

JADWIGA KOWALIKOWA

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

ORCID: 0000-0063-4915-314X

kowalikowa@tacyt.pl

MAŁGORZATA PACHOWICZ

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

ORCID: 0000-0002-4862-6868

pachowicz@op.pl

KRYSTYNA CHOIŃSKA

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

ORCID: 0000-0003-4289-149X

hkrystyna@op.pl

**Od języka do literatury i od literatury do języka.
O niektórych możliwościach integrowania kształcenia
literackiego z językowym w edukacji polonistycznej****Streszczenie**

Istnieją w obrębie dydaktyki polonistycznej zagadnienia, które nie przestają przyciągać uwagi wszystkich zainteresowanych problematyką edukacji. Do tych aktualnych zagadnień należy integrowanie kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej. W artykule podjęto próbę aktualizacji „starej” metody tzw. sądu nad bohaterem literackim i przybliżenia nowej metody analizy dokumentacyjnej.

Słowa kluczowe: integrowanie kształcenia literackiego z językowym, sąd literacki, metoda analizy dokumentacyjnej

Istnieją w obrębie dydaktyki polonistycznej takie zagadnienia, które nie przestają przyciągać uwagi wszystkich zainteresowanych pomnażaniem jej dorobku podmiotów: teoretyków i praktyków, naukowców i badaczy, pisarzy i dziennikarzy, a pośrednio uczniów oraz ich rodziców. Przyczyny, dla których dokonują się powroty do tych zagadnień, dają się przyporządkować do kilku grup. Są to:

- konkretne, ujawniające się potrzeby zweryfikowania przyjętych poglądów i ich implikacji, np. w postaci programów i metod nauczania,
- świadomość, iż w postęp i rozwój edukacji od początku zostały wpisane takie operacje, jak ponowna analiza, reinterpretacja, konfrontacja przyjętych celów z rezultatami, modyfikacje, innowacje,
- wydarzenia szczególnie, skłaniające do ukierunkowanej refleksji, która wydobywa z pamięci tematy na pozór już opracowane, a jednak uznane za zasługujące na to, by się im z różnych względów (takich jak rocznice, jubileusze, konkursy, pożegnania) ponownie przypatrzeć.

Do takich właśnie aktualnych zagadnień należy integrowanie kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej. Źródła inspiracji, by nim się zajmować, mieszczą się w trzech wymienionych obszarach. Po pierwsze – jest nim bolesna strata, jaką poniosła dydaktyka polonistyczna wraz z odejściem prof. Henryka Kurczaba¹, wieloletniego, zasłużonego Profesora Uniwersytetu Rzeszowskiego, współtwórcy rozwijającej się w uczelni metodyki nauczania języka polskiego. Obserwując i oceniając efekty tej działalności mierzone publikacjami i stopniami naukowymi, należy podkreślić, że Profesorowi wiele zawdzięcza, jako naukowcowi i zarazem nauczycielowi akademickiemu, dyscyplina, jaką uprawiał, postrzegana w wymiarze ogólnym. Brał bowiem na swój warsztat sprawy dla niej fundamentalne, wśród których znalazła się również problematyka związana z integracją obu podstawowych działów nauczania języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, tzn. kształcenia literackiego i językowego, teoretycznie integrowanego przez zanurzenie w kulturze, a mimo to nie zawsze traktowanego w powiązaniu, warunkującym synergię oraz ogłód całościowy.

Prof. H. Kurczab był doskonale przygotowany do podjęcia wymienionej problematyki jako podwójny specjalista: literaturoznawca i językoznawca, dobrze ponadto znający szkołę. Zajmując się dzięki temu nie tylko samą ideą integracji wewnątrzprzedmiotowej i szukając jej umocowania w swoistości zarówno języka jako takiego, jak i literatury, brał pod uwagę realne możliwości przekładania teorii

