

Zakład Pedagogiki Społecznej

Jan Adam Malinowski

## WCZESNOSZKOLNA EDUKACJA KRAJOZNAWCZA DZIECI

**Zarys treści.** Wymiary krajoznawstwa. Twórczy charakter wczesnoszkolnej edukacji krajoznawczej. Integrujący charakter krajoznawstwa oraz jego znaczenie w budzeniu świadomości ekologicznej. Realizacja przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze” jako edukacja dla krajoznawstwa. Wnioski i uwagi końcowe.

### WYMIARY KRAJOZNAWSTWA

Krajoznawstwo będące niezwykle wartościową formą aktywności człowieka, wyrażającej się w przyswajaniu i gromadzeniu wielostronnej, kompleksowej wiedzy o kraju ojczystym, realizowane jest zarówno poprzez wędrówki (wycieczki), jak i poprzez studiowanie (lekturę) różnych źródeł. Jego celem jest poznanie swojego kraju nie ograniczające się do jednej wybranej dyscypliny wiedzy (przedmiotu), lecz w interdyscyplinarny sposób zgłębiające jego przeszłość i teraźniejszość. Stąd też krajoznawstwa nie można utożsamiać wyłącznie np. z geografiami — jak często to czyniono i nadal się czyni — czy też inną dyscypliną. Krajoznawstwo gromadzi bowiem wiedzę rozproszoną w wielu dyscyplinach nauki. Oprócz wymienionej już tu geografii wspomnieć należy przede wszystkim o historii, biologii, etnografii. Tak określoną formułę krajoznawstwa trafnie oddaje stwierdzenie akcentujące, że jest ono wszechstronną wiedzą o „kraju, jego środowisku przyrodniczym, jego mieszkańcach i ich dziełach, z uwzględnieniem przeszłości, spraw współczesnych i przyszłych”<sup>1</sup>.

Rozumiane w ten sposób krajoznawstwo realizowane może być na różnych poziomach „dogłębności”, poczynając od przyswojenia podstawowych wiadomości o kraju (zwłaszcza regionie), a kończąc na wiedzy zbliżonej — a nawet tożsamej — do wiedzy naukowej<sup>2</sup>. O ile najniższy poziom tak zróżnicowanego

<sup>1</sup> A. Czarnowski, *Prace krajoznawcze z młodzieżą szkolną*, Warszawa 1969, s. 5.

<sup>2</sup> O relacji nauka — krajoznawstwo szerzej pisze W. Lipniacki, *Elementy teorii krajoznawstwa*, Szczecin 1985, (t. 1: *Krajoznawstwo jako działalność poznawcza*). Zob. też: *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, pod red. T. Łobożewicza, Warszawa 1978.

krajoznawstwa cechuje przyswajanie wiedzy z ogólnie dostępnych źródeł, o tyle najwyższy łączy się z działalnością odkrywczą, badawczą z wykorzystaniem — przynajmniej po części — aparatu metodologicznego z zakresu nauk przyrodniczo-geograficznych i humanistyczno-społecznych. W rezultacie na osi *continuum* przebiegającej pomiędzy tymi dwoma skrajnymi poziomami umiejscowić można poziomy przechodzące od znajomości podstawowego kanonu wiadomości krajoznawczych do wielostronnej, dogłębnej wiedzy o kraju.

Z poszczególnymi poziomami krajoznawstwa w niewątpliwym związku pozostaje stopień motywacji i zainteresowania tą aktywnością. Niemniej istotny dla jakościowego wymiaru zaangażowania w aktywność krajoznawczą jest także stopień kompetencji poznawczej osób realizujących ją. Inaczej bowiem wyraża się aktywność krajoznawcza, a zwłaszcza jej efekty, w przypadku autentycznego, dużego zainteresowania krajoznawstwem, wspartego umiejętnością posługiwania się naukowymi metodami poznania, a inaczej wówczas, gdy jest ona podejmowana przypadkowo, pod wpływem chwilowego impulsu. W tym miejscu należałoby też wspomnieć o tak pożądanej u krajoznawcy erudycji i zdolności kompilacji. Nie negując znaczenia tych dyspozycji trzeba jednak zaznaczyć, że zasadnicze znaczenie dla osiągnięcia określonego poziomu aktywności krajoznawczej ma postawa przybierana wobec krajoznawstwa. Wyróżnić tu można postawę negacyjną, konsumpcyjną oraz produktywną, którym (pomijając postawę negacyjną) odpowiada aktywność krajoznawcza bierna, czynna i twórcza<sup>3</sup>.

