

Marta Szymańska

ORCID 0000-0002-7881-0957

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Znajomość języka edukacji szkolnej jako warunek szkolnego sukcesu

Nauczanie/uczenie się w szkole odbywa się dzięki językowi i poprzez język. Tak dzieje się na wszystkich przedmiotach. Nawet na tych, na których język może być wykorzystywany rzadziej, np. na muzyce, plastyce czy wychowaniu fizycznym. Jednak także tam jest używany. Czym charakteryzuje się język używany w szkole? Czy jest on taki sam, jak ten, którym uczniowie i nauczyciel mówią poza nią? Czy poziom znajomości tego języka jest powiązany z możliwością odniesienia szkolnego sukcesu?

Czy w odniesieniu do komunikacji szkolnej można w ogóle używać terminu „język”? Problem ten szczegółowo rozważa Kordian Bakuła, który twierdzi, że nie mamy tu do czynienia z językiem, ale sposobami przejawiania się języka, realizacjami, stanami istnienia¹. Podobne stanowisko zajmuje Teresa Skubalanka, pisząc o odmianach, wersjach, postaciach². Zarówno „odmiana”, jak i „język” są często używane w literaturze przedmiotu. Bywa, że zamiennie³. Aby zauważyć to terminologiczne niezdecydowanie wystarczy przyjrzeć się spisowi treści językoznawczej publikacji dotyczącej odmian współczesnego języka polskiego. Bez trudu znajdziemy tam liczne przykłady obrazujące to zjawisko. Obok siebie wystąpią tu *Język ogólnopolski XX wieku* (I. Bajerowa), *Ustna odmiana języka ogólnego* (K. Ożóg), *Język ustny a język pisany* (F. Nieckuła), *Styl potoczny* (J. Bartmiński), *Język międzynarodowego komunizmu* (M. Głowiński). Językoznawcy mówią zatem o odmianach współczesnej polszczyzny. Z drugiej strony spotkać można takie nazwy, jak: język polityki, język mody, język dyskursu itp. Oczywiście, że są to nazwy mocno metaforyczne, ale niezaprzeczalnie funkcjonują one w otaczającym nas świecie. „Język” odnosić się tutaj może do innych sposobów komunikowania znaczeń (język mody, język sztuki) albo do komunikowania tych znaczeń z pomocą języka (język polityki). Tak jest w przypadku języka edukacji szkolnej, który wykorzystuje możliwości, jakie daje język właśnie i z tego powodu może być także traktowany jako odmiana funkcjonalna polszczyzny.

¹ K. Bakuła, *Mówione=pisane: komunikacja, język, tekst*, Wrocław 2010, s. 35.

² T. Skubalanka, *Rola języka mówionego i pisanego*, [w:] *Język polski. Poprawność piękno, ochrona*, red. S. Urbańczyk, Bydgoszcz 1969.

³ A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 2000.

Aby uprawomocnić taki wybór, można odwołać się do Aleksandra Wilkonia, który posługuje się terminem „język” w szerszym znaczeniu – „jako zespół elementów systemowych i niesystemowych realizujących się w konkretnych odmianach społecznych i jednostkowych mowy”⁴. Aby wzmocnić uzasadnienie podjętych decyzji terminologicznych, A. Wilkoń dodaje:

W ogromnej liczbie prac językoznawczych – zarówno dawnych, jak i nowych – stosuje się termin „język” w znaczeniu takim samym lub zbliżonym do podanego przeze mnie, por. np. „język złodziejski”, „język wiadomości prasowych”, „język Syrokomli”, „język ogłoszeń”, „język małych miasteczek”, i nie ma powodu do obaw, że takie użycia wprowadzają do lingwistyki zamieszanie⁵.

Za mówieniem o „języku” w kontekście szkolnej komunikacji przemawia także swoista ciągłość terminologiczna, ponieważ nazwa ta utrwaliła się już w literaturze obcojęzycznej. Badacze zajmujący się zagadnieniami języka szkolnego, piszący w języku angielskim, używają określenia *language of schooling*, *academic language*⁶; piszący w języku francuskim – *langue de scolarisation*, *langue de l'école*, *français langue seconde*⁷; piszący w języku niemieckim – *Deutsch als Zweitsprache*⁸, *Schulsprache*⁹.

Jeśli zatem odwołamy się do terminologii używanej w literaturze obcojęzycznej oraz ustaleń poczynionych przez A. Wilkonia, o odmianie językowej używanej w szkole, a także charakterystycznej dla gatunków używanych w szkole, możemy mówić jako o języku edukacji szkolnej.

Jak zatem należy rozumieć termin „język edukacji szkolnej”. Wychodząc od jego składowych, można powiedzieć, iż jest to język, który służy szkolnej edukacji, czyli, jak pisze Mary J. Schleppegrell, język, którym uczniowie posługują się w szkole, aby zdobywać wiedzę i jej używać¹⁰.

Dla większości dzieci rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Obejmują one używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudują wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego

⁴ A. Wilkoń, *Typologia...*, s. 15.

⁵ Tamże

⁶ Por. np. M.J. Schleppegrell, *Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal” 2012, nr 3 (112), s. 409–418.

⁷ Por. np. *Le français langue seconde – de scolarisation*, 2013, https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie_FLS.pdf [dostęp: 12.12.2020].