¹ Prof. H. Kurczab urodził się 5 kwietnia 1930 r. w Chojniku, miejscowości leżącej w powiecie tarnowskim. Do szkoły podstawowej uczęszczał w Tuchowie, natomiast do gimnazjum i liceum – w Tarnowie, gdzie w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza zdał maturę. Studiował w Krakowie (WSP) i Poznaniu (UAM), stopień doktora nauk humanistycznych uzyskał w 1970 r. w WSP Krakowie, habilitował się w 1980 r.; tytuł prof. nadzwyczajnego otrzymał w 1990 r., a tytuł prof. UR – w 2001 r. Prof. H. Kurczab był także czynnym nauczycielem. Doświadczenie zawodowe nauczyciela polonisty zdobył w Liceum Pedagogicznym w Inowrocławiu i tam „wykrystalizowało się wówczas u Niego przekonanie o konieczności integracji w nauczaniu języka polskiego” (K. Ozóg, *Profesor Henryk Kurczab* [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ozóg, J. Pastarska, Rzeszów 2000, s. 10). H. Kurczab o nauczaniu integrującym opublikował wiele prac, a wśród nich m.in. książki: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty* czy artykuły: *Z zagadnień integracji kształcenia polonistycznego* („Polonistyka” 1981, nr1), *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki* („Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Dydaktyka 2”, Rzeszów 1992). Prof. H. Kurczab zmarł 9 lipca 2022 r.

na praktykę. Pozostawił jako spuściznę swój dorobek w dwóch obszarach, podpowiadając swym kontynuatorom potrzebę uwzględniania w badaniach oraz w ich metodycznych implikacjach dwóch punktów ciężkości. Trafność udzielonych przez prof. H. Kurczabę wskazówek, jak i sens poznawania literatury poprzez język, a języka poprzez literaturę w ramach sprzężenia zwrotnego ma obecnie oficjalne wzmocnienie dzięki tekstocentrycznej² koncepcji nauczania języka polskiego. Otwiera ona również przestrzeń dla naturalnego kompromisu pomiędzy zwolennikami zwiększania obecności w programach nauczania zagadnień gramatycznych oraz przeciwnikami gramatyki³, zwracającymi się w stronę teorii aktów mowy oraz teorii komunikacji jako umocowań swego poglądu, iż punkt ciężkości należy położyć na użycia języka w wypowiedziach: mówionych, pisanych, czytanych oraz słuchanych. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż nauczanie jako takie – nie tylko ograniczone do języka polskiego – polega na poruszaniu się w świecie wypowiedzi tworzonych, nadawanych i odbieranych. Naprzemienne kierowanie uwagi na tekst oraz na jego tworzywo w sposób naturalny wciela w życie postulaty w zakresie integracji nauczania polonistycznego. Mając tego świadomość, łatwiej można dostrzec możliwości, a zarazem swoistość owych postulatów w relacji tekst literacki oraz sposób jego tworzenia poprzez wybór i organizację środków językowych. Bardziej oczywiste okaże się przeciwstawienie dwóch powiązanych bezpośrednim sąsiedztwem pytań: o czym jest dany utwór? oraz – jak został on „zrobiony” z języka? (kreacje poszczególnych postaci, opisy różnych obiektów, relacje o wydarzeniach i ich unaocznienia).

Uznając zasadność i możliwość patrzenia na język poprzez jego szczególne użycia, a na lektury szkolne poprzez wykorzystane tworzywo językowe, jego cechy oraz sposób użycia, należy połączyć dwa punkty widzenia: szeroko rozumiane wyzwanie ze strony tzw. życia oraz zweryfikowany dorobek metodyczny

² Prof. Jerzy Bartmiński uważa, że umiejętność tworzenia i rozumienia tekstu (od działań o charakterze podstawowym do interpretacji tekstów artystycznych), a także umiejętność odpowiedzi na cudzy tekst – są niezbędne do prób kontaktu uczniów z otoczeniem. Tekstologiczna kompetencja według prof. J. Bartmińskiego to wiedza dotycząca kompozycji, praktyczna wiedza o gatunkowych wzorcach budowy tekstów i o zasadach użycia ich w określonych sytuacjach oraz kompetencja gramatyczna (budowa wyrazów, odmiana wyrazów, itp.). Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, *passim*.

