

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2021, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JOLANTA KARBOWNICZEK
ORCID: 0000-0003-4746-3814
Akademia Ignatianum
Kraków



DOI: 10.17460/PHO_2021.1_2.01

EDUKACJA ZINTEGROWANA NA PRZESTRZENI WIEKÓW

*Tylko ten może poznać istotę rzeczy,
kto zna jej pochodzenie*
Heraklit
(Reale, 2005, s. 96).

WSTĘP

Edukacja zintegrowana ma dość długą historię i bogate tradycje w dziejach teorii i praktyki pedagogicznej. Jej koncepcja odnosi się do szerokiego kręgu zagadnień związanych z wychowaniem i nauczaniem, połączonych paradygmatem wspólnej idei scalania. Możemy mówić tutaj o integracji szkoły i środowiska społecznego, wychowania i nauczania, zespołu klasowego, programów – treści nauczania, metod pracy z dzieckiem w celu czynnościowego stymulowania jego rozwoju oraz o integracji dzieci zdrowych z niepełnosprawnymi. Jej historyczno-pedagogiczny charakter i interdyscyplinarny, systemowy wymiar obejmuje wiele aspektów związanych z holistycznym wychowawczym i edukacyjnym oddziaływaniem na uczniów w kierunku poznawania otaczającej przez nich rzeczywistości. Aby poznać istotę tej koncepcji, należy sięgnąć głęboko do źródeł, poddać je interpretacji nad kształtowaniem myśli pedagogicznej na przestrzeni dziejów. Nie możemy zadawać się tylko tym, co oferuje nam współczesność. Historia uczy nas różnokierunkowej orientacji pedagogicznej w odniesieniu do przeszłości oraz teraźniejszości, a także pozwala wysuwać prognozy i wnioski na przyszłość,

wnikając w głąb poznania interesującego nas zagadnienia. Analizując rys historyczny nauczania całościowego, należy postawić sobie pytanie, kiedy zrodziły się pierwsze, elementarne idee, będące w dzisiejszych czasach częściami składowymi koncepcji współczesnej edukacji zintegrowanej. Poddając (re)interpretacji rozwijającą się na przestrzeni dziejów działalność pedagogiczną myślicieli, zauważamy, że jej źródła dostrzegalne są już w starożytności, zwłaszcza w poglądach filozofów epoki, doceniających ogromną wartość wychowania i nauczania. Kładli oni nacisk na wszechstronny rozwój dziecka poprzez jego czynne działanie, czyli stwarzanie mu warunków do intensywnego poznawania i przeżywania świata, co stanowiło podstawę pracy edukacyjnej w szkole.

STAROŻYTNOŚĆ

Jako pierwszy systemową próbę łączenia różnych obszarów życia i działalności człowieka podjął Konfucjusz (551–479 r. p.n.e.), który dobrobytu państwa upatrywał w organizacji kształcenia etycznego, intelektualnego i praktycznego (Andrukowicz, 2004, s. 61). Odniesienie do idei integracji można zauważyć także w poglądach sofistów, którzy stworzyli humanistyczną teorię wychowania. Według nich nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia wymagającego długiego czasu. Należy dążyć do wykształcenia doskonałej indywidualności, która będzie żyła zgodnie z przyjętymi zasadami prawa i moralności, ponieważ to prowadzi do osiągnięcia szczęścia. Sofiści zwrócili uwagę na podmiotowość jednostki i jej indywidualność, stanowiące założenia integracji wychowania i kształcenia. Jedną z niezwykłych koncepcji edukacji dziecka wypracował Platon (427–347 r. p.n.e.). Po ukończeniu szóstego roku życia przez dziewczęta i chłopców zalecał oddzielne ich wychowanie według tego samego programu. Głównym jego zadaniem było wyrabianie równowagi między ciałem a duchem. Cel ten miał być osiągnięty poprzez zalecane ćwiczenia gimnastyczne dla dzieci, rozwijanie zasad moralnych, smaku estetycznego, uczestnictwo w uroczystościach publicznych, połączonych z deklamacjami oraz tańcami, które filozof ten uważał za czynnik dyscyplinujący i budzący harmonię. Prawdziwa nauka szkolna rozpoczynała się dopiero w wieku dziesięciu lat. Kolejne trzy lata obejmowały naukę czytania, pisanie i rachunków. Nauka matematyki była priorytetem na każdym poziomie nauczania, ze względu na dostosowanie jej do potrzeb służby wojskowej, handlu, rolnictwa czy też żeglugi. Główną zasadą dydaktyczną okazała się zasada indywidualizacji, która umożliwiła rozwój wrodzonych zdolności uczniów. Odnosząc się do współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej, zasada ta polega na dostosowaniu i zróżnicowaniu przez nauczyciela treści kształcenia, metod nauczania, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych do indywidualnych możliwości uczniów, przy uwzględnieniu ich potrzeb, dążeń, typów inteligencji, osobowości intelektualnych, stylów komunikacji, motywacji oraz zainteresowań. Realizując tę zasadę, rozwija się i kształtuje umiejętności oraz sprawności, wyposaża uczniów w kompetencje, różnicując tempo pracy,

elastycznie reguluje się czasem. Istotą indywidualizacji, podobnie jak u Platona, stanowi aktywność ucznia, która w czasie trwania procesu wychowania i kształcenia powinna dawać możliwość wykorzystania wszystkich kanałów percepcji otaczającego świata, umożliwić posługiwanie się własnymi możliwościami, zdolnościami oraz dokonywać wyboru najwłaściwszej dla niego drogi edukacyjnej. W edukacji zintegrowanej ucznia postrzega się jako odrębną jednostkę, posiadającą odpowiednie tempo rozwoju i zróżnicowane indywidualne możliwości fizyczne, intelektualne oraz emocjonalne. Zasada indywidualizacji wskazuje na harmonię otoczenia, troskę o każdego ucznia oraz na gotowość do nawiązywania z nim indywidualnych kontaktów. Każdy uczeń jest indywidualnością, wymaga dogłębnego poznania w celu kierowania jego dalszym rozwojem oraz zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych. Różnice uwzględniają cechy fizyczne, wygląd zewnętrzny, właściwości psychiczne i przejawiają się w różnych reakcjach, sytuacjach dydaktycznych i działaniach. Szerzej – dotyczą wiedzy, umiejętności i doświadczenia, przebiegu czynności poznawczych (zróżnicowanie uczniów w ogólnej sprawności intelektualnej), zdolności poznawczych i zainteresowań, motywacji uczenia się, stanu zdrowia (procesy nerwowe, warunki środowiskowe). Według Platona istotną rolę odgrywało uczenie się poprzez zdobywanie doświadczeń oraz osobiste oddziaływanie na wychowanków (Matraszek, 2011). Kontynuatorem myśli pedagogicznej Platona był jego uczeń Arystoteles (384–322 r. p.n.e.). Zgodnie z jego poglądami punktem wyjścia w wychowaniu i nauczaniu dziecka była konieczność rozróżnienia trzech momentów w rozwoju człowieka: ruchu fizycznego, etyki i rozumu. Najmłodszy rozpoczynali naukę w 7 roku życia, biorąc aktywny udział w nabywaniu podstawowych umiejętności w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia i rozumowania, rysunków, gramatyki, geometrii i historii. Z otoczenia i przestrzeni usuwano wszystko, co wpływało ujemnie na całościowy rozwój dziecka, a szczególnie na jego wychowanie moralne. Muzyka, śpiew, rysunek to obszary, dzięki którym uaktywniała się twórczość jednostki. Arystoteles poddał analizie psychologicznej i logicznej proces nauczania i uczenia się. Ten drugi składał się z następujących stopni: spostrzegania zmysłowego, zapamiętania i opanowania. Wymienionym stopniom odpowiadały trzy etapy pracy dydaktycznej: przedstawienie rzeczy nieznannej, zapamiętanie zdobytych wiadomości oraz tak zwane „wprawianie się”, czyli posługiwanie się zdobytymi wiadomościami. Ten wybitny filozof grecki dostrzegał tak – jak inni przedstawiciele pedagogiki dzieciństwa – rolę poznania zmysłowego, jego zdaniem najefektywniejszego w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym.