⁸ Por. np. B. Ahrenholtz, *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 2010, <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/5629/68/L-G-0002562968-0003846756.pdf> [dostęp: 12.12.2020].

⁹ Por. np. E. Thürmann, *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*, 2011 file:///Users/marta2/Downloads/183897_Deutsch_als_Schulsprache_in_allen_Fchern_Thrmann%20(2).pdf [dostęp: 12.12.2020].

¹⁰ M.J. Schleppegrell, *Introduction...*, s. 419. „The language used in school to help students acquire and use knowledge”.

określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce¹¹.

Definicję tę poszerza Helmut Feilke, pisząc:

Termin „język szkolny” odnosi się do co najmniej trzech różnych znaczeń terminów z zakresu dydaktyki przedmiotu, pedagogiki i lingwistyki: Po pierwsze, język szkolny jest używany, gdy poszczególne języki używane w szkole jako język nauczania są rozumiane w kontekstach wielojęzycznych. Mogą różnić się od języka używanego w domu (język rodzinny), a także od języków używanych w kontekstach rytualno-religijnych. Pod względem językowym jest to standardowa odmiana języka (-ów) używanego (-ych) jako język wykładowy. Z politycznego punktu widzenia jest to zwykle język (-i) urzędowy (-e) danego państwa. Zwykle prawo określa, jakiego języka się uczy. Z tego punktu widzenia język szkolny jest przede wszystkim zmienną zdeterminowaną polityką językową, która odgrywa podstawową rolę w dystrybucji możliwości edukacyjnych w społeczeństwie wielojęzycznym¹².

Język edukacji szkolnej daje się obserwować w wypowiedziach budowanych przez uczestników szkolnej komunikacji: uczniów i nauczycieli. Obecny jest on także w materiałach edukacyjnych – przede wszystkim podręcznikach szkolnych¹³. O specyfice języka podręczników pisze Stanisław Gajda, wyróżniając podjęzyki naukowe:

¹¹ M.J. Schleppegrell, *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, New Jersey 2004, s. 21: “For the majority of children, starting school means confronting new ways of using language. These include using language to accomplish new types of tasks and new expectations for how they will structure what they say. Schooling brings new kinds of interaction, where students are often required to state information that in an everyday context could be taken for granted, and to specify relationships between concepts in some detail. In addition, students are expected to begin using language in a new mode, writing, which brings with it new ways of grammatical organization. These new ways of meaning-making enable participation in a wider range of tasks and contexts, so it is important that all students have opportunity to develop their language potential as they progress in schooling”.

¹² H. Feilke, *Schulsprache*, 2019, s. 1, https://epub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf [dostęp: 10.05.2020]. „Der Ausdruck Schulsprache verweist in der Fachdidaktik, Pädagogik und Linguistik auf wenigstens drei unterschiedliche Begriffsbedeutungen: Von Schulsprache wird erstens gesprochen, wenn in mehrsprachigen Kontexten die in der Schule als Unterrichtssprache gebrauchte(n) Einzelsprache(n) gemeint sind. Sie können sich etwa von der zuhause gesprochenen Sprache (Familiensprache) ebenso unterscheiden, wie von in rituell-religiösen Kontexten gebrauchten Sprachen. Linguistisch handelt es sich um die standardsprachliche Varietät der als Unterrichtssprache gebrauchten Einzelsprache(n). Politisch ist dies in der Regel auch die bzw. eine der Amtssprache(n) des jeweiligen Staates. Es ist üblicherweise gesetzlich geregelt, in welcher Sprache unterrichtet wird. Unter diesem Aspekt handelt es sich bei der Schulsprache um eine primär sprachpolitisch festgelegte Größe, die für die Verteilung von Bildungschancen in einer mehrsprachigen Gesellschaft eine elementare Rolle spielt“.

¹³ Por. np. P. Straube, *The notion of style in physics textbooks*, „JRST” 1989, nr 4 (26), s. 291–299.

teoretyczny, praktyczny, dydaktyczny i popularnonaukowy. Podręczniki szkolne sytuują się zatem wśród tych tekstów, w których używany jest podjęzyk dydaktyczny i popularnonaukowy. Podjęzyki te nawiązują do podjęzyków naukowych poszczególnych dyscyplin, z których „każda wypracowuje swój własny język – system pojęć i teorie w planie treści oraz system środków języka naturalnego, *języków sztucznych itd. w planie wyrażania*”¹⁴. Badacz zwraca uwagę, że podjęzyki dyscyplin budowane są na podstawie języka ogólnego, ale z czasem oddalają się od niego. Gromadzą własny, specyficzny słownik, a także „gramatykę”, szczególnie w odniesieniu do składni związanej z dowodzeniem.

Elementami odróżniającymi język edukacji szkolnej (JES) od języka codziennej komunikacji a zbliżającymi go do języka i stylu naukowego są:

- postawa mówiących – JES bliski jest stylowi oficjalnemu, akcentuje dystans mówiącego do odbiorcy i przekazywanych treści;
- nasycenie informacyjne tekstów – JES pojawia się zazwyczaj w tekstach dotyczących tematów abstrakcyjnych, które prezentowane są w sposób zwięzły i możliwie jednoznaczny;
- układ (kompozycja) informacji – teksty charakteryzują się specjalnym uporządkowaniem, akcentującym logikę wyvodu; przeważają zdania wielokrotnie złożone (często podrzędnie), w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia rzadko występujące w języku codziennej komunikacji: takie jak: *tym samym..., z uwagi na..., ze względu na...*; występują także gatunki typowe dla dydaktycznej odmiany języka naukowego;
- dobór słownictwa – teksty charakteryzuje duże zróżnicowanie leksykalne, dominują w nich wyrazy abstrakcyjne, terminy specyficzne dla danej dziedziny oraz terminy ogólnoakademickie;
- kongruencja (zgodność) przedstawieniowa – w JES często używane są tzw. metafory gramatyczne¹⁵, silnie związane z nominalizacją struktur składniowych, która powoduje nasycenie przekazu informacjami;
- prezentacja przekazu w oderwaniu od kontekstu¹⁶.

