

Wybrane teoretyczne podejścia do edukacji środowiskowej

Wprowadzona w Polsce reforma systemu oświaty miała być lekarstwem na wszelkie bolączki zgłaszane wobec polskiej szkoły oraz próbą unowocześnienia i uaktualizowania kształcenia dzieci i młodzieży. O tym, że nie do końca udało się te zamierzenia zrealizować, świadczyć mogą niekończące się dyskusje zarówno w gronie teoretyków, praktyków, jak i rodziców. Zgodnie z założeniami reformy, nauczanie początkowe ma mieć charakter kształcenia zintegrowanego. Koncepcja ta nie jest jednak jednoznacznie odczytywana ani przez ustawodawcę, ani przez teoretyków – którzy przesłanek dla jej istnienia doszukują się zarówno w przeszłości, jak i w wyzwaniach przyszłości, ani przez nauczycieli. Trudno oprzeć się wrażeniu, że koncepcja powstała pośpiesznie, jest kompilacją kilku wcześniejszych propozycji a jej „teoretyczne umocowanie” powstaje po, a nie przed jej wprowadzeniem. Świadczyć o tym może fakt, że większość opracowań odnoszących się do kształcenia zintegrowanego pojawiła się po 1999 roku.

Efektom tej sytuacji jest funkcjonowanie w pedagogice różnych podejść do kształcenia zintegrowanego. Termin „podejście”, jako mało precyzyjny, wydaje się być odpowiedni do interpretacji współwystępujących założeń wziętych z różnych dziedzin nauki i o różnej naukowej proveniencji. Niektóre założenia znakomicie się uzupełniają i tworzą nową jakość, inne występują w sprzeczności. Słowem–kluczem łączącym zbiór założeń tworzących model kształcenia zintegrowanego jest **całość**, występująca w opozycji do podejścia asocjacyjnego i atomistycznego. Mówiąc o integracji poruszamy się od scjentyzmu po her-

meneutykę, od teorii systemów po holizm. Odwołań psychologicznych poszukuje się w teoriach poznawczo-rozwojowych: z kognytywistą J. Piagetem na czele, społeczno-kulturowych, z jej głównym przedstawicielem L. Wygotkim, po amerykańskiego psychologa J. Brunera, jednego z twórców teorii transakcji. A więc znajdujemy odniesienia do psychologii poznawczo-rozwojowej, psychologii humanistycznej, bronfenbrennerowskiej psychologii ekologicznej. Pedagogiczne odwołania lokują się od pozytywizmu przez nurt modernizmu i postmodernizmu. Praktyka pedagogiczna nawiązuje coraz częściej do teorii konstruktywizmu.

Niniejszy tekst jest próbą prezentacji wybranych podejść i ich konsekwencji dla praktyki kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym w zakresie edukacji środowiskowej.

Środowisko a edukacja środowiskowa

Aktualnie funkcjonują w edukacji dziecka na poziomie elementarnym terminy: edukacja środowiskowa, edukacja przyrodnicza (przyroda ożywiona i nieożywiona) oraz edukacja ekologiczna. Terminy te bardzo często używane są zamiennie. Tę nieściśłość (wielość?) terminologiczną można tłumaczyć różnym rozumieniem pojęcia *środowisko*.

W potocznym rozumieniu środowisko to:

- to wszystko, co nas otacza (w skali mikro i makro);
- to, co dostrzegamy (ze świadomością, że to „coś” się zmienia z każdym rokiem, w miarę naszego wzrastania i rozwoju oraz gromadzenia się doświadczeń);
- to, na co my wpływamy i co wpływa na nasze życie (środowisko żywe, martwe i społeczne – czy ono jest ożywione, czy nieożywione?);
- Ziemia; jej lądy, woda, powietrze i jej mieszkańcy;
- Natura (bez ingerencji człowieka);
- to powiązany ze sobą, nierozzerwalny układ organizmów żywych wraz ze swym nieożywionym otoczeniem.

W zależności od przyjętej definicji środowiska – pojawiają się różne nazwy edukacji nim się zajmującej. Można zaobserwować pewną prawidłowość. Otóż w wychowaniu przedszkolnym pod terminem edukacja środowiskowa kryje się to, co nazwalibyśmy edukacją przyrodniczą (rośliny i zwierzęta), cały zakres wiedzy społecznej i relacji występujących w tym zakresie kryje się pod nazwą: wychowanie społeczno-moralne.

