

Nowe „słowo-zakłęcie”.

O integracji w zreformowanej szkole

■ JERZY KANIEWSKI

Od czasu wprowadzenia reformy programowej integrację można by uznać za jedno z kluczowych pojęć definiujących edukację szkolną, zwłaszcza w szkole podstawowej i gimnazjum. W wymiarze deklaratywnym zastąpiła używane wcześniej słowo, tzn. korelację w nauczaniu zbliżonych do siebie przedmiotów.

Zamiana jednego terminu na drugi mogłaby wydawać się zabiegiem „kosmetycznym”, ponieważ na płaszczyźnie znaczeniowej pola semantyczne obydwu słów są podobne: **korelacja** – to tyle co wzajemne powiązanie, współzależność, natomiast **integracja** oznacza wzajemne dopełnianie się, łączenie różnych elementów w całość.

Jak podaje Wincenty Okoń:

Korelacja to łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania (...) sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów [lub] na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści tych przedmiotów¹.

Nietrudno zauważyć, że w planie dydaktycznym korelacja jest układem w dużym stopniu zewnętrznym wobec podmiotu oddziaływań pedagogicznych, opiera się przede wszystkim na organizacyjnej aktywności nauczyciela. Jak pokazywała praktyka szkolna sprzed reformy, działania te najczęściej nie wykraczały poza ramy przedmiotowe.

Zupełnie inaczej należy rozumieć integrację. Jej istota polega na łączeniu różnych treści w zharmonizowaną i funkcjonalną całość. Owa całość ma tworzyć operatywną struk-

turę poznawczą. Tak rozumiana integracja jest nie do pomyślenia bez zaangażowania ucznia jako podmiotu poznającego. W tym sensie należałoby mówić raczej nie o charakterystycznej dla korelacji perspektywie przedmiotowej, a o wymiarze formacyjnym, podmiotowym, a więc o kształtowaniu określonej postawy poznawczej. Jak słusznie zauważyła Wiesława Wantuch – bez udziału ucznia, jako podmiotu poznającego, proces tak rozumianego integrowania po prostu nie następuje².

W poszukiwaniu całości

Analizując dokumenty oświatowe oraz publicystyczne wypowiedzi uzasadniające wprowadzaną w 1999 roku reformę, trudno nie zgodzić się z sądem Stanisława Dylaka, który określił integrację jako *słowo-zakłęcie, naprawiające edukację już w momencie jego wypowiedzenia*³. Dużo w tym racji, złasz-

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 97.

² W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

³ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 92.

cza że już w podstawie programowej słowo *integracja* pojawia się kilkakrotnie, odnosząc się do różnych wymiarów działań edukacyjnych. Gdyby je choć pobieżnie sklasyfikować, należałoby wskazać cztery płaszczyzny integrowania:

1. Integracja nauczania i wychowania, wynikająca z określonego w podstawie ideału kształcenia (*wszechstronny rozwój ucznia* jako nadrzędny cel edukacji).
2. Integracja wiedzy i umiejętności, ekspozowana na wszystkich etapach edukacyjnych, choć inaczej sytuująca ich wzajemne relacje na poszczególnych etapach: w szkole podstawowej akcent pada na kształtowanie *umiejętności służących zdobywaniu wiedzy*, w gimnazjum – na *wprowadzanie w świat nauki*, rozumiane jako kształtowanie pojęć właściwych dla poszczególnych dyscyplin naukowych, a w liceum – na *zdobywanie rzetelnej wiedzy w zakresie umożliwiającej studiowanie*.
3. Integracja wprowadzanych na danym etapie edukacyjnym treści przedmiotowych, tak by tworzyły spójny obraz świata, budując całość poznawczą (ścieżki edukacyjne).
4. Integrowanie w obrębie poszczególnych przedmiotów, łączących różne działy kształcenia (najczęściej fundujące przedmiot szkolny odrębne dyscypliny akademickie) zgodnie z zasadami wskazanymi powyżej (nauczanie i wychowanie, wiedza i umiejętności, spójny obraz świata).

