

KLASY ŁĄCZONE W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Ryszard Pęczkowski

Streszczenie:

W polskim systemie szkolnym obok szkół o pełnej strukturze organizacyjnej, w których proces kształcenia, realizowany jest w klasach jednorodnych wiekowo, funkcjonują szkoły o niepełnej strukturze organizacyjnej, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze realizowane są w systemie klas łączonych.

Słowa kluczowe: funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji

Abstract:

Mixed classes combining students of different ages were to solve the problems of the schools with a low number of students in small towns and villages. However, this problem has not been solved but merely 'frozen' in the course of undertaken actions. The very problem of small schools was treated more as a shameful issue of mixed classes has been blurred due to almost complete lack of interest from the authorities and researchers because, as it has been thought, there have been more urgent problems in education.

Keywords: mixed classes functioning in polish education system

Szkoła stanowiąca istotny element życia społecznego charakteryzuje się dwoma cechami. Z jednej strony jest to instytucja podlegająca ciągłym procesom zmiany. Zmieniały się – na przestrzeni wieków – cele, zadania i funkcje szkoły, jej struktura organizacyjna, programy i metody kształcenia, formy organizacyjne procesu kształcenia. Zmieniał się także sam nauczyciel i jego sposób przygotowania do realizacji zadań dydaktyczno – wychowawczych. Z drugiej zaś, szkoła, bez względu na czas i miejsce, była, i nadal jest, przedmiotem powszechnej krytyki. U jej podstaw legło kilka przesłanek. Pierwsza z nich to przekonanie, że szkoła to instytucja zdolna przezwyciężyć wszelkie niedoskonałości rzeczywistości społecznej, kulturowej, ekonomicznej, itd. Formułuje się wobec niej zbyt wysokie wymagania i oczekiwania. W opinii Z. Kwiecińskiego w tym przypadku mamy do czynienia z patologią nadmiaru, nadmiaru oczekiwań i wymagań, co w konsekwencji prowadzi do zakłócenia równowagi⁴⁹ i funkcjonowania szkoły, a szerzej całego systemu edukacji. Druga przesłanka odbiór szkoły jako instytucji dysfunkcjonalnej. Instytucja szkoły przeżywa, po raz, kryzys podstawowych swoich funkcji – rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej. Stwierdza się, że wszystkie te funkcje szkoła spełnia źle. Kultura jest rekonstruowana w sposób niepełny, a dostęp do niej większości absolwentów jest ograniczony. Adaptacja ludzi do zastanych struktur i ich uzasadnień jest niepełna i szkodliwa. Uczestnicy procesów edukacyjnych nie akceptują sztucznego świata, stworzonego i granego w szkole, buntują się wobec oferowanych podziałów czynności społecznych i statusów. Nie nabywają w szkole

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995, s. 13 – 20.

kompetencji emancypacyjnych, zmieniania świata, przekształcania go w inny i lepszy⁵⁰. Trzecia przesłanka wynika z obawy przed przyszłością. To efekt nieprzewidywalności rozwoju społecznego, kulturowego, technologicznego, braku zaufania do wszelkiego rodzaju prognoz rozwojowych, które wielokrotnie rozmijały się z realną rzeczywistością. Zatem lęk przed przyszłością czyni ze szkoły instytucję konserwatywną, oczekującą na zmiany, a nie instytucją, która te zmiany wywołuje.

Bez względu jednak na przyjętą perspektywę oceny funkcjonowania szkoły znamienne jest to, że owa krytyka zawsze była czynnikiem dokonujących się zmian. Polski system edukacji nigdy nie był wolny od krytycznych ocen i podejmowanych działań na rzecz zmiany tych jego obszarów, które owej krytyce podlegały lub podlegają współcześnie. Jednakże fakt krytycznej oceny takiego, czy innego elementu systemu edukacji nie jest wystarczającą przesłanką dokonania zmiany. U jej podstaw leży wszechstronna diagnoza określonego fragmentu systemu z uwzględnieniem różnorodnych czynników. Bez tej diagnozy podejmowane działania mają charakter irracjonalny, których skutki, bardzo często, są odwrotne do zamierzonych. Historia reform polskiego systemu edukacji, i nie tylko, dostarcza wielu argumentów potwierdzających te tezę.

Uwzględniając powyższe w rozważaniach swoich uwagę swą skoncentruję na zagadnieniu nauczania w klasach łączonych, zjawisku, które od zawsze było, i nadal jest, przedmiotem krytycznych ocen, nie zawsze uzasadnionych i popartych racjonalnymi argumentami.

1. ISTOTA NAUCZANIA W KLASACH ŁĄCZONYCH

W polskim systemie szkolnym obok szkół o pełnej strukturze organizacyjnej, w których proces kształcenia realizowany jest w klasach jednorodnych wiekowo, funkcjonują szkoły o niepełnej strukturze organizacyjnej, gdzie zajęcia dydaktyczne – wychowawcze realizowane są w systemie łączenia klas. Polega to na tworzeniu sytuacji, w której nauczyciel *w tym samym miejscu i czasie*, pracuje z *dwoma*, najczęściej najbliższymi, *zespołami klasowymi*, a treści poznawcze, kształcące i wychowawcze zawarte są *w dwóch różnych programach nauczania*. Nauczyciel z reguły realizuje *ten sam przedmiot*, przewidziany planem nauczania⁵¹. Ten sposób organizacji pracy szkoły pojawił się w okresie międzywojennym. Przepisy Ustawy z 1932 roku⁵², stworzyły formalno – prawne podstawy realizacji procesu kształcenia w szkole podstawowej poprzez łączenia dwóch kolejnych klas.

W opinii wielu autorów, bez względu na to, czy nauczyciel pracuje w klasie jednorodnej, czy też w klasach łączonych, realizowany proces kształcenia powinien odbywać się według tych samych zasad dydaktycznych, a jedyna różnica to inna organizacja tego procesu, zatem

⁵⁰ Ibidem, 21 – 23.

⁵¹ J. Nowacki: *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*. Warszawa 1985, s. 69; J. Dryjeński: *Organizacja pracy w klasach łączonych*. Warszawa 1951, s. 14-17; H. Rettke: *Praca w klasach łączonych*. Warszawa 1953, s. 7; S. Czajkowski, A. Zowada: *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*. Warszawa 1965, s. 5; W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1968, s.243-245; Z. Krzyszczoszek: *Pedagogika*: Warszawa 1969, s. 116-117; W. Okoń: *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa 1975, s. 123; R. Więckowski: *Praca dydaktyczna – wychowawcza w szkołach filialnych*. Warszawa 1977, s. 9; M. Lelonek, T. Wróbel: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1 – 3*. Warszawa 1990, s. 170.

⁵² „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 38 z 1932 r., poz. 389; Dziennik Urzędowy M.W.R. i O.P z 1933 r. Nr 14, poz. 194.

organizacja stanowi szczególną cechę wyróżniającą nauczanie w klasach łączonych spośród innych form realizacji procesu kształcenia⁵³.

Analiza literatury poświęconej zagadnieniom funkcjonowania systemu nauczania w klasach łączonych pozwala na wyodrębnienie dwóch koncepcji realizacji procesu kształcenia w tym systemie⁵⁴. Pierwsza z nich, która sięga swymi korzeniami do okresu międzywojennego oraz rozwiązań zawartych w rozporządzeniu ówczesnego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dotyczącego statutu szkoły powszechnej⁵⁵, gdzie w § 53 stwierdza się, co następuje: „Przy nauczaniu w komplecie według dwu różnych programów zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same”⁵⁶. Jednocześnie w § 54 doprecyzowano pojęcie nauki cichej i określono jej rolę w procesie kształcenia, a mianowicie: „Nauka cicha uzupełniana jest nauką głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowania i opracowywania nowego dostępnego tematu. Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewnić całkowitą realizację programu i osiągnięcia przypisanych wyników nauki”⁵⁷. W efekcie takich rozstrzygnięć w realizacji procesu kształcenia w klasach łączonych pojawiła się specyficzna forma organizacji tego procesu określana jako „**lekcja fazowa**”. Jej istota polega na podziale lekcji na dwie fazy – fazę głośną i fazę cichą⁵⁸. Pierwsza to określony w czasie fragment lekcji, w którym uczniowie jednej klasy pracują pod kierunkiem nauczyciela. Stanowi najistotniejszą część lekcji, gdzie żywe słowo nauczyciela i ucznia to podstawowe elementy składowe procesu kształcenia. W fazie tej nauczyciel, poza realizacją określonych treści kształcenia, przygotowuje uczniów do wykonania pracy w fazie cichej. Materiał nauczania i stosowane metody pracy w czasie realizacji fazy głośnej są w klasach łączonych takie same, jak w klasach jednorodnych wiekowo⁵⁹. Faza cicha (nauka cicha) to samodzielna praca uczniów drugiej klasy, polegająca na wykonywaniu zadania zleconego przez nauczyciela. Obie fazy lekcji realizowane są równolegle. Po upływie określonego czasu następuje zmiana sposobu pracy uczniów. Pracujący dotychczas samodzielnie uczniowie (faza cicha) podejmują pracę pod kierunkiem nauczyciela. Z kolei uczniowie pracujący pod kierunkiem nauczyciela (faza głośna) przechodzą do pracy samodzielnej. Strukturę lekcji fazowej można przedstawić w następujący sposób:

Tab.1. Struktura lekcji fazowej

KLASA „A”	KLASA „B”
Praca pod kierunkiem nauczyciela <i>FAZA GŁOŚNA</i>	Samodzielna praca ucznia <i>FAZA CICHA</i>
Samodzielna praca ucznia <i>FAZA CICHA</i>	Praca pod kierunkiem nauczyciela <i>FAZA GŁOŚNA</i>

⁵³ Patrz np.: S. Czajkowski, A. Zowada: *Praca pedagogiczna w klasach łączonych...* op.cit.; J. Nowacki: *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych...*, op.cit.

⁵⁴ R. Pęczkowski: *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów 2010, s. 27 – 36.

⁵⁵ Dz. Urz. M.W.R. i O.P z 1933 roku, nr 14, poz. 194

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Patrz np.: J. Dryjeński: *Organizacja pracy...*, op.cit.; M.R. Mielnikow: *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*. Warszawa 1950; S. Korzeniowski: *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*. Warszawa 1957; S. Czajkowski, A. Zowada: *Praca pedagogiczna...*, op.cit.;

⁵⁹ S. Korzeniowski: *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych...* op.cit., s. 8.

Dwufazowa struktura lekcji jest najprostszym przykładem organizacji nauczania w klasach łączonych. Stała się punktem wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych. Pojawiły się więc propozycje lekcji wielofazowych, których istota polegała na tym, że skrócono czas pracy ucznia pod kierunkiem nauczyciela i pracy samodzielnej na rzecz zwiększenia w toku lekcji częstotliwości występowania poszczególnych faz. Uczniowie w toku lekcji wielokrotnie zmieniali sposób prac. Rozwiązanie to miał zapewnić wyższy poziom pracy nauczyciela, a w efekcie wyższy poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Niestety zabiegi te nie zostały poddane wnikliwej analizie empirycznej, a o ich skuteczności można jedynie sądzić na podstawie deklaracji ich autorów.

Druga koncepcja organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych nierozzerwalnie łączy się z osobą wybitnego polskiego pedagoga, znawcy zagadnień pedagogiki wczesnoszkolnej, prof. Ryszarda Więckowskiego⁶⁰. Istotą jego koncepcji był podział form pracy ucznia w klasach łączonych na pracę jednolitą i zróżnicowaną. Praca jednolita – według Autora – występuje wówczas, gdy uczniowie dwóch połączonych klas uczestniczą w czynnościach zmierzających do osiągnięcia wspólnych celów poprzez realizację wspólnych treści kształcenia. Praca zróżnicowana oznacza natomiast sytuację, w której zarówno cele, jak i treści kształcenia są różne dla dwóch klas. W sytuacji, gdy uczniowie, niezależnie od siebie, realizują te same zadania wówczas mamy do czynienia z pracą indywidualną jednolitą, natomiast, gdy zadania te są różne, to wtedy realizowana jest forma indywidualnej pracy zróżnicowanej. Analogicznie Autor podzielił pracę zróżnicowaną⁶¹.

Zdaniem R. Więckowskiego indywidualna praca zróżnicowana może wystąpić w postaci pracy grupowej oraz pracy z całą klasą. Jeżeli nauczyciel organizuje pracę indywidualną w danej klasie poprzez wyodrębnienie grup wówczas możemy powiedzieć, że wystąpiła praca grupowa w warunkach indywidualnej pracy zróżnicowanej. Ta forma zalecana jest w przypadku, gdy liczebność klasy wynosi powyżej dziesięciu uczniów. Kiedy nauczyciel pomija pracę grupową w organizacji indywidualnej nauki zróżnicowanej, to wtedy nauczanie w klasach łączonych przyjmuje formę pracy z całą klasą⁶². Uwzględniając powyższe Autor proponuje realizować w klasach łączonych dwa typy jednostek metodycznych, które ująć można w następującym schemacie:

Tab.2. Typy struktury jednostek metodycznych w klasach łączonych wg. R. Więckowskiego

TYPY STRUKTURY JEDNOSTEK METODYCZNYCH W KLASACH ŁĄCZONYCH			
I		II	
A	B	A	B
1. Praca indywidualna 2. Praca zbiorowa 3. Praca indywidualna	1. Praca zbiorowa 2. Praca indywidualna 3. Praca zbiorowa	1. Praca jednolita 2. Praca zróżnicowana	
		a) praca zbiorowa b) praca indywidualna	a) praca indywidualna b) praca zbiorowa
	4. Praca zbiorowa		3. Praca jednolita

⁶⁰ R. Więckowski: *Praca dydaktyczna – wychowawcza w szkołach filialnych*. Warszawa 1977. Patrz także: R. Więckowski: *O racjonalną strukturę lekcji w klasach łączonych*. [w.]: „Klasy Łączone” 1972 nr 1

⁶¹ R. Pęczkowski: *Funkcjonowanie klas łączonych ... op.cit.*, s. 31.

⁶² *Ibidem*, s. 10 – 12.

Pierwszy typ rozwiązania metodycznego występuje wówczas, gdy treści kształcenia są całkowicie odmienne w dwóch połączonych klasach, kiedy realizowane są całkowicie różne tematy lekcji. Drugi natomiast stosowany powinien być w sytuacji zbieżności treściowej opracowywanych tematów lekcji⁶³.

Fazowa koncepcje lekcji w klasach łączonych, bez względu na ich szczegółowe rozwiązania metodyczne, na długie lata zdominowała organizację procesu kształcenia w klasach łączonych. Pod koniec lat 70-tych XX wieku koncepcje ta zostały poddana krytycznej analizie. Autorem najpełniejszej analizy był J. Nowacki, który w podsumowaniu swojej analizy stwierdził, że do negatywnych aspektów fazowej struktury lekcji w klasach łączonych zaliczyć należy:

- a) trudności uczniów realizujących fazę cichą w koncentracji uwagi nad wyznaczonymi zadaniami, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której uczeń bardziej zainteresowany jest pracą głośną uczniów sąsiedniej klasy niż własną;
- b) brak możliwości porozumiewania się, dyskusowania czy też ustalania wspólnego stanowiska podczas pracy cichej. Stworzenie takiej sytuacji uniemożliwiłoby realizację przez nauczyciela zadań przewidzianych w toku bezpośredniej pracy z uczniami w fazie głośnej;
- c) brak możliwości pełnej koordynacji czasowej fazy głośnej i cichej, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której uczniowie jednej klasy po wykonaniu przewidzianych zadań muszą czekać, aż uczniowie drugiej klasy zakończą swoją pracę;
- d) brak w praktyce możliwości wykorzystania środków dydaktycznych, których wprowadzenie zakłóciłoby rytm samodzielnej pracy uczniów;
- e) ograniczenie w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej możliwości zwiększenia ilości czasu przeznaczanego na ćwiczenia w mówieniu;
- f) preferowanie przez nauczycieli uczniów klas liczniejszych, tzn. nauczyciele dla klas liczniejszych przeznaczają więcej czasu na realizację fazy głośnej pod jego kierunkiem. Uczniowie klas mniej licznych częściej pracują samodzielnie⁶⁴.

Efektom dokonanej analizy była propozycja autorstwa J. Nowackiego⁶⁵ charakteryzuje się tym, że tok lekcji został podzielony na dwie części. Pierwsza z nich to praca wspólna uczniów połączonych klas, druga natomiast to praca oddzielna. W ramach pracy oddzielnej Autor wyodrębnił pracę indywidualną i pracę zespołową. Decyzję o realizacji określonej formy pracy podejmuje nauczyciel na podstawie analizy treści zawartych w realizowanych programach nauczania⁶⁶. Proces kształcenia w klasach łączonych – zdaniem J. Nowackiego – może być realizowany na trzy sposoby. Pierwszy z nich zakłada realizację wspólnego tematu przy jednoczesnym różnicowaniu wymagań stawianych uczniom poszczególnych klas. Drugi sposób polega na realizacji w połączonych klasach lekcji o różnych tematach przy jednoczesnym wyodrębnieniu problemu wiążącego te tematy, umożliwiającego podjęcie pracy wspólnej uczniów obu klas. Trzeci natomiast zakłada realizację w klasach łączonych różnych tematów, które nie stwarzają możliwości sformułowaniu problemu wspólnego. Wówczas praca wspólna ogranicza się do takich czynności jak: sprawdzenie pracy domowej, ustalenie tematów lekcji, sformułowanie zadań do wykonania w toku pracy oddzielnej, złożenie sprawozdań z wykonanych zadań, ocena pracy, określenie zadań domowych, itp.⁶⁷

⁶³ Ibidem, s. 12 - 13

⁶⁴ J. Nowacki: *Organizacja procesu nauczania ...*, op.cit., s.71 – 72.

