

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 12 (2021)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.5

**Beata Udzik**

ORCID 0000-0002-7794-9084

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Integracja wewnątrzprzedmiotowa w podstawie programowej oraz podręcznikach do szkoły ponadpodstawowej

Celem artykułu jest przedstawienie wyników analizy wybranego podręcznika do klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej realizującego podstawę programową z 2018 roku. Przedmiotem rozważań będą wymiary oraz sposób rozumienia integracji wewnątrzprzedmiotowej zaproponowanych w niej obszarów kształcenia. Główne pytanie badawcze brzmi: W jaki sposób autorzy podręcznika realizują wpisaną w podstawę programową dla szkoły ponadpodstawowej konieczność integrowania kształcenia językowego z literackim i tekstotwórczym? Czy zaproponowane sposoby integrowania uwzględniają gramatykę funkcjonalną? Próbę odpowiedzi na nie poprzedzi odwołanie się do zapisów podstawy, ustaleń językoznawców – badaczy szkolnej edukacji językowej oraz wybranej propozycji podręcznikowej.

### Integracja wewnątrzprzedmiotowa i funkcjonalność kształcenia językowego w podstawie programowej

W *Preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego* dla III etapu edukacyjnego z 2018 roku można przeczytać, że celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest między innymi „integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin”<sup>1</sup>. Z kolei w założeniach znalazł się zapis:

Podstawa programowa proponuje **funkcjonalne łączenie teorii i praktyki językowej**. Łączy ona wiedzę o systemie języka, akcentując w ten sposób **cel poznawczy i autonomiczny** w kształceniu językowym oraz **pragmatyczny**, skoncentrowany na wykorzystaniu znajomości systemu językowego **w praktyce odbioru oraz tworzeniu wypowiedzi**<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, s. 7, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 20.12.2020]. Dokument, do którego odwołuję się w artykule, pochodzi ze strony internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Komentarz stanowi w nim integralną część podstawy programowej i zawiera wytyczne dla autorów programów nauczania, podręczników czy nauczycieli.

<sup>2</sup> Tamże, s. 41.

Obok wymagań ogólnych i szczegółowych zgrupowanych w czterech obszarach: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi oraz samokształcenie, w podstawie programowej określono też warunki i sposób realizacji.

**Integracja kształcenia językowego i literackiego** jest **warunkiem koniecznym** w realizacji podstawy programowej i stanowi w dydaktyce istotny element procesu edukacyjnego ucznia. Pozwala ona nie tylko na bogacenie słownictwa ucznia, rozwój umiejętności komunikacyjnych, ale także umożliwia mu rozwijanie umiejętności interpretowania tekstów literackich i nieliterackich, rozwija skutecznie świadomość wartości, które opisuje język, a także pozwala na przeciwdziałanie próbom manipulacji językowej oraz związanej z nią przemocy, której źródłem może być język. Kształcenie językowe stanowi zatem istotny element budowania własnego systemu wartości, którego podstawą są prawda, dobro i piękno oraz szacunek dla drugiego człowieka<sup>3</sup>.

W komentarzu do podstawy programowej przedmiotu język polski czytamy, że integracji kształcenia sprzyjają trzy założenia:

1. Przełamanie tradycji nauczania gramatyki dla samej gramatyki, czyli odejście od praktyki traktowania wiedzy o języku i kształcenia umiejętności językowych jako „wiedzy osobnej”. Kompetencje językowe ucznia służą doskonaleniu jego kompetencji komunikacyjnych, rozumienia tekstów, porozumiewania się, tworzenia wypowiedzi.
2. Tworzenie takich programów nauczania oraz dobór takich metod i technik pracy na lekcjach, w których punktem wyjścia do działań poznawczych stanie się język rozumiany jako podstawowe narzędzie poznania świata.
3. Poszukiwanie takiej formuły organizacji działań na lekcji (także podręczników), w której kształcenie językowe zostanie podane w sposób funkcjonalny, a nie zamknięte w teoretyczno-poznawczych ramach, i stanie się punktem wyjścia do rozumienia tekstów, wreszcie do rozumienia świata<sup>4</sup>.

W kontekście podejmowanej problematyki integracji szczególnie istotne wydaje się przywołanie jeszcze jednego fragmentu, który zawiera wnioski i rekomendacje kierowane do nauczycieli. To właśnie w nim wyartykułowane zostało rozumienie integracji przez autorów podstawy programowej.

Ponieważ do podstawy programowej wpisano konieczność integrowania kształcenia językowego z literackim i tekstotwórczym, warto na lekcjach języka polskiego przyjąć następujące zasady:

- a) łączenie odwoływania się do wiedzy o języku z rozwijaniem umiejętności władania nim wprawnie i poprawnie, czego rezultatem są udane wypowiedzi, w tym takie, które cechują atrybuty tekstowości, tj. charakter zamkniętej, wyodrębniającej się całości, spójność w obrębie płaszczyzny treści, czyli koherencja, w obrębie płaszczyzny wyrażania, czyli kohezja, oraz odniesienie do wyraźnego kontekstu;
- b) sprzyjanie aktywizacji uczniów poprzez zainteresowanie ich językiem jako takim, możliwościami posługiwania się nim dla osiągnięcia różnych celów, efektami jego użycia

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 83.

