

Język polski w szkole podstawowej

Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej



Autorzy: Kinga Białek, Sylwia Chmura, Beata Kapela-Bagińska, Joanna Kostrzewa, Dorota Kujawa-Weinke, Agnieszka Litwa-Kozłowska, Maciej Michalski, Katarzyna Olejnik, Andrzej Sosnowski

Redakcja merytoryczna: Piotr Bordzoł, Katarzyna Olejnik

Redakcja językowa: Beata Cynkier

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Ilustracja: Anna Nowak

Skład: Wojciech Maciejczyk

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Wzór cytowania:

Białek, K., Chmura, S., Kapela-Bagińska, B., Kostrzewa, J., Kujawa-Weinke, D., Litwa-Kozłowska, A., Michalski, M., Olejnik, K., Sosnowski, A. (2026). *Język polski w szkole podstawowej. Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji systemu oświaty”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 roku.

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	6
1. Idea przedmiotu i jego znaczenie w edukacji szkolnej	7
2. Główne założenia i cele przedmiotu.....	10
2.1. Etyczne, kreatywne i skuteczne komunikowanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach i formach gatunkowych, także w środowisku cyfrowym	11
2.2. Interpretowanie różnorodnych utworów z uwzględnieniem kluczowych pojęć i istotnych kontekstów, w tym kulturowego, historycznego i filozoficznego	12
2.3. Rozumienie i analizowanie tekstów nieliterackich, w tym publicystycznych, użytkowych, popularnonaukowych i medialnych	13
2.4. Świadome i krytyczne korzystanie z przekazów medialnych.....	14
2.5. Rozwijanie zainteresowań lekturowych i kształtowanie pozytywnych nawyków czytelniczych	14
2.6. Rozwijanie świadomości językowej oraz poprawne i adekwatne do sytuacji posługiwanie się zasobami językowymi.....	15
2.7. Rozwijanie sprawczości przez działania twórcze i aktywne, odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym	15
2.8. Autorefleksja i budowanie tożsamości osobistej oraz wspólnotowej, w odniesieniu do kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i światowej, z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko i klimat.....	17
3. Struktura wymagań szczegółowych.....	18
4. Rozwój kompetencji fundamentalnych na języku polskim	19
4.1. Kompetencje językowe.....	19
4.1.1. Kompetencje językowe w pytaniach wiodących.....	20
4.2. Kompetencje cyfrowe	23
4.3. Kompetencje matematyczne	23
4.4. Kompetencje fundamentalne a doświadczenia edukacyjne	24
4.5. Podsumowanie	25
5. Rozwój kompetencji przekrojowych na języku polskim	26
5.1. Kompetencje poznawcze	26
5.1.1. Sposoby rozwijania kompetencji krytycznego myślenia na lekcjach języka polskiego.....	26
5.1.1.1. Przykłady działań edukacyjnych	27

5.1.2. Sposoby rozwijania kompetencji kreatywnego myślenia na lekcjach języka polskiego.....	28
5.1.2.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	28
5.1.3. Sposoby rozwijania kompetencji rozwiązywania problemów na lekcjach języka polskiego.....	29
5.1.3.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	29
5.2. Kompetencje społeczne.....	30
5.2.1. Sposoby rozwijania kompetencji współpracy na lekcjach języka polskiego.....	30
5.2.1.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	30
5.2.2. Sposoby rozwijania kompetencji dbania o innych na lekcjach języka polskiego.....	31
5.2.2.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	31
5.3. Kompetencje osobiste.....	32
5.3.1. Sposoby rozwijania kompetencji kierowania sobą na lekcjach języka polskiego.....	32
5.3.1.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	33
5.3.2. Sposoby rozwijania kompetencji dbania o siebie na lekcjach języka polskiego.....	34
5.3.2.1. Przykłady działań edukacyjnych.....	34
6. Rozwój sprawczości uczniów na języku polskim.....	35
6.1. Sposoby kształtowania sprawczości na języku polskim.....	35
6.1.1. Wybór lektur.....	36
6.1.2. Wybór sposobu zaprezentowania własnej pracy.....	37
6.1.3. Dobra praktyka.....	37
6.2. Znaczenie budowania sprawczości.....	38
7. Doświadczenia edukacyjne na języku polskim.....	39
8. Rekomendowane strategie, metody i techniki w nauczaniu języka polskiego	40
9. Najważniejsze wyzwania dydaktyczne i sposoby ich uwzględniania w praktyce pracy nauczyciela	44
10. Sposoby organizowania środowisk uczenia się określone w części ogólnej podstawy programowej a nauczanie języka polskiego.....	49
11. Ocenianie w języku polskim wspierające realizację celów przedmiotu, w tym rozwój kompetencji i sprawczości	52

12. Korelacje międzyprzedmiotowe	56
12.1. Mosty w edukacji	56
12.2. Poziomy realizacji korelacji – od treści do kompetencji	57
12.3. Podstawa programowa a korelacje	58
12.4. Synergia języka polskiego i przedmiotów humanistycznych	59
12.5. Korelacja języka polskiego z naukami przyrodniczymi i ścisłymi	60
13. Moduły tematyczne na języku polskim	62
13.1. Moduł kultura	62
13.2. Moduł medialny	62
13.3. Moduł filozoficzny	63
13.4. Moduł klimatyczny	64
13.5. Moduły jako integralna część dydaktyki języka polskiego	64
Proponowana literatura i źródła do wykorzystania w nauczaniu	65
Słowniczek pojęć	70
Aneks	79

Wstęp

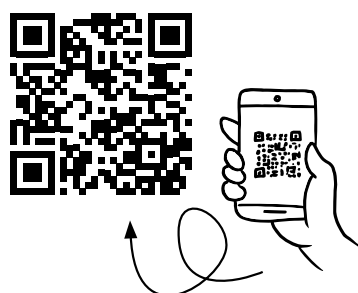
Oddajemy w Państwa ręce komentarz dydaktyczny do podstawy programowej określonej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

O ile sama podstawa programowa określa, czego uczniowie uczą się w szkole, z jaką wiedzą i z jakimi umiejętnościami kończą dany etap edukacji, o tyle sposób osiągnięcia opisanych wymagań pozostaje w gestii nauczyciela. Komentarz przygotowany przez autorów podstawy programowej ma pomóc nauczycielom i nauczycielkom w przełożeniu jej na praktykę. Może być także przydatny dla osób przygotowujących programy nauczania czy podręczniki. Komentarz wyjaśnia założenia podstawy programowej, precyzuje niektóre jej zapisy i podpowiada, w jaki sposób można je realizować z uczniami.

Realizacja nowych podstaw programowych w każdym z przedmiotów powinna opierać się na ustaleniach współczesnej psychologii poznawczej, pedagogiki, psychologii rozwojowej i kognitywistyki oraz wykorzystywać strategie faktycznie wspierające proces uczenia się. Szczególny nacisk kładziemy na konieczność stosowania metod dydaktycznych o potwierdzonej skuteczności, w tym takich, które rozwijają u uczniów strategie metapoznawcze i samoregulację – jedne z najlepiej udokumentowanych i najskuteczniejszych interwencji edukacyjnych.

Zachęcamy nauczycieli i nauczycielki do korzystania z metod, które charakteryzują się wysoką efektywnością, takich jak umiejętnie udzielana informacja zwrotna, przywoływanie z pamięci (*retrieval practice*), przeplatanie (*interleaving*) czy uczenie się w odpowiednich odstępach czasu (*spaced practice*). Ich systematyczne stosowanie znacząco zwiększa trwałość i jakość przyswajanej wiedzy.

Ważnym uzupełnieniem komentarzy jest *Przewodnik po strategiach edukacyjnych*, który porządkuje i w przystępny sposób przedstawia najskuteczniejsze, oparte na dowodach rozwiązania dydaktyczne. Zachęcamy do korzystania z *Przewodnika*:



Zespół IBE PIB

1. Idea przedmiotu i jego znaczenie w edukacji szkolnej

Język polski jako przedmiot szkolny odgrywa jednocześnie podstawową i komplementarną rolę w edukacji. Jego zadaniem jest przede wszystkim wykształcenie umiejętności poprawnego, skutecznego, asertywnego i etycznego komunikowania się, głównie za pomocą mowy i pisma, także z wykorzystaniem nowych mediów. To z kolei jest podstawową umiejętnością umożliwiającą kształcenie w zakresie innych obszarów edukacji szkolnej. Z tego też względu dydaktyka języka polskiego w szkole powinna być powiązana z nauczaniem innych przedmiotów szkolnych.

Podstawową rolę w komunikacji odgrywa język, dzięki któremu budujemy relacje międzyludzkie oraz obraz świata pozwalający na skuteczne i odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie. Kluczowe zatem w edukacji polonistycznej jest rozwijanie kompetencji językowych, m.in. przez budowanie świadomości językowej oraz odbiór i tworzenie różnego rodzaju wypowiedzi. Co istotne, umiejętność sprawnego odbioru i tworzenia tekstów wymaga wykształcenia nawyku regularnej lektury różnego rodzaju tekstów oraz odbioru przekazów medialnych.

Naszą orientację w świecie, podobnie jak relacje międzyludzkie, budujemy w istotnej mierze za pomocą różnych kulturowych odniesień i narracji czerpanych z literatury i sztuki. Istotnym elementem polonistycznej edukacji powinna zatem być także wiedza o kulturze i literaturze pomagająca rozumieć otaczającą rzeczywistość oraz budować odpowiedzialne relacje we wspólnotach, do których należymy.

Kultura i świat tekstów są również istotne dla autorefleksji i budowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej. To kwestie szczególnie istotne dziś, w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości, dostarczającej każdemu z nas wielu bodźców i wyzwań, które domagają się stosownej reakcji, ale także skłaniają do konfrontacji z własnymi przekonaniami i tożsamością. Określamy sami siebie w znacznej mierze poprzez narracje, także zaczerpnięte z kultury, dlatego niezwykle ważne jest kształcenie umiejętności czerpania z dziedzictwa kulturowego (ze świadomością wagi i celu tego działania), jak też aktywnego uczestniczenia w kulturze współczesnej w jej wymiarze lokalnym i ponadlokalnym – regionalnym, narodowym, europejskim i światowym.

Język polski ze względu na swoją podstawową rolę w edukacji musi odpowiadać na wyzwania współczesnego świata. Wymaga to kształcenia umiejętności komunikacyjnych dostosowanych do dzisiejszych możliwości i nawyków młodych ludzi – funkcjonujących coraz bardziej w kulturze

postpiśmiennej – a jednocześnie nakłada na nauczycieli i nauczycielki języka polskiego obowiązek nieustannego śledzenia przemian kulturowych i dostosowywania się do nich.

We współczesnym świecie mierzymy się ponadto z kryzysami godzącymi w podstawy naszej egzystencji, jak kryzys ekologiczny i klimatyczny. Kryzysy wspólnoty, związane z narastającą polaryzacją w społecznościach, utrudniają współdziałanie dla wspólnego dobra i grożą poważnymi konfliktami. Wyzwania poznawcze związane są m.in. z szerzeniem się fałszywych informacji i manipulacjami bazującymi na pułapkach poznawczych. To z kolei staje się paliwem dla pozostałych kryzysów, przyczyniając się także do narastających problemów ze zdrowiem psychicznym. Te okoliczności sprawiają, że tradycyjny obszar szkolnej dydaktyki polonistycznej należy wzbogacić o edukację medialną i proklimatyczną, kształcenie umiejętności prowadzenia dialogu z poszanowaniem różnych jego uczestników w duchu odpowiedzialności za wspólnoty oraz dbania o dobrostan psychiczny.

Realizacja tych celów znajduje odzwierciedlenie w podstawie programowej. Zapisy skupiają się na kształceniu komunikacji językowej, odbiorze i tworzeniu wypowiedzi, świadomości językowej, edukacji medialnej, autorefleksji i praktykach lekturowych.

Różnice w odniesieniu do podstawy programowej wprowadzonej w 2016 roku przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Zmiany w podstawie programowej języka polskiego dla szkoły podstawowej od 1 września 2026 roku

JAK BYŁO?	JAK JEST?
jednoznacznie zdefiniowana, bezalternatywna lista lektur – identyczna dla wszystkich uczniów	uczniowskie wybory lekturowe i budowanie nawyków czytelniczych; lista lektur obowiązkowych: brak w klasach IV–VI, znaczące ograniczenie (kanon literatury polskiej) w klasach VII–VIII
język polski wyłącznie jako przedmiot szkolny: • strukturalistyczne i opisowe nauczanie gramatyki • typowo szkolne formy wypowiedzi • nagromadzenie pojęć z zakresu teorii literatury	język polski jako najważniejsze narzędzie budowania językowych kompetencji fundamentalnych: • funkcjonalne nauczanie gramatyki • różnorodne formy wypowiedzi – użytkowe, argumentacyjne, twórcze • ograniczenie aparatu pojęciowego do niezbędnego minimum umożliwiającego funkcjonalną analizę tekstów kultury
nacisk na komunikację pisemną/oficjalną	dowartościowanie komunikacji ustnej/codzienniej

JAK BYŁO?	JAK JEST?
utrwalone interpretacje kanonicznych tekstów	interpretowanie tekstów kultury nie tylko jako rekonstrukcja sensów, lecz także jako samodzielne poszukiwanie i tworzenie znaczeń służące budowaniu tożsamości indywidualnej opartej na przynależności do różnych wspólnot
przekazy literackie jako jedyny punkt odniesienia w budowaniu kompetencji polonistycznych (teksty kultury innego rodzaju wyłącznie jako kontekst)	multimodalność tekstów kultury jako jeden z fundamentów edukacji polonistycznej

Źródło: opracowanie własne.

2. Główne założenia i cele przedmiotu

W podstawie programowej określono następujące cele języka polskiego jako przedmiotu szkolnego:

1. Etyczne, kreatywne i skuteczne komunikowanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach i formach gatunkowych, także w środowisku cyfrowym.
2. Interpretowanie różnorodnych utworów z uwzględnieniem kluczowych pojęć i istotnych kontekstów, w tym kulturowego, historycznego i filozoficznego.
3. Rozumienie i analizowanie tekstów nieliterackich, w tym publicystycznych, użytkowych, popularnonaukowych i medialnych.
4. Świadome i krytyczne korzystanie z przekazów medialnych.
5. Rozwijanie zainteresowań lekturowych i kształtowanie pozytywnych nawyków czytelniczych.
6. Rozwijanie świadomości językowej oraz poprawne i adekwatne do sytuacji posługiwanie się zasobami językowymi.
7. Rozwijanie sprawczości przez działania twórcze i aktywne, odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym.
8. Autorefleksja i budowanie tożsamości osobistej oraz wspólnotowej, w odniesieniu do kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i światowej, z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko oraz klimat.

Trzon edukacji polonistycznej pozostaje w nowej podstawie programowej niezmienny – zgodnie z zarysowaną powyżej ideą przedmiotu. Podstawowymi celami nauczania i uczenia się języka polskiego w szkole pozostaje nauka komunikowania się w języku za pomocą mowy i pisma, uzyskanie podstawowej świadomości językowej, umiejętności interpretowania tekstów kultury z wykorzystaniem elementów wiedzy o literaturze i kulturze, a także wprowadzenie w świat tradycji kulturowej i literackiej, przede wszystkim Polski i Europy. Jednocześnie współczesny świat wymaga tego, aby edukacja polonistyczna uwzględniła nowe formy komunikacji za pomocą mediów cyfrowych i wiążące się z nimi wyzwania oraz zagrożenia. Ważne są również nowe problemy, np. kryzys psychiczny, kryzys klimatyczny. Na tym etapie edukacji nacisk położony jest na kształcenie umiejętności i – co istotne – dobrych nawyków (przede wszystkim lekturowych).

Warto przypomnieć, że w podstawie programowej zapisano minimalne wymagania dotyczące celów i niezbędnych do ich osiągnięcia umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych. Jednocześnie ogólny charakter niektórych zapisów umożliwia realizowanie wymagań szczegółowych w taki sposób, jaki nauczyciel uzna za trafny i skuteczny – zgodny z jego wiedzą i doświadczeniem oraz potencjałem uczniów i uczennic. To założenie przyświeca podstawie programowej.

Jednocześnie zapisy w celach ogólnych wyznaczają raczej kierunki i dominanty edukacji polonistycznej, niekoniecznie zaś punkt dojścia. Niemal wszystkie opisane w podstawie programowej cele oraz większość wymagań szczegółowych mają charakter nie tylko kumulatywny – ich kształcenie powinno być rozwijane i pogłębiane na kolejnych etapach edukacji – lecz także w pewnym sensie nieskończony i nieostateczny: nie wyznaczają one finalnego efektu ani konkretnych ram, co wynika z charakteru kształconych na języku polskim kompetencji. Można powiedzieć, że cele edukacji polonistycznej opisane w podstawie programowej stanowią wyzwanie dla każdego – dla dziecka i dla dorosłego, np. umiejętność skutecznego komunikowania się czy uważnego odbioru tekstów kultury.

Wybrane aspekty poszczególnych celów zostały omówione poniżej.

2.1. Etyczne, kreatywne i skuteczne komunikowanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach i formach gatunkowych, także w środowisku cyfrowym

Przyjęte w podstawie programowej podejście do komunikowania opiera się na zasadach dobrego dialogu (zob. D. Korwin-Piotrowska (2020). *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego). W odróżnieniu od perspektywy retorycznej, która zakłada wyraziste przedstawienie własnego stanowiska i przekonanie do niego odbiorców, dialog zakłada wspólne dochodzenie do porozumienia – np. uzgodnienia stanowisk, znalezienia kompromisowych rozwiązań – z poszanowaniem przekonań, emocji i doświadczeń obu stron. Kształcenie takiego podejścia wydaje się niezwykle potrzebne jako sposób przeciwdziałania narastającej polaryzacji i radykalizacji społecznej. Uczenie dobrego dialogowania wymaga również od nauczyciela umiejętności przyjmowania partnerskiego podejścia, ważnego także ze względu na inne uwarunkowania związane z przemianami społecznymi i kulturowymi rzutującymi na współczesną szkołę.

Komunikowanie się powinno być skuteczne, ale też kreatywne i etyczne, co jest obecnie szczególnie istotne, m.in. ze względu na potrzebę budowania potrzebnej dziś i oczekiwanej w życiu społecznym oraz pracy zawodowej sprawczości i inwencji. Z tego powodu

w wymaganiach szczegółowych pojawia się potrzeba asertywności. Zarazem niezwykle ważne jest dzisiaj rozpoznawanie i przeciwdziałanie agresji, dyskryminacji i manipulacji w języku (zob. [Bibliografia na temat agresji językowej](#)), kreatywność z kolei wspiera poczucie sprawczości, jest także obok umiejętności myślenia krytycznego kluczową kompetencją pomagającą w kształtowaniu otaczającej rzeczywistości.

2.2. Interpretowanie różnorodnych utworów z uwzględnieniem kluczowych pojęć i istotnych kontekstów, w tym kulturowego, historycznego i filozoficznego

Interpretowanie pojmowane jest w podstawie programowej jako aktywność świadoma, a interpretacja jako zrozumiały dla innych komunikat. Aby tak się stało, potrzebne jest uzasadnienie czy – szerzej – wpisanie własnego odczytania w szersze konteksty, np. kulturowe, historyczne czy filozoficzne. Pozwalają one bowiem zarówno zrozumieć interpretowane zjawisko i zobiektywizować to rozumienie, jak i zbudować porozumienie poprzez odwołanie do przyjętych we wspólnocie idei, przekonań, znanych postaci czy zdarzeń. Dzieleniu się swoim odczytaniem danego zjawiska służy też poprawne posługiwanie się pojęciami; ich komunikacyjna i pragmatyczna rola dotyczy także innych celów wymienionych w podstawie programowej. Umiejętności te wykorzystywane są również we własnych wypowiedziach, stanowiących przekształcanie cudzego tekstu, np. w formie notatek, planu odtwórczego czy sformułowanych pytań.

W wymaganiach szczegółowych dotyczących interpretacji i odbioru oprócz podejścia skupionego na budowie tekstu, dobrze utrwalonego w polonistycznej edukacji na wszystkich jej etapach, uwzględniono również ujęcie kognitywne. Zakłada ono, że wypowiedzi, także utwory literackie, są wyrazem określonej postawy oraz sposobu pojmowania rzeczywistości i stosunku nadawcy do wypowiedzi, jej tematu i odbiorcy, a także oddziaływania na niego. Stąd w wymaganiach szczegółowych mowa o „wyrażaniu postaw, intencji, emocji i myśli” oraz o określaniu wrażeń odbiorców, w tym „rozśmieszenia, wzruszenia, przestraszenia”. Takie rozumienie literatury przenosi nacisk z wyznaczania formalnych cech rodzajów czy gatunków na rzecz postawy i intencji nadawcy, a to z kolei przybliża literaturę do innych form komunikacji. Pozwala to pokazać literaturę jako dostępną dla każdego i wartościową formę porozumiewania się, uczącą nas przekazywania myśli, emocji, przekonań poprzez pokazywanie tego, jak o świecie mówią i myślą inni.

Na poznawczy i egzystencjalny wymiar tekstów kultury, przybliżający je uczniom, zwracają także uwagę zapisy wskazujące na odnoszenie tematyki utworów i postaw bohaterów do doświadczeń odbiorców, ich wrażeń i refleksji. Przez odbiór tekstów rozwijamy naszą zdolność

do empatii i przyjmowania perspektywy innych osób (zdolność do budowania teorii umysłu), dzięki czemu budujemy tożsamość wspólnotową i jednostkową. Poznając, jak inni żyją, czują i myślą oraz jak pojmują rzeczywistość, możemy lepiej rozumieć otaczający nas świat. To istotny cel polonistycznej edukacji, pokazujący, że świat tekstów, także literackich i nie tylko współczesnych, może odnosić się do naszych postaw, emocji, refleksji, sytuacji oraz że jest to jedna z najważniejszych przyczyn, dla których warto obcować z tekstami kultury.

Warto mieć na uwadze, że kształtowanie postawy aktywnego i chętnego czytelnika wymaga uwzględnienia nie tylko tego, co się czyta, lecz także, jak się to robi. Stosowanie pojęć czy dokonywanie analizy (np. stylistycznej czy genologicznej) wiązać trzeba z interpretacją – określaniem funkcji danych zabiegów i sensów całego utworu. Skupianie się na samych formalnych elementach dzieł lub na znajomości pojęć bez funkcjonalizowania takich zabiegów może skutecznie zniechęcić uczniów do lektury i obcowania z literaturą.

