

# Język podręczników i język edukacji szkolnej – nauczycielskie wyzwanie i zadanie w świetle badań sondażowych

## Textbook Language and the Language of School Education – A Challenge and a Task for Teachers in the Light of Survey Research

Magdalena Socha  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ORCID: 0000-0001-8012-9127

**Streszczenie:** Tematem tekstu jest specyfika języka edukacji szkolnej, rozumianego jako specjalistyczna odmiana polszczyzny, balansująca między stylem potocznym a naukowym. Z badaniem związana była analiza ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli na temat świadomości różnic między rejestrem szkolnym a codziennymi tekstami (mówionymi i pisany). Rozważaniom towarzyszyły przemyślenia na temat języka podręczników, jego klarowności i funkcji wspierającej uczniów (również uczniów ze specjalnymi i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi). Autorka skoncentrowała się także na nacechowaniu aksjologicznym wypowiedzi nauczycieli oraz zaakcentowała potrzebę przekraczania granic myślenia przedmiotowego oraz poszukiwania „miejsc wspólnych” w edukacji, a także holistycznego spojrzenia na ucznia.

**Słowa kluczowe:** język edukacji szkolnej, podręczniki szkolne, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

**Abstract:** The subject of this text is the specificity of the language of school education, understood as a specialized variety of Polish language, balancing between colloquial and scientific styles. The study was accompanied by an analysis of a survey conducted among teachers on their awareness of the differences between the school register and everyday texts (spoken and written). The considerations were accompanied by reflections on the language of workbook, clarity and function of supporting students (including those with special and diverse educational needs). The author also focused on the axiological characteristics of teachers statements and emphasizes the need to transcend the boundaries of subject-specific thinking and to search for „common ground” in education, as well as to take a holistic view of the student.

**Key words:** language of school education, school workbook, students with special educational needs

Wspieranie uczniów w nabywaniu języka ogólnego i języka edukacji szkolnej wymaga od nauczycieli świadomości istniejących między nimi różnic, a także zrozumienia



złożonych wyzwani edukacyjnych, społecznych, kulturowych i emocjonalnych, przed którymi stają tacy młodzi ludzie, wchodzący do nowego, często obcego dla nich środowiska szkolnego, oraz zmienności ich potrzeb, które ujawniają się dopiero podczas realizacji procesu dydaktycznego.  
(Szczepaniak-Kozak 2024, 104)

## Wprowadzenie

To, w jaki sposób nauczyciele komunikują się z uczniami, jakiego języka używają oraz jak konstruują proces dydaktyczny i dobierają materiały, wpływa na przebieg przyswajania wiedzy oraz osiąganie efektów kształcenia. Sposób budowania treści podręcznikowych czy formułowania poleceń podczas lekcji wyraźnie różni się od komunikacji codziennej. O ile w języku potocznym dominuje swoboda i obecne są potoczmy (a w przestrzeni szkolnej nierzadko również socjolekt uczniowski), o tyle narracja podręcznikowa wpisuje się w rejestr zbliżony do stylu naukowego: operuje terminologią, porządkuje treści i instruuje odbiorcę co do sposobu działania.

Nauczyciele w toku kształcenia przygotowują się do wyjaśniania treści przedmiotowych, jednak również na poziomie akademickim nie zawsze poświęca się wystarczającą uwagę zagadnieniom konstruowania i upraszczania poleceń czy dostosowywania języka materiałów dydaktycznych do możliwości uczniów. Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty* (Dz.U. 2025.881 t.j.) nauczyciel może realizować program nauczania zarówno z wykorzystaniem podręcznika, materiału edukacyjnego lub ćwiczeniowego, jak i bez ich zastosowania (art. 22aa). Oznacza to, że odpowiedzialność za kształt przekazu edukacyjnego spoczywa w dużej mierze na nauczycielu.

W ostatnich latach intensywnie rozwija się dyskusja dotycząca edukacji włączającej oraz holistycznego podejścia do potrzeb wszystkich uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do tej grupy zalicza się zarówno dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i uczniów doświadczających trudności w sprostaniu wymaganiom programowym. Źródła tych trudności mogą mieć charakter poznawczy i percepcyjny (np. obniżone możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotny (choroby przewlekłe) bądź środowiskowy (doświadczenie migracji, dorastanie w rodzinach niewydolnych wychowawczo). Odmienną kategorię stanowią uczniowie szczególnie uzdolnieni, których potrzeby również wymagają adekwatnego wsparcia. Tak szerokie ujęcie wpisuje się w ideę wyrównywania szans edukacyjnych.

