POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.12
ISSN 2353-9844

Anna Seretny
https://orcid.org/0000-0002-5377-4881
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Kraków, Polska

Leksyka międzyprzedmiotowa, czyli na tropach języka szkolnej edukacji*

Cross-Curricular Lexis, or on the Trail of the Language of School Education

Abstract: In recent years, multiculturalism and multilingualism have become defining characteristics of a significant number of Polish educational institutions. Consequently, there has been an expansion in the cohort of specialists whose professional activities are, directly or indirectly, oriented toward assisting pupils with a migration background in overcoming communicative and cultural barriers, as well as in navigating the school environment. Researchers specializing in Polish as a foreign/second language constitute a vital link in this expert network. Their research on the discourse present within the school can be categorized into two distinct paradigms. The first encompasses works dedicated to the observed difficulties that migrant children/youth encounter while acquiring Polish. The second paradigm, by contrast, comprises analyses concerning the specificity of language of schooling its subject-specific sub-registers. The present paper outlines the progression and outcomes of an exploratory study situated within this second paradigm. Its objective was to tentatively determine whether educational Polish features a subset of lexical items common to the various subject-specific sub-registers. The preliminary results are promising and warrant further investigation along this path.
Keywords: language of schooling, subject vocabulary, Polish academic vocabulary

Abstrakt: W ostatnich latach wielokulturowość i wielojęzyczność stały się udziałem znacznej liczby polskich placówek edukacyjnych. Rozrósł się w związku z tym krąg specjalistów, których działania są, bezpośrednio lub pośrednio, ukierunkowane

* Niniejszym składam podziękowania Redaktorom tomu za zaproszenie do publikacji. Czas spędzony na konferencjach, imprezach okolicznościowych i spotkaniach prywatnych z prof. Jolantą Tambor, dla mnie od lat Jolą, był zawsze okazją do „pogadania" o sprawach ważnych i błahych, codziennych i bardzo glottodydaktycznych. W tekście poruszam kwestie języka edukacyjnego, który – podobnie jak bliski sercu prof. Jolanty Tambor język śląski – dalej czeka na swoje dowartościowanie.

na pomoc uczniom z doświadczeniem migracji w przełamywaniu bariery komunikacyjnej, kulturowej, w odnajdywaniu miejsca w szkolnej rzeczywistości. Ważne ogniwo łańcucha ekspertów stanowią glottodydaktycy polonistyczni. Prowadzone przez nich badania dyskursu obecnego w przestrzeni szkolnej można przypisać do dwóch nurtów. W pierwszym mieszczą się prace poświęcone (za)obserwowanym trudnościom, jakie uczniowie z doświadczeniem migracji mają z poznawaniem polszczyzny w nowym dla nich kontekście, natomiast do drugiego nurtu można przypisać analizy specyfiki języka edukacyjnego i jego przedmiotowych pododmian. Niniejszy tekst przedstawia przebieg i wyniki rekonesansu badawczego, który sytuuje się w nurcie drugim. Próba, jaką podjęto, miała na celu wstępne ustalenie, czy w polszczyźnie edukacyjnej istnieje podzbiór jednostek leksykalnych wspólnych dla przedmiotowych pododmian języka szkolnej edukacji. Wstępne rezultaty są obiecujące i warto podążać tą drogą.

Słowa kluczowe: język szkolnej edukacji, słownictwo przedmiotowe, polskie słownictwo akademickie

Wstęp

W ostatnich latach wielokulturowość i wielojęzyczność stały się udziałem znacznej liczby polskich placówek edukacyjnych. Rozrósł się w związku z tym krąg specjalistów, których działania są, bezpośrednio lub pośrednio, ukierunkowane na pomoc uczniom z doświadczeniem migracji. Ważne ogniwo łańcucha ekspertów stanowią glottodydaktycy polonistyczni, którzy już wiele lat temu zwrócili uwagę na to, że w szkole język pełni dwie różne funkcje: (i) jest narzędziem umożliwiającym socjalizację; (ii) służy również przekazywaniu/zdobywaniu wiedzy i jej egzekwowaniu/wykazywaniu się jej zasobnością. Podkreślali też przy tym, że o ile posługiwanie się językiem w odmianie komunikacyjnej pozwala na uczestniczenie w codzienności wspólnoty szkolnej, o tyle szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (a co za tym idzie, kontynuację nauki w lepszej placówce, dostanie się na upragniony kierunek studiów, wykonywanie wymarzonego zawodu itp.) daje dopiero opanowanie języka w funkcji poznawczej.

Glottodydaktyczne analizy dyskursu obecnego w przestrzeni szkolnej można przypisać do dwóch nurtów. W pierwszym mieszczą się prace poświęcone (za)obserwowanym trudnościom, jakie uczniowie z doświadczeniem migracji mają z poznawaniem polszczyzny w nowym dla nich kontekście, połączone z próbami diagnozy przyczyn pojawiających się

problemów, ich tła oraz uwarunkowań; do nurtu drugiego natomiast należą badania nad specyfiką języka edukacyjnego i jego przedmiotowych pododmian, a także nad wyzwaniami, jakie stawiają one przed uczącymi się o nie w pełni rozwiniętym potencjale językowym.

