

Krystyna Zabawa

Edukacja polonistyczna wobec integracji w klasach I-III

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1,
39-54

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna Zabawa

Edukacja polonistyczna wobec integracji w klasach I-III

Wstęp

„Nowocześnie pojmowane kształcenie wiąże się obecnie z kształtowaniem postaw człowieka, jego osobowych i cywilizacyjnych kompetencji, jego zdolności do autokreacji i ustawicznego uczenia się, a przede wszystkim z wprowadzeniem w świat wartości wyznaczających jakość życia człowieka. Kształcenie postrzega się w perspektywie kultury humanistycznej, a więc centralne miejsce w edukacji zajmuje rozwijający się człowiek i jego relacje ze światem zewnętrznym i samym sobą”¹.

„Edukacja polonistyczna zdaje się być obszarem szczególnie podatnym na zabiegi integracyjne ze względu chociażby na związek zachodzący między używaniem języka a kształceniem w każdej dziedzinie”².

Od wielu lat wśród badaczy, zajmujących się edukacją wczesnoszkolną, toczy się dyskusja na temat jej integracyjnego charakteru. Wątpliwości budzi sam „elastyczny i szeroko znaczeniowy”³ termin „integracja”, jak również sposoby wypełnienia tego pojęcia treścią w praktyce szkolnej. Krytykę wprowadzania nauczania integracyjnego głównie drogą urzęc-

¹ J. Bałachowicz, *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 2003, s. 88.

² D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Dągiel, Olsztyn 1999, s.108.

³ D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, pod red. M. Nowickiej, Warszawa 2005, s. 16.

Z teorii

dową, bez podjęcia głębokiej refleksji oraz wykształcenia świadomej zalet i wad takiego podejścia kadry, podejmuje w swoich tekstach D. Klus-Stańska⁴. Dowodzi ona, powołując się także na innych znawców przedmiotu, że integracja mylona bywa często z korelacją. Podczas gdy w przypadku integracji treści nauczania stają się okazją do „eksploracji wybranego zagadnienia”⁵, będącego niejako problemem badawczym (do rozwiązania którego można wykorzystać wiedzę z różnych dziedzin), to korelacja polega na ujmowaniu danego zagadnienia jedynie jako pretekstu do realizacji treści programowych. Badaczka ostrzega zatem w wielu swoich publikacjach przed myleniem tych dwu pojęć, a także przed budowaniem bloków tematycznych wokół skojarzeń nauczyciela czy autorów podręczników. Warto w tym miejscu zacytować mocno i odważnie sformułowany wniosek:

„Integracja jako modne hasło, a nie jako wątek myślenia pedagogicznego, jest niebezpieczna i obciążona poważnymi konsekwencjami. Operacjonalizowana w naiwny sposób zmienia się w nienaruszalny kanon zapisu w podręczniku, powoduje deformację celów lekcji, infantyлизację treści. Z pewnością dążenie do tego, by wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójna i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce w formie refleksji i działania w zróżnicowanych sytuacjach, jest godne wysiłku pedagogicznego. **Jednak wiedza zintegrowana to zupełnie co innego niż asocjacje wokół jednego tematu**”⁶.

Co zatem jest konieczne, aby taką wiedzę budować? D. Klus-Stańska i M. Nowicka formułują cztery warunki: nowości, naukowości (sprzeciw wobec powszechnej infantyлизacji treści nauczania), problemowości i eksploracyjności. Analizując jednak wymienione warunki i proponując praktyczne rozwiązania, Autorki niemal wcale nie odnoszą się do edukacji polonistycznej i jej specyfiki. Prowokuje to do pytania, czy integracja wiedzy jest możliwa w odniesieniu do tej dziedziny. Próbę odpowiedzi podejmę w dalszej części niniejszego tekstu.

Pozostając jeszcze w kręgu refleksji zainspirowanych powyżej przywołaną książką gdańskich pedagożek, warto odwołać się do wskazanych przez nie możliwych płaszczyzn „integrowania wiedzy na zajęciach szkol-

⁴ Zob. także; oraz D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

⁵ D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, dz. cyt., s. 110. W cytowanym artykule Autorka przywołuje wyniki swoich obserwacji zajęć warsztatowych z nauczycielami praktykami, uczącymi w klasach I-III. Poproszeni o napisanie scenariusza zajęć na temat jesieni, zastosowali przede wszystkim właśnie korelację treści. Co więcej, innowacyjność tych zajęć oraz ich wartość poznawcza dla uczniów były niewielkie. Nauczyciele bazowali na posiadanej już przez uczniów wiedzy, nie inspirując ich w żaden sposób do twórczego działania i rozwiązywania problemów, co jest istotą podejścia integracyjnego.

⁶ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 182. Podkreślenie Autorki.

nych. Są to: wiedza, komunikacja i osobowość⁷. Szczególnie interesująca, z punktu widzenia edukacji polonistycznej, jest płaszczyzna komunikacji, wyrażana w relacjach między językiem zindywidualizowanym, potocznym a zinstytucjonalizowanym, szkolnym. To zagadnienie także rozwinę w dalszych rozważaniach.

