

Zygmunt Sibiga

INTEGRACJA TREŚCI PRZEDMIOTÓW W NAUCZANIU ETNICZNYM (NA PRZYKŁADZIE POLSKICH SZKÓŁ DOKSZTAŁCAJĄCYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ)

Zagadnienie integracji treści przedmiotów w procesie dydaktycznym polskich szkół dokształcających nie jest jeszcze całkowicie zbadane. Są wprawdzie publikacje na ten temat, ale traktują problem zbyt ogólnikowo¹. Wnikliwe badania w zakresie integracji prowadzone na gruncie metodyki nauczania języka polskiego w Polsce nie mają pełnego zastosowania w praktyce szkół polonijnych², ta zaś — zróżnicowana m.in. w organizacji nauki, sposobach realizacji programów nauczania i poziomie językowym uczniów — nie zawsze sprzyja integracji treści przedmiotów i poznawaniu poszczególnych działów nauczania języka polskiego w stosunkach przyczynowych, strukturalnych, funkcjonalnych umożliwiających tworzenie systemu wiedzy³.

Z punktu widzenia dydaktycznego integracja dotyczy nie tylko treści kształcenia, lecz także czynności dydaktycznych nauczyciela, w których powinien łączyć poszczególne elementy treści z różnych działów i przedmiotów nauczania w celu kształcenia sprawności językowej uczniów⁴, zatem kształcenie i rozwijanie języka ucznia ma charakter priorytetowy.

¹Uwaga ta dotyczy szczególnie opracowań metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli polskich szkół dokształcających w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Por. m.in. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak i J. Mandziuk, Lublin 1980.

²Por. H. K u r c z a b, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979 i inne prace tego autora.

³Por. Z. S i b i g a, *Doświadczenia językowe uczniów polskich szkół dokształcających w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej jako determinanty procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły polonijnej*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Rzeszów 1989, nr 18/66.

⁴Por. m.in.: H. K u r c z a b, *op. cit.*; J. K u l p a, R. W i ę c k o w s k i, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Warszawa 1983.

Ponieważ integracja w dydaktyce języka polskiego funkcjonuje jako teoria nauczania tego przedmiotu, zwana teorią nauczania integrującego, wolno w tym miejscu podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, które koncepcje i teorie metodyczne dominują w praktycznej działalności dydaktycznej polskich szkół doksztalających w Ameryce i podstawowych w Polsce. Pytanie wydaje się zasadne, jeśli zważyć fakt, że nauczyciele szkół doksztalających w większości zdobywali i wzbogacali swoje doświadczenia pedagogiczne w szkołach podstawowych, bądź też ukończyli szkoły nauczycielskie w Polsce. Poznana teoria metodyczna i nabyte w Polsce doświadczenia pedagogiczne mogą mieć wpływ na organizację procesu dydaktycznego polskich szkół doksztalających w Ameryce. W dodatku do klas polskich szkół doksztalających uczęszczają też uczniowie z ukończonymi klasami w szkołach podstawowych w Polsce, z zasobem wiedzy polonistycznej, umiejętności i nawyków większym niż mają ich koledzy urodzeni w kraju osiedlenia przodków i oni mogą zmuszać nauczyciela (m.in. swoim doświadczeniem językowym) do stosowania optymalnych zabiegów dydaktycznych, zwiększających efektywność nauczania szkół polonijnych⁵.

KONCEPCJE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Efekty pracy dydaktycznej zależą w dużej mierze od bogactwa warsztatowego nauczyciela, a więc od umiejętności doboru najwartościowszych elementów treści (czyli struktur przedmiotowych), od wykorzystania nowych metod i technik dydaktycznych, urozmaiconej organizacji procesu nauczania-uczenia się oraz wprowadzenia odpowiednich środków dydaktycznych. Najogólniej rzecz ujmując, pomocna w tym działaniu staje się dla nauczyciela znajomość teorii nauczania i umiejętne jej dostosowywanie do sytuacji dydaktycznej w klasie.

Przeprowadzone w latach 1981–1985 przez Stanisława Rzęsikowskiego⁶, badania sondażowe, których celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest znajomość wśród polonistów szkoły podstawowej najpopularniej-

⁵Por. Z. S i b i g a , *op. cit.*, s. 129 i n.