Natomiast w kształceniu zintegrowanym – edukacja środowiskowa odnosi się do przyrodniczego i ludzkiego wymiaru istnienia środowiska. Środowisko traktowane jest więc jako twór żywy, dynamiczny, zmieniający się wraz ze zmianami naszej percepcji, obejmujący, obok otaczającego nas (dziecko) żywego świata (rośliny, zwierzęta) także wytwory cywilizacji oraz złożoną strukturę społeczną wraz ze wszystkimi możliwymi relacjami (zależnościami) występującymi pomiędzy elementami tworzącymi tak rozumiane środowisko. Takie rozumienie środowiska podkreślające rolę wzajemnych wpływów bliskie jest teorii transakcji, zwłaszcza w kontekście środowiska społecznego.

Cele edukacji środowiskowej

W Podstawie Programowej kształcenia zintegrowanego cele dotyczą całokształtu zadań edukacyjnych i nie ma wskazań co do celów adresowanych do edukacji środowiskowej. Nauczyciel sam na podstawie programu określa cele. Egzemplifikację najważniejszych celów w zakresie edukacji środowiskowej przedstawia I. Ziolo.

„Szczegółowe cele edukacji środowiskowej [...] wyrażają się w eksponowaniu i akcentowaniu takich podmiotowych potrzeb dziecka, możliwych do rozwijania w kontaktach z realną rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, jak:

- zaspokajanie i rozwijanie zaciekawienia światem, potrzeby jego wyjaśniania i przeżywania, wyrażania uczuć i przeżyć oraz działania, jako naturalnych tendencji rozwojowych dziecka,

- rozwijanie umiejętności praktycznych, społecznych i umysłowych umożliwiających poznanie i rozumienie zjawisk we wzajemnych związkach i zależnościach,
- kształtowanie umiejętności badawczych; poszukiwanie, odkrywanie, przeprowadzanie prostych eksperymentów, wyjaśnianie, uzasadnianie i ocenianie czynności badawczych,
- kształtowanie umiejętności planowania i organizowania działań własnych, podejmowania decyzji i uzasadniania ich wyboru,
- wyzwalanie, inspirowanie i podtrzymywanie uczucia głębokiego szacunku wobec życia w każdej postaci, dbania o własne zdrowie i bezpieczeństwo,
- kształtowanie umiejętności zachowania się dziecka w różnych wspólnotach,
- uwrażliwianie na przejawy degradacji środowiska i wyzwalanie chęci podejmowania działań prośrodowiskowych” (Zioło, 2002, s. 33).

Zadaniem nauczyciela jest przedstawienie celów ogólnych w kategoriach celów operacyjnych. W edukacji środowiskowej formułujemy trzy grupy celów: dotyczące umiejętności intelektualnych i praktycznych, dyspozycji afektywnych oraz wiadomości. Stosuje się kilka sposobów zapisywania celów. W opracowaniach metodycznych najczęściej spotkać można cele określane jako zadania dla nauczyciela (tzw. tradycyjny sposób). Nie ma nic złego w takim ujmowaniu celów. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią nauczania zmiana w podejściu do celów między innymi wyraża się w zastępowaniu pojęć: *przekazanie wiedzy, przyswojenie, zapoznanie, kształtowanie*, formułami: *konstruowanie znaczeń, poszukiwanie odpowiedzi, negocjowanie pojęć, reorganizacja wiedzy, tworzenie okazji, organizowanie warunków, zachęcanie*, co wyraźnie ilustruje odejście od nauczania na rzecz uczenia się przez uczniów.

Drugim, coraz częściej stosowanym sposobem zapisu celów, rodem z behawiorystycznych teorii uczenia się, jest formułowanie celów operacyjnych. Taki zapis celów wskazuje czynność (zachowanie) i obiekt tej czynności (treść). Ten sposób ujmowania celów w edukacji środowiskowej ma swoje uzasadnienie. Mamy tam bowiem wyod-