System edukacji w starożytnym Rzymie był bardzo zbliżony do greckiego. Na myśl współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej wpływ wywarły poglądy Seneki (4 r. p.n.e.–65 r. n.e.), który podkreślał priorytetową rolę wychowawcy, zgodną z głoszonymi zasadami kształcenia osobowości młodego człowieka. Jego celem powinna być stymulacja pragnienia wiedzy w uczniach. Podobne podejście w tej kwestii prezentował Kwintyliusz (35–96 n.e.). Jako zwolennik publicznego

wychowania upatrywał wartości w nauce współżycia społecznego i rozbudzeniu ambicji uczniów. Dzieło *O wychowaniu mówcy* poświęcone zostało zagadnieniom dydaktyki praktycznej. Zgodnie z jego poglądami *sily umysłowe dzieci są tak obfite, że nie mogą zadowolić się tylko jedną nauką. Zajmując się jednym przedmiotem równocześnie spoglądają w różne strony, co umożliwia studiowanie większej ilości nauk* (Kot, 1996, s. 98). Kwintyliian zalecał nauczanie łączne czytania i pisania, wdrażając przy tym ucznia do staranności i estetyczności. Ogromne wymagania stawiał nauczycielowi wczesnej edukacji, który powinien posiadać duże doświadczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz umiejętność *zniżania się do dziecięcych pojęć*. Język, jako umowny system symboli oraz podstawowe narzędzie komunikacji z innymi ludźmi, umożliwiał dzielenie się wiedzą i uczuciami pomiędzy wychowawcą a wychowanymi, oddziaływał na ich myślenie i działanie. Zwracał uwagę na walory nauczania grupowego, które często i dzisiaj poddawane są re(interpretacji) jako innowacyjny paradygmat wspólnoty. Uczenie się zbiorowe i we współpracy to zorganizowane zadania i ćwiczenia wykonywane wspólnie z „innymi”, ich wspomaganie, obejmujące rozwiązywanie problemów w parach lub grupach. Towarzyszą temu dyskusje, negocjacje, wyrażanie poglądów, opinii, sądów itp. Z kolei kooperatywne uczenie się i nauczanie we współpracy, na które Kwintyliian wskazywał w swoich poglądach, polegało na równoczesnych interakcjach, pozytywnych zależnościach i indywidualnej odpowiedzialności. Jego cechami były: integracja, koleżeńskie interakcje, skuteczna komunikacja, wysoki poziom akceptacji i wsparcia, angażowanie się wszystkich, duża pomoc i wysoka koordynacja wysiłków. W myśli Kwintyliiana obecna idea integracji polega na włączeniu się wszystkich uczniów w proces wychowania i nauczania szkoły, tych zdolnych i mniej zdolnych, jak również na scalaniu nauk oraz koncentracji na możliwościach rozwojowych dziecka.

ŚREDNIOWIECZE

O średniowieczu mówi się jako o czasach zastoju czy nawet wycofania edukacyjnego. Wydawać by się mogło, że w epoce dominacji uczenia się pamięciowego i stosowania niehumanitarnych kar cielesnych nie odnajdujemy żadnych przesłanek oddziałujących na współczesną koncepcję edukacji zintegrowanej. Jednak Hrabanus Maurus (776–856) – pierwszy nauczyciel Niemiec – w swoich poglądach nawiązywał do dzieł Kwintyliiana, stosując podstawowe zasady dydaktyczne: stopniowania wiedzy w przekazie oraz poglądowości poprzez oglądanie i podziwianie. Według niego integrując obydwie zasady, należy zwrócić uwagę na zakres wiedzy i jej jakość, jej gruntowne przemyślenie, staranną i systematyczną interpretację, wnikając przy tym w poziom trudności oraz interdyscyplinarny i wielowymiarowy stopień jej pogłębiania. Poglądowość to wprowadzenie bezpośredniego poznania rzeczywistości do procesu nauczania, to wnikliwa obserwacja, czyli spostrzeganie rzeczy, faktów, zjawisk, którym towarzyszą: doświadczenie, eksploracja, eksperymentowanie, dociekliwość, zdolność

rozumienia otoczenia. Za istotne uważał cechy charakterystyczne nauczyciela, jego kompetencje, postawę, profesjonalizm oraz talent pedagogiczny. Inspirował samodzielność w konstruowaniu wiedzy przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Drugim myślicielem podkreślającym w swoich poglądach znaczenie zasady wszechstronności w nauczaniu, którego efektywność gwarantowała konstruktywna współpraca ucznia z nauczycielem, był Hugo od świętego Wiktora (1096–1141). Myśliciel ten silnie akcentował integrację podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, zasadę stopniowania trudności, rozwijanie zdolności poznawczych uczniów i ich zainteresowań, atrakcyjność i eklektyzm wykorzystania metod rozwijających aktywność. Do źródeł współczesnej koncepcji edukacji zintegrowanej należą również przekonania filozofa scholastycznego i teologa świętego Tomasza z Akwinu (1225–1274), według którego punktem wyjścia w nauczaniu dzieci jest poznanie zmysłowe, odbiór bodźców służących rozwijaniu zainteresowań danym przedmiotem. W stosunku do poznania zmysłowego priorytetem był tutaj wewnętrzny akt umysłu. Z kolei do poznania prawdy dochodziło się dwoma drogami: poprzez pouczenie innych albo własne badanie i osobiste studium. W pracy nauczyciela dominował akcent motywowania dziecka do samodzielnej aktywności, dzięki której uczyło się ono: konstruowania tożsamości, świadomego kierowania swoim zachowaniem, stawania się jednostką autonomiczną, umiejącą podejmować decyzje i je uzasadniać, wykazywania się ciekawością poznawczą, samokrytycyzmem, umiejętnością podejmowania dialogu i dokonywania wyborów. W kontekście samodzielności włączano ucznia w różnorodne sytuacje zadaniowe, wymagające posiadania wiadomości, stwarzające warunki do posługiwania się nimi w generowaniu nowej wiedzy, jej weryfikowaniu i tworzeniu nowych znaczeń.

CZASY NOWOŻYTNE

Okres ten wniósł za sobą postępową myśl pedagogiczną, która odegrała istotne znaczenie w kreowaniu obecnej wizji edukacji zintegrowanej. W nauczaniu istotną rolę odgrywał rozwój aktywności, samodzielności i twórczości ucznia oraz jego zdolności, a przede wszystkim wszechstronne zainteresowania. Program nauczania dostosowano do możliwości psychofizycznych dziecka, kładąc duży nacisk na zrozumienie przyswajanych treści.

W twórczości poniżej wymienionych myślicieli można zauważyć wręcz rewolucyjne poglądy na temat wychowania i nauczania dziecka, które należy odnieść do terażniejszych założeń zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ogromne znaczenie na poddaną interpretacji kwestię mają poglądy Ludwika Jana Vivesa (1492–1540), hiszpańskiego humanisty, który wychowanie traktował jako zadanie społeczne, mające na celu moralne podniesienie ludzkości. Postulował obserwację w nauczaniu oraz rozwijanie samodzielności myślenia u dziecka. Odrzucał metody werbalne stosowane w pracy szkolnej przez nauczycieli, uzasadniając ich niewielką przydatność w edukowaniu jednostki. Jako pierwszy, priorytetową

rolę przypisywał szeroko pojętemu współdziałaniu rodziny i szkoły w procesach wychowawczych i edukacyjnych. Aktywność, nauka, ćwiczenia na świeżym powietrzu, naturalizm w trakcie ogólnorozwojowych i dydaktyczno-badawczych zabaw stanowiły podstawę rozwijania introspekcji percepcyjnej w integralnym poznawaniu świata, rozwijaniu wartościujących zachowań jednostki. Vives preferował *sensualistyczną teorię poznania jako najdalej idącą konsekwencję renesansowego krytycyzmu i niezależności myśli* (Kempfi, 1968, s. 10). Aby szkoła należycie spełniała swoją rolę, musi w niej panować przyjazna atmosfera, oparta na paradygmacie wspólnoty i partycypacji oraz na indywidualnym podejściu nauczyciela do dzieci, zgodnie z psychologią różnic rozwojowych.