Tak zaprojektowana integracja miałaby organizować edukację na wszystkich etapach kształcenia, wszechstronnie kształtując osobowość dziecka.

Z zawartych w podstawie programowej zapisów wyłaniają się – jak zauważa W. Wantuch – trzy wymiary działań integrujących:

- ze względu na realizowane treści (integracja wokół materiału, dokonywana w obrębie jednego przedmiotu – tzw. integracja wewnątrzprzedmiotowa lub większej ich liczby – integracja międzyprzedmiotowa),
- ze względu na preferowane sposoby realizowania treści (integrowanie wokół metod),

- ze względu na kształtowane postawy podmiotu działań edukacyjnych (integrowanie wokół postaw).

Wymienione tu możliwości zarysowane są jednak dość lakonicznie, istnieją w dokumencie „osobno”. Dopiero wnikliwy czytelnik dokumentu, dysponujący odpowiednią wiedzą psychologiczno-pedagogiczną, może z owych zapisów zbudować logiczną całość. Spróbujmy zatem przyrzeć się sygnalizowanemu w podstawie programowej wymiarom działań integracyjnych.

Filozofia zmian dokonywanych w systemie kształcenia pod koniec lat 90. opierała się na wyeksponowaniu roli ucznia jako podmiotu działań edukacyjnych. To w związku z jego prawidłowościami rozwojowymi wyodrębniono cztery etapy edukacyjne, dostosowując do nich treści przedmiotowe i sposoby ich opracowywania.

Właściwość tę dostrzec można czytając dokument jako całość. Dobrze uchwyciła ją i wyeksponowała W. Wantuch, podkreślając procesualność zjawiska. Według niej działania szkoły powinny – poczynając od najniższego szczebla edukacji – rozciągać się od *integrowania dla ucznia* (ułatwienie orientacji w otaczającej rzeczywistości oraz pomoc w zrozumieniu świata) po *integrowanie przez ucznia* (podjęcie trudu zrozumienia otaczającej rzeczywistości, nadawania jej sensu z perspektywy indywidualnej).

W zastosowaniu „praktycznym” podstawa programowa czytana jest jednak w sposób fragmentaryczny – nauczyciel (również wielu autorów programów nauczania i podręczników) zapoznaje się najczęściej jedynie z treściami przypisanymi do swojego przedmiotu, niekiedy tylko sytuując je w kontekście całego etapu edukacyjnego bądź też odnosząc do etapu poprzedniego.

Ujmowana w tej perspektywie podstawa eksponuje przede wszystkim *integrację według materiału*. Dzieje się tak za sprawą idei nauczania blokowego na II etapie edukacyjnym oraz wprowadzanych, poczynając od tego etapu, ścieżek edukacyjnych, obecnych aż do matury.

Trudno zatem oczekiwać, by – przy tak wyraźnym dowartościowaniu materiału nauczania – w praktyce szkolnej szukano innych sposobów skalania treści. Stąd najczęściej w publikacjach adresowanych do nauczycieli eksponuje się treści przedmiotowe, mówiąc w tym kontekście – zależnie od typu skalanych treści – albo o integracji wewnątrzprzedmiotowej, albo o międzyprzedmiotowej.

Zdecydowanie rzadziej podejmowana jest problematyka integrowania wokół metod, pozostająca najczęściej w gestii piśmiennictwa pedagogicznego, gdzie z reguły bywa „rozmienniana” na całą gamę metod aktywizujących, bez wyraźnego podporządkowania ich znaczącym celom formacyjnym. A przecież w podstawę programową wpisane zostały wyraźne sugestie wskazujące preferowany kierunek pracy: od działań praktycznych (wykonań językowych) – poprzez obserwację (analizę wykonań) – do refleksji (uogólnień teoretycznych).

