

JUSTYNA WOJNIAK
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Klasy łączone: koncepcje pedagogiczne i współczesne rozwiązania organizacyjne w wybranych systemach edukacyjnych

System klas jednorodnych wiekowo

Wbrew potocznym przekonaniom koncepcja klas jednorodnych wiekowo stała się powszechnie obowiązująca stosunkowo niedawno, jeżeli wziąć pod uwagę sięgające antyku historyczne uwarunkowania edukacji i wychowania. Podział uczniów na klasy według kryterium wieku łączyć należy z postacią Horace'a Manna, amerykańskiego polityka i działacza edukacyjnego (1796–1859)¹. Pełnił on funkcję sekretarza Zarządu Edukacyjnego stanu Massachusetts, które to ciało było pierwszą stanową instytucją edukacyjną w Stanach Zjednoczonych. Został także orędownikiem unowocześniania systemu edukacji i reformatorem w tej dziedzinie. Mann inspirował się przede wszystkim pruskim systemem kształcenia, któremu miał okazję się przyjrzeć podczas wizyty w tym kraju (1852 r.); dzięki jego staraniom system ten został wprowadzony w stanie Massachusetts, a następnie przejęty przez niektóre szkoły w stanie Nowy Jork².

Organizacja szkoły według systemu klasowego wzorowana była na modelu fabrycznym i miała na celu ułatwienie zarządzania placówką skupiającą dzieci i młodzież ze zróżnicowanych środowisk³. Było to zresztą dość naturalne rozwiązanie, zważywszy że szkoła ta kształtowała się w czasach rewolucji przemysłowej, a rozwój towarzyszącego jej modelu zarządzania był na tyle dynamiczny, że chętnie adaptowano go także na potrzeby innych instytucji publicznych i społecznych.

Jakkolwiek taki sposób organizacji z dzisiejszej perspektywy poddawany jest krytyce, a badacze podnoszą, iż podejście to traktuje edukację jako produkt, a nie jako proces, kształcenie masowe powszechnie prowadzone jest według

- 1 S. Stone, *The multi-age classroom: What research tells the practitioner*, [w:] *ASCD Curriculum Handbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1997, s. 105–106.
- 2 B. Finkelstein, *Perfecting Childhood: Horace Mann and the Origins of Public Education in the United States*, „*Biography: An Interdisciplinary Quarterly*” 1990, nr 13(1), s. 6–9.
- 3 *Ibidem*, s. 11.

systemu klas jednorodnych wiekowo. Pamiętać wszakże należy, że kształtujące się na przestrzeni lat prądy filozoficzne i pedagogiczne znacząco zmodyfikowały jego kształt, zrywając z jego „industrialno-fabryczną” proveniencją. Mimo to autorzy sceptycznie nastawieni do takiego sposobu organizacji struktury szkolnej odwołują się do opozycji między kształceniem skoncentrowanym na programie przypisywanym klasom jednorodnym wiekowo a kształceniem skoncentrowanym na uczniu, charakteryzującym alternatywne formy edukacji, w tym także edukację realizowaną w klasach łączonych.

System „mieszany”

W kontekście rozważań nad przesłankami i zasadnością grupowania w jednej klasie uczniów w różnym wieku wspomnieć należy o Marii Montessori i opracowanej przez nią metodzie wychowania moralnego⁴. Na podstawie tej wykorzystywanej także współcześnie metody zakładane były tak zwane domy dziecięce (*Case dei Bambini*). Szczególną wagę przywiązywano w tych placówkach do swobody oraz samodzielności dziecka. Natomiast, jak to określa autorka koncepcji, praktyczną zaletą każdego *Casa dei Bambini* jest to, że grupują dzieci w zróżnicowanym wieku, od najmłodszych, około półtorarocznych, po dzieci starsze nawet o pięć lat, co daje możliwość kształtowania się w zindywidualizowany sposób ich samodzielności. Maria Montessori wskazuje również na korzyści organizacyjne, szczególnie z punktu widzenia funkcjonowania szkół wiejskich, w których pojawiają się trudności z wyodrębnieniem klas homogenicznych wiekowo, chociażby ze względu na ograniczoną liczbę nauczycieli⁵.

Warto zaakcentować również, iż taka organizacja procesu kształcenia i wychowania najszerzej odwzorowuje relacje rodzinne i staje się naturalnym przedłużeniem środowiska socjalizacji ucznia. Montessori podkreśla, iż doskonalenie siebie najefektywniej przebiega w kontakcie z innymi⁶. Grupa złożona z uczniów w różnym wieku tworzy tym samym środowisko sprzyjające uczeniu się przez doświadczenie, jako że powstają w niej interakcje między „ekspertami” i „nowicjuszami”. Ponadto w sposób naturalny kształtuje się pozycja lidera, jako że nie każde dziecko posiada cechy charakteru, które predestynowałyby je do takiej roli. W tym wypadku fakt bycia starszym może być naturalnym czynnikiem skłaniającym do wejścia w tę rolę. Istotne znaczenie ma w tym kontekście efekt działań pedagogicznych w postaci rozwoju postaw prospołecznych⁷.

