

# Krystyna Duraj-Nowakowa

---

## Źródła, tendencje i teorie

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 16, 65-77

---

2006

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Krystyna Duraj-Nowakowa**

## **INTEGROWANIE EDUKACJI: ŹRÓDŁA, TENDENCJE I TEORIE**

### **Wstęp**

Wieloletnie zabiegi – także własne i zespołowe, z którymi dawniej pracowałam i pracuję obecnie – wokół pogłębiania wiedzy o przesłankach integrowania edukacji na najniższych, pierwszych dwu szczeblach edukacji dostarczały coraz częściej i silniej przekonujących dowodów o zasadności takiej potrzeby integrowania na każdym wyższym od przedszkolnego i wczesnoszkolnego poziomach systemu oświaty. Mając w pamięci wniosek i postulat Jadwigi Walczyny (1968) o tym, iż takie integrowanie byłoby niezbędne także na studiach wyższych, postanowiłam spróbować oświetlić problem z tytułu niniejszego opracowania własną wizją przez dobór i układ treści poglądów specjalistów, które pomagają zasadność takich zabiegów dydaktycznych poznać, zrozumieć i stosować.

Zgromadzone przesłanki dla integrowania edukacji – powtórzę celowo – bez względu na szczebel edukacji ujęte są tu w podtytule niniejszego opracowania w trzy aspekty problemu: źródła, tendencje i teorie integrowania edukacji. Przy tym nie ujmuje się tych procesów w kategoriach dokonanych czynności, lecz właśnie w kategoriach procesualnych, czyli czynnościowych, tzn. w kategoriach nie tyle już osiągniętego celu (zintegrowana edukacja), ile w kategoriach zadań, których rozwiązywanie może osiągnięciu takiego celu służyć, sprzyjać, pomagać (integrowanie edukacji).

## Źródła integrowania edukacji

Przez źródła w niniejszym opracowaniu proponuje się rozumieć dwie ich odmiany, po pierwsze – dokumenty rządowe i ministerialne, po wtóre zaś i tu ważniejsze – źródła literaturowe z piśmiennictwa specjalistycznego, tu głównie pedagogicznego.

Reforma systemowa i programowa oświaty dała wyraz polityce rządu, określając granice czasowe elementarnego szczebla edukacji i jego warunki społeczno-ekonomicznego funkcjonowania. Natomiast agenda rządu, czyli MENiS, sprecyzował ogólne wytyczne celów i zadań oraz procesów tej edukacji na szczeblu początkowym. Rewolucyjnym przeobrażeniom poddano nie tylko specyfikę edukacji elementarnej, która w stulecie pionierskich zabiegów najwybitniejszych twórców tzw. nowego wychowania ma polegać na wychowaniu i nauczaniu oraz opiece scalonej aż do zintegrowanej postaci, jak głoszą programy propedeutycznego poziomu oświaty szkolnej.

Jednakże w podstawowych „dokumentach reformy oferuje się czytelnikom model (nawet tylko nauczania początkowego) rozmyty semantycznie, przedstawiony w sposób banalny i powierzchowny (poprzestaną w tym miejscu na tej ogólnej konkluzji, do jej uzasadnień będę powracać w dalszej części tekstu). Nic więc dziwnego, że w dobie nadprodukcji technicznych środków wdrażania nauczania zintegrowanego (a czasem tego, co za takowe nauczanie uchodzi) – programów kształcenia, scenariuszy zajęć, konspektów, podręczników – wielu nauczycieli uznało je za ekwiwalenty samodzielnego dociekania jego istoty”, podzielam te poglądy Elżbiety Zalewskiej (2003; 98).

Podjęmowany tu problem tytułowy artykułu nie jest nowy w piśmiennictwie, jednak moja próba jego nowszego rozwiązywania w odmiennych okolicznościach – zarówno teoretycznych, jak i rzeczywistej praktyki edukacyjnej – przyniosła efekty, które być może zasługują na szerszą uwagę.

Integrowanie, czyli scalanie składników edukacji, znajdujemy począwszy od bardzo dawnych, pionierskich i twórczych podstaw autorstwa wybitnych trzech filozofów i zarazem pedagogów nowożytnych: Jana Amosa Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau i Johanna Friedricha Herbarta, w których dziełach czytamy o kardynalnych zasadach i cechach takiej dydaktyki, która wciąż jeszcze w licznych aspektach pozostaje bardziej postulatem niż faktem pedagogicznym (o czym bliżej w: K. Duraj-Nowakowa, 1995).

Jednak bez wątplenia najbardziej szczegółowych przesłanek dydaktycznych myśli o scalaniu doczytujemy się w ideach nowego wychowania z przełomu wieków XIX i XX. W dobie międzywojennej lat 1918-1939 zaznaczył się zaś rozkwit poglądów na dydaktykę całościową w kontynuacji idei (począwszy najpierw od amerykańskiego progresywizmu pedagogicznego). Założenia całościowego traktowania zarówno dziecka, jak i procesów dydaktycznych przyświecały pedagogom nadal także przez całą drugą połowę XX w. Jednak osiągnięcia te wciąż uznaje się za niewystarczające bądź za niewystarczająco przyswojone przez praktykę edukacyjną. Nie charakteryzując tu specyfiki (powszechnie znanej, a nawet do znudzenia – choć nazbyt powierz-

chownie – powtarzanej) ujęć całości w dydaktyce (ale tylko klas I-III), wskazanych faz jej rozwoju, zatrzymam się raczej na tendencjach i uwarunkowaniach interpretacji tradycji dydaktyki całościowej.

