

Maria Radwiłowiczowa, Ryszard Radwiłowicz

O integracji analitycznie

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (12-13), 99-114

2001

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.

Maria i Ryszard Radwiłowiczowie

O integracji analitycznie

Artykułem tym chcemy wypełnić lukę między rozważaniami definicyjnymi dotyczącymi pojęcia integracji w nauczaniu początkowym a rozwiązaniami szczegółowymi zawartymi w licznie publikowanych scenariuszach zajęć zintegrowanych.

Postaramy się odpowiedzieć na pytanie: jak ma planować nauczanie zintegrowane nauczyciel, którego nie zadowolają nader ogólne wskazówki sformułowane w ministerialnej podstawie programowej, a który nie zamierza bezkrytycznie kopiować drobiazgowych ofert metodycznych zwanych gotowcami?

Pragnąc spełnić postawione sobie zadanie, przyjrzymy się dokładnie materiałom dwójakiego rodzaju: grupie programów całościowych oraz wiązce scenariuszy, dotyczących wybranych tematów dnia. Pierwszym po to, aby zorientować się w ich właściwościach, drugim — aby prześledzić, jak wyglądała konkretyzacja ogólnych założeń na poziomie wykonawczym. W obu przypadkach chodzi nam o wydobycie zaleceń integrujących, przydatnych dla w miarę samodzielnego planowania programowego. Takiego planowania, które składa się z pięciu faz czynności, częściowo zachodzących na siebie. Są nimi:

- decyzje globalne (I)
- bezpośrednie przygotowanie (II)
- pisanie rozkładu (III)
- konkretyzacja (IV)
- faza realizacyjno-analityczna (V)

Wszystkie te nauczycielskie czynności tworzą łącznie pewne dynamiczne pasmo działań planująco-realizacyjno-korektywnych.

Zgodnie z zapowiedzią przyjrzymy się najpierw temu, czym charakteryzuje się dziesięć następujących programów całościowych, wybranych spośród 19 dopuszczonych przez MEN do szerszego użytkowania już w kwietniu 1999 roku (vide: *Biblioteczka reformy 1999*):

A. J. Korzańska i inni, *Program kształcenia zintegrowanego „abc”*,

B. H. Kitlińska-Pięta i inni, *Z Ekoludkiem w szkole. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*,

- C. H. Matejuk, *Mój świat. Kształcenie zintegrowane*,
D. U. Stawińska, *Ja, ty i świat*,
E. J. Faliszewska i inni, *Moja szkoła. Nauczanie zintegrowane*,
F. T. Oleksiak i inni, *Edukacja smyka. Autorski program nauczania dla klas I–III*,
G. M. Sarnawska i inni, *Nauczanie zintegrowane z elementami edukacji ekologicznej*,
H. G. Treliński, *Postrzegam świat. Całościowe nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane*,
I. Z.T. Dąbrowska i inni, *Pierwsze kroki. Nauczanie zintegrowane*,
J. D. Cichy i inni, *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*.

W obszernym zestawieniu tabelarycznym (które tu z braku miejsca pominiemy) uwzględniliśmy takie kryteria, jak: konstrukcja programu, stosunek do przedmiotowego pochodzenia wziętych pod uwagę treści, szczególne cechy danego programu oraz — co jest w tym rozbiórce najważniejsze — obecność lub brak wskazań ogólnych dotyczących sposobów integrowania treści.

Dokonany zestaw zawiera wystarczające spectrum oferowanych nauczycielom możliwości wyboru i inspiracji dotyczących tego, jak zbudować w miarę sensowny własny szczegółowy rozkład materiału nauczania. Dlatego, uznając nasz pogląd za zadowalający, obecne uwagi podzielimy na dwie części. Pierwsze z nich odniesiemy bezpośrednio do zawartości owego zestawienia, a drugie obejmą płynące z przeglądu wnioski, istotne dla samego planowania.

Po pierwsze, uderza różnorodność rozpatrywanych programów. Odnosi się ona właściwie do wszystkich wziętych pod uwagę kryteriów. Zróżnicowanie dotyczy ponadto samej objętości poszczególnych programów, a co za tym idzie — także stopnia ich szczegółowości. Zaznaczmy, że uwzględniliśmy tutaj jedynie teksty określone przez autorów mianem programu, pomijając różne aneksy towarzyszące, ponieważ tylko te pierwsze stanowią formalną podstawę planowania.

Od strony poziomu ogólności rozpiętość jest bardzo wyraźna. Od dużego uszczegółowienia do zupełnej zwięzłości, popartej zaledwie jakimś jednym przykładem. Materiał nauczania, względnie treści szczegółowe, ukazano przeważnie w postaci słownej w układzie tabelarycznym, rzadko podbudowanym ogólnymi schematami.