Dostrzegając całą specyfikę aktywności krajoznawczej realizowanej na różnych poziomach, nie można całkowicie negować przydatności krajoznawstwa lokującego się w obrębie poziomów najniższych. Ono to, będąc najbardziej powszechne, ma zasadnicze znaczenie dla wzbogacenia turystyki masowej w treści poznawcze. Należy także mieć na uwadze i to, że poziom najniższy jest tylko etapem przejściowym prowadzącym do bardziej złożonej aktywności. Wprawdzie dla wielu osób jest to nie tylko najniższy, ale i jedyny poziom aktywności krajoznawczej, to jednak i im krajoznawstwo — zwłaszcza, gdy okaże się trwałym elementem — może dostarczać satysfakcji życiowej.

Przejściowość poziomu otwierającego oś *continuum* jest czymś naturalnym, gdy mamy do czynienia nie tyle nawet z młodzieżą co z dziećmi, i to zwłaszcza realizującymi pierwszy etap edukacji szkolnej. Nie musi to wcale oznaczać, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej możliwe jest jedynie krajoznawstwo ograniczające się wyłącznie do najprostszych form aktywności poznawczej. Aktywności odwołującej się tylko do rejestrowania podstawowych informacji (tak w wyniku pracy z tekstem, jak i obserwacji) o środowisku społeczno-przyrodniczym. Aby to osiągnąć, należy wykorzystać w pełni wszystkie

<sup>3</sup> R. Harajda, *Działalność turystyczno-krajoznawcza w szkole*, Zielona Góra 1986, s. 19–21.

możliwości, jakie w tym zakresie stwarza program nauczania w klasach I—III, jak też odwołać się do zajęć pozalekcyjnych, a nawet pozaszkolnych.

Krajoznawstwo, będące dziedziną kultury, rozpatrywane tu jako działalność poznawcza, może stać się atrakcyjną formą aktywności dzieci. Odpowiednio stymulowane i realizowane, po uprzednim przygotowaniu „metodologicznym”, może przynieść efekty w postaci opracowań, szkiców, notatek mających wartość tak poznawczą, jak i dydaktyczną. Wreszcie krajoznawstwo ma jeszcze jeden wymiar — wymiar ruchu społecznego skupiającego osoby zainteresowane poznaniem kraju<sup>4</sup>. Dlatego też rozwijanie zainteresowań krajoznawczych od pierwszych lat nauki szkolnej stanowi naturalne zaplecze tego ruchu.

Ukazane tu z konieczności w wielkim uproszczeniu wymiary krajoznawstwa sygnalizują, że istota tego zjawiska nie sprowadza się wyłącznie do aktywności poznawczej. Jest tak nawet wówczas, gdy krajoznawstwo rozpatrujemy przez pryzmat edukacji wczesnoszkolnej. Niemniej ze względu na podjętą w tym artykule problematykę w dalszej jego części krajoznawstwo będzie przede wszystkim rozpatrywane jako aktywność poznawcza.

## TWÓRCZY CHARAKTER WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI KRAJOZNAWCZEJ

Poznanie ojczystego kraju, realizowane tak w ramach nauczania początkowego, jak i aktywności krajoznawczej wykraczającej poza lekcje, powinno bazować na nasyconej pierwiastkami twórczymi aktywności intelektualnej podmiotu poznającego. Rodzącą się w tym miejscu wątpliwość, czy aby nie jest przesadne mówienie o aktywności twórczej w przypadku krajoznawstwa dzieci — uczniów klas początkowych, rozwiewa powszechny już dziś sąd głoszący, że aktywność twórcza nie jest determinowana wiekiem człowieka<sup>5</sup>. Jak podkreśla bowiem Jerzy Kujawiński, jednostka może przejawiać aktywność twórczą

...w każdym okresie swego świadomego życia i w każdej dziedzinie działalności, np. zabawowej, „naukowej” (uczenia się), społecznej, gospodarczej, kulturalno-artystycznej, fizyczno-ruchowej. Może ją przejawiać zarówno przedszkolak i uczeń klas początkowych, jak i uczeń klas wyższych i student uczelni akademickiej<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Zob. m.in. W. Lipniacki, op. cit.; A. Kamiński, *Krajoznawstwo jako problem kultury masowej*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 297—307.

<sup>5</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 49.

<sup>6</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie własnej aktywności twórczej uczniów klas początkowych w uczeniu się szkolnym*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*, pod red. M. Jakowickiej, Zielona Góra 1987, s. 64.

Opinia ta jest zgodna z twierdzeniami psychologów i pedagogów z innych krajów o konieczności pobudzania uczniów klas młodszych do działań twórczych i odkrywczych<sup>7</sup>.

Jedną z dziedzin działalności stwarzającą przed uczniami klas I–III szczególnie możliwości w zakresie kreowania postaw twórczych jest niewątpliwie krajoznawstwo. To szczególne miejsce krajoznawstwa bierze się m.in. stąd, że daje ono okazję do odwołania się nie tylko do aktywności teoretycznej, ale i praktycznej. Nabiera to istotnego znaczenia chociażby dlatego już, że

...postawa twórcza może dominować bądź w sferze aktywności teoretycznej, bądź praktycznej. W uczeniu się dzieci klas początkowych, zwłaszcza z uwagi na dominującą w tym okresie życia fazę myślenia konkretno-obrazowego, na ogół znacznie wyraźniej zaznacza się ona w sferze działalności praktycznej niż teoretycznej<sup>8</sup>.