<sup>4</sup> Tamże, s. 44–45.

przy wzięciu pod uwagę aspektu poznawczego, pragmatycznego i aksjologicznego czytania, mówienia, słuchania i pisanie,

c) **wykorzystanie wszystkich możliwości wiązania problematyki językowej z literacką, aby uczniowie zrozumieli sposób istnienia utworu literackiego w języku,**

d) ukierunkować umiejętności uczniów tak, aby zrozumieli oni istotę komunikacji literackiej i potrafili świadomie w niej uczestniczyć jako odbiorcy swoistych komunikatów artystycznych,

e) zadbanie za pośrednictwem zadań i ćwiczeń, aby rozwijane kompetencje językowe i komunikacyjne skutkowały nabywaniem przez uczniów złożonej i wielowymiarowej kompetencji tekstowej<sup>5</sup>.

Podstawa programowa ma wagę obowiązującego prawa, a publikowane z nią komentarze stanowią jej interpretację, która dotyczy sposobu realizacji wpisanych w podstawę celów w programach nauczania, podręcznikach i działaniach nauczycieli. Deklaracje eksponują znaczenie integracji, traktując ją jako warunek konieczny realizacji podstawy. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że dopiero zestawienie wszystkich wymagań obecnych w podstawie pozwala ocenić, na ile tak jednoznaczne wskazania możliwe są do zrealizowania przy tak rozbudowanych kompetencjach wiedzy i liście lektur.

### **Integracja i funkcjonalność w podręcznikach i w szkole z perspektywy językoznawców**

Na temat potrzeby integrowania treści przedmiotowych powiedziano i napisano już wiele. Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec<sup>6</sup>, wychodząc od słownikowego znaczenia leksemu „integracja”, dostrzegają trzy poziomy integracji treści polonistycznych. Badaczki charakteryzują również trzy potencjalne opcje realizacyjne integracji w programach i podręcznikach.

Pierwsza z nich to **zbieranie** poszczególnych elementów w całość. Wspólna rama przedmiotowa wypełniona zostaje występującymi obok siebie i grupującymi się w wydzielonych obszarach zagadnieniami literackimi, kulturowymi i językowymi. Ten model kształcenia polonistycznego realizowany jest poprzez osobno przeprowadzane lekcje literackie i językowe, a uczniowie korzystają najczęściej z dwóch podręczników.

Drugi poziom integracji, nazwany przez badaczki **zespaleniem**, wyraża się w koncepcji podręcznika polegającej na wplataniu w wywód literacko-kulturowy zagadnień językowych. Są to podawane bezpośrednio informacje, towarzyszące im zadania i ćwiczenia, wiedza językowa pojawia się w większych całościach, np. rozdziałach lub podrozdziałach podręcznika.

Trzeci poziom to **jednoczenie, łączenie** polegające na wzajemnym przenikaniu się składników. W tym ujęciu polonistyka szkolna istnieje w języku i poprzez

<sup>5</sup> Tamże, s. 48–49.

<sup>6</sup> J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 12–13.

język. Tworzywo wypowiedzi własnej oraz literackiej poddawane jest tutaj funkcjonalnemu oglądowi, np. poprzez pytania o „językowe utkanie świata przedstawionego” obecne w opisach, fabule, portretach postaci literackich, w językowym ujęciu refleksji czy emocji. W warstwie językowej ujawniają się bądź ukrywają intencje nadawcy, postawy podmiotu. Ukształtowanie językowe wypowiedzi staje się znakiem konwencji czy gatunku. Obserwacja poszczególnych warstw języka: brzmieniowej, morfologicznej, leksykalnej, frazeologicznej, składniowej pozwala na dopełnienie charakterystyki genologicznej czy aksjologicznej tekstu. „Każdy z trzech przedstawionych wariantów integracji, wyrażających się w zbieraniu, zespalaniu oraz jednoczeniu, ma zarówno zalety, jak i słabości. Obiecuje korzyści edukacyjne oraz mieści w sobie potencjalne zagrożenia”<sup>7</sup>.

Ponieważ moja refleksja dotyczy podręcznika i proponowanych w nim wymiarów integracji wewnątrzprzedmiotowej, w tym zwłaszcza kształcenia językowego z literackim, warto tutaj określić rolę, jaka przypisywana jest językowi w edukacji polonistycznej w kontekście podręczników szkolnych.

Jolanta Nocoń<sup>8</sup>, pisząc o świadomości językowej i języku w edukacji, jak wielu dydaktyków języka i językoznawców, uznaje, że język po pierwsze jest przedmiotem poznania (uczeń poznaje system językowy, przyswaja normę językową, zdobywa wiedzę o konwencjach używania języka). Po drugie język to narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych. Nabywana zatem wiedza ma charakter instrumentalny (sprawnościowy) i normatywny (poprawnościowy), ale także aksjologiczny (jak w sposób dobry używać języka) oraz pojęciowy (konkretyzacja kategorii tekstowych, w tym genologicznych, komunikacyjnych i pragmatycznych). Proces kształcenia koncentruje się na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej i tekstotwórczej. Po trzecie wreszcie język jest tworzywem lub współtworzywem różnych tekstów kultury. Rozumienie tekstów, ich wartościowanie, analiza i interpretacja wymaga odniesienia do warstwy językowej.