2.3. Rozumienie i analizowanie tekstów nieliterackich, w tym publicystycznych, użytkowych, popularnonaukowych i medialnych

Jest to niezwykle istotny cel w kształceniu świadomych obywateli, mających wyrobione nawyki czerpania wiedzy o świecie z różnych źródeł.

Położenie w podstawie programowej większego nacisku na teksty nieliterackie wynika z rosnącej roli tych przekazów we współczesnym świecie (takimi wypowiedziami są m.in. przekazy w serwisach społecznościowych), a także z wyników badań PIAAC dotyczących m.in. kompetencji językowych dorosłych. Ich ostatnia edycja z 2023 roku pokazała, że w wypadku Polski znacznie pogorszyły się parametry związane z rozumieniem wypowiedzi (39 procent dorosłych ma z tym poważne problemy, zob. [Wyniki Badania PIAAC 2023: Wyzwania dla Polski w zakresie kompetencji dorosłych](#)).

Wyodrębnienie tekstów nieliterackich ma nie tyle budować opozycję literatura – nieliteratura (nie do utrzymania z perspektywy współczesnej teorii literatury), ile wskazywać, że w wypadku tej grupy wypowiedzi akcent w pracy z nimi powinien być nieco inaczej rozłożony. Powinien być położony nie na walorach estetycznych, ale w większym stopniu na wartościach poznawczych, określeniu stanowiska i argumentacji lub wymiarze perswazyjnym. Nie wyklucza to uprawianego od dawna w filologii akademickiej analizowania tekstów niefikcyjnych za pomocą ujęć stosowanych wobec literatury pięknej, np. w wypowiedziach

publicystycznych można z powodzeniem opisywać metaforę czy rodzaj narracji w wypowiedziach publicystycznych.

Należy również podkreślić, że wszelkie zapisy (celów i wymagań szczegółowych), które nie precyzują, do jakiego typu przekazów się odnoszą, stosują się do wszelkiego rodzaju wypowiedzi i przekazów: mówionych i pisanych, literackich, nieliterackich, a także tekstów kultury i przekazów medialnych (w adekwatnym zakresie). Jednocześnie tam, gdzie wymaganie szczegółowe wskazuje wprost, jakich wypowiedzi dotyczy, możliwe jest (choć nieobligatoryjne) odnoszenie danej umiejętności lub wiedzy także do innego rodzaju tekstów czy przekazów.

2.4. Świadome i krytyczne korzystanie z przekazów medialnych

Jest jednym z najpoważniejszych wyzwań stojących przed współczesnym człowiekiem, a tym samym kształtowanie takiej postawy stanowić powinno ważny cel edukacji. Język polski jako przedmiot szkolny wydaje się szczególnie predystynowany do realizacji tego założenia. Uczenie uważnej lektury, rozpoznawania zabiegów językowych służących oddziaływaniu na emocje i przekonania odbiorców, nauka odróżniania wypowiedzi wartościujących od relacjonujących fakty od dawna stanowi domenę edukacji polonistycznej, a zarazem jest podstawą skutecznej edukacji medialnej (wprowadzonej obecnie jako międzyprzedmiotowy moduł kształcenia).

Obecna podstawa programowa wprowadza nowe treści w zakresie edukacji medialnej, szczególnie na etapie klas VII–VIII. Już w klasach IV–VI należy uczyć higieny cyfrowej. Jej podstawowe zasady są dostępne w internecie (zob. np. [Higiena cyfrowa i cyberbezpieczeństwo – nowy poradnik MEiN](#)).

2.5. Rozwijanie zainteresowań lekturowych i kształtowanie pozytywnych nawyków czytelniczych

Jest to ważny i oczywisty cel edukacji polonistycznej, jednocześnie nieeksponowany w wystarczającym stopniu w dotychczasowych podstawach programowych. Podkreśleniu jego ważności służy wyodrębnienie osobnego działu w podstawie programowej (Praktyki lekturowe).

Rozwijanie zainteresowań lekturowych i nawyków czytelników opiera się głównie na dwóch filarach: po pierwsze, na sprawczości i samodzielności uczniów w zakresie praktyk lekturowych; po drugie, na ukierunkowywaniu uczniów zarówno pod kątem kształcenia dobrych zwyczajów lekturowych, jak i pod względem doboru wartościowych pozycji. Pierwszemu służy indywidualny dobór lektur zgodny z zainteresowaniami ucznia, także wspierany przez nauczyciela, dzielenie się

wrażeniami z lektury, a drugiemu – planowanie czasu na lekturę, a także wszystkie wymagania szczegółowe wskazujące na konkretne tytuły lub rodzaje utworów, z którymi uczniowie powinni się zapoznać w trakcie edukacji. Jak widać, przede wszystkim na etapie klas IV–VI nauczania języka polskiego podstawa programowa oferuje większą swobodę i samodzielność uczniów w podejściu do praktyk lekturowych, w klasach VII–VIII proces czytania jest już bardziej ukierunkowany pod kątem budowania wiedzy o literaturze i znajomości kanonu lektur polonistycznych.

Kryteria wyboru lektur uwzględniają przede wszystkim zagadnienia bliskie uczniom, a także różnorodność literatury pod względem gatunkowym, konstrukcyjnym oraz kręgu kulturowego, z którego się wywodzi. Lista lektur obowiązkowych składa się z wybranych dzieł z klasyki literatury polskiej oraz utworów odnoszących się do istotnych zjawisk literackich i wydarzeń historycznych.

2.6. Rozwijanie świadomości językowej oraz poprawne i adekwatne do sytuacji posługiwanie się zasobami językowymi

Ten cel jest od dawna obecny w edukacji polonistycznej. Obecna podstawa programowa kontynuuje tę tradycję i sposób myślenia o językoznawczym obszarze polonistyki.

Rozwijaniu świadomości językowej służy przede wszystkim wprowadzenie uporządkowanej wiedzy o języku, czemu poświęcony jest cały dział III podstawy programowej. Posługiwanie się zasobami językowymi – w roli nadawców i odbiorców – stanowi podstawę niemal wszystkich zapisów podstawy, także dotyczących autorefleksji, która jest dokonywana głównie za sprawą języka. Warto podkreślić to ścisłe powiązanie świadomości językowej podbudowanej wiedzą o języku oraz stosowania zasobów językowych; elementy językoznawstwa (podobnie jak literaturoznawstwa) powinny być wprowadzane w kontekście praktyki komunikacyjnej i jej nade wszystko służyć.

2.7. Rozwijanie sprawczości przez działania twórcze i aktywne, odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym

To kluczowy współcześnie cel, który ma charakter przekrojowy. Jest szczególnie istotny na języku polskim jako podstawowym przedmiocie humanistycznym, a zatem służącym również wykształceniu samodzielnych, samoświadomych członków różnych wspólnot, odpowiedzialnych i zaangażowanych w ich życie. Realizacja tego celu wymaga szerokiej integracji z innymi przedmiotami szkolnymi oraz organizacją życia szkoły.

Cel ten realizowany jest przede wszystkim poprzez wymagania szczegółowe wprost odnoszące się do działań twórczych, uczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym oraz refleksji na ten temat, a w szerszym ujęciu – także tych, w których kładzie się nacisk na tworzenie własnych wypowiedzi, wyrażanie własnych potrzeb i stanowiska, dzielenie się wrażeniami.

Budowanie sprawczości na języku polskim odbywać się może także poprzez odbiór tekstów kultury i praktyki lekturowe. Samodzielny dobór lektur, wyrażanie wrażeń z lektury w sprzyjającym temu otoczeniu czy wreszcie formułowanie własnej interpretacji utworów to również działania sprzyjające rozwijaniu sprawczości. Znalezienie w kształceniu umiejętności interpretowania właściwej równowagi między pojmowaniem interpretacji jako działania rekonstruującego sensy i jako inwencyjnie je konstruującego będzie zatem ważną rolą nauczyciela.

Rozwijanie sprawczości jest także bardzo istotne dla budowania odporności psychicznej, co szczególnie współcześnie – w dobie coraz powszechniejszych problemów z kondycją psychiczną – staje się ważnym zadaniem dla edukacji. W zakresie dydaktyki języka polskiego na budowanie odporności składa się własna twórczość, a także udział w kulturze. Ten drugi aspekt wiąże się z rezyliencją, ponieważ kultura jest zjawiskiem wspólnotowym, uczestniczenie w niej i jej rola w kształtowaniu tożsamości zbiorowej mogą więc pozytywnie wpływać na kształtowanie odporności psychicznej. Szeroko rozumiany świat tekstów kultury stanowi także zbiór opowieści o postawach, zdarzeniach i indywidualnych losach, które mogą stanowić inspirację dla uczniów.

Bardzo istotną kwestią, związaną również z wychowawczą rolą szkoły, jest budowanie elastyczności poznawczej, czyli ciekawości i otwartości na nowe doświadczenia, idee, przekonania. To ważne zadanie edukacji w coraz mniej przewidywalnym świecie silnie spolaryzowanych wspólnot – szkoła powinna wspierać kształtowanie takich postaw, które będą pomagały uczniom funkcjonować w społeczności różnie myślących i mających różne pochodzenie, przekonania czy potrzeby ludzi, odnosić się do nich z szacunkiem i zrozumieniem. Na lekcjach języka polskiego elastyczność poznawczą można budować np. poprzez dobór tekstów przedstawiających określone tematy z różnych perspektyw, wieloznacznych, a także posługujących się zabiegami, które zmuszają do pogodzenia sprzeczności lub różnych racji, a tym samym wytrącają z przyzwyczajień i skłaniają do wykroczenia poza światopoglądową strefę komfortu (jak np. ironia, paradoks czy groteska).

2.8. Autorefleksja i budowanie tożsamości osobistej oraz wspólnotowej, w odniesieniu do kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i światowej, z uwzględnieniem wpływu człowieka na środowisko i klimat

To cel, którego elementy realizowane były w dotychczasowej edukacji polonistycznej. Aspekty składające się na to ostatnie zadanie szkolnej polonistyki zostały obecnie zebrane razem i uzupełnione o nowe wyzwania.

Kształtowaniu tożsamości osobistej, szczególnie istotnej w kulturze zachodniej, towarzyszyć powinno świadome budowanie jej wspólnotowego charakteru. Ten aspekt tożsamości wynika zarówno z ewolucyjnych korzeni człowieka jako istoty społecznej, jak i kulturowych uwarunkowań kształtujących wspólnoty, których jesteśmy częścią. Kultura narodowa z racji historycznych odgrywa tu szczególną rolę, co znalazło swoje odzwierciedlenie w doborze lektur. Należy oczywiście odnosić się do niej w sposób niewykluczający uczniów z innych krajów i kręgów kulturowych. Ważne, aby uczniowie znali dobrze polską tradycję i kulturę, ale także mieli świadomość roli własnej narodowej kultury w kształtowaniu ich tożsamości – niezależnie od kraju pochodzenia.

Warto dodać, że tożsamość ma w dużej mierze charakter narracyjny, tzn. kształtowana jest i wyrażana za pomocą opowieści i wzorców narracyjnych czerpanych z kultury. Rola języka polskiego w budowaniu tożsamości polega przede wszystkim na: rozwijaniu kompetencji językowych pozwalających na sprawne i adekwatne formułowanie autorefleksji, dostarczaniu wzorców narracyjnych pozwalających konstruować tożsamość na różne sposoby i rodzaje i – nade wszystko – kształtowaniu wiedzy o narracjach konstytutywnych dla wspólnot, których uczniowie są częścią, z lokalną, narodową i europejską na czele.

Dbanie o środowisko i klimat to jedno z najważniejszych wyzwań, jakie stoi przed ludzkością, dotyczy bowiem zagrożenia egzystencjalnego dla naszego gatunku. Tym samym nie do przecenienia jest ranga edukacji proklimatycznej i proekologicznej, realizowanej w szkole podstawowej poprzez międzyprzedmiotowy moduł klimatyczny. Rola języka polskiego w tym zakresie polega przede wszystkim na rozwijaniu wrażliwości na relacje człowieka z naturą oraz ukierunkowywaniu uczniów na rzetelne źródła informacji dotyczące ekologii i klimatu, a także na budowaniu kompetencji w zakresie krytycznego podejścia do tych źródeł. Szerzej edukacja klimatyczna została omówiona w poradniku dotyczącym modułu klimatycznego.

3. Struktura wymagań szczegółowych

Wymagania szczegółowe mają charakter dość ogólny. Jest tak, ponieważ zostały sformułowane na wyższych poziomach taksonomicznych – obejmują umiejętności rozumienia, analizowania, wykorzystywania wiedzy w praktyce. Osiągnięcie wymagań może wiązać się z osiągnięciem różnych celów szczegółowych, a także stosowaniem odpowiednich strategii. Jest to także umożliwienie planowania bardzo różnych ścieżek rozwoju i konkretnych kroków dla osiągnięcia zapisanych w projekcie podstawy wymagań.

Takie założenia w praktyce przekładają się na większą swobodę w projektowaniu procesu dydaktycznego, umożliwiają nauczycielom i nauczycielkom ustalanie cząstkowych celów lekcji/cyklów lekcji i dobieranie odpowiednich strategii nauczania oraz dostosowanie metod do konkretnych warunków swojej pracy. Ta elastyczność podstawy programowej tworzy naturalną przestrzeń dla innowacyjności dydaktycznej i pozwala uwzględniać rzeczywistą różnorodność uczniów i szkół. Nauczyciele z różnych szkół i ośrodków realizują te same cele, ale każdy nauczyciel znajdzie własne, optymalne rozwiązania metodyczne. Co najważniejsze, ogólne sformułowania wymagań szczegółowych pozwalają skupić się na istocie współczesnego kształcenia – rozwijaniu kompetencji uczniów, a nie tylko mechanicznym ćwiczeniu procedur. W ten sposób każdy nauczyciel, mając jasno określony cel końcowy, może tworzyć sytuacje edukacyjne odpowiadające realnym potrzebom swojej klasy.

W każdym dziale podstawy znalazło się wymaganie „[uczeń] posługuje się pojęciami”. To bardzo istotny sygnał: uczeń powinien znać wskazane pojęcia, umieć je zdefiniować i zastosować w praktyce, np. podczas omawiania zaobserwowanych przez siebie zjawisk, rozwijając dzięki temu zasób języka edukacyjnego. W ten sposób podstawa określa zestaw kluczowych pojęć, które powinny być znane wszystkim uczniom i uczennicom, pozostawiając jednocześnie nauczycielowi swobodę w zakresie sposobu wprowadzania i utrwalania tych pojęć.

Realizacja tak zaprojektowanej podstawy programowej wymaga od kadry pedagogicznej wysokiego poziomu kompetencji projektowania dydaktycznego i planowania oraz systematycznego stosowania procedur ewaluacyjnych służących weryfikacji stopnia osiągnięcia przez uczniów i uczennice zakładanych wymagań szczegółowych. Struktura ta zakłada zatem przejście od modelu edukacji opartej na transmisji wiedzy przedmiotowej ku modelowi koncentrującemu się na rozwoju funkcjonalnych kompetencji uczniów, co stanowi istotną zmianę w filozofii współczesnego kształcenia.

4. Rozwój kompetencji fundamentalnych na języku polskim

W podstawie programowej kształcenia ogólnego wskazano, że jednym z celów uczenia się w szkole podstawowej jest rozwijanie kompetencji fundamentalnych: „językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych, niezbędnych do skutecznego i zdrowego funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych oraz do dalszej nauki” (zob. [Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym](#), s. 23. Dalej: Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., nr strony).

Lekcje języka polskiego stanowią przestrzeń do rozwijania przynajmniej trzech z wymienionych kompetencji: przede wszystkim językowych, cyfrowych, ale też, co nie wydaje się oczywiste, matematycznych.

4.1. Kompetencje językowe

Spośród kompetencji fundamentalnych wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego na lekcjach języka polskiego najważniejsze będą – *nomen omen* – kompetencje językowe. Dla nikogo nie jest zaskoczeniem, że to właśnie podstawa programowa języka polskiego stanowi główne narzędzie budowania i rozwijania tych kompetencji. Jeśli ktokolwiek potrzebowałby formalnego dowodu: aż cztery z siedmiu obszarów opisanych w podstawie (komunikacja, odbiór, świadomość językowa, tworzenie wypowiedzi) w całości mieszczą się w definicji kompetencji językowych rozumianych jako „zdolność skutecznego komunikowania i porozumiewania się; kompetencje te obejmują umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnej oraz czytanego tekstu literackiego i nieliterackiego, analizowania oraz przetwarzania informacji, formułowania własnej wypowiedzi ustnej i pisemnej w sposób zrozumiały dla odbiorcy oraz dostosowany do sytuacji” (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., s. 24).

Kompetencje językowe odnoszą się do następujących trzech obszarów:

- odbiór wypowiedzi (czytanie i słuchanie),
- tworzenie wypowiedzi (pisanie i mówienie),
- sprawność językowa.

Każdy z tych obszarów znajduje odzwierciedlenie w zapisach podstawy programowej, na różnych poziomach dokumentu (cele przedmiotu, pytania wiodące, wymagania szczegółowe, doświadczenia edukacyjne).

4.1.1. Kompetencje językowe w pytaniach wiodących

Rozumienie kompetencji językowych w podstawie programowej języka polskiego w szczególności sposób widoczne jest w pytaniach wiodących, streszczających sens poszczególnych obszarów odpowiadających najważniejszym umiejętnościom kształconym na lekcjach języka polskiego. Pytania te mają charakter refleksyjny i metapoznawczy, co sprawia, że:

- mobilizują one do myślenia o języku jako o narzędziu (a nie tylko przedmiocie szkolnym) – uczennice i uczniowie nie tylko „uczą się języka polskiego”, ale zastanawiają się, do czego i jak go używać, co prowadzi do pogłębienia świadomości językowej,
- zwracają uwagę na zależność między odbiorem a tworzeniem tekstów (rozumienie i interpretacja cudzego komunikatu to pierwszy krok do samodzielnej wypowiedzi),
- akcentują orientację komunikologiczną (konkretny odbiorca i określona sytuacja komunikacyjna),
- uwypuklają sprawczość i podmiotowość ucznia jako świadomego użytkownika języka i autora wypowiedzi.

Odniesienie pytań wiodących do konkretnych praktyk szkolnych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Analiza sposobu postrzegania kompetencji językowych w kontekście pytań wiodących w podstawie programowej języka polskiego

Pytanie wiodące	Sposób postrzegania kompetencji językowych w kontekście pytania	Praktyki szkolne wspierające rozwijanie kompetencji językowych w danym obszarze
<i>Jak komunikować się w sposób skuteczny, etyczny i budujący dobre relacje z innymi ludźmi w różnych sytuacjach życiowych?</i> (komunikacja)	Umieszcza komunikację w centrum życia społecznego i relacji międzyludzkich; uczeń świadomie kształtuje sposób swojego porozumiewania się z innymi	• stwarzanie autentycznych sytuacji komunikacyjnych • integracja trzech wymiarów: skuteczności (Czy osiągam cel?), etyczności (Czy nie krzywdzę innych? Czy mówię prawdę?), relacyjności (Czy buduję więź?) • modelowanie zachowań komunikacyjnych (nauczyciel jako wzór aktywnego słuchania, konstruktywnej informacji zwrotnej, asertywności) • analiza rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych z życia uczniów, mediów, literatury • tworzenie bezpiecznej przestrzeni do ćwiczenia komunikacji (prawo do błędu, konstruktywna informacja zwrotna)

Pytanie wiodące	Sposób postrzegania kompetencji językowych w kontekście pytania	Praktyki szkolne wspierające rozwijanie kompetencji językowych w danym obszarze
<i>Jak i za pomocą jakich zabiegów wypowiedzi i zjawiska kultury oddziałują na odbiorcę? (odbior tekstów kultury)</i>	Teksty i zjawiska kulturowe kształtują ludzkie myślenie, emocje, wyobraźnię, przekonania. Ich zrozumienie pomaga w zrozumieniu siebie, innych i świata	• koncentracja na doświadczeniu odbiorczym ucznia (<i>Jak to na Ciebie wpłynęło? Co Cię zaskoczyło? Jakie wywołało w Tobie emocje?</i>) • różnicowanie tekstów (literatura, film, teatr, komiks, muzyka, media społecznościowe) • porównywanie różnych interpretacji tego samego tekstu (przez nauczyciela, uczniów, krytyków) • łączenie tekstów z różnymi kontekstami: biograficznym, historycznym, kulturowym, filozoficznym
<i>Jak porozumiewać się skutecznie, poprawnie i etycznie, świadomie wykorzystując wiedzę o języku i zasoby językowe? (sprawność językowa)</i>	Celem nauczania wiedzy o języku nie jest przyswojenie określonego zasobu wiadomości, ale zdobycie umiejętności świadomego ich wykorzystania. Nie chodzi także o eliminację wszelkich błędów, ale o rozwój świadomości językowej prowadzący do coraz większej biegłości	• funkcjonalna nauka gramatyki • ograniczenie terminologii (uczniowie nie muszą znać wszystkich pojęć, ale powinni rozumieć funkcje zjawisk językowych) • wykorzystanie perspektywy komunikologicznej i pragmatolingwistycznej • tworzenie warunków do odkrywania przez uczniów prawidłowości w języku • łączenie wiedzy o języku z czytaniem i pisanem
<i>Jak za pomocą różnych form wypowiedzi i środków wyrazu przekazywać myśli, emocje i opinie różnym odbiorcom w różnych sytuacjach? (tworzenie wypowiedzi)</i>	Tworzenie tekstu jest postrzegane jako świadomy, celowy akt komunikacyjny. Jego formę gatunkową należy traktować jako narzędzie, nie ograniczenie (uczniowie poznają bogaty repertuar form i środków, z którego mogą świadomie wybierać i twórczo go modyfikować)	• zapewnienie różnorodności form – od prostych (notatka) po złożone (esej), od użytkowych po twórcze • tworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych – prawdziwy adresat i cel wypowiedzi • procesowość pracy: planowanie → tworzenie pierwszej wersji → informacja zwrotna → redakcja → wersja finalna • wybór form – ten sam temat może być wyrażony w różnych gatunkach • wykorzystanie multimediów (prezentacje, filmy, podcasty) jako form wypowiedzi • dzielenie się efektami pracy – publikacja przed prawdziwą publicznością

Pytanie wiodące	Sposób postrzegania kompetencji językowych w kontekście pytania	Praktyki szkolne wspierające rozwijanie kompetencji językowych w danym obszarze
<i>Jak wyznawane wartości i role odgrywane w różnych wspólnotach kształtują tożsamość i odpowiedzialność za otaczający świat? (rozwijanie umiejętności autorefleksji i tworzenie tożsamości)</i>	Pytanie wykracza poza czysto językowe kompetencje w stronę rozwoju osobistego i moralnego. Zwraca uwagę na znaczenie języka w budowaniu tożsamości indywidualnej i wspólnotowej	• wykorzystywanie tekstów kultury jako zwierciadła i okna (rozpoznawanie siebie w bohaterach, poznawanie innych perspektyw) • respektowanie różnorodności, wartości i tożsamości uczniów • zachęcanie do stawiania pytań filozoficznych i odpowiadania na nie (<i>Co jest ważne? Dlaczego? Jaki chcę być? Za co jestem odpowiedzialny?</i>)
<i>Jak skutecznie, krytycznie i z dbałością o higienę psychiczną poruszać się w świecie przekazów medialnych i wzmacniać podmiotowość informacyjno-komunikacyjną? (elementy edukacji medialnej)</i>	Zwraca uwagę na zmiany we współczesnej przestrzeni komunikacyjnej, w której przekazy medialne odgrywają coraz większą rolę. Związane z nimi zagrożenia komunikacyjne (dezinformacja, manipulacja, przeładowanie informacyjne) wymuszają doskonalenie kompetencji językowych	• nauka weryfikacji źródeł • analiza rzeczywistych przykładów (fake newsy, manipulacje w mediach społecznościowych, clickbaity) • zachęta do tworzenia, nie tylko konsumowania (uczniowie jako świadomi twórcy treści) • świadoma praca z narzędziami AI • rozwijanie odporności na manipulację (rozpoznawanie technik perswazji, błędów poznawczych)
<i>W jaki sposób teksty i nawyki lekturowe mogą pomóc zrozumieć siebie i świat? (praktyki lekturowe)</i>	Pokazuje relacje między czytaniem literatury (odbiosem tekstów językowych) a rozumieniem rzeczywistości pozajęzykowej	• zapewnienie czasu na czytanie w szkole • indywidualny wybór lektur • zróżnicowanie form kontaktu z tekstem (książka papierowa, e-book, audiobook) • budowanie wspólnoty czytelniczej (dzielenie się wrażeniami, klub książki, wyzwania czytelnicze) • modelowanie czytania – nauczyciel jako czytelnik dzielący się swoimi lekturami • budowanie nawyku czytania – regularność ważniejsza niż liczba stron przeczytanego tekstu

Źródło: opracowanie własne.

