


*Katarzyna Chamienia*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2927-4462>

NAUCZYCIELE PRZYRODY A JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ (JES – PRZYRODA) ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA I STRATEGIE DYDAKTYCZNE

Streszczenie: Artykuł referuje wyniki badania przeprowadzonego w 2021 r. wśród nauczycieli przyrody pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji (UDM). Celem przeprowadzonych badań było określenie świadomości nauczycieli co do odmienności JES – Przyroda od języka codziennego oraz poznanie ich strategii nauczania w klasach, w których uczą się UDM. Aby uzyskać założone dane, przeprowadzono 8 wywiadów swobodnych z nauczycielkami przyrody pracującymi z UDM. Wywiady zostały przeanalizowane za pomocą kondensacji znaczeń. Z analizy wywiadów wynika, że nauczyciele są świadomi odmienności JES – Przyroda od języka codziennego, którą charakteryzują jako niskofrekwencyjną i wyspecjalizowaną leksykę. Zauważają też, że na ich lekcjach UDM uczą się nie tylko treści, ale też języka. Priorytetem pedagogów jest nawiązanie kontaktu z UDM, a zrozumienie treści przez uczniów jest dla nich istotniejsze niż zapamiętanie terminów. W trakcie zajęć wykorzystują różne strategie dydaktyczne mające ułatwić UDM funkcjonowanie na lekcjach, m.in. uczenie przez zabawę, doświadczenie, projekty czy tłumaczenia.

Słowa kluczowe: język edukacji szkolnej, nauczanie przyrody, uczeń z doświadczeniem migracji, dydaktyka językowa, leksyka przyrodnicza

¹ k.chamienia@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych, ul. Dobra 56/66, 00-312 Warszawa.

SCIENCE TEACHERS AND THE LANGUAGE OF SCHOOL EDUCATION (JES – PRZYRODA); LANGUAGE AWARENESS AND TEACHING STRATEGIES

Abstract: The article refers to a study conducted in 2021 among primary school science teachers who are working with children with migration backgrounds. The study explored teachers' language awareness regarding the language of schooling / the language of education and its difficulty. Another topic was strategies used in the classroom to engage students from different backgrounds. The researchers conducted a series of unstructured interviews with eight science teachers who teach children with a migratory background. Interviews were later analyzed using meaning condensation. The results show that teachers are aware of the difference between the language of the science classroom and the language of everyday use. They notice especially specialized vocabulary. They also notice that during lessons students learn not only content, but also language. Teachers prioritize establishing a relationship with migrant students, understanding that content is more important to them than vocabulary. During class they are using a number of activities to engage language learning, such as science experiments, projects, translation, and games.

Keywords: language of schooling, language of school education, student with a migratory background, science, science vocabulary, language teaching

1. WPROWADZENIE

Liczba uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w polskich szkołach stale wzrasta. W roku szkolnym 2021/2022 do polskich szkół przyjęto znaczną liczbę uczniów z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po agresji rosyjskiej – w marcu 2022 r. było ich 166 000 (Jędryka 2022b). Jednak już przed lutym 2022 r. w polskich placówkach oświatowych uczyło się wielu UDM. W większości byli to uczniowie z krajów słowiańskich (Ukraina, Białoruś, Rosja), oprócz nich do polskich szkół i przedszkoli uczęszczały dzieci z Chin, Wietnamu, Indii, Czeczenii czy Syrii (Raport NIK 2020).

Polskie szkoły działają jednocześnie w podejściu separacyjnym i separacyjno-inkluzyjnym (Jędryka 2022a). W części szkół funkcjonują oddziały przygotowawcze (OP). Uczą się w nich dzieci, które nie znają polskiego lub znają go na niewystarczającym poziomie. Nauka w OP odbywa się zgodnie ze szkolnymi programami nauczania ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. Model separacyjno-inkluzyjny jest realizowany przez te szkoły, które włączają UDM do klas ogólnych, a jednocześnie oferują im wsparcie w postaci zajęć z języka polskiego jako obcego i zajęć wyrównawczych.

