

Maciej Jabłoński

Część 5

Edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III)





Faint, illegible text columns on the right side of the page, appearing as bleed-through from the reverse side.

Najcenniejszą rzeczą, jaką możemy ofiarować dziecku, jest pozytywny i prawdziwy obraz samego siebie. Jak się taki wizerunek kształtuje? Nie powstaje on od razu, ale stopniowo wynika z kolejnych doświadczeń, które zdobywa się w domu, w szkole i na podwórku. Wyobraźmy sobie, że osobowość dziecka to mokra glina. Każda nasza reakcja pozostawia na nim ślad i formuje jego kształt przed ostatecznym wypaleniem w piecu. Nakłada to na rodziców i nauczycieli nieustanny obowiązek umiejętnego patrzenia i doradzania, którą drogą należy iść. Lepiej upewnijmy się, że wszystkie ślady naszego postępowania są pożądane i że niczego nie będziemy żałować, kiedy już będzie za późno, aby cokolwiek poprawiać.

Najlepszym czasem na odciskanie „śladów na dziecku” są jego wczesne lata, a rozpoczęcie nauki szkolnej jest jednym z pierwszych przełomowych momentów w życiu. Nie stanowi jednak ostrej granicy dzielącej życie dziecka na okres, w którym było tylko dzieckiem i okres, kiedy staje się przede wszystkim uczniem. Siedmiolatek nadal jest dzieckiem, bardzo kochanym przez rodziców, związanym z rodzeństwem, babcią i dziadkiem. Nadal wymaga ich opieki i troski, potrzebuje zainteresowania i wiele, wiele miłości. Pójście do szkoły, podjęcie pierwszego poważnego obowiązku, z którego dziecko chciałoby się wywiązać jak najlepiej dla własnej satysfakcji, sprostania oczekiwaniom rodziców i nowej „pani nauczycielki”, jest dla pierwszoklasisty wielkim przeżyciem. Dla większości dzieci szkoła w pierwszych tygodniach nauki jest miejscem atrakcyjnym i ciekawym. Dziecko jest zafascynowane nowym otoczeniem, poznaje kolegów, koleżanki i „panią”, cieszy się z pięknego tornistra i kolorowych przyborów, bawi się i uczy. To są przyjemne chwile dla siedmiolatka, jednak w szkole dziecko musi poddać się również pewnym, obowiązującym wszystkich, rygorom. I to **nie jest dla dziecka najłatwiejsze zadanie, tym bardziej w sytuacji, kiedy cały system edukacyjny jest w fazie samotworzenia i każdy kolejny minister stara się realizować swoją własną fantazję na temat reformy edukacji.**

Edukacja wczesnoszkolna po reformie oświaty

Wprowadzana od 1 września 1999 roku reforma systemu edukacji w Polsce rodziła wiele pytań o jej celowość, zasadność przyjętych rozwiązań strukturalnych, aksjologicznych, teleologicznych, programowych i możliwości realizacyjnych. Ze wstępnego bilansu reformy systemu edukacji wynika, że nie została ona w wystarczającym stopniu przygotowana w sensie koncepcyjnym, kadrowym, infrastrukturalnym i finansowym (zob. Denek, 2000). **Jednak sama konieczność reformy systemu edukacji nie podlega dyskusji**, zaniechanie jej nie wchodzi w rachubę. Niezbędne są korekty uzasadnione rezultatami monitorowania reformy, jej naukową i społeczno-ekonomiczną ewaluacją (zob. Kropiwnicki, 2001-2002).

Jednakże skutkami reformy systemu edukacji, które umknęły z pola widzenia jej twórców, są nierówności w dostępie do edukacji (zob. Denek, 2000-2001; Denek, Przyszczypkowski, Urbański-Korż, 2001) oraz **widmo przeciętności**. Powoduje ono, że w całym systemie dziecko staje się coraz bardziej anonimowe i kiedy przejawia jakiegokolwiek zdolności, nie ma możliwości rozwijania ich w szkole masowej. Rodzice są „skazani” na opłacanie dodatkowych zajęć, jeżeli oczywiście tego chcą lub finanse im na to pozwalają. W innym wypadku owo widmo przeciętności staje się przekleństwem (zob. Denek, 2001; Karpińska, 1999).

Edukacja w Polsce potrzebowała nowej orientacji. Chodzi tu o sposób jej zarządzania i zmianę myślenia o niej. Równie istotna stała się tzw. perspektywa europejska, wymagająca przystosowań strukturalnych, programowych i przepisów prawnych obowiązujących w Unii Europejskiej. W związku z realną groźbą pogorszenia jakości wykształcenia zasadne staje się pytanie co robić, żeby kształcić lepiej, pełniej, nowocześniej, skuteczniej, szybciej, a zatem efektywniej? Czy ku temu właśnie zmierza doskonalenie jakości pracy szkoły?

Reforma systemu edukacji wprowadza, jak wiadomo, istotne

zmiany w szkołach podstawowych.

W nowej strukturze systemu edukacyjnego w Polsce uwzględniono wiele typów szkół, które – chociaż nie wyczerpują całego ich możliwego zestawu – to jednak wskazują na to, że edukacja „od przedszkola do doktoratu” wraz z kształceniem ustawicznym powinna stanowić jedną całość (*Reforma systemu edukacji: projekt*, 1998, s. 12). **Na poziomie klas I-III jako rozwiązanie przyjęto nauczanie zintegrowane.** Zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, nie stosuje się też tradycyjnych stopni, które zastąpiono ocenami opisowymi. Natomiast na poziomie klas IV-VI nastąpiło odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz blokowego. **Pierwszy etap kształcenia szkolnego ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej.** Dlatego nauczyciel prowadzi zajęcia według ustalonego przez siebie planu. Dostosowuje czas ich trwania i przerwy do aktywności uczniów. Zakłada się, że każdego dnia uczniowie mają zajęcia ruchowe.

