

**S** sieć  
**S** organizacji  
**S** społecznych  
dla edukacji

---

# Jest dobrze, ale nie najgorzej.

O projekcie podstawy programowej  
do języka polskiego

---

Recenzja Witolda Bobińskiego



## *Jest dobrze, ale nie najgorzej*

### O projekcie nowej podstawy programowej języka polskiego dla szkół podstawowych<sup>1</sup>

Zmiany, które w nauczaniu języka polskiego wprowadza opublikowany ostatnio przez IBE projekt nowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej, trzeba uznać za radykalne – głównie w sferze deklaracji ogólnych, ale i częściowo w obszarze zapisów szczegółowych. Po deformie strukturalnej i programowej autorstwa polityków PiS polska edukacja istotnie potrzebuje radykalizmu, choć każdy projekt zmian spotka się zarówno z aprobatą, jak i krytyką, bo społeczeństwo w kwestii szkoły jest mocno podzielone. Mało tego, projekt IBE – przygotowany przez grono naukowców i nauczycieli, i odważnie sygnowany podpisem dr Kingi Białek – sam jest wewnątrznie niejednorodny, szkodzi mu napięcia między wektorem radykalnej odnowy, poczuciem realizmu i ambicjami nowatorstwa. Napiszę od razu: projekt (będący obecnie w fazie konsultacji) **daje nadzieję** na oczekiwaną, rzeczywistą, znaczącą i odświeżającą zmianę filozofii i praktyki polonistycznego nauczania w klasach IV-VIII, na poważną i rozsądną redefinicję paradygmatu nauczania przedmiotu określanego jako „język polski”. Jest ona konieczna – przede wszystkim w obliczu wypadków, zjawisk i procesów, które przenicowały „skórę świata”, przekształciły jego kulturowe – i nie tylko – oblicze, zdestabilizowały dotychczasowe fundamenty naszego „bycia w świecie”.

Edukacja polonistyczna – wdrażająca młode pokolenia do świadomego życia wśród ludzi i tekstów – jest nie tylko domeną nauczania i uczenia się, jest przecież także, jak pisała prof. Grażyna Tomaszewska (2021:22), „dydaktyką egzystencji”. To znaczy – powinna być – ale dziś wciąż nie umie dźwignąć takiego ciężaru odpowiedzialności. Jeżeli sobie jeszcze radzi, to dzięki zapałowi, inwencji, pracowitości i przyzwoitości tysięcy polonistek i polonistów, zwłaszcza tych, wspieranych przez mądre dyrektorki i dyrektorów, ale już nie przez sam system – politykę programową i egzaminacyjną. Dlatego projekt nowej podstawy programowej witam z nadzieją, ale też z przekonaniem o konieczności jego udoskonalenia – jeśli naprawdę ma się stać trampoliną

---

<sup>1</sup> Pierwsze zdanie tytułu jest uproszczonym cytatem z piosenki autorstwa Andrzeja Grabowskiego *Jestem jak motyl*. Projekt podstawy programowej opublikowano na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych.

wybijającą ku prawdziwemu życiu, z którym szkoła wciąż ma tak niewiele wspólnego.