4.2. Kompetencje cyfrowe

Podstawa programowa wyraźnie wskazuje na wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji polonistycznej. W ten sposób kompetencje cyfrowe mogą wspierać nabywanie i doskonalenie kompetencji językowych.

W obszarze odbioru wypowiedzi uczniowie:

- korzystają z różnorodnych źródeł informacji w internecie, oceniają ich wartość i wiarygodność, rozpoznają czynniki wpływające na dostępność i bezstronność przekazów,
- uzyskują informacje za pomocą narzędzi opartych na AI i weryfikują je w innych źródłach,
- wykorzystują zasoby cyfrowe (e-booki, audiobooki, platformy lekturowe) dla poszerzania możliwości kontaktu z tekstami i indywidualizacji procesu czytania,
- korzystają z narzędzi cyfrowych w przypadku specyficznych trudności w uczeniu się (synteza mowy, możliwość dostosowania rozmiaru i kroju czcionki, podświetlanie czytanego tekstu).

W obszarze tworzenia wypowiedzi i świadomości językowej uczniowie:

- korzystają z narzędzi cyfrowych do tworzenia i edycji tekstów (korespondencja elektroniczna, prace pisemne),
- tworzą treści multimedialne (prezentacje, filmy, teledyski, podcasty),
- wykorzystują AI jako narzędzie wspierające proces twórczy (generowanie pomysłów, korekta językowa, bogacenie słownictwa).

Różnorodne rozwiązania cyfrowe (np. słowniki online, korpusy językowe, narzędzia do sprawdzania pisowni i gramatyki) mogą wspierać proces uczenia się poprzez natychmiastową informację zwrotną. Uczniowie powinni jednak przede wszystkim rozwijać zdolność do samodzielnego tworzenia poprawnych i skutecznych wypowiedzi, narzędzia cyfrowe należy traktować wyłącznie jako wsparcie w tym procesie. Stąd konieczność budowania w uczniach świadomości, że ostateczna odpowiedzialność za treść i formę wypowiedzi zawsze spoczywa na autorze.

4.3. Kompetencje matematyczne

Choć może to przeczyć intuicji, niektóre umiejętności i operacje poznawcze łączą kompetencje językowe i matematyczne:

- rozumowanie i argumentacja: dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, formułowanie hipotez/tez oraz ich uzasadnianie przykładami i argumentami – analogicznie do budowania wyводу matematycznego,

- analiza i synteza informacji: zbieranie informacji z różnych źródeł, porównywanie ich, hierarchizowanie – analogicznie do matematycznej analizy danych i formułowania wniosków na ich podstawie,
- analiza strukturalna: rozpoznawanie budowy tekstów, identyfikowanie relacji między elementami zdania/zdaniami/akapitami – analogicznie do dostrzegania wzorców, relacji, hierarchii w matematyce.

4.4. Kompetencje fundamentalne a doświadczenia edukacyjne

Wymagania w zakresie doświadczeń edukacyjnych określone w podstawie programowej języka polskiego naturalnie integrują różne kompetencje fundamentalne i pozwalają uczyć się ich w działaniu.

Przykład 1

Doświadczenie edukacyjne: *Uczeń raz w trakcie nauki w klasach VII i VIII tworzy w grupie krótką formę artystyczną (np. przedstawienie teatralne, film, teledysk, słuchowisko lub podcast na podstawie własnego scenariusza), a następnie prezentuje ją na forum klasy.*

Kompetencje językowe:

- analiza i interpretacja tekstu źródłowego (np. lektury),
- stworzenie scenariusza (parafraza lub uwspółcześnienie tekstu źródłowego),
- ćwiczenie głosowej interpretacji tekstu,
- stworzenie tekstów dotyczących spektaklu (np. zapowiedź/recenzja do gazetki lub na stronę wydarzenia).

Kompetencje cyfrowe:

- przygotowanie cyfrowej scenografii w programach graficznych lub prezentacyjnych,
- nagranie narracji lub efektów dźwiękowych, montaż w edytorze audio,
- stworzenie cyfrowych plakatów/zaproszeń,
- organizacja kalendarza prób i współdzielonych notatek w aplikacjach chmurowych.

Kompetencje ruchowe:

- praca z gestem, postawą i ekspresją ciała,
- odtwarzanie scen pantomimicznych,
- tworzenie zbiorowych układów choreograficznych,
- planowanie przebiegu ruchu scenicznego.

Przykład 2

Doświadczenie edukacyjne: *W przypadku klas VII i VIII uczeń raz w roku szkolnym przygotowuje i przedstawia indywidualnie przegląd prasy, mediów i innych źródeł na zadany temat.*

Kompetencje językowe:

- charakterystyka sytuacji komunikacyjnej (nadawca i jego intencja, odbiorca, kontekst),
- analiza funkcjonalna środków retorycznych zastosowanych w tekstach,
- omówienie kompozycji i struktury wypowiedzi,
- ocena skuteczności i etyczności komunikatów.

Kompetencje cyfrowe:

- weryfikacja źródeł i autorów,
- przeprowadzenie fact-checkingu,
- prześledzenie zmian w kolejnych źródłach (łańcuch przekazów),
- przygotowanie prezentacji multimedialnej.

Kompetencje matematyczne:

- analiza statystyk przywołanych w analizowanych tekstach,
- interpretacja sondaży i badań opinii,
- weryfikacja grafów i infografik,
- budowanie kontrprzykładów lub alternatywnej wizualizacji.

4.5. Podsumowanie

Kompetencje fundamentalne ewidentnie stanowią punkt wyjścia do budowania wiedzy i umiejętności w obrębie różnych przedmiotów szkolnych. Skoro są dla tych obszarów fundamentem, szczególnie ważne jest stosowanie przy ich kształceniu zasady *mastery learning* (więcej zob. poradnik przygotowany przez IBE PIB: [Mastery learning, czyli stopniowe osiągnięcie biegłości. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli](#)).

Co to oznacza dla praktyki szkolnej w edukacji polonistycznej? Decyzja o przejściu do kolejnego kroku w rozwijaniu kompetencji językowych powinna być zawsze poprzedzona sprawdzeniem, czy wszyscy uczniowie opanowali umiejętności na wystarczającym poziomie i są gotowi do dalszego rozwoju. Kluczowe jest bieżące monitorowanie postępów i gromadzenie dowodów na opanowanie kształconych kompetencji, choćby w podstawowym zakresie.

5. Rozwój kompetencji przekrojowych na języku polskim

Lekcje języka polskiego w szkole podstawowej przygotowują uczniów i uczennice do aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia.

W praktyce szkolnej zadanie to jest realizowane poprzez kształtowanie kompetencji przekrojowych: poznawczych, społecznych oraz osobistych.

5.1. Kompetencje poznawcze

5.1.1. Sposoby rozwijania kompetencji krytycznego myślenia na lekcjach języka polskiego

Tabela 3. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji krytycznego myślenia na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji krytycznego myślenia na języku polskim	Metody i techniki pracy
- rozpoznawanie różnych środków językowych i zabiegów artystycznych oraz określanie ich oddziaływania na wyobraźnię, przekonania, emocje oraz zmysły (klasy IV–VI: wymaganie 2.6) - przypisywanie właściwych kategorii gramatycznych wyrazom (klasy IV–VI: wymaganie 3.1) - wyjaśnianie różnicy między znaczeniem dosłownym a przenośnym wyrazów i związków wyrazowych (klasy IV–VI: wymaganie 3.7) - odróżnianie informacji o faktach od opinii (klasy IV–VI: wymaganie 6.2) - rozpoznawanie przejawów agresji, dyskryminacji i manipulacji (klasy VII–VIII: wymaganie 1.5) - krytyczna ocena informacji oraz opinii zawartych w wypowiedziach (klasy VII–VIII: wymaganie 2.5) - uzyskiwanie informacji za pomocą narzędzi opartych na sztucznej inteligencji i weryfikowanie ich w innych źródłach (klasy VII–VIII: wymaganie 6.3)	- gałązka logiczna - drzewko ambitnego celu - mapy myśli - metoda pytań - gwiazda pytań - technika naiwnych pytań („obcy przybysz”) - metoda WebQuest - analiza SWOT

Źródło: opracowanie własne.

5.1.1.1. Przykłady działań edukacyjnych

Gałązka logiczna

Przykładem wykorzystania technik krytycznego myślenia na lekcjach języka polskiego jest gałązka logiczna (gałązka logicznego myślenia) będąca schematem przedstawiającym powiązania między tezami, przesłankami i wnioskami:

„Jeśli wprowadzimy $A \rightarrow$ to wydarzy się $B \rightarrow$ co doprowadzi do C ”.

Przykładem może być analiza działań bohatera literackiego na podstawie *Balladyny* Juliusza Słowackiego.

Działanie bohatera: Balladyna zabija siostrę, by zdobyć władzę.

Gałązka logiczna 1:

Jeśli Balladyna zabije siostrę $\rightarrow$ zostanie żoną Kirkora $\rightarrow$ osiągnie władzę $\rightarrow$ będzie miała wpływ na losy królestwa.

Gałązka logiczna 2:

Jeśli Balladyna zabije siostrę $\rightarrow$ będzie musiała ukrywać zbrodnię $\rightarrow$ pojawi się strach i poczucie winy $\rightarrow$ doprowadzi to do jej choroby psychicznej.

Gałązka logiczna pomaga uporządkować argumentację, przeanalizować błędy w rozumowaniu oraz przeprowadzić krytyczną ocenę sytuacji.

Więcej przykładów ilustrujących zastosowanie narzędzi myślenia krytycznego znajduje się w opracowaniu przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (zob. [Jak uczyć, by uczniowie myśleli samodzielnie? Rozwijanie krytycznego myślenia w klasie](#)).

5.1.2. Sposoby rozwijania kompetencji kreatywnego myślenia na lekcjach języka polskiego

Tabela 4. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji kreatywnego myślenia na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji kreatywnego myślenia na języku polskim	Metody i techniki pracy
- wzbogacanie słownictwa, stosowanie w wypowiedziach różnych elementów leksykalnych (klasy IV–VI: wymaganie 3.6) - podejmowanie działań o charakterze twórczym w różnych formach literackich (klasy IV–VI: wymaganie 4.6) - opisywanie dzieła sztuki z wykorzystaniem elementów interpretacji (klasy VII–VIII: wymaganie 4.2) - wyrażanie inspirowanej tekstami refleksji o charakterze filozoficznym (klasy VII–VIII: wymaganie 5.3)	- twórcze pisanie (dziennik bohatera literackiego, alternatywne zakończenia lektur, zadanie „Co by było, gdyby...”) - storytelling - metoda story-line - metody wizualne – kolaż, tworzenie komiksu - gry językowe (kalambury, gra w skojarzenia)

Źródło: opracowanie własne.

5.1.2.1. Przykłady działań edukacyjnych

Kształtowanie myślenia kreatywnego na lekcjach języka polskiego obejmuje wszelkie działania mające na celu tworzenie własnych tekstów oraz przekształcanie tekstów cudzych (w tym: tworzenie alternatywnych zakończeń, łączenie elementów świata przedstawionego z różnych tekstów, tworzenie dialogów do komiksu). Warto także do codziennej praktyki dydaktycznej włączyć krótkie ćwiczenia – „rozgrzewki” mające na celu zaktywizowanie uczniów i zachęcenie ich do twórczego myślenia (zob. K. Szmidt. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Wydawnictwo HELION). Przykładem ćwiczenia przygotowującego do twórczego pisania jest „Co by było, gdyby” – polega na wymyślaniu jak najbardziej kreatywnych idei będących odpowiedzią na zaskakujące pytania, np.

Co by było, gdyby zwierzęta mogły mówić ludzkim głosem?

Co by było, gdyby nie istniała szkoła?

Pytania mogą być również ściśle związane z przedmiotem np.

Co by było, gdyby Prometeusz nie wykradł ognia z Olimpu?

Co by było, gdyby na Ziemi obok ludzi mieszkali hobbici?

Co by było, gdyby nie istniały znaki diakrytyczne w „ó”, „ż” itp.?

5.1.3. Sposoby rozwijania kompetencji rozwiązywania problemów na lekcjach języka polskiego

Tabela 5. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji rozwiązywania problemów na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji rozwiązywania problemów na języku polskim	Metody i techniki pracy
- wykorzystywanie pojęć z zakresu wiedzy o języku i gramatyki (klasy IV–VI: wymaganie 3.10) - tworzenie wypowiedzi argumentacyjnych (klasy VII–VIII: wymaganie 4.3) - tworzenie tekstów o charakterze użytkowym (klasy VII–VIII: wymaganie 4.5) - udział w doświadczeniach edukacyjnych	- metody heurystyczne: - burza mózgów - sześć kapeluszy de Bono (myślowne kapelusze) - metoda SCAMPER - metoda projektów - metaplan - kula śniegowa

Źródło: opracowanie własne.

5.1.3.1. Przykłady działań edukacyjnych

Inspiracją do tworzenia ćwiczeń kształtujących zdolność rozwiązywania problemów może być poniższe zadanie z testu diagnozującego poziom kompetencji poznawczych piętnastolatków PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów).

PISA

Dostęp do biblioteki
Pytanie 1 / 2

Wpisz odpowiedź na pytanie w poniższych polach tekstowych.

Przedstaw 3 różne pomysły na poprawę dostępności biblioteki dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. Pomysły powinny się od siebie jak najbardziej różnić. Twoje opisy powinny być precyzyjne.

Odpowiedź na to pytanie nie powinna Ci zająć więcej niż 5 minut



Pomysł 1

Pomysł 2

Pomysł 3

5.2. Kompetencje społeczne

5.2.1. Sposoby rozwijania kompetencji współpracy na lekcjach języka polskiego

Tabela 6. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji współpracy na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji współpracy na języku polskim	Metody i techniki
• stosowanie zasad grzeczności językowej (klasy IV–VI: wymaganie 1.5) • rozpoznawanie komunikatów niewerbalnych (klasy IV–VI: wymaganie 1.7) • określanie ról, jakie uczeń odgrywa w różnych wspólnotach (klasy IV–VI: wymaganie 5.3) • komunikowanie się w sposób asertywny z uważnością na innych rozmówców (klasy VII–VIII: wymaganie 1.1) • aktywne słuchanie, parafrazowanie wypowiedzi innych oraz zadawanie pytań pogłębiających rozmowę i podtrzymujących kontakt (klasy VII–VIII: wymaganie 1.2) • uczestniczenie w dyskusji i debacie z poszanowaniem perspektywy i przekonań innych uczestników (klasy VII–VIII: wymaganie 1.3) • udzielanie informacji zwrotnej i przyjmowanie jej w różnych sytuacjach komunikacyjnych (klasy VII–VIII: wymaganie 1.4) • dobieranie różnorodnych środków językowych adekwatnie do intencji, stylu i formy wypowiedzi (klasy VII–VIII: wymaganie 3.6) • udział w doświadczeniach edukacyjnych	• grupy zadaniowe • zabawy teatralne • metoda „Pomyśl – Porozmawiaj – Podziel się” • stoliki tematyczne • metoda JIGSAW (metoda puzzli) • pokój zagadek • dyskusja panelowa • debata „za i przeciw” • debata oksfordzka

Źródło: opracowanie własne.

5.2.1.1. Przykłady działań edukacyjnych

Codzienna praktyka komunikacyjna w klasach IV–VI stanowi przygotowanie do realizacji w starszych klasach bardziej złożonych działań, takich jak udział w debacie czy dyskusji. Jednym z elementów tego procesu jest ćwiczenie rozwijające umiejętność uważnego słuchania i parafrazowania wypowiedzi innych. Nauczyciel zadaje pytanie dotyczące tematu bliskiego uczniom, np. zainteresowań, ulubionych aktywności czy sposobu spędzania czasu wolnego. Uczniowie pracują w parach – każda osoba ma wyznaczony czas (3–5 minut) na omówienie swojego tematu. Następnie pary łączą się w czwórki, a zadaniem każdego ucznia jest zaprezentowanie treści wypowiedzi partnera. Ćwiczenie rozwija umiejętność aktywnego słuchania, uczy precyzyjnego przekazywania

informacji, wspiera koncentrację i empatię w rozmowie. Dodatkowo przygotowuje uczniów do uczestnictwa w bardziej formalnych formach wypowiedzi ustnych.

Dobłą praktyką w zakresie kształtowania kompetencji społecznych dzieli się nauczycielka języka polskiego – Monika Czerkas-Zajac (zob. [Pokój zagadek Vashti](#)). Zastosowana metoda opiera się na konstrukcji edukacyjnego pokoju zagadek powiązanego z lekturą książki *Kropka* Petera H. Reynoldsa. Uczniowie pracują w małych grupach, rozwiązując kolejne zagadki, które prowadzą ich przez etapy interpretacji tekstu. Każda grupa otrzymuje wskazówki, karty pomocnicze i zestaw zadań (w formie listy, instrukcji i szyfru). W pokoju zagadek uczniowie wykazują się wiedzą z zakresu gramatyki i znajomością lektur szkolnych. Praca tą metodą rozwija kreatywne myślenie, wzmacnia umiejętność współpracy w zespole oraz doskonali umiejętność rozwiązywania problemów.

5.2.2. Sposoby rozwijania kompetencji dbania o innych na lekcjach języka polskiego

Tabela 7. Metody i techniki służące rozwijaniu dbania o innych na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji dbania o innych na języku polskim	Metody i techniki
- dostosowywanie wypowiedzi do sytuacji i odbiorcy (klasy IV–VI: wymaganie 1.3) - stosowanie zasad grzeczności językowej (klasy IV–VI: wymaganie 1.5) - określanie i porównywanie perspektyw i intencji nadawców wypowiedzi (klasy IV–VI: wymaganie 2.2) - aktywne słuchanie, parafrazowanie wypowiedzi innych oraz zadawanie pytań pogłębiających rozmowę i podtrzymujących kontakt (klasy VII–VIII: wymaganie 1.2) - udzielanie informacji zwrotnej (klasy VII–VIII: wymaganie 1.4) - rozpoznawanie przejawów agresji, dyskryminacji i manipulacji w języku oraz przeciwstawianie się im (klasy VII–VIII: wymaganie 1.5) - stosowanie zasad etycznego wykorzystania treści medialnych (klasy VII–VIII: wymaganie 6.4)	- studium przypadku - metody dramowe (odgrywanie ról, „gorące krzesło”) - projekt społeczny - wywiad - myślenie projektowe (<i>Design Thinking</i>) - ocena koleżeńska

Źródło: opracowanie własne.

5.2.2.1. Przykłady działań edukacyjnych

Rozwijaniu powyższych kompetencji mogą służyć lekcje zorganizowane wokół tekstów literackich o tematyce bliskiej uczniom. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie są zajęcia dotyczące powieści Małgorzaty Musierowicz *Kwiat kalafiora* opisane przez edukatorkę teatralną,

tutorkę Agnieszkę Szymańską w ramach programu *Teatroteka szkolna* (zob. [Zadbajmy o siebie nawzajem](#)).

Zaproponowane zajęcia mają charakter warsztatowy. Autorka łączy elementy dramy, pracy z ruchem i emocjami oraz dyskusji. Celem zajęć jest rozwijanie u uczniów świadomości znaczenia dobra w relacjach międzyludzkich, empatii oraz odpowiedzialności za własne zachowania. Zajęcia rozpoczynają się od aktywizującej rozgrzewki ruchowej, w której uczniowie poprzez gest, postawę i mimikę poszukują sposobów wyrażania dobra. Następnie przekazują sobie nawzajem „sygnały dobra” – drobne gesty życzliwości, które budują pozytywną atmosferę i poczucie wspólnoty.