4 M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 27.

5 Ibidem, s. 187.

6 M. Montessori, *The Montessori Method*, Schocken, New York 1964, s. 117.

7 Ibidem, s. 122–123.

Kolejny autor, którego koncepcję warto przywołać w odniesieniu do łączenia w ramach jednej klasy uczniów w różnym wieku, to Jean Piaget. Opracowana przez niego teoria konstruktywizmu poznawczego uznawana jest za jeden z elementów konstytuujących system łączenia klas⁸. W ramach tej koncepcji mamy do czynienia z kilkoma kluczowymi założeniami m.in. z następującym: proces uczenia się ma charakter całościowy, a więc posiada wymiary poznawczy i emocjonalny oraz fizyczny. Ponadto dziecko nabywa wiedzę w interakcji z otoczeniem, a w procesie jej przyswajania przechodzi przez kolejne etapy rozwoju poznawczego. I dalej: dziecko uczy się aktywnie, poprzez doświadczenie, a uczenie się to proces, nauka może też odbywać się poprzez zabawę⁹.

Wszystkie te aspekty można oczywiście zrealizować również w „tradycyjnym” systemie klasowym, z tym że system „mieszany” jako bardziej elastyczny daje szersze możliwości w tym zakresie, chociażby z racji większej złożoności i zróżnicowania interakcji ucznia z koleżankami i kolegami z klasy. Niewątpliwie znajduje to swoje przełożenie na społeczny rozwój dziecka, nadaje też nieco inną perspektywę procesom rozwoju poznawczego i emocjonalnego.

W podobnym kierunku zmierza koncepcja strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego¹⁰. Również ona zakłada zróżnicowanie obszarów uczenia się i, co istotne, ściśle wiąże je z interakcjami, jakie powstają między uczniami w różnym wieku. A zatem, jeśli chodzi o rozwój poznawczy, starsze dzieci mogą stymulować młodsze do poszukiwania bardziej złożonych i skutecznych sposobów rozwiązywania problemów. Istotne jest także, że daje to możliwość rozwijania u obydwu grup wiekowych umiejętności artykułowania problemów i komunikowania się w grupie. Po drugie akcent pada na rozwój społeczny – uczniowie stają się bardziej wyczuleni na złożoność społecznych interakcji, gdy w grupie znajdują się dzieci młodsze. W grupach mieszanych wiekowo zaobserwować można także przejawy zachowań prospołecznych, jak pomoc, dzielenie się. U starszych dzieci pojawiają się tendencje opiekuńcze, ale także, z drugiej strony, skłonność do przejmowania przywództwa w grupie¹¹.

Warto wskazać również na aspekt emocjonalny rozwoju. Czynnikiem sprzyjającym tym tendencjom jest to, że w grupach mieszanych nie dochodzi do współzawodnictwa w takiej postaci, z jaką mamy do czynienia w grupie rówieśniczej. Pojawia się ono często za sprawą oczekiwań stawianych przez nauczyciela na określonym etapie kształcenia, odpowiadającym jednorodnej wiekowej klasie. W klasach łączonych uczniowie są bardziej skłonni pomagać sobie nawza-

8 S. Stone, *The multi-age classroom ...*, s. 107–108.

9 J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993, s. 8–16.

10 L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 356–357.

11 S. Stone, *The multi-age classroom ...*, s. 112.

jem, nie tylko w odniesieniu do realizacji szkolnych zadań czy obowiązków, ale także w szerszej pojmowanym wymiarze społecznym, na gruncie relacji z pozostałymi członkami grupy czy nauczycielami. Sprzyja to wytworzeniu się atmosfery zbliżonej do środowiska rodzinnego¹².

Współczesne przesłanki łączenia klas – konieczność czy świadomy wybór?

Najczęściej forma organizacji procesu kształcenia w postaci łączenia klas spotykana jest na obszarach peryferyjnych czy wiejskich. Kluczową rolę odgrywają w tym wypadku uwarunkowania geograficzne i demograficzne. Angela Little w swoim raporcie dotyczącym realizacji podjętej w 1990 r. inicjatywy UNESCO pod hasłem *Education for All* zwraca uwagę na kilka czynników sprzyjających organizacji pracy szkół z klasami łączonymi¹³, m.in. uwarunkowania demograficzne oraz geograficzne, a więc tworzenie klas łączonych w szkołach na słabo zaludnionych obszarach, trudno dostępnych, z małą liczbą uczniów. W takich okolicznościach standardem staje się zatrudnianie jednego lub dwóch nauczycieli, którzy pracują w zróżnicowanych wiekowo klasach.

Podobne przesłanki pojawiają się w przypadku szkół na obszarach, które ulegają depopulacji, a malejąca liczba uczniów i nauczycieli wymusza takie rozwiązanie organizacyjne. Można też przywołać tendencję odwrotną, a więc sytuację, kiedy liczba uczniów rośnie nieproporcjonalnie do liczby nauczycieli zatrudnionych w placówkach na danym terenie. Do przesłanek, które w pewnym uproszczeniu klasyfikować można jako demograficzno-ekonomiczne, zalicza się także funkcjonowanie szkół, w których liczba uczniów przekracza oficjalnie ustalone limity liczebności klas. Jest to warunkowane niewłaściwie skonstruowaną, niedostosowaną do społecznych potrzeb siecią szkół i wymaga łączenia różnych grup wiekowych. Zbliżone konsekwencje wiążą się z niewłaściwą strukturą zatrudnienia nauczycieli. Według oficjalnych danych liczba zatrudnionych w szkołach nauczycieli odpowiada zapotrzebowaniu, faktycznie jednak liczba ta jest mniejsza, co pociąga za sobą konieczność łączenia klas.

Kolejnym warunkiem wymuszającym łączenie klas jest popularność określonych szkół w opinii rodziców (poziom nauczania czy bliska odległość od miejsca zamieszkania). Efektem tego może być brak motywacji do umieszczenia dziecka w innej szkole, gdzie jakość nauczania czy poziom kształcenia uznawane są za niezadowalające.