Rekonesans badawczy, którego kontekst, przebieg i wyniki opisuje poniższy tekst, sytuuje się w nurcie drugim. Próba, jaką podjęto, miała na celu wstępne ustalenie, czy w polszczyźnie edukacyjnej istnieje podzbiór jednostek leksykalnych wspólnych dla przedmiotowych pododmian języka szkolnej edukacji (JSE). Jego wyodrębnienie może bowiem przyczynić się do podniesienia efektywności procesu nauczania JSE. Porządkowanie treści kształcenia poprzez wskazanie w nich obszarów priorytetowych jest działaniem sprawdzonym w dydaktyce języka i bezpośrednio przekładającym się na jej skuteczność.

Język szkolnej edukacji – *terra noviter reperta*

Do lat 2000. badania języka szkolnej edukacji w glottodydaktyce polonistycznej prowadzono rzadko i bez odniesień do kontekstu migracyjnego. Do najważniejszych opracowań tamtego czasu należą opublikowane na przełomie lat 80. i 90. XX wieku analizy obciążenia terminami podręczników przewidzianych do realizacji na drugim i trzecim etapie edukacyjnym (zob. Jaworski, 1989). Po zestawieniu list przygotowanych dla poszczególnych przedmiotów okazało się, że uczniowie klas IV–VIII ówczesnej szkoły podstawowej mieli opanować łącznie około 11 000 leksemów nazywających, tj. głównie rzeczowników lub wyrażeń na nich opartych. Ze względu na ukierunkowanie badań innych części mowy nie analizowano, a choć zasób nowych wyrazów w ich obszarze nie byłby aż tak pokaźny, na pewno obejmowałby kilka dodatkowych tysięcy. Nietrudno więc obliczyć, że oczekiwany roczny przyrost warstwy leksykalnej ówczesnego ucznia miał wynosić przynajmniej 2500 jednostek. Ujawniona zbiorcza liczba terminów już wtedy budziła wątpliwości

dydaktyczne. Kierujący pracami zespołu prof. Michał Jaworski wyraźnie stwierdził, iż jest ona zbyt duża; postulował też, by „dokonać ujednolicenia terminów w programach i podręcznikach szkolnych oraz ich korekty pod względem rzeczowym i systemowym" (Jaworski, 1989: 17). Przypomnijmy, że obciążenie liczące 2500 jednostek na rok uznano za nadmierne dla rodzimych użytkowników języka, którzy rozpoczynając naukę w szkole, znają czynnie od 4000 do 6000 wyrazów (zob. Kielar-Turska, 2010; Wasylewicz, Lenart, 2021). Badań JSE w latach 90. nie kontynuowano, analizowano jedynie stopień trudności tekstów niektórych podręczników przedmiotowych. W dużej części przypadków okazywały się one bardzo trudne w odbiorze ze względu na nadmierne nasycenie złożonymi strukturami leksykalno-gramatycznymi[1].

Pierwsze publikacje o charakterze glottodydaktycznym, w których oglądowi poddano specyfikę języka obecnego w szkole, zaczęły liczniej pojawiać się w drugiej dekadzie XXI wieku[2]. Wyraźnie były one naznaczone kontekstem migracji i wynikającymi z niej potrzebami uczniów odmiennych kulturowo, o mniejszym potencjale językowym w polszczyźnie (m.in. Białek, red., 2015; Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Martyniuk, 2015; Szybura, 2016a, 2016b; Majcher-Legawiec, 2017; Gębal, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; Seretny, 2018; Lipińska, Seretny, 2019; Szulgan, 2019; Szymańska, 2020). W dekadzie trzeciej, zwłaszcza po napaści Rosji na Ukrainę i powiązanym z tym nagłym wzrostem liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, temat ten wybrzmiewa coraz mocniej (zob. m.in. Jędryka, 2021, 2022a, 2022b, 2022c; Seretny, 2021, 2022, 2024, 2025; Gaze, 2022; Mikulska, 2022; Chamienia, 2023).

W definicjach języka edukacyjnego przewijających się w publikacjach ich autorzy zaznaczają, że jest to narzędzie, które służy przede wszystkim funkcji poznawczej. Podkreślają przy tym jego wieloprzedmiotową

[1] Omówienie opracowań poświęconych temu zagadnieniu, zob. Seretny, 2018.