### **Trzeba wiedzieć, skąd starujemy**

Obowiązująca od roku 2017 i wciąż aktualna podstawa programowa języka polskiego nie pozostawia złudzeń. Fundamentalne cele nauczania to według niej poznawanie polskiego kanonu literackiego i przyswajanie informacji, które – według Autorów – mają owocować zarówno rozwojem ucznia, jak i jego erudycją. Już pierwsze zdanie podstawy wprowadzonej do szkolnej rzeczywistości przez ekipę Anny Zalewskiej, ujmuje to jasno: „poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej”. Cele nauczania języka polskiego są tu wąsko polonistyczne, pojęte w duchu tradycyjnego modelu kształcenia z lat 30. XX wieku. Wymagania ogólne rozpoczyna wprawdzie zapis o „zdolności rozumienia” („utworów literackich i innych tekstów kultury”), ale już na drugim miejscu pojawia się „znajomość wybranych utworów”, wzmocniona w innym zapisie przez „poznawanie wybranych dzieł”. „Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów” jest tu ważniejsze od umiejętności „porozumiewania się”, a stałym wektorem uczyniono „rozwijanie wiedzy”. Nawet w sferze samokształcenia naczelnym celem edukacyjnym uczyniono „rozwijanie szacunku dla wiedzy”. Ta ostatnia jest tu nie tylko słowem kluczem, ale swego rodzaju fetyszem, organizującym myślenie o nauczaniu języka polskiego w klasach IV-VI. W tym czasie uczniowie i uczennice mają sobie przyswoić ponad 100 pojęć i terminów z zakresu wiedzy o literaturze, kulturze i języku oraz przeczytać (a przecież i omówić) co najmniej 26 pozycji literackich, w tym 14 dłuższych (np. powieści czy zbiorów opowiadań). W klasach VII-VIII natomiast czeka na młodzież kolejne 80 pojęć i 20 obowiązkowych pozycji lekturowych, w tym 12 dłuższych i bardzo długich. Absolwent kursu języka polskiego w klasach IV-VIII przede wszystkim „zna, omawia, rozpoznaje, identyfikuje, odróżnia, rozróżnia, nazywa, określa, objaśnia, dostrzega, charakteryzuje, wyszukuje, porządkuje” – a więc dokonuje operacji z dolnych poziomów taksonomicznych. Autorów dokumentu nie interesuje uczeń jako indywidualny czytelnik ze swoją biografią, wrażliwością, wyobraźnią, pamięcią, skojarzeniami. Zaledwie dwa z dwudziestu zapisów dotyczących czytania utworów literackich wspominają o „własnym rozumieniu” i „własnych sądach” ucznia. Nieliczne są wzmianki o rozwoju pasji i zainteresowań, zaś o doświadczeniach ucznia, jego emocjach, inicjowaniu

przyjemności czy radości czytania, poznawania, odkrywania w ogóle nie ma mowy. Aktualna podstawa programowa to kwintesencja szkoły programocentrycznej, która uczniów chce zamienić w pojemniki na wiedzę. Dopiero na tym tle warto czytać projekt nowej podstawy programowej, żeby się przekonać, jak zmienia ona wektory filozofii nauczania, redefiniuje cele edukacyjne przedmiotu, jak profiluje pracę z młodymi ludźmi i tworzenie środowiska uczenia się.

### **Język w użyciu i w życiu**

Dokument projektu podstawy opublikowany na stronach IBE jest **bardziej radykalny i przekonujący w sferze deklaracji i wizji ogólnej niż w segmencie zapisów szczegółowych**, nazwanych tu „efektami uczenia się”. W nowej wizji nauczania języka polskiego listę fundamentalnych „celów przedmiotu” tworzy 8 szeroko zakrojonych, złożonych wewnątrznie zespołów kompetencji. W dalszej części dokumentu autorzy skrótowo parafrazują treść tych zapisów, streszczając je w listę siedmiu (dlaczego jednak nie ośmiu?) „obszarów umiejętności”. Są to: „1) komunikacja, 2) odbiór, 3) świadomość językowa, 4) tworzenie wypowiedzi, 5) autorefleksja i tworzenie tożsamości, 6) elementy edukacji medialnej, 7) praktyki lekturowe”.

Drugi hierarchicznie „odbior” to w istocie „interpretacja”, która zyskuje rangę kluczowej aktywności w sferze relacji z tekstami literackimi i pozaliterackimi. Zarówno zestaw, jak i hierarchia „celów przedmiotu” i „obszarów umiejętności” na nowo rozkładają akcenty edukacji polonistycznej, budują jej filozofię oraz wytyczają cele indywidualne i społeczne. Nie ma tu kultu erudycji, informacji i wiedzy, choć tej ostatniej przecież nie brakuje, czego dowodzą zapisy dotyczące efektów. Nowość wizerunku języka polskiego jako przedmiotu nauczania polega tu zarówno na zmianie hierarchii zasadniczych celów (komunikacja i interpretacja na czele), jak i wzbogaceniu ich zawartości (sprawczość i autorefleksyjność jako pożądane zespoły postaw i kompetencji). Uformowany w ten sposób zestaw celów nauczania przedmiotu mówi, że lekcje języka polskiego nie mają być kanałami transmisji wiedzy, lecz przestrzenią pracy nad fundamentalną egzystencjalnie kompetencją rozumienia siebie i innych oraz aktywnego istnienia wśród komunikatów i ludzi. Podstawowym narzędziem budowania tej kompetencji jest język – ten literacki i potoczny, mówiony i pisany, werbalny i audiowizualny, język codziennej