W obrębie planowania interesujemy się głównie integracją treści różnorodnych przedmiotowych. Dlatego sprawą kluczową jest dla nas sposób ich ujęcia w oddzielnych programach. W tym zakresie autorzy ich proponują takie „łączniki” jak: idee integrujące, płaszczyzny integracji, ośrodki wielokierunkowej działalności, kręgi

tematyczne, ale także różne rodzaje edukacji (inaczej kształcenia, wychowania), nawiązujące do określonych obszarów specyficznie przedmiotowych. Z drugiej strony warto odnotować tendencję skupienia owych treści oddzielono-przedmiotowych wokół bądź różnych dziedzin aktywności dziecka, bądź rozmaitych kręgów środowiskowych. Wszystkie te próby należy uznać za racjonalne, jeśli poparte są takimi elementami wzmacniającymi, jak przykłady tłumaczenia owych treści na sytuacje i zadania oraz wskazówki określające, jak łączyć treści pochodzące z różnych przedmiotów. Dobrze, jeżeli propozycje podzielono między trzy klasy, natomiast niewiele wnosi zastępowanie wyrażen z użyciem rzeczownika kończącego się na „-anie” formą „uczeń powinien”.

Dokonany rozbiór dziesięciu programów całościowych ujawnił, iż różne zakresy treściowe (inaczej — rodzaje kształcenia czy wychowania) nie są jednakowo podatne na działania integrujące. Dotyczy to szczególnie matematyki, której treści powyżej klasy I dają się jedynie sztucznie powiązać z treściami innych zakresów przedmiotowych, jeżeli nie chce się rozbijać specyficznej struktury tej dziedziny wiedzy. Od tej strony można by spojrzeć także na stopień wewnętrznej spójności innych treści programowych. Byłby to jednak osobny przedmiot rozważań, zresztą na ogół pomijany przez autorów programu.

Lektura rozpatrywanych programów całościowych z zamiarem wydobycia z nich konkretnych wskazówek, dotyczących sposobów integrowania treści różnego pochodzenia, nastęrcza istotne trudności. Okazuje się, że wśród całego mnóstwa propozycji treściowych gubią się podpowiedzi o charakterze reguł operacyjnych, jeśli pominąć postulaty w rodzaju: — „organizowanie sytuacji edukacyjnych, które umożliwią dzieciom zdobywanie wiedzy poprzez działanie i obserwowanie świata” (co dotyczy programu A).

Z tekstów figurujących w zestawieniu można wydobyc takie oto, w miarę szczegółowe, wskazówki co do integrowania treści:

- Ustalenie głównego celu codziennych działań z dziećmi (w postaci zadania ogólnego, program A);
- Planując zajęcia myśleć o różnych rodzajach aktywności dzieci, a nie wyłącznie o własnej działalności nauczycielskiej (A);
- Ustalenie w ramach tematów dnia charakterów i przewagi zajęć określonych rodzajów, co wiąże się z treściami przedmiotowymi (A);
- Łączenie ze sobą dwóch aspektów: potrzeb i dążeń dziecka oraz z drugiej strony środowiska społeczno-przyrodniczego rozpatrywanego w różnych płaszczyznach (B);
- Treści układać spiralnie w ramach trzech klas. Należy wszystkie je rozszerzać i pogłębiać (C);
- Wiązać treści z różnych kierunków kształcenia, ale do siebie podobne (C);

- Przy łączeniu treści uwzględniać cztery drogi nauczania – uczenia się, różnicując także formy organizacji pracy (C);
- Uwzględniać trzy możliwości realizacji tematyki: pionową, poziomą i mieszaną (D);
- Przejsię dzieci przez wszystkie zasadnicze środowiska ich życia (D);
- Dwie podstawowe możliwości realizacji tematów: bezpośrednia obserwacja i działanie w warunkach naturalnych oraz poznawanie pośrednie przy pomocy różnych środków dydaktycznych (D);
- Integrować treści w oparciu o interakcje i reakcje uczniów w kontaktach z innymi osobami, z najbliższym otoczeniem i w różnych warunkach własnej aktywności uczniów (H);
- Holistyczne widzenie człowieka, rozumiane jako zespolenie nauczania i wychowania. Integracja osobowości ucznia dokonuje się poprzez wiązanie czterech sfer: intelektualnej, społecznej, somatycznej i emocjonalnej (I);
- Aby tworzyć zagadnienia bazowe, należy integrować te treści i umiejętności, które mają punkty styeczne (J);
- Treści o układzie liniowym wprowadzane po raz pierwszy uznać za centralne, za temat wiodący (J);
- Nie dążyć do jednoczesnego osiągania kilku ważnych celów (J);
- Realizując kręgi tematyczne w drodze powiązań pionowych rozwijać zarazem różne formy aktywności dzieci (J).

Łatwo spostrzec, że wzięliśmy pod uwagę nie tylko reguły ściśle „techniczne”, ale i sformułowania o charakterze raczej zasad, jeśli w jakimś stopniu sugerują one pewne sposoby jednoczesnego wiązania treści różnoprzedmiotowych.

