

doi: 10.31261/PS_P.2018.22.09

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2018 • 2 (22)

ISSN 1898-1593

Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki

The language of school education from the glottodidactic perspective
– an overview

Abstract: The number of migrant children at Polish schools is increasing. They should use the Polish language not only to communicate at school and beyond, but also to understand the world. In order to achieve this goal certain actions must be taken because the development of the necessary communicative and cognitive skills does not occur spontaneously. The article presents the specificity of the term *language of education*, distinguishing it from *language of everyday communication*, and proves its importance for children's educational achievements. The article author also proves the necessity of distinguishing between shaping the *linguistic communicative skills* and *cognitive language proficiency*.

Keywords: Polish as a language of education, competences of a speaker, cognitive language proficiency, basic communicative skills

Znajomość leksyki stanowi podstawę wszelkich językowych działań komunikacyjnych użytkownika niezależnie od celu i kontekstu, w jakim je podejmuje.

Wprowadzenie

W ostatnich latach ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci nieznających polszczyzny lub władających nią w ograniczonym zakresie. Regulacje i zapisy prawne umożliwiają im bezpłatną naukę w ramach *integracyjnego* lub *separacyjnego* modelu eduka-

cji¹. Oba rozwiązania, aczkolwiek różne co do form organizacyjnych, mają im umożliwić jak najszybsze opanowanie języka, który w przestrzeni szkolnej pełni trzy ważne funkcje – służy uczniom jako środek komunikacji na lekcjach i poza nimi, jest dla nich narzędziem poznania oraz rozwoju indywidualnego i społecznego. By dla dzieci/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym polszczyzna mogła te funkcje pełnić, konieczna jest nie tylko organizacja należącego im procesu kształcenia, lecz także nadanie mu właściwego ukierunkowania, gdyż rozwój niezbędnych w szkole umiejętności komunikacyjnych oraz językowo-poznawczych wymaga odpowiedniej i długofalowej stymulacji.

Celem niniejszego tekstu będzie przybliżenie specyfiki pojęcia *języka edukacji* jako fenomenu różnego od *języka codziennej komunikacji* ze szczególnym uwzględnieniem jego znaczenia dla osiągnięć szkolnych uczniów, a także uwypuklenie konieczności odróżniania w praktyce dydaktycznej kształtowania *językowych umiejętności komunikacyjnych* od rozwijania *edukacyjnej/kognitywnej biegłości językowej*.

Język jako narzędzie komunikacji i poznania, czyli koncepcja BICS i CALP

Szkoła ma umożliwiać uczniom zdobywanie wiedzy przedmiotowej, rozwijanie zainteresowań, ma także kształtować ich umiejętności w zakresie efektywnego współdziałania w zespole oraz uczyć sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Wszystkie te procesy wymagają działań o charakterze językowym, dzięki nim zaś dokonuje się

¹ W modelu *integracyjnym* uczniowie bez względu na kraj pochodzenia i stopień opanowania polszczyzny realizują podstawę programową w klasie z polskimi rówieśnikami, w ramach zajęć dodatkowych wyróżniają zaś różnice programowe i uczą się polskiego początkowo jako obcego potem drugiego. W modelu *separacyjnym* natomiast szkoły mogą tworzyć specjalne oddziały przygotowawcze dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy nie znają języka lub znają go w stopniu niewystarczającym, by korzystać z nauki. Proces kształcenia może zostać więc dostosowany do ich potrzeb edukacyjnych zarówno co do treści, jak i form pracy. Uczniowie pozostają jednakże poza swoją grupą rówieśniczą, co może opóźnić procesy integracyjne. W możliwym modelu mieszanym, *integracyjno-separacyjnym*, dzieci od samego początku uczestniczą w zajęciach, na których poziom kompetencji językowej ma mniejsze znaczenie (np. w lekcjach wychowania fizycznego, plastyki, muzyki), pozostałe godziny spędzają na intensywnej nauce języka.

osobniczy i społeczny rozwój jednostek. Edukacja zatem, bazując na przekazie językowym, sprawia, że wszyscy uczący się czegokolwiek stają się jednocześnie uczącymi się języka (zob. Martyniuk 2015, 72).

Naukową dyskusję dotyczącą kwestii związanych z biegłością językową uczniów z doświadczeniem migracyjnym i ich funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej zapoczątkowały na przełomie lat 70. i 80 prace Cumminsa (zob. m.in. Snow, Uccelli 2009; Anstrom i in. 2010). Uwzględniwszy w analizach komunikacji jej uwarunkowania kontekstowe oraz niejednorodne wymagania poznawcze, jakie stawia użytkownikom, kanadyjski badacz odróżnił podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) od edukacyjnej biegłości kognitywnej (CALP)², podważając w ten sposób monolityczny charakter sprawności językowej. Jego zdaniem, te pierwsze wykorzystujemy w sytuacjach mniej sformalizowanych o wyraźnie zarysowanym kontekście, częstokroć wspierając i/lub uzupełniając przekaz niewerbalnie. Zakres środków językowych niezbędnych do realizacji działań ogranicza się w przypadku BICS do słownictwa najczęściej używanego oraz prostych struktur gramatycznych właściwych językowi mówionemu, same umiejętności rozwijają się zaś zazwyczaj w sposób naturalny w toku codziennych interakcji z innymi użytkownikami. Biegłość kognitywna natomiast jest przejawem o wiele bardziej wyrafinowanej znajomości języka, opanowania rzadziej używanego, abstrakcyjnego słownictwa, terminologii właściwej różnym dziedzinom wiedzy, nietypowych lub mniej typowych połączeń wyrazowych, a także złożonych struktur morfo-syntaktycznych. Dzięki niej możliwe stają się podejmowanie działań w kontekstach, które stawiają większe wymagania poznawcze niż codzienna komunikacja i w związku z tym nie tylko wymuszają uruchamianie procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: stawianie hipotez, ewaluacja, inferencja, uogólnianie, przewidywanie czy klasyfikowanie, lecz także ich werbalizację. Biegłość kognitywna rozwija się więc przede wszystkim w wyniku nauki szkolnej, w toku zdobywania i przekazywania wiedzy, gdy prymarną funkcją języka staje się poznanie.