Przyglądając się wypowiedziom/tekstom powstającym w kontekście szkolnym, możemy zauważyć pewne charakterystyczne cechy na poziomie słownictwa i gramatyki (szczególnie składni). Analizując warstwę leksykalną, warto przywołać

¹⁴ S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław 1982, s. 100.

¹⁵ Według Michaela A.K. Halliday’a metafora gramatyczna jest jedną z najważniejszych cech dyskursów akademickich, urzędowych i naukowych. Porównując dwa wypowiedzenia o tym samym znaczeniu: „Ponieważ technologia jest coraz lepsza, ludzie są w stanie podróżować coraz szybciej” i „Postęp w technologii umożliwia coraz szybsze podróżowanie”, zauważymy, w jaki sposób sensy wywiedzione z doświadczenia i logiki stają się bardziej metaforyczne. „Coraz lepsza (technologia)” i „podróżować” w kolejnym zdaniu stają się rzeczownikami; empiryczne znaczenie „spakowane” zostaje do grup nominalnych, zanika także koniunkcja wyrażona spójnikiem podrzędności *ponieważ*. Dla JES charakterystyczne będzie zatem używanie rzeczowników w odniesieniu do procesu (w mniej formalnej komunikacji czasowniki) czy rzeczowników w odniesieniu do jakości (w mniej formalnej komunikacji przymiotniki); w funkcji podmiotu pojawiają się także często rzeczowniki abstrakcyjne.

¹⁶ Na podstawie: C.E. Snow, P. Uccelli, *The challenge of academic language*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, red. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge 2009, s. 119–120.

podział słownictwa zaproponowany przez Izabel L. Beck i współautorki¹⁷. Badaczki podzieliły słownictwo na trzy grupy/poziomy.



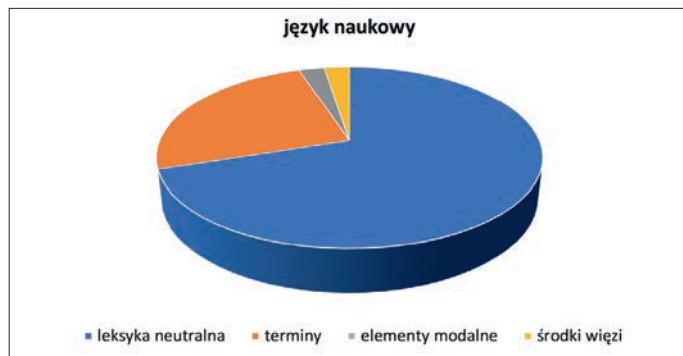
Poziom pierwszy obejmuje słownictwo używane w codziennej komunikacji. Uczniowie poznają je w trakcie nieformalnej konwersacji z koleżankami i kolegami (w szkole i poza nią), a także nauczycielami i wszystkimi innymi osobami, z którymi wchodzi w relacje w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Na kolejnym poziomie umieszczono słownictwo, które jest używane rzadziej. Z jednej strony są to słowa, które pojawiają się w bardziej wyspecjalizowanych sytuacjach na różnych lekcjach (słownictwo międzyobszarowe, ogólnoakademickie). Z drugiej takiej, które posiadają więcej niż jedno znaczenie, aktualizowane w zależności od kontekstu, w jakim zostają użyte. Na najwyższym poziomie znajduje się leksyka, którą uznaje się za terminy specjalistyczne, ściśle powiązane z dziedzinami wiedzy. Są one jednym z wyznaczników stylu naukowego, a w tekstach naukowych pełnią funkcję wyrażania specjalistycznych pojęć. Paradoksalnie, choć stanowią jedynie 25% jednostek leksykalnych spotykanych w tekstach naukowych, „zajmują centralne miejsce w zasobie leksykalnym języka naukowego¹⁸.

Stanisław Gajda, biorąc pod uwagę frekwencję, dzieli leksykę tekstów naukowych następująco¹⁹:

¹⁷ I.L. Beck, M.G. McKeown, L. Kucan, *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, New York 2013.

¹⁸ S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1999, s. 51.

¹⁹ Tamże.



Przy czym wspólna dla wszystkich języków funkcjonalnych leksyka neutralna, w języku naukowym odwołuje się do abstrakcyjnego, klasowego znaczenia leksemów. W tekstach naukowych stosunkowo dużą reprezentację mają także środki językowe, które wskazują na logiczny porządek tekstu oraz autorską ocenę przekazywanych informacji (środki więzy), a także elementy modalne, wprowadzające komentarze.