Nie oznacza to jednak, że postawa twórcza w tym wieku nie może wyrażać się poprzez aktywność teoretyczną, co jest możliwe zwłaszcza w przypadku jednostek wybitnie utalentowanych<sup>9</sup>.

Rozwijanie postaw twórczych uczniów najniższych klas szkoły podstawowej wymaga odpowiednich działań — inspiracji ze strony nauczycieli oraz adekwatnego do możliwości intelektualnych dzieci w tym wieku formułowania zadań. Przyjmując, że „podstawowym czynnikiem aktywizowania uczniów są zadania”<sup>10</sup>, należy pamiętać, iż muszą one stawiać wymagania nie tylko w zakresie prostego opisu (np. wynotuj nazwy gwarowe swojej miejscowości, dzielnicy, przysiółka; opisz wygląd budynku), ale i dociekań twórczych (np. postaraj się wyjaśnić, skąd wzięły się te nazwy, co one oznaczają; spróbuj wyjaśnić, dlaczego w chacie-budynku są takie właśnie okna, dlaczego jest ona/on usytuowana/y w ten, a nie inny sposób w terenie). Tak określone zadania nie ograniczają się jedynie do pytań o to, *jak jest?*, *co to jest?*, ale także — co jest akcentowane w opracowaniach metodycznych dotyczących np. przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze”<sup>11</sup> — włączają do procesu poznania pytania typu *dłaczego?*, *w jakim celu?* (pytania o uzasadnienie), *co by było, gdyby?* ... np. *gdyby chata była usytuowana inaczej — oknami na północ* (pytania o przewidywania) oraz pytania klasyfikacyjne (np. *jakie są inne typy chat w twojej okolicy?*).

<sup>7</sup> W. D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986; *Fundamentals in the first school*, pod red. M. Brearley, Oxford 1969; A. B. Clegg, *The excitement of writing*, London 1964; *Razvitie samostojatelnosti i tvorčeskoj aktivnosti školnikov*, pod red. O. S. Kel, G. R. Čerepašenek, Moskwa 1964.

<sup>8</sup> J. Kujawiński, *Istota aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, pod red. J. Kujawińskiego, Warszawa 1990, s. 47.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Idem, *Rozwijanie własnej...*, s. 165.

<sup>11</sup> Por. W. Hemmerling, *Środowisko społeczno-przyrodnicze*, [w:] *Rozwijanie aktywności...*, s. 137; H. Gutowska, *Rola wycieczki w realizacji programu*, [w:] *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*, pod red. H. Gutowskiej, Warszawa 1982.

Przykłady zadań krajoznawczych przydatnych w procesie rozwijania aktywności twórczej uczniów klas początkowych, które inspirują do poszukiwania odpowiedzi na wspomniane powyżej pytania, zawierają niektóre poradniki metodyki pracy krajoznawczej<sup>12</sup>. Wymagają one najczęściej jednak adaptacji uwzględniającej wiek ich młodych realizatorów. W pełni przydatne, i nie wymagające już wspomnianej adaptacji, są zadania formułowane w niektórych adresowanych do nauczycieli klas I–III pracach metodycznych<sup>13</sup>. Zadania te wychodzą naprzeciw założeniu mówiącemu, że

...najlepszą podstawą kształcenia działań twórczych jest podejmowanie i praktykowanie przez uczniów prób takich działań. Czynniki wspierającymi te próby i ułatwiającymi przyrost odpowiednich doświadczeń są — oprócz akceptacji ze strony otoczenia — pewne wiadomości, umiejętności i postawy<sup>14</sup>.

Tak jest niewątpliwie i w przypadku zadań krajoznawczych, których realizację trudno wyobrazić sobie bez wcześniejszych działań wyposażających uczniów w odpowiednią wiedzę i umiejętności — o czym już wspomniano — z zakresu metod pozwalających poznawać otaczającą rzeczywistość. Przygotowanie do posługiwania się tymi metodami (zarówno poznania pośredniego, jak i bezpośredniego) powinno przebiegać w sposób tym bardziej atrakcyjny i przystępny, im z młodszymi uczniami mamy do czynienia. Rygorystycznie należy też przestrzegać zasady, że wyposażając dzieci w metody poznawania „kraju” nie można wprost transponować metod badawczych różnych dyscyplin nauki w czysto akademickim ujęciu. Niezbędne są tu odpowiednie adaptacje przystosowujące metody badawcze zarówno do możliwości intelektualnych dzieci, jak i potrzeb samego krajoznawstwa.