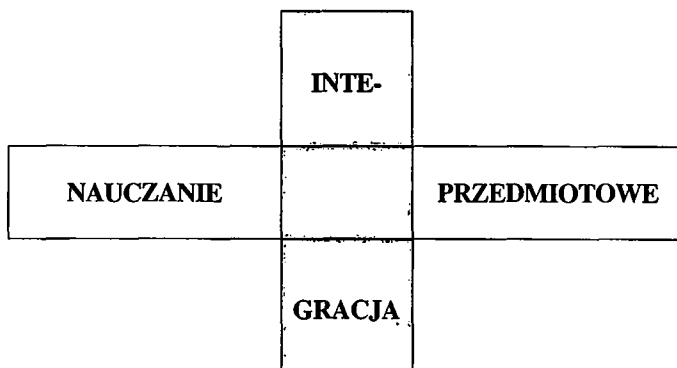
Wszystko, co się przedtem i ostatnio rzekło na podstawie wglądu w grupę wybranych programów całościowych, skłania do kilku ogólniejszych refleksji natury pośredniej, ale i zarazem szerszej. Jak się zdaje tylko one mogą ułatwić nauczycielowi własne roztropne działanie typu planowania programowego.

1) Czemu ma służyć integracja? Należy ukazywać małemu uczniowi wielostronny, co więcej — scalony obraz świata po to, aby postrzegał go globalnie i dzięki temu mógł w nim rzeczywiście aktywnie uczestniczyć. Wszakże, łącząc treści z różnych zakresów przedmiotowych, nie można gubić ich specyfiki, więcej — trzeba stopniowo wprowadzać dziecko we właściwe dla tych zakresów struktury treściowe, ponieważ w przeciwnym razie utrudni mu się jego dalszą naukę.

Taki sposób podejścia można zilustrować ogólnym schematem, w którym zaznaczone silniej pole pionowe obrazuje integrację, a poziome — nauczanie przedmiotowe, linalne.

Rysunek 1

Integracja a nauczanie przedmiotowe



Jednakże ten prosty schemat nie może przesłonić kilku istotnych faktów.

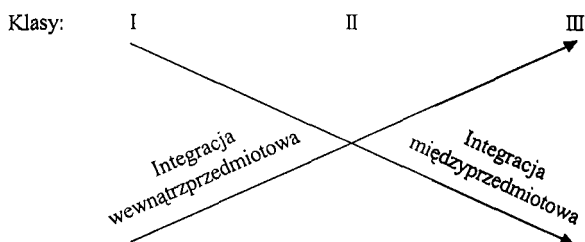
Dbłość o równowagę między nurtem integracji a nurtem przedmiotowym nakazuje jednocześnie zachowanie w ogólnej puli materiałowej właściwych udziałów ilościowych poszczególnych dziedzin treści, obowiązujących przed ostatnią reformą i nadal.

Realizując postulat integracji należy dodatkowo pamiętać, aby nie uczyć tego, co już dzieci wiedzą. Jeśli zaś jest to konieczne, to trzeba tę ich wiedzę uzupełniać, korygować i pogłębiać. Dotyczy to szczególnie treści przyrodniczych i społecznych.

2) W edukacji wczesnoszkolnej powinno się w ciągu trzech lat nasilać integrację wewnątrzprzedmiotową, zmniejszając jednocześnie udział międzyprzedmiotowej. Można to ukazać graficznie, jak na rysunku 2.

Rysunek 2

Integracja międzyprzedmiotowa a integracja wewnątrzprzedmiotowa w ciągu trzech lat



W tym kontekście warto przytoczyć przestrożę sformułowaną nie tak dawno przez prof. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską. Pisze ona, iż małe, podawane naraz porcje informacyjne z różnych dziedzin są za słabe, aby cokolwiek zbudować („Przeгляд” z 19 czerwca 2000 r.).

3) Im szczegółowszy jest jakiś program, obejmujący całość materiału nauczania przeznaczonego dla pierwszego szczebla, tym pozostawia on mniej pola dla samodzielności nauczyciela, nieodzownej przy planowaniu rozkładu materiału nauczania. Im zaś program jest ogólniejszy (ale nie ogólnikowy!), tym bardziej skłania do większej samodzielności w programowaniu. Jednakże pod warunkiem, że jednocześnie ukazuje on całą strukturę całości (najlepiej w sposób graficzny) i w jakichś wyinkach podaje pewne konkretne rozwiązania.

4) Za najistotniejszy element wiążący treści z różnych zakresów przedmiotowych w nauczaniu zintegrowanym należy uznać owe wytropione wiązadła, inaczej łączniki. Skoro nie mogą być nimi spoiwa charakterystyczne dla oddzielnych zakresów przedmiotowych, to należy poszukiwać ich (co też czynią autorzy przeanalizowanych programów) bądź w pewnych cechach środowiska, bądź też we właściwościach rozwojowych samego dziecka. Nasłuszniejsze wydaje się być budowanie owych treściowych łączników czy dominant jednocześnie po obu stronach, to jest na dwoistej podstawie środowiskowo-psychologicznej.