Na tym etapie kształcenia trzeba dążyć do rozwijania następujących umiejętności:

- służących zdobywaniu wiedzy (czytanie, pisanie i liczenie);
- nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z rówieśnikami;
- rozbudzania poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju;
- działania w różnych sytuacjach;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą.

Drugi etap kształcenia przypada na czas wyrastania z dzieciństwa i intensywnych przemian w moralnej, intelektualnej i uczuciowej sferze osobowości. Gimnazja przyjmują młodzież w najtrudniejszym wieku – okresie dorastania. Borykają się z ogromnymi problemami wychowawczymi. Są treści dydaktyczne, których nie da się przypisać konkretnym przedmiotom nauczania, a jednak nie można ich pominąć w kanonie wykształcenia młodego człowieka. Dla takiej wiedzy przewidziano ścieżki międzyprzedmiotowe, realizowane w klasach IV-VI jako nowa forma nauczania wprowadzana w podstawach programowych. Odnoszą się one do tych dziedzin, których nie można przypisać tylko jednemu przedmiotowi. Zadania, treści, kompetencje zawarte w ścieżkach międzyprzedmiotowych powinni uwzględniać nauczyciele wszystkich przedmiotów, wkomponowując je we własne programy nauczania.

Koncepcję nauczania zintegrowanego zawdzięczamy Basilowi Bernsteinowi, brytyjskiemu socjologowi, profesorowi Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego. **Rozróżnia on programy kształcenia, w których treści pozostają między sobą w relacjach zamkniętych bądź otwartych.** W zależności od rodzaju tych relacji, mówimy o **programach o typie kolekcji lub zintegrowania** (Bernstein, 1990).

W wypadku programu typu kolekcja treści są wyraźnie od siebie oddzielone, zamknięte, izolowane. Brak jest relacji i związków między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Nauczyciele uczący różnych przedmiotów są monopolistami wiedzy (każdy w swojej dziedzinie) i wydzielają ją uczniom stopniowo, traktując ich jak ignorantów. **Spółeczną konsekwencją takiego typu programu nauczania jest brak współpracy między nauczycielami uczącymi różnych przedmiotów oraz hierarchiczny charakter istniejących w szkole relacji społecznych.** Nauczyciele prowadzący „ważniejsze” przedmioty, na które przeznaczają się także więcej godzin w planie, uważają się za lepszych od tych, którzy uczą mniej ważnych treści. Nauczyciele starszych klas traktują lekceważąco nauczycieli klas początkowych. Nie sprzyja to tworzeniu twórczego klimatu w szkole.

Natomiast wybór koncepcji programu zintegrowanego, to akceptacja układu treści kształcenia o charakterze otwartym. Treści nie są wyraźnie od siebie oddzielone, przenikają się. Uczeń ma od razu dostęp do wielu obszarów wiedzy, dostosowanych oczywiście do jego możliwości poznawczych w danym wieku. Treści współistnieją bez podziału na ważniejsze i mniej ważne; są równoprawne, bo koncentrują się wokół określonej idei nadrzędnej (Bernstein, 1990). **W Polsce po reformie dąży się do tego, aby edukacja wczesnoszkolna była typu zintegrowanego.**

W szkolnictwie Europy wciąż dominuje typ kolekcji. Można oczekiwać, że kształcenie zintegrowane stanie się konkurencyjne dla kolekcyjnego. Przemawiają za tym:

1. Współczesny rozwój wiedzy, który zmierza w kierunku zniwelowania tradycyjnych podziałów między dyscyplinami nauki i szkolnymi przedmiotami nauczania. Potwierdza to także fakt, że najbardziej doniosłe osiągnięcia w nauce mają miejsce na pograniczach różnych dziedzin wiedzy.
2. Zmiany w podziale pracy, a co za tym idzie, odmienna koncepcja kwalifikacji zawodowych. Obserwuje się: zanik całych grup specjalności, zawodów; obniżanie rangi wąskich, dostosowanych do konkretnego kontekstu umiejętności; zwiększanie znaczenia znajomości ogólnych zasad umożliwiających podejmowanie wielu zróżnicowanych działań. Cennym walorem na rynku pracy staje się elastyczność, umiejętność szybkiego dostosowywania się do jego zmieniających się wymagań. Może i jest to przesadą. Jeżeli jednak przyjrzymy się całej historii edukacji małych dzieci, to zobaczymy, że owe wytyczne istniały od dawna. Fakt, że w dorosłym życiu wymagana jest elastyczność, pozwala na przyjęcie chociażby dyrektywy elastyczności. W praktyce różnie z tym bywa, jednak podstawowe założenia istnieją.
3. Egalitarny charakter nauczania zintegrowanego. Zapewnia on większą dostępność wiedzy i szersze jej wykorzystanie.

4. Rozwój trudnych nieraz do pogodzenia ideologii i przekonań, co może prowadzić do rozchwania wartości i znacznego rozluźnienia więzi społecznych. Tymczasem kody integracji, które akcentują jedność leżącą u podstaw wiedzy, skłaniają do poszukiwania analogii i syntez. Są one pomocne w odnajdywaniu i odczytywaniu wspólnych znaczeń zawartych w symbolicznych przekazach kulturalnych.