Badaczka wyodrębnia trzy modele kształcenia językowego, z których dwa mają charakter funkcjonalnego rozwijania świadomości językowej. Wymiary języka w ujęciu edukacyjnym to wg Nocoń: model zintegrowany lingwocentryczny, model zintegrowany tekstocentryczny, model zdezintegrowany systemocentryczny. Odpowiadają im trzy sposoby funkcjonalnego rozwijania świadomości językowej uczniów (wymiary funkcjonalności zadań podręcznikowych): funkcjonalność wewnątrzsystemowa (funkcje w systemie); funkcjonalność wewnątrztekstowa (funkcje w tekście); funkcjonalność zewnątrztekstowa (funkcje w dyskursie). Z kolei dwa wymiary szkolnego uczenia o języku/języka wg Jolanty Nocoń mają charakter pojęciowy (konkretyzacja kategorii językowych, w tym gramatycznych) i kompetencyjny (rozwijanie kompetencji językowej).

Ponieważ w podstawie programowej integracja kształcenia literackiego z językowym połączona została z funkcjonalnym wymiarem tego ostatniego, warto

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 13.

<sup>8</sup> J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014, s. 160.

przywołać dwa klasyczne ujęcia owej funkcjonalności, ponieważ budują one właściwą perspektywę analityczną.

Systematyzujące podejście do wymiarów funkcjonalności kształcenia językowego prezentuje Jadwiga Kowalikowa. O tym, że program czy podręcznik zyskują wymiar funkcjonalny, świadczą już jego zewnętrzne wykładniki.

Dowody mieszczą się w najbardziej powierzchniowej strukturze tekstu, w której wciąż powracają takie terminy jak: funkcja (pojęcie kluczowe!), komunikacja, porozumiewanie się (znaczenie w rozwijaniu umiejętności językowych i tworzeniu wypowiedzi). Na płaszczyźnie poleceń i wskazówek przybierają postać pytań o sens użycia konkretnych środków językowych: Dlaczego? Po co? Z jakim skutkiem? Z jaką korzyścią? Pod jakim warunkiem? itp.<sup>9</sup>

O funkcjonalności kształcenia językowego zdaniem badaczki decydują dwa czynniki: eksponowanie instrumentalnego charakteru języka i zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem w aspekcie odbiorczym i nadawczym<sup>10</sup>. Uwzględnianie w edukacji trzech wymiarów funkcjonalności – wewnątrzsystemowego, tekstowego, integracyjnego – pozwala uniknąć atomizacji wiedzy i autonomizacji elementów języka. „Użycie języka owocuje tekstem. W nauczaniu języka polskiego jest to często tekst artystyczny. Stanowi on płaszczyznę, na której w sposób naturalny spotykają się kształcenie literackie z kształceniem językowym. W stosunku do obu działań edukacji pełni on zatem funkcję integranta”<sup>11</sup>.

Urszula Żydek-Bednarczuk, pisząc o różnych wymiarach kształcenia językowego w podręcznikach gimnazjalnych, zwraca uwagę przede wszystkim na nadawczy aspekt czynności ucznia, któremu świadomość językowa ma ułatwiać tworzenie własnych tekstów.

Celem gramatyki funkcjonalnej w procesie nauczania jest uświadomienie uczniom ich możliwości językowych i twórczego zastosowania wiedzy gramatycznej w różnych formach wypowiedzi (w tekście). Dopiero z właściwego zastosowania form gramatycznych, np. przymiotników, przysłówków, zdań złożonych współrzędnie w opisie możemy wnioskować o umiejętnościach wykorzystania wiedzy gramatycznej w budowaniu tekstu. Ta metoda stawia ucznia w pozycji aktywnego badacza, który nie tylko poznaje wiedzę o języku, jej pojęcia, reguły i wzory, lecz świadomie korzysta z niej, realizując zagadnienia z zakresu lingwistyki tekstu i pragmatyki. Stąd tak ważne jest określenie funkcji, jaką pełnią dane formy gramatyczne w budowaniu tekstu i jaki efekt komunikacyjny pozwolą uzyskać<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 119.

<sup>10</sup> Tamże, s. 120.

<sup>11</sup> Tamże, s. 123.

<sup>12</sup> U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 136.

### Integracja na wybranym przykładzie – studium przypadku

Moje rozpoznanie zawartości podręczników do języka polskiego ma z oczywistych względów charakter wstępny, ponieważ to dopiero początek funkcjonowania czteroletniego liceum według nowej podstawy programowej. Dotyczy ono podręcznika do pierwszej klasy liceum pt. *Oblicza epok*<sup>13</sup>.

Ponieważ przyjęto zasadę, że w liceum ogólnokształcącym i technikum przywraca się chronologiczny układ treści, kształcenie językowe w pierwszej klasie należy połączyć z literaturą starożytną oraz staropolską. To prawdziwe wyzwanie dla projektującego proces edukacyjny, a zwłaszcza dla podejmowanych prób korelowania treści literacko-kulturowych z językowymi. W podręczniku *Oblicza epok* znajdujemy się między drugim a trzecim stopniem integracji, między zespalaniem a jednoczeniem, choć znaleźć w nim można także przykłady autonomizacji i atomizacji kształcenia językowego.

Przyjętą makrostrukturę podręcznika wyznacza kolejność realizowanych treści przedmiotowych w układzie chronologicznym, zatem to komponent informacyjny (merytoryczny, przedmiotowy) decyduje o kompozycji. Struktura ujętych w podręczniku treści programowych ma charakter liniowy. W pierwszej części podręcznika do klasy pierwszej kolejne duże rozdziały to: *Wprowadzenie, Biblia w literaturze i kulturze, Literatura Greków i Rzymian, Średniowiecze*. Na rozdział składają się podrozdziały, które odpowiadają kolejnym tematom lekcji. Lekcje literacko-kulturowe przeplatają się z lekcjami z nauki o języku, co sygnalizuje kolorystyka (zielony oznacza treści językowe). Duży rozdział kończą podrozdziały o funkcji syntetyzującej, utrwalającej, sprawdzającej. Na koniec materiału z epoki proponuje się także analizę tekstu nieliterackiego wg podanych pytań i poleceń oraz ćwiczenia w tworzeniu własnego tekstu (wypowiedź ustna, szkic interpretacyjny, wypowiedź argumentacyjna).