komunikacji, autoekspresji, rozumienia i samorozumienia, w końcu język mediów. Język w życiu i w użyciu.

Z mapą dziedzin polonistycznego oddziaływania, zarysowaną poprzez listę i zawartość „celów przedmiotu”, a potem „efektów kształcenia” trudno się nie zgodzić. Wszystkie te kategorie powinny znaleźć swoje dydaktyczne egzemplifikacje na lekcjach polskiego. Na tym etapie lektury projektu podstawy pojawia się jednak pierwsze istotne zastrzeżenie. Obszar nr 5 nie pochodzi z tego samego porządku, co pozostałe. „Autorefleksji i tworzenia tożsamości” nie można nauczyć czy wyćwiczyć (w przeciwieństwie do pozostałych kategorii), bo pojęcia te określają konglomerat nawyków i dyspozycji, które trudno opisać w języku „efektów kształcenia”, te zaś później zweryfikować. Do wątku tego wrócę w dalszej części tekstu.

### **Nowa filozofia polonistyczna**

Syntetycznie omówiona filozofia polonistyczna w segmencie „Specyfika i struktura przedmiotu”, jest skoncentrowana wokół **interdyscyplinarności** jako podstawowego wymiaru szkolnej polonistyki. Autorzy dokumentu powracają przy tym do afirmowanego już w trakcie reformy gimnazjalnej **nauczania kontekstowego**, którego intensywną i ożywczą erupcją pamiętamy z czasów romantycznej epoki tworzenia programów i podręczników dla gimnazjum i trzyletniego liceum. To sygnał i zachęta do szkolnego czytania literatury na szerokim tle kulturowych odniesień, powiązań i skojarzeń – strategii polonistom znanej, choć mocno stłumionej przez obszerny lekturowy nawis narzucony szkole wraz z niestawną deformacją polskiej oświaty, wprowadzonej przez pierwszy rząd PiS.

Chwaląc zasadny i potrzebny powrót do skutecznej i atrakcyjnej strategii lektury intertekstualnej, transmedialnej, dostrzegam jednocześnie w tym segmencie projektu podstawy pewne zamieszanie terminologiczne, które może wprawić czytelników dokumentu w lekką konfuzję. Oto bowiem Autorzy propozycji stwierdzają, że „edukacja polonistyczna obejmuje także edukację medialną, filmową i teatralną”, zaś kilka linijek niżej informują, że „w ramach przedmiotu realizowane są także moduły: kulturowy, medialny, filozoficzny” („medialna jest więc zarówno „edukacja”, jak i „moduł”). Nie zachowano tu potrzebnej hierarchizacji porządków – wszak kulturowość to kategoria nadrzędna wobec medialności, w której z kolei mieszczą się zarówno

filmowość, jak i teatralność. Idea tych zapisów jest czytelna (wyraźne i stanowcze otwarcie szkolnej polonistyki na pozaliterackie teksty kultury, w tym także te, które tworzą cyfrowy świat) i chwalebna, lecz sposób jej prezentacji cierpi na brak wewnętrznej harmonii i spójności, a przy dalszej lekturze może napsuć nieco krwi nauczycielom, przerażonym poszerzeniem merytorycznych ram przedmiotu. Oprócz uspoźnienia zapisów dobrze byłoby więc wyposażyć tekst podstawy w słowniczek lub przypisy wyjaśniające znaczenia poszczególnych pojęć.

