

Okoliteracka edukacja obywatelska w Kanadzie a potrzeba polskich rozwiązań programowych

Literature and civic-related education in Canada
and the need for Polish core curriculum solutions

Agnieszka Kania

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-1113-7179

Abstract: The article describes an example of an excerpt from a program / proposal for project activities by Shawntelle Nesbitt around books from the Canadian 'Holocaust Remembrance Series for Young Readers'. In the context of the proposed core curriculum for the Polish language, formulated by Krzysztof Biedrzycki, the values of the didactic package for Canadian schools were discussed. In Canada literary education is closely related to civic education, as well as other educational goals (Character Education). Foreign solutions were indicated as a valuable example for the creators of the new core curriculum for the Polish school.

Key words: core curriculum, the Holocaust, literary education, civic education, Polish Language Arts

Streszczenie: W artykule został opisany przykład fragmentu programu / propozycji działań projektowych autorstwa Shawntelle Nesbitt wokół książek dla młodego odbiorcy z kanadyjskiej serii Holocaust Remembrance Series for Young Readers. W kontekście propozycji podstawy programowej do języka polskiego, sformułowanej przez Krzysztofa Biedrzyckiego, omówiono walory pakietu dydaktycznego dla kanadyjskich szkół, w którym kształcenie literackie łączy się ściśle z edukacją obywatelską, a także celami wychowawczymi. Zagraniczne rozwiązania wskazane zostały jako wartościowy przykład dla twórców nowej podstawy programowej dla polskiej szkoły.

Słowa kluczowe: podstawa programowa, Zagłada, kształcenie literackie, kształcenie obywatelskie, edukacja polonistyczna

Zadania, które przed przyszłą podstawą programową języka polskiego postawił Krzysztof Biedrzycki (Biedrzycki 2020), to między innymi kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich oraz samodzielnego myślenia, a także zwrócenie uwagi na kształcenie umiejętności radzenia sobie przez uczniów z różnymi emocjami. Autor koncepcji z założenia nie podał listy lektur, która miałaby umożliwić osiągnięcie wymienionych celów.

Spełnił tym samym zapisane w Ustawie o systemie oświaty¹ wymaganie indywidualizacji nauczania. Przy założeniu w podstawie programowej spisu tematów, kompetencji czy ogólnych wytycznych dotyczących wiedzy czy umiejętności, należałoby bowiem każdemu poloniście pozwolić dobrać teksty adekwatne do potrzeb, możliwości i zainteresowań konkretnego zespołu uczniowskiego. Inną ważną sugestią Krzysztofa Biedrzyckiego jest integrowanie treści z różnych dziedzin wiedzy i kształcenie tych samych lub pokrewnych umiejętności na lekcjach różnych przedmiotów.

Wizję podobnego kształcenia, opartego na dziewięciu współcześnie napisanych książkach o Zagładzie z serii dla młodego odbiorcy – Holocaust Remembrance Series for Young Readers², zawiera obszerny pakiet dydaktyczny pt. *Elementary Social Justice Teacher Resource*, opracowany przez Shawntelle Nesbitt w oparciu o wymagania programowe dla prowincji Ontario i w odwołaniu do celów edukacyjnych ustalonych przez kanadyjskie Ministerstwo Edukacji.

Główne tematy, których zgłębieniu służy wybrana z serii lektura, a raczej program / projekt edukacyjny skonstruowany wokół niej, to tożsamość, społeczność, prawa, odpowiedzialność i potencjał tkwiący w dokonywaniu wyboru (*the Power to Choose*). Ideą podkreśloną w tytule zbioru materiałów dla nauczyciela jest także sprawiedliwość społeczna. W swojej koncepcji pracy z minipowieściami o Zagładzie Shawntelle Nesbitt – nauczycielka i twórczyni programów edukacyjnych – wskazuje odniesienia do podstaw programowych następujących przedmiotów: język ojczysty (*Language Arts*), sztuka – taniec, teatr, muzyka, sztuki wizualne (*Arts – Dance, Drama, Music, Visual Arts*) oraz umiejętności uczenia się (*Learning Skills*), kształtowanie siebie i postaw prospołecznych (*Character Education*) oraz wiedza o społeczeństwie (*Social Studies*).