Zdaniem Cumminsa (2000), opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych zajmuje uczniom z doświadczeniem migracyjnym średnio około 2 lat, natomiast osiągnięcie biegłości kognitywnej na poziomie porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami trwa znacznie dłużej, z reguły

² Akronimy powstałe od angielskich określeń, odpowiednio – *basic interpersonal communicative skills* oraz *cognitive academic language proficiency*.

około 5 lub nawet 6 lat. W obu obszarach jednakże potrzebują odpowiedniego wsparcia, w ich przypadku bowiem nie tylko CALP, lecz także BICS nie rozwija się samoistnie.

Wielu badaczy uważa, że podział na BICS i CALP nie w pełni przystaje do złożonej rzeczywistości językowej przestrzeni edukacyjnej, gdyż jest zbyt radykalny (zob. m.in. Scarella 2003; Schleppegrell 2004; Snow, Uccelli 2009), niesprawiedliwie dewaluuje też wymagania poznawcze codziennej komunikacji (Bailey 2007). Wyjaśniając swoje stanowisko, Cummins zaznacza, że jego zamierzeniem nie było wprowadzenie dychotomii, ale rozróżnienia jakościowego, gdyż oba wymiary biegłości językowej nie są rozłączne. CALP nie zaczyna się więc rozwijać dopiero wówczas, gdy ukształtuje się BICS lub niezależnie od niego, wręcz przeciwnie – przyrost umiejętności w zakresie obu dokonuje się równoległe, tyle że w różnych okresach życia jednostki ze zdecydowaną odmienną intensywnością. Osiągnięcie kognitywnej biegłości, podkreśla kanadyjski badacz, nie jest jednak możliwe bez nauki (szkolnej), gdyż język codziennej komunikacji jest wymagający poznawczo jedynie w określonych warunkach, które na co dzień trudno spełnić (zob. Cummins 2008, 2014).

Nie ulega wątpliwości, że pojawienie się obu pojęć i tocząca się wokół nich dyskusja miały duże znaczenie dla wypracowania rozwiązań systemowych stosowanych obecnie za granicą w dydaktyce języka drugiego w kontekście szkolnym³. Świadomość wielowymiarowości kompetencji użytkownika doprowadziła między innymi do zmian procedur diagnozowania możliwości i potrzeb uczniów o niepełnych/nie w pełni rozwiniętych umiejętnościach językowych⁴, sposobów ich nauczania oraz oceniania osiągnięć. Dzięki odróżnieniu BICS od CALP nie zakłada się już także, że biegłość w zakresie języka codziennej komunikacji umożliwi uczącym się z doświadczeniem migracyjnym pełne uczestnictwo w zajęciach szkolnych, lecz podejmuje się starania, by jak najszybciej sprawnie posługiwali się językiem szkolnej edukacji⁵, którego opanowanie, ze względu na specyfikę wymaga, co wyraźnie zaznaczył Cummins (2002), właściwie ukierunkowanych działań

³ Mowa np. o angielskim, holenderskim czy francuskim nauczanych jako język drugi. O polszczyźnie jako języku edukacyjnym, jego specyfice, oczekiwanych zakresach jego znajomości na poszczególnych etapach edukacji niewiele jeszcze wiadomo.

⁴ Decyzje co do zakresu, rodzaju i czasu trwania wsparcia językowego uwzględniają m.in. ich wiek, otoczenie językowe, język pierwszy itp.

⁵ Termin ten podkreśla funkcjonalność kodu, w którym odbywa się kształcenie, pomijając jego walor emocjonalny, tożsamościowy lub etniczny.

(głotto)dydaktycznych (zob. m.in. Schleppegrell 2004; Zwiers 2008; Nagy, Townsend 2012; Marzano, Pickering 2014).

Język szkolnej edukacji

Język szkolnej edukacji (dalej: JSE), jako fenomen różny od języka codziennej komunikacji (dalej: JK)⁶, był przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, którzy w swoich dociekaniach, a także w formułowanych przez siebie definicjach, koncentrowali się na różnych jego aspektach⁷. Większość była jednakże zgodna co do funkcji, jaką pełni: JSE jest narzędziem komunikacji w szkole pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację. Umożliwia myślenie poznawcze, kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk właściwych określonym dyscyplinom czy przedmiotom (zob. Schleppegrell 2004). O jego specyfice stanowią:

- postawa mówiących – JSE jest autorytatywny, oficjalny; mówiący wybierają środki językowe, które pomagają im zachować dystans zarówno do odbiorcy, jak i do poruszanego tematu;
- obciążenie informacyjne tekstów – teksty pisane w JSE, zazwyczaj poruszają tematy abstrakcyjne; są nasycone treścią, którą autorzy starają się przekazać w sposób jak najbardziej zwięzły;
- organizacja informacji – teksty w JSE cechuje zwarty i logiczny wywód; zbudowane są w większości ze zdań wielokrotnie złożonych, w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia

⁶ Alternatywne terminy proponowała Gibbons (1991), przeciwstawiając językowi zajęć szkolnych (*classroom language*) język placu zabaw (*playground language*). W polskiej literaturze Bilos (1998, 57–58) mówił o konieczności odróżnienia *szkolnego* od *pozaszkolnego języka dydaktycznego*.

⁷ Badaniem JSE w wymiarze glottodydaktycznym na gruncie anglosaskim zajmowali się m.in. Anstrom i in. 2010; Bailey i in. 2007; Nagy, Townsend 2012; Scarcella 2003; Snow, Uccelli 2009; Schleppegrell 2004; w polskiej literaturze pojawiają się jedynie wzmianki na jego temat (zob. Miodunka 2012; Jędryka, 2014; Martyniuk 2015; Szybura 2016; Lipińska, Seretny 2017). Zdecydowanie więcej mówi się o stylu dydaktycznym (zob. obszerne, podsumowujące opracowanie Nocoń 2013), który uznaje się za sposób wypowiedzania się nauczycieli oraz uczniów w sytuacji szkolnej. Jest też przypisywany wszystkim tekstom wykorzystywanym w celach edukacyjnych. Językowa specyfika tekstów dydaktycznych to jednakże, jak pisze Nocoń (2013, 124), obszar badawczy bardzo słabo rozpoznany. Wskazuje się jedynie niektóre charakterystyczne dla nich środki systemowe (zob. np. Bilos 1998).