⁶S. R z ę s i k o w s k i, *Kształcenie literackie w starszych klasach szkoły podstawowej*, [w:] *Efektywność kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej i jej uwarunkowania. Materiały z IV Forum Polonistycznego*, red. S. Frycie i M. Sobecka, Warszawa 1988, s. 43 i n.; również t e n ż e, *Kształcenie literackie i kulturalne w klasie ósmej*, Warszawa 1990, s. 7 i n.

szych koncepcji nauczania oraz które z nich są najczęściej stosowane w praktyce nauczania języka polskiego, wykazały, szeroki zasięg czterech (spośród wielu wymienionych) koncepcji w naszym szkolnictwie: Bożeny Chrzastowskiej — analizy semiotyczno-strukturalistycznej, Jana Kulpy — nauczania problemowego, Wojciecha Pasterniaka — nauczania systemowego i Henryka Kurczaba — nauczania integrującego; w tym ostatnim dominuje kształcenie językowe.

Nauczanie integrujące rozumiane jest jako cykl czynności nauczyciela i uczniów, których to czynności celem jest logiczny układ i powiązanie treści nauczania. Zgodnie z tą teorią kształcenie językowe jest podstawą realizacji wszystkich zadań języka polskiego, gdyż na nim opiera się kształcenie literackie i kulturalne.

Wprawdzie wnioski z tego sondażu — ze względu na specyfikę tej metody badawczej — można potraktować z pewną ostrożnością naukową, jednak z przytoczonych informacji wynika, że nauczyciele w Polsce pozytywnie oceniają przydatność tych teorii w swojej działalności praktycznej. Niewątpliwie teorie te w niektórych swoich założeniach, np. w ustalaniu wytycznych sprawnego działania dydaktycznego, są niekiedy zbieżne, a w realizacji praktycznej wzajemnie się przenikają. Istota każdej z nich mieści się w założeniach systemów dydaktycznych obowiązujących w Polsce.

Wspomniane wcześniej możliwości przygotowania merytorycznego i pedagogicznego nauczycieli polonijnych w Polsce nie stanowią jedyne źródła wiedzy z tego zakresu, gdyż dalsze ich doskonalenie prowadzi Centrala Polskich Szkół Doksztalających w Ameryce, a doświadczenia dydaktyczne wzbogacają w praktycznej działalności szkolnej. Referaty konferencji, sympozjów i sesji naukowych umożliwiają im poznanie założeń systemów i koncepcji dydaktycznych, a dostępna literatura metodyczna (np. „Głos Nauczyciela”) dostarcza pomocy dydaktycznych do lekcji oraz egzemplifikacji w postaci modeli lekcji⁷.

⁷W 1982 r. Centrala Polskich Szkół Doksztalających w Ameryce przy współudziale Komisji Oświatowej Kongresu Polonii Amerykańskiej w Nowym Jorku, Fundacji Kościuszkowskiej oraz Polskiego Instytutu Naukowego w Nowym Jorku rozpoczęła cykliczne doskonalenie metodyczne nauczycieli. Już same tematy tylko kilku konferencji (np. *Niektóre sposoby optymalizacji procesu dydaktycznego; Warsztat dydaktyczny nauczyciela polonijnego; Metodyka nauczania języka polskiego — rozwój i kierunki badań; Doświadczenia i analiza pracy nauczyciela polsko-amerykańskiego; Metody nauczania języka polskiego*) świadczą o zapoznawaniu słuchaczy z szeroko rozumianą teorią dydaktyczną. Materiały z konferencji wygłoszone w Polskim Instytucie Naukowym w Nowym Jorku znajdują się w zbiorach własnych prelegenta (autora niniejszej pracy); sprawozdania z obrad: „Nowy Dziennik” 1982, nr 2759, s. 8, 10; nr 2764, s. 8; nr 2975, s. 10; nr 2779, s. 10 i nr 2788. Referat *Niektóre sposoby optymalizacji procesu dydaktycznego* przedstawił autor niniejszej pracy na Konferencji Wykładowców Języków Wschodnich w Chicago (28–30 XII 1982),

Badania praktyki polskich szkół doksztalcających, których celem było poznanie organizacji procesu dydaktycznego, pozwoliły wnioskować, że w tym zróżnicowanym procesie dydaktycznym współlistnieją fragmentarycznie wyżej wymienione teorie nauczania, uwzględniające potrzebę integracji treści kształcenia polonistycznego⁸. Dlatego też chcemy w dalszych rozważaniach wskazać nauczycielowi możliwości łączenia poszczególnych elementów treści działów języka polskiego i innych przedmiotów nauczania w celu kształcenia sprawności językowej uczniów, przy zachowaniu merytorycznego i dydaktycznego aspektu integracji tego nauczania⁹.