Uczniowie z doświadczeniem migracji są nową grupą uczących się języka polskiego. Jest to grupa różnorodna, ponieważ UDM mają różne potrzeby wynikające z ich historii migracyjnej – uczeń powracający ze Stanów Zjednoczonych będzie dysponował innymi możliwościami i tempem nauki niż jego rówieśnik pochodzący z Wietnamu. Mimo różnic UDM łączy status, jaki osiąga w ich życiu język polski. Z języka obcego czy odziedziczonego prędko staje się językiem drugim (a z czasem – funkcjonalnie pierwszym). UDM uczą się także specjalistycznej odmiany języka, ponieważ nowy kod językowy jest im potrzebny nie tylko do komunikacji, ale także do edukacji.

2. KLUCZOWE POJĘCIA: JES I JS

Miejscem codziennego funkcjonowania UDM są placówki edukacyjne – przedszkola, szkoły podstawowe i średnie. Aby funkcjonować w ich murach, uczniowie muszą opanować dwie specjalistyczne odmiany języka – język szkolny (JS) i język edukacji szkolnej (JES) (Jędryka 2022a). JS posługuje się administracja szkolna i kadra nauczycielska, a jego znajomość jest konieczna, aby zrozumieć komunikaty kierowane do uczniów i rodziców na zebraniach szkolnych, apelach czy przez dziennik elektroniczny. Uczniowie słyszą JS zaraz po przekroczeniu progu szkoły. Miejsce JES jest w przestrzeni klasy szkolnej, ponieważ to w tej odmianie odbywa się cały proces edukacyjny.

JES definiowało już wiele badaczek (Jędryka 2014; Pamuła-Behrens 2018; Seretny 2018), które charakteryzują go jako:

- przedmiot nauczania (celem procesu dydaktycznego jest rozwój kompetencji komunikacyjnych),
- środek pozwalający na przyswojenie wiedzy przedmiotowej (medium edukacji),
- narzędzie samorealizacji (rozwój społeczny i indywidualny).

Opanowanie JES jest konieczne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego: jego znajomość umożliwia myślenie poznawcze, przetwarzanie wiedzy oraz jej werbalizację. Z perspektywy leksykalnej i składniowej JES bliski jest specjalistycznym odmianom języka funkcjonującym w tych obszarach nauki, z których wywodzą się przedmioty szkolne.

Wprowadzenie na grunt polskiej glottodydaktyki koncepcji języka edukacji szkolnej pozwala lepiej zrozumieć wyzwania, z jakimi mierzą się uczniowie – zarówno ci, dla których polski jest językiem pierwszym, jak i ci, dla których jest językiem kolejnym. Zadaniem badaczy, którzy zajmują się tym zagadnieniem, jest dokładne opisanie JES, i określenie, jakie jego struktury i leksyka są konieczne do zrozumienia treści wynikających z podstawy programowej dla

poszczególnych przedmiotów oraz kontynuowania edukacji. Uczniowie z doświadczeniem migracji muszą opanować – w zależności od etapu edukacyjnego – kilka lub kilkanaście odmian JES, więc wymagania językowe im stawiane muszą być adekwatne do możliwości poznawczych ucznia. Jak zwracała uwagę Beata Jędryka (2022b), akwizycja języka jest procesem długotrwałym i wymagającym zaplanowanej dydaktyki językowej – samo zanurzenie w języku polskim i jego szkolnej odmianie nie sprawi, że uczniowie opanują język.

3. OPIS BADANIA I METODY ANALIZY

W 2020 r. miałam możliwość uczestniczyć w projekcie *Nowe narzędzia i metody glottodydaktyczne – wsparcie nauczania języka przyrodniczego dzieci z doświadczeniem migracji i ich nauczycieli* prowadzonym przez Beatę Jędrykę (zob. Jędryka 2022b). W trakcie przygotowania kart pracy dokonałam ekscerpacji materiału leksykalnego i syntaktycznego z trzech podręczników do kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej (Gromek i in. 2017, Kosacka i in. 2017; Marko-Worłowska i in. 2017). Kolejnym krokiem była selekcja słownictwa minimum przez metodyczkę – nauczycielkę przyrody. Pod pojęciem „słownictwa minimum” kryją się jednostki wyrazowe, których znajomość jest konieczna, aby uczeń mógł po klasie czwartej kontynuować edukację przyrodniczą na lekcjach biologii i geografii. Na podstawie tej listy zostały przygotowane karty pracy do nauczania przyrody, które mają wspierać ucznia w nabywaniu wiedzy i budowaniu leksykonu².