Struktura każdego podrozdziału odpowiada jednostce lekcyjnej i ma charakter powtarzalny. Składają się na nią następujące elementy: wprowadzenie budujące konteksty interpretacyjne, tekst literacki z objaśnieniami oraz blok zadaniowy, który w zamyśle autorów odzwierciedla porządek pracy z tekstem (*Analiza, Interpretacja, Wartości i postawy*). Te stałe w każdym podrozdziale elementy uzupełniane bywają o pozycje: *Wypowiedź pisemna* lub *Zadanie projektowe*.

Podręcznik zatem projektuje rytm pracy z tekstem literackim, a kolejne części kompozycyjne to jednostki lekcyjne podzielone na dwa typy: lekcje i polecenia literacko-kulturowe oraz lekcje i polecenia językowe (co powiązane zostało z kolorystką o funkcji orientującej). Terminy uznane za ważne wyodrębniono jako wyjaśnienia pojęć kluczowych, komponent informacyjny uzupełniają zestawienia w postaci schematów czy tabel, np. miniprzewodnik: frazeologizmy biblijne czy infografika: miejsca biblijne.

<sup>13</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1.*, Warszawa 2019. Dlaczego właśnie ten podręcznik? W wyborze nie ma innej poza analityczną motywacją, ponieważ ramy artykułu/referatu pozwalają jedynie na wstępne rozpoznanie problemu, który perspektywę porównawczą zyska zapewne w kolejnych publikacjach autorki.



Sami autorzy koncepcji piszą o zaproponowanej w podręczniku formie pracy z tekstem literackim:

Każda metoda dzieli się na powtarzalne etapy, które razem składają się na procedurę postępowania dydaktycznego. W programie *Oblicza epok* metody i formy pracy z uczniem służą kształceniu umiejętności odczytywania tekstu na różnych poziomach i w różnych kontekstach. Uczeń staje tym samym w roli badacza – wykorzystuje wiedzę o epoce, autorze, gatunku czy środkach językowych jako narzędzie służące pogłębieniu analizy i interpretacji<sup>14</sup>.

W instrukcji korzystania z podręcznika znalazły się cztery hasła – polecenia, które pełniąc funkcję orientującą, odsłaniają strukturę poziomą w liniowym układzie treści wyznaczanym chronologią historycznoliteracką: *Zwróć uwagę na kolory, Przeczytaj i zapamiętaj, Ćwicz i doskonal umiejętności, Uporządkuj i sprawdź swoją wiedzę*. Sygnalizują one komponenty podręcznika: informacyjny, zadaniowy oraz syntetyzująco-kontrolny. Kolory dzielą treści nauczania na literacko-kulturowe i językowe, co dotyczy zarówno całych podrozdziałów, jak i poszczególnych zadań czy poleceń wewnątrz podrozdziału. W podziale zasygnalizowano lekcje i polecenia literacko-kulturowe oraz lekcje i polecenia językowe.

Autorzy programu nauczania *Oblicza epok* *expressis verbis* formułują sposób rozumienia zasady integracji w swojej koncepcji programowej i podręcznikowej:

Program integruje zagadnienia z zakresu kształcenia literacko-kulturowego oraz językowego. Dzieło literackie jest w nim bowiem traktowane jako specyficzny rodzaj wypowiedzi językowej, stąd inspiracją do omawiania określonego problemu związanego z komunikacją i językiem często staje się konkretny fragment utworu literackiego. Kształcenie językowe w takich przypadkach jest zorientowane funkcjonalnie i **służy pogłębieniu umiejętności interpretacyjnych uczniów, pomaga w odczytaniu głębokich sensów dzieła. Jego elementem jest także obudowa tekstów literackich, zwłaszcza z epok dawnych** – każdy utwór jest opatrzony starannymi przypisami, które wyjaśniają np. sensy archaizmów, dialektyzmów, słownictwo specjalistyczne itp. W programie zostały wyeksponowane te treści, które są związane z funkcjonowaniem języka jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej oraz jako czynnika integrującego wspólnotę językową. **Kształcenie językowe** ma w programie także sens wychowawczy – zwiększa odpowiedzialność za własne wypowiedzi, uwrażliwia na piękno mowy ojczystej, kształtuje postawy kultury wypowiedzi i utrwala posługiwanie się poprawną polszczyzną. Niemniej ważne są również obserwacje kształtu językowo-stylistycznego różnych tekstów, służące doskonaleniu umiejętności konstruowania własnych wypowiedzi<sup>15</sup>.

Aby przeanalizować wymiary integracji wewnątrzprzedmiotowej, warto zauważyć, że jej szanse i ograniczenia wynikają bezpośrednio z podstawy programowej, której wykładnikiem pozostaje podręcznik. Analizowana jako przykładowa propozycja programowo-podręcznikowa *Oblicza epok* realizuje przyjętą

<sup>14</sup> A. Kalbarczyk, K. Olejnik, *Oblicza epok. Program nauczania języka polskiego. Liceum ogólnokształcące i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, s. 23, <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-oblicza-epok-klasy-1-4-liceum-ogolnoksztalcacego-1-5-technikum-zakres-podstawowy-i-rozszerzony/?subject=25378&segment=25342> [dostęp: 17.11.2020].