INTEGRACJA TREŚCI KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Układ treści kształcenia polonistycznego w klasach początkowych ekspozuje ćwiczenia językowe, a więc kształcenie sprawności językowej uczniów. Zgodnie ze strukturą programów i zaleceniami metodycznymi nauczyciel w toku pracy lekcyjnej powinien łączyć ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów, w mówieniu i pisaniu, gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy o języku, słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne, dobierać odpowiednią tematykę i środki dydaktyczne¹⁰. Tematykę ćwiczeń językowych jako podstawę treściową kształcenia językowego nauczyciel czerpie z przedmiotu język polski i innych przedmiotów, jak np. środowisko społeczno-przyrodnicze (geografia, biologia), historia itp.

Teksty literackie zawierają duże bogactwo treści do ćwiczeń językowych, albowiem w toku czytania uczniowie m.in. poznają i rozszerzają zasób swojego słownika biernego i czynnego, a także określone związki frazeologiczne i struktury syntaktyczne. Innym źródłem ćwiczeń językowych mogą być doznania i przeżycia uczniów wynikające z bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym (np. w czasie wycieczek). Treści historyczne w klasach początkowych w kontekście kształcenia językowego obej-

zorganizowanej przez Amerykańskie Stowarzyszenie AATSEEL (American Association of Teachers of Slavic and East European Languages); informacja: m.in. „Nowy Dziennik” 1982, nr 3000. Ostatnio „Głos Nauczyciela” (m.in. 1989, nr 1) drukuje sprawozdania z lekcji, konferencji, sesji, sympozjów itp.

⁸Por. Z. S i b i g a, *op. cit.*, s. 130 i n.

⁹Por. H. K u r c z a b, *op. cit.*

¹⁰Por. m.in. J. K u l p a, R. W i ę c k o w s k i, *op. cit.*

mują nie tylko fakty z dziejów narodowych, ale też wartości w działaniu ludzi w przeszłości uznawane w określonych warunkach za godne naśladowania. Treści te, podobnie jak inne (np. geograficzne) zintegrowane z przedmiotem język polski, mogą być też treściami kształcenia polonistycznego i stanowić źródło tematyczne ćwiczeń językowych.

Z analizy programów i podręczników dla klas początkowych¹¹ wynika, że najwięcej treści w kształceniu polonistycznym dostarczają — oprócz języka polskiego — przedmioty przyrodnicze, w których wyodrębnić można elementy geografii, biologii, fizyki, a nawet matematyki. Przykładem mogą już być pierwsze lekcje w klasie trzeciej, na których nauczyciel — organizując dyskusję na temat spędzonych wakacji — w toku swobodnych wypowiedzi uczniów powinien zwrócić uwagę np. na nazwy zwierząt, środków lokomocji itp. — przez postawienie pytania: „Co widzieliście w czasie wakacji w mieście?” lub „Co widzieliście w czasie wakacji na wsi?” Po wzorowym odczytaniu wiersza *Wracamy do domu* można porównać treść utworu z obrazkiem zatytułowanym *Powrót z wakacji* i opowiedzieć, jak dzieci wracały z wakacji. Podczas wyjaśniania i wzbogacania słownictwa uczniów należy wypisać wyrazy (np. oznaczające nazwy roślin, miejscowości i środków lokomocji), ułożyć z nimi zdania (np. oznajmujące), zwrócić uwagę na ortograficzną pisownię i interpunkcję. Uczniowie mogą też podjąć próbę narysowania samolotu, pociągu, statku, a następnie napisać zdanie o każdym obrazku z zastosowaniem wyrazów *leci, jedzie, płynie* (ćwiczenie wdrażające w różnicowanie czynności). Poznawane treści kształcenia należy określać w ich odpowiednikach językowych (np. w postaci słownictwa, związków frazeologicznych i struktur syntaktycznych) przy jak największym współudziale uczniów.

