

# zagadnienia dydaktyczne i programowe

Henryk Kurczab

## Z BADAŃ NAD NAUCZANIEM INTEGRUJĄCYM JĘZYKA POLSKIEGO (Problemy teorii i praktyki)

### 1. Geneza i istota nauczania integrującego

Zainicjowane w środowisku rzeszowskim próby badań nad integracją nauczania językowego, literackiego i kulturalnego stwarzają interesującą płaszczyznę dla owocnych poczynąń zarówno w kształceniu uczelnianym, jak i metodyce szkolnej<sup>1)</sup>. Nauczanie literatury w kontekście kultury, integrowanie edukacji literackiej i językowej sprzyja poczynaniom innowacyjnym w tym zakresie nauczycieli wszystkich szczebli szkolnictwa.

Badania nad nauczaniem integrującym języka polskiego wywodzą się z dominującej we współczesnym świecie tendencji do integracji nauk, która mobilizuje do nieustannej refleksji nad metodologią nauk humanistycznych, w tym także dydaktyki literatury i języka polskiego<sup>2)</sup>.

Przewyciężenie izolacjonizmu, wynikającego ze specjalizacji naukowej, zmierza do ukazania wzajemnych powiązań i zależności pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy. Jest to tendencja wywodząca się jednocześnie z tak wielu dyscyplin, że czasy współczesne można nazwać początkiem trzeciego okresu humanistyki, okresu integracji nauki<sup>3)</sup>.

Potrzeba integracji treści kształcenia polonistycznego wynika ze specyfiki języka polskiego jako przedmiotu nauczania, który zespala elementy językoznawstwa, nauki o literaturze, wybrane zagadnienia z teorii kultury, historii sztuki, filozofii i estetyki.

<sup>1)</sup> M. Inglot, *Istotny jest problem przygotowania kadr nauczycielskich do realizacji nowego programu*, „Polonistyka” 1980, nr 4, s. 282; H. Kurczab, *Przygotowanie polonistów do zawodu nauczycielskiego*, „Życie Szkoły Wyższej” 1981, nr 7–8, s. 101–102.

<sup>2)</sup> M. Inglot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury* (w:) *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej. Cz. I. Literaturoznawstwo i metodyka*. Pod red. M. Inglota, Wrocław 1977, s. 7.

<sup>3)</sup> A. Furdal, *Językoznawstwo w dobie integracji nauki*, „Studia Linguistica” 1. Wrocław 1974, s. 1–2.

Koncepcja nauczania integrującego zapobiega niedobrej praktyce traktowania poszczególnych działów języka polskiego w izolacji, przejawiającej się zwłaszcza w braku korelacji między kształceniem językowym a nauczaniem literatury. Podejmowane problemy badawcze w zakresie nauczania integrującego mają ścisły związek z aktualnymi potrzebami szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego, wyrastają z obecnych i perspektywicznych potrzeb kształcenia i wychowania.

Określenie istoty badań nad integracją treści kształcenia polonistycznego wynika z ustalenia podstawy systemowości w nauczaniu i uczeniu się literatury i języka polskiego, ujmowanej różnorodnie i wieloaspektowo, a więc jako określona teoria nauczania, system porozumiewania się społecznego i komunikacji literackiej oraz system kultury, w którym żyjemy i żyliśmy.

Z punktu widzenia nauczania integrującego podstawę systemu twierdzeń teorii nauczania języka polskiego stanowi wiedza literaturoznawcza i językoznawcza, wiedza o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania, wiedza o uczniu jako odbiorcy treści literackich i językowych oraz związki między procesami recepcji tych treści a zjawiskami zachodzącymi w obrębie współczesnej polszczyzny. Związki te obok zdobyczy psychodydaktyki, psycho- i socjolingwistyki oraz językoznawstwa i literaturoznawstwa stanowią o obliczu przemian zachodzących w metodach nauczania literatury i języka polskiego, wyznaczają te zakresy działań, które są związane z procesami rozwoju kultury.

W odniesieniu do języka polskiego jako przedmiotu nauczania integracja dotyczy powiązania jego działów, występujących w programie nauczania. Chodzi tu zarówno o związki merytoryczne, jak i dydaktyczne. Pierwsze z nich polegają na wzajemnym powiązaniu i scalaniu różnorodnych treści zasadniczych działów nauczania języka polskiego w celu ukazania go jako całości, natomiast drugie na związkach dydaktycznych, obejmujących sposoby wyzyskania wiadomości, pochodzących z jednego działu przy realizacji drugiego. Związki treściowe dotyczą poznawania rzeczywistości językowo-literackiej i kulturowej, natomiast związki funkcjonalne wiążą się z jej przekształcaniem i przejawiają się w umiejętnościach o charakterze kompleksowym, co w kształceniu językowym, literackim i kulturalnym młodzieży odgrywa istotne znaczenie.

Natomiast integracja międzyprzedmiotowa pozwala odwoływać się do umiejętności i wiadomości zdobywanych przez uczniów w toku nauczania historii, muzyki, plastyki i języków obcych.

Z punktu widzenia dydaktycznego integracja odnosi się przede wszystkim do czynności nauczyciela i uczniów. Polega na takim nauczaniu, w którym ukazuje się związki wewnątrzprzedmiotowe i międzyprzedmiotowe, prowadzące do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazującej scalony obraz poznawanej rzeczywistości kulturowej.

Integracja działów języka polskiego jest konieczna nie tylko ze względu na potrzebę jak najczęstszego powtarzania w różnych ujęciach tych samych wiadomości i umiejętności dla ich utrwalenia i doskonalenia, ale przede wszystkim dlatego, że język polski jako przedmiot nauczania stanowi dydaktyczną jedność, a zdobyte wiadomości i umiejętności powinny funkcjonować w różnych kontekstach i sytuacjach. Zarówno pomijanie niektórych działów języka polskiego, np. nauki o języku w szkole średniej, jak i brak integracji między nimi jest przyczyną dydaktycznych niepowodzeń.

