

Krystyna Duraj-Nowakowa

Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji

Nauczyciel i Szkoła 1 (51), 11-24

2012

Artykuł został 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.

Krystyna DURAJ-NOWAKOWA

Akademia Ignatianum w Krakowie

Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji

Słowa kluczowe

Wielostronne integrowanie edukacji, podejście systemologiczne, wychowanie, nauczanie-uczenie się, opieka nad dziećmi, całościowo-systemowa edukacja nauczycieli, podstawy programowe, planowanie (roczne, okresowe, szczegółowe – rozkłady materiału i konspekty lekcji).

Streszczenie

Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji

Opracowanie cechuje nietradycyjny punkt widzenia – metodologicznie systemologiczny, tzn. specyficznie całościowy, zgodnie z regułą, że podejście systemologiczne wyróżnia się niesumatywnym traktowaniem składników: procesu edukacji przed-i wczesnoszkolnej. Natomiast merytorycznie punkt widzenia wywiedziony jest z najlepszych tradycji pedagogiki nowożytnej, począwszy od idei Jana Amosa Komeńskiego, aż po osiągnięcia XXI wieku, czyli od nauczania łącznego, przez kompleksowo-problemowe i poprzez nauczanie globalne, aż po ośrodki zainteresowań i tematy systemowe zajęć w przedszkolach i lekcji w klasach początkowych. Autorska koncepcja integrowania edukacji wczesnoszkolnej jest wizją całościowej systemowo edukacji nauczycieli dla tych szczebli oświaty adekwatnie do potrzeb wychowanków przedszkoli i uczniów klas I-III. Akcent położony jest nie tylko na efekty, ale na sam codzienny proces integrowania w jego ujęciu zadaniowym, czyli funkcjonalnym.

Key words

Multilevel integration of education, systemological approach, education, teaching-learning, care of children, comprehensively systemic teachers' education, core curriculum, planning (yearly, periodical, and detailed planning – curriculum schedules and lesson plans).

Summary

Principles of the multilevel integration of early education

This work has been written from a non-traditional point of view, i.e. a methodologically systemological one, that is to say a specifically comprehensive point of view. According to the rule saying that the systemological approach includes a non-summary approach to the following elements: pre-school education and early school education processes. However, mainly, this point of view has originated from the best traditions of modern pedagogy, from the ideas of Jan Amos Komeński to the achievements of the 21st century, i.e. from syncretic teaching, comprehensive and problem-oriented teaching, and global teaching to interest centres and systemic topics of classes in kindergartens and in the first years of primary school. The author's concept of integrating early school education is a vision of the systemically comprehensive education of teachers for these levels of schools, appropriate to the needs of pre-schoolers and students in years 1-3. Emphasis is placed not only on the effects but also on the everyday process of integration itself, in its task-oriented, i.e. functional, context.

We wprowadzeniu proponujemy przejście od tradycji do aktualności. Przyjmijmy w niniejszym opracowaniu tezę, iż obserwujemy (znając piśmiennictwo i rzeczywiste, ale rozmaite w formach, zastosowania kluczowego terminu dla zjawiska integrowania edukacji na obu szczeblach ustroju szkolnictwa), że założenia teoretyczne (z pedagogiki i poszczególnych dyscyplin z planów wychowania w przedszkolu i nauczania wczesnoszkolnego) oraz przesłanki metodyczne o tym, jak realizować przyjęte i zaakceptowane do wykorzystania założenia, pozostają ze sobą jeszcze w znacznych obszarach i na wyższych poziomach w rozziewie, czasem nawet w sprzeczności.

Tematyka opracowania wydaje się szczególnie aktualna z uwagi na obniżenie wieku obowiązkowego szkolnego (6-latków w pierwszej klasie), okres przejściowy w edukacji polegający na tworzeniu grup pierwszoklasistów złożonych z dzieci 6- i 7-letnich, a od roku szkolnego 2014/2015 obowiązek dla wszystkich 6-latków w Polsce podjęcia nauki w klasie pierwszej. Zatem integracja – organizacyjna oraz zarazem funkcjonalna – staje się powinnością i obowiązkiem.

Dlatego za cel tego tekstu stawiamy sobie opis założeń owego wielostronnego integrowania edukacji, aby zwięźle naświetlając przesłanki teoretyczne i warsztatowe, wskazać na rezerwy i szanse ich lepszej aplikacji w pedagogii, czyli w praktycznych działaniach pedagogów¹, prawdziwych profesjonalistów, którzy wiedzą, czego pragną i mogą edukować dydaktycznie i metodycznie, fachowo oraz umieją/potrafiają w rzeczy samej tak czynić, zgodnie z humanistyczną wizją personalizmu w wychowaniu².

Niniejsze opracowanie cechuje nietradycyjny punkt widzenia, co podkreślamy pomni, że zgodnie z ideą od punktu widzenia zależą jego rezultaty. Jest to punkt widzenia metodologicznie systemologiczny, tzn. specyficznie całościowy, według reguły, że podejście systemologiczne wyróżnia się niesumatywnym traktowaniem składników tu: procesu edukacji przed- i wczesnoszkolnej³. Natomiast merytorycznie nasz punkt widzenia wywiedziony jest z najlepszych tradycji pedagogiki nowożytnej poczynając od idei Jana Amosa Komeńskiego (według zasady „wszyscy wszystko o wszystkim”), aż po osiągnięcia dwudziestowieczne, czyli od nauczania łącznego, przez kompleksowo-problemowe i poprzez nauczania globalne, aż po ośrodki zainteresowań (Anto-

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej: założenia i scenariusze zajęć*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2001 i II wydanie tamże 2004. – Taż, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1998 a. – Por.: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedagogii*, „Studia Pedagogiczne AŚ”, Kielce 2006, t. 16.

² Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Tendencje w tworzeniu wiedzy pedagogicznej: wielowymiarowość integrowanego rozwoju osoby*, Wyd. KUL, Lublin 2012 (w druku).

³ Por. trzy monografie: K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków 1992. – Por. te same, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Wyd. Edukacyjne, Kraków 1996. – Por. także te same, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.

ni Maćkowiak i Stefan Wołoszyn) i tematy systemowe zajęć⁴ w przedszkolach i lekcji w klasach początkowych. To ostatnie podejście nosi już znamiona wyraźne własne, autorskie i zespołu, z którym nad tą problematyką od wielu już lat pracujemy.

W teźże autorskiej koncepcji integrowania edukacji wczesnoszkolnej współcześnie zakładamy jednoczesną dbałość o wychowanie, nauczanie-uczenie się i opiekę nad dziećmi nauczycieli przedszkoli i – we współdziałaniu nie tylko podczas startu szkolnego – także nauczycieli klas początkowych I-III (czyli tzw. propedeutycznych, elementarnych). Wyróżnikiem tej koncepcji spośród innych (równoległych lub podrzędnych, nadrzędnych bowiem brak) jest wizja także systemowo całościowej edukacji nauczycieli dla tych szczebli oświaty adekwatnie do potrzeb wychowanków przedszkoli i uczniów klas I-III oraz procesu ich kształtowania-kształtowania się, tj. przez wyzwalanie osobistej aktywności tychże dzieci/uczniów. Czyli akcent kładziemy nie tylko i dopiero na efekty, ale też na sam codzienny proces integrowania w jego ujęciu zadaniowym, czyli funkcjonalnym. Ponieważ jednak funkcjonalizm to już melodia przeszłości w metodologii nauk, my podejmujemy się integrowania podniesionego do poziomu ujęcia systemowego, czyli systemologicznie wielostronnego. Odpowiadamy tym samym na wysoce aktualne, a nawet pilne, albowiem także perspektywiczne potrzeby społeczno-pedagogiczne oraz zawodoznawcze, pedeutologiczne, ukazując swoisty pogląd na tytułowy problem.

Artykuł niniejszy okazuje się zatem świadectwem systematycznej kontynuacji i pielęgnowania przeze mnie i grono wybranych współpracowników, czyli właśnie zespołowo, prób owego wielostronnego rozwiązywania tytułowej tematyki. Artykuł stanowi kolejne ogniwo w łańcuchu własnych opracowań tego zagadnienia, które rozpoczęła między innymi publikacja dwu monografii problemów scalonego postępowania na obu tych szczeblach edukacji⁵, a potem kontynuowała i swoiście zwieńczyła kolejna monografia na temat integrowania edukacji wczesnoszkolnej, w której zawarty jest opis modernizowania teorii i praktyki tego procesu⁶. W niniejszym tekście pragniemy przede wszystkim zwięźlej i prościej napisać o tej złożonej problematyce, którą ponadto – celem właśnie uprzyświecenia odbioru – pragniemy zilustrować i poprzeć nowymi przykładami autorstwa kolejnych magistrantów, odwołując się do 3 części pierwszej spośród wymienionych rozpraw, którzy to studenci na czwartym roku (pod moim kierunkiem i na podstawie wspomnianych książek) osobiście planowali metodykę zajęć i lekcji integrowanych. Mojego autorstwa były przedza-

⁴ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i realizacja*, wydania I-V, WN WSP, Kraków 1995–1999.

⁵ Por. K. Duraj-Nowakowa (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, WN WSP, Kraków 1990 i II wydanie, tamże 1991. – Por. K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, WN WSP, Kraków 1991 i II wydanie, tamże 1998 b.

⁶ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt. 1998. – Por. też: P. Kowolik, *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*, Wyd. UŚ, Katowice 1992.

łożenia teoretyczne, zaś mojego współautorstwa – założenia ich procedur badawczych. Próby eksperymentalne przeprowadzili zaoczní magistranci – czynni nauczyciele. Zaprojektowane dla celów doświadczalnych konspekty zajęć stanowią właśnie materię dla spostrzeżeń i stwierdzeń, a nawet uogólnień, wniosków i postulatów w niniejszym opracowaniu. Tym samym referuję tu III etap prac zespołowych w ich wieloletnim cyklu lat 1985-1999, tzn. do czasu przed reformą szkolnictwa. Etap ten stał się załącznikiem i podstawową dla prac IV etapu, czyli okresu wdrożeń równoległych podczas wprowadzania reformy z 1999 r.