S. Gajda, analizując leksykę tekstów naukowych, zwraca uwagę na współistnienie słownictwa książkowego (w tym przypadku to głównie internacjonalizmy, np.: *argument, interpretować, dokumentować, obiekt, kryterium, alternatywa*; cytaty, np. *nota bene*; wyrażenia przymkowe, np.: *na gruncie, z jednej strony, z pomocą*; czasowniki analityczne, np. *poddać analizie*), a także leksyki ogólnonaukowej, tzw. półterminów, które są wspólne dla różnych dyscyplin, np. światło, temperatura, życie itp. Jednak centrum leksyki naukowej stanowi terminologia, „która oddziałuje na swoje otoczenie, bardziej peryferyjne warstwy – leksykę ogólnonaukową i książkową”²⁰.

Gatunkiem szkolnym, którego funkcją jest niejako pośredniczenie między dyscypliną macierzystą a szkołą, jest podręcznik. Z jednej strony podlega on rygorom stylu naukowego, z drugiej rygory te osłabione są przez jego dydaktyczną funkcję. W zakresie używanego języka charakteryzuje się on wykorzystaniem kodu naturalnego w jego odmianie dydaktycznej ze znacznym nasyceniem pojęciami²¹. Zdaniem Jolanty Nocoń:

Styl podręcznika szkolnego i w ogóle postać językowa każdego tekstu edukacyjnego kształtują się w specyficznej sytuacji konfliktu. Z jednej strony w szkole przekazywana jest naukowa, a nie potoczna wiedza o świecie, co wymaga użycia odpowiedniego języka-narzędzia; z drugiej – odbiorca-uczeń to osoba, którą charakteryzują istotne ograniczenia kompetencyjne (poznawcze i komunikacyjnojęzykowe), i język nauki niekoniecznie może być tu najtrafniejszym nośnikiem treści [...].

²⁰ Tamże.

²¹ Zob. Tabela *Systematyka gatunków naukowych*, [w:] S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982.

Autor tekstu dydaktycznego jest zatem zmuszony szukać kompromisowego sposobu językowo-stylowej realizacji tekstu i odpowiedzieć sobie na podstawowe pytanie: na ile możliwe jest posłużenie się *rejestrzem naukowym*, a w jakim stopniu musi on zostać zastąpiony innym *rejestrzem języka* (*ogólnym* lub *popularnonaukowym*), po to, by przekaz nie okazał się niekomunikatywny? Sytuację komplikuje i to, że zasób wiedzy i kompetencja językowa ucznia zmieniają się wraz z wiekiem i za tymi zmianami powinien podążać także język i styl podręcznika. Nie istnieje zatem jakiś uniwersalny sposób mówienia do ucznia, który mógłby być stosowany w przeciągu całej edukacji szkolnej. I jeszcze jeden czynnik utrudniający autorowi podręcznika zadanie: tekst dydaktyczny w swym kształcie językowym powinien także stymulować rozwój kompetencji językowej ucznia, nie może więc być mowy o całkowitym dostosowaniu się do poziomu języka ucznia, ale jedynie o nieprzekraczaniu bariery, poza którą tekst traci sens dla odbiorcy²².

Podręcznikowy tekst, prezentujący specjalistyczną wiedzę z jakiejś dziedziny, jest więc jednocześnie wyrazem kompromisu na poziomie treści, ale także języka przekazu. Z osiągnięciem tego kompromisu autorzy podręczników szkolnych radzą sobie różnie.

Pobieżny nawet przegląd podręcznikowych tekstów (bez względu na poziom edukacyjny, do którego są kierowane) pokazuje, że terminologia powiązana z poszczególnymi dyscyplinami wiedzy jest tam bardzo intensywnie obecna.

Oto przykład z podręcznika do biologii dla II klasy liceum:

Wirusy to czynniki zakaźne zbudowane z białka nukleinowego, które osiągają rozmiary od kilku do kilkuset nanometrów. Są one wewnątrzkomórkowymi pasożytami, atakującymi praktycznie wszystkie organizmy.

Istnienie wielu wirusów zależy od świata ożywionego, jednak one same nie są organizmami, ponieważ nie mają budowy komórkowej i nie przejawiają samodzielnej aktywności metabolicznej – nie oddychają, nie odżywiają się i nie wydalają. Są zdolne jedynie do namnażania się, które może przebiegać wyłącznie wewnątrz komórki organizmu gospodarza²³.

Analiza tego krótkiego fragmentu pozwala na wyodrębnienie siedemnastu terminów specjalistycznych i sześciu należących do słownictwa ogólnoakademickiego, przy ogólnej liczbie siedemdziesięciu słów. Oczywiście pewna część terminów powinna być już uczniom znana z poprzednich etapów edukacyjnych, jednak stopień nasycenia terminologią jest tu bardzo duży.

Ze względu na znaczenie terminów dla rozumienia tekstów naukowych, a także tworzenia wypowiedzi naśladujących styl naukowy, które to działania są charakterystyczne dla nauczania szkolnego, niezwykle ważna jest znajomość strategii, metod i technik służących organizacji procesu wprowadzania nowego słownictwa, a także ułatwiania jego przyswajania i zapamiętywania.

²² J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 53–54.

²³ Zacytowane fragmenty podręczników (w tym i pozostałych przypadkach) nie zostały opatrzone adresem bibliograficznym, ponieważ celem nie jest tu ocena zawartości podręczników.