Podczas prowadzenia badań nad językiem edukacji przyrodniczej zrodziło się pytanie, które dotyczyło bezpośrednio użytkowników tego języka – nauczycieli przyrody. Konieczne było poznanie ich stosunku do JES – Przyroda, świadomość jego istnienia i specyfiki, strategii stosowanych w konfrontacji z trudnościami wynikającymi z konieczności stosowania JES w nauczaniu przyrody różnych grup uczniów.

Opis JES – Przyroda na potrzeby projektu *Nowe narzędzia* wykonano poprzez analizę podręczników – pisanej formy języka edukacji szkolnej. Jednak należy uznać to za niepełne źródło wiedzy o języku edukacji szkolnej w zakresie przyrody, ponieważ podręcznik jest bazą wiedzy stworzoną na podstawie podstawy programowej jako pomoc dla nauczycieli. Jest dobrym źródłem do opisywania JES, ale nie obejmuje jego wersji użytkowej, mówionej – tej, w której odbywa się komunikacja w trakcie lekcji przedmiotowej. Aby móc

² Materiały przygotowane na potrzeby projektu (test diagnozujący, program nauczania, karty pracy) są dostępne na stronie fundacji Lingue Mundi.

opisać tę przestrzeń, zdecydowałam się przeprowadzić badanie z udziałem nauczycieli przyrody – osób mających największą wiedzę o funkcjonowaniu JES – Przyroda na lekcjach.

Przedmiotem moich badań był stosunek nauczycieli przyrody do JES – Przyroda w kształceniu UDM. Szczególnie interesowała mnie świadomość językowa nauczycieli i ich podejście do dydaktyki języka edukacji przyrodniczej oraz stosowane strategie. W tym celu postawiłam następujące pytania badawcze:

1. Czy nauczyciele są świadomi trudności i odmienności JES – Przyroda od języka codziennego? Jak o tym opowiadają?
2. Jak nauczyciele prowadzą lekcje w klasach z uczniami z doświadczeniem migracji?

Aby poznać odpowiedzi na postawione wyżej pytania, zdecydowałam się przeprowadzić wywiady swobodne z przyrodnikami i przyrodniczkami pracującymi z UDM. Wybrana metoda umożliwiła mi nawiązanie relacji z badanymi, uzyskanie wglądu w ich doświadczenia oraz poznanie i interpretację ich perspektywy na interesujący mnie problem (Gudkova 2012; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010).

Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od czerwca do sierpnia 2021 r. Grupa badawcza składała się z ośmiu osób pracujących w placówkach w różnych miejscach Polski. Została ona dobrana celowo – szukałam osób, które są nauczycielami przyrody i uczą bądź uczyły UDM. Wszystkie osoby, które zgodziły się na badanie, to kobiety (tab.1).

Tabela 1. Informacje na temat badanych

Kod wywiadu	Rodzaj szkoły	Praca z UDM	Wykształcenie
N1	publiczna	oddziały przygotowawcze	geografia, biologia
N2	publiczna	klasy mieszane	biologia
N3	publiczna (sportowa)	klasy mieszane, praca indywidualna w ramach godzin wyrównawczych	biologia
N4	publiczna	klasy mieszane	geografia
N5	publiczna i niepubliczna	klasy mieszane	geografia
N6	niepubliczna	klasy mieszane	wychowawczyni w szkole Montessori
N7	niepubliczna	klasy złożone wyłącznie z UDM	biologia
N8	niepubliczna	klasy mieszane	geografia

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, większość respondentek pracowała w UDM w klasach mieszanych, jedynie N1 i N7 uczyły w klasach złożonych wyłącznie z UDM (N1 – oddziały przygotowawcze, N7 – klasy międzynarodowe).

Uczniowie badanych w większości pochodzili z Ukrainy (respondentki N1, N2, N4, N5, N6). Oprócz dzieci z Ukrainy respondentki pracowały z reemigrantami (N6 i N8), z uczniami z Chin (N4 i N5) oraz z uczniami z innych obszarów (N5).

Większość badanych pracuje w szkołach publicznych (N1, N2, N3, N4, N5). Pozostałe trzy osoby (N6, N7, N8) uczą w szkołach niepublicznych (metoda Montessori, pedagogika alternatywna).