Jak widać na podstawie powyższego szkicowego zestawienia i przywołania poglądów, termin integracja zawarty w tytule artykułu domaga się zdefiniowania przed przystąpieniem do właściwych wywodów. Jego plastyczność może bowiem stanowić przyczynę nieporozumień. Na niejednoznaczność pojęcia zwraca także uwagę Jolanta Karbowniczek, podkreślając równocześnie szczególnie ważne z przyjętego przeze mnie punktu widzenia, a często niedoceniane jego elementy, takie jak: rozwój osobowości, kształtowanie postaw i hierarchii wartości, orientacji etycznej, poczucia tożsamości historycznej, narodowej, regionalnej, wyzwalanie aktywności twórczej⁸. Wszystkie te cele są rozwijane także, a może przede wszystkim w ramach edukacji polonistycznej.

Podsumowując, w niniejszym szkicu integrację rozumiem szeroko, zgodnie z definicją słownikową jako „zespolenie się, scalenie, tworzenie całości z części”⁹ w odniesieniu przede wszystkim do **wiedzy** ucznia oraz jego **wizji świata**, a także osobowości, tożsamości, środowiska.

Edukacja polonistyczna... nauczycieli

Jedną z płaszczyzn integracji jest, jak wspomniano powyżej, płaszczyzna komunikacji. Od pewnego czasu podkreślana przez znawców tematu konieczność przyzwolenia na indywidualny język ucznia, także na popełnianie przez niego błędów językowych, uzupełnianie wypowiedzi znakami niewerbalnymi (gestami, mimiką), natrafia na silny opór nauczycieli. Poprawianie, i to natychmiastowe (wiążące się z przerywaniem dziecku), wydaje się zakodowane w świadomości czy nawet podświadomości dorosłych. Na tym ma polegać m.in. edukacja polonistyczna. Większość pozycji metodycznych pomija ten problem, skupiając się na wpajaniu uczniom „prawidłowych”, skomponowanych według założonego schematu wypowiedzi. Symptomatyczne wydaje się zdanie zaczerpnięte z jednego z najnowszych podręczników metodyki edukacji polonistycznej dla studentów i nauczycieli: „Najprostszymi formami wypowiedzi, zawierającymi kilka zdań na określony temat, są tzw. **swobodne wypowiedzi** dzieci. Ich ważną cechą jest poruszanie jednego zagadnienia, natomiast brakuje im trójczłonowej budowy, akcji oraz uwarunkowań przy-

⁷ Tamże, s. 214.

⁸ Zob. J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008, s. 82-88.

⁹ *Słownik wyrazów obcych*, pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1980, s. 309.

czynowo-skutkowych”¹⁰. Wyrażenie „tak zwane” zaznacza dystans wobec następującego po nim przymiotnika. Odbiorca dostaje sygnał, że tak naprawdę nawet w ten sposób nazywane dziecięce wypowiedzi nie są w istocie swobodne. Co więcej, jak wynika z następnego zdania, wypowiedzi te charakteryzuje **brak**, przede wszystkim brak koniecznej – jak się wydaje w tym kontekście – struktury. Tymczasem dziecko w wieku wczesnoszkolnym najefektywniej uczy się mowy w prawdziwej sytuacji komunikacyjnej, zakładającej interakcję, która charakteryzuje się: dialogowością, wymiennością ról i współdziałaniem rozmówców¹¹. Brak tak zdefiniowanej komunikacji, zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniem, jak i między samymi uczniami, jest na pewno jedną z bolączek polskiej szkoły¹². Nie sprzyja też szeroko rozumianej integracji, a raczej przyczynia się do rozszczepienia świata dziecka na ten szkolny (wymagający szczególnego, innego języka) i ten prywatny. Czy wiedza podawana w języku obcym może być przez ucznia łatwo uwewnętrzniona i scalona (zintegrowana) z codziennym życiem, w którym już ów język nie obowiązuje?

Wydaje się, że obawa przed potocznym językiem uczniów może być spowodowana niepewnością językową samych nauczycieli. Podobnie jak akty nietolerancji bywają pochodną niepewności/ nieumiejętności wyrażenia i obrony własnej tożsamości. Stąd tytuł tej części artykułu i podstawowa konkluzja: edukację polonistyczną dzieci należy zaczynać od gruntownej edukacji polonistycznej nauczycieli. Stwierdzenie to jest tyleż oczywiste, co zapoznane, zważywszy na niezwykle okrojone w tym zakresie harmonogramy zajęć studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Uczenie celów, metod, technik jest niezwykle ważne. Czy nie ważniejsze byłoby jednak kształcenie świadomości językowej przyszłych nauczycieli, nieustanne podkreślanie ich odpowiedzialności za słowo? Zamiast poprawiać dzieci, być może należy się skupić na poprawności, zrozumiałości, a przede wszystkim bogactwie własnego języka. Jak wiadomo nie od dziś – słowa uczą, przykłady pociągają. Warto zatem zachęcać przyszłych i już praktykujących nauczycieli do sięgania po liczne na rynku pozycje poprawnościowe¹³, do stałego namysłu nad językiem, który się przecież zmienia, oraz do zaufania dzieciom, pozwolenia im, aby uczyły się także na błędach. Same zauważą wkrótce, że ich sukces komunikacyjny zależy od tego, jak mówią,

¹⁰ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009, s. 140.

¹¹ Zob. J. Porayski-Pomsta, *ABC wiedzy nauczyciela o języku*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 7.

¹² Zob. np. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 76-104 (rozdział „Mówić czy zaniemówić – skutki komunikacji w klasie szkolnej”).