- niewystępujące w języku codziennej komunikacji, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*, *biorąc pod uwagę, że...*;
- dobór słownictwa – teksty w JSE cechuje duże zróżnicowanie leksykalne⁸ (brak redundancji typowej dla języka mówionego), dominują w nich wyrazy abstrakcyjne oraz terminy właściwe danej dziedzinie – nigdzie poza szkołą dzieci nie usłyszą komunikatu typu: *jeśli zwiększymy kąt o 5 stopni, będziemy mogli podzielić obwód na równe części* (Gibbons1991, 3); w tekstach licznie pojawiają się też derywaty, złożenia oraz wyrazy obcego pochodzenia;
 - kongruencja przedstawieniowa – w JSE często pojawiają się tzw. metafory gramatyczne⁹, cechuje go też wysoki stopień nominalizacji, przekładający się wprost proporcjonalnie na zwiększoną gęstość leksykalną przekazu¹⁰ oraz jego wysokie obciążenie informacjami;
 - niski lub bardzo niski stopień kontekstualizacji przekazów (na podst. Snow, Uccelli 2009, 119–120).

JSE jest więc różny od JK, choć, jak słusznie zauważa Bailey (2007, 9), ten drugi nie ma żadnych specyficznych czy inherentnych cech, które sprawiają, że nie jest tak wyrafinowany czy wymagający poznawczo jak język używany w szkole. Różnica ta, zdaniem badacza, ma wyłącznie charakter ilościowy, w JSE jest bowiem zdecydowanie więcej złożonych struktur morfo-syntaktycznych, wyspecjalizowanego słownictwa. Służy on także do realizacji mniej typowych funkcji językowych, a to sprawia, że zdecydowanie bliżej mu do języka specjalistycznego niż do ogólnego. Jeśli przyjąć za Gruczą (2002, 19–20), że języki specjalistyczne są tymi odmianami kodu ogólnego, które pozwalają zarówno na korzystanie z osiągnięć cywilizacyjnych, jak i uczestniczenie w rozwoju społeczeństw, a ich głównym zadaniem jest przekazywanie wiedzy oraz jej zgłębianie, JSE można potraktować jako swoistą hybrydę, powstałą w wyniku derywacji różnych języków specjalistycznych¹¹, ze względu

⁸ Zróżnicowanie leksykalne to zależność zachodząca między wyrazami stanowiącymi *słownik* tekstu, a wszystkimi w nim użytymi, czyli *tekstem*. Im jest wyższe, tym wypowiedź jest bogatsza pod względem leksykalnym.

⁹ Metafora gramatyczna, zdaniem Schleppegrell (2004, 73), pozwala używać języka codziennego w sposób „niedzienny”. Jej przykładem mogą być konstrukcje, w których funkcję upodmiotowionego agensa pełnią rzeczowniki abstrakcyjne (*Hipoteza zakłada, że...*), a także te, w których procesy lub abstrakcyjne pojęcia są wyrażone rzeczownikami i traktowane jak rzeczy (*Jego plany zostały poddane ostrej krytyce*).

¹⁰ Gęstość leksykalna to stosunek wyrazów autosemantycznych do wszystkich użytych w tekście.

¹¹ Analiza różnic między JSE a językiem specjalistycznym jest zagadnieniem wykraczającym poza ramy niniejszego tekstu.

na zakres użycia obejmuje on bowiem subrejstry z zakresu różnych nauk: ścisłych, przyrodniczych, humanistycznych, ekonomicznych¹². Jest narzędziem komunikacji edukacyjnej wyraźnie zorientowanej na zewnątrz nauki, jego odbiorcą jest zaś adept, a nie specjalista. Charakterystyczną i zarazem immanentną cechą JSE, podobnie jak każdego języka specjalistycznego, jest ewolucyjność, przy czym trajektorie rozwoju, tj. rosnący stopień wyrafinowania, w jego przypadku wyraźnie wyznaczają kolejne szczeble edukacji – zupełnie innym zasobem musi umieć operować uczeń trzeciej klasy szkoły podstawowej, absolwent tej szkoły czy maturzysta.

Bailey i Heritage (2008, 15–18) wyróżnili w ramach JSE dwie odmiany: język szkolnej nawigacji (*school navigational language*) oraz język treści przedmiotowych (*curriculum content language*). Pierwszej uczniowie używają do porozumiewania się z nauczycielami oraz rówieśnikami, uczącym służy on zaś do zarządzania klasą, tj. instruowania, zlecania prac (np. *wyciągnijcie kartki, otwórzcie zeszyty ćwiczeń* itp.); druga odmiana jest natomiast używana wyłącznie do przekazywania i egzekwowania wiedzy¹³. Opozycję tę badacze wprowadzili, biorąc pod uwagę zakres i wariantywność sytuacji, w jakich JSE jest używany w trakcie zajęć, a w szczególności cel, w jakim jest stosowany, stopień jego sformalizowania, kontekst użycia, sprawności, w ramach których najczęściej się pojawia oraz oczekiwany stopień jego opanowania przez uczniów na danym etapie edukacji.

JSE jest więc, jak widać, tworem nie tylko złożonym, niejednorodnym tematycznie, lecz także zróżnicowanym wewnątrznie. Odmiana pisana, która służy do przekazywania często abstrakcyjnych, trudnych poznawczo treści (używana na przykład w podręcznikach szkolnych), jest bowiem wysoce sformalizowana i niezwykle skondensowana, stopień formalności odmiany ustnej jest natomiast zróżnicowany, tj. wyższy w przypadku komunikacji frontalnej *nauczyciel – uczniowie*, zdecydowanie niższy natomiast w relacji: *uczeń – uczeń*, *uczeń – nauczyciel*. Ustną odmianę cechuje także właściwa językowi mówionemu redundancja, ułatwiająca odbiór przekazywa-

¹² Warto przy tym pamiętać, że podział wiedzy szkolnej na przedmioty nauczania, jak słusznie zauważa Bilos (1998, 150), „nie pokrywa się z klasyfikacją nauk na poszczególne dyscypliny wiedzy naukowej”.