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ Ibidem, s. 75 – 86.

⁶⁷ Ibidem, s. 77 – 81.

Zdaniem Autora za przyjęciem proponowanych rozwiązań organizacyjnych przemawiają następujące fakty:

- a) łączenie dwóch najbliższych poziomem nauczania klas umożliwia omawianie z uczniami obu klas, zagadnień wynikających z dwóch zakresów tematycznych określonych w programach nauczania;
- b) łączenie klas ma najczęściej miejsce na poziomie klas początkowych, gdzie programy mają układ całościowy. Sprzyja to łączeniu dwóch tematów w jeden zestaw zagadnień bliskich zainteresowaniom uczniów obu połączonych klas;
- c) w części lekcji przeznaczanej na pracę oddzielną nauczyciel ma możliwość realizacji szczegółowych celów dydaktycznych i wychowawczych, jakie przewidziane są wyłącznie dla danej klasy;
- d) podczas pracy wspólnej uczniowie klasy wyższej mogą posługiwać się wiedzą zdobytą w poprzednich latach, co w konsekwencji stwarza możliwość wspierania uczniów młodszych w toku pracy wspólnej;
- e) powrót do pracy wspólnej po okresie pracy oddzielnej stwarza uczniom możliwość prezentacji efektów swojej pracy, odwoływania się uczniów młodszych do wiadomości i umiejętności uczniów starszych, dokonywania wspólnej oceny efektów pracy⁶⁸.

Uwzględniając powyższe J. Nowacki proponuje następującą strukturę lekcji:

Tab.3. Struktura lekcji dwutematycznej z elementami pracy wspólnej w ujęciu J. Nowackiego

Pierwsza część lekcji	Wspólna praca obu klas pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela polegająca m.in. na sprawdzeniu zadania domowego, ustaleniu tematów i celów lekcji, omówieniu i przyjęciu odpowiedniego dla potrzeb obu klas planu (programu) dalszej pracy
Druga część lekcji	Praca oddzielna obu klas polegająca na realizacji przyjętego w pierwszej części lekcji planu
Trzecia część lekcji	Ponowna praca wspólna obu klas przeznaczona m.in. na złożenie sprawozdań z wykonania pracy, ocenę jakości pracy, wyznaczenie i objaśnienie zadań domowych

Zdaniem Autora stosowanie takiej struktury lekcji w klasach łączonych determinowana jest następującymi założeniami metodyczno - organizacyjnymi: a) każda praca powinna, być uprzednio zaplanowana; b) uczeń chętnie wykonuje tę pracę, którą sam zaprojektował; c) projekty uczniowskie są bardzo często interesujące, nowatorskie, odważne, na co nie zawsze zdobyć się może nauczyciel; d) przy istniejącym zróżnicowaniu poziomu umysłowego uczniów jednej klasy projekty mogą być dostosowane do ich możliwości intelektualnych, umożliwia to indywidualizację nauczania; e) uczniowie klasy wyższej mogą zgłaszać swoje propozycje pod adresem uczniów klas niższych; f) realizacja projektów (drugi człon lekcji) może odbywać się przy swoistej współpracy uczniów obu klas; g) w obu klasach wystąpić może znaczna aktywność uczniów; h) w toku realizacji opracowanego na początku lekcji planu uczniowie mogą być informowani, że ich praca zostanie poddana zbiorowej ocenie w trzecim, końcowym członie lekcji⁶⁹.

⁶⁸ Ibidem, s. 76 – 77.

⁶⁹ Ibidem, s. 81 - 82

Przedstawiona powyżej charakterystyka nauczania w klasach łączonych realizowanego w polskim systemie edukacji stała się podstawą sformułowania kilku – w moim przekonaniu – istotnych dla tej części rozważań uwag, a mianowicie:

- ☛ zasadniczym mankamentem realizowanych dotychczas koncepcji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak uzasadnienia proponowanych rozwiązań odwołujących się do psychologicznych teorii uczenia się. Autorzy z pełnym przekonaniem przyjmują, że bez względu na to, czy proces kształcenia realizowany jest w klasach łączonych, czy w jednorodnych wiekowo, to jego przebieg jest taki sam⁷⁰.
- ☛ brak koncepcji psychologicznej zaowocował koncentracją uwagi autorów na poszukiwanie nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, przy zachowaniu podstawowej zasady, a mianowicie: *realizacji w tym samym miejscu i czasie dwóch różnych programów nauczania w dwóch różnych klasach*;
- ☛ znaczącą słabością przedstawionych powyżej koncepcji jest brak empirycznej weryfikacji proponowanych rozwiązań. O słuszności swoich wizji przekonują nas jedynie sami autorzy, a nie dane empiryczne. Brak weryfikacji empirycznej sprawia, że nauczyciele pragnący wdrożyć poszczególne propozycje poruszają się w rzeczywistości niepewnej, pełnej wątpliwości i znaków zapytania. Nie jest to zatem sytuacja komfortowa ani dla nauczycieli, ani dla uczniów, którym z różnych powodów przyszło funkcjonować w szkole pracującej w systemie klas łączonych.