Własna klasyfikacja tendencji w podejściach do dydaktyki całościowej (K. Duraj-Nowakowa, 1998) pozwala wyróżnić ich 10 typów następujących modeli:

- 1) reinterpretacja filozofii nauk pedagogicznych;
- 2) globalizacja pedagogicznego pojmowania świata i człowieka;
- 3) alternatywny paradygmat systemologiczny w pedagogice polskiej i światowej;
- 4) rewaloryzacja przesłanek teleologicznych i aksjologicznych pedagogiki;
- 5) kultywowanie tradycji progresywizmu pedagogicznego nowego wychowania, ale nie przez prostą kontynuację i naśladowanie, lecz – przetworzenie i dostosowywanie do nowszych potrzeb i warunków;

- 6) specyfika całościowego systemowo, tj. synergicznego dydaktycznie, poznawania przez człowieka w roli ucznia i studenta świata w ogólności i funkcji człowieka w tym globalnym świecie;

- 7) całościowe systemowo, a nie tylko emergentyczne i/lub (późniejsze z pochodzenia) holistyczne rozumienie całości kształtu zjawisk edukacji zarówno w literaturze fachowej, jak i rządowych dokumentach decydentów edukacyjnych (por. aktualnie wdrażany projekt reformy ustroju szkolnictwa);

- 8) dynamiczna równowaga na drodze do homeostazy z jednoczesnym uwzględnieniem cechy dynamizmu procesów edukacji w jej systemowym ujęciu równocześnie genezy, struktury i funkcji;

- 9) sprzeciw wobec przesadnego dydaktyzmu w edukacji humanistycznej opozycja do postulatu kultywowania ideału ukształtowania emocjonalno-motywacyjnego komponentu pełnych postaw ludzi (uczniów/studentów) w związku ze wzrastającą akceleracją ich rozwoju intelektualnego i sprawczego (umiejętności).

Wysiłek poznawczy, zmierzający do zrekonstruowania teoretycznych podstaw nauczania zintegrowanego, wiąże się z powrotem do źródeł z literatury specjalistycznej. Zgodnie z definicją słownika języka polskiego pod terminem *źródła* rozumie się 'to, co skąd coś pochodzi, wywodzi się, ma początek'; 'to co stanowi początek czegoś, materiały stanowiące zasób wiedzy w jakiejś dziedzinie, będące podstawą do dalszych badań, studiów'. Tak rozumując, wskazać można dwa potencjalne źródła konstytuowania się koncepcji nauczania zintegrowanego.

„Pierwszym z nich jest zbiór założeń filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych tworzących fundament modelu kształcenia, opartego na prymacie całości – opozycyjnego wobec podejścia asocjacyjnego i atomistycznego. Założenia te mogą być różnie interpretowane. Pozwala to na przyjęcie tezy, że nauczanie zintegrowane opiera się na jednej z takich interpretacji. Jego teoretyczny fundament tworzy przy tym bazę dla dalszych transformacji w warunkach zmieniającej się rzeczywistości. Drugim źródłem kształtowania się nauczania zintegrowanego są więc wyzwania współczesności. Szkoła musi odpowiadać na nie poprzez formułowanie adekwatnych celów i właściwy dobór treści nauczania” (E. Zalewska, 2003; 99).

W dydaktyce mieliśmy dotąd do czynienia z kilkoma teoriami przewodnimi: 1) encyklopedyzmem (zwanym też materializmem dydaktycznym), 2) formalizmem, 3) utylitaryzmem i scaleniem (integracją) wszystkich trzech projektów w 4) teorię materializmu funkcjonalnego. Dopiero bowiem próba syntezy tych trzech propozycji preferujących encyklopedyzm, formalizm i utylitaryzm dała pozytywny efekt w postaci materializmu funkcjonalnego. W polskiej dydaktyce rzecznikiem tej teorii jest Wincenty Okoń (1995; 172), który tak ją określa: „teoria kształcenia oparta na idei harmonijnego łączenia treści i funkcji wiedzy w procesie kształcenia (...) poznawanie rzeczywistości i gromadzenia wiedzy jest nie tylko jedną stroną procesu kształcenia, inną jest funkcjonowanie tej wiedzy w umyśle ucznia i jego działalności intelektualnej, a jeszcze inną w jego działalności praktycznej, obejmującej przekształcanie rzeczywistości”.

Podobne poglądy głosił w *Zasadach nauczania* Bogdan Nawroczyński (1957), zalecając łączenie w pracy nauczyciela systemu herbartowskiego i deweyowskiego zależnie od potrzeby przedmiotu i celu kształcenia. Jednak w praktyce programowej nie mamy jeszcze przygotowanych opracowań, które realizowałyby materializm funkcjonalny. Jest to trudne zadanie i powszechniej występuje jako forma realizacji procesu dydaktycznego, niż jako teoria doboru treści. Ale materializm funkcjonalny jest ważną propozycją, która w pracach programowych powinna stanowić wskazania naczelną i skłaniać nauczycieli do szukania szczegółowych rozwiązań przedmiotowych.

Są jeszcze inne ciekawe propozycje doboru treści kształcenia: Bogdan Suchodolski (red., 1964), i niech nie zmyli nas kontekst ideologiczny czasów, był zwolennikiem teorii problemowo-kompleksowej, której istota polegała na takim doborze treści, by nie stanowiły one przedmiotów, a kompleksy tematyczne, realizacja, czyli opracowanie których odbywało się w formie rozwiązywania i poznawania problemów. Koncepcja ta łączyła w kompleksowym układzie dobrane tematycznie treści nauczania z wyrażeniami elementarnymi formalnego i zarazem utylitarnego kształcenia (por. K. Duraj-Nowakowa, red., 1990). Dlatego można nawet dostrzec w tej teorii autorski pomysł formy realizacji materializmu funkcjonalnego, dla nauczania bowiem, a zwłaszcza nauczania zintegrowanego i fakultatywnego, jest to bardzo przydatna i ciekawa propozycja doboru treści (por. K. Duraj-Nowakowa, 2001).

Racjonalności i naukowości doboru treści nauczania poszukiwał twórca toruńskiego ośrodka pedagogicznego Kazimierz Sośnicki (1968) w strukturalizmie. Autor ten, wykorzystując doświadczenia strukturalizmu w językoznawstwie (F. de Saussure), psychologii (J. Piaget), a przede wszystkim w antropologii (C. Lévi-Strauss), zaproponował ich zastosowanie do optymalizacji treści kształcenia i opracowywania programów szkolnych. Służyć temu powinna istota struktury określająca podstawowe elementy zbioru informacji oraz ich wzajemne stosunki. Wymaga to wyodrębnienia w treściach każdego przedmiotu lub kompleksu tematycznego podstawowych jego elementów i wskazania relacji między nimi, które to relacje właśnie tworzą nową wartość lub syntezę całości. Sośnicki, zgodnie z poglądami antropologów i badaczy kultury, proponuje uwzględnić w treściach kształcenia nie tylko

aktualny stan wiedzy, ale także elementy jej genezy i historycznego rozwoju. Zgodnie z ideami prac J. Brunera, Sośnicki zwraca uwagę na strukturę przedmiotu jako zbiór podstawowych pojęć i teorii, faktów i umiejętności, charakteryzujących określony przedmiot. Realizowanie nie tylko strukturalnego doboru treści, ale i decydujący tok analizy kształcenia programowanego<sup>1</sup> pozwoli uczniom na pełniejsze zrozumienie przedmiotu uczenia się.

Jest to ważna i cenna dla dydaktyki propozycja. Nie stanowi ona jednak odrębnej teorii doboru treści, a zasadę tego doboru, która może być wykorzystywana w materializmie funkcjonalnym lub innej propozycji dla optymalnego doboru elementów przedmiotu i rezygnacji z niepotrzebnych lub mniej istotnych szczegółów, a nawet większych zespołów treści, które dotychczas rozbudowują niepotrzebnie programy przedmiotowe, jak to przekonująco ocenia Józef Półturzycki (2002; 98).

Warto jeszcze wymienić egzemplaryzm jako proponowaną przez Jansa Scheuerla teorię, która, zgodnie z nazwą, ma wykorzystywać konkretne przykłady jako odpowiedniki dla podobnych treści. Na przykład poznanie pantofelka jako wzoru wszystkich pierwotniaków, podobnie zagadnień z historii, kultury lub literatury. Dobrze dobrany przykład zastępuje inne zbliżone zagadnienia, a przykłady z różnych dziedzin przedmiotu tworzą egzemplaryczny przykład obszerniejszej tematyki treści nauczania. Jest to nowa i rozwijająca się propozycja. Jej elementy już od dawna występują w doborze treści, chociaż nie tworzą autonomicznej zasady teoretycznej, np. w nauczaniu programowanym.

Powoływanie się na tezy psychologii postaci (gestalt) prowadzi do prymatu całości na wszystkich szczeblach szkolnej edukacji. Stanowi to bezpośrednią konsekwencję tezy, iż „zjawiska świadomości mają swoją naturalną organizację, niezależną od poprzedniego doświadczenia, ani kojarzenia się uprzednio znanych elementów i że dzięki naturalnej tendencji do organizowania się w świadomości, wyodrębniają się całości, które bynajmniej nie są sumą swoich części, a nawet przeciwnie, części wchodzące w skład całości wyżej zorganizowanych, mogą nabierać innych jeszcze cech, których poza tą organizacją nie mają” (T. Tomaszewski, 1998; 97).

