

Ryszard Radwiłowicz

Nauczanie początkowe - dawniej, dziś i w przeszłości

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (32-33), 91-108

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Nauczanie początkowe - dawniej, dziś i w przyszłości

I. Analiza

Program szkolny a polityka

W kwestiach reform i programów oświatowych czynniki polityczno-ekonomiczne dominują nad wskazaniami biopsychopedagogicznymi (K. Kruszewski – poz. 4 Lit. zag.). Tak też było w przypadku decyzji ministra Mirosława Handkego z lutego 1999 roku o wprowadzeniu od roku szkolnego 1999/2000 kształcenia zintegrowanego do klas I-III szkoły podstawowej. „Polityk - pisze Jan Szczepański (4, s. 78) – pytający ekspertów o rozwiązanie jakiegoś problemu, może otrzymać zbiór wykluczających się odpowiedzi i dlatego z reguły woli decydować zgodnie z interesem swojej partii czy swojego rządu”... „Większy wpływ na szkolnictwo mają badania i teorie naukowe, które weszły do programu nauczania nauczycieli i przez nauczycieli wchodzi do praktyki szkolnej”.

„Jak uczy – zdaniem K. Kruszewskiego (4, 211) – praktyka scentralizowanych systemów oświatowych, impulsem zmian programowych są najczęściej decyzje polityczne, wywołane przez różne grupy nacisku, niezadowolone z efektów pracy szkół albo grupy ludzących się, że zmiana programu usunie jakieś społeczne zmartwienie, np. narkomanię ... lub też zmieni szkodliwą praktykę pedagogiczną, np. przeciążania uczniów pracą domową”. Klasycznymi przykładami ingerencji polityki w oświatę są według nas (RR) w ostatniej dobie: idea powołania specjalnego narodowego instytutu wychowania, zapowiedź wprowadzenia do szkół jako osobnego przedmiotu wychowania patriotycznego, a także pomysł, już zresztą realizowany, organizowania tzw. klubów przedszkolaka w miejsce normalnych przedszkoli.

Tak więc - wróćmy do K. Kruszewskiego (4, s. 211) – „decyzje polityczne powodują, że zespoły ekspertów przygotowują nowy program, który po podpisaniu przez ministra zostaje przekazany szkołom do realizacji”.

W toku pisania tego tekstu nie wykazałem się zdolnościami detektywistycznymi, które pozwoliłyby wykryć, jaka to ekipa z imienia i nazwiska przygotowała wówczas w ministerstwie odpowiednie dokumenty. Faktem jest jednak, że wła-

śnie w owym czasie, na przełomie wieków, teoretyczna ewolucja (o której elementach będzie dalej mowa) ustąpiła raptem miejsca programowo-organizacyjnej rewolucji.

Może, ale to tylko przyczynkowe przypuszczenie, dodatkowym czynnikiem przyspieszającym tę zmianę były także jakieś względy oszczędnościowe, upatrywane w zmniejszeniu siatki godzin zajęć.

Teoretyczne odniesienia i argumenty za i przeciw nauczaniu przedmiotowemu w klasach początkowych

W tym punkcie odwołamy się do stosownych rozważań Tadeusza Wróbla z jego znanej książki pt. „Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym” (12).

„Zarzuca się często nauczaniu łącznemu, że jest systemem epizodyczności, przypadkowości, jest zaprzeczeniem systematyzacji. Jest to niesłuszne, gdyż w nauczaniu łącznym materiał jest również systematyzowany według zasady funkcjonalno-życiowej” (12, s. 254).

„Wieloletnia praktyka wykazała, że te obrazy z życia, nazywane także ośrodkami pracy, stanowią treść przedmiotową dla początkowego stadium nauczania dlatego, że na tym poziomie dzieci poznają głównie rzeczywistość według struktury przedmiotów (w sensie rzeczy, a nie przedmiotów nauczania! – uwaga nasza – RR). ... Odrębnym działem są fakty językowe, określane nieraz jako ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne. Posiadają one swoistą logikę ... Podobnie jest ze stosunkami liczbowymi i przestrzennymi, stanowiącymi usystematyzowany od początku kurs matematyki. Tych prostych faktów nie doceniają często zwolennicy nauki całościowej” (12, s. 254).

„Jeśli tyle wartości tkwi w kompleksowo-życiowym układzie treści – zapytuje autor (12, s. 255) – to dlaczego budowa programu jest inna, przedmiotowo-systematyzująca? (lata 70-te – uwaga moja – RR) ... Odpowiedź jest w zasadzie prosta. Korzystniejszy jest przedmiotowy układ od początku nauczania, daje on bowiem przegląd materiału w uporządkowanej formie, co ułatwia nauczycielowi orientację w rodzajach i zakresach treści. Ile dziedzin – kierunków nauczania, tyle przedmiotów. W każdej z tych dziedzin – przedmiotów są pewne swoiste zagadnienia – problemy, które trzeba mieć na względzie; np. w wychowaniu muzycznym nie tekst piosenki, lecz melodia jest przedmiotową treścią, a w związku z tym trzeba mieć na uwadze różne ćwiczenia melodyczne...”

Tak więc „nauczanie przedmiotowe, w różnym zakresie i nasileniu, wystąpi od początku nauczania. Inaczej być nie może, gdyż potrzeba dalszej nauki i rozwój techniki wymagają, aby od początku dawać dzieciom porcje rzetelnych i operatywnych wiadomości z różnych dziedzin. Dzisiaj potrzeby życia społecznego

wskazują, by uczyć racjonalnie i „przedmiotowo” języka, matematyki, przyrody, życia społecznego itd., łącząc naukowe problemy tych dyscyplin z dydaktycznymi i wychowawczymi zadaniami szkoły” (12, s. 256).

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza w klasach I-IV (I-III) edukację zintegrowaną poprzedził – jak wiadomo – okres nauczania przedmiotowego i to nawet tak zdecydowanie, że – odwołując się do ówczesnych badań rumuńskich – starano się, aby poszczególnych przedmiotów zaczęli uczyć w klasach początkowych nauczyciele przedmiotowi, pracujący przedtem lub równocześnie w klasach wyższych.

Kończąc te wywody, poświęcone plusom i minusom nurtu przedmiotowego w nauczaniu początkowym, odwołamy się ponownie do T. Wróbla. „Nie należy przypuszczać, że kształcąc nauczycieli specjalistów dla klas niższych w rozumieniu nauczycieli klasowych, potrafimy rozwiązać wszystkie trudności związane z tym szczeblem nauczania. Do pracy w klasach niższych mogą być przydatni również specjaliści przedmiotowi. Ale poza przygotowaniem rzeczowym muszą oni być pełnowartościowymi nauczycielami-wychowawcami. Jednak nauczycielom klasowym, będącym wielokierunkowymi specjalistami od nauczania przedmiotowego, zwłaszcza w klasach I-II, należy przyznać rolę wiodącą” (12, s. 396)

Nauczanie zintegrowane .Określenia ogólne

Słowo „integratia” występuje w różnych znaczeniach i pojmowane jest najogólniej jako zespalanie, harmonizowanie czy scalanie czegoś przedtem rozłącznego.

Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym ma za sobą długą historię. Bierze swój początek od nauczania łącznego K. Linkego i stanowi odmianę nauki całościowej. Ta zaś polega na eliminacji przedmiotowego układu treści kształcenia na rzecz zagadnień o charakterze kompleksowym, mającym odpowiadać zainteresowaniom dzieci w młodszym wieku szkolnym. Innymi wersjami nauki całościowej były: metoda projektów W. H. Kilpatricka, ośrodki zainteresowań O. Decroly’ego, metoda kompleksów B. Błońskiego, tzw. nowoczesna szkoła francuska technik C. Freineta, a na gruncie polskim koncepcja nauczania integracyjnego B. Suchodolskiego i J. Walczyzny oraz integracja nauczania i wychowania Ł. Muszyńskiej. Spośród nowszych idoi należą do tego zakresu propozycje R. Więckowskiego (tzw. integracja czynnościowa) oraz M. Cackowskiej stopniowego przechodzenia w okresie nauki początkowej od nauczania integralnego do systematyczno-przedmiotowego.

Wymieniliśmy tu tylko bardziej znane, ale nie jedyne polskie próby kształcenia integrującego. Trzeba do nich dołączyć kameralny eksperyment Marii Kościowej

z ośrodkami pracy twórczej w klasie I. Jeśli zaś chodzi o nauczanie łączne, a więc pojęcie szersze i starsze od nauczania zintegrowanego, to na tym polu godzi się specjalnie odnotować jeszcze teoretyczną i praktyczną działalność pary autorskiej w osobach Antoniego i Janiny Maćkowiaków.

Za wszystkimi wymienionymi propozycjami i klasyfikacjami pedagogicznymi kryje się, a zarazem je podbudowuje, określona istotna teza psychologiczna, w myśl której dziecko w młodszym wieku szkolnym poznaje obiektywnie istniejącą rzeczywistość w sposób synkretyczny, globalny, nieodróżniony, co wynika z niskiego jeszcze poziomu syntezy i analizy jego procesów postrzegania i myślenia. Oznacza to – jak pisze A. Nowak (8, s.129-130) – że w poznawaniu rzeczywistości dziecko nie różnicuje jej, nie wyodrębnia w niej określonych dziedzin wiedzy, lecz poszczególne obiekty poznaje łącznie od strony budowy, funkcjonowania, stosunków przestrzennych oraz związków przyczynowo-skutkowych. W procesach poznawania dominuje podejście obrazowo-sytuacyjne. Dlatego też dziecko najłatwiej poznaje te fakty i zjawiska, które mają układ całościowy, tworzą proste kompleksowe sytuacje, pobudzające do aktywnego udziału.

Według cytowanej autorki, ewolucja idei integracji w ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci polegała na stopniowym rozszerzaniu się zakresu tego pojęcia, poczynając od łączenia różnorodnych treści nauczania, poprzez scalanie celów i treści dydaktycznych i wychowawczych, aż do procesu uruchamiania całych struktur psychicznych dziecka.

Istotą integracji jest możliwie wielostronne działanie, zmierzające do wywołania harmonijnego i rytmicznego rozwoju cech i właściwości psychomotorycznych, takie działanie, które scala wewnętrzne struktury dziecka. Dlatego też integracja polega na łączeniu celów, treści, form realizacyjnych, różnych dziedzin i form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek i bloków tematycznych (15).

Sumując wszystkie przedstawione wątki, można stwierdzić, że ostatecznym celem wszelkich wysiłków integracyjnych jest harmonijny rozwój ucznia. Wysiłki te polegają na tworzeniu takich sytuacji, które by powodowały w dziecku wielorakość doznań i służyły z jednej strony jego wewnętrznej samoorganizacji, a z drugiej całościowemu ujmowaniu świata zewnętrznego.

Idea integracji w poglądach R. Więckowskiego

Przyjrzyjmy się teraz charakterystycznym wypowiedziom „prointegracyjnym” drugiego obok, a raczej po Tadeuszu Wróblu, wiodącego przedstawiciela rodzimej pedagogiki wczesnoszkolnej. W latach 70-tych w artykule „Od nauczania łącznego do integracji” (10) Ryszard Więckowski pisał:

- Wprowadzenie integracji ... będzie próbą przezwyciężenia wyłączności „nauczania przedmiotowego”...

- Przyjmujemy następujące założenie: Układ treści ma charakter przedmiotowy, ale poszczególne zagadnienia są uwzględnione w różnym zakresie w odpowiednich programach. Dzięki temu poszczególne tematy mogą być opracowane z różnych punktów widzenia, w zależności od zadań danego przedmiotu nauki szkolnej. Integracja w tym rozumieniu ma przede wszystkim charakter czynnościowy, obejmuje czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela. Czynności te wyznacza oczywiście odpowiedni układ programów nauczania, a zatem konstrukcja poszczególnych elementów programów nauczania powinna niejako stymulować „zintegrowane” czynności nauczyciela i uczniów.

- Realizacja nowych programów nauczania początkowego – konkluduje autor – nie powinna być dokonywana ani w sposób „łączny”, ani w sposób „przedmiotowy” (za pomocą nauczania przedmiotowego), ale w sposób zintegrowany.

Przypomnijmy, że R. Więckowski kierował w latach 80-tych, a więc w czasach poprzedniej reformy, Zakładem Nauczania Początkowego w Instytucie Programów Szkolnych. Toteż właśnie pod jego redakcją i we współpracy z licznym gronem współautorów ukazał się w roku 1983 „Program Nauczania Początkowego – Klasy I-III” (6).

W dokumencie tym czytamy: „Ideą przewodnią jest ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia. Wymaga to umiejętnej integracji treści i metod w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, wychodzenia od doświadczeń dzieci, a następnie stopniowego ich poszerzania. Postępowanie takie sprzyja kształtowaniu pojęć oraz rozwijaniu coraz bardziej złożonych form rozumowania logicznego. Proces ten nie powinien być zbyt szybki, gdyż prowadzić może do niepożądanego formalizmu i mechanicznego uczenia się” (6, s. 3).

W tymże roku 1983 Maria Jakowicka, pisząc o „Stanie i potrzebach rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej” (3), stwierdziła, że w koncepcji pracy integralnej autorzy (omawianego programu – wyjaśn. RR) zaakcentowali doświadczenie jako podstawę teorii poznawczą wieku wczesnoszkolnego oraz rolę środowiska jako głównego źródła treści i uspołeczniania uczniów... Integracja jako zasadnicze założenie teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej została przyjęta w obecnej (z lat 80-tych – wyj. RR) reformie i stanowi podstawę konstrukcji programów i metodyk pracy w klasach początkowych” (3, s. 19).

Jak to wynika z przytoczonych ostatnio wypowiedzi, idea integracji tkwiła już mocno w założeniach poprzedniej reformy, jednakże rozwijała się tam w ramach systemu przedmiotowo-lekcyjnego. Toteż nic dziwnego, że Ryszard Więckowski bardzo krytycznie odniósł się do pomysłu całkowitej kasacji dotychczasowego systemu. Pisał wtedy (w połowie lat 90-tych), że rzeczywisty postęp edukacyjny

to zmiana i ciągłość, a nie zmiana bez ciągłości. Ale tak naprawdę, mimo tej krytyki, pedagog ten brał aktywny udział w urzeczywistnianiu reformy z przełomu wieków. Dowodem na to jest opracowany pod jego kierunkiem w Akademii Świętokrzyskiej, a następnie zaaprobowany przez MEN i opatrzony tzw. grantem projekt studiów podyplomowych w zakresie „Kształcenia zintegrowanego z terapią pedagogiczną” (6).

Teoretyczne odniesienia i argumenty za i przeciw nauczaniu zintegrowanemu

Zaledwie w trzy lata, po tym zwrocie w wydawnictwie ŻAK ukazała się symptomatyczna praca zbiorowa pt. „Renesans (?) nauczania całościowego” (5), będąca pokłosiem konferencji, zorganizowanej w Olsztynie już we wrześniu 2001 roku pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie”. Publikacja ta odzwierciedla krytyczną, a miejscami nadkrytyczną dyskusję na temat braku zwartej koncepcji integracji nauczania wśród autorów reformy, wprowadzających od września 1999 roku odgórną decyzją nauczanie zintegrowane w klasach I-III.

Warto przytoczyć tutaj przynajmniej dwa charakterystyczne głosy ze wspomnianej konferencji, ponieważ ukazują one właśnie blaski i cienie nauczania zintegrowanego w naszym polskim współczesnym wydaniu.

Według Ewy Zalewskiej odrodzenie tego nurtu wiąże się u nas z kolejnym przełomem ideologicznym. Stąd na nowo trzeba określić „warunki brzegowe” tej koncepcji.

Już Antoni Maćkowiak i Sergiusz Hessen – informuje Zalewska – uważali za konstytutywne punkty nauczania całościowego, synkretyzm poznawczy i konkretny charakter dziecięcego myślenia. Synkretyzm, w którym całość nie jest skupieniem części, ale – przeciwnie – jednością, co wymaga przechodzenia w nauczaniu od całości ku częściom, zastosowania analitycznego toku myślenia. Bowiem myślenie dziecka jest określone przez jego aktywność. Dziecko poznaje nie dla wiedzy, lecz dla czynu. Na tym właśnie polega konkretny charakter jego myślenia. Konkretnie nie jest dla niego to, co jest dane w intuicji myślowej, lecz to, co może być bezpośrednio uruchamiane w czynie.

Nauczanie łączne – to już mówi sama Ewa Zalewska – jest koncepcją dobrze osadzoną w całościowej perspektywie szkoły, akcentującą powiązania zachodzące między szczeblami edukacji, a przy tym opartą na spójnych założeniach teoretycznych (5, s. 99-109). Zauważmy jednak, że tę opinię odnosi autorka nie do nauczania zintegrowanego, lecz do całościowego.

Całkowicie krytycznie ustosunkowała się do aktualnej polskiej wersji nauczania zintegrowanego Alicja Siemak-Tylikowska. Pisze ona w swoim esejku pt. „Reforma

z retorty czarnoksiężnika”: Wiedza czarnoksiężska ucznia okazała się dość skromna, a nieujarzmione siły tajemne zapanowały nad światem, wprowadzając weń chaos i zniszczenie” (5, s. 245).

– W latach 70-tych ukazały się w Londynie – informuje autorka – teoretyczne prace angielskiego socjologa Basila Bernsteina, nawołujące do przejścia z nauczania przedmiotowego, specjalistycznego do nauczania zintegrowanego. Bernstein patrzy na układ treści kształcenia według kodu kolekcji, gdzie podziału przedmiotów dokonuje się według kryterium specjalizacji naukowej, za którą kryje się jakoby stratyfikacja społeczna. Socjolog ten przeciwstawia temu układowi kod integracji, rozpatrujący rzeczywistość z punktu widzenia, efektów społecznych. Szkopuł polega jednak na tym, że Bernstein ani nie uwzględnia efektywności dydaktycznej swojej koncepcji, ani też nie odnosi jej do edukacji początkowej. Nie bez znaczenia jest także fakt, że polskie oficjalne dokumenty, wprowadzające zintegrowane programy nauczania, nigdzie – według Siemak-Tylikowskiej – nie wykładają precyzyjnie tej metateorii Bernsteina, którego teksty ukazały się po polsku dopiero po dwudziestu latach, bo w roku 1990.

Podobnie nie wytrzymują krytyki – podnosi dalej Siemak-Tylikowska – inna argumentacja, której rzecznicy przyjmują za tożsame całościowe, synkretyczne spostrzeżenie przez dziecko w młodszym wieku szkolnym otaczającego je świata, z interdyscyplinarnym o tym świecie myśleniu i wynikającą z tego koniecznością takiego też procesu nauczania .

W konkluzji referowanego eseju czytamy: „Z chaotycznych założeń socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych wyłoniła się w naszej praktyce szkolnej zintegrowana edukacja elementarna. I sądząc po licznych autorskich programach i bogatej ofercie wydawniczej – „ma się dobrze”. Tylko czy jest to rzeczywiście nauczanie zintegrowane? Czy odbywszy obecną edukację początkową, uczniowie będą lepiej, niż ich starsi koledzy, znać i rozumieć otaczający ich świat, czy też posiadą chaotyczną wiedzę o wszystkim i o niczym, pogrupowaną w połączone w przedziwny sposób jednostki tematyczne?” (5, s. 251-253).

Znamienna różnica między wprowadzeniem poprzedniej a ostatniej reformy

Wcześniejszą reformę, zorientowaną na tworzenie powszechnej ogólnokształcącej szkoły dziesięcioletniej, poprzedziła ogólnopolska systemowa akcja przygotowawcza. Jej rozbudowanymi częściami składowymi, docierającymi do wszystkich nauczycieli, były NURT (czyli Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny) i jego rozliczne drukowane wkładki oraz system konferencji nau-

czyielskich i odpowiednich etapowych egzaminów, co dotyczy zwłaszcza doskonalenia matematycznego. Należy tu wymienić, jeśli idzie o matematykę, przede wszystkim takich autorów podręczników i prac metodycznych, jak: Z. Krygowska, Zb. Semadeni i S. Turnau. Cały ten wielokierunkowy ruch odbywał się pod hasłem „samokształcenia kierowanego”. Ponadto pamiętajmy, że wówczas olbrzymia większość, bo około 90% dzieci w wieku przedszkolnym, objęta była faktyczną skolaryzacją przedszkolną.

Natomiast obecnej reformie w klasach I-III, wprowadzającej system kształcenia zintegrowanego w miejsce nauczania przedmiotowego, towarzyszyła niewspółmiernie skromniejsza preparacja. I owszem działali i działają doradcy metodyczni, ale to nie ten zasięg i nie ta skala. Ponadto brakowało i nadal brakuje jakichś szerszych badań wyprzedzających czy równoczesnych, a w każdym razie pilotażowych, które by oceniały porównawczo wartość dydaktyczno-wychowawczą obu konkurujących systemów. Bo też na przełomie wieków nie nadarzyła się stosowna okazja, ponieważ jeden powszechnie obowiązujący porządek zastąpiono nagle innym, równie uniwersalnym. Można tu odnotować jedynie nieliczne doświadczalne próby nauczania łącznego przed rokiem 2000 kilku przedmiotów, osobliwie języka polskiego i środowiska społeczno-przyrodniczego, żeby powołać się przykładowo na badania Józefa Galanta z Przemyśla. Jednakże – biorąc ogólnie – owa tak radykalna zmiana systemowa dokonała się odgórnie, nie poprzedzona odpowiednim masowym przygotowaniem nauczycieli klas I-III. Ubolewała nad tym Maria Jakowicka. W każdym razie nie było to przygotowanie na miarę owego NURTu, który sposobili nauczycieli wszechstronnie do realizacji poprzedniej reformy.

Wypukloną lukę w zakresie przygotowania nauczycieli klas I-III przez czynniki oświatowe do wymogów nowej, jakże radykalnej reformy programowo-organizacyjnej – i to jest ta zasadnicza różnica w opozycji do reformy z lat 80-tych – wypełniły rychło i skwapliwie różne, rodzące się jak grzyby po deszczu prywatne spółki wydawnicze i warsztaty wytwarzające atrakcyjne środki dydaktyczne. Nasyciły one rynek różnorodnymi ofertami programowo-metodycznymi, podsuwającymi nauczycielom całe komplety i pakiety, począwszy od podręczników dla uczniów, a skończywszy na zestawach scenariuszy zajęć, podpowiadających im, co i jak mają robić każdego dnia.

Badania własne

Jak to ujawniły moje wspólnie z żoną poszukiwania – w ramach nauczania zintegrowanego – różnych możliwości połączeń treści czerpanych z różnych zakresów (kierunków) przedmiotowych, twórcy kilkunastu tzw. programów

autorskich z końca lat 90-tych proponują nauczycielom całą bogatą gamę takich powiązań. Oto kilka typowych przykładów:

- Ustalenie w ramach tematów dnia charakteru i przewagi zajęć określonych rodzajów, co wiąże się z treściami przedmiotowymi;
- Łączenie ze sobą dwóch aspektów: potrzeb i dążeń dziecka oraz z drugiej strony środowiska społeczno-przyrodniczego, rozpatrywanego w różnych płaszczyznach;
- Wiązać treści z różnych kierunków kształcenia, ale do siebie podobne;
- Dwie podstawowe możliwości realizacji tematów: bezpośrednia obserwacja i działanie w warunkach naturalnych oraz poznawanie pośrednie przy pomocy różnych środków dydaktycznych;
- Aby tworzyć zagadnienia bazowe, należy integrować te treści i umiejętności, które mają punkty styczne.