Dezintegracja w nauczaniu nie sprzyja budzeniu zainteresowania przedmiotem, szczególnie materiałem gramatycznym, bo uczniowie nie widzą jego praktycznej przydatności. Przyswajają sobie wyrywkowe, luźne informacje. Nie rozumieją także w pełni utworu literackiego, koncentrując się wyłącznie na jego treści. Wiedza gramatyczna nie jest wykorzystywana do świadomego tworzenia własnej wypowiedzi ucznia oraz do zrozumienia struktury i treści utworu literackiego.

### 3. Zagadnienia

Z przepadku  
mulowana na  
metodyczna  
Nauczanie  
z polskimi

4 H. Kozłowski  
ogółej, Białystok 1960  
4 Zoh. E. Kozłowski  
nistyka" 1960, w: Kształcenie

## 2. Teoretyczne podstawy nauczania integrującego

Przekonywającym argumentem przemawiającym za nauczaniem integrującym jest interdyscyplinarne oświetlenie tego zagadnienia w pracy pt. *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*<sup>4)</sup>.

Podstawą teoretyczną integracji wiedzy w obrębie języka polskiego jako przedmiotu nauczania są zdobycze współczesnej myśli pedagogicznej oraz osiągnięcia takich nauk, jak: psychologia, prakseologia, cybernetyka (teoria informacji i komunikacji), estetyka i logika oraz najnowsze zdobycze metodologii językoznawstwa (strukturalizm, psycho- i socjolingwistyka) i nauki o literaturze, wykorzystywane do rozwiązywania szczegółowych zadań dydaktycznych.

W świetle psychologii, nauczanie integrujące zapewnia trwałość wiedzy i dobre efekty wychowawcze, jest bowiem zgodne z naturalnym spostrzeganiem świata jako całości. Powiązanie materiału w całość ułatwia jego zapamiętanie i zrozumienie, podobnie jak łatwiejsze jest zrozumienie i zapamiętanie treści tekstu ciągłego w odróżnieniu od treści izolowanych zdań.

Integracja w nauczaniu ma swoje ważne podstawy dydaktyczne, sprzyja aktywizacji uczniów opartej na pozytywnej motywacji, służy wielostronnemu kształceniu i wszechstronnemu przygotowaniu uczniów do życia, a także pełnej realizacji integralnie powiązanych ze sobą celów kształcenia i wychowania.

Z aspektem dydaktycznym integracji wiąże się ściśle prakseologia jako ogólna teoria sprawnego działania. To właśnie sprawne działanie polega na scalaniu czynności w całość jak najprzydatniejszą do uzyskania określonego celu. Wiaże się to ściśle z problemem łączenia teorii z praktyką, tj. wiązania wiadomości i umiejętności na zasadzie ich równorzędności.

Zagadnienia integracji mają także swoje uzasadnienie w cybernetyce, teorii informacji i komunikacji, psycholingwistyce i socjolingwistyce. Nauki te podkreślają rolę języka jako głównego instrumentu komunikacji społecznej i interpersonalnej, ukazują sposoby kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia oraz ich uwarunkowania.

W budowaniu teoretycznych podstaw nauczania integrującego pożyteczne okazały się konstatacje interpretujące dzieło literackie i zagadnienia językoznawcze w aspekcie metodologii interdyscyplinarnej. Teoretyczne uzasadnienie potrzeby interdyscyplinarnych i integrujących zabiegów metodologicznych w badaniach literaturoznawczych i językoznawczych przedstawili: E. Kucharski, K. Wyka, S. Żółkiewski, K. Budzyk, A. Furdal, M. Karaś, A. Warren i R. Wellek, R. Jakobson, W. Lubaś, J. Lalewicz i inni<sup>5)</sup>.

## 3. Zagadnienie integracji w literaturze metodycznej

Z przeglądu literatury metodycznej wynika, że koncepcja integracji została sformułowana na początku XX wieku przez szkołę twórczą, ale w polskiej literaturze metodycznej nie powstało żadne pełne i wyczerpujące omówienie tego zagadnienia.

Nauczanie integrujące jest powszechniejsze w nauczaniu początkowym, stąd też z polskich propozycji integracji nauczania początkowego na uwagę zasługują pra-

<sup>4)</sup> H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979, s. 34–99.

<sup>5)</sup> Zob. H. Kurczab, *Z zagadnień integracji kształcenia polonistycznego*, „Polonistyka” 1981, nr 1; Tenże *Literaturoznawcze i językoznawcze podstawy integracji kształcenia polonistycznego*, „Dydaktyka literatury”, T. IV. Zielona Góra 1981.

ce J. Walczyny, Ł. Muszyńskiej i R. Więckowskiego<sup>6)</sup>. Natomiast w odniesieniu do starszych klas szkoły podstawowej, średniej oraz uczelni wyższej brak jest dotychczas pełnych i wyczerpujących opracowań, które obejmowałyby problematykę integracji w sposób całościowy. Interesujące nas zagadnienie bywa omawiane jedynie przy okazji charakteryzowania celów, metod i form pracy nad lekturą, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu oraz nauką o języku. Wyróżnia się przy tym następujące rodzaje związków:

1. Związek nauki o języku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.
2. Związek między materiałem lekturowym a ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu oraz nauką o języku.
3. Związek między nauczaniem gramatyki i ortografii.

Okazjonalność sugestii metodycznych w zakresie nauczania integrującego, brak omówień teoretycznych zagadnienia oraz rozwiązań praktycznych nie ułatwia w praktyce szkolnej integrowania różnych działów nauczania języka polskiego. Dotyczy to zwłaszcza szkoły średniej, bowiem przewyciężenie izolacjonizmu i dezintegracji działów nauczania języka polskiego w szkole podstawowej zostało zapoczątkowane wydaniem podręczników łącznych. Ich praktyczną przydatność, szczególnie podręczników Marii Nagajowej, wysoko ocenili nauczyciele.

Dużym krokiem w rozwoju nauczania integrującego jest moja własna książka *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Jest to praca przedstawiająca zagadnienie od strony teoretycznej i praktycznej, torująca drogę następnym opracowaniom, pozwalająca na powolne przewyciężanie izolowania w szkole podstawowych działów języka polskiego, inspirująca nauczycieli do twórczych poszukiwań w rozwiązywaniu problemów kształcenia polonistycznego młodzieży.