<sup>15</sup> Tamże, s. 3.

w większości programów do szkoły ponadpodstawowej zasadę ujmowania kształcenia literacko-kulturowego i kształcenia językowego jako całości, stąd proponuje się jeden podręcznik obejmujący kształcenie literacko-kulturowe i językowe<sup>16</sup>. Wynika to bezpośrednio z założeń podstawy, w której integrowanie czterech obszarów: kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia ma służyć „osiągnięciu przez ucznia umiejętności świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich, ich interpretacji w różnych kontekstach, rozpoznawania w nich odniesień egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych”<sup>17</sup>. W centrum edukacyjnych działań polonistycznych pozostaje zatem dzieło literackie. Zintegrowanie kształcenia literackiego i językowego ma pozwolić na rozwijanie kompetencji interpretacyjnych ucznia.

Drugim istotnym elementem decydującym o wymiarach i sposobach integracji wewnątrzprzedmiotowej jest traktowanie gramatyki w podstawie jako „wiedzy na temat reguł” pozwalającej na świadome posługiwanie się językiem, ale także potrzebnej przy interpretacji tekstów literackich. Ten aspekt zostanie w podręczniku *Oblicza epok* w szczególności wyeksponowany.

Warto też zwrócić uwagę na sposób wprowadzania kształcenia językowego do rozdziałów literacko-kulturowych i odwrotnie. Na 65 podrozdziałów – lekcji ujętych w analizowanej części podręcznika tylko 6 poświęcono tytułarnie zagadnieniom językowym. Wyodrębniając sposoby ujmowania w podręczniku treści językowych, należy zauważyć, że występują one w kilku miejscach i na kilku poziomach. Są to kolejno w podrozdziałach – lekcjach językowych:

1. podręcznikowy wykład odautorski, w którym przekazywana jest po prostu wiedza na temat systemu językowego i różnych aspektów komunikacji (wykład, tabele, wykresy, zestawienia);
2. ćwiczenia utrwalające wiedzę podaną w podręcznikowym wykładzie;
3. tekst językoznawczy (naukowy bądź popularnonaukowy) poruszający wybrany problem związany z tematem podrozdziału – lekcji;
4. ćwiczenia do tegoż tekstu.

Natomiast w podrozdziałach – lekcjach literacko-kulturowych są to:

5. polecenia o charakterze analitycznym dotyczące tekstu literackiego, które wymagają przyjrzenia się warstwie językowej tekstu;
6. wyjaśnienia, definicje pojęć wyodrębnione graficznie jako *Pojęcia kluczowe*.

W podręczniku do klasy pierwszej zaproponowano podrozdziały – lekcje językowe, których tytuły – tematy to: *Znaki wokół nas; Język – narzędzie porozumiewania; Siła perswazji, Język oficjalny i nieoficjalny; Język jako system znaków; Trwałość i zmiana w języku*. Dominującą strategię przekazywania wiedzy sygnalizuje zarysowana w odautorskim wykładzie sytuacja komunikacyjna: „Na lekcji będzie mowa o znakach, znaczeniu i sposobach ich przekazywania, a w szczególności o znakach, z których składa się ludzki język”<sup>18</sup>; „Na lekcji poznamy budowę mowy oraz naj-

<sup>16</sup> Te dwa wymiary edukacji polonistycznej na niższych etapach edukacyjnych często są oddzielane, np. w przypadku szkoły podstawowej czy wcześniej gimnazjum funkcjonują osobno podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego i kształcenia językowego.

<sup>17</sup> *Podstawa programowa...*, s. 12.

<sup>18</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok...*, s. 18.



ważniejsze sposoby argumentacji”<sup>19</sup>. Jest to przede wszystkim przekaz dedukcyjny, w którym zawiera się wykład na temat głównego zagadnienia sygnalizowanego tytułem podrozdziału oraz stosowne zestawienia w postaci tabel i wykresów. Umieszczone pod komponentem informacyjnym zadania odnoszą się do części informacyjnej, sprawdzają jej zrozumienie, wymagają odtworzenia i przetworzenia wiedzy, zastosowania jej w odniesieniu do nowych przykładów lub sytuacji pozalekcyjnych.

W podrozdziałach językowych teksty literackie pojawiają się jako elementy zadań i ćwiczeń służących zilustrowaniu, utrwaleniu lub przetworzeniu wiedzy przekazanej w podręcznikowym wykładzie. I tak w rozdziale poświęconym znakom można znaleźć zadanie projektowe polegające na opracowaniu pisma obrazkowego, którego elementy posłużą do przełożenia poezji (fragmentu wiersza Leopolda Staffa) na mowę zrozumiałą dla dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania. W rozdziale poświęconym scharakteryzowaniu aktu komunikacji oraz funkcji języka integracja uzyskuje wielostopniowy wymiar. Ćwiczenia sprawdzające zrozumienie fragmentu tekstu naukowego zawierają zadania kierujące do wierszy Staffa i Szymborskiej. Tekst naukowy dotyczy bowiem funkcji poetyckiej języka. Wątpliwość może budzić poziom trudności tekstu, a przede wszystkim to, że został zaproponowany uczniom jako czwarta z kolei lekcja (druga językowa) na początku edukacji w liceum (technikum). Tekst naukowy o tematyce językoznawczej zawierający wyrazy o znaczeniu abstrakcyjnym posłużył do zaproponowania zadań wymagających złożonych umiejętności: zrozumienia materiału z wykładu wprowadzającego, zrozumienia tekstu naukowego, a następnie wykorzystania wyprowadzonych z niego wiadomości do analizy wierszy.