Wielkie nadzieje w edukacji pokładał najwybitniejszy czeski pedagog – reformator szkolnictwa i propagator zasady pogładowości – Jan Amos Komeński (1592–1670). Uważał on, że wszystkim najmłodszym należy zapewnić odpowiednie wychowanie i kształcenie, dzięki którym będą mogli zdobyć wiedzę operatywną i umiejętnie wykorzystać ją w wielu dziedzinach życia. Podstawę jego postulatu pogładowości stanowiła obserwacja, poznawanie świata poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością, poprzez narządy zmysłów (wielozmysłowość) (Sztobryn, 2015). Aby szkoła mogła przygotować uczniów do życia, musi mieć kompetentnych nauczycieli, wykorzystujących skuteczne metody nauczania oraz wartościowe od strony merytorycznej, metodycznej oraz rzeczowej podręczniki. Powinna także uwzględniać skłonności dzieci do ciągłego ruchu, niechęć do przymusu, potrzebę współzawodnictwa oraz zróżnicowanej pracy umysłowej. Komeński był zdecydowanym przeciwnikiem bezmyślnego uczenia się na pamięć, bez głębszego zrozumienia realizowanego tematu, wynikającego z logicznego następstwa, opierającego się na zasadzie systematyczności. Program nauczania w szkole elementarnej miał charakter ogólny, wszechstronny, stanowił pewną całość (obejmował: język ojczysty, rachunki, początki geometrii, śpiew pieśni, religię, wiadomości o stosunkach społecznych, gospodarczych i państwowych, zarys historii powszechnej, wiadomości z geografii – wiedzę o Europie, własnej ojczyźnie, informacje o rzemiosłach). Zalecał także stosować zasadę stopniowania trudności w nauczaniu, opartą na znajomości psychofizycznego rozwoju uczniów, uwzględniając poziom tych słabszych, mniej zdolnych i wątlých. Nauczyciel w toku edukacji przechodził od tego, co znane, do tego, co nieznanne, od rzeczy prostych do bardziej złożonych. Najbardziej fundamentalne było jednoczesne poznawanie rzeczy i słów w toku integracji poszczególnych treści z różnych przedmiotów nauki szkolnej, ściśle ze sobą powiązanych. Bogdan Suchodolski wraz z Jadwigą Walczyną, opracowując własną koncepcję integracji w poglądach tego niepowtarzalnego pedagoga, wyróżnili dwa wątki: dydaktyczny (organizacyjno-metodyczny) i pansoficzny (teoretyczno-filozoficzny). Pierwszy oparty był na antropologii. *Drugi z kolei oznaczał zdobycie uniwersalnej wiedzy o rzeczywistości i możliwościach jej spożytkowania. Według jego założeń świat jest jednością, składającą się z wielorakich i powiązanych ze sobą rzeczy* (Komeński, 1956, s. 69). Analizując i interpretując pedagogikę

Jana Amosa Komeńskiego, Wiesław Andrukowicz (2001, s. 62; 2004) stwierdził, że można zauważyć w niej wiele odniesień do współczesnej koncepcji integracji. Należą do niej między innymi: scalanie różnych treści kształcenia, metod nauczania i środków dydaktycznych. Zaczyna rozwijać się płaszczyzna integracji szkoły z rodzicami oraz – co najważniejsze – objęcie edukacją elementarną wszystkich dzieci. Według tego autora Komeński stał się twórcą integralnego systemu kształcenia człowieka, bez względu na jego pozycję społeczną, ekonomiczną, wyznanie, narodowość czy rasę, gdzie nauczanie zapewniało nie tylko prostą reprodukcję kompetencji poznawczych lecz także jakościowe formowanie własnego widzenia świata.

Jan Jakub Rousseau (1717–1778) – filozof, pisarz, zwolennik wychowania swobodnego i pedagogiki naturalistycznej, ujmował wychowanie jako sztukę opartą na dwóch zasadach: pierwszej, pozwalającej na swobodne rozwijanie się natury ludzkiej w dziecku bez ingerencji, ograniczeń, biegu natury i wpływów zewnętrznych oraz na dostosowaniu do naturalnego, swobodnego (fizycznego i psychicznego) rozwoju dziecka (progresywność). Rousseau naturę uważał za najlepszą nauczycielkę, a jej wytwory – kamyki, piasek, nasiona, gałązki, listki i inne – za najwłaściwsze zabawki dla dzieci. Liczył się z ich prawami, traktował je jako podmiot i indywidualność. W wychowawcy upatrywał przyjaciela i partnera uczniów, osobę wspierającą, pomagającą, zrównoważoną, dającą przykład i wzór do naśladowania. Zostawiając dziecku swobodę, wyzwał w nim zdyscyplinowaną i twórczą samodzielność. Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie we współczesnej koncepcji kształcenia zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej, która jest zorientowana na dziecko jako całość i indywidualność, pełnowartościową jednostkę i podmiot procesu edukacyjnego.

Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827) to twórca oryginalnego systemu pedagogicznego, opartego na nauce o rzeczach, którego podstawę stanowiły przesłanki psychologiczne. Stworzył teorię nauczania elementarnego opartego na zasadzie bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością i systematycznym rozwoju jego zdolności umysłowych. W „nauce o rzeczach” uwzględnił treści zaczerpnięte z najbliższego środowiska, którego celem jest systematyczne i planowe zaznajamianie dzieci z najbliższymi przedmiotami i zjawiskami. Kryterium integracji treści stanowiły powtarzające się przedmioty, własności i zjawiska ogólne. Organizacja systemu edukacji polegała na stworzeniu w dziecięcym umyśle całościowego, usystematyzowanego obrazu świata. Zdaniem Pestalozziego wychowanie ma być zgodne z naturą i siłami rozwojowymi jednostki, a nauczanie opierać się na metodzie oglądowej i przebiegać zgodnie z trzema naturalnymi stadiami poznania: dostrzeżenie wybranego przedmiotu (jednego), dokładne poznanie za pomocą różnych zmysłów, nazwanie – określenie stosownym pojęciem. Składnikami edukacji były elementy poznania: liczba, kształt i słowa. U najmłodszych rozwijano umiejętność liczenia – wymagającego nauki rachunków, mierzenia – wymagającego nauki rysunku i geometrii oraz mówienia obejmującego ćwiczenia w mówieniu i czytaniu. Proces kształcenia miał uwzględniać „przyrodzone” właściwości uczniów. Według

Pestalozziego zadaniem nauczania jest porządkowanie wyobrażeń i czynienie ich jasnymi. Jasność i dokładność pojęć można osiągnąć poprzez obserwację obiektów w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Obserwacja musiała być odpowiednio ukierunkowana, zmierzać do policzenia przedmiotów czy obiektów, określenia ich formy czy kształtów i ich nazywania. Liczba, kształt i nazwa umożliwiały tworzenie jasnych, poprawnych pojęć, pełną charakterystykę spostrzeganych obiektów, a więc stanowiło podstawowe elementy nauczania. Pedagog ten umiejętnie integrował wychowanie umysłowe, moralno-religijne i fizyczne z praktycznym przygotowaniem dzieci do życia. Doceniał prawdziwych i oddanych wychowawców, którzy *widzieli w każdym dziecku tę samą godność i szlachetność ludzką* (Pestalozzi, 1955, s. 45). Dzięki działalności pedagogicznej Jana Henryka Pestalozziego znacznie wzrosło zainteresowanie szkolnictwem początkowym. To właśnie on wznowił starożytny pogląd Pitagorasa, wg którego największy wysiłek pedagogiczny powinien być skierowany na najwcześniejszy wiek życia dziecka.

ROZWÓJ KONCEPCJI INTEGRACJI WE WCZESNYM WYCHOWANIU I NAUCZANIU DZIECKA NA ŚWIECIE W XIX I XX WIEKU

Integracja oparta na przesłankach pedagogicznych nawiązuje przede wszystkim do koncepcji edukacyjnych prezentujących różne podejścia, powstałych w okresie Nowego Wychowania, a więc do: „szkoły pracy” Johna Deweya, „metody ośrodków zainteresowań” Owidiusza Decroly’ego, „nauczania łącznego” Bertolda Otto i Karola Linke, „metody projektów” Wiliama Hearda Kilpatricka i Johna Stevensona, a także do systemów pedagogicznych Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych. Zrodziła się ona na przełomie XIX i XX wieku jako próba przeciwstawienia się założeniom herbartowskiej szkole tradycyjnej, opartej na paradygmacie instrukcyjnym, scjentyzmie naiwnym i przekazie transmisyjno-monologowym, bez uwzględniania możliwości, aktywności, zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów. Już „nauka o rzeczach” zawierała w sobie elementy tendencji metodycznych w nauczaniu początkowym, które w XX wieku znane były pod nazwą nauki całościowej. Nowe prądy pedagogiki wykreowały jednostkę na działającą, tworzącą, doświadczającą, eksperymentującą. Psychologia dziecka zwracała szczególną uwagę na wrodzony dziecięcy popęd do czynności, na rolę zmysłów w procesie poznawania świata. Amerykański filozof i pedagog John Dewey (1859–1952) w swojej koncepcji opierał się na założeniach filozofii pragmatycznej, psychologii i socjologii. Poddając krytyce zasady dawnego wychowania i nauczania, pracę założonej przez siebie szkoły eksperymentalnej oparł na naturalnych potrzebach i przeżyciach dziecka. Preferował metodę uczenia się poprzez doświadczenie i działanie oraz rozwiązywanie problemów. Żadna czynność nie pochodziła z biernego naśladownictwa, gotowych schematów i narzucanych modeli. Pomysły wychodziły od samego dziecka, a projekt czynności zabaw i zajęć wynikał z konkretnych sytuacji. Nauka całościowa umożliwiła zatem uczniom klas początkowych kształtowanie obrazu

otaczającego świata, uczyła poznawania rzeczy, obiektów, faktów, zjawisk. Świat jawił się jako całość i stanowił podstawę jego wnikliwego poznawania przez dziecko. Szczególne miejsce zajmowała w niej wolność ucznia, indywidualizm pedagogiczny i współdziałanie. Natomiast wychowanie, zdaniem Zbyszko Melosika (1995, s. 100), *miało ułatwić przystosowanie jednostki do zmieniających się warunków otaczającej rzeczywistości, w której uczy się ona przede wszystkim poprzez działanie*. Oryginalność systemu Deweya wywarła znaczny wpływ na różne koncepcje nauczania łącznego w Europie. Owidiusz Decroly (1871–1932) swoją metodę – jako jedną z odmian nauki całościowej – podobnie jak Dewey oparł na naturalnych potrzebach i zainteresowaniach dziecka. Zadaniem wychowania było przygotowanie do życia poprzez przystosowanie do środowiska przyrodniczego i społecznego. W programie szkolnym nie widniał podział na przedmioty nauczania. Naukę Decroly organizował według ośrodków tematycznych, dostosowanych do faz rozwojowych, rozwijających się potrzeb, czynności umysłowych i ruchowych dziecka, które stawały się ośrodkami zainteresowań i wielokierunkowej aktywności uczniów. Środowiskiem naturalnym były: ogród, plac szkolny, izba szkolna, natomiast środowisko społeczne stanowiło życie rodzinne i szkolne. Zrywając z encyklopedyzmem, Decroly akcentował trzy czynności: obserwację przedmiotów i zjawisk, kojarzenie (nawiązywanie do wcześniejszych wiadomości i kształtowanie pojęć), wyrażanie (rzeczowe: lepienie, modelowanie, rysowanie, wycinanie lub oderwane: opowiadanie, pisanie wypracowań). Wyrażanie miało na celu kontrolę i sprawdzenie osiągniętych wyników. Klasy stanowiły małe warsztaty i pracownie, w których uczniowie mieli możliwości konstruowania i sprawdzania wiedzy, jej weryfikacji, badania, eksperymentowania i przedstawiania argumentów. Myślenie i działalność poznawcza nie były ograniczone kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukcją lecz poznawaniem zjawisk i samodzielnym wyprowadzaniem z nich oraz uzasadnianiem nowych twierdzeń, przechodząc od praktyki do teorii. Zespoły klasowe były koedukacyjne i liczyły od kilku do kilkunastu uczniów w różnym wieku, o możliwie podobnym poziomie intelektualnym. Dzięki ich niewielkiej liczbie można było zapewnić swobodę, przestrzeń, możliwość negocjacji, aktywizację myślenia uczniów w relacjach grupowo-poznawczo-twórczych. Bardzo istotnym zadaniem szkoły „dla życia i przez życie” było obudzenie w dziecku zrozumienia dla tego, co tworzy, wykonuje, umożliwiając mu kierowanie samym sobą. Całościowe podejście odzwierciedlone zostało również we wprowadzeniu globalnej nauki czytania i pisanie oraz podczas gier wychowawczych i dydaktycznych, wspierających aktywność i rozwijających sprawność myślową uczniów. Pedagogika Decroly’ego według Ryszarda Więckowskiego (1993, s. 11–13) funkcjonowała w kręgu nacjonalistycznych koncepcji edukacji, które eksponowały znaczący udział czynników wrodzonych w rozwoju i życiu jednostki. Zaletą tego systemu było współdziałanie wychowawców z poszczególnymi dziećmi w kierunku ich pełnego indywidualnego rozwoju. Można zatem stwierdzić, że w metodzie ośrodków zainteresowań eksponowano integrację typu organizacyjnego.

Austriacki pedagog Karol Linke (1884–1938) rozwinął ideę nauczania łącznego, teoretycznie ją uzasadnił i wprowadził do praktyki szkolnej w klasach początkowych. Zaproponował całościowe jednostki tematyczne zwane „kręgami życia” (poszczególne przedmioty i zjawiska, stanowiące funkcjonalnie ze sobą powiązaną całość i będące przedmiotem określonych działań dziecka, np. praca listonosza, wapno w budownictwie) i „kręgami rzeczy” (przedmioty same w sobie, niejako oderwane od życia, np. waga, wapno). Linke, wychodząc z założenia, że dziecko ujmuje rzeczywistość w sposób holistyczny i stopniowo, drogą analizy dochodzi do wyodrębnienia różnych gałęzi wiedzy, uważał, że nauka szkolna powinna mieć charakter łączny, a jej treści zawierać wycinki z natury i życia społecznego. Zniósł nauczanie przedmiotowe w klasach młodszych, ponieważ – jak twierdził – *nie można rozdrabniać ludzkiej wiedzy na cząstki i wpychać je potem w umysł dziecka, niezależnie od siebie, w starannie podzielonych czasach nauczania* (Linke, 1933, s. 13). Jednostką metodyczną był dzień pracy, który łączył się z poprzednimi i następnymi w większe jednostki, obejmujące tydzień, dwa tygodnie, a nawet miesiąc i rok. Opracowanie treści ujętych w tych jednostkach przebiegało w dwóch fazach: obserwacji i wyrażania. Bezpośrednie obserwacje umożliwiały uczniom wycieczki lub celowo organizowane sytuacje w warunkach szkolnych. Po poznaniu rzeczy przechodzono do ekspresji, w której dziecko odzwierciedlało wiedzę zabarwioną osobistymi przeżyciami, wypowiadając się za pomocą rysunku, ruchu, mowy, pisma, barwy, dźwięku oraz liczby (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 49). Nauczanie łączne Karola Linkego scalało dwa systemy edukacyjne: nauczanie całościowe, globalne, niezróżnicowane treściowo oraz formalne z nauczaniem różnicującym się treściowo i formalnie – przedmiotowo-systematycznym. Znany amerykański filozof i pedagog Wiliam Heard Kilpatrick (1871–1965) wraz z profesorem Pedagogiki Instytutu Carnegiego w Pittsburgu Johnem Alfredem Stevensonem (1845–1914) opracowali metodę projektu. W swoich założeniach w miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i nauczania przedmiotowego wprowadzili tak zwane projekty jako ośrodki nauki i pracy uczniów, które miały odpowiadać dziecięcym zainteresowaniom oraz wiązać ich działalność praktyczną z pracą umysłową. Metoda projektu spełniała rolę nowatorskiego przedsięwzięcia o charakterze badawczym, zmierzającego do realizacji większego, starannie zaplanowanego zadania, które powstaje przy twórczym zaangażowaniu uczniów i dorosłych. Stwarzała ona (i stwarza nadal) szansę wdrażania ich do wartościowego życia, które cechuje pasja i skuteczność działania. W czasie jej realizacji dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy rozwiązania problemu. Elementów nauki całościowej dopatrujemy się również w działalności pedagogicznej austriackiego myśliciela, twórcy antropozofii Rudolfa Steinera (1861–1925), w jego szkole służącej dzieciom robotników i urzędników pracujących w fabryce wyrobów tytoniowych „Waldorf Astoria”. *Antropozofia jest wiedzą ujmującą człowieka w aspekcie całościowym, we wzajemnych związkach, to co wewnętrzne i to co zewnętrzne, istotę i zjawisko, ideę i rzeczywistość, ducha i materię, myślenie i egzystencję* (Adamek,

1997, s. 137, 140). Jednym z zadań szkoły Steinera było ukazanie dzieciom całościowego i uporządkowanego obrazu świata. W programach nauczania występowało kilka grup przedmiotów: główne, artystyczne i praktyczne, dobierane w zależności od wieku i zainteresowań uczniów. Te grupy przedmiotów uzupełniały dodatkowo wychowanie fizyczne, religia oraz dwa języki obce. Wychowawca klasy przez osiem lat wnikliwie poznawał i oddziaływał na swoich wychowanków. Warto zwrócić szczególną uwagę na wprowadzoną przez Steinera ciekawą koncepcję organizacji – tak zwanego nauczania „epokowego”. Polegała ona na tym, że w okresie od dwóch do czterech tygodni każdego dnia, w czasie dwóch godzin uczyło się tylko jednego przedmiotu głównego. Po tym okresie rozpoczynała się następna epoka, obejmująca kolejny przedmiot główny. Treści kształcenia przewidziane do realizacji w ciągu całego roku szkolnego zostały opracowane w jednej lub dwóch „epokach”. Rolę podręcznika pełniły „zeszyty epokowe”, które w klasach młodszych dzieci tworzyły samodzielnie za pomocą rysunków i uzupełnianych notatkami nauczyciela. Wychowawca według Steinera powinien pełnić rolę ogrodnika – pielęgnującego dziecko jako roślinę, lekarza – naprawiającego to, co przez cywilizację zostało zepsute, kapłana – posiadającego antropozoficzną wiedzę o człowieku, wiedzącego, jakie warunki powinny zostać spełnione, aby mogło ujawnić się w nim pełne człowieczeństwo, artyście – wykorzystującego wyobraźnię i intuicję, które trafiają do umysłu i serca najmłodszych (Depta, 1992; Laska-Piątek, 2005, s. 45–51). W nauczaniu epokowym ogromne znaczenie odgrywała twórcza aktywność ucznia – plastyczna, muzyczna – eurytmia (sztuka ruchu, ufizycznienie duchowości, „widziany śpiew”), teatralna, indywidualizacja kształcenia oraz poznawanie złożoności świata. To wszystko czyniło pedagogikę waldorfską interesującą i powiązaną ze współczesną koncepcją integracji niezwykle interesującą. Odejście od intelektualizmu, inercji, werbalno-recepcyjnego charakteru zajęć, nadmiaru wymaganych informacji do zapamiętania na rzecz wspomagania rozwoju dziecka, na wartość jego wiedzy osobistej, stwarzanie stymulującego środowiska – to założenia stanowiące główne przesłanie idei Steinera.