---

<sup>1</sup>Aby nie ukazywać wybranych tylko tradycyjnych podejść w dydaktyce, zwróćmy uwagę i na nowsze jej nurty, które dopiero łącznie stanowią podstawę refleksji w ogólniejszych zakresach. I tak np. nauczanie programowane wniosło przed laty odpowiadające jemu zasady doboru treści, a właściwie ich układu w programowanych materiałach dydaktycznych. Wykorzystano w tym celu metodę macierzy dydaktycznych i metodę grafów. Porządkują one dobór informacji do programu i wskazują trudne miejsca, wymagające pełniejszego ujęcia lub więcej ćwiczeń. Obecnie nauczanie programowane w swej dawnej postaci już nie jest realizowane, ale niektóre jego zasady z doбором i układem informacji znajdują zastosowanie w komputeryzacji procesu kształcenia. Nowe zaś podejścia dydaktyczne, dostosowane do możliwości poznawczych i zainteresowań ucznia, uzasadniają również wyniki badań nad rozwojem człowieka (J. Piaget, L. Kohlberg), procesami uczenia się i nauczania (B. S. Bloom i J. S. Bruner) oraz coraz szersze wykorzystanie w praktyce dydaktycznej nowoczesnych środków komunikowania się i przetwarzania informacji. Rozwój teorii kształcenia w XX w. (por. W. Okoń, 1995) wiąże się także z pedagogiczną recepcją zarówno teorii filozoficznych, jak pedagogika hermeneutyczna, pedagogika dialogu (J. Rutkowiak, red., 1992), jak i socjologicznych (pedagogika krytyczna).

W praktyce szkolnej stosuje się różne sposoby łączenia treści nauczania w całości, służące przewyciężaniu atomizacji wiedzy, między innymi: koncentrację, korelację i całkowite zniesienie odrębności przedmiotowej. Koncentracja „polega na tym, że tak dobieramy nauczane treści, aby one były dostosowane do pewnej ogólnej zasady lub idei. Ta zasada lub idea stanowi podstawowy trzon i ośrodek, dookoła którego skupia się całość materiału nauki” (K. Sośnicki, 1968; 183). Natomiast korelacja oparta jest na okazjonalnym i dynamicznym odwoływaniu się do związków między treściami jednego lub kilku przedmiotów (W. Szewczuk, red., 1998). Całkowite zaś zniesienie odrębności przedmiotowej nazywa się często integracją. Jak jednak zauważa K. Sośnicki, termin ten występuje na różnych stopniach ogólności i „nie jest jednoznacznie określony: czasem bowiem idzie o scalenie wewnętrznych treści jednego przedmiotu nauczania, np. o ich logiczny układ, czasem znów o wzajemne stosunki między treściami różnych przedmiotów nauki” (K. Sośnicki, 1968; 218). Od czasów K. Sośnickiego ta wielość aspektów integrowania została i zwiększona, ale i zaciemniona.

Zatrzymaliśmy uwagę na syntezy wcześniejszych teorii dydaktycznych, które obserwujemy w funkcjonalizmie, ponieważ ten nurt jest, jak się wydaje, kontynuacją jednocześnie dwu podejść filozoficznych: strukturalizmu i funkcjonalizmu. A poza tym to ten nurt poprzedzał narodziny i legł u podstaw podejścia systemologicznego w dydaktyce (por. J. Półturzycki, 2002; 144-150). Zatem zasadne jest wychodzenie od niezrealizowanych postulatów funkcjonalizmu do preferowanego w niniejszym opracowaniu podejścia systemowego. Jeszcze ciągle jest ono bowiem dopiero otwarciem się na nowszy, choć od 100 lat znany i stosowany model poznania naukowego. Zatem jego przenikanie do „próbnego” poznania dydaktycznego otwiera również nowe i liczne perspektywy i szanse.

Oto kilka argumentów ze sfery dotychczasowych osiągnięć i nowoczesnych tendencji. W głębokim studium problemu *Wielostronności w realizacji współczesnych procesów edukacyjnych* pióra J. Półturzyckiego (2003; 36-56) czytamy charakterystykę specyfiki i bardzo przekonującą argumentację zasadności stosowania takiego podejścia. Pouczająca okazała się ta lektura w toku przygotowania niniejszego opracowania, J. Półturzycki bowiem dostarcza podstaw do nowego rozumienia, przeciwstawnego do dawniej rozpanoszonej kategorii wszechstronności w dydaktyce i teorii wychowania. Analogicznie można by myśleć o dawniejszym zawężeniu rozumienia integrowania edukacji wobec współczesnych prób jej docelowego zintegrowania. Ileż jeszcze takich kategorii dydaktycznych czeka na renowację znaczeń i sensów...