Realia współczesnej szkoły pokazują jednak, że w praktyce dydaktycznej często korzysta się z jednolitego materiału podręcznikowego, bez dostatecznego różnicowania treści i formy przekazu. Tymczasem dostosowanie języka materiałów edukacyjnych – w tym eliminowanie nadmiaru informacji czy upraszczanie struktur składniowych – bywa kluczowe w pracy z uczniami wymagającymi wsparcia. Od 2022 roku obserwujemy napływ do polskich szkół uczniów z doświadcze-

niem migracji<sup>1</sup>, co uwidocznilo problem barier komunikacyjnych oraz niedostosowania języka materiałów dydaktycznych do zróżnicowanych kompetencji językowych uczniów. Mimo rosnącej świadomości potrzeby inkluzji wciąż brakuje rozwiązań systemowych w zakresie pracy nad językiem edukacji przedmiotowej, zwłaszcza na wyższych etapach kształcenia.

Bariery językowe i komunikacyjne stanowią istotną przeszkodę w osiągnięciu sukcesu szkolnego i społecznego, w szczególności w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji operujących językiem edukacji szkolnej<sup>2</sup>. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie refleksji nad wykorzystaniem potencjału języka edukacji szkolnej w praktyce dydaktycznej. Podstawę analiz stanowią: (1) doświadczenia wynikające z warsztatu pracy oraz (2) odpowiedzi ankietowe nauczycieli odnoszące się do podręczników szkolnych – ich celu i charakteru treści językowych. Artykuł podejmuje również próbę rekonstrukcji potocznego rozumienia pojęcia „język edukacji szkolnej”. W toku analiz uwzględniony zostaje także aksjologiczny wymiar określeń używanych przez respondentów.

## Rozwijanie języka

Rozwijanie kompetencji językowych ucznia ma kluczowe znaczenie dla jego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Niski poziom opanowania języka edukacji może prowadzić do poczucia niezrozumienia, frustracji, a w dalszej perspektywie – do obniżenia samooceny i poczucia własnej wartości. Z tego względu niezbędne jest prowadzenie celowej i systematycznej pracy nad kompetencjami językowymi oraz komunikacyjnymi uczniów – zarówno w zakresie języka mówionego, jak i pisanego. Szczególnego wsparcia wymagają dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji, dla których opanowanie szeroko rozumianego języka edukacji szkolnej (języka specjalistycznego) stanowi warunek pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym<sup>3</sup>.

Skuteczne kształtowanie kompetencji w zakresie polszczyzny edukacyjnej wymaga świadomego planowania pracy przez nauczyciela oraz odpowiedniego doboru materiałów dydaktycznych. Edukacja językowa nie ogranicza się bowiem do lekcji języka polskiego. Uczniowie rozwijają kompetencje językowe na wszystkich przedmiotach szkolnych – poznają nowe terminy, uczą się ich znaczeń oraz

---

<sup>1</sup> Cudzoziemcy stanowią 5,3% osób w polskim systemie edukacji. Jest to 353 tys. osób, w tym 237 tys. w szkołach, 62,6 tys. w przedszkolach i 53,4 tys. w szkołach dla dorosłych. To osoby ze 148 państw świata (poza Ukrainą, Białorusią i Rosją najwięcej osób pochodzi z Indii i Wietnamu). W co trzeciej klasie w Polsce uczą się uczniowie z Ukrainy i oznacza to, że mniej więcej co trzeci uczeń przynajmniej kilka godzin dziennie spędza w środowisku międzykulturowym (dane pochodzą z raportu CEO; stan na kwiecień 2025; Świdrowska, Stano 2025, 5-29).

<sup>2</sup> W niniejszym tekście termin *język edukacji szkolnej* będzie używany do określenia języka, z którego korzysta się w szkole i który w większości przypadków jest językiem dominującym w danym społeczeństwie. Obejmuje on wszystkie rejestry używane w społeczności szkolnej, formalne i nieformalne, mówione i pisane, zwłaszcza treści podręcznikowe.