Dotychczas nie prowadzono w Polsce badań nad frekwencją terminologii charakterystycznej dla macierzystych dyscyplin w podręcznikach szkolnych do przedmiotów ścisłych. Przywołać można tylko wyniki podobnych badań, pokazujących stopień trudności wybranych podręczników do literatury i języka (na różnych etapach edukacyjnych) ze względu na obecność w nich wyrazów trudnych, w tym terminologii specjalistycznej²⁴. Z badań tych wynika, iż stopień trudności języka podręczników szkolnych nieznacznie tylko różni się od stopnia trudności podręczników akademickich (czasem nawet je przewyższa) i badanych tekstów naukowych. Podręczniki szkolne (bez względu na poziom edukacyjny) okazały się też znacznie trudniejsze od tekstów popularnonaukowych²⁵. Analizy frekwencyjne słownictwa specjalistycznego w podręcznikach do matematyki i innych przedmiotów ścisłych, prowadzone przez badaczy amerykańskich, w zależności od przyjętych założeń, pokazują różne nasycenie podręczników terminami. Wynika z nich jednak, że w klasie czwartej i piątej amerykańskiej szkoły uczeń spotyka na lekcjach matematyki ponad 4000 nowych słów²⁶.

Warto w tym miejscu spojrzeć na słownictwo z innej jeszcze perspektywy – perspektywy słownika, z którym przychodzi do szkoły każdy uczeń. Jest to jego bagaż, zasób, doświadczenie językowe wyniesione z domu, z kontaktów z najbliższym otoczeniem. Jak dowodzą badania to, z jakim kodem uczeń przychodzi do szkoły – rozwiniętym czy ograniczonym – może warunkować jego przyszły szkolny sukces lub porażkę²⁷. Badania amerykańskie pokazują także, w jakim tempie i kontekście buduje się słownikowy zasób dziecka. Przyjrzyjmy się kilku danym:

1. Liczba słów, których uczą się uczniowie jest bardzo różna: od 2 do 8 słów dziennie; od 750 do nawet 3000 przez rok.
2. Język angielski reprezentowany w podręcznikach szkolnych w klasach 3–9 zawiera 88 533 odrębne rodziny wyrazów²⁸.
3. 88 533 rodziny wyrazów daje w sumie około 500 000 odrębnych graficznie typów słów, w tym nazwy własne.
4. Mniej więcej połowa z 500 000 słów pojawia się raz lub mniej w miliardach słów w tekstach²⁹.

²⁴ S. Gajda, A. Słodzińska, *Struktura językowa podręcznika*, [w:] *Podręcznik literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrząstowska, Poznań 1991, s. 117–135.

²⁵ Tamże, s. 132.

²⁶ C.L.Z. Blachowicz, P. Fische, D. Ogle, S. Watts Taffe, *Nauka słownictwa akademickiego K-8: Skuteczne praktyki w programie nauczania*, New York 2013, s. 108.

²⁷ Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990; S. Baker, D.C. Simmons, E.J. Kame'enui, *Vocabulary acquisition: Research bases*, [w:] *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*, red. D.C. Simmons, E.J. Kame'enui, Mahwah, New York 1997.

²⁸ W.E. Nagy, R.C. Anderson, *How Many Words Are There in Printed School English?*, "Reading Research Quarterly", 1984, vol. 19, nr 3, s. 304–330, www.jstor.org/stable/747823 [dostęp: 17.06.2020].

²⁹ Tamże.

5. W klasach od 3–12, przeciętny uczeń może nauczyć się około 3000 nowych słówek każdego roku, jeśli czyta od 500 000 do miliona słów tekstu w roku szkolnym³⁰.
6. Oczekuje się, że w klasach 1–3 słownictwo uczniów o niekorzystnej sytuacji ekonomicznej zwiększy się o około 3000 słów rocznie, podczas gdy słownictwo uczniów należących do klasy średniej zwiększy się o około 5000 słów rocznie. W klasach 3–7 zasób słownictwa uczniów w przybliżeniu podwaja się³¹.

Choć znajomość słownictwa ma niewątpliwy wpływ na poziom rozumienia tekstu, w polskiej literaturze przedmiotu problematyka zaplanowanej pracy nad jego wprowadzaniem jest właściwie nieobecna. Propozycje ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych można znaleźć w podręcznikach do języka polskiego. Choć bardziej zgodne z prawdą byłoby stwierdzenie, że w podręcznikach do języka polskiego pojawiają się ćwiczenia związane z frazeologią. Jeśli natomiast chodzi o słownictwo, to w ćwiczeniach zaplanowane jest jego używanie w kontekście, natomiast objaśnianie sprowadza się do specjalnie wyodrębnionych definicji, wykorzystywania słowników, wsparcia nauczyciela i zespołu klasowego. W odniesieniu do przedmiotów ścisłych i przyrodniczych podręczniki podpowiadają wyłącznie definiowanie. Brak rozwiązań metodycznych może sugerować, że dominuje tu proste zapamiętywanie poprzedzone objaśnieniem pojęcia. Analiza obowiązujących, a także dawniejszych podręczników szkolnych m.in. do przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, pokazuje, że wprowadzaniu terminu towarzyszy jego objaśnienie (często specjalnie wyróżnione na stronie) oraz zestaw ćwiczeń sprawdzających typu: wskaż, zaznacz, podkreśl, znajdź. Nie ma natomiast ćwiczeń utrwalających sam termin lub ćwiczeń projektujących jego włączenie w strukturę wiedzy budowaną przez uczących się.