W segmencie „Specyfika i struktura przedmiotu” spotykamy też zdanie, które może zabrzmieć złowieszczo. Czytamy tu bowiem, iż „Efekty uczenia się odzwierciedlają w miarę możliwości najwyższy poziom taksonomiczny danej umiejętności, bez szczegółowego wyszczególniania czynności składowych”. Intencję zapisu odczytuję jako przekonanie o powinności dążenia do wypracowania możliwie najwyższego poziomu opanowania danej czynności, ale oczyma wyobraźni widzę, na przykład, polonistki i polonistów, wymagających jedynie najbardziej wyrafinowanych w formie rozprawek – choćby tych z argumentami i kontrargumentami. A jak zdefiniować „najwyższy poziom taksonomiczny” interpretacji? Może do „najwyższego” dodać: „możliwy do uzyskania w danych okolicznościach”? Może odsączyć nową filozofię nauczania języka polskiego od zwyczaju „żyłowania” poziomów?

Podsumowując – specyfika przedmiotu budowana na doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych, interpretacyjnych, medialnych, na wspieraniu w sprawczości, kreatywności, refleksyjności i czytaniu – to jeden z nieodzownych, solidnych fundamentów podmiotowego istnienia w rzeczywistości, do którego ma przygotowywać szkoła. Posadzenie tego fundamentu wymaga czasu, ale Autorzy projektu (w przeciwieństwie do swoich poprzedników) mają tego świadomość i starają się tworzyć szanse uwolnienia szkolnej polonistyki od ciągłego pośpiechu.

## **Czas dla ucznia**

Omówione wyżej segmenty projektu nowej podstawy programowej to ogólna i skondensowana prezentacja nowej filozofii nauczania, którą streszcza stwierdzenie, iż „Lekcje języka polskiego w szkole podstawowej służą przede wszystkim przygotowaniu do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym”. Niewątpliwie – i o tym świadczą zapisy

następujących w dalszej części „Efektów uczenia się” – służą one również indywidualnemu rozwojowi (emocjonalnemu, intelektualnemu, czytelniczemu) każdej z osób uczących się, dzięki czemu to „świadome uczestnictwo” staje się możliwe. Jak wszystkie ambitne zamysły edukacyjne, także i te wpisane w projekt podstawy, zakrojone są z rozmachem. Po części wynika on z przyjętej (i chyba niemożliwej do uniknięcia, jeśli stosujemy język efektów), „maksymalistycznej”, słownej formy zapisów. Na realizację tego ambitnego dzieła („przygotowania do uczestnictwa w życiu [....]”) twórcy nowej podstawy chcą dać szkole czas poprzez uszczuplenie (w stosunku do aktualnie obowiązującego dokumentu) treści kształcenia. Pojęć i terminów do przyswojenia i stosowania jest teraz zaledwie o jedną czwartą mniej (tu postęp jest znikomy), ale znaczna ich część to wyrazy niewymagające definiowania, należące do polszczyzny codziennej, potocznej (np. relacje, fałszywe informacje, rodzina, współpraca w grupie itp.). Za to w sferze tekstów przeznaczonych do obligatoryjnego przeczytania wprowadzono znaczne skróty. Dla klas IV–VI wskazano z tytułów kilkanaście utworów, z których zestawić można trzy obszerniejsze pozycje – kolekcje fragmentów Biblii, mitów i baśni. Na etapie klas VII–VIII przewidziano około 30 pozycji (licząc wiersze i ich zestawy), w tym z tytułu wymienione są 3 dłuższe teksty (*Balladyna*, *Dziady*, *cz. II*, *Kamienie na szaniec*). Autorzy wspominają też o powinności przeczytania w każdym roku szkolnym nie mniej niż czterech dłuższych tekstów, jednak nie precyzują ich objętości, a wybór pozostawiają nauczycielowi i uczniom. W trosce o czas, nauczyciele z pewnością poszukiwać będą jednak „krótszych z tych dłuższych”.