rębnione przynajmniej dwie sfery: treści (pojęcia, zasady, obiekty) oraz operacje psychologiczne, intelektualne i procedury naukowe [Dunne, Dylak, 1997]. Przedstawianie celów w postaci obserwowalnych zachowań wynika z założenia, że dowolne pojęcia czy kategorie można i trzeba sprowadzać (redukować) do obserwowalnej postaci. Taki cel wyprowadzamy z definicji operacyjnej „pojęcia” stanowiącego wyobrażony i pożądany stan rzeczy. Jeżeli chce się, aby uczeń coś wiedział, rozumiał, to należy tę kategorię zdefiniować przez wyliczenie bądź opis zachowań, które są w mniemaniu nauczyciela dokładnym desygnatem definiowanego pojęcia. W takim podejściu istnieje jednak niebezpieczeństwo. Otóż zakres definicji operacyjnej jest mniejszy niż zakres definiowanego pojęcia, zwłaszcza gdy definiujemy takie pojęcia, które mają pośrednie ekwiwalenty empiryczne. Ograniczamy zakres pojęcia do obserwowalnych wskaźników – redukujemy je [Dunne, Dylak, 1997].

Częstym błędem występującym w opracowaniach metodycznych (np. przewodnikach dla nauczycieli), a później powielanym przez nauczycieli w scenariuszach zajęć zintegrowanych, jest formułowanie celów operacyjnych, które jednak nie zawierają opisu zachowania dającego się zaobserwować, np. *Uczeń wie, że las ma warstwową budowę, Uczeń rozumie zależności występujące pomiędzy poszczególnymi warstwami lasu. Uczeń zna gatunki zwierząt i roślin występujące w poszczególnych warstwach lasu.* W przytoczonych celach brak jest obserwowalnych wskaźników, na podstawie których można stwierdzić, że uczeń faktycznie wie, rozumie i zna.

Treści edukacji środowiskowej

Zakres i układ treści edukacji środowiskowej (wcześniej przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze) pomimo ogromnej oferty programowej w tym zakresie, adresowanej do kształcenia zintegrowanego, nie uległ od lat zasadniczym zmianom. Mimo deklarowanej dominacji umiejętności nad wiedzą, w dalszym ciągu programy charakteryzuje scjentyzm, wyrażający się w przeintelektualizowanej te-

matycy programowej i przeładowaniem programu treściami, co znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach czy zeszytach ćwiczeń. Pojawienie się określonych treści w programie i podręcznikach traktowane jest przez nauczycieli i uczniów nie jako materiał „do wyboru”, ale treści obligatoryjnie przeznaczone do realizacji i opanowania zgodnie z podręcznikiem. Czasami propozycja zawarta w programie i jego wykładnikach powoduje z kolei ograniczanie się nauczycieli do tego, co jest w nich zawarte.

Strukturalizm jako nurt teoriopoznawczy, podkreśla znaczenie dla procesu uczenia się organizowania materiału w określone struktury. „Struktura to określony układ elementów, na który składają się prawa, ogólne zasady i pojęcia połączone ze sobą określonymi relacjami logicznymi i merytorycznymi” [Sośnicki, 1965].

Ujęcie takie pozwala na tworzenie w umyśle dziecka kategorii poznawczej jako wewnętrznej struktury umysłowej, dzięki której podmiot może budować percepcyjne, pamięciowe i umysłowe reprezentacje wewnątrz klas przedmiotów, zdarzeń i strategii oraz zachodzących między nimi relacji. Z założeń strukturalizmu wynika również, że strukturalne ujęcie treści, poprzez tworzenie w umyśle dziecka określonych konstruktywów poznawczych, zapewnia większą operatywność i trwałość zdobytej wiedzy. Tworzenie strukturalnych konstruktywów wiedzy środowiskowej w umyśle dziecka jest niezbędne do ilustracji złożoności natury poznawczej rzeczywistości jako elementów całości holistycznej, a także ze względu na to, że daje uporządkowany obraz tej rzeczywistości [Ziolo, 2003].

Dydaktycy podkreślają wagę zgodności struktury przedmiotu nauczania ze strukturą odpowiadającej mu dyscypliny naukowej, jak i rzeczywistości, którą bada. Problem z edukacją środowiskową polega na tym, że ma ona charakter multidyscyplinarny. Tworzą ją elementarne treści z wielu dyscyplin wiedzy: biologia (zoologia, botanika), historia, geografia, astronomia, chemia, fizyka, higiena, ochrona zdrowia, wychowanie komunikacyjne, wiedza o społeczeństwie. Edukacja środowiskowa w związku z wyżej przytoczonymi argumentami nie posiada

swego odpowiednika w postaci jednej dyscypliny naukowej. Nie może w związku z tym mieć jednej podstawy teoretycznej, która nadawałaby tej wiedzy odpowiednią strukturę. Inne przedmioty, np. fizyka, mają strukturę pojęć, praw, wyprowadzoną (a więc i podobną) ze struktury teoretycznej fizyki jako nauki. W przypadku edukacji środowiskowej takiej analogii nie można wskazać.

