

Marta Krasuska-Betiuk

0000-0002-8743-1481

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacja polonistyczna w klasach I–III szkoły podstawowej w „starej” i „nowej” Podstawie programowej. Perspektywa porównawcza**Wstęp, czyli nowe otwarcie dobrej zmiany**

Polski system oświatowy jest permanentnie reformowany, „radykałnie” zmieniany na coraz lepszy. Nie upłynęło nawet dziesięć lat od momentu zadekretowanej w grudniu 2008 roku i obowiązującej od września 2009 roku *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, a już od roku szkolnego 2017/2018 rozpoczęło się sukcesywne wdrażanie „nowych” podstaw programowych, ponieważ zaczęło obowiązywać najnowsze Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹ m.in. dla przedszkoli i nowej zreformowanej ośmioletniej szkoły podstawowej. Mamy zatem kolejną reformę reformy szkolnej, przygotowaną bez gruntownych naukowych podstaw, rzetelnych konsultacji w środowiskach nauczycielskich i akademickich (w tym także nauczycieli pracujących w obu tych środowiskach). „Niestety, wygląda na to, że trzeba po raz kolejny zaczynać wszystko od nowa (który to już raz...), ale tym razem rzeczywiście od fundamentów, od prawdziwej podstawy”² – z nieukrywaną ironią skomentował swego czasu zamysły reformatorów krakowski polonista. Negatywną przesłanką transformacji systemu edukacji w Polsce jest brak dalekosiężnej wizji edukacji, którą powinni wspólnie wypracowywać ministrowie ustępujący i urzędujący. Wszyscy kolejni ministrowie oświaty po 1989 r. działali

¹ Używane w tekście określenie „nowa” podstawa programowa odnosi się do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356), a określenie „stara” podstawa programowa – do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17) i *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej* (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).

² P. Kołodziej, *Szkoła w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/ lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 207.

krótkowzrocznie, cząstkowo, często z wielkimi szkodami w skali całego systemu³. Jak pisał Wiliam Blake: „I choć sami drogi nie znają, Chcą, by za nimi szli inni”. Potwierdza te słowa Zofia Agnieszka Kłakówna: „Rolę swego rodzaju «konstytucji oświatowej» mają pełnić tzw. podstawy programowe. Te zaś powinny wynikać z przyjmowanej filozofii człowieka, odpowiadającej jej koncepcji edukacji i modelu szkoły. (...) polski system oświatowy nie respektuje takiego porządku i takiego wynikania”⁴.

Zmiany programowe w edukacji szkolnej

„Dobra zmiana” miała być realną odmianą, zmianą czegoś gorszego na coś lepszego. Czy zmiana okaże się „dobra” dla dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym i uczniów edukacji wczesnoszkolnej? Do grupy orędowników zmian należą przede wszystkim jej promotorzy – ministrowie edukacji (w roku 2008 Katarzyna Hall, aktualnie zaś Anna Zalewska) – oraz współpracujący z nimi ideowi i polityczni adherenci, reformatorzy – twórcy dokumentów takich jak podstawy programowe. Najnowsza reforma edukacji w roku 2017 objęła ok. 5 mln uczniów i 600 tys. nauczycieli. Obowiązująca nadal podstawa programowa nie była doskonała, ale czy jej nagła, istotna zmiana była konieczna? Oba dokumenty – starszy i nowszy – przeznaczone dla etapu edukacji elementarnej miały⁵, i wciąż mają zarówno gorliwych zwolenników, jak i zdecydowanych przeciwników, podobnie jak cała reforma. Każda władza ma bowiem „swoich ekspertów”. Podstawa z 2008 r. obowiązywała klasy II (rok szkolny 2017/18) i klasy III (rok 2018/2019). Trud koordynowania prac nad dokumentem z 2008 r. oraz obszarem tematycznym edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej podjęła wówczas profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. Pracą zespołu do spraw podstaw programowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w latach 2016–2017 kierowała Dorota Dziamska. Tym razem nie zaproszono do zespołu ekspertów ze środowisk uniwersyteckich. W udostępnionych opiniach, przygotowanych przez członków Rady Języka Polskiego przy prezydium PAN oraz w ramach prac doraźnych zespołów interdyscyplinarnych i problemowych działających przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (Zespół Dydaktyki, Zespół Edukacji Elementarnej), w opiniach opracowanych w gronie uczonych z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, a także w krytycznych artykułach pedagogów uniwersyteckich (Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Pedagogiczny,

³ Z. Kwieciński, *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 14.

⁴ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 51.

⁵ Por. artykuły zamieszczone w numerze tematycznym czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji” R. 5 2009 (numer specjalny), M. Wiśniewska-Kin, „Stary niedźwiedź mocno śpi...”: czyli o banalizowaniu edukacji przedszkolnej w PO(d)stawie programowej, D. Bronk, „Pójdź dziecko, ja cię uczęć każę”: reforma czy pseudoreforma oświaty w Polsce?, J. Uszyńska-Jarmoc, *Mistyfikacja rozwoju dziecka w reformie programowej*, G. Szyling, „Językiem wymagań”: uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej.

Uniwersytet Łódzki), wskazywane są wprawdzie aspekty pozytywne nowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej, ale dominują raczej negatywne oceny tego dokumentu jako całości (o kwestiach szczegółowych w dalszej części tekstu). W gronie akademików oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (bezpośrednich odbiorców i użytkowników nowych rozporządzeń) znajdują się zarówno umiarkowani, jak i radykalni krytycy tak starej, jak i nowej podstawy.

Jak dydaktyk mógłby czytać podstawy programowe?

[...] sama krytyka, nawet zbrojna w mocne argumenty, nie służy dobrze edukacji. Nadeszła pora, by wytykanie niedostatków zastąpić konstruktywną propozycją ich zminimalizowania i uzupełniania. Etap wdrażania otwiera przestrzeń dla tego rodzaju działań naprawczych, korekcyjnych, dopełniających, uszczegóławiających. Warto z tej możliwości skorzystać w fazie rozmaitych eksplikacji: w ramach opracowywania programów szczegółowych oraz podręczników, a następnie w trakcie konkretnych realizacji nauczycielskich⁶

– stwierdza Jadwiga Kowalikowa. Profesor formułuje ważne dyspozycje dla wnikliwego, uważnego i wolnego od uprzedzeń czytania dokumentu podstawowego. Zaleca lekturę rejestrującą zarówno informacje powierzchniowe przekazu, jak i ukryte w jego głębszej warstwie. Kowalikowa sugeruje, by docenić i analitycznie potraktować wszystkie elementy tego makrokomunikatu, poczynając od preambuły, następnie części obejmujące najwcześniejsze etapy edukacyjne, zadania szkoły, cele ogólne i szczegółowe, poprzez komentarze autorów, po ostatni zwieńczony egzaminem dojrzałości z języka polskiego. Kilkakrotna lektura, bez naruszania zasady uczciwości i bez ulegania uprzedzeniom, pozwoli orzekać o wadach i brakach oraz dokonać jego uczciwej i rzetelnej oceny, zarówno pozytywnej, jak i negatywnej⁷. Warto wczytać się w wyjaśnienia i doprecyzowania poszczególnych haseł, jakich dokonali komentatorzy, a zarazem współautorzy podstaw. Z racji występowania w tej podwójnej roli ich słowa zasługują na szczególną uwagę, a dokonaną interpretację rozszerzającą wypada uznać za punkt wyjścia interpretacji własnych, mających bezpośrednie przełożenie na działania dydaktyczne⁸. Istotne elementy obu podstaw programowych (starej i nowej) obowiązujących w roku 2017/2018 zestawiono w tabeli. Nie analizowano szczegółowo zapisów podstaw programowych na temat edukacji językowej w wychowaniu przedszkolnym, ponieważ stara podstawa programowa już nie obowiązuje w przedszkolu, nowa zaś doczekała się szerszych krytycznych komentarzy. Pod tabelą znajdują się krótkie komentarze do prezentowanych w niej zagadnień programowych.

⁶ J. Kowalikowa, *Dydaktyk języka czyta „Podstawę programową”*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 16.

⁷ Tamże, s.18.

⁸ Tamże, s.21.

