

Wanda Kamińska

ORCID: 0000-0003-2285-7163

Założenia, dziedzina i implikacje praktyczne koncepcji zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych

Wstęp

W literaturze przedmiotu obok dydaktyki ogólnej wyszczególnia się dydaktyki określonego typu szkolnictwa np. dydaktykę zawodową, dydaktykę szkoły wyższej, dydaktykę medyczną, dydaktykę wojskową. Franciszek Bereźnicki w swojej książce *Podstawy dydaktyki* proponuje podział dydaktyki na: dydaktykę ogólną oraz dydaktyki dwojakiego rodzaju: teorie nauczania w szkołach określonego typu i stopnia oraz dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych. Przedmiotem mojej refleksji jest drugi człon tego podziału. Analiza dydaktyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów pozwala, w moim przekonaniu, na postawienie hipotezy o możliwościach przeformułowania relacji między nimi w taki sposób, by zbudować modele zintegrowanych dydaktyk na poszczególnych etapach rozwoju dzieci i młodzieży. Postępując dalej wzdłuż drogi wytyczonej przez podział F. Bereźnickiego, twierdzę, że dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych rozważone w kluczu integracji treści, umożliwiają zbudowanie teorii dydaktyki kształcenia ogólnego oraz teorii innych dydaktyk, np. szkół określonego typu i stopnia (rozwój specjalistycznych systemów dydaktycznych). Rzeczą dotyczy nie tylko doboru i treści kształcenia dedykowanych konkretnym grupom, ale i głębokiej analizy zmiennych zewnętrznych (kulturowych, społecznych, gospodarczych).

Dydaktyka przedmiotowa jest teorią nauczania przedmiotów szkolnych. Obejmuje następujące elementy: relacje wewnątrzprzedmiotowe charakterystyczne dla procesu kształcenia przedmiotu oraz metodykę jego nauczania. Celem artykułu jest próba określenia teorii zintegrowanych dydaktyk przedmiotowych. Realizacja celu będzie wiodła przez określenie założeń tej koncepcji, głównych treści i ich praktycznych implikacji. Artykuł ma charakter „wstępu do badań”, szersza analiza szczegółów będzie przeprowadzona w osobnej monografii.

Koncepcja integrowania dydaktyk wpisuje się w model integracji wiedzy, o który zabiegali m.in. Ryszard Więckowski, Karol Linke, Maria Cackowska (w nauczaniu początkowym) oraz Ludwig von Bertalanffy, Norbert Wiener, Marian Mazur, Krystyna Duraj-Nowakowa (w nauczaniu systemowym). Wymienieni autorzy byli/są zwolennikami teorii systemowego integrowania wiedzy i choć każda z ich koncepcji opiera się na odmiennych fundamentach, to jednak sam paradygmat ufundowany na metodologii systemowej łączy ich postawy badawcze.

Podjęty w artykule temat jest propozycją nowej struktury teoretycznej, posiadającej potencjalność badawczą oraz niosącej konkretne rozwiązania praktyczne. Właściwa integracja przedmiotowa umożliwi, w moim przekonaniu, nowe spojrzenie na dziedzinę kształcenia ogólnego oraz na procesy rozwojowe wiedzy. Próba określenia procesu integrowania dydaktyk stanowi poważny krok do zbudowania dydaktyki kształcenia ogólnego¹. Integrowanie dydaktyk ma spowodować proces dynamizowania i uaktualniania treści kształcenia („prasowania wiedzy”), porządkowania jej struktur dydaktycznych (szeregowanie podstaw i szczegółów) w aspekcie temporalnym oraz specjalistycznym. Wielu autorów wskazuje na problem braku przyrostu wiedzy w pedagogice, przywołam choćby Stanisława Ossowskiego czy Lecha Witkowskiego². Temat jest istotnie ważny nie tylko ze względu na swoją

¹ F. Bereźnicki przed laty konstatował brak dydaktyki kształcenia ogólnego (jak w przypadku dydaktyki kształcenia zawodowego), utożsamiano ją z dydaktyką ogólną. Zob. F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 9.