Zebrany materiał analizowałam, wykorzystując kondensację znaczeń zaproponowaną przez Steinera Kvale (2010). Proces analizy polegał na wielokrotnej lekturze każdego wywiadu i przypisywaniu jego fragmentom skróconych znaczeń (kondensacji). Kierując się zdefiniowanymi pytaniami badawczymi, skategoryzowałam kondensację na te dotyczące obrazu JES – Przyroda i te dotyczące strategii nauczania. Po przeanalizowaniu w ten sposób każdego z wywiadów, porównałam główne tematy pojawiające się w zdefiniowanych kategoriach (język i strategię), a następnie wybrałam te, które pojawiały się najczęściej i przygotowałam ich omówienie.

4. WYNIKI ANALIZY. ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA NAUCZYCIELI

Struktura kolejnej części odzwierciedla pytania badawcze i kategorie, zgodnie z którymi porządkowałam zebrany materiał. W pierwszej części przedstawiam analizę wypowiedzi związanych z pytaniem dotyczącym świadomości wśród nauczycieli odmienności JES – Przyroda od języka codziennej komunikacji.

4.1. NAUCZYCIELSKIE DEFINICJE JES – PRZYRODA

Pierwszym obszarem mojego zainteresowania badawczego było sprawdzenie, jak nauczyciele przyrody definiują JES – Przyroda oraz czy uważają go za trudny i jakie cechy w nim zauważają. Ponieważ był to temat, który pojawiał się w niemal każdym wywiadzie, poniżej przedstawiam tabelę, w którą zamieściłam odpowiedzi udzielone przez grupę badawczą.

Tabela 2. Zestawienie wypowiedzi badanych. Własne definicje JES – przyroda

N1	„Szczególnie, że to jest język specjalistyczny, tu wielu pojęć dzieci polskie nie rozumieją, a co dopiero (...) dzieci z doświadczeniem migracji”
N2	„przyroda to jest w ogóle taki specyficzny przedmiot, że są nowe pojęcia (...)”
N4	„i tak naprawdę tej terminologii specjalistycznej w czwartej klasie jest niewiele albo przynajmniej ja jej niewiele stosuje”
N5	„gdzieś tam staram się, żeby kluczowe słowa zapamiętywali”
N6	„program przyrody to jest taki mini słownik ”
N8	„no to na pewno występują w nim takie specyficzne pojęcia, już takie szczegółowe i konkretne ”

Źródło: opracowanie własne

Z pewnością badane zauważają odmiennność języka przyrodniczego od języka ogólnego. Nie znają pojęcia ‘język edukacji szkolnej’, dlatego też w pytaniach używałam sformułowań „język przyrodniczy w klasie czwartej” czy „język używany na lekcjach przyrody”. Mimo tego wszystkie respondenci odróżniali go od języka codziennej komunikacji i używały określenia „specjalistyczny”.

Wyróżnione w powyższej tabelce słowa, wskazują na najbardziej charakterystyczny podsystem języka edukacji szkolnej, czyli leksykę. Wszystkie nauczycielki, choć pytanie dotyczyło języka jako całości, wskazywały na trudności związane z opanowaniem nowego słownictwa. Inne podsystemy były wskazywane znacznie rzadziej. Kilkoro badanych zwróciło uwagę zagadnienia związane z fonetyką, tj. na trudności artykulacyjne. Składnia i morfologia nie były przywoływane przez nauczycielki jako coś, co sprawia ich uczniom trudności. Wynika to jednak nie z tego, że UDM radzą sobie ze skomplikowanymi strukturami gramatycznymi, ale raczej z tego, że leksyka jest zazwyczaj najbardziej charakterystycznym elementem języka specjalistycznego.

4.2. PRIORYTETY W DYDAKTYCE JĘZYKA EDUKACJI SZKOLNEJ. ZROZUMIENIE I NAWIĄZANIE KONTAKTU

Nauczycielki przyrody, które brały udział w badaniu, są świadome, że JES – przyroda jest trudną odmianą języka. Na ich zajęcia trafiają uczniowie ze słabą znajomością języka. Widząc, jak trudny jest język konieczny do opanowania treści dydaktycznych ujętych w podstawie programowej, niemal wszystkie badane zwracają uwagę na to, że ich priorytetem nie jest zapamiętanie przez uczniów pojęć, ale ich zrozumienie. Mówią o dopasowywaniu

swoich oczekowań do możliwości dzieci: „no nie będę oczekiwała nie wiadomo czego od ych dzieci, wołę ich uczyć podstaw, podstawowej wiedzy (...), żeby oni to logicznie rozumieli” (N1).