Analiza porównawcza

Obszar analizy	Podstawa programowa z 2008 r.	Podstawa programowa z 2017 r.
Autorzy	Reprezentanci środowiska akademickiego i nauczycielskiego (pedagodzy, psycholodzy, doradcy metodyczni oraz dyrektorzy i nauczyciele wyróżniających się szkół) pod kierunkiem prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej	Reprezentanci środowiska nauczycielskiego (Dorota Dziamska, Małgorzata Małyska, Małgorzata Wróblewska, Janusz Woźniak)
Wychowanie przedszkolne		
Komponent lingwistyczny	<p>Najistotniejsze zadania w obszarze rozwoju języka to: „wspomaganie rozwoju mowy dzieci i kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania”. Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: 1) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; 2) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji; 3) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formuluje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach; 4) w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.</p> <p>Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:</p> <p>1) potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru (...)</p> <p>2) potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;</p> <p>3) dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;</p> <p>4) interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania;</p> <p>5) słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;</p> <p>6) układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;</p>	<p>Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:</p> <p>(...) wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach;</p> <p>3) odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych;</p> <p>4) rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności;</p> <p>5) odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki;</p> <p>6) wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom (s. 8).</p> <p>Warunki i sposób realizacji: Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzonymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów. Przedszkole jest miejscem,</p>

	7) rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu (s. 22).	w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego. W trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji (s.11).
Edukacja wczesnoszkolna		
Terminologia	Edukacja polonistyczna	Edukacja polonistyczna
Założenia i źródła filozoficzne, przyjęta koncepcja człowieka	Brak	Koncepcja całościowego uczenia się Ryszarda Więckowskiego oparta na naturalnych strategiach uczenia się dziecka, która zakorzeniona jest w sformułowanej przez Romana Ingardena fenomenologicznej koncepcji człowieka.
Cele ogólne	Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela (s. 36).	Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to: 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych (s. 13). Ponadto cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej zostały opisane w odniesieniu do czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego, poznawczego. W zakresie poznawczego obszaru rozwoju <i>uczeń osiąga umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę.</i>
Cele szczegółowe	Zapisane w formie efektów kształcenia	Zapisane w formie efektów kształcenia nazwanych osiągnięciami
Sposób podziału treści nauczania	4 obszary wymagań szczegółowych: korzystanie z informacji, analiza i interpretacja tekstów kultury, tworzenie wypowiedzi, wypowiedzianie się w małych formach teatralnych	6 obszarów osiągnięć w zakresach: słuchania, mówienia, czytania, pisania, kształcenia językowego, samokształcenia

Problematyka aksjologiczna	<p>Na poziomie celów ogólnych: <i>Ważne (...) takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę.</i></p> <p>Ponadto wyodrębniono jako osobny dział Etykę (przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych na podstawie baśni, bajek i opowiadań). Ponadto zaleca się analizę zachowania postaci literackich (z baśni, bajek, opowiadań itp.), filmowych i telewizyjnych.</p> <p>Wyodrębniono jako osobny dział Edukację społeczną. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi.</p>	<p>Preambuła: wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele).</p> <p>W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:</p> <p>1) świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości; 2) umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości;</p> <p>Wartości uszczegółowiono w działach Edukacja społeczna oraz Etyka.</p>
Czytanie	<p>Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy (s. 35).</p> <p>Ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach oraz korzystanie z bibliotek (np. szkolnej). W doborze lektur nauczyciele powinni kierować się realnymi umiejętnościami czytelnictwa dzieci, potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi, a także możliwością dostępu do książek (s. 64). Podkreśla się także powrót do dobrej tradycji, gdy dzieci uczyły się na pamięć wierszy, fragmentów prozy, tekstów piosenek itp.</p>	<p>Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych. (...) Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu (s. 14).</p> <p>W komentarzu do podstawy powtórzono i uszczegółowiono zdanie.</p>

		o obowiązkowym rytuale głośnego czytania tekstów przez nauczyciela i zalecono metody wielozmysłowego poznawania utworów: <i>Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu (s. 43).</i>
Lista lektur	Brak konkretnych tytułów. Nauczycielowi pozostawiono swobodę decydowania o wyborze konkretnych autorów i tytułów.	Zaproponowano 24 pozycje lekturowe.
Pisanie	Tworzenie wypowiedzi opisane na poziomie technicznym.	Umiejętność techniczna. Nie uwypuklono twórczego charakteru tej umiejętności, jednak w komentarzu do <i>Podstawy</i> pojawia się przykład zapisu efektów kształcenia w brzmieniu: <i>[dziecko] eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu (s. 50).</i> Długość opowiadania konstruowanego przez absolwenta klasy III ograniczona do 6–10 zdań.
Nauka kaligrafii	Tak	Brak komponentu
Edukacja teatralna	Tak	Brak komponentu
Podręcznik (i)/pakiety edukacyjne	Uczeń korzysta z pakietów edukacyjnych pod kierunkiem nauczyciela. Przestrzega się nauczyciela przed zajmowaniem czasu zajęć ucznia klasy I wypełnianiem dołączonych do podręcznika ćwiczeń i kart pracy.	Brak komponentu
Kształcenie językowe	Celowe i systemowe kształcenie językowe dziecka rozpoczyna się w klasie I szkoły podstawowej. Jego konstytutywnymi elementami są nauka czytania i pisania. <i>Umiejętności te kształtuje się według wybranej metody, dbając o łączenie czytania z pisanem (s. 57).</i> Podstawę ich osiągnięcia stanowią następujące elementarne zdolności ucznia:	<i>Istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością</i>

	<p>1) rozumienie sensu kodowania oraz dekodowania informacji;</p> <p>2) znajomość wszystkich liter alfabetu, czytanie i rozumienie prostych, krótkich tekstów;</p> <p>3) pisanie prostych, krótkich zdań: przepisywanie, pisanie z pamięci; dbałość o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzeganie zasad kaligrafii);</p> <p>4) posługiwanie się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie.</p> <p>Ponadto mowa jest o sprawnościach nadawczych (wypowiadaniu się) oraz kulturze języka (uszczegółowionej jako: kulturalne zwracanie się do rozmówcy, mówienie na temat, zadawanie pytań i odpowiadanie na pytania innych osób, dostosowanie tonu głosu do sytuacji, np. niezbyt głośne mówienie).</p> <p>W obszarze <i>Tworzenie wypowiedzi</i> przewiduje się następujące osiągnięcia ucznia po klasie III:</p> <p>1) kilkuzdaniowe wypowiedzi (w formie ustnej i pisemnej): krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie;</p> <p>2) dobieranie właściwych form komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych;</p> <p>3) uczestniczenie w rozmowach: zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi i prezentowanie własnego zdania; poszerzanie zakresu słownictwa i struktur składniowych;</p> <p>4) dbałość o kulturę wypowiedzenia się – poprawne artykułowanie głosek, akcentowanie wyrazów, stosowanie pauz i właściwej intonacji w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosowanie formuł grzecznościowych;</p> <p>5) dostrzeganie różnic pomiędzy literą a głoską; dzielenie wyrazów na sylaby; oddzielanie wyrazów w zdaniu, zdań w tekście.</p>	<p><i>czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych</i> (s. 43).</p> <p><i>Elementem integrującym poszczególne kierunki edukacji jest język w aspekcie semiotycznym. Dziecko, ujmując całościowo rzeczywistość, odczuwa potrzebę wyrażania swoich doznań i przeżyć za pomocą systemu znaków. Są to znaki języka mówionego, stosunków wielkościowych, geometrycznych, ilościowych, technik plastycznych, ekspresji ruchowej, muzycznej itd.</i> (s. 53).</p> <p>Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego sformułowano następująco:</p> <p>Uczeń:</p> <p>1) wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski;</p> <p>2) rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych;</p> <p>3) przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone;</p> <p>4) rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie;</p> <p>5) rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym;</p> <p>6) łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone;</p> <p>7) odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem (s. 24).</p>
Korelacja z podstawą języka polskiego dla klas (IV–VI/IV–VIII szkoły podstawowej	Tak	Brak korelacji

Obie podstawy programowe (stara i nowa) dla etapu edukacji przedszkolnej mają dość zredukowane treści językowe. W nowej *Podstawie* redukcja treści językowych uwidacznia się poprzez niejasno sformułowany wymóg wspierania początkowej nauki czytania i pisania, rozumienia czytanego przez dorosłego tekstu, interpretacji, zadawania do niego pytań, łączenia z własnymi doświadczeniami. Brakuje imperatywu poszerzania słownika o terminy i pojęcia spoza codziennych doświadczeń ucznia. Nie ma dziecięcych narracji, opowiadania, mówienia na forum grupy, wykorzystywania mówienia dla uczenia się (mowy eksploracyjnej)⁹.