² L. Witkowski, *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 19-39.

innowacyjność, ale i pod względem społeczno-gospodarczym, może bowiem przyczynić się do realizacji ważnych społecznie strategii takich jak:

- udrażniania „korytarzy” łączących transfer wiedzy szkolnej z rynkiem pracy (kompetencje miękkie a/i twarde – ich kształcenie – jakie i kiedy?),
- rozwój wiedzy naukowej (teoretycznej oraz praktycznej *know how*) – patrz rysunek 1 – rozwój kompetencji umożliwiających świadomy wybór ścieżki zawodowej przez uczniów (systemowy *tutoring* z elementami potencjalności zawodowej) – patrz rysunek 2 – celem jest eliminowanie szkolnej ekskluzji;
- uzupełnianie rynku pracy przez zawody, które są szczególnie potrzebne (dawne, stałe, innowacyjne) – dostosowanie programów szkół do tych zawodów – dydaktyki specjalistyczne – celem jest realizacja kompetencji przewidywanych jako ważne w gospodarce 4.0 i w społeczeństwie XXI wieku;
- włączania dydaktyk szczegółowych w dydaktyki specjalistyczne, rozwój kompetencji przed kwalifikacjami, blokowanie szkolnego formalizmu, optymalny rozwój systemu podnoszenia zawodowych kwalifikacji;
- monitorowania rozwoju kompetencji moralno-etycznych w systemie edukacyjnym od początku aż po dorosłość (temat rozumienia swoich kompetencji w aspekcie samostanowienia, rozumienia sensu uczenia się, autoewaluacji);
- wzmocnienia lub uzupełnienia systemu szkolnej edukacji o element psychologicznego, osobowego rozwoju.

Proponuję trzy kroki: najpierw opiszę założenia tej koncepcji, przedstawię procesy integracji w ramach treści nauczania, a na koniec spróbuję opisać parę przykładów zastosowań.

Założenia koncepcji

a) Paradygmatyczne

Paradygmat zintegrowanych dydaktyk można odrębnie opisać w aspekcie jej statusu naukowego, treści nauczania i stosowanych metod. Gdy chodzi o obszar badawczy koncepcja ta wpisuje się, jak zaznaczyłam na wstępie, w paradygmat systemowy. Metodologia pracy obejmuje zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz państwowego systemu

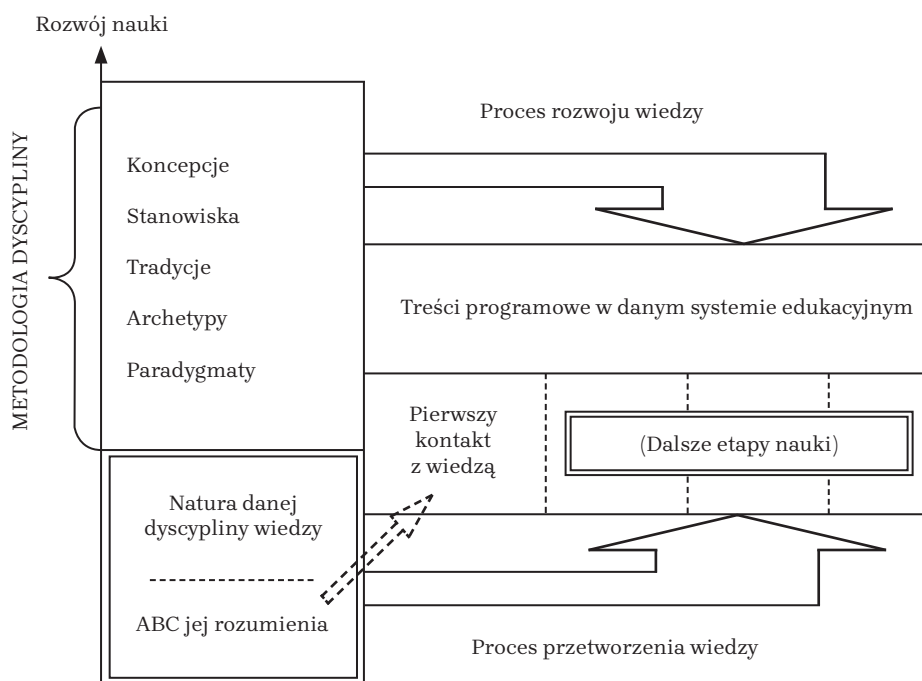
edukacyjnego. Jego istotą jest przyrost wiedzy oraz umiejętności dzieci i młodzieży uczestniczących w procesie kształcenia na przestrzeni obowiązkowej edukacji. Charakteryzuje się dynamizmem i emergentnym modelowaniem ludzkich stanów rozwojowych. Jako taki jest częścią systemu społecznego, administrowanego w relacji do określonego typu gospodarki. Ta elastyczność zmiennych, funkcjonalność, dynamika układów treści, dostosowanie strategii kształcenia do cech odbiorcy w analizie systemowej muszą być skorelowane ze ścisłą analizą tendencji i danych kulturowych, socjologicznych, technologicznych, społecznych. Analiza systemu edukacyjnego pod względem transferu wiedzy może spowodować lepsze przygotowanie kolejnych pokoleń do złożoności rzeczywistości egzystencjalnej, społeczno-gospodarczej, niesie możliwość zbudowania edukacyjnych modeli antycypacyjnych w miejsce modeli adaptacyjnych.

Potrzebna jest jednak weryfikacja struktur i treści nauczania, a dokładniej potrzebne są modele syntezy nieliniarne układy treści ze szczególnym uwzględnieniem przyrostu kompetencji uczniów. Metodyka sama w sobie nie ma znaczenia, ważne jest jej skorelowanie z celami uczenia. Zróżnicowanie metod pod względem ich skuteczności w tym paradygmacie wymaga ukazania prawidłowości tkwiących w adekwatnym dobieraniu metod do zakładanych celów. Innymi słowy, metody są tym „lepsze” im lepiej je nauczyciel dobiera do wytyczanych celów.

Paradygmat ten zakłada procesualne kształtowanie zaplanowanej, ważnej funkcjonalnie, celowościowo ujętej, „całości” wiedzy ogólnej w grupach młodzieży uczestniczących w systemie edukacyjnym, jednak z mocnym odróżnieniem poszczególnych etapów kształcenia. Każdy wyższy etap integruje kompetencje uczniów na bardziej adekwatny do ich rozwoju, poziom. Proces integracji odróżnia się od procesu korelacji. Korelacja, w sensie najogólniejszym, to współzależność, analizuje się w niej wzajemny stosunek przedmiotów lub pojęć. Na gruncie pedagogiki korelowanie cechuje proces analogicznego uzgadniania i wprowadzania pewnej równoległości polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu od różnych stron tych samych zagadnień na poszczególnych lekcjach z różnych przedmiotów. Korelacja w warunkach nauczania przedmiotowego umożliwia wykorzystywanie treści jednych przedmiotów do opracowywania treści innych przedmiotów. Integracja natomiast jest tworzeniem całości z części, na gruncie pedagogiki

umożliwia nauczanie mające na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Integracja jest łączeniem elementów w całość, jednak owa „całość” nie jest sumą elementów, jest nową jakością. Edukacja wczesna rozwija się od lat w tym paradygmacie, chodzi jednak o to, aby metodę integracji aplikować na wyższe poziomy kształcenia, po to, by proces integracji wiedzy służył adekwatnemu rozwojowi kompetencji.

Rysunek 1. Model procesu aplikacji stanu wiedzy naukowej do systemu edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne; zob. W. Kamińska, *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*, UKSW, Warszawa 2014.

Na rysunku 1. przedstawiam diagram obrazujący temporalny aspekt transferu wiedzy w systemie edukacji w odniesieniu do rozwoju dyscyplin naukowych. Dydaktyka jako teoria naukowa musi spełniać warunek „aktualności danych” i dlatego stawiam tę cechę koncepcji integrowania na pierwszym miejscu. W takim ujęciu dziedzina

dydaktyki przedmiotowej staje się subdyscypliną odnośnej dyscypliny naukowej na metapoziomie (dydaktyka matematyki jest subdyscypliną metamatematyki, dydaktyka historii jako subdyscypliną historiografii, dydaktyka fizyki jako subdyscyplina analizy porównawczej modeli fizykalnych). Relacja dydaktyki danego przedmiotu do jej głównej dyscypliny naukowej odgrywa wieloraką rolę: urealnia cele edukacji, określa umowny „kres” edukacji na III poziomie etapu akademickiego oraz pozwala na unowocześnienie metod kształcenia.

Coraz lepsze profilowanie rozwoju dzieci i młodzieży w kierunku osobowym, zawodowym, społecznym jest celem omawianej koncepcji, stąd model ten zakłada *tutoring* i *mentoring* jako działania wspomagające rozwój (w grę wchodzi dodatkowo ważne kompetencje nauczycieli). Tabela nr 1. przedstawia propozycję systemowego profilowania rozwoju dzieci i młodzieży w tym aspekcie.

Tabela 1. Model systemowego *tutoringu* z elementami realizacji potencjalności zawodowej uczniów

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	Analiza predyspozycji uczniów, uzdolnień, obserwacja wieloczynnikowa, behawioralna
Edukacja: szkoła podstawowa	Analiza predyspozycji, rozwój uzdolnień, pierwsze monitorowanie rozwoju FIRST
Edukacja: szkoła branżowa	Dalsza analiza predyspozycji, zainteresowań, <i>tutoring</i> – raz w miesiącu, rozwój predyspozycji zawodowych, analiza SWOT, testy, FIRST/SODT
Edukacja: liceum i technikum	Dalsza analiza predyspozycji, profilowanie stanu wiedzy, <i>tutoring</i> i doradztwo zawodowe – raz w miesiącu, SODT
Matura	Wybór dalszych etapów życia – analiza SWOT, testy, doradztwo
Edukacja akademicka	Wybór kierunku, trybu studiowania, decyzja o pierwszej pracy. <i>Tutoring</i> zaawansowany

Źródło: opracowanie własne

b) Antropologiczno-psychologiczne

Założenia antropologiczno-psychologiczne odślaniają koncepcję człowieka uczącego się w szkole oraz procesy biopsychicznego rozwoju niezbędne w nauczaniu. Omawiany paradygmat zakłada ścisłą

korelację wyników psychologii i antropologii na gruncie teorii zintegrowanych dydaktyk. To silne założenie suponuje dbałość o wykorzystanie tej wiedzy w edukacji. Człowiek w drodze ku dorosłości staje się całością pod warunkiem spójnego rozwoju emocji, umysłu, woli, uczuć, zatem osoba ludzka ma podlegać tendencjom scalającym: percepcja rzeczywistości, analiza obserwacji, planowanie działania, rozwój wyobraźni, umiejętności korygowania błędów myślenia i działania – te i inne obszary mogą być synchronizowane w trakcie edukacji respektującej prawo osoby do rozwoju. Znajomość i umiejętność wykorzystania na poszczególnych etapach kształcenia modeli behawiorystycznych (asocjacyjnych)³, poznawczo-procesualnych⁴, fenomenologiczno-humanistycznych⁵ jest istotną cechą paradygmatu systemowego.

Myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym ma charakter konkretno-wyobrażeniowy, dostrzega ono „całość” w sposób naturalny. Myślenie starszego dziecka, nastolatka w sposób naturalny gubi tę cechę, szczególnie pod naporem obowiązków szkolnych. Założenia psychologiczne dotyczą procesu przetwarzania wiedzy (starej i nabytej) oraz doświadczeń (indywidualnych i społecznych) w spójną całość. Charakteryzuje ją proces tworzenia kompetencji twardych oraz miękkich, który wynika z unikatowego procesu optymalizacji myślenia i działania. Nie szukamy już uniwersalnej prawdy o człowieku. Tę perspektywę oddajemy filozofom. Również nie pytamy już: Jak rozwija się człowiek? Pytamy dokładniej: Jak rozwija się człowiek w gronie rówieśników w klasie szkolnej obowiązującego systemu edukacyjnego? Interesuje nas indywidualny rozwój osoby w grupach rówieśników, w obowiązującej nas kulturze, ze względu na profilowanie uzdolnień dziecka. System rozwoju kompetencji adekwatny do rozwoju osoby. Stąd proponuję pracę analizą transakcyjną Berne'a oraz dwoma modelami: SODT (*self-awareness, opportunity, decision learning, transition*) i FIRST (*focus, interests, reasoning, self-awareness, transition*).

³ Dzisiaj szczególnie ważne w stosowaniu terapii behawioralnej w przypadku trudnych zachowań dzieci i młodzieży. Por. też P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004 oraz K. Konarzewski, *Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.

⁴ Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; E. Filipiak, *Z Wygot-skim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Gdańsk 2011.

⁵ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej: szkic tej alternatywy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, 3-4(32-33), s. 12-20.

c) **Dydaktyczne**

Założenia dydaktyczne obejmują wszystkie elementy strategii dydaktycznych (relacja celu/celów i metody/metod, cechy wykładanego materiału, cechy natury uczenia się, cechy uczniów, kryteria oceny przyswojenia materiału, osiągnięcia kompetencji) włącznie z ich właściwym wyborem. Gdy dziecko zaczyna w szkole myśleć kategoriami „szufladek”, przestaje łączyć wiedzę w całość. Ani nie łączy faktów, ani nie stosuje tej wiedzy w praktyce. Przestaje ją interioryzować. Nauczanie przedmiotowe w klasach IV-VIII oraz w nauczaniu ponadpodstawowym fragmentaryzuje otrzymane treści i umiejętności. Odejście od encyklopedycznego nauczania nie jest proste, wymaga wyjścia poza schemat. Metody integrowania wiedzy muszą być skorelowane z rozwojem wyobraźni, z dociekliwością dzieci i młodzieży, ze spójnością wielu typów rozwoju (poznawczego, emocjonalnego, moralnego, estetycznego). Realizacja tej koncepcji zakłada zmianę w edukacji nauczycieli. Proponuję specjalizację do poszczególnych etapów edukacyjnych, z podziałem na bloki przedmiotowe. „Całość wiedzy” jest ogromnym dydaktycznym wyzwaniem, ponieważ transfer kompetencji uwarunkowany jest przejściem od struktur podstawowych do struktur coraz bardziej specjalistycznych. Całość nie jest prostą indukcją poszczególnych elementów, ponieważ nauczanie zawsze ma indywidualnego odbiorcę, takiego, który przetwarza swoją wiedzę na swój poziom rozumienia i jemu musi być dedykowana ta zakładana w teorii „całość”. Przewodniki metodyczne dla nauczycieli sugerują korelację i integrację wiedzy ucznia ze względu na kształcenie wielostronne, które obejmuje bezpośrednio kształcenie osobowości ucznia i jej funkcji: poznawanie świata i siebie, poznawanie świata i nagromadzonych w nim wartości, zmienianie świata⁶. W drugiej części musi służyć celom zakładanym rynkowo, gospodarczo, by nie popaść w uproszczony indywidualizm, który czyni szkołę nieprzystającą do wymogów współczesności.

⁶ Por. *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, opracowały: D. Wójcik-Hetman, E. Żmijowska-Wnęk, Wrocław 2015. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego numer projektu: WND-POKL.03.03.04-00-028/12.

d) Filozoficzno-kognitywistyczne

Subiektywno-obiektywny charakter przetwarzania treści i umiejętności nie musi stanowić o skrajnej relatywizacji przyrostu kompetencji ucznia. Połączone ze sobą treści wiedzy mają charakter obiektywny i można je poddać ewaluacji, jednak temat ten można w pełni przeanalizować na gruncie filozoficzno-kognitywistycznym. Składowe wiedzy muszą być tak podawane w systemie edukacyjnym, aby uczeń coraz lepiej, na swoim poziomie, rozumiał otaczający świat. Filozoficzna kategoria interpretacji staje się kategorią systemową w pedagogice. Aspekt ewaluacji wiedzy i kompetencji ucznia w blokach przedmiotowych wymaga odrębnej, szerokiej monografii, zakłada bowiem badanie obejmujące: sprawną, rzetelną metodykę, etapy rozwoju osobowego, spójność podanej zinterioryzowanej wiedzy, właściwe przećwiczenie kompetencji. Dopiero wtedy możemy mówić o właściwej ewaluacji uczestników procesu dydaktycznego. Bez odpowiedzi na kognitywistyczne pytanie o to, jak rozwija się umysł dzieci i młodzieży w procesie przyrostu kompetencji oraz na filozoficzne pytanie o wpływ systemu edukacyjnego na rzesze dorosłych, nie będziemy mogli sprawdzić wiarygodności tej koncepcji. Rzecz dotyczy najgłębszego znaczenia instytucji szkolnej, o efekt, którym są: wolność i odpowiedzialność odbiorcy, merytoryczne przygotowanie do określonych ról społecznych i samostanowienie osób będących jej absolwentami.

Dziedzina zintegrowanych dydaktyk

Założenia koncepcji integrowania przedmiotów szkolnych omówione powyżej suponują inny rozkład treści przedmiotów szkolnych na poszczególnych etapach edukacji, inny nie tylko wewnątrz jednego przedmiotu, ale i umożliwiają przeobrażenie jednego przedmiotu w drugi. Krytyczna analiza aktualnej podstawy programowej prowadzi do wniosku o konieczności poukładania treści w blokach wiedzy ze względu na typ kształtowanych kompetencji. Rozwój dzieci i młodzieży wymaga w tym względzie określonego systemu wsparcia i profilowania, który musimy stworzyć. Dziedzina dydaktyk to nic innego jak mapa wewnętrznych zależności między profilowanymi kompetencjami a treściami kształcenia. Cechuje ją wymiar temporalny, logiczny i psychologiczny. Poszczególne przedmioty wpływają na rozwój dzieci i młodzieży tworząc w ogromnym rozproszeniu poszczególne