<sup>3</sup> O takim podejściu pisze między innymi autorka artykułu traktującego o dopasowaniu form i metod nauczania na lekcjach matematyki. Przedmiot ten jest często pomijany w dostosowaniach językowych z uwagi na swój wizualny charakter i zastosowanie w nim uniwersalnego „języka cyfr i liczb”. Wrześniewska-Pietrzak przedstawia projekt innowacji dydaktycznej – uwrażliwionej na język, ale przede wszystkim na ucznia, który za pomocą tego języka ma poznawać świat matematyki, rozwijać swoje zdolności poznawcze i zakres wiedzy ścisłej (Wrześniewska-Pietrzak 2025, 113-129).

dostrzegają wieloznaczność pojęć, których zakres semantyczny aktualizuje się w zależności od kontekstu przedmiotowego.

Proces ten, co oczywiste, odbywa się na lekcjach wszystkich przedmiotów. Rozmawiając o budowie pantofelka, dyskutując na temat wpływu globalnego ocieplenia na klimat, zastanawiając się nad przyczynami wojen, uczniowie zawsze używają języka do wyrażenia swoich myśli. Przy okazji wzbogacają także swój język o nowe słowa, które ułatwiają opisywanie świata. Jednak na przyrodzie czy historii praca nad językiem dzieje się jakby przy okazji. Nie jest, w znakomitej większości przypadków, efektem zamierzonego, celowego działania (Szymańska 2016, 9).

Istotnym elementem długofalowej strategii edukacyjnej jest również rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Terminologia oraz struktury charakterystyczne dla tych tekstów często znacząco odbiegają od języka codziennego, co może stanowić dodatkową barierę dla uczniów.

W sytuacji szkolnej język pełni podwójną funkcję: z jednej strony jest przedmiotem poznania, z drugiej – narzędziem umożliwiającym uczenie się oraz prezentowanie zdobytej wiedzy. Edukacja językowa powinna zatem wspierać uczniów w stopniowym przekraczaniu kolejnych poziomów abstrakcji: od wypowiedzi osadzonych w języku codziennym, poprzez formy charakterystyczne dla dyskursu szkolnego, aż po operowanie językiem specjalistycznym właściwym danym obszarom wiedzy (por. Michael Halliday 1993).

### **Język edukacji szkolnej**

W sytuacji szkolnej język stanowi podstawowe narzędzie zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności. Nawet jeśli refleksja nad jego strukturą nie jest przedmiotem bezpośredniej analizy, proces dydaktyczny zawsze opiera się na językowym przekazywaniu i porządkowaniu treści. Język edukacji szkolnej można zatem rozumieć jako swoisty kod komunikacyjny, którym uczniowie posługują się w celu przyswajania wiedzy oraz kształtowania kompetencji przedmiotowych (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, 16)<sup>4</sup>.

Język ten pełni funkcję narzędzia poznawczego: umożliwia rozumienie treści przedmiotowych oraz ich werbalizowanie. Niedostateczne kompetencje językowe mogą utrudniać naukę nie tylko w zakresie języka polskiego, lecz także w obszarze przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych, gdzie operowanie abstrakcyjnymi strukturami pojęciowymi jest nieodzowne. W toku kształcenia uczniowie muszą opanować zarówno terminologię charakterystyczną dla podręczników, jak i wymagania dotyczące konstruowania własnych wypowiedzi pisemnych. Oznacza to zmianę rejestru językowego, podwyższenie poziomu formalności oraz konieczność radzenia sobie z tekstami specjalistycznymi właściwymi poszczególnym dziedzinom wiedzy.

---

<sup>4</sup> Na podstawie: Schleppegrell 2004, 2010; Zwiers 2014; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska 2017.

Na tle komunikacji codziennej język edukacji szkolnej wykazuje wyraźne odrębności, a zarazem pozostaje zbliżony do języka naukowego<sup>5</sup>. Cechuje go oficjalność oraz dystans komunikacyjny, wynikający z relacji nauczyciel-uczeń i z charakteru przekazywanych treści. Teksty edukacyjne są zazwyczaj nasycone informacyjnie, dotyczą zagadnień abstrakcyjnych i przedstawiane są w sposób uporządkowany oraz logicznie spójny. W ich strukturze dominują zdania złożone – często podrzędnie – a także spójniki i wyrażenia charakterystyczne dla rejestru formalnego (np. „tym samym”, „z uwagi na”, „ze względu na”).