[2] Z wcześniejszych na uwagę zasługuje praca *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole – zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce* (Halik, Nowicka, Połeć, 2006).

specyfikę i zmieniający się w toku nauki szkolnej stopień złożoności. Za nie mniej ważny uznawany jest też fakt, iż na co dzień kontakt z JSE jest dla wielu uczniów ograniczony do murów szkolnych i tekstów zbyt trudnych w odbiorze, w które obfitują podręczniki[3]. W pracach poświęconych słownikowej charakterystyce JSE i jego pododmian zwraca się natomiast uwagę na rozbudowanie warstwy leksykalnej (Seretny, 2022, 2024, 2025; Jędryka, 2025a, 2025b). Liczba słów do opanowania liczona jest, przypomnijmy, w dziesiątkach tysięcy (zob. np. Jaworski, 1989; Seretny, 2022)[4]. Zdobywanie wiedzy (poziom recepcji) i wykazywanie się jej przyswojeniem (poziom produkcji) jest zaś możliwe tylko wówczas, jeśli słownictwem uczeń posługuje się s p r a w n i e. Warto zaznaczyć, że przysłówek *sprawnie* w tym kontekście znaczy nie tylko ‘w sposób, który świadczy o doświadczeniu i wprawie w wykonywaniu czegoś’[5]; konotuje także bardzo ważną informację dodatkową, tj. ‘na poziomie zbliżonym do rodzimych równolatków’. Z nimi bowiem uczniowie z doświadczeniem migracji są porównywani przy ocenianiu, poddawani są również takim samym testom kompetencyjnym[6]. Słabsza znajomość JSE niejako z założenia pozycjonuje ich więc niżej w klasie szkolnej, nie pozwala im też w pełni ujawnić potencjału poznawczego.

[3] Taka sytuacja nie sprzyja rozwojowi języka u wszystkich uczniów z doświadczeniem migracji (zob. Bertucci, 2010; Seretny, 2024), a także u uczących się, którzy pochodzą z rodzin mniej uprzywilejowanych społecznie (zob. Bernstein, 1962; Martyniuk, 2015).

[4] Przyswojenie takiej ilości nowej leksyki jest prawdziwym wyzwaniem. Przypomnijmy, że obciążenie liczące 2500 jednostek uznano za zbyt duże dla rodzimych użytkowników języka, którzy rozpoczynając naukę w szkole, znają już czynnie od 4000 do 6000 wyrazów (zob. Kielar-Turska, 2010; Wasylewicz, Lenart, 2021), a w ciągu trzech pierwszych lat zasób ten znacząco poszerzają.

[5] Zob. *Sprawnie*, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/55674/sprawnie/5179104/rzadzic [dostęp: 2.10.2026].

[6] Uproszczenia egzaminów dotyczą zazwyczaj języka instrukcji, a nie treści zadań, które trzeba wykonać; uczący się z doświadczeniem migracji mogą mieć też wydłużony czas przeznaczony na ich realizację.

Zdaniem Jamesa Cumminsa czas, jakiego potrzebują, by „dogonić" swoich jednojęzycznych równolatków, to zazwyczaj kilka lat (niekiedy nawet pięć–sześć) (Cummins, 2000).

W poszukiwaniu części wspólnej

Jednym z czynników wpływających na efektywność opanowywania nauczanych treści jest wprowadzenie do nich uporządkowania. W glottodydaktyce może ono mieć różny charakter. W podejściu komunikacyjnym, w którym celem jest jak najszybsze umożliwienie uczącym się współdziałania z innym użytkownikami języka, rozwiązaniem sprawdzonym jest rozpoczynanie od tego, co bardziej użyteczne i/lub potrzebne, bliższe doświadczeniom poznających język, a także od tego, co częstsze, łatwiejsze, bardziej przystępne[7]. Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego dla celów komunikacyjnych (JCK) zaczyna się więc od *witania się*, *przedstawiania się* (A1), a nie od *wyrażania oburzenia* (B2). *Przedstawianie się* wymaga opanowania narzędnika; staje się on więc pierwszym z poznawanych przez uczącego się przypadków zależnych, choć jego frekwencja jest niższa niż dopełniacza. Nazwy *zawodów* i *narodowości* są wprowadzane przed nazwami *zwierząt* czy *budynków użyteczności publicznej* itp. Wieloletnia praktyka potwierdza słuszność takiego rozwiązania (zob. Janowska i in., 2011, 2016).

Uporządkowanie warto byłoby wprowadzić także do nauczania JSE, dzięki czemu w mniejszym stopniu jawiłby się on jako niejednorodna „składowa" (język przedmiotów ścisłych różni się znacząco od tego, który używany jest na zajęciach humanistycznych czy geograficznych), o rosnącej z biegiem edukacji złożoności (zob. Seretny, 2024). W tym

[7] Na to, że w dydaktyce języka trzeba najpierw sięgać po to, co najczęstsze i uczącym się najbardziej przydatne, prof. Władysław Miodunka zwracał uwagę już w roku 1986 (zob. Miodunka, 1986: 63–73).

celu zasadne jest wskazanie struktur leksykalnych (wyrazów, wyrażeń, zwrotów), którym – ze względu na komunikacyjną nośność, wyższą częstość występowania oraz powtarzalność niezależną od przedmiotu – można byłoby przypisać funkcję rdzenia tej odmiany języka.