¹³ W Polsce badaniami specyfiki dyskursu edukacyjnego zajmowało się wielu badaczy (zob. opracowanie Nocoń 2013). Nie koncentrowano się w nich jednakże na jego leksykalnej charakterystyce. Jak pisze Nocoń 2013, 133), badający wypowiedzi uczniów i nauczycieli koncentrują się przede wszystkim na aspekcie normatywnym (nie zaś systemowojęzykowym), a celem ich opracowań jest ocena poziomu sprawności językowej uczniów.

nych treści przedmiotowych, której zakres również nie jest jednakowy – mniejszy, gdy uczyący kieruje swoje wypowiedzi do uczniów, większy, gdy uczyący się rozmawiają ze sobą w czasie zajęć lub kiedy zwracają się do nauczyciela.

Leksyka języka szkolnej edukacji – perspektywa glottodydaktyczna

Sprawne posługiwanie się JSE wymaga opanowania struktur morfo-syntaktycznych właściwych różnym typom i rodzajom dyskursu edukacyjnego, lecz przede wszystkim rozległej leksyki należącej do dwóch klas: (a) właściwej danej dziedzinie wiedzy (*content-specific vocabulary*) oraz (b) ogólnej (*general vocabulary*), w ramach których można wyróżnić trzy częściowo nakładające się na siebie podzbiory. Są nimi:

- słownictwo ogólne¹⁴ o wysokiej frekwencji (np. *podłoga, spać*);
- słownictwo ogólne o niższej frekwencji, niezależne od treści, tj. niewyspecjalizowane, lecz właściwe JSE (np. *z zilustrować, dokonać, przeprowadzić, procedury, funkcja, struktura, składać się*);
- słownictwo wyspecjalizowane, zależne od treści, właściwe określonym przedmiotom (np. *czworokąt, nagonasienne, dopełnienie bliższe, księstwo*).

Podzbiory te są różne zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Liczebność pierwszego szacuje się na 5000–6000 wyrazów (zob. Markowski 1992; Seretny 2016). W jego skład wchodzi słowa zajmujące wysokie miejsca na listach frekwencyjnych i rangowych, które w dużym stopniu, zwłaszcza te z przedziału 1–2000, wypełniają wypowiedzi formułowane w języku codziennej komunikacji; pokrywają one także w niemal 90% przeciętne, niespecjalistyczne teksty (zob. Hu, Nation 2000). Kontakt z leksyką pierwszego zbioru uczniowie mają więc nie tylko w czasie zajęć szkolnych, są w niej bowiem na co dzień zanurzeni¹⁵. W drugim podzbiore natomiast są wyrazy, których użycie w języku ogólnym jest zdecydowanie rzadsze, w JSE występują one jednak ze stosunkowo wysoką frekwencją. W przypadku angielskiego, dzięki badaniom Coxhead (2000), wiadomo, że jest to podzbiór

¹⁴ Przez słownictwo rozumie się zarówno pojedyncze leksemy, jak i wielowyrazowe ciągi formułiczne.

¹⁵ Zdaniem Cummins (2000), opanowanie leksyki z tego podzbioru umożliwia użytkownikom pełne spektrum działań w zakresie BICS.

zamknięty obejmujący 570 rodzin wyrazów, które pokrywają teksty edukacyjne niezależnie od tematu niemal w 10%. Kontakt uczących się z tym słownictwem jest rzadki, lecz nie tak okazjonalny jak w przypadku leksyki należącej do największego, mocno zróżnicowanego podzbioru trzeciego, którego oczekiwaną wielkość determinują kolejne etapy edukacyjne. W jego ramach można wyróżnić wyraźne, niepowiązane subkomponenty tematyczne, a wchodzące w ich obręb słownictwo ma bardzo niską frekwencję, co ogranicza jego naturalny recykling¹⁶.

Wyrazy należące do trzech podzbiorów, jeśli umieścić je w perspektywie (glotto)dydaktycznej, nie mają tego samego stopnia trudności, a tym samym stanowią dla opanowujących je użytkowników i niejednakowe wyzwanie, i różne obciążenie (*learning burden*). Dzieciom/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym najszybciej przychodzi przyswojenie słownictwa ogólnego, tj. należącego do grupy pierwszej; kładzie się na nie nacisk od początku nauki języka, są nim wypełnione ćwiczenia oraz podręczniki przeznaczone dla obcokrajowców, a jego utrwalanie wspomaga codzienna szkolna komunikacja oraz endolingwalne otoczenie. Inaczej jest z leksyką należącą do dwu pozostałych podzbiorów – jej opanowanie jest zdecydowanie bardziej problematyczne, a dynamikę przyrostu¹⁷ warunkują takie czynniki jak: (a) wielkość zasobu słownictwa ogólnego, tj. należącego do podzbioru pierwszego i głębokość jego internalizacji – im bowiem zasób użytkownika większy, a stopień przyswojenia lepszy, tym sprawniej przebiega proces włączania nowych wyrazów do słownika mentalnego; (b) etap edukacyjny, na jakim uczeń zaczyna naukę języka drugiego – im bowiem wcześniejszy, tym JSE bardziej zbliżony do JK; obraz świata wylaniający się z tekstów dydaktycznych przeznaczonych dla klas młodszych jest zdecydowanie bliższy potocznemu niż naukowemu (zob. tabela 1), co wprost proporcjonalnie przekłada się na mniejszy zakres słownictwa do opanowania; (c) intensywność, rodzaj i zakres wsparcia językowego, jakie uczeń otrzymuje, a także (d) profesjonalizm nauczycieli – im lepsze ich przygotowanie merytoryczne i metodyczne, im wyższa świadomość metajęzykowa, tym szybsze mogą być postępy czynione przez dzieci.