³ Zob. np. propozycje Kordiana Bakuły, który całkowicie odrzucał nauczanie gramatyki, a doświadczenia komunikacyjne uczniów opierał na teorii aktów mowy i retoryce rozumianej jako lingwistyka tekstu. K. Bakuła, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281; tenże, *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka”, 1995, nr 4, s. 207–212; tenże, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych: projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997; J. Kowalikowa, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 25–36; M. Szymańska, *Miedzy nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

na nowo odczytany i reinterpretowany w kontekście współczesności. Mówiąc inaczej, trzeba, by nowe skonfrontować ze starym, pamiętając, iż postęp i rozwój wymagają tego rodzaju konfrontacji poprzez zderzanie się tradycji z innowacją i modyfikacją. Edukacja potrzebuje nieustająco zmian, aby mogła nadążyć za celami, które się wyłaniają pod wpływem różnych determinantów (np. epidemii wywołanej wirusem covid, która wymusiła wprowadzenie nauczania w systemie online, również w szkołach podstawowych), ale i zmian w obrębie tzw. długiego trwania, jednak zmian ewolucyjnych, a nie rewolucyjnych. Zbyt pospiesznie wprowadzane unowocześnienia poprzez odrzucanie dotychczas wypracowanych schematów dydaktycznych grożą tym, że zastosowane działania będą zbyt radykalne i zmieniają nie tylko to, co wymagało poprawy, ale i to, co jest oceniane pozytywnie. Bez trudu dałoby się przywołać stosowne przykłady potwierdzające, iż niedostatecznie ostrożnie podejmowane decyzje na podstawie błyskotliwych eksperymentów nie zawsze wychodzą edukacji na dobre i po okresie fascynacji nowościami dochodzi do ich krytyki. Przedwczesne odsyłanie tradycyjnych poglądów do metodycznego lamusa zamiast zastanowienia się nad ich uwspółcześnieniem poprzez próbę adaptacji do nowych impulsów i determinantów może negatywnie wpływać na oceniane z dłuższej perspektywy efekty kształcenia. Tak stało się m.in. w przypadku wyeliminowania z kształcenia językowego tzw. gramatyki, uznanej za zbędne obciążenie uczniów posługujących się przecież od najmłodszych lat mową ojczystą. Kładąc naciski nie na język jako taki, lecz na doskonalenie jego użycie, nie doceniono roli uświadczenia sobie przez uczniów cech i możliwości komunikacyjnych wpisanych w system. Zaniechanie daje o sobie znać wyraźnie i przejawia się w brakach w zakresie wiedzy gramatycznej u uczniów na różnych poziomach kształcenia. Wyrównania spowodowanych niedostatków nie da się osiągnąć w trybie natychmiastowym. Nauka o języku jako takim nie musi opierać się na pamięciowym opanowaniu np. paradygmatów koniugacyjnych czy deklinacyjnych, a np. wchodzenie w arkana słowotwórstwa może stać się interesującą zabawą, rozwijającą kreatywność, kierującą uwagę uczniów na związki pomiędzy znaczeniem i budową wyrazów przy uwzględnieniu podejścia zarówno synchronicznego, jak i diachronicznego. Projektując integrowanie kształcenia literackiego z językowym, trzeba docenić konieczność poznania przez uczniów budowy polskich zdań i ich modeli w kontekście różnych potrzeb komunikacyjnych, celów, intencji, funkcji. Uczniowie powinni – przyjmując role analityków, interpretatorów teksów cudzych, w tym utworów literackich oraz twórców własnych wypowiedzi związanych z tekstami literackimi – stać się świadomymi użytkownikami języka (np. posługującymi się bogatą leksyką, znającymi zasady tworzenia wypowiedzi). Obserwacja oraz doświadczenie pokazują, iż teorie aktów mowy i komunikacji nie wystarczą do rozwijania u nadawców i odbiorców świadomości językowej, niezbędnej, żeby mogli oni nabyć dwuskładnikową i dwukierunkową kompetencję tekstową, co nie oznacza, by te teoretyczne umocowania dla praktyki odrzucać. Przeciwnie, trzeba się do nich odwoływać, gdy określone działania dydaktyczne będą tego wymagać niejako w sposób naturalny. Im więcej zakotwiczeń teoretycz-

nych otrzyma praktyka, tym szybciej i pełniej będzie dokonywać się funkcjonalizacja wiedzy nabywanej przez uczniów. Powinna ona dokonywać się na bieżąco, a nie po zakończeniu procesu nauczania, przy uwzględnieniu dwóch wymiarów skuteczności użycia języka: pragmatycznego i etycznego, pozostających względem siebie w relacji ścisłego przylegania, a także przenikania się na zasadzie przemienności przyczyn i skutków.

