




ANNA SERETNY

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

Uniwersytet Jagielloński

Metoda skorelowana w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej

The Correlated Method Used in Building Academic Language: the Case of Polish

Abstract: Due to economic and geopolitical changes, Polish schools are more and more often attended by children whose command of Polish is either inadequate or nonexistent. In recent years, the number of educational institutions in Poland where languages other than Polish are heard during lessons and in school yards has been constantly growing. It is the teachers' task to introduce foreign students to Polish as their new language and to do so in a way that will allow these students to communicate with their social environment, including their peers, and, perhaps more importantly, to effectively study school subjects in their proper peer group. Anna Seretny's purpose in this article is to present the advantages of the correlated method as an effective tool for developing linguistic competences in education, a method that consists in teaching language through content and content through language. Though originally advocated for teaching Polish as a heritage language in ethnic schools outside Poland, the correlated method can successfully be used for a new purpose. It is based on the conviction that well-developed language competences, defined as the ability to conduct linguistic activities necessary to achieve specific educational goals and tasks, are the key to every pupils' academic achievements and educational success.

Keywords: academic Polish, correlated method, development of cognitive academic and language proficiency

Abstrakt: Za sprawą zmian ekonomicznych i geopolitycznych do szkół w Polsce coraz częściej trafiają dzieci, które polskiego nie znają na tyle dobrze, by bez trudu uczestniczyć w lekcjach przedmiotowych, lub też wcale się polszczyzną nie posługują. Z roku na rok w naszym kraju przybywa więc placówek edukacyjnych, w których na przerwach i na lekcjach słychać języki inne niż polszczyzna. Zadaniem nauczycieli jest wprowadzanie obcojęzycznych uczniów w świat naszego języka na tyle sprawnie, by jak najszybciej mogli oni nie tylko porozumiewać się z otoczeniem, z polskimi rówieśnikami, lecz przede wszystkim efektywnie uczyć się razem z nimi różnych przedmiotów. W artykule starano się pokazać zalety stosowania w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej metody skorelowanej, która jest narzędziem kształtowania kompetencji językowo-przedmiotowych, sposobem nauczania języka przez treść, a treści przez język. Metoda powstała co prawda na użytek nauczania polszczyzny odziedziczonej w szkołach polskich poza Polską, z powodzeniem może być jednak zaadaptowana do nowej misji, u podłoża metody skorelowanej leży bowiem przekonanie, iż kluczem do edukacyjnego sukcesu ucznia są dobrze rozwinięte kompetencje językowe, te zaś należy kształtować

równoległe z kompetencjami przedmiotowymi, gdyż nie stanowią one do nich dodatku, lecz są ich integralną częścią.

Słowa kluczowe: polszczyzna edukacyjna, metoda skorelowana, rozwijanie edukacyjnej sprawności językowej, nauczanie języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka

Wprowadzenie

Polska jeszcze do niedawna dla większości migrantów była krajem tranzytowym, a nie docelowym. W ostatnich latach sytuacja się zmieniła i wielu cudzoziemców, zwłaszcza z zachodniej granicy, osiada w naszym kraju z nadzieją na lepsze, bezpieczne życie, nowe możliwości. Dzieci migrantów, nieznające polszczyzny wcale lub znające ją dość słabo, trafiają do szkół. Przybywa więc u nas placówek edukacyjnych, w których na przerwach, ale niekiedy i na lekcjach słychać nie tylko polski. Rozwiązania prawne umożliwiają służyć uczniom z doświadczeniem migracji językowym wsparciem, nie zawsze jednak można go udzielić, gdyż organy prowadzące często nie dysponują odpowiednimi funduszami, by – na przykład – zorganizować dodatkowe lekcje lub otworzyć oddział przygotowawczy, czy też zatrudnić odpowiednio przeszkoloną kadrę. Zadanie, jakim jest wprowadzanie obcojęzycznych uczniów w świat naszego języka na tyle sprawnie, by jak najszybciej mogli oni nie tylko porozumiewać się z otoczeniem, z polskimi rówieśnikami, lecz przede wszystkim efektywnie uczyć się razem z nimi różnych przedmiotów, nie zawsze bywa więc dobrze i sprawnie realizowane. W tej sytuacji każde rozwiązanie, które może wspomóc proces językowej inkluzji dzieci cudzoziemskich, wydaje się godne rozważenia.

Niniejszy tekst przybliży jedną z metod mogących służyć wspieraniu inkluzji uczniów obcojęzycznych, mianowicie metodę skorelowaną (dalej: MS). To narzędzie kształtowania kompetencji językowo-przedmiotowych uczniów ma u swojego podłoża przekonanie, iż te drugie nie stanowią dodatku do pierwszych, lecz ich integralną część. W toku rozważań, po przybliżeniu specyfiki języka szkolnego, przedstawione zostaną wyróżniki MS, jej zalety, a także przykładowe propozycje zastosowania jej rozwiązań w nauczaniu polszczyzny edukacyjnej.