### **Specyfika i cele integrowania składników edukacji: próby unowocześnienia**

Nowych idei modelu nauczania całościowego poszukiwano w różnych opracowaniach, między innymi o nauczaniu kompleksowym jako: integralnym, uspołeczniającym, systemowym, zróżnicowanym, różnicowym, programowanym, problemowym,

blokowym, przez ścieżki edukacyjne i systemu łączenia teorii z praktyką. W okresie przed wojną 1939 r. i w pierwszych dziesięcioleciach powojennych w stosunku do wariantów nauczania przedszkolnego i początkowego, opozycyjnych wobec podejścia atomistycznego i asocjacyjnego, posługiwano się w Polsce terminami: „całościowe”, „globalne”, „syntetyczne” i „łączne”. Pojęcie „nauczanie zintegrowane” upowszechniło się dopiero u schyłku lat 60. (B. Suchodolski). Zmiana terminologii nastąpiła między innymi z przyczyn nie tylko ideologicznych, ale i politycznych. J. Walczyzna w książce *Integracja nauczania początkowego* (1968; 127), aprobując teoretyczne fundamenty nauczania całościowego, jednocześnie pisze: „Nie oznacza to oczywiście, że ta koncepcja może być w istniejących warunkach budownictwa socjalizmu respektowana w całej rozciągłości (...) inny filozoficzny punkt widzenia na człowieka i jego rolę w przekształcaniu świata nakazuje krytyczny stosunek zarówno do niej, jak i do szkoły tradycyjnej”.

Efektom tego krytycznego podejścia do konserwatywnego i liberalnego rodowodu uprawianych dotąd wariantów nauczania całościowego jest przedstawiona przez J. Walczyńską koncepcja zintegrowanego nauczania i wychowania dzieci młodszoszkolnych. Stanowi ta koncepcja syntezę teoretycznego fundamentu nauczania całościowego oraz ówczesnie dominującej ideologii, z obszaru której zaczerpnięte zostały wówczas (w 60. latach XX w.) idee przewodnie, tworzące oś programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. *Signum temporis* tamtej czasoprzestrzeni okazało się zasadne i dłużej trwałe. Bowiem renesans nauczania zintegrowanego we współczesnej Polsce, dokonujący się w okresie kolejnego przełomu ideologicznego 1989 r., wiązał się z koniecznością określenia na nowo „warunków brzegowych” funkcjonowania tej koncepcji. Dlatego też rodzi się pilna potrzeba nowego uporządkowania wewnętrznej konstrukcji jej obszaru, zasadnie postuluje E. Zalewska (2003; 107).

Nauczanie kompleksowe, a jeszcze bardziej jego dojrzała postać – nauczanie systemowe, czyli specyficznie całościowe oznacza stosowanie zasady funkcjonalnej strukturalizacji całości kształtu systemu, tj. sieci składników procesów edukacji (por. K. Duraj-Nowakowa, 1998).

Nie tylko kompleksowe, ale tym bardziej spójne według modelu systemowego uczenie się–nauczanie jest rozumiane jako działanie twórcze; jego koncepcja jest bowiem sztuką uczenia się wzajemnego, stąd też wyprowadza się jej atrakcyjność i efektywność, progresywność i sekwencyjność, zadaniowość i współdziałanie, twórczość i samoocenę podmiotów takiej edukacji. Oznacza to tworzenie własnego programu przez nauczycieli i uczniów, lub co najmniej wspólnie z uczniami. Aktywność uczniów przybiera wówczas różne stopnie nasilenia, przekształca się i integruje wokół *pointy* systemu, nie ulega przesadnej *entropii*, czyli rozproszeniu treści i form działań.

Nauczanie w szkole np. średniej nauk matematyczno-przyrodniczych z uwzględnieniem historii i metodologii nauk przyrodniczych ma na celu przekazanie uczniowi nie tylko pewnego zasobu wiadomości o faktach i podstawowych prawach, lecz również, i to jest najważniejsze, nauczenie go metody naukowej, polegającej na obser-



wacji, eksperymentowaniu, uogólnianiu, dedukcji, przewidywaniu itd. (J. J. Hurwic, 1966). Tak pojęte nauczanie ukazuje tyłeż uczniowi, co i studentowi rolę nauki w życiu codziennym i pozwala mu stworzyć sobie konsekwentnie budowany obraz otaczającego go świata, dobrze przygotowując do życia praktycznego i dalszych studiów wyższych oraz do całościowej aktywności.

Temu celowi najlepiej służyć może nauczanie zintegrowane, tzn. nie podzielone na nauczanie poszczególnych dyscyplin, lecz polegające na wielo- lub nawet możliwie wszechstronnym omawianiu różnych obiektów świata ze stanowiska kilku, albo nawet wielu dziedzin i dyscyplin nauk. Dałoby się dzięki temu oszczędzić dużo czasu przez uniknięcie wielokrotnego rozpatrywania osobno tego samego, lub zbliżonego zagadnienia na lekcjach, albo zajęciach z różnych przedmiotów. Jednak najpierw wymagałoby to pracochłonnego lepszego przygotowania nauczycieli – problemowego w swej istocie – co jak sądzę nadal nie jest wystarczające we współczesnym szkolnictwie. Dostrzega się bowiem wciąż jeszcze znaczne i niewykorzystane rezerwy integrowania elementów procesu edukacji. Tkwią one w zastosowaniu nowoczesnych koncepcji integrowania tego procesu edukacji.

Na tle tych wymienionych okoliczności można cel integracji procesów edukowania wyeksponować przez kształtowanie się lub kształtowanie „zewnątrz” osób (osobowości) zintegrowanych w związku z rzeczywistością niepodzielnością ich natury umysłowej, motywacyjnej, emocjonalnej, estetycznej i fizycznej oraz sprawnościowej. Celem integrowania procesu edukacji jest: 1) jej kontynuacja („w tył”) przez uwzględnienie doświadczeń z przeszłości, czyli kultywowanie tradycji osiągnięć, 2) przez wykorzystanie aktualiów (aspekt współczesny) i 3) przez kontynuację w przyszłości („w przód”), co oznacza jej aspekt progresywny (prognostyczny).