12 Ibidem.

13 A.W. Little, *Learning and teaching in multigrade settings*, UNESCO, 2004, s. 5–6.

Przywołana autorka zwraca również uwagę na wymuszony wędrownym trybem życia niektórych społeczności mobilny charakter szkół¹⁴. Nauczyciele, często misjonarze, zmuszeni są do wprowadzania elastycznych form swojej pracy, aby odpowiadały one zapotrzebowaniu migrującej ludności i były dostosowane do zmieniającej się liczby uczniów.

Z kolei ze względów ekonomicznych łączenie klas może być wymuszone koniecznością posiadania przez nauczycieli dodatkowego źródła utrzymania. W społecznościach, gdzie zawód ten nie cieszy się społecznym prestiżem lub nie przynosi wystarczających dochodów i wykonywany jest niejako ubocznie względem właściwego zatrudnienia, powszechnym zjawiskiem staje się znacząca absencja nauczycieli, co pociąga za sobą konieczność organizowania doraźnych zastępstw wymuszających nieradko w tym samym czasie pracę z uczniami w różnym wieku i na różnym stopniu zaawansowania w realizacji programu zajęć szkolnych¹⁵.

Być może tego rodzaju przesłanki przesądzają o pewnej niechęci czy tendencji do marginalizowania klas łączonych. Instytucje szkolne i podmioty kształtujące politykę oświatową na szczeblu bądź to centralnym, bądź regionalnym nie chcą być postrzegane jako peryferyjne czy nienowoczesne. Tendencja ta jest widoczna szczególnie w krajach rozwijających się, w których rządzący często za punkt honoru poczytują sobie dorównanie zachodnim standardom cywilizacyjnym. Jednym z takich wyznaczników niewątpliwie jest sprawny, dobrze zorganizowany system szkolnictwa, a utrzymywanie szkół z klasami łączonymi byłoby swoistym przyznaniem się do porażki w walce ze wskazanymi problemami, a więc istnieniem wyludniających się obszarów biedy czy koniecznością poszukiwania przez nauczycieli alternatywnych źródeł dochodu, warunkowaną ogólną sytuacją ekonomiczną kraju bądź regionu.

Jeśli chodzi natomiast o okoliczności, w których łączenie klas jest rezultatem świadomego wyboru, to dyktowany jest on przesłankami filozoficzno-pedagogicznymi bądź też traktowany jako część ogólnego programu kształcenia, realizowanego na przykład na jego określonym etapie. Może to być również element koncepcji częściowej lub całościowej reformy systemu oświaty¹⁶. Decyzja w tym względzie podejmowana jest przez władze oświatowe, które mogą działać w porozumieniu z nauczycielami lub też się z nimi konsultować. Może również zostać podjęta przez samych nauczycieli w ramach eksperymentu bądź dla poprawienia jakości systemu kształcenia. Zależy to w głównej mierze od

14 A.W. Little, *Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda*, „International Journal of Educational Development” 2001, nr 21, s. 482.

15 Ibidem.

16 S. Veenman, *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*, „Review of Educational Research” 1996, nr 66(3), s. 323–325.

stopnia centralizacji konkretnego systemu edukacyjnego i od możliwości partycypacji szkół w dotyczącym ich procesie decyzyjnym.

Jak pokazały wyniki badań prowadzonych na przestrzeni lat 1950–1990, formuła kształcenia łączonego dominuje w krajach rozwijających się: Indie (60% szkół), Sri Lanka (63%), Peru (78%)¹⁷. Potwierdza to w dużej mierze przywołaną już tezę o wymuszonej przez okoliczności demograficzne, geograficzne czy ekonomiczne konieczności sięgania po takie rozwiązanie organizacyjne. Okres, z jakiego pochodzą przywołane dane, nie jest przypadkowy: ani ministerstwa edukacji, ani agencje międzynarodowe, jak na przykład UNESCO, nie gromadzą danych na ten temat w sposób systematyczny.

O ile w krajach rozwiniętych, jak Wielka Brytania czy USA, wskazuje się jedynie na niewielki odsetek szkół zorganizowanych w ten sposób, o tyle dziwić może podobne podejście w stosunku do wspomnianych krajów rozwijających się, gdzie udział szkół z klasami łączonymi jest relatywnie duży. Jak już zostało zaznaczone, raporty dotyczące kształcenia w tych krajach traktują omawiane zjawisko marginalnie, a często z lekceważeniem. Wynika to z braku przygotowania systemów edukacyjnych do tej formuły kształcenia. Istnieje silne przekonanie, że swego rodzaju standardem cywilizacyjnym jest system klasowy, natomiast wszelkie odstępstwa traktowane są jako swoisty dodatek. W konsekwencji brakuje odpowiednio przygotowanych nauczycieli wyposażonych w pomoce dydaktyczne i materiały do nauki w zróżnicowanych klasach, nie ma również podręczników i instrukcji dla uczniów. Utrudnienie stanowi także to, że ewaluacja efektów kształcenia, testy diagnostyczne i inne elementy wspierające pracę nauczycieli zostały zaprojektowane na użytek kształcenia w systemie klasowym¹⁸.