5) Nauczyciel, który zaakceptuje cztery sformułowane dotąd wymogi, dojdzie tym samym do wniosku, że swoich własnych działań programowych nie może rozpocząć od dowolnych treści szczegółowych. Nawet nie zamierzając układać własnego, a korzystając z jednego lub kilku zatwierdzonych oficjalnie programów całościowych, będzie on musiał decydować o wyborze i następstwie realizacji określonych treści stosunkowo samodzielnie już w początkowych fazach procedury planowania, wzmiankowanych przez nas na wstępie artykułu. Przy tym od razu stanie wobec konieczności uporania się z istotną sprzecznością między zastaną w owych programach logiką wewnętrzną, wynikającą z danej koncepcji autorskiej a własnym zamysłem dostosowania, ale i modyfikacji.

Przedłużeniem tej listy refleksji, nasuwających się w związku z rozbiorem programów całościowych, jest kilka dalszych tez natury technicznej.

6) Przed podjęciem decyzji co do wyboru programu podstawowego, który uzna się za wyjściowy albo paru takich programów, warto zapoznać się co najmniej z kilkoma programami, łącznie z ich ewentualną obudową w postaci przewodników metodycznych, towarzyszących podręcznik, kart pracy, proponowanych kryteriów ocen itp. Ale już od razu powinien nauczyciel uświadomić sobie i naszkicować kilka celów własnych, uznanych za najważniejsze w jego sytuacji, ponieważ to pod ich kątem ma podejmować swoje decyzje. Jeśli stwierdzi, że jakiś program szczególnie mu odpowiada, lecz jednocześnie dostrzeże w nim pewne luki

(na przykład w postaci zbyt ogólnikowego potraktowania jakiegoś zakresu treści), to niech się postara wypełnić je odpowiednimi treściami zaczerpniętymi z innego programu.

7) Niemal jednocześnie sam nauczyciel musi ostatecznie bądź uznać łączniki, występujące w przyjętym materiale programowym, bądź też ustalić jakieś inne wiązadła. Ze swej strony proponujemy przyjąć za takie łączniki wybrane cechy środowiska oraz określone właściwości poznawcze lub osobowościowe dziecka. Mogą to być zatem na przykład, ujmując sprawę ramowo, coraz to poszerzające się kręgi tematyczne oraz coraz bardziej samodzielne kompetencje uczniów w dziedzinie radzenia sobie w tychże kręgach.

8) Wreszcie, przekształcając wybrany lub zmodyfikowany przez siebie program całościowy w już konkretniejszy rozkład materiału nauczania (faza III) — trzeba starać się formułować cele nauczania i wychowania możliwie konkretnie. Te zaś trzeba będzie niebawem, w miarę zbliżania się realizacji (faza IV), redagować w formie zadań dydaktycznych uczniowskich [por. nasz artykuł, pt. *Przekaz a problemowość — zagadnienie stale aktualne*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2 (9)].

Tyle rekomendacji nasuwa analiza dziesięciu programów całościowych w zakresie możliwości i wymogów nauczycielskiego działania programowego.

Z kolei ukážemy, jak konkretnie mogą radzić sobie nauczyciele z realizacją ogólnych aktualnych założeń programowych, nakreślonych w myśl idei nauczania zintegrowanego. W tym celu sięgniemy teraz do materiałów pozyskanych od kilku doradców metodycznych i nauczycieli, którzy zdobyli ostatnio (w roku 2000) III stopień specjalizacji w zakresie nauczania początkowego. Skupili się oni na stronie wykonawczej zajęć zintegrowanych, a więc ilustrują w dostarczonej dokumentacji czwartą i piątą fazę planowania.

Opracowania, które wykorzystamy obrazują szczegółowe sposoby wiązania w czasie treści zaczerpniętych z różnych zakresów przedmiotowych — w ramach nie tylko jednego dnia, ale i jednego zajęcia.

Faktycznie przeanalizowaliśmy drobiazgowo sześć takich scenariuszy. Dwa z nich przytoczymy, aby ukazać sposób analizy, a całą szóstkę scharakteryzujemy następnie za pomocą wskaźników dotyczących dwóch aspektów, mianowicie zakresów treściowych oraz rodzajów wywoływanej aktywności. W tym drugim obszarze — dostosowując do celów naszego rozbiórki specyfikacje aktywności spotykane w literaturze — przyjęliśmy następujące odróżnienia i oznaczenia:

P — poznawanie (poprzez percepcję)

W — aktywność werbalna (łącznie z czytaniem i pisanem)

M — myślenie

Man — aktywność manualna

E — emocje, przeżywanie

R — aktywność ruchowa

Czytając dwa poniższe teksty, proszę spojrzeć na nie z pięciu punktów widzenia, a to od strony:

- Co z czym jest łączone?
- Na jakiej zasadzie nastąpiło łączenie?
- Jakie rodzaje aktywności wywołuje to łączenie?
- Czy dany scenariusz umieszczono w szerszych strukturach treściowych?
- Czy zaplanowano (sformułowano) w nim konkretne zadania pod adresem uczniów?