Działaniom integrującym dobrze służy metoda tzw. dużego projektu edukacyjnego – pod warunkiem, że zostanie właściwie przygotowana i będzie dyskretnie monitorowana przez nauczyciela. Dydaktyczna wartość projektu wynika stąd, że w naturalny sposób umożliwia on (czy wręcz narzuca) integrowanie standaryzowanej wiedzy szkolnej z wiedzą osobistą (potoczną), wynikającą z pozaszkolnych doświadczeń ucznia.

Ostatni z typów budowania całości poznawczych, tzw. integrowanie wokół postaw, pozostaje ciągle przede wszystkim domeną teorii dydaktycznych, by wspomnieć publikacje wychodzące z kręgu szkoły krakowskiej czy też propozycje inspirowane dawniejszą i współczesną myślą hermeneutyczną, jak choćby wydane przed niespełna dwoma laty obszerne studium Barbary Myrdzikowej o znaczącym tytule *Zrozumieć siebie i świat*.

W perspektywie międzyprzedmiotowej

Ścieżki międzyprzedmiotowe miały służyć *integracji wiedzy nauczanej w szkole* na wszystkich etapach edukacyjnych, w których zostały wyodrębnione przedmioty i bloki

przedmiotowe, a więc poczynając od klasy czwartej szkoły podstawowej, a na klasie maturalnej kończąc. Choć w podstawie określa się je jako *zajęcia edukacyjne*, a więc stawia się je na równi z przedmiotami czy blokami przedmiotowymi, status ścieżek jest nie do końca jasny.

Z jednej strony wpisane w ich zakres treści traktowane są autonomicznie i podlegają tym samym zasadom dydaktyczno-merytorycznej strukturyzacji jak wszystkie inne przedmioty: przypisano im swoiste cele edukacyjne, przyporządkowano konkretne treści oraz wykaz komplementarnych wobec celów i treści osiągnięć. Wrażenie odrębności podkreśla jeszcze mocniej całościowa koncepcja ujęcia określonych w każdej ze ścieżek treści – czytane *międzyetapowo*, tworzą spójną wizję działań na wszystkich trzech etapach.

By nie pozostać gołosłownym, spróbuję pokrótce zrekonstruować całościową koncepcję tzw. *edukacji regionalnej*. Nadrzędne cele ścieżki wyprowadzić można z zapisów zamieszczonych na ostatnim, czwartym etapie edukacyjnym. Idzie tu głównie o *rozwijanie szacunku wobec innych wspólnot regionalnych, etnicznych i narodowych* uzyskiwane dzięki *dostrzeganiu wartości regionu w życiu osobistym, wspólnotowym i społecznym*. Tak postrzegane założenia realizowane są w sposób kumulatywny, zgodnie z rozwojem psychologicznym i społecznym dziecka.

W klasach 4 – 6 szkoły podstawowej edukacja ma przede wszystkim wymiar *lokalny*, buduje więzi emocjonalne i kulturowe z *małą ojczyzną*, ukazywaną przez pryzmat rodziny, kultywowanych w niej tradycji i zwyczajów oraz ich związków z kulturą regionu. W gimnazjum krąg zainteresowań zostaje rozszerzony o perspektywę narodową, ze szczególnym uwzględnieniem relacji zachodzących między kulturą regionalną a narodową oraz innymi wspólnotami regionalnymi. Na najwyższym etapie kultura narodowa postrzegana jest w kontekście Europy i innych wspólnot narodowych.

W centrum zaprojektowanych treści – mimo stopniowego poszerzania perspektywy –

zawsze znajduje się kultura lokalna, a kolejne kręgi wspólnotowe jawią się jako nieantagonistyczne względem siebie. Z jednej strony wzmacniają poczucie zakorzenienia w kulturze własnego regionu, z drugiej – budują postawę tolerancji wobec przedstawicieli innych kultur.

Tak zakrojona ścieżka ma niezaprzeczalne walory poznawcze i wychowawcze, a jej międzyprzedmiotowy charakter pozwala na integrowanie treści z niemal wszystkich nauczanych na danym etapie edukacyjnym przedmiotów.