Kolejne etapy obejmują pracę z tekstem literackim oraz dyskusję, podczas których uczniowie rozważają znaczenie dobra we współczesnym świecie. Zwieńczeniem zajęć jest indywidualna refleksja nad własnymi cechami sprzyjającymi czynieniu dobra. Zastosowana praktyka edukacyjna wspiera rozwój emocjonalny i społeczny uczniów, buduje kompetencje komunikacyjne, uczy uważności, empatii i współdziałania w grupie.

5.3. Kompetencje osobiste

5.3.1. Sposoby rozwijania kompetencji kierowania sobą na lekcjach języka polskiego

Tabela 8. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji kierowania sobą na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji kierowania sobą na języku polskim	Metody i techniki
- korzystanie z różnorodnych źródeł informacji do poszerzania własnej wiedzy i rozwijania zainteresowań (klasy IV–VI: wymaganie 6.3) - tworzenie notatek w różnych formach (klasy IV–VI: wymaganie 4.1) - opisywanie istotnych dla siebie wartości oraz prezentowanie stanowiska wobec wartości uniwersalnych (klasy IV–VI: wymaganie 5.1) - ocena swojego zaangażowania w proces uczenia się (klasy IV–VI: wymaganie 5.4) - przyjmowanie informacji zwrotnej (klasy VII–VIII: wymaganie 1.4) - wybór lektur zgodnie z zainteresowaniami i preferencjami czytelniczymi (klasy IV–VI: wymaganie 7.1) - planowanie procesu czytania (klasy IV–VI: wymaganie 7.2)	- redagowanie tekstów o charakterze użytkowym (życiorysu, <i>curriculum vitae</i>) - tworzenie portfolio - karty samooceny - tworzenie list zadań, planerów - pytania coachingowe - piramida priorytetów - praktyki lekturowe (dziennik lektur, planer lekturowy)

Źródło: opracowanie własne.

5.3.1.1. Przykłady działań edukacyjnych

Jednym z nadrzędnych celów edukacji polonistycznej w młodszych klasach szkoły podstawowej jest kształtowanie nawyków czytelniczych. Wyzwaniem współczesnej szkoły jest wyrównywanie kompetencji związanych z poznawaniem i odbiorem tekstów. Dobrą praktyką na lekcje zachęcające do czytania dzieli się na swoim blogu nauczycielka Małgorzata Sulewska. W myśl zasady, że „Nic tak ważnego się nie zdarzy później – podczas omawiania lektury, co byłoby cenniejsze od samego czytania”, nauczycielka proponuje uczniom zajęcia oparte na modelowaniu (zob. [Czas i miejsce na czytanie, czyli jak zaprosić uczniów do czytania lektury](#)). Metoda polega na celowym wygospodarowaniu podczas zajęć czasu na indywidualne, ciche czytanie wybranej lub obowiązkowej lektury szkolnej. Jej głównym założeniem jest stworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu motywacji wewnętrznej uczniów do czytania oraz kształtowaniu nawyku sięgania po tekst literacki dla przyjemności, a nie wyłącznie z obowiązku szkolnego. Zajęcia realizowane są w atmosferze swobody i komfortu – uczniowie mogą wybrać miejsce w sali, przyjąć wygodną pozycję, przynieść koc czy poduszkę, a nawet drobną przekąskę. Każdy uczestnik czyta w indywidualnym tempie, a po zakończeniu rozdziału zapisuje krótką refleksję w zeszytach lub notesie czytelniczym. Nauczyciel uczestniczy w procesie jako czytelnik – również przynosi własną książkę i dzieli się fragmentami, które go zainspirowały.

Lekcje języka polskiego mogą być przestrzenią do kształtowania pozytywnych nawyków w zakresie samodzielnej nauki. Warto zaznajomić uczniów z technikami organizacji czasu, np. poprzez metodę „Zjedz tę żabę” polegającą na wykonaniu najpierw tych zadań, które są najtrudniejsze. Więcej porad dotyczących organizacji procesu uczenia się znajduje się w poradnikach dla uczniów, rodziców i nauczycieli opracowanych przez IBE PIB (zob. <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2621-vademeca-dla-uczniow-publicacje-do-pobrania>).

5.3.2. Sposoby rozwijania kompetencji dbania o siebie na lekcjach języka polskiego

Tabela 9. Metody i techniki służące rozwijaniu kompetencji dbania o siebie na języku polskim

Sposoby rozwijania kompetencji dbania o siebie na języku polskim	Metody i techniki
• mówienie o sobie, o swoich zainteresowaniach i doświadczeniach (klasy IV–VI: wymaganie 1.8) • określanie i odnoszenie do rzeczywistych sytuacji wrażeń, jakie wywołują w nim teksty kultury (klasy IV–VI: wymaganie 2.3) • rozpoznawanie i nazywanie emocji (klasy IV–VI: wymaganie 5.5) • określanie znaczenia własnej twórczości i uczestnictwa w kulturze w budowaniu odporności psychicznej (klasy VII–VIII: wymaganie 5.5)	• twórcze pisanie (dziennik, pamiętnik, list do samego siebie) • karty emocji • techniki wizualne, np. kolaż • autoportret słowny

Źródło: opracowanie własne.

5.3.2.1. Przykłady działań edukacyjnych

Istotne w kontekście dbania o siebie jest wprowadzenie aktywności dotyczących nazywania emocji. W codziennej praktyce dydaktycznej można posłużyć się metodą ćwiczeń improwizacyjnych. Dobrą praktyką w tym zakresie dzieli się reżyserka, edukatorka teatralna i nauczycielka Aleksandra Drzazga (zob. [Moje uczucia](#)). Zaproponowane zajęcia łączą ćwiczenia ruchowe, improwizację, pracę z wyobraźnią oraz refleksję nad emocjami. Ich celem jest rozwijanie świadomości własnych uczuć, zdolności ich wyrażania w sposób werbalny i niewerbalny oraz kształtowanie empatii i kompetencji interpersonalnych.

6. Rozwój sprawczości uczniów na języku polskim

Sprawczość to kluczowy komponent rozwoju osobistego i społecznego. Oznacza zdolność podejmowania decyzji oraz działań, które kształtują rzeczywistość. Ściśle wiąże się z wykorzystywaniem kompetencji i umiejętności w praktyce.

Uczeń sprawczy identyfikuje się z grupą społeczną, czuje się częścią wspólnoty. Jest nastawiony na własny rozwój i ma przekonanie o własnej skuteczności. Charakteryzuje się otwartością na konstruktywną ocenę, wyciąga z niej wnioski i aktywnie poszukuje sposobów rozwiązywania problemów. Dzięki kształtowaniu poczucia sprawczości powstaje następujący mechanizm: uczeń zyskuje wiarę we własne możliwości, a co za tym idzie, jest gotowy do realizacji własnych celów, a to z kolei daje mu przeświadczenie o własnej skuteczności. Kształtowanie poczucia sprawczości odbywa się metodą małych kroków.

6.1. Sposoby kształtowania sprawczości na języku polskim

W świetle psychologii rozwojowej człowiek już od wczesnego dzieciństwa ma silną potrzebę autonomii, która wiąże się ze sprawczością – poczuciem wpływu na własne decyzje i sposób funkcjonowania. Lekcje języka polskiego mogą stanowić przestrzeń, aby tę naturalną potrzebę realizować poprzez działania, które będą miały pozytywny wpływ zarówno na samego ucznia, jak i na jego otoczenie. Sprawczość na lekcjach języka polskiego rozwijana jest na wielu płaszczyznach.

- Budowanie przynależności do wspólnoty:
 - zaangażowanie społeczne inspirowane tekstami kultury,
 - posługiwanie się wspólnym kodem kulturowym – teksty kultury jako zestaw odniesień rozpoznawalnych dla członków danej wspólnoty,
 - budowanie poczucia wspólnotowości poprzez udział w życiu kulturalnym.
- Kształtowanie postawy nastawionej na rozwój oraz przekonania o własnej skuteczności:
 - rozwijanie motywacji poznawczej opartej na zainteresowaniach literackich i językowych,
 - pobudzanie potrzeby skutecznego komunikowania się z innymi,
 - rozwijanie dociekliwości i umiejętności potrzebnych do rozumienia świata,
 - kształtowanie umiejętności skupiania uwagi na twórczym zadaniu,
 - rozwój samodzielności intelektualnej poprzez interpretację tekstu kultury,
 - kształtowanie umiejętności określania własnych celów i preferencji czytelniczych,

- budowanie przekonania, że interpretacja tekstu kultury jest przygodą intelektualną pozwalającą zrozumieć świat i dającą narzędzia wpływu na otoczenie,
- budowanie poczucia sprawczości poprzez inspirowanie do interpretowania tekstów kultury w sposób kreatywny, inwencyjny.
- Kształtowanie samoregulacji rozumianej jako świadome działanie zmierzające do realizacji wyznaczonych celów:
 - wyrabianie umiejętności określania własnych celów dotyczących czytania tekstów, uczestniczenia w kulturze oraz zdobywania kompetencji językowych,
 - budowanie refleksji nad społecznym wymiarem literatury oraz podejmowanie działań zgodnych z ideami wynikającymi z lektury.

Kształtowanie sprawczości na lekcjach języka polskiego może wpływać pozytywnie na budowanie odporności psychicznej uczennic i uczniów (zob. M. Michalski (2022). *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego). Służą temu:

- swobodna interpretacja tekstów literackich i nieliterackich poruszających zagadnienia bliskie doświadczeniom uczniów (wymienione w podstawie programowej: dom, rodzina, relacje rówieśnicze, przyjaźń, emocje, relacje człowieka i natury, różnorodność, wspólnotowość),
- tworzenie fikcyjnych światów, np. w formie opowiadania i komiksu oraz relacjonowanie własnych doświadczeń i emocji, np. w dzienniku czy pamiętniku.

Aby powyższe aktywności mogły wspierać dobrostan, należy zadbać o szczególną atmosferę na lekcjach, gdzie uczniowie będą mogli pozwolić sobie na swobodę twórczą i interpretacyjną.

W dalszej części rozdziału znajdują się przykłady konkretnych działań wspierających sprawczość na lekcjach języka polskiego.

6.1.1. Wybór lektur

Podstawa programowa zakłada, że część lektur omawianych na lekcjach języka polskiego będzie wybierana przez uczniów wspólnie z nauczycielem. To istotna zmiana w dotychczasowych praktykach lekturowych. Nauczyciel po ocenie możliwości i potrzeb zespołu klasowego może zaproponować kilka dróg wyboru tekstów. W przypadku gdy wie, że uczniowie w danym zespole klasowym czytają książki niebędące lekturami szkolnymi, dobrą propozycją są „wybory lektury” spośród tytułów zaproponowanych przez samych uczniów – można przeprowadzić kampanię wyborczą oraz głosowanie. Jeśli uczniowie nie są w stanie samodzielnie wytypować książki do wspólnej lektury, można zaproponować:

- „Wybory lektury” spośród pozycji zaproponowanych przez nauczyciela (o tematyce bliskiej uczniom, z językiem dostosowanym do możliwości zespołu klasowego).
- Pracę w kiluosobowych grupach, w których uczniowie mają za zadanie znaleźć propozycję lekturową w trybie konsultacji z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, nauczycielami biblioteki, a także po przeprowadzonych w internecie poszukiwaniach z uwzględnieniem możliwości, jakie dają narzędzia sztucznej inteligencji (o ile ta metoda zostanie wcześniej przez uczniów przyswojona i przećwiczona). Po znalezieniu interesujących tytułów następują „wybory lektur”.

6.1.2. Wybór sposobu zaprezentowania własnej pracy

Uczniowie mają za zadanie stworzenie opowieści (np. zawierającej cechy baśni). Samodzielnie wybierają formę przedstawienia efektów pracy:

- tradycyjna forma narracyjna,
- komiks,
- inscenizacja,
- animacja,
- słuchowisko,
- podcast,
- gra fabularna.

Możliwość dokonania przez uczniów wyboru wzmacnia poczucie sprawczości. Uczniowie mogą wykazać się umiejętnościami, których nie mogli dotąd zaprezentować w szkole – umiejętność obsługi programu komputerowego czy stworzenia gry fabularnej, zdolności plastyczne, muzyczne itp.

6.1.3. Dobra praktyka

Przykładem dobrej praktyki budującej sprawczość uczniów jest projekt edukacyjny [Życie pośmiertne Romea i Julii](#) opracowany przez Pracownię Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych. Projekt zakłada pracę w grupach zakończoną oceną koleżeńską i samooceną.

Budowaniu sprawczości uczniów służą także doświadczenia edukacyjne opisane w [rozdziale 7](#).

6.2. Znaczenie budowania sprawczości

Dzięki działaniom kształtującym poczucie sprawczości uczeń zyskuje podmiotowość. Przestaje odgrywać rolę jedynie „odbiorcy wiedzy” – staje się współtwórcą procesu edukacyjnego, za który jest odpowiedzialny. Zyskuje prawo do decydowania m.in. o wyborze lektur i formach pracy, a lekcje języka polskiego stają się przestrzenią rozwijania jego zainteresowań. Wraz z poczuciem sprawczości wzrasta motywacja wewnętrzna do poznawania świata, przewyżniania trudności i samodoskonalenia.

Kształtowanie sprawczości towarzyszy rozwijaniu kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych. Szkoła pomaga w budowaniu asertywności i pewności siebie ucznia, gotowego sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Sprawczość wpływa pozytywnie na budowanie postawy samodzielności i odpowiedzialności. Szkoła staje się miejscem, gdzie młodzi ludzie uczą się mechanizmów demokratycznych, co przygotowuje ich do życia obywatelskiego i kształtuje poczucie wspólnotowości.

7. Doświadczenia edukacyjne na języku polskim

Uczenie poprzez działanie uznawane jest przez współczesnych badaczy edukacji za jedną z najskuteczniejszych metod pracy z uczniem. Wykorzystuje ono praktyczne podejście do rozwiązywanych problemów, myślenie krytyczne, a także rozwija kreatywność.

Istotą doświadczenia edukacyjnego jest samodzielne działanie uczennic i uczniów, dzięki czemu zyskują wiedzę o tym, co oznacza wykonywanie pewnych czynności.

Zgodnie z zapisami podstawy programowej języka polskiego doświadczenia edukacyjne to zaplanowane przez nauczycieli sytuacje edukacyjne, w których powinien uczestniczyć każdy uczeń, a które w sposób celowy wspierają rozwój kompetencji przekrojowych i sprawczości. Dzięki doświadczeniom edukacyjnym uczeń doskonali umiejętność współpracy z innymi, eksperymentuje, rozwiązując zadania i problemy, tworzy projekty, podejmuje dyskusje, co wpływa pozytywnie na efekty uczenia się oraz – w dalszej perspektywie – przygotowuje do funkcjonowania na rynku pracy.

Działania proponowane uczniom w ramach doświadczeń edukacyjnych są różnorodne, mogą oni decydować o roli, jaką będą odgrywać w określonej sytuacji. Czasami będzie to rola pomocy technicznej czy obserwatora, a czasami aktora drugiego czy pierwszego planu.

Struktura doświadczeń edukacyjnych powinna mieć charakter zamknięty (określony początek i koniec) i nierutynowy (np. projekt, eksperyment). To oznacza, że działania tego typu muszą jednak mieć pewne ramy, czasami wynikające z formy samego zadania, a czasami umowne, określone wewnątrz współpracującej grupy.

Wybrane i zaproponowane w podstawie programowej języka polskiego dla szkół podstawowych doświadczenia edukacyjne podzielono na działania w klasach IV–VI oraz VII–VIII, zgodnie z możliwościami rozwojowymi uczniów oraz kompetencjami, które mają doskonalić.

8. Rekomendowane strategie, metody i techniki w nauczaniu języka polskiego

Rekomendowanymi strategiami, metodami i technikami w nauczaniu języka polskiego są te, które mają przede wszystkim znaczący wpływ na sprawczość dzieci i młodzieży. W części ogólnej podstawy programowej czytamy, że sprawczość to podejmowanie autonomicznych działań przez uczniów i uczennice mających na celu wywołanie wpływu na osoby, które je podejmują, oraz na otoczenie, a także branie odpowiedzialności za te działania (Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., s. 36). Aby to osiągnąć, należy wybrać metody i techniki, które budują poczucie przynależności do wspólnoty, pozwalają uczniom realizować się i rozwijać oraz utwierdzać w przekonaniu o własnej skuteczności. Co więcej, wybierając strategie, metody i techniki pracy, należy zwrócić uwagę, by doskonaliły one zarówno kompetencje fundamentalne, jak i przekrojowe.

Metody aktywizujące to sposoby organizacji pracy dydaktycznej, które powodują, że uczniowie są nie tylko odbiorcami, lecz także współtwórcami procesu uczenia się. Metody te pozwalają na łączenie wiedzy z praktyką, stawiają ucznia w roli badacza, a nauczyciela w roli moderatora procesu edukacyjnego, sprzyjają rozwojowi współpracy i komunikacji w zespole, krytycznemu myśleniu i zapewniają podmiotowość w nauczaniu.

Wśród zalecanych metod pracy na pewno znajdują się te polegające na nauczaniu problemowym. Metody nauczania problemowego to inaczej metody dochodzenia do wiedzy (poszukujące). Dzięki nauczaniu problemowemu nauczyciel kształci u uczniów m.in. krytyczne myślenie, samodzielność, motywuje do uczenia się i wchodzenia w rolę badacza. Dzięki wykorzystaniu strategii P (metody problemowej) uczniowie mają przestrzeń do rozwoju intelektualnego, werbalnego i emocjonalnego, a wiedza zdobyta podczas lekcji jest funkcjonalna.

Zadaniem nauczyciela w procesie nauczania jest organizowanie sytuacji problemowych, kierowanie procesami nazywania problemów, dochodzenia do ich rozwiązań, weryfikowania pomysłów i ich rozwiązań, moderowanie pracy związanej z usystematyzowaniem i utrwaleniem wiedzy zdobytej przez uczniów podczas rozwiązywania problemów.

Metodami problemowymi i technikami zalecanymi podczas lekcji języka polskiego są: dyskusja, debata, burza mózgów, drzewo decyzyjne, metoda projektu, a czasem drama.

Rolą nauczyciela w **dyskusji** jest przede wszystkim zachęcanie uczniów do aktywności intelektualnej, werbalnej i recepcyjnej. Metoda ta może być z powodzeniem stosowana

w starszych klasach szkoły podstawowej: młodzież uczy się w trakcie dyskusji przyjmowania argumentów, formułowania kontrargumentów i wykorzystania zwrotów zapewniających swobodne wyrażanie swojego zdania oraz kulturę wypowiedzi. Proponowane pytania do dyskusji mają przede wszystkim skłaniać do argumentowania popartego przykładami potwierdzającymi słuszność stanowiska, np.:

- Czy literatura może być fundamentem dla budowania hierarchii wartości współczesnej młodzieży? Uzasadnij.
- Czy postawa bohatera literackiego X jest dla ciebie źródłem inspiracji? Dlaczego?

Debata to sformalizowany rodzaj dyskusji oparty na konkretnych zasadach. Wykorzystanie debaty w polonistycznej pracy dydaktycznej pomaga w doskonaleniu umiejętności formułowania i wyrażania myśli w kulturalny i merytoryczny sposób. Co więcej, uczniowie mają możliwość sprawdzenia się jako mówcy podczas publicznych wystąpień. Przykładowe tezy debaty oksfordzkiej oparte na lekturach szkolnych:

- Poezja Jana Kochanowskiego inspirowa czytelnika w każdym wieku.
- Utwory, które powstały kilkaset lat temu, nie bawią współczesnych czytelników (odwołanie do bajek Ignacego Krasickiego).

Zanim uczniowie będą gotowi do tego, by zabierać głos w dyskusji i odgrywać kluczowe role w debatach, warto przygotowywać ich do pracy z sytuacją problemową poprzez mniej wymagające aktywności, takie jak burza mózgów lub drzewo decyzyjne.

W przypadku **burzy mózgów** uczniowie proponują jak najwięcej rozwiązań postawionego przed nimi problemu, np.

- W jaki sposób można było pomóc dziewczynce z zapalkami, bohaterce baśni H. Ch. Andersena?

Nie ma złych pomysłów. Każdy służy przecież temu, by poradzić sobie z trudnościami. Nauczyciel zapisuje je, by uczniowie, argumentując swój wybór, mogli wybrać najlepsze rozwiązanie.

W przypadku **drzewa decyzyjnego** uczniowie analizują sytuację bohatera literackiego wymagającą wyboru. Każdą z dwóch, trzech możliwości wyboru dokonanego przez postać literacką wnikliwie analizują, wskazując pozytywne i negatywne konsekwencje podjęcia decyzji, nazywają również cele i wartości postaci literackiej, np.:

- Sytuacja wymagająca podjęcia decyzji przez Zośkę, bohatera *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego: Odbić Rudego czy zrozumieć, że wojna wymaga poświęceń?

- Sytuacja wymagająca podjęcia decyzji przez Kirkora, bohatera *Balladyny* Juliusza Słowackiego:
Z którą z sióstr się ożenić?

Metody operacyjne (strategia O) to inaczej metody uczenia się przez ćwiczenia i praktyczne działanie. Służą temu, by w bezpośredni sposób oddziaływać na otaczającą uczniów rzeczywistość. Bezsprzecznie jedną z ważniejszych metod operacyjnych jest **metoda projektu**, wymagająca planowania, zaprojektowania działania i jego realizacji. Zakłada dużą samodzielność uczniów i rozwój ich kompetencji fundamentalnych (językowych, cyfrowych i matematycznych – związanych z logicznym myśleniem), ale i przekrojowych: poznawczych, społecznych, osobistych.

Praca metodą projektu cechuje się wzmożoną aktywnością i zaangażowaniem ucznia, wspieraniem jego samodzielnego myślenia i działania, budowaniem partnerstwa wśród uczniów oraz pomiędzy nauczycielem a jego podopiecznymi, odejściem od tradycyjnego oceniania uczniów wyrażanego stopniem na rzecz informacji zwrotnej, oceny koleżeńskiej i samooceny. Co więcej, możliwość realizacji projektu szkolnego poza salą lekcyjną umożliwia integrację ze środowiskiem lokalnym.

