



1.5. EDUKACJA TECHNICZNA WOBEC ZINTEGROWANEGO KSZTAŁCENIA UCZNIÓW KLAS MŁODSZYCH ZARYS PROBLEMATYKI

*... potrzebujemy uczniów aktywnych,
od wczesnych lat uczących się samodzielnie poszukiwać,
po części dzięki spontanicznej aktywności własnej,
po części dzięki temu, co im oferujemy;
takich, którzy wcześniej nauczą się mówić, co jest sprawdzone,
a co po prostu jest pomysłem, jaki przyszedł im do głowy¹.*

WPROWADZENIE

U progu trzeciego tysiąclecia zauważamy, iż procesy wymiany myśli i dóbr materialnych oraz dialogu kultur i ludzi, czyli procesy globalizacji obejmujące wszystkie aspekty działalności człowieka, stają się nie tylko nieuniknione, ale stanowią przesłanki rozwoju współczesnej cywilizacji. Jak stwierdzono w raporcie UNESCO, „przyszłość naszych społeczeństw stanowią: demokracja, rozwój, przemiany. Społeczeństwa muszą zatem wychować człowieka do demokracji, do humanistycznego rozwoju i do przemian”². Globalizacja w każdej dziedzinie życia – w gospodarce, kulturze, edukacji – stanowi źródło rozwoju i postępu, a nauka i technika są ich siłą sprawczą.

Zadaniem edukacji jest przygotowanie człowieka do aktywnego udziału w zachodzących na świecie przemianach, wspieranie rozwoju osobowości człowieka w ciągu całego życia. Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku, pracująca pod kierunkiem J. Delors’ a, stwierdziła w znanym raporcie, iż „u progu XXI wieku edukacja z racji swej misji i rozlicznych form, jakie przybiera, powinna obejmować, od dzieciństwa po kres życia, wszystkie zabiegi, które pozwoliłyby każdej jednostce na poznanie dynamiki świata, innych ludzi i siebie samego. Uczenie się przez całe życie jest więc, zdaniem Komisji, swoistym kontinuum edukacyjnym ogarniającym całe życie jednostki w jego wymiarze jednostkowym i społecznym, a zarazem kluczem do bram XXI wieku”³.

Obecnie obserwuje się nowe rozumienie edukacji – edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój, autokreację, a więc cechy, które charakteryzują proces kształcenia. Nowe rozumienie edukacji wyraża się w definicji: „Edukacja to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym [emocjonalnym – przypis E. I. L. za: T. Borowska⁴]; proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia”⁵. Tak rozumiana edukacja koncentruje się na jednostce, jej dążeniach, celach i wartościach, które ona preferuje.

¹ J. Piaget na nowo odkryty, [w:] Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, Warszawa 1988, s. 92.

² E. Fauré i in., *Uczyć się, aby być. Raport UNESCO*, Warszawa 1975, s. 12.

³ J. Delors, *Edukacja – jest to niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczak, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 99–100.

⁴ T. Borowska, *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*, „Edukacja” 2000, nr 2.

⁵ I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 141.

W świetle raportów istotnym zadaniem edukacji staje się przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji, także do jej doskonalenia i rozwoju. Tak określone zadania mają obejmować trzy elementy:

- proces stawania się człowiekiem,
- sposób bycia człowiekiem,
- problem jakości życia, związku człowieka ze światem zewnętrznym (sens życia)⁶.

Jak już wspomniano, przed edukacją i szkołą stają nowe i trudne wyzwania. Już na pierwszym etapie kształcenia dostrzegamy ich złożoność.

Współczesna szkoła promująca podmiotowość ucznia, przygotowująca do podmiotowego funkcjonowania, istnienia, może nie tylko uczyć inaczej, ale uczyć czegoś więcej niż dotychczas. Chodzi ponadto o ukierunkowanie procesu edukacyjnego na doskonalenie osobowe uczniów, aby biorąc pod uwagę swoje możliwości, mogli optymalnie zaprojektować własny wszechstronny rozwój. Aktualnie istnieje konieczność edukacyjnego wyposażania człowieka obok wiedzy merytorycznej w zasoby emocjonalne⁷, które pozwolą mu radzić sobie z różnymi zagrożeniami dzisiejszego świata.

W nowym ujęciu funkcji, zadań szkoły szczególną uwagę zwraca się na rozwój indywidualny jednostek, kształtowanie ludzi krytycznych i twórczych. Ważny staje się wielostronny rozwój osobowości uczniów, poczynając od edukacji wczesnoszkolnej. To zintegrowane kształcenie stwarza dzieciom możliwości doświadczania podmiotowości.

Wśród wielu uzasadnień postulatu kształtowania podmiotowości ucznia w praktyce szkolnej za najważniejsze należy uznać świadomy udział w wychowaniu twórczego, samodzielnego, samorealizującego się, odpowiedzialnego, uspołecznionego, mającego krytyczny ogląd rzeczywistