Monika Wojnowska

W poszukiwaniu istoty integracji

Nauczyciel i Szkoła 2 (9), 92-96

2000

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Monika Wojnowska

W poszukiwaniu istoty integracji

Każda współcześnie formułowana koncepcja ma swoją historię, ma swoje merytoryczne korzenie, ma swoją logikę. Odnosi się to także do idei kształcenia zintegrowanego.

Co oznacza i co może oznaczać ta idea?

Problem integracji wyrasta z ludzkiego poszukiwania w świecie i człowieku ładu, harmonii i porządku. Odchodząc od koncepcji atomistycznego oglądu świata, w której części istnieją niezależnie od siebie, bez żadnej całości, dążymy do tworzenia struktur, podlegających swoistym prawidłowościom, w których całość jest zasadą istnienia. Kierując się potrzebą widzenia świata jako pewnej całości, napotykamy całe spektrum możliwości: od mechanistycznej interpretacji całości jako sumy części, bez tworzenia nowej jakości z racji ich sumatywnego traktowania, aż do holistycznej interpretacji rzeczywistości jako całości bez części, w której całość jest zasadą i przyczyną swego istnienia.

Integrując, czyli tworząc całość, dajemy wyraz naszemu przekonaniu, że całość to coś więcej niż tylko wynik prostego dodawania składników. To „coś więcej" decyduje o byciu całością. Istnienie tego czynnika, tej mającej samoistną wartość idei scalającej, jest cechą konstytutywną pojęcia integracji. (Istnienie tego czynnika odróżnia go od pojęcia korelacji, w której składniki są współzależne; wykorzystują się — często wzajemnie — nie tworząc jednak nowych całości).

Co może być tym czynnikiem integrującym ? Jaka idea może być jego istotą ?

Możliwości jest wiele. Wybór zależy od tego, jak interpretujemy edukację, jak rozumiemy proces kształcenia, jak postrzegamy uczące się dziecko ...

Analizując — z perspektywy historycznej — różne modele edukacji szkolnej, można ich istotę ująć jako :

1) modele ześrodkowane na materiale nauczania,
2) modele ześrodkowane na uczącym się dziecku,
3) modele ześrodkowane na rozwiązywaniu problemów.

A.C.Ornstein i F.P. Hunkins, autorzy książki „Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka", uważają, że większość wzorców programu szkolnego stanowi modyfikację albo połączenie tych trzech głównych modeli.

Wzorce ześrodkowane na materiale są najliczniejsze, bo jak piszą A.C.Ornstein i F.P.Hunkins, „wiedzę uznaje się powszechnie za integralny składnik programu. Poza tym w historii szkoły dominuje nurt akademickiego racjonalizmu,

a większość materiałów dydaktycznych ma strukturę zgodną ze strukturą wiedzy". Wzorce te są najliczniejsze „być może dzięki tradycji, a być może dlatego, że najlepiej radzimy sobie ze strukturyzowaniem wiedzy. Centralne pojęcia dla danej kultury są z reguły lepiej opracowane od peryferyjnych. W naszej kulturze centralnym pojęciem kształcenia szkolnego jest treść, dobrze więc potrafimy przedstawiać różne formy jej organizowania" (C.A.Ornstein, F.P.Hunkins,1998).

Wzorce ześrodkowane na uczniu powstają z pragnienia, by programy były wartościowe z punktu widzenia uczącego się dziecka. Centralnym punktem jest tu uczeń, „dziecko w szkole", na które patrzy się całościowo. Generalnie od poprzedniego wzorca odróżnia go zmiana powodu, dla którego uczymy. Wzorzec ześrodkowany na materiale nastawiony jest głównie na rozwój wiedzy. Wzorzec ześrodkowany na uczniu nastawiony jest głównie na rozwój uczącego się dziecka. Wzorzec ten ma wiele odmian: od bardzo radykalnych, odwołujących się do koncepcji naturalistycznych, do mniej radykalnego progresywizmu i wzorców humanistycznych.

Wzorce ześrodkowane na problemach wychodzą najczęściej naprzeciw pewnym ogólnym lub jednostkowym potrzebom, umiejscawiając jednostkę w otoczeniu społecznym. Są w pewnym sensie próbą złagodzenia antynomii dwóch poprzednich wzorców, będąc jednocześnie ukierunkowane na treść i na rozwój uczniów. Sporządza się je, zanim pojawią się uczniowie, a treść dobiera się „ pod problemy", jednak trzeba liczyć się przy tym z potrzebami i możliwościami uczniów.

Jak się wydaje, te modele edukacyjne są także źródłem dwóch zasadniczych typów integracji:

1) integracji treściowej, skoncentrowanej na materiale,
2) integracji funkcjonalnej, skoncentrowanej na dziecku.

Integracja treściowa, mniej odbiegająca od tradycji szkoły, swoim głównym źródłem czyni wiedzę. Jej kształt powstaje, zanim pojawią się uczniowie. Wybierający ten typ integracji nauczyciele podejmują wiele starań, by uporać się z „pokawałkowaniem i szufladkowaniem" wiedzy zawartej w edukacjach przedmiotowych. Zatarciu granic między tradycyjnymi przedmiotami nauczania, zespoleniu aktywności polonistycznej, matematycznej, środowiskowej itp. służą najczęściej tzw. ośrodki tematyczne. Ich zasadniczą ideą jest uczenie się i nabywanie dyspozycji poprzez łączenie treści, metod, form i rodzajów aktywności w obrębie tych samych sytuacji dydaktycznych. Tak tworzone sytuacje, czy ciągi tematyczne, oscylują wokół jednego wspólnego zagadnienia, wokół tematu naczelnego — osnowy. Jednostka metodyczna ma tu wspólny temat obejmujący różne zakresy treści — dziedziny wiedzy. Opracowując je, nauczyciel dobiera wszechstronne cele — zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze, czerpiąc z logicznie i sytuacyjnie

powiązanych treści. Jednak o tym, jakiemu modelowi będą służyć, decyduje dopiero sposób ich wykorzystania.

To w tym modelu tak trudno odróżnić integrację od korelacji. W korelacji także składniki są powiązane, ale zaledwie współzależne; nie tracąc autonomii, wykorzystują się wzajemnie. Np. treści pochodzące z jednych przedmiotów wykorzystywane są do opracowania treści innych przedmiotów, nie tworząc jednak nowych, samoistnych całości. Korelacja sprawia, że uczymy lepiej, analizując od różnych stron to samo zagadnienie, ale nie zmienia istoty naszej pracy. Dopiero świadomość istnienia idei integrującej sprawia, że zmienia się sens nauczania. Ta idea integrująca powołuje do życia nową, samoistną, wartościową jakość. Może nią być np. idea I. Szaniawskiego — interdyscyplinarnej, unaukowionej wielowiedzy (K. Duraj-Nowakowa,1998). Może nią być całościowo ujmowane źródło wszelkiej wiedzy: czyli proces doświadczania rzeczywistości i oddziaływania na tę rzeczywistość. W szczególności to drugie ujęcie ma ważne znaczenie dla nauczania, prowadząc do scalonego obrazu świata.

Wewnątrz tego typu integracji można wyróżnić dwie zasadnicze opcje: a) skoncentrowaną na materiale nauczania rozumianym jako fakty, zdarzenia, pojęcia, wartości itp., oraz b) skoncentrowaną na procesach poznawczych, dzięki którym uczeń zdobywa wiedzę i poznaje rzeczywistość. Procesy te w kształceniu zintegrowanym nie są specyficzne dla jakiegoś przedmiotu czy dyscypliny naukowej. Tworzy się raczej pewien zbiór umiejętności lub procesów obejmujących różne dziedziny, składających się na narzędzia poznania w ogóle. Nauczyciele wykorzystujący tę odmianę integracji starają się, by wiedza proceduralna przewijała się przez wszystkie poczynania uczniów, stanowiąc oś integrującą sytuacji dydaktycznych.

Pierwszoplanowe ukierunkowanie tego modelu na treści nauczania nie pozbawia uczniów pewnego wpływu na przebieg nauczania. Dobór sytuacji dydaktycznych uwzględnia możliwości i zainteresowania uczącego się dziecka. Przestrzeganie tej zasady sprawia, że treść zostaje zintegrowana, a jednocześnie może być interesująca z punktu widzenia uczniów.

Integracja funkcjonalna, oparta na aktywności i doświadczaniu, swoim źródłem czyni dziecko. Jej kształt — oparty na wiedzy psychologicznej — powstaje na podstawie analizy doświadczeń dzieci, poszukując możliwości kształcenia i wspierania indywidualnej drogi rozwoju każdego dziecka. Wykorzystanie wewnętrznych zasobów dla rozwoju, ukształtowania tożsamości i wyrobienia postaw decydujących o kierunkach postępowania — to podstawy tego modelu. Zadaniem nauczyciela jest taka organizacja środowiska, by uczeń mógł wyrazić swe wewnętrzne zasoby i wzbogacić je o nowe możliwości, wiedzę i procedury postępowania. Model ten koncentruje się na całej osobie ucznia: integruje myśli, uczucia i działania. Materiał nauczania, treści pochodzące z różnych dziedzin, stają się narzędziem rozwoju dziecka. Jego wartość jest wartością z punktu widzenia roz-