Istotnym wyróżnikiem jest także dobór słownictwa: wysoka różnorodność leksykalna, przewaga wyrazów abstrakcyjnych, obecność terminów specjalistycznych. W tekstach tych często występują tzw. metafory gramatyczne, związane z nominalizacją struktur składniowych, co prowadzi do zwiększonego nasycenia informacyjnego wypowiedzi. Charakterystyczna jest również prezentacja treści w oderwaniu od bezpośredniego kontekstu sytuacyjnego, co wymaga od ucznia traktowania języka jako narzędzia abstrakcyjnego – służącego zarówno przyswajaniu wiedzy, jak i jej późniejszemu przekazywaniu (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, 18).

Z uwagi na wskazane cechy zasadne wydaje się rozważenie włączenia języka edukacji szkolnej w ramy stylu dydaktycznego, opisywanego przez Stanisława Gajdę. Styl dydaktyczny można sytuować w obrębie stylu naukowego, ponieważ – podobnie jak on – służy przekazywaniu wiedzy. Jak wskazuje badacz, działalność naukowa polega na wytwarzaniu i komunikowaniu wiedzy; w tekstach naukowych nadawcą jest specjalista, a odbiorcą inny specjalista. Komunikacja dydaktyczna różni się jednak od naukowej typem odbiorcy oraz celem przekazu. W relacji „nauczyciel-uczeń” wiedza nie tylko jest przekazywana, lecz także stopniowo wprowadzana i objaśniana w sposób dostosowany do możliwości poznawczych ucznia. Jej celem staje się nie wyłącznie informowanie, ale również przygotowanie do rozumienia i samodzielnego rozwijania treści naukowych.

Treści przekazywane w procesie dydaktycznym tworzą tym samym określony obraz świata – w różnym stopniu zbliżony do naukowego, zależnie od etapu kształcenia. Komunikacja szkolna posiada ponadto wyraźnie określone ramy czasowe i przestrzenne, co stanowi kolejną cechę odróżniającą ją od komunikacji stricte naukowej (Gajda 1993, 181–182).

## **O podręcznikach słów kilka - wypowiedzi nauczycieli**

Podręcznik pełni istotną funkcję w procesie dydaktycznym, w tym w przyswajaniu języka edukacji szkolnej. Wspiera zarówno nauczanie, jak i uczenie się, a zatem jest adresowany do dwóch odbiorców: nauczyciela oraz ucznia. Dla nauczyciela stanowi narzędzie organizujące proces dydaktyczny – źródło uporządkowanej wiedzy oraz zapis określonej koncepcji metodycznej. Dla ucznia pełni funkcje informacyjną, badawczą, transformacyjną, motywacyjną, samokształce-

---

<sup>5</sup> Podobnie jest w wypadku podręczników, które według badaczy (Gajda 1993, Nocoń 2009) reprezentują styl dydaktyczny, mający wiele cech wspólnych ze stylem naukowym (m.in. abstrakcyjność, obiektywizm, terminologizacja) (Kotlarska 2024, 156).

niową oraz kontrolno-oceniającą. Funkcje te realizują się przede wszystkim poprzez językowe i stylistyczne ukształtowanie tekstu, które warunkuje skuteczność oddziaływania dydaktycznego (Krzyżyk, Synowiec 2023, 13).

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono badanie ankietowe wśród nauczycieli II etapu kształcenia (klasy IV–VIII). W badaniu wzięło udział 18 nauczycieli jednej z podpoznańskich szkół podstawowych. Badanie miało charakter sondażowy i przyczynkowy; jego celem było rozpoznanie opinii respondentów na temat języka podręczników oraz ich świadomości dotyczącej języka edukacji szkolnej. Ze względu na liczebność próby uzyskane wyniki należy traktować jako materiał eksploracyjny, nie zaś podstawę do formułowania wniosków o charakterze generalizującym. Grupa respondentów reprezentowała większość przedmiotów szkolnych (z wyjątkiem m.in. przedmiotów artystycznych oraz wychowania fizycznego). Szczegółowy rozkład przedstawia tabela 1.

biologia	3
chemia	2
edukacja zdrowotna	1
fizyka	1
geografia	1
historia	3
język polski	4
zajęcia pomocowe (wsparcie psychologiczno-pedagogiczne)	2
języki obce	2
matematyka	3
informatyka	2
przyroda	1
wiedza o społeczeństwie	1

**Tabela 1. Przedmioty szkolne nauczane przez respondentów (opracowanie własne)**

Początkowe pytanie, na które odpowiedzi udzielili ankietowani, dotyczyło języka podręczników, z których korzystają (Pyt. 2. *Jak ocenia Pan/Pani język podręczników, z których korzystają uczniowie?*). Respondenci mogli dokonać wielokrotnego wyboru.