Wiemy, że o przemianach w systemie edukacji zdecydują przede wszystkim nauczyciele. Pożądanym jest, aby byli oni równocześnie refleksyjnymi praktykami, nauczycielami i badaczami. Rozwój pedagogicznej refleksyjnej praktyki następuje w bezpośrednim udziale nauczycieli w nauczaniu, a także w toku badania ich własnej działalności edukacyjnej. Profesja nauczycielska charakteryzuje się wysokim poziomem indywidualności. Sytuuje się blisko kreatywności naukowej, filozoficznej i artystycznej. Przebudowa oświaty jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie można przejść nad nimi do porządku dziennego. Zmiany wymagają, aby dotychczas uprawianą „propagandę” w kategoriach „powinnościowych” zastąpić przedstawieniem społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczycieli i ich zawodu.

W zreformowanej szkole zmiana ulega charakter pracy i zadania nauczycieli. Stają oni przed koniecznością poświęcenia zwiększonej uwagi problematyce wychowawczej, uczenia się zintegrowanego podejścia do procesu dydaktycznego, pracy w zespole, współdziałania ze środowiskiem lokalnym. Nowym wyzwaniem jest także blokowe nauczanie przedmiotów i edukacja informacyjna. To, jaki będzie nauczyciel w znacznym stopniu zdecydować o przyszłości. Dlatego zawód nauczyciela powinien zyskać właściwą rangę i wiązać się z odpowiednim wynagrodzeniem, żeby przyciągnąć najlepszych. Trzeba stworzyć takie warunki, aby o edukacji i swojej profesji nauczyciele mieli prawo i mogli mówić bez obawy „własnym głosem”.

W związku z przyspieszeniem rozwoju psychofizycznego dzieci, wprowadza się obecnie zmiany strukturalno-organizacyjne systemu nauczania początkowego. Zdecydowano o całkowitej eliminacji nauczania przedmiotowego i zastąpieniu go kształceniem integralnym, a dopiero w klasach III-IV, obok zajęć integralnych, o stopniowym wprowadzaniu odrębnych lekcji przedmiotowych. Nauka integralna uznana została za optymalny model kształcenia, gdyż stwarza warunki sprzyjające kształtowaniu harmonijnej osobowości dziecka. Jej zalety polegają na tym, że:

- umożliwia oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości (integracja psychiczna),
- opiera edukację na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa),

- zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy (integracja treściowa),
- zakłada łączenie różnych strategii nauczania-uczenia się (integracja metodyczna).

Konsekwencją tego są następujące zmiany systemowe:

- Obniżenie o jeden rok granicy wiekowej obowiązku szkolnego i objęcie nim dzieci sześciolletnich. A ponieważ wcześniejsze rozpoczynanie nauki szkolnej wymaga gruntownego przygotowania, opiekę przedszkolną rozciągnięto już nad pięcioletkami. Zdecydowano, by w związku z zapóźnieniem rozwojowym dzieci wiejskich uczęszczanie do klasy przedszkolnej było dla nich obowiązkowe.
- Przez cztery początkowe lata wszystkich przedmiotów nauczać ma jeden nauczyciel-wychowawca, który ukończył wyższe studia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej.
- Liczba uczniów w klasach I-IV nie może przekraczać 20.

Wprowadzenie tych zmian ma ułatwić dzieciom pokonywanie progów między przedszkolem a szkołą, między propedeutycznym a systematycznym szczeblem kształcenia. Program nauczania każdej klasy obejmuje następujące działy:

- tematyka poznawcza,
- nauczanie czterech przedmiotów (środowisko społeczno-przyrodnicze, język polski, matematyka i wychowanie fizyczne),
- edukacja artystyczna,
- konieczne osiągnięcia uczniów.

O jaką edukację chodzi w Polsce?

5¹³

Aby określić istotę współczesnych interpretacji całościowego nauczania na poziomie edukacji początkowej, skoncentruję się na polskich wariantach ich rozumienia. Najpierw jednak krótkiego przypomnienia wymaga tło europejskie.

Współczesna pedagogika kształtowała się na przełomie XIX i XX wieku. Towarzyszyły jej przemiany ekonomiczne i społeczne związane z rozwojem wielokapitalistycznej gospodarki w krajach Europy Zachodniej i w USA. Przemiany te ujawniły braki szkoły tradycyjnej, co stało się przedmiotem rosnącej krytyki.

W szkole tradycyjnej dominował formalizm dydaktyczny, rygoryzm wychowawczy, jednostronność intelektualistyczna oraz traktowanie ucznia jako biernego przedmiotu wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych.

Pod wpływem teorii indywidualistycznych, wysuwających postulat prawa jednostki do sukcesu, oraz w wyniku rozwoju badań psychologicznych, socjologicznych, medycznych, a także w opozycji do szkoły tradycyjnej, powstały na przełomie XIX i XX wieku nowe koncepcje i kierunki w teorii i w metodzie kształcenia i wychowania.

Nowy prąd pedagogiczny postulował zindywidualizowanie

procesu wychowania, ustalenie zasad doboru treści i metod kształcenia/wychowania dziecka, jego potrzeb, zainteresowań, aktywności, wprowadził elementy wychowania estetycznego.

Na kontynencie amerykańskim zyskał miano progresywizmu, a w Europie – nowego wychowania oraz nowej szkoły.

Nowe wychowanie związane było z wiejskimi szkołami doświadczalnymi, zakładanymi na przełomie XIX i XX wieku w Anglii, Francji, Niemczech. Pierwszą taką szkołę stworzył w 1889 roku w Anglii Cecil Reddie, opierając jej działalność dydaktyczną i wychowawczą na zasadzie uczenia się przez życie.

Początki ruchu progresywistycznego wiązały się także z koncepcją wychowania estetycznego, która powstała w Niemczech jako odmiana kierunku pedagogicznego, postulującego zasadę wychowania przez sztukę.