Reasumując należy stwierdzić, że od momentu pojawiania się sformalizowanego systemu nauczania w klasach łączonych do czasów nam współczesnych istota tego systemu nie uległa zmianie. Zmianom poddawano jedynie obszar rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, a o skuteczności tych działań nie można wyrokować, gdyż pozbawione są one weryfikacji empirycznej.

2. PRZYCZYNY WYSTĘPOWANIA NAUCZANIA W KLASACH ŁĄCZONYCH

Nauczanie w klasach łączonych jako formy realizacji procesu kształcenia warunkowane było dwoma podstawowymi czynnikami, a mianowicie: uwarunkowaniami historyczno - społecznymi oraz uwarunkowaniami osadniczo – przestrzennymi.

Po odzyskaniu przez Polskę w 1918 roku niepodległości, po prawie 200 lat zaborów, zaszła konieczność nie tyle odbudowa, co konieczność stworzenia od podstaw systemu edukacji. Trzy przesłanki legły u podstaw podejmowanych działań na rzecz odbudowy oświaty. Pierwsza z nich to ówczesna sytuacja polityczna Polski. Spory i walka polityczna o kształt i przyszłość państwa polskiego na długie lata zdecydowały o kształcie programowym i organizacyjnym polskiej szkoły. Druga przesłanka to sytuacja gospodarcza Polski, która nie stanowiła siły napędowej rozwoju budowanego systemu edukacji, a wręcz odwrotnie, w stopniu znaczącym rozwój ten hamowała. Świadczą o tym następujące dane. Wysokość wydatków budżetowych w Polsce na oświatę należała do jednych z najniższych w ówczesnej Europie. Dla przykładu w latach 1933 – 1934 dotacja budżetowa na edukację, w przeliczeniu na 1 mieszkańca, wynosiła w Polsce 5,7 franków szwajcarskich. W tym samym okresie

⁷⁰ Patrz np.: S. Czajkowski, A. Zowada: *Praca pedagogiczna w klasach łączonych...* op.cit.; J. Nowacki: *Organizacja procesu nauczania...*, op.cit.

Czechosłowacja przeznaczala 8,4, Niemcy – 13,4, natomiast Belgia i Francja – 17,3⁷¹. Od połowy lat dwudziestych systematycznie obniżana była wysokość dotacji budżetowej dla oświaty. W 1931 roku wysokość nakładów na edukację była mniejsza o 27% w stosunku do 1928 roku⁷². Trzecia przesłanka to odziedziczona po zaborcach struktura sieci szkolnej, ogromnie zróżnicowana organizacyjnie, z ogromnymi brakami w obszarze infrastruktury dydaktycznej (brak budynków szkolnych, sal lekcyjnych oraz wyposażenia), a przede wszystkim ogromne braki kadrowe. Średnio na jednego nauczyciela aktywnego zawodowo przypadało ponad 60 uczniów. Pomimo tych trudności na początku roku 1919 wprowadzono przepisy o obowiązku szkolnym, które gwarantowały wszystkim dzieciom uzyskanie wykształcenia na poziomie szkoły podstawowej, a obowiązkowa nauka trwała siedem lat. Powstała sieć szkolna, w której podstawowym elementem stała się szkoła mała o niepełnej strukturze organizacyjnej. Cechą charakterystyczną tych szkół był sposób organizacji procesu kształcenia polegający na organizacji zróżnicowanych wiekowo zespołów uczniowskich, w których realizowano zróżnicowane treściowo programy nauczania. Klasycznym przykładem takiej organizacji była szkoła jednoklasowa z jednym nauczycielem, gdzie zespół klasowy stanowili uczniowie w wieku 7 – 13 lat, zamieszkali na terenie danego obwodu szkolnego, realizujący wspólny program nauczania. Średnia wielkość takiego zespołu klasowego wynosiła około 60 uczniów. Przyjmując takie rozwiązania stworzono warunki umożliwiające wszystkim dzieciom, bez względu na ich status społeczny i miejsce zamieszkania, realizację obowiązku szkolnego.

Teza, **lepszą szkołą niż zorganizowana niż żadna** na długie lata zdeterminowała działania władz państwowych i samorządowych w obszarze kreowanej polityki edukacyjnej w okresie międzywojennym. A. Wiwarczuk w 1936 roku stwierdza: „Cechą zasadniczą reformy szkolnej jest to, że nie starała się ona naginać życia do zasad, lecz tworzyła takie organizacje szkolne, taki ustrój szkolny, który w warunkach rzeczywistych naszego życia zbiorowego może dać możliwie najlepsze wyniki. Przyjęto m. in. za podstawę, że małe skupienia ludności nie znikną z powierzchni kraju, lecz istnieć będą, a nawet liczba ich będzie się zwiększać /.../, że wobec tego należy dla tych małych skupień stworzyć odrębny typ organizacji szkolnej, o swoistym obliczu prawnym i programowym, który by żył własnym życiem, a nie był jedynie odblaskiem życia szkoły wyżej zorganizowanej. I który by przy tym dawał wyniki – w danych warunkach możliwie najlepsze”⁷³.

Po drugiej wojnie światowej, w obliczu konieczności ponownej odbudowy systemu edukacji w Polsce, względy społeczne decydowały o przyjętych rozwiązaniach organizacyjnych i programowych polskiej szkoły. U podstaw organizacji systemu oświaty legły rozwiązania zawarte w Ustawie z 1932 roku⁷⁴, a podstawowym elementem struktury sieci szkolnej była szkoła podstawowa o niepełnej strukturze organizacyjnej, w tym szkoła realizująca proces kształcenia w systemie klas łączonych. Jednakże, w przeciwieństwie do okresu międzywojennego, po roku 1945 funkcjonowanie szkół pracujących w systemie klas łączonych stało się przedmiotem działań sepizacyjnych. W sposób świadomy problem szkół

⁷¹ podaję za: L. Grochowski: *Szkoła polska na tle europejskim 1918 – 1939*. [w.]: J. Miąso (red.): *Studia z ...* op.cit., s. 320.