kompetencje. Poszufladkowane treści kształcenia budują synkretyczną, chaotyczną „całość”. Należy zauważyć, że struktury myślenia dzieci i młodzieży powinny być kształtowane w aspekcie ich lepszego rozumienia rzeczywistości, zatem nie ma innej drogi jak połączenie przedmiotów pod względem analogicznej struktury przekazywanej treści: informacje, rozumienie, zastosowanie, rozwiązywanie problemów. Proces komunikacji w nauczaniu jest skomplikowanym procesem sterowania i regulacji, składający się z różnorodnych relacji okrężnych⁷, jednak podstawą progresu w ramach poszczególnych treści są sposoby myślenia rozwijane w ramach poszczególnych bloków wiedzy. Dydaktyczne konstrukcje poznawcze powinny rozwijać się wraz ze złożonością procesów przetwarzania wiedzy⁸. Pozbywanie się sztucznych podziałów między przedmiotami humanistycznymi i szczegółowymi traktowane z powagą przez cały okres edukacji może zaowocować rozwojem interdyscyplinarności.

Zapis obowiązującej nas podstawy programowej formułuje obszary rozwojowe dla poszczególnych etapów kształcenia, eksponuje treści, które muszą/powinny się znaleźć w podręcznikach. Ich rozdrobnienie jest wadą podstawy programowej, która zamienia się w spis treści podręczników i programów kształcenia. Niestety podstawa nie opisuje procesu rozwoju uczniów, sugeruje rozkład na lata treści tego procesu. Zaczniemy od edukacji wczesnoszkolnej, której celem jest rozwój czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Czytamy w podstawie programowej: „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się ma umożliwić dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”. Służyć mają temu rozwojowi następujące typy edukacji: edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna, edukacja techniczna, edukacja informatyczna, edukacja muzyczna, wychowanie fizyczne, edukacja językowa (język urodzenia, język mniejszości narodowej i obcy

⁷ G. Meyer, *Cybernetyka a proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1969, s. 70.

⁸ Por. W. Kamińska, *W jaki sposób modelujemy wiedzę, której uczymy? Mapa problemu*, [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, UKSW, Warszawa 2014, s. 31-41.

nowożytny), etyka. Jedenaście typów edukacji. Spodziewane osiągnięcia dziecka wymieniono w odniesieniu do faz rozwojowych określając skrupulatnie listę czynności, a nie punkt rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego⁹.

Na II etapie edukacyjnym, obejmującym klasy IV-VIII, realizowane są następujące przedmioty: język polski, język obcy nowożytny, drugi język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka; matematyka; informatyka; technika; wychowanie fizyczne; edukacja dla bezpieczeństwa; wychowanie do życia w rodzinie; etyka; język mniejszości narodowej lub etnicznej; język regionalny – język kaszubski. Wymienionych 18-19 przedmiotów stanowi zawartość tygodniowego planu lekcji.

Celem edukacji w branżowej szkole I stopnia jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata. Poza kształceniem zawodowym, branżowa szkoła I stopnia „ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która stanowi fundament wykształcenia, umożliwiającą zdobycie podczas dalszej nauki zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych oraz umożliwiającą kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia, a następnie jej późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie”. Do najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego w branżowej szkole I stopnia należą: czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystania i refleksyjnego przetworzenia tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa; myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym; myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa; umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie; umiejętność sprawnego

⁹ Odnosi się wrażenie, że osoby piszące podstawę programową nie potrafiły komunikować rozwoju dziecka przedszkolnego inaczej niż poprzez listę umiejętności, które powinno wykonywać dziecko przygotowane do szkoły.

posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji; umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się; umiejętność pracy zespołowej.

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest:

traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności; doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.; rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin; zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej; łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi; rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej; rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie; rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sążdenie, rozwiązywanie problemów, twórczość¹⁰.

Umiejętności opisane w podstawie programowej mają charakter ogólny. Jeśli rozwój kompetencji miałby być realizowany systemowo, metodycznie, niezbędne byłoby określenie, na których zajęciach nauczyciel/uczeń rozwija je celowo, a na których jedynie „przy okazji”. Zdecydowanie lepszym zabiegiem byłoby przyporządkowanie celów edukacji poziomom jej osiągnięcia w miejsce rozbudowanych treści.

¹⁰ Wszelkie odniesienia do Podstawy programowej wzięłam ze strony: <https://www.ore.edu.pl>.

