

*Barbara Dudel,  
Małgorzata Głoskowska-Soldatow*

## **Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych**

### **Wokół terminu**

Rozważania na temat współczesnej przestrzeni edukacyjnej, należałoby rozpocząć od zdefiniowania tego wyrażenia, zwłaszcza, że daje ono duże możliwości interpretacyjne – co za tym idzie, może być bardzo różnorodnie rozumiane. W SŁOWNIKU JĘZYKA POLSKIEGO<sup>1</sup> znajdujemy cztery definicje pojęcia przestrzeń. Pierwsza z nich mówi, że jest to „trójwymiarowa rozciągłość, nieokreślona i nieograniczona, w której zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne”. Ten rodzaj przestrzeni w kontekście edukacji pozwala na rozumienie jej jako pola „dziania się” edukacyjnego, splotu najróżniejszych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, okazji do uczenia się i nauczania, niczym nieograniczone działania ucznia i wokół ucznia, pozwalające mu na gromadzenie doświadczeń, negocjowanie znaczeń i na budowanie własnej wiedzy.

Druga definicja akcentuje inny element przestrzeni, to „część takiej rozciągłości objęta jakimiś granicami; obszar; także miejsce zajmowane przez dany przedmiot materialny”<sup>2</sup>. W odniesieniu do edukacji, takie rozumienie przestrzeni pozwala na jej ograniczenie, np. do klasy – jako pomieszczenia, szkoły – jako instytucji, czy najbliższego, lokalnego środowiska. W tej przestrzeni jest miejsce na przedmioty materialne, obiekty bezpośrednio bądź pośrednio służące uczeniu się: pomoce naukowe, podręczniki, zagospodarowanie klasy, sprzęty, wszystko to, co ułatwia uczenie się. Te granice mogą być również postrzegane jako pro-

---

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1988, s. 1009.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

gram kształcenia, zestaw treści przewidzianych programem nauczania, czy treści zawarte w podręcznikach (konkretnych tekstach).

Kolejna definicja przestrzeni, traktuje ją jako „odległość, odstęp między czymś a czymś; dystans”<sup>3</sup>. Chcąc zastosować tę definicję na gruncie edukacji odległość tę „od – do” mogą wyznaczać cele kształcenia, cele kierunkowe, długodystansowe, wskazujące kierunek pracy z uczniami. Cele ujednocione, mocno sformalizowane, ale o bardzo ogólnym charakterze znajdujemy w „Podstawie Programowej” oraz w konkretnych programach kształcenia. Takie rozumienie przestrzeni może również dotyczyć oczekiwań, jakie stawiane są uczniom przez szkołę i rodziców. Zarówno rodzice wysyłają dziecko do szkoły z określonymi wyobrażeniami, co do osiągnięć swoich pociech, jak i szkoła formułuje takie oczekiwania w formie zakładanych efektów i osiągnięć ucznia. Czyni to zresztą niedoskonale, w sprzeczności z humanistyczną pedagogiką, której naczelnym hasłem jest akceptowanie ucznia takim, jakim on jest, narzucając i wskazując, co uczeń powinien umieć, wiedzieć i znać, w ten sposób odbierając mu, w pewnym sensie, prawo do rozwoju według własnych możliwości, potrzeb, tempa i linii rozwoju. Można przypuszczać, że to ten rodzaj przestrzeni Ryszard M. Łukasiewicz<sup>4</sup> określa wielką przestrzenią między byciem a stawianiem się.

Ostatnia definicja ujmująca przestrzeń jako „rozległy, pusty obszar, rozległa pusta powierzchnia”<sup>5</sup> daje największe możliwości interpretacyjne na gruncie szeroko rozumianej edukacji. Można ją rozumieć jako obszar do „zagospodarowania”. Wykorzystaniu może podlegać potencjał, jakim dysponuje każdy uczeń, dostrzeżenie zdolności uczniów, wyróżniających ich umiejętności i właściwe ich rozwijanie. Zapał, ambicja czy motywacja wewnętrzna, to również cechy, które powinny być brane pod uwagę w tej kategorii przestrzeni edukacyjnej – wszystko to, czym dysponuje uczeń i wszystko to, czym dysponuje nauczyciel, żeby nie uronić niczego, co służyłoby rozwojowi ucznia.

---

<sup>3</sup> Ibidem

<sup>4</sup> R.M. Łukasiewicz, *Edukacja z wyobraźnią. Czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994.

<sup>5</sup> *Słownik języka polskiego*, op. cit.