Z kolei twórcą ruchu nawiązującego do idei swobodnego wychowania i szkoły aktywnej był Celestyn Freinet (1896–1966), który pragnął uczynić swoją placówkę – *Ecole moderne*, założoną w 1935 r. wraz z żoną Elizą, miejscem rzeczywistego wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, a rozwój ten widział jedynie w *obrębie kolektywu, któremu ono służy i z którego usług samo korzysta* (Freinet, 1949, s. 203). Takiego wychowania nie mogła zapewnić szkoła oparta na systemie klasowo-lekcyjnym i sztywnych regułach herbartowskiej pedagogiki. Freinet stworzył koncepcję opartą na podstawach psychologicznych i socjologicznych. Jego praktyczna koncepcja była przykładem założeń dydaktyczno-wychowawczych szkoły twórczej, w której tradycyjne nauczanie podręcznikowe zastąpiono oryginalnymi metodami, formami i środkami dydaktycznymi pod nazwą „techniki pedagogiczne” (swobodny tekst, gazetka szkolna, drukarenka, korespondencja międzyklasowa i międzyszkolna, fiszki autokorektywne, doświadczenia poszukujące, żywy teatr, dyplomy sprawności) (Karbowniczek, 2008, s. 26). Freinet uważał za konieczne

organizowanie uczniom wszechstronnych kontaktów ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Starał się rozwinąć nie tylko zainteresowania i twórcze możliwości uczniów ale i nauczycieli, którym pragnął zaszczerpić potrzebę systematycznego poszukiwania nowatorskich, coraz bardziej doskonalszych działań edukacyjnych (Freinet, 1981, s. 163). Zrezygnował z systemu klasowo-lekcyjnego, a izbę lekcyjną z planem nauczania i podręcznikami zastąpił tematyką zaczerpniętą z bieżącego życia, nauką opartą na swobodnym tekście, ekspresją we wszystkich możliwych przejawach – słowną, plastyczną, muzyczną, techniczną, metodami naturalnymi, dążąc do najpełniejszego rozwoju procesów poznawczych i kontaktów społecznych dziecka. Ogromne znaczenie w koncepcji Freineta ma wychowanie przez pracę, dzięki któremu zdobywa ono doświadczenie w toku różnorodnej działalności oraz przeżyć, wynikających z osobistego wysiłku, dzięki czemu rozumie wartość i sens pracy. Gwarancją dobrej organizacji pracy na zajęciach było kompetentne planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami w klasach młodszych. Konstruowaniem planów zajmowali się nauczyciele, opracowując w nich czynności oraz zadania dla uczniów. Na podstawie takiego planu wybierali oni sobie zadania, które samodzielnie starali się rozwiązywać w małych zespołach, po czym przygotowywali swoje indywidualne plany pracy, zawierające możliwe do wykonania projekty. Następnym realizacją tych planów była kontrola. Uczniowie aktywnie uczestniczyli w ocenie własnego wysiłku i efektów pracy. Nauczyciel pełnił rolę partnera, doradcy, udzielał pomocy i wsparcia. Koncepcja pedagogiczna C. Freineta jest ciągle żywa, twórcza i otwarta, działa inspirująco na współczesny rozwój edukacji zintegrowanej, a jej założenia dotyczą wszystkich dziedzin w klasach I–III szkoły podstawowej.

Również wielostronne doświadczenia Marii Montessori (1870–1952), lekarki, prekursorki pedagogiki wieku dziecięcego, wolności, zwolenniczki naturalizmu pedagogicznego, wywarły ogromny wpływ na integralne kształcenie uczniów w młodszym wieku szkolnym. Swoją koncepcję urzeczywistniła w zorganizowanym przez siebie w Rzymie (1906) „Casa dei bambini” – domu dziecięcym, pełniącym rolę oryginalnej szkoły w domu. Było to środowisko stworzone dla zaspokojenia naturalnych potrzeb dzieci, które mogły je przekształcać i zmieniać, ćwicząc własne poczucie doskonałości. W tak skonstruowanej przestrzeni edukacyjnej miały uczyć się odpowiedzialności, uczestnicząc w zajęciach codziennych, mających charakter pracy aktywizująco-twórczej. Idea pedagogicznej koncepcji Montessori polegała na wprowadzeniu wolności, swobody, ale i dyscypliny, która stanowiła wyzwanie, aby stać się godnym tej wolności (Montessori, 1994, s. 43). Dzieciństwo według niej to okres niezwykle elastyczności i intensywności rozwoju poszczególnych sfer, podatność na kreowanie zmian osobowościowych, dociekliwości badawczej oraz olbrzymiego potencjału do konstruowania wiedzy. Wymaga on od nauczycieli kompetentnej wiedzy psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej dotyczącej wszechstronnego, integralnego rozwoju dziecka – jego prawidłowości, uwarunkowań, możliwości, stymulowania i kierowania tym rozwojem, nauczania w „poszukiwaniu śladu”, wykształcenia na jednostkę pełnomocną, aktywną

w kulturze, wychodzącą poza dostarczone i podstawowe informacje. Montessori dużą wagę przywiązywała do bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością, podkreślała rolę przestrzeni szkoły i jej otoczenia, które ożywia świat przyrody: kwiatów, roślin, krzewów, drzew. Podstawowymi warunkami harmonijnego rozwoju dziecka było urządzenie otoczenia, materiał dydaktyczny oraz osobowość nauczyciela. Wychowawca zobowiązany był do przygotowania urozmaiconego środowiska i umożliwienia wychowankom wielointeligentnego rozwoju w trakcie wykonywania różnorodnych działań. *W domach dziecięcych nie było miejsca na współzawodnictwo, konkurencję, rywalizację, nie stosowano nagród i kar* (Szuksta, Mendel, 1995, s. 24). Każde dziecko wykazywało potrzebę posiadania własnego miejsca, które mógł stanowić nawet fragment stolika. Materiał dydaktyczny z kolei służył do rozwijania zmysłów i ćwiczeń mięśni. Jego zadaniem było dostarczenie rozmaitych bodźców czuciowych i doskonalenie percepcji selektywnej bodźców. Toteż miał być zróżnicowany oraz dobrany w taki sposób, aby dziecko mogło z łatwością kontrolować swoją działalność i poprawiać błędy. Do kluczowych powinności nauczyciela zaliczano jego inspirowanie spontanicznych reakcji dziecka i świadczenie mu pomocy, tworzenie atmosfery porządku w zabawie, nauce i pracy, prowadzenie systematycznej obserwacji, dobór materiałów, rejestrację spostrzeżeń, ich wartościowanie i konstruowanie oceny opisowej. Oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego musiała być to osoba pokorna, cierpliwa, odpowiedzialna za rozwój dziecka, opanowana, spokojna, skromna, działająca w myśl motta: „Pomóż mi samemu to zrobić”. Swoje postępowanie powinna uzależniać od dziecka i szanować je w czasie pracy, odpoczynku, a szczególnie wtedy, gdy popełnia błędy (Klim-Klimaszewska, 2016, s. 561). Sama Montessori była wnikliwą obserwatorką dziecięcych zachowań (psychika, adaptacja, intelekt). Dzieci uczyły się w domach także komunikowania, wzajemnej pomocy, samokontroli, samooceny, systematycznej pracy nad sobą, odkrywania nowych rzeczy i zjawisk, poszukiwania dobrych rozwiązań oraz twórczej pracy. Charakterystycznymi elementami opisywanej metody jest problemowo-kompleksowy układ programowych treści kształcenia, uzupełniony dużą liczbą przykładów, co, z jednej strony, pozwala na redukcję materiału programowego, z drugiej – nie prowadzi do wypaczenia obrazu świata. W realizacji treści programowych przechodzi się od najbardziej ogólnych spostrzeżeń do danych szczegółowych. Tworząc globalny obraz otaczającego świata i wchodzących w jego skład elementów, nie zapomina się o łączących te elementy relacjach i współzależnościach.

EDUKACJA ZINTEGROWANA W WYBRANYCH POLSKICH KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH

Na podkreślenie zasługuje wkład polskich pedagogów w rozwój idei nauczania całościowego, a mianowicie Jana Władysława Dawida, Henryka Rowida, Mariana Falskiego, Marii Grzegorzewskiej, Jana i Antoniny Maćkowiaków, Jadwigi Walczyny, Łucji Muszyńskiej oraz Marii Cackowskiej i Ryszarda Więckowskiego.