Podkreślić w tym miejscu należy, iż niektóre kraje i regiony stają przed dość dramatyczną alternatywą: albo szkoła z klasami łączonymi, albo całkowity brak dostępu do edukacji. Biorąc pod uwagę standardy międzynarodowe, chociażby w zakresie praw dziecka, wybór jest oczywisty. Prawo do nauki jest jednym z fundamentalnych uprawnień każdego dziecka i znajduje się w każdym dokumencie międzynarodowym poświęconym temu zagadnieniu. Wystarczy tu przywołać swoistą biblię praw dziecka, jaką jest Konwencja o prawach dziecka ONZ z 1989 r.¹⁹, ale też sięgnąć można do dokumentów o wiele wcześniejszych, pochodzących z 1. połowy XX w., jak chociażby Genewska Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r., kiedy to koncepcja praw dziecka dopiero się kształto-

17 A.W. Little, *Multigrade teaching...*, s. 488.

18 D.A. Mason, R.B. Burns, *Teachers' views of combination classes*, „The Journal of Education” 1995, nr 89(1), s. 38–39.

19 Art. 28 Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf (dostęp: 24.04.2015).

wała, aby wyewoluować do takich standardów, jakie znamy dzisiaj²⁰. Podobny wydzźwięk ma przywołana już deklaracja *Education for All*, która za cel stawia sobie realizację potrzeb edukacyjnych dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Wpisuje się w koncepcję Milenijnych Celów Rozwoju, zaplanowanych do osiągnięcia w 2015 r., ze szczególnym uwzględnieniem postulatu upowszechnienia kształcenia na poziomie podstawowym oraz osiągnięcia pełnej równości płci w obszarze edukacji²¹.

Z kolei tendencja do łączenia klas w przypadku krajów wysoko rozwiniętych, jak Australia, Kanada, USA, a w Europie chociażby Wielka Brytania czy Szwecja, zaznacza się przede wszystkim na obszarach wiejskich. Dotyczy głównie szkół małych, co łączyć należy z przybliżonymi już w innym miejscu przesłankami, określanymi przez badaczy jako społeczna lub ekonomiczna konieczność²².

W dostępnych badaniach zauważalna staje się jednak także inna tendencja, a mianowicie transformacja procesu kształcenia w kierunku jego indywidualizacji, socjalizacji i akcentowania potrzeby większej kreatywności nauczycieli. Część badaczy podkreśla nienaturalny wręcz charakter grupowania uczniów według kryterium wieku, podnosząc, iż przez stulecia środowiskiem wychowania dziecka była rodzina, w której istniały nieraz dość znaczne różnice wieku między członkami należącymi do najmłodszego pokolenia. Pozwalało im to bawić się razem i uczyć się od siebie wzajemnie, rozwijać z jednej strony poczucie bezpieczeństwa, a z drugiej odpowiedzialność, kształtować określone umiejętności w sposób indywidualny, bez podlegania zewnętrznej presji²³. System klas jednorodnych wiekowo kładzie nacisk na potrzebę stosowania homogenicznych i standardowych metod, bez uwzględniania różnorodności, której rozmaite przejawy stają się reakcją na uniformizację tak charakterystyczną w dzisiejszej dobie globalizacji i integracji. Poza tym zbyt daleko idącym uproszczeniem jest założenie, że wszyscy uczniowie danej klasy wyodrębnionej ze względu na wiek będą mieli zbliżone zdolności, zainteresowania czy pochodzenie społeczne. Tym samym nauczyciel stosujący te same metody pracy ma nikłe przesłanki, by oczekiwać osiągnięcia zbliżonych efektów swojej pracy w obrębie całej grupy.

- 20 R. Matysiuk, R. Rosa, *Prawa człowieka, prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, s. 201–201.
- 21 *Education for All Movement*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (dostęp: 24.04.2015).
- 22 A.W. Little, *Multigrade teaching...*, s. 489–490.
- 23 L. Cornish, *Teaching the world's children: theory and practice in mixed-grade classes*, [w:] T. Lyons i in., *Innovation for Equity in Rural Education. Symposium Proceedings*, University of New England, Armidale 2009, s. 117–120.

Zróznicowanie uczniów ze względu na wiek wymaga bardziej zindywidualizowanego podejścia, zastosowania elastycznych metod także w zakresie merytorycznego wsparcia dla swoich uczniów bądź korzystania ze zróznicowanych materiałów. Może to także implikować konieczność odchodzenia od tradycyjnie ugruntowanego podejścia, w którym nauczyciel jest liderem procesu kształcenia. Uznawany jest on tym samym za arbitra oceniającego wiedzę uczniów i decydującego o aktywnościach realizowanych w klasie, z przyjęciem założenia, że każdy z uczniów jest w stanie osiągać postępy w nauce i realizować program kształcenia w takim samym tempie²⁴. Takie podejście wymusza swoistą uniformizację procesu kształcenia i ograniczony zakres uwzględniania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W sytuacji, kiedy w klasie mamy do czynienia z uczniami w różnym wieku, możliwe staje się większe ich zaangażowanie poprzez wykorzystanie metody wzajemnego uczenia się, a także wykształcenie u nich większej samodzielności w zdobywaniu wiedzy.