Niecelowe byłoby też równoczesne przyswajanie wielu metod. Należy rozłożyć to w czasie, w pierwszej kolejności skupiając się na metodach najprostszych, które jednak stwarzają okazję, a zarazem dają metodologiczne podstawy do podjęcia czynności badawczych pasjonujących ich realizatorów. Dlatego sprawą ważną jest także wyselekcjonowanie tych metod, które w szczególnie sposób okażą się przydatne danej osobie w realizacji obranego przez nią — zgodnie z przejawianymi zainteresowaniami — zadania<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Interesującym przykładem może tu być chociażby poradnik F. L. Klimy, *Poznajemy ojcowsinę. Zadania krajoznawcze dla młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1987, który ukazał się w serii „Biblioteczka SKKT PTTK”. Zob. też: *Krajoznawstwo i turystyka...*

<sup>13</sup> Wspomnieć tu należy zwłaszcza o podręcznikach metodycznych, obszernie omawiających realizację przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze”, np. *Rozwijanie aktywności...; Środowisko społeczno-przyrodnicze...*

<sup>14</sup> Z. Pietrasiński, *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1980, s. 409.

<sup>15</sup> J. A. Malinowski, *Krajoznawstwo a twórcza edukacja dzieci i młodzieży*, Nowa Szkoła 1989, nr 8, s. 487; idem, *Pedagogiczne aspekty działalności szkolnych klubów krajoznawczo-turystycznych*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XVII, Toruń 1993.

Ekspozycja przygotowania uczniów — i to już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej — do aktywności twórczej znajduje wsparcie w pracach psychologów i pedagogów. Miarodajna jest w tym względzie opinia J. Kujawińskiego, który nawiązując do podstawowej zasady twórczości sformułowanej przez Z. Pietrasińskiego<sup>16</sup> stwierdza, że „skuteczne rozwijanie w klasach początkowych twórczej aktywności uczniów wymaga przede wszystkim odpowiedniego przygotowania ich do tej kreatywnej działalności”<sup>17</sup>. Kształtując dyspozycje do myślenia twórczego — pisze z kolei T. Lewowicki — należy zapoznać uczniów „z podstawowymi metodami i technikami pobudzającymi ludzi do takiego myślenia”<sup>18</sup>. Już tylko te dwie opinie skłaniają do stwierdzenia, że animatorzy wczesnoszkolnej edukacji krajoznawczej, pragnący zapewnić jej twórczy charakter, muszą właściwe działania krajoznawcze poprzedzić odpowiednim przygotowaniem, i to nie tylko merytorycznym, ale i warsztatowym. Nie może ono kończyć się wraz z podjęciem aktywności krajoznawczej. Wręcz przeciwnie, powinno być kontynuowane, wkraczając na coraz to wyższy poziom metodologiczny, dostępny — podkreślmy to jeszcze raz — uczestnikom edukacji wczesnoszkolnej.

Aktywność krajoznawcza w przypadku interesującej nas grupy wiekowej nie zawsze i nie od razu prowadzić musi do twórczości obiektywnej. W pełni jednak wartościowa jest tu również twórczość subiektywna (wtórna)<sup>19</sup>. Istotny jest tutaj bowiem sam mechanizm kształtowania pożądanej postawy — postawy twórczej. Co więcej, aktywność ta idzie w parze z zaspokajaniem potrzeby — jakże istotnej u dzieci — dociekliwości poznawczej. Możliwości, jakie w tym zakresie stwarzają krajoznawstwo i turystyka, podnoszone są przez wielu pedagogów<sup>20</sup>. Nie ograniczają się one zresztą wyłącznie do dociekliwości poznawczej i aktywności typu „naukowego”. Krajoznawstwo z nieodłącznie towarzyszącą mu turystyką może spełniać również funkcję aktywizacji twórczej, stymulującej aktywność artystyczną i prospołeczną<sup>21</sup>. Wszystko to sprawia, że krajoznawstwo

<sup>16</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 31, stwierdza: „Nie przypadkiem więc w rozprawach na temat twórczości uporczywie powtarza się [...] teza, że nowe wytwory człowieka powstają na kanwie starych elementów. Jeżeli teza ta jest prawdziwa, p o d s t a w o w ą zasadę procesu twórczego [podkreślenie J. A. M.] stanowi selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów poprzedniego doświadczenia w sposób, którego rezultaty kojarzą w sobie nowość z jakąś użytecznością (estetyczną, poznawczą, techniczną etc.)”.

<sup>17</sup> J. Kujawiński, *Istota aktywności...*, s. 50.

<sup>18</sup> T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 149.

<sup>19</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze...*; W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

<sup>20</sup> K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej*, Warszawa 1989, s. 21; L. Turowski, *Turystyka a samokształcenie*, Siedlce 1984.

