

Co i jak integruje edukacja zintegrowana?

Edukacja wczesnoszkolna, zgodnie z założeniami podstawy programowej zreformowanego systemu oświaty szkolnej, przyjęła charakter kształcenia zintegrowanego.

■ Grażyna Rura

Wiedza zamknięta dotąd w tradycyjnych przedmiotach szkolnych została skorelowana w bloki tematyczne i skoncentrowana wokół pojęć bazowych. Podręczniki do kształcenia językowego, przyrody, matematyki, a nawet muzyki, zostały zastąpione książkami do kształcenia zintegrowanego¹, zajmując nadal naczelne miejsce w procesie dydaktycznym. Wydawnictwa przygotowały dla nauczycieli zestawy podręcznikowej „obudowy” w postaci zintegrowanych programów, gotowych scenariuszy zajęć, druków oceniania opisowego, kaset magnetofonowych z nagraniami muzycznymi, a nawet dzienników lekcyjnych², a dla uczniów materiały elektroniczne – płyty CD-ROM³. I gdyby nie to, że podręczniki są często jedynym narzędziem poznawania rzeczywistości przez uczniów, można by je

traktować – za C. Kupisiewiczem, jako *integralny składnik systemu dydaktyczno-wychowawczego* (Kupisiewicz 1978, s. 106), który pozwala uczniom najmłodszym na samodoskonalenie, przyswajanie wiedzy i badanie otoczenia (Okoń 1995, s. 297).

Elementarz pierwszoklasisty

Jeszcze do niedawna elementarz pierwszoklasisty był jego pierwszą, długo oczekiwaną szkolną książką. Dzisiaj już go tak nie cieszy, bo z książką „do nauki” dziecko ma już niejednokrotnie do czynienia od wcze-

Nauczyciele są przywiązani do podręcznika i nie bardzo wyobrażają sobie, by mogli bez niego pracować lub choćby ograniczyć jego wykorzystanie.

¹ Na internetowych stronach ministerstwa edukacji można zapoznać się z wykazem podręczników dla nauczania wczesnoszkolnego. Zdecydowana większość pozycji to podręczniki do kształcenia zintegrowanego – w sumie aż 63 tytuły, kilka z nich to podręczniki przedmiotowe, które zawierają elementy kształcenia zintegrowanego.

² Jednym z elementów obudowy np. *Wesołej szkoły* jest *Dziennik zajęć zintegrowanych*.

³ Płyty CD-ROM dodają do podręczników m.in. takie wydawnictwa, jak Nowa Era, WSiP, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza.

Nauczyciele nie radzą sobie z doborem optymalnych strategii edukacyjnych, z akceptacją różnych uczniowskich potrzeb i możliwości, z ekspansją wszechobecných mediów, a także z oczywistym prawem rodziców do współudziału w edukacji własnych dzieci.

nych lat przedszkolnych⁴. I choć te przedszkolne podręczniki są kolorowe i ładnie wydane, zaczynają coraz częściej wypierać naturalne, tzw. „żywe” nabywanie dyspozycji⁵, są „wygodne” dla nauczyciela, ale nudne dla dziecka, czego dowodem jest pełne niezadowolenia wzdychanie uczniów klas niższych na hasło „karty pracy.”

Tymczasem wielu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zapytanych o to, co im utrudnia zaistnienie rzeczywistej integracji w codziennej pracy z uczniami, odpowiedziało, że elementem tym jest przede wszystkim podręcznik – przeładowany w treściach, nie zawsze korelujący różne dziedziny wiedzy lub odwrotnie, zawierający niewiele ciekawych propozycji do metodycznej realizacji. Mimo to nauczyciele są przywiązani do podręcznika i nie bardzo wyobrażają sobie, by mogli bez niego pracować lub choćby ograniczyć jego wykorzystanie.