Klasy łączone – Australia

Jakkolwiek w Australii dominuje system kształcenia w klasach jednorodnych, tendencja do łączenia klas jest zauważalna w szczególności w szkołach małych, zlokalizowanych na terenach wiejskich. Władze edukacyjne poszczególnych stanów w analizach stanu oświaty na swoim terytorium niekiedy wręcz zalecają tzw. elastyczne kształcenie na wczesnym etapie edukacji, aczkolwiek przyjęcie tego modelu stanowi przedmiot indywidualnej decyzji władz poszczególnych placówek²⁵. Przykładem jest chociażby *Interim Report on the Review of Flexible Schooling in the Early Childhood Years*, wydany w Queensland. Z kolei Departament Edukacji Terytorium Północnego stworzył raport pod tytułem *Multi-age grouping for effective teaching and learning*, który wprost formułuje tezę, iż tworzenie grup zróznicowanych ze względu na wiek ma służyć zwiększeniu efektywności kształcenia. W Australii Zachodniej i w Victorii natomiast wdrażane są projekty pilotażowe dla pierwszych trzech klas szkoły podstawowej w celu dokonania analizy implikacji takiego systemu organizacji pracy szkoły na proces kształcenia na tym etapie i jego ewentualny wpływ na postępy uczniów w nauce²⁶.

O ile w szkołach małych klasy łączone stanowią część szkolnej codzienności, o tyle w szkołach miejskich, gdzie łączenie klas nie było wcześniej praktykowane,

24 C. Mulryan-Kyne, *The preparation of teachers for multigrade teaching*, „Teaching and Teacher Education” 2007, nr 23, s. 510–511.

25 *Multi-age classes in New South Wales*, New South Wales Department of Education and Training 1997, s. 11.

26 *Ibidem*, s. 11–12.

rodzice wykazywali pewną niechęć dla takiego rozwiązania. Podkreślali element swoistej stygmatyzacji dziecka uczęszczającego do takiej klasy i tym samym odróżniającego się od rówieśników. Także nauczyciele dość sceptycznie odnosili się do tego typu koncepcji, jako że brakowało im przygotowania do pracy w warunkach wiekowego zróżnicowania uczniów. Sami uczniowie również artykułowali wolę uczenia się z rówieśnikami. Pilotaż pozwolił jednak dostrzec szereg pozytywnych stron takiej organizacji pracy szkoły. Wśród nich znalazły się między innymi: możliwość rozwoju dziecka w indywidualnym tempie, dla nauczycieli alternatywa nauczania w klasie tradycyjnej i łączonej, zgodnie z własnym stylem pracy czy wcześniejszymi doświadczeniami, oraz redukcja konfliktów między uczniami, zastąpienie ich kooperacją, a także kształtowanie się długotrwałych więzi między uczniami oraz relacji w wymiarze uczeń – nauczyciel²⁷.

Badania przeprowadzone wśród rodziców uczniów w Nowej Południowej Walii dowiodły również istniejącego u nich przekonania, że uczęszczanie do klasy łączonej wymaga od dziecka posiadania określonych predyspozycji. Wskazywano na samodzielność, odpowiedzialność, nawyk indywidualnej pracy i dyscyplinę. Konsekwencją takiego podejścia była obawa, iż utworzenie klasy łączonej i skierowanie do niej dzieci o wymienionych cechach spowoduje naruszenie równowagi w szkolnym środowisku, a pozostali uczniowie klas tradycyjnych utracą punkt odniesienia i model roli, na jakim mogliby się wzorować²⁸.

Jak konkluduje raport Departamentu Edukacji Nowej Południowej Walii, klasy łączone sprzyjają rozwijaniu podejścia skoncentrowanego na uczniu²⁹. W takich warunkach jest to łatwiej osiągalne niż w klasach typowych, ponieważ daje szerszą możliwość elastycznego grupowania uczniów do opracowania określonego zagadnienia, tworzy warunki dla kształtowania się wspomnianego już klasowego przywództwa oraz współpracy między uczniami i bardziej efektywnego wykorzystywania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Kluczowa konstatacja, która płynie ze wspomnianego raportu, jest następująca: sposób organizacji klasy nie determinuje ani edukacyjnej przewagi, ani ograniczeń wynikających z wyboru danego systemu. Podstawowe znaczenie ma bowiem kompleks takich czynników, jak zaangażowanie nauczycieli, akceptacja i wsparcie ze strony rodziców oraz przede wszystkim jakość nauczania.

27 L. Cornish, *Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School*, „The Australian Educational Researcher” 2006, nr 33(2), s. 129–131.

28 Ibidem, s. 131.

29 *Multi-age classes ...*, s. 23–24.

Klasy łączone – Szwecja

W Szwecji tendencja do łączenia klas jest dość wyraźna: w 2000 r. objęła 1/3 uczniów klas I–III oraz 1/4 w klasach IV–V. W klasach młodszych jest to motywowane w głównej mierze przyczynami pedagogicznymi, w starszych dominują przesłanki ekonomiczne. W przypadku grupy młodszych uczniów badacze podkreślają indywidualizację procesu kształcenia – aktywność uczniów polega przede wszystkim na cichym czytaniu i pisaniu. Natomiast w grupie starszej wskazuje się na rozwój umiejętności pracy w grupie, jako że w tym przypadku uczniowie koncentrują się na mówieniu i słuchaniu³⁰. W obydwu sytuacjach uczniowie pracują samodzielnie, sami decydują o przebiegu swojej pracy, tempie realizacji poszczególnych etapów, skupiając się na osiągnięciu tego wskazanego przez nauczyciela. Warto dodać, iż większe zróżnicowanie klas sprzyja raczej pracy grupowej, szczególnie gdy przedmiotem nauczania są nauki społeczne czy humanistyczne. Z kolei matematyka wymaga większej indywidualizacji i koncentracji nauczyciela na poszczególnych grupach wiekowych. Przejawia się to w ten sposób, że część uczniów pracuje samodzielnie, rozwiązując na przykład zadania, podczas gdy pozostali uczniowie słuchają objaśnień nauczyciela.