Postępowaniu drogą wiodącą od języka do literatury lub też od literatury do języka⁴ zgodnie z zasadą integracji ze sobą obu działów szkolnej edukacji polonistycznej mogą służyć dwa rodzaje działań dydaktycznych: pośrednich oraz bezpośrednich. Pierwsze w założeniach wpisują się w odpowiedzi na fundamentalne pytania stawiane zawsze, gdy wynikają one np. z toku lekcji czy charakteru wykonywanych ćwiczeń. Brzmiały one:

- co można uzyskać, posługując się językiem, czytając teksty cudze oraz tworząc własne?,
- dzięki jakim składnikom i cechom języka możliwe są wymienione osiągnięcia?,
- jakimi cechami odznacza się tekst literacki wśród innych znanych uczniom rodzajów tekstów?

Można ustalić pewien model stały mówienia o utworach literackich traktowanych całościowo, a także o ich składnikach, np. kreacjach bohaterów, budowaniu wątków fabularnych, obrazowaniu, wyrażaniu emocji i oddawaniu procesów myślowych i innych. Taki porządkujący schemat jako wskazówka pomoże uczniom w organizowaniu procesu samodzielnego poznawania lektur. Działania dydaktyczne pośrednie rozciągają się w czasie, a odpowiedzi na pytania podlegają wzbogacaniu, mają charakter sumaryczny. Druga kategoria działań wiąże się bezpośrednio z pojedynczym utworem literackim postrzeganym poprzez język lub z pojedynczym zjawiskiem językowym, które pojawia się w danym dziele literackim, pełniąc w nim określoną rolę. W tym przypadku liczba pytań zależy od tekstu, od nauczyciela, od cech i postaw uczniów, od czasu, jakim osoby uczące się i nauczające dysponują (na lekcji, wykonując pracę domową, w innych okolicznościach). Mogą one brzmieć następująco:

- jakich środków językowych (wyrazów, zdań, form fleksyjnych, czasu, trybu) użył autor, tworząc kreację bohatera, ustalając i zmieniając tempo rozwoju fabuły, tworząc obrazy obiektów pojedynczych oraz ich układów i innych)?,
- jakie użyte środki zdecydowały o realistycznym bądź poetyckim charakterze obrazu świata przedstawionego?,
- jaki efekt mógłby osiągnąć czytelnik, gdyby niektóre obrazy wzbogacił lub uprościł, operując odpowiednią liczbą słów, a także synonimami?,
- które słowa, wyrażenia, większe całości wydają się przestarzałe, rzadko używane lub nieznane współczesnym młodym użytkownikom polszczyzny?,

⁴ J. Kowalikowa, *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 129–159.

– czy utwór zawiera jakieś przesłanie ideowe dla czytelników i w jaki sposób jego autor, posługując się językiem, zadbał, by jego intencja została odebrana właściwie?,

– w jaki sposób na tle rozmowy bohaterów jawi się skuteczność funkcji perswazyjnej i za pośrednictwem jakich środków językowych można by zwiększyć moc przekonywania danej wypowiedzi?,

– dlaczego autor zdecydował się na wybór niektórych określeń?,

– co można powiedzieć o stylu utworu jako efekcie wyboru środków językowych i o potraktowaniu ich jako tworzywa w sposób celowy?,

– czy można mówić o jakichś charakterystycznych cechach polszczyzny autora dzieła?,

– co wynika z takiej, a nie innej kompozycji utworu jako całości, a także jego części: rozdziałów, ustępów, zwrotek?.