Przegląd literatury zachodniej pokazuje, że tam sytuacja wygląda zgoła inaczej. Planowe rozwijanie języka edukacji szkolnej jest jednym z kluczowych elementów edukacji językowej, co znajduje poświadczenie w wielu podstawowych dokumentach organizujących proces edukacyjny, np. w curriculach obowiązujących w wielu stanach Ameryki Północnej³², a także dokumentach Unii Europejskiej³³.

Podstawowe założenie to przekonanie o nierozzerwalnym związku między biernym i czynnym zasobem słownictwa ucznia a poziomem rozumienia tekstu. Z przekonania tego wynika konsekwentne wprowadzanie, a następnie ćwiczenie nowego słownictwa (tu szczególnie z poziomu 2. i 3.). Badacze zwracają uwagę, że nie wystarczy po prostu wprowadzenie nowego słownictwa i jego objaśnienie, aby uczniowie mogli czerpać korzyści z zasobu językowego. Krótko mówiąc, jakość

³⁰ Tamże.

³¹ M. Sprenger, *Teaching the Critical Vocabulary of the Common Core: 55 Words That Make-or-Break Student Understanding*, 2013, Kindle Locations 167–168.

³² *Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School*, 2014, s. 13, https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/english_learners_pg_040114.pdf [dostęp: 06.09.2020].

³³ <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling> [dostęp: 06.09.2020].

procesu wprowadzania nowego słownictwa i praca nad nim – ma znaczenie³⁴. Wielu autorów zwraca także uwagę na znaczenie kontekstu w uczeniu się i zapamiętywaniu nowych słów:

Tradycyjna lekcja z przedmiotów ścisłych często zaczyna się od prezentacji przez nauczyciela nowych terminów i prośby o ich zapisanie, a następnie odszukanie definicji w słowniku lub specjalnej części podręcznika, połączenia terminu z definicją albo ułożenia zdania z nowo poznanym terminem. W tym modelu nauczania słowa są często prezentowane w izolacji. Uczniowie są sprawdzani ze znajomości terminu, bez odwołania do rozumienia pojęcia. Takie tradycyjne strategie wynikają z założenia, że uczniowie przyswajają znaczenia wielu terminów naukowych po prostu przez pisanie słów i ich definicji. Tymczasem dla wielu uczniów mówiących po angielsku terminy naukowe brzmią jak zupełnie nowy język, a dla uczących się języka angielskiego to jest nowy język. Jednym z elementów edukacji w obszarze przedmiotów ścisłych jest uczenie, w jaki sposób używać języka naukowego do przekazywania znaczeń, „mówić naukowo”, aby przedstawić problemy na piśmie lub mówić o kwestiach, w których „naukowość” jest istotna³⁵.

Cechy języka edukacji szkolnej dają się wyodrębnić także na poziomie składni. Dominują tu konstrukcje składniowe charakterystyczne dla stylu naukowego, które umożliwiają konstruowanie spójnego wywodu. W przypadku podręczników szkolnych nie będzie chodziło o strukturę naśladowującą rozprawy naukowe, ponieważ teksty podręcznikowe są wypowiedziami znacznie krótszymi, streszczającymi, wprowadzającymi w przedmiotowe zagadnienie. Z tego powodu są one bardzo „gęste” informacyjnie. Jeśli natomiast chodzi o płaszczyznę składniową, to można mówić tu o dominacji zdań rozwiniętych, a także złożonych współrzędnie i podrzędnie. Wynika to z faktu, iż takie właśnie rozbudowane zdania są w stanie udźwignąć warstwę informacyjną, a poprzez swoją budowę pozwalają na zobrazowanie relacji między poszczególnymi elementami treści. Uwagę zwracają też różnego typu wskaźniki zespolenia realizowane przez spójniki hipotaktyczne i parataktyczne oraz przez zaimki zespolenia. W zdaniach podrzędnych rolę wskaźników zespolenia pełnią zaimki względne, a w zdaniach nadrzędnych odpowiadają im zaimki wskazujące. Oto przykładowy fragment z podręcznika do języka polskiego:

Historyzm

Zainteresowanie sprawami narodu było związane z popularnym w tej epoce **historyzmem**, czyli taką postawą filozoficzną, która postuluje, aby wszelkie zjawiska były poznawane i opisywane jako procesy historyczne. Romantyczny historyzm w centrum zainteresowania stawiał pytania o sens historii, znaczenie wolności czy rewolucji, a także zagadnienia związane z relacjami między jednostką a społeczeństwem. Dzieje każdego narodu postrzegał jako ciągłe dążenie ludzkości do postępu. Romantyzm two-

³⁴ Ch. Dugan, *Strategies for Building Academic Vocabulary in Science*, Huntington Beach, 2004, s. 7.

³⁵ S.J. Carrier, *Effective strategies for teaching science vocabulary*, North Carolina 2011, s. 1.

rzył własne **systemy historiozoficzne** (czyli dotyczące filozofii historii) mające na celu objaśnienie trudnych prawidłowości rozwoju dziejów. Przeszłość narodu, jego tradycja i religia była, zdaniem romantyków, głównym źródłem wartości kształtujących tożsamość narodową³⁶.