Język jako narzędzie poznania

Język jest narzędziem komunikacji społecznej, dzięki któremu możemy tworzyć, poszerzać i upowszechniać wiedzę zgromadzoną niezależnie od niego, a także werbalizować myśli, przechodząc od jednego systemu semiotycznego do drugiego (zob. Beacco i in., 2010: 5–8). Wiedzy z pewnością nie można utożsamiać ze znajomością języka, ale stopień jego znajomości przez jednostkę może mieć wielki wpływ na jakość przyswajania przez nią wiedzy, jej przetwarzania i wykorzystywania, a także na możliwość wykazania się nią. Wszystkie te procesy są zaś właściwe edukacji. Ujęzykowanie procesu nauczania i uczenia się trudno więc kwestionować (zob. Martyniuk, 2015).

W przestrzeni szkolnej język funkcjonuje w kilku odmianach (zob. Seretny, 2021), dwie najważniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań to: polszczyzna ogólna, komunikacyjna (język codziennej komunikacji, dalej: JCK) i polszczyzna edukacyjna (język szkolnej edukacji, dalej: JSE)¹. Ta druga odmiana polszczyzny ma charakter dużo bardziej złożony, a choć opiera się na komunikacyjnej, jest jednak „odmianą staranną, z wyraźnie określonymi kryteriami normy językowej” (Krakowiak i in., oprac., 2016: 34), bardziej zorganizowaną, pozbawioną redundancji, bogatą, gdyż wypełnioną wyrazami rzadkimi, abstrakcyjnymi, a przede wszystkim pojęciami dziedzinowymi, właściwymi różnym naukom. To znajomość tych pojęć umożliwia precyzyjniejszy opis rzeczywistości pozajęzykowej, głębsze zanurzenie się w jej 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 codziennej komunikacji (JCK) i język szkolnej edukacji (JSE) to zatem kody – takie same, lecz nie tożsame. Dużej części wypowiedzi (s)formułowanych w JSE nie da się bowiem przełożyć na JCK z zachowaniem dokładnie tego samego poziomu ścisłości informacyjnej (zob. Grucza, 2008: 14), gdyż obie odmiany na płaszczyźnie słownikowej różnią się diametralnie pod względem zarówno ilościowym, jak i jakościowym (Seretny, 2022). Leksykalnym tworym JCK są wyrazy często używane, a ich liczebność szacuje się na około 2000 (zob. m.in. Zgólkowa, 1992; Hu, Nation, 2001). Słowa częste są zazwyczaj krótkie, wieloznaczne, o niskim poziomie abstrakcyjności. Wyrazy tworzące zrąb JSE natomiast liczy się w dziesiątkach tysięcy. Z badań Michała Jaworskiego (1989) wynika, że tylko w szkole podstawowej w trakcie nauki przedmiotowej uczniowie mają do

¹ W literaturze przedmiotu funkcjonuje również określenie „język edukacji szkolnej” (JES). Pozostanę jednak przy szyku zwykłym, nieprzestawnym, dla zachowania paralelizmu składniowego: język codziennej komunikacji (JCK) vs język szkolnej edukacji (JSE).

opanowania około 11 000 terminów. Warstwę leksykalną JSE tworzą zaś nie tylko terminy (zazwyczaj rzeczowniki lub frazy nominalne), lecz także, rzadziej używane, czasowniki, przymiotniki i przysłówki oraz rzeczowniki niebędące terminami: abstrakcyjne i konkretne o niższej frekwencji, a także wiele nazw własnych. Składnia JSE też bardzo różni się od składni JCK; w JSE dominują zdania złożone, często wielokrotnie, a pojedyncze bywają znominalizowane i bardzo rozwinięte. Dość wysoką frekwencję w JSE mają również rozbudowane frazy nominalne, konstrukcje bezosobowe, bierne, które na co dzień używane są sporadycznie.