Podobnie jak służące integracji działania dydaktyczne mają charakter bezpośredni lub pośredni, to samo można powiedzieć o integracji jako procesie oraz zjawisku. Odbyna się w granicach pojedynczej lekcji lub jest niejako wspólnym mianownikiem kształcenia literackiego i językowego, podstawową zasadą, która je organizuje. Jej postrzeganie nie wyklucza oczywiście zajęć poświęconych bądź językowi, bądź literaturze potraktowanych ze względu na konkretne potrzeby oddzielnie, zwłaszcza na etapie wprowadzania uczniów w takie np. zagadnienia, jak: synonimia, możliwość wyrażenia tego samego w różnych zdaniach i przy użyciu rozmaitego słownictwa, odkodowywanie bądź kodowanie w wypowiedzi tzw. treści ukrytych. W ramach poszukiwania sposobów „upotrzebniania” bogatego dorobku dydaktyki polonistycznej poprzez implantację tradycji we współczesność w drugiej części artykułu zawarto próbę aktualizacji dobrze znanej, niegdyś popularnej i lubianej przez uczniów metody tzw. sądu nad bohaterem literackim, przypatrując się jej, uwzględniając zarówno aktualnie wpływające na edukację czynniki w stosunku do niej wewnętrzne (np. cechy uczniów), jak i zewnętrzne (pozaliterackie zaspokajanie przez uczniów potrzeb poznawczych, samowychowawczych, ludycznych). W tym swoistym procesie odświeżania oraz rewitalizacji metody sądu literackiego i przybliżenia nowszej metody analizy dokumentacyjnej przyjęto zgodnie z tytułem artykułu perspektywę integracji wewnątrzprzedmiotowej.

Metoda sądu literackiego jest wykorzystywana w dydaktyce polskiej od wielu lat⁵. W klasyfikacji metod nauczania umieszcza się ją wśród metod problemowych, łączy w sobie elementy dramy i dyskusji dydaktycznej. Schemat działania sądu – prawdziwej instytucji znanej uczniom z otaczającej ich rzeczywistości – zostaje przeniesiony do klasy, na lekcję języka polskiego⁶. Uczniowie wchodzi

⁵ Por. np. S. Skwarczyńska, *Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia*, „Polonista” 1932, s. 65–69; K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole* [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 47–77; *Interpretacje i szkoła*, red. A. Opacka, Katowice 2000.

⁶ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.

w rolę sędziego, prokuratora, świadków, ławników, oskarżonych, obrońców, a ich zachowania, wystąpienia powinno cechować zaangażowanie osobiste: intelektualne, emocjonalne oraz szczególna koncentracja. Jak pisze S. Bortnowski, istotą tej metody jest „oskarżenie prawne lub tylko moralne jako przyczynek do odpowiedzi na pytanie: czy każde postępowanie człowieka wolno usprawiedliwić, a nawet zaakceptować?”⁷. Uczniowie „uczą się i bawią, grając role sędziów, adwokatów, prokuratorów czy też sprawozdawców prasowych”⁸. Oskarżonymi są bohaterowie lektury, postacie literackie.

W metodzie sądu literackiego uczniowie przyjmują rolę nadawców i odbiorców, obserwują własne i cudze zachowania językowe w specjalnie stworzonej na potrzeby lekcji sytuacji komunikacyjnej, która to sytuacja uwiarygodnia korzyści płynące z ćwiczonych podczas lekcji umiejętności. Lekcje prowadzone z zastosowaniem tej metody budzą zainteresowanie uczniów, ponieważ znają oni seriale paradokumentalne, które zostały osadzone w realiach sali sądowej⁹. Jeśli nauczyciel zaplanuje przeprowadzenie lekcji metodą sądu literackiego, sala lekcyjna powinna zostać do tych działań dydaktycznych przygotowana, na przykład poprzez odpowiednie rozplanowanie miejsc (jak na sali sądowej). Każda nietypowa lekcja, w tym prowadzona z wykorzystaniem metody sądu literackiego, jest dla uczniów atrakcyjna, ponieważ podczas jej realizacji odchodzi się od wypracowanych i często stosowanych podczas innych lekcji języka polskiego schematów nauczania i działań dydaktycznych. Należy wyraźnie zaznaczyć, że nie każdy uczeń potrafi odnaleźć się w tej zainscenizowanej, wymagającej sytuacji i sprostać takim zadaniom, jak wygłoszenie mowy oskarżycielskiej czy obrończej. Każdy jednak może obserwować działania komunikacyjne, napisać protokół, sprawozdanie, notatkę prasową z procesu czy oceniać wystąpienia kolegów.

Można wymienić wiele powodów, dla których warto odświeżyć i przywrócić praktyce szkolnej tę metodę.