Jan Władysław Dawid (1859–1914) był uznawany za twórcę naukowo uzasadnionej metodyki nauczania początkowego oraz za prekursora nauki całościowej. W swoich pracach szeroko opisał własną koncepcję scalania celów, treści i metod pod hasłem „nauki o rzeczach”, symptomatycznej dla ówczesnego nauczania początkowego, mającej głębokie podstawy teoretyczno-psychologiczne, teoriopoznawcze i społeczne. Zgodnie z jego koncepcją nauka o rzeczach w szkole obejmowała uczniów w wieku od 7 do 9 lat. Program nauki został zaprojektowany według naturalnych zbiorów ze świata przyrody i świata człowieka, od tego, co bliskie do tego, co dalsze, od tego, co łatwe i proste do tego, co złożone i trudne (Karbowniczek, 2016, s. 51; Karbowniczek, 2012; Dawid, 1960, Parafiniuk-Soińska, 2001, s. 142–143; Więckowski, 1993, s. 20). Dawid posługiwał się zasadą koncentracji. Kurs nauki o rzeczach podzielił według naturalnych zbiorów: pokój, mieszkanie, ogród i dom, miasto i wieś, pole łąka, las, woda (rzeka i staw), miejsce rodzinne i jego okolice. Dobór treści kształcenia dostosowany był do aktualnej pory roku. O skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej decydowało rozumienie dziecka, jego wszechstronne poznanie. Ten znakomity psycholog i pedagog, podobnie jak Jan Henryk Pestalozzi, nauczanie początkowe oparł właśnie na nauce o rzeczach, czyli na zapoznawaniu ucznia z najbliższym otoczeniem, kształcącym jego spostrzegawczość oraz zdolność, celowość i wnikliwość obserwacji.

Najbardziej znanym polskim pedagogiem – gorącym entuzjastą realizacji idei Nowego Wychowania w nauczaniu początkowym był Henryk Rowid (1877–1944), założyciel „szkoły twórczej”, która pracowała zgodnie z założeniami koncepcji edukacji zintegrowanej oraz systemu klasowo-lekcyjnego. Próbę syntezy polskiej myśli pedagogicznej i ówczesnych innowacji weryfikowanych drogą eksperymentalną podjął w monografii *Szkoła twórcza*. Odwołał się w niej do filozofii Józefa Marii Hoene-Wrońskiego i Bronisława Trentowskiego oraz do psychologii strukturalnej, społecznej, psychologii zainteresowań. W szkole, organizując zajęcia z dziećmi, usunął niewygodne, sztywne ławki, wprowadzając w ich miejsce estetycznie wykonane, dostosowane do wzrostu dziecka stoliki. Kolorowe klasopracownie ozdobione artystycznie wykonanymi kopiami dzieł wielkich mistrzów, zielenią i pomocami stanowiły miejsce codziennej nauki. W pierwszych latach nie było podziału na odrębne przedmioty nauczania, brakowało również dzwonek. Naukę charakteryzował dynamizm i wielopoziomowość. Punktem wyjścia rozpoczęcia zajęć była obserwacja rzeczy i zjawisk w ich naturalnym środowisku. Na etapie wczesnoszkolnym Rowid wyróżnił dwa poziomy: poziom niższy (klasy I–II), w których praca koncentrowała się wokół poznawania rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia, oraz poziom wyższy (klasy III–IV), w których zajęcia uczniów skupiały się wokół nauki o „rzeczach ojczystych” w taki sposób, że stanowiły one organiczną całość. Dwa kręgi tematyczne, czyli krąg rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia oraz krąg rzeczy ojczystych, Rowid uważał za podstawę integracji. Z nauką o rzeczach związana była nauka czytania, pisanie, rachunki oraz różne formy ekspresji: słowna, plastyczna, muzyczna,

konstrukcyjna, zabawy ruchowe. Jako organizator państwowych kursów nauczycielskich brał pod uwagę gruntowną wiedzę rzeczową, metodyczną i merytoryczną nauczyciela z zakresu psychologii rozwojowej dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz z socjologii, twierdząc, że jest ono *istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się* (Rowid, 1929, s. 345). Wzorując się na metodzie ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, w zakresie organizacji procesu wychowania i kształcenia zalecał następujący tok kierowania działalnością poznawczą uczniów: przeżycia i obserwacja, przeróbka psychiczna (asocjacje), wyrażanie. Miały one nie dopuścić do banalizmu i schematycznej budowy lekcji jako zamkniętej części w ustalonych ramach czasowych. Etapy te stanowiły fragmenty jednostki metodycznej, obliczane na jeden lub kilka dni zajęć. Rowid zauważał w nich silną moc aktywizującą różne sfery psychiki dzieci: mowę, myślenie, gotowość do działania, tworzenia przedmiotów przydatnych w codziennym życiu (Darmus, Meissner, Sztobryn, Szmyd, 2012). Idee szkoły twórczej i integracji były propagowane na łamach wielu czasopism pedagogicznych, takich jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Szkoła i Nauczyciel”, „Życie Szkolne”, „Praca Szkolna”. Odwoływano się w nich do metody projektów, systemu daltońskiego, metody zuchowej i harcerskiej, psychologii różnic rozwojowych i form indywidualizacji. Marian Falski (1881–1974), polski pedagog i działacz oświatowy, w swoich poglądach wiązał nauczanie całościowe z syntetycznym w taki sposób, aby łączenie treści nie naruszało autonomii i spójności każdego przedmiotu. Jego elementarz stanowił przykład nauczania syntetycznego, wyrażającego się w układzie tematyki, która obejmowała kręgi z zakresu otaczającej rzeczywistości, ułożone zgodnie z zasadą stopniowania trudności w metodzie wyrazowej analityczno-syntetycznej, odpowiadającej tematyce treści formalnych języka ojczystego. (Falski, 1963; Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 52–54; Grzegorzewska, 1963). Scalenie w nim elementów umożliwiło dzieciom zapoznanie się z rzeczami z najbliższego otoczenia, a nabywanie umiejętności czytania, pisania, poprawnego mówienia kształtowało procesy intelektualne uczniów oraz czyniło naukę poprzez zabawę i pracę niezwykle interesującą.

Z kolei Maria Grzegorzewska (1888–1967) dokonała modyfikacji w polskim systemie metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego. Poprzez wprowadzenie swojej metody do szkół specjalnych wpłynęła na sposób edukacji uczniów klas początkowych. Jej psychologiczno-społeczna podstawa polegała na aktywizacji dziecka, opierała się na uwzględnianiu jego indywidualnych możliwości oraz na wiązaniu pracy szkolnej z jego osobistym życiem. Do cech charakterystycznych tej metody zalicza się koncentryczny układ treści kształcenia wokół ośrodków zainteresowań oraz wszechstronne poznanie sfer osobowościowych uczniów w trakcie działania poprzez obserwację, kojarzenie, ekspresję. Grzegorzewska w „ośrodkach pracy” koncentrowała uwagę na potrzebach poznawczych i socjalnych dziecka. Starła się tak organizować przestrzeń poznawania rzeczywistości, aby każdy uczeń na miarę swoich możliwości mógł pogłębiać obiektywny stosunek do świata. Takie warunki zapewniało jej zdaniem

wychowanie poprzez pracę, gdyż w trakcie wielokierunkowego działania rodzą się myśli, rozwija potencjał uzdolnień, zainteresowania oraz różnorodna aktywność poznawcza. Za najbardziej wartościową uważała pracę zespołową, zgodną z indywidualizacją wymagań i tempem pracy. W koncepcji „ośrodków pracy” nauczyciel przyjmował funkcję kierowniczą, stymulując i rozwijając dziecięce zainteresowania, stwarzając warunki do ich wszechstronnego rozwoju, utrzymując kierunek od zagadnienia centralnego ku coraz dalszym obrzeżom, czyli do interdyscyplinarnego łączenia się dziedzin (Więckowski, 1995, 1999).