Interesujące rozważania na temat przestrzeni znajdujemy w pracach Bronisławy Dymary<sup>6</sup>. Autorka przywołując teorię Rollo Maya, w której to egzystencjalni analitycy odróżniają trzy *modi*-światy, które charakteryzują egzystencję każdego z nas (*Umwelt* – świat wokół nas, *Mitwelt* – świat nasi naszych bliźnich, *Eigenwelt* – własny świat), wyłoniła trzy przestrzenie/światy człowieka. Są to: bycie w świecie przedmiotów, ludzi, bycie wokół i bycie z samym sobą.

Zupełnie inne podejście do przestrzeni edukacyjnej przedstawił Aleksander Nalaskowski<sup>7</sup>, eksponując w prezentowanych przestrzeniach aspekt społeczny życia szkolnego. Podzielił tę przestrzeń na trzy grupy:

- przestrzeń publiczną (w niej dostosowujemy się do reguł tam panujących – np. klasa szkolna);
- przestrzeń prywatną (w której tylko najbliżsi mogą się z nami zażyjać – np. hol szkolny);
- przestrzeń intymną (do tej przestrzeni dopuszczamy konkretne osoby).

Przestrzenią społeczną zajmował się w swych opracowaniach Tadeusz Gołaszewski<sup>8</sup>. Ten autor wyodrębnił 3 rodzaje przestrzeni. Pierwszą, ze względu na sytuację jednostki w zbiorowości – przestrzeń indywidualną, kolejną ze względu na zachowanie w szkole, jako instytucji i przestrzeń międzyludzką, wyodrębnioną ze względu na działania społeczne – kontakty osobiste.

Najszerzej pojmowaną przestrzeń zdefiniowała Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, wpisująca się w dość prężnie rozwijający się nurt dotyczący przestrzeni edukacyjnej współczesnej Europy. Napisała „przestrzeń edukacyjna jest misternie utkana z tego wszystkiego, co składa się na wychowanie i kształcenie obywateli w integrującej się Europie, a więc i w Polsce. Wyznaczają ją: dorobek nauk pedagogicznych, realizowana koncepcja systemu oświatowego, motywy oraz rzeczywiste możliwości dorosłych odnośnie wychowania i kształcenia dzieci, status społeczny i kwalifikacje nauczycieli oraz warunki, w jakich wychowują i uczą

---

<sup>6</sup> B. Dymara, *Przestrzenie szkoły i przestrzenie życia, czyli trzy światy dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, B. Dymara (red.), Kraków 1998.

<sup>7</sup> A. Nalaskowski za: M. Grzela, <http://www.kpcen-torun.edu.pl> [27.05.2008].

<sup>8</sup> T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1978.

przedszkolaków, uczniów i studentów itd. Jest to konstrukcja niebywale delikatna i wystarczy kilka złych decyzji, a już zarysowują się pęknięcia rozrywające przestrzeń edukacyjną<sup>9</sup>.

Oczywiście przedstawione podejścia do rozumienia przestrzeni nie wyczerpują wszystkich możliwości i absolutnie nie stanowią kompletnego ich rejestru. Warto wspomnieć o przestrzeni jako funkcji umysłu, o przestrzeni aksjologicznej, przestrzeni antropologicznej, przestrzeni duchowej czy proksemice, jako przestrzeni – wytworze kultury.

Kwestią najistotniejszą dla edukacji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak wykorzystać przestrzeń dla stymulowania rozwoju ucznia? Czy i na ile można ją projektować? Jak ją spożytkować i oswoić dla uczenia się i konstruowania wiedzy przez ucznia? Chcąc osadzić niniejsze rozważania na gruncie edukacji, dodatkowo zawężając do edukacji uczniów klas młodszych i uporządkować pod kątem podjętej problematyki, proponujemy przyjęcie następującego nazewnictwa: przestrzeń „od – do”, przestrzeń „tu i teraz” oraz przestrzeń „zmiany” na określenie obszarów, które zostały poddane analizie.