Kłopot w tym, że dobra koncepcja rozmywa się na płaszczyźnie realizacyjnej, co dostrzega się już w samej podstawie programowej. Wpisany w dokument nakaz *odpowiedniego włączenia treści ścieżek do własnego programu* przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów powoduje *atomizację* treści i ich *przypredmiotowe* usytuowanie. Trudno oczekiwać innego traktowania, zwłaszcza że dyrektor jest odpowiedzialny za *uwzględnienie problematyki ścieżek w szkolnym zestawie programów*, a nie za przyjętą koncepcję ich realizacji.

Trudno wyobrazić sobie realizację ścieżek edukacyjnych bez minimalnej przynajmniej współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów, dlatego też w poradnikach metodycznych najczęściej mówi się o dwóch modelach: rozbieżnym i zsynchronizowanym. Pierwszy opiera się na uzgodnieniu przez nauczycieli przyporządkowaniu określonych treści ścieżek do poszczególnych przedmiotów – decyzja o terminach i sposobach realizacji pozostaje w gestii samych nauczycieli. Model drugi wiąże się z zaprojektowaniem wewnętrznie spójnego cyklu lekcji, zsynchronizowanego w planie działań dydaktycznych realizowanych w określonym porządku czasowym. Integrowanie wokół treści wspierane jest w omawianym modelu również przez metody pracy oraz kształto-

wanie postaw. Możliwe staje się wykorzystanie metody projektu, najlepiej łączącego różne aspekty integracji.

W perspektywie przedmiotu

Ekspozowanie formacyjnych zadań szkoły, mającej przygotować młodego człowieka do podmiotowego funkcjonowania w świecie, uznać należy za kierunek jak najbardziej słuszny. Trudno jednak nie zauważyć, że przyjęta w podstawie koncepcja, wysuwająca

ca na pierwszy plan hasło „integracji” nauczania i wychowania czy też integrowania treści przedmiotów nauczanych na danym etapie kształcenia, znacznie skomplikowa-

łała status języka polskiego, zwłaszcza na II etapie edukacyjnym.

Wpisaną w reformę koncepcję kształcenia skrytykował już w momencie wprowadzania zmian Krzysztof Konarzewski, wykazując dostrzeżone niekonsekwencje (np. niejasny status kształcenia blokowego) oraz dominację myślenia pedagogicznego nad przedmiotowym⁴. Z perspektywy dziewięciu lat praktycznej realizacji reformy wskazać można następujące obszary niekorzystnych dla kształcenia polonistycznego zjawisk:

- zacieranie swoistości przedmiotu, zwłaszcza gdy język polski jest nauczany blokowo, a w obrębie samego bloku sprowadzany do nauki czytania i pisanie; status języka polskiego sprowadza się tu do roli *nauki pomocniczej* bloku;
- nadmierna pedagogizacja, prowadząca do instrumentalnego traktowania treści przedmiotowych i podporządkowywania ich złe pojmowanej trosce o wychowanie, realizowane „obok” sztuki i obok wychowania językowego, z pomijaniem celów kształcących; tu język polski staje się jedynie *narzędziem wychowania*;

Trudno wyobrazić sobie realizację ścieżek edukacyjnych bez minimalnej przynajmniej współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

⁴ K. Konarzewski, *O strukturze wiedzy szkolnej*, „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 389-393.

- trzecie zjawisko zyskało już w języku potocznym miano *uczenia pod egzamin*, wąsko pojmowana pragmatyczność kształcenia prowadzi tu do marginalizacji humanistycznych i estetycznych zadań przedmiotu (np. czytanie ze zrozumieniem zamiast propedeutyki odbioru sensów symbolicznych; ćwiczenia w doskonaleniu „egzaminacyjnych” form wypowiedzi zamiast rozwijania sprawności językowej);
- ostatnie z obserwowanych zjawisk stanowi wyraźną reakcję na zacieranie swoistości przedmiotu i można je określić nieuzasadnioną dominacją *twardej wiedzy przedmiotowej*, wprowadzanej niezgodnie z duchem reformy; dostrzega się je zwłaszcza w zakresie kształcenia językowego (nastawione głównie na gramatykę podręczniki językowe), choć jego ślady obecne są i w podręcznikach literackich, absolutyzujących niefunkcjonalnie wprowadzaną terminologię teoretyczną.