¹⁶ Opanowanie leksyki należącej do podzbiorów drugiego i trzeciego w zakresie przewidywanym w danej fazie kształcenia gwarantuje dostępność leksykalną tekstów podręczników szkolnych (wymiar językowy), której nie można jednakże utożsamiać z ich rozumieniem (wymiar kognitywny).

¹⁷ W moim przekonaniu.

JSE – skala problemu, kierunki działań

Polszczyzna jako język szkolnej edukacji jak dotąd nie stała się przedmiotem badań glottodydaktycznych. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji nie było wiele, nie stanowiły też zwartych grup. Nie diagnozowano więc i nie analizowano ich potrzeb. By umożliwić im wejście w językową rzeczywistość, czyli opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych, podejmowano jedynie działania doraźne, tj. organizowano należne takim uczniom zajęcia dodatkowe¹⁸. Zwiększona obecność uczniów o cudzoziemskim rodowodzie oraz polskich powracających zza granicy, którzy, jak pokazują doświadczenia, z JSE mają problemy podobne do dzieci cudzoziemskich (zob. Lipińska, Seretny 2017), a także obniżający się poziom ogólnej sprawności językowej wszystkich uczniów, sprawiają, że konieczna jest pogłębiona refleksja nad rolą języka w procesie kształcenia, który musi być postrzegany jako narzędzie umożliwiające kształtowanie wizji rzeczywistości, a nie jedynie jej odtwarzanie.

Kwestią wielkiej wagi jest wypracowanie efektywnych sposobów kształtowania edukacyjnej biegłości kognitywnej dzieci/młodzieży. Zadaniem najpilniejszym jest więc przeprowadzenie wielopłaszczyznowych ilościowo-jakościowych badań polszczyzny jako JSE. Podjęte badania muszą przynieść nie tylko precyzyjną, przystającą do polskich realiów edukacyjnych definicję JSE, lecz także przyczynić się do wyłonienia jego cech charakterystycznych. Konieczne jest opisanie odmian JSE i funkcji, jakie pełnią w przestrzeni edukacyjnej, a także wskazanie repertuaru środków językowych niezbędnych do ich realizacji na poszczególnych etapach kształcenia. Szczególnie ważne wydaje się określenie oczekiwanego przyrostu warstwy leksykalnej uczniów w wyniku realizacji wymagań programowych oraz wskazanie słownictwa właściwego JSE¹⁹, uwzględniającego zakresy tematyczne, w ich zaś ramach – wyrazów kluczowych, tj. absolutnie niezbędnych uczniom w określonym

¹⁸ Powierzano je najczęściej nieprzygotowanym do ich prowadzenia polonistom lub nauczycielom języków obcych. Zawodu nauczyciela języka polskiego jako nierodzimego wciąż nie ma na liście specjalności nauczycielskich, choć w Polsce jest już co najmniej kilka tysięcy osób przygotowanych do jego wykonywania.

¹⁹ Badania terminów właściwych poszczególnym przedmiotom szkolnym na różnych szczeblach edukacji prowadził w latach 80. zespół pod kierownictwem Jaworskiego (1989). Warto byłoby je powołać, gdyż od tamtych czasów zmieniły się zarówno szkolne wymagania programowe, jak i realizujące te wymagania podręczniki.

wieku²⁰. Na podstawie opracowanych zestawień będzie zaś można opracować rzetelne i wiarygodne sposoby badania przyrostu/poziomu kompetencji językowej w JK i JSE. Na razie bowiem nie da się jednoznacznie stwierdzić, czy problemy, które mają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, są natury językowej, kognitywnej, czy też językowo-kognitywnej²¹.

Różnice, jakie dzielą JSE i JK, a zarazem skalę problemu badawczego, unaocznia zamieszczona poniżej analiza dwóch tekstów podręcznikowych (zob. tabela 1) – dla III i IV klasy szkoły podstawowej²². Zestawiając je, intuicyjnie przyjęto, że w nauczaniu wczesnoszkolnym rozwijane są głównie podstawowe umiejętności komunikacyjne, kognitywną sprawność ze zdecydowanie większą intensywnością zaczyna się zaś kształtować od klasy IV (zob. schemat 1). Miejsce kształcenia zintegrowanego zajmuje wówczas przedmiotowe: na każdej lekcji uczniowie zaczynają się więc stykać z właściwymi danej dziedzinie pojęciami i terminami.

Obie przytoczone wypowiedzi²³ są diametralnie różne pod względem ilościowym i jakościowym. W pierwszej dominują zdania pojedyncze (średnia długość zdania wynosi 10 wyrazów), w drugiej – złożone i to najczęściej podrzędne (średnia długość zdania wynosi 14 wyrazów). Tekst dla trzecioklasistów jest wypełniony słownictwem często używanym (zob. Seretny 2011), czwartoklasiści natomiast muszą się już mierzyć z wypowiedzią, w której na 114 wyrazów aż 32 stanowią wyrazy uznane za trudne²⁴ (zob. tabela 2). Wymagania kognitywne obu tekstów także nie są porównywalne. Radzenie sobie z językiem jako narzędziem poznania, tj. narzędziem o zupełnie innej charakterystyce jakościowo-ilościowej, jest problematyczne dla wszystkich dzieci, jednak uczniów o ograniczonych, niepełnych kompetencjach stawia często przed barierą nie do pokonania.

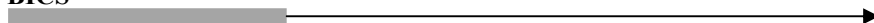
²⁰ Jest to o tyle istotne, że znajomość słownictwa JSE jest determinantem najwyższej korelującym z osiągnięciami szkolnymi uczniów (zob. Cummins 2002).

²¹ Jeśli uczeń dysponuje pewnym zasobem wiedzy na temat kanarka, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że znając słowo *żółty*, udzieli prawidłowej odpowiedzi na pytanie dotyczące koloru ptaka. Ten zaś, który nie ma żadnej wiedzy o kanarku, nie będzie potrafił udzielić sensownej odpowiedzi na to pytanie (zob. Kliś 2000, 67).