Termin „edukacja polonistyczna”, czyli specjalistyczne badanie literatury i języka w aspekcie historycznym i współczesnym, nie jest adekwatnie do zakresu treści szkolnego przedmiotu, jakim jest język ojczysty. Trzeba przyznać rację cytowanemu wcześniej Piotrowi Kołodziejowi, który wyjaśnia, że termin ten mógłby być niekiedy stosowany, choć tylko w odniesieniu do niektórych programowych deklaracji i niektórych poziomów kształcenia, w dodatku przy dużej dozie umowności, albowiem „polonistyczny” – znaczy odnoszący się do ‘polonisty’ albo do ‘polonistyki’¹⁰. Z całą pewnością zatem nie jest on właściwy na etapie elementarnego nauczania języka polskiego. Stosowanie oczywistego wydawałoby się terminu nie gwarantuje jasności i prowadzi do nieporozumień, czego przykładem jest określenie edukacji polonistycznej mianem dyscypliny naukowej w podstawie programowej z roku 2017¹¹.

Aksjologia jest naturalną przestrzenią dla języka. Rozumienie jej związków z językowym obrazem świata, z indywidualnym i zbiorowym kanonem wartości, z procesem kształtowania własnej tożsamości, z poprawnie funkcjonującymi relacjami międzyludzkimi to istotne priorytety edukacji lingwistycznej. Zależność między analizą wartości komunikowanych przez język a analizą wartości komunikowanych przez kulturę Krzysztof Koc ujął w formie przyporządkowania potrzeb edukacyjnych kręgom tematycznym. I tak na etapie szkoły podstawowej potrzebie poznania języka kultury i wartości przez tę kulturę komunikowanych, rozumienia swego miejsca w świecie odpowiada krąg tematyczny dotyczący językowego obrazu świata w baśniach, mitach, opowiadaniach, poezji, tekstach kultury adresowanych do dzieci, lub których nadawcami są dzieci. Potrzebie rozumienia relacji łączących dziecko ze światem dorosłych odpowiadają treści z zakresu rozumienia etykiety językowej i jej funkcji w procesie komunikowania się (także na przykładach literackich). Potrzebie komunikowania swoich dziecięcych fascynacji, ale i lęków, sukcesów i trosk, radości i cierpienia odpowiada krąg tematyczny dotyczący kultury języka i jej wpływu na relacje międzyludzkie. Potrzebie uczenia się poprzez zabawę, działanie, odwoływanie się do konkretnych zajęć poświęconych językowym sposobom wyrażania emocji, poglądów i postaw (także na przykładach literackich). W procesie edukacji

⁹ D. Klus-Stańska, *Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, „Forum Oświatowe” 2017, nr 29(1), s. 253.

¹⁰ P. Kołodziej, *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia III” Folia 94, red. M. Jędrychowska, M. Szymańska, Kraków 2011.

¹¹ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa 2017, s. 22.

językowej warto eksponować związek między językiem a wartościami i ich wzajemne oddziaływanie¹². W zadaniach szkoły sformułowanych w nowej podstawie programowej nie zostały uwzględnione wartości moralne (dobroć, wierność, prawość, poszanowanie prawdy) oraz wartości społeczne (Ojczyzna, Kościół, niepodległość, praworządność, prawa i godność człowieka, wolność, pokój itd.). Trudno odnaleźć także te, w których swoje odzwierciedlenie znalazłyby wartości ostateczne i religijne. W celach kształcenia brakuje odniesienia do warstwy światopoglądowej, a tym samym do wartości ostatecznych¹³. Przywołana analiza podstaw programowych dla wczesnej edukacji, dokonana z perspektywy wykładowcy uczelni katolickiej, jakkolwiek wnikliwa, to jednocześnie w odniesieniu do wywiedzionej z niej konkluzji trudno akceptowalna, ponieważ wskazany przez autorkę problem braku „wartości ostatecznych i religijnych” nie powinien być kwestią immanentną dla podstawy programowej w świeckiej szkole.

Rozwijanie sprawności lingwistycznej uczniów w obszarze mówienia, czytania, pisanie i słuchanie wymaga dydaktyki czynnościowej, posługującej się metodami rozwijającymi komplementarne kompetencje językowe i komunikacyjne uczniów. Wśród osiągnięć w obszarze edukacji polonistycznej ucznia w zakresie słuchania wymienia się takie, które pokazują, że uczeń ma rozwinąć predyspozycje do słuchania w sposób służący podporządkowaniu się innym. W zakresie edukacji polonistycznej nie przewiduje się dyskusji, negocjacji; dziecko nie jest kreatorem i twórcą kultury, a tylko „wćwicza się” w przewidziane umiejętności zgodnie z założeniami transmisji kulturowej¹⁴.

Z.A. Kłakówna, propagatorka koncepcji wychowania językowego (niestety nie przyjętego formalnie w edukacji początkowej), zaplanowała dla edukacji językowej najmłodszych następujące etapy: (1) czas pielęgnowania, podtrzymywania i rozwijania dziecięcej spontanicznej fascynacji słowem, (2) czas analizowania i interpretowania rozmaitych tekstów jako językowych zdarzeń w określonych sytuacjach i kontekstach oraz demaskowania magii słów, (3) czas świadomych kreacji językowych i używania wiedzy o języku podczas analizy wypowiedzi cudzych i własnych¹⁵. Aktywność językowa dziecka w tej koncepcji zawsze łączy się z konkretną sytuacją komunikacyjną. Tymczasem u twórców *Podstawy* z 2008 r. pokutowało przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej jest aspekt gramatyczny, formalnoopisowy¹⁶.

¹² Por. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; też, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013; też, *Wokół języka wartości*, [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 19–34; K. Koc, *Sztuka mówienia, słuchania, pisanie, czytania*, [w:] *Innowacje i metody. T. 1. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 151–177.

¹³ M. Buk-Cegiełka, *Szanse integralnego rozwoju i wychowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle nowej podstawy programowej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017. Tom 9(45), nr 2.

¹⁴ J. Bałachowicz, *Opinia o projektach podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej z dnia 18.12.2016 r.*

¹⁵ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 134.

¹⁶ M. Wiśniewska-Kin, *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, s. 45–53.

Krytyczne komentarze do kwestii tak wyznaczonego kształcenia językowego zwerbalizowała Małgorzata Żytka, stwierdzając, że implikuje ono sformalizowane podejście do rozwoju języka dziecka.

Najważniejsza jest poprawność wypowiedzi i znajomość różnych ich form. Znajomość oznacza umiejętność nazywania, rozpoznawania, ale nie wiąże się z praktycznym opanowaniem, co wymaga używania języka mówionego i pisanego na co dzień i uczenia się za pośrednictwem języka, praktykując jego stosowanie w różnych sytuacjach¹⁷.

Zdaniem cytowanej autorki, główną wadą *Podstawy programowej* w odniesieniu do kształcenia językowego jest brak zapisu o konieczności nauczania krytycznej analizy tekstów, interpretacji, dyskusji, twórczego pisania, a także nieobecność zagadnień znaczeniowych tworzonych wypowiedzi (pisania z myślą o konkretnym odbiorcy, oryginalność, barwność, pomysłowość).