**Wykres 1. Odpowiedź na pytanie o język podręczników (opracowanie własne)**

Analiza odpowiedzi nauczycieli wskazuje, że opinie na temat języka podręczników są zróżnicowane (wykres 1.). Największa grupa, obejmująca 40% badanych, oceniła język materiałów jako przystępny i zrozumiały, co sugeruje, że w mniemaniu nauczycieli, dla wielu uczniów podręczniki stanowią dostępne źródło wiedzy. Jednocześnie 35% nauczycieli zauważyło, że podręczniki zawierają zbyt dużo terminów specjalistycznych, a 25% wskazało na treści niezrozumiałe dla części uczniów. Oznacza to, że w badanej grupie współwystępują zarówno oceny pozytywne, jak i negatywne, dotyczące trudności językowych. W odpowiedziach widoczna jest pewna różnica między nauczycielami przedmiotów humanistycznych a ścisłych. Część nauczycieli przedmiotów humanistycznych wskazywała na wysokie nasycenie podręczników terminologią i abstrakcyjnymi pojęciami. Z kolei niektórzy nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oceniali język podręczników jako klarowny i uporządkowany. Analiza ankiety nie pozwala jednak rozstrzygać przyczyn tych ocen ani formułować szerszych uogólnień dotyczących specyfiki języka poszczególnych dyscyplin. Uzyskane odpowiedzi wskazują natomiast, że w świadomości części nauczycieli istnieje potrzeba stosowania dodatkowych strategii wspierających rozumienie tekstów podręcznikowych, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracji.

Jak zostało wcześniej wspomniane – język edukacji szkolnej różni się od codziennej polszczyzny, używanej w warunkach swobodnych, w kontaktach rówieśniczych. Kolejne pytanie ankietowe miało na celu sprawdzenie, czy nauczyciele różnych przedmiotów również dostrzegają tę różnicę (Pyt. 4. *Czy zauważa Pan/Pani różnicę między językiem podręczników a codziennym językiem uczniów?* Wykres 2.).

**Wykres 2. Odpowiedź na pytanie o różnicę między językiem podręczników a językiem codziennym (opracowanie własne)**



Większość respondentów dostrzega różnicę między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów. 33% badanych określiło tę różnicę jako bardzo dużą, a 39% zauważyło jej istnienie, wskazując jednocześnie, że uczniowie stopniowo przyswajają wymaganą terminologię. 28% ankietowanych nie dostrzega istotnej różnicy. W wypowiedziach nauczycieli różnice te najczęściej odnoszone były do warstwy leksykalnej (terminologia specjalistyczna). Rzadziej pojawiały się odniesienia do innych poziomów organizacji tekstu, takich jak składnia, struktura poleceń czy rejestr językowy. Może to oznaczać, że refleksja nad językiem eduka-

cji szkolnej koncentruje się przede wszystkim na słownictwie, a w mniejszym stopniu obejmuje aspekt dyskursywny. W badanej grupie nauczyciele przedmiotów humanistycznych częściej deklarowali wyraźną różnicę między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów. Część nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych częściej wskazywała na brak istotnych różnic.