Celem naczelnym integrowania pozostaje idea zniesienia barier i progów, podziałów i izolacji. Odpowiedzi na pytania, o zniesienie których i jakich barier integrowania chodzi, szukamy dalej (por. np. projekty: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1990).

Z tych nadrzędnych względów dla naszego myślenia w niniejszym opracowaniu o integrowaniu edukacji na podkreślenie zasługuje zarówno w sensie rzeczowym, jak i metodologicznym trudność podstawowa porozumienia się w kwestii pojęć. Niemały zamęt pojęciowo-terminologiczny i w następstwie także – definicyjny znajdujemy bowiem w literaturze specjalistycznej, której liczbowo mamy nawet już niemało. W niej jednak powtarzane, a nieprecyzyjnie objaśniane myśli, prowadzą nie do wyjaśnienia, lecz jeszcze większego zaciemnienia trudnych, choć podstawowych kwestii.

W tekście tego opracowania zatem na podkreślenie zasługuje, iż myśląc o integracji w dydaktyce tu koncentrujemy się na tej jej cesze, którą nazywać można umownie tyłeż formą działalności, co i typem, albo odmianą lub rodzajem. Oczywiście, ze względów logicznych według toku rozumowania systemologicznego wszystkie te nazwy są adekwatne do dydaktycznych desygnatów pojęcia formy.

Integrowanie edukacji można uznać za jej zasadę, co dalej spróbuję udokumentować, a tu – podkreślając zbieżność zasady z cechami edukacji – tylko je wymienię: globalne (-izm), uniwersalne (-izm), powszechnie (-ość) i integralne (-cja). Jednocześnie

jednak – powtórzmy – integrowanie jest formą edukacji. Jeśli uznamy jego formalność, czyli nadawanie form (kształtu, jak w pedagogice gestalt) procesowi edukacji, to zestawimy to integrowanie z takimi formami, jak zabawa, nauka, praca, nauczanie–uczenie się, wycieczka i praca domowa, czyli działania samokształceniowe, np. studentów.

Co znaczą te zbieżności i tożsamości? Oznaczają całościowość przedmiotowego procesu edukacji, a tylko dla celów precyzyjniejszego ich postrzegania i rozumienia oraz opisywania są te aspekty i odmiany charakteryzowane przez osobne (wyodrębnione) przedstawianie.

Sensowne zdaje się zatrzymanie uwagi na zakresach, czyli zasięgu integrowania edukacji. Próba klasyfikacji w naszym podejściu pozwala wyróżnić bardzo rozległe i rozmaite formy tego integrowania:

- 1) jednostkowe i/lub grupowe albo klasowe (tzn. danej klasy w ogólności i/lub tylko szkolnego oddziału danej klasy);
- 2) przedszkolne, szkolne i/lub pozaszkolne;
- 3) danej placówki edukacyjnej i/lub grupy placówek danego typu ze struktury sieci ich organizacji;
- 4) regionalne/ponadregionalne;
- 5) narodowe i/lub państwowe;
- 6) światowe, czyli globalne, wszechświatowe;
- 7) uniwersalne, tj. powszechne.

Zintegrowanie edukacji, od zarania tej idei postulowane w odniesieniu do wszystkich jej szczebli, faktycznie zaś dopiero od niedawna przebija się – to najstosowniejsze chyba określenie – do praktyki edukacyjnej, ale głównie w dokumentach MENiS pod tą nazwą integrowania, albo bloków, albo ścieżek międzyprzedmiotowych, na czterech szczeblach edukacji: najpierw tylko wczesnoszkolnej, potem i przedszkolnej (por. K. Duraj-Nowakowa, red., 1990; K. Duraj-Nowakowa, 1995 i nast. wydania), a ostatnio także na kolejnych trzech szczeblach edukacji: podstawowej, gimnazjów oraz szkolnictwa średniego. Podczas gdy przecież integrowanie winno dotyczyć także szkół wyższych. Śmiem twierdzić, iż na tych szczeblach edukacji powyżej pierwszego – edukacji propedeutycznej – czynione są dopiero wstępne próby przełożenia niektórych, tylko wybranych spośród wymienionych wcześniej 7 możliwych form integrowania. I ta teza legła u podstaw tu przedstawionych autorskich zamiarów jej rozwinięcia w celu lepszego – tzn. i poszerzonego (horyzontalnie) i pogłębionego (wertrykalnie) – rozwiązywania praktycznego, a nie tylko w ustnych deklaracjach bądź zamiarach nauczycieli.