Anna Wasilewska wnikliwie zanalizowała zapisy *Podstawy programowej* z roku 2017 w obszarze wczesnoszkolnego kształcenia językowego¹⁸. Krytyczną analizę treści zapisów dokumentu programowego badaczka ukierunkowała pytaniami: o fundamenty teoretyczne, strategie dydaktyczne i kontekst społeczno-kulturowy: 1) Na jakie teorie przyswajania języka wskazują zapisy *Podstawy*? 2) Jakie wskazówki dla organizowania procesu kształcenia języka niesie dokument? 3) Jak w zapisach podstawy programowej jest uwzględniana możliwość dostosowania treści i sposobów realizacji celów do specyficznych warunków rozwojowych, społecznych i kulturowych uczniów? Konkluzja końcowa sformułowana po wnikliwej interpretacji treści przedstawia się w następująco:

Dokument ten nie odpowiada na pytania dotyczące rozumienia procesu nabywania kompetencji językowych, ponieważ odniesienia do podstaw teoretycznych są niejednoznaczne, a nawet zapisy poszczególnych haseł są wobec siebie sprzeczne. Zapisy dokumentu nie wyjaśniają, jak jest rozumiany przebieg uczenia się języka, w związku z tym trudno dokonać implikacji edukacyjnych. Podobny nieład dotyczy wskazówek dydaktycznych, więc ukonkretnienie treści *Podstawy programowej* w zadaniach szkolnych staje się zadaniem niezwykle trudnym. Dominujące w dokumencie określenia dotyczące poprawności i normatywności kierują interpretację w stronę dydaktyki odtwórczej, sztywnej – o podstawach behawiorystycznych. Pewne nadzieje na dydaktykę elastyczną, otwartą, twórczą dają pojedyncze zapisy – te, które dotyczą samokształcenia, oraz te, które wskazują na możliwości korzystania z różnych źródeł¹⁹.

Każda reforma przynosi nowe nazewnictwo i terminologię, nie zawsze potrzebną, szczególnie gdy konotacje semantyczne są wieloznaczne, nasuwają różne skojarzenia, a reformatorzy jedynie zastępują ugruntowane w dydaktyce terminy nowymi. Tak stało się po reformie z roku 1998, kiedy to czytelny termin

¹⁷ M. Żytka, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać — w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010, s. 40.

¹⁸ A. Wasilewska, *Podstawa programowa jako wyznacznik wczesnoszkolnej edukacji językowej*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1 (119).

¹⁹ Tamże, s. 97.

„materiały dydaktyczne”, zastąpiono sformułowaniem „pakiety edukacyjne”, które w istocie są komercyjną nazwą różnorodnych materiałów przygotowywanych przez wydawnictwa. Termin ten, użyty prawdopodobnie z powodu ekonomiczności wypowiedzi albo szerszego zakresu znaczeniowego, odnosi się do zestawu podręczników, materiałów pomocniczych, planów wynikowych, poradników i przewodników dla nauczyciela, a także materiałów pomocniczych dla uczniów (w tym multimedialnych). Dobrze się stało, że aktualna *Podstawa programowa* nie zawiera sugestii korzystania z konkretnych pakietów. Krytyczne analizy dyskursu podręcznikowego najczęściej dotyczą elementarzy, podręczników oraz ćwiczeń do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego. Okazuje się, że wszelkie próby narzucania jednego obowiązującego podręcznika (nawet darmowego) noszą w XXI w. znamiona antyrozwojowych, gdyż w rezultacie przynoszą więcej szkód niż pożytku uczniom²⁰, dlatego są torpedowane przez nauczycieli.

Opinie i oceny zespołów eksperckich PAN

W dalszej części podrozdziału czytelnik znajdzie przytoczone obszernie (choć nie zawsze dosłownie, lecz przefiltrowane pod kątem edukacji polonistycznej w klasach I–III) fragmenty szczegółowych uwag do projektu podstawy, sformułowane przez członków Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN²¹. Na potrzeby artykułu wybrano te uwagi ekspertów, które nie zostały uwzględnione przez autorów *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* w jej wersji ostatecznej, aktualnie obowiązującej²². Trudno ocenić, czym była spowodowana ignorancja reformatatorów. Czy wynikała z pośpiechu, czy z nieświadomego niedopatrzenia zespołu programowego, czy też była wyrazem skrywanej nieufności twórców dokumentu ministerialnego wobec środowisk akademickich?

CELE KSZTAŁCENIA

1. Formułując najogólniejsze cele kształcenia ogólnego, autorzy podstawy:

- a) oddzielnie wymieniają 7) *rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki* i 10) [...] *zaspokajanie [...] naturalnej ciekawości poznawczej* (s. 13)²³, dając sprzeczne sygnały: jeśli ciekawość poznawcza dziecka jest na-

²⁰ Por. D. Klus-Stańska, „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2014, nr 4; M. Wiśniewska-Kin, *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla rozwoju dziecka, czyli o podręcznikowych granicach w pozornie otwartej przestrzeni szkoły*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017.

²¹ T. Zgółka, A. Markowski, *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy I–VIII, z dnia 23 stycznia 2017 roku*, Rada Języka Polskiego (<http://www.rjp.pan.pl>) [dostęp: 12.12.2017].

²² *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa 2017 [dostęp: 11.12.2017].

²³ Wszystkie podane w nawiasach strony odnoszą się do dokumentu *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem...*

turalna, to należałoby ją podtrzymywać, wzmacniać i rozwijać w szkole, dbając o to, żeby, po pierwsze, jej nie zniszczyć, a po drugie, aby ją poszerzać. Zapis (zwłaszcza w punkcie 7.) sugeruje jednak, że dziecko przychodzi do szkoły pozbawione ciekawości poznawczej oraz motywacji do nauki i dopiero szkoła może je rozbudzić – co nie jest zgodne z prawdą;

- b) ograniczają się w punkcie 11. do postulatu [...] *kształtowania odpowiedzialności za zbiorowość*, ale bez zwrócenia uwagi na potrzebę kształtowania postawy odpowiedzialności ucznia także za siebie i własne czyny (s. 13) – wydaje się to niebezpieczne i nieuzasadnione z punktu widzenia celów wychowawczych;
- c) stosują nazbyt ogólnikowe i deklaratywne sformułowania, np. pkt. 13) *ukierunkowanie ucznia ku wartościom* (s. 13); dopiero na stronie 17 znajdujemy doprecyzowanie tych wartości, wskazujące na to, że głównym celem szkoły jest ukierunkowanie na wartości wpisane w postawę patriotyzmu historycznego (*szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi*, s. 17)²⁴;
- d) *Cele kształcenia – wymagania ogólne edukacji wczesnoszkolnej zostały opisane w odniesieniu do czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Cele te uczeń osiąga w procesie wychowania i kształcenia przez rozwój prostych czynności praktycznych i intelektualnych w czynności bardziej złożone* (s. 20)²⁵. Zawężono dziecięcą umiejętność wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć wynikających z uczestnictwa w kulturze *do plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu*, pomijając zupełnie środki językowe (zob. pkt. IV. 11, s. 22)²⁶;

2. We wstępie do nowej *Podstawy* pojawia się zapewnienie, że: *szkoła podstawowa kształtuje kompetencje językowe uczniów* (s. 14), co może sugerować, że dzieci wkraczające w jej progi są pozbawione jakichkolwiek kompetencji językowych i praca, jaką ma do wykonania nauczyciel, jest pracą od zera. W rzeczywistości nauczyciel powinien najpierw rozpoznać poziom kompetencji dziecka i następnie rozwijać te, którymi ono w pewnym zakresie już dysponuje (np. rozumienie prostych wypowiedzi, mówienie), a ukształtować i stopniowo poszerzać te, które wcześniej nie były uczniowi dostępne (np. pisanie dłuższych form wypowiedzi)²⁷.

ZADANIA SZKOŁY

W opisie zadań szkoły w zakresie organizacji zajęć edukacji wczesnoszkolnej zaznaczono (pkt. 7. h) konieczność umożliwienia uczniom *zaspokajania potrzeb poznawania kultur innych narodów* (s. 19), pominięto jednak ważny z wychowawczego punktu widzenia i niezwykle istotny w kontekście współczesnych problemów społecznych cel takiego poznania, czyli kształtowanie postawy szacunku wobec innych.

3. Deklaracjom o uwzględnianiu i kształtowaniu podmiotowości ucznia oraz docenieniu czytania przeczy zasada doboru lektur – są one proponowane przez

²⁴ T. Zgółka, A. Markowski, *Uwagi do projektu podstawy...*

²⁵ Tamże.

²⁶ T. Zgółka, A. Markowski, *Uwagi do projektu podstawy...*

²⁷ Tamże.

autorów *Podstawy programowej* i samego nauczyciela, uczniowie nie mają w tym czynnego udziału – niezależnie od etapu kształcenia (zob. s. 24). Nie sprzyja to rozbudzaniu u uczniów zamiłowania do czytania, bo traktuje się ich jako biernych uczestników procesu uczenia²⁸.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

Wprowadzony w projekcie podział na osiągnięcia w zakresie mówienia i czytania nie jest rozłączny (np. w punkcie 2. podpunkt 4 znalazły się zarówno operacje na własnym tekście, jak i odniesienia do cudzych tekstów – s. 22).