Cechą charakterystyczną pracy metodą projektu jest również interdyscyplinarność, gdyż uczniowie wykorzystują wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów szkolnych. Każda z faz projektu (przygotowanie, realizacja, publiczne przedstawienie efektów projektu i ocena jego rezultatów) jest dla uczestników przestrzenią wyrażania siebie, poszerzania wiedzy i umiejętności, doskonalenia skutecznej komunikacji oraz zdobywania kompetencji związanych z samooceną, czyli braniem odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Warto również zaproponować uczniom WebQuest, czyli projekt oparty na pracy z zasobami sieci. Podobnie jak w tradycyjnej metodzie projektu, uczniowie są motywowani do samodzielnej pracy, skutecznie się komunikują i współpracują, podejmując kluczowe dla projektu decyzje, negocjują, szukają wiadomości na zadany temat i oceniają ich wiarygodność, analizując źródła wiedzy.

Przykładowe tematy projektów uczniowskich do zrealizowania na lekcjach języka polskiego:

- Legendy o mojej miejscowości – projekt literacki.
- Biblioteka pełna ulubionych książek – projekt czytelniczy.

Metody waloryzacyjne (strategia E) polegają na zaangażowaniu emocjonalnym ucznia w proces uczenia się. Jedną z aktywności polecanych w nauczaniu języka polskiego jest **drama**, kiedy uczniowie, używając jako środków wyrazów swoich głosów i ciał, przedstawiają sytuację fikcyjną jako własną. Powstaje ze zderzenia płaszczyzny fikcyjnej związanej z rolą/zadaniem z płaszczyzną osobistą, dotyczącą własnych doświadczeń ucznia. Wykorzystuje potencjał dziecka do

wchodzenia w role i utożsamiania się z innymi, jest improwizowana. Ważne jest bycie w roli, a po wyjściu z roli omówienie emocji osoby doświadczającej dramy. Istotne jest tutaj wykorzystanie kontekstu osobistego, dlatego nauczyciel wybierający tę technikę powinien bacznie obserwować osoby wchodzące w role. Drama pozwala na twórcze rozwiązywanie problemów, rozwijanie myślenia abstrakcyjnego, inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Na lekcjach języka polskiego daje możliwość analizy i interpretacji różnych tekstów, zrozumienia sytuacji bohaterów, ich położenia, podejmowanych decyzji, a także odniesienia ich do własnych doświadczeń. Zastosowanie tej aktywności na lekcji języka polskiego może polegać na wcieleniu się w rolę bohatera literackiego, np.:

- Wciel się w rolę Freda, siostrzeńca Ebenezera Scrooge'a. Opowiedz o swoich uczuciach, kiedy wuj kolejny raz odrzucił zaproszenie do wspólnego spędzania świąt.
- Wciel się w rolę Zośki, który dowiaduje się o aresztowaniu Rudego. Opowiedz o swoich uczuciach.

Wielu dydaktyków uważa, że drama jest jedną z technik metody **przekładu intersemiotycznego**. Zakłada on pracę z tekstem literackim w odniesieniu do innego systemu znaków. Dzieło literackie jest wówczas interpretowane w kontekście obrazu, grafiki, dzieła muzycznego, ruchu, gestu (drama), przy czym należy pamiętać, że zawsze po przekładzie intersemiotycznym musi nastąpić rozmowa na jego temat.

Warto w tym miejscu wspomnieć o roli poszczególnych strategii oceniania kształtującego w procesie uczenia się i nauczania, zwłaszcza strategii drugiej i czwartej, które w naturalny sposób wpływają na rozwój intelektualny i emocjonalny. Druga strategia polega na organizowaniu w klasie dyskusji, zadawaniu pytań sprawdzających, czy i jak uczniowie się uczą. Jej realizacja wymaga różnorodnych technik zadawania pytań (np. zadawanie pytań otwartych, kluczowych). Czwarta strategia związana jest ze społecznym uczeniem się i polega na zapewnieniu uczniom warunków, by mogli uczyć się od siebie nawzajem. Warto skorzystać tutaj z oceny koleżeńskiej, metody stolików eksperckich.

Powyższe rekomendowane aktywności pozwalają w efektywny sposób przyswajać wiedzę i rozwijać umiejętności, wpływają na wszechstronny rozwój ucznia, który jest gotowy, by mierzyć się z wyzwaniami współczesności. Jest to uczeń potrafiący współpracować, komunikować się, dokonujący krytycznej analizy źródeł i rozwiązujący problemy w kreatywny sposób.

9. Najważniejsze wyzwania dydaktyczne i sposoby ich uwzględniania w praktyce pracy nauczyciela

Okres edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII szkoły podstawowej to w rozwoju uczniów i uczennic czas szczególny, w którym kształtują się ich kompetencje poznawcze, społeczne i emocjonalne, a także poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własne działania. Z jednej strony jest to niezwykle twórczy okres intensywnego rozwoju i uczenia się, z drugiej – czas nieustannych wyzwań. Na tym etapie edukacyjnym młodzi ludzie uczą się świadomego korzystania z języka i kultury, a także formują swoją tożsamość indywidualną i zbiorową.

Nauczycielki i nauczyciele planujący pracę z uczniami stoją zatem przed wyzwaniami z różnych obszarów. Poloniści są przewodnikami po świecie współczesnej kultury, powinni elastycznie reagować na nowe zjawiska. Jednocześnie są odpowiedzialni za transfer tradycji kulturowej. Powinni także rozumieć swoją rolę w realizowaniu ogólnych celów i zadań szkoły. Wyzwania stojące przed nauczycielem języka polskiego są więc wielowymiarowe: wymagają równoczesnego uwzględnienia dynamiki rozwojowej uczniów, realizacji wymagań programowych oraz wspierania ich w rozwijaniu kompetencji fundamentalnych, przekrojowych i sprawczości.

Pierwszym i najbardziej fundamentalnym wyzwaniem jest znalezienie równowagi między wymaganiami wiedzowymi a realnymi możliwościami poznawczymi uczniów, którzy w tym okresie dopiero przechodzą od myślenia konkretnego do coraz bardziej abstrakcyjnego. Wymaga to umiejętności celowego i efektywnego formułowania takich celów, które faktycznie służą rozwojowi uczniów. Tradycyjny model zakładający konieczność opanowania dużej liczby terminów z zakresu gramatyki czy teorii literatury prowadzi często do przeciążenia nadmiarem treści oraz pamięciowym uczeniem się, które utrudnia rozwój kompetencji praktycznych i osłabia motywację do nauki. Wielu uczniów doświadcza znużenia i poczucia braku sensu w nauce, gdy muszą zapamiętywać pojęcia, których praktyczne zastosowanie nie jest dla nich oczywiste. Jednocześnie tracą poczucie sensu uczenia się w ogóle, ze szczególnym naciskiem na nieadekwatność czy anachroniczność treści poruszanych na języku polskim. Rezultatem nieadekwatnie zaplanowanych programów jest nieadekwatność działań dydaktycznych.

Szkolna polonistyka musi uznać fakt, że żyjemy w dobie gwałtownych zmian w krajobrazie społecznym i kulturowym. Obowiązujący i powszechny dyskurs to już nie tylko tradycyjne formy wypowiedzi artystycznych, ale przede wszystkim przekazy medialne i cyfrowe. Uczniowie funkcjonują bowiem w kulturze postpiśmiennej, w której przekazy nieliterackie, cyfrowe

i medialne są nieodłącznym elementem życia codziennego. Wciąż jednak potrzebują pomocy w rozwijaniu umiejętności niezbędnych do poruszania się w świecie medialnym w sposób mądry i bezpieczny – a tego mogą nauczyć się dzięki uczestnictwu w lekcjach języka polskiego.

Współczesna dydaktyka coraz mocniej podkreśla zasadę „mniej znaczy lepiej”, akcentując potrzebę selekcji treści na rzecz pogłębiania umiejętności, takich jak krytyczne czytanie, argumentowanie czy samodzielne formułowanie wniosków. Odpowiedzialne planowanie dydaktyczne powinno przewidywać ograniczenie zakresu pamięciowego oraz przesunięcie punktu ciężkości na rozwijanie umiejętności praktycznych. To w żadnej mierze nie oznacza konieczności porzucenia literatury na rzecz innych sztuk. Dobrze zaplanowane praktyki lekturowe, pokazujące szerokie spektrum możliwości, obudowane działaniami wspierającymi tworzenie nawyków na całe życie to najistotniejsze działania mogące przeciwdziałać kryzysowi czytelnictwa, a jest on bodaj najważniejszym wyzwaniem stojącym dzisiaj przed polonistami.

Wielu uczniów unika kontaktu z lekturą, a tradycyjne listy książek, narzucone odgórnie i niekiedy mało atrakcyjne, nie sprzyjają budowaniu motywacji. Znacząca część dzieci i młodzieży nie czyta systematycznie, a streszczenia nie zastępują samodzielnego kontaktu z książką. Dane dotyczące czytelnictwa w Polsce przedstawiają złożony obraz wyzwań stojących przed współczesną edukacją. Zgodnie z raportem Biblioteki Narodowej z 2025 roku, choć to młodzież czyta najwięcej (deklaracje 56% osób w wieku 15–18 lat), wciąż jednak nie są to zadowalające liczby (zob. R. Chymkowski, I. Koryś, Z. Zasacka (2025). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2025 roku – komunikat*. Biblioteka Narodowa). Co więcej, istnieją znaczące różnice w podejściu do czytania między chłopcami a dziewczętami (zob. Z. Zasacka (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. IBE). Chłopcy rzadziej niż dziewczęta sięgają po książki w czasie wolnym, ich lektury są mniej zróżnicowane, a co gorsza – częściej czytają niedokładnie, pobieżnie i fragmentarycznie, częściej przerywają lekturę bez jej kończenia i korzystają ze streszczeń, szczególnie przy lekturach mniej dla nich interesujących. Dziewczęta, choć rzadziej sięgają po streszczenia, również wykazują podobne zachowania w przypadku tematyki, która je nie interesuje. Niechęć chłopców najczęściej dotyczy powieści obyczajowych, zwłaszcza klasycznych – jako powód wskazują trudność w przyswajaniu takich lektur i niezrozumiały język. Preferują natomiast powieści fantastyczne. Te dane wskazują na konieczność zróżnicowanego podejścia do motywowania uczniów do czytania oraz uwzględnienia ich wyborów i możliwości rozwojowych w procesie doboru lektur szkolnych, zwłaszcza że kontakt z tekstem to nie tylko czytanie literatury.

Dwie trzecie badanych (we wszystkich grupach wiekowych) deklaruje zwyczaj czytania złożonych tekstów w formie elektronicznej, czytanie dłuższych tekstów na ekranach różnych urządzeń jest częstsze niż lektura książek w każdej grupie wiekowej. W codziennym

doświadczeniu uczniów dominują teksty nieliterackie. Dla nauczycieli i nauczycielek języka polskiego oznacza to konieczność włączania w planowane zajęcia tekstów kultury o różnym charakterze: przekazów medialnych, dzieł filmowych, spektakli czy przekazów cyfrowych, słowem: lekcja języka polskiego może stać się przestrzenią spotkania z bardzo różnymi zjawiskami tekstowymi. Nie tylko po to, aby po prostu się z nimi zapoznać. Rozwijanie kompetencji medialnych uczy krytycznego odbioru informacji, argumentowania i świadomego uczestnictwa w kulturze. Edukacja w tym ujęciu staje się pomostem między światem literatury a światem mediów, ucząc świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze współczesnej, a zatem pozwala realizować postulaty związane z kształceniem kompetencji przekrojowych.

Innym ważnym aspektem wprowadzania zmian programowych jest dbałość o rozwijanie kompetencji społecznych. Tradycyjna szkoła w niewielkim stopniu wykorzystuje pracę zespołową jako podstawową metodę kształcenia. Tymczasem właśnie w tym wieku uczniowie potrzebują szczególnego wsparcia w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, współpracy, negocjowania decyzji i uważnego słuchania. Jest to tym istotniejsze, że obserwujemy, jak powszechne są zjawiska społeczne związane z polaryzacją i radykalizacją. W dobie różnorodnych postaw, opinii i doświadczeń szkoła musi stać się miejscem dialogu i otwartości, gdzie uczniowie uczą się współpracy i budowania wspólnoty opartej na poszanowaniu różnych perspektyw. Aby tak się stało, potrzebują wsparcia w uczeniu się otwartej komunikacji: słuchania, dyskusowania, dzielenia się swoimi pomysłami. Takie podejście do umiejętności językowych oznacza całkowity odwrót od modelu, w którym nauka o języku sprowadza się do nauczania gramatyki i retoryki, jest oderwana od rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych i równoznaczna z zapamiętywaniem reguł. Uczniowie często uczą się reguł w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego, co utrudnia praktyczne wykorzystanie wiedzy o języku.

Klasa na języku polskim nie powinna milczeć. Nie ma lepszej okazji do tego, by właśnie w odniesieniu do zagadnień literackich, kulturowych i językowych rozwijać kompetencje przekrojowe. Wiedza polonistyczna stanowi doskonały materiał do pracy, jednak zamykanie perspektywy tylko na jedną dziedzinę jest jednym z podstawowych grzechów tradycyjnego modelu uczenia. Nauczanie języka polskiego musi być interdyscyplinarne: nie może ograniczać się do literatury i języka, ale powinno czerpać z historii, sztuki, przyrody czy nauk społecznych, ponieważ rzeczywiste uczenie się i rozwój kompetencji wymagają łączenia wiedzy z różnych dziedzin. Dzięki interdyscyplinarnym doświadczeniom młodzi ludzie dostrzegają, że wiedza dziedzinowa nie istnieje w izolacji, lecz tworzy spójną sieć znaczeń, którą mogą współtworzyć.

Tak rozumiane uczenie się wymaga jeszcze jednego elementu: rozwoju umiejętności metapoznawczych, czyli zdolności uczniów do świadomej refleksji nad własnym procesem

uczenia się. To zagadnienie wciąż mało obecne na lekcjach języka polskiego, a coraz ważniejsze wobec narastającej złożoności informacyjnej i konieczności uczenia się przez całe życie.

Umiejętność monitorowania własnych strategii poznawczych, oceniania skuteczności wybranych metod nauki oraz świadomego planowania kolejnych kroków edukacyjnych staje się kluczowa dla budowania sprawczości uczniów. Rozwój umiejętności metapoznawczych przekłada się bezpośrednio na wzrost sprawczości, pewności siebie w obliczu nowych wyzwań oraz zdolności do adaptacji w zmieniających się warunkach.

Osiąganiu opisanych celów sprzyja stosowanie podejść dydaktycznych czerpiących przede wszystkim z kognitywizmu. W jego założeniach podkreśla się znaczenie procesów poznawczych – pamięci, uwagi i metapoznania – oraz rolę nauczyciela jako organizatora środowiska uczenia się. Rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia odwołuje się z kolei do wybranych aspektów konstruktywizmu, w którym podkreślana jest aktywność ucznia w budowaniu rozumienia. Nauczyciel planuje działania w taki sposób, aby stopniowo zwiększać złożoność zadań, prowadzić uczniów przez różne poziomy trudności i umożliwiać im monitorowanie własnego rozumienia i strategii uczenia się. Warto w tym miejscu odwołać się do koncepcji pedagogicznego rusztowania (scaffoldingu), opracowanej na gruncie teorii Lwa Wygotskiego przez Jerome'a Brunera, Davida Wooda i Gail Ross w latach 70. XX wieku. Polega ona na budowaniu tymczasowego „rusztowania” dla ucznia – nauczyciel oferuje takie wsparcie, które umożliwia wykonanie zadania przekraczającego aktualne samodzielne możliwości ucznia. W miarę jak zdobywa on nowe umiejętności, „rusztowanie” jest stopniowo demontowane – wsparcie maleje, a odpowiedzialność przechodzi na ucznia. W praktyce dydaktycznej scaffolding realizuje się poprzez diagnozę poziomu umiejętności uczniów (tego, co już potrafią i co znajduje się w strefie ich najbliższego rozwoju), dostosowanie odpowiedniego wsparcia (wskazówki, podpowiedzi, modele, pytania naprowadzające), stopniowe wycofywanie pomocy oraz zachowanie aktywnej roli ucznia w procesie uczenia się.

Realizacja tak szeroko zakrojonych zadań wymaga od nauczyciela fundamentalnej transformacji roli – od tradycyjnego przekaziciela wiedzy do architekta środowiska uczenia się, który wspiera rozwój sprawczości i kompetencji przekrojowych niezbędnych uczniom w przyszłym życiu osobistym i zawodowym. W wielu miejscach te zmiany miały już miejsce – jest znaczna grupa polonistów i polonistek, którzy rozumieją, że trzymanie się transmisyjnego modelu nauczania jest błędem. Jednak dla części nauczycieli i nauczycielek może to być bardzo trudne. Taka zmiana paradygmatu oznacza bowiem zasadniczą zmianę w strategii planowania: przesunięcie uwagi z realizacji treści programowych na rozwijanie kompetencji uczniów, włączanie ich w podejmowanie decyzji dotyczących wyboru tekstów, sposobu pracy czy formy prezentacji efektów nauki. Nauczyciel w tej roli nie ogranicza się do przekazywania wiedzy o literaturze czy

języku, lecz staje się facyлитatorem, który tworzy sytuacje dydaktyczne sprzyjające współpracy, negocjacji, podejmowaniu decyzji i refleksji nad własnym procesem uczenia się. W ten sposób edukacja może tworzyć podstawy dla prawdziwie samodzielnego i refleksyjnego uczenia się, które będzie towarzyszyć uczniom przez całe życie, podczas gdy nauczyciel obserwuje i dostosowuje strategie pracy do potrzeb konkretnej grupy.

10. Sposoby organizowania środowisk uczenia się określone w części ogólnej podstawy programowej a nauczanie języka polskiego

Środowisko uczenia się to zarówno przestrzeń fizyczna, organizacja pracy, jak i atmosfera dydaktyczna, w której uczeń funkcjonuje. Każdy z celów przedmiotu wyznacza nie tylko treść, lecz także sposób organizacji środowiska uczenia się. Środowisko powinno być elastyczne, otwarte na dialog, zróżnicowane pod względem źródeł informacji i metod oraz form pracy.

Struktura przedmiotu opiera się na zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Taki układ determinuje konieczność organizowania środowiska uczenia się w sposób modułowy i elastyczny: uczeń rozwija jednocześnie wiele kompetencji, a nauczyciel integruje różne obszary wiedzy i umiejętności.

Jako przykład mogą posłużyć lekcje skupione wokół inności i tożsamości w świecie współczesnym na podstawie *Króla* Katarzyny Ryrych:

- komunikacja: uczniowie w parach przygotowują krótką scenkę rozmowy z Królem – jak spróbowaliby nawiązać kontakt z osobą wykluczoną,
- odbiór: wspólnie czytają fragmenty książki opisujące bohatera i dyskutują, jak narrator i inni ludzie go postrzegają,
- świadomość językowa: analizują język, jakim określa się bohatera – jakie słowa budują dystans, a jakie zbliżają do drugiego człowieka,
- tworzenie wypowiedzi: piszą własny tekst, np. list do Celestyna, w którym zawierają rady na wyjście z kryzysu bezdomności, lub wpis w pamiętniku wyrażający osobistą refleksję na temat spotkania z nim,
- autorefleksja i tworzenie tożsamości: zastanawiają się, jakie cechy bohatera mogą być im bliskie i co znaczy być „innym” w dzisiejszym społeczeństwie,
- edukacja medialna: porównują przedstawienie osób wykluczonych w książce Ryrych z tym, jak media opisują np. bezdomność – analizują różnice w perspektywie i języku,
- praktyki lekturowe: czytają fragment *Króla* obok krótkiego reportażu prasowego o osobie w kryzysie bezdomności i szukają punktów wspólnych oraz różnic.

Można pominąć niektóre z obszarów, można niektóre z nich rozwinąć na rzecz pogłębienia treści, utrwalenia wiadomości, wyćwiczenia umiejętności – zależnie od potrzeb uczniów.

Praktyki lekturowe można wzbogacać poprzez indywidualny wybór lektur – obok propozycji nauczyciela uczniowie sami wybierają jedną książkę i prezentują ją w dowolnej formie. Na terenie szkoły lub we współpracy z domem kultury lub biblioteką publiczną można powołać kluby dyskusyjne, gdzie podczas spotkań rozmawia się o wspólnie wybranej i przeczytanej książce. Uczniowie i uczennice mogą tworzyć również recenzje i rekomendacje rówieśnicze. Polecają książki sobie nawzajem (np. w formie filmiku, plakatu). Ważnym aspektem sposobu na organizowanie środowiska uczenia jest integracja międzyprzedmiotowa. Można interpretować literaturę w kontekście historii, sztuki, filozofii czy organizować wspólne projekty międzyprzedmiotowe: plastyka (ilustracje do lektury), muzyka (playlista inspirowana książką), informatyka (strona www o lekturze). Na języku polskim warto dokonywać też: analizy filmowych adaptacji – porównywać język literatury i kina, prac badawczych interdyscyplinarnych – np. „Jak wyobrażano sobie kosmos: od literatury XIX wieku do współczesnej fizyki”. Można organizować lekcje wyjazdowe – wizyty w muzeach, teatrach, bibliotekach specjalistycznych w ramach pracy nad lekturą.

Praktyczne sposoby organizowania środowiska uczenia w zakresie organizacji przestrzeni mogą uwzględniać:

- pracę w kręgu – dyskusje w kręgu sprzyjają równości głosów,
- pracę w grupach – podział na zespoły badawcze czy twórcze,
- kąciaki czytelnicze w klasach – zróżnicowany księgozbiór: klasyka, komiksy, literatura młodzieżowa, reportaże,
- wystawy tematyczne,
- gazetki lub tablice klasowe – miejsce tworzone przez uczniów, gdzie mogą być zamieszczane recenzje przeczytanych książek, cytaty z lektur, rekomendacje książkowe lub filmowe.

Zgodnie z wymaganiami szczegółowymi określonymi w podstawie programowej, uczeń opisuje, analizuje, interpretuje, tworzy, wyjaśnia. Tak sformułowane wymagania wymagają środowiska bogatego w teksty kultury i doświadczenia komunikacyjne, nastawionego na działanie i twórczość, umożliwiającego pracę indywidualną i grupową, wspierającego autorefleksję i dialog. To oznacza, że nauczyciel organizuje środowisko nie tylko w wymiarze metodycznym, lecz także emocjonalnym: buduje klimat zaufania, otwartości, dialogu, w którym uczeń czuje się współodpowiedzialny za proces uczenia się. Zmienić się powinna również rola nauczyciela i ucznia.