Używana sporadycznie i trudna leksyka, złożona składnia sprawiają, że JSE nie jest odmianą, którą łatwo opanować. Nie tylko tu jednak piętrzą się trudności. Sytuacje komunikacyjne, w których na co dzień uczestniczymy, cechuje spora powtarzalność, słowa, wyrażenia łatwo zapadają więc w pamięć. Działania językowe użytkowników, głównie interakcyjne, prawie zawsze są dobrowolne, sama ich treść zaś bliska jest doświadczeniom mówiących. Są też mocno osadzone w kontekście, który dopowiada interlokutorom brakujące informacje (Seretny, 2021: 123). W JSE natomiast znaczna część interakcji nie ma charakteru powtarzalnego, w dodatku rzadko są one spontaniczne. Ponadto oczekuje się, że formułowane w JSE wypowiedzi wypełnione będą treścią stanowiącą mediację tekstów wyjściowych (podręcznikowych), trudnych, mocno sformalizowanych, często pozbawionych bezpośredniego kontekstu, nieprzystających do „tu i teraz”. Odbiór takich tekstów i ich internalizacja stanowi dla wszystkich uczniów wyzwanie, tym z doświadczeniem migracji jednak szczególnie trudno owemu wyzwaniu sprostać. Osiąganie przez takich uczniów biegłości w edukacyjnej odmianie języka na poziomie podobnym do biegłości jednojęzycznych rówieśników jest procesem trwającym niekiedy nawet 5 lub 6 lat (Cummins, 1981: 148)², i to przy odpowiednim wsparciu glottodydaktycznym, bez niego zaś nawet po upływie czasu znacznie dłuższego proces ten może się zakończyć porażką (zob. m.in. Zwiers, 2008; Snow, Ucelli, 2009; Cummins, 2000; Gaze, 2022). Wzmacnianie i poszerzanie repertuaru językowego uczniów z doświadczeniem migracji, by swobodniej czuli się na lekcjach przedmiotowych, to przejaw troski o szkolny dobrostan tych uczniów, a zarazem jeden z podstawowych celów edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej (zob. Martyniuk, 2015; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2021; Jędryka, 2022).

² Dla porównania: na opanowanie odmiany codziennej, komunikacyjnej potrzeba zazwyczaj mniej niż 2 lata.

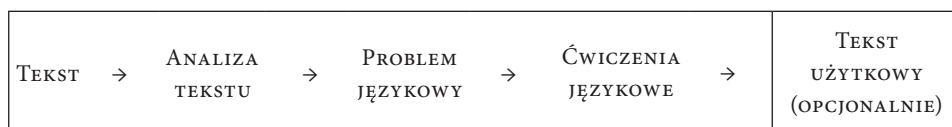
Wyróżniki metody

Koncepcja metody skorelowanej została opracowana na potrzeby dydaktyki polszczyzny odziedziczonej w szkołach polskich poza Polską (zob. Lipińska, Seretny, 2012). Jest to sposób nauczania, w którym język i treść stanowią równorzędne komponenty kształcenia, a umiejętności i kompetencje uczniów rozwija się na bazie szeroko rozumianych tekstów kultury. Aktywne obcowanie z polszczyzną literacką, opieranie na niej rozmaitych działań/ćwiczeń o profilu glottodydaktycznym sprawia, że uczniowie mają wielokrotny i zróżnicowany kontakt z tekstem i jego treścią, „to zaś wydatnie wspomaga proces zapamiętywania i internalizacji przybliżanych zagadnień. Jest też bardziej ergonomiczne [!], co, przy ograniczonej liczbie godzin zajęć w szkołach polskich poza Polską, jest mocnym atutem tego rozwiązania” (Lipińska, Seretny, 2022: 19).

Metoda skorelowana występuje w trzech opcjach: pragmatycznej, estetycznej i strategicznej, wszystkie nadają nauczaniu wyraźne ukierunkowanie językowe, różnią się jedynie sposobem doboru tekstu: w opcji pragmatycznej uczący sam dobiera tekst, w dwu pozostałych pracuje na materiałach wskazanych w programie nauczania. Opcja estetyczna w zasadzie jedynie nieznacznie różni się od strategicznej (zob. schematy 1 i 2; pierwotnie opcje estetyczna i strategiczna były dwoma wariantami opcji estetyczno-strategicznej – zob. Lipińska, Seretny, 2012: 112) – w pierwszej tekst jest punktem wyjścia, w drugiej stanowi „punkt dojścia”. W dydaktyce polszczyzny edukacyjnej możliwe do zastosowania są dwie spośród trzech opcji, tj. estetyczna i strategiczna, gdyż w szkole uczniowie muszą realizować określony program, czytają więc przewidziane w nim lektury, zapoznają się z tekstami zamieszczonymi w podręcznikach zaproponowanych przez nauczyciela, a zatwierdzonych przez ministerstwo dla danego etapu edukacyjnego.

Schemat 1

Opcja estetyczna metody skorelowanej – kolejność działań dydaktycznych



Źródło: Lipińska, Seretny, 2012: 112.

Opcja strategiczna metody skorelowanej – kolejność działań dydaktycznych



Źródło: Lipińska, Seretny, 2012: 112.