Odwołując się do zmodyfikowanej przez Janinę i Antoniego Maćkowiaków metody nauczania łącznego Karola Linke, należy podkreślić, że ma ona szczególnie wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji zintegrowanej. Autorzy opierali swoją metodę na założeniu, że dziecko całościowo postrzega świat, odnosi się do otaczającej rzeczywistości ufnie i aktywnie. Te czynności stanowiły drogowskaz jego samorzutnego i samodzielnego rozwoju. Zdaniem tych pedagogów kompleksowo-problemowy proces edukacji powinien zaczynać się przede wszystkim od szerokiej aktywności praktycznej ucznia. Szkoła miała zapewnić odpowiednie warunki do jego rozwoju, zmieniając – jeśli trzeba – zarówno układ treści, jak i atmosferę nauczania. Preferowali podmiotowe ujęcie treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji. A. Maćkowiak (1970, s. 80–90) pisał: *Ten naturalny i silny pęd tkwiący w dziecku może i w szkole spełniać tę rolę, jeśli go nie zahamujemy, narzucając z góry system tradycyjnego, przedmiotowego nauczania i spychając dziecko do biernego odbiorcy przekazywanych treści oraz urabiania biernej roli tradycyjnego ucznia.* Koncentrowali oni treści wokół zagadnień tematycznych, wynikających z potrzeb, zainteresowań i dziecięcych przeżyć, mających umożliwić wielointeligentne poznanie rzeczywistości. Ci wybitni metodycy wczesnoszkolni, propagatorzy nauczania łącznego stopniowo wprowadzali najmłodszych w świat nauczania przedmiotowego, dobierali treści kształcenia, formy organizacyjne w taki sposób, aby dzieci mogły w kręgach życia dostrzec kręgi rzeczy, poszukując odpowiedniego momentu *wejścia w system przedmiotowy* (Mrożkiewicz, 1980, s. 41). Zaproponowali dłuższe jednostki tematyczne, uzupełnione o godzinne lekcje, potrzebne na systematyczne opracowanie niektórych skorelowanych treści. Ich zdaniem *nauczanie łączne powinno być nauczaniem wychowującym. Ma uczyć i wychowywać przez treści, formy i sposoby nauczania, być pierwszą fazą poznawania rzeczywistości, wprowadzania dziecka w wiedzę o świecie. Obejmuje to nie tyle jej gromadzenie ale kształtowanie obrazu rzeczywistości, wdrażanie do aktywnego udziału w przekształcanie oraz rozwijanie w toku pracy poznawczej myślenia dziecka* (Maćkowiak, 1970, s. 98).

W latach 60. Jadwiga Walczyna (1916–1991), nawiązując do nauczania łącznego Karola Linke, wypracowała teoretyczne zasady integracji w nauczaniu początkowym. Koncepcja miała charakter koncentryczno-treściowy. Integracja polegała na korelacji treści programowych, zaczerpniętych z najbliższego otoczenia dziecka, o charakterze społecznym bądź też wynikających z jego doświadczeń. Autorka zaproponowała pięć kierunków kształcenia: posługiwanie się narzędziami

społecznego porozumiewania się poprzez słowo i liczbę, kształcenie społeczne, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie artystyczne i kształcenie w zakresie kultury fizycznej. Przedmioty nauczania zmieniono zatem na kierunku kształcenia. W swoim systemie wprowadziła lekcje kompleksowe, składające się z poszczególnych cykli, odpowiadających realizowanym treściom kształcenia. Stosowała integrację metod, form oraz wzajemnych relacji uczniów z nauczycielem i uczniów między sobą. Priorytetowe znaczenie odgrywała aktywność w działaniu oraz poszukiwanie innowacyjnych wyzwań. Należy podkreślić, że szkołę traktowała całościowo jako placówkę – obszar urzeczywistniania treści kształcenia w ujęciu zintegrowanym. Do propozycji Walczyny dotyczącej integralnej pracy szkoły nawiązujemy do dzisiaj, gdyż wiele jej założeń stanowi wartościowe i nieocenione źródło dla pewnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych.

Za twórczynię niezwykle oryginalnej, koherentnej i wielostronnej koncepcji integralnego wychowania i nauczania uważa się do dzisiaj Łucję Muszyńską. To ona wprowadziła pojęcie *jednostki tematycznej*, którym posługują się współcześnie nauczyciele praktycy. Sformułowała także kilka założeń, które obecnie odkrywane są jako innowacyjne. Odnoszą się do łącznego ujmowania celów wychowania i nauczania, scalania treści materiału nauczania i wychowania poprzez koncentrację wokół zasadniczych zintegrowanych jednostek tematycznych, tworzenia jednolitych – integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i dziecięcych przeżyć (Muszyńska, 1974, s. 10, 29). Według niej wychowanie i nauczanie to jednolity proces równoległej realizacji zespolonych ze sobą celów wychowawczych (kierunkowych) oraz dydaktycznych (instrumentalnych) przez wzbogacającą treściowo i metodycznie pracę nauczyciela. Główną ideą poczynań wychowawczych w nauczaniu integralnym było w tej koncepcji podmiotowe traktowanie wychowanków, wyrażające się uwzględnieniem ich potrzeb, życzeń i spontanicznie zgłaszanych pomysłów, co wymaga doraźnych zmian toku kształcenia zaplanowanego wcześniej przez nauczyciela. Uwzględniała samodzielność i atrakcyjność projektowania przez uczniów zróżnicowanych sytuacji oraz zadań i ćwiczeń edukacyjnych. Preferowała wszechstronną dziecięcą działalność oraz stosowanie przez wychowawcę urozmaiconych metod i form pracy. W koncepcji Muszyńskiej integracja odbywała się poprzez osobę nauczyciela, który był modelem i mentorem inicjowania uczniowskich działań edukacyjnych, ich aktywności, uznającym możliwości, zdolności i talenty, okazującym szacunek wokół niezwykłych pomysłów, dostarczającym pozytywnych wzorców we wzajemnych interakcjach. Istotny był tutaj twórczy potencjał ucznia i jego uczenie się w „poszukiwaniu śladu”, wykazywanie otwartości, postawy badawczej i innowacyjności w wychowaniu poprzez pracę.

Na szczególną uwagę zasługuje koncepcja integracji Marii Cackowskiej (1933–2004), w której odwoływała się do systemu pedagogicznego Marii Montessori oraz do metody ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego. Systemowy charakter tej koncepcji miał ułatwić uczniom łagodne przejście od wychowania

przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do wyższych etapów kształcenia oraz sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi ich osobowości (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 64, 67). W swoich założeniach Cackowska proponowała integrację pełną i wybiórczą. W integracji pełnej (nauczanie łączne) nie ma podziału na odrębne przedmioty nauczania. Kształtuje ona w umysłach uczniów klas O–I scalony obraz świata, ukazując rolę jednostki w społeczeństwie i w świecie przyrody. Z kolei integracja częściowa, czyli wybiórcza (nauczanie skorelowane), dotyczyła klas II–III i występowała w dwóch formach: zajęć zintegrowanych oraz w formie przedmiotowo-lekcyjnej, polegającej na scalaniu treści kilku przedmiotów wokół wspólnego ośrodka wielokierunkowej aktywności dziecka. Maria Cackowska (1995, 1998) w swoich rozważaniach pedagogicznych stwierdzała, że edukacja małych dzieci powinna być nastawiona na wielostronny i harmonijny rozwój ich osobowości, na wiedzę zintegrowaną w ramach całościowych jednostek metodycznych, uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, oparta na obserwacji, doświadczeniu i różnych formach aktywności. Naczelnym argumentem było umożliwienie łączenia poznawania z wychowaniem poprzez zapoznavanie uczniów z systemem wartości, świadoma integracja różnych strategii nauczania – uczenia się oraz wykorzystanie różnych metod, technik i form nauczania. Odwołując się do swoich wieloletnich badań (1976, 1980, 1991), twierdziła, że upowszechnienie tego modelu kształcenia wymagało koncentracji wysiłków pedagogów wczesnoszkolnych i nauczycieli na czterech płaszczyznach integracji kształcenia: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej. Zasada systematyczności, tematyka poznawcza koncentrująca się wokół czterech obszarów: relacji dziecka z innymi ludźmi i szeroko pojętym środowiskiem społecznym, z przyrodą, z kulturą, uwzględnieniem dziecięcych potrzeb i zainteresowań, uwzględniająca metody czynnościowe, problemowe i twórcze stanowiła o rozpatrywaniu różnych faktów, zjawisk i zdarzeń na tle ich całościowego ujmowania świata. Odwołując się do „systemu rozwijania myślenia” przez łączenie teorii z praktyką Konstantego Lecha oraz operacyjnej teorii rozwoju osobowości Lwa Siemionowicza Wygotskiego, Cackowska stała się kontynuatorką ich założeń w kontekście psychodydaktycznych problemów nauki początkowej, odnajdywała możliwość pogłębienia analiz poczyną dydaktycznych oraz praktycznych wskazówek dla właściwej organizacji edukacji zintegrowanej oraz stymulacji wielostronnego rozwoju dziecka. Była zwolenniczką programowo-organizacyjnej przebudowy nauczania początkowego w szkole.