### **Przestrzeń „od – do”**

Przestrzeń „od – do” w edukacji dziecka przedstawiana jest jako swoisty konstrukt przygotowany z myślą o uczniu przez dorosłych, nauczycieli, ekspertów, czasami naukowców, czyli tych wszystkich, którzy „wiedzą lepiej”, co dziecku jest i będzie potrzebne. W ten sposób tworzy się świat, przestrzeń, którą dziecko ma poznawać, ale jest już uporządkowana, ustrukturalizowana według kryteriów i sposobów zrozumiałych tylko dla dorosłych. Podawana jest dziecku w formie wiadomości, informacji przez kogoś już przetworzonych, specjalnie przygotowanych, spreparowanych – stąd wizja tej rzeczywistości często odbiega od tej, którą dziecko postrzega, jest sztuczna, jakby spoza jego doświadczenia, jest to wiedza podawana z pozycji eksperta, naładowana niezrozumiałymi kategoriami poznawczymi, słabo lub w ogóle nieodniesiona

---

<sup>9</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, [w:] [www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=25&id=559-60k](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=25&id=559-60k) [27.05.2008].

do pojęć znanych, naturalnych, potocznych. Ta wiedza w postaci treści i umiejętności przybiera formalny charakter, staje się we współczesnej edukacji programami kształcenia, bądź dokumentem – „Podstawą Programową”.

„Podstawa programowa kształcenia ogólnego” jest głównym instrumentem ogólnie regulującym kwestie celów i treści w programach kształcenia ogólnego realizowane w przedszkolach i szkołach, ocenianie wewnątrzszkolne oraz system oceniania zewnętrznego. „Podstawa” określa etapy i dziedziny kształcenia. Wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa w danej dziedzinie kształcenia sformułowane są w języku wymagań ogólnych i szczegółowych. „Podstawa Programowa” jest punktem wyjścia do tworzenia programów kształcenia zintegrowanego i mimo że w ostatnich latach oferta programowa jest bogata i różnorodna, to jakość i wartość tych propozycji budzi wątpliwości. Trudno znaleźć jest program, który uwzględniałby sposób widzenia świata przez dzieci, nowe spojrzenie na uczenie się i spełniał oczekiwania nauczycieli.

Konstrukcję programu należałoby rozpocząć odwołując się do koncepcji Bernsteina. W programie kształcenia zintegrowanego, według Basila Bernsteina<sup>10</sup>:

- treści nie są wyraźnie oddzielone od siebie,
- nie występują ustalone odcinki czasowe,
- różnorodne treści są podporządkowane pewnej idei, która redukuje wzajemną izolację,
- idea wiążąca treści kształcenia powinna być wyraźnie sformułowana i odwoływać się do ogólniejszych zasad,
- różne treści traktowane są jako części większej całości i funkcja każdej treści w tej całości jest jasno określona,
- układ treści ma zapewnić uczniowi możliwość utworzenia integralnej struktury pojęć z zachodzącymi między nimi relacji,
- pożądanym zespołem pojęć określanych jako centralne, powinien stanowić „szkielet złożony z pewnych pojęć, zachodzących między nimi relacji i dotyczących ich podstawowych faktów.

Pojęcia centralne powinny:

---

<sup>10</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

- charakteryzować się wewnętrzną spójnością,
- posiadać wskaźniki empiryczne,
- być intuicyjnie odczuwalne już przy stosunkowo nikłym zasobie wiedzy,
- posiadać pozytywne zabarwienie emocjonalne, aby oprzeć na nim system wartości,
- poddawać się racjonalnej analizie,
- być ogólne, tak aby odnieść do nich całość lub większość zdobywanej wiedzy.

Wymagania ogólne zawarte w „Podstawie Programowej” określają zasadnicze efekty kształcenia i nadają strukturę wymaganiom szczegółowym. Wymagania szczegółowe opisują oczekiwany zakres wiadomości i umiejętności ucznia. Wymagania te określone w „Podstawie” to nic innego jak cele kształcenia. Ta przestrzeń „od – do” określana poprzez cele wzbudza wiele wątpliwości

W nauczaniu zintegrowanym, odwołując się do najnowszych osiągnięć psychologii rozwoju przyjęto założenie, że dziecko postrzega świat synkretycznie i zabiegi nauczyciela powinny skupiać się na stworzeniu dziecku możliwości wieloaspektowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Wszechobecna operacjonalizacja celów wymaga od nauczyciela zabiegu dokładnie odwrotnego – zamiast ukazywać pewne całości będące obszarem poznania przez dziecko, doprowadza do detaliczacji wiedzy (często nadmiernej) i rozkładu umiejętności, wyrażającej się w działaniu, na czynności pierwsze<sup>11</sup>.