Wyliczenie niekorzystnych zjawisk, jakie pociągnęła za sobą reforma, nie oznacza bynajmniej negatywnego stosunku do przyswajających jej idei. Wręcz przeciwnie – jestem głęboko przekonany o generalnej słuszności wprowadzonych zmian, a przyjętą koncepcję kształcenia polonistycznego, skonstruowaną na miarę ucznia, oceniam wyżej niż obowiązującą wcześniej koncepcję wyłącznie niemal *przedmiotową*, nieliczącą się ani z realiami kulturowymi, ani też z potrzebami i z możliwościami ucznia. Kieruje mną raczej intencja takiego usytuowania treści polonistycznych, aby – realizując zadania formacyjne – nie marginalizowały podstawowych obligacji przedmiotu.

Podnoszona tu kwestia wydaje się uzasadniona zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotu tak treściowo rozległego jak język polski, odwołującego się nie tylko do różnorodnych dyscyplin polonistycznych, ale i wykraczającego poza nie – w stronę historii, filozofii czy

nauk o kulturze i sztuce. Dodać jeszcze trzeba, że i przedmiot, który z założenia traktowany jest jako fundament edukacji huma-

Największe walory integrujące ma teoria komunikacyjna, „zaadaptowana” przez strukturalizm i z powodzeniem rozwijana przez cały okres jego trwania.

nistycznej młodego człowieka. Ogrom wynikających stąd zadań najlepiej odzwierciedlają wskazane przez Zenona Urygę cztery wymiary przedmiotu: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny.

Jak zauważa autor *Godzin polskiego*, wynikające z owych wymiarów zadania przedmiotu stanowią *nirozzerwalną całość*.

*Nie mogą być zatem prostym przenoszeniem struktury wiedzy poszczególnych dyscyplin polonistycznych czy humanistycznych. Wymagają wyboru i wzajemnego wiązania*⁵.

W tym kontekście zasadne wydaje się poszukiwanie teorii, która uzasadniałaby scalanie treści polonistycznych w wymiarze przedmiotowym, pozwalając na spójne ujmowanie odrębnych merytorycznie zakresów treści (kształcenie językowe, literackie i kulturowe). Jak pokazuje historia dydaktyki, źródłem inspirującym tego typu działania okazały się często najnowsze orientacje pojawiające się w obrębie dyscyplin macierzystych, by wspomnieć choćby dokonaną przez Bożenę Chrzastowską aplikację metodologii semiotyczno-strukturalnej. Jednak sytuacja, jaka wytworzyła się w obrębie dyscyplin polonistycznych po epoce dominacji strukturalizmu, zdaje się nie sprzyjać takim działaniom. Czy w dobie nieufności wobec wielkich teorii możliwe jest więc szukanie takich uzasadnień, które w wymiarze przedmiotowym mogłyby stanowić fundament dla pojmowanej całościowo dydaktyki polonistycznej?

W moim przekonaniu największe walory integrujące ma teoria komunikacyjna, „zaadaptowana” przez strukturalizm i z powodzeniem rozwijana przez cały okres jego trwania. Ma ona tę właściwość, że absorbu-

⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 30.

je coraz to nowe orientacje, sama nie ulegając dezaktualizacji.

Opowiadając się za *paradygmatem komunikacyjnym*, mam świadomość, że przez wielu poststrukturalistów komunikacjonizm uznany został za *ideologię opresywną*. Jestem jednak przekonany, że jego walory dydaktyczne, co w odniesieniu do dydaktyki akademickiej podnosiła na początku lat 80. Aleksandra Okopień-Sławińska, a w odniesieniu do szkoły, w niemal dwadzieścia lat później, Seweryna Wysłouch, usprawiedliwiają ewentualne ryzyko metodologicznej anachroniczności⁶.