W początkowej fazie ruchu ważną pozycję zajmował system wychowania przedszkolnego Marii Montessori. System montesoriański oparty był na swobodzie dziecka w jego samoradnym wyrażaniu siebie.

Za głównego twórcę ruchu nowego wychowania uważa się Johna Dewey'a. W jego szkole laboratoryjnej przy uniwersytecie w Chicago, prowadzonej w latach 1896-1903, zaczęto stosować metody, których podstawą były działania sprzyjające gromadzeniu doświadczeń i przeżyć, metody, które umożliwiły równocześnie wyrażanie owych doświadczeń i przeżyć. W okresie nowego wychowania koncepcja nauczania bez podziału na przedmioty nazywana była nauczaniem łącznym lub nauczaniem całościowym.

W historii pedagogiki pojawiło się wiele koncepcji integracyjnych. Jedną z ciekawszych jest koncepcja Jadwigi Walczyny, która pioniersko wypracowała teoretyczne założenia integralnej edukacji wczesnoszkolnej. Jej zdaniem, istota polega na zintegrowaniu pięciu kierunków kształcenia:

1. poznawania narzędzi społecznego porozumiewania się przez słowo i liczbę,
2. kształcenia przyrodniczo-technicznego,
3. kształcenia społecznego,
4. kształcenia artystycznego,
5. kształcenia technicznego.

W ramach tak rozumianej integralnej edukacji wczesnoszkolnej, pod wpływem celowo zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, osobowość ucznia może się wszechstronnie rozwijać, zgodnie z jej właściwościami. **Ponieważ istotą integracji stanowi scalanie, to istotą edukacji wczesnoszkolnej jest ułatwianie uczniom klas początkowych poznawania świata z różnych punktów widzenia, z zaangażowaniem wszystkich sfer osobowości:** umysłowej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej. I choć niektóre koncepcje, między innymi Jadwigi Walczyny, były opracowane na prośbę MEN, to jed-

nak do tej pory nie pociągają one za sobą żadnych konkretnych działań. Bałagan w administracji oświatowej jest tak ogromny, że nauczyciele muszą radzić sobie sami i bardzo często poruszają się po omacku.

Najbardziej spójną i wszechstronną koncepcję integracji nauczania i wychowania w klasach I-III opracowała Łucja Muszyńska. Wprowadziła ona pojęcie **integralnej jednostki tematycznej**. **Wykorzystując wiedzę z różnych przedmiotów, na podstawie jednej jednostki tematycznej realizuje się nauczanie z zakresu różnych dziedzin.** Łucja Muszyńska przedstawiła oryginalną formę integracji, łącznie łącząc integrację dydaktyczną z wychowawczą. **Dzisiaj koncepcja ta odkrywana jest na nowo.** Zgodnie z nią integracja „wychowania i nauczania w klasach młodszych przejawia się w:

1. łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia,
2. scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych,
3. tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych” (zob. Muszyńska, 1974, s. 29).

Konkretne projekty dotyczące edukacji wczesnoszkolnej przedstawiła także Maria Cackowska (zob. Cackowska, 1992, cz. I, s. 7). Proponuje ona, aby obowiązkiem szkolnym objąć wszystkie dzieci sześciolatnie i wprowadzić czteroletni okres nauki początkowej w klasach 0, I, II i III. W klasach 0 i I należy realizować nauczanie integralne (całościowe), natomiast „w klasach II i III stopniowo przechodzi się do nauczania systematyczno-przedmiotowego, realizowanego coraz wyraźniej systemem klasowo-lekcyjnym. Oczywiście i w tych klasach położony jest nacisk na kompleksowe opracowanie zagadnień wyłanianych z różnych przedmiotów, co powinno umożliwić uczniom rozpatrywanie faktów, zjawisk i problemów na tle szerszych całości”. Zagadnieniem integracji w nauczaniu początkowym zajmuje się wiele polskich ośrodków. Jednym z nich jest ośrodek lubelski. Koncepcja kształcenia integralnego wyłoniła się na tle krytyki systemu klasowo-lekcyjnego. Opierając się na badaniach i eksperymentach prowadzonych przez pedagogów z UMCS w Lublinie, proponuje rozwiązania nauczania zintegrowanego w celu wdrażania ich w praktykę szkolną (zob. Cackowska, 1992, 1994).

Zachowując przedmiotowy układ programu wyodrębniono w każdym przedmiocie treści podstawowe, które stanowią minimum do przyswojenia przez wszystkich uczniów danej klasy; treści uzupełniające, ułatwiające prawidłowe rozumienie treści i umiejętności podstawowych oraz treści fakultatywne, poszerzające, przeznaczone głównie dla uczniów zdolnych. **Programy nauczania integralnego stwarzają więc nauczycielom większą**

swobodę działania, niż to ma miejsce w nauczaniu klasowo-lekcyjnym. Jednak kryje się za tym pewna niedogodność, ponieważ nie ma żadnych wytycznych, jak tak naprawdę organizować czas nauki. Nauczyciele mają swobodę, z którą sobie nie zawsze radzą. Z treści programowych wszystkich przedmiotów, przewidzianych do realizacji w danej klasie, wyłoniono **tematykę scalającą**. Koncentruje się ona wokół trzech podstawowych ośrodków czy też kręgów zagadnień:

1. Poznawania środowiska w ujęciu całościowym, tj. przyrody w najbliższym otoczeniu, najbardziej typowych biocenoz, sezonowych zmian w przyrodzie, środowiska społecznego – zajęć i zawodów ludzi, warsztatów, zakładów usługowych i produkcyjnych, instytucji usługowych i kulturalnych, zabytków przeszłości, pamiętnych miejsc w najbliższej okolicy, regionie oraz wybranych elementów wiedzy o kraju ojczystym.
2. Problematyki społeczno-moralnej związanej z rodziną, szkołą, klasą. W ramach tej tematyki rozpatrywane są różne problemy moralno-społeczne, których analiza ma służyć zapoznaniu dzieci z pożądanym systemem wartości oraz kształtowaniu ich postaw i umiejętności właściwego postępowania.
3. Trzeci krąg tematów obejmuje problemy wysuwane przez same dzieci. W ten sposób pozostawia się uczniom pewien zakres swobody w projektowaniu działań własnych, równocześnie wyrabiając odpowiedzialność za wyniki własnej pracy (zob. Cackowska, 1992, s. 7-9).