Rzeczywistość, która jest przedmiotem eksploracji prowadzonej w ramach edukacji środowiskowej, jest dynamicznym układem elementów przyrodniczych, społecznych, kulturowych i technicznych, rozpatrywanych jako odrębne elementy albo całością relacji między nimi. Elementy poznawczej rzeczywistości w początkowym etapie kształcenia znajdują się w sferach najbliższych człowiekowi, w trakcie edukacji stopniowo się oddalają. Są to:

- dom i rodzina – przedszkole i szkoła – miejsce pracy – miejscowość i okolica – region – kraj – kontynenty – świat;
 - zwierzęta – rośliny – drobnoustroje – zewnętrzne warunki życia na Ziemi – budowa zewnętrzna i wewnętrzna Ziemi – Ziemia jako planeta, Układ Słoneczny – Galaktyka – Wszechświat.
- Całość zagadnień programowych obejmuje zewnętrznie zintegrowane obszary treściowe, dotyczące:
- różnorodności zjawisk świata przyrody ożywionej i nieożywionej (budowy niektórych roślin i zwierząt, warunków i trybu ich życia),
 - życia społecznego klasy, szkoły, miejscowości, kraju,
 - pracy ludzkiej,
 - wybranych problemów ekologicznych,
 - zasad bezpieczeństwa, higieny i zdrowia.

Kończąc rozważania doboru treści kształcenia należałoby apelować o ograniczanie treści niedyskusyjnych, z punktu widzenia ucznia polegających na odtwarzaniu, takich jak: fakty, nazwy, gotowe definicje, algorytmy, a w zamian proponować uczniom treści zachęcające do poszukiwań, kontrowersyjne, dające się przełożyć na zadania o wielu drogach rozwiązań czy wielu rozwiązaniach.

Wiedza

Konstruktywizm, który wyrósł na podłożu pragmatyzmu, psychologii kognitywnej i teorii Wygotskiego, przyjmuje, że człowiek ciągle konstruuje swoją wiedzę w wyniku nowych doświadczeń, zgodnie z zasadami asymilacji i akomodacji. Dotychczasowa wiedza stanowi strukturę otwartą, która ciągle się przekształca i pozwala dostrzegać całości i części jako elementy szerszej struktury [Bałachowicz, 2003].

Metodykę i definicję wiedzy szkolnej – jak zauważa Klus-Stańska, budowano z odwołaniem do obowiązującej przez długi czas uproszczonej koncepcji uczenia się. Błędnie zakładano, że aktywność umysłu ma charakter recepcyjny, a rozwój intelektualny utożsamiano w gruncie rzeczy z rozwojem pamięci. Dziś wiadomo, że czynności poznawcze człowieka mają charakter interpretacyjny i konstrukcyjny oraz że istnieje zależność nadawania znaczeń przez jednostkę od jej nastawień i oczekiwań [Klus-Stańska, 2003].

Poprawne konstruowanie wiedzy przez ucznia zależy od proporcji rodzajów wiedzy, jaka jest oferowana uczniowi.

Wiedza nazewnicza odnosi się do operowania nazwami i ma uzasadnienie tylko wtedy, kiedy mamy do czynienia z faktografią lub nazwami własnymi. *Nazwij części roślin. Wymień najstarsze miasta Polski*. Taka wiedza nie może być konstruowana w umyśle dziecka, bo jest skutkiem przekazu społecznego. Do przyswojenia wiedzy nazewnicznej potrzebna jest dobra pamięć, a wiadomości są niejako kolekcjonowane.

Wiedza wyjaśniająca jest rozwijana w trakcie prób zrozumienia przebiegu zjawisk i procesów. Przedmiotem uczenia się są tu eksplanacje oparte na relacji „przyczyna–skutek”, umiejętności prowadzenia obserwacji laboratoryjnej, logicznym wnioskowaniu na podstawie zgromadzonych danych, formułowaniu wniosków. *Spróbuj wyjaśnić, dlaczego latarka nie świeci, Co mogło stać się z wodą, która była na tym spodku?* Aktywizowane jest w ten sposób myślenie przyczynowo-skutkowe, respektujące ściśle zdefiniowane algorytmy.