Teksty dwóch zapowiadanych scenariuszy przedstawiają się następująco:

Lp. zadania	Sposób realizacji	Zakresy treściowe	Rodzaj aktywności
a) kl. I. — Gdy od rana pada (Krag tematyczny: Jesień wokół nas) oprac. H. Kwarciana			
1	Wysłuchanie na taśmie fragmentu utworu <i>Gdy pada deszcz</i> . Udzielenie przez U. odpowiedzi na pytanie: — Z czym kojarzy się wysłuchany fragment?	muz	P W
2	Rozmowa z U. nt. — Jak wygląda świat, kiedy pada deszcz, z uwzględnieniem elementów pogody: temperatury powietrza, wiatru, zachmurzenia, opadów (rodzaje opadów). W trakcie rozmowy U. dobierają odpowiednie ilustracje przedstawiające silny wiatr, niską teperature, słoneczny dzień, zachmurzone niebo, opady deszczu, burzę itp.	pol środ	M W
3	Wyjaśnienie pisowni wyrazów z trudnością ortograficzną (zachmurzenie, powietrze, burza).	pol	P
4	Projektowanie znaków graficznych stosowanych przy układaniu mapy pogody.	środ	M W Man
5	Prognozowanie pogody dnia. Grupy przygotowują: I — komunikat radiowy II — komunikat telewizyjny III — komunikat prasowy Prezentacja pracy poszczególnych grup. Grupy ponownie czytają komunikaty i zawieszają na konturowej mapie Polski przygotowane znaki graficzne, tworząc mapę pogody.	pol środ	M W Man
6	Zapis komunikatów do zeszytów.	środ	W
7	Narysuj krajobraz za oknem podczas deszczowej pogody.	środ plast	Man M E

8	W deszczową pogodę Ela wybiegła ze szkoły i przeziębła się. Pani lekarka wypisała Eli 26 tabletek witaminy C i 7 tabletek na gardło. Ile wszystkich tabletek musi wziąć Ela?	mat	M W
9	Z podanych wyrazów U. podkreślają te, które łączą się z odpowiedzią na pytania: — Jak musimy się ubierać w deszczową pogodę? Co ze sobą zabieramy?	środ pol	M W Man
10	Zabawa ruchowa: Hop przez kałużę. N. układa papierowe kałuże od najmniejszej do największej. U. przeskakują tak, aby nie zamoczyć nóg w wodzie.	wf	R
11	Jednego dnia ekspedientka sprzedała 37 parasoli. Drugiego dnia sprzedała 5 parasoli. Ile parasoli zostało sprzedanych razem.	mat	M W
12	Słuchanie nagrania piosenki <i>W listopadzie</i> oraz nauka słów i melodii.	muz środ	P W
13	Jakie ciekawe zajęcia i zabawy można organizować w deszczowe dni? (Burza mózgów).	pol	M E W
14	Zapis ciekawych propozycji na kartonikach z parasolkami.	środ	W
15	Co zapamiętaliście z dzisiejszych zajęć? (indywidualne odpowiedzi ze zwróceniem uwagi na elementy pogody).	pol	M W
16	Praca domowa: Zastanówcie się, jakie znaczenie pełni deszcz w przyrodzie i gospodarce człowieka. Za aktywny udział w zajęciach każdy otrzymuje kartonik z parasolką wraz z propozycjami ciekawych zajęć.	środ	M

b) kl. II. — Wyprawa do Afryki (Krag tematyczny: Świat egzotycznych zwierząt)
oprac. M. Olszyńska

1	Uczniowie wykonują działania w zakresie 30. Układają wyniki we wskazanej kolejności. Odczytują hasło: „Wyprawa do Afryki”.	mat	M W
2	Opowiadają treść rozdziału <i>Wielka podróż</i> . Odczytują fragmenty z książki <i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i> .	pol	W
3	Odszukują położenie Afryki i Anglii na globusach i mapach. Dobierają odpowiedni środek transportu. Zaczyna się wyimaginowana podróż.	środ	M W

4	Uczniowie redagują telegram. Zapisują jego treść do zeszytów i na blankietach. Poznają rodzaje depezy i sposoby ich wysyłania. Obliczają koszty.	pol śro d mat	P M W
5	Śpiewają piosenkę o Afryce. Ilustrują ruchem jej treść. Wystukują rytm.	muz wf	E W R
6	Wymieniają nazwy czynności (czasowniki), jakie będzie wykonywał lekarz – weterynarz. Ustalają, na czym polega praca weterynarza i doceniają jej wartość.	pol śro d	M W
7	Wyszukują i odczytują fragment tekstu. Sporządzają wykaz przedmiotów koniecznych w podróży (rzeczowniki).	pol śro d	W M
8	Ważą puste pudełka, sam towar oraz zapakowane pudełka. Pakują pudełka w papier i obwiązują sznurkiem. Adresują paczki.	tech mat śro d	Man M W