Zdaniem znawców przedmiotu, jest to udana próba przełamania słabości tradycyjnej dydaktyki literatury i języka polskiego, zmierzająca do przygotowania uczniów do odbioru wielostronnych i zróżnicowanych kulturowo komunikatów językowych. Nauczanie integrujące jest jednym z podstawowych czynników sprzyjających kształceniu sprawności językowej ucznia.

#### 4. Nauczanie integrujące w praktyce szkolnej

Na podstawie wyników eksperymentu polonistycznego przeprowadzonego przez magistrantów pod kierunkiem autora w latach 1973—1976 w wybranych szkołach województw południowo-wschodniej Polski okazało się, że nauczanie integrujące wpływa dodatnio na podniesienie efektywności nauczania języka polskiego, aktywizuje uczniów i angażuje ich emocjonalnie w problematykę kształcenia sprawności językowej.

Również na podstawie rozległych badań ankietowych, obejmujących 503 nauczycieli i 1330 uczniów oraz na podstawie hospitacji lekcji i analizy dokumentów szkolnych stwierdzono potrzebę stosowania zabiegów integrujących w nauczaniu języka polskiego. Około 73% badanych nauczycieli szkół podstawowych wskazało na potrzebę integracji nauki o języku z innymi działami języka polskiego. Zasadniczo w szkole podstawowej wykorzystuje się wszystkie możliwości integracji, ale nie zawsze zachodzi między jej składnikami właściwa proporcja. Nierównomiernie też te zagadnienia są realizowane w poszczególnych rejonach.

<sup>6)</sup> J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław 1978; Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I—III*, Warszawa-Poznań 1974; R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976.

Odmienne od szkoły podstawowej prezentuje się zagadnienie integracji nauki o języku z innymi działami przedmiotu w szkole średniej. Wprawdzie wszyscy badani poloniści podkreślali korzyści płynące z realizacji zasady integracji treści kształcenia, ale nie znalazło to w pełni odzwierciedlenia w praktyce szkolnej, co potwierdziły także wypowiedzi uczniów.

Badania ankietowe przeprowadzone wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej były próbą konfrontacji opinii nauczycieli o związkach i zależnościach pomiędzy poszczególnymi działami języka polskiego. W ankietach badano stopień zainteresowania młodzieży poszczególnymi działami przedmiotu oraz funkcję nauczania integrującego w podnoszeniu efektywności kształcenia językowego uczniów.

Wypowiedzi uczniów wykazały większe zainteresowanie lekturą niż nauką o języku. Za lekcjami literackimi wypowiedziało się 55% uczniów klasy V, 80,9% uczniów klasy VI, 79% w klasie VIII. Podobnie wskaźniki kształtowały się w klasach licealnych. Stopień zainteresowania nauką o języku uzależniony jest od organizacji pracy lekcyjnej i włączenia tego działu w system wiedzy przedmiotowej.

Szczególnie cenne w aspekcie merytorycznym i dydaktycznym okazało się nauczanie integrujące, co wyraźnie podkreślali w ankietach badani uczniowie. Świadczy to także o próbach nauczania integrującego, chociaż te zabiegi dydaktyczne w szkole podstawowej — zdaniem uczniów — realizowane są sporadycznie i bez wyraźnie określonego planu w tym zakresie. Gorzej ta sytuacja przedstawia się w szkole średniej, gdzie dokładne określenie realizacji zasady integracji było trudne ze względu na to, że lekcje z nauki o języku należą do rzadkości. I tak na przykład w dwu etapach badań przeprowadzonych w latach 1973/4 i 1975/6 ponad 60% spośród 301 respondentów stwierdziło, że wcale nie uczyło się gramatyki.

Analiza dokumentów, obejmująca 1620 zapisów tematów i notatek w zeszytach przedmiotowych, 70 konspektów lekcji prowadzonych w szkołach podstawowych i średnich wykazała, że materiał nauczania realizowany na lekcjach jest przeważnie materiałem literackim, rzadziej językowym, natomiast lekcji poświęconych ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu, przygotowujących ucznia do uczestnictwa w znormalizowanych sytuacjach komunikacyjnych: w życiu obywatelskim, środowiskowo-zawodowym i codziennie-towarzyskim — prawie się nie prowadzi<sup>7)</sup>. Niemal wszystkie tematy dotyczące lektury są podobnie sformułowane. Z analizą utworów literackich wiąże się najczęściej ćwiczenia w opowiadaniu, w charakterystyce postaci, bohaterów literackich, grup społecznych lub ćwiczenia w opowiadaniu losów bohatera. Zapomina się przy tym, że podstawowym sposobem kształcenia sprawności myślowej i językowej uczniów są wszystkie typy ćwiczeń w mówieniu i pisaniu zintegrowane nie tylko z lekturą, ale i z nauką o języku. Dotychczasowa praktyka kształcenia sprawności językowej w powiązaniu z lekturą niewiele ma wspólnego z potrzebami praktycznej retoryki, która w nauczaniu szkolnym powinna odgrywać rolę zasadniczą. Zatem identyczne ćwiczenia związane z każdą lekturą na pewno nie aktywizują uczniów oraz nie podnoszą atrakcyjności pracy lekcyjnej. Wynika to między innymi z tego, że nauczyciele nie zdobywają w czasie studiów wyższych naukowych podstaw i praktycznych umiejętności do prawidłowej realizacji działu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu<sup>8)</sup>.

Lekcje gramatyki także wykazują samodzielność kursu bez wyraźnych powiązań z innymi elementami przedmiotu, a także w obrębie samej nauki o języku.

<sup>7)</sup> Por. J. Sławiński, *Literatura w szkole dziś i jutro*, „Teksty” 1977, z. 5—6.

<sup>8)</sup> M. Jędrzychowska, *O potrzebie praktycznego kształcenia stylistycznego polonistów (w.) Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego. Z zagadnień teorii i praktyki*. Pod red. Z. Jagody, Warszawa-Kraków 1979.