Pomocą dydaktyczną w czynnościach lekcyjnych mogą się okazać podręczniki wydawane w Polsce (np.: S. Aleksandrak, J. Rytłowa, *W szkole i w domu*¹²), gdyż zamieszczają — najczęściej pod tekstami literackimi — tzw. obudowę dydaktyczną, tj. wyjaśnienia słownikowe, pytania, ćwiczenia, bo-

¹¹ Program szkolny Centrali Polskich Szkół Doksztalcających w Ameryce zawiera program ramowy dla przedszkola i program ramowy dla klas od I do VIII z obowiązujących przedmiotów. Por. także *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963. W klasach początkowych polskich szkół doksztalcających stosuje się w większości podręczniki wydawane w Polsce np.: M. F a l s k i, *Elementarz*, Warszawa 1970; T. W r ó b e l, *Ćwiczenia w pisaniu dla klasy II*, Warszawa 1971; A. K o w a l c z e w s k a, J. M a c h o w i c k a, *Ćwiczenia gramatyczne i pisowni dla klasy II*, Warszawa 1969; S. A l e k s a n d r z a k, J. R y t ł o w a, *W szkole i w domu. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy II*, Warszawa 1973.

¹²S. A l e k s a n d r z a k, J. R y t ł o w a, *op. cit.*, s. 6. i n. Podręcznik ten jest stosowany w klasie trzeciej polskich szkół doksztalcających.

gate ilustracje (które również mogą być źródłem ćwiczeń językowych) oraz materiał gramatyczny w ścisłej łączności z materiałem ortograficznym, a nawet z ćwiczeniami w pisaniu. Wolno sądzić, że podręczniki te sprzyjają nauczaniu elementów teorii języka z zachowaniem charakteru teoretyczno-poznawczego, jak również praktyczno-normatywnego.

INTEGRACJA PRZEDMIOTÓW W KLASACH STARSZYCH

Program szkolny Centrali Polskich Szkół Doksztalcających w Ameryce dla klas IV i V¹³ — chociaż nie daje innych przedmiotów — wyraźnie jednak zaleca, by uczniowie podczas omawiania czytanek i wierszy, (np. o tematyce legendarno-historycznej) zapoznawali się z czasami legendarnymi i historycznymi Polski. Zaleca też wykorzystywać wymienione teksty do ćwiczeń językowych (gramatycznych, ortograficznych itp.), wolno więc sądzić, że program ten wyraźnie sugeruje pogłębianie i rozszerzanie zamieszczonych w nim tematów lekcji języka polskiego o treści innych przedmiotów.

Proponowane przez program i stosowane w praktyce szkolnej podręczniki¹⁴ (takie jak: dla klasy IV S. Aleksandrak, J. Rytłowa, *W naszej gromadzie*; dla klasy V S. Aleksandrak, *A czy znasz ty bracie młody*;

¹³Por. *Program szkolny Centrali...*, s. 26–39.

¹⁴W praktyce polskich szkół doksztalcających stosuje się najczęściej następujące podręczniki: S. Aleksandrak, J. Rytłowa, *W naszej gromadzie. Podręcznik do nauczania języka polskiego w klasie III*, Warszawa 1973; S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *A czy znasz ty bracie młody. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1963; A. Kowalczevska, Z. Mórawska, *Język polski. Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla klasy IV*, Warszawa 1971; *Czytanka na III poziom nauczania polskiego*. Komisja Oświatowa Emigracji Polskiej we Francji; M. Goławski, *Polska za Piastów. Opowiadania i legendy historyczne dla dzieci szkół polskich na obczyźnie*, Polska Macierz Szkolna Zagranicą, PMSZ, Londyn 1971; t e n ż e, *Polska za Jagiellonów. Opowiadania i legendy historyczne dla dzieci szkół polskich na obczyźnie*, PMSZ, Londyn 1972; t e n ż e, *Wypisy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy V*, PMSZ, Londyn 1979; t e n ż e, *Polska moja Ojczyzna i t e n ż e, Polska mapa do ćwiczeń*, Londyn; J. Otwińska, *Czytanka na klasę IV. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci od lat 10–12*, PMSZ, Londyn 1979; t a ż, *W kręgu dzielności i pracy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI*, PMSZ, Londyn 1966; J. Broniatowska, *Kraj swój — choć daleki. Polska w opisie i obrazach*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, Londyn; F. Brzozowska, M. Kaniłowska, *Geografia dla klasy IV*, Warszawa 1979; M. Nagajowa, A. Świerczyńska, *W naszej ojczyźnie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy V*, Warszawa 1969; M. Pęcherski, *Nasz język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki polskiej dla klasy V*, Warszawa 1964.

A. Kowalczevska, Z. Móravska, *Język polski. Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla klasy IV*) zamieszczają oprócz czytanek i wierszy również materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych we wzajemnym powiązaniu. Pierwszy podręcznik *W naszej gromadzie* może być stosowany samodzielnie; drugi (*A czy znasz ty bracie młody*) z uzupełnieniem trzeciego (*Język polski. Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla klasy IV*). W praktyce polskich szkół kształcących stosowane są też zamiennie inne podręczniki, jak np. w klasie V *Czytanka na III poziom nauczania polskiego*; M. Goławski, *Polska za Piastów*. W tym wyborze podręczniki są uzupełniane wymienionym już wyżej (*Język polski. Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla klasy IV*).

Ponieważ program Centrali w klasie IV i V, jak już wspominaliśmy, nie wyodrębnia nowych przedmiotów, a tematyka polonistyczna wymaga przy omawianiu czytanek i wierszy (np. E. Szelburg-Zarembina, *Legenda warszawska*; W. Wasilewska, *Orle gniazdo*; Cz. Kędzierski, *Trębacz z ratuszowej wieży i król kruków*; E. Szelburg-Zarembina, *Buduje Mieszko gród*; K. Bunsch, *Obrona Głogowa*; M. Jaworzakowa, *Przestawna Akademia Krakowska*; J. Długosz, *Bitwa pod Grunwaldem*; M. Jaworzakowa, *Odpowiedź Mikołaja Kopernika*) wprowadzenia elementów historii oraz elementów geografii regionalnej, nauczyciele przenoszą treści wyodrębnionego w programie przedmiotu historia (okres panowania Piastów) z klasy VI do V. Wykorzystują też podręczniki przewidziane przez program do nauczania historii w klasie VI (*Polska za Piastów* i *Polska za Jagiellonów*), stosowane też w klasie VI. Tak więc nauczyciele w celu integracji treści kształcenia polonistycznego i tworzenia systemu wiedzy świadomie wprowadzają na lekcjach języka polskiego elementy historii i geografii.

Wyraźnego podziału na inne przedmioty (oprócz języka polskiego) program Centrali dokonuje w klasie VI, VII i VIII¹⁵. W klasie VI po zaleceniu podręczników, takich jak np. J. Otwinowska, *Czytanka na klasę IV*; A. Kowalczevska, Z. Móravska, *Język polski. Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne dla klasy IV*; M. Goławski, *Polska moja Ojczyzna* i tegoż autora *Polska mapa do ćwiczeń*, wyszczególnia tematykę historii Polski (od czasów tworzenia państwowości do końca panowania Jagiellonów) jako odrębnego przedmiotu nauczania, a w klasie VII tematykę tego przedmiotu rozszerza do panowania króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. W tej też klasie program Centrali umieszcza geografię z tematyką geografii regionalnej. W klasie VIII oprócz języka polskiego wprowadza „nauki o Pol-

¹⁵Por. *Program szkolny Centrali...*, s. 40 i n.

sce”, które syntetyzują zagadnienia z geografii regionalnej i wzbogacają ten przedmiot o nowe tematy z geografii ekonomicznej, tj. rolnictwa, przemysłu i komunikacji.

Po przeanalizowaniu haseł programowych tych przedmiotów łatwo zauważyć, że zagadnienia np. historii są odległe od treści czytanek i wierszy omawianych na lekcjach języka polskiego, a treści geografii i nauk o Polsce dotyczą innej problematyki. Przykładem może być lekcja druga w klasie VI (po analizie hymnu narodowego *Jeszcze Polska nie zginęła* należy omówić temat z historii *Początki państwa polskiego za Piastów*) lub lekcja piętnasta w klasie VII, proponująca z języka polskiego czytanek *Mickiewicz wraca do kraju*, z historii hasła: *Panowanie Wazów, Polska a Szwecja, Kozacy, Zygmunt III Waza*, a z geografii: *Puszcza Białowieska, Park narodowy, Znaczenie lasów*. Podobnie w klasie VIII (np. na lekcji dwunastej po omówieniu twórczości Jana Matejki na podstawie czytanki *Wuj Jan*, „nauki o Polsce” zamieszczają hasło *Bogactwa mineralne*).