Pojęcie „integracja” funkcjonuje bowiem w różnych kontekstach znaczeniowych. Wymieniamy te trzy, które bezpośrednio odnoszą się do kształcenia. Termin integracji pojawia się w następujących sensach:

1. Sygnujący prymarny charakter zasady całości w nauczaniu, ukierunkowującej działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela, który „powinien współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw”;

2. Opisujący sposoby łączenia treści nauczania, obowiązujące w zreformowanej szkole, integrowane mają być zarówno treści w ramach określonego przedmiotu nauczania, jak i zakresy różnych przedmiotów nauczania. Termin „integracja” staje się składnikiem definicyjnym pojęcia „blok przedmiotowy”, które rozumie się jako „zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowane w toku jednolitych zajęć dydaktycznych” (*MEN o reformie...*, 1998a; 13). Autorzy dokumentów reformy, posługując się pojęciem integracji dla opisu wszystkich obowiązujących sposobów łączenia treści, ignorują tym samym fakt istnienia terminów „korelacja” i „koncentracja” (bloki przedmiotowe w zreformowanej szkole stanowią przykład koncentracji ogniskowej – opartej na łączeniu treści przedmiotów pokrewnych);

3. Nazwa koncepcji nauczania początkowego, co do której otrzymujemy następujące objaśnienie: „kształcenie zintegrowane – należy przez to rozumieć system nauczania w klasach I-III sześciolletniej szkoły podstawowej” (*MEN o reformie...*, 1998b; 14).

4. Integracja pełni tym samym funkcję słowa-klucza opisującego relacje zachodzące między składnikami systemu wychowania i nauczania na styku szkoła – środowisko. „Częstotliwość, z jaką słowo to się pojawia, można oczywiście uznać za wyraz konsekwencji w dążeniu do prezentowania spójnego obrazu szkoły – szkoły zintegrowanej i integrującej”, jako to konkluduje przekonująco E. Zalewska (2003; 103-104).

Przez integrowanie edukacji w sensie jej znaczenia rozwojowego proponuję rozumieć następujące wymiary tego procesu:

I. Dokonywanie się integracji w samym uczniu, studencie.

II. Integracja wszystkich podmiotów uczestników procesów edukacyjnych przez nauczyciela oraz rodziców i inne osoby ze środowiska danego podmiotu.

III. Na poziomie współdziałania z innymi ludźmi przez tworzenie zespołu (np. klasowego, grupy studenckiej).

IV. Przez integrowanie celów i zadań, które wiodą do ich osiągnięcia.

V. Przez instytucjonalne oferty edukacyjne przedszkolne, szkolne i pozaszkolne oraz poszkolne.

Konieczne wydaje się wyeksponowanie wielorakich płaszczyzn integrowania, aby widzieć nie tylko jego wybrane aspekty w ujęciu dotychczasowym, wyprowadzonym z tradycji, z przeszłości oraz teraźniejsze próby unowocześniania, ale i zarysowywać możliwe perspektywiczne ujęcia tego integrowania edukacji. Mowa więc tu o ujęciu czasowym i nawet przestrzennym oraz osobowym twórców idei i praktyków ich stosowania.

Możliwe jest jednak postrzeganie integrowania edukacji jeszcze w trzech innych kontekstach:

1) rozwojowych człowieka, czyli biograficznych, indywidualnych cech i prawidłowości tego rozwoju (w kategoriach dydaktyki chodzi tu też o zasady nauczania i wychowania),

2) treściowych, czyli haseł programowych, a więc relacji pomiędzy tymi treściami, ich doboru i to w ujęciach inter-, intra- i transintegracji (z których dwa ostatnie aspekty są w pedagogice jeszcze pomijane),

3) metodyczne, które bywają nazywane czynnościowymi lub organizacyjnymi albo strukturalnymi, chodzi bowiem o składniki procedur dydaktycznych: cele, formy, metody i środki (pomoc).

## Konkluzje

Dostrzegane rezerwy integrowania elementów procesu edukacji tkwią w zastosowaniu nowocześniejszych koncepcji integrowania tego procesu na różnych jej szczeblach. Obecnie jest to już nie kwestia wyboru, lecz konieczność w obliczu wdrażanej od 1999 r. reformy programowej i strukturalnej systemu edukacji w Polsce. Dlatego „jako szczególną powinność pedagogiki uznać należy kształtowanie modelu edukacji nauczycielskiej – przygotowania, doskonalenia zawodowego i rekwalifikacji nauczycieli i innych pracowników oświaty (i dziedzin z oświatą związanych)” – T. Lewowicki (2002; 37).

Jak próbowaliśmy tu udowodnić przez przegląd źródeł, tendencji i teorii integrowania, to: „Edukacja może i powinna odegrać w tym procesie znaczącą rolę, stanowiąc swoisty klucz do wielu wyzwań, które niesie trzecie tysiąclecie. Zadaniem pedagogiki nie jest tylko dostosowanie edukacji do przemian cywilizacyjnych, ale i współpartycypacja w nich i kreowanie wizji przyszłości” (A. Karpińska, 2003; 11).