Ryszard Więckowski (1935–2002) to pedagog, wybitna osobowość, mistrz edukacji wczesnoszkolnej, twórca niekonwencjonalnych rozwiązań metodycznych, autor koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej. W swojej twórczości pedagogicznej często odwoływał się do historii, upatrując początków powszechnej oświaty dla wszystkich dzieci w wieku oświecenia, kiedy to KEN przeprowadziła wiele reform związanych z rozbudową szkół parafialnych, w których uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności niezbędne zarówno w życiu, jak i w dalszym kształceniu (czytanie, pisanie, rachunki, zajęcia ogrodnicze

i rolnicze). W związku z dużą popularnością koncepcji integracji na przełomie XIX i XX wieku oraz próbami przejścia z kształcenia przedmiotowego na kształcenie zintegrowane w klasach I–III ukazało się wiele artykułów poświęconych tej problematyce.

Więckowski przypominał w nich genezę edukacji zintegrowanej, odwołując się do założeń Nowego Wychowania oraz do Bogdana Nawroczyńskiego i Jadwigi Walczyny (Marek, 2013, s. 143, 145; Więckowski, 1995, 1999, s. 5). Sam zaproponował własną koncepcję. Według niego zintegrowana edukacja wczesnoszkolna obejmuje, z jednej strony, łączenie czy scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość. Uważał, że elementem integrującym może być język w aspekcie semiotycznym, pojęty jako system znaków. W tym rozumieniu, w ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje języki pozwalające mu na zetknięcie się z określonymi fragmentami rzeczywistości i jej wyrażanie w kontaktach intersubiektywnych. Występuje trójczłonowa relacja w poznawaniu otaczającego świata: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. Uczeń napotyka znak, dowiadyuje się o rzeczywistości, którą ten znak symbolizuje. Poznawanie języków jest zatem poznawaniem świata. W związku z tym obiektem treściowym edukacji wczesnoszkolnej jako całości jest system znaków. Zdaniem Więckowskiego szczególny wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej odegrały: metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, nauczanie łączne Karola Linke, system pedagogiczny Marii Montessori oraz techniki Celestyna Freineta. Pedagog ten, nawiązując do historycznych korzeni współczesnej integracji edukacji wczesnoszkolnej, proponuje przyjąć jej następujące założenia: edukację wczesnoszkolną należy traktować jako swoistą całość (wszystkie rodzaje zajęć mają dla dziecka jednakowe znaczenie); organizowanie różnych rodzajów aktywności (polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, technicznej) powinno mieć określone i racjonalne proporcje czasowe; plan nauczania przyjmuje charakter orientacyjny, określając ogólny budżet czasu, przewidziany na wielokierunkową aktywność dziecka w danym dniu, tygodniu, miesiącu. Nauczyciel inspiruje i stymuluje urozmaicone aktywności z zachowaniem odpowiednich proporcji czasowych. Więckowski wyodrębnił płaszczyzny integracji (procesu dydaktyczno-wychowawczego, międzyprzedmiotową – przy zachowaniu odrębności przedmiotów nauczania, wewnątrzprzedmiotową, zakładającą równoległą realizację działań w ramach przedmiotów, pracy przedszkola ze szkołą, oddziaływań w środowiskowym systemie wychowania), które mają odrębne teoretyczne uzasadnienie, wykazują wielokierunkowość i różnorodność przenikających elementów, a ich wspólną cechą jest integracja czynności nauczyciela i uczniów. Integracja ma charakter czynnościowy, treściowy, metodyczny i organizacyjny. Nauczyciel tak organizuje sytuacje edukacyjne, aby uczniowie podejmowali się różnorodnych czynności rozwijających ich aktywność percepcyjno-innowacyjną.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja zintegrowana na poziomie wczesnoszkolnym jest koncepcją najbardziej sprzyjającą holistycznemu rozwojowi dziecka, na co wskazuje przedstawiona geneza i wcześniejsze próby jej urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej. Zaprezentowany szkic historyczny zawiera poglądy wybitnych filozofów, pedagogów i psychologów na temat koncepcji integracji, jej ujęć, idei, zakresów, płaszczyzn, kontekstów oraz propozycji egzemplifikowania w praktyce. Pedagogika wczesnoszkolna jako subdyscyplina nauk pedagogicznych ukształtowała się pod wpływem wielu teorii rozwoju dziecka, które mniej lub bardziej oddziaływały i nadal oddziałują na różne sposoby jej poznawania, integrowania i uprawiania. Współczesna edukacja zintegrowana – dzięki tym koncepcjom – posiada także wypracowane metody oraz formy wychowania i nauczania. Wraz z rozwojem społeczeństw zmieniały się także poglądy na dziecko i dzieciństwo. Z analizy literatury wynika, że na przestrzeni wieków oraz w dobie intensywnych przeobrażeń oświatowych można zauważyć różnorodność podejść edukacyjnych do koncepcji integracji, organizacji oraz poziomu i jakości realizacji jej założeń w szkole.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Andrukowicz W. (2004), *Dydaktyka komplementarna*, Warszawa: WSP TWP.

Cackowska M. (1998), *Kształcenie integralne w klasach O–III*, Lublin: WOM.

Cackowska M. (1995), *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, w: M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Zielona Góra: Wyd. WSP.

Dawid J. Wł. (1960), *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metody oraz wzory lekcji*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Depta H. (1992), *Pedagogika Rudolfa Steinera – teoria i praktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3–4.

Dormus K., Meissner A., Sztobryn S., Szmyd K. (2012), *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania: uczeń – szkoła – nauczyciel*, Kraków: Wyd. UP.

Falski M. (1963), *Reforma szkolna w klasach I–IV: garść uwag do dyskusji*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Freinet C. (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes: Ed. L'Ecole Moderne Française.

Freinet E. (1981), *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestyn Freinets*, ed. Ernst Klett, Stuttgart: Lexikon Freinet Paedagogik.

Grzegorzewska M. (1963), *Metoda ośrodków pracy*, w: W. Okoń, *Praca eksperymentalna w szkole*, Warszawa: PZWS.

Jakóbowski J., Jakubowicz-Bryx A. (2002), *Integracja w edukacji: dylematy teorii i praktyki*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Karbowniczek J. (2008), *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa: Wyd. AJD.

Karbowniczek J., Klim-Klimaszewska A. (2016), *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków: AIK, WAM.

Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: AIK, WAM.

Kempfi A. (1968), *O Ludwiku Vivesie*, Wrocław – Warszawa – Kraków: PAN.

Klim-Klimaszewska A. (2016), *Aspekty pedagogiki alternatywnej w edukacji wczesnoszkolnej*, w: J. Karbowniczek, A. Klim-Klimaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków: AIK, WAM.

Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN.

Komeński J. A. (1956), *Wielka Dydaktyka*, Wrocław: PAN.

Kot S. (1996), *Historia wychowania, Tom I Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Laska E. I., Piątek T. (2005), *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Maćkowiak J. (1970), *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań: PTPN.

Marek E. (2013), *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego*, Piotrków Trybunalski: Wyd. NWP.

Matraszek T. (2011), *Kształcenie i wychowanie w myśli filozoficznej Platona*, w: A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Melosik Z. (1995), *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Montessori M. (1994), *Die Entdeckung des Kinder Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Gunter Schulz*, Freiburg–Barel–Wien: WAB.

Mrożkiewicz J. (1980), *Metodyka nauczania początkowego*, Kielce: Wyd. WSP.

Muszyńska Ł. (1974), *Integralne nauczania i wychowanie w klasach I–III*, Warszawa: PWN.

Parafiniuk-Soińska J. (2001), *Dylematy integralnego kształcenia w klasach początkowych*, w: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pestalozzi J.H. (1955), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.

- Reale G. (2005), *Historia filozofii starożytnej*, tom 1, Lublin: KUL.
- Rowid H. (1929), *Szkoła twórcza*, Kraków: KiW.
- Suchodolski B. (1973), *Wstęp*, w: J.A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Sztobryn S. (2006), *Starożytna myśl pedagogiczna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk: GWP.
- Sztobryn S. (2015), *Jan Amos Komeński (1592–1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”. Seria Pedagogika T. 2.
- Szuksta M., Mendel M. (1995), *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta i R. Steinera*, Płock: Wydawca Iwanowski.
- Więckowski R. (1995), *Kontrowersje wokół integracji w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” nr 4.
- Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa: WSiP.
- Więckowski R. (1999), *Geneza współczesnej koncepcji integracji wczesnoszkolnej*, „Przegląd Edukacyjny” nr 1.

Integrated education over the centuries

Summary

Aim: To present the concept of integrated education and its evolution throughout history, including the Polish pedagogical thought of modern times.

Methods: a descriptive and explanatory method.

Results: Knowledge of the pedagogical thought shaped over the centuries allows us to go deeper into the subject, show the genesis and stages of the development of integrated education, and respond to reflective discourse on this not often raised topic in a critical manner.

Conclusions: The analysis of historical features, familiarisation with the views and creative inspirations of outstanding thinkers allows to draw many original ideas from their pedagogical systems, which might be applied in the didactic and educational work of a teacher with children in grades 1–3 at primary school.

Keywords: school system, integrated education, a concept, pedagogical thought, holism.