Z analizy programu szkolnego Centrali wynika, że nauczanie przedmiotowe w klasach starszych rozumiane jest jako wiązanie współzależnych treści należących do różnych przedmiotów, a zatem scalane treści powinny sprzyjać tworzeniu układów integrujących treści tych przedmiotów w zwarty i logiczny system wiedzy. Historię w myśl założeń programowych należy traktować jako ciąg wydarzeń w dziejach Polski, a na lekcjach języka polskiego podczas omawiania utworów (np. H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*; A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*; M. Dąbrowska, *Marcin Kozera*), kształtować świadomość narodową uczniów; zaś „nauki o Polsce” należy ujmować jako syntezę geografii regionalnej, na której tle powinny być rozszerzone tematy geografii ekonomicznej (rolnictwa, przemysłu, komunikacji).

Podczas omawiania tematyki przewidzianej do realizacji w danym dniu należy odwoływać się do wiadomości uczniów zdobytych m.in. w poprzednich klasach, włączając w ten sposób poznawane informacje w system wiedzy już posiadanej. Przykładem mogą być pierwsze lekcje w klasie VIII, na których program nauczania Centrali przewiduje na języku polskim omówienie czytanki *Staszek u generała Pułaskiego* i przypomnienie części mowy, a na lekcjach nauki o Polsce realizację haseł: *Położenie Polski w Europie, Nazwy gór, rzek i jezior, Krainy geograficzne Polski*.

Na początku lekcji języka polskiego, której celem będzie zapoznanie uczniów z bohaterem dwóch kontynentów, nauczyciel skieruje uwagę na postać Kazimierza Pułaskiego, m.in. poprzez postawienie pytań, z jakiego kraju przybył do Ameryki i dlaczego się o nim uczy. Młodzież na podstawie wcześniej zdobytych wiadomości z różnych źródeł powinna przedstawić ówczesną sytuację polityczną kraju, z którego przybył, opowiedzieć o jego

bohaterskiej walce o wolność Polski i Stanów Zjednoczonych oraz wymienić innych bohaterów (np. Tadeusza Kościuszkę). W tej części lekcji przydatna może być mapa Polski i Stanów Zjednoczonych. Po przeczytaniu utworu i całościowym ujęciu jego treści w formie opowiadania powinny mieć miejsce ćwiczenia słownikowe, gramatyczne czy ortograficzne, chociażby dotyczące rozróżniania części mowy, wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów i poprawnej ich pisowni.

Na lekcjach nauki o Polsce przy omawianiu wyżej wymienionej tematyki tego przedmiotu uczniowie mogą wskazać na mapie położenie Polski w Europie, określić granice geograficzne i wymienić sąsiadów. Podczas pokazywania i omawiania gór, rzek i jezior nauczyciel powinien zwrócić uwagę na poprawną pisownię ich nazw, a następnie podjąć próbę wspólnego zredagowania notatki, która może stanowić materiał wyjściowy do ćwiczeń gramatycznych czy ortograficznych. Podobnie ukazując znaczenie historyczne i gospodarcze ważniejszych krain geograficznych należy zwrócić uwagę na zagadnienia językowe, odwołując się i tym razem do wiadomości uczniów.

Wspomniany już język polski — jako główny przedmiot w kształceniu sprawności językowej uczniów — w swoich hasłach programowych podaje konkretne czytanki i wiersze, wydarzenia kulturalne, zagadnienia gramatyczne i ortograficzne, sposoby omawiania tematów oraz stosowania ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wskazuje też rodzaje i formy tych wypowiedzi niemal przy każdym temacie lekcji. Niewątpliwie nauczyciele praktycy zauważą w tym układzie programowym możliwości integracji kształcenia literackiego, kulturalnego i językowego.

Swoistość tego przedmiotu powoduje, że kształcenie sprawności językowej odbywa się zarówno podczas nauki języka, jak i w kontekście literatury pięknej oraz innych zjawisk kultury. Teksty czytanek czy wierszy a nawet wspólnie ułożone notatki mogą stanowić materiał wyjściowy do analizy zagadnień językowych, a stworzona wcześniej sytuacja motywacyjna (np. w momencie wzorowego czytania wiersza) umożliwi wytworzenie odpowiedniego nastroju, chęci całościowego omawiania utworu, ustalenia kolejności wydarzeń czy wyodrębnienia obrazów poetyckich. Ten tok tzw. analizy sfunkcjonalizowanej powinien przybliżyć uczniów emocjonalnie do omawianej tematyki i zainteresować występującymi w danym tekście trudnościami (np. ortograficznymi) czy zagadnieniami gramatycznymi.