¹³ Warto polecić np.: J. Bralczyk, *Słowo o słowie: poradnik językowy profesora Bralczyka*, Warszawa 2010; K. Gąsiorek, *Język polski? Nie taki trudny! czyli jak unikać kłopotów językowych*, Kraków 2006; J. Miodek, *Słowo jest w człowieku – poradnik językowy*, Wrocław 2007; W. Pisarek, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 2004; J. Podracki, *Pałapki językowe w szkole i nie tylko...*, Warszawa 2000.

czy wyrażają się wystarczająco precyzyjnie. W tym celu trzeba również pozwolić w klasie na prawdziwą komunikację.

Należałoby także zwracać baczniejszą uwagę na język podręczników szkolnych¹⁴ oraz uwrażliwiać nauczycieli, aby brali pod uwagę kształt językowy podręcznika jako ważne kryterium wyboru.

Swobodnemu rozwojowi mowy nie sprzyja nacisk kładziony na pisanie opowiadań, opisów, sprawozdań według ściśle określonego wzoru. Tu także należałoby zachować przynajmniej równowagę. Opisywana przez D. Czelakowską w jednym z ostatnich rozdziałów (powstaje wrażenie, że niejako na marginesie) metoda tworzenia swobodnych tekstów Freineta też może budzić pewne zastrzeżenia¹⁵. Trzecia faza zajęć ma bowiem polegać na zbiorowym opracowywaniu wybranych tekstów, eliminowaniu błędów, poprawianiu kompozycji, stosowaniu odmiennych, lepszych rozwiązań leksykalnych. W takiej procedurze ginie istota swobodnego tekstu – jego treść, przekaz, zapis indywidualnego doświadczenia, przeżycia. Nie znaczy to, oczywiście, że tekstów uczniowskich nie należy poprawiać. Żadna skrajność nie jest dobra. Jeśli jednak od czasu do czasu pozwala się dziecku na swobodę – niech to będzie swoboda od początku do końca, tak aby dziecko uświadomiło sobie wartość swojej wypowiedzi i potrafiło się na niej skupić, a nie tylko na jej brakach i błędach. Niewykluczone, że po głośnej lekturze w klasie samo zdecyduje się na poprawę jakichś sformułowań, na przestawienie kolejności zdań. Zauważy, że kompozycja wpływa na to, jak koleżanki i koledzy odbierają jego wypowiedź. Takie podejście ośmieli też na pewno do językowej twórczości, właściwej dzieciom w tym wieku, a opisywanej wielokrotnie, ostatnio m.in. przez K. Gąsiorek, która w tekstach uczniów klas I-III odnalazła neologizmy, zmyślenia, niezwykłą tematykę i różne formy wypowiedzi, a nawet – środki poetyckiego obrazowania¹⁶. Jak pisze badaczka: „Dzieci lubią popisywać się pomysłowością, eksperymentują słowem. Potrafią «zaklinać» obserwowany świat (...). Ich akceptacja przez dorosłych może być zachętą do podejmowania dalszej aktywności językowej”. W podsumowaniu cytuje także zasłużonego metodyka języka polskiego, S. Bortnowskiego: „...dziecięce odkrycia są niezwykle, (...) dzieci zdolne są do czystej gry słów, zabawy słowem (jak Białoszewski), a ich swobodna wyobraźnia rozkwita dla przyjemności”¹⁷. Czyż nie takie są właśnie cele integracji w edukacji wczesnoszkolnej?

¹⁴ Na ten temat zob. np. K. Mucha, *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 144-153.

¹⁵ Zob. D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, dz. cyt., s. 264-265.

¹⁶ Zob. K. Gąsiorek, *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, pod red. B. Myrdzik, M. Karwatowskiej, Lublin 2011, s. 295-306.

¹⁷ Tamże, s. 305, 306.

Z teorii

Kluczem do tego, aby edukacja polonistyczna w klasach I-III zyskała wymiar integrujący, jest zatem kształtowanie świadomości językowej nauczycieli oraz ich umiejętność stworzenia na lekcji odpowiedniego klimatu językowego¹⁸.

Edukacja polonistyczna uczniów – kształcenie językowe i literackie

Znawcy podkreślają, że nauka o języku (podobnie jak matematyka) jest w zasadzie niepodatna na integrację. Zarazem jest rzeczą oczywistą, że zasób słów, rozwinięty bądź ograniczony kod językowy warunkuje ludzkie poznanie świata, a także jakość funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Czynniki i bierny słownik dziecka stawia granice bądź poszerza możliwości odniesienia sukcesu we wszystkich innych obszarach edukacyjnych. Jak podkreśla podstawa programowa: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”¹⁹. Jest to zarazem najważniejszy cel edukacji wczesnoszkolnej, formalnie przypisany do edukacji polonistycznej, w istocie jednak realizowany we wszystkich obszarach. Nauczycielowi powinno nieustannie towarzyszyć przekonanie o ważności wypowiedzianych słów i konieczności zaszczepienia w dzieciach szacunku do słowa²⁰. Jednym ze sposobów realizacji tego celu może być nawyk „przyglądania” się słowom, zwracania dzieciom uwagi na ich wzajemne powiązania (rodziny wyrazów), zapożyczenia, neologizmy i archaizmy (bez konieczności używania terminologii). Świetną inspiracją do takich działań jest stary tekst J. Korczaka *O gramatyce*, stanowiący rozdział jednej z jego pierwszych książek – *Dziecka salonu* (1906). Zdziwiająco nowocześnie brzmią wywody bohatera chcącego przekonać małych uczniów do pożytków płynących ze znajomości nie lubianej przez nich gramatyki. Emocjonalny stosunek do języka budzi on w swoich podopiecznych za pomocą zręcznych animacji, czy nawet personifikacji:

„Zdziwicie się bardzo, jak się dowiecie, że język ludzki, czyli mowa ludzka, żyje, karmi się, choruje, robi rozmaite interesy – może być bardzo biedna albo bogata. (...) Widzicie więc, że rodzą się w języku nowe wyrazy, że rośnie, pożycza i oddaje, kiedy sobie na własny wyraz zapra-

¹⁸ To pojęcie zastosowała i rozwinęła D. Klus-Stańska w rozdziale „Tworzenie znaczeń a klimat językowy lekcji” swojej książki *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 137-149.