Wiedza interpretacyjna jest rozwijana w toku deliberacji, krytycznego namysłu nad złożonością i niejednoznacznością świata i wystę-

pujących w nim zjawisk. Wiedza interpretacyjna, choć związana z myśleniem krytycznym, nie polega na krytykowaniu w sensie dosłownym, ile na umiejętności oceniania i problematyzowania, dostrzegania różnych punktów widzenia i rozmaitych implikacji, zauważania sprzeczności interesów, czy antycypowania konsekwencji różnych decyzji. *Jakie konsekwencje dla otoczenia mogłoby mieć wycięcie dużego obszaru lasu? Co sądzisz o stosowaniu nawozów sztucznych w hodowli roślin?*

Realizacja

Edukację środowiskową zwykle się określać jako specyficzną. Specyfika tej edukacji polega między innymi na tym, że krzyżują się w niej różne metody badawcze, różne języki opisu i różnej natury fakty do poznania przez dzieci. Wiedza dotyczy dwóch zasadniczo różniących się obszarów rzeczywistości: przyrodniczej i społecznej. Rzeczywistość przyrodnicza opisywana jest za pośrednictwem treści nauczania szkolnych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, a rzeczywistość społeczna za pośrednictwem przedmiotów humanistycznych. Brak świadomości tego faktu wśród nauczycieli powoduje u uczniów błędne przekonania, funkcjonujące później jako stereotypy poznawcze typu: niedźwiedzie żywią się „miodkiem”, sowy są mądre, Anaruk, chłopiec z Grenlandii, zna język polski, a podstawowym pożywieniem bocianów są żabki, a za górami i za lasami znajdują się krainy miodem i mlekiem płynące.

Interesujące podejście do edukacji, będące naturalną konsekwencją przyjęcia założeń konstruktywizmu, przedstawia Klus-Stańska. Propaguje model edukacji dialogowej, oparty na konstruowaniu wiedzy ucznia, w którym przekaz zmienia charakter z monologicznego (szkolnego) na dialogowy. „O ile w edukacji monologicznej zabiegi nauczyciela koncentrują się wokół przyswajania przez uczniów ustalonych znaczeń tworzących wiedzę publiczną, o tyle wiedza dialogowa zmierza do tego, by dziecko nauczyło się eksplorować własną pulę doświadczeń, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, „wczytać” w nie nowe znaczenia, doszukiwać się w nich głębszych sensów itd. Z drugiej strony chodzi też o to, by poznało dziedzictwo kulturo-

we na tyle dokładnie, żeby odczuwać wspólnotę kulturową z innymi, świadomie doświadczać uczestnictwa w kulturze i skutecznie działać” [Klus-Stańska, 2003]. Specyfika obszarów rzeczywistości, które odnoszą się do edukacji środowiskowej skłania do różnego rozumienia dialogu:

- dialog rozumiany jako poszukiwanie sposobów interpretowania, elaboracja krytyczna i twórcza, czy wreszcie rodzaj przeżywania rzeczywistości i kontaktu z drugim człowiekiem – podstawowy sposób poznawania świata i jednoczesnego jego tworzenia jako społeczne doświadczenia i fakt kulturowy;
- dialog jako określenie drogi dochodzenia do teorii (nie określenie natury teorii). W dziedzinach przyrodniczych nie dochodzi się do tworzenia nowych znaczeń. Teoria raczej ma służyć wyjaśnieniu zgromadzonych danych i skutecznemu działaniu;
- dialog służący wykorzystywaniu wiedzy przyrodniczej czy matematycznej do prób wyjaśniania zjawisk związanych np. z ekologią, sposobami odżywiania się, ekonomią. Działania odnoszące się do tej wiedzy dotyczą dokonywania wyborów oraz społecznych preferencji [Klus-Stańska, 2003].