Ważne jest dla nich zrozumienie procesów, które kryją się za zbyt trudnymi pojęciami: „może nie potrafią wypowiedzieć niektórych pojęć, ale jak się ich zapyta, żeby powiązały fakty, albo jakieś pytanie, to one naprawdę łatwiej odpowiadają” (N2), „najważniejsze jest to, żeby zrozumieli” (N5), „Może nie znać danego trudnego pojęcia, ale wie na czym to zjawisko polega” (N4).

Badana N6 zwraca uwagę na to, że uczniowie bardzo często rozumieją proces, ale nie są w stanie przypomnieć sobie odpowiedniego słownictwa. Respondentka N8 także potwierdziła, że zrozumienie jest ważniejsze niż znajomość terminologii.

Jak widać z przytoczonych wyżej przykładów, respondentki w dydaktyce przyrody w klasach z UDM zwracają uwagę na zrozumienie znaczenia. Ich zdaniem pojęcie jest wtórne – zapamiętanie go bez zrozumienia procesu i relacji, w jakie wchodzi z innymi terminami, nie przynosi efektu. Wskazuje na to też obawa badanych, że uczniowie nauczą się czegoś na pamięć, bez zrozumienia: „domyślam się, że akurat to dziecko uczyło się literka po literce, jak to powinno wyglądać” (N4), „(...) ja nie jestem w stanie powiedzieć czy oni przypadkiem się nie nauczyli na pamięć i tego z pamięci nie napisali” (N7).

Drugą priorytetową przestrzenią w dydaktyce JES, o której mówili nauczyciele, jest kontakt z UDM: „pierwszym naszym zadaniem to jest w ogóle nawiązanie kontaktu z tym dzieckiem” (N3). Jedną z motywacji w takim działaniu nauczycieli jest stworzenie dogodnych warunków do nauki w klasie: „też trzeba umieć do tego podejść, żeby jednak ten kontakt nawiązać z tymi dziećmi,„ (N2). Nawiązanie dobrego kontaktu z dziećmi zdaniem badanej N5 skłania je do nauki: „chyba najtrudniejsze jest właśnie takie przekonanie dziecka do siebie, że jak nie chcesz dla siebie, to zrób to dla mnie (...)”. Z kolei badana N7 stwierdziła, że jednym z priorytetów na lekcji jest to, żeby uczniowie dobrze się czuli: „po prostu, żeby miło z nimi spędzić czas, żeby oni też mieli jakąś miłą chwilę”.

Priorytetami dla nauczycieli są więc zrozumienie przez dzieci treści przedmiotowych oraz dobry kontakt z uczniami. Z analizy wywiadów wynika wręcz, że właściwe relacje są uznawane za czynnik ważniejszy niż rozumienie przez omawianych tematów, a opanowanie JES – Przyroda jest na trzecim miejscu.

5. WYNIKI ANALIZY. STRATEGIE W DYDAKTYCE JES – PRZYRODA

W kolejnej części analizy przedstawiam strategie, które wykorzystują respondentki. Zostały one podzielone na trzy główne kategorie: osadzenie w rzeczywistości, zabawę i tłumaczenia.

5.1. JAKIEGO JĘZYKA UŻYWAĆ NA LEKCJI?

Połączeniem między pierwszą a drugą częścią analizy jest temat, o który pytałam nauczycieli: jakim językiem oni i ich uczniowie posługują się w trakcie lekcji. Znaczna część odpowiedzi wskazywała, że choć nauczyciele wymagają używania JES – Przyroda w trakcie sprawdzianów i chcą, żeby uczniowie poznali znaczenie poszczególnych wyrażen i nauczyli się ich, to na lekcji raczej posługują się mniej specjalistycznymi wyrażeniami. Używają tylko słów kluczowych, które są najistotniejsze dla zrozumienia danego tematu, i nie oczekują, że ich uczniowie będą się posługiwali tym językiem.