Codzienna szkolna praca opiera się w znaczącej mierze na aktywności nauczyciela i ucznia skupionej wokół podręcznika, z którego odczytuje się teksty, czasami poszukuje informacji, najczęściej jednak wypełnia się w nim niezliczone karty pracy. W tej sytuacji integracja w edukacji wczesnoszkolnej przekłada się najpełniej na korelację podręcznikowych treści wokół nadrzędnego tematu i na integrację obszarów edukacyjnych – głównie obszaru językowego i społeczno-przyrodniczego, z coraz bar-

dziej śladową ilością czasu przeznaczanego na matematykę i przedmioty artystyczne, zaś kłóci się ze stwierdzeniem M. Cackowskiej, że *idea nadrzędną zintegrowanej edukacji (...) ma być nie tyle ilość przyswajanej przez dziecko wiedzy, lecz przede wszystkim jej wartość oraz możliwość jej wykorzystania w różnych sytuacjach* (Cackowska 1992, s. 7). Tymczasem czynników uczestniczących w kształtowaniu codziennych sytuacji dydaktycznych jest niewiele, a dosłowna, odtwórcza realizacja podręczników szkolnych prowadzi do absurdów, co przejawia się w listopadowych lekcjach w klasie III o Unii Europejskiej (bo tak „wypada” w podręczniku), poszukiwaniu wiosny, gdy jeszcze zima za oknem czy rokroczne powielanie tych samych informacji o cyklicznie pojawiających się wydarzeniach i świętach bez uwzględniania indywidualnych procesów rozwojowych uczniów (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Babci, pory roku...).

Rozczarowanie podręcznikami

I choć nauczyciele są rozczarowani podręcznikami, to jednak nie mają dość odwagi, pomysłu i wiedzy, by wyjść poza stereotypowe modele zajęć, by refleksyjnie eksperymentować z dostępnymi cywilizacyjnie źródłami informacyjnymi, by w kształceniu wykorzystywać naturalny kontekst, a zrezygnować z łatwo dostępnych i nie zawsze jakościowo poprawnych gotowych scenariuszy. I choć reforma oświaty zakładała

Nie pozwala się uczniom doświadczać, eksperymentować, dociekać, mylić się, bo to nauczyciel jest źródłem wiedzy i to on przekazuje uczniom ważne informacje, czyta teksty, wiersze, wyjaśnia polecenia, sprawdza zadania.

⁴ Przykładem książeczek dla najmłodszych przedszkolaków jest między innymi seria *ABC trzylatka* Anny Łady-Grodzickiej, w skład której wchodzi podręcznik i karty pracy.

⁵ Na to podręcznikowe niebezpieczeństwo zwracał uwagę już w 1936 roku Z. Mysłakowski, pisząc *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*.

daleko idące zmiany w edukacyjnych celach i technologiach, i w rozporządzeniu z 1999 roku wyraźnie wskazywano na zintegrowany charakter kształcenia na poziomie wczesnej edukacji, to nauczycielska interpretacja integracji nadal jest niejasna i metodycznie ograniczona do zintegrowanych jednostek tematycznych.

Z moich obserwacji wynika, że integrowanie edukacji zintegrowanej sprowadza się tak naprawdę do łączenia (sumowania) ze sobą różnych elementów – treści, dziedzin wiedzy, form pracy, co w efekcie nie przekłada się na osiągnięcie zakładanych celów i na ukonstytuowanie nowej jakości.

Nauczyciele nadal nie radzą sobie z doбором optymalnych strategii edukacyjnych, z akceptacją różnych uczniowskich potrzeb i możliwości, z ekspansją wszechobecných mediów, a także z oczywistym prawem rodziców do współudziału w edukacji własnych dzieci. Nadal fikcją jest mówienie o integracji w kontekście polisensorycznego poznawania rzeczywistości przez uczniów

Uczniowie rzadko mają okazję, by prezentować własne poglądy, wygłaszać je na forum, pracować w gronie rówieśników podczas tworzenia projektów.

młodszych, nauczyciele nie są w pełni świadomi znaczenia integracji sensorycznej dla rozwoju psychoruchowego oraz poznawczego i dlatego być może tak rzadko uaktywniają do celowego działania różne zmysły.

Uczeń nie przestaje być dzieckiem

Codziennosc szkolna jest nadmiernie werbalna, zajęcia są stacyjne, w systemie klasowo-lekcyjnym, frontalnym, z dominującą aktywnością nauczyciela, naturalny kontekst społeczno-przyrodniczy jest wykorzystywany rzadko lub niewłaściwie. Nie pozwala się uczniom doświadczać, eksperymentować, dociekać, mylić się, bo to nauczyciel jest źród-

Codzienna szkolna praca opiera się w znaczącej mierze na aktywności nauczyciela i ucznia skupionej wokół podręcznika.

dłem wiedzy i to on przekazuje uczniom ważne informacje, czyta teksty, wiersze, wyjaśnia polecenia, sprawdza zadania domowe.