W niniejszym opracowaniu, pokazując z różnych punktów widzenia specyfikę, zalety i niedostatki oraz perspektywy integrowania edukacji, starałam się wskazać na wielowymiarowość i rozległe aspekty tych procesów. Celem moim było też zwrócenie uwagi na możliwości lepszego, lub chociaż komplementarnie innego postrzegania tych procesów. Wskazałam na ewentualność odmiennego pojmowania integracji w zależności od przyjętych założeń. Założenia systemologiczne, które od lat charakteryzują i próbuję aplikować w dydaktyce (por. K. Duraj-Nowakowa, 1992, tejże 1995), otwierają zgoła inne perspektywy. Nadzieje na nowe efekty jego ponownego stosowania po okresie pierwszych prób w pedagogice w latach 70. XX w. (np. B. Mazur, 1975) budzą nowe okoliczności oświatowo-społeczne po przełomie wejścia w życie najnowszej reformy edukacyjnego systemu.

Pozostajemy bowiem uzależnieni nie tylko od wzrostu potrzeb reformowanego systemu edukacji i uczniów oraz studentów poddawanych zmienionym oddziaływaniom, lecz także jesteśmy uwarunkowani nowymi możliwościami tych osób, także ich nauczycieli, np. do korzystania z Internetu jako „sieci sieci” źródeł informacji i możliwości komunikacji właśnie całościowej systemowo. Uogólnienia te i wnioski jako uniwersalne zdają się w całości zasadne do przeniesienia na obszary dydaktyki szkoły wyższej. Taki postulat określa zaś ogrom prac koniecznych jeszcze do wykonania w tej subdyscyplinie pedagogiki, a tym bardziej w praktykach edukacyjnych nauczycieli akademickich (np. korelacji treści przedmiotowych, doboru i treści lektur do tych przedmiotów studiów).

## Literatura

- Arends R., 1994, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa
- Barnes D., 1988, *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa
- Bertalanffy L. v., 1984, *Ogólna teoria systemów: podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa
- Bloom B. S., 1971, *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*, t. 1, *Cognitive Domain*, Dawid McKay Co., New York
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1990, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa
- Bruner J. S., 1965, *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa
- Duraj-Nowakowa K. (red.), 1990, *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, WN WSP, Kraków; wyd. 2, Kraków 1991
- Duraj-Nowakowa K., 1992, *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 1995, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza, założenia, planowanie i przykłady*, WN WSP, Kraków i następne wydania: 1996, 1997, 1998, 1999
- Duraj-Nowakowa K., 1998, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 2000, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Wyd. „Mediator”, Kielce; wyd. 2, Kielce 2002
- Duraj-Nowakowa K., 2001, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej: założenia i scenariusze zajęć*, Wyd. WŚ, Kielce
- Duraj-Nowakowa K., 2002, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wyd. UJ, Kraków; wyd. 2, Kraków 2003
- Duraj-Nowakowa K., 2005, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Wyd. ŚSW, Kielce
- Hurwic J. J., 1966, *Integracja nauczania*, „Problemy” nr 11
- Karpińska A., 2003, *Autorska kreacja w dialogu edukacyjnym*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wyd. „Trans Humana”, Białystok
- Klus-Stańska D., Szymański M. J., Szymański M. S. (red.), 2003, *Renesans (?) nauczania całościowego: współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wyd. AK „Żak”, Warszawa
- Kohlberg L., Mayer R., 1990, *Rozwój jako cel wychowania*, Wyd. CDN, Toruń
- Kulpa J., 1993, *Korelacja w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacji „Innowacja”, Warszawa
- Lewowicki T., 2002, *Zmiany ustrojowe a zmagania o ład edukacyjny*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wyd. „Trans Humana”, Białystok
- Mazur B., 1975, *Metoda modelowania probabilistycznego*, Wyd. UW, Warszawa
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie blokowe, 1998a, „Biblioteczka Reformy” nr 8, s. 13
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – kształcenie zintegrowane, 1998b, „Biblioteczka Reformy” nr 7, s. 14
- Nawroczyński B., 1957, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław
- Okoń W., 1995, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, WN PWN, Warszawa
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, WN PWN, Warszawa
- Piaget J., 1972, *Strukturalizm*, PWN, Warszawa
- Półturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. 2, Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Półturzycki J., 2003, *Wielostronność w realizacji współczesnych procesów edukacyjnych*, w: *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Ag. Wyd. „Kwadra”, Szczecin
- Rutkowiak J. (red.), 1992, *Pytanie – dialog – wychowanie*, WN PWN, Warszawa

- Sośnicki K., 1968, *Poradnik dydaktyczny*, PZWS, Warszawa
- Suchodolski B. (red.), 1963, *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, Ossolineum, Wrocław
- Suchodolski B. (red.), 1964, *Zarys pedagogiki*, PWN, Warszawa
- Szewczuk W. (red.), 1998, *Encyklopedia psychologii*, Wyd. Fundacji „Innowacja”, Warszawa
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Tomaszewski T., 1998, *Główne idee współczesnej psychologii*, Wyd. AK „Żak”, Warszawa
- Walczyńska J., 1968, *Integracja nauczania początkowego*, Ossolineum, Wrocław
- Wołoszyn S., 1998, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Wyd. „Strzelec”, Kielce
- Zalewska E., 2003, *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego*, w: *Renesans (?) nauczania całościowego: współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M. J. Szymański, S. M. Szymański, Wyd. AK „Żak”, Warszawa