Zauważmy, że nie są to propozycje i możliwości, które pasują do miana „przeziwicznych” sposobów łączenia wiedzy z różnych obszarów, jak to określa Alicja Siemak-Tylikowska. Inna sprawa, że nie są to sposoby łatwe. Wszystkie tego rodzaju wiązania można podporządkować jednej ogólnej regule. Nazwalibyśmy ją zasadą progresywnej orientacji aktywizującej. Wymaga ona takiego łączenia różnych kierunków edukacji, aby móc jednocześnie wykorzystać – poza dwoma głównymi wiązaniem – także inne zakresy treści (łącznie z matematyką), jak i możliwie różne formy aktywności. Przy tym wszystkie działania nauczycielskie mają służyć stopniowemu (to jest progresywnemu, postępującemu) powiększaniu i pogłębianiu wiedzy i umiejętności uczniów w dziedzinie poznawania coraz szerszego otoczenia i – co równie ważne – radzenia sobie w nim (15, s. 21).

Ale czy takiemu wyzwaniu może sprostać pojedynczy, obciążony rozlicznymi obowiązkami nauczyciel a właściwie nauczycielka? W tej stresowej sytuacji sięga ona po gotowe pakiety materiałów dydaktycznych. Dobrze, jeśli przy planowaniu korzysta nie z jednej, lecz z kilku ofert, i dokonuje pewnych modyfikacji, starając się uwzględnić warunki lokalne i właściwości zespołu uczniowskiego.

Nasze badania z lat 80-tych, uzupełniane także później, dotyczące stosunku nauczycieli do treści programowych, a dokonywane pod hasłem niwelacji progno między klasą III a IV (patrz: 16) ujawniły słabe przygotowanie nauczycieli w tym zakresie i ich na ogół bierny stosunek do ówczesnego, łatwiejszego przecież programu, co tłumaczy pośrednio, dlaczego tak chętnie i masowo, pozbywając się samodzielności, sięgnęli po owe gotowce. W toku wspomnianych badań nie stwierdzono także narastania z klasy na klasę specjalnych nauczycielskich zabiegów, które by służyły łagodzeniu trudności uczniów, związanych z przejściem do klasy IV, gdzie występuje już niepodzielnie zróżnicowanie przedmiotowe.

Drobiazgowo zadaniowe analizy wielu dziesiątków protokołów lekcyjnych

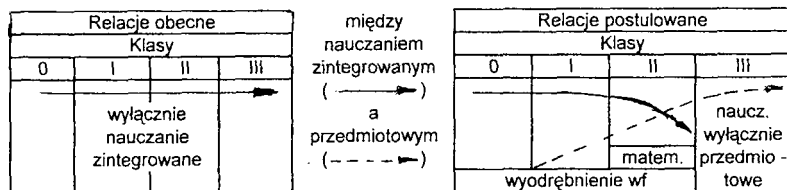
z lat bezpośrednio poprzedzających ostatnią reformę, jak i scenariuszy zajęć z okresu zaraz po niej – dotyczyły całego zestawu różnorodnych zagadnień od wiązania elementów nauki (w sensie uczenia się), zabawy i pracy manualnej (vide: 15. roz. IV) aż po stosunki wzajemne między przekazem a problemowością (14). Otoż, biorąc ogólnie, może z nieznacznym przechyłem (na korzyść integracji) właśnie w sferze problematyzacji, badania te nie wykazały istotnej przewagi nastawienia na integrację nad nastawieniem na nauczanie przedmiotowe, oczywiście jeśli rozpatrywało się zajęcia w wymiarze całego dnia. Należy jednak wtrącić tutaj pewne ważne zastrzeżenie. Wszystkie nasze analizy dotyczyły zajęć planowanych i realizowanych przez nauczycieli kończących studia pedagogiczne bądź aspirujących do wyższych stopni specjalizacji zawodowej.

II. Wnioski: od integracji do przedmiotowości

- a – Nauczanie początkowe (w klasach I-III) jest wyraźnie osadzone w tradycji i praktyce polskiego, jak zresztą i innych krajów, systemu oświatowego jako jego specyficzne i w miarę autonomiczne ogniwo organizacji nauczania, kształcenia i wychowania dzieci 7-9-letnich. Trzeba zatem postarać się to ogniwo jak najrozsądniej zagospodarować.
- b – Z badań psychologicznych i dydaktycznych nad młodszym wiekiem szkolnym można wydobyć zarówno argumenty przemawiające za nauczaniem przedmiotowym, jak i – przeciwnie – na korzyść nauczania zintegrowanego.
- c – Obaj czołowi pedagodzy wczesnoszkolni, przedtem Tadeusz Wróbel, a następnie Ryszard Więckowski, wyrażali poglądy umiarkowane. Opowiadali się oni za wielostronną integracją w ramach systemu nauczania przedmiotowego. Z podobnego stanowiska wychodzą także krytycy obecnej praktyki nauczania zintegrowanego.
- d – Dwa skrajne a przeciwstawne twierdzenia już to o synkretycznym (to jest pierwotnie i niepodzielnie globalnym), już też wystarczająco analitycznym postrzeganiu i myśleniu uczniów w młodszym wieku szkolnym, należy zastąpić jedną łączną tezą o zależności rozwoju psychiki, a zatem i możliwości uczenia się uczniów 7-9-letnich, od charakteru oddziaływań pedagogicznych, bądź stabilizujących, bądź też akcelerujących ten rozwój.
- e – Trzeba zgodzić się z rzeczywistością: W większości szkół panuje w klasach I-III odwrotna wersja nauczania zintegrowanego.
- f – Dopiero teraz, w drugiej połowie obecnego dziesięciolecia – po umocnieniu się nauczycieli w nowej sytuacji – można z większym prawdopodobieństwem i optymizmem spoglądać w przyszłość oświatową i przewidywać