Uczniowie rzadko mają okazję, by prezentować własne poglądy, wygłaszać je na forum, pracować w gronie rówieśników podczas tworzenia projektów. Nabywana wiedza nie jest w pełni operacjonalizowana, nie przekłada się na konkretne umiejętności uaktywniane w różnych sytuacjach i w różnych kontekstach, nie wykorzystuje się w pełni uprzednich, życiowych doświadczeń. Nauczyciele zapominają, że dzieci żyją w konkretnym środowisku, które dostarcza bodźców i stymuluje, jest źródłem różnorodnych jakościowo doświadczeń, co wyznacza indywidualny poziom potrzeb i możliwości. Przychodzący do szkoły uczeń nie przestaje być dzieckiem, choć w nowym otoczeniu zaczyna pełnić społecznie ważne role, będąc odtąd kolegą, dyżurnym, członkiem zespołu klasowego, przedstawicielem samorządu szkolnego. Oznacza to, że nauczanie zintegrowane powinno sprzyjać wszechstronemu rozwojowi osobowości, co musi się urealniać w różnych rodzajach aktywności proporcjonalnie dobieranych przez nauczyciela. Język uczniowskiej kreacji powinien mieć różne wymiary i to on winien integrować poszczególne elementy edukacji, jako że każdy indywidualnie werbalizuje własne potrzeby i aktualny stan emocjonalny (doznania, przeżycia), a to oznacza, że rozwój poznawczy nie jest ważniejszy od rozwoju fizycznego czy psychicznego – wszechstronnie rozwijamy się tylko podczas działań i czynności wielopłaszczyznowych.

Co integruje edukacja zintegrowana?

- Składniki systemu edukacyjnego, tj. kontekst socjokulturowy, w jakim zachodzi proces nauczania–uczenia się (wyposa-

żenie szkoły, pozycja społeczna edukacji, przekonania rodziców, oczekiwania, potrzeby społeczne, procedury instytucjonalne...).

- Naturalne środowiska szkolne i pozaszkolne, w jakich zachodzi uczniowskie uczenie się: klasa, grupa rówieśnicza, środowisko rodzinne, środowisko lokalne, otoczenie przyrodnicze, media...(zob. Bronfenbrenner 1979).
- Czynniki sytuacyjne, które poprzedzają nabywanie kompetencji, działają w trakcie uczenia się i występują po uczeniu się (transfer, proakcja, powtórzenia, reminiscencje).
- Płaszczyzny aktywności ucznia i nauczyciela w odniesieniu do sfery sensoryczno-motorycznej, poznawczej i emocjonalno-społecznej, a także dyspozycje instrumentalne – umiejętności, wiedza oraz kierunkowe odnoszące się do postaw i zachowań (zob. Strzyżewski 1996).
- Obszary wiedzy w obrębie treści przewidzianych programem nauczania.

Przychodzący do szkoły uczeń nie przestaje być dzieckiem, choć w nowym otoczeniu zaczyna pełnić społecznie ważne role, będąc odąd kolegą, dyżurnym, członkiem zespołu klasowego, przedstawicielem samorządu szkolnego.

- Strategie, czyli mentalne sposoby działania występujące w trakcie procesu nauczania–uczenia się, a pozwalające na bardziej efektywny transfer nabywanych kompetencji, szczególnie w kierunku wdrażania aplikacji (chodzi głównie o strategię mające charakter kognitywny, związane z planowaniem i organizowaniem własnego uczenia się, określane jako socjalne, afektywne).
- Perspektywiczne i szczegółowe cele nauczania, wychowania i kształcenia, zawarte w podstawie programowej, których

Z moich obserwacji wynika, że integrowanie edukacji zintegrowanej sprowadza się do łączenia ze sobą różnych elementów, co w efekcie nie przekłada się na osiągnięcie zakładanych celów i na ukonstytuowanie nowej jakości.

efektem końcowym jest poziom kompetencji (osiągnięć) nabytych przez każdego ucznia. Według Magera cele powinny opisywać zachowania ucznia, a także wskazywać warunki i kryteria do ich osiągnięcia (zob. Arends 1998).