5. *Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego* (s. 24). Kształcenie językowe zostało zdominowane przez wiedzę o języku (o gramatyce i słownictwie), przy równoczesnym zmarginalizowaniu kształtowania praktycznych umiejętności wykorzystywania tej wiedzy w sposób funkcjonalny. Ponadto zabrakło korelacji wiedzy i umiejętności – np. uczniowie mają umieć *przekształcać zdania pojedyncze w złożone i poprawnie formułować zdania pojedyncze i złożone*, ale dopiero na kolejnym etapie poznają pojęcie orzeczenia, niezbędne do zrozumienia różnicy między zdaniem pojedynczym i złożonym. Nie wiadomo, dlaczego w dziale 5. *Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego* (s. 24) znalazł się punkt 7., wskazujący na konieczność nazywania i odróżniania utworów wierszowanych i prozatorskich oraz różnych gatunków wypowiedzi.

2. *Osiągnięcia w zakresie mówienia*. Ogólnikowość zapisu np.: *uczeń wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi* (podpunkt 8, s. 23) – bez doprecyzowania, np. w postaci podania konkretnego przykładu, zapis ten jest niezrozumiały, wydaje się wręcz łączyć kilka niepowiązanych ze sobą treści.

3. *Osiągnięcia w zakresie czytania* – nie jest jasne, dlaczego uczniowie mają *czytać na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, a po cichu – teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane* (podpunkty 1, 2, s. 23).

4. *Osiągnięcia w zakresie pisania*. Kształtowanie i rozwijanie umiejętności pisania notatek wymaga wielokrotnych ćwiczeń i jest procesem, który powinien trwać przez cały okres nauki w szkole. Docenić należy uwzględnienie notatki w projekcie podstawy, ale dziwić może wyłaniające się z zapisów tego projektu założenie, że już uczniowie klas I–III będą umieli pisać notatki (bez doprecyzowania, jakiego rodzaju, co może sugerować zakładaną już na tym etapie wszechstronność uczniów w zakresie notowania). [...] Błędne jest zastosowanie podanego w liczbie pojedynczej określenia: *życzenie* (s. 23) jako terminu nazywającego gatunek wypowiedzi. Również sformułowania *wyrazy o znaczeniu bliskoznacznym* i *wyrazy o znaczeniu przeciwnym* (s. 24–25) budzą zastrzeżenia²⁹. Znika ze szkoły postulat dbałości o estetykę i poprawność graficzną zapisu, czyli nauka kaligrafii, którą przywracała poprzednia *Podstawa programowa*. W kontekście coraz większych problemów współczesnych uczniów z czytelnym zapisem ta zmiana wydaje się niewłaściwa.

W dalszej części artykułu zacytowane zostaną fragmenty opinii przygotowanej w Zespole Dydaktyki działającym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

²⁸ Uczeń klas młodszych nie jest zupełnie pozbawiony możliwości wyboru, ponieważ w punkcie 3. (7) dotyczącym osiągnięć ucznia w zakresie czytania znajdujemy zapis: *czyta samodzielnie wybrane książki* (s. 23), nie wiemy tylko, przez kogo wybrane.

²⁹ T. Zgółka, A. Markowski, *Uwagi do projektu podstawy...*

Oto ekspertki tego gremium dowodzą słabości nowej *Podstawy* w kwestii otwarcia na życie pozaszkolne, bieżące wydarzenia i wiedzę osobistą uczniów³⁰. *Podstawa* – zgodnie z klasyfikacją B. Bernsteina – jest w ich opinii programem typu kolekcja. Nie jest funkcjonalna, bo nie zachowuje związku z otaczającą rzeczywistością oraz praktyką życia codziennego. Jako szczególnie wyrazisty przejaw tego ograniczenia można przytoczyć przykład osiągnięcia w zakresie czytania przewidzianego dla I etapu edukacji: „czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć”. Wyrazów poznanych poza szkołą, widać Autorzy *Podstawy* nie przewidują w ciągu trzech lat nauki. Faworyzowanie osiągnięć formalno-poprawnościowych prowadzi do odsunięcia na dalszy plan najistotniejszych kompetencji. Szczególnie daje się odczuć w zakresie edukacji polonistycznej, gdy na przykład uczeń ma mówić głównie po to, by ćwiczyć mówienie poprawne, pisać po to, by pisać poprawnie, czytać po to, by robić to z dobrą artykulacją itd.

Cały ten etap kształcenia cechuje wąskie podejście techniczne: na pierwszym miejscu stawia się poprawność formalną mówienia („mówi płynnie, stosując adekwatne pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu, wypowiada się w formie uporządkowanej, porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy”); w rozwijaniu kompetencji językowej nieobecne są cele formacyjne, a jedynie czysto instrumentalne („uczeń wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach sylaby oraz głoski: samogłoski i spółgłoski; przekształca zdania, rozróżnia części mowy, rozpoznaje i łączy wyrazy” itd.); akcentuje się naukę pisma a nie pisanie („pisze czytelnie, płynnie, w jednej linii; przestrzega poprawności ortograficznej, stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne, porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej” itd.). Również we wskazanym samokształceniu na pierwszym miejscu nie stawia się twórczości pisarskiej dzieci, ale oczekuje, że „uczeń podejmuje próby zapisu nowych samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego”³¹.

Kultura czytelnicza i kwestia kanonu lektur

Sprawa kanonu nigdy nie była problemem neutralnym i zawsze zakorzeniano ją w większych całościach problemowych, w szczególności łącząc kanon z określonym zespołem wartości, a wśród nich z koncepcją patriotyzmu, współcześnie wręcz z polityką władzy³². Wojciech Rusinek pyta: dlaczego „gramy w kanon”, choć może on mieć w gruncie rzeczy drugorzędne znaczenie?

³⁰ Opinia projektu *Podstaw programowych kształcenia ogólnego* MEN przygotowana przez D. Klus-Stańską po konsultacji z członkami Zespołu Dydaktyki przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN – M. Groenwald, J. Kruk, M. Wiśniewską-Kin (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/01/kolejny-bubel-prawny-men-w-opinii.html>) [dostęp: 27.09.2017].

³¹ Tamże.

³² M. Inglot, *Kanon i jego szkolne oblicza*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 93.

Od jakichś dwudziestu pięciu lat w naszym rodzimym literaturoznawstwie i krytyce nieustannie, czy to w debatach w prasie artystycznej, czy w czasie konferencji akademickich, zaklina się możliwość istnienia wyrazistego (czyli opartego na jednoznacznych kryteriach arcydzielności) i powszechnie uznawanego (przez wspólnotę narodową) kanonu dzieł literackich. Tymczasem każda korekta spisu lektur, przeprowadzana przy okazji kolejnych reform edukacji, wywołuje w mediach dyskusje, których temperatura każe ostatecznie spojrzeć z przymrużeniem oka na wszystkie koncepcje „wielości kanonów”, „kanonów niemożliwych”, „zaników centrali” czy „triumfu paradygmatu rynkowego” w literaturze³³.

U podstaw sporów o lektury leżeć musi przekonanie, że dobór dzieł ma wpływ na to, jakie cele i wartości obierzemy jako wspólnota kulturowa w kolejnych latach. W obecnej rzeczywistości, poddawanej burzom relatywizmu i presji komercyjnie nastawionych mediów, trzeba liczyć się z płynnymi kryteriami doboru godnych czytania tekstów. Taki relatywizm nie może zdominować edukacji polonistycznej. Kanon lektur winien pełnić dwie funkcje: po pierwsze, przypominać o istnieniu i zaletach opcji zakładającej istnienie prawd obiektywnych, całości, harmonii; po drugie, kanon należy uczynić podstawą dla kształcenia umiejętności, czyli kompetencji literackich³⁴. Stanisław Bortnowski bronił kanonu lektur mimo świadomości rozchwiania kryteriów oceny dzieła literackiego i przytaczał w roli argumentów następujące słowa klucze: „kanon jest wspólnym terenem doświadczeń kulturowych, łańcem estetycznym, niezbędną siecią sensów, tożsamością dziadków i wnuków, ostoją wartości, zadomowieniem, pamięcią zbiorową i kształtem ciągłości, uniwersum, laickim sacrum i arką przymierza między dawnymi a nowymi laty”³⁵. Kanon musi się zmieniać, lecz w tempie wolnym, bez radykalnego przekreślania tradycji.