Podstawowym wyróżnikiem MS jest to, że uczący się pracują na materiale dostosowanym do ich umiejętności językowych. Teksty są więc przed zajęciami poddawane glottodydaktycznemu oglądowi. Od dawna wiadomo (zob. Hu, Nation, 2000), że płynna lektura jest możliwa, jeśli liczba słów nieznanymi czytelnikowi nie przekracza 5–8%, czyli jeśli najwyżej 8 na 100 bieżących słowoform jawi się jako problematyczne. *Input*, w którym liczba nieznanymi wyrazów jest większa, staje się trudny w odbiorze, a gdy liczba nieznanymi słów dochodzi do 20%, to *input* taki nie dość, że nie przyczynia się do rozwoju języka uczniów, to jeszcze bardzo często działa na nich demotywująco (zob. Hu, Nation, 2000: 11–21). Na potrzeby MS teksty są więc często opracowywane, tj. adaptowane, upraszczane zgodnie z wymogami glottodydaktycznymi.

Pierwszym warunkiem dobrze przygotowanej adaptacji jest odpowiednio przeprowadzona delimitacja zasobu leksykalnego tekstu wyjściowego. Przyjmuje się zazwyczaj, że *DATUM*, tj. warstwę leksykalną powstałej adaptacji, ma stanowić słownictwo z *JCK*, a zatem jednostki o wysokiej frekwencji (najczęściej z przedziału 2000 najczęściej używanych słów)³, *input* bowiem, by spełnił swoją funkcję, musi być zrozumiały. *NOVUM*, czyli nieznanymi trudne słowa, nie może stanowić więcej niż 5–8% tekstu – to jest warunek drugi. Znaczenia wyrazów nieznanymi trzeba zaś wyjaśnić na marginesach lub w słowniczku pod tekstem⁴. Opracowanie prostych definicji, które mogą mieć charakter werbalny, ikoniczny lub hybrydowy – werbalno-ikoniczny – jest warunkiem trzecim.

Spełniający te trzy warunki tekst staje się następnie materiałem do ćwiczeń glottodydaktycznych rozwijających zarówno kompetencje, jak i sprawności językowe (zob. np. Seretny, Lipińska, 2005). Dobór ćwiczeń oraz ich liczba warunkowane są zaś potrzebami uczących się.

³ Wyznacznikiem wielkości zasobu może też być, jeśli jest znany, obecny poziom kompetencji językowej uczących się.

⁴ Przyjazne dla czytelnika jest rozwiązanie pierwsze, glosy pomagają bowiem uczniom zrozumieć znaczenie nieznanego słowa i zachować ciągłość lektury (nie muszą oni odwracać kartek, szukać informacji na dole strony, pod tekstem itp.).

Metoda w nowej odsłonie

Metodę skorelowaną można, moim zdaniem, z powodzeniem przystosować do nowej misji, jaką jest w polskich szkołach nauczanie polszczyzny edukacyjnej dzieci z doświadczeniem migracji. Korzyści stosowania tej metody jest kilka. Po pierwsze, ma ona wyraźne językowe ukierunkowanie, jej celem jest nie tylko rozwój kompetencji językowych, lecz także zapoznanie uczniów z określonymi zagadnieniami. Jest to zatem nauczanie języka przez treść, a treści – przez język. Treści te jednak, jeśli są za trudne, muszą zostać w odpowiedni sposób zaadaptowane, a wyznacznikiem stopnia trudności adaptacji są kompetencje językowe uczących się. Po drugie, jest pewne podobieństwo między dziećmi z doświadczeniem migracji i uczniami szkół polonijnych. Choć między ich kompetencjami językowymi z pewnością nie można postawić znaku równości, to poziom umiejętności i jednych, i drugich jest wyraźnie niższy niż poziom umiejętności ich jednojęzycznych rówieśników. Obie grupy ze względu na realizowany program szkolny mają także kontakt z określoną pulą tekstów z założenia przeznaczonych dla użytkowników rodzimych, obie potrzebują więc językowego wsparcia, które w MS jest zapewnione. Po trzecie zaś, fakt, że w MS dzięki dostosowaniu tekstów do poziomu umiejętności językowych uczących się unika się przytłoczenia uczniów „zbyt wieloma nowymi, niezrozumiałymi elementami, co, zamiast pobudzać do wysiłku poznawczego, może stawać się przyczyną ich zniechęcenia i frustracji” (Lipińska, Seretny, 2022: 28). W MS kontakt z materiałem wyjściowym jest wielokrotny i zróżnicowany. Dzieje się tak za sprawą ćwiczeń przygotowanych zgodnie z wymogami glottodydaktycznymi, ćwiczenia takie poprzedzają lekturę, towarzyszą jej i są wykonywane po jej zakończeniu. Ukierunkowanie ćwiczeń zależy od potrzeb uczących się. Materiał tekstu może więc stać się podstawą zadań leksykalnych, gramatycznych czy też ortograficznych. Ćwiczenia mogą ponadto usprawniać uruchamianie odpowiednich strategii rozumienia tekstu, rozwijać sprawność pisania oraz przygotowywać uczących się do budowania wypowiedzi ustnej. Wszystkie te działania sprzyjają procesowi internalizacji zawartych w tekście struktur językowych, a także przekazanych w nim za pomocą języka treści⁵, a uczniowie, aktywnie obcując z materiałem wyjściowym, „rozciągają” swój język. Czwartą korzyścią stosowania MS jest natomiast czas. Wykorzystanie treści jako podłoża działań językowych to rozwiązanie ekonomiczne, pozwala korzystającym z MS sprawniej „doganiać” jednojęzycznych rówieśników.