## 5. Kierunki integracji w nauczaniu języka polskiego

Integracja edukacji językowej i literackiej, nauczanie literatury w kontekście kultury, ukazywanie związków i zależności między sztuką literacką jako sztuką słowa a sztukami: teatralną, filmową, radiową, telewizyjną, opartymi na obrazie, dźwięku, mimice, geście, oraz związków literatury z filozofią, psychologią, pedagogiką, życiem społecznym i politycznym oraz problematyką moralną odbiera treść polonistycznym charakter przypadkowy. Zasadnicze jednak typy powiązań między działami nauczania języka polskiego zachodzą pomiędzy lekturą, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu i nauką o języku. Mogą to być związki współrzędności, podrzędności, wynikania i inne, które stwarzają szerokie możliwości realizacji nauczania integrującego.

### Integracja kształcenia literackiego i kulturalnego

Literatura jako jedna z form wypowiedzi artystycznej od dawna współistnieje z malarstwem, rzeźbą, architekturą, muzyką, teatrem i filmem. Związki między tymi sztukami są oczywiste. Dotyczą one zarówno tematów i motywów, jak też i ich formalnego ukształtowania. I tak style epoki można dokumentować na przykładach pozornie mało spójnych, ale wykazujących olbrzymie podobieństwa.

Eliminuje się w ten sposób mechaniczną klasyfikację zjawisk z przeszłości, które w dotychczasowych podręcznikach historii literatury stanowią tylko martwy rozdział z historii kultury, podporządkowany nazwiskom, datom, tytułom dzieł sztuki.<sup>9)</sup> Pomiędzy literaturą a kulturą epoki istnieją ściśle związki, a rozpowszechnianie literatury dokonuje się w kulturze współczesnej również za pośrednictwem radia, płyt, filmu i telewizji.<sup>10)</sup>

Stawianie obok siebie zjawisk literackich, malarskich i filmowych, odpowiednie ich zestawienie i porównywanie, odszukiwanie analogii sprzyja rozwojowi myślenia, aktywności i samodzielności w zdobywaniu wiedzy o wytworach myśli humanistycznej oraz służy tworzeniu całościowego obrazu świata kultury.

Dzieła literackie nie należy komentować w izolacji od innych form wypowiedzi artystycznej, stąd zachodzi konieczność odwołań do malarstwa, architektury i muzyki. Niezwykle bogactwo literatury determinuje konieczność ciągłego wychodzenia w analizie i interpretacji utworów poza granice ściśle literackie w kierunku elementów plastyki, muzyki, filmu i teatru. W interpretacji utworu literackiego celowe okazują się porównawcze analizy kompozycji, środków wyrazowych, środków nastroju, roli światła, funkcji dźwięku i języka barw, odpowiednich filmowych adaptacji, filmów autorskich, utworów muzycznych i dzieł plastycznych. Pełny odbiór utworów literackich, jego rozumienie i ocena dokonywać się powinny w kontekście kulturowym.

Podobne zabiegi dydaktyczne obowiązują nauczyciela w zakresie edukacji teatralnej. Semiotyczny punkt widzenia wymaga respektowania w edukacji teatrológicznej trzech teorii dramatu. Teatr jest sztuką autonomiczną, w obiegu społecznym ważniejszą od pierwowzoru dramatycznego.

Tworzywo językowe nie jest jedynym tworzywem sztuki dramatyczno-teatralnej, a postaci literackie dramatu, wyrażonych formą teatralną, może być ilość nieskończona. Różnorodne rozwiązania sceniczne dramatu analizowanego w szko-

<sup>9)</sup> S. Bortnowski, *O nowy model podręczników szkolnych*. „Dydaktyka literatury”, T. II. Zielona Góra 1977.

<sup>10)</sup> Por. *Kultura, komunikacja, literatura*. Praca zbiorowa pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, Wrocław 1976.

le, najważniejsze inscenizacje, reguły adaptacji powinny stanowić podstawowe elementy świadomości literackiej ucznia.

Problemy integracji kształcenia literackiego i kulturalnego wiążą się ściśle z problematyką przekładu intersemiotycznego, udziałem audiowizualnych środków przekazu w komunikacji literackiej i kulturze współczesnej<sup>11)</sup>.

Przekazy audiowizualne mają znaczny wpływ na sposób obcowania z literaturą. Dzieło literackie egzystuje w świadomości odbiorcy masowego w różnych postaciach: w postaci tekstu drukowanego, filmu, widowiska TV oraz słuchowiska radiowego. Stąd zaistniała potrzeba włączenia do zagadnień integracji treści kształcenia problematyki intersemiotycznej komunikacji, wynikającej z właściwości współczesnej kultury, jaką jest egzystowanie treści humanistycznych w różnych systemach znaków, tradycyjnie komunikatywnych wyłącznie przez literaturę.

Audiowizualne środki przekazu, według opinii teoretyków kultury, przejęły także przodującą rolę w inicjacji czytelniczej. Brak uporządkowanych informacji inicjujących, urabianie ich pod wpływem określonych nastawień i wzorów percepcji przy odbiorze literatury, stwarza dodatkowe problemy dla dydaktyki literatury.

Trudności polonistyki szkolnej wynikają ze zderzenia się tradycyjnych wzorów czytelniczych, urabianych od dawna w szkole (tzw. „obcowanie z literaturą”) z wzorami kształtującymi się pod wpływem nowych sytuacji komunikacyjnych, zwłaszcza rozszerzania się zakresu oddziaływania sytuacji zabawowych, a także tych, jakie stwarza pośrednictwo opracowań adaptacyjnych.<sup>12)</sup>

Uwikłanie literatury w kulturę audiowizualną wymaga stosowania obok metod pracy z tekstem także takich, które by dokonywały analiz intersemiotycznych, uzasadniających, że te same elementy znaczeniowo kulturowe, które mogą występować zarówno w filmie, widowisku telewizyjnym, słuchowisku radiowym, teatrze wyobraźni, jak i dziele literackim, komunikowane są jednak w odmienny sposób, dostarczają odrębnych przeżyć estetycznych. Wiąże się to z upowszechnieniem sztuki przez masowe przekazy, wytwarzanie się „pasa granicznego”, gdzie sztuka styka się z różnymi przejawami życia, przekracza granice tworzywa. Stąd powstają sztuki pogranicza, przejmowanie funkcji sztuk tradycyjnych przez nowe, wzajemne wpływy w dziedzinie warsztatu artystycznego. Wszystko to staje się dla młodego pokolenia codziennym doświadczeniem i naturalnym kontekstem także dla dzieł sztuki literackiej.