Problem w tym, że gdybyśmy uczciwie zapytali siebie samych (my-nauczyciele języka polskiego, my-literaturoznawcy, my-rodzice uczniów polskiej szkoły), czy naprawdę wierzymy, że lektury szkolne mają decydujący wpływ na rozwój lub upadek tzw. kapitału kulturowego Polaków, odpowiedzią byłoby najpewniej mocne wahanie. Rzeczywiście nakaz czytania nie równa się rzeczywistemu czytaniu³⁶.

Zgodzić się trzeba z autorem tekstu, że marzenie o spójnym, powszechnie obowiązującym kanonie (choćby na poziomie decyzji administracyjnej!) jest nadal bardzo silne w naszej polskiej wspólnocie czytających, do której należą także twórcy koncepcji programowych.

Kwestię sposobów układania kanonu literackiego przez polonistę w różnych okresach historycznych opisała m.in. Dorota Michułka³⁷. Budowanie kanonu literackiego (szczególnie na użytek dziecka – uczniowskiego odbiorcy) i dzisiaj determinuje

³³ W. Rusinek, *Gra w lektury*, „Laboratorium Więzi” 2017, <http://wiesz.com.pl/2017/08/29/gra-w-lektury/> [dostęp: 12.12.2018].

³⁴ Tamże.

³⁵ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 60.

³⁶ W. Rusinek, *Gra w lektury...*

³⁷ D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013.

wartościowanie – uobecnia zjawisko preferowania konkretnych tekstów nad innymi, co automatycznie wytwarza sytuację dominacji „tych wybranych” i dyskryminowania „tych innych”, które na kanoniczne listy się „nie dostały”. I tu kryteria są różne, np. aksjologia, aspekty wychowawcze, artyzm, uniwersalizm przekonań, aktualność przesłań. W gronie badaczy profesjonalnie związanych z książką dziecięcą nie milkną dyskusje wokół lektur wybieranych przez nauczycieli klas młodszych do realizacji w trakcie zajęć zintegrowanych. Piętnuje się nauczycielskie niekompetencje i formułuje oskarżenia o trwanie przy tekstach odległych poznawczo od umysłowości współczesnego dziecka, zniechęcających je do czytania książek. Ceniony znawca współczesnej literatury dziecięcej, Grzegorz Leszczyński, bardzo krytycznie odnosi się do archaicznego zestawu lektur szkolnych, proponowanych uczniom szkół podstawowych i inercyjnego reprodukowania wciąż tych samych tekstów. Szkolny kanon lekturowy jest w jego opinii bardzo odległy od doświadczeń cyfrowego tubylca. Zamiast autentycznej ciekawości i poszukiwania tego, co nowe i atrakcyjne, na lekcjach pojawia się nuda i rutyna. Badacz zestawiał ze sobą daty pierwodruków książek proponowanych dzieciom i młodzieży jako lektury. Wiek przeciętnej książki zalecanej w szkole podstawowej przez ministerstwo w roku 2008 badacz ustalił na 70 lat. Nic dziwnego, konstatawał, że współczesne dzieci nie chcą czytać, skoro w książkach nie istnieje świat, w którym żyją, ani problemy, z którymi się zmagają³⁸. W podobnym tonie pisze o tej sytuacji Anna Czabanowska-Wróbel „(...) Książkami dziecięcymi wydawanymi w Polsce w ostatnich kilkunastu latach i źródłami informacji na ich temat trzeba zainteresować kształcących się dziś przyszłych nauczycieli, bibliotekarzy, edytorów, po to, by nie zasklepiali się w poznanych we wczesnych latach lekturach, by umieli sami odkrywać cenne nowości i rozpoznawać rzeczy godne uwagi”³⁹. Wykładowcy akademicy zaniepokojeni są niskim poziomem kultury literackiej (w zakresie wiedzy o książce i gustu/smaku estetycznego) dorosłych opiekunów, w tym także nauczycieli wczesnej edukacji. Przejawem gustu literackiego nauczyciela są jego osobiste preferencje lekturowe (*reading preferences*), czyli dominujący wśród ogółu wyborów lekturowych typ książek, czasami więc to on decyduje o tekstach, które (nie) zostaną dziecku przedstawione. Dorosły pośrednik nadaje zatem kierunek zainteresowaniom czytelniczym (*reading interests*). Istotnym przejawem wiedzy o literaturze jest umiejętność odpowiedniego doboru tekstu, tzn. takiego, który pozwala na realizację potrzeb czytelniczych i ma walory artystyczne. Nauczyciele pretendujący do bycia profesjonalistami są zobowiązani zdobywać wiedzę w tym zakresie, muszą mieć bowiem świadomość, że poprzez dobór tekstów, przez to, jak organizują pracę z książką w przedszkolu, ale także całą ikonosferę dzieciństwa, mają wpływ na kształtowanie gustu estetycznego dziecka. Razem z dorosłymi pośrednikami, rodzicami i bibliotekarzami, pedagogzy wczesnoszkolni są współodpowiedzialni za alfabetyzację wizualną najmłodszych. Wprowadzenie nauczyciela kształcenia zintegrowanego nie są poddawani w trakcie studiów gruntownemu przygotowaniu filologicznemu i nie muszą być traktowani jak profesjonalni znawcy

³⁸ G. Leszczyński. *Zestaw lektur. Fabryka analfabetów*, [w:]: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 101–119.

³⁹ A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 85.

literatury i jej szerokich kontekstów, niemniej jednak, ze względu na fakt, że są posiadaczami matury oraz absolwentami studiów humanistycznych, muszą prezentować ponadprzeciętny poziom kompetencji w dziedzinie kultury i języka ojczystego oraz mieć orientację w tekstowym świecie wartości.

Zapisy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* w kształcie obowiązującym od 2009 roku pozostawiały nauczycielom klas I–III swobodę decyzji w wyborze dłuższych lektur. Autonomia nauczyciela w tym względzie okazała się jednak pozorna, wiązała się bowiem z całkowitym brakiem wskazówek co do kryteriów wyboru książek. Rzecz jasna zbiór tekstów klasycznych (we fragmentach) nauczyciele znajdą w pakietach do edukacji zintegrowanej, przewodnikach metodycznych a nawet gotowych zeszytach lektur dla ucznia, powinni jednakże umieć wybierać z ogromnego bogactwa współczesnej oferty wydawniczej kierowanej do małego odbiorcy i dokonywać przemyślanych wyborów. Podjęcie odpowiedzialnego wyboru z gąszczu dobrej i złej literatury dla dzieci, jaka ukazuje się obecnie w Polsce, nie jest prostą sprawą. Analizując treści zawarte w obowiązującym ministerialnym podręczniku *Nasz Elementarz* oraz dołączonym do niego *Poradniku dla nauczyciela*, Justyna Gromysz stwierdziła, że twórcy tych pomocy nie zrezygnowali z kanonu lektur obowiązującego w latach 90. XX w. Mimo że nauczyciele mogli dowolnie wprowadzać pozycje z literatury dziecięcej w szkole, to niechętnie korzystali z tej możliwości⁴⁰. Nauczyciele obawiali się również analizy tekstów dawnych, głównie ze względu na ich odległą warstwę językową. Trzeba przyznać rację Krystynie Zabawie, że należałoby podjąć próbę odzyskania młodych lub przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji dla arcydzieł polskiej literatury, tak by mogli uczynić je podstawą głębokiego doświadczenia dziecięcego⁴¹.

Literaturoznawcy podpowiadają, że dorośli w wyborach wartościowych książek dla dzieci i młodzieży powinni się kierować kilkoma zasadami. Po pierwsze, warto wybierać książki rekomendowane przez ekspertów, a zatem te, które znalazły się w finałach konkursów literackich lub na międzynarodowej liście im. Hansa Ch. Andersena, czyli na uzupełnianej co dwa lata tzw. Liście Honorowej IBBY. Po drugie, przy wyborze literatury obcojęzycznej ważni są tłumacze. Istotnym kryterium wyboru książki, szczególnie dla najmłodszych, są ilustracje, mocno skorelowane ze słowem. Niezmiernie istotnym kryterium wyboru odpowiedniego tytułu są też uniwersalne wartości wpisane w dane dzieło, a przekazywane czytelnikowi bez nadmiernego moralizatorstwa⁴². „Nadmierna wiara w wychowawczą moc literatury prowadziła do jej instrumentalnego wykorzystania, a zatem lepiej nie prawić o «przerabianiu [za jej pomocą] zjadaczy chleba w aniołów», a raczej o rozwijaniu zdolności rozpoznawania dobra i zła, zachęcaniu do myślenia, krytycyzmu, rozbudzaniu ciekawości świata i chęci poznania drugiego człowieka”⁴³. Jeśli chodzi o swoisty konserwatyzm lektu-

⁴⁰ J. Gromysz, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji literackiej dziecka*, „Kultura i Wychowanie” 2016, nr 11, s. 116–126.