Najbardziej skorelowany tematycznie i naturalny w tym miejscu podręcznika wydaje się rozdział poświęcony sile perswazji ujętej głównie w perspektywie starożytnej retoryki i kompozycji mowy. Podstawą ćwiczeń stały się tutaj dwa fragmenty tekstów *Retoryki* Arystotelesa oraz *Iliady* Homera. Zadania dotyczą zatem rozumienia tekstu teoretycznego oraz analizy tekstu retorycznego – przemówienia Agamemnona. Lekcję zamyka ćwiczenie polegające na stworzeniu mowy, w której wykorzystane zostaną wiadomości z lekcji, np. te dotyczące konstrukcji sylogizmu.

Podrozdział poświęcony językowi oficjalnemu i nieoficjalnemu umieszczony został po cyklu antycznym, trudno zatem oczekiwać, że będzie skorelowany bezpośrednio z kształceniem literackim. Zawiera natomiast ćwiczenia kształtujące umiejętność konstruowania formalnych pisemnych wypowiedzi. Problematykę języka nieoficjalnego wprowadzono natomiast przez przywołanie fragmentu tekstu naukowego dotyczącego gwary młodzieżowej. Ćwiczenia umieszczone pod tekstem wymagają powtórzenia, przetworzenia lub zastosowania wiedzy zaczerpniętej z tekstu, także w wypowiedziach argumentacyjnych (*rozstrzygnij i uzasadnij*) i formach użytkowych (zaproszenie).

Od wprowadzenia podającego teorię rozpoczyna się też rozdział poświęcony językowi jako systemowi znaków. Tekstami, które mają pomóc zapamiętać, a przede wszystkim zrozumieć i zastosować wiedzę w sytuacjach typowych i problemowych,

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 134.

są fragment eseju Jana Parandowskiego *Alchemia słowa* oraz anonimowy średniowieczny czterowersowy wiersz [*Ach, miłość, coś mi uczyniła...*]. O ile ćwiczenia dotyczące tekstu nieliterackiego wiążą przedstawioną wcześniej wiedzę o języku z treścią i formą eseju, o tyle połączenie problematyki podsystemów języka z analizą średniowiecznego czterowersza wydaje się pomysłem dość karkołomnym i funkcjonalnie nieuzasadnionym<sup>20</sup>. Uczeń pierwszej klasy liceum ma odpowiadać na pytania dotyczące form gramatycznych obecnych w wierszu średniowiecznym zapewne tylko dlatego, że rozdział dotyczący podsystemów języka znalazł się w części podręcznika w rozdziale Średniowiecze. Ćwiczenia dotyczące utworu poetyckiego są pretekstem do zadawania pytań o system (fonetyka, fleksja, składnia). Tak realizowana integracja opisywana była przez Zofię Agnieszkę Kłakównę jako czytelnik:

Nie chodzi zatem o rozwiązania, które zalecają korelowanie różnych aspektów analizy tego samego tekstu, bo to wydaje się raczej oczywistością – bez analizy językowej nie da się przecież poważnie myśleć o dochodzeniu do sensów utworu wyznaczanego do lektury w ramach tzw. lekcji literackich. Traktowanie zaś literatury jako materiału do ćwiczeń z gramatyki opisowej – takich przykładów nie brakuje – wydaje się zaś raczej pospolitym mordowaniem sztuki, a nie żadną korelacją czy – jeszcze dumniej – integracją<sup>21</sup>.

W podrozdziałach literacko-kulturowych integracyjny charakter przedmiotu realizuje się głównie poprzez zadania analityczne dotyczące kształtu językowo-stylistycznego wypowiedzi literackiej. Chodzi w nich o budowanie świadomości, że dzieło literackie istnieje poprzez „językowe utkanie”, o którym pisały Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec. Dominują tutaj pytania o rozpoznanie, nazwanie, a przede wszystkim o funkcję zastosowanych środków językowych. W materiałach metodycznych towarzyszących podręcznikowi podkreśla się wielokrotnie, że ćwiczenia te służą wykorzystywaniu wiedzy o języku w pracy nad tekstem. Ponieważ pierwsza część podręcznika to materiał literacko-kulturowy związany z *Biblią*, antykiem grecko-rzymskim i średniowieczem, pojęcia językowe związane są bezpośrednio z formą językowo-stylistyczną tekstów z epoki. Stąd pytania dotyczą funkcji środków leksykalnych (biblizmy, archaizmy, frazeologizmy biblijne i mitologiczne), fleksyjnych (formy gramatyczne) czy składniowych (paralelizm, inwersja). Pojawiają się także cechy stylu biblijnego czy perswazyjnej funkcji języka.

Wskaż wypowiedzi Boga w trybie rozkazującym i w czasie przyszłym. Na ich podstawie określ relację między Bogiem a Abrahamem. Znajdź w przytoczonym fragmencie *Księgi Rodzaju* przejawy stylu biblijnego: a) wymień słowa, które sprawiają, że tekst ma podniosły charakter, b) wskaż przykłady inwersji, c) znajdź wszystkie wypowiedzenia, które zaczynają się do spójników, a następnie odpowiedz, czemu może służyć taki zabieg.