Podobnemu rozbirowi od strony treści oraz aktywności poddaliśmy także pozostałe cztery scenariusze (b, c, e, f). W sumie pełny ich wykaz przedstawiał się następująco:

- a) Klasa I — Gdy od rana pada (Krag. tem.: Jesień wokół nas)
- b) Klasa I — Lubimy zabawy zimowe (Krag. tem.: Nadchodzą ferie zimowe)
- c) Klasa II — Fryderyk Chopin w muzyce, poezji i plastyce (Krag. tem.: Sławni Polacy — Fryderyk Chopin)
- d) Klasa II — Wyprawa do Afryki (Krag. tem.: Świat egzotycznych zwierząt)
- e) Klasa III — Mój przyjaciel i ja (Krag. tem.: Uczymy się żyć w przyjaźni)
- f) Klasa III — Życie codzienne i rola matki (Krag. tem.: Święto Mamy)

Nie ma powodu sądzić, że te scenariusze są w pełni reprezentatywne, ani też że nie są. Po prostu przyjrzyjmy się bliżej przedstawionemu materiałowi, pamiętając, że obejmuje on trzy kolejne klasy, różnorodną tematykę i — co najważniejsze — treści nauczania pochodzące z różnych zakresów przedmiotowych. Za wartość tych konspektów przemawia także ich geneza. Zostały one opracowane przez grona kompetentne, składające się z nauczycieli przygotowanych teoretycznie i zainteresowanych właśnie problematyką integracji. W dodatku w intencji podzielenia się swoim doświadczeniem z innymi.

Analizę wszystkich scenariuszy (z których dwa przytoczyliśmy) pod kątem jeszcze wcześniej zasygnalizowanych pięciu problemów — ułatwi poniższe zestawienie zbiorcze. Operujemy w nim symbolami oznaczającymi kolejno: numery zadań (a szerzej — jednorodnych sytuacji zadaniowych) w obrębie każdego scenariusza oraz występujące tam zakresy treściowe i rodzaje aktywności uczniów.

Tabela 1

Zadaniowa charakterystyka sześciu scenariuszy, uwzględniająca występujące w nich płaszczyzny integracji i rodzaje aktywności.

Symb. scen.	Lp.	Zakresy treściowe						Rodzaje aktywności						
		poi	mat	środ	plast	muz	tech	wf	P	M	W	Man	E	R
a	1					+			+		+			
	2	+		+						+	+			
	3	+												
	4			+						+		+		
	5	+		+						+	+			
	6			+							+			
	7			+	+						+		+	
	8		+							+	+			+
	9	+		+						+	+		+	
	10							+						+
	11			+						+	+			
	12			+		+			+		+		+	
	13	+								+	+			
	14				+						+			
	15	+			+						+			
	16				+						+			
b	1	+								+	+	+		
	2	+							+					
	3	+		+							+		+	
	4	+								+	+			
	5	+			+						+	+		
	6		+							+	+			
	7					+		+			+			+
	8	+		+						+	+		+	
	9	+								+	+			
	10			+			+			+	+		+	
	11	+		+						+	+			
c	1	+								+	+			
	2	+												
	3	+				+					+			
	4	+				+								
	5	+		+		+								
	6	+				+	+					+		
	7	+				+				+	+			
	8	+				+				+	+			+
	9	+				+				+	+		+	
	10	+				+				+	+		+	
	11	+				+				+	+		+	
	12					+		+			+		+	+

c	13					+			+	+	+		+	
	14	+				+			+	+	+			
	15	+				+			+	+	+			
	16					+				+	+			
	17									+	+			
	18		+							+	+			
	19		+							+	+		+	
	20					+				+	+		+	
	21	+				+				+	+		+	
	22	+				+				+	+		+	
	23	+				+				+	+		+	
d	1		+							+	+			
	2	+								+	+			
	3									+	+			
	4	+	+	+						+	+			
	5					+		+		+	+		+	+
	6	+								+	+			
	7	+								+	+			
	8	+	+	+			+			+	+		+	
e	1		+			+		+		+	+			+
	2		+							+	+			
	3	+			+					+	+			
	4	+			+					+	+			
	5					+			+	+	+			
	6	+							+	+	+			
	7									+	+			
	8									+	+			
	9									+	+			
	10	+								+	+			
	11	+								+	+			
	12						+		+		+	+		
	13	+				+				+	+	+	+	
	14					+			+		+	+	+	+
	15	+								+	+		+	+
	16	+				+				+	+		+	+
f	1	+								+	+			
	2						+			+	+		+	
	3	+								+	+			
	4	+								+	+			
	5	+								+	+		+	
	6	+							+	+	+		+	
	7	+								+	+		+	
	8									+	+		+	
	9									+	+		+	
	10									+	+		+	
	11							+		+	+		+	+
	12	+					+			+	+		+	+
	13						+				+		+	+
	14						+				+		+	+

Jedynie dzięki tej obszernej tabeli potrafimy ustosunkować się do owych pięciu problemów.