⁴¹ K. Zabawa, *Polska arcybaśń w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. Jak ocalić dla dzieci XXI wieku baśń „O krasnoludkach i o sierotce Marysi” Marii Konopnickiej*, [w:] *(Przed) szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca A. Zok-Smoła, Katowice 2015.

⁴² A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 227.

⁴³ Tamże, s. 229.

rowy nauczycieli wczesnej edukacji, to prawdopodobnie dużą przeszkodą w zmianie nawyków „przerabiania” wciąż tych samych tekstów jest utrudniony dostęp czytelnika dziecięcego do nowości. Ciekawie argumentuje ów kłopot z „wietrzeniem” kanonu Grażyna Lewandowicz-Nosal, która retrospektywnie spogląda na dyskusje toczone nad kanonem książek dla dzieci w latach 1989–2016. Prezentuje inicjatywy tworzenia różnego rodzaju kanonów – szerokiego (bibliotecznego) i węższego – szkolnego z ostatnich 25 lat, podejmowane przez środowiska wydawców, naukowców, bibliotekarzy, a zmierzające do ustalenia współczesnego zestawu książek godnych polecenia do przeczytania młodym odbiorcom. Powołując się na badania czytelnictwa przeprowadzone w 2007 r., bibliotekoznawczyni konstatuje, że ze sporządzonej wówczas w gremiach eksperckich (literaturoznawcy, bibliotekoznawcy, krytycy) listy 132 książek, którym przyznano dwie nagrody: nagrodę „Książka Roku” przez PS IBBY i nagrodę im. Kornela Makuszyńskiego przyznaną przez MBP w Oświęcimiu, w bibliotekach znalazły się średnio po 42 książki z przedstawionej listy (czyli jedna trzecia)⁴⁴. Nosal przyznaje rację orędownikom zmian kanonu szkolnych lektur, albowiem przemawia za tym „nowy język współczesnych utworów, pojęcia, świat bliższy dzisiejszemu dziecku; minusem tego rozwiązania jest to, że lektury muszą się utrwalić w szerszej świadomości, aby zaistniało porozumienie międzypokoleniowe”⁴⁵. Problemem z wprowadzeniem nowych pozycji lekturowych jest też opór materii szkolnej i ekonomia, wszak wydawcy „starych” lektur stale na nich zarabiają. „Tworzenie nowego kanonu przypomina nieco dziecięcą zabawę „Kto się boi czarnego luda?”. Tym „czarnym ludem” jest, nie od dziś, kanon lektur szkolnych; przez nikogo niechciany, wyśmiewany, ale ciągle obecny w szkole, chyba głównie z przyczyn ekonomicznych i mentalnych. Poza zyskiem wydawnictw, dużym problemem jest wieloegzemplarzowa obecność konkretnych tytułów w bibliotekach szkolnych, co wcale nie ułatwia wymiany. Najtrudniej zmienić jednak przyzwyczajenie nauczycieli do omawiania wybranych przez nich pozycji, do których opracowano tysiące scenariuszy lekcji szkolnych, bryki, streszczenia, pytania i odpowiedzi”⁴⁶.

W konkluzji artykułu G. Lewandowicz-Nosal pojawia się intrygująca propozycja zabawy, polegającej na „odmłodzeniu” listy szkolnych lektur, czyli zamianie jednego, „klasycznego” tekstu na nowy, wybrany z aktualnej oferty wydawniczej w taki sposób, aby zachowany został główny temat, bohater, prezentowane wartości⁴⁷. Strażnikom tradycji można zapowiedzieć, że jest to próba dopełnienia albo poszukiwania analogii. I tak oto tekst Cz. Janczarskiego *Jak Wojtek został strażakiem* (1950) można zastąpić książką P. Beręsewicza *Zawodowcy* (2011) lub książką *Co z Ciebie wyrośnie* (2010) A. i D. Mizielińskich; książkę M. Krüger *Karolcia* (1959) wymienić na J. Olech *Pompon w rodzinie Fisiów* (2007), J. Grabowskiego *Puc, Bursztyn i goście* (1933)

⁴⁴ G. Lewandowicz-Nosal, *Między „starym” a „nowym”. Kanon nie tylko lektur szkolnych – dyskusje, polemiki, propozycje*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5, red. K. Tałuć, Katowice 2017, s. 17–32.

⁴⁵ K. Zabawa, *Polska arcybaśń w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 268.

⁴⁶ Tamże, s. 30.

⁴⁷ Mój ośmioletni syn, uczeń klasy trzeciej szkoły podstawowej czyta właśnie z zainteresowaniem lekturę obowiązkową *Oto jest Kasia* i nieustannie pyta o realia świata przedstawionego: *Mamo, a jest takie imię Antolka? A Magdzia? A co to są rachunki (zeszyt do matematyki?), a stalówka?* Aby mu przybliżyć czas historyczny, w którym Mira Jaworczakowa napisała książkę, proszę, by wyobraził sobie swoją babcie, gdy miała 10 lat i czytała tę samą książkę.

na B. Gawryluk *Kaktus, dobry pies* (2008); R. Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją* (1967) na B. Gawryluk *Dżok, legenda o psiej wierności* (2010) lub autorstwa teźże *Balic: pies który płynął na krze* (2012); M. Jaworzakowej *Oto jest Kasia* (1960) tekstami wydanymi w roku 2005 przez P. Beręsewicza: *Co tam u Ciumków* lub B. Wróblewskiej *Małgosia z Leśnej Podkowy*, utwór C. Centkiewicza *Anaruk. Chłopiec z Grenlandii* (1937) dopełnić tekstem G. Kasdepkego *Z piaskownicy w świat* (2006).

W społeczeństwie nieczytającym książek potrzebą chwili są takie szkolne spotkania z literaturą, które nie są „realizacją treści programowych”, nie są „przygotowaniem do egzaminów”, nie są dowodzeniem arcydzielności wybranych utworów, ale są okazją do przekonania uczniów, że prywatne spotkania z książką mogą ich wyposażyć w umiejętności potrzebne w dalszym życiu, pomóc zrozumieć innych ludzi i samych siebie, mogą wzbudzić niepowtarzalne emocje, postawić ważne pytania, skłonić do popatrzenia na jakiś problem z nowej perspektywy, otworzyć na nowość⁴⁸. Trzeba docenić troskę o krzewienie kultury czytelniczej autorów obu podstaw dla etapu początkowego szkoły podstawowej. W nowej *Podstawie* wyeliminowano z obszaru edukacji szkolnej literaturę popularnonaukową. Czytanie książek poza podręcznikiem jest powiązane wyłącznie z literaturą piękną.

Zakończenie

Pierwszy rocznik dzisiejszych siódemoklasistów (rozpoczynających edukację szkolną w wieku lat sześciu lub siedmiu) realizował w klasach I–III i starszych szkoły podstawowej założenia *Podstawy* z 2008 r. W komentarzu do niej autorka tak pisała: „W sprzyjających warunkach edukacyjnych można i trzeba tak zrealizować proces nauczania – uczenia się, aby uczniowie wiedzieli i umieli o wiele więcej niż tego wymaga podstawa”⁴⁹. Rady tej posłuchali ambitni nauczyciele, sądząc po rezultatach uczniów klas młodszych w różnorodnych konkursach,⁵⁰ w trakcie których w ciągu 90 minut uczestnicy rywalizacji tworzą teksty znacznie przekraczające długością obowiązujący w podstawie wymóg ułożenia i zapisania opowiadania złożonego z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć. Autorzy nowej *Podstawy* również podkreślają, że podstawa to minimum, a nie maksimum możliwości i umiejętności dzieci; drogowskaz a nie dokładne wytyczne działania, poziom końcowy czy granica możliwości dzieci. Trzeba ufać, że i tym razem nauczyciele zachowają się rozsądnie wobec *national curriculum*. W etosie pedagogicznym dobrego nauczyciela powinien zawierać się wymóg znajdowania dobrego w złym. Cytowana na początku profesor Kowalikowa tak to ujęła:

Nie trzeba zatem nadmiernie przywiązywać się do form organizacyjnych edukacji. Bez zmian nie byłoby postępu. Nie należy więc z góry przesądzać o ich negatywnych następ-

⁴⁸ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016., s. 34.