¹⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (fragmenty załącznika nr 2 rozporządzenia), <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1c.pdf>, dostęp 14.03.2012.

²⁰ Pisała o tym ostatnio w interesującym oraz inspirującym do działań szkolnych tekście M. Jędrzychowska, *Jak ratować słowo, czyli o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010, s. 29-40.

cuje – że jest coraz bogatszy, że coraz łatwiej nim ludziom myśleć i mówić... (...) niektóre wyrazy w nim umierają. (...)

Gramatyka uczy szanować mowę ludzką i – podziwiać rozum ludzki...”²¹.

W ten sposób zręczny korepetytor scalał życiową wiedzę i doświadczenia dzieci z nudnymi i trudnymi wydawałoby się kwestiami gramatycznymi. Tłumacząc podział na części mowy, odwoływał się do porządku panującego w aptece, gdzie wszystko powinno być w osobnych szufladkach, żeby się nie pomieszało. Przede wszystkim jednak Korczak podkreślał konieczność szanowania języka, pilnowania jego czystości, tak jak pilnuje się czegoś szczególnie ważnego i bliskiego sercu. Wydaje się, że w ten sposób wyznaczył podstawowy cel kształcenia językowego dzieci.

W ramach tego kształcenia mówi się też o wielości stylów polszczyzny²² – to także można robić w odniesieniu do różnych obszarów edukacyjnych. Po zajęciach dotyczących np. pogody można zaprezentować dzieciom fragmenty tekstu naukowego, publicystycznego, literackiego (poetyckiego) i zachęcić je do wyrażenia tych samych treści potocznie, kolokwialnie, tak jak w rozmowie z kolegą.

Jednym z podstawowych celów edukacji wczesnoszkolnej jest nauka czytania. Na tę umiejętność kładzie się ostatnio szczególny nacisk na wszystkich etapach edukacji. Jako podstawową umiejętność, którą uczeń ma zdobyć w szkole podstawowej, wymienia czytanie nowa podstawa programowa, formułując to w następujący sposób:

„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, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa”²³.

Powyższy zapis podkreśla integrujący wymiar edukacji polonistycznej, w ramach której uczeń zdobywa zdefiniowaną w ten sposób umiejętność.

Warto przyjrzeć się kolejno obszarom, w których powinna dziecku być pomocna książka i tekst literacki. „Zdobycie wiedzy” wydaje się najbardziej oczywistym celem czytania, często zresztą wskazywanym przez dzieci w badaniach czytelnictwa. Wiek XXI to niewątpliwie czas szczególnego rozwoju literatury popularnonaukowej skierowanej do najmłodszych

²¹ J. Korczak, *Dziecko salonu*, [w:] *Dzieła* t. 1, Warszawa 1992, s. 407-414.

²² Zabawny tekst, wprowadzający w temat stylów, napisał Wojciech Widłak – popularny pisarz książek dla dzieci. Zob. W. Widłak, *Co za języki!*, [w:] M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3*, podręcznik część 2, Warszawa 2011, s. 15.

²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, dz. cyt.

Z teorii

odbiorców. Współczesne możliwości edytorskie uatrakcyjniają przekaz, ściśle łącząc tekst z obrazem, tworząc książki interaktywne, chętnie posługujące się hipertekstem²⁴. Tego typu pozycje stawiają nowe wyzwania także przed edukacją polonistyczną w klasach I-III. Należałoby w nich bowiem kłaść nacisk nie tylko na umiejętność dekodowania tekstu werbalnego, ale także – coraz częściej stanowiących nierozzerwalną całość w książce dziecięcej – tekstów niewerbalnych. Oprócz prowadzenia nauki tradycyjnej lektury linearnej, coraz bardziej paląca jest konieczność uczenia (być może też najpierw nauczycieli) strategii „czytelnika ekranowego”²⁵, obejmującego jednym spojrzeniem stronę czy nawet rozkładówkę. Do tego celu najbardziej użyteczne wydają się globalne metody nauki czytania.

Nie do przecenienia jest także rola dobrze dobranej lektury w edukacji emocjonalnej dziecka. To teren, na którym pozostało wiele do zrobienia. Polecenia i zadania związane z tekstami literackimi w podręcznikach szkolnych zbyt rzadko biorą pod uwagę rzeczywiste emocje dziecka (także te negatywne) powstające pod wpływem lektury. Werbalizacja uczuć czy też niewerbalne (np. plastyczne) sposoby ich ujmowania powinny towarzyszyć zwłaszcza czytaniu utworów poetyckich. Tymczasem, pomimo licznych publikacji naukowych ukazujących się od wielu lat²⁶, w praktyce wciąż używa się wierszy przede wszystkim jako narzędzi do prymitywnie nieraz rozumianej integracji czy raczej do korelacji treści nauczania. Jest to pogłębiająca się tendencja, co widać na przykładzie scenariuszy stworzonych przez studentki, także już czynne nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej²⁷. Są to nawyki wyniesione z własnej edukacji, a także z licznych nieprzemyślanych propozycji metodycznych oraz sugestii podręcznikowych. Dlaczego np. nie proponuje się dziecku przyjrzenia własnym emocjom, ale każe się mu odpowiadać na pytanie „Jakie uczu-

²⁴ Zob. np. M. Zając, *Książka czasu przemian*, [w:] *Książka dziecięca 1990-2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 195-209.