Uzyskane odpowiedzi sugerują, że percepcja trudności językowych może zależeć zarówno od specyfiki przedmiotu, jak i od indywidualnego doświadczenia nauczyciela. Im bardziej opisowy i abstrakcyjny charakter ma dany przedmiot, tym większe trudności językowe sygnalizują nauczyciele; im bardziej ścisły i schematyczny, tym częściej język podręczników oceniany jest jako zrozumiały i bliski codziennej praktyce komunikacyjnej uczniów. Wyniki te pokazują, że choć język podręczników jest wyraźnie odmienny od języka codziennego, nauczyciele zauważają potrzebę wspierania uczniów w opanowaniu terminologii i struktur typowych dla materiałów edukacyjnych. Interesującym wnioskiem wynikającym z analizy jest fakt, że nauczyciele, którzy nie dostrzegają istotnej różnicy między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów, uczą przede wszystkim przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, takich jak matematyka, fizyka, informatyka czy przyroda. Może to świadczyć o specyfice języka w tych podręcznikach – w przedmiotach ścisłych terminologia jest często jednoznaczna i logiczna, a podstawowe pojęcia szybko przyswajane przez uczniów, co zmniejsza odczuwalną różnicę (przynajmniej w perspektywie *ex cathedra*) między językiem szkolnym a językiem codziennym. To sprawia, że nauczyciele tych przedmiotów rzadziej dostrzegają wyraźną barierę językową i oceniają język podręczników jako zrozumiały. Z drugiej strony niedostrzeganie różnic może wynikać z nieświadomości nauczycieli – język edukacji szkolnej różni się bowiem od codziennego nie tylko w zakresie terminologii, ale także w sposobie organizacji wypowiedzi, konstrukcjach poleceń, w wykorzystywaniu charakterystycznych spójników czy rejestru językowego. W konsekwencji nauczyciel, koncentrując się na treści przedmiotowej, może nie rozumieć, że dla uczniów problematyczne są nie tyle same nowe pojęcia, ile cały dyskurs językowy, w którym są one osadzone. Jeśli nauczyciel nie rozpoznaje barier językowych, nie stosuje strategii wspierających, takich jak parafrazowanie, tłumaczenie poleceń czy upraszczanie struktur zdaniowych. W efekcie część uczniów – szczególnie ci o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracyjnym – nie osiąga efektów na miarę własnych możliwości, mimo że rozumie treści merytoryczne. Wskazuje to na potrzebę głębszej refleksji metajęzykowej w pracy nauczycieli wszystkich przedmiotów, także ścisłych, w których pozorna przejrzystość języka podręczników może generować realne trudności uczniów w przyswajaniu języka edukacji szkolnej. Wyniki sugerują, że percepcja trudności językowych zależy nie tylko od samego języka edukacji szkolnej, ale także od charakteru przedmiotu oraz sposobu prezentacji materiału w podręcznikach.

Jednym z celów badania ankietowego było sprawdzenie, jaki cel respondenci upatrują w korzystaniu z podręczników (Pyt. 5. *Jaki Pani/Pana zdaniem jest cel*

korzystania z podręczników podczas lekcji?). Udało się ustalić, że podręczniki szkolne pełnią w opinii nauczycieli wiele funkcji. Przede wszystkim pomagają w porządkowaniu lekcji i planowaniu pracy, utrzymaniu logicznej struktury zajęć oraz realizacji podstawy programowej. Stanowią również źródło wiedzy dla uczniów, do którego mogą wracać w wypadku opuszczenia lekcji lub przed sprawdzianem. Nauczyciele podkreślają także znaczenie podręczników we wprowadzaniu trudniejszych pojęć i terminologii przedmiotowej, co jest szczególnie istotne w przedmiotach humanistycznych i ścisłych. Dzięki temu uczniowie zyskują możliwość samodzielnej pracy, a dostęp do materiałów jest równy dla wszystkich. Dodatkowo, podręczniki wzbogacają lekcje poprzez schematy, ilustracje, tabelki i przykłady, ułatwiające zrozumienie treści oraz prowadzenie dyskusji. Wreszcie, stanowią wspólny punkt odniesienia dla nauczyciela i uczniów, co ułatwia komunikację i omawianie materiału.

Analiza ankiet wskazuje, że wypowiedzi na temat podręczników mają wyraźne nacechowanie aksjologiczne. W badanej grupie nie pojawiły się jednoznacznie negatywne oceny samej idei korzystania z podręcznika, choć – jak zauważają respondenci – materiały te często zawierają więcej treści niż wynika to z zapisów w podstawie programowej.

W pracy z podręcznikiem nauczyciele stosują różnorodne strategie, które mają ułatwić uczniom przyswajanie treści i pokonywanie trudności językowych (Pyt. 6. *Jakie strategie stosuje Pan/Pani, by ułatwić uczniom opanowanie treści z podręcznika?* Wykres 3.). Najczęściej wykorzystują przykłady z życia codziennego (33%), dzięki którym abstrakcyjne pojęcia stają się bardziej zrozumiałe i osadzone w realiach uczniów. Dużą rolę odgrywa także wizualizacja (27%) – schematy, ilustracje czy diagramy pomagają uporządkować informacje i ułatwiają ich zapamiętywanie. Nauczyciele często tłumaczą trudniejsze pojęcia i treści (27%), a także stosują parafrazę (13%) – przekształcając zdania w podręczniku na prostszy język – lub wyjaśniają problem własnymi słowami – aby uczniowie mogli łatwiej przyswoić materiał. Takie podejście pokazuje, że nauczyciele deklarują nieograniczanie się do biernego korzystania z podręcznika, lecz aktywne wspieranie uczniów w rozumieniu treści i rozwijaniu kompetencji językowych, także w czasie pracy z podręcznikiem. Należy jednak podkreślić, że są to deklaracje respondentów; badanie nie obejmowało obserwacji praktyki dydaktycznej.