Konieczność zintegrowania systemu nauczania literatury ze specyficznymi właściwościami rozwoju współczesnej kultury wymaga kształtowania umysłu otwartego, który jest synonimem umiejętności pluralistycznego spojrzenia na sztukę, wykrywania w niej cennych dla człowieka wartości.<sup>13)</sup>

Integracja dzieł literatury i sztuki, wspólnych lub podobnych elementów różnych dziedzin artystycznych umożliwia młodzieży tworzenie całościowych struktur kulturowych. Ukazywanie związków i zależności między literaturą a innymi sztukami pozwala ukazać szczególną rangę literatury jako sztuki podstawowej ze względu na jej wszechstronny wymiar i społeczny charakter języka jako środka komunikacji.

Zasady analizy i interpretacji tekstu literackiego oraz wskazania wypływające

<sup>11)</sup> Z zagadnień semiotyki sztuk masowych, Wrocław 1977.

<sup>12)</sup> Por. M. Inglot, *Awangarda, kicz i młodzieżowa kultura ludyczna*, „Literatura” 1975, nr 22; J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.

<sup>13)</sup> Por. J. Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie badań komunikacji literackiej*, „Dydaktyka literatury”, T. II. Zielona Góra 1977.

z istoty nauczania integrującego sprzyjają zrozumieniu związków utworu literackiego z epoką, w jakiej powstał, ukazują potrzebę łączenia przeszłości i tradycji ze współczesnością. Stąd na przykład przy wprowadzaniu w epokę lub dorobek pisarza należy szeroko uwzględnić, oczywiście w sposób przystępny dla danej grupy odbiorców, kontekst epoki, nie tylko społeczny, polityczny, ale kulturowy, filozoficzny i estetyczny, odwołując się do wiadomości uczniów z pokrewnych dziedzin wiedzy czy sztuki.

Integracji służy także wyszukiwanie podobieństw tematycznych, problemowych i formalnych nie tylko w zakresie lektury podstawowej, ale i uzupełniającej.

Kryterium maksymalnej operatywności, zintegrowania wiedzy ucznia umożliwia mu stosowanie treści zaczerpniętej z różnych lektur w sprawnej działalności praktycznej oraz ułatwia kojarzenie faktów, zjawisk kulturowych i rozumienie ich współzależności.

### **Kształcenie językowe**

Podniesienie wyników kształcenia językowego przeciętnego ucznia należy upatrywać przede wszystkim w nauczycielskiej sztuce integracji i korelacji treści programowych ze szczególnym zwróceniem uwagi na umiejętność wypowiadania przeżyć, refleksji i uczuć uczniowskich.

### **Lektura a kształcenie językowe**

Praca nad tekstem literackim odgrywa istotną rolę w kształceniu sprawności językowych szkolnych odbiorców komunikatu literackiego. Ukazanie literackości dzieła w poziomie językowym stanowi dogodny punkt wyjścia dla operacji dydaktycznych w zakresie ćwiczenia sprawności językowych, co jest sprawą istotną w aspekcie kształcących funkcji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, przeprowadzanych na konkretnym materiale literackim. Określone ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w sposób spójny i logiczny wplata się w proces dydaktyki literatury. Z drugiej strony — poprzez odkrycie prawidłowości i tajemnic rządzących strukturą dzieła literackiego eksponujemy w procesie dydaktycznym jego odmienność w kontekście wszystkich innych wypowiedzi. Pozwala to zaakcentować status dzieła literackiego jako dzieła sztuki.

W toku analizy i interpretacji dzieła literackiego wyraźnie eksponuje się problematykę języka jako jego tworzywa, stąd kształcenie sprawności językowej odbywa się nie tylko w obrębie nauki o języku, ale i w kontakcie z literaturą piękną oraz innymi zjawiskami kultury. Z drugiej strony — odbiór dzieła literackiego warunkuje gruntowna znajomość języka, niezbędna do wnikliwego zrozumienia utworu.

Wyróżnione w procesie analizy utworów literackich sposoby wyrażania treści w utworze okazują się niezwykle przydatne w kształceniu takich form wypowiedzi, jak opowiadanie, opis, opowiadanie z zastosowaniem dialogu, charakterystyka, rozprawka, recenzja, przygotowanie montażu poetyckiego na wieczornicę, scenariusza audycji radiowej itp.<sup>14)</sup>

### **Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu a nauka o języku**

Należyte respektowanie zasady integracji stanowi niezbędny warunek osiągania należytych wyników w pracy nad kształceniem sprawności językowej młodzieży, nad formami i stylem wypowiedzi uczniów. Wiąże się to z wyborem przez nich zespołu środków językowych dla ukształtowania wypowiedzi ustnej lub pisemnej,

<sup>14)</sup> J. Kolbuszewski, *Możliwości zastosowania badań strukturalnych dla celów szkolnej dydaktyki literatury* (w:) *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej. Cz. I. Literaturoznawstwo i metodyka*. Pod red. M. Inglota, Wrocław 1977; B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole*, Wrocław 1978, s. 117—122.

a więc zespołu zharmonizowanego pod względem semantycznym i stylistycznym z określoną formą wypowiedzi. Stąd też ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, którym często poświęca się odrębne jednostki metodyczne, zwłaszcza przy opracowywaniu pism użytkowych oraz tematów nie związanych z tekstem literackim, wiążą się ściśle z nauką o języku. Należą tu takie zagadnienia, jak na przykład analiza budowy zdań, praktyczne ćwiczenia stylistyczne i syntaktyczne, ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne, utrwalające nawyki poprawnego mówienia i pisania. Wszystkie szeregi warstw języka, jak słownictwo, frazeologia, składnia stanowią środki znamienne dla konstruowania tekstów wielozdaniowych. Istotą kształcenia sprawności językowej jest doskonalenie wszystkich tych składników poprzez różnorodne ćwiczenia ściśle zintegrowane z formami wypowiedzi ustnych i pisemnych, kształtujące u ucznia świadomość funkcjonalno-stylistycznego zróżnicowania języka.