Krok pierwszy już poczyniono, a w jego wyniku wyłoniona została leksyka wykorzystywana do instruowania uczących się (obszar I) (zob. Jędryka, 2025a, 2025b). W kroku kolejnym (obszar II) warto byłoby przyjrzeć się językowi służącemu zarządzaniu klasą, gdyż na różnych zajęciach nauczyciele w zbliżony sposób organizują pracę uczniów, upewniają się, czy dobrze zrozumieli, zlecają im wykonanie określonych zadań, egzekwują ich wykonanie czy też oceniają realizację. Rytualizacja czynności ma zapewne przełożenie na powtarzalne działania werbalne. Na wielu lekcjach rozwijane są też u uczących się podobne umiejętności (obszar III), np.: stawiania pytań, krytycznego myślenia, wyrażania opinii, definiowania, klasyfikowania, porównywania, raportowania, relacjonowania z zachowaniem ciągu przyczynowo-skutkowego, negocjowania, mediowania itp. Jakaś część zasobów JSE i w tym obszarze zapewne jest wspólna. Zapoznawanie uczniów z doświadczeniem migracji ze strukturami leksykalnymi, które są używane na różnych przedmiotach (obszary I–III), pozwoliłoby im na szybsze odnajdywanie się w rzeczywistości klasowej oraz na pełniejsze uczestnictwo w organizacyjnym i myślowym toku lekcji. Sprawniejsze podążanie za ich treściami (obszar IV) umożliwiłoby im z kolei poznanie wyrazów/wyrażeń/zwrotów o dużej powtarzalności międzyprzedmiotowej (tj. użytecznych na różnych zajęciach)[8].

Badania w kierunku wyłonienia leksyki tego typu przyniosły bardzo dobre rezultaty w języku angielskim. Podjął je Averil Coxhead z myślą o uczących się, którzy planowali podjąć studia bądź chcieli swobodniej czytać anglojęzyczne teksty naukowe z różnych dziedzin (Coxhead,

[8] Trop frekwencji sprawdza się w nauczaniu języka polskiego jako obcego na potrzeby ogólne: poznanie jednostek o wysokiej częstości daje dostęp do dużej części przeciętnych tekstów (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011).

2000). Opracowane przez niego zestawienie nosi nazwę *Academic Word List* (AWL) i obejmuje 560 uporządkowanych rangowo rodzin wyrazów[9]. W grupie pierwszej znalazły się np. takie leksemy jak: *analizować*, *podejście*, *tworzyć*, *dane*, *wskazywać*, *interpretować*, *zasada*, *istotny*, *teoria*, *różnić się*, które – na co zwróciła uwagę Mary J. Schleppegrell – wielokrotnie przewijają się przez rozmaite amerykańskie podręczniki szkolne (Schleppegrell, 2004: 21). AWL szybko więc zaczęto postrzegać jako zbiór niewyspecjalizowanego słownictwa edukacyjnego, które uczniowie z doświadczeniem migracji muszą opanować w pierwszej kolejności (Scarella, 2003), gdyż jego znajomość może znacząco ułatwić lekturę tekstów specyficznych dla poszczególnych domen (Anstrom K. i in., 2010).

Rezultaty badań nad specyfiką polszczyzny tekstów specjalistycznych prowadzone przez glottodydaktyków wskazują, że charakterystyka języka naukowego w ujęciu statystycznym wyraźnie odbiega od cech odmiany ogólnej (zob. Rudziński, 2004). Może to oznaczać, że dla polskiego, podobnie jak dla angielskiego, poszukiwania leksyki o powtarzalności międzyprzedmiotowej zakończą się opracowaniem jej list. Ich powstanie umożliwiłoby udzielenie odpowiedzi na bardzo ważne pytanie: c z e g o (i) w języku edukacyjnym u c z y ć w p i e r w s z e j k o l e j n o ś c i (ii)?

[9] W innych językach, np. we francuskim czy niemieckim, podobnie ukierunkowane badania nie przyniosły spodziewanego rezultatu. W pierwszym bowiem okazało się, że dyskurs naukowy w znacznej części operuje słownictwem z przedziału częstości 1001–2000 (Cobb, Horst, 2004), natomiast w niemieckim wzbogacanie zasobu leksykalnego następuje przez pożytkowanie własnego materiału językowego, np. *Naturwissenschaften*.

Leksyka wspólnoprzedmiotowa – rekonesans badawczy

Celem przeprowadzonego rekonesansu badawczego było sprawdzenie zasadności poszukiwań leksyki międzyprzedmiotowej w polskiej odmianie języka edukacyjnego. Miał on też pokazać, czy obrany kierunek, zakładający jej istnienie, jest właściwy.

Dobór materiału

W ramach rekonesansu dokonano analizy treści leksykalnych pierwszych działów podręczników przeznaczonych dla II etapu edukacyjnego. Wszystkie pozycje ukazały się nakładem wydawnictwa Nowa Era, którego materiały są rozpoznawalne i cieszą się dużą popularnością wśród nauczycieli. Były to:

- *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Mariana Sękatasa i Joanny Stawarz;
- *Wczoraj i dziś. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Grzegorza Wojciechowskiego;
- *Planeta Nowa. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Feliksa Szlajfera, Zbigniewa Zaniewicza, Tomasza Rachwała i Romana Malarza.