w stosunkowo niedalekim czasie łagodną ewolucję w kierunku równoważenia na terenie nauczania początkowego dwóch głównych nurtów dydaktycznych, mianowicie edukacji integrującej i edukacji przedmiotowej. Zauważmy, że kryją się za nimi dwie dotąd antagonistyczne orientacje: podmiotowa i przedmiotowa. Pierwsza nastawiona na dziecko, a druga polegająca na kształtowaniu jednostki. W rezultacie – obecnie, po wszystkich dotychczasowych doświadczeniach – można spodziewać się rozsądnego kompromisu. Wyrazi się on w powrocie do nauczania przedmiotowego już od klasy III oraz wyodrębnienia wychowania fizycznego na stopniu zerowym, jak też w osobnym nauczaniu matematyki od klasy II. Bowiern – jak oświadczyła w roku 2000 matematyk, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – zbyt drobne i roz-proszone porcje wiedzy matematycznej nie przynoszą oczekiwanych efektów (2).

- g – Obecnie funkcjonujący schemat relacji między nurtem nauczania zintegrowanego a nurtem nauczania przedmiotowego, charakteryzujący się dominacją w ciągu trzech klas tego pierwszego, należy przekształcić w relację przecinających się linii (zwłaszcza w klasie II): zstępującej nauczania zintegrowanego oraz wstępującej edukacji przedmiotowej, której trzeba przywrócić prawo obywatelstwa. Proponowane, ba, przewidywane tendencje prezentuje poniższy wykres, a w szczególności jego część druga. Ten drugi schemat zakłada, że w klasie II powinno się odbywać w obrębie wszystkich kierunków kształcenia przechodzenie od integracji zintegrowanej do przedmiotowej.



- h – W doskonaleniu nauczycieli szczebla początkowego należałoby pilnie powrócić do tradycji szkolnych i międzyszkolnych konferencji przedmiotowo-metodycznych, współorganizowanych przez władze oświatowe i związkowe, a także reaktywować krajową i wojewódzkie komisje egzaminacyjne na stopnie specjalizacji zawodowej w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Istotnych zmian można dokonać w oświacie, a więc także w nauczaniu początkowym, jedynie poprzez odpowiednie kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli przy ich chętnym aktywnym udziale. Jeśli zaś

nauczyciel klas początkowych ma uczyć, łącząc umiejętnie nurt integracyjny z nurtem przedmiotowo-systematyzującym, to trzeba przygotowywać go również przedmiotowo, a zatem musi on zdobywać także wiedzę rzeczową, dotyczącą podstawowych pojęć i struktur pojęciowych poszczególnych dziedzin nauki.

- i – Łagodnemu przejściu nauczycieli klas I-III od przeważnie odtwórczej realizacji nauczania zintegrowanego do coraz bardziej samodzielnej przekształcania stopniowo edukacji integracyjnej w edukację przedmiotową – szczególnie pomocne będą we wszystkich trzech formach sposobienia nauczycieli (kształcenie, dokształcanie, doskonalenie) trzy rodzaje ćwiczeń:
- strukturowanie treści nauczania, to znaczy ich dobór i układ dostosowany każdorazowo do celów;
 - budowanie kształcących zadań dydaktycznych, adresowanych do uczniów w postaci pytań, poleceń i sytuacji zadaniowych; oraz
 - zabiegi – głównie w ramach nauczania problemowego – zorientowane specjalnie na uczenie uczenia się.

Wszystkie te ćwiczenia będą służyć zarówno aktualnym, jak i przyszłym nauczycielom konkretną pomocą w umacnianiu się w pozycji samodzielnej planisty i programisty własnej pracy jako autentycznego pedagoga wczesnoszkolnego.

III. Opinie nauczycieli

W maju 2006 przeprowadzono wśród stu nauczycielek klas I-III z regionu Legnicy, a także z Warszawy*, indywidualne wywiady. Zawierały one następujące trzy pytania, poprzedzone zorientowaniem w tezach tego tekstu:

1/ Czy w świetle Pani własnych doświadczeń można powiedzieć, że w nauczaniu początkowym przeważa odtwórcza wersja edukacji zintegrowanej, oparta głównie na gotowych propozycjach i tekstach?

2/ Czy warto (Czy jest celowe) przejść w najbliższych latach do realizacji w nauczaniu początkowym proponowanego schematu? Tak, nie – dlaczego?

3/ Co należałoby zrobić, aby dokonać proponowanej zmiany (od strony władz oświatowych oraz samych nauczycieli)?

Uzyskane odpowiedzi ujęto w poniżej przedstawionej sumarycznej tabeli:

* Za dokonanie sondażu w Warszawie autor dziękuje w tym miejscu terapeutce pedagogicznej pani mgr Gabrieli Rasztawickiej

Opinie stu nauczycielek klas początkowych, wyrażone w indywidualnych wywiadach, przeprowadzonych w regionie legnickim i kontrolnie w Warszawie w maju 2006 r. na temat obecnych i przewidywanych relacji między nauczaniem zintegrowanym a przedmiotowym w klasach I-III

Kryteria podziału	Liczebność: ogółem 100 osób	W związku z pytaniem 1 na temat				W związku z pytaniem 2 na temat							
		przewagi odwróconej wersji nauczania zintegrowanego		brak odpowiedzi lub odpowiedź niejednoznaczna	WF od kl. 0	wyodrębnienia obecnie lub w przyszłości			przejścia do nauczania przedmiotowego od kl. III				
		tak	nie			brak odp. lub odp. niejednozn.	brak odp. lub odp. niejedn.	matem. od kl. II	brak odp. lub odp. niejedn.	tak	nie	tak	nie
N	Do 6 lat włącznie	5	-	2	6	-	1	-	1	6	2	1	4
N	Powyżej 6 lat	63	15	13	57	28	6	60	23	8	62	24	5
	Legnica (gł. w reg.)	53	14	11	47	25	6	42	30	6	46	26	6
	Warszawie (w jednej dużej szkole)	14	3	5	14	7	1	11	8	3	8	7	7

Odczyt tego zestawienia sprowadza się do kilku stwierdzeń, które – choć prowokują do nieuprawnionej generalizacji – odnoszą się faktycznie tylko do indagowanej zbiorowości. Trudno jest orzec, na ile jest ona reprezentatywna dla kraju. Jednak na korzyść przedstawionych danych przemawia fakt, że dotyczy ona dość sporej populacji, co odnosi się szczególnie do materiałów legnickich (pochodzących nota bene głównie ze szkół spoza Legnicy) ... skonfrontowanych z opiniami dwudziestu dwóch nauczycielek z jednej dużej szkoły warszawskiej.