Tabela 3. Język specjalistyczny na lekcji

N1	„(...) więc ja się staram jak najmniej specjalistycznie do nich mówić, staram się właśnie w taką śmieszna formę, żeby oni się bawili tą przyrodą”
N4	„No ta przyroda to jest (...) taka zabawa tak naprawdę (...). No kiedy profesjonalnym, to profesjonalnym, kiedy potocznym, możemy potocznym”
N5	„To znaczy na pewno myślę, że trzeba ograniczać do minimum, maksymalnie do minimum.”
N7	„jakbym ich zasypała trudnymi pojęciami, których później w życiu tak naprawdę nie będą im potrzebne, (...) to w konsekwencji oni by się zniechęcili i ostatecznie by nic nie zrozumieli”

Źródło: opracowanie własne

Klasa czwarta to praca z dziesięciolatkami, którzy dopiero skończyli nauczanie zintegrowane i wdrażają się w system przedmiotowy. Wyraża się to w języku zajęć, które też są – tak, jak mówią badane – zabawą. Respondentki nie używają wyłącznie języka specjalistycznego, a wprowadzają raczej jego elementy, kiedy są one niezbędne.

5.2. UCZENIE OSADZONE W RZECZYWISTOŚCI

Przyroda otacza uczniów, jest tuż za oknami klas, w których się jej uczą. Doświadczalny i namacalny aspekt nauczania tego przedmiotu jest tym, na co nauczycielki najczęściej wskazywały, opowiadając o swoich metodach pracy w klasach z UDM. Wybierały takie podejście, aby koncentrować uwagę uczniów na praktycznym wymiarze prezentowanych treści, wykorzystać ciekawość dzieci i ich wiedzę ogólną o świecie. Jest to też metoda pracy, która wspiera uczenie się UDM – nie skupia się wyłącznie na języku, ale na obserwacji i zrozumieniu. W poniższej tabeli zebrałam wypowiedzi nauczycieli dotyczące uczenia przez doświadczenie (tab. 4).

Tabela 4. Uczenie przez doświadczenie

N4	„Przyroda, przynajmniej ja tak pracuję, to jest taki przedmiot, który polega na badaniu, obserwowaniu, doświadczeniu ”
N1	„ja polskie dzieci też uczę w formie pokazywania, rozumienia, wykorzystania tej wiedzy , tak. (...) łatwiej i przyjemniej się tak uczy przyrody i geografii, tak namacalnie”
N6	„słownictwo jest trudne, jeśli nie idzie za nim wyjaśnienie i doświadczenie tego, co ono oznacza, czyli jakby nie mając jakiegokolwiek takiego właśnie jakiegoś emocjonalnego bagażu z danym słowem”
N2	„Zawsze mnie uczono, że naukę powinno się wcielać w życie i że nauka powinna być praktyczna . (...) jeżeli (...) coś mówię dzieciakom, to też staram się odnosić do dnia powszedniego, codziennego”
N8	„Ja też w swojej pracy staram tak się staram pokazać dzieciom, że tego możemy użyć w codzienności i że to nie są jakieś odrealnione definicje, pojęcia, których nigdy więcej już nie użyją”

Źródło: opracowanie własne

Nauczanie przyrody jest oparte na doświadczeniach, które wspierają uczenie się, angażując więcej zmysłów. Nauczyciele wybierają takie metody także dlatego, by przekonać uczniów do swojego przedmiotu, budować ich motywację wewnętrzną i zachęcać do nauki. Przyroda – choć jej treści są stosunkowo proste – może zostać odrealniona przez wprowadzanie wszystkich przewidzianych programem pojęć bez odniesienia do rzeczywistości. Jest to jednak – jak definiowali ją sami nauczyciele – przedmiot rzeczywisty, doświadczalny. Badane, idąc za swoim rozumieniem przedmiotu „przyroda”, wprowadzają adekwatne strategie realizacji materiału.

Strategią, która opiera się na uczeniu przez doświadczenie, jest też strategia projektów. Pozwala ona na empiryczne poznanie omawianych tematów przez

samych uczniów. Klasa badanej N5 wykonywała modele chmur z waty oraz budowała schemat układu pokarmowego z przedmiotów znalezionych w domu. W szkole badanej N8 projekt jest elementem edukacji przyrodniczej w klasach 4–8. W każdym semestrze uczniowie samodzielnie przygotowują projekt związany z jednym z kontynentów, co skłania ich do wykorzystywania słownictwa specjalistycznego. Podopieczni badanych N6 i N8 wykorzystują wiedzę także w trakcie wyjść w teren: do lasu, do zoo. Strategia projektowa wymusza stosowanie języka edukacji szkolnej, choć jednocześnie dzieje się to w sposób naturalny – uczniowie dostają zadania i aby je wykonać, muszą wykorzystać poznane specjalistyczne pojęcia.