Za główny cel szeregu proponowanych aktywności autorka pakietu uważa proces

wykorzystania umiejętności krytycznego odbioru literatury, które zachęcają i rozwijają uczniowską zdolność do myślenia „poza tekstem”, do wzięcia pod uwagę wielu perspektyw, do zbadania złożoności każdej z nich, do przemyślenia głosów i perspektyw niewystarczająco reprezentowanych w uczniowskim otoczeniu, do przeanalizowania przez uczniów ich praw i obowiązków jako aktywnych obywateli, wreszcie – do zachęcenia uczniów do odwagi i mówienia głośno o kwestiach ważnych dla nich i w ich środowisku (Nesbitt, Section Four&Five, 16).

Chodzi także o wypracowanie wspólnego języka, który może zostać wykorzystany do rozmowy na inne ważne tematy (np. ludobójstwa po II wojnie światowej, przemoc rówieśnicza) i przy okazji interpretowania różnych tekstów kultury.

¹ Ustawa o systemie oświaty, art. 44c.

² Proponowane w opracowaniu książki do wyboru z serii to: K. Kacer, *Clara's War*; K. Kacer, *The Diary of Laura's Twin*; K. Clark, *Guardian Angel House*; K. Levine, *Hana's Suitcase*; K. Kacer, *Hiding Edith*; K. Kacer, *The Night Spies*; D. Spring, *The Righteous Smuggler*; K. Kacer, *The Secret of Gabi's Dresser*; K. Kacer, *The Underground Reporters*.

Tradycja omawiania obszerniejszych utworów literackich w polskiej szkole odbiega znacząco od koncepcji zadomowionej w edukacji kanadyjskiej czy amerykańskiej. Przywiązanie do kanonu (przede wszystkim XIX-wiecznego) i historii literatury jest szczególnie widoczne w ministerialnych podstawach programowych z 2017 i 2018 roku. Wymaganie znajomości gatunków czy środków stylistycznych dominuje w nich nad tworzeniem atmosfery sprzyjającej przyjemności czytania czy szansą na zobaczenie w losach bohatera literackiego odbicia także własnych zmagania z tożsamością czy losem. Tymczasem wyzwania i potrzeby gwałtownie zmieniającego się świata wymagają podejmowania w szkole aktualnych w danym momencie kwestii (tekst zaczął powstawać, gdy trwał poważny kryzys na granicy polsko-białoruskiej, przygotowanie do druku odbywa się w drugim i trzecim miesiącu napaści Rosji na Ukrainę), a dokonać tego można dużo łatwiej dzięki zawartym w literaturze uniwersalnym rozważaniom o historii, która lubi się powtarzać – zmienia tylko scenerię i kostiumy.

Jakie są zatem warunki udanej edukacji stawiającej w centrum zainteresowania utwór literacki i kształtującej postawy prospołeczne? Jak dzięki literaturze zachęcić młodych ludzi do bycia osobami aktywnymi i samodzielnie myślącymi, które potrafią przeciwstawić się złu? Lektura kanadyjskich materiałów dydaktycznych przekonuje, że tworzenie interdyscyplinarnego projektu wokół utworu literackiego podejmującego stale aktualną problematykę (tożsamość, uprzedzenia, stereotypy, prawa człowieka, obojętność, zaangażowanie itd.) ma głęboki sens i może prowadzić do osiągnięcia wymienionych celów.

„Dobrze się uczy literaturą”

Autorka omawianej pomocy dydaktycznej podzieliła ją na pięć części i przeznaczyła przede wszystkim dla klasy szóstej, czyli dla uczniów w wieku 11-12 lat, zaznaczając jednak, że wiele przedstawionych sugestii i metod pracy na lekcji może być z powodzeniem zastosowanych także w starszych klasach. Ta koncepcja pracy z lekturą, niezałamująca czasu na podjęcie wielu ważnych kwestii i oparta na interdyscyplinarności, może być inspirująca dla polskich nauczycieli³, gdy odzyskają oni większy niż obecnie wpływ na sposób pracy z uczniami na swoich lekcjach, czyli gdy podstawa programowa stanie się na powrót opisem celów ogólnych, a nie szczegółowym określeniem tematyki każdej niemal lekcji.