Jak integrować edukację zintegrowaną?

- Proponować zadania i stwarzać warunki, które pozwolą na różnorodne interakcje między uczącym się a otaczającym go naturalnym środowiskiem społeczno-przyrodniczym i kulturowym, uwzględniając wydarzenia oraz obiekty świata rzeczywistego, ale będącego w percepcyjnym zasięgu ucznia młodszego.
- Pozwolić uczniom uczyć się aktywnie, w przyjaznej atmosferze, wśród rówieśników, z którymi będzie można rywalizować, dyskutować, negocjować, współpracować, wypracowując wspólne materiały i przedsięwzięcia. Uczenie się nie może być okupione stresem. Warto zadbać, by uczniowie byli świadomi, czego i jak się będą uczyć, niech sobie wyznaczają cele i oczekiwane rezultaty. To współdecydowanie o procesie kształcenia lepiej motywuje, wzmacnia się koncentracja na zadaniu, a porażka mniej boli (Kubiczek 2007).
- Pamiętać o naturalnych fazach rozwoju każdego dziecka i jego momentach krytycznych w myśl stwierdzenia, że *stawanie się człowiekiem jest wielowymiarowe* (Korzeniecka-Bondar 2006, s. 15).
- Bazować na mocnych stronach dziecka, korzystać z wcześniejszych doświadczeń, nawet gdyby były one niespecyficzne i negatywne (jednak wzmacniać transfery pozytywne).

- Zaufać dziecku, gdy w różny sposób śle dorosłym przekaz o swojej niemożności i niedyspozycji, a tym samym uwzględnić osobnicze preferencje i predyspozycje związane z nabywaniem różnych kompetencji w myśl teorii wielorakich inteligencji.
- Ujmować cele w kategoriach zmian, jakie winny dokonywać się w uczniu, który w sposób krytyczny (a nie adaptacyjny, przystosowawczy) ma kreować, zmieniać otaczającą go rzeczywistość i ma być przy tym otwarty, poszukujący, odpowiedzialny.
- Stosować różne strategie, tak by można było w równym stopniu uruchomić (uaktywnić) wszystkie systemy reprezentacji poznawczej (wizualny, audytywny, kinestetyczny). Równoważyć procesy nabywania kompetencji w odniesieniu do kształtowania umiejętności, dyspozycji, postaw i przyswajania wiedzy, która ma być narzędziem poznawania rzeczywistości, a nie encyklopedycznym „wypełniaczem”. Nie należy zapominać, że umiejętności kluczowe nabywane w trzyletnim cyklu wczesnoszkolnym są bazą wyjściową w nauczaniu przedmiotowym, dlatego model absolwenta edukacji zintegrowanej odnosi się „po równo” do umiejętności uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania się, współpracy, jak i działania.

Konkluzja

(...) Czy pamiętasz, kiedy zacząłeś myśleć o tych zagadnieniach? Ile miałeś wtedy lat?

Kiedy zafascynowały cię idee? Dan odrzekł, że gdy miał sześć lat, jakiś dorosły powiedział mu, iż skoro zadaje takie interesujące pytania, to chyba powinien zostać filozofem.

(...) Tym, co łączyło ich jako dzieci, była ciekawość i głęboka pasja uczenia się czy to wybranych dziedzin, czy też w ogóle wszystkiego. (...) To się zaczęło, gdy byliśmy dziećmi (Brockman 2004, s. 9).

dr GRAŻYNA RURA

Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji UAM
w Poznaniu

LITERATURA

- R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 2002, WSiP.
- J. Rockman, *Niezwykłe umysły. Jak w dziecku rodzi się uczoney*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- U. Bronfenbrenner, *Ecology of human development*, 1979, Wydawnictwo Harvard.
- M. Cackowska, *Integralny system nauczania początkowego*, Kielce 1992, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1998.
- B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole 2007, Wydawnictwo NOWIK.
- C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, PWN.
- A. Korzeniecka-Bondar, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący*, Białystok 2006, Wydawnictwo „Trans Humana”.
- W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.
- J. Strzyżewski, *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Warszawa 1996, WSiP.



*Ostatni liść z drzewa opadł,
koniec pogody, przyszedł...
(listopad)*