⁷² Ibidem, s. 320.

⁷³ A. Wiwarczuk: *Praca w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Przewodnik metodyczno – praktyczny dla nauczycieli*, t. 1. Warszawa 1936, s. 12.

⁷⁴ *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, nr 38 z 1932 r., poz. 389; *Dziennik Urzędowy M.W.R. i O.P.* z 1933 r., poz. 194.

pracujących w systemie klas łączonych został „utajniony”, zepchnięty na zupełny margines systemu edukacji, a głównym powodem tych działań były względy ideologiczne⁷⁵. Problem nauczania w klasach łączonych istniał realnie jako zjawisko społeczne, natomiast w oficjalnych dokumentach regulujących funkcjonowanie systemu edukacji był, i nadal jest, skutecznie pomijany.

Uwarunkowania społeczne nie były jedynym czynnikiem determinującym pojawienie się w polskim systemie edukacji szkół pracujących w systemie klas łączonych. Istotny wpływ na to zjawisko miały, i nadal mają warunki osadniczo – przestrzenne. Sposób lokalizacji wiejskich i miejskich jednostek osadniczych, ich wielkość i struktura, jakość i gęstość sieci komunikacyjnej to efekt procesów trwających setki lat. Zmiany w tym obszarze są powolne i dokonują się w długiej perspektywie czasowej, zatem jego wpływ na zjawisko nauczania w klasach łączonych jest względnie stały. Polska nie należy do krajów o szczególnie trudnych warunkach osadniczo - przestrzennych, aczkolwiek w pewnych regionach kraju wpływ tego czynnika na organizację sieci szkolnej jest istotny. Niekorzystną sieć osadniczą posiadają województwa Polski północnej, wschodniej i południowo – wschodniej. Ma ona bezpośredni wpływ na występowanie w tych rejonach rozproszonej sieci szkolnej, w której znaczące miejsce zajmują szkoły małe, w tym także szkoły realizujące nauczanie w systemie klas łączonych⁷⁶. Potwierdzenie tej tezy odnaleźć można w danych statystycznych. W województwie podlaskim odsetek szkół pracujących w systemie klas łączonych wynosi ponad 35%, lubelskim – 32, świętokrzyskim – 29%; podkarpackim – 21%⁷⁷.

Szczegółowa analiza ilościowa, uwzględniająca kontekst osadniczo – przestrzenny dowodzi, że zjawisko nauczania w klasach łączonych w polskim systemie edukacji posiada jedną interesującą cechę, a mianowicie, odsetek szkół pracujących w tym systemie jest w poszczególnych województwach względnie stały, podlega niewielkim zmianom, natomiast wymiar przestrzenny posiada swoistego rodzaju dynamikę. Jej istota polega na tym, że nauczanie w klasach łączonych nie jest stałym elementem organizacji procesu kształcenia danej szkoły. Pojawia się ono w określonym czasie i miejscu, by następnie po upływie kilku lat zniknąć i pojawić się w innej szkole. Znane są przypadki szkół, w których co 4 – 5 lat zachodzi konieczność organizacji procesu kształcenia poprzez nauczanie w klasach łączonych. Dynamika tych zmian ma bezpośredni związek z procesami demograficznymi, których wpływ na interesujące zagadnienie przedstawiam poniżej.

3. PODSTAWOWE PROBLEMY NAUCZANIA W KLASACH ŁĄCZONYCH

Szkoła pracująca w systemie klas łączonych nie należała do tych obszarów polskiego systemu edukacji, który był przedmiotem szczególnego zainteresowania badań empirycznych. Dotychczasowe, nieliczne próby podejmowane w przeszłości⁷⁸, ze względu na dość ograniczony zasięg prowadzonych analizy, nie stanowiły mocnej podstawy budowania

⁷⁵ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...* op.cit., s. 10 – 15.

⁷⁶ R. Piwowarski: *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*. Warszawa 1992; R. Piwowarski: *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwania*. Warszawa 2000.

⁷⁷ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, op.cit. s. 42 – 54.

⁷⁸ Patrz np.: S. Czajkowski, A. Zowada: *Praca pedagogiczna...*, op.cit.; J. Niemiec: *Badania nad stanem kadry i wynikami nauczania w szkołach z klasami łączonymi*. [W:] *Klasy Łączone* 1972 nr 6; J. Nowacki: *Organizacja procesu...*, op.cit.

obiektywnego obrazu tego zjawiska. Sytuacja ta sprawiła, że w stosunku do nauczania w klasach łączonych, na przestrzeni kilkudziesięciu lat, sformułowano szereg krytycznych opinii i sądów.

Nauczanie w klasach łączonych to zło konieczne; to zjawisko negatywne w polskim systemie oświaty; to wysokie koszty kształcenia oraz niski poziom efektywności kształcenia w tych klasach; to także niski poziom kwalifikacji zawodowych nauczycieli pracujących w tym systemie – to opinie najczęściej formułowane w stosunku do nauczania w klasach łączonych. Są one często pozbawione rzetelnych podstaw empirycznych, budowane w oparciu o wiedzę potoczną, a służyły, i nadal służą, przede wszystkim uzasadnianiu konieczności likwidacji. Podejmowane wielokrotnie próby likwidacji nauczania w klasach łączonych – prawne, administracyjne, programowe, organizacyjne – kończyły się niepowodzeniem, a ta forma organizacji procesu kształcenia nadal jest obecna w polskim systemie edukacji.