Nauczyciel powinien odgrywać rolę:

- moderatora – kierować przebiegiem dyskusji, dbać o równy udział wszystkich uczniów w lekcji, zachęcać do wypowiedzi i stawiać pytania otwarte,

- mentora i przewodnika – nie podawać gotowych rozwiązań, lecz inspirować do poszukiwania odpowiedzi, uczyć krytycznego myślenia i samodzielności,
- animatora twórczości – stwarzać warunki do eksperymentowania, zachęcać do pracy metodami aktywnymi, otwierać na wielość interpretacji,
- organizatora przestrzeni edukacyjnej – dbać o aranżację sali (praca w kręgu, grupach, kąci czytelnice), dobierać materiały dydaktyczne, wprowadzać elementy kultury czytelniczej i cyfrowej,
- osoby wspierającej – motywować, doceniać wysiłki uczniów, dawać im poczucie bezpieczeństwa, pozwalać na błędy traktowane jako etap uczenia się.

Uczeń w takim środowisku staje się:

- współtwórcą procesu dydaktycznego – ma wpływ na wybór metod pracy, tematów projektów czy dodatkowych lektur,
- aktywnym uczestnikiem – odbiera treści, ale także je tworzy, współodpowiada za efekty grupowe,
- osobą wnoszącą własne doświadczenia – może odwoływać się do swoich zainteresowań, pasji, świata mediów czy popkultury, dzięki czemu treści szkolne zyskują aktualność,
- czytelnikiem autonomicznym – dokonuje indywidualnych wyborów lekturowych, rozwija własny gust literacki,
- inicjatorem twórczości – proponuje własne formy pracy, pomysły projektowe, dzieli się nimi z grupą i bierze odpowiedzialność za ich realizację.

Takie podejście buduje środowisko partnerskiego uczenia się, w którym nauczyciel i uczeń współpracują, a nie funkcjonują w relacji „nadawca–odbiorca”. Dzięki temu szkoła staje się przestrzenią dialogu, twórczości i krytycznego myślenia, a uczeń nie tylko zdobywa wiedzę i umiejętności, lecz także nabywa kompetencje społeczne i osobiste oraz rozwija sprawczość.

Organizowanie środowiska uczenia się w nauczaniu języka polskiego to zadanie wielowymiarowe. Środowisko to powinno być: różnicowane, interdyscyplinarne i otwarte na konteksty, bogate w doświadczenia literackie, medialne i kulturowe, nastawione na aktywność, sprawczość i refleksję ucznia, elastyczne, łączące tradycję z nowoczesnością. Właściwie zorganizowane środowisko dydaktyczne na lekcjach języka polskiego nie tylko umożliwia realizację podstawy programowej, lecz także przygotowuje ucznia do życia we współczesnym świecie, do świadomego, odpowiedzialnego i twórczego uczestnictwa w kulturze.

11. Ocenianie w języku polskim wspierające realizację celów przedmiotu, w tym rozwój kompetencji i sprawczości

Ocenianie szkolne od zawsze stanowiło integralny element procesu dydaktycznego, lecz jego funkcja i sposób realizacji ulegały zmianom wraz z przemianami społecznymi, kulturowymi i edukacyjnymi. W perspektywie nowej podstawy programowej języka polskiego rola oceniania nabiera szczególnego znaczenia – nie jako narzędzia tylko selekcji czy weryfikacji wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim jako mechanizmu wspierającego rozwój ucznia. Nowe podejście akcentuje potrzebę rozwijania kompetencji fundamentalnych, krytycznego i twórczego myślenia, a także sprawczości rozumianej jako umiejętność świadomego wpływania na własną edukację i otaczającą rzeczywistość. Tradycyjny model oceniania, skoncentrowany na mierzeniu stopnia opanowania materiału, okazuje się niewystarczający. Konieczne staje się uwzględnienie doświadczeń edukacyjnych ucznia, procesualności uczenia się oraz indywidualnych strategii dochodzenia do wiedzy i umiejętności. Tym samym ocenianie przedmiotowe powinno zostać przekształcone w narzędzie motywacyjne, wspierające samoregulację i budujące poczucie podmiotowości.

W tym kontekście ocenianie nie może ograniczać się do sumowania punktów za sprawdziany. Musi mieć rolę diagnostyczną (pokazującą aktualny poziom rozwoju), kształtującą (wskazującą kierunki dalszej pracy) i motywującą (zachęcającą do podejmowania kolejnych wyzwań).

W kontekście nowej podstawy programowej najbardziej adekwatnym rozwiązaniem okazuje się ocenianie, które: docenia rolę procesu uczenia się, a nie tylko jego rezultatu, akcentuje rolę informacji zwrotnej zamiast samej noty cyfrowej, włącza ucznia w proces refleksji nad własnymi osiągnięciami, wspiera autonomię i sprawczość poprzez samoocenę i ocenę koleżeńską.

Ocenianie kształtujące od lat stanowi fundament nowoczesnej dydaktyki. W przypadku języka polskiego jego znaczenie jest szczególne – przedmiot ten bowiem dotyczy nie tylko przekazywania informacji, które budują wiedzę ucznia, lecz także kształtowania wielu umiejętności m.in. komunikacyjnych, argumentacyjnych twórczych. Dzięki zastosowaniu tego podejścia uczeń ma szansę rozwijać zarówno sprawność językową, jak i kompetencje społeczne i kulturowe, niezbędne w dorosłym życiu. Jest to szczególnie ważne w kontekście wdrażania podejścia *mastery learning*. Równie istotne pozostaje jednak ocenianie sumujące. Powinno być ono projektowane w taki sposób, aby nie dominowało nad codziennym uczeniem się, lecz było naturalnym etapem weryfikacji kompetencji. Na języku polskim ocenianie sumujące

może dotyczyć różnych aktywności: projektów, portfolio czy prezentacji multimedialnych, a nie wyłącznie tradycyjnych sprawdzianów.

Jednym z kluczowych wyzwań nowej podstawy programowej jest docenienie doświadczeń, jakie uczennice i uczniowie wnoszą do klasy. Oznacza to uznanie, że uczeń nie zaczyna nauki „od zera”, ale ma za sobą bogaty bagaż osobistych przeżyć, lektur, aktywności w mediach cyfrowych czy kontaktów kulturowych.

W praktyce oznacza to konieczność:

- różnicowania zadań i kryteriów oceniania w zależności od poziomu i możliwości ucznia,
- włączania do procesu oceniania elementów autoanalizy („Czego nauczyłem się dzięki tej aktywności?”, „Jakie trudności pokonałem?”),
- doceniania aktywności pozaszkolnych – np. udział w projektach literackich, twórczości online, działalności w grupach artystycznych,
- stosowania narzędzi umożliwiających dokumentowanie procesu uczenia się – np. portfolio, dziennika lekturowego czy mapy postępów.

Takie podejście ma nie tylko funkcję motywacyjną, lecz także sprzyja budowaniu sprawczości ucznia – pozwala mu zobaczyć siebie jako podmiot, który posiada realny wpływ na własny rozwój.

Ocenianie będzie wspierało realizację celów postawionych dla przedmiotu, jeśli na lekcji zostaną uwzględnione:

- kryteria oceniania – jasne komunikowanie, czego oczekuje nauczyciel i na jakiej podstawie uczeń będzie oceniany; tworzenie kryteriów z uczniami wspiera również umiejętność uczenia się; przykładowe kryteria do oceny opisu dzieła sztuki:
 - podajesz informacje na temat dzieła:
 - wskazujesz autora,
 - podajesz tytuł,
 - wskazujesz rok powstania,
 - informujesz o miejscu, w którym dzieło się znajduje,
 - określasz technikę wykonania;
 - opisujesz, co przedstawia dzieło,
 - wskazujesz, co autor chciał wyrazić przez taki sposób przedstawienia,
 - uwzględniasz emocje, które pojawiły się u ciebie,
- informacja zwrotna – konstruktywna, wskazująca mocne strony i obszary do poprawy, ale również w miarę potrzeb kierunek poprawy i dalszego rozwoju,

- samoocena i ocena koleżeńska – uczenie refleksyjnego podejścia do własnej pracy i pracy innych, tworzenie z uczniami kryteriów oceny,
- portfolio – gromadzenie dowodów uczenia się w różnych formach (nagrania, projekty, recenzje, notatki),
- różnorodność form zaliczeń – odejście od wyłącznej dominacji sprawdzianów na rzecz prezentacji, debat, blogów czy projektów interdyscyplinarnych.

Przykładowe narzędzie jednej z form oceniania przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Kryteria samooceny lub oceny koleżeńskiej listu do kolegi

Kryteria sukcesu	Tak	Nie
Piszesz list do kolegi		
Zapisujesz nagłówek pośrodku lub z lewej strony		
Zapisujesz miejsce i datę pisanie listu po prawej stronie		
We wstępie nawiązujesz do sytuacji, która wywołała temat		
Dzielisz się przynajmniej dwiema radami na temat dbania o środowisko		
Każdą z rad rozpoczynasz od nowego akapitu		
Wyrazy odnoszące się do adresata zapisujesz wielką literą (<i>Ty, Ciebie, Twojego</i>)		
Rozwinięcie listu jest najdłuższą częścią Twojej pracy		
Piszesz zakończenie listu		
List zawiera zwrot na pożegnanie		
Podpisujesz list po prawej stronie		
Stosujesz zasadę pisowni wyrazów z „rz” wymieniających się na „r”		
Zdanie rozpoczynasz wielką literą i kończysz kropką, znakiem zapytania lub wykrzyknikiem		

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia edukacyjne (projekty, eksperymenty, badania, działania twórcze) powinny być oceniane w kontekście procesu, a nie tylko wyniku. Ocena powinna obejmować:

- przygotowanie i planowanie (np. jak uczeń określa cele, jak organizuje pracę),
- zaangażowanie w proces (współpraca, inicjatywa, kreatywność),
- rezultat (produkt: prezentacja, esej, spektakl, raport),
- refleksję (samoocena – czego uczeń się nauczył, jakie widzi znaczenie doświadczenia).

Narzędziami wspierającymi ocenianie doświadczeń edukacyjnych mogą być:

- kryteria oceny – jasno opisujące, co znaczy „dobrze zaplanowany projekt”, „wnikliwa analiza” czy „twórcze rozwiązanie problemu”,
- portfolio doświadczeń – uczniowie gromadzą dokumentację (notatki, zdjęcia, nagrania, raporty),
- karty autorefleksji – po zakończeniu doświadczenia uczeń odpowiada na pytania typu: „Co było dla mnie najtrudniejsze?”, „Jak współpracowałem z innymi?”, „Co odkryłem na temat języka/tekstu/kultury?”,
- ocena koleżeńska – osoby w grupie oceniają wkład poszczególnych osób.

W ocenianiu warto oprócz wiedzy merytorycznej wziąć pod uwagę umiejętność komunikacji i argumentacji (np. w debacie czy projekcie badawczym), kreatywność i twórcze podejście (np. nowe formy interpretacji lektury), sprawczość (inicjatywa w grupie, przejmowanie odpowiedzialności za zadanie), myślenie krytyczne i refleksję (zdolność do oceny źródeł, własnej pracy, rezultatów eksperymentu).

Doświadczenia edukacyjne powinny być oceniane opisowo i kryterialnie, z akcentem na: proces uczenia się, produkt końcowy, refleksję ucznia. Należy unikać wystawiania stopni na rzecz stosowania informacji zwrotnej.

12. Korelacje międzyprzedmiotowe

Korelacja, z łacińskiego *correlatio*, to pojęcie oznaczające wzajemne powiązanie lub współzależność między różnymi zjawiskami, przedmiotami czy pojęciami.

W kontekście pedagogicznym jest to jedna z najistotniejszych zasad dydaktycznych. To fundamentalna strategia, która pozwala uczennicom i uczniom postrzegać świat i naukę nie jako zbiór odrębnych, izolowanych dziedzin, ale jako spójną, logiczną całość. Jej celem jest przełamywanie sztucznych barier między poszczególnymi przedmiotami, co prowadzi do głębszego i bardziej trwałego uczenia się. Dobrze zaplanowana korelacja wspiera proces nauczania spiralnego, w którym kluczowe treści są cyklicznie powtarzane i rozbudowywane, co prowadzi do głębszego zrozumienia i utrwalania wiedzy.

12.1. Mosty w edukacji

Korelacja międzyprzedmiotowa, odgrywająca kluczową rolę w polskiej dydaktyce, przyjmuje w praktyce szkolnej kilka dynamicznych form, które wzajemnie się uzupełniają:

- dostarczanie podstaw merytorycznych – jeden przedmiot dostarcza wiedzy, która jest kluczowa dla zrozumienia innego,
- porównywanie i rozszerzanie zagadnień – polega na analizowaniu tego samego tematu z różnych perspektyw,
- problemowe podejście holistyczne – zaawansowana forma korelacji, polega na wykorzystywaniu wiedzy z wielu dziedzin w celu rozwiązania złożonego problemu.

Ponadto korelacje rozwijają kluczowe kompetencje XXI wieku:

- kompetencje poznawcze – uczniowie uczą się myślenia analitycznego i syntetycznego, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz łączenia teorii z praktyką,
- kompetencje osobiste i społeczne – wspólne projekty międzyprzedmiotowe uczą współpracy, komunikacji i odpowiedzialności; uczeń, widząc, że wiedza z jednego przedmiotu pomaga mu w innym, buduje poczucie sprawczości i wiary we własne możliwości, co bezpośrednio wpływa na odporność psychiczną i kształtowanie tożsamości,
- kształtowanie postaw – korelacja sprzyja budowaniu człowieka otwartego na wiedzę, kulturę i świat; daje mu narzędzia do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, ucząc go, jak wykorzystywać różnorodne zasoby, by sprostać wyzwaniom.

Nauczanie języka polskiego ze względu na swój uniwersalny charakter stanowi naturalne centrum korelacji. Poloniści, aby skutecznie realizować tę zasadę, muszą być otwarci na międzydyscyplinarną współpracę z nauczycielami:

- historii – analiza lektury, np. *Latarnik* Henryka Sienkiewicza, staje się pełniejsza, gdy uczniowie rozumieją kontekst historyczny (XIX-wieczna rzeczywistość polskiej emigracji politycznej po powstaniu listopadowym); wspólna lekcja historii i języka polskiego może skupić się na tym, jak zmiany społeczne i polityczne wpływają na literaturę,
- plastyki – wybrane obrazy np. Caravaggia lub Hieronima Boscha mogą stanowić bogaty kontekst interpretacyjny przy okazji analizy fragmentów Biblii; tworzenie przekładów intersemiotycznych (sketchnotingowych interpretacji utworów) rozwija wrażliwość estetyczną i umiejętność łączenia różnych systemów znaków,
- religii i etyki – analiza motywów biblijnych, mitologicznych czy wartości moralnych w literaturze (np. *Dziady*, *Świtezianka*) pozwala na rozwijanie świadomości aksjologicznej oraz dyskusje na temat uniwersalnych wartości.

Należy jednak pamiętać, że korelacja nie może prowadzić do zacierania granic przedmiotów. Każdy z nich zachowuje swoją autonomię i jasno określone cele. Celem współpracy jest wzajemne wzmocnienie procesów dydaktycznych, a nie ich upraszczanie czy ujednolicanie. Skuteczna korelacja to sztuka balansowania między integracją a zachowaniem specyfiki każdej dyscypliny, co ostatecznie prowadzi do bogatszego i bardziej efektywnego nauczania.

12.2. Poziomy realizacji korelacji – od treści do kompetencji

Korelacja rozumiana jako integralna część procesu dydaktycznego nie jest jednolitym działaniem, lecz złożonym mechanizmem, który można realizować na różnych poziomach. Każdy z nich służy innemu celowi i angażuje uczennice i uczniów w specyficzny sposób:

- Korelacja wokół treści – najprostsza forma, polegająca na synchronizacji tematów między przedmiotami. Przykładem może być omawianie na lekcji języka polskiego *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, zsynchronizowane z lekcją historii, na której uczniowie poznają kontekst historyczny utworu – wojny napoleońskie i ich wpływ na losy Polaków. Taka współpraca pozwala uniknąć powierzchownej analizy i zapewnia uczniom pełniejsze zrozumienie dzieła literackiego.
- Korelacja wokół problemów – poziom bardziej zaawansowany, angażuje uczniów w myślenie krytyczne; polega na podjęciu uniwersalnego problemu, który może być analizowany z perspektywy kilku dyscyplin; np. zagadnienie wolności może być omawiane na lekcjach:

- języka polskiego – analiza tekstów literackich pokazujących walkę o wolność osobistą i narodową,
 - edukacji obywatelskiej – dyskusja na temat swobód obywatelskich, praw człowieka i odpowiedzialności za demokrację,
 - historii – analiza historycznych dążeń niepodległościowych i ich skutków.
- Korelacja wokół rozwijanych umiejętności – nacisk położony jest na kształtowanie kompetencji praktycznych. Uczniowie nie tylko przyswajają wiedzę, lecz także ćwiczą konkretne umiejętności w sposób zintegrowany; przykładem może być stworzenie multimedialnej prezentacji na temat Jana Kochanowskiego; w tym projekcie uczniowie łączą:
- język polski – analiza i interpretacja tekstów literackich, pisanie scenariusza, dobór słownictwa, narracja,
 - historię – zebranie i weryfikacja faktów historycznych dotyczących poety oraz epoki, w której tworzył,
 - plastykę – wybór i analiza dzieł malarskich przedstawiających Jana Kochanowskiego i Urszulkę,
 - języki obce – wprowadzenie terminologii w języku obcym nowożytnym lub po łacinie.

Dzięki takiemu podejściu uczniowie widzą, że wiedza nie jest podzielona na sztywne kategorie, ale stanowi spójną sieć, w której każde ogniwo wspiera inne. To pozwala uczniom lepiej rozumieć złożoność świata i rozwijać kompetencje w sposób naturalny i funkcjonalny.

12.3. Podstawa programowa a korelacje

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedmiotu język polski została zaprojektowana w sposób, który naturalnie sprzyja korelacji. Jej fundamenty aksjologiczne – oparte na wartościach uniwersalnych, takich jak prawda, dobro, piękno, wolność, patriotyzm, rodzina czy szacunek – stanowią idealny punkt wyjścia do integracji z innymi przedmiotami, od humanistycznych po ścisłe.

W podstawie programowej języka polskiego podkreślono, że kluczowe są interdyscyplinarność i otwartość na różnorodne konteksty interpretacyjne. Edukacja polonistyczna obejmuje również edukację medialną, filmową i teatralną, rozwijając krytyczny odbiór przekazów i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych. Korelacja jest zatem jednym z oczywistych zadań polonisty i polonistki.

Wymagania szczegółowe w języku polskim zostały podzielone na siedem obszarów:

- komunikacja,
- odbiór,
- świadomość językowa,
- tworzenie wypowiedzi,
- autorefleksja i tworzenie tożsamości,
- elementy edukacji medialnej,
- praktyki lekturowe.

Każdy z tych obszarów może być łączony z wymaganiami z innych przedmiotów w relacji „wymaganie do wymagania”. Przykładowo:

- komunikacja – z historią (np. analiza źródeł), edukacją obywatelską (np. debaty), plastyką (np. komunikacja wizualna),
- odbiór – z plastyką (np. analiza dzieł sztuki), muzyką (np. interpretacja tekstów piosenek), historią (np. czytanie map, dokumentów),
- świadomość językowa – z językami obcymi, historią (np. archaizm, neologizm),
- tworzenie wypowiedzi – z edukacją medialną (np. reportaż), historią (np. film dokumentalny), etyką (np. argumentacja moralna),
- autorefleksja i tworzenie świadomości – z etyką lub religią (np. refleksja nad wartościami, analiza postaw),
- elementy edukacji medialnej – z informatyką, plastyką, muzyką (np. tworzenie multimedialnych),
- praktyki lekturowe – z historią, religią, etyką (np. lektura tekstów źródłowych, dokumentów, dzieł literackich).

12.4. Synergia języka polskiego i przedmiotów humanistycznych

Współpraca języka polskiego z **historią** jest naturalna i wielowymiarowa, ponieważ literatura jest zwierciadłem epoki, w której powstała. Analiza utworu literackiego staje się pełniejsza, gdy uczniowie zgłębiają jego tło historyczne. Przykładowo, omawiając literaturę wojenną, taką jak wiersze Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, uczniowie mogą głębiej zrozumieć treść dzięki znajomości kontekstu II wojny światowej. Nie chodzi tylko o same daty i wydarzenia, ale o motywy, postawy bohaterów historycznych i społeczne konsekwencje tych wydarzeń. Projekty polonistyczno-historyczne, takie jak tworzenie gazetek tematycznych, inscenizacje, nagrywanie edukacyjnych rolek czy organizowanie debat, nie tylko utrwalają wiedzę, lecz także rozwijają umiejętności badawcze i komunikacyjne oraz krytyczne myślenie.

Korelacja z **plastyką** i innymi przedmiotami artystycznymi otwiera przed uczniami pole dla twórczej ekspresji i rozwijania wrażliwości estetycznej. Interpretacja lektur może być wzbogacona o analizę wizualnych tekstów kultury, w tym ilustracji, plakatów, adaptacji filmowych czy teatralnych. Nauczyciel języka polskiego we współpracy z nauczycielem plastyki może zaplanować zajęcia, na których język słowa i język obrazu wzajemnie się przenikają. Uczniowie mogą tworzyć własne prace plastyczne inspirowane lekturami, co pozwala im wyrażać emocje. Różne dziedziny sztuki opowiadają bowiem o tych samych uniwersalnych wartościach i doświadczeniach.

Edukacja obywatelska łączy się z językiem polskim poprzez analizę tekstów dotyczących praw człowieka, demokracji i odpowiedzialności społecznej. Praca z publicystyką, przemówieniami czy dokumentami historycznymi uczy dzieci i młodzież rozumienia języka perswazji, argumentacji i retoryki. Dyskusje nad aktualnymi wydarzeniami, inspirowane lekturami, kształtują krytyczne myślenie i przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym. Język polski dostarcza narzędzi do efektywnej komunikacji i wyrażania własnych poglądów w sposób świadomy i odpowiedzialny.