W dialogowym poznawaniu świata przyrodniczego w warunkach szkolnych Klus-Stańska akcentuje następujące kwestie:

- Konstruowanie znaczeń wymaga zaistnienia chaosu poznawczego w sensie poczucia problematyczności sądów, niepewności dróg poszukiwań i niejednoznaczności pojęć i obiektów. Chaos poznawczy jest punktem wyjścia do podjęcia czynności badawczych, myślenia twórczego, negocjacji proponowanych znaczeń i nabywania kontroli poznawczej nad eksplorowaną sytuacją.
- W edukacji dialogowej chodzi o uczenie się budowania teorii, a nie o jej reprodukcję.
- Dynamika i otwartość konstruowanych znaczeń skłania do ciągłego szukania nowych konsekwencji.
- Konstruowanie znaczeń uwarunkowane jest zdolnością do stawiania pytań, problematyzowania sądów i pozostawiania w stanie zaciekawienia, dlatego edukacja dialogowa winna w większym stop-

niu sprzyjać zadawaniu pytań niż udzielaniu zweryfikowanych wcześniej przez nauczyciela lub podręcznik odpowiedzi.

Przebieg procesu uczenia się według konstruktywistycznej teorii ma charakter etapowy (fazowy).

I. Rozpoznawanie wiedzy. Po krótkim wprowadzeniu w temat i wywołaniu zainteresowania nauczyciel koncentruje się na odkrywaniu wstępnej wiedzy dziecka. To rozpoznanie potrzebne jest uczniowi, który musi sobie zdać sprawę z tego, jakie wyobrażenia posiada na temat podjętych zagadnień, a także nauczycielowi, który powinien zorientować się, od jakiego poziomu uczeń rozpoczyna uczenie się (uczenie się zależy od posiadanej wiedzy i wyobrażeń, a uczniowie posiadają tzw. wiedzę osobistą).

II. Faza rekonstrukcji. W tej fazie nauczyciel inicjuje pracę nad zmianą koncepcji dzieci i wywołaniem refleksji u uczniów nad ich dotychczasową wiedzą. To czas na aktywność dzieci: obserwacje, wykonywanie doświadczeń i eksperymentów, które pozwolą na odkrycie nowych faktów, związków i zależności, co z kolei sprzyjać będą formowaniu się nowej wiedzy ucznia (każdy indywidualnie tworzy swoją wiedzę, znaczenie pojęć oraz wyobrażenia o zjawiskach przyrodniczych).

III. Faza aplikacji. W tej fazie należy uczniowi stworzyć warunki do zastosowania wiedzy i rozwijania nowych idei w różnych sytuacjach. W aplikacyjne zadania mogą być włączone problemy eksperymentalne, dyskusje, opisy zjawisk i projekty (konstruowanie znaczeń pojęć, zjawisk i procesów jest procesem ciągłym i wymagającym aktywności ucznia).

IV. Faza przeglądu nowych idei i poglądów. Dzięki porównaniu wiedzy poprzedniej z nowo zdobytą zachodzi sprzężenie zwrotne i uczeń uświadamia sobie zmianę (uczenie się powoduje konceptualne zmiany, polegające na całkowitej reorganizacji dotychczasowej wiedzy, a nie tylko dodaniu nowej wiedzy) [Śniadek, 1997].

Omówione wyżej sposoby uczenia się przekonują, że uczenie polegające na przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy, z którą uczni-

wie się „nie identyfikują”, podpowiadanie im przez nauczycieli strategii postępowania, która nie jest autorstwa uczniów, powoduje, że wiedza osobista uczniów, konstruowana poza szkołą i ta zdobyta w szkole nie tworzą spójnego systemu wiedzy. Edukacja środowiskowa, jak żaden inny obszar edukacji czerpie z wiedzy i umiejętności zdobytych „wcześniej” lub „gdzie indziej”.

Aktywność zadaniowa

W opracowaniach dotyczących pracy z dzieckiem podkreśla się potrzebę aktywnych i dynamicznych relacji dziecka z poznawanym otoczeniem, rzeczywistością przyrodniczą i społeczną. Ten wymóg w edukacji środowiskowej może być spełniony poprzez aktywność zadaniową. Zadanie traktuje się jako „wyobrażony (antycypowany) program przekształcania stanu wyjściowego w stan końcowy, będący wynikiem poszukiwanego działania” [Dunne, Dylak, 1994]. Zadanie powinno zawierać: dane, warunki i niewiadomą. Aby zadanie spełniało swoją rolę winno być wmontowane w sytuacje zadaniowe. M. Dunne i S. Dylak przedstawiają 3 rodzaje takich sytuacji:

1. Dokładny wynik nie jest znany, ale dysponujemy znanym repertuarem *czynności* (*wiem jak zrobić, ale nie wiem co wyjdzie?*).