⁴⁹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009. s. 60.

⁵⁰ Por. np. Ogólnopolski Konkurs Polonistyczny „Z poprawną polszczyzną na co dzień” organizowany od 2003 r. przez Centrum Edukacji Humanistycznej „LOGOS”.

stwach. Rozwiązania, które wydają się w danym momencie zadowalające, z pewnością okażą się w którejś chwili nieadekwatne. Dojrzeją, by zastąpić je innymi. Więc warto zastanowić się nad korzyściami i stratami wpisanymi w projektowaną innowację⁵¹.

Cała nadzieja na solidną edukację realizowaną przez dobrze wykształconych, niepozbawionych autonomii nauczycieli. To oni dokonają weryfikacji i adaptacji dokumentu do konkretnych sytuacji lekcyjnych i pozalekcyjnych. „Ostatecznie przecież to nie podstawy programowe uczną w polskich szkołach”⁵². Pozostaje mieć nadzieję, że ani podręcznik, ani przewodnik metodyczny czy też jeden pakiet nie będą głównym źródłem treści nauczania a proces dydaktyczny będzie przebiegał w ramach konstruktywistycznego paradygmatu uczenia się i nauczania. W planowanych standardach kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji⁵³ w obszarze edukacji polonistycznej za istotne uznaje się przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Oczekuje się, że w ramach akademickiego kształcenia na kierunku pedagogika wczesnoszkolna w zakresie przedmiotu *Podstawy edukacji polonistycznej* student zdobędzie znajomość i funkcjonalne posługiwanie się relewantnymi pojęciami z zakresu teorii literatury, kultury oraz wiedzy o języku, uzyska umiejętność analizy i interpretacji zróżnicowanych formalnie dzieł literackich oraz kulturowych, umiejętność wyróżniania wśród różnych zjawisk językowych kategorii prymarnych i sekundarnych odpowiednich dla dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Bibliografia

- Balachowicz J., *Opinia o projektach podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej* z dnia 18.12.2016 r.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Buk-Cegiełka M., *Szanse integralnego rozwoju i wychowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym w świetle nowej podstawy programowej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, nr 2, T. 9(45).
- Czabanowska-Wróbel A., *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3.
- Dynak W., *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Warszawa–Wrocław 1978.
- Grochowalska M., Sajdera J., *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli: głos w sprawie reformy oświaty w Polsce*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli” 2017 Vol. 12, nr 1, s. 13–29.
- Inglot M., *Kanon i jego szkolne oblicza*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 91–105.

⁵¹ J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006, s. 42.

⁵² W. Rusinek, *Gra w lektury...*

⁵³ *Propozycja założeń nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej* opracowana przez Zespół przy MNISzW kierowany przez B. Muchacką w ramach grantu UE <https://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy/opracowanie-modelowych-programow-ksztalcenia-nauczycieli-w-ramach-dzialania-3-1-kompetencje-w-szkolnictwie-wyzszym.html> [dostęp: 10.07.2018].

- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Klus-Stańska D., *Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. „Forum Oświatowe” 2017, nr 29(1), s. 249–255.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.
- Koc K., *Sztuka mówienia, słuchania, pisanie, czytania*, [w:] *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 151–177.
- Kołodziej P., *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia III” Folia 94, red. M. Jędrychowska, M. Szymańska, Kraków 2011, s. 195–207.
- Kołodziej P., *Szkoła w świetle pozoru*, [w:] *Sprawcy i/ lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 204–220.
- Kowalikowa J., *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 15–27.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006, s. 42.
- Kwieciński Z., *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 7–18.
- Lewandowicz-Nosal G., *Między „starym” a „nowym”. Kanon nie tylko lektur szkolnych – dyskusje, polemiki, propozycje*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 5, red. K. Tałuc, Katowice 2017, s. 17–32.
- Michułka D., *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013.
- Opinia o projekcie podstawy programowej do języka polskiego opracowana przez Komisję Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN*, <http://www.knol.pan.pl/images/Opinia-Komisji-Edukacji-KNoL-PAN-o-podstawie-programowej-do-jezyka-polskiego-8-grudnia-2016-.pdf> [dostęp: 27.09.2017].
- Opinia projektu „Podstaw programowych kształcenia ogólnego” MEN* przygotowana przez D. Klus-Stańska po konsultacji z członkami Zespołu Dydaktyki przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN – M. Groenwald, J. Kruk, M. Wiśniewską-Kin, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/01/kolejny-bubel-prawny-men-w-opinii.html> [dostęp: 27.09.2017].
- Opinia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego dotycząca projektów podstawy programowej kształcenia ogólnego z dnia 9 grudnia 2016 roku*, http://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/uwagi%20Wydzia%C5%82%20Pedagogiczny_compressed.pdf [dostęp: 27.09.2017].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa 2017, <http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 27.09.2017].
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Warszawa 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17) uchylone w 2012 r. poprzez wprowadzenie Rozporządzenia

- dzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (Dz.U. z 2017r., poz.: 356).
- Rusinek W., *Gra w lektury*, „Laboratorium Więzi” 2017, <http://wiesz.com.pl/2017/08/29/graw-lektury/> [dostęp: 12.12.2018].
- Szczukowski D., *Lektura według ministerstwa. Kilka uwag do koncepcji kształcenia literacko-kulturowego w nowej szkole podstawowej*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2017, nr 7, s. 211–219.
- Wasilewska A., *Podstawa Programowa jako wyznacznik wczesnoszkolnej edukacji językowej*, „Kultura i Edukacja” 2018 nr 1 (119), s. 83–98,
- Wiśniewska-Kin M., *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, s. 45–53.
- Zabawa K., *Polska arcybaśń w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. Jak ocalić dla dzieci XXI wieku baśń „O krasnoludkach i o sierotce Marysi” Marii Konopnickiej*, [w:] (Przed)szkolne spotkania z lekturą, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca A. Zok-Smoła, Katowice 2015, s. 267–277.
- Zgółka T., Markowski A., *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy I–VIII*, z dnia 23 stycznia 2017 roku, Rada Języka Polskiego, <http://www.rjp.pan.pl> [dostęp: 27.09.2017].
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać — w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

Polish Language Education in the First and Third Grades of Elementary School in the „Old” and „New” Core curriculum. A Comparative Perspective

Abstract

The aim of the text is a critical analysis of the old and new core curricula – in the field of Polish language education, currently binding at the early childhood education stage. Both positive and less valuable aspects of the 2008 core curriculum were indicated regarding the Polish language as a school subject (literary and cultural education and language), based on published critical articles, and shared reports on learning outcomes after the first stage of education. In order to obtain a comprehensive and impartial approach, the analysis of the new core curriculum was carried out on the basis of critical positions, opinions and remarks formulated in scientific environments, such as the Polish Language Council at the Presidium of the Polish Academy of Sciences, problem teams operating at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences (Elementary Education Team and Teaching Team)). In addition, the interpretations of the contents of the two ministerial documents referred to the texts of Polish language educationalists, who in their publications took up the topic of language and literary upbringing of children at a younger school age.

Keywords: early school education, core curriculum, expert opinions, comparative analysis

Marta Krasuska-Betiuk – dr, starszy wykładowca w Katedrze Wczesnej Edukacji Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Nauczyciel polonista, pedagog specjalny. Zainteresowania naukowe: kultura literacka dzieci i młodzieży, reprezentacje społeczne w edukacji szkolnej. Współautor *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i praktyczna*, (2016), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, (2017); autor kilkudziesięciu artykułów w monografiach i czasopismach m.in. „Kultura i Edukacja” „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Ruch Pedagogiczny”, „Forum Oświatowe”, „Studia z Teorii Wychowania”, „Chowanna”, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, „Kwartalnik Pedagogiczny”.