⁵ Recykling leksykalny/gramatyczny jest jednym z podstawowych sposobów nauczania nowego języka.

Język polski, czyli lektury w wersji *light*

Czytanie lektur sprawia trudności dzieciom polskim, można więc założyć, że w odniesieniu do niepolskich problem ten będzie zwielokrotniony. Wyjaśnienie wszystkich nieznanymi uczniom wyrazów z pewnością wspomaga odbiór, ale jednokrotny kontakt z nowymi słowami nie jest w stanie sprawić, by stały się one częścią aktywnego słownika dzieci – dialogu z tekstem w dalszym ciągu więc nie będzie. Możliwość nawiązania dialogu z tekstem otwiera natomiast adaptacja lektury (zob. Seretny, 2014). W tym miejscu warto zaznaczyć, że adaptacje nie mają nic wspólnego z „brykami” czy też streszczeniami, inny jest bowiem cel i sposób przygotowania adaptacji, inny adresat; streszczenia powstają dla tych, którzy mogliby czytać oryginał, ale im się nie chce, adaptacje zaś opracowuje się z myślą o tych, którzy na razie ze względu na zbyt mały potencjał językowy mierzyć się z oryginałem nie mogą.

Przykładem glottodydaktycznej adaptacji jest zamieszczony poniżej początkowy fragment *Żony modnej* Ignacego Krasickiego⁶, spełniający omówione warunki. Tekst został uwspółcześniony i uproszczony. Wersji oryginalnej satyry uczniowie wysłuchają na zakończenie zajęć. Po przeczytaniu adaptacji (TEKST) i jej omówieniu (ANALIZA TEKSTU), czyli wykonaniu działań, które zawsze na lekcjach polskiego mają miejsce, a stają się łatwiejsze ze względu na większą przystępność treści dzięki uproszczeniu, tekst stanowi materiał do ćwiczeń (ĆWICZENIA JĘZYKOWE). Ćwiczenia te mogą także poprzedzać analizę, jeszcze lepiej do niej przygotowując.

Ignacy Krasicki *Żona modna*

„A ponieważ dostałeś, coś tak drogo ceniał, gratuluję, panie Piotrze, żeś się już ożenił”.

„Bóg zapłać”.

„Cóż to znaczy? Dość zimno dziękujesz, czy aby swego szczęścia jeszcze nie **pojmujesz**? Czy już ci się znudziło małżeństwo?”

„Nie całkiem, choć zazwyczaj na początku jest naprawdę wspaniałe”.

„A... czyli jesteś **rozczarowany**?”

„A jakże!”

⁶ Adaptację z zachowaniem układu oryginału można znaleźć w podręczniku *Po prostu po polsku jeszcze raz* – zob. Seretny i in., 2023: 29.

„Pamiętaj, co dostałeś! Jesteś teraz bogatszy! Więc nic nie mów, jak inni, którzy się ożenili z bogatymi kobietami. Mają tytuły, dobrze wyglądają, są bardzo uprzejmi dla żon, ale to one w domu decydują o wszystkim. Pewnie może i twoja?”

„Ma **zalety**, to prawda: jej **posag** to aż cztery wsie. Jest też piękna, grzeczna, mądra”.

„Tym lepiej”.

„Tym gorzej. Wszystko to nie wyszło mi na dobre i na pewno mnie zgubi. Piękność, talent – to wielkie zalety, ale... Cóż z tego, widzisz, moja żona była wychowana w mieście”.

„Alboż to miasto psuje?”

„A któż **wątpić** może, że najlepsza żona ze wsi. A z miasta? Broń Boże!...”

Słowniczek

<i>pojmwować</i>	teraz częściej: rozumieć
<i>rozczarowany</i>	gdy bardzo na coś czekamy, a to, co dostaniemy/zobaczymy, nie jest takie, jak byśmy chcieli, to czujemy rozczarowanie
<i>zaleta</i>	dobra strona, plus
<i>posag</i>	majątek (pieniądze, biżuteria, domy), które żona dostaje z domu, kiedy wychodzi za mąż
<i>wątpić</i>	nie być pewnym, czy coś jest prawdziwe

W adaptowanym tekście znalazło się 5 wyrazów trudnych⁷ na 153 wyrazy tekstowe, czyli wyrazy trudne to mniej niż 4% tekstu.