Perspektywa rozwojowa kompetencji wymaga szczególnej diagnozy przedmiotowej. Język polski w swojej dziedzinie dydaktycznej integruje się z językami obcymi (kompetencje językowe) oraz z innymi naukami humanistycznymi. Ten przedmiot pozostaje dzisiaj kluczowym przedmiotem nauczania na początkowym etapie edukacji, ale ukształtowane w jego ramach kompetencje można znakomicie rozwinąć w ramach treści innych przedmiotów humanistycznych: kulturoznawstwo, historia, filozofia, etyka oraz społecznych: wiedzy o społeczeństwie, przedsiębiorczość, edukacja dla bezpieczeństwa. Kształcenie literacko-kulturowe „rywalizuje” o prymat z paradygmatem komunikacyjnym (kształcenie językowe). Zakres semantyczny języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów). W bloku przedmiotów ścisłych matematyka integruje się z fizyką, chemią, ekonomią. Geografia integruje się z biologią, ekonomią, matematyką, fizyką oraz kulturoznawstwem. W zależności od tego, jakie kompetencje uczniów mają być ukształtowane w ramach danego profilu klasy, takie też będą budowane zintegrowane kompleksy wiedzy. Należy ponadto przeanalizować odrębnie, kiedy uczy my treści, a kiedy wyłącznie metod działania.

Dydaktyki zintegrowane zakładają rozwój osobowy ucznia w oparciu o *tutoring* jako część procesu dydaktycznego. W blokach: biologiczno-chemiczno-fizykalnym wzrost kompetencji ucznia wyznacza pytanie: jaką część sfery życia uczeń w trakcie swojej edukacji może coraz lepiej zrozumieć? W bloku humanistycznym pytaniem gwarantującym rozwój jest: co uczeń może coraz lepiej i głębiej interpretować? W bloku nauk społecznych zależy nam na coraz lepszej implementacji postaw w proponowaną wiedzę. Rozwój będzie gwarantowało pytanie: w jaki sposób uczeń może coraz lepiej partycypować w społeczeństwie? W przestrzeni wiedzy matematyczno-fizykalno-informatycznej na równym poziomie postawimy teorię i praktykę. Pytaniem wiodącym będzie: co uczeń może lepiej liczyć i rozumieć? Jak lepiej myśleć matematycznie? Te i inne pytania „rozwojowe” stają się ramami dla proponowanych procesów dydaktycznych.

Praktyczne implikacje teorii w praktyce edukacyjnej

Skuteczność podręczników szkolnych

Praktyka doboru strategii dydaktycznych na podstawie integracji treści może się bardzo zmienić i unowocześnić przy implementacji tego modelu do szkoły. Kompetencje w procesie rozwojowym można byłoby nareszcie oddzielić od poszczególnych rozdziałów „wiedzy” porządkowanej. Przede wszystkim autorzy programów nauczania i odnośnych podręczników musieliby sprostać zadaniu udowodnienia, że ich prace gwarantują ukształtowanie określonych kompetencji na określonym poziomie. Podniesienie wartości dydaktycznej programów i podręczników podniosłoby ich wartość usługową dla nauczyciela.

Zróźnicowanie i optymalizacja specjalistycznych programów nauczania

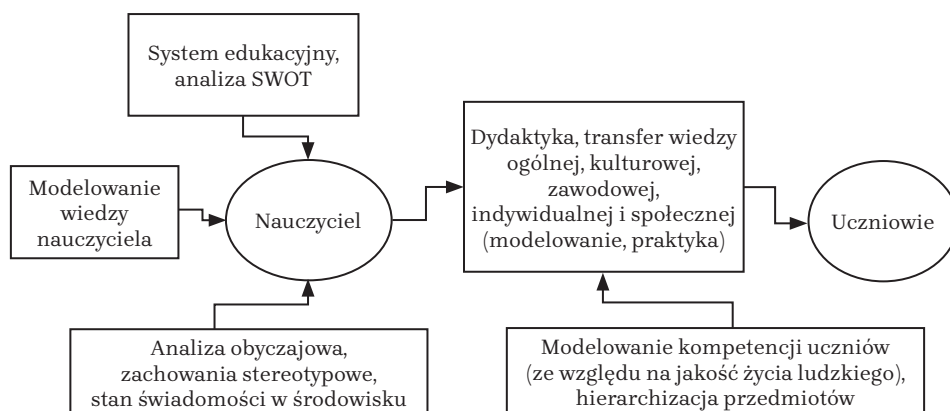
Przedstawiona w zarysie teoria pozwoli na lepsze dostosowanie programu do cech grup docelowych. Programy nauczania powinny gwarantować swoją funkcjonalność. Na uwagę zasługiwałyby programy specjalistyczne przygotowane pod szkoły muzyczne, szkoły mistrzostwa sportowego, szkoły branżowe ukierunkowane na rozwój określonych kompetencji zawodowych. Kompetencje krawcowej, spawacza, technika dentystycznego, pielęgniarki, sprzedawcy, operatora dźwigu, etc. uzyskałyby status celów programów kształcenia w zintegrowaniu kompetencji wiedzy ogólnej i zawodowej. Odrębność szkół i ich wartość społeczną można byłoby rozwinąć w aspekcie dokładniej dedykowanych programów kształcenia.