Dobór przedmiotów nie był przypadkowy: wyselekcjonowano je dlatego, że w klasie V uczniowie rozpoczynają ich systemową naukę. Historia zaczyna się co prawda już w klasie IV, ale dopiero w V nabiera wymiaru ogólnego i przybliża nie tylko dzieje Polski. Biologia, w przeciwieństwie do interdyscyplinarnej przyrody, którą dzieci mają w młodszych klasach, skupia się wyłącznie na funkcjonowaniu organizmów żywych. Osobną przestrzeń zyskują także treści geograficzne, wcześniej przewijające się przez lekcje kształcenia zintegrowanego oraz przyrody.

Metodologia rekonesansu

Działy otwierające podręcznik składały się z kilku jednostek lekcyjnych: historia i biologia z trzech (odpowiednio s. 9–25 oraz s. 6–22), a geografia z czterech (s. 5–32). Zapisane w formacie PDF odnośne strony podręczników zostały następnie przekształcone na pliki Worda, który jest narzędziem umożliwiającym bardziej zaawansowaną edycję tekstu[10].

Zbiory materiału wyjściowego dla poszczególnych przedmiotów były nierównoliczne, od 3230 słowoform dla biologii, przez 4612 dla historii, do 5432 w przypadku geografii (zob. tabela 1).

Tabela 1. Materiał leksykalny pierwszych działów z wybranych podręczników

Przedmiot	Biologia	Historia	Geografia
Liczba słowoform	3230	4612	5432

Źródło: opracowanie własne.

Pozyskany materiał został następnie zlematyzowany, oddzielnie dla każdego zbioru. Osobowe formy czasowników sprowadzono do bezokolicznika, zachowano tylko formy imiesłowów biernych (zob. Zgółkowa, 1992); rzeczowniki zapisano w mianowniku liczby pojedynczej (lub mnogiej w przypadku pluralia tantum); przymiotniki – w mianowniku liczby pojedynczej rodzaju męskiego w stopniu równym; przysłówki odnotowywano także w stopniu równym. W zestawieniach nie uwzględniano liczebników głównych i porządkowych oraz nazw własnych, które najliczniej pojawiały się w podręczniku do geografii[11]. Jako osobne jednostki traktowano wszystkie formacje słowotwórcze.

[10] Składam tu podziękowania dr. Tomaszowi Możdzierzowi za pomoc w przekształceniu dokumentów na format Worda.

[11] Opanowywanie nazw własnych przez uczniów z doświadczeniem migracji jest kwestią osobną; na pewno jest to dla nich i trudne, i obciążające.

Ręczne przekształcanie słowoform tekstów w listy wyrazów, choć bardzo praco- i czasochłonne, daje możliwość każdorazowej refleksji nad pojawiającymi się jednostkami i/lub ich kombinacjami. Było to o tyle istotne, iż w tekstach często występowały rozmaitego rodzaju zespolenia, które zdecydowano pozostawić w formie nierozczłonkowanej. Rozwiązanie takie jest zgodne ze wskazaniami zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), gdyż ciągi te jako całostki muszą się zapisywać w pamięci użytkownika języka, w tym wypadku ucznia[12] (zob. Lewis, 1997; Seretny, 2011, 2015). Wśród zespoleń zachowano wyrażenia przyimkowe o wysokim stopniu łączliwości, takie jak: *na przykład*; *z kolei*; *w razie* oraz wyrażenia rzeczownikowo-przyimkowe, takie jak: *ze względu na…*; *za pomocą…*; *w celu…*; *w zależności od…*, a także utrwalone uzusem połączenia: *z miejsca na miejsce*; *przed naszą erą*. Podobnie, tj. jako całostki, potraktowano spójniki złożone/wielocłonowe: *zarówno…, jak i…*; *nie tylko…, lecz także…*; *nie tyle…, ile…* Jako osobne jednostki notowano pojawiające się zupełnie okazjonalnie wyrażenia idiomatyczne, np. *gołym okiem*.

Po sprowadzeniu wszystkich słowoform do form podstawowych i odrzuceniu liczebników oraz nazw własnych liczba wszystkich jednostek (jedno- i wielowyrazowych) wyróżnionych w analizowanym materiale (tzw. *tokenów/egzemplarzy*) wynosiła: w podręczniku do biologii 2672, w podręczniku do historii – 4064, a w podręczniku do geografii – 3823. Jednostek niepowtarzających się (tzw. *typów*) w poszczególnych materiałach przedmiotowych było odpowiednio: 761, 1241 i 826 (zob. tabela 2), czyli razem we wszystkich 2828.

[12] Stąd w glottodydaktyce czym innym jest jednostka leksykalna (ta rozumiana jest zgodnie z jej językoznawczą definicją), a czym innym leksykalna jednostka nauczania – całostka znaczeniowa/strukturalna, która musi się jako taka zapisać w pamięci użytkownika języka (zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003; Seretny, 2015).

Tabela 2. Materiał leksykalny pierwszych działów z wybranych podręczników – wynik lematyzacji

Przedmiot	Biologia	Historia	Geografia
Liczba wszystkich słowoform	3230	461	5432
Liczba uwzględnionych form podstawowych (tokenów)	2672	4064	3823
Liczba jednostek leksykalnych niepowtarzających się (typów)	761	1241	826
Liczba typów łącznie	2828		

Źródło: opracowanie własne.