Shawntelle Nesbitt przed lekturą wybranej książki proponuje przywołać na lekcji historyczny kontekst i w tym celu przeanalizować źródła (mapy, zestawienia chronologiczne, fakty, definicje itd.) odnoszące się do drugiej wojny światowej i cech okupacji niemieckiej w kraju, w którym toczy się akcja danej powieści. Wydaje się, że podobny zabieg jest niezbędny

³ Nie chcę przez to powiedzieć, że w praktyce nauczania języka polskiego nie ma i nie było podobnych rozwiązań. Ciągłe są one jednak niszowe, a z powodu nieudanych podstaw programowych z 2017 i 2018 roku coraz trudniejsze do realizacji.

w przypadku coraz większej liczby tytułów z polskiej listy lektur obowiązkowych. Przeszkodą w zrozumieniu przez uczniów wielu dzieł jest bowiem nie tylko zazwyczaj archaiczny dziś język, ale także realia świata przedstawionego, odległe o lata świetlne od doświadczeń nastoletnich z XXI wieku. Przemysłana podstawa programowa powinna ten fakt brać pod uwagę i w przypadku tła wydarzeń w ewentualnie zalecanych do omówienia utworach, i w zakresie liczby takich utworów.

Drugi etap przygotowujący uczniów do pracy z lekturą o Zagładzie to zbudowanie w klasie odpowiedniej atmosfery do rozmowy na trudne tematy przez: stworzenie społeczności zapewniającej sobie bezpieczeństwo wypowiedzi i dzielenia się przemyśleniami, przeanalizowanie tożsamości uczniów i środowiska, z którego się wywodzą, a także ustalenie wspólnego zasobu określeń i pojęć, dzięki którym rozmowa o prawach, obowiązkach i dokonywaniu wyboru stanie się jasna i zrozumiała dla wszystkich. Szereg różnorodnych aktywności ma służyć do uświadomienia sobie przez uczniów zmienności własnej tożsamości, okoliczności, jakie ją kształtują, oraz wpływu tożsamości pojedynczych osób na tożsamość grupy społecznej. Młodzi nastoletni mają także szansę zbadać, w jaki sposób ich tożsamość jest powiązana z ich prawami i obowiązkami jako członkami społeczności i jak potencjał tkwiący w możliwości dokonania wyboru łączy się z tymi obiema kwestiami. Chodzi także o stworzenie na tym etapie sytuacji, w której uczestnicy zajęć mogą lepiej zrozumieć znaczenie sprawiedliwości społecznej w ich własnym środowisku, a następnie zastanowić się, czyje głosy nie są słyszane, czyja perspektywa nie jest wystarczająco zauważana i – podjąć działania adekwatne do tego, czego się nauczyli. Wypada w tym momencie przywołać na potwierdzenie takiej wizji edukacji jedną z wielu inspirujących myśli Tadeusza Sławka z jego książki *A jeśli nie trzeba się uczyć...*: „Gdy dopominamy się o to, co przed szkołą, i o to, co po szkole, bronimy prawa do koncipowania świata lepszego, bardziej sprawiedliwego niż ten, który jest” (Sławek 2021, 15).

Warto także dodać, że w szkołach anglosaskich funkcjonują założenia programowe dla zajęć o nazwie *Character Education*, które dotyczą kształtowania siebie jako jednostki i postaw prospołecznych. Kanadyjska edukatorka zaproponowała listę kompetencji i cech, wokół których można zorganizować pracę na lekcjach w czasie omawiania utworów podejmujących tematykę losu żydowskich dzieci w czasie drugiej wojny światowej. Są to: praca w zespole, odpowiedzialność, szacunek, wytrwałość, optymizm, życzliwość, prawość, uczciwość, empatia, odwaga. Każda z tych wartości jako element postawy życiowej została opisana w języku ucznia, w pierwszej osobie, np. optymizm – „Mam pozytywne nastawienie. Wyzwania traktuję jako możliwość uczenia się. Z nadzieją patrzę w przyszłość”; empatia – „Szanuję i rozumiem uczucia innych. Postępuję z życzliwością i współczuciem”. Dzięki materiałom do pracy indywidualnej i grupowej oraz stosowaniu różnorodnych metod dydaktycznych poszczególni uczniowie i cała klasa