Tymczasem z punktu widzenia ucznia przestrzeń „od – do” powinna być określana jego aktualnymi możliwościami w różnych sferach rozwoju, niezbędnym w ich życiu rodzajem aktywności poznawczej, potrzebami rozwojowymi. Dlatego granicznymi punktami przestrzeni „od – do” powinna być z jednej strony wnikliwa diagnoza dziecka na jego szkolnym starcie, z drugiej cele końcowe, przedstawione jako zakładane efekty, które jednak nie mogą być dla wszystkich dzieci takie same, ale określone w sposób jak najbardziej zindywidualizowany.

---

<sup>11</sup> M. Głóskowska-Soldatow, *Wybrane teoretyczne podejścia do edukacji środowiskowej*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki (red.), Białystok 2005.

## Przestrzeń „tu i teraz”

Na jakość warunków edukacyjnych wpływa nie tylko dobrze przygotowany nauczyciel, ale i właściwe zagospodarowanie przestrzeni dydaktycznej, tego, co „tu i teraz” jest niezbędne do realizacji założonych celów, pozwalające uczniom na uczenie się i rozwijanie ich aktywności własnej. Miejsca i przedmioty są centrami wartości, zaś dziecko ma potrzebę wyodrębniania specjalnych miejsc i nadawania im konkretnych znaczeń emocjonalnych<sup>12</sup>. **Mój, moje** – to słowa wycinające z przestrzeni część o cechach przynależności, która daje tworzącemu dziecku specyficzny rodzaj odczucia miejsca. Dzięki wyznaczeniu jakiegoś charakterystycznego przedmiotu lub punktu przestrzeń natychmiast różnicuje się na tu i tam, na centrum i peryferia. Sposób aranżacji przestrzeni implikuje ilość i jakość kontaktów między uczestnikami procesu edukacyjnego, schemat komunikacji, aktywność intelektualną uczących się, panującą atmosferę i współdziałanie w zespole uczniowskim<sup>13</sup>. Przestrzeń i jej zagospodarowanie niekiedy determinuje sposób organizacji zajęć i prowadzi do – zarówno pozytywnych jak i negatywnych – implikacji w postaci zachęcania lub zniechęcania dzieci do wzajemnego kontaktowania się, doświadczania egalitaryzmu bądź nierówności społecznej, pobudzania lub hamowania niektórych form aktywności, a nawet znużenia<sup>14</sup>.

Obserwacja i analiza zajęć bazujących na działalności twórczej dzieci pozwoliła określić zależności między typem przestrzeni artystycznej a zachowaniem, emocjami i związkami społecznymi<sup>15</sup>. Najbardziej korzystna, z punktu widzenia dziecka, jest **przestrzeń zaproponowana** – dziecko wybiera spośród propozycji przedstawionych mu miejsce w przestrzeni, sposób uczestnictwa, swój stosunek do obiektu. Skutkuje to pozytywnymi stabilnymi emocjami, współpracą w grupie

<sup>12</sup> Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 47.

<sup>13</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 99 i 108.

<sup>14</sup> M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w sferze zagospodarowania przestrzeni dydaktycznej w przedszkolu. Próba eksplikacji*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, R. Piwowarski (red.), Białystok – Warszawa 2003.

<sup>15</sup> M. Necka, *Przestrzeń artystyczna a jakość działań twórczych dziecka*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek, (red.), Kraków 2002.

opartą na podziale ról, skupieniem na zadaniu, szybszym podejmowaniem czynności. Najmniej efektywnym typem przestrzeni jest **przestrzeń dowolna** – gdzie dziecko samo decyduje i wybiera miejsce swojej pracy jak i **przestrzeń ustrukturyzowana** – wymagająca od ucznia biernego podporządkowania się decyzji osoby dorosłej.

Z jaką sytuacją spotykają się uczniowie w codziennym życiu szkolnym?

Najprostszym przykładem organizacji przestrzeni fizycznej jest ustawienie ławek w klasie. Coraz częściej nauczyciele klas młodszych dbają o to, aby rozmieszczenie mebli w klasie było funkcjonalne i zmieniają je zależnie od potrzeb. Pojawiają się układy ławek pozwalające pracować w grupach (segmentowe ustawienie) lub tradycyjnie w rzędach, kiedy uwaga uczniów powinna być skierowana w jedną stronę. Uczniowie siedzący w „strefie aktywności” (pośrodku i z przodu klasy) zwykle częściej przyciągają uwagę nauczyciela niż uczniowie siedzący gdzie indziej. Zdecydowanie rzadziej stosowane jest koło, które pozwala dzieciom na bezpośrednią komunikację i niezakłóconą pracę samodzielną. Częściej natomiast taki układ usadowienia dzieci stosowany jest podczas zajęć na dywanie. Miejsce w ławce, które zajmuje uczeń jest przydzielone mu przez nauczyciela, niezwykle rzadko konsultowane z osobami zainteresowanymi. Miejsce w klasie, także jest jednoznacznie określone, czasami warunkowane wzrostem dziecka, czasami jego zachowaniem, sporadycznie natomiast uwzględnia się wybory uczniów. Te najprostsze czynności organizacyjne jednoznacznie wskazują preferowane przez nauczycieli podejście do aranżacji przestrzeni fizycznej w klasie – uczniowie wkładani są w przygotowaną uprzednio przez nauczyciela „strukturę”.