Na plan pierwszy pragniemy wysunąć czynności organizacyjne nauczycieli pracujących nad integrowaniem procesu edukacji. W literaturze pedagogicznej można spotkać różne definicje planowania, które jest tworzeniem zarysu głównych czynności pedagogicznych pracy nauczyciela. To planowanie winno zawierać przede wszystkim ogólne założenia pracy oraz cel jako ideał wychowawczy.

W obecnym stanie nauczania istnieje kilka koncepcji planowania pracy nauczyciela w klasach I-III, będących konsekwencją napotykaných trudności dydaktyczno-wychowawczych wychowania w przedszkolu, ponieważ wczesna edukacja dzieci pozostaje nadmiernie jednostronna i sformalizowana (ze szkodą dla harmonijnego rozwoju osobowości dzieci). Prowadzi to pedagogów do konieczności poszukiwania rozwiązań nie tyle strukturalnych, co bardziej funkcjonalnych, a jeszcze dojrzałej i nowocześniejszej systemologicznych i programowo-metodycznych, które ułatwiają pokonywanie kolejnych progów/szczebli edukacji. Nowsze rozwiązania o XX-wiecznej proweniencji opieramy bowiem coraz mocniej na pedagogice – wciąż bardziej w postulatách niż realnie – potrzeb i oczekiwań dziecięcych. Albowiem dla dydaktyki istotą nauczania od dawna było organizowanie procesu poznania, czyli uprzystępnianie spraw ludzi i świata według ich zainteresowań uczniom.

Przykładem takich nowszych projektów rozwiązań jest autorska koncepcja – powtórzmy – pochodząca metodologicznie z teorii systemów, gdyż ujmujemy całościowe planowanie i realizację równocześnie tak treści programowych, jak i zasad, form i metod pracy, ale przez tematykę systemowo opracowanych zadań do zajęć i/lub lekcji, tj. celowo zintegrowanych wszystkich składników metodyki edukacji⁷ bez ich wyróżniania/oddzielania progiem między przedszkolem a szkołą.

Za ważny punkt w planowaniu tematów całościowych systemowo zajęć uznajemy najpierw staranną znajomość podstaw programowych nauczania przez nauczyciela-projektanta. W pierwszej kolejności należy zatem głęboko i rozlegle uprzednio poznać treści programowe z poszczególnych grup przedmiotów edukacji.

W tradycyjnej pedagogice wyróżnia się trzy rodzaje planu: roczne, okresowe i szczegółowe, czyli tzw. rozkłady materiału i konspekty zajęć. Podobnie planowanie tematów zajęć całościowych systemowo obejmować powinno per-

⁷ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1996. – Por. także: M. Kaliszewska, *Edukacja zdrowotna: wybrane kwestie*, Wyd. Gębka et Gębka, Kraków 2009.

spektywę wszystkich dystansów czasowych: jednostkową, dzienną, tygodniową, miesięczną, semestralną i roczną oraz 4-letnią w przedszkolu i 3-letnią na szczeblu wczesnoszkolnym.

Współczesne zmiany podstaw prawnych i organizacyjnych umożliwiają nauczycielom opracowanie projektów działań wynikających z ich autonomicznych decyzji. Planowanie pracy ponadto ma charakteryzować się spójnością, tzn. łącznością, czyli systemologiczną z pochodzenia koherentnością i kompleksowością tematyki w jej różnych relacjach: nadsystemowej, systemowej (czyli tzw. jednostki lekcyjnej) i podsystemowej (tzn. składników danej jednostki metodycznej). Inaczej problem ujmując – nadrzędnej, równorzędnej lub podrzędnej wobec na początek przyjętego systemu jako punktu odniesienia.

Za kryterium doboru treści w procesie ich planowania należy uznać, a potem wziąć pod rozwagę i uwzględnić konieczność selekcji według jakości i rodzajów związków, tj. relacji i korelacji, czyli relacji zwrotnych/dwu- lub wielokierunkowych, zachodzących między tymi treściami. Dlatego organizacja takich prac wymaga lepszego i stałego, systematycznego i sumiennego przygotowania – nie skrywajmy – tak na co dzień merytorycznego, jak i metodycznego nauczycieli⁸.