Po pierwsze, podczas lekcji języka polskiego realizowanej z zastosowaniem metody sądu literackiego dokonuje się integracja treści kształcenia literackiego z językowym i kulturowym, ponieważ właśnie ta metoda nadaje nauczaniu charakter integracyjny z uwzględnieniem zarówno analizy dzieła literackiego, jak i konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Metoda sądu literackiego niejako *zmusza* uczniów do gruntownego zapoznania się z tekstem literackim, ponieważ bez znajomości faktów, przyczyn popychających bohaterów literackich do czynów podanych osądowi trudno jest przygotować spójną mowę czy to prokuratora, czy

⁷ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 205.

⁸ M. Giedymin, *Czy sądy nad bohaterami utworów literackich są metodą przestarzałą?* [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1967, s. 83.

⁹ Są to paradokumentalne seriale, których bohaterami są prawnicy, sędziowie, prokuratorzy i osoby walczące o sprawiedliwość, np. *Sędzia Anna Maria Wesołowska* (emitowany w latach 2006–2011 na antenie TVN i 2019–2021 na antenie TTV); *Sąd rodzinny* (emitowany na antenie TVN od 4 marca 2008 do 22 grudnia 2011 r.); *Kasta* (emitowany w TVP od 1 do 12 października 2020 r.).

obrońcy, sformułować i wygłosić wyrok. Integracyjne podejście do przedmiotu to nie jedyny plus takich działań dydaktycznych. Lekcje z zastosowaniem omawianej metody są także dowodem na wielokierunkowość działań polonistycznych. Lekcje języka polskiego kształcą cztery podstawowe sprawności językowe, tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Podczas lekcji przeprowadzonej metodą sadu literackiego można, a nawet trzeba zaplanować ćwiczenia w zakresie wszystkich wymienionych sprawności, czyli pisania, mówienia, słuchania oraz czytania ze zrozumieniem tekstu utworu literackiego (tę umiejętność uczniowie mogą rozwijać podczas wykonywania pracy domowej, przygotowując się do lekcji).

Po drugie, przypominana w artykule metoda wpływa na kształcenie u uczniów różnorodnych umiejętności, tj. rozumienia tekstu, umiejętności analizy, wyciągania i formułowania wniosków, przygotowania i wygłaszania mów, przemówień, przygotowywania wypowiedzi, a także umiejętności odpowiedzi na cudzy tekst, która to umiejętność jest umiejętnością o charakterze podstawowym, wymaganą do interpretacji innych tekstów artystycznych na lekcjach języka polskiego. Podczas takiej rozprawy uczniowie m.in.:

- mogą zastosować w praktyce znane im formy wypowiedzi, np. monolog, dialog;

- mogą wziąć udział w dyskusji, polemice, negocjacjach, ujawniając przy tym umiejętności informowania, powiadamiania, wartościowania i przekonywania, odróżniania perswazji od manipulacji językowej;

- mogą dokonywać różnorodnych operacji na tekście, np. przekształcania, redagowania, parafrazowania, skracania, rozwijania, streszczania, argumentowania;

- mogą dokonywać wyboru adekwatnych środków językowych;

- mogą wesprzeć moc swoich argumentów elementami komunikacji niewerbalnej (np. barwa głosu, tempo mówienia, gestykulacja, mimika twarzy, postawa ciała).

W taki właśnie sposób dokonuje się funkcjonalizacja wiedzy uczniów.

Po trzecie, podczas lekcji realizowane są cele w zakresie postaw, osiągany jest ważny cel wychowawczy. Wypowiedź, jaką wygłasza prokurator, ma na celu demaskowanie niewłaściwego postępowania, złych czynów, zaś wypowiedź obrońcy rozwija w uczniach umiejętność widzenia w ludziach dobra. Rolą sędziego jest osądzenie złych czynów, wymierzenie kary i wskazywanie dróg poprawy. Przyjmowanie przez uczniów poszczególnych ról nie musi pokrywać się z ich osobistymi poglądami. Taka sytuacja pozwala na odnajdywanie się uczniów w różnorodnych sytuacjach i przede wszystkim na wykształcenie umiejętności akceptowania przez nich odrębnych punktów widzenia, ale także na przygotowanie uczniów do pełnienia w przyszłości autentycznych ról społecznych, np. sędziów, adwokatów, dziennikarzy, zajmujących się problematyką winy i adekwatnej do czynów – kary, co wiąże się z przygotowaniem uczniów do życia i czekających ich wyzwań zawodowych. Podczas lekcji uczniowie mogą także wykazać się zdolnościami i wielokierunkową inicjatywą, np. poprzez przygotowanie rekwizytów, elementów scenografii, ubiorów dla poszczególnych uczestników rozprawy dostosowanych do utworu literackiego, tzn. z epoki czy współczesnych. Obecnie,