#### Lektura a nauka o języku

Zabiegi dydaktyczne zmierzające do wiązania zagadnień językowych z omawianiem utworów literackich przyczyniają się z jednej strony do systematyzacji pojęć gramatycznych, a z drugiej strony doprowadzają do pełniejszego zrozumienia i przeżycia poznawanych utworów literackich, do właściwej percepcji warstwy językowej dzieła literackiego, zrozumienia trudności warsztatu pisarskiego, obowiązujących w nim reguł i osiągnięć indywidualnych pisarza w artystycznym oddziaływaniu na czytelnika.

Włączanie zagadnień językowych w proces analizy i interpretacji czytanych tekstów literackich kształtuje w szkolnej komunikacji literackiej estetyzujący styl odbioru dzieła literackiego, zbliżony do norm czytania właściwych znawcom. Odbiorcy tego typu percypują dzieło literackie jako dzieło sztuki słowa, co ogranicza wyłącznie instrumentalne lub mimetyczne pojmowanie lektury szkolnej, podporządkowane doraźnym celom ideowo-wychowawczym<sup>15)</sup>.

Z lekturą tekstów literackich okresu średniowiecza, odrodzenia, baroku i oświecenia integralnie wiążą się wiadomości z gramatyki historycznej i historii języka polskiego. Takie powiązanie jest konieczne dla właściwego zrozumienia czytanych utworów przez ucznia i poprawnej analizy zjawisk występujących w języku różnych epok. Wieloaspektowa analiza tekstów uwzględnia zjawiska fonetyczne, morfologiczne, składniowe i semantyczne.

Wiadomości z gramatyki historycznej i historii języka, wyznaczone przez dobór odpowiedniej lektury, ułatwiają nie tylko zrozumienie tekstów i zjawisk językowych, ale również procesów zachodzących w języku i ich wzajemnego powiązania historycznego oraz dynamicznego rozwoju, który doprowadził polszczyznę do postaci współczesnej. Takie ujęcie zjawisk językowych w analizowanych tekstach przyczyni się niewątpliwie do lepszego zrozumienia gramatyki współczesnej polszczyzny.

Również zagadnienia leksykologii, frazeologii oraz stylistyki można powiązać z analizą tekstów literackich i publicystycznych. Podobnie zagadnienia stylu artystycznego, jak i stylizacji językowej można omówić tylko na podstawie utworów literackich i w związku z omawianą lekturą. Odpowiedni tekst literacki ukaże młodzieży różne typy stylizacji, ich zależność od przedstawionej w dziele literackim epoki, miejsca akcji, środowiska, charakteru postaci i treści dzieła.

Im bliżej współczesności, tym ów językoznawczy punkt widzenia przy poznawaniu literatury jest bardziej potrzebny, a niekiedy absolutnie konieczny. Pomi-

<sup>15)</sup> B. Chrzastowska, op. cit., s. 87—94; W. Maciąg, *Pytania współczesnego nauczyciela*, „Życie Literackie” 1981, nr 9.

anie zjawisk językowo-stylistycznych prowadzi do zubożenia analizy i interpretacji dzieła literackiego.

W badaniach nad integracją treści kształcenia szczegółowo omówiono te zagadnienia w odniesieniu do nauczania gramatyki historycznej i frazeologii.

W uzasadnieniu integrującego nauczania gramatyki historycznej uwzględniono przede wszystkim aspekt praktyczny. W związku z tym ukazano rodzaje związków pośrednich i bezpośrednich między gramatyką historyczną a innymi działami języka polskiego, tj. materiałem literackim, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, a także takimi działami nauki o języku, jak fonetyka, fleksja, słowotwórstwo, słownictwo, składnia, stylistyka i ortografia.

Wiązanie wiadomości historycznojęzykowych z różnymi elementami nauki o języku umożliwia uczniom posługiwanie się posiadaną wiedzą w tym zakresie przy zdobywaniu dalszych jej elementów oraz lepsze zrozumienie wiadomości z literatury i teorii językowej.

Nauczanie frazeologii usytuowano w systemie wiedzy nauki o języku, ukazano jej powiązania ze słownictwem, semantyką, składnią i stylistyką. Zwrócono również uwagę na powiązanie frazeologii z omawianiem lektury i ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Takie możliwości integracji zostały wyjaśnione tabelarycznymi zestawieniami wybranych tematów z zakresu frazeologii w czteroletnim kursie szkoły średniej<sup>16)</sup>.

## 6. Konstrukcja modeli lekcji integrujących

W badaniach prognostyczno-modelowych uwzględniono teoretyczne podstawy integracji i zasady modelowania, ukazując możliwości stosowania dwunastu typów lekcji integrujących. Starano się w nich ukazać związki i zależności między nauką o języku a innymi działami języka polskiego, tj. związki logiczne i merytoryczne w układzie treści oraz odpowiadające im sprzężenia między działalnością nauczyciela i uczniów.

Oddzielna publikacja książkowa pt. *Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej*<sup>17)</sup> służy wdrożeniu do praktyki szkolnej zasady nauczania integrującego. Zawiera modele lekcji z gramatyki historycznej, frazeologii, słownictwa, słowotwórstwa, stylistyki, kultury języka oraz zagadnień dotyczących pochodzenia i rozwoju języka. Stanowią one przykład integracji działów programowych języka polskiego jako przedmiotu nauczania. Wiążą się ściśle z materiałem literackim, ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, wiadomościami ze współczesnego życia literackiego i kulturalnego, a nawet z ćwiczeniami ortograficznymi i ortofonicznymi. Naukę o języku w tym ujęciu łączy się w strukturę z pozostałymi zagadnieniami wchodzącymi w zakres treści języka polskiego.