Trzeba powiedzieć jasno – brak na liście „lektur” opastych dzieł z klasyki literackiej uwolni sporo czasu na czytanie bardziej przyjazne młodym ludziom – związane z ich ulubionymi (czy chociaż lubianymi) gatunkami i tytułami, wsparte na indywidualnych spotkaniach z testami, otwarte na luźne rozmowy i twórcze zabawy. Sugerują to także zapisy tworzące segment „Efektów uczenia się” – uczniowie mają omawiać literaturę w odniesieniu do własnych doświadczeń, wrażeń, wyobraźni, emocji, przekonań i doznań zmysłowych. Wyraźny to i bardzo potrzebny skręt **w kierunku strategii czytania spod znaku rezonansu czytelniczego**, niemal całkowicie pomijanego w poprzednich wcieleniach podstaw programowych. Są jednak i pozostałe, te bardziej nowatorskie i te klasyczne, filary szkolnej lektury literatury. Jednym z nich jest wspomniana już, ambitnie pomyślana kontekstowość, czyli lokowanie dzieł literackich w bogatym polu zestawień z innymi wypowiedziami medialnymi, a

także historią. Nie brakuje też rozsądnie skrojonej genologii i uświęconych tradycją pozostałości strukturalizmu (wszystko rozumiem, ale po co ten nieszczęsny „podmiot mówiący“?).

Chwaląc starania Autorów projektu o wykrojenie większej porcji czasu dla ucznia (bo, jak mawiał Zygmunt Mysłakowski, pośpiech jest „grobem wszelkiego nauczania”), nie dostrzegam w dokumencie równej dbałości o czas dla nauczyciela. Szkicując sylwetkę wychowanka szkoły podstawowej i projektując zadania dla polonistek i polonistów, Twórcy podstawy ulegli gdzieś nadmiernemu entuzjazmowi czy może optymizmowi, kalkulując, że zarówno ramy przedmiotu, jaki nauczyciele zniosą w istocie wszystko.

### **W porywach idealizmu...**

...zapewne tworzyli Autorzy projektu jego dwa segmenty: „Rozwijanie umiejętności autorefleksji i tworzenie tożsamości” oraz „Elementy edukacji medialnej”. Problemem nie są nazwy tych zestawów kompetencji, lecz ich skala i zakres – swoisty, jak mawiał Przyboś, „zamach na Wszystkość”. Zwłaszcza pierwszy z wymienionych segmentów może budzić obawy o to, że w granicach przedmiotu „język polski” pojawia się moduł treści (a więc pula zadań edukacyjnych dla nauczycieli), którego w takim wymiarze nigdy wśród powinności polonistów nie lokowano, i który może sprawiać nauczycielom realne problemy merytoryczne. Wyodrębnienie tego modułu oznacza nadanie mu rangi równej z pozostałymi (komunikacją, interpretacją, tworzeniem wypowiedzi...), a więc implikuje **konieczność przygotowywania i prowadzenia reprezentujących go lekcji o charakterze wychowawczym**, włączonych w pulę godzin polskiego – obok lekcji literackich, językowych i kulturowych. Wątpię, aby nawet skrajni entuzjaści progresywnych zmian w edukacji byli na to gotowi i temu przychylni. Lekcje „tożsamościowe i autorefleksyjne” znowu zabiorą czas potrzebny na czytanie i dialog z lekturą, na praktykowanie kompetencji komunikacyjnych, tekstotwórczych itp. Poza tym wpisują się bardziej w godziny etyki czy filozofii (które może trzeba wprowadzić jako obligatoryjne) i wymagają od polonistów znajomości tej problematyki, podobnie jak elementów socjologii czy psychologii. Jakim językiem rozmawiać z dwunastolatkami na temat „uniwersalnych wartości”, „doświadczenia wspólnotowego” czy ról społecznych? Czy mamy prawo pytać dzieci o wyznawane przez nich wartości? Jak organizować takie rozmowy z poszanowaniem podmiotowości, integralności i intymności młodych osób? A

może chcemy wygłaszać uniwersalne kazania? Na jakiej podstawie oczekiwać od czternasto-, piętnastolatków refleksji o „roli dziejów kultury i historii w rozumieniu współczesności”? Dlaczego tego kręgu refleksji nie powierza się historykom, a rozmów o „odpowiedzialności za Ziemię” – nauczycielom biologii i geografii? To ważne tematy i trzeba do nich nawiązywać przy okazji doświadczeń lekturowych i spotkań z różnymi tekstami (postaciami, postawami, motywacjami), ale odpowiedzialność za ten segment oddziaływań edukacyjnych powinna być rozłożona na wszystkich nauczycieli.