Problem pierwszy: Co z czym jest łączone?

Na pozór wszystko ze wszystkim, co dotyczy zwłaszcza klasy I, ale przecież z różną częstotliwością. W klasie I udaje się w sposób stosunkowo niesztuczny wpleść w proces dydaktyczny także matematykę. Co do innych zakresów treściowych to obserwujemy w obrębie trzech klas przeróżne kombinacje przy przeważaniu takich związków, wymienionych wedle zstępującej frekwencji, jak język polski i środowisko społeczno-przyrodnicze, język polski i muzyka, język polski i plastyka, muzyka i wychowanie fizyczne, oraz język polski i technika, matematyka i środowisko społeczno-przyrodnicze. Przy tym w analizowanym materiale wszystkie te związki odznaczają się na ogół naturalnością. Zauważmy jednak, że w całym naszym zestawie (sześćcioelementowym) zabrakło wyodrębnienia specjalnego czasu na wychowanie fizyczne, którego nie można ograniczyć do zajęć okazjonalnych.

Problem drugi: Na jakiej zasadzie łączone są treści różnozakresowe?

Problem pobudza do poszukiwań dwojakich: dotyczących samych zasad czy zasady oraz czasu łączenia. Owa zasada daje się odczytać nie z poszczególnych fragmentów procesu dydaktycznego, ale dopiero wtedy, gdy na oddzielne teksty spojrzymy całościowo. Zwłaszcza wówczas, kiedy jednocześnie odwołamy się do dobrej praktyki nauczania z czasu poprzedzającego wprowadzenie oficjalnego wymogu integracji. Otóż zarówno z wcześniejszego okresu, jak i być może nieco dobitniej z analizowanych tutaj materiałów wyłania się pewna sensowna reguła naczelna, która pojawiła się już wcześniej w poglądzie programów całościowych. Są nimi stopniowe „poszerzanie” dziecięcego widzenia świata zewnętrznego oraz ułatwianie dziecku coraz czynniejszego w nim udziału. Taki ogólny sposób integrowania można określić mianem *a k t y w i z u j ą c e j o r i e n t a c j i*. Przy tym zasada ta stanowi istotę integracji nie tylko treściowej, ale i wszelkiej innej.

Za słusznością takiego stanowiska przemawia jednoczesne lub bliskie w czasie występowanie treści z różnych zakresów przedmiotowych, co wolno określić mianem integracji jednoczesnej lub stycznej, inaczej następczej. Zjawisko to łatwo stwierdzić, kiedy się spojrzy w pierwszym przypadku na treści z różnych zakresów, przywołane przez te same zadania, a w drugim przez zadania sąsiadujące ze sobą w czasie.

Integrację tego drugiego rodzaju, polegającą na styczności w czasie, obserwujemy w przytoczonych lub tylko scharakteryzowanych konspektach wszędzie tam, gdzie pojawiają się obok siebie zadania z analogicznymi wiązkami treści. Można

to wyrazić tezą o nieco większym prawdopodobieństwie wystąpienia w następnym zadaniu tej samej pary treściowej, co w zadaniu poprzednim, aniżeli pojawienia się jakiegoś nowego układu treściowego.

Problem trzeci:

Jakie połączenia treściowe wywołują jakiego rodzaju aktywność?

Bliższy wgląd w tabelę podpowiada, że poszczególne wiązki różnych treści powodują reakcje specyficzne, to jest stosowne do natury łączonych treści. Aby zweryfikować to twierdzenie, trzeba przekroczyć ramy oddzielnych scenariuszy i zestawić ze sobą w wymiarze globalnym dwie strony danych zawartych w przedstawionej przedtem zadaniowej charakterystyce sześciu konspektów. Zatem skonfrontujemy ze sobą pary treści różnozakresowych (w odrębnie oddzielnych zadań, ale dla uproszczenia z pominięciem sporadycznych trójek) i rodzaje aktywności powodowane przez te zadania.

Tabela 2

Konfrontacja różnych rodzajów aktywności z różnymi parami treściowymi (występującymi w obrębie całego zbioru zadań, sformułowanych w toku realizacji sześciu tematów dnia)

Pary treści różnozakresowych (płaszczyzny integracji) wewnątrz zadań	Rodzaje aktywności					
	P	M	W	Man	E	R
pol – śród		13	13	3	3	
pol – muz	8	7	8		6	
pol – plast		2	3	3		
pol – tech		1		1		
muz – wf		1	3		2	3
mat – śród	1	2	2	1		
śród – plast		1		1	1	
śród – muz	1		1			
śród – wf		1	1			1
plast – muz	1	1	1	2	2	
plast – tech			1	1		