Założenia metodologiczne i merytoryczne konstrukcji modeli lekcji integrujących zestawiono z wypowiedziami polonistów, którzy podjęli się praktycznej weryfikacji założeń nauczania integrującego. Respondenci podkreślili trafność przekładu teoretycznych uzasadnień nauczania integrującego na konkretne sytuacje lecyjne, zawsze z ukierunkowaniem na aktywność uczniowską, co wobec tradycji szkolnej heurezy jest szczególnie ważne. Opracowane modele lekcji koncentrują uwagę na istocie zabiegów integrujących zarówno w aspekcie merytorycznym, jak

<sup>16)</sup> H. Kurczab, *Z zagadnień dydaktyki frazeologii w szkole średniej*, *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, T. II, Katowice 1978.

<sup>17)</sup> H. Kurczab, *Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej*. Wyd. I. Rzeszów 1975, wyd. II Rzeszów 1978; Tenże, *Nauczanie integrujące języka polskiego w wyższych klasach szkoły podstawowej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” WSP w Rzeszowie, z. 9/27. Filologia Polska. Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego, Rzeszów 1975, s. 131–171.

i dydaktycznym, ukazując uczniom praktyczną przydatność wiedzy językowej do kształcenia poprawności w języku mówionym i pisanym poprzez integralne powiązanie teorii z praktyką.

Książka stanowi cenną pomoc nie tylko dla początkujących nauczycieli, lecz także dla polonistów z wieloletnią praktyką<sup>18)</sup>. *Modele lekcji...* nie ograniczają inwencji metodycznej nauczyciela, ponieważ podaje się czasem kilka propozycji realizacji zagadnienia językowego. Korzystanie z książki ma zatem charakter twórczy, zgodnie z intencją autora i rekonstrukcyjną funkcją omawianego tutaj opracowania metodycznego. Książka ta ułatwia systematyczną realizację działu nauki o języku, tak zaniedbanego w praktyce szkolnej, o czym świadczą braki w wiedzy językowej uczestników olimpiad literatury i języka polskiego.

## 7. Trudności nauczycieli w realizacji zasady integracji treści kształcenia polonistycznego

Przeprowadzone badania empiryczne wykazały, że zarówno czynniki natury subiektywnej, jak i obiektywnej utrudniają prawidłową realizację nauczania integrującego.

Przejaw pierwszego rodzaju czynników, wiążących się z osobą nauczyciela, to schematyzm, rutyna, niechęć niektórych polonistów do bardziej twórczego organizowania procesu nauczania i uczenia się.

Przejawem drugiego rodzaju czynników jest między innymi brak podręczników szczególnie w szkole średniej — przystosowanych do integracji treści nauczania języka polskiego<sup>19)</sup> oraz opracowań metodycznych z tego zakresu<sup>20)</sup>.

Nieporadność w wiązaniu kształcenia językowego z literackim i kulturalnym wynika z przyzwyczajenia do tradycyjnego traktowania języka polskiego jako przedmiotu nauczania i szufladkowania zdobytej przez uczniów wiedzy.

Świadczy o tym niedostrzeganie przez polonistów nierozzerwalnych związków między dziełem literackim, epoką, językiem i stylistyką, pomijanie ich wzajemnych wpływów i oddziaływań.

Może mieć na to również wpływ niska świadomość metodologiczna i teoretycznoliteracka nauczycieli, utrudniająca prowadzenie zintegrowanej, funkcjonalnej analizy i interpretacji dzieła literackiego.

Zaprzeczeniem istoty integracji jest hołdowanie wyłącznie instrumentalnemu i mimetycznemu stylowi czytania, wyrażające się traktowaniem literatury jako prostej ilustracji zjawisk życia publicznego i narzędzia natrętnego dydaktyzmu przy równoczesnym zaniedbaniu głębszych wartości wychowawczych i artystycznych utworu literackiego jako dzieła sztuki słowa<sup>21)</sup>.

Przyczyn niepowodzeń w tym zakresie należy także upatrywać w systemie kształcenia nauczycieli.

Procesowi integracji wiedzy nie sprzyja wąsko filologiczne traktowanie studiów polonistycznych, do czego mają skłonność ośrodki uniwersyteckie, pielęgnujące bariery specjalizacyjne, nie umiejące zarysować platformy spójności wiedzy, odpowiadającej potrzebom zawodowym nauczyciela i nie zapewniające mu wszystkich narzędzi i środków pracy dydaktycznej, jakich potrzebuje<sup>22)</sup>.

<sup>18)</sup> Por. recenzje *Modeli lekcji z nauki o języku w szkole średniej*, „Poradnik Językowy” 1977, z. 9, s. 419—420; „Polonistyka” 1978, nr 3, s. 211.

<sup>19)</sup> S. Bortnowski, op. cit.

<sup>20)</sup> M. Nagajowa, *Nauczanie integrujące*, „Polonistyka” 1980, nr 2, s. 153—154.

<sup>21)</sup> B. Chrzastowska, op. cit. s. 87—122; W. Maciąg, op. cit.

<sup>22)</sup> Z. Uryga, *O unowocześnieniu sposobów nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1980, nr 4, s. 254.

Pogłębiający się proces dezintegracji i szufladkowania wiedzy powoduje to, że informacje naukowe, przekazywane przez poszczególnych specjalistów, występują jako autonomiczne, izolowane treści i modele myślenia.

„Wiedza, jaką student wynosi z uczelni — pisze Włodzimierz Szewczuk — przypomina archipelag luźnych wysp, z tą różnicą, że rzeczywisty archipelag ma swoją podwodną podstawę, a archipelag wiedzy z różnych przedmiotów nie wykazuje poznawczej, czy też głębiej ujmującej, filozoficznej więzi”<sup>23)</sup>.

Podobną refleksję dydaktyczną prezentują teoretycy literatury. W artykule Teresy Kostkiewiczowej i Aleksandry oraz Janusza Sławińskich negatywnej ocenie podlega dezintegracja działań dydaktycznych, które stanowią uniwersytecką nadbudowę specjalizacji naukowej.