Jednym z podstawowych zarzutów, a jednocześnie problemów, formułowanych wobec nauczania w klasach łączonych jest teza, iż koszt kształcenia jednego ucznia w tych szkołach jest zdecydowanie wyższy niż w szkołach, które tej formy organizacji procesu dydaktyczno – wychowawczego nie stosują. Z analizy danych dotyczących kosztów kształcenia w szkołach prowadzących nauczanie w klasach łączonych wynika, że pogląd ten ma swoje uzasadnienie. Średni koszt kształcenia jednego ucznia w systemie klas łączonych jest wyższy, w zależności od szkoły, od 20% do 60% w stosunku do kosztów kształcenia jednego ucznia w szkołach, które tego systemu nie stosują. Zasadnym wydaje się zatem pytanie: jakie są przyczyny występowania tych istotnych różnic? Czy jest to cecha tego systemu nauczania, czy też przyczyny leżą w innym obszarze?

Szczegółowa analiza składników kosztów kształcenia dowodzi, że główną przyczyną wysokich kosztów kształcenia w systemie nauczania w klasach łączonych jest struktura zatrudnienia⁷⁹. Podstawowym wskaźnikiem racjonalności sposobu zarządzania szkołą jest liczba uczniów przypadająca na jeden etat nauczycielski. W przypadku szkół pracujących w systemie klas łączonych średnio na jednego nauczyciela przypada około 6 uczniów. W szkołach, w których nie stosowano tego systemu nauczania wskaźnik ten wynosił średnio około 15 uczniów. Z danych tych w sposób jednoznaczny wynika, że wysokie koszty kształcenia jednego ucznia w szkołach pracujących w systemie klas łączonych **to nie cecha tego sposobu organizacji procesu kształcenia, lecz efekt niewłaściwej struktury zatrudnienia**, a dokładniej rzecz ujmując nadmiernej liczby nauczycieli w stosunku do realnych potrzeb wynikających z realizacji programu kształcenia.

Kolejne krytyczne poglądy, mające charakter stereotypu, dotyczą kadry pedagogicznej pracującej w klasach łączonych oraz warunków materialnych, w jakich ten system organizacji procesu kształcenia jest realizowany. Uważa się powszechnie, że szkoły pracujące w systemie klas łączonych to szkoły, które nie posiadają odpowiedniego wyposażenia technicznego, charakteryzujące się brakami w zakresie wyposażenia w nowoczesne środki i materiały dydaktyczne, pozbawione bibliotek szkolnych, zaplecza socjalnego dla uczniów i nauczycieli, itp. Opinie te są często używane jako argument w dyskusjach o konieczności likwidacji tych szkół i przenoszenia uczniów i nauczycieli do szkół większych, lepiej wyposażonych, stwarzających większe możliwości wyrównania szans edukacyjnych. Z przeprowadzonych badań wynika, że opinie te pozbawione są racjonalnych przesłanek⁸⁰. Współcześnie, szkoła

⁷⁹ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, op.cit. s. 91 – 92.

⁸⁰ Ibidem, s. 92 – 95.

pracująca w systemie klas łączonych, funkcjonująca w polskim systemie edukacji, to szkoła spełniająca podstawowe warunki formułowane wobec obiektów oświatowych, to miejsce gwarantujące w obszarze infrastruktury dydaktycznej właściwe warunki prowadzenia działalności edukacyjnej. W wielu przypadkach warunki pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli pracujących w systemie klas łączonych są zdecydowanie lepsze niż te, które spotkać można w szkołach, które tego systemu nauczania nie stosują.

Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku kadry pedagogicznej. Wbrew powszechnym poglądom, nauczyciel podejmujący pracę w systemie klas łączonych to osoba wszechstronnie przygotowana do wykonywania zawodu nauczyciela, spełniająca warunki niezbędne do pracy dydaktyczno – wychowawczej w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości edukacyjnej⁸¹.

O jakości procesu kształcenia w klasach łączonych, i nie tylko, decyduje nie tylko formalne przygotowanie nauczyciela, ale przede wszystkim postawa samych nauczycieli wobec pracy w klasach łączonych. Ma ona nie tylko wpływ na kreowany wizerunek szkół pracujących w systemie klas łączonych, ale także na efekty procesu kształcenia, efekty osiągane w codziennej praktyce szkolnej. Z elementem tym nauczyciele funkcjonujący w klasach łączonych mają spore problemy. Na podstawie przeprowadzonych przez Autora⁸² badań sondażowych sformułować można następujące wnioski;

a) spośród badanych nauczycieli zdecydowana większość – ponad 83% - prezentowało postawy negatywne wobec nauczania w klasach łączonych. Jedynie nieco ponad 12% deklaruowało swoje pozytywne nastawienia do pracy w tym systemie. Około 5 % badanych nie potrafiło określić swojego stosunku do pracy w klasach łączonych i byli to najczęściej nauczyciele, którzy w tym systemie rozpoczynali swoją pracę zawodową;

b) w opinii badanych nauczycieli, bez względu na ich osobisty stosunek do zjawiska, pozytywnymi cechami tego sposobu organizacji procesu kształcenia jest mała liczebność grup uczniowskich i związana z nią możliwość indywidualizacji pracy; możliwość kształtowania umiejętności samodzielnej pracy (faza cicha) oraz współpracy w zespole uczniowskim (faza głośna); pozytywne interakcje w zespole nauczycielskim pracującym w danej szkole. Na szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, iż w opinii badanych nauczycieli szkoły pracujące w systemie klas łączonych, ze względu na swoją wielkość, wolne są patologii szkolnej (przemocy, agresji, narkomanii, niktynizmu, itp.). Fakt ten to efekt braku, typowej dla szkół dużych, anonimowości uczniów i nauczycieli⁸³. W szkołach małych uczniowie i nauczyciele tworzą społeczność zwartą, w której wszyscy się znają, gdzie każdy przejaw łamania norm społecznych jest natychmiast likwidowany. W szkołach tych nie występuje zjawisko narastania zachowań negatywnych, najpierw ukrytych w strukturach nieformalnych, potem jawnych w strukturach formalnych;

c) do negatywnych cech pracy w klasach łączonych, również formułowanych przez wszystkich nauczycieli, bez względu na ich osobisty stosunek, zaliczyć należy fakt realizacji w tym samym miejscu i czasie przez jednego nauczyciela dwóch programów nauczania w dwóch zespołach (klasach) uczniowskich. Ponadto dużym problemem, ocenianym negatywnie, jest brak wsparcia merytorycznego i metodycznego ze strony nadzoru

⁸¹ Ibidem, s. 95 – 99.