mają szansę na refleksję nad swoimi uczuciami i poglądami, a także mogą lepiej zrozumieć, odnosząc się do własnych doświadczeń, funkcjonowanie w życiu społecznym stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Wydaje się, że programy wychowawcze w polskiej szkole i związane z nimi tak zwane godziny z wychowawcą (lekcje wychowawcze) nie spełniają tak przecież potrzebnych w życiu indywidualnym i społecznym celów, jakie przyświecają idei *Character Education*. Kształcenie literackie umożliwia dyskusję o uczuciach, postawach, tożsamości i życiu w społeczeństwie, ale, co oczywiste, tak pomyślane wymaga odpowiedniej ilości czasu oraz ograniczenia zasobu wiedzy teoretycznej wymaganej na przykład podczas zdawania egzaminów.

Kolejna odsłona działań projektowych to stworzenie możliwości odniesienia przez uczniów zdobytej wiedzy i świadomości do rozmowy o wybranym utworze o Zagładzie, a także zachęcenie ich do wykorzystania umiejętności krytycznego myślenia oraz analizy i interpretacji tekstu literackiego. Wymagania programowe języka ojczystego, podzielone na mówienie, czytanie, pisanie i umiejętność korzystania z mediów, dominują w zestawie wymienionych przez Shawntelle Nesbitt efektów kształcenia z różnych przedmiotów. Wymagań tych jest kilkadziesiąt, są dość ogólne i w zasadzie dotyczą relacji czytelnika z tekstem, wyrażania własnego zdania i refleksji nad rozwijaniem swoich kompetencji jako osoby mówiącej, czytającej i piszącej, np.: rozpoznaj różnorodne powody czytania i wybierz materiały adekwatne do tych powodów; rozwiń rozumienie tekstów poprzez łączenie, porównywanie i zderzanie zawartych w nich kwestii ze swoją wiedzą, doświadczeniem i intuicją oraz z podobnymi tekstami i otaczającym cię światem; rozpoznaj różnorodne cechy tekstu i wyjaśnij, jak pomagają one czytelnikom zrozumieć tekst. Do pojęć z poetyki czy struktury tekstu odnosi się zaledwie kilka oczekiwań i dotyczą one np. zauważenia funkcji: hiperboli, doboru słów, elementów stylu, dialogu czy rozbudowanych zdań złożonych.

Tak sformułowane w kanadyjskiej podstawie dość ogólnikowe cele nie są może najlepszą rekomendacją do tego, jak tworzyć podstawę programową języka polskiego, natomiast uznanie musi budzić dokładne opisanie kilkunastu działań dydaktycznych – metod pracy i aktywności uczniów wraz z gotowymi do wykorzystania materiałami. Z tego zasobu aktywizujących rozwiązań z pewnością mogłaby skorzystać polska edukacja, gdyby projektowa i interdyscyplinarna praca z książkami wybranymi celowo i świadomie jako lektury mogła odbywać się bez przeszkód czasowych i organizacyjnych.

Po zarysowaniu kontekstu historycznego i przygotowaniu uczniów emocjonalnie i na poziomie rozumienia procesów społecznych do poznania tekstu następuje szereg aktywności związanych z analizą i interpretacją czytanego utworu oraz szukanie związków między bohaterami i wydarzeniami a doświadczeniami życiowymi uczniów. To nauczyciel decyduje, jakimi metodami i jak dokładnie chce omówić lekturę. Sprawczość nauczyciela