Obecnie – jak wiadomo – mamy do czynienia z dziesięcioma (5+5) rodzajami edukacji pod nazwą edukacji wczesnoszkolnej, tzn. nie tylko polonistyczna, przyrodnicza, matematyczna, techniczna i społeczno-etyczna, lecz i bloku kolejnych pięciu przedmiotów tej edukacji: plastyczna, muzyczna, zajęcia z komputerem, język obcy i wychowanie fizyczne z edukacją zdrowotną. Obliguje to do jeszcze bardziej zróżnicowanych form wielostronnego scalania treści śród- i międzyedukacyjnych, dlatego najwyraźniej pragniemy wyeksponować fakt, iż tekst niniejszego opracowania związany jest zwrotnie z dokumentem ministerialnym⁹. Scalanie wszystkich treści byłoby sztuczne, dlatego kierując się istotą systemowości, należy łączyć treści, które są umieszczone w różnych rodzajach edukacji, ale są do siebie zbliżone i/lub podobne. Pozostałe należy wprowadzić tak, aby przeplatały systemowe cykle tematyki zajęć. Podkreślamy, że aby realizować zadania integrowania edukacji, nie wystarczy z tradycji znane sumatywne/addytywne i łączne tylko uczenie (np. dwóch przedmiotów), lecz konieczna jest dbałość o rzeczywiste scalanie rozmaitych komponentów tego procesu tak rzeczowych (treści), jak i elementów metodycznych.

Kierując się zasadą stopniowania i następstw, zatrzymamy uwagę nad założeniami integrowania edukacji wczesnoszkolnej. Treści i cele integrowania edukacji początkowej mają bowiem swoiste teoretyczne przedzałożenia pedagogiczne integrowania tejże edukacji elementarnej.

Przedzałożenia i założenia metodologiczne, czyli warsztatowe, oraz teoretyczne, czyli rzeczowe, ustanowiliśmy celami rozważań w niniejszej części opracowania, dlatego najpierw piszemy o metodologii jako nauce o poznawa-

⁸ Charakterystykę takich powinności por. A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 191–249.

⁹ Por. *Program nauczania kl.1-3: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.

niu, a potem o teorii integrowania edukacji wczesnoszkolnej w obliczu reformy jej systemu i programów.

W pierwszej kolejności zatrzymajmy uwagę na specyfice warsztatowej edukacji wczesnoszkolnej – zgodnie ze wspomnianą już zasadą, iż od punktu widzenia zależą jego rezultaty w procesie poznania. Oto tutaj pragniemy kolejny raz zaproponować szczególne widzenie nie osobne, przedmiotowe wczesnej edukacji, tylko całościowe. Całościowość rozumiana jest nie w jakiegokolwiek jej postaci, lecz najnowszej z punktu postrzegania tak filozoficznego, jak i metodologicznego¹⁰. Dlatego, myśląc o współczesnej edukacji wczesnoszkolnej, projektujemy ją, wyjaśniamy i opisujemy zbierając materiały w rozległym terenie kraju (czyli w różnych regionach w placówkach przedszkolnych i w szkołach tak wiejskich, jak i miejskich o różnym stopniu zorganizowania). Ale czynimy to z punktu widzenia całości rozumianej nie Emergenetycznie przez wyłanianie, ani nie tylko holistycznie, lecz nowatorsko, tj. systemologicznie. Całość pojmowana systemowo jest bowiem całością, która wyróżnia się nie tylko wielością uwzględnianych składników, lecz nade wszystko relacjami między tymi składnikami (komponentami, elementami). W tym sposobie widzenia całości tkwi jego istota, liczą się nie tylko elementy składowe, lecz o obliczu tej całości decydują związki między nimi. Dlatego odmienne są rezultaty całościowego systemowo oglądu wczesnej edukacji wyprowadzane z tych założeń metodologicznych¹¹, które dają szansę na pozyskanie odpowiedzi, jak pojmować edukację wczesnoszkolną zgodnie z najnowszym wzorem poznania naukowego.

Aby można było wyluskać istotę współczesnych interpretacji całościowości edukacji początkowej, skoncentrujemy się na polskich wariantach ich rozumienia. Jednak najpierw przypomnienia wymaga tło światowe i europejskie. Oto od początku XX wieku nową ideą w edukacji, rozpowszechnianą przez progresywizm amerykański i „nowe wychowanie” w Europie, było nauczanie całościowe. W ostatnich dziesięcioleciach w ramach nowych koncepcji w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym poszukuje się nowych jego odmian. Idee nauczania integralnie całościowego – powtórzmy – nie są w koncepcjach edukacyjnych nowe na świecie (Anglia, Dania, Holandia, Niemcy), są wręcz powszechnie realizowane. Większość koncepcji rozwiązań praktycznych w zakresie organizacji procesów przedszkolnych i szkolnych wychowania, które przetrwały próbę czasu, do których obecnie nawiązujemy i wracamy, to idee, według których realizowano w różnym stopniu i zakresie oraz w różnych ujęciach wiele założeń integralnego podejścia do nauczania autorstwa takich pio-

¹⁰ Por. K. Duraj-Nowakowa (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, dz. cyt., 1990 i II wyd. tamże, 1991, tamże 1992-1995. – Por. też: G. Paprotna (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, Wyd. GWSP, Mysłowice 2006.