<sup>21</sup> K. Przecławski, *Socjologiczne problemy turystyki*, Warszawa 1979, s. 132–135; i d e m, *Młodzież a turystyka*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1986, nr 2.

można lokować w obszarze koncepcji metodycznej określanej mianem „nauczania rozwijającego twórczą aktywność prospołeczną”<sup>22</sup>, wnoszącej nową jakość do nauczania początkowego.

## INTEGRUJĄCY CHARAKTER KRAJOZNAWSTWA ORAZ JEGO ZNACZENIE W BUDZENIU ŚWIADOMOŚCI EKOLOGICZNEJ

Wśród działań służących rozwojowi twórczego myślenia dzieci i młodzieży wymienia się m.in. poczynania idące w kierunku integracji tradycyjnych przedmiotów dzielących wiedzę szkolną na odizolowane od siebie obszary. To eksponowanie integracji wiedzy bierze się stąd, iż „główny mechanizm twórczości polega na tworzeniu biosocjacji, czyli łączeniu elementów pochodzących z izolowanych dotąd od siebie dziedzin wiedzy lub praktyki”<sup>23</sup>. Rolę taką spełnia też krajoznawstwo, w którego istotę wręcz w sposób naturalny wbudowana jest właśnie biosocjacja. Gdy dodatkowo uwzględnimy, że krajoznawstwo zawiera w sobie wartości nie tylko poznawcze, ale i społeczne, które tak w przeszłości, jak i obecnie odgrywają znaczącą rolę w ideologii tego ruchu społecznego (w przeszłości łączyły się przede wszystkim z realizacją celów wychowania patriotycznego, dziś także i ekologicznego), to oczywiste się staje, że postulat włączenia krajoznawstwa do treści programowych nauczania w klasach I–III oznacza preferowanie koncepcji określanej jako „integralne nauczanie początkowe”. Koncepcja ta nastawiona jest przede wszystkim na „łączną realizację celów oraz treści wychowawczych i dydaktycznych czerpanych z różnych przedmiotów nauczania i z innych źródeł”<sup>24</sup>. Tymi innymi źródłami — poszerzając cytowaną myśl — powinny być m.in. zajęcia pozalekcyjne oraz

<sup>22</sup> Koncepcję tę prezentuje: J. K u j a w i ń s k i, *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, [w:] *Rozwijanie aktywności...*, s. 19 i 25–26. Celowe wydaje się przytoczenie w tym miejscu opinii M. A. Andruszko akcentującej, że metody, „w których łączy się działanie intelektualne ze społecznym, artystycznym, technicznym, a nawet związanym z kulturą fizyczną, umożliwiają powstawanie sytuacji wymagających od dzieci samodzielności i aktywności, świadomej postawy, co prowadzi zarówno do przeżywania własnego wysiłku, jak i mobilizuje poczucie odpowiedzialności. W konsekwencji poznanie staje się nie tylko naukowe, ale też zabarwione uczuciami, stanowiąc motyw postępowania”. M. A. A n d r u s z k o, *Od nauczania łącznego do integracji w nauczaniu początkowym*, [w:] *Podstawy nauczania początkowego*, pod red. R. Więckowskiego, K. Rogulskiej, Wrocław 1991, s. 37. Sądzę bowiem, że krajoznawstwo spełnia wszelkie wymogi takiej metody.

<sup>23</sup> Z. P i e t r a s i ń s k i, *Przygotowanie do aktywności twórczej...*, s. 407. Dalej autor ten stwierdza: „Przeszkodą w tworzeniu takich połączeń jest nauczanie «szufladkujące» poszczególne przedmioty. Dlatego aktualne poczynania w kierunku integracji tradycyjnych przedmiotów należy powitać jako działanie również i na rzecz rozwoju twórczego myślenia dzieci”. Zob. też A. K o e s t l e r, *The Act of Creation*, London 1965.

<sup>24</sup> J. K u j a w i ń s k i, *Współczesne kierunki...*, s. 33.

pozaszkolne odwołujące się w formach do bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem. Zajęcia tego typu, w przypadku klas najmłodszych, stanowią jednak jeszcze rzadkość, będąc udziałem głównie uczniów klas starszych. Stąd też chociażby powinna wynikać szczególna troska nauczyciela o włączanie właśnie do lekcji form pracy krajoznawczej, realizowanych bezpośrednio w środowisku otaczającym szkołę. Wprawdzie generalnie postuluje się, aby w klasach niższych w każdej integralnej jednostce metodycznej łączyć w „jedną całość różnorodne formy zajęć”<sup>25</sup>, to jednak w praktyce nauczyciel zbyt rzadko odwołuje się do zajęć terenowych o charakterze krajoznawczym. Dzieje się tak pomimo tego, że nie od dziś wiadomo, iż „krajoznawstwo i turystyka, spełniając rolę czynnika integrującego proces zdobywania wiedzy, stają się istotnymi elementami kształcenia równoległego, interdyscyplinarnego i zintegrowanego”<sup>26</sup>.