<sup>20</sup> Sporo uwagi niedociągnięciom w zakresie informacji szczegółowych w wersji poprzedzającej podręcznik *Oblicza epok*, czyli serii *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* poświęcił w swym artykule Kordian Bakuła, *Zrozumieć podręcznik albo horror didascalus*, „Język Polski w Liceum” 2010/2011, nr 2, s. 97–104.

<sup>21</sup> Z.A. Kłakówna, *Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 41.

W pierwszym akapicie znajdź zdania pojedyncze i złożone. Podziel je na wypowiedzenia złożone współrzędnie i podrzędnie. Uzasadnij swoje rozstrzygnięcia<sup>22</sup>.

Wymień różnice, jakie dostrzegasz między językiem współczesnego przekładu *Biblii* a językiem opowiadania Herlinga-Grudzińskiego<sup>23</sup>.

Wskaż powtórzenia występujące w tekście. Jaka jest ich funkcja?<sup>24</sup>

Scharakteryzuj język utworu, weź pod uwagę budowę zdań, użyte słownictwo, zastosowane środki stylistyczne. Czy utwór Kamińskiej można uznać za przykład stylizacji biblijnej? Odpowiedź uzasadnij<sup>25</sup>.

Jednak podobnie jak zdarzało się to w podrzdziałach – lekcjach językowych, także w podrzdziałach – lekcjach literacko-kulturowych tekst literacki wykorzystywany jest instrumentalnie do zadawania pytań z zakresu gramatyki opisowej.

Przeanalizuj budowę składniową wypowiedzenia, w którym występuje wyrażenie „marność nad marnościami” (werset 2). Wskaż równoważniki zdania w tej złożonej konstrukcji składniowej. Możesz skorzystać z mini przewodnika *Rodzaje zdań złożonych*. Przeanalizuj budowę składniową wypowiedzenia z wersetu 3. Z ilu zdań składowych jest zbudowane? Określ, jakiego rodzaju są te zdania. Jaki typ zdań złożonych dominuje w wersety 4.–8.? Uzasadnij odpowiedź<sup>26</sup>.

## Wnioski

Przeprowadzona analiza sposobów integrowania kształcenia literacko-kulturowego z kształceniem językowym i tworzeniem wypowiedzi ujawnia podstawowe wyzwania, które przed autorami programów nauczania i podręczników postawiła podstawa programowa. Z jednej proponuje się w niej dość obszerny zestaw obowiązkowych lektur, na pierwszym miejscu stawiając ich poznawanie w układzie chronologicznym, świadomy oraz krytyczny odbiór, kontekstową interpretację. Obok tego do szkoły ponadpodstawowej w większym znacznie zakresie niż to było w dwóch poprzednio obowiązujących podstawach programowych wprowadzono wiedzę z zakresu gramatyki, leksyki i stylistyki, komunikacji językowej i kultury języka, ortografii i interpunkcji przy równoczesnym założeniu, że w obszarze *Tworzenie wypowiedzi*, jak czytamy w komentarzu, „[p]odstawą kompetencji tekstowej są umiejętności retoryczne, dlatego podstawa programowa w sposób systemowy i celowy wprowadza elementy retoryki”<sup>27</sup>.

Dwie z wpisanych w podstawę programową determinant kształcenia, czyli rozbudowana lista lektur poznawanych w układzie chronologicznym oraz poszerzenie zakresu obecności wiedzy gramatycznej powodują, że autorzy programów i podręczników zobowiązani do ujęcia wszystkich wpisanych w podstawę celów

<sup>22</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok...*, s. 36.

<sup>23</sup> Tamże, s. 45.

<sup>24</sup> Tamże, s. 48.

<sup>25</sup> Tamże, s. 50.

<sup>26</sup> Tamże, s. 54.

<sup>27</sup> *Podstawa programowa...*, s. 45.

i treści nauczania starają się łączyć wszystkie obszary kształcenia, ale nie zawsze udaje się to zrobić w sposób, który pozwalałby na funkcjonalne traktowanie kształcenia językowego.

Punktem wyjścia jest bowiem koncepcja wynikająca z przekonania, że to kształcenie literackie i kulturowe jest najważniejszym czynnikiem kulturotwórczym, kształtującym „poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej”<sup>28</sup>. Jakkolwiek cytowane wcześniej w obszernych fragmentach założenia podstawy zobowiązują do integrowania treści przedmiotowych oraz funkcjonalnego kształcenia językowego, to rozbudowany komponent wiedzy i literatury powodują, że w przeznaczonym na lekcje polskiego czasie<sup>29</sup> trudno znaleźć miejsce na swobodną rozmowę o tekstach czy wnikliwe przyglądanie się ich kształtowi językowemu. Ekonomia szkolnego czasu powoduje, że nawet autorzy postanowili ułatwić nauczycielom zadanie, wpisując w podręcznik rozkład materiału (kolejne lekcje), w którym należy szukać momentów i okazji do tego, aby wpisane w podstawę wymagania z obszaru *Kształcenie językowe* udało się włączyć lub ująć w całości: „Poszczególne wymagania trzeba tak łączyć, żeby dało się je wspólnie realizować podczas lekcji (np. interpretacja tekstu, argumentacja, ćwiczenie umiejętności retorycznych)”<sup>30</sup>.

Również chronologiczny układ treści literackich wymaga dużego namysłu nad sposobem rozplanowania zagadnień z kształcenia językowego w taki sposób, aby korelowały one z treściami literackimi, co nie zawsze jest możliwe.