¹¹ Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Wyd. ŚSW, Kielce 2005. – Też: K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*. Wyd. UR, Rzeszów 2008. – Por. także też: *Pedagogika społeczna: między integracją a dezintegracją*, Wyd. UR, Rzeszów 2009.

nierów jak Decroly, Dewey, Freinet, Montessori i inni. Także w Polsce pojawiły się już wcześniej różne odmiany tak cząstkowe, jak i całościowe tej koncepcji¹², na przykład, za pewną formę integracji uznawano już tzw. nauczanie łączne Linkego, polegające na komponowaniu niektórych treści z wybranych przedmiotów i wieloaspektowym ich realizowaniu.

Tu charakteryzowane nauczanie całościowe systemowo w różnych fazach i krajach miało bowiem uprzednio rozmaite nazwy: całościowe, łączne, globalne, syntetyczne, koncentryczne, problemowe i kompleksowe. Zaznaczymy więc najbardziej silny i wyrazisty wpływ trzech następujących odmian całościowości edukacji wczesnoszkolnej w Polsce: 1) nauczanie łączne (J. i A. Maćkowiakowie), 2) koncepcja nauczania problemowo-koncentrycznego (uzasadniona teoretycznie, organizowana i weryfikowana praktycznie przez zespół pod kierunkiem B. Suchodolskiego, z Zofią Krzysztosek i Jadwigą Walczyną), 3) zintegrowane nauczanie i wychowanie prowadzone eksperymentalnie przez grupę współpracowników H. Muszyńskiego¹³. Dostrzec jednak winniśmy, iż podejścia tych autorów cechuje osobne traktowanie edukacji początkowej i to mimo że równoległe niezmiernie istotny i pomnikowo ważki wkład w całościowe pojmowanie wychowania przedszkolnego wnieśli wymienieni powyżej wybitni specjaliści¹⁴.

W celu naszkicowania obrazu integracji we wczesnej edukacji wraz z jej specyficznym nazewnictwem przedstawiamy dla przypomnienia interpretację pojęcia „integracja” w ujęciu znaczących tekstów różnych specjalistów.

Pojęcie tak pojmowanej całościowości używane jest w różnych znaczeniach i sensach. Oznacza scalanie, integrację, proces tworzenia całości z części, zespolenie i/lub zharmonizowanie składników zbioru. Wszystkie te odcienie znaczeniowe odnoszą się do naszego problemu integrowanej edukacji.

U jednej z najlepszych w tym zakresie specjalistek czytamy nadal aktualną konstatację, że: „integracja w klasach I-IV nie jest zjawiskiem stałym i ciągłym, nie jest zwłaszcza sztucznie montowana z elementów, które po połączeniu mogłyby zdeformować obraz rzeczywistości oraz wiedzę o niej. Co więcej, może wystąpić w różnym stopniu nasilenia. Wskazując na różny stopień nasilenia integracji chcemy podkreślić fakt, że w pewnych wypadkach chodzi jedynie o scalenie niektórych fragmentów treści z niektórymi kierunkami kształcenia po to, aby poznanie ich poszło bardziej w głąb lub wszerek w zależności od potrzeb. Rozluźnienie rygorów integracji nie likwiduje jej, lecz czyni ją strukturą bardziej elastyczną”¹⁵.

¹² Ich przegląd por. K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć...* dz. cyt., 1998 b.

¹³ Przegląd stanowisk tych autorów por. K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu*, dz. cyt., 1999.

¹⁴ Por. H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Wyd. UAM, Poznań 1972. – Tegoż: *System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą*, PWN, Warszawa 1990.

¹⁵ J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, „Ossolineum”, Wrocław 1968, s. 208.

Ta sama autorka, celowo zamieniając przedmioty nauczania na kierunki kształcenia, mówi o integracji owych kierunków kształcenia, która w tym kontekście polega na scaleniu tylko tych treści, które zająbiają się w określonych partiach, mających punkty styczne. Tym punktom styczonym nadano nazwę zagadnień centralnych. Innymi słowy „zagadnienia centralne nie integrują wszystkich treści poszczególnych kierunków kształcenia. Pozostają pewne partie treści, które ze względu na swą tematykę i jakość merytoryczną nie mogą być włączone do zagadnień centralnych i wymagają oddzielnego potraktowania”¹⁶.

Najbardziej spójną i wszechstronnie ujętą koncepcję opracowała Ł. Muszyńska, odnosząc ją do integracji nauczania i wychowania w klasach I-III, która wprowadziła pojęcie integralnej jednostki tematycznej, którym to terminem obecnie wielu autorów nadal się posługuje. Sformułowała także wiele założeń tej koncepcji, które obecnie jakby odkrywa się od nowa. Muszyńska przedstawiła oryginalną formę integracji, łącząc integrację dydaktyczną z wychowawczą, co objaśniła następująco:

„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”¹⁷.