Innym aspektem uczenia przyrody przez osadzenie jej w rzeczywistości jest uczenie dla praktyki, czyli taki dobór treści i ukazywanych aspektów, który ma mieć przełożenie na życie codzienne uczących się. Badane N7 i N8 mówiły o wykorzystaniu wiedzy o budowie ciała człowieka w gabinecie lekarskim (pokazywanie i rozróżnianie organów wewnętrznych, mierzenie pulsu). Badana N4 z kolei wskazywała na poznawanie własnego ciała i omówienie z uczniami zmian, jakie mogą zajść w ich ciele w trakcie dojrzwania. Jak widać po przytoczonych przykładach, tematy dotycząca ciała są najbardziej praktycznymi elementami programu przyrody, a język je opisujący jest niezbędny w codzienności.

Zebrane strategie są powiązane ze sobą osadzeniem w rzeczywistości jako pewnym podejściem do nauczania w ogóle, w tym do nauczania języka. Respondentki mówią o odnoszeniu się do codzienności, łączeniu znanych, powszechnych informacji z nową wiedzą i nowymi pojęciami. W ten sposób abstrakcyjne pojęcia nabierają treści, uczniowie wierzą w ich przydatność, co motywuje ich do nauki.

5.3. UCZENIE PRZEZ ZABAWĘ

Strategią, którą wymieniło kilka respondentek, było nauczanie z wykorzystaniem zabawy, mnemotechnik, wierszyków. Mówiły o tym badane N1, N2 i N4. Osoba N1 opowiadała o własnych metodach na nauczanie JES w oddziałach integracyjnych, które polegają na tłumaczeniu niezrozumiałych słów z podręcznika przez zabawy, np. kalambury. Złagodzenie powagi języka specjalistycznego następuje właśnie przez wybranie śmiesznej, zabawowej formy. Uczniowie w klasie czwartej dopiero przystosowują się do „poważnego” trybu nauki w systemie przedmiotowym po kształceniu zintegrowanym. Strategia zabawy odpowiada na ich potrzeby. Zwraca na to uwagę badana N4: „Właśnie to jest takie uczenie się nowych pojęć, ale raczej przez zabawę, przez

kreatywność, bo to na tym polega, bo te dzieci jak przychodzą do czwartej klasy, one nie są w stanie nawet w ławce usiedzieć często przez te 45 minut”. Wskazuje ona również na style uczenia się i zapamiętywania dziesięciolatków – łatwiej im nauczyć się materiału, jeśli jest przedstawiony w mniej naukowy sposób. Dlatego w pracy badana N4 wykorzystuje wierszyki i rymowanki, które są zabawne i w ten sposób dzieci zapamiętują trudniejsze pojęcia. Zabawa tworzy także przestrzeń, w której dzieci mogą ćwiczyć nabyte sprawności językowe i w bezpiecznym środowisku tworzyć komunikaty, wykorzystując nowopoznane słowa. Badana N8 opowiadała o sytuacji z podwórka szkolnego – jeden z uczniów rzucił kamieniem, a inny skomentował to słowami „To są okazy skalne, tak?”.

Uczenie przez zabawę sprzyja kształtowaniu sprawności językowych i wspiera uczenie się JES. Dzięki tej strategii dzieci łatwiej zapamiętują specjalistyczne pojęcia, a materiał do opanowania nie wydaje się aż tak trudny.

5.4. TŁUMACZENIA

Jak wynika z rozmów z nauczycielami, tłumaczenie i korzystanie z translatorów było najczęściej stosowane zarówno przez nauczycieli, jak i dzieci, by nawiązać kontakt i wesprzeć uczniów na początku ich edukacji w Polsce. Badane N3 i N4 używały translatora, aby porozumieć się z uczniami i wprowadzić ich w szkolne życie.