W Szwecji zarówno wśród decydentów oświatowych na szczeblu centralnym oraz lokalnym, jak i wśród rodziców istnieją zwolennicy i przeciwnicy tego modelu kształcenia³¹. Zwolennicy podnoszą przede wszystkim argumenty z obszaru rozwoju społecznego, które zostały już przywołane, zwracając jednocześnie uwagę na to, że dzieci przyswajają wiedzę adekwatnie do swojego stopnia dojrzałości, a nie do wieku, a zatem podział na klasy według kryterium wieku jest sztuczny i może zaburzać ten proces. Ponadto, jak to już zostało zaznaczone, dzieci przejawiają naturalną ciekawość i w sposób spontaniczny uczą się od siebie nawzajem, młodsze naśladują starszych kolegów i koleżanki, a starsi chętnie dzielą się zdobytą już wiedzą i umiejętnościami.

Interesujące wydaje się też spostrzeżenie związane ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Mianowicie współczesne społeczeństwo informacyjne premiuje przede wszystkim umiejętność efektywnego wyszukiwania informacji oraz łatwość ich przetwarzania i wykorzystywania. Nabyciu tych kompetencji sprzyja realizacja projektów przez zróżnicowaną, także wiekowo, grupę, ponieważ pozwala to na wniesienie do projektu różnych punktów widzenia i zróżnicowanych doświadczeń uczniów³².

30 E.A. Johansson, E. Lindahl, *The effects of mixed-age classes in Sweden*, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala 2008, s. 4–5.

31 Ibidem, s. 6–8.

32 A.T. Kreide, *Nongraded Classrooms: A Socially Just Alternative*, s. 12–15, https://www.chapman.edu/ces/_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf (dostęp: 25.04.2015).

Przeciwnicy z kolei patrzą z perspektywy nauczycieli, zwracając uwagę na specyfikę pracy w różnorodnej wiekowo grupie, która wymaga większego wysiłku zarówno organizacyjnego, jak i merytorycznego. Pojawiają się również obawy o brak lub niewystarczające przygotowanie nauczycieli w klasach mieszanych wiekowo. Są też i tacy, którzy w kontekście warunków pracy nauczyciela doszukują się pozytywnych aspektów, twierdząc mianowicie, że zróżnicowanie sprzyja innowacjom edukacyjnym, eliminuje z pracy nauczyciela działania rutynowe i stanowi dla niego swoiste wyzwanie intelektualne.

Warto w tym miejscu odnieść się do efektów kształcenia w klasach łączonych. Na podstawie cytowanego opracowania Johansson i Lindahl, które badały uczniów VI i IX klasy, można wysnuć wniosek, iż wyniki testów umiejętności werbalnych, numerycznych i przestrzennych zasadniczo nie wykazują istotnych statystycznie różnic. W przypadku klasy VI widoczna była różnica na niekorzyść klas łączonych na poziomie około 5%. Przyczyn takiego stanu rzeczy autorki dopatrują się z jednej strony w niekorzystnym wpływie klas łączonych na rozwój uczniów, a z drugiej – w negatywnej selekcji do tychże klas. Przeprowadzone w Szwecji badania wykazały także, iż w klasach łączonych częściej pracowali nauczyciele z mniejszym doświadczeniem, a ich stosunek do procesu kształcenia był dość elastyczny. Kładli oni mianowicie mniejszy – aniżeli ich koleżanki i koledzy pracujący z klasami „tradycyjnymi”³³ – nacisk na zadania domowe oraz na sformalizowane testy.

Klasy łączone – Kolumbia

Stosunkowo najdalej idzie zainicjowany w latach 70. XX w. w Kolumbii projekt pod nazwą *Escuela Nueva* (Nowa Szkoła). Realizowana tam koncepcja określana jest często jako radykalna, jako że klasa grupuje wszystkich uczniów, niezależnie od wieku. Nauka odbywa się dla wszystkich w tym samym pomieszczeniu, a nauczyciele koncentrują się na zachęcaniu uczniów do aktywności w poszukiwaniu informacji, do uczestnictwa i kooperacji w uczeniu się³⁴. Podkreślić należy, iż w tym wypadku istotny nacisk położony jest na przygotowanie nauczycieli. Z jednej strony zostają oni zaopatrzeni w materiały nauczania skonstruowane tak, aby samodzielnie mogli decydować o tempie procesu kształcenia, z drugiej natomiast mogą liczyć na wsparcie bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów, których mają możliwość obserwować podczas pracy, dyskutować z nimi metody działania i wyłaniające się w toku nauczania problemy. Bardziej do-

33 E.A. Johansson, E. Lindahl, *The effects of mixed-age classes...*, s. 10–12.

34 A.W. Little, *Multigrade teaching...*, s. 487–488.

świadczeni nauczyciele służą również pomocą, asystując nowo zatrudnionym podczas lekcji³⁵.

Koncepcja *Escuela Nueva* z racji swojej wysokiej adaptowalności oraz niskich kosztów działania upowszechniła się w innych krajach Ameryki Południowej, ale także w szeregu państw afrykańskich. Swoją popularność model ten zawdzięcza przede wszystkim daleko idącej elastyczności. Uczniowie kształcą się bowiem nie tylko we własnym tempie, ale także samodzielnie planują czas, który spędzają w szkole i poza nią³⁶. Chodzi tu o ułatwienie im wywiązywania się z obowiązków wobec rodziny (praca, opieka nad młodszym rodzeństwem). Fakt, iż część swojego czasu poświęcają na pozaszkolne aktywności, nie niesie konsekwencji w postaci usunięcia ich ze szkoły. Po powrocie po prostu muszą z pomocą nauczyciela nadrobić zaległości i włączyć się na nowo w tok pracy pozostałych uczniów.