Mimo iż brakuje rozstrzygających dowodów, doświadczeni nauczyciele wiedzą, że atmosfera pomieszczenia jest czymś ważnym<sup>16</sup>. To, co otacza uczniów czyni pomieszczenie przyjaznym, miłym lub surowym, niezachęcającym do dłuższego w nim pozostania. Sale, w których uczą się dzieci klas młodszych są najczęściej kolorowe, bogate w różnorodne dekoracje. Na ścianach powieszone są tablice, które niejednokrotnie sami nauczyciele zagospodarowują. Najczęściej widoczne są dwa rodzaje ekspozycji. Pierwszą z nich tworzą prace dzieci – np. plastyczne,

---

<sup>16</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, op. cit.



techniczne, polonistyczne. Ten element dekoracji klasy zmieniany jest stosunkowo często. Równie często to same dzieci decydują o tym, która praca znajdzie się na wystawie. Można pokusić się więc o stwierdzenie, że jest to moment, kiedy uczniowie znajdują się w **przestrzeni zaproponowanej**, tej, która pozwala im podejmować samodzielnie decyzje, skupić się na zadaniu, wyrazić swój stosunek do obiektu.

Drugą część klasowej dekoracji stanowią elementy stałe: plansze, ilustracje (często sprezentowane nauczycielom przez wydawnictwa rozporządzające podręcznikami szkolne) mające ścisły związek z realizowanymi w danym roku treściami programowymi. Zdaniem nauczycieli rola ich jest nie do przecenienia – ilustrują, utrwalają, przypominają – uczeń zawsze może na nie spojrzeć. Ale skądinąd wiadomo, że jeśli organizmy są poddawane stale oddziaływaniu określonego bodźca, albo pewnej klasy bodźców, to reakcja na te bodźce słabnie. Mówi się o desensytyzacji (znieczuleniu, zubożeniu). Jest to także pewien sposób uczenia<sup>17</sup>.

Kolejnym, wybranym, elementem przestrzeni edukacyjnej, z którym uczeń ma codzienny kontakt są szeroko rozumiane podręczniki. Na zestaw podstawowy składa się książka, karty pracy lub zeszyt ćwiczeń. Autorzy podręczników w trosce o wywołanie zainteresowania swoją ofertą prześcigają się w stosowaniu różnego rodzaju zachęt. Często są to ilustracje ułatwiające rozumienie tekstów, teksty odpowiadające zainteresowaniom dzieci, różnorodne ćwiczenia dające możliwość rozwijania przewidzianych programem umiejętności. Podręcznikom przypisuje się bardzo ważną rolę do spełnienia w procesie edukacyjnym, wielość funkcji daje ogromne możliwości ich stosowania w pracy z uczniami. Ale już chociażby bardzo pobieżna analiza wybranych książek dla uczniów klas młodszych pokazuje obraz napawający troską. Podręczniki i zeszyty ćwiczeń, np. matematyczne, w których tak naprawdę należy tylko uzupełnić cudze rozwiązania powodują, że uczniowie nie tylko nie mają możliwości samodzielnej pracy umysłowej. Większości dzieci nie przychodzi do głowy, że na matematyce można samodzielnie myśleć. Zniewolony przez podręcznik uczeń porzuca analizę zadania na rzecz

---

<sup>17</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 259.

zapamiętania czynności, które nauczyciel każe mu wykonać<sup>18</sup>. I znowu spotykamy bardzo jednoznacznie uporządkowaną rzeczywistość, która tka skrupulatnie zaprojektowaną przez dorosłego przestrzeń wokół i dla dziecka, tu i teraz.