Zaadaptowany fragment *Żony modnej* od strony słownikowo-gramatycznej umożliwia, moim zdaniem, efektywne „słowotwórcze rozciąganie języka”, zawiera bowiem i przymiotniki, i pochodzące od nich rzeczowniki. Można więc, na przykład, poprosić uczniów o podjęcie próby uzupełnienia na podstawie tekstu takiej tabelki:

Jaki?	Co?
piękny	
szczęśliwy	
	grzeczność
mądry	
	bogactwo
uprzejmy	

⁷ Wyrazy trudne to wyrazy pozostające poza zbiorem 2000 najczęściej używanych słów.

– następnie zaś o wstawienie odpowiednich wyrazów z tabelki do tekstu:

Piotr bardzo chciał się ożenić. W końcu to się stało, wziął ślub. Z rozmowy z przyjacielem wynika jednak, że nie jest zbyt **sz**_____. Jest teraz **b**_____, to prawda, gdyż jego żona miała duży **p**_____ – aż cztery wsie. Żona ma też dużo zalet. Jest **p**_____ i **m**_____. Zdaniem Piotra, takie cechy jak **u**_____, **g**_____, **m**_____ to nie wszystko. Bardzo ważne są przyzwyczajenia, czyli to, co uważamy za zwyczajne, normalne. Jego żona jest z miasta, a on mieszkał do tej pory na wsi. I to ich różni.

Uczniowie mogą też rozwiązać ćwiczenie słowotwórcze, na przykład takie:

„Moja żona jest mądra”. Piotr mówi, że jego żonę cechuje _____.

„Masz szczęście”, mówi przyjaciel Piotra. „Może, ale nie jestem _____”.

Piotr jest teraz bogaty, bo jego żona wniosła duży posag, ale, jak sam mówi, _____ to nie wszystko.

Możliwości pracy z tekstem jest wiele⁸, a tak przygotowane ćwiczenia leksykalno-gramatyczne nie tylko „rozciągają język”, pozwalają też na powtórne obcowanie i z materiałem językowym, i z treścią utworu. MS spełnia więc swoją funkcję.

Geografia w wersji *light*

Geografia należy do grupy przedmiotów przyrodniczych ścisłych, a jej regularna nauka zaczyna się w klasie piątej szkoły podstawowej. Geograficzne teksty podręcznikowe cechuje duża zwięzłość (niewielka redundancja), nasycenie treścią, a co za tym idzie – terminologią i słownictwem tematycznym. Widać to wyraźnie w pierwszej lekcji podręcznika *Planeta Nowa* Nowej Ery:

Co to jest **krajobraz**?

Polska **odznacza** się ogromnym **bogactwem krajobrazów**. Wiele z nich zostało **zmienionych** w wyniku **działalności** człowieka. Charakterystyczne cechy

⁸ Propozycje ćwiczeń słownikowych do tekstów można znaleźć w: Seretny, Lipińska (2005); Seretny (2015).

krajobrazów można zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Podstawowe składniki krajobrazu

Gdy mówimy o krajobrazie danego obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów krajobrazu należą:

- ukształtowanie powierzchni (np. równiny, góry),
- skały budujące podłoże (np. granit, piasek),
- wody powierzchniowe (np. jeziora, rzeki),
- szata roślinna (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- wytwory działalności człowieka (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, w przeciwieństwie do krajobrazu naturalnego, został przekształcony przez człowieka. Wyróżnia się następujące krajobrazy kulturowe:

- krajobraz rolniczy, w którym występują wsie i pola uprawne,
- krajobraz przemysłowy, w którym przeważają fabryki,
- krajobraz miejski odznaczający się gęstą zabudową i rozbudowaną siecią ulic.

W Polsce krajobraz naturalny występuje na niewielkich obszarach, m.in. w najwyższych partiach Tatr.

(Szljajfer i in., 2018: 34)

W przytoczonym tekście podręcznika z geografii na 139 wyrazów tekstowych występują 24 wyrazy trudne, niepowtarzające się; stanowią one 17% tekstu.

Gramatycznie tekst nie jest bardzo skomplikowany, choć pojawiają się w nim, rzadziej używane na co dzień, konstrukcje bezosobowe, a także zdania w stronie biernej. Leksykalnie jednak dla dzieci z doświadczeniem migracji, zwłaszcza dla tych, które właśnie w piątej klasie trafiają do polskiej szkoły, może stanowić językowy Mount Everest, nawet jeśli na dodatkowych lekcjach miały szansę poznać podstawy polszczyzny (około 2000 najczęściej używanych wyrazów). Nie ulega więc wątpliwości, że tekst trzeba poddać adaptacji.

Upraszczenie tekstów napisanych w JSE nie jest rzeczą łatwą ze względu na konieczność zachowania ścisłości informacyjnej na tym samym lub podobnym poziomie – nie wszystko da się powiedzieć prostym językiem. Pomocne w adaptowaniu tego typu tekstów jest działanie o charakterze hybrydowym, które polega na częściowym uproszczeniu warstwy leksykalnej tekstu, ale pozostawieniu jego rozbudowanej struktury gramatycznej.