**Wykres 3. Strategie deklarowane przez nauczycieli, stosowane w celu ułatwiania treści podręcznikowych (opracowanie własne)**

## Język edukacji szkolnej - teoria a praktyka

W literaturze przedmiotu język edukacji szkolnej opisywany jest jako specyficzna odmiana dyskursu, charakteryzująca się wysokim stopniem abstrakcyjności, nasyceniem terminologicznym oraz formalnym uporządkowaniem struktury wypowiedzi. Analiza odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytanie: *Czym jest język edukacji szkolnej?* (pyt. 7.) pozwala skonfrontować to ujęcie z perspektywą praktyków.

Respondenci opisują język edukacji szkolnej jako odmienny od języka codziennego i związany przede wszystkim z komunikacją dydaktyczną. Wskazują na obecność terminów oraz pojęć wieloznacznych, których znaczenie ulega zmianie w zależności od przedmiotu (np. „mianownik”, „pierwiastek”, „zwrot”, „droga”). W ich wypowiedziach język edukacji szkolnej utożsamiany jest najczęściej z językiem podręczników i materiałów dydaktycznych, a jego opanowanie traktowane jako warunek skutecznego uczestnictwa w lekcji oraz w życiu społeczności szkolnej. Jest on też postrzegany jako logiczny, strukturalnie uporządkowany i sprzyjający rozwijaniu kompetencji intelektualnych. Jednocześnie część nauczycieli wskazuje na bariery, jakie on generuje – zwłaszcza w sytuacji, gdy uczniowie nie opanowali terminologii przedmiotowej lub mają trudności z przechodzeniem od sposobu myślenia potocznego do bardziej abstrakcyjnego, naukowego.

W wypowiedziach respondentów dostrzegalny jest również jego wymiar aksjologiczny. Używane przez nauczycieli określenia – takie jak „bezpieczeństwo”, „pewność”, „uporządkowany”, „precyzyjny” czy „włącza ucznia do społeczności” – wskazują, że język edukacji szkolnej postrzegany jest nie tylko jako narzędzie przekazu wiedzy, lecz także jako czynnik kształtujący postawy oraz kompetencje cenione w środowisku szkolnym. W tym ujęciu pełni funkcję integrującą i regulującą, współtworząc normy komunikacyjne obowiązujące w instytucji edukacyjnej.

Porównanie perspektywy nauczycieli z opisem naukowym ujawnia różnicę przede wszystkim w stopniu abstrakcyjności ujęcia. Badacze akcentują formalne właściwości języka edukacji szkolnej – takie jak nominalizacja, metafory grammatyczne czy oderwanie treści od kontekstu sytuacyjnego – natomiast nauczyciele koncentrują się na jego funkcji praktycznej: wpływie na projektowanie lekcji, wspieraniu rozumienia treści oraz umożliwianiu uczniom skutecznego działania w sytuacji szkolnej.

Wypowiedzi praktyków nie tyle pozostają w sprzeczności z opisem teoretycznym, ile ujawniają jego operacyjny wymiar: pokazują, w jaki sposób cechy języka edukacji szkolnej przekładają się na codzienną praktykę dydaktyczną oraz na doświadczenie uczniów. Uzyskane odpowiedzi potwierdzają jednocześnie, że refleksja nad językiem w pracy nauczyciela ma charakter przede wszystkim funkcjonalny, a rzadziej metajęzykowy.

### Zamiast podsumowania

Warto podkreślić, że język edukacji szkolnej stanowi wielowymiarowe narzędzie pełniące w procesie kształcenia zarówno funkcję poznawczą, jak i społeczną. Jak

zauważa Wrześniewska-Pietrzak, nauczyciel „[...] nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, że rozwijanie języka u ucznia szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej wymaga funkcjonalnego podejścia do języka, uwzględniającego treści edukacji międzykulturowej...” (2024, 163). Refleksja nad językiem jest zatem elementem świadomej strategii dydaktycznej.