W obrębie tego „lokalizacyjnego”, drugiego w tabeli kryterium podziału – w obu grupach, choć z różnym nasileniem, dominuje pogląd o przewadze w klasach I-III odwrotczej wersji nauczania zintegrowanego (53 wobec 14 oraz 14 wobec 3), co – jak wolno sądzić – skutkuje podwójnie większym poparciem dla projektu wcześniejszego wyodrębnienia wf i matematyki, aniżeli negowaniem tego pomysłu. Odczytaną z tabeli zgodność stanowisk obu wyodrębnionych grup zakłóca jednak ich odmienny stosunek do propozycji przejścia w klasie III do nauczania przedmiotowego. Bowiem – inaczej, niż w przypadku regionu legnickiego – tylko jedna trzecia nauczycielek ze szkoły stołecznej opowiada się za tą propozycją.

Znacznie wyraźniejsze tendencje odstania podział całej liczebności (100 osób) według kryterium pierwszego, czyli stażu. Okazuje się, że naszymi wywiadami objęliśmy głównie, a właściwie niemal wyłącznie (bo 91 wobec 7), nauczycielki pracujące – i to przeważnie tylko w klasach I-III – powyżej sześciu lat, a więc o dużym doświadczeniu. Nie wiemy, czy takie proporcje kadrowe charakteryzują pierwszy szczebel kształcenia w całym szkolnictwie, natomiast wiemy z pewnością, co przemawia na korzyść naszych propozycji, że optuje za nimi zdecydowana większość indagowanych nauczycielek ze średnim i dużym stażem. Przy tym spostrzeżenie to odnosi się do wszystkich rozpatrywanych kwestii: 63 do 15; 57 do 28; 60 do 23 i 62 do 24.

W sumie w świetle naszego sondażu można przypuszczać, że idea stopniowego przechodzenia w klasach I-III od nauczania zintegrowanego do przedmiotowego znalazłaby w praktyce więcej zwolenników, aniżeli przeciwników.

Uznając trzecie pytanie wywiadu za mniej istotne, nie poddaliśmy odpowiedzi na nie analogicznie szczegółowej analizie. Niemal wszystkie rozmówczynie aprobujące proponowaną łagodną ewolucję uważają, iż wymagałaby ona uprzedniego wydania zarówno nowych programów, jak i podręczników. Przy tym według jednych koszty tych zmian byłyby wysokie, a znów zdaniem innych stosunkowo niewielkie. Sporadycznie pojawia się przy okazji postulat poprzedzania wszystkich zmian badaniami. Rozbieżność stanowisk wystąpiła również jeśli idzie o potrzeby odpowiedniego sposobienia nauczycieli. Jedne z zapytywanych osób sądzą, że większość nauczycieli posiadała już wcześniej

potrzebne kwalifikacje, podczas gdy według innych proponowane zmiany wymagałyby od nich dużej pracy przygotowawczej. Dobrze służyłyby jej takie sprawdzone przed laty formy doskonalenia, jak zwłaszcza szkolne i między-szkolne konferencje przedmiotowo-metodyczne.

Żadna statystyka, tym bardziej ta najprostsza, nie zastąpi konkretności. Dlatego gwoli ilustracji zacytujemy niżej – niestety jedynie wrywkowo – kilka charakterystycznych wypowiedzi, świadczących o autentycznym zatroskaniu nauczycieli problematyką poruszoną w sondażu.

- Propozycja ta to nic innego, jak powrót do tego co było przed reformą. Jest to dobra propozycja, bo przystosowuje dzieci do nauczania przedmiotowego w klasie IV. Przy obecnym nauczaniu zintegrowanym wielu nauczycieli lekcje plastyki, techniki, muzyki i wf sypcha na margines. Realizuje się przede wszystkim treści programowe z języka polskiego, matematyki i środowiska.

- Warto przejść do proponowanego schematu, ponieważ zajęcia z kultury fizycznej stanowią odrębną dziedzinę, związaną z rozwojem ruchowym dzieci i narastającym u nich „głodem ruchu”. Są fazy wyciszenia i pobudzenia organizmu w czasie określonej jednostki lekcyjnej. Nie można tego rozdrabniać na mniejsze formy.

- Matematykę prowadzę w klasie III jako odrębny przedmiot. Z innymi przedmiotami łączy ją tylko tematyka zadań tekstowych. Pracowałam tak już w klasie II, bowiem zbyt mało treści matematycznych, wprowadzanych przy okazji innych zagadnień, nie wystarcza, aby w klasach IV-VI dziecko radziło sobie dobrze z matematyką.

- Myślę, iż w klasach 0-II nie należy przechodzić na system przedmiotowy, ponieważ dziecko postrzega świat całościowo, poznaje i uczy się wzajemnych zależności i relacji, stosując zdobytą wiedzę w praktyce. Natomiast w klasie III taki podział na przedmioty byłby celowy i wskazany.