²⁵ Zob. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

²⁶ Wystarczy wspomnieć najważniejsze: A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Rzeszów 2007; także publikacje K. Krasoń.

²⁷ Zob. np. przywoływany na początku artykułu tekst D. Klus-Stańskiej, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, dz. cyt. Mogłabym dorzucić sporo przykładów z własnej praktyki pedagogicznej. Poprzestaną na jednym, szczególnie jaskrawym: scenariusz dotyczący wiersza D. Wawitów *Kałużyści* autorka podporządkowała celom edukacji zdrowotnej. Utwór miał służyć do uświadomienia dzieciom konieczności odpowiedniego ubierania się, gdy pada deszcz (!). Pomijam niktę wartości poznawcze i edukacyjne takiego podejścia. Postępowanie nauczycielki sprzeciwiało się jednak przede wszystkim zdecydowanie ludycznemu charakterowi wiersza, zaprzeczało jego sensom, nie pozwalało dziecku na żadne przeżycia czy emocje, nie wspominając o przeżyciu estetycznym. Ten sam wiersz w scenariuszu opublikowanym w Internecie służy ilustracji zagadnienia gramatycznego (słowotwórstwo) i rozmowie o zawodach. W celach nie ma wzmianki o przygotowywaniu dziecka do odbioru utworu poetyckiego, zob. <http://www.eduinfo.pl/scenar.php?action=more&id=697&idg=2>, dostęp 30.03.2012. Te przykłady, z różnych źródeł, pokazują skalę zjawiska.

cia towarzyszą poetce, gdy mówi o domu?”²⁸. To przecież prosta modyfikacja wielokrotnie wyśmiewanego pytania o to, co poeta chciał powiedzieć.

Oprócz poezji, można szerzej wykorzystać w edukacji polonistycznej coraz częściej pojawiające się na rynku książki dziecięcej pozycje traktujące o emocjach, w atrakcyjny sposób zachęcające do ich uświadamiania sobie i wyrażania oraz rozpoznawania u innych. Nauczycielki, mające od niedawna możliwość układania własnego zestawu lektur dla klas I-III, mogłyby korzystać z udanych literacko propozycji Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego (seria autorstwa W. Kołyszki czy książki R. Jędrzejewskiej-Wróbel, której *Gębolud* został już zresztą zaproponowany przez wydawnictwo Nowa Era jako lektura uzupełniająca). Dużym powodzeniem wśród dziecięcych czytelników, co można by wykorzystać także w szkole, cieszy się również seria o uczuciach G. Kasdepke²⁹. Przede wszystkim jednak rozwojowi emocjonalnemu dziecka powinno sprzyjać każde spotkanie z tekstem literackim. Sprawdzianem jego artystycznego oddziaływania jest bowiem właśnie umiejętność wywoływania u odbiorcy autentycznych przeżyć. Warto, aby pamiętali o tym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i w tym kierunku wykorzystywali integrujący potencjał literatury.

Kolejnym obszarem oddziaływania edukacji polonistycznej, wyodrębnionym w podstawie programowej, jest rozwój intelektualny ucznia. On również ściśle wiąże się z kompetencjami czytelnickimi, polegającymi m.in. na szybkim znajdowaniu potrzebnych informacji w źródłach, zarówno drukowanych, jak i możliwych do wyszukania w Internecie. Ćwiczeniem intelektu jest niewątpliwie próba integracji wiedzy ucznia, ułatwiana przez ujmujące świat całościowo utwory literackie. Wiedza przekazywana dziecku w fabule opowieści pozostaje w nim wraz z przeżyciem lekturowym. Wydaje się, że niekonieczne jest dodatkowe podkreślanie i wyodrębnianie z utworu faktów przyrodniczych, historycznych, związanych z naukami ścisłymi, chyba że należy je wyjaśnić w celu pełniejszego zrozumienia tekstu. Paradoxem jest, że to, co pisarze – autorzy literatury dziecięcej starają się ukryć przy pomocy różnych chwytów artystycznych (przede wszystkim humoru, rysunku postaci, wartkiej akcji...), nauczyciel odkrywa i uwydatnia. Zakładany dziecięcy odbiorca powinien według twórców niepostrzeżenie chłonąć atrakcyjnie „opakowaną”

²⁸ M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3*, podręcznik część 1, Warszawa 2011, s. 20. Przykład zaczerpnęłam z jednego z popularnych, najnowszych podręczników edukacji wczesnoszkolnej nie dlatego, aby krytykować to skądinąd na ogół udane wydawnictwo, ale aby pokazać prawidłowość dotyczącą większości znanych mi propozycji podręcznikowych. Konieczność namysłu nad kształtem podręczników wydaje się paląca i bywa podejmowana przez środowiska naukowe. Zbyt małe jednak jest tu przełożenie na praktykę wydawniczą.