Należy pamiętać o osobliwym charakterze językowych treści nauczania i chociażby z tych względów modyfikować poszczególne zabiegi metodyczne. Na żadnej lekcji (nie tylko polskiego) nie powinny być pominięte wyjaśnienia ortograficzne czy słownikowo — frazeologiczne. Przy napotkaniu określonej trudności można zachęcić młodzież do uzupełnienia informacji, odwołując

się do wiadomości uczniów. Samo uświadomienie tych trudności może też zainteresować analizą zjawiska (np. gramatycznego, ortograficznego) i w następstwie doprowadzić do wspólnego sformułowania reguły¹⁶.

UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Z powyższych rozważań można wnosić, że potrzeba integracji treści nauczania języka polskiego wynika ze specyficznego charakteru tego przedmiotu, który należy traktować jako system spójnych elementów, między którymi zachodzą ścisłe związki i zależności. Dostrzeganie ich zależy w dużej mierze od inwencji twórczych nauczyciela, konstrukcji programów i podręczników. Te ostatnie, szczególnie dla klas starszych (np.: M. Goławska, *Wypisy dla klasy V*; J. Otwinowska, *Czytanka na klasę IV*; J. Otwinowska, *W kręgu działalności i pracy*), nie zamieszczają pełnej obudowy dydaktycznej jak podręczniki wydawane w Polsce. Zasygnalizowane trudności w zakresie integracji treści wyodrębnionych przedmiotów z treściami języka polskiego wynikają, jak już wspominaliśmy, m.in. z wadliwej konstrukcji programów i podręczników, które nie zawsze sprzyjają łączeniu zdobywanych wiadomości w spójny i logiczny system wiedzy. Niewątpliwie przyczyny trudności w integracji treści kształcenia polonistycznego tkwią też w błędnej organizacji procesu dydaktycznego, który w naszym odczuciu powinien być nakierowany na zdobywanie metainformacji i metaumiejętności¹⁷.

Wydaje się, że polska szkoła doksztalająca traktuje swoje powinności jako szkoły polskiej na obczyźnie zapominając o wpływie na ich wychowanków szkoły amerykańskiej i języka angielskiego. Szybka asymilacja dzieci i młodzieży ze społeczeństwem kraju osiedlenia powoduje, że uczniowie często odczuwają potrzebę komunikowania się w języku angielskim¹⁸. Wolno zauważyć, że znajomość tego języka stwarza im perspektywę osiągnięcia kariery zawodowej i w ogóle awansu społecznego. Język angielski w ich odczuciu staje się niekiedy pierwszym, a nawet ojczystym.

¹⁶Por. m.in.: B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978; M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985; E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987.

¹⁷W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977, s. 69.

¹⁸Por. J. Brzeziński, *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*, Lublin 1987, s. 24.

Nasze badania wykazały, że 16% uczniów klas starszych ma negatywny stosunek do lekcji języka polskiego, a ich uczestnictwo w nauczaniu etnicznym wymuszają rodzice¹⁹.

Zdaniem niektórych dydaktyków nauczanie od początku dwóch języków powoduje pewne zahamowania, jeśli chodzi o znajomość tych języków. Jednak badania nad dwujęzycznością wskazują, że dzieci dwujęzyczne osiągają wyższy poziom inteligencji werbalnej niż dzieci jednojęzyczne²⁰. Problem zatem tkwi w organizacji nauczania etnicznego. Przyjmując istniejący system nauczania etnicznego w stanach Zjednoczonych opowiadamy się za stosowaniem w praktyce polskich szkół doksztalających merytorycznego i dydaktycznego aspektu integracji tego nauczania.

¹⁹por. Z. S i b i g a , *op. cit.*, s. 133.

²⁰Badacze tego zagadnienia w Australii proponują m.in. naukę języków etnicznych w szkołach obowiązkowych dla dzieci pochodzenia etnicznego i anglo-australijskiego równocześnie lub też wprowadzenie dwujęzycznego programu nauczania. Por. J. J. S m o l i c z , *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, s. 153, 157, 158 i 290; W. M i o d u n k a , *Nauczanie języka polskiego w świecie: w środowiskach polonijnych oraz jako języka obcego (z bibliografią)*, „Przegląd Polonijny” 1985, z. 1, s. 81 i n.; H. D o b r o w o l s k a - B o g u s ł a w s k a , *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*, Warszawa 1991.