„Wydaje się rzeczą oczywistą — piszą wyżej wymienieni autorzy — że im wyższy współczynnik specjalizacji w samych treściach nauczania, tym bardziej wyrazista powinna być dążność do dydaktycznego współdziałania dyscyplin i zainteresowań. Nieostrzeżenie tej zależności mści się fatalnie na ostatecznych wynikach dwuwątkowego procesu nauczania polonistycznego”<sup>24)</sup>.

## 8. Zalety nauczania integrującego

Zagadnienie integracji treści kształcenia należy traktować jako jedno z ważniejszych założeń modernizacji współczesnej szkoły. W świetle psychodydaktyki zabiegi integrujące są podstawą optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przeprowadzone dotychczas badania empiryczne nad nauczaniem integrującym wykazały, że umiejętne wiązanie treści polonistycznych w procesie edukacji szkolnej sprzyja osiąganiu pożądanych efektów dydaktycznych. Właściwe scalanie tych elementów w system operacji stanowi o pełnowartościowości lekcji w jej walorach poznawczych, kształcących i wychowawczych. Potrzeba integracji treści nauczania wynika ze specyficznego charakteru języka polskiego, który należy traktować jako system spójnych elementów, między którymi zachodzą ścisłe związki i zależności. O korzystnym wpływie stosowania zabiegów integrujących na efektywność nauczania języka polskiego świadczą zarówno przesłanki tkwiące w literaturze naukowej, jak i otrzymane wyniki badań empirycznych, własne przemyślenia teoretyczne oraz spostrzeżenia o charakterze praktycznym.

Badania empiryczne uzasadniły, że stosowanie zasady integracji:

- sprzyja zdobywaniu trwałej i operatywnej wiedzy, zapobiega jej szufladkowaniu,
- wiąże wiadomości w system, ukazuje związki i zależności pomiędzy różnorodnymi dziedzinami wiedzy polonistycznej,
- wpływa na budzenie zainteresowania uczniów zagadnieniami językowymi, rozwija samodzielność, pobudza do myślenia,
- kształci sprawność językową oraz wpływa na wszechstronny rozwój ucznia,
- budzi świadomość językową, ułatwia zastosowanie zdobytych wiadomości w działaniu praktycznym,
- sprzyja kształceniu kultury humanistycznej uczniów,
- kształci umiejętność samodzielnej obserwacji, analizy i syntezy zjawisk językowych, ułatwia ich zrozumienie,

<sup>23)</sup> W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972, s. 111.

<sup>24)</sup> T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Teoria literatury w polonistycznym nauczaniu uniwersyteckim*, „Ruch Literacki” 1964, z. 3, s. 110.

- pozwala na sprawniejsze i szybsze utrwalenie trudniejszych działów nauki o języku, ortografii i form wypowiedzi,
  - ułatwia funkcjonalną analizę i interpretację utworu literackiego oraz jego tworzywa językowego,
  - pozwala ukazać ścisły związek między zagadnieniami z teorii literatury, nauki o języku oraz szeroko rozumianej formy utworu z jego treścią, wymową ideową i kontekstem kulturowym,
  - przygotowuje do rozumienia złożonych zagadnień wartości utworu literackiego i kształtuje oczekiwane normy czytania,
  - zapobiega jednostronności procesu poznawczego, uczy kompleksowego ujmowania zagadnień polonistycznych, sprzyja wiązaniu operacji w zintegrowaną całość,
  - czyni pracę uczniów bardziej ekonomiczną i podnosi atrakcyjność lekcji,
  - aktywizuje wszechstronnie młodzież i mobilizuje ją do rzetelnego wysiłku umysłowego oraz rozwija systematyczność w pracy,
  - ujmuje całość materiału programowego oraz gwarantuje należyte poznanie struktury przedmiotu nauczania,
  - usprawnia pracę nauczyciela i uczniów oraz przynosi efekty dydaktyczne.
- Nauczanie integrujące języka polskiego zaspokaja wszechstronne potrzeby intelektualne ucznia, uświadamia funkcję tego przedmiotu w umysłowym i kulturalnym wykształceniu człowieka.
- Rozwiązywanie problemów dydaktycznych związanych z nauczaniem integrującym wymaga ich dostrzegania i rozumienia przez nauczycieli. Stąd też powodzenie nauczania integrującego zależy w dużej mierze od świadomości metodycznej, pomysłowości, inicjatywy, zaangażowania i twórczej inwencji samych nauczycieli.

## 9. Potrzeby badań w zakresie nauczania integrującego

Dotychczasowe badania w zakresie nauczania integrującego wymagają dalszej kontynuacji w następujących dziedzinach:

1. Dalsze badania nad efektywnością nauczania integrującego.
  2. Badania nad strukturą treści programów i podręczników z punktu widzenia zasady integracji.
  3. Opracowanie monografii metodycznych dotyczących nauczania integrującego wszystkich działów nauki o języku.
  4. Badania nad funkcją dydaktyczną podręczników łącznych i rozłącznych w nauczaniu integrującym języka polskiego.
  5. Doskonalenie podręczników łącznych do wszystkich klas szkoły podstawowej.
  6. Opracowanie podręczników integrujących do nauczania języka polskiego w szkole średniej<sup>25)</sup>.
  7. Badania nad integracją systemu edukacji literackiej w powiązaniu ze specyficznymi właściwościami rozwoju kultury współczesnej.
  8. Badania z zakresu analiz intersemiotycznych i nad funkcjami przekładu intersemiotycznego w szkolnej komunikacji literackiej, uświadamiających, że te same elementy znaczeniowo-kulturowe, które mogą występować zarówno w filmie, widowisku telewizyjnym, słuchowisku radiowym, jak i w dziele literackim, komunikowane są jednak w odmienny sposób, dostarczając odrębnych przeżyć estetycznych.
- Dominującym celem badań nad nauczaniem integrującym jest próba określenia podstaw integracji edukacji literackiej i językowej oraz nauczanie literatury w kontekście kultury, a także badanie efektywności zabiegów dydaktycznych w tym za-

<sup>25)</sup> Por. S. Bortnowski, op. cit.