W jaki sposób z takimi „scalającymi” wytycznymi radzą sobie nauczyciele? Czy odnajdują się w tych nowych realiach, nakładających na nich nowe, „syntetyzujące” obowiązki? W jednym z ostatnich podręczników dotyczących pedagogiki wczesnoszkolnej (wydanym w 1993), autorstwa Ryszarda Więckowskiego, mimo że nadal brakuje wystarczającego omówienia problemu nauczania całościowego, to znajdujemy jednak przynajmniej wskazówkę na temat pracy pedagogicznej nauczyciela w takim nowym układzie: „Temat pracy pedagogicznej w odróżnieniu od tematu lekcji nie jest ograniczony formalno-organizacyjną strukturą szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego (podziałem na tzw. lekcyjne jednostki, trwające 45 minut każda). Rzecz ta ma szczególne zastosowanie w edukacji początkowej. W pracy pedagogicznej bowiem z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym podstawową formą organizacyjną edukacji nie jest lekcja szkolna, ale dzień pracy i wielokierunkowej aktywności dziecka. Temat czy tematy pracy pedagogicznej są swoistym »ośrodkiem« organizującym różne formy aktywności uczniów” (Więckowski, 1993).

Edukacja zintegrowana

Zreformowany system edukacji obejmuje między innymi placówki wychowania przedszkolnego (w tym roczne przygotowanie do szkoły dzieci sześciolletnich) oraz szkoły podstawowe sześciolletnie z zewnętrznym podziałem na dwa cykle dydaktyczne. Pierwszy z tych cykli to nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Wynika z tego, że **reforma oświaty dotyczy w istotnym stopniu także edukacji wczesnoszkolnej, umożliwiającej łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym.**

Edukacja zintegrowana może być rozumiana wieloaspektowo, jako:

- Integralna edukacja dzieci zdrowych, pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonem rozwoju (w ramach jednej klasy w szkole masowej).
- Integracja wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej.
- Integracja treści edukacji, dzięki czemu zanikają granice między tradycyjnymi przedmiotami nauczania.
- Integracja metod edukacji, nawiązująca do wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia. Obejmuje ona cztery strategie nauczania-uczenia się:
 - Asocjacyjną (A), podczas której uczniowie przyswajają gotową wiedzę poprzez szczegółowe metody: obserwację, wywiady, czytanie podręczników, tekstów źródłowych, bezpośredni przekaz informacji przez nauczyciela, pokaz itp. Angażowana jest głównie pamięć, która jest niezbędna w rozumieniu pojęć, rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych.
 - Problemową (P), dzięki której uczniowie samodzielnie zdobywają wiedzę poprzez prowadzenie eksperymentów, biorąc udział w pogadankach, grach dydaktycznych, odpowiadając na pytania problemowe. Sprzyja to rozwojowi myślenia, uczy projektowania i wykonania działań oraz rozwiązywania problemów.
 - Działaniową lub operacyjną (O), polegającą na wykonywaniu czynności: przekształcających rzeczywistość, twórczych i rozrywkowo-relaksacyjnych, dzięki którym uczniowie uczą się planowania, zdobywają umiejętności i podejmują samodzielne decyzje.
 - Ekspresję (E), mającą na celu rozwój emocjonalny: uczenie się własnego systemu wartości przekonań oraz postępowania zgodnego z przyjętym systemem (Okon, 1987).

Trzecią płaszczyzną integracji jest integracja wychowawcza, która polega na łączeniu celów kształcenia i wychowania. Sytuacje dydaktyczne powinny zawierać elementy wychowawcze, a na-



uczyciel musi podmiotowo traktować uczniów, uwzględniając ich potrzeby, ucząc współpracy, samorządności i samodzielności.

Czwarta płaszczyzna to integracja organizacyjna, która wymaga od nauczyciela umiejętności organizacji działań uczniów przy zastosowaniu różnych form pracy, pomocy dydaktycznych oraz właściwości i specyfiki otaczającej rzeczywistości.

Za takim szerokim rozumieniem edukacji zintegrowanej opowiadają się autorzy programu nauczania, który powstał w 1998 roku (czyli już po opublikowaniu w 1997 roku *Podstaw programowej edukacji wczesnoszkolnej* oraz w roku 1998 *Projekt reformy systemu edukacji*). Uważam, że stałością koncepcji edukacji wczesnoszkolnej – koncepcji sformułowanej przez administrację oświatową w związku z reformą ustroju szkolnego i zmianami programów kształcenia – jest to, że reforma ustroju szkolnego i towarzyszącej zabieg (m.in. zmiany w treściach kształcenia, zmiany pragmatyki zawodu nauczyciela) nadal trwają i oddziałują na praktykę edukacyjną. Jednocześnie koncepcje reformy oświaty tworzone w ośrodkach akademickich bardzo często znacznie się różnią od tych, które wynikają z praktyki szkolnej. Można zauważyć, że w oficjalnych poczynaniach reformatorskich i dokumentach mających określić zasady reformy, nie wykorzystano rozwiniętych, dobrze uzasadnionych opracowań – stwo-

rzonych na zamówienie MEN – Ryszarda Więckowskiego, Marii Cackowskiej i Henryka Moroza. Nie uwzględniono – jak dotąd – innych propozycji, między innymi Marii Cackowskiej, Jerzego Kujawińskiego, Władysława Puśleckiego (zob. Cackowska, 1991; Kujawiński, 1994; Puślecki, 1991).