⁸² Ibidem, s. 137 – 141.

⁸³ R. Pęczkowski, Szkoła jako grupa społeczna. Utopia czy realna rzeczywistość. [W.]: A. Tokarova, T. Matulayova (red.): Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Prešov : FF PU 2008, s. 423 – 428.

pedagogicznego oraz braku możliwości doksztalcania i doskonalenia w obszarze nauczania w klasach łączonych (brak oferty programowej, odległość od ośrodków akademickich).

4. PERSPEKTYWY

Rozwój systemu nauczania w klasach łączonych w polskim systemie edukacji determinowany będzie, poza czynnikami omówionymi wcześniej, procesami demograficznymi. Jak wynika z najnowszej, długoterminowej prognozy demograficznej dla Polski na lata 2008 - 2035⁸⁴, występujące w populacji ludności Polski, negatywne tendencje będą nadal występować. Szczególnie niekorzystnie przedstawia się, z punktu widzenia polityki edukacyjnej, sytuacja demograficzna w tej części populacji, które objęta jest obowiązkiem szkolnym. W grupie uczniów szkół podstawowych liczba uczniów objętych nauką systematycznie maleje i na koniec prognozowanego okresu zmniejszy się o ponad 30% w stosunku do roku 2007. Oznacza to, że coraz więcej szkół podstawowych, a w dłuższej perspektywie czasowej i szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, podlegać będzie procesowi wyludniania, tzn. coraz mniej uczniów będzie funkcjonowało w zespołach uczniowskich. Ze względu na fakt, iż ponad 70% szkół podstawowych w Polsce funkcjonuje w środowisku wiejskim⁸⁵, gdzie średnia wielkość szkoły jest zdecydowanie mniejsza od szkoły wiejskich – szkoła wiejska to średnio 97 uczniów; szkoła miejska - 325⁸⁶ - liczba szkół, które staną przed koniecznością organizacji procesu kształcenia w systemie klas łączonych zdecydowanie wzrośnie. Sytuacja ta wymagać będzie podejmowania wielu działań organizacyjnych ze strony zarówno centralnych władz zarządzających systemem edukacji w Polsce, jak i władz samorządowych dla których problem ten stanowić będzie ogromne wyzwanie finansowe.

Niekorzystne tendencje demograficzne w populacji dzieci i młodzieży objętych obowiązkiem szkolnym nie są charakterystyczne jedynie dla obszaru Polski. Występują one, w mniejszym lub większym stopniu we wszystkich krajach europejskich, przy czym wskaźnik zmniejszania się liczebności tej populacji w okresie najbliższych 20 lat jest różny w różnych krajach i waha się od 10% do 40%⁸⁷. Zatem problem zmniejszania się liczebności szkół, a co za tym idzie liczebności poszczególnych zespołów klasowych, stał również problemem tych państw na terytorium którego niekorzystne zjawiska demograficzne mają miejsce.

5. ZAKOŃCZENIE

Organizacja procesu kształcenia polegająca na realizacji w tym samym miejscu i czasie, dwóch różnych programów nauczania w dwóch najbliższych klasach, to zjawisko obecne w polskim systemie edukacji, a dane ilościowe dowodzą, że nie stanowi ono marginesu tego systemu. Pomimo tego problematyka dotycząca nauczania w klasach łączonych jest nieobecna w polskiej literaturze, zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i opisujących badania empiryczne.. Główna przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w stosunku władz administracji oświatowej do tego zjawiska. Uznano bowiem, że ten sposób realizacji procesu

⁸⁴ *Prognoza ludności na lata 2008 – 2035*. Główny Urząd Statystyczny. Warszawa 2009.

⁸⁵ R. Pęczkowski, *Mała szkoła – likwidacja czy progres?*

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ *Key Data on Education In Europa 2009*. European Commission, July 2009, s. 27 - 40

kształcenia jest rozwiązaniem wstydlwym i niepożądanym z punktu widzenia kreowanego wizerunku systemu oświaty. Przyjmowano, że nawet jeżeli łączenie klas ma miejsce, to pod wpływem kolejnych działań reformatorskich ulegnie ono samolikwidacji. Codzienna praktyka szkolna zweryfikowała to założenie. W strukturze sieci szkolnej polskiego systemu edukacji, szkoły pracujące w systemie klas łączonych stanowią około 20% ogółu funkcjonujących szkół podstawowych. Fakt ten stanowi wyzwanie programowe i organizacyjne dla władz oświatowych, zwłaszcza, kiedy uwzględnimy w podejmowanych działaniach tendencje demograficzne.

Problematyka nauczania w klasach łączonych to cecha charakterystyczna nie tylko dla polskiego systemu edukacji, ale także wszystkich państw europejskich. Dlatego też powinna ona stać się przedmiotem analiz teoretycznych i empirycznych realizowanych przez międzynarodowe zespoły badawcze, których zadaniem będzie nie tylko opis i analizy porównawcze w interesującym obszarze, ale przede wszystkim wypracowanie rozwiązań, uwzględniających specyfikę danego kraju, umożliwiających optymalizację tego, coraz większego ilościowo elementu systemów edukacji w Europie.

Adresa autora:

Dr hab. Ryszard Pęczkowski, prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski

ryszard@edu.pl