jako autora i reżysera cyklu lekcji to podstawa sukcesu edukacyjnego i rzeczywiste wdrożenie w życie idei indywidualizacji nauczania – zakładane przez anglosaski system edukacji, pożądane w Polsce. Końcowym etapem pracy projektowej są działania zmierzające do zachęcenia uczniów, by swoją wiedzę i rozumienie sensu rozmaitych postaw (świadka, sprawcy, obserwatora) oraz wyborów wcieli w życie, na przykład w najbliższym otoczeniu. Chodzi o to, by zobaczyli, że niesprawiedliwości społecznej można uniknąć lub przeciwstawić się jej, że mają w sobie siłę do dokonania zmiany. Jako uzasadnienie tego typu podejścia do nauczania nasuwają się wielokrotnie powtarzane słowa Mariana Turskiego – *Jedenaste: nie bądź obojętny*. O wartości uczenia, że w sytuacjach trudnych warto zabrać głos, wspomina także wykładowczyni i krytyczka Emily Pine:

Staram się stworzyć na swoich zajęciach bezpieczną (i równościową) atmosferę, w której wszystkie studentki i studenci mogliby podejmować ryzyko. Czasami wydaje mi się, że największym ryzykiem, jakie mogą sobie wyobrazić ci młodzi ludzie, jest właśnie powiedzenie czegoś na głos. Wiem, że boją się, że palną coś głupiego i zostaną wyśmiani. Ale zachęcam ich do wypowiadania się pomimo tego strachu, bo mam obawy, że jeśli będą milczeć na moich zajęciach, to być może nie zabiorą głosu także w innych okolicznościach, na inne tematy. Takie, o których powinno się mówić głośno. Jeśli nie będą umieć mówić na forum grupy, czy odezwą się, jeśli spotkają się z molestowaniem, dyskryminacją lub innym rodzajem przemocy? (Pine 2020, 167).

„Dobrze się uczy literaturą”. Parafraza tytułu zbioru esejów Ryszarda Koziołka może stanowić zachęcające do działania podsumowanie idei poznawania siebie i formowania postaw prospołecznych poprzez lekturę utworów literackich w szeroko zakrojonym wymiarze, jaki proponuje Nesbitt.

Taka idea – integracji przedmiotowej i działań projektowych, co należy przypomnieć, jest zapisana w preambule podstawy programowej dla polskiej szkoły podstawowej z 2017 roku:

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. (...)

Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów.

Projekty mogą być wykonywane indywidualnie lub zespołowo. Uczniowie podczas pracy nad projektami powinni mieć zapewnioną pomoc nauczyciela – opiekuna.

Nauczyciele korzystający z metody projektu mogą indywidualizować techniki pracy, różnicując wymagania.

Wyboru treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, które będą realizowane metodą projektu, może dokonywać nauczyciel samodzielnie lub w porozumieniu z uczniami.

Projekt, w zależności od potrzeb, może być realizowany np. przez tydzień, miesiąc, semestr lub być działaniem całorocznym. W organizacji pracy szkoły można uwzględnić również takie rozwiązanie, które zakłada, że w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu.

Wypada zadać pytanie retoryczne: Kto czyta i stosuje w praktyce zapisy w preambule podstawy? W przeciętnej szkole pozostają one na papierze wobec braku przygotowania nauczycieli do tworzenia tego typu projektów międzyprzedmiotowych, z powodu przeładowanych podstaw programowych i trudności organizacyjnych. Zmiana kulturowa w tej kwestii wymaga czasu i powrotu do mniej szczegółowych podstaw, ale na szczęście zaczyna się pojawiać w przestrzeni polskiej edukacji. Szkoła podstawowa w Radowie Małym, kierowana przez wiele lat przez Ewę Radanowicz, autorkę książki *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* i liderkę oddolnego ruchu „Wiosna w edukacji”, z powodzeniem realizuje i integrację treści przedmiotowych, i wspólne przedsięwzięcia uczniów i nauczycieli. Podobne założenia – zbliżania szkoły do życia i wprowadzania życia do szkoły – przyjmują placówki edukacyjne skupione wokół ruchu Budzących się Szkół. Margaret Rasfeld i Stephan Breidenbach, autorzy książki *Budząca się szkoła*, piszą o kwestiach mało dotąd rozpoznanych w polskiej rzeczywistości, a mogących mieć olbrzymi wpływ na kształt i sukces procesu edukacyjnego:

Motywacja zostaje pobudzona zwłaszcza wtedy, gdy pozostawiona jest przestrzeń na realizowanie własnych zainteresowań i zadawanie pytań. Wtedy nauka też ma sens, ponieważ samodzielnie postawione przed sobą zadanie siłą rzeczy ma sens. Sens jest kluczem do entuzjazmu. Dzieci i młodzież uwielbiają wybierać, czym się będą zajmować. Mogą to być projekty, w których przez dłuższy czas uczniowie będą szukać odpowiedzi na samodzielnie postawione pytania albo współpracować z ekspertami spoza szkoły. Wtedy jest to nauka wszystkimi zmysłami i w wielu miejscach. Szkoła przyszłości wspiera myślenie dywergentne i kreatywność w zespole. Uczy dzieci zadawania pytań, na które nie znamy jeszcze odpowiedzi. Innowacja rodzi się dzięki współpracy interdyscyplinarnej i skupieniu na nierozwiązanych jeszcze problemach. (...) Uczenie się poprzez projekty nie tylko pomaga w głębszym zrozumieniu zagadnienia, jest w swej istocie również interdyscyplinarne. Praca w projekcie pomaga uczniom zrozumieć, że wszystkie dziedziny wiedzy są ze sobą powiązane. (...) Możliwość zrozumienia otaczającego nas świata jest jedną z trzech zasad salutogenetycznych (tzn. przyczyniających się do zachowania zdrowia). Wolne przestrzenie umożliwiają samoorganizację, kreatywne pomysły, spontaniczność, niestandardowe sposoby poznania i popełnianie błędów (Rasfeld, Breidenbach 2015, 123-124).

Nie ma wątpliwości, że dzięki interdyscyplinarnym i kompleksowym działaniom młodzieży udaje się zmieniać świat, o czym świadczy choćby projekt Szkoła Dialogu, prowadzony od wielu lat przez Fundację Forum Dialogu, a służący przypomnieniu, że w setkach polskich miast i miasteczek przed drugą wojną żyły społeczności żydowskie. Warto też podkreślić, że właśnie dzięki szkolnemu projektowi uczennice z Kansas w USA natrafiły na postać Ireny Sendlerowej i „ocaliły ocalającą”, dzięki rozpropagowaniu na całym świecie jej postawy i dokonań⁴.

Wobec przyszłych założeń programowych dla polskiej szkoły

W opisie swojej koncepcji Krzysztof Biedrzycki pisze:

Oprócz wymagań obejmujących umiejętności, które ma opanować uczeń, w projekcie podstawy programowej zawarte są też ogólne wskazania dla działań nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że mówi się w nich nie tyle o nauczaniu, ile o wspieraniu, zachęcaniu, inspirowaniu, pomaganiu, towarzyszeniu lub przewodniczeniu. Nauczyciel jest tu kimś, kto nie tylko tłumaczy i wymaga, ale nade wszystko jest osobą wspierającą w procesie poznania i ćwiczenia umiejętności (Biedrzycki 2020).

Takie rozumienie roli nauczyciela pokrywa się z tym, co wynika z analizy kanadyjskich materiałów dydaktycznych. Wydaje się jednak, że konieczne jest pełniejsze zaprezentowanie w naszej nowej podstawie, na czym mają polegać działania nauczyciela, podanie przykładów⁵ oraz – co najbardziej istotne – zwrócenie polonistom wolności w doborze lektur omawianych z uczniami i ograniczenie w szkole podstawowej do minimum liczby obowiązkowych tytułów z XIX wieku, bowiem, jak w innym miejscu zakłada Krzysztof Biedrzycki,

uczeń/uczennica rozumie **dostosowane do wieku teksty kultury** [podkreśl. – AK], których jest odbiorcą, zna kody, za pomocą których można je interpretować, potrafi o nich rozmawiać, dostrzega w nich emocje i inspirowane nimi w refleksji o swoich doświadczeniach, odczytuje zawarte w nich myśli, umieszcza je w różnych kontekstach, dzięki nim **poznaje innych ludzi, potrafi z empatią mówić o ich doświadczeniu życiowym, emocjach, myślach i światopoglądzie** [pokręśl. – AK] (Biedrzycki 2020).