W integracji wiedzy istotne zadania spełnia wycieczka. Dotyczy to tak wycieczki przedmiotowej, jak i krajoznawczej. Nieprzypadkowo właśnie wycieczki zalicza się do strategii poznawczych, mogących mieć moc integrującą. Ich wspólną cechą (tj. nauczania problemowego, twórczości dziecięcej, wycieczek, zadań, działań dziecięcych) „jest «wprowadzanie» dziecka w szersze zakresy treściowe, czyli sytuacje naturalne lub zorganizowane, konteksty, z których wynikają zadania dla uczniów i możliwości wyboru sposobów ich wykonania”<sup>27</sup>.

Nasylenie wycieczki treściami krajoznawczymi sprzyja integracji wiedzy tak w układzie prostym (wycieczka scalająca wiedzę w ramach jednego przedmiotu), jak i wielopredmiotowym. Korzystna jest zwłaszcza integracja odbywająca się — za sprawą wycieczki — w drugim z tych układów. Pozwala na realizację celów nie jednego, lecz kilku przedmiotów. Jest to tym bardziej możliwe, że w cyklu I—III najczęściej klasę prowadzi jeden nauczyciel.

Może on stosować nauczanie łączne, integrując treści różnych przedmiotów, pod warunkiem, że treści te powiązane są w naturalny sposób. Stwarza to korzystną sytuację do organizowania wycieczek. Wiele z nich można zaplanować tak, aby obserwować i analizować poznawaną rzeczywistość w różnych aspektach, kierując się celami kilku przedmiotów, stosując różne metody poznawania — empiryczne, słowne, praktyczne<sup>28</sup>.

Mówiąc o szczególnej roli wycieczki w integrowaniu wiedzy, mamy na myśli wycieczki odpowiednio przygotowane i przeprowadzone, nie kończące się

<sup>25</sup> Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I—III*, Warszawa—Poznań 1974, s. 31.

<sup>26</sup> K. Denek, op. cit., s. 25.

<sup>27</sup> M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, [w:] *Teoria i praktyka...*, s. 36.

<sup>28</sup> T. Łobożewicz, H. Gutowska, *Wycieczki interdyscyplinarne w klasach I—III*, [w:] *Wycieczki szkolne w klasach I—III szkoły podstawowej*, pod red. T. Łobożewicza, Warszawa 1989, s. 143; Por też: T. Łobożewicz, H. Moroz, M. Szpecht, *Program całorocznych zajęć krajoznawczo-turystycznych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej*, Warszawa 1983, s. 17—20.



w momencie powrotu do szkoły, lecz mające przedłużenie na kolejnych lekcjach, i to z różnych przedmiotów<sup>29</sup>. W czasie podsumowania wycieczki — stąd też szczególne znaczenie tej fazy wycieczki —

...uczniowie uświadamiają sobie różnice i podobieństwa między poprzednimi wyobrażeniami o kraju a jego obrazem ukształtowanym na wycieczce, pogłębiają rewizję swoich stereotypów intelektualnych, odkrywają związki i zależności między wiedzą z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania, traktowanych dawniej jako samoistne; uczą się przewyżczać myślenie jednoaspektowe, wdrażają się do myślenia systemowego, komplementarnego oraz integrowanego<sup>30</sup>. [Ponadto zachodzi wówczas] ...proces wtórnej weryfikacji wiedzy przedmiotowej, jej nowe umiejscowienie w całokształcie doświadczeń poznawczych ucznia, jej nowe uformowanie uwzględniające nie tylko przedmiotowe, lecz interdyscyplinarne współzależności odkryte przez naukę<sup>31</sup>.

Całość przeprowadzonych wywodów upoważnia do twierdzenia, że wycieczki nie tylko przyczyniają się do wzbogacenia zasobu wiedzy uczniów, ale i mogą mieć znaczący wpływ na jej integrację. Wskazują na to również badania o charakterze eksperymentalnym, których wyniki znalazły niejako potwierdzenie w opinii nauczycieli klas I—III, iż „lekcje w terenie” skorelowane z treściami różnych przedmiotów przynoszą szczególnie pozytywne efekty<sup>32</sup>.

Krajoznawstwo pozwala także integrować wiedzę ekologiczną rozproszoną zarówno w programach nauczania różnych przedmiotów, jak i w przekazach pozalekcyjnych. Jest to tym istotniejszy walor krajoznawstwa, że, jak się podkreśla w literaturze

...wprowadzone do programów nauczania treści dotyczące środowiska przyrodniczego nie uwzględniające korelacji międzyprzedmiotowej powodują utrwalenie w umysłach uczniów nie powiązanych ze sobą informacji, a więc nie tworzą całościowego obrazu środowiska i nie kształcą kategoriami ekologicznymi, tzn. wielostronnego, całościowego i perspektywicznego uświadamiania sobie wszystkich konsekwencji dla przyrody poczynań ludzi naruszających prawa natury i prowadzących do kryzysu ekologicznego<sup>33</sup>.