Z pozycji literaturoznawczych integrujące walory teorii komunikacyjnych podkreślał Michał Głowiński, wskazując na ponaddiscyplinarne właściwości wyprowadzonej z tychże koncepcji kategorii dyskursu, która umożliwia wyjście od analizy języka utworu ku obserwacji *społecznych mechanizmów mówienia w najróżniejszych jego odmianach*⁷.

Jeśli przy tym dodać, że uzasadnienia dla komunikacjonizmu można znaleźć także we współczesnym językoznawstwie (dominacja paradygmatu *komunikacyjno-kognitywnego*), zasadne wydaje się poszukiwanie w relatywizowanej sytuacji (kulturowo) teorii komunikacji podstawowej płaszczyzny umożliwiającej scalanie dyscyplin polonistycznych.

Za komunikacjonizmem przemawia tradycja dydaktyczna. Myślę tu o przeszczepionym na grunt szkolny modelu komunikacji literackiej, który stanowił nadrzędną ramę zaproponowanej przez autorkę *Lektury i poetyki* siatki pojęć literaturoznawczych dla ówczesnej szkoły podstawowej i średniej.

Przyjęcie szerokiej perspektywy komunikacyjnej zaowocowało już pierwszymi przeobrażeniami w literaturoznawstwie. Mam tu na myśli zaproponowaną przez Wysłouch koncepcję uporządkowań genologicznych⁸. Odwołując się do ustaleń Emila Stägera, który potraktował rodzaj literacki jako manifestację określonej postawy twórczej, a zarazem i egzystencjalnej człowieka, zaproponowała badaczka swoistą uniwersalizację kategorii rodzaju literackiego. Pozbawione uwarunkowań historycznych rodzaje stają się przede wszystkim manifestacją autorskiej postawy, determinującej przeżywanie czasu, styl wypowiedzi i kompozycję dzieła. Przyjęcie takiego kryterium pozwala na ominięcie ograniczeń dotychczasowej teorii genologicznej, dając możliwość wyjścia poza literaturę, w stronę innych wypowiedzi językowych czy szerzej – kulturowych. Zalety tak pojmowanej genologii ujmuje Wysłouch w sposób następujący:

*Rodzaje (...), zwracając uwagę na tożsamość postawy wobec świata, pozwalają syntetyzować materiał w porządku antropologicznym i uchwycić tendencje powstające 'oddolnie' w literaturze. Mają walor antropologiczny i egzystencjalny, dlatego doskonale nadają się do interpretacji pojedynczych utworów (...). Ich walor uniwersalny sprawia, że mogą objąć wielki obszar zjawisk – zarówno literaturę, jak i nieliteraturę: dyskursy językowe i gatunki intermedialne*⁹.

I właśnie ów podkreślany przez autorkę *uniwersalny walor* nowej genologii wydaje się szczególnie atrakcyjny w perspektywie dydaktycznej.

Do zaproponowanych przez Wantuch trzech typów integracji (wokół materiału, metod i postaw) proponuję więc dopisać czwarty: *integrowanie wokół teorii*. Zapewnia on – z jednej strony – autonomię przedmiotu, chroniąc go przed rozmyciem w teoriach pedagogicznych, z drugiej zaś – stwarza podstawy przedmiotowe uruchamianym na języku polskim układem poznawczym.

⁶ Zob. A. Okopień-Sławińska, *Teoria literatury w kształceniu polonistów*, „Teksty” 1980 nr 2; S. Wysłouch, *Poetyka a lingwistyka*, w: *Literatura i język*, pod red. K. Meller i K. Trybusia, Poznań 2004, s. 19-26.

⁷ M. Głowiński, *Wiedza o literaturze wobec nauk o kulturze*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, pod red. M. Czermińskiej, S. Gajdy i in., Kraków 2005 t. 2, s. 41.

⁸ S. Wysłouch, *Nowa genologia – rewizje i reinterpretacje* w: *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, s. 97-113.

⁹ Tamże, s. 110.

Jerzy Kaniewski – dr hab., pracownik naukowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.