²² Oba teksty pochodzą z podręczników internetowych znajdujących się na stronie internetowej: <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja>.

²³ Jest to czytanka z podręcznika dla klasy III (tematyka wskazuje, że będzie ona omawiana pod koniec roku szkolnego) oraz tekst pojawiający się na pierwszych stronach podręcznika do historii do klasy IV.

²⁴ O tym, że za blisko 90% wariacji poziomu rozumienia tekstu odpowiedzialne są dwie zmienne (a) zasób słownikowy czytelnika, w którym zawarta jest uprzednio przyswojona wiedza, oraz (b) operacje rozumowania, podejmowane w toku recepcji tekstu, wiadomo już od kilkudziesięciu lat (zob. Davis, 1944, za: Kliś 2002, 65).

BICS**CALP**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10...

(grubość linii obrazuje intensywność procesu)

Schemat 1 Lata szkolnej edukacji a rozwój BICS i CALP (opracowanie własne)

Możliwe działania doraźne – strategia budowania rusztowań (*scaffolding*)

Zanim będziemy dysponowali wynikami badań, konieczne są działania, które pozwolą dzieciom/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w miarę efektywnie rozwijać umiejętności w zakresie JSE. Jedną z możliwości do wykorzystania „od zaraz” jest strategia budowania rusztowań. Jej celem jest włączenie uczniów w działania, których podjęcie ma zaowocować pojawieniem się określonej umiejętności. Polega ona na udzielaniu uczniom wsparcia, które jest stopniowo wycofywane, gdy zaczynają sobie radzić z wykonywanym zadaniem/rozwiązywanym problemem.

Przykładem *budowania rusztowania* wspomagającego rozwój językowy dzieci o niepełnych kompetencjach językowych może być adaptacja tekstów znajdujących się w podręcznikach, tj. przygotowywanie wersji dostosowanych do faktycznych umiejętności uczniów. Zasada się ono na zastosowaniu w równoległej wypowiedzi prostszych konstrukcji składniowych oraz słownictwa częściej używanego, co pomaga dzieciom zrozumieć i zinternalizować treść przekazu (zob. tabela 2). Jednakże lektura wersji ułatwionych nigdy nie dałaby im szans na „językowe dogonienie” rówieśników, zawsze byłiby „krok za nimi”. Od wersji łatwiejszej trzeba więc stopniowo przechodzić do oryginalnej (*wycofywanie wsparcia*), stosując technikę poszukiwania konstrukcji paralelnych, parafrazy wewnątrzjęzykowej itp. (zob. Seretny 2016), np.:

Przeczytaj swój tekst, a następnie znajdź w tekście podręcznika zdania, które mają to samo znaczenie.

*Książkę także kazał budować kościoły i klasztory.
Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory.*

Pierwszy biskup zamieszkał w Poznaniu. Poznań był więc pierwszym polskim biskupstwem²⁵.

.....

Książę Mieszko od tej pory niczym już nie różnił się od innych królów europejskich, był im równy.

.....

Przeczytaj zdania z podręcznika i przekaż swoimi słowami ich treść.

Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów.

Mieszko i jego poddani wierzyli w różnych bogów.

Jedną z najważniejszych decyzji, które wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa.

.....

W tym celu poślubił czeską księżniczkę *Dobrawę* i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest.

.....

Rozwijanie kompetencji w JSE wspomagają także ćwiczenia, w których należy użyć określonego słownictwa, udzielając odpowiedzi na zadane pytania. Działania takie pomagają w przekształcaniu się niezwerbalizowanej wiedzy deklaratywnej (*wiem, że...*) w zwerbalizowaną proceduralną (*opowiem ci o tym, że...*), która odgrywa kluczową rolę w procesie poznania²⁶, np.:

Odpowiedz na poniższe pytania, używając słów podanych w nawiasach. Spróbuj korzystać z obu tekstów.

Czy w X wieku ludzie w Polsce czcili wielu bogów? (poddany, wierzyć)

Tak, w X wieku poddani Mieszka ciągle wierzyli w różnych bogów.

Co zrobił książę Mieszko, żeby to zmienić? (przyjąć chrzest, poślubić)

.....

²⁵ Należy przy tym pamiętać, że jeśli uczniowie poznali słowo *biskup*, nie będą automatycznie wiedzieli, co znaczą słowa *biskupstwo*, *biskupi*. Znaczeń derywatów trzeba uczyć oddzielnie, najczęściej leksykalnie, osadzając je w wyraźnie zarysowanym kontekście. Nowe słowa powinny być bowiem wdrażane przede wszystkim jako elementy struktur gramatycznych pełniących określone funkcje.

²⁶ Ciekawe rozwiązania dla języka angielskiego proponują m.in. Zwiers (2008), Marzano, Pickering (2014).