Zamieszczony powyżej tekst, który objaśnia znaczenie pojęcia „historyzm”, składa się z pięciu zdań o różnej długości i strukturze. Tę objaśniającą funkcję dobrze oddaje pierwsze zdanie. „Zainteresowanie sprawami narodu było związane z popularnym w tej epoce historyzmem, czyli taką postawą filozoficzną, która postuluje, aby wszelkie zjawiska były poznawane i opisywane jako procesy historyczne”. Mamy tu do czynienia ze swego rodzaju kaskadowym objaśnianiem, wprowadzanym przez kolejne wypowiedzenia składowe. Zdanie nadrzędne rozbudowane zostało przez wprowadzenie wyrażenia wyjaśniającego (*czyli taką postawą filozoficzną*), które następnie rozwijane jest przez kolejne zdania podrzędne różnego typu i zdanie współrzędne łączne. Dodatkowo w zdaniu nadrzędnym możemy zauważyć uszczegóławiające wtrącenie (*popularnym w tej epoce*). Całość tworzy skomplikowaną strukturę, której zrozumienie wymaga od czytającego uwagi i czytelniczego wyrobienia. Podobnych kompetencji może wymagać także zrozumienie kolejnego wypowiedzenia, które ma charakter rozbudowanego wyliczenia. W zdaniu nadrzędnym natomiast zastosowano szyk przestawny, przesuując okolicznik między podmiot a orzeczenie. W tekście znajdujemy jeszcze równoważniki zdań przydawkowych i kolejne wtrącenia: jedno w nawiasie a drugie wydzielone przecinkami.

Przywołana wyżej definicja języka edukacji szkolnej zwraca uwagę na nowe konteksty, nowe zadania, które od ucznia wymagają także nowych kompetencji w zakresie używania języka. Można zatem powiedzieć, iż zadania szkoły w tym zakresie dotyczą nie tylko prezentowania, przekazywania wiedzy przedmiotowej z poszczególnych dyscyplin, ale także rozwijania języka uczniów tak, aby mogli oni sprostać wymaganiom związanym z jego używaniem. Chodzi tu przede wszystkim o umiejętność konstruowania precyzyjnej wypowiedzi, w której znajdują swoje miejsce nie tylko charakterystyczne dla danej dyscypliny terminy, ale także konstrukcje składniowe, które pozwolą na ich objaśnianie, wprowadzanie, a także pokazywanie relacji zachodzących między składnikami wypowiedzi. Konieczność prowadzenia tego rodzaju działań lekcyjnych wskazuje także *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, we wstępie do której czytamy:

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

[...]

2. doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.³⁷

³⁶ Celowo nie podaję źródła tekstu, ponieważ nie chodzi tu o ocenę podręcznika.

³⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 10.10.2020].

Przywołany fragment wskazuje zadania, które powinny być realizowane na wszystkich lekcjach, aby uczniowie mogli pracować nad rozwojem umiejętności (wyjaśnianie, definiowanie, uzasadnianie...), które realizują się w języku i poprzez język. Konieczne jest zatem prowadzenie na lekcji działań, umożliwiających uczącym się budowanie wypowiedzi skutecznej w sytuacjach wskazanych przez podstawę, realizującej wymienione funkcje. Autorzy *Podstawy programowej* akcentują również konieczność wzbogacania słownictwa uczniów:

Jednym z najważniejszych zadań liceum ogólnokształcącego i technikum jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy. Istotne w tym zakresie jest łączenie teorii i praktyki językowej. Bogacenie słownictwa, w tym poznawanie terminologii właściwej dla każdego z przedmiotów, służy rozwojowi intelektualnemu ucznia, a wspomaganie i dbałość o ten rozwój należy do obowiązków każdego nauczyciela³⁸.

Problematyka związana z budowaniem kompetencji językowych uczących się w powiązaniu z działaniami typowymi dla poszczególnych przedmiotów (lub grup przedmiotów), przygotowywanie ich do budowania adekwatnych do sytuacji i funkcji wypowiedzi, pojawia się w podstawie także w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów. Współistnienie obligacji „językowych” i związanych z dyscypliną wiedzy można zobaczyć przyglądając się zapisom odnoszącym się do wszystkich przedmiotów szkolnych. Dobrze widoczne są w części dotyczącej nauczania biologii i fizyki. Na biologii uczeń m.in.:

- **objaśnia i komentuje** informacje, posługując się **terminologią** biologiczną;
- **interpretuje** informacje i **wyjaśnia** związki przyczynowo-skutkowe między procesami i zjawiskami, **formułuje wnioski**;
- **objaśnia** funkcjonowanie organizmu człowieka na różnych poziomach złożoności i w poszczególnych etapach ontogenezy;
- **uzasadnia** konieczność zachowania tradycyjnych odmian roślin;
- **opisuje**, porządkuje i rozpoznaje organizmy [podkreślenia M.Sz.]³⁹.

Wszystkie działania wskazane przez wyróżnione wyżej czasowniki operacyjne odbywają się w języku. To umiejętność zbudowania poprawnej wypowiedzi pozwala uczniom na pokazanie, na ile rozumieją to, czego się uczą i jak potrafią to wykorzystać. Jednak żeby powstała wypowiedź, w której wyjaśnione zostaną związki przyczynowo-skutkowe, trzeba wiedzieć, w jaki sposób, przy użyciu jakich środków językowych taką wypowiedź zbudować. Podobnie jest w przypadku uzasadniania, formułowania wniosków, a nawet opisywania.