Wdrażanie do nawyku refleksji, zachęcanie do autorefleksyjności, towarzyszenie w budowaniu tożsamości to procesy długotrwałe, delikatne, wrażliwe na rozmaite okoliczności, to aspekty oddziaływań o charakterze „niedokonanym” – trudno tu o „finał”, mierzalny efekt, jeszcze trudniej o kryteria oceny. To – niewątpliwie – ważne, a nawet nieodłączne komponenty lekcji literackich, językowych i kulturowych (a także lekcji innych przedmiotów), ale stworzenie z nich subdyscypliny przedmiotu „język polski” nie ma szans na powodzenie. Jeśli ten moduł pozostanie w takim kształcie w podstawie programowej, grozi mu status fikcji. Lepiej rozpisać ten zestaw zadań szkoły na większość przedmiotów i uczynić „Rozwijanie umiejętności autorefleksji i tworzenie tożsamości” sferą oddziaływań idących w poprzek przedmiotów nauczania, działań realizowanych panoramicznie przez wielu nauczycieli (a dlaczego również nie pedagogów szkolnych, a nawet gości z zewnątrz?).

Edukacja medialna, także wyodrębniona w osobną subdyscyplinę polonistyczną, będzie budziła nieco tylko mniejsze obawy, chociaż nauczyciele uprawiają to poletko od dekad, nie tylko w postaci kontekstowego czytania literatury. Konieczność zwiększenia rangi i objętości tego nurtu edukacji polonistycznej od lat nie jest podważana. Niemniej jednak projekt nowej podstawy radykalnie redefiniuje znaczenie tego pojęcia w kontekście edukacji polonistycznej. Edukacja medialna nie obejmuje tu bowiem – zgodnie z dotychczasowym jej pojmowaniem – poznawania specyfiki różnych mediów jako systemów znakowych i tworzenia z nich wypowiedzi (język werbalny, film, teatr, muzyka, sztuki plastyczne) – to wszystko ekspandowało na segment nr 1 – „Odbiór tekstów kultury”. Zamiast tego kształcenie medialne koncentruje się w projekcie podstawy niemal wyłącznie na zagadnieniach technologii informacyjnych i świata cyfrowego. Z tradycyjnie lokowanych w tym obszarze kategorii ostała się jedynie reklama, ale już, na przykład, nie wideoklip. Jaka logika rządzi taką klasyfikacją? W projekcie podstawy nieoczekiwane

zadekretowano całkowicie **nowe rozumienie edukacji medialnej**, do tego sprzeczne z tradycyjnym jej pojmowaniem, akceptowanym przez polonistów i reprezentowanym przez autentycznie twórcze i atrakcyjne scenariusze lekcji. To, co w projekcie nowej podstawy stanowi zawartość segmentu „Elementy edukacji medialnej”, to **zadania dla nauczycieli informatyki**, dla wychowawców klas i oczywiście, w pewnej mierze, także dla polonistów, ale nie jedynie ani głównie dla nich.

### **Jestem za, a nawet (trochę) przeciw**

Mimo znaczącej chybotliwości i podejrzanego statusu dwóch spośród siedmiu zestawów „Efektów uczenia się” projekt nowej podstawy języka polskiego dla szkoły podstawowej ocala nadzieje na modernizację i usensownienie filozofii i praktyki nauczania polonistycznego. Chwała Autorom za podkreślenie prymatu komunikacji i interpretacji, jako dwóch podstawowych sfer polonistycznych aktywności i za powrót do idei interdyscyplinarności szkolnej polonistyki. Brawo za zwrot w kierunku strategii rezonansu czytelniczego, za docenienie uczniowskiej biografii jako nieusuwalnej instancji w aktach czytania i poznawania tekstów kultury, w końcu za uprawomocnienie i wzmocnienie głosu nastoletniego czytelnika. Poloniści i uczniowie będą też wdzięczni za uwolnienie od przymusu poznawania opasłych i trudnych w odbiorze dzieł literackiej klasyki, za swobodę wyboru tekstów do wspólnego czytania i omawiania, za czas potrzebny do budowania ciekawości poznawczej i otwartości na to, co nowe. Wszyscy – jako społeczeństwo – powinniśmy się też cieszyć z – widocznego w projekcie podstawy – zwrotu wektora polskiej edukacji w stronę szkoły uczniocentrycznej i światocentrycznej, która inspiruje do postawy: „świat mnie obchodzi”.