Nic więc dziwnego, że nieliczne jeszcze badania alarmują informacjami o olbrzymich brakach i lukach w wiedzy i świadomości ekologicznej społeczeństwa polskiego<sup>34</sup>. Stąd też wynika pilna potrzeba przewyciężenia owych

<sup>29</sup> J. A. Malinowski, *Krajoznawstwo a twórcza edukacja...*

<sup>30</sup> L. Turowski, *Wycieczki turystyczno-krajoznawcze jako czynnik integracji treści nauczania objętych programem szkolnym*, Ziemia 1980, s. 192.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> A. Brzęczkowska, *Rola wycieczki dydaktycznej we wzbogacaniu i integrowaniu wiedzy uczniów w klasie trzeciej*, Toruń 1991, maszyn. pr. mag. wykonanej w Instytucie Pedagogiki UMK.

<sup>33</sup> L. Kozuchowski, *Problem edukacji ekologicznej*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XVII, Toruń 1993, s. 4. Pogląd ten autor formułuje na podstawie następującej literatury: E. P. Odum, *Podstawy ekologii* Warszawa 1982; *Wychowanie i nauczanie ochrony środowiska w szkołach*, pod red. K. Somorowskiej, Warszawa 1987.

<sup>34</sup> Z. T. Wierzbicki, *Sozo-ekopedagogika — nowa subdyscyplina społeczna*, Życie Katolickie 1988, nr 7; Z. Januszek, *Kierunki i zasady rozwoju edukacji środowiskowej*, [w:] *Wychowanie i nauczanie ochrony środowiska...*

ograniczeń rzutujących negatywnie na poziom świadomości ekologicznej. Równocześnie trzeba — za Z. T. Wierzbickim — zwrócić uwagę na to, że dziś nie wystarcza już

...powszechna nawet edukacja ekologiczna [...]. Ideą ochrony środowiska muszą być przeniknięte wszystkie dziedziny naszego życia, gdyż tylko wówczas szkolna i akademicka edukacja ekologiczna będzie skuteczna...<sup>35</sup>.

Refleksja ta uświadamia, jak wiele jest do zrobienia w samej jeszcze edukacji szkolnej nierzadko marginalnie traktującej kwestię budzenia świadomości ekologicznej uczniów. Dotyczy to zwłaszcza edukacji wczesnoszkolnej, której rolę trudno przecenić w procesie formułowania systemu wartości młodego człowieka.

Dzieje się tak pomimo akcentowania przez wielu autorów potrzeby szerszego włączenia edukacji ekologicznej do programów nauczania<sup>36</sup>. Niedostatek treści ekologicznych dostrzegają też nauczyciele klas I–III, którzy jednak — pomimo świadomości tych niedostatków — niezmiernie rzadko w stosunku do istniejących potrzeb organizują w praktyce wycieczki koncentrujące się na tematyce ochrony środowiska<sup>37</sup>. Śmielsze sięgnięcie nauczycieli do krajoznawstwa, zawierającego w sobie „od zawsze” ideę ochrony ojczystej przyrody, może pomóc w przełamaniu tej niekorzystnej sytuacji.

### REALIZACJA PRZEDMIOTU „ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE” JAKO EDUKACJA DLA KRAJOZNAWSTWA

Przybliżeniu dzieciom rozpoczynającym edukację szkolną wiadomości o otaczającym świecie służy realizowany od 1978 r. przedmiot „środowisko społeczno-przyrodnicze”. Porównanie treści wpisanych w ten przedmiot z istotą krajoznawstwa wskazuje na daleko idącą zbieżność programową. Zaznaczyć w tym miejscu należy, iż jedną z przesłanek stworzenia tego przedmiotu dostarczyły wyniki analiz programów nauczania początkowego w innych krajach, mających w planach nauczania przedmioty, „których głównym celem jest zapoznawanie uczniów z otaczającą rzeczywistością, pogłębianie rozumienia tej rzeczywistości i wdrażanie do określonego zachowania w otoczeniu”<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Z. T. Wierzbicki, *Zagrożenia środowiska przyrodniczego jako skutek kryzysu wartości a koncepcja ekorozwoju*, Ziemia 1990, s. 45.

<sup>36</sup> *Wychowanie i nauczanie ochrony środowiska...*; W. Michajłow, *Wychowanie „środowiskowe” na początkowym szczeblu szkoły*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna*, pod red. B. Wilgockiej-Okoń, Warszawa 1979.

<sup>37</sup> B. Klimek, *Wycieczka jako forma edukacji ekologicznej uczniów klas trzecich szkoły podstawowej*, Toruń 1991, maszyn. pr. mag. wykonanej w Instytucie Pedagogiki UMK.