dysponując różnymi środkami technicznymi (np. smartfon, kamera), można prawę nagrać¹⁰, a nagranie uczynić materiałem służącym do różnych analiz języka osób biorących udział w tym wydarzeniu¹¹ i badania przez nauczyciela efektywności kształcenia¹². Na lekcji uczniowie niejako w praktyce mogą stosować zasady kultury i prezentowania własnych poglądów bez sarkazmu, ironii, rubaszości.

Metoda ma także minusy, np. zbyt dużo czasu trzeba poświęcić, żeby przygotować lekcję, nie jest to więc metoda do częstego stosowania. Warto ją jednak od czasu do czasu wprowadzać, gdyż jej zalety są niezaprzeczalne – skupienie uwagi na kluczowych zagadnieniach w zakresie nauczania języka polskiego, tj. na utworze literackim, który staje się przedmiotem wielokierunkowej analizy, i jednocześnie na kształceniu językowym uczniów.

Na integrację kształcenia literackiego z językowym pozwala także metoda analizy dokumentacyjnej polegająca na operacjach tekstologicznych potwierdzających i weryfikujących intuicje odbiorcze czytelników¹³. Ważne w tej metodzie jest kształcenie świadomości literackiej ucznia poprzez bezpośrednie poznanie dzieł literackich i poddawanie ich obserwacji, analizie i badaniu. Przy okazji prac związanych z lekturą można zaplanować także ćwiczenia językowe, w naturalny i niewymuszony sposób połączyć kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym, np. przez sporządzenie – w zależności od analizowanego tekstu – słownika wyrazów trudnych, niezrozumiałych, neologizmów, archaizmów itp. Jednak wadą tej metody może być nadaktywność nauczyciela, narzucanie przez niego interpretacji utworu literackiego oraz sprowadzenie aktywności ucznia wyłącznie do poziomu receptywnego. Uczeń podczas lekcji nie wykazuje inicjatywy myślowej, ponieważ brakuje ćwiczenia kreatywności i samodzielności, tak, jak się dzieje podczas lekcji z zastosowaniem metody sądu literackiego.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nie każde łączenie kształcenia literackiego z językowym jest polecanym sposobem działań dydaktycznych, nie wystarczy połączenie analizy dzieła literackiego z okazjonalnymi ćwiczeniami językowymi. W edukacji polonistycznej niezbędne jest podążanie drogą od języka do literatury i od literatury do języka.

¹⁰ Można także wykorzystać środki techniczne do przygotowania przez uczniów zadania domowego, np. *Po obejrzeniu rozprawy sądowej przygotuj relację z niej w taki sposób, żeby można ją było zamieścić na Instagramie i by oglądający mogli sobie wyrobić zdanie na temat tego wydarzenia.*

¹¹ Zob. A. Tomasiak, *Multimedialny język polski – sposoby aktywizowania młodzieży za pomocą YouTube’a, Instagrama i TikToka*, „Polonistyka” 2022, nr 5, s. 15–19.

¹² Zob. J. Kowalikowa, K. Choińska, M. Pachowicz, *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 129–141; J. Kowalikowa, A. Pachowicz, M. Pachowicz, K. Choińska, *Wymiary efektywności edukacyjnej*, „Humanities and Cultural Studies” 2022, t. 3, nr 3, s. 91–107.

¹³ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 125–142.

Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych: projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bakuła K., *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 207–212.
- Bakuła K., *Szkołą naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Giedymin M., *Czy sądy nad bohaterami utworów literackich są metodą przestarzałą?* [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1967.
- Interpretacje i szkoła*, red. A. Opacka, Katowice 2000.
- Kowalikowa J., *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 129–159.
- Kowalikowa J., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 25–36.
- Kowalikowa J., Choińska K., Pachowicz M., *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 129–141.
- Kowalikowa J., Pachowicz A., Pachowicz M., Choińska K., *Wymiary efektywności edukacyjnej*, „Humanities and Cultural Studies” 2022, t. 3, nr 3, s. 91–107.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kurczab H., *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Dydaktyka 2” 1992.
- Kurczab H., *Z zagadnień integracji kształcenia polonistycznego*, „Polonistyka” 1981, nr 1.
- Lausz K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.
- Ożóg K., *Profesor Henryk Kurczab* [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pastarska, Rzeszów 2000.
- Ratajska K., *Metody kształcenia literackiego w szkole* [w:] *Z metodyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 47–77.
- Skwarczyńska S., *Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia*, „Polonista” 1932, s. 65–69.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Tomasik A., *Multimedialny język polski – sposoby aktywizowania młodzieży za pomocą YouTube’a, Instagrama i TikToka*, „Polonistyka” 2022, nr 5, s. 15–19.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

From Language to Literature and from Literature to Language. On Selected Strategies of Integrating Literary Education with Language Education

Abstract

Integrating literary education with language education ranks among those research topics which invariably attract the attention of everyone interested in teaching. The authors of the paper aim to revisit an “old” method of literary analysis, namely, a “literary tribunal” over a literary protagonist,

as well as to explore a different, “newer” method of teaching, namely a document analysis. Both methods reinforce the integrative character of education.

Keywords: integrating literary education with language education, literary tribunal, document analysis

Jadwiga Kowalikowa, prof. dr hab., wieloletni kierownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ; nauczyciel akademicki Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie; autorka rozpraw, artykułów, podręczników i poradników, członek komisji PAN, PAU, Rady Języka Polskiego, Komitetu Olimpiady Polonistycznej. Jej dorobek naukowy obejmuje kilka dziedzin mieszczących się w obszarze, jaki wyznaczają szeroko rozumiane językoznawstwo oraz edukacja. Należą do nich: współczesna polszczyzna, kształcenie językowe w szkole, integracja kształcenia językowego z literackim, komunikacja językowa, poprawność, etyka oraz miłośnictwo polszczyzny, język a kultura, polonistyka zagraniczna, podręcznik szkolny, kształcenie i doskonalenie nauczycieli polonistów, dydaktyka szkoły wyższej, budowa i tworzenie tekstu, retoryka, historia dydaktyki języka polskiego jako przedmiotu nauczania.

Małgorzata Pachowicz, dr hab., prof. Uczelni, Kierownik Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Autorka, współautorka i współredaktorka publikacji dotyczących takich dziedzin, jak współczesny język polski (m.in. socjolingwistyka i pragmalingwistyka, polszczyzna w mediach, kultura języka); słownictwo tematyczne (ze szczególnym uwzględnieniem zmian leksykalnych, które nastąpiły w słownictwie uczniów po 1989 r. w związku z intensywnymi przemianami, rozwojem społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym); dydaktyka języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej oraz historia szkolnictwa; dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu (małej ojczyzny). Promotorka i recenzentka licznych prac dyplomowych studentów kierunków filologia polska oraz pedagogika.

Krystyna Choińska, doktor nauk humanistycznych, profesor Uczelni w Katedrze Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Jej zainteresowania naukowe to językoznawstwo współczesne i dydaktyka języka polskiego. Autorka artykułów z zakresu językoznawstwa i dydaktyki, w tym publikowanych za granicą; współautorka i współredaktorka kilku książek (m.in. K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Warsztat pisarski autora pierwszej polonistycznej pracy dyplomowej*, Tarnów 2014; K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny*, Tarnów 2015; Z. Cygał-Krupa, K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze*, Tarnów 2016; K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019; *Językoznawstwo, stylistyka, kultura*, red. nauk. K. Choińska, M. Pachowicz, Tarnów 2020); promotorka licznych prac dyplomowych studentów kierunku filologia polska i pedagogika, z których kilka było nagradzanych i wyróżnianych (np. w 2017 roku nagrodą Perły Tarnowa TTN).