Spełnienie tak pomyślanych celów, znowu zbieżnych z omówionymi przykładami z Kanady, a jakże różnych od obecnej konieczności zapamiętywania nazwisk bohaterów i kolejności wydarzeń w napisanych archaicznym dla uczniów języku utworach traktujących o obcych im problemach (np. *Zemsta*), wymaga bardziej złożonych przedsięwzięć niż tylko tych mogących mieć miejsce na lekcjach języka polskiego. Faktyczna integracja między przedmiotami, łączenie treści i pokazywanie ich z różnych perspektyw,

⁴ Zob. Mayer J., 2010, *Life in a Jar. The Irena Sendler Project*, Long Trail Press, Middlebury.

⁵ Poważnym mankamentem podstaw programowych i towarzyszących im egzaminów jest to, że zaskakują nauczycieli. Wprowadzane ogólnie, najczęściej w ostatniej chwili i nieopatrzone wskazówkami metodycznymi stają się eksperymentem na uczniach. Oczekiwana nowa podstawa programowa powinna zostać przedyskutowana z tymi, którzy będą ją wcielać w życie, a także zawierać, na wzór omówionych przeze mnie materiałów z Kanady, szczegółowy komentarz metodyczny.

a nade wszystko przygotowanie nastoletnich do bycia ludźmi świadomymi siebie i swojego miejsca w świecie to wymóg konieczny i nie zastąpią go wymyślne spisy pojęć i definicji w obecnych podstawach programowych różnych przedmiotów.

W dydaktyce polonistycznej, zarówno na jej polu naukowym, jak i praktycznym, nie brakuje przykładów dobrych i sprawdzonych rozwiązań, które – w odpowiednim uogólnieniu lub na zasadzie wyboru – mogłyby stać się częścią nowej podstawy programowej i zwolnić ją nieco z utrwalonych tradycją, a dziś niekoniecznych lub archaicznych zobowiązań. Wystarczy przywołać poznańskie pokongresowe tomy *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoїв XXI wieku*, monografię Krzysztofa Koca *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, tom *Twórcze praktyki polonistyczne* z serii *Edukacja Nauczycielska Polonisty* czy obrady XIX Jesiennej Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego w Krakowie w listopadzie 2020 roku, które także odbywały się pod hasłem „Wobec współczesności”⁶. Dyskusja o wymaganiach programowych, najbardziej odpowiadających potrzebom dzieci i młodzieży oraz społeczeństwa w trzeciej dekadzie XXI wieku i później, nie powinna się skończyć, dopóki najlepsze i uzgodnione w szerokim gronie rozstrzygnięcia nie znajdą się w finalnym dokumencie i praktyce szkolnej.

Bibliografia:

- Biedrzycki Krzysztof, 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12.
- Nesbitt Shawntelle, *Elementary Social Justice Teacher Resource: Introduction, Section One – Historical Context, Section Two – Creating a Context to Teach Social Issues, Section Three – Before Reading Activities, Section Four & Five – During & After Reading Activities*, Second Story Press, Toronto, Kanada.
- Rasfeld Margaret, Breidenbach Stephan, 2015, *Budząca się szkoła*, Skowrońska E. (przeł.), Słupsk.
- Sławek Tadeusz, 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice.

O Autorce:

Agnieszka Kania – dr, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka studiów podyplomowych wiedza o kulturze oraz Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokauście Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie. Jej zainteresowania naukowe to interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka, rola kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi, literatura Holokaustu dla młodego odbiorcy. Autorka książek: „*Polak młody*” na lekcjach języka

⁶ Zbiór wygłoszonych wówczas referatów zawiera tom 12 (2021) czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, <https://didactica.up.krakow.pl>.

polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej (Kraków 2015), Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej (Kraków 2017).