<sup>38</sup> H. Gutowska, *Program przedmiotu: środowisko społeczno-przyrodnicze...*, [w:] *Środowisko...*, s. 24.

W przypadku niektórych krajów nazwa tych przedmiotów, w tłumaczeniu na język polski, wręcz odpowiada terminowi „krajoznawstwo”. Również w Polsce w dyskusji nad koncepcją tego przedmiotu pojawiła się propozycja nazwania go „krajoznawstwo”<sup>39</sup>.

W przyjętym i realizowanym od kilku lat programie przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze” jest ono rozpatrywane jako zespół wzajemnie ze sobą powiązanych czynników abiotycznych, biotycznych oraz społecznych. W rezultacie takiego podejścia program tego przedmiotu obejmuje wyselekcjonowane treści społeczne, historyczne, przyrodnicze, geograficzne, techniczne i inne, scalone ze sobą naturalnymi zależnościami<sup>40</sup>. Utwierdza to w zasadności twierdzenia o występowaniu zbieżności między tak precyzowanym przedmiotem „środowisko społeczno-przyrodnicze” a krajoznawstwem, tym bardziej, że w przypadku krajoznawstwa postuluje się mówienie o nim w „znaczeniu poznawania ojczyznego kraju w aspekcie różnych dziedzin wiedzy”<sup>41</sup>. Zbieżność ta jest na tyle widoczna i oczywista, iż w literaturze podejmującej problematykę krajoznawstwa w pracy szkoły stwierdza się, że przedmiot „środowisko społeczno-przyrodnicze” jest w istocie wstępem do krajoznawstwa, „tak co do treści, jak i form czy metod”<sup>42</sup>. Wyposażając uczniów w podstawowe umiejętności poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego spełnia ono rolę swoistej edukacji dla krajoznawstwa, będąc zarazem i edukacją krajoznawczą.

## WNIOSKI I UWAGI KOŃCOWE

Kończąc można by zadać pytanie, czy uzasadnione jest mówienie o wczesnoszkolnej edukacji krajoznawczej, zwłaszcza, że w klasach I–III uczniowie realizują przedmiot „środowisko społeczno-przyrodnicze”. Czy już fakt istnienia tego przedmiotu nie czyni bezprzedmiotową dyskusji w tej sprawie? Odpowiadając na te, przekornie postawione, pytania należy z jednej strony wskazać na złożoność istoty krajoznawstwa, jego wielowymiarowość, z drugiej zaś na to, iż wspomniany przedmiot nie wyczerpuje — mimo swej rozległości — programową wiedzę o kraju, jak też metod służących jej przyswojeniu. Co więcej, a co starano się ukazać, krajoznawstwo może stać się istotnym elementem uatrakcyjnającym poznanie swojego najbliższego środowiska,

<sup>39</sup> I d e m, *Wprowadzenie dziecka w środowisko społeczno-przyrodnicze*, *Życie Szkoły* 1976, nr 7–8.

<sup>40</sup> *Środowisko społeczno-przyrodnicze...*, s. 25; M. Maciaszek, *Możliwości optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna...*, s. 108.

<sup>41</sup> K. Denek, *Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole*, Koszalin 1981, s. 23.

<sup>42</sup> R. Harajda, op. cit., s. 38.

ojcowizny, regionu, kraju. Sięgnięcie do arsenału środków i możliwości zawartych w krajoznawstwie może więc przynajmniej częściowo ograniczyć rozmiary sygnalizowanego przez Z. Kwiecińskiego zjawiska „wyprowadzania młodzieży z kultury”<sup>43</sup>. Wreszcie edukacja krajoznawcza jest potrzebna na poziomie wczesnoszkolnym chociażby dlatego, iż pozwala ostrzej spojrzeć na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość kraju. Tak więc edukacja wczesnoszkolna powinna nie tylko czerpać z krajoznawstwa, ale i przygotowywać do krajoznawstwa.

<sup>43</sup> Por. Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 74. W kontekście przywołanego — za Z. Kwiecińskim — zjawiska szczególnego znaczenia nabiera wypowiedź S. Wołoszyna sprzed kilkadziesiąt lat: „Nauczanie początkowe nie tylko uczy dziecko czytać, pisać i rachować, a więc wyposaża je w podstawowe umiejętności cywilizowanego człowieka, lecz także przyswaja dziecku konkretną elementarną wiedzę o świecie i przyrodzie, oświeca je i wprowadza — głównie przez nauczanie języka ojczystego oraz na przykładzie najbliższego regionu i własnego kraju — w kulturę ludzką, w elementy historii, pracy i sztuki człowieka”. S. Wołoszyn, *Nauczanie początkowe oraz metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj*, [w:] *Metodyka pierwszych lat nauczania*, pod red. A. Maćkowiaka, S. Wołoszyna, Warszawa 1959, s. 6.