Z podobnymi wyzwaniem mamy do czynienia także na fizyce, na której uczniowie mają za zadanie opisywać zjawiska fizyczne (np. kondensator, oddziaływanie grawitacyjne czy rozszerzanie się Wszechświata), posługiwać się pojęciami (pole elektryczne, energia wewnętrzna, izotop), omawiać zależności (np. oporu, promieniowania termicznego od temperatury), analizować itp. Wszystkie te operacje myślowe powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w języku. Problem nie polega

³⁸ Tamże.

³⁹ Wszystkie przykłady pochodzą z *Podstawy programowej*.

tu jednak wyłącznie na znajomości terminów specjalistycznych, które w szkolnych podręcznikach wyodrębniane są na wszelkie sposoby. Ważna jest także kompozycja wypowiedzi o określonej funkcji i wykorzystanie w niej wspierających tę funkcję środków językowych.

Dla większości uczniów rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Obejmują one używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudują wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce. Ważne jest także, aby wszyscy uczniowie otrzymywali w szkole wsparcie, które nie polega wyłącznie na stwarzaniu okazji do intuicyjnego naśladowania wypowiedzi nauczyciela lub podręcznikowego tekstu.

Bibliografia

- Ahrenholtz B., *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 2010, <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/5629/68/L-G-0002562968-0003846756.pdf> [dostęp: 12.12.2020].
- Baker S., Simmons D.C., Kame'enui E.J., *Vocabulary acquisition: Research bases*, [w:] *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*, red. D.C. Simmons, E.J. Kame'enui, Mahwah, New York 199, s. 183–218.
- Bakuła K., *Mówione=pisane: komunikacja, język, tekst*, Wrocław 2010.
- Beck I.L., McKeown M.G., Kucan L., *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, New York 2013.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Blachowicz C.L.Z., Fische P., Ogle D., Watts Taffe S., *Nauka słownictwa akademickiego K-8: Skuteczne praktyki w programie nauczania*, New York 2013.
- Carrier S.J., *Effective strategies for teaching science vocabulary*, North Carolina 2011.
- Dugan Ch., *Strategies for Building Academic Vocabulary in Science*, Huntington Beach, 2004.
- Feilke H., *Schulsprache*, 2019, https://epub.ub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf [dostęp: 10.05.2020].
- Gajda S., *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982.
- Gajda S., *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław 1982.
- Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1999.
- Gajda S., Słodzińska A., *Struktura językowa podręcznika*, [w:] *Podręcznik literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 117–135.
- <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling> [dostęp: 06.09.2020].

- Le français langue seconde – de scolarisation*, 2013, https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie_FLS.pdf [dostęp: 12.12.2020].
- Nagy W.E., Anderson R.C., *How Many Words Are There in Printed School English?*, "Reading Research Quarterly", 1984, vol. 19, nr 3, s. 304–330, www.jstor.org/stable/747823 [dostęp: 17.06.2020].
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 10.10.2020].
- Schleppegrell M.J., *Introduction to the Special Issue*, "The Elementary School Journal" 2012, nr 3 (112), s. 409–418.
- Schleppegrell M.J., *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, New Jersey 2004.
- Skubalanka T., *Rola języka mówionego i pisanego*, [w:] *Język polski. Poprawność, piękno, ochrona*, red. S. Urbańczyk, Bydgoszcz 1969, s. 9–18.
- Snow C.E., Ucceli P., *The challenge of academic language*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, red. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge 2009, s. 119–120.
- Sprenger M., *Teaching the Critical Vocabulary of the Common Core: 55 Words That Make -or-Break Student Understanding*, brak miejsca wydania 2013.
- Straube P., *The notion of style in physics textbooks*, "JRST" 1989, nr 4 (26), s. 291–299.
- Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School*, 2014, https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/english_learners_pg_040114.pdf [dostęp: 06.09.2020].
- Thürmann E., *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzept zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*, 2011 [file:///Users/marta2/Downloads/183897_Deutsch_als_Schulsprache_in_allen_Fchern_Thrmann%20\(2\).pdf](file:///Users/marta2/Downloads/183897_Deutsch_als_Schulsprache_in_allen_Fchern_Thrmann%20(2).pdf) [dostęp: 12.12.2020].
- Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 2000.

Knowledge of the language of schooling as a condition of success in school

Abstract

The aim of the article is to draw attention to the necessity of creating conditions for linguistic development for students in all school subjects. The basis here is to define the language of schooling as a functional variety of language that is used in school contexts in communication between teachers and students, school textbooks and other educational materials. The article explains and illustrates with examples the basic features of the language of schooling that distinguish it from the language of communication. Support for targeted activities aimed at developing the linguistic competence of students in spoken and written form are also provided by the core curriculum for all subjects, as shown on the example of biology and physics as a school subject.

Keywords: language of school education, teaching Polish, developing vocabulary

Marta Szymańska – dr hab., profesor w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autorka monografii *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie*

XXI wieku (2016) oraz *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów* (2012); współautorka metody nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej Metoda JES-PL <http://metodajes.pl/>; autorka wielu artykułów na temat nauczania języka polskiego jako ojczystego, obcego i drugiego; współautorka programu i podręczników z serii *To lubię!* dla gimnazjum; współtwórczyni platformy do uczenia się języka polskiego jako obcego polski.info <https://polski.info/pl>; zastępca Redaktor Naczelnej „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”.