Opracowania poświęcone omawianemu eksperymentowi edukacyjnemu podkreślają, iż w ramach tak zorganizowanego kształcenia odnotować można pozytywne wyniki w nauce. Kolumbijscy uczniowie klas III i V w tym systemie podczas testów wykazali się osiągnięciami z języka hiszpańskiego i matematyki (klasa III) lepszymi od swoich rówieśników uczących się w klasach tradycyjnych, w przypadku klasy V lepsze były wyniki z hiszpańskiego przy porównywalnych z matematyki³⁷.

Jednak w przypadku *Escuela Nueva* ważne są nie tylko postępy w nauce. Uwagę zwracają bowiem umiejętności społeczne rozwijane u dzieci i młodzieży w toku kształcenia. Stosowane w tym systemie metody pracy zachęcają do aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności, promują odpowiedzialne zarządzanie swoim czasem. Ponadto, jak w omówionych przypadkach uczniów z Australii czy Szwecji, wśród dzieci i młodzieży z *Escuela Nueva* mamy do czynienia z nabywaniem umiejętności nawiązywania bezkonfliktowych interakcji i kształtowaniem się postaw demokratycznych. Wiąże się to niewątpliwie z jeszcze jednym pozytywnym efektem, na jaki w ramach tego systemu wskazują badacze: wyższym aniżeli w przypadku uczniów szkoły tradycyjnej poziomem samooceny³⁸.

35 P. Pridmore, *Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, nr 39(5), s. 569–570.

36 P.J. McEwan, *The effectiveness of multigrade schools in Colombia*, „International Journal of Educational Development” 1998, nr 18(6), s. 439.

37 Ibidem, s. 441.

38 *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*, red. H.D. Nielsen, W.K. Cummings, Routledge, New York 2013, s. 55.

Podsumowanie

Stwierdzić wypada, że klasy łączone nie powinny być postrzegane ani jako lepsze, ani jako gorsze od klas tradycyjnych. Jest to po prostu pewnego rodzaju alternatywa edukacyjna, która może w pozytywny sposób rzutować na dorosłe życie absolwentów³⁹. Jak zauważyć można na podstawie przytoczonych wyników badań, uczęszczanie do klas łączonych w przypadku krajów rozwiniętych, takich jak Szwecja, nie wpływa w widoczny sposób na osiągnięcia uczniów w nauce. Natomiast z punktu widzenia ich społecznego rozwoju przynosi korzystny efekt w kontekście budowania interakcji z koleżankami i kolegami. Wydaje się to szczególnie istotne, zważywszy na obserwowane współcześnie niepokojące tendencje w obszarze kształtowania się i rozwoju więzi społecznych. Badacze zwracają uwagę na postępującą atomizację, ograniczenie osobistych kontaktów czy rozpad więzi w społecznościach lokalnych.

Z uwagi na stosowane w klasach łączonych metody kształcenia, czasem mocno zindywidualizowane i skoncentrowane na uczniu oraz bazujące na stosowaniu pracy grupowej, może zaistnieć pewna trudność w ocenie postępów w nauce poszczególnych uczniów. Wynika ona z ograniczeń w stosowaniu standardowych testów wiedzy czy umiejętności. Jest to o tyle zrozumiałe, że jeżeli w procesie kształcenia nauczyciel zachęca ucznia do samodzielnych poszukiwań informacji i pozwala mu pracować samodzielnie przy czytaniu, pisaniu czy rozwiązywaniu zadań matematycznych, uczeń może nie posiadać „technicznych” kompetencji wystarczających do rozwiązywania wspomnianych testów. Z drugiej strony ocena pracy w grupie także może nastroczać pewnych problemów. Z punktu widzenia nauczyciela trudne może być bowiem jednoznaczne rozstrzygnięcie, jaki jest stopień zaangażowania i wkład pracy poszczególnych członków zespołu przygotowującego projekt. Łatwo jest bowiem przyjąć upraszczające założenie, że wszyscy angażowali się w równym stopniu, wykonując poszczególne zadania, co może być krzywdzące, jeżeli faktyczny nakład pracy był zróżnicowany. Niewątpliwie wymaga to od nauczyciela pewnego doświadczenia i umiejętności komunikowania się z grupą.

Dość istotnym argumentem za wprowadzaniem klas łączonych jest też optymalizacja kosztów związanych z funkcjonowaniem systemu oświaty. Dążenie do obniżenia kosztów kształcenia przy zachowaniu, a nawet podniesieniu jego jakości stanowi aktualnie jeden z szerszej dyskutowanych problemów w dziedzinie organizacji i zarządzania oświatą. Oczywiście jest, iż z punktu widzenia jakości najkorzystniejszym rozwiązaniem byłaby redukcja liczby uczniów w klasie, dzie-

39 S. Veenman, *Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multiage classes: A best-evidence synthesis*, „Review of Educational Research” 1995, nr 65, s. 367.

ki czemu nauczyciel zyskałby szansę skoncentrowania się na każdym uczniu, dokonania diagnozy jego potrzeb edukacyjnych oraz wskazania barier w ich zaspokajaniu, mógłby lepiej identyfikować zainteresowania i indywidualne predyspozycje ucznia. Niższa liczba uczniów w klasie, tudzież uczniów przypadających w danej szkole na jednego nauczyciela, wymaga jednak znacznych nakładów finansowych i przekracza często możliwości budżetów centralnych lub lokalnych, w zależności od tego, czy mamy do czynienia z systemem edukacji wykazującym tendencje do centralizacji czy regionalizacji.

W tym kontekście łączenie klas wydaje się korzystnym rozwiązaniem, ponieważ w przeciwieństwie do obniżania liczebności klas nie generuje żadnych dodatkowych kosztów. Pojawia się jednak pytanie, czy nie jest to sprzeczne z przywołanym dążeniem do podnoszenia jakości kształcenia poprzez bardziej zindywidualizowany kontakt ucznia z nauczycielem. Po części zapewne jest to uwaga zasadna, ale z drugiej strony, biorąc pod uwagę współcześnie obserwowane tendencje demograficzne, a nawet wspomnianą już alternatywę w postaci braku dostępu do edukacji, z jaką mamy do czynienia w krajach rozwijających się, może to być w określonych okolicznościach rozwiązanie pożądane.

Jak pokazuje przykład *Escuela Nueva*, wpływ kształcenia w systemie łączonym na społeczną aktywizację dorosłych już absolwentów i ich partycypację w życiu lokalnej społeczności jest nie do przecenienia. Wydaje się to szczególnie godne podkreślenia, jeżeli weźmiemy pod uwagę opinię, iż mimo ogromnych środków inwestowanych współcześnie w ocenianie efektów kształcenia z punktu widzenia przyswajania nowych informacji, całkowicie zawodzi monitorowanie kompetencji społecznych uczniów, ich poczucia identyfikacji ze szkołą i społecznością, w której żyją, czy poziomu zaufania do nauczycieli. Tymczasem, jak wynika z dostępnych wyników badań, atmosfera w klasach łączonych, po części będąca następstwem relacji wzorowanych na rodzinnych, sprzyja formowaniu postaw empatii, altruizmu oraz poprawie samooceny. Elementy te również zasługują na zaakcentowanie, chociażby z uwagi na niepokojąco niski poziom zaufania społecznego, który zaobserwować można w wielu krajach, także w Polsce. Za jeden z najważniejszych efektów kształcenia w systemie łączonym uznać należy zatem postawy, które pozwolą na efektywną budowę więzi społecznych i na odtwarzanie wspólnot zmarginalizowanych wskutek zachodzących przemian cywilizacyjnych⁴⁰.

40 A. Gartner, F. Riessman, *Tutoring helps those who give, those who receive*, „Educational Leadership” 1994, nr 52(3), s. 60.

Bibliografia

- Cornish L., *Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School*, „The Australian Educational Researcher” 2006, nr 33(2).
- Cornish L., *Teaching the world's children: Theory and practice in mixed-grade classes*, [w:] T. Lyons i in., *Innovation for Equity in Rural Education. Symposium Proceedings*, University of New England, Armidale 2009.
- Finkelstein B., *Perfecting Childhood: Horace Mann and the Origins of Public Education in the United States*, „Biography: An Interdisciplinary Quarterly” 1990, nr 13(1).
- Gartner A., Riessman F., *Tutoring helps those who give, those who receive*, „Educational Leadership” 1994, nr 52(3).
- Johansson E.A., Lindahl E., *The effects of mixed-age classes in Sweden*, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala 2008.
- Little A.W., *Learning and teaching in multigrade settings*, UNESCO, 2004.
- Little A.W., *Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda*, „International Journal of Educational Development” 2001, nr 21.
- Mason D.A., Burns R.B., *Teachers' views of combination classes*, „The Journal of Education” 1995, nr 89(1).
- Matysiuk R., Rosa R., *Prawa człowieka, prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011.
- McEwan P.J., *The effectiveness of multigrade schools in Colombia*, „International Journal of Educational Development” 1998, nr 18(6).
- Montessori M., *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Montessori M., *The Montessori Method*, Schocken, New York 1964.
- Mulryan-Kyne C., *The preparation of teachers for multigrade teaching*, „Teaching and Teacher Education” 2007, nr 23.
- Multi-age classes in New South Wales*, New South Wales Department of Education and Training 1997.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Pridmore P., *Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, nr 39(5).
- Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*, red. H.D. Nielsen, W.K. Cummings, Routledge, New York 2013.
- Stone S., *The multi-age classroom: What research tells the practitioner*, [w:] ASCD *Curriculum Handbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1997.
- Veenman S., *Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multiage classes: A best-evidence synthesis*, „Review of Educational Research” 1995, nr 65.
- Veenman S., *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*, „Review of Educational Research” 1996, nr 66(3).
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Źródło internetowe

- Education for All Movement*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (dostęp: 24.04.2015).
- Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Organizacja Narodów Zjednoczonych, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf (dostęp: 24.04.2015).
- Kreide A.T., *Nongraded Classrooms: A Socially Just Alternative*, s. 12–15, https://www.chapman.edu/ces/_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf (dostęp: 24.04.2015).

Abstract

Combined Classes: Pedagogical Concepts and Contemporary Organizational Solutions in Selected Educational Systems

The paper concerns the issue of combined classes in contemporary educational systems. It presents the historical conditions of this process, based on the concepts of education of Maria Montessori, Jean Piaget and Lev Vygotsky. The contemporary condition of using this form of school organization has been described as resulting from both an economic and social necessity, as well as from the adoption of specific educational objectives. The paper shows contemporary trends in combining classes in selected education system, such as Australia, Sweden and Colombia.

Keywords: combined classes, education system, school achievements, social skills