2. Wynik zadania jest dość dokładnie zdefiniowany, ale nie są dokładnie określone procedury (*wiem co powinno wyjść, ale nie wiem jak to zrobić?*).

3. Procedura znana i wynik zdefiniowany, natomiast jest potrzeba wbudowania ich w inną sytuację wyjściową (*wiem co i jak zrobić, ale jak i gdzie to wykorzystać?*).

Aktywność dziecka we wszystkich swych przejawach ma okazję być realizowana w większych formach, jakimi są projekty edukacyjne, zwłaszcza projekty badawcze.

Formy pracy

O skuteczności pracy nauczyciela decydują oprócz wielu innych czynników – formy pracy. Kształcenie zintegrowane w swych założe-

niach podkreśla rolę współpracy i współdziałania przy wykonywaniu różnych zadań i projektów. Ranga pracy grupowej wyraźnie wzrosła, chociaż w dalszym ciągu możliwości tkwiące w pracy grupowej nie są w pełni wykorzystywane, chociaż wyniki badań dowodzą [Schaffer, 1994], że:

- dzieci pracujące w parach rozwiązują problemy na poziomie dużo wyższym niż dzieci pracujące w pojedynkę;
- natrafiając na odmienny (choć niekoniecznie właściwy) punkt widzenia, dziecko zmuszone jest do skoordynowania swojego punktu widzenia ze stanowiskiem partnera – jest to wynik interakcji społecznej z partnerem;
- konfrontacyjny konflikt społeczno-poznawczy umożliwia każdemu z partnerów przyswojenie takiego podejścia wobec rozwiązywanego zadania, które jest bardziej zaawansowane.

O wartości różnych form pracy grupowej – pracy w parach, zespołach, decydują następujące cechy:

- przewaga aktywności uczniów nad aktywnością nauczycieli;
- zaangażowanie w pracę z kolegami, motywacja do dyskusji nad pomysłami i opiniami, więcej pytań, więcej pytań typu: *Dlaczego tak sądzisz?*;
- członkowie grupy mogą prosić o pomoc i pomagają innym;
- możliwość wykazania swoich zdolności bez zwracania uwagi całej klasy;
- dzieci wolniej pracujące lepiej radzą sobie w pracy grupowej; w małej grupie uczeń mniej ryzykuje, jeśli źle odpowie;
- osoby nieśmiałe czują się w grupie swobodniej [Fisher, za: Konstanty, 1997].

Edukacja środowiskowa ze względu na swe cele, charakter treści oraz konieczność rozwijania u uczniów umiejętności eksploracyjnych stwarza okazje do pracy grupowej we wszystkich jej wariantach.

Przedstawione wybrane podejścia edukacyjne zogniskowane zostały wokół podstawowych dla nauczyciela kwestii: celów, treści, ich realizacji oraz sposobów pracy z dziećmi. W ten sposób zostały wskazane pewne pojawiające się zmiany, tendencje, które mają już swe odbicie w praktyce szkolnej w odniesieniu do edukacji środowi-

skowej. Celem tej prezentacji jest wskazanie punktu odniesienia dla oceny własnych działań nauczycielskich i wywołanie pedagogicznej refleksji u nauczycieli praktyków.

Bibliografia

- Balachowicz J., *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, (red.) D. Klus-Stańska, M. J. Szymański, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa.
- Dunne M., Dylak S., *Planowanie zajęć w edukacji przyrodniczej*, [w:] *Przyroda. Badanie. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2003.
- Klus-Stańska D., *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, (red.) D. Klus-Stańska, M. J. Szymański, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa.
- Konstanty J., *Praca w grupach na lekcjach edukacji przyrodniczej*, [w:] *Przyroda. Badanie. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997.
- Schaffer H. R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Śniadek B., *Konstruktywistyczne podejście do nauczania o świetle i jego własnościach*, [w:] *Przyroda. Badanie. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997.
- Zioło I., *Edukacja środowiskowa na poziomie nauczania zintegrowanego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002.
- Zioło I., *Kompetencje nauczycieli klas początkowych do edukacji środowiskowej*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, (red.) I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002.