Uważam, że wszystkie te propozycje dają możliwość profesjonalnego, klarownego i pożytecznego dla praktyki nakreślenia ogólnej wizji pedagogiki wczesnoszkolnej. Przedstawię tutaj wybrane przez siebie koncepcje, które uznałem za najbardziej optymalne dla polskiej edukacji.

Nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w osiągnięciu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego, korzystnego dla niego i dla społeczności, w której żyje i z której dorobku korzysta. Edukacja wczesnoszkolna ma więc wspomagać dziecko w:

1. harmonijnym rozwoju wrodzonych predyspozycji we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej, bowiem przewaga oddziaływań skierowanych na jedną tylko sferę odbija się niekorzystnie na rozwoju pozostałych;
2. nabywaniu wiedzy o sobie i o otoczeniu;
3. nabywaniu metod poznawania siebie i rzeczywistości;

4. opanowywaniu umiejętności porozumiewania się w formie bezpośredniej (mówienie, słuchanie, mimika, gest) oraz w formie pośredniej (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie, matematyzowanie); porozumiewaniu się za pomocą słowa, liczby, dźwięku, ruchu, gestu i barwy.

Z powyższego wynika, że **współcześnie rozumiana edukacja zintegrowana wymaga od pedagoga wczesnoszkolnego przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dziecka.**

Niestety, niewiele pozytywnych zmian dokonuje się w zakresie poprawy infrastruktury szkolnej, poprawy warunków pracy nauczycieli i nauki szkolnej dzieci. Zbyt niskie są nakłady na oświatę, zbyt częste przypadki konfliktów między administracją oświatową i nauczycielami. Z faktu tego wynikają przeszkody utrudniające, czy wręcz uniemożliwiające, realizację założeń reformy edukacji z kilku prostych powodów:

- Nauczyciele ciągle mają niewystarczającą wiedzę, dlatego nie akceptują zachodzących zmian, co z kolei rodzi frustracje zawodowe. Sytuacji nie ułatwia bardzo zróżnicowany poziom przygotowania zawodowego nauczycieli, którzy w formach masowego podnoszenia kwalifikacji chyba nazbyt często zdobywają wiedzę i sprawności nie najwyższej jakości.
- Mimo licznych wypowiedzi na temat nauczania zintegrowanego i sprzyjających mu strategii pracy dydaktycznej, zbyt mało jeszcze propozycji znajduje zastosowanie w praktyce szkolnej w formie programów. To zaś, co się udostępnia nauczycielom jest tak różnorodne, że trudno zdecydować co jest bardziej, a co mniej przydatne w kształceniu zintegrowanym w danej szkole.

Weźmy pod uwagę niektóre programy tzw. zintegrowane, np. program „Moja szkoła” (Faliszewska, 2005). W rozdziale dotyczącym charakterystyki konstrukcji programu napisano między innymi: „integralny charakter programu »Moja szkoła« przejawia się w doborze treści edukacyjnych prezentujących całościowy obraz świata, w zastosowaniu różnorodnych metod edukacyjnych dostosowanych do potrzeb i możliwości dzieci 7-10-letnich, w scalaniu oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i pozostałych środowisk, w jakich funkcjonuje dziecko”. Treść uporządkowano według obszarów czy rodzajów edukacji. Wyróżniono więc edukację polonistyczną, matematyczną, środowiskową itp. Jest to swoisty dobór przedmiotowy. Zmieniono tylko nazewnictwo. Ponadto nie jest jasne, czy i w jakim zakresie nawiązuje się do idei nauki całościowej. Szczegółowa analiza programu wskazuje na to, że faktycznie wcale tak nie jest, chociaż we wstępie do programu o tym właśnie się mówi.

W innym programie, zatytułowanym „Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III” (Kitlińska-Pięta,

1999), eksponuje się tzw. ośrodki integralne, tematykę dnia zajęć zintegrowanych, cele ogólne, szczegółowe itp. Jest to łącznie treściowe. Zapewnia on osiągnięcie celów edukacyjnych określonych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z dnia 15 lutego 1999 roku. Program łączy w sobie treści z różnych dziedzin edukacji: języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki, muzyki, techniki i wychowania fizycznego.

Ideą przewodnią programu jest ukazanie scalonego obrazu świata przy wykorzystaniu wielokierunkowej działalności uczniów. Treści poszczególnych edukacji zostały zintegrowane, a granice między tradycyjnymi przedmiotami zatarte tak, że ich treści wzajemnie się przenikają. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej może być realizowany w warunkach każdej szkoły i nie wymaga specjalnego przygotowania nauczycieli.