W kroku następnym spośród 2828 jednostek wyłoniono leksykę wspólną dla trzech badanych podręczników. Dokonywano tego ręcznie przez porównywanie ze sobą list przedmiotowych, przy czym przyjęto, że w obręb wspólny włączone zostaną tylko te leksemy, które wystąpią przynajmniej raz we wszystkich trzech pozycjach (zob. tabela 3, podświetlenia na zielono). Założenie to było całkiem arbitralne, uznano jednak, że na potrzeby rekonesansu obejmującego jedynie pierwsze działy podręczników nie będzie trudne do obrony. Jednocześnie zaznaczano, do którego przedziału frekwencji należą wyłonione leksemy, poszukując ich na listach frekwencyjnych sporządzonych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011). Znana baza wyjściowa pozwalała także na każdorazowe, jednoznaczne rozstrzyganie co do znaczeń pojawiających się na liście form homofonicznych.

W trakcie finalnego porządkowania materiału wyrazy grupowano w grona wyrazowe (zob. Seretny, 2011), odstępując w niektórych przypadkach od kolejności alfabetycznej, np. *móc*, *możliwy*, *umożliwiać* znalazły się koło siebie. Postanowiono też włączyć do wyróżnionych gron także te wyrazy, które powtarzały się przynajmniej w dwu podręcznikach (w tabeli 3 zaznaczono je kolorem żółtym). Nie było ich wiele, a istniało prawdopodobieństwo ich wystąpienia na kartach podręcznika nieobjętych badaniem.

Tabela 3. Sposób wyróżniania jednostek wspólnych dla badanych podręczników

Historia	Geografia	Biologia
a	a	a
aby	aby	aby
akcja		
	aktualizować	
	ale	ale
	alejka	analiza
		anatomia
archeolog		
architekt		
	arkusz	
astronom astronomia astronomiczny		
	atlas geograficzny	atlas anatomiczny
	autostrada	
aż	aż	aż
badacz		badacz
badać	badać	badać
	badanie	badanie
bajka		
		bakteria
balsamowany		
		bambus
		banan
bandaż		
bardzo	bardzo	bardzo

Legenda: kolor zielony – wyrazy pojawiające się we wszystkich trzech pozycjach; kolor żółty – wyrazy należące to tego samego grona wyrazowego, występujące przynajmniej w dwu podręcznikach.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza otrzymanego materiału i wnioski z niej płynące

Spośród 2828 leksemów (tzw. *typów*) te, które występują we wszystkich podręcznikach, to 263 jednostki[13]. Stanowią one zatem nieco mniej niż 10%, przy czym:

- 137 z nich należy do pierwszego przedziału częstości (1–1000);
- 65 do drugiego (1001–2000);
- 15 do trzeciego (2001–3000);
- 46 wychodzi poza przedział trzeci.

Nie jest to więc mało, zważywszy na szczupłość materiału poddanego analizie. Można zatem powiedzieć, że kierunek badań zapowiada się obiecująco. Przypomnijmy ich wagę – ustanowienie priorytetów w obszarze leksyki JSE może przyczynić się do podniesienia efektywności jego nauczania.

Analiza pozyskanego materiału pozwala też wysunąć ostrożne postulaty dotyczące kształcenia językowego uczniów na przeznaczonych specjalnie dla nich zajęciach polskiego, początkowo jako obcego, potem jako drugiego. Tradycyjnie wprowadza się na nich słownictwo nazywające zawody, warzywa, owoce oraz części garderoby. Gdyby badania na większym korpusie potwierdziły zaobserwowany trend, kolejność należałoby nieco zmodyfikować. Z lektury jedynie pierwszych działów podręczników przedmiotowych wynika też, że uczniom wcześniej niż nazwy wielu ubrań mogłyby być potrzebne nazwy form ukształtowania terenu (np. *góra*, *pagórek*, *dolina*), elementów krajobrazu i mapy (np. *rzeka*, *jezioro*, *pustynia*) czy też obiektów w przestrzeni publicznej (np. *budynek*, *osiedle*, *kamienica*). Na sporządzonych listach pojawiły się również nazwy zawodów, takie jak: *archeolog*, *badacz*, *naukowiec*, *pisarz*, *urzędnik*[14], które, według rekonesansu, powinni poznać przed *kucharzem* lub *murarzem*.

[13] Aneks, który zawierał wszystkie wyłonione leksemy wspólne, ze względu na wielkość nie mógł zostać dołączony do tekstu.

[14] Wyrazy te powtarzały się w dwu podręcznikach.