Próbę stworzenia nowszej formy integracji uczynił R. Więckowski, pisząc, iż „w naszych współczesnych koncepcjach nauczania początkowego uznajemy za nadal aktualne niektóre elementy nauczania łącznego. Przede wszystkim nie eliminujemy systemu przedmiotowego w nauczaniu początkowym, jak to miało miejsce w koncepcji K. Linkego, lecz uważamy, że nauczanie łączne i przedmiotowe nie wykluczają się wzajemnie, ale niejako współlistnieją ze sobą”¹⁸. Ten sam autor¹⁹ przedstawił praktyczną realizację tej wówczas jeszcze nowej koncepcji integracji. Integracja czynnościowa Więckowskiego stanowiła więc jeszcze system pracy dydaktycznej tylko pośredni między nauczaniem przedmiotowym a całościowym. Autor dalej tej koncepcji już nie rozwinął, choć wiele jeszcze na te tematy publikował.

Kiedy dziś czytamy o koncepcjach Więckowskiego, można stwierdzić, że aktualne rozwiązania zaproponowane przez MEN są adekwatne właśnie do tych idei. Edukacje: polonistyczna, matematyczna, przyrodnicza, techniczna i społeczno-etyczna występują bowiem w postaci bloku określonego mianem „edukacja wczesnoszkolna” (w łącznym wymiarze tygodniowym 13 godzin), natomiast edukacja plastyczna, muzyczna, zajęcia z komputerem, język obcy i wy-

¹⁶ Tamże, s. 207.

¹⁷ Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, PWN, Warszawa-Poznań 1974, s. 29.

¹⁸ R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1976 i II wyd. tamże 1979, s. 87

¹⁹ Tamże.

chowanie fizyczne z edukacją zdrowotną są realizowane w postaci odrębnych przedmiotów (w monitorowanym wymiarze: po 95 godzin w cyklu kształcenia – edukacja plastyczna, muzyczna i zajęcia z komputerem, 190 godzin – język obcy, 270 godzin – wychowanie fizyczne z edukacją zdrowotną).

Później – wróćmy do tradycji – w trzech aspektach interpretowała pojęcie integracji na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej M. Jakowicka²⁰, zaznaczając, iż geneza wyodrębnionych aspektów sięga różnych czasów tak w skali światowej, jak i w Polsce. Te stanowiska utrzymuje i kontynuuje nadal w swoich pracach i publikacjach.

Pierwszy aspekt, który dotyczy nauczania początkowego, polega na wprowadzeniu dziecka w całościowe układy treści otaczającej rzeczywistości, w wybrane sytuacje, w których dziecko poznaje treści z różnych dyscyplin naukowych na drodze od cech zewnętrznych przedmiotów i zjawisk, stopniowego wnikania w ich istotę, dostrzegania ich funkcji ze strukturą i uchwycenia cech istotnych.

Prawdziwie pogłębionej i rozszerzonej kontynuacji prac, ale przez ich wyraźny postęp nad integrowaniem edukacji wczesnoszkolnej, nie udaje się jeszcze zauważyć. Natomiast zjawisko integracji także inny autor ujmował potem szeroko i nowocześniej w następującym sformułowaniu: „integracja jest to scalanie w szerokim i głębokim znaczeniu, powiązanie różnorodnych procesów nauczania, w których to procesach realizuje się cele dydaktyczno-wychowawcze w ścisłym powiązaniu z działalnością w środowisku. Powstaje ona wtedy, kiedy tworzy się także szersze struktury treściowo-logiczne, bardziej oderwane od układów życiowych, kiedy wiąże się teorię z praktyką, kiedy zatem tworzy się swoisty system”²¹.

Na komentarz – współcześnie nam – zasługuje powrót lub wciąż trzymanie się przez tegoż nieprzeciętnego pedagoga modelu poznawania jeszcze strukturalistycznego, nawet nie funkcjonalistycznego. Tak dzieje się w pedagogice, jeśli fachowcy zasklepiają się (w też ważnym) myśleniu partykularnym, w ramach tylko swojej subdyscypliny, nie bacząc na zmiany nawet tych wielkich, epokowych modeli-orientacji-paradygmatów.

Najbardziej interesuje nas jednak transformacja rozumienia i stosowania integracji wczesnej edukacji dzieci. Potrzebę reformy szkolnictwa wyraziście dało się odczuć i zauważyć po transformacji ustrojowej, intensywniej przebiegającej w latach 80. ubiegłego wieku. Dowodzi to – kolejny raz – ścisłej zależności zjawisk i problemów szkolnictwa i oświaty od warunków geopolitycznych i ekonomicznych. Swoiste podprowadzanie do zmian rewolucyjnych zaznaczało się w Polsce wraz z wydarzeniami społeczno-politycznych przeobrażeń, co owocowało kolejnymi reformami tego szkolnictwa i oświaty. Tak też działo się przed zmiennym dla naszego państwa 1989 rokiem. Mimo palących potrzeb

²⁰ Por. M. Jakowicka, *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1983, s. 442.

²¹ Por. późniejszą o pięć lat monografię: T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980, s. 137.

wprowadzenie reformy organizacyjnej i programowej okazało się możliwe dopiero w 1999 r.