Kolejny program – „Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Program dla klas I–III” (Hanisz, 1998, 2003) od kilku lat wspiera nauczycieli w planowaniu pracy wychowawczo-edukacyjnej. Po skonfrontowaniu go z projektem nowej *Podstawy programowej*, można powiedzieć, że wyprzedził swój czas i wyszedł naprzeciw zmianom proponowanym w *Podstawie*. Program prezentuje główne pojęcia z zakresu edukacji i pedagogiki (np. pojęcie koncentracji), omawia szczegółowo relacje, w jakich rozwija się każde dziecko – z drugim człowiekiem, z naturą i z kulturą. Autorka zwraca uwagę na kształtowanie umiejętności współdziałania i współżycia z innymi ludźmi oraz komunikowania się, zarówno w języku ojczystym, jak i matematycznym czy pozawerbalnym. Określa metody poznawania przyrody ożywionej i nieożywionej. W obszarze kultury kładzie nacisk na twórcze działanie dziecka i pobudzanie jego aktywności.

Programy te są ujęte w szkolnym programie nauczania i spełniają wszelkie wymogi, zarówno godzinowe, jak i merytoryczne. Istnieje jednak problem w dostępie do tych publikacji, a każdy z autorów edukację zintegrowaną rozumie nieco inaczej, co wprowadza chaos w praktykę edukacyjną.

Praktyka szkolna

Niestety, nauczyciele klas I–III nie znajdują w publikacjach jasnych i całościowo ujętych opisów procesu integrowania edukacji. Nauczanie całościowe, różnie nazywane, przyjęto się tylko w niektórych ośrodkach akademickich i szkołach kształcących nauczycieli. Dla przykładu: w warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej wprowadzono nauczanie zintegrowane, jednak pod względem programowym niewiele się ono różni od wcześniejszego programu. Kształcenie zintegrowane pojawiło się również w wielu innych ośrodkach akademickich, między innymi w Toruniu na

W Holandii istnieje tendencja do łączenia usług edukacyjnych i socjalnych w ramach szkół zintegrowanych. Jest wiele rodzajów takich szkół, ale wszystkie one działają albo na zasadzie łączenia funkcji oświatowych, rekreacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i opieki zdrowotnej w jeden system lokalny, albo nawet na zasadzie świadczenia rozmaitych usług w jednym wielofunkcyjnym obiekcie. Powstanie szkół zintegrowanych można uznać za efekt polityki decentralizacji. W wyniku inicjatyw oddolnych, uwzględniających konkretne potrzeby lokalne, w poszczególnych społecznościach powołano do życia różne szkoły zintegrowane, które mają odmienne cele, ale działają według podobnych założeń. Szkoły to miejsca, gdzie inne instytucje i organizacje mogą w razie potrzeby łatwo dotrzeć do dzieci i młodzieży. Często zdarza się, że najpierw trzeba rozwiązać rozmaite problemy socjalne lub zdrowotne dziecka, zanim zacznie się od niego wymagać pełnego uczestnictwa w zajęciach szkolnych. Szkoły nie tylko mają kontakt z innymi organizacjami, które mogą pomóc dzieciom w całościowym rozwiązaniu ich problemów, ale coraz częściej umożliwiają rodzicom uczniów podjęcie zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin. Ta nowa rola w zasadzie kłóci się z tradycyjnym sposobem funkcjonowania placówek oświatowych – z godzinami ich pracy czy porami obiadowymi. Dlatego szkoły współdziałają z innymi organizacjami, prowadzącymi na przykład programy pozaszkolnych zajęć edukacyjnych i rekreacyjnych w czasie, gdy rodzice uczniów jeszcze pracują. Szkoły zintegrowane bywają otwarte do późnych godzin wieczornych, stając się lokalnymi ośrodkami kulturalno-sportowo-edukacyjnymi dla dzieci i ich rodziców, i tym sposobem przyczyniają się do rozwoju współpracy i wzajemnego zaufania między rodzicami a kadrą pedagogiczną.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.8 Developing the Broad-Based School in the Netherlands, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.



5 | Dobre Praktyki

Stowarzyszenie „Edukacja Inaczej”

Stowarzyszenie „Edukacja Inaczej” działa w Aptyntach od 1996 roku. Zostało założone przez psychologów, pedagogów, socjologów, ekonomistów, specjalistów od marketingu i komunikacji społecznej. Działa na podstawie wspólnie wypracowanego programu wspierania zachowań podmiotowych. Program zakłada, że:

- każdy (także małe dziecko) ma prawo dokonywania wyborów zgodnie ze swoimi preferencjami;
- ze względu na to, że wszyscy ponosimy odpowiedzialność za nasze decyzje, mamy też prawo do otrzymywania informacji, które pomagają w lepszym rozumieniu konsekwencji naszych zachowań;
- koncentrujemy uwagę na traktowaniu problemów jak wyzwań, a nie zagrożeń, na dostrzeganiu i wykorzystywaniu szans, jakie się pojawiają w naszym otoczeniu.

Stowarzyszenie organizuje warsztaty edukacyjne i spotkania doradcze dla dzieci i młodzieży, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli samorządów lokalnych, organizacji pozarządowych.

W ramach działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych członkowie stowarzyszenia opracowali i wprowadzili w życie programy szkoleniowe „Środowiskowe grupy wsparcia” oraz „Upowszechnienie metod aktywizujących w szkołach wiejskich”. Adresowane są one do nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli, w których znaczny procent stanowią dzieci ze środowisk popegeerowskich. Wspólnemu zagospodarowywaniu czasu wolnego na wsi przez dzieci, rodziców i nauczycieli poświęcony był program „Aktywni rodzice”. Celem projektu „W szkole” była pomoc dzieciom w adaptacji w szkole i zachęcenie do aktywnego włączenia się w życie klasy i najbliższego otoczenia. W organizowanych przez Stowarzyszenie warsztatach wzięło udział ponad 600 nauczycieli, ok. 200 rodziców, 10 szkół podstawowych i ponad 1000 uczniów.