woju dziecka, a jego dobór jest adekwatny do spraw, które dziecko obchodzą i są ważne w jego życiu. W wersji radykalnej w modelu tym sytuacje dydaktyczne „stają się" w momencie nauczania, tworzone przez nauczyciela reagującego na to, co robi dziecko. Nie wybierając pozycji tak skrajnej, dokonujemy analizy doświadczeń dzieci, poszukując w nich tego, co wiąże się ze zorganizowaną wiedzą, a więc miejsca, w którym — jak mówił Dewey — „schodzi się to, co obchodzi dziecko, z wiedzą sformalizowaną". Takie stanowisko sprawia, że nie jest to myślenie w kategoriach albo – albo: albo treść, albo dziecko, ale harmonijne połączenie jednego z drugim, przyznające prymat uczącemu się dziecku.

Osią wewnętrznie integrującą sytuacje dydaktyczne może być w tym typie integracji każda z cech i każde z pól działalności człowieka. Mogą to być idee tak szerokie jak język, rozumiany jako narzędzie poznania i komunikowania się, jak i węższe, obejmujące np. tworzenie, badanie, różne typy rozumowania, rozwiązywanie problemów itd. (M.Wojnowska 1996).

Integracja skoncentrowana na materiale	Integracja skoncentrowana na dziecku
źródło: wiedza społeczeństwo psychologia	źródło: dziecko psychologia społeczeństwo
Integracja treściowa: integrowanie poprzez dążenie do scalonego obrazu świata	Integracja funkcjonalna: integrowanie poprzez dążenie do scalonego rozwoju dziecka

Istotę podejścia funkcjonalnego dobrze oddaje przykład autorstwa R.Więckowskiego, który pisze: „Zamiast więc tematów tzw. globalnych czy przewidzianych na dzień pracy typu: «Nadeszła zima», powinno być, dla przykładu «Wyrażanie nastroju w związku z nadejściem zimy»" (R.Więckowski,1999).

Integracja treściowa, próbując służyć rozwojowi dziecka, doprowadza do **rozwoju „wyspowego"**, rozwija te obszary, które można rozwinąć, wykorzystując możliwości treści przedmiotowych.

Integracja funkcjonalna, w której punktem wyjścia jest dziecko, prowadzi do **rozwoju zrównoważonego**, poprzez dobór odpowiednich sytuacji, określanych przez potrzeby i możliwości dziecka.

Trzecim typem integracji, będącym w pewnym sensie pomostem między dwoma poprzednimi, jest **integracja problemowa.** Jej kształt zależy w dużej mierze od charakteu i celu rozwiązywania problemów, które staną się przedmiotem nauki. Ucząc się rozwiązywania problemów, uczymy się:

1) nazw, faktów, pojęć i zasad, które tworzą przestrzeń problemu: tych, które zostały użyte w pracy nad rozwiązaniem problemu i które zostały wytworzone w trakcie rozwiązywania problemu i dzięki niemu (wiem, że ...),
2) poznajemy zasady proceduralne, kierujące naszym postępowaniem w celu rozwiązania problemu (wiem, jak...). Ucząc się reguł postępowania i nabywając wprawę w posługiwaniu się nimi, budujemy naszą samodzielność intelektualną, kształtując równocześnie pewną dość ogólną umiejętność myślenia.

Pierwszy aspekt problemów zbliża nas do integracji treściowej. Drugi aspekt problemów zbliża nas do integracji funkcjonalnej. Dobierając treść odpowiednio do rozwiązywanych problemów, przekraczamy granicę między dyscyplinami i przedmiotami. Jednocześnie dobierając problemy, czynimy to zgodnie z tym, co uczniów obchodzi i co jest im potrzebne. To podwójne ukierunkowanie na treść i rozwój uczniów czyni ten model ważnym z punktu widzenia zarówno rozwoju dzieci, jak i poznania świata.

Bibliografia

K. Duraj-Nowakowa: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 1998.

A.C. Ornstein, F.P. Hunkins: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1998.

J. Walczyna: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.

R. Więckowski: *Wybór myśli pedagogicznych na koniec wieku*. „Życie Szkoły" 1999, nr 10.

M. Wojnowska: *Edukacja matematyczna jako narzędzie wspomagania rozwoju poznawczego dziecka*. [W:] *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice 1996.