Owo wielostronne integrowanie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stanowi nadal nie lada wyzwanie dla nauczycieli/pedagogów, którzy nie zawsze czują się kompetentni w pracy z młodszym o rok dzieckiem. Ponadto niejakie pozbawienie nauczyciela przedszkola praw do uczenia czytania, pisania i liczenia, po wielu burzliwych dyskusjach w gronach nauczycielskich, prowadzi do przeświadczenia, iż podczas wychowania w przedszkolu istnieją ważniejsze cele edukacyjne, których osiągnięcie jest niezbędne dla tych „standardowych” i łatwiej obserwowalnych jako mierzalne efektów. Dlatego wypada tu podkreślić, że kształtowanie gotowości do nauki czytania, pisania i liczenia, nie jest tożsame z kształtowaniem takich umiejętności. Przeto reinterpretacja zadań dla wychowania przedszkolnego może przeciwdziałać separatyzmowi w opozycji do pożądanego integracji.

Jednak pedagodzy, naukowcy i praktycy, przygotowali grunt dla tej reformy wcześniej. Za cezurę – co postaramy się uzasadnić – można by przyjąć 1999 r., także w obrębie preparacyjnych prac pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych, czego dowodzi chronologia ich publikacji i nade wszystko podejmowana do rozwiązywania problematyka (postrzegana w nowym świetle i dostrzegana w innych konfiguracjach oraz z innymi wyobrażeniami przydatności pedagogicznej).

Przede wszystkim zaznacza się wówczas wycofywanie z najaktywniejszych pól pracy grupy mniej twórczych autorów oraz – zarazem – autorów starszego pokolenia, ale też autorów postrzegających tylko wąskospecjalistycznie obie tak bardzo bliskie sobie dyscypliny pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. To wówczas rodzi się przynajmniej nowocześniejsza nazwa, ale i idea wspólnego, scalonego traktowania tych subdyscyplin pod terminem wczesnej edukacji. Pojawiają się też – tymczasem sporadycznie i pomału – pedagodzy nowocześnie rzucający tematykę tych obszarów zainteresowań na tło paradygmatów poznania naukowego, w ściślejszym związku z filozoficznymi i metodologicznymi podstawami²². Nadal jednak trwa odrębne traktowanie integrowania w wychowaniu przedszkolnym w odróżnieniu od integrowania w edukacji wczesnoszkolnej²³. Niestety ta tendencja do separatyizmu w teoriach i działaniach, a nawet między nauczycielami na tych dwu szczeblach zdaje się nadal utrzymywać ze szkodą dla procesów i ich efektów.

²² Czyni tak np. J. Gnitecki, wybitny metodolog i jednocześnie multidyscyplinowany w tym pedagog przed- i wczesnoszkolny, ale jakże głęboko i rozlegle zarazem postrzegający kwestie scalania wiedzy i przedmiotu naszej dyscypliny nauki – por. tegoż, *Supernauczanie: perspektywy nowej edukacji*, Wyd. PTP, Poznań 1997.

²³ Jako rzadki chlubny wyjątek nie czyni tak M. Burtowy, *Dlaczego integrować wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe?* „Edukacja Elementarna” 1993, nr 2.

Jednak wymieniane i krótko scharakteryzowane wcześniej trzy aspekty integracji nauczania początkowego zaczynają przejawiać się także w mniejszym lub większym stopniu w koncepcjach niektórych innych autorów²⁴.

I tak w rozważaniach o problemie integracji podkreśla się, że w koncepcji tej „szczególnie mocno zaakcentowano znaczenie doświadczenia ucznia jako podstawy teoriopoznawczej wieku wczesnoszkolnego oraz rolę środowiska jako głównego źródła treści i uspołecznienia uczniów klas początkowych”²⁵. Miano nauczania integralnego według tegoż autora zyskuje nauczanie początkowe planowo zmierzające do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia w sferze instrumentalnej i kierunkowej, tzn. niejako programowo realizujące równolegle cele oraz treści wychowawcze i dydaktyczne poprzez organizowanie wszechstronnej i obejmującej różne dziedziny działalności uczniów.

Nowsze, bliższe naszym czasom, i konkretne propozycje dotyczące integracji w nauczaniu początkowym przedstawia też pedagog M. Cackowska²⁶, proponując, aby obowiązkiem szkolnym objąć wszystkie dzieci 6-letnie i wprowadzić 4-letni okres nauki początkowej w klasach 0, 1, 2 i 3. W klasach 0 i 1 winno się 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”²⁷.

Zachowując przedmiotowy układ programu wyodrębniono w każdym przedmiocie: 1) treści podstawowe, które stanowią minimum do przyswojenia przez wszystkich uczniów danej klasy, 2) treści uzupełniające prawidłowe rozumienie treści i umiejętności podstawowych, 3) treści fakultatywne, poszerzające, przeznaczone głównie dla uczniów zdolnych. Z treści programowych wszystkich przedmiotów przewidzianej do realizacji w danej klasie wyłoniono tematykę scalającą.