Względna reprezentatywność wskaźników tej tabeli zmać do pewnego stopnia temat dnia poświęcony Chopinowi (scenariusz „c”), ale przecież tylko do pewnego stopnia, ponieważ cały zestaw składa się z sześciu bardzo różnych scenariuszy. Jeśli więc nawet wziąć poprawkę na tę okoliczność, to i tak wizerunek całości jest czytelny. Unaocznia on i uwiarygodnia to, co już powiedziano wcześniej o często-

tlowości różnych połączeń treściowych w nauczaniu zintegrowanym (patrz: problem pierwszy), ale w całości odpowiada także na problem trzeci. Oto najbardziej różnorodną aktywność (myślową i werbalną z dodatkiem poznawczej, manualnej i o zabarwieniu uczuciowym) wywołały trzy pary treściowe, mianowicie: język polski – środowisko społeczno-przyrodnicze, język polski – muzyka oraz język polski – plastyka. W dalszej kolejności sporą aktywność spowodowała para muzyka – wychowanie fizyczne. I to wszystko. Podkreślimy, że odczyt ten wskazuje na pewną, także intuicyjnie przewidywaną prawidłowość. Wszak nic dziwnego, że w zestawie znaczących liczebnie par treściowych przeważa edukacja polonistyczna oraz że muzyka i wychowanie fizyczne ewokują aktywność werbalną i ruchową zabarwioną emocjonalnie, a także iż matematyka, jeśli w ogóle wchodzi w jakies związki, to najłatwiej ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym. Natomiast, będąc inderdyscyplinarnym w swoim charakterze, zakres środowiskowy wydaje się być „z natury” swojej szczególnie wdzięcznym obszarem dla wszelkich połączeń.

Odpowiedź na **problemy czwarty i piąty** jest prosta. Budując przykładowe konspekty nauczania zintegrowanego, autorzy ich działali w ramach czwartej i piątej fazy procedury planująco-programującej. Musieli zatem zdawać sobie sprawę zarówno z miejsca swego scenariusza w szerszej strukturze treściowej, jak i z tego, że realizacja wszelkich treści programowych nie może się obyć bez języka zadań. Dlatego w każdym konspekcie znajdujemy odwołanie do najbliższego szczebla ogólniejszego (patrz: bloki, inaczej kręgi tematyczne). Natomiast nie w każdym scenariuszu zaznaczono, jakie postawi się przed uczniami konkretne zadania. Tak postąpiła stosunkowo wyraźnie tylko autorka przytoczonego scenariusza „d”. Pozostałe konspekty dostarczają nauczycielowi jedynie tworzywa (w postaci ogólnie zarysowanych jednorodnych sytuacji zadaniowych), z którego dopiero on sam powinien zbudować konkretne zadania dla ucznia.

Niemniej można stwierdzić, że w warunkach nauczania zintegrowanego nauczyciel zdoła sensownie programować i planować tyleż treści, co i ich pełną realizację wówczas, gdy będzie pamiętał o tym, że trzeba działać, uprztamniając sobie zawsze cały system wiadomości i umiejętności, które chce się przekazać i opracować w dłuższym okresie czasu, oraz że jest to możliwe wtedy, kiedy będzie się wykorzystywał w tym celu pełną gamę rodzajów zadań.

Planowanie czy programowanie? W świetle wywodów tego artykułu skłonni jesteśmy posługiwać się częściej skromniejszym terminem „planowanie”, ponieważ nawet nauczyciel o sporych ambicjach modyfikowania nie jest w stanie samodzielnie konstruować programu, zwłaszcza w warunkach nauczania zintegrowanego. Przyjmując jednak na termin „planowanie” uważamy, że nauczyciel może i powinien racjonalnie planować całą swoją pracę, co oznacza zarazem programowanie.

Wywody nasze dowiodły przy okazji, że również w warunkach nauczania zintegrowanego należy przestrzegać w planowaniu owych pięciu faz, bowiem tak przedtem, jak i teraz obowiązują te same wymogi ogólne. Są nimi:

- potrzeba całościowego, treściowo i metodycznie zintegrowanego nauczania w klasach początkowych, a jednocześnie
- świadomość przedmiotowej specyfiki nauczania, ponieważ troska o struktury wewnątrzprzedmiotowe pozwoli zachować właściwe proporcje między poszczególnymi zakresami i ich należyte usytuowanie w czasie.

Zamykając te wnioski, odnoszące się do planowania (a dalej i samego działania) w systemie integracji, należy wskazać jeszcze raz na jego znamienne, choć tylko częściowo odmienne właściwości. Oto zamiast lekcji, która przecież — jeśli dobra — była tylko częściowo jednolita, na pierwszy plan wysuwa się inny sposób łączenia treści, mianowicie poprzez wiązadła (wiązki, łączniki) międzyzakresowe. Oto dlatego obecnie obowiązująca formuła integracji wymaga — mimo wszelkiej oferty programowej — znaczniejszej samodzielności nauczyciela.