²⁹ Zob. G. Kasdepke, *Tylko bez całowania! czyli jak sobie radzić z niektórymi uczuciami*, Warszawa 2008; *Kocha, lubi, szanuje, czyli jeszcze o uczuciach*, Warszawa 2009.

Z teorii

wiedzę. W większości przypadków tak właśnie się dzieje. Demaskowanie dydaktycznych intencji może najmłodszych czytelników zrazić do lektury, w szkolnej praktyce sprowadzającej się do wyszukiwania ważnych informacji. Należałoby tak kierować procesem lektury, aby uwydatnić przede wszystkim jej literacki charakter, a w drugiej kolejności „zintegrowane” z fabułą treści należące do innych dziedzin. Właściwa dzieciom ciekawość świata sprawi, że same zechcą zatrzymać się nad jego fragmentami, ukazanymi w ciekawej książce, dotrą (może też umiejętnie zachęczone) do dalszych informacji. Świat przygód dzieci z Bullerbyn może zachęcić do zainteresowania się Szwecją, ale nie to jest istotą oddziaływania arcydzieła A. Lindgren. Podobnie, tak chętnie wykorzystywane w szkole wiersze Brzechwy i Tuwima nie są lekcjami geografii, przyrody, matematyki czy techniki i nie można ich sprowadzać do takiej funkcji w myśl źle rozumianych założeń integracji. Nie znaczy to, oczywiście, że nie należy uczyć dzieci wynajdowania istotnych faktów w tekstach informacyjnych czy popularnonaukowych. Trzeba to robić, podkreślając przy tym różnice w lekturze różnych odmian piśmiennictwa (inne są przecież cele, dla których sięgamy po instrukcję obsługi, encyklopedię, słownik, książkę edukacyjną czy wiersz, opowiadanie).

Nieujętym wprost przez podstawę, a niezwykle istotnym wymiarem edukacji polonistycznej, mieszczącym się także w jej integrującej funkcji, jest wprowadzanie dziecka w świat kultury i sztuki. Trzeba upomnieć się o rolę sztuki słowa – literatury w wychowaniu estetycznym, czyli w wychowaniu do sztuki i przez sztukę. Utwór literacki jest wartością autonomiczną, dziełem sztuki samym w sobie i należy mu się jako takiemu uwaga. Nie można zatem artystycznym tekstom przypisywać jedynie roli służebnej wobec innych obszarów edukacyjnych, posługując się nadrzędną ideą nauczania zintegrowanego³⁰. W rzeczywistości szkolnej łatwo się o tym zapomina, jako sztukę traktując jedynie plastykę i muzykę. A przecież, jak dowodzi Kida: „Integracja literatury z malarstwem, muzyką, plastyką, filmem i teatrem, stosowana w procesie dydaktyczno-wychowawczym już w wieku wczesnoszkolnym, wydatnie przyczynia się do ukształtowania aktywnego odbiorcy dzieła sztuki...”³¹. Pierwszym krokiem w alfabetyzacji kultury powinny być artystycznie udane utwory literackie, pięknie wydane z ilustracjami na wysokim poziomie. Podkreśla to wielu pedagogów, m.in. autorka spójnych, opartych na badaniach koncepcji wprowa-

³⁰ Pisze o tym m. in. M. Dągiel, *O możliwościach pracy z tekstem literackim w perspektywie integracji*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s. 145-149.

³¹ J. Kida, *Tendencja nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s. 162.

dziania dzieci w świat literatury – E. Szefler: „Dobre i pięknie pod względem edytorskim wydane teksty są bowiem jednym z trzech głównych czynników (...) decydujących o rozwoju czytelnictwa i kultury czytelniczej”³². Dostępne na rynku coraz ciekawsze książki obrazkowe powinny wejść do edukacji wczesnoszkolnej. Dotąd niezauważane, stają się coraz bardziej popularne wśród badaczy. Dzięki temu nauczyciele mogą już sięgnąć po kompetentne, pomocne w praktyce szkolnej opracowania³³. Warto również korzystać z coraz liczniejszych książek popularyzujących sztukę na poziomie dziecięcej percepcji. Niektóre z nich, np. autorstwa T. Żebrowskiej³⁴, proponują działania artystyczne wzorcowo realizujące ideę integracji. Godną polecenia pisarką jest w tej dziedzinie także E. Piotrowska i, oczywiście, dama polskiej poezji dla dzieci, niezwykle wszechstronna W. Chotomska. Możliwości zintegrowanego nauczania sztuki wymagałyby osobnego opracowania.

Rozwój wrażliwości estetycznej dziecka jest niezwykle ważnym, podkreślanym w podstawie i programach celem wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Powinna ona także, zgodnie z podstawą programową, umożliwić rozwój moralny dziecka. To również aspekt szeroko omawiany w wielu pracach naukowych³⁵. Aksjologiczny wymiar literatury dziecięcej jest jednym z jej wyróżników. W tym kontekście warta polecenia nauczycielom jest popularna, ale bazująca na ustaleniach naukowców, książka liderki akcji „Cała Polska czyta dzieciom” I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej *Z dzieckiem w świat wartości*. Autorki, oprócz teoretycznej podbudowy, proponują konkretne działania, zmierzające do budowania dziecięcego świata wartości, w oparciu o klasyczne i współczesne utwory literackie. Biorą kolejno na warsztat tak podstawowe wartości jak m.in.: szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, odwagę, przyjaźń i miłość, piękno, mądrość. Tu także, jak w przypadku wiedzy, lepiej niż mówienie wprost sprawdzi się działanie skupione na jakimś elemencie świata przedstawionego, np. na sylwetce i losach bohatera. Warto zachęcać dzieci do samodzielnego wyciągania wniosków, nie nastawiając się z góry na jeden założony przez

³² E. Szefler, *Nowe podejście do roli czytania i czytelnictwa współczesnego ucznia klas I-III i jego odzwierciedlenie w programach edukacji zintegrowanej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, dz. cyt., s. 409. Na ten temat zob. także E. Kobiela, *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987/4.