Kontakt: Aptynty, 11-410 Barciany, e-mail: edukacja_inaczej@edukacja.de

opracowała Julia Płachecka

Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie w Białymstoku oraz Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Mamy zatem w chwili obecnej do czynienia z poważnymi wyzwaniami, jakie stoją przed pedagogami i całą pedagogiką. W przedstawionych wyżej założeniach teoretycznych integrowania edukacji wczesnoszkolnej tkwi jednak wielka szansa zmiany społeczno-pedagogicznej. Zagłębienie się bowiem w idee przewodnie integrowania edukacji wczesnoszkolnej (teorie, hipotezy, twierdzenia i spostrzeżenia badaczy) stanowić może istotną „bazę intelektualną” i może skłonić do zmian w myśleniu o edukacji. Dodać warto, że sprzyjającą ku temu „zagłębianiu się” okolicznością okazały się rządowe decyzje o wdrażaniu reformy, co wzmogło zainteresowanie, a nawet entuzjazm dla współczesnego projektu autorskiego modernizacji integrowania edukacji wczesnoszkolnej.

Jednakże, ze względu na duże trudności organizacyjne, znacznym utrudnieniem we wdrażaniu nauki integralnej do praktyki szkolnej może okazać się zatwierdzone przez MEN plan nauczania klas I-III. Dotychczasowe doświadczenia związane z realizacją nauki integralnej dowodzą, że przy tym samym zakresie treści i wymagań stawianych uczniom **na naukę integralną potrzeba więcej czasu niż na nauczanie przedmiotowe. Stąd też wprowadzaniu nauki integralnej w wielu odmianach towarzyszyło zwiększenie liczby godzin w planie nauczania.** Tego właściwie nie uwzględnia się w nowym planie nauczania, w którym zmniejszono czas nauki (od 3 do 5 godzin). Podczas gdy wcześniej na siedem przedmiotów (język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka, muzyka, praca-technika, kultura fizyczna) przypadają 74 godziny dydaktyczne tygodniowo, teraz mamy 72 godziny (kształcenie zintegrowane, religia/etyka i godziny do dyspozycji dyrektora). „Usunięto” zatem niemal jeden dzień w miesiącu.

Kolejnym poważnym utrudnieniem we wdrażaniu nauki integralnej może być również wielość zatwierdzonych do użytku przez MEN programów i podręczników oraz powszechna ich nieznamość, nie tylko wśród nauczycieli, ale także wśród nauczycieli-metodyków z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej. **Programy i podręczniki są zatwierdzane bardzo późno, a dostęp do nich jest bardzo utrudniony.**

Przeciętny nauczyciel nie ma możliwości zapoznania się z większością zatwierdzonych programów i podręczników, jest więc skazany na wybór przypadkowy, nierzadko dokonany przez dyrektora.

Pilną potrzebą jest upowszechnienie i odtajnienie nowych, wzorcowych programów i podręczników oraz poddanie ich wnikliwej ocenie. Nie wiadomo też, jaka konstrukcja programów i podręczników jest optymalna dla realizacji nauki integralnej, ponieważ rozstrzygnięcie tego dylematu wymaga przeprowa-

dzenia rzetelnych badań porównawczych.

Poważnym mankamentem jest brak badań naukowych, które pozwoliłyby na wielostronne pogłębione analizy efektów nauczania integralnego, brak pogłębionych opracowań naukowych na temat zróżnicowanych koncepcji nauki integralnej, a także słaba znajomość zalet i niedostatków różnych systemów nauki integralnej realizowanej w szkolnictwie zachodnim.

Podobnie rzecz się ma z dowolnością oraz „intuicyjnością” projektów nauki integralnej przedstawianych nauczycielom, bez jakichkolwiek prób formułowania ich założeń i uzasadnień.

Jak mówi Maria Cackowska, jeśli do wskazanych trudności i zagrożeń dodamy nie najwyższy i bardzo zróżnicowany poziom kompetencji pedagogicznych nauczycieli pracujących w klasach początkowych, można żywić poważne obawy co do wyboru racjonalnego modelu nauki integralnej, jak też co do jego efektów (Cackowska, 2000).

Nadal zatem aktualne pozostaje pytanie: która forma nauki integralnej jest możliwa do realizacji w nauczaniu i wychowaniu w klasach I-III? Dlaczego piękna idea zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej nie ma szans odnalezienia się w polskiej rzeczywistości szkolnej?

Przykre to nieco, ale cała nadzieja w nauczycielach klas I-III oraz w wykładowcach akademickich kształcących owych nauczycieli, pedagogach, których osobista potrzeba i motywacja zmian, chęć identyfikacji z zawodem i ze swoją specjalnością, samorealizacja w pracy nauczycielskiej, możliwa dzięki stosownej wiedzy, a także pozytywne nastawienie emocjonalno-motywacyjne i umiejętności zawodowe, dobrze rokują postępowi pedagogicznemu w naszym kraju.

5 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Edukacja nieformalna

Istotne wsparcie formalnej edukacji wczesnoszkolnej powinna stanowić edukacja nieformalna organizowana w ramach współpracy szkół, przedszkoli z organizacjami pozarządowymi. Zajęcia edukacyjne proponowane przez organizacje pozarządowe w ważny sposób uzupełniają formalną edukację, ponieważ stwarzają dzieciom możliwość szerszego zdobywania doświadczeń samodzielnego wyboru, niż jest to możliwe w szkole czy przedszkolu, gdzie programy nauczania, czas trwania zajęć, osoba nauczyciela i inne parametry sytuacji edukacyjnej są z góry narzucone. Ważne, żeby były to działania planowe, długofalowe, wpisujące się w całościowe programy kształcenia.