Adaptację podręcznikowego tekstu rozpoczynamy od wyboru wyrazów, które – ze względu na niesione treści – muszą pozostać, a są spoza grupy 2000 najczęściej używanych, oraz wyboru sposobu ich definiowania. Oto rezultat pierwszych czynności podjętych w odniesieniu do zacytowanego fragmentu podręcznika do geografii:

- *krajobraz* definicja werbalna: ‘to, jak dany teren wygląda’
- *powierzchnia* definicja ostensywna
- *skała* definicja ikoniczna lub ostensywna
- *rośliny* definicja ostensywna
- *ukształtowanie* definicja ostensywna, nawiązanie do *kształtu*
- *działanie* definicja werbalna: ‘aktywność, która ma jakiś cel, bo *działać* to robić coś, tworzyć coś w konkretnym celu’
- *zboże* definicja ikoniczna⁹

Wyjaśnienie wybranych słów przed lekturą przyczyni się do jej sprawniejszego odbioru, sam tekst można zaś uprościć w następujący sposób:

Co to jest **krajobraz**?

Polska jest krajem, w którym możemy zobaczyć bardzo różne **krajobrazy**. Wiele z nich wygląda teraz inaczej, bo zmieniły je **działania** człowieka. Charakterystyczne cechy krajobrazów możemy zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Podstawowe składniki **krajobrazu**

Gdy mówimy o krajobrazie danego terenu, obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów **krajobrazu** należą:

- forma **powierzchni** (np. równiny, czyli tereny płaskie, góry),
- **skały** (np. piasek),
- wody na **powierzchni** (np. jeziora, rzeki),
- **rośliny** (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- to, co zbudował człowiek (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, nie tak jak naturalny, jest wynikiem działania człowieka. Mamy następujące **krajobrazy** kulturowe:

- **krajobraz** rolniczy, czyli wsie i pola, na których rosną ziemniaki, **zboża**,
- **krajobraz** przemysłowy, w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty,

⁹ Wyrazu *zboże* nie ma w tekście, ale będzie potrzebny do wprowadzenia przymiotnika *uprawny*.

- **krajobraz** miejski, czyli charakterystyczny dla miasta, gdzie jest dużo budynków i gęsta sieć ulic.

W Polsce **krajobraz** naturalny możemy zobaczyć na niewielkich obszarach, m.in. w Tatrach.

W zaadaptowanym tekście na 154 wyrazy tekstowe znalazło się 7 wyrazów trudnych, stanowią one mniej niż 4% tekstu.

Przytoczona wersja podręcznikowego tekstu, choć nie oddaje w pełni wszystkich treści oryginału, jest dla uczniów, który poznali jedynie podstawy polszczyzny, dostępna leksykalnie. Umożliwia im więc podjęcie działań językowych. Do treści tak sformułowanego tekstu możemy następnie zadawać pytania o rozstrzygnięcie czy też prowadzące do zrekonstruowania treści. Pytania mogą być otwarte (a) lub zawierać jednostki leksykalne pożądane w odpowiedziach (b), na przykład:

- a) Jakie są elementy krajobrazu?
Co to jest krajobraz naturalny?
- b) Co jest charakterystyczne dla krajobrazu miejskiego? (*odznaczać się, sieć ulic*)
Czym jest krajobraz kulturowy? (*wynik działania*)

Nie można poprzestać na samej semantyzacji nowych wyrazów, to bodaj najczęstszy, zdaniem Joanny Targońskiej (2017), błąd popełniany przez uczących. Należy potem nowe wyrazy wykorzystywać w rozmaitych ćwiczeniach, które mogą być ukierunkowane zarówno na sam język, jak i na treść tekstu. Zadania dla uczniów trzeba też 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” jednojęzycznych rówieśników, uczący się polszczyzny zawsze byłiby co najmniej krok, jeśli nie dwa za dziećmi, dla których język polski jest językiem pierwszym (Seretny, 2022: 115). Oto przykładowe ćwiczenia do przytoczonego fragmentu podręcznika:

Dopasuj do siebie pary sformułowań, które mają to samo znaczenie.

A	B
pola, na których rosną ziemniaki, zboża i inne rośliny do jedzenia dla ludzi i zwierząt	Polska oznacza się bogactwem krajobrazów.

A	B
W Polsce możemy zobaczyć wiele różnych krajobrazów.	w którym przeważają fabryki
w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty	wody powierzchniowe
wody na powierzchni	ukształtowanie powierzchni
forma powierzchni	poła uprawne

Zastąp podkreślone fragmenty poniższego tekstu wyrażeniami z kolumny B.