³³ Tematem książki obrazkowej zajmuje się w Polsce przede wszystkim M. Cackowska, popularyzując tę formę w swoich artykułach (np. „Ryms” 2009/2010 nr 5-8), a także w podręczniku akademickim. Zob. M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa 2009, s. 312-330.

³⁴ Zob. K. Zabawa, *Książki konieczne* (dla pedagogów i nie tylko), „Horyzonty Wychowania” 2011/ 10 (20), s. 315-319.

³⁵ Zob. np. *Wartości w świecie dziecka i w sztuce dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej, B. Żurakowskiego, Poznań 1984; *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. J. Papuzińskiej, B. Żurakowskiego, Warszawa 1985; B. Żurakowski, *Literatura-wartość-dziecko*, Kraków 1999.

Z teorii

nauczyciela rezultat poszukiwań. Hierarchia wartości to jedna z kwestii indywidualnych, do pewnego stopnia podlegających negocjacji, mogąca ulegać zmianom wraz z doświadczeniem życiowym. Jeśli ma nastąpić integracja – uwewnętrznienie wartości i włączenie ich w codzienne życie dziecka – powinno ono mieć prawo do ich przyjęcia bądź odrzucenia oraz porządkowania według własnych priorytetów. Nie oznacza to zachęty do relatywizmu, bo nauczyciel jako człowiek ma także prawo do wyrażenia swojego zdania. Jest to jednak materia szczególnie delikatna i warto, aby stanowiła przedmiot refleksji prowadzącego zajęcia, zanim zaproponuje dzieciom konkretną lekturę.

Bardzo ciekawą propozycję metodyczną zawiera tekst E. Polańskiego i J. Bujak-Lechowicz oparty na pracy/zabawie z pięcioma baśniami Andersena. Artykuł dostarcza też materiału do wielu pedagogicznych refleksji wokół sposobów czytania utworów literackich z dziećmi³⁶.

Ostatnia kwestia poruszana przez podstawę programową w związku z funkcją czytania to „uczestnictwo w życiu społeczeństwa”. Tu nie sposób po raz kolejny nie zauważyć problemu nieprzystawiania powszechnie omawianych w najmłodszych klasach szkoły podstawowej lektur do współczesnej rzeczywistości społecznej, ekonomicznej, kulturowej³⁷. Równocześnie autorzy i wydawnictwa oferują szeroki wybór książek poruszających istotne problemy, z jakimi w codziennym życiu, w świecie XXI wieku spotyka się dziecko. Trzeba zatem znów uświadamiać uczącym, jak ważne jest konstruowanie zestawu lektur adekwatnego do środowiska, w którym się pracuje. Taka m.in. była intencja MEN przyświecająca rezygnacji z odgórnie ustalonego kanonu dla edukacji wczesnoszkolnej. Osiągnięcie ważnego celu integracji środowiska szkolnego z rodzinnym, lokalnym, narodowym umożliwiłby taki dobór tekstów do czytania, aby dziecko łatwo mogło je odnieść do własnej sytuacji i własnego świata. W przeciwnym razie doprowadzi się do dezintegracji i dezorientacji. W jaki sposób dziecko ma rozumieć wyraźną aprobatę dla zabijania zwierząt w powszechnie czytanej lekturze *Anaruk, chłopiec z Grenlandii* Cz. Centkiewicza w kontekście płynących zewsząd ze środków masowego przekazu informacji o konieczności zachowania gatunków, zachęt do działań ekologicznych, zaprzestania polowań itp.? Zwłaszcza w przypadku, kiedy nie otrzymuje od nauczyciela informacji o tym, że ma do czynienia z tekstem historycznym, napisanym niemal przed wiekiem. Podobnie nie przekonuje dziś, powstały w realiach lat 50., poemat ku

³⁶ Zob. E. Polański, J. Bujak-Lechowicz, *Dziecko wobec tekstów kultury a świat wartości – ujęcie kognitywne*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, dz. cyt., s. 295-304.

³⁷ Zob. K. Zabawa, *Lektury we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej – rzeczywistość i perspektywy*, [w:] *Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Kraków [w druku].

czci dziecięcego bohaterstwa, jakim jest utwór Cz. Janczarskiego *Jak Wojtek został strażakiem*. Zwłaszcza, od kiedy dysponujemy świetną reportażową książką na podobny temat: *Mali bohaterowie* B. Gawryluk (2011), zawierającą prawdziwe historie współcześnie żyjących dzieci. Podobne przykłady można by mnożyć.