Duża część wspólna analizowanej leksyki to czasowniki (69). Wiele z nich jest spoza pierwszego przedziału częstości. Nieznajomość czasownika, który stanowi jądro zdania, jest dużą przeszkodą w rozumieniu treści. Niewykluczone, że nauczanie na poziomie A1 i w tym obszarze będzie musiało ulec modyfikacji, gdyż jest ono mocno znominalizowane. Kwestia kolejna także wiąże się z czasownikami. Zdecydowana ich większość w zestawieniach przedmiotowych miała swoje odpowiedniki aspektowe, które niekiedy występowały w zdaniach bezpośrednio sąsiadujących. Wniosek, który nasuwa się niemal samorzutnie, to możliwa przyszła konieczność wcześniejszej pracy nad aspektem, która zazwyczaj w pełniejszym zakresie ma miejsce dopiero na poziomie A2. Do innych zagadnień gramatycznych, których priorytet też powinien ulec zmianie, należą:

- stopniowanie przymiotników i przysłówków (w analizowanym materiale formy przymiotnikowe sprowadzane były do stopnia równego, ale to formy stopnia wyższego i najwyższego pojawiały się dużo częściej)[15]; uczniowie muszą umieć porównywać ze sobą przedmioty, wielkości, stany itp. na różnych lekcjach;
- imiesłowy bierne, formy bezosobowe.

Wniosek ostatni dotyczy słowotwórstwa, którego w języku polskim jako obcym systemowo naucza się w szerszym zakresie dopiero na poziomie średnim ogólnym, tj. B2 (zob. Janowska i in., 2016). Przenoszenie tego przypisania na grunt nauczania języka na potrzeby szkolne może okazać się niezasadne. W analizowanym materiale słowa z tej samej rodziny wyrazów występowały często obok siebie: np. *charakter*, *charakterystyczny*, *charakterystyka*, *charakteryzować się*; *góra*, *górny*, *górski*, *górować*. Trop rekonesansu pokazuje, że uczniom od początku warto zwracać uwagę na „rodzinne podobieństwo" i pozwolić im eksperymentować z językiem, zwłaszcza że systemowe poznawanie formantów nie do końca przekłada się na efektywniejsze opanowywanie formacji słowotwórczych (zob. Hacken, Abel, Knapp, 2006).

[15] Przemyślenia te są wynikiem ręcznej lematyzacji wyrazów i lektury tekstów podręcznika.

Reasumując: przeprowadzony rekonesans można uznać za udany. Pozwolił na stwierdzenie, że podjęcie badań mających na celu wyłonienie w języku polskim niewyspecjalizowanego słownictwa edukacyjnego jest zasadne. Przy okazji pokazał też, że być może konieczna będzie zmiana w układzie treści kształcenia w języku obcym/drugim nauczanym w polskich szkołach. Obecnie odwzorowuje on z niewielkimi tylko różnicami porządek opracowany do nauczania języka polskiego jako obcego na potrzeby ogólne.

Ograniczenia

Materiał analizowany na użytek niniejszego tekstu był niewielki: ograniczał się do pojedynczych działów z podręczników przedmiotowych przeznaczonych dla jednej klasy. Wszystkie też pochodziły od tego samego wydawcy. Podjęte zagadnienie zdecydowanie warte jest badań szerzej zakrojonych, potwierdzających zaobserwowane trendy. W poszukiwaniach leksyki międzyprzedmiotowej warto byłoby też wyjść poza ramy „gołej frekwencji" (zob. Zgółkowa, 1992) i w miarę potrzeb dokonywać stosownych uzupełnień. Konieczne jest również ustalenie sposobów wyłaniania wielowyrazowych leksykalnych jednostek nauczania. W rekonesansie oparto się na wynikającej z doświadczenia intuicji, którą należałoby uwiarygodnić lub wykazać jej zawodność.

Zakończenie

Wielokulturowość i wielojęzyczność oddziałów klasowych, zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich, stała się czymś naturalnym. Równie naturalne powinno więc być powstawanie materiałów wspierających dzieci z doświadczeniem migracji w rozwoju językowym. Ich rzetelne przygotowanie wymaga jednak wielopłaszczyznowych i wieloaspektowych

badań naukowych, dzięki którym możliwe stawałoby się porządkowanie treści kształcenia w obrębie JSE. Brak priorytetów, niedostosowanie do potrzeb niejednokrotnie skutkują niższą jakością i niższą efektywnością procesu kształcenia. Czas, w trakcie którego uczniowie z doświadczeniem migracji muszą językowo „dogonić" rówieśników, jest zaś na wagę złota. Mamy więc obowiązek przyczyniać się do tego, by mógł być on wykorzystywany w sposób jak najbardziej optymalny.

Materiały źródłowe (podręczniki)

Sękatas M., Stawarz J., 2019, *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Szlajfer F. i in., 2019, *Planeta Nowa. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Wojciechowski G., 2021, *Wczoraj i dziś. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Literatura

Anstrom K. i in., 2010, *Review of the Literature on Academic English: Implications for K-12 English Language Learners*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington.

Bernstein B., 1962, *Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements*, „Language and Speech", no. 5, s. 221–240.

Bertucci M.M., 2010, *Migrant Pupils and Formal Mastery of the Language of Schooling: Variations and Representations*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Białek K., red., 2015, *(Z) powrotem w Polsce – wyzwania i potencjał powracających do Polski*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa.

Chamienia K., 2023, *Nauczyciele przyrody a język edukacji szkolnej (JES-Przyroda. Świadomość językowa i strategie dydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 30, s. 305–318.