Deklaratywny charakter założeń, celów ogólnych, celów szczegółowych oraz warunków i sposobu realizacji, w które zarówno integracja wewnątrzprzedmiotowa, jak i funkcjonalność kształcenia językowego zostały wpisane, nie zawsze daje się pogodzić z obszernością obowiązkowego do zrealizowania materiału. Podręcznik *Oblicza epok* jest w wielu miejscach świadectwem udanej próby integrowania kształcenia językowego z literacko-kulturowym. Wyraźnie jednak ujawnia się w nim także zmaganie autorów z wpisaniem w podstawę programową wyobrażeniem o kompletności wiedzy przy równoczesnej jej funkcjonalności i wewnątrzprzedmiotowej spójności. Jakże aktualne okazują się słowa z 2002 roku, kiedy wprowadzono trzyletnie liceum i czteroletnie technikum, a głównym zmartwieniem było wówczas pomieszczenie materiału czteroletniego w trzy lata (liceum) czy pięcioletniego w cztery lata (technikum).

Nie może się reforma skończyć na opracowywaniu ciekawych wykładów-pogadarek do podręczników – nowoczesnych może pod względem edytorskim, ale obejmujących w dalszym ciągu materiał od dawna „nieogarnialny” dla uczniów szkół średnich. Nie chodzi bowiem o kompletność materiału nauczania. Kompletność jest kompletnie niemożliwa<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Podstawa programowa..., s. 85.

<sup>29</sup> K. Biedrzycki, *Analiza porównawcza podstaw programowych do języka polskiego z 2012 i 2018 roku*, [w:] *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1. Zapowiedź podręcznika*, s. 7.

<sup>30</sup> Tamże, s. 7.

<sup>31</sup> Z.A. Kłakówna, *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej*, [w:] Taż, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię. Podręcznik*

Oto mamy „nowe dawne” czteroletnie liceum i pięcioletnie technikum, a zmartwienie pozostało, ponieważ wydłużenie trwania szkoły ponadpodstawowej dało podstawę nie tyle do przemyślenia koncepcji przedmiotu w obecnych uwarunkowaniach kulturowych, co przede wszystkim do poszerzania zakresu wpisanej weń wiedzy i listy lektur.

U podłoża reformy [...] leży przekonanie, że straciliśmy coś ważnego: erudycję, solidne, ogólne wykształcenie. Ideolodzy tej reformy patrzą na to tak: jak mogliśmy zmarnować ten potencjał, my, nasze pokolenie, byliśmy po prostu dobrze wykształceni, a teraz? Sam pamiętam, jak się zdenerwowałem, że moje córki nie pamiętają daty bitwy pod Grunwaldem. Ale z drugiej strony – pomyślałem – one mają mnóstwo wiadomości, których ja nie mam. I lepiej obsługują współczesny świat. Coś za coś, po prostu<sup>32</sup>.

## Bibliografia

- Bakuła B., *Zrozumieć podręcznik albo horror didascalus*, „Język Polski w Liceum” 2010/2011, nr 2, s. 97–104.
- Biedrzycki K., *Analiza porównawcza podstaw programowych do języka polskiego z 2012 i 2018 roku*, [w:] *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1. Zapowiedź podręcznika*, s. 4–7.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 1. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1.*, Warszawa 2019.
- Kalbarczyk A., Olejnik K., *Oblicza epok. Program nauczania języka polskiego. Liceum ogólnokształcące i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, s. 23, <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-oblicza-epok-klasy-1-4-liceum-ogolnoksztalcingo-1-5-technikum-zakres-podstawowy-i-rozszerzony/?subject=25378&segment=25342> [(dostęp: 17.11.2020)].
- Kłakówna Z.A., *Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 37–50.
- Kłakówna Z.A., *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej*, [w:] Taż, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Książka nauczyciela*, Kraków 2002, s. 12.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 85–135.
- Kowalikowa J., Synowiec H., *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 10–19.
- Nocoń J., *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014, s. 159–174.

---

*do języka polskiego. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Książka nauczyciela*, Kraków 2002, s. 12.

<sup>32</sup> J. Pytlak, A. Dziewitt-Meller, *Wszyscy się boją*, „Tygodnik Powszechny” 31.08.2020; <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wszyscy-sie-boja-164681> [dostęp: 30.11.2020].

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski, s. 7, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 20.12.2020].*

Pytlak J., Dziewitt-Meller A., *Wszycy się boją*, „Tygodnik Powszechny” 31.08.2020, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wszycy-sie-boja-164681> [dostęp: 30.11.2020].

Żydek-Bednarczuk U., *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kośtka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 133–144.

### **Intra-curricular integration in the core curriculum and textbooks for the secondary school**

#### **Abstract**

The core curriculum for the third stage of education includes a provision that the aim of general education in a comprehensive high school and technical secondary school is, among others, to integrate the subject knowledge from various disciplines. The article presents the results of the analysis of a selected textbook for the first grade of a secondary school implementing the core curriculum from 2018. The main research questions are: How do the authors of the textbook implement the need to integrate the language, literary and text-building education, which is included in the core curriculum for secondary schools? Do the suggested methods of integration include functional grammar? The author refers to the core curriculum, the findings of linguists – researchers of language education at school and the selected textbook. The conducted analysis is a case study.

**Keywords:** integration, language education, core curriculum, textbook

**Beata Udzik** – dr hab. językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UAM w Poznaniu, nauczycielka akademicka i szkolna, honorowy profesor oświaty; arbiter CKE w zakresie egzaminu maturalnego z języka polskiego; autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki przedmiotowej, kształcenia językowego, diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz książek: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów językowych w pracach pisemnych uczniów; Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych; współautorka Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką.*