Warto jednak na koniec zatrzymać się jeszcze nad kwestią bardzo ważną we współczesnym społeczeństwie, coraz częściej obecną w książkach dla dzieci, a wciąż nie dość „zadomowioną” w edukacji szkolnej. Chodzi o problematykę inności, szeroko rozumianej, z naciskiem na inność spowodowaną chorobą czy niepełnosprawnością. Literatura dziecięca ostatnich lat wzbogaciła się o tak udane pozycje jak: *Kosmita* R. Jędrzejewskiej-Wróbel (opowieść o dziecku autystycznym) czy *Tydzień Konstancji* O. Masiuk (o niewidomej dziewczynce). Tymczasem, jak podsumowuje M. Nowicka w swoim wnikliwym studium: „... edukacja do *innego* realizowana przy wykorzystaniu tekstów dobieranych przez nauczycieli rokuje słabe szanse powodzenia. Zamiast przygotować do otwartych interakcji z innym proponuje uczniom ksenofobiczny, zamknięty na odmienność repertuar zachowań. (...) Brak konfrontacji tekstu z doświadczeniem osobistym uczniów powoduje odseparowanie lansowanych wzorów zachowań od rzeczywistości społecznej, w jakiej ci uczniowie funkcjonują”³⁸. Także zatem we wspomnianym obszarze należałoby dużo zmienić. Edukacja polonistyczna ma szansę spełnić i w tym przypadku funkcję prawdziwie integrującą.

Podsumowując, poruszone tu szkieletowo problemy stosunku edukacji polonistycznej do idei integracji częściowo są już rozwijane przez pedagogów, częściowo zaś oczekują jeszcze kompetentnego opracowania. Ważne, aby wiedzy na temat integrującego wymiaru kształcenia językowego i literackiego towarzyszyła świadomość innych wymiarów edukacji polonistycznej, a przede wszystkim jej swoistości. W pragnieniu integracji nie można zgubić wartości, jakie niesie z sobą literatura, czyli sztuka słowa. Nie może być ona zaraz na początku edukacji szkolnej dziecka traktowana wyłącznie służebnie i pretekstowo. Nauczyciel powinien systematycznie i konsekwentnie podkreślać konieczność bezinteresownego podejścia do tekstu, powinien kształtować także umiejętność czytania utworu dla niego samego, bez dodatkowych uzasadnień poznawczych czy wychowawczych.

³⁸ H. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] *Świat dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2004, s.

Bibliografia (wybór):

Bałachowicz J., *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M.J. Szymańskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 2003.

Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepkiewicz-Pustkowskiej, Warszawa 2009, s. 312-330.

Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009.

Dagiel M., *O możliwościach pracy z tekstem literackim w perspektywie integracji*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s.145-149.

Gąsior K., *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, pod red. B. Myrdzik, M. Karwatowskiej, Lublin 2011, s. 295-306.

Karbowniczek J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008.

Kida J., *Tendencje nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek, R. Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000.

Klus-Stańska D., *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, pod red. M. Nowickiej, Warszawa 2005.

Klus-Stańska D., *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Dagiela, Olsztyn 1999, s. 108-113.

Klus-Stańska D., *Tworzenie znaczeń a klimat językowy lekcji*, [w:] *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 137-149.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

Kobiela E., *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987/4.

Mucha K., *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 144-153.

Nowicka M., *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2004.

Polański E., Bujak-Lechowicz J., *Dziecko wobec tekstów kultury a świat wartości – ujęcie kognitywne*, [w:] *Dziecko-język-tekst*, pod red. B. Niesporrek-Szamburskiej, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010, s. 295-304.

Szefler E., *Nowe podejście do roli czytania i czytelnictwa współczesnego ucznia klas I-III i jego odzwierciedlenie w programach edukacji zintegrowanej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy, Kraków 2000, s. 407-438.

Streszczenie

W artykule zostało podjęte zagadnienie relacji edukacji polonistycznej do szeroko rozumianego pojęcia integracji w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. W części wstępnej autorka referuje spory wokół terminu „integracja” oraz nauczania zintegrowanego, a także odnosi się do niejasności i nieporozumień wokół nich. Pierwsza część tekstu poświęcona jest konieczności i szczególnej roli polonistycznego (zwłaszcza językowego) kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście wymogów integracji. Druga część to analiza możliwości wykorzystania kształcenia językowego oraz literackiego w integrowaniu wiedzy, doświadczenia i umiejętności uczniów. Autorka odnosi się przy tym do wymogów podstawy programowej, proponując praktyczne rozwiązania pomagające wcielić ją w życie. W podsumowaniu zostaje podkreślona konieczność zachowania specyfiki edukacji polonistycznej, która powinna skupiać się przede wszystkim na świadomości językowej, na słowie oraz na dziele literackim. Wymiar integrujący nie może przysłonić tych najważniejszych, swoistych celów.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, integracja, nauczanie zintegrowane, kształcenie językowe, podstawa programowa, komunikacja, język, kształcenie literackie, utwór literacki

Polish Language and Literature Education in the face of Integration in Elementary Education

Summary

The main problem of this article is the relation of Polish language and literature education to the idea of integration in elementary education. In the preface part of the text the author reports discussions around the idea of integration and integrated education and takes a stance on vagueness of the terms and misunderstandings around them. The first part of the article is devoted to the necessity and special role of Polish education (especially language one) of the future elementary education

Z teorii

teachers in the context of integration demands. The second part is the analysis of possibilities of language and literature education use in the process of integration of pupils' knowledge, experience and skills. The author refers to the demands of curricular basis (podstawa programowa) and offers practical solutions that may help in its realization. In conclusion, it is stated the necessity to keep the special character of Polish language and literature education that should be focused above all on language awareness, value of words and on literary works. The integrating dimension cannot obscure these most important, peculiar aims.

Key words: Polish language and literature education, integration, integrated teaching, language education, curricular basis, communication, language, literature education, literary work