### Przestrzeń „zmiany”

„Może to i paradoks, ale i w naszych poczynaniach edukacyjnych jest równocześnie coś z uporczywego uwalniania się od kartezjańskich kanonów tradycji pedagogiki. Coraz bardziej doświadczamy wieloznaczności jej procesów i coraz bardziej odczuwamy chęć zmiany pewności myślowej na ryzyko – zyskujemy ten sposób szansę odkrywania nowych alternatyw w edukacji człowieka” – pisała w swej książce *PRÓBA SPEŁNIANIA MARZEŃ* Krystyna Leksicka<sup>19</sup>. To swoiście rozumiane ryzyko jest często motorem podejmowanych w edukacji zmian.

Coraz częściej w szkole odchodzimy od informacji, przygotowanych przez nauczycieli czy przedstawionych w podręcznikach, aby zaprzestać obniżaniu aktywności poznawczej ucznia, a do niedawna podstawowe zadanie szkoły, aby podawać uczniom wiedzę pewną i niepodlegającą rewizji postrzega się jako najprostszą drogę do eliminowania ciekawości i kreatywności ucznia. Dziś postulowany jest taki sposób wspólnej pracy nauczyciela i ucznia nad wiedzą, aby eliminować pytania „jak”, zastępować je pytaniami „dlaczego”, żeby istotą przekazu była treść, a nie forma<sup>20</sup>. Ważne jest bowiem, by dziecko poznawało, przeżywało, uczestniczyło w odkrywaniu, badało.

Rozumienie szkoły – jak pisał Jerome Seymour Bruner<sup>21</sup>, jako instytucji „uczenia się w oderwaniu od kontekstu bezpośredniego działania, przez samo włączenie uczenia się w kontekst szkoły” jest już nieaktualne. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w sposobie mówienia o na-

<sup>18</sup> D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Warszawa 2004.

<sup>19</sup> K. Leksicka, *Próba spełniania marzeń*, Wrocław 1997.

<sup>20</sup> E. Bilińska-Suchanek, *Dekonstrukcja znaczeń jako wyzwanie wobec manipulacji w edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/3.

<sup>21</sup> J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978.

uczaniu i częściej o uczeniu się. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią nauczania zmiana w podejściu np. do celów m.in. 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. Zmiana w sposobie mówienia i pisania o edukacji powoli zaczyna przenikać na grunt praktyki.

Nawiązując do ogólnych wskazań B. Dymary i uwzględniając specyfikę pracy na szczeblu kształcenia zintegrowanego można zaproponować, aby zmiany w edukacji, o których bardziej się dyskutuje niż się je dostrzega, dotyczyły wielu obszarów i elementów uczenia się, m.in.:

1. Zmiany stosunku ucznia i nauczyciela wobec treści nauczania, akcentowania umiejętności korzystania z różnych informatorów i umiejętności operowania tymi informacjami;
2. Tworzenia sytuacji dających możliwości współdziałania uczniów w formułowaniu zadań poznawczych, co powinno przyczynić się do ich świadomego uczestnictwa w konstruowaniu przestrzeni edukacyjnej w różnych aspektach przez co spowodować uaktywnienie motywacji wewnętrznej uczniów klas I-III;
3. Dobieranie odpowiednich metod, środków i form posługiwania się informacjami w celu tworzenia spójnego, całościowego obrazu otaczającego świata, zgodnie ze sposobem postrzegania go przez ucznia w młodszym wieku szkolnym;
4. Przekształcanie formalnych styczności osobowych w więzi międzyosobowe, budowanie relacji tworzących korzystną dla rozwoju przestrzeń międzyludzką;
5. Utrzymanie właściwych proporcji pomiędzy nauczaniem zbiorowym, zespołowym, binarnym i indywidualnym w taki sposób, by uczyć dzieci działania we współpracy, a jednocześnie nie zatracać indywidualności poszczególnych uczniów;
6. Dążenie do zmiany paradygmatu edukacji szkolnej w celu uzyskania jej spójności z różnymi obszarami edukacji pozaszkolnej, co jest szczególnie istotne na szczeblu klas młodszych, gdzie kreuje się wiele potrzeb i kształtuje szereg umiejętności. Zmiana ta

winna iść w kierunku znacznie większego wykorzystywania osobistej wiedzy ucznia<sup>22</sup>.

Instytucja szkoły i to wszystko, co się w niej dzieje, wymaga ciągłej reinterpretacji i nieustającej konieczności poszukiwania „lepszego” z myślą o dziecku, wspólnie z dzieckiem i dla dziecka.



---

<sup>22</sup> B. Dymara, *Przestrzenie szkoły...*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, B. Dymara (red.), op. cit.