Z przeprowadzonych ankiet wynika, że respondenci dostrzegają odmiennosć języka edukacji szkolnej względem języka codziennego. Zauważają jego nasycenie terminologią specjalistyczną, obecność pojęć abstrakcyjnych, logiczne uporządkowanie treści oraz rozbudowaną składnię, rzadziej spotykaną w komunikacji potocznej. Jednocześnie nauczyciele zwracają uwagę na podobieństwo języka szkolnego do języka naukowego – zarówno w sposobie organizowania informacji, jak i w wymaganym od uczniów poziomie abstrakcyjnego myślenia oraz operowania terminologią ogólnoakademicką.

Ankietowani podkreślają również, że język szkolny kojarzony jest z wartościami cenionymi w procesie edukacyjnym, takimi jak systematyczność, logiczne rozumowanie czy odpowiedzialność za własną pracę.

Równocześnie część nauczycieli zwraca uwagę, że język edukacji szkolnej może stanowić barierę dla uczniów, zwłaszcza dla tych o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracji. W odpowiedzi na te trudności respondenci deklarują stosowanie strategii wspierających rozumienie treści. Oznacza to, że w praktyce język edukacji szkolnej funkcjonuje nie tylko jako narzędzie przekazu wiedzy, lecz również jako obszar wymagający świadomego wsparcia dydaktycznego.

Podręczniki, materiały dydaktyczne oraz polecenia nauczyciela tworzą spójny system komunikacyjny, w ramach którego uczniowie przyswajają nie tylko treści przedmiotowe, ale także sposoby myślenia charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin. Opanowanie języka szkolnego sprzyja więc przechodzeniu od myślenia potocznego do bardziej sformalizowanego, przedmiotowego sposobu konceptualizacji wiedzy.

Zarówno literatura przedmiotu, jak i materiał empiryczny zgromadzony w badaniu wskazują, że opanowanie języka edukacji szkolnej stanowi istotny warunek efektywnego uczenia się. Jednocześnie jest to proces wymagający systematycznych i świadomych działań dydaktycznych. W tym kontekście zasadne wydaje się poszukiwanie rozwiązań sprzyjających współpracy nauczycieli różnych przedmiotów oraz wymianie doświadczeń dotyczących pracy nad językiem edukacji szkolnej (por. Wrześniewska-Pietrzak 2024, 164; Szymańska 2016, 9).

## **Bibliografia**

- Gajda Stanisław, 1993, *Styl naukowy. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, w: J. Bartmiński *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 173-189.
- Karpińska-Szaj Katarzyna, 2022, *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków.
- Kita Małgorzata, 2022, *O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, w: H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień*

*dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Katowice, s. 584-590.

- Krzyżyk Danuta, Synowiec Helena, 2023, *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Ożóg Kazimierz, Śrutek Jadwiga, 1998, *Kilka uwag o dwóch podręcznikach w nauczaniu języka polskiego Francuzów*, „Acta Universitas Lodziensis” (10), s. 195-200.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*, <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/b>
- Szczepaniak-Kozak Anna, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, 2024, *Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język*, „Polonistyka. Innowacje” (19), s. 95-115. <https://doi.org/10.14746/pi.2024.19.7>
- Szymańska Marta, 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia, 2025, *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych. Stan na kwiecień 2025*, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wrześniewska-Pietrzak Marta, 2024, *Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań*, „Polonistyka. Innowacje” (19), s. 151-165. <https://doi.org/10.14746/pi.2024.19.10>
- Wrześniewska-Pietrzak Marta, 2025, *Prosto i łatwo o matematyce, czyli jak? Propozycja dopasowania form i metod kształcenia na zajęciach z matematyki do potrzeb uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach (projekt innowacji dydaktycznej)*, *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, Gdańsk, s. 113-129.

### **O autorce:**

**Magdalena Socha** – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, lektorka języka polskiego jako obcego, nauczycielka języka polskiego i języka polskiego jako obcego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół współczesnego językoznawstwa, glottodydaktyki polonistycznej, językowego i dyskursywnego obrazu ucznia z doświadczeniem migracji, języka edukacji szkolnej oraz edukacji włączającej.