Religia i etyka wnoszą istotny wkład w nauczanie języka polskiego, zwłaszcza przy omawianiu motywów biblijnych czy wartości moralnych w literaturze. Analiza przypowieści, metafor biblijnych i dylematów moralnych pozwala na dyskusję o uniwersalnych wartościach, takich jak dobro, prawda, sprawiedliwość czy odpowiedzialność. Współpraca z nauczycielami tych przedmiotów może przybrać formę wspólnych projektów, np. wystaw poświęconych motywom biblijnym w literaturze i sztuce czy debat inspirowanych problemami poruszonymi w tekstach.

12.5. Korelacja języka polskiego z naukami przyrodniczymi i ścisłymi

Korelacja języka polskiego nie ogranicza się wyłącznie do przedmiotów humanistycznych. Z powodzeniem może być realizowana również w odniesieniu do **przyrody, geografii, biologii, chemii** czy **fizyki**. Język polski staje się wtedy narzędziem opisu i interpretacji rzeczywistości naukowej.

Umiejętne łączenie treści językowych z naukami ścisłymi i przyrodniczymi pozwala uczniom dostrzegać związki między językiem a światem nauki, rozwijać precyzję wypowiedzi, umiejętność opisywania procesów i zjawisk oraz kształtować nawyk krytycznego myślenia. Nauczyciele, którzy dostrzegą wspólne wątki – np. w literackim opisie zjawisk przyrodniczych, analizie tekstów popularnonaukowych, opracowywaniu raportów czy prowadzeniu debat na

tematy związane z ochroną środowiska, mogą stworzyć spójny, interdyscyplinarny program, w którym język polski staje się narzędziem opisu i interpretacji rzeczywistości także w kontekście nauk ścisłych.

W takim programie język polski nie jest jedynie przedmiotem, ale kluczem do rozumienia świata. Proces kształcenia powinien wspierać wielostronną aktywność uczniów w otaczającej ich rzeczywistości. Integracja treści, problemów, doświadczeń i kompetencji jest niezbędna, by uczeń mógł zbudować w umyśle całościowy obraz świata. Człowiek postrzega bowiem rzeczywistość jako pewną całość, a nie sumę jej składowych.

13. Moduły tematyczne na języku polskim

Moduły tematyczne w nauczaniu języka polskiego wzmacniają korelacje międzyprzedmiotowe, pozwalają uczniom i uczennicom dostrzec powiązania między różnymi dziedzinami wiedzy i przygotowują ich do świadomego uczestnictwa w kulturze, życiu społecznym i debacie publicznej. Dzięki tym modułom język polski to nauka nie tylko gramatyki i literatury, lecz także praktycznych umiejętności niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie.

13.1. Moduł kultura

Moduł kultura ma na celu wszechstronne rozwijanie u uczniów świadomości tożsamości kulturowej, zarówno w wymiarze osobistym, jak i grupowym. Pogłębia rozumienie dziedzictwa narodowego, europejskiego i światowego, ucząc dzieci i młodzież dostrzegania powiązań między przeszłością a teraźniejszością. Ponadto pozwala kształtować umiejętność dialogu międzykulturowego będącego kluczowym elementem funkcjonowania we współczesnym, zróżnicowanym społeczeństwie.

Moduł ten obejmuje bogactwo treści związanych z literaturą i sztuką polską, ale również dotyczy dorobku kulturowego innych narodów. W ramach zajęć uczniowie analizują dzieła literatury i sztuki, tradycje i obyczaje, uczą się odczytywać ich symbolikę i znaczenie. Rozumieją, w jaki sposób kultura kształtuje wartości, wierzenia i postawy ludzi, co pozwala im na krytyczne i empatyczne podejście do różnorodności.

Miejsce wymagań w module

Działania realizowane w ramach modułu kultura wspierają rozwój wrażliwości estetycznej i krytycznego myślenia, które są niezbędne w analizie i ocenie otaczającej nas rzeczywistości. Kształtowanie kompetencji społecznych w tym obszarze pomaga uczniom w nawiązywaniu relacji opartych na wzajemnym szacunku i otwartości na inne kultury. Moduł ten jest podstawą kształcenia humanistycznego, tworzy spójną sieć powiązań z innymi przedmiotami, takimi jak historia, plastyka czy muzyka, co pozwala na holistyczne spojrzenie na dziedzictwo ludzkości.

13.2. Moduł medialny

Moduł medialny stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnego, cyfrowego świata, wyposaża uczniów w narzędzia niezbędne do świadomego i krytycznego poruszania się

w przestrzeni informacyjnej. Jego głównym celem jest rozwijanie u uczniów umiejętności świadomego odbioru, analizy i tworzenia przekazów medialnych, zarówno tych tradycyjnych, jak i nowych. Moduł kładzie nacisk na edukację w zakresie nowych technologii, uczy krytycznej analizy treści publikowanych w internecie i mediach tradycyjnych. Kształtuje również odpowiedzialne postawy w komunikacji cyfrowej, promując zasady etyki, bezpieczeństwa i poszanowania praw autorskich. Uczniowie uczą się rozpoznawać cel i funkcję różnych przekazów, od reklam po reportaże, a także dowiadują się, jak unikać dezinformacji i manipulacji.

Miejsce wymagań w module

Działania w obrębie modułu medialnego są kluczowe dla przygotowania uczniów do świadomego i bezpiecznego funkcjonowania w świecie cyfrowym. Stanowią także pomost między przedmiotami humanistycznymi a ścisłymi, łącząc elementy języka polskiego (analiza tekstu, retoryka), informatyki (narzędzia cyfrowe, bezpieczeństwo w sieci), plastyki (kompozycja, estetyka) i edukacji obywatelskiej (rola mediów w społeczeństwie, prawa autorskie). Poprzez praktyczne projekty moduł ten promuje aktywną postawę twórczą, a nie bierny odbiór, co jest kluczowe dla rozwijania kreatywności i innowacyjności.

13.3. Moduł filozoficzny

Moduł filozoficzny wprowadza uczniów w podstawowe zagadnienia filozofii i etyki, stawiając na pierwszym miejscu pytania, które towarzyszą ludzkości od wieków. Jego celem jest zachęcanie dzieci i młodzieży do refleksji nad sensem istnienia, naturą dobra i zła, granicami wolności czy istotą prawdy. Moduł ten nie dostarcza gotowych odpowiedzi, lecz uczy, jak stawiać mądre pytania. Kształtuje postawę refleksyjną, zachęca do samopoznania i rozwija umiejętność prowadzenia dialogu opartego na szacunku, logice i argumentacji.

Miejsce wymagań w module

Działania w ramach modułu filozoficznego są kluczowe dla rozwijania krytycznego myślenia i umiejętności współpracy – uniwersalnych kompetencji w życiu osobistym i zawodowym. Kształtują one empatię i poszanowanie dla różnorodności poglądów. Moduł ten silnie koreluje z przedmiotami humanistycznymi i społecznymi, stanowi intelektualny fundament dla religii (wątki metafizyczne i etyczne), etyki (systemy wartości i normy moralne) i edukacji obywatelskiej (prawa, wolność, sprawiedliwość). Uczy myślenia o świecie w sposób uporządkowany i usystematyzowany, co jest nieocenione w procesie edukacji.

13.4. Moduł klimatyczny

Moduł klimatyczny koncentruje się na najważniejszych wyzwaniach naszych czasów: ochronie środowiska, zmianach klimatycznych i zrównoważonym rozwoju. W ramach zajęć z języka polskiego uczniowie analizują teksty literackie i publicystyczne na temat przyrody, a także uczą się formułować własne opinie i podejmować działania prośrodowiskowe/ekologiczne. Moduł ten ma na celu przekształcenie wiedzy w konkretne postawy i działania, które mogą realnie wpłynąć na otoczenie.

Miejsce wymagań w module

Działania w obrębie modułu klimatycznego rozwijają w uczniach świadomość odpowiedzialności za środowisko oraz angażują ich w działania lokalne i globalne. Moduł ten jest wyjątkowo interdyscyplinarny, tworzy mocne powiązania z przyrodą, geografią, biologią, a nawet chemią i fizyką, ponieważ łączy humanistyczne podejście do tematu z wiedzą naukową. Pokazuje, że język polski ściśle łączy się z innymi dziedzinami, stanowi kluczowe narzędzie do przedstawiania, rozumienia i kształtowania otaczającego nas świata.

13.5. Moduły jako integralna część dydaktyki języka polskiego

Korelacje międzyprzedmiotowe na języku polskim są dynamicznym procesem, w którym treści z różnych dziedzin nauki przeplatają się, tworząc bogatsze i bardziej kontekstowe doświadczenie edukacyjne. W ramach modułu kultura uczniowie, analizując dzieła sztuki, zyskują wiedzę historyczną i artystyczną. Moduł ten pozwala np. na powiązanie lektury *Kamienie na szaniec* z kontekstem historycznym oporu ludności wobec niemieckich represji w czasie II wojny światowej, a analizę obrazu Pietera Bruegla *Upadek Ikara* z ideami filozoficznymi i symboliką, o której uczą się na plastyce. W przypadku modułu medialnego uczniowie wykorzystują umiejętności informatyczne (tworzenie prezentacji, podcastów) do realizacji projektów związanych z analizą tekstu, łącząc retorykę z cyfrowymi narzędziami i zasadami kompozycji z plastyki. Natomiast w modułach filozoficznym i klimatycznym uczniowie, omawiając dylematy etyczne w literaturze czy problemy ekologiczne, rozwijają krytyczne myślenie i argumentację, czerpiąc z wiedzy z etyki, edukacji obywatelskiej, biologii czy geografii. Taki holistyczny model nauczania sprawia, że język polski staje się centralnym punktem, w którym spotykają się różne dziedziny wiedzy, co ułatwia uczniom ich zrozumienie i zastosowanie w praktyce.

Proponowana literatura i źródła do wykorzystania w nauczaniu

Bakke, M. (2007). Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami. *Teksty Drugie*, 1–2, 222–234.

Bakke, M. (2010). Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki. W: J. Sokolski (red.), *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych* (s. 337–357). Wydawnictwo Neriton.

Białek, K. (2019). Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku. *Konteksty Kultury*, 4, 512–525.

Biedrzycki, K. (2018). *Literatura i sztuka interpretacji w szkole*. Universitas.

Biedrzycki, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Ostrowska, B., Penszko, P. (2025). *Jak uczyć, by uczniowie myśleli samodzielnie? Rozwijanie krytycznego myślenia w klasie*. IBE PIB.

Bobiński, W. (2016). *Wyształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*. Universitas.

Bobiński, W. (2023). *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*. Universitas.

Bokwa, A. i in. (2022). Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne. *Czasopismo Geograficzne*, 4, 703–730.

Budrewicz, Z. (2023). Etyka ekologiczna na lekcjach polskiego. *Polonistyka. Innowacje*, 17, 17–30.

Chutorański, M. (2021). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Chymkowski, R., Koryś, I., Zasacka, Z. (2025). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2024 roku – komunikat*. Biblioteka Narodowa.

Czerkas-Zajac, M. *Pokój zagadek Vashti* (2019). [Blog] <https://blue-school.blogspot.com/2019/09/pokoj-zagadek-vashti.html#more>

Deskur, M. (red.). (2024). *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Czytająca Polska.

Dix, P. (2014). *Jak oceniać postępy uczniów* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Drzazga, A. *Moje uczucia* (b.d). Pobrano 21 września 2025 z <https://teatrotekaszkolna.pl/konspekt/detal/moje-uczucia>

Ekman, P., Davidson, R.J. (red.). (1999). *Natura emocji: podstawowe zagadnienia* (B. Wojciszke, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne).

Fiszbak, J. (red.). (2019). *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Głowacka, E. (2022). Matecznik i jego białoruskie korzenie, Mickiewiczowska filozofia przyrody w „Panu Tadeuszu”. *Białorutenistyka Białostocka*, 14, 353–373.

Głowala, A. (2016). Doświadczenie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 139–148.

Głowala, A. (2021). O kompetencji komunikacyjnej dziecka w kontekście zachowań twórczych. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 14/2, 101–112.

Guzik, A, Kołodziejek, I. (2013). *Klasa szkolna. Przestrzeń działania nauczyciela polonisty*. Universitas.

Janus-Sitarz, A. (2020). *Jak uczyć literatury w szkole podstawowej i ponadpodstawowej*. Universitas.

Jaromi, S. (2021). *Czyńcie Ziemię kochaną! Ekologia integralna w perspektywie franciszkańskiej*. Ruch Ekologiczny REFA.

Kania, A. (2023). *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej*. Universitas.

Kapela-Bagińska, B. (2019). Dynamika lekcji – dynamika gry. O wartościach gier dydaktycznych na lekcjach języka polskiego. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.). *Polonistyka i świat wartości: edukacja polonistyczna jako wartość* (s. 375–384). Wydawnictwo KUL.

Koc, K. (2018). *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Kołodziej, P. (2021). *Czytanie w dobie kultury obrazkowej – wyzwania dla szkoły*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kopacz, M. (2023). *Myślenie krytyczne i refleksyjne w edukacji humanistycznej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Korwin-Piotrowska, D. (2020). *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Kubiczek, B. (2018). *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*. Wydawnictwo Nowik Sp. J.
- Kulig-Kozłowska, A. (2017). *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*. Universitas.
- Kuszeński, K. (2012). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, B. (2023). *Język polski w korelacji międzyprzedmiotowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lange, A. (2021). Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, 65–80.
- Latoch-Zielińska, M. (2023). Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej. *Postscriptum Polonistyczne*, 1, 1–17.
- Litwa-Kozłowska, A., Dobke A., Kozłowski W. (red.). (2022). *Zeszyt lekturowy dla klas VII–VIII*. Fundacja Razem w Polsce.
- Łapczyński, K. (1984). *Flora Litwy w „Panu Tadeuszu”*. G. Gebethner i Spółka.
- Łoskot, M., Małek, K. (2024). „Zacznij lekcję od doświadczenia” – teoria autodeterminacji i metody doświadczeniowe w praktyce szkolnej. Wywiad z Richardem Rutschmanem. *Psychologia Wychowawcza*, 30, 183-194.
- Marcjanik, M. (2020). *Mówimy uprzejmie. Poradnik językowego savoir-vivre’u*. PWN.
- Marek, E. (2019). Aranżacja przestrzeni edukacyjnej a rozwój dziecka. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Edukacja małego dziecka* (t. 13, Konteksty oświatowe). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowski, M.P. (2019). *Wojny nowoczesnych plemion*. Karakter.
- Maxwell, J.C., Hoskins, R. (2021). *Zmieniaj świat. Małe kroki, które prowadzą do wielkich zmian w Twoim otoczeniu*. Warszawa: MT Biznes.
- Michalski M. (2022). *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Monkiewicz, D. (2022). Co by było, gdyby... Scenariusz lekcji filozofii dla uczniów szkół podstawowych. *Filozofuj*, 3(45), 12–15.

- Ochwat, M. (2020). Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, V, Sectio N.* 185–204.
- Ostrowska M. (b.d). *Jak wdrażać wartościową informację zwrotną w procesie uczenia się?* Pobrano 30 września 2025 z <https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2024/11/TEKST.-Jak-przekazywac-biezaca-informacje-zwrotna.-M.Ostrowska.pdf>
- Padewski, J. (2019/2020). Edukacja filozoficzna na lekcjach języka polskiego. *Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej. Zeszyty Kieleckie, 1*, 26–30.
- Pobojewska, A. (2020). Filozofować razem z uczniami. Rola edukacji filozoficznej w szkole. *Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL, 4(112)*, 205–207.
- Pracownia Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych. (b.d). *Życie pośmiertne Romea i Julii. Projekt edukacyjny.* Pobrano 15 października 2025 z <https://bdp.ibe.edu.pl/practice-page/145>
- Resnick L., 1983, *Towards a Cognitive Theory of Instruction*. W: S. G. Paris, G. M. Olson, H. H. Stevenson (red.), *Learning and Motivation in the Classroom*. Hollsdale, New Jersey.
- Skudrzyk, A. [i in.] (2025). *Quasipoprawny czy quasi poprawny czyli o zmianach w pisowni polskiej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. CEO.
- Strycharczyk, D., Molyneux, T. (red.). (2023). *Silny umysł. Dla rodziców i opiekunów. Praktyczny przewodnik rozwijania odporności psychicznej i pozytywnego nastawienia u młodych ludzi* (O. Hryp-Czerwińska, tłum.). AYCOdemy Training & Development.
- Sulewska, M. (2018). *Czas i miejsce na czytanie, czyli jak zaprosić uczniów do czytania lektury*. [Blog] <https://napolskim.wordpress.com/2018/04/05/czas-i-miejsce-na-czytanie-czyli-jak/>
- Szmidt, K. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION.
- Szyling, G. (2017). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymańska, A. (b.d). *Zadbajmy o siebie nawzajem*. Pobrano 28 września 2025 z <https://teatrotekaszkolna.pl/konspekt/detal/zadbajmy-o-siebie-nawzajem>
- Szymczak, A., Strzemieczna, E. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. IBE PIB.

Szymik, E. (2017). Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1, 111–120.

Święcicka, M. (2016). *Uczeń w świecie wartości – metody pracy*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D. J., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100.

Wróbel, A. (2017). *Ocenianie kształtujące w edukacji polonistycznej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, IBE.

Słowniczek pojęć

Celem słowniczka jest wyjaśnienie pojęć i krótkie opisanie zagadnień, które:

- nie były dotąd obecne w podstawie programowej z języka polskiego,
- zyskały nowe znaczenie lub rangę w dydaktyce polonistycznej ze względu na zmiany społeczne i kulturowe,
- są wieloznaczne i warto określić, jak są rozumiane w perspektywie programowej i komentarzu dydaktycznym.

Definicje nie wyczerpują zakresu omawianych pojęć ani nie uwzględniają wszystkich aspektów zagadnień z nimi związanych. Zostały w miarę możliwości sformułowane tak, aby zarówno stanowiły pomoc dla nauczyciela, jak i były zrozumiałe dla uczniów.

agresja językowa – użycie języka w celu wywołania krzywdy, obrazy, poniżenia lub dominacji nad drugą osobą, np. bezpośrednie obrażanie, wyśmiewanie, groźby, wulgaryzmy, lub w formie niewerbalnej: ostry, arogancki ton głosu, krzyk, przerywanie, ignorowanie wypowiedzi.

aktywne słuchanie – skupienie uwagi na rozmówcy, aby dogłębnie zrozumieć nie tylko jego słowa, lecz także emocje, intencje i perspektywę. Przejawia się w → [komunikatach niewerbalnych](#) (utrzymywanie kontaktu wzrokowego, otwarta w stronę rozmówcy postawa ciała, potakiwanie głową) oraz werbalnych (→ [parafrazowaniu](#)), dopytywaniu, także za pomocą → [pytań pogłębiających](#), w empatii (→ [empatyczna komunikacja](#)) i nazywaniu uczuć rozmówcy, zachęcaniu do kontynuowania → [wypowiedzi](#).

algorytmizacja – w odniesieniu do → [platform społecznościowych](#): tworzenie systemów reguł, które na podstawie zebranych danych o zachowaniach użytkownika autonomicznie decydują o tym, jakie kolejne treści są wyświetlane użytkownikowi (tzw. algorytmy serwisów społecznościowych).

argument – stwierdzenie służące uzasadnieniu → [tezy](#) (kontrargument – jej obaleniu). Składnikiem argumentu może być przykład i komentarz do niego.

argumentacja – prezentowanie i uzasadnianie swojego stanowiska i argumentów ją uzasadniających.

asertywność – otwarte wyrażanie własnych uczuć, stanowiska, potrzeb i opinii w sposób zarówno skuteczny z perspektywy nadawcy, jak i szanujący odbiorcę.

bańka informacyjna – zjawisko, w którym algorytmy internetu i → [serwisów społecznościowych](#) dostarczają odbiorcy głównie treści zgodne z jego poglądami i zainteresowaniami, natomiast informacje sprzeczne lub odmienne są przed nim ukrywane. Prowadzi to do powstawania tzw. efektu kabiny pogłosowej (*echo chamber*), wzmacniającego istniejące przekonania i sprzyjającego polaryzacji społecznej.

błędy poznawcze – podejmowanie decyzji na podstawie uprzedzeń, uproszczeń myślowych lub irracjonalnych założeń; skłonność do zniekształcania rzeczywistości. Najczęstsze błędy to: 1) heurystyka dostępności, czyli założenie, że „istnieje tylko to, co widzisz”; polega na wnioskowaniu tylko na podstawie danych, które mamy pod ręką i które są nam znane – nie uwzględniamy faktu, że możemy czegoś nie wiedzieć na dany temat; 2) błąd ufania w spójne narracje – bardziej ufamy narracji, która jest spójna, nawet jeśli jest nieprawdziwa; wolimy unikać sprzeczności w naszych własnych przekonaniach (np. palacz będzie umniejszał szkodliwość palenia, miłośnik aut wady motoryzacji itp.); 3) błąd perspektywy – przyjmujemy słuszność perspektywy, z której akurat patrzymy, nie dostrzegając lub nie doceniając innych punktów widzenia; szczególnie dotyczy czasu – po fakcie wydaje nam się, że wiadomo było, jak się sprawy potoczą i dlaczego („mądry Polak po szkodzie”); 4) efekt „torowania” – nastawienie związane z uprzednio dostrzeżonym zjawiskiem, rozważanym tematem lub własną potrzebą, np. jeśli chce ci się pić, szybciej niż zwykle rozpoznasz słowo „woda” wypowiedziane szeptem albo napisane niewyraźną czcionką; 5) efekt aureoli – skłonność do lubienia (lub nienubienia) wszystkich aspektów danej osoby – łącznie z tymi, których nawet nie zauważamy; pierwsze wrażenie (wygląd) wpływa na ocenę osoby (np. jej poglądów); 6) błąd konfirmacji (efekt potwierdzania) – skupiamy się na tych informacjach czy argumentach, które odpowiadają naszym przekonaniom.

debata – wymiana zdań i → [argumentów](#) na określony temat o ustalonym przebiegu, w której dwie strony prezentują przeciwstawne stanowiska w celu przekonania słuchaczy lub osiągnięcia najlepszego rozwiązania problemu. Ma ona zazwyczaj określoną strukturę, często prowadzona jest publicznie z udziałem moderatora i widowni. Celem debaty jest najczęściej przekonanie publiczności lub osób oceniających do swoich racji.

dezinformacja – w szerokim ujęciu: wszystkie nieprawdziwe treści (fałszywe przekazy) znajdujące się w internecie. W wąskim ujęciu: celowe wprowadzanie w błąd (fałszywe informacje/fake news), w odróżnieniu od misinformacji (nieświadomego szerzenia fałszywych → [informacji](#)).

doświadczenie wspólnotowe – przeżycia, w których czujemy się częścią większej całości: grupy, społeczności, narodu. Mogą mieć charakter wydarzeń kulturalnych (np. festynów, koncertów),

polityczno-społecznych (np. manifestacji), ale też pojawiać się jako reakcja społeczności na katastrofy naturalne (np. wsparcie sąsiedzkie przy powodziach) lub polityczne (np. solidarność międzyludzka w czasie wojny). Skutkują zacieśnianiem więzi w grupie lub zmianami społecznymi i stanowią ważny element budowania → [tożsamości zbiorowej](#).

dyskusja – w znaczeniu synonimicznym do dialogu: swobodna wymiana pomysłów i/lub przekonań służąca wspólnemu dochodzeniu do prawdy lub wypracowaniu rozwiązania. Od → [debaty](#) różni ją cel (w debacie: przekonanie przeciwnika) i charakter (debata jest bardziej sformalizowana i konfrontacyjna – rozmówcy obalają → [argumenty](#) drugiej strony).

dyskryminacja w języku – polega na używaniu słów, zwrotów, konstrukcji gramatycznych lub stylu komunikacji, które marginalizują, uprzedmiotawiają, stereotypizują lub stawiają w gorszej pozycji osoby ze względu na ich cechy, takie jak np. płeć, wiek, pochodzenie etniczne, orientacja seksualna, niepełnosprawność, status społeczny. Najważniejsze formy dyskryminacji w języku wraz z przykładami: 1) *Dyskryminacja ze względu na płeć (seksizm)*. Polega na utrwalaniu stereotypów płciowych i na marginalizowaniu danej płci w języku, np. unikanie lub piętnowanie żeńskich form nazw zawodów i stanowisk („pani dyrektor” zamiast „dyrektorka”), co symbolicznie wyklucza kobiety z ważnych ról; przypisywanie formom żeńskim negatywnych znaczeń w związkach frazeologicznych (np. „babskie gadanie”); zwroty utrwalające stereotypy o kobiecych czy męskich cechach/zachowaniach (np. „płakać jak baba”, „męska decyzja”).