Trzeci krąg tematów obejmuje problemy wysuwane przez same dzieci. W ten sposób pozostawia się uczniom pewien zakres swobody w projektowaniu działań własnych, równocześnie wyrabiając poczucie odpowiedzialności za wyniki własnej pracy²⁸.

²⁴ Ale wówczas już można było przeczytać, że „integracja – scalanie, wiązanie w jedność; zintegrowany światopogląd – światopogląd spójny wewnętrznie; np. zintegrowana osobowość”, jak podawał słownik specjalistyczny – por. W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, wydanie II, „WP”, Warszawa 1985, s. 111.

²⁵ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1990 a, s. 29–30.

²⁶ M. Cackowska (red.), *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, cz. I, Wyd. ZNP, Kielce 1992, s. 7.

²⁷ Tamże.

²⁸ M. Cackowska, tamże, s. 7–9.

Najogólniejszy obok słowników gatunek publikacji, encyklopedia pedagogiczna²⁹, unowocześniając stanowisko sprzed lat podaje, iż „edukacja wczesnoszkolna, pomimo różnego nazewnictwa, ma charakter całościowy i to jest jej kolejna swoistość”. Także w ostatnim podręczniku R. Więckowskiego³⁰, choć nadal brakowało wystarczającego omówienia problemu całościowości, znajdujemy już przynajmniej wskazówkę o pracy pedagogicznej nauczyciela: „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”.

Dążenia do poznania teoretycznych przesłanek pedagogicznych integrowania edukacji wczesnoszkolnej doprowadzają do stwierdzenia, iż paradygmaty wybranych idei sięgają do przyczyn natury psychologicznej tkwiących w prawidłowościach rozwoju, w fazie rozwojowej typowej dla tego wieku życia dziecka, czym osobno zajmujemy się, pisząc o prawidłowościach dydaktyki z jej skłonnościami do ujęć całościowych³¹. Dlatego za ilustrację w niniejszym artykule posłużymy się wypowiedziami specjalistów o stanowiskach w zakresie naszego problemu głównie tych pedagogów, którzy uchodzą za jego prekursorów z historii oświaty i współczesnych kontynuatorów.

Bibliografia

- Andrukowicz W., *Edukacja integralna*, Oficyna Wyd., „Impuls”, Kraków 2001.
- Burtowy M., *Dlaczego integrować wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe?* „Edukacja Elementarna” 1993, nr 2.
- Cackowska M. (red.), *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, Wyd. ZNP, Kielce 1992.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1998 a.
- Duraj-Nowakowa K., *Komplexná a systémová integrita v predškolskej pedagogike*, Izd. Katolícka Univerzita, Ružomberok 2010.

²⁹ R. Więckowski, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacji „Innowacja”, Warszawa 1993.

³⁰ Por. R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.

³¹ Por. K. Duraj-Nowakowa, dz. cyt., 2001, s. 21–34. – Por. tejże, *Integrowanie...*, dz. cyt., 1998.

- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, WN WSP, Kraków 1991 i II wyd. tamże 1998 b.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna: między integracją a dezintegracją*, Wyd. UR, Rzeszów 2009.
- Duraj-Nowakowa K., *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej: założenia i scenariusze zajęć*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2001 i II wydanie tamże 2004.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*. Wyd. UR, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Wyd. Edukacyjne, Kraków 1996.
- Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i realizacja*, Wydania I-V WN WSP, Kraków 1995–1999.
- Duraj-Nowakowa K., *Tendencje w tworzeniu wiedzy pedagogicznej: wielowymiarowość integrowanego rozwoju osoby*, Wyd. KUL, Lublin 2012 (w przygotowaniu do druku).
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Wyd. ŚSW, Kielce 2005.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne AŚ”, t. 16, Kielce 2006.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu: skrypt dla studentów*, WN WSP, Kraków 1990 i II wyd. tamże, 1991.
- Gnitecki J., *Supernauczanie: perspektywy nowej edukacji*, Wyd. PTP, Poznań 1997.
- Jakowicka M., *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1983.
- Kaliszewska M., *Edukacja zdrowotna: wybrane kwestie*, Wyd. Gębka et Gębka, Kraków 2009.
- Kowolik P., *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*, Wyd. UŚ, Katowice 1992.
- Kujawiński J., *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1990 a.
- Misiorna E., Ziętkiewicz E. (red.), *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, Wyd. WOM, Poznań 1997.
- Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, PWN, Warszawa-Poznań 1974.
- Muszyński H., *System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą*, PWN, Warszawa 1990.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Wyd. UAM, Poznań 1972.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1997.

- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Paprotna G. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkolnych i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, Wyd. GWSP, Mysłowice 2006.
- Program nauczania kl.1-3: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998 b.
- Walczyzna J., *Integracja nauczania początkowego*, „Ossolineum”, Wrocław 1968.
- Więckowski R., *Elementy systemu nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1976 i II wyd. tamże 1979.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Więckowski R., [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacji „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Wilgocka-Okon B. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.