Cobb T., Horst M., 2004, *Is There Room for an Academic Word List in French?*, in: *Vocabulary in a Second Language*, eds. P. Bogaards, B. Laufer, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 15–38.

Coxhead A., 2000, *A New Academic Word List*, „TESOL Quarterly", no. 34, s. 213–238, https://doi.org/10.2307/3587951.

Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevendon, England.

Europejski system opisu kształcenia językowego, 2003, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Gaze M., 2022, *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 27, s. 175–187.

Gębal P., 2018, *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Grzymała-Moszczyńska H. i in., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Fundacja Centrum im. Bronisława Geremka, Warszawa.

Hacken P., Abel A., Knapp J., 2006, *Word Formation in Electronic Learners' Dictionary ELDIT*, „International Journal of Lexicography", no. 16 (3), s. 243–256.

Halik T., Nowicka E., Połeć W., 2006, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole – zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Prolog, Warszawa.

Janowska I. i in., 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań*, Instytut Programów Szkolnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Jędryka B.K., 2021, *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Jędryka B.K., 2022a, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, red. E. Awramiuk, K. Szamryk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 159–186.

Jędryka B.K., 2022b, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 29–42.

Jędryka B.K., 2022c, *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy", nr 4, s. 39–56.

Jędryka B.K., 2025a, *Jak uczyć języka zadań szkolnych? Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 17–27.

Jędryka B.K., 2025b, *Rola czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań w materiałach szkolnych a kształcenie językowe uczniów z doświadczeniem migracji*, w: *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, red. Z. Lica, I. Chawrilska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 131–150.

Kielar-Turska M., 2010, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 83–121.

Lewis M., 1997, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, w: *Second Language Vocabulary Acquisition*, eds. J. Coady, T. Huckin, Cambridge University Press, Cambridge, s. 255–270.

Lipińska E., Seretny A., 2019, *E/I/Ree/migracyjny język polski. O statusie polszczyzny i dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 5–10.

Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 24, s. 244–259.

Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria", nr 2, s. 69–79.

Mikulska A., 2022, *Chińscy uczniowie w polskim systemie edukacji – od podstawowych umiejętności komunikacyjnych do edukacyjnej sprawności językowej*, [niepublikowana rozprawa doktorska], Rada Dyscypliny Językoznawstwo, Uniwersytet Jagielloński.

Miodunka W., 1986, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Wydawnictwo Polonia, Lublin, s. 57–90.

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (22), s. 171–186.

Rudziński G., 2004, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale prac sozologicznych)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Scarcella R., 2003, *Academic English: A Conceptual Framework*, 6th edition, The University of California Linguistic Minority Research Institute, University of California, Irvine.

Schleppegrell M.J., 2004, *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

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: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 113–140.

Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog", nr 58/1, s. 98–118.

Seretny A., 2024, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Seretny A., 2025, *Status języka a zasobność słownika mentalnego użytkownika w kontekście wymagań edukacyjnych*, w: *Z zamiłowania i pasji. Monografia zbiorowa poświęcona Profesorowi Władysławowi T. Miodunce*, red. A. Seretny, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83–102.

Sprawnie, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/55674/sprawnie/5179104/rzadzic [dostęp: 2.10.2026].

Szulgan A., 2019, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 55–59.

Szybura A., 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 112–117.

Szybura A., 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 99–105.

Szymańska M., 2020, *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktyki Języka Polskiego", t. 29, s. 123–139.

Wasylewicz M., Lenart A., 2021, *Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia", nr 34 (2), s. 9–27.

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

ANNA SERETNY – Associate Professor, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University in Kraków, Poland / dr hab., prof. UJ, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska.

Linguist, specialist in Polish learning and teaching, and Professor at the Jagiellonian University. She is the author of numerous monographs and papers as well as textbooks for teaching Polish as a foreign language. Her key publications include: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych (z listami słownictwa najczęściej używanego w układzie gronowym)* [Lexical Competence of Learners Polish Language Learners: Quantitative Research (with Lists of the Most Frequently Used Vocabulary in a Cluster Arrangement)] (Kraków 2011); *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* [Vocabulary in Language Learning and Teaching: The World of Words on the Example of Polish as a Foreign Language] (Kraków 2015); *Polish as a Heritage Language Around the World* (eds. P. Romanowski, A. Seretny, London 2025). Her scientific research focuses on the empirical investigation of lexical competence among learners of the Polish language. Her core research interests encompass issues related to the language of schooling and heritage Polish.

Językoznawczyni, glottodydaktyk, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii i artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, m.in.: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych (z listami słownictwa najczęściej używanego w układzie gronowym)* (Kraków 2011); *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (Kraków 2015); *Polish as a Heritage Language Around the World* (red. P. Romanowski, A. Seretny, London 2025) oraz podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. W pracy naukowej zajmuje się badaniami kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny. W kręgu jej zainteresowań znajdują się zagadnienia związane z językiem szkolnej edukacji oraz polszczyzną odziedziczoną.

E-mail: anna.barbara.seretny@uj.edu.pl