Jednocześnie trzeba stwierdzić, że Autorów projektu czeka proces niezbędnego porządkowania. Sugeruję rezygnację z zapisów wybitnie życzeniowych, z wyliczania efektów całkowicie nieweryfikowalnych oraz tych, które stanowią realny problem dla dorosłego, nie tylko nastolatka. Namawiam do odważniejszej redefinicji kształcenia językowego, w sferze którego wciąż zbyt mocno faworyzuje się wiedzę pamięciową weryfikowaną przez „rozpoznawanie” czy „przypisywanie”, zachęcam też do porzucenia przywiązania do „badania” i „analizowania” – np. relacji między częściami mowy i częściami zdania. Wystarczy wiedzieć, że te drugie są rolami przyjmowanymi

przez pierwsze. Nie wiem, po co wśród pojęć i terminów pojawiły się „sztuki audialne” ani jak ma wyglądać „opis utworu muzycznego”, nie rozumiem, dlaczego projekt edukacyjny dotyczy tylko klas IV-VII, a potem pojawiają się projekty „twórczy” i czytelniczy”. Zżymam się na dezorientującą supremację wieloznacznego słowa „określa” jako nazwy nazbyt wielu efektów uczenia się. Niezręczności językowych jest w tekście projektu więcej, zwłaszcza w wypowiedzeniach złożonych, gdzie pojawiają się niepotrzebne tautologie. Słabości projektu wyliczone w tym akapicie można jednak przewyciężyć szybko i bez wielkich trudności. Słabości przyjętej koncepcji projektowania grup efektów – o czym wspomniałem wcześniej – to już problem strategiczny. Ale i z nim można sobie poradzić. Parafrazując znaną frazę z języka akademików: „popieram decyzję przekazania projektu podstawy do dalszych etapów procesu jej wprowadzania”. I korygowania, bo – wprawdzie – „jest dobrze, ale (gdzieniegdzie) nie najgorzej”.

## **Bibliografia**

Tomaszewska, G. (2021) *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*, Gdańsk.

---

prof. dr hab. Witold Bobiński – pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wieloletni nauczyciel, autor podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół (*Świat w słowach i obrazach*, *Barwy epok*, *Lustra świata*) oraz podręczników historii (*Historia ludzi*) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Ekspert MEN w pracach nad podstawą programową języka polskiego (2008/9), współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, wykładowca Szkoły Edukacji PAFW i UW. Zajmuje się filozofią edukacji, kształceniem literackim, edukacją filmową i medialną. Ostatnio opublikował rozprawę *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* (Kraków 2023).

**S** sieć  
**o** organizacji  
**S** społecznych  
dla edukacji

Autorka: Magdalena Swat-Pawlicka

Koordinacja prac: Alicja Pacewicz

Redakcja, korekta, opracowanie edytorskie: Małgorzata Janaszek-Bazanek

Grafika na okładce: Three Dots Agency

Treść publikacji (o ile nie zaznaczono inaczej) jest dostępna na licencji  
Creative Commons (CC BY-ND 4.0)

Warszawa 2025

Wydawca

SOS dla Edukacji

ul. Smolna 20/6, 00-375 Warszawa

[kontakt@sosdlaedukacji.pl](mailto:kontakt@sosdlaedukacji.pl)

[sosdlaedukacji.pl](http://sosdlaedukacji.pl)

Publikacja bezpłatna

Opracowanie ekspertyzy było możliwe dzięki wsparciu finansowemu Fundacji EFC

 **Fundacja  
EFC**

**S** sieć  
**O** organizacji  
**S** społecznych  
dla edukacji