2) *Dyskryminacja rasowa, etniczna i narodowościowa (rasizm, ksenofobia)*. Polega na używaniu języka, który obraża lub utrwalą negatywne stereotypy na temat osób pochodzących z innej grupy etnicznej, rasy lub narodowości, np. używanie nazw uważanych przez daną grupę za obraźliwe lub pejoratywne (np. użycie przestarzałego terminu „Murzyn” zamiast „osoba czarna/ Afrykanin/ Afroamerykanin”), utrwalanie szkodliwych stereotypów w powiedzeniach i związkach frazeologicznych (np. „żydowski procent”), stosowanie metafor i porównań sprowadzających ludzi do zwierząt, przedmiotów lub sił natury (np. „lawina uchodźców”), używanie przymiotników etnicznych tam, gdzie nie są one istotne, w celu stworzenia negatywnego skojarzenia (np. „rumuński złodziej”). 3) *Dyskryminacja ze względu na orientację i tożsamość seksualną (homofobia, transfobia)*. Wyraża się w agresji językowej, braku akceptacji lub ignorowaniu rzeczywistości mniejszości seksualnych i płciowych, np. używanie inwektyw, epitetów czy zwrotów obraźliwych w stosunku do osób LGBT+, posługiwanie się językiem medycznym lub prawnym w sposób, który sugeruje, że bycie LGBT+ jest dewiacją, chorobą lub przestępstwem. 4) *Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność (ableizm)*. Polega na używaniu języka, który skupia się na niepełnosprawności jako głównej cesze danej osoby, uprzedmiotawia ją lub stawia w pozycji ofiary/bohatera, np. język skupiony na niepełnosprawności („kaleka”, „uporczywy inwalida” zamiast „osoba z niepełnosprawnością”), użycie języka sugerującego tragizm (np. „przywiązany

do wózka” zamiast „użytkownik wózka”). 5) *Dyskryminacja ze względu na wiek (ageizm)*. Polega na utrwalaniu negatywnych stereotypów dotyczących osób starszych lub młodszych, np. używanie negatywnie nacechowanych określeń („dziadek” do starszej i niespokrewnionej osoby, „moherowy beret”, „gówniarz”), używanie zdrobnień, protekcyjnego tonu lub traktowanie dorosłych osób starszych jak dzieci. 6) *Dyskryminacja językowa sensu stricto (lingwicyzm)*. Dotyczy dyskryminacji ze względu na sposób posługiwania się językiem, akcent, dialekt, robienie błędów językowych lub nieznaną dominującego języka; ośmieszanie lub kwestionowanie kompetencji osoby w danej dziedzinie ze względu na błędy językowe, akcent lub dialekt. 7) *Mikroagresje (mikronierówności)*. Są to subtelne, codzienne, często niezamierzone, werbalne lub niewerbalne komunikaty, które przekazują wrogie, pogardliwe lub negatywne uprzedzenia wobec grup mniejszościowych, np. „Jak na kobietę, jesteś świetna w matematyce”, „Skąd naprawdę pochodzisz?” (pytanie skierowane do osoby o innym kolorze skóry), przerywanie wypowiedzi osobom z grup marginalizowanych.

emocje – podstawowe emocje to według Paula Ekmana radość (szczęście), smutek, strach, złość (gniew), wstręt (obrzydzenie), zaskoczenie (zdziwienie) lub według Roberta Plutchika w ujęciu w przeciwstawnych parach: radość – smutek, złość – strach, zaufanie – wstręt, zaskoczenie – oczekiwanie.

empatyczna komunikacja – styl komunikowania się, którego głównym celem jest budowanie autentycznego kontaktu i wzajemnego zrozumienia, bez oceniania, krytykowania czy narzucania własnej racji. Polega na próbie wczucia się w sytuację, uczucia i potrzeby drugiej osoby, a jednocześnie na jasnym i szczerym wyrażaniu własnych stanów wewnętrznych. Podstawowe zasady empatycznej komunikacji to → [aktywne słuchanie](#), unikanie oceniania, budowanie więzi (a nie przekonanie do swoich racji), odzwierciedlanie emocji (np. przez → [parafrazowanie](#)).

etyka wypowiedzi – zbiór zasad, które dotyczą mówienia w sposób szanujący odbiorcę, przyjazny i uczciwy. Obejmuje również odpowiedzialne używanie języka, unikanie kłamstw i manipulacji. Podstawowe zasady etyki wypowiedzi (lub etyki słowa) opierają się na moralnej odpowiedzialności za używany język oraz na szacunku do partnera komunikacji:

- 1) Prawdomówność i uczciwość: mów prawdę (unikaj kłamstwa), nie manipuluj (unikaj celowego zniekształcania → [faktów](#)), bądź odpowiedzialny i świadomy konsekwencji swoich słów.
- 2) Szacunek i podmiotowość: nie krzywdź słowem (unikaj → [agresji językowej](#)), nie używaj słów, które ranią, poniżają, obrażają lub naruszają godność osobistą rozmówcy lub grup społecznych, szanuj cudze poglądy i różnice, zachowaj uprzejmość (stosuj → [grzeczność językową](#)).
- 3) Otwartość na dialog: słuchaj z dobrą wolą (np. bądź gotów przyjąć i zrozumieć racje drugiej

strony), unikaj postawy, w której jedynym celem jest udowodnienie swojej racji, formułuj wypowiedzi tak, aby odbiorca miał możliwość swobodnego wyboru postawy i zachowania.

fakt – obiektywne zdarzenie lub stan rzeczy. To pojęcie wieloznaczne, czasem rozumiane jako sposób ujęcia zdarzenia lub jego zakomunikowanie (np. w określeniach takich jak fakt prasowy czy fakt medialny).

fałszywa narracja – spójna, logicznie brzmiąca opowieść lub zestaw powiązanych ze sobą treści (informacji, półprawd, manipulacji), które są celowo tworzone i rozpowszechniane, aby w sposób ukierunkowany wprowadzić odbiorców w błąd i ukształtować w ich umysłach fałszywy obraz rzeczywistości.

formy dziennikarskie/gatunki dziennikarskie – różnorodne formy prezentowania informacji i opinii, dzielące się zazwyczaj na formy informacyjne (informacja prasowa, notatka, sprawozdanie, wywiad), publicystyczne (np. felieton, artykuł, recenzja) oraz bardziej rozbudowane (reportaż).

grzeczność językowa – zbiór przyjętych w danej kulturze norm językowych, które pozwalają wyrazić szacunek, życzliwość i uwzględnić potrzeby rozmówcy. Polega m.in. na: stosowaniu właściwych form grzecznościowych, formułowaniu prośb z pozostawieniem możliwości wyboru (np. „Czy mógłbyś to zrobić?” zamiast „Zrób to”), używaniu sformułowań świadczących o życzliwości i empatii (np. „Jak się pan/pani czuje?”, „dziękuję”, „proszę” itp., → [empatyczna komunikacja](#)).

higiena cyfrowa – zespół świadomych zachowań i strategii mających na celu ochronę zdrowia fizycznego i psychicznego przed negatywnymi skutkami nadmiernego korzystania z technologii oraz utrzymanie równowagi między funkcjonowaniem w świecie wirtualnym a rzeczywistym. Obejmuje m.in. umiejętność stawiania rozsądnych granic między światem wirtualnym a rzeczywistym, kontrolę czasu spędzanego w internecie i na korzystaniu z urządzeń ekranowych, a także dbałość o ciało, szczególnie o postawę i wzrok, oraz o ochronę danych i prywatności w przestrzeni cyfrowej.

hipoteza – założenie opierające się na prawdopodobieństwie, domysł, przypuszczenie wymagające sprawdzenia.

informacja – przetworzony, kontekstowy i celowy komunikat, który wykorzystuje → [fakty](#).

informacja zwrotna – reakcja jednej osoby na zachowanie, → [wypowiedź](#) lub działanie drugiej. Jest kluczowa w komunikacji, ponieważ zamienia monolog w dialog: potwierdza odbiór komunikatu, zawiera opinię odbiorcy, wzmacnia i docenia pozytywne zachowania/

opinie lub koryguje niepożądane. Konstruktywna informacja zwrotna powinna być konkretna, dotyczyć zachowania i/lub sytuacji (a nie osoby), stosować komunikaty „ja” (czyli wyrażać odczucia nadawcy, a nie oceniać odbiorcę informacji zwrotnej), być udzielana na bieżąco oraz mieć pozytywną intencję. Dobra informacja zwrotna jest zatem zaproszeniem do dialogu, a nie jednostronnym osądem.

interpretacja – uzasadniona propozycja odczytania danego przekazu (np. → [tekstu](#), przekazu medialnego czy zachowania), zawierająca w sobie zarówno odwołanie do interpretowanego zjawiska, jak i do adekwatnego kontekstu (np. biograficznego, kulturowego, filozoficznego, historycznego).

komunikat/przekaz – informacja, treść lub zbiór treści, które są przekazane przez nadawcę za pomocą określonego kanału (np. mowy, pisma, obrazu, gestu) do odbiorcy w procesie komunikacji. Jest to określenie szersze w stosunku do → [wypowiedzi](#) i → [tekstu](#). Wyróżniamy m.in. przekazy medialne (przekazywane za pomocą mediów, takich jak internet, prasa, telewizja czy radio), informacyjne (celem jest informowanie), perswazyjne (celem jest wpływanie na myśli, uczucia, postawy, intencje lub zachowania odbiorcy, tak aby były one zgodne z intencją nadawcy), publicystyczne (stanowiące interpretację i ocenę aktualnych wydarzeń i problemów społecznych, politycznych, kulturalnych lub gospodarczych, a w konsekwencji kształtowanie opinii publicznej i wpływanie na postawy odbiorców).

komunikat/przekaz niewerbalny – przekaz, w którym informacje przekazuje się nie za pomocą słów, ale mimiki (ekspresji twarzy), gestów, kontaktu wzrokowego, odległości między nadawcą a odbiorcą, dotyku, wyglądu (np. ubioru, fryzury, makijażu) oraz elementów głosu innych niż słowa (np. ton, intonacja, tempo, siła i wysokość głosu).

literatura gatunkowa – charakteryzuje się ścisłą przynależnością do określonych konwencji gatunkowych i funkcjonujących w nich schematów, co odróżnia ją od pisarstwa artystycznego. Do literatury gatunkowej należą m.in. powieści kryminalne, fantastyczne, grozy czy science fiction, romanse. Odbiór utworów kwalifikowanych jako literatura gatunkowa zakłada określone i przewidywalne dla czytelnika reakcje, np. w utworze kryminalnym przewidywane jest rozwiązanie zagadki, w romansie oczekuje się szczęśliwego zakończenia relacji bohaterów, w literaturze grozy zakładana jest konfrontacja z elementem nadprzyrodzonym.

manipulacja – nieetyczne i niejawne działanie mające na celu wywarcie wpływu na inną osobę w taki sposób, aby podjęła decyzję lub zachowała się zgodnie z interesem manipulatora, często kosztem swoich interesów lub wolności.

notatka – krótki, rzeczowy i mniej lub bardziej uporządkowany → [tekst](#) o charakterze informacyjnym, który skupia się na przekazaniu najważniejszych informacji w sposób zrozumiały i zwięzły, bez zbędnych szczegółów. Może mieć formę zapisu własnych spostrzeżeń do zapamiętania, podsumowania materiału do nauki, a także oficjalnego dokumentu, jak notatka służbowa czy prasowa.

odporność psychiczna (rezyliencja) – zdolność do efektywnego radzenia sobie z wyzwaniami, trudnościami i stresem, a następnie powrotu do równowagi i normalnego funkcjonowania po przeżyciu kryzysu czy porażki. Budowaniu odporności psychicznej sprzyjają następujące zachowania, postawy i sytuacje: 1) utrzymywanie przez dziecko dobrych relacji z dorosłymi członkami rodziny, z którymi można tworzyć więź, z przyjaciółmi i nauczycielami; unikanie patrzenia na sytuacje kryzysowe i stresowe jako na niemożliwe do rozwiązania; 2) traktowanie niekorzystnych okoliczności jako okazji do zmiany; 3) stawianie sobie realnych celów i dążenie do nich; 4) otwartość na traktowanie przeciwności losu jako sytuacji zwrotnych i decydujących w życiu, których rozstrzygnięcie zależy od nas; 5) traktowanie własnych doświadczeń zmagania się z losem jako nowych możliwości; 6) rozwój zaufania do siebie i swoich możliwości; 7) świadomość szerszej perspektywy czasowej i patrzenie na swoje sytuacje kryzysowe w szerszym kontekście sytuacyjno-czasowym; 8) nadzieja, szukanie dobrych stron w wydarzeniach oraz posiadanie marzeń; 9) dbanie o swoje zdrowie psychofizyczne, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na swoje potrzeby i uczucia, dobre wykorzystywanie czasu wolnego oraz realizowanie swoich pasji.

opinia – subiektywny osąd, przekonanie, pogląd lub ocena wyrażona przez daną osobę (lub grupę) na temat jakiejś sprawy, przedmiotu, wydarzenia lub innej osoby. W odróżnieniu od informacji o → [faktach](#), która mówi nam, co jest/co się wydarzyło, opinia mówi nam, co myślimy lub czujemy na dany temat.

parafrazowanie – przekształcanie czyjejś wypowiedzi, aby wyrazić to samo w inny sposób, rozwinąć ją lub uzupełnić. W → [aktywnym słuchaniu](#): powtarzanie własnymi słowami tego, co powiedziała nam druga osoba.

perswazja – etyczna i jawna sztuka przekonywania kogoś do przyjęcia określonego punktu widzenia, idei lub podjęcia działania.

plan odtwórczy (dekompozycyjny) – uporządkowany, zwięzły zapis najważniejszych informacji i wątków zawartych w istniejącym już tekście (np. w utworze, artykule, przemówieniu). Jego celem jest wierne odtworzenie struktury i treści danej wypowiedzi.

podmiot mówiący – fikcyjna postać, głos, który mówi w → [wypowiedzi](#), przede wszystkim w utworze literackim (w liryce: podmiot liryczny; w epice: narrator). Inaczej: osoba mówiąca, podmiot literacki.

profilowanie treści – procesy polegające na analizie i wykorzystaniu danych o użytkownikach internetu w celu personalizacji przekazu w środowisku cyfrowym. Profilowanie obejmuje automatyczne gromadzenie i przetwarzanie informacji o aktywności, preferencjach i zachowaniach odbiorców w celu tworzenia ich profili.

przeładowanie informacyjne – stan, w którym ilość docierających do osoby danych i wiadomości przekracza jej możliwości skutecznego ich przetwarzania, interpretowania i wykorzystania. Prowadzi to do dezorientacji, stresu, lęku przed napływem kolejnych treści, irytacji, obniżonej koncentracji, ignorowania istotnych informacji, błędnych decyzji, a także do objawów fizycznych, takich jak bóle głowy i zmęczenie.

pytania pogłębiające – w → [aktywnym słuchaniu](#): rodzaj pytań otwartych, które mają na celu lepsze porozumienie i zbudowanie bliższej relacji. Mogą polegać na dopytywaniu np. o głębsze przyczyny przekonań czy zachowań, motywacje, wartości, emocje lub szczegóły opowiadanej historii.

serwisy/platformy społecznościowe/media społecznościowe – interaktywne platformy internetowe stworzone pierwotnie z myślą o budowaniu relacji i wymianie treści między użytkownikami, które z czasem stały się głównym miejscem komunikacji, rozrywki i obiegu informacji. Obecnie korzystanie z nich często prowadzi do izolacji, uzależnienia oraz tworzenia → baniek informacyjnych ograniczających różnorodność poglądów.

sytuacja komunikacyjna – zbiór wszystkich warunków, okoliczności i elementów, które towarzyszą procesowi przekazywania i odbierania informacji. Ma kluczowe znaczenie dla sposobu, w jaki komunikat jest formułowany, przekazywany i interpretowany (→ [interpretacja](#)). Określenie sytuacji komunikacyjnej pozwala zrozumieć, kto mówi, do kogo, o czym, w jaki sposób, po co i dlaczego. Składają się na nią: nadawca, odbiorca, komunikat, kontekst (rzeczywistość, do której odnosi się nadawca i w której się wypowiada), kontakt (droga, za pomocą której komunikat dociera do odbiorcy, np. pismo, telefon) oraz kod (język, którym się porozumiewamy).

tekst – uporządkowana i spójna (pod względem znaczenia i budowy) → [wypowiedź](#), która stanowi zamkniętą całość o określonym celu. Tradycyjnie odnosi się głównie do wypowiedzi utrwalonej graficznie (pismo), ale może obejmować również uporządkowany przekaz ustny.

tekst kultury – każdy wytwór działalności człowieka, który można przeanalizować i zinterpretować (→ [interpretacja](#)). Wyróżniamy tym samym literackie, → [nieliterackie](#), audiowizualne, audialne i wirtualne teksty kultury. Każdy z nich powstaje w zgodzie z określonymi regułami i jest określonym przekazem. Zaliczamy do nich m.in. książki, wiersze, obrazy, rzeźby, dzieła architektoniczne, filmowe, przedstawienia teatralne, audycje radiowe oraz gry komputerowe i hiperteksty. Każdy z nich stanowi przejaw działalności człowieka i ułatwia rozumienie zachodzących w społeczeństwie przemian.

tekst nieliteracki – teksty, w których kluczowe nie są wartości artystyczne czy cechy literackie, ale inne walory, np. informacyjne. Są to m.in. teksty publicystyczne, użytkowe, popularnonaukowe i medialne, w formach słownych, audio i wideo.

teza – twierdzenie uważane za prawdziwe lub słuszne, udowodnione.

tożsamość – odpowiedź na pytanie „Kim jestem?”. Zwykle wyróżnia się: 1) tożsamość osobistą (indywidualną) – unikalne cechy, które sprawiają, że czujemy się niepowtarzalni (np. osobowość, zainteresowania, prywatne wspomnienia); 2) tożsamość społeczną (zbiorową) – przynależność do określonych grup (np. narodowość, płeć, wyznanie, zawód, rola rodzinna), która wpływa na to, jak postrzegamy siebie i jak jesteśmy postrzegani przez innych.

wartość – to, co jest cenne, godne pożądanego i wyboru, co stanowi cel ludzkich dążeń; to, co ktoś uważa za ważne.

wypowiedź – konkretne, celowe wyrażenie językowe (ustne lub pisemne), które jest całością komunikacyjną (realizuje cel nadawcy), ściśle powiązane z kontekstem, w którym zostało wytworzone przez nadawcę i skierowane do odbiorcy.

wypowiedź argumentacyjna – wypowiedź służąca przedstawieniu stanowiska i uzasadniającej je → [argumentacji](#), np. rozprawka, list otwarty, przemówienie.

wypowiedź relacjonująca – wypowiedź, w której dominuje zdawanie relacji ze zdarzeń lub innych treści (np. sprawozdanie, streszczenie, reportaż, opis sytuacji, wiadomość prasowa). Podstawowy obok → [wypowiedzi argumentacyjnych](#) i → [wyznań](#) rodzaj wypowiedzi.

wywód – spójna i uporządkowana → [wypowiedź](#) stanowiąca → [argumentację](#) lub wyjaśnienie, w którym mówca/pisarz prowadzi odbiorcę krok po kroku, aby uzasadnić lub udowodnić określoną → [tezę](#) lub stanowisko.

wyznanie – wypowiedź, w której dominuje wyrażanie własnych emocji, przekonań, opinii (np. liryka bezpośrednia, teksty autobiograficzne, takie jak dziennik czy pamiętnik).

Aneks

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych znajduje się w [Dz.U. 2026 poz. 378](#). Cele kształcenia oraz wymagania szczegółowe dla przedmiotu język polski znajdują się na stronach 80–97.