Inne zastosowanie tłumaczenia to jego wykorzystanie w trakcie zajęć: korzystanie z języka pośrednika lub języka pierwszego ucznia, aby jaśniej i pewniej przekazać mu znaczenie pewnych pojęć. Ta strategia wymaga znajomości wspólnego języka z uczniem (badana N2) lub pomocy innych osób. Może być to asystent międzykulturowy (badana N1), nauczyciele z doświadczeniem migracji (badana N7) lub nauczyciele języków obcych (badana N3). Tłumaczenia były wykorzystywane szczególnie przy sprawdzaniu wiedzy uczniów w postaci przekładania poleceń, korzystania ze słowników w trakcie sprawdzianów czy ustnej odpowiedzi w języku pierwszym ucznia. Badane N1 i N5 opowiadały o tłumaczeniu rówieśniczym – uczniowie posługujący się jednym językiem (np. ukraińskim, chińskim) tłumaczyli sobie wzajemnie, bardziej zaawansowani w języku polskim wspierali mniej zaawansowanych.

Tłumaczenie z języka polskiego na język prymarny uczniów pomaga im w oswojeniu się ze szkolną rzeczywistością, zwiększa bowiem poczucie bezpieczeństwa. Jest też bardzo intuicyjną strategią, która została wymieniona w większości przeprowadzonych rozmów.

6. ZAKOŃCZENIE

Celem przedstawionego w artykule badania było pozyskanie odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: jak nauczyciele postrzegają JES – Przyroda i jak uczą klasy z UDM. Grupa badawcza liczyła jedynie osiem osób, w związku z tym na podstawie wyników nie można w żaden sposób wnioskować o szerszej grupie nauczycieli. Wypowiedzi badanych uzyskane w wywiadach tworzą jednak dość spójny obraz sytuacji.

W grupie badawczej wszystkie respondentki rozróżniają język przyrodniczy od treści przekazywanych przez ten język i są świadome trudności związanych z jego akwizycją. Badane zwracały uwagę na specjalistyczną leksykę, ale pomijały inne podsystemy języka, m.in. syntaktykę i morfologię. Rozmówczynie nie opowiadały o wspieraniu uczniów z radzeniem sobie ze skomplikowaną składnią, co może znaczyć, że nie są świadome trudności. Skomplikowana leksyka jest bezpośrednio częścią wiedzy z ich przedmiotu, wykorzystywanie jej w zdaniu – już nie.

Rozmówczynie dostosowują albo starają się dostosować swoje metody do nowego odbiorcy – dzieci z doświadczeniem migracji. Robią to w sposób raczej intuicyjny, same są w procesie uczenia się tej wrażliwości językowej, która jest potrzebna, aby pracować z UDM. Treści przedmiotowe starają się przekazywać zarówno w sposób językowy, jak i pozajęzykowy, aby umożliwić UDM zrozumienie przekazywanych treści, ponieważ właśnie ono jest ich priorytetem.

Badane nauczycielki są świadome wyzwania, które przed nimi stoi, i starają się podejść do niego w taki sposób, aby zapewnić swoim uczniom sukces edukacyjny. Nauczyciele pracujący z UDM muszą uczyć ich jednocześnie treści przedmiotowych i języka. W tym zadaniu nauczycielom potrzebne jest wsparcie – wiedza dotycząca JES i jego dydaktyki. Konieczne są także testy diagnostyczne i materiały dydaktyczne. Aby móc efektywnie odpowiedzieć na wyzwanie, jakim jest praca z UDM, nauczyciele potrzebują odpowiednich warunków pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Gromek E., Kłos E., Kofta W., Laskowska E., Melson A., 2017, *Przyroda. Klasa 4*, Warszawa.
- Gudkova S., 2012, *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom II. Metody i narzędzia*, Kraków, s. 111–129.

- Jędryka B.K., 2014, *Status języka polskiego jako obcego i drugiego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, 10/2014, s. 42–54.
- Jędryka B.K., 2021, *Jesteśmy wśród Was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców*, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2022a, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego IX*, Białystok, s. 159–185.
- Jędryka B.K., 2022b, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, 2/2022, s. 29–46.
- Jędryka B.K. (red.), 2020, *Nowe w glottodydaktyce. Język Edukacji Szkolnej – przyroda*, Warszawa.
- Kosacka M., Wójtowicz B., Żeber-Dzikowska I., 2017, *Przyroda 4*, Kielce.
- Kvale S., 2010, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa.
- Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., 2017, *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody do klasy 4 szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171–186.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli o kształceniu dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020, Warszawa.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22(2), s. 139–156.
- Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog”, nr 58/1, s. 99–118. <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.1.7>
- Seretny A., Lipińska E., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.