Nowy kształt przygotowania nauczycieli do zawodu

Zintegrowanie wiedzy na poszczególnych etapach nauczania powinno skutkować zmianą w kształceniu nauczycieli. W zawodowych kompetencjach na pierwszym miejscu powinno znaleźć się kształtowanie kompetencji uczniów. Ten cel zmieniłby nie tylko nastawienie nauczycieli do przedmiotów, ale i pole odpowiedzialności za zawodową aktywność. Nauczyciel matematyki nie uczyłby matematyki, lecz umiejętności liczenia, rozwiązywania zadań, rozwoju myślenia matematycznego. Nauczyciel polskiego nie uczyłby języka polskiego, lecz rozwoju umiejętności czytania, wypowiedzania się, pisanie na odpowiednim

poziomie nauczania. Za rozwój tych umiejętności nauczyciel ponosiłby odpowiedzialność.

Schemat 1. Główne płaszczyzny kształcenia nauczycieli w teorii zintegrowanych dydaktyk



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Artykuł przedstawia propozycję zmiany dotychczasowego modelu systemu edukacyjnego na model zintegrowanych dydaktyk. Założeniami tej koncepcji są:

- paradygmatyczne: dynamizm i emergentyzm w modelowaniu kompetencji uczniów, kształtowanie zaplanowanej, ważnej funkcjonalnie, celowościowo ujętej, „całości” wiedzy ogólnej w grupach młodzieży uczestniczących w systemie edukacyjnym, jednak z rzetelnym odróżnieniem poszczególnych kompetencji odnośnie do etapów kształcenia;
- antropologiczno-psychologiczne: wykorzystanie wiedzy psychologicznej i antropologicznej w edukacji, ze szczególnym integrowaniem osobistej wiedzy ucznia;
- dydaktyczne: transfer kompetencji uwarunkowany jest przejściem od struktur podstawowych do struktur coraz bardziej specjalistycznych;

d) filozoficzno-kognitywistyczne: poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób rozwija się umysł dzieci i młodzieży?

Założenia tej koncepcji, jej główne treści i ich praktyczne implikacje stanowią próbę wyznaczenia korekty działania szkoły w oparciu o systemową analizę jej znaczenia osobotwórczego, zawodotwórczego, generującego zmianę społeczną.

Abstract

The article presents a proposal for a model integrating students' knowledge and skills in the current educational system. The topic covers the assumptions of the concept and selected practical consequences of it. The increasingly worsening positioning of the school as an institution in social life makes it necessary to look for corrections to the system enabling children and teenagers to prepare for life in the 21st century. The presented concept of integrated subject didactics should be distinguished from simple cross-subject correlations. The main thesis of the article is that the integration of didactics within individual stages of education is possible, provided that we recognize analogous cognitive structures in the content of school subjects and arrange them from the simple to the complex, taking into account real goals in education. Then it will be possible to integrate the content of subjects at individual stages of education by creating „holistic” knowledge. The school will become responsible for increasing students' competences.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Duraj-Nowakowa K., *Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej: szkic tej alternatywy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, 3-4(32-33).
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Gdańsk 2011.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Kamińska W., *W jaki sposób modelujemy wiedzę, której uczyimy? Mapa problemu*, [w:] W. Kamińska, P. Mroczkiewicz (red.), *Jak uczyć, by nauczyć filozofii? Refleksje akademików i praktyków*, UKSW, Warszawa 2014.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004.

- Konarzewski K., *Pedagogika i wartości: w odpowiedzi moim krytykom*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Meyer G., *Cybernetyka a proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1969.
- Witkowski L., *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Wójcik-Hetman D., Żmijowska-Wnęk E., *Przewodnik dla nauczycieli nt. korelacji programów przedmiotowych*, Wrocław 2015.

Netografia

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>.