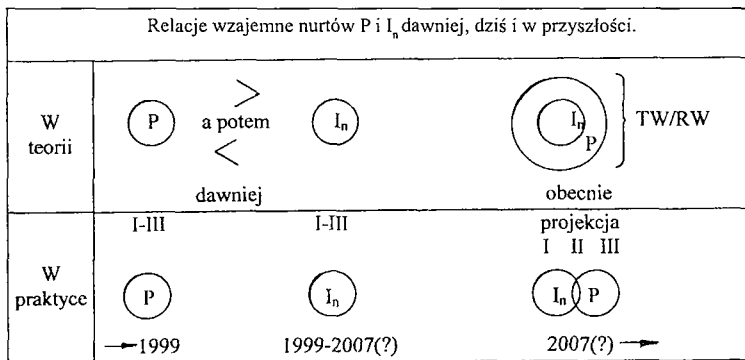
- Uważam, że nie należy rezygnować z nauczania zintegrowanego na rzecz przedmiotowego. Nadal powinno się integrować treści edukacji polonistycznej, przyrodniczej i artystycznej. Wyodrębniłabym wychowanie fizyczne oraz matematykę. Integracja tych przedmiotów jest prowadzona trochę na siłę.

- Nie do końca zgadzam się z propozycją. Jestem za wydzieleniem przedmiotów w III klasie, wszystkich. Z matematyką jest tak, że ja, jak zresztą i inni nauczyciele, traktujemy ją i tak bardziej jako przedmiot.

IV. Podsumowanie

Całość przedstawionych analiz, a także twierdzeń, wniosków, projekcji i opinii można streścić najkrócej w poniższym rysunku, w którym inicjały TW i RW

oznaczają wiodących współczesnych pedagogów wczesnoszkolnych, Tadeusza Wróbla i Ryszarda Więckowskiego.



Tak więc dawniej w **teorii** edukacji wczesnoszkolnej panował u nas wszechwładnie nurt przedmiotowy, który stopniowo wyparły idee Nowego Wychowania, kontynuowane najpełniej przez wspomnianych autorów. Jednakże ich rozważania na rzecz integracji mieszczą się w granicach systemu przedmiotowego. Bowiern, biorąc ogólnie, we współczesnej psychologii i pedagogice można doszukać się poparcia dla obu tych przeciwstawnych opcji.

W **praktyce** zaś mocne dotąd ramy układu przedmiotowego zburzyła ostatnia reforma z przełomu wieków. Mimo szoku, wprowadzone przez nią do szkoły na prawach wyłączności nauczanie zintegrowane zaczęło w międzyczasie funkcjonować. Już od zarania spotkało się ono z krytyką ze strony teoretyków zarówno za niespójność podstaw naukowych, jak też za sposób ustanowienia, a głównie i nie bez racji za niedomogi i sztuczności wykonawcze.

Oto przyczyny, które skłoniły autora do zaproponowania zmian, określonych w powyższym schemacie mianem „projekcja”, a ocenionych na ogół pozytywnie przez 78 nauczycielek klas początkowych z zagłębia miedziowego i 22 z Warszawy.

Bibliografia:

1. Frycie St.: Integracja w nauczaniu. Hasło w „Encyklopedii Pedagogicznej”. Wyd. Innowacja, Warszawa 1997.

2. Gruszczyk-Kolczyńska E.: Wywiad w „Przeglądzie” z 19.VI.2000.
3. Jakowicka M.: Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej. Wyd. WSP w Zielonej Górze – 1983.
4. Konarzewski K., red.: Sztuka nauczania – Szkoła. PWN Warszawa 1992. Rozdziały J. Szczepańskiego „Szkoła w społeczeństwie” i K. Kruszewskiego „Program szkolny”.
5. Stańska-Klus D., Szymański M. J., Szymański M. S., red.: Renesans (?) nauczania całościowego. Wyd. ŻAK, Warszawa 2003.
6. Marek E.: Wkład profesora Ryszarda Więckowskiego w rozwój polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej. „Nauczyciel i Szkoła”, 2004, nr 3-4
7. Minist. Oświaty i Wych. – Inst. Programów Szkolnych: Program Nauczania Początkowego – Klasy I-III. WSiP, Warszawa 1983.
8. Nowak A.: Integracja – nauczanie zintegrowane – pedagogika wychowania integralnego... W: H. Kostka, J. Kuźma, red.: Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego. Kraków 2000.
9. Sitarska B.: Zadania dydaktyczne z pedagogiki w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wyd. Akademii Podlaskiej w Siedlcach, 2003.
10. Więckowski R.: Od nauczania łącznego do integracji. „Życie Szkoły” 1977 , nr 5
11. Więckowski R.: Pedagogika wczesnoszkolna. WSiP, Warszawa 1993.
12. Wróbel T.: Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym. Wyd. II, PWN, Warszawa 1979.
13. Radwiłowiczowie M. i R.: Nauczyciel klas początkowych wobec treści kształcenia (kierunki poszukiwań). W: St. Palka, red.: „Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1994.
14. Radwiłowiczowie: M i R.: Przekaz a problemowość – zagadnienie stale aktualne. „Nauczyciel i Szkoła”, 2000, nr 2.
15. Radwiłowiczowie M. i R.: Treść i metoda w nauczaniu początkowym. Wyd. WSM w Legnicy, 2006.
16. Radwiłowiczowie M. i R.: Zjawisko progu między klasą III a IV wobec wyzwań reformy. W: P. Kowolik, red.: Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku. Wyd. IMPULS, Kraków 1999.
17. Radwiłowicz R.: O zasadę podmiotowości ucznia. „Prometeusz” 4/7/2005, wyd. WSSE w Warszawie.

Summary

The author characterizes two main streams in the Polish primary education, the first of which – teaching subjects education – consisting in teaching in primary grades (classes I-III, i. e. the pupils 7-9 years old) separate subjects, and the second – a so-called integrative education, joining in each teaching unit simultaneously the contents coming from various teaching subjects. The recent reform of 1999/2000 introduced into the schools country-wide the latter system, although the educationists claimed rather for connecting these both trends. The same point supports the author, proposing and foreseeing within the primary education a gradual transition from the integrative teaching system to the subject teaching.