Polska jest krajem, w którym możemy zobaczyć bardzo różne krajobrazy. /

.....
 Wiele z nich wygląda teraz inaczej, bo zmieniły je działania człowieka. Charakterystyczne cechy krajobrazów możemy zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Gdy mówimy o krajobrazie danego terenu, obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów krajobrazu należą:

- forma powierzchni / (np. równiny, czyli tereny płaskie, góry),
- skały (np. piasek),
- wody na powierzchni / (np. jeziora, rzeki),
- rośliny (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- to, co zbudował człowiek (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, nie tak jak naturalny, jest wynikiem działania człowieka. Mamy następujące krajobrazy kulturowe:

- krajobraz rolniczy, czyli wsie i pola, na których rosną ziemniaki, zboża, /

- krajobraz przemysłowy, w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty, /

- krajobraz miejski, czyli charakterystyczny dla miasta, gdzie jest dużo budynków i gęsta sieć ulic.

Zakończenie

Nauka w szkole polega na myśleniu i rozwiązywaniu problemów, a w edukacyjnej realizacji tych działań kluczową rolę bez wątpienia odgrywa język szkolnej edukacji. W szkole na lekcjach uczniowie używają go, aby coraz lepiej poznawać i rozumieć zarówno rzeczywistość ich otaczającą, jak i tę niedostępną bezpośrednio poznaniu. **Uczą się więc zarówno języka, jak i przez język oraz dzięki niemu** (Halliday, 1993 – podaję za: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 2). Celem niniejszego artykułu było pokazanie, że MS umożliwiała sprawne i efektywne nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji polszczyzny edukacyjnej. Jej opanowanie otwiera zaś przez nimi drogę do sukcesu szkolnego, same umiejętności komunikacyjne bowiem, aczkolwiek ważne, do tego nie wystarczą. Warto więc popularyzować MS wśród nauczycieli. Nie wszyscy bowiem zdają sobie sprawę z tego, że wprowadzając uczniów w świat danego przedmiotu, zapoznają ich w istocie rzeczy z dyskursem dziedzinowym w całej jego złożoności, co czyniąc, stają także nauczycielami języka.

Bibliografia

- Beacco J.C. i in., 2010, *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, Language Policy Division, Council of Europe.
- Cummins J., 1981, *Age of Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*, „Applied Linguistics”, vol. 2, s. 132–149, <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.132>.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Buffalo, NY.
- Gaze M., 2022, *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, T. 28, s. 175–187, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.12>.
- Gottlieb M., Ernst-Slavit G., 2014, *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*, Corwin Press Publisher, Thousand Oaks, California.
- Grucza S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa.
- Hu M., Nation I.S.P., 2000, *Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension*, „Reading in a Foreign Language”, vol. 13 (1), s. 403–430.

- Jaworski M., 1989, *Koncepcja i wyniki badań*, w: Tenże, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 4–22.
- Jędryka B.K., 2022, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, T. 9, red. E. Awramiuk, K. Szamryk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 159–185.
- Krakowiak K. i in., oprac., 2016, *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*, pobrano z: <https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%202-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf> [październik 2022].
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, pobrano z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53992/lipinska_seretny_miedzy_jezykiem_ojczystym_a_obcym_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y [7.07.2023].
- Lipińska E., Seretny A., 2022, *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*, „*Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego*”, nr 8, s. 19–36, <http://dx.doi.org/10.34768/fp2022a1>.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „*LingVaria*”, T. 10, nr 20, s. 69–79, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.06>.
- 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, pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9714> [7.07.2023].
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne. Tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 3, s. 7–18.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych 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, <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.1.7>.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

- Seretny A. i in., 2023, *Po prostu po polsku jeszcze raz*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa–Chicago.
- Snow C.E., Uccelli P., 2009, *The Challenge of Academic Language*, w: *The Cambridge Handbook of Literacy*, eds. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge, s. 112–133.
- Szlajfer F. i in., 2018, *Planeta Nowa 5. Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Język i mowa*, w: Tenże, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, [Dzieła wybrane, T. 1], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 174–182.
- 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.
- 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, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 37–119.
- Zwiers J., 2008, *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Anna Seretny – doktor habilitowana, profesor w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii, podręczników oraz licznych artykułów z zakresu nauczania/uczenia się języka polskiego jako nierodzimego. W swojej pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny jako języka obcego/dru-giego, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Interesuje się również wymiarem leksykalnym polszczyzny jako języka szkolnej edukacji.

Anna Seretny – PhD DLitt, associate professor at the Institute of the Glottodidactics of Polish at the Jagiellonian University. Author of monographs, textbooks, and numerous articles in the field of teaching/learning Polish as a non-native language. In her research, she is concerned with the lexical competence of learners of Polish as a foreign/second language as well as with the didactics of inherited language. She is also interested in the lexical dimension of Polish as vehicle of school education and academic competence.