Tabela 1. Teksty z podręczników do klasy III i IV – porównanie

Tekst klasa III	Tekst klasa IV
<p>Na co dzień mama bliźniaków jest znaną dziennikarką. Niestety, od wczoraj dzieje się z nią coś dziwnego. Rano była weterynarzem, w południe sprzedawczynią, wieczorem mechanikiem samochodowym, a w nocy reżyserką filmową. W dodatku przez cały ten czas samodzielnie wykonywała wszystkie obowiązki domowe. Z innymi mamami jest podobnie. Każda robi wszystko i za wszystkich. <u>Nic z tego nie miałyby miejsca, gdyby nie Profesor Zgrzyt i jego Pracorób Mamusiowy. Trzeba go czym prędzej wyłączyć, bo lada moment mamom może zabraknąć sił.</u></p>	<p>Gdy w X wieku większość państw europejskich – a wśród nich również Czechy – była chrześcijańska, książę Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów. Jedną z najważniejszych decyzji, które wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa. W tym celu poślubił <u>czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest. Tym samym książę zrównał się z innymi władcami Europy, którzy przed nim zdecydowali się na takie posunięcie. W Poznaniu ustanowiono pierwsze biskupstwo. Na dwór Mieszka przybyli duchowni i zakonnicy, którzy umieli czytać i pisać po łacinie – w języku, którym posługiwała się chrześcijańska Europa. Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki. Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory.</u></p>
<p>Cechy gramatyczne tekstów:</p> <p>zdanie pojedyncze zdanie złożone współrzędnie zdanie złożone podrzędnie konstrukcje bezosobowe rozwinięte frazy nominalne</p>	
<p>Na co dzień mama bliźniaków jest znaną dziennikarką. Niestety, od wczoraj dzieje się z nią coś dziwnego. Rano była weterynarzem, w południe sprzedawczynią, wieczorem mechanikiem samochodowym, a w nocy reżyserką filmową. W dodatku przez cały ten czas samodzielnie wykonywała wszystkie obowiązki domowe. Z innymi mamami jest podobnie. Każda robi wszystko i za wszystkich. Nic z tego nie miałyby miejsca, <u>gdymy</u> nie Profesor Zgrzyt i jego Pracorób Mamusiowy. Trzeba go czym prędzej wyłączyć, <u>bo</u> lada moment mamom może zabraknąć sił.</p>	<p><u>Gdy</u> w X wieku większość państw europejskich – a wśród nich również Czechy – była chrześcijańska, książę Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów. Jedną z najważniejszych decyzji, <u>które</u> wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa. <u>W</u> tym celu poślubił czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest. <u>Tym samym</u> książę zrównał się z innymi władcami Europy, <u>którzy</u> przed nim zdecydowali się na takie posunięcie. W Poznaniu ustanowiono pierwsze biskupstwo. Na dwór Mieszka przybyli duchowni i zakonnicy, <u>którzy</u> umieli czytać i pisać po łacinie – w języku, <u>którym</u> posługiwała się chrześcijańska Europa. Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki. Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory.</p>
<p>Cechy leksykalne tekstów:</p> <p>słownictwo ogólne słownictwo szkolne spójniki i wskaźniki zespolenia</p>	

Tabela 2. Teksty z podręcznika dla klasy IV w wersji oryginalnej i uproszczonej – porównanie

Tekst klasa IV oryginalny	Tekst klasa IV uproszczony
<p>Gdy w X wieku <u>większość państw europejskich</u> – a wśród nich również Czechy – była <u>chrześcijańska</u>, <u>książe Mieszko i jego poddani wciążyli</u> wielu <u>słowiańskich bogów</u>. Jedną z <u>najważniejszych decyzji</u>, <u>które wówczas podjął Mieszko</u>, było <u>wprowadzenie nowej religii</u> – <u>chrześcijaństwa</u>. <u>W tym celu poślubił czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest</u>. <u>Tym samym książę zrównał się z innymi władcami Europy, którzy przed nim zdecydowali się na takie posunięcie</u>. W Poznaniu ustanowiono <u>pierwsze biskupstwo</u>. Na dwór Mieszka <u>przybyli duchowni i zakonnicy, którzy umieli czytać i pisać po łacinie</u> – w języku, <u>którym posługiwała się chrześcijańska Europa</u>. <u>Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki</u>. <u>Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory</u>.</p> <p style="text-align: right;">(114 wyrazów)</p>	<p>W X wieku prawie cała Europa, w tym Czechy, była już chrześcijańska. W Polsce ludzie ciągle jeszcze wierzyli w wielu bogów. Książę Mieszko postanowił to zmienić. W 966 ożenił się z Dobrawą, czeską księżniczką, a Polska przyjęła chrzest. Książę Mieszko od tej pory nie różnił się już od innych królów europejskich. Był im równy. Na jego dwór przyjechali zza granicy zakonnicy, księża (ludzie kościoła). Zнали oni łacinę. Łacina była wtedy takim językiem jak dzisiaj angielski. Zakonnicy pisali listy do innych królów i książąt, przygotowywali dokumenty, pisali kroniki. Książę kazał także budować kościoły i klasztory, a pierwszy biskup zamieszkał w Poznaniu. Poznań był pierwszym polskim biskupstwem.</p> <p style="text-align: right;">(103 wyrazy)</p>
<p>Cechy gramatyczne tekstów:</p> <p>zdanie pojedyncze zdanie złożone <u>współrzędnie</u> <u>zdanie złożone podrzędnie</u> konstrukcje bezosobowe <u>rozwinęte frazy nominalne</u></p>	
<p>Gdy w X wieku większość <u>państw</u> europejskich – a wśród nich również Czechy – była <u>chrześcijańska</u>, <u>książe</u> Mieszko i jego <u>poddani</u> wciążyli wielu <u>słowiańskich bogów</u>. Jedną z <u>najważniejszych decyzji</u>, <u>które</u> wówczas <u>podjął</u> Mieszko, było <u>wprowadzenie</u> nowej religii – <u>chrześcijaństwa</u>. <u>W tym celu</u> <u>poślubił</u> czeską <u>księżniczkę Dobrawę</u> i za <u>pośrednictwem</u> jej kraju w <u>966 roku</u> <u>przyjął chrzest</u>. <u>Tym samym</u> <u>książe zrównał się</u> z innymi <u>władcami</u> Europy, <u>którzy</u> przed nim zdecydowali się na takie <u>posunięcie</u>. W Poznaniu <u>ustanowiono</u> <u>pierwsze biskupstwo</u>. Na <u>dwór</u> Mieszka <u>przybyli</u> <u>duchowni i zakonnicy</u>, <u>którzy</u> umieli czytać i pisać po <u>łacinie</u> – w języku, <u>którym</u> <u>posługiwała się</u> chrześcijańska Europa. <u>Prowadzili korespondencję</u> z innymi <u>dworami</u>, <u>spisywali</u> dokumenty, <u>kroniki i roczniki</u>. <u>Zaczęto także budować</u> pierwsze kościoły i <u>klasztory</u>.</p> <p>(32 leksemy trudne)</p>	<p>W X wieku prawie cała Europa, w tym Czechy, była już <u>chrześcijańska</u>. W Polsce ludzie ciągle jeszcze wierzyli w wielu bogów. <u>Książę</u> Mieszko postanowił to zmienić. W 966 ożenił się z Dobrawą, czeską księżniczką. <u>a</u> Polska <u>przyjęła chrzest</u>. Książę Mieszko od tej pory nie różnił się już od innych królów europejskich. Był im równy. Na jego <u>dwór</u> przyjechali zza granicy <u>zakonnicy, księża</u> (ludzie kościoła). Zнали oni <u>łacina</u>. <u>Łacina</u> była wtedy takim językiem jak dzisiaj angielski. <u>Zakonnicy i księża</u> pisali listy do innych królów i <u>książąt</u>, przygotowywali dokumenty, pisali <u>kroniki</u>. <u>Książę</u> Mieszko kazał także budować kościoły i <u>klasztory</u>, <u>a</u> pierwszy <u>biskup</u> zamieszkał w Poznaniu. Poznań był pierwszym polskim <u>biskupstwem</u>.</p> <p>(12 leksemów trudnych)</p>
<p>Cechy leksykalne tekstów:</p> <p>słownictwo ogólne <u>słownictwo szkolne</u> <u>spójniki i wskaźniki zespolenia</u></p>	

Podsumowanie

Z badań niezbiecie wynika, że bariera językowa jest czynnikiem, który w największym stopniu utrudnia uczniom imigranckim odnajdywanie się w nowych warunkach, spowalnia proces adaptacji w środowisku szkolnym, w tym nawiązywanie przyjaźni z kolegami (zob. Grzymala-Moszczyńska i in. 2015, 2016a, 2016b), a przede wszystkim – uniemożliwia im pełne uczestnictwo w zajęciach szkolnych i osiąganie wyników w nauce na miarę ich możliwości poznawczych (zob. m.in. August i in. 2005; Townsend i in. 2012; Majcher-Legawiec 2017). Język bowiem pozwala poznawać i oswajać świat, w którym spotkamy się z innymi mówiącymi, gdyż jest „nie tylko systemem znaczeniowym, lecz płaszczyzną aktywności semantycznej, która powstaje między jednym człowiekiem a drugim, między człowiekiem a światem” (Cieszyńska 2000, 42). Działania w świecie nie są możliwe bez wiedzy na jego temat. Wiedza ta zaś jest zdobywana przede wszystkim językowo, a świadectwem jej bogactwa jest zasobny słownik.

Nowym zadaniem polskiej szkoły w zmienionej, wielokulturowej rzeczywistości jest więc wspieranie rozwoju językowego uczniów z doświadczeniem migracyjnym, tj. umożliwianie im opanowania zarówno języka codziennej komunikacji, jak i szkolnej edukacji w stopniu, w jakim władają nimi ich jednojęzyczni rówieśnicy²⁷. By zadanie to mogła właściwie realizować, konieczne są badania specyfiki JSE oraz przemyślana implementacja uzyskanych wyników.

Literatura

- August D. et al., 2005, *The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners*, „Learning Disabilities Research and Practice”, no 20 (1).
- Anstrom K. et al., 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, www.ceee.gwu.edu [dostęp: 10.09.2017].
- Bailey A.L., 2007, *The Language Demands of School: Putting academic English to the test*, New Haven, CT.

²⁷ Na kluczową rolę sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego zwracają uwagę zapisy *Zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy CM/Rec* (2014)5 (zob. Martyniuk 2015, 72; zob. też Bailey 2007, 10–11).

- Bailey A.L., Heritage M., 2008, *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA.
- Bailey A.L. et al., 2007, *Developing academic English language proficiency prototypes for 5th grade reading: Psychometric and linguistic profiles of tasks*, National Center for Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles.
- Bilos E., 1998, *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*, Częstochowa.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Coxhead A., 2000, *A new academic word list*, „TESOL Quarterly”, no. 34., <http://language.massey.ac.nz/staff/awl/index.shtml> [dostęp: 10.09.2017].
- Cummins J., 2014, *Beyond language: Academic communication and student success*, „Linguistics and Education”, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006> [dostęp: 10.08.2017].
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: B. Street, N. H. Hornberger (eds), *New Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, New York.
- Cummins J., 2000, *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Buffalo, NY.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England.
- Cummins J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, no. 19.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa. (ESOKJ)
- Gibbons P., 1991, *Learning to learn in a second language*, Newtown.
- Grucza F., 2002, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*, w: Lewandowski J., red., *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016a, *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016b, *Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obliczu powrotów dzieci i młodzieży z emigracji*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Hu M., Nation I.S.P., 2000, *Vocabulary density and reading comprehension*, „Reading in a Foreign Language”, no. 13.
- Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2014, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10.
- Kliś M., 2000, *Znaczenie zasobu leksykalnego w procesie rozumienia tekstu*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 43, nr 1.
- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: Janus-Sitarz A., red, *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków.
- Mierzwa E., 1988, *Terminy i pojęcia w programach podręcznikach szkoły podstawowej. Historia*, Warszawa.

- Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: Gruchala J.S., Kurek H, red., *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków.
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, w: Zarzycka G., Karasek M., red., *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 24, Łódź.
- Markowski A., 1992, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działanionym Rady Europy*, „LingVaria”, nr 2.
- Marzano R., Pickering D., 2014, *Building academic vocabulary*, Alexandria.
- Nagy W., Townsend D., 2012, *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*, „Reading Research Quarterly”, no. 47 (1).
- Nocoń J., 2013, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, w: Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., red., *Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Scarcella R., 2003, *Academic English. A Conceptual Framework*, “The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report”, no. 1, Irvine.
- Schleppegrell M.J., 2004, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Mahwah, NJ.
- Seretny A., 2016, *Stopień trudności słowa, leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Snow C., Uccelli P., 2009, *The challenge of academic language*, in: Olson D., N. Torrance, eds, *The Cambridge handbook of literacy*, Cambridge.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Townsend D. et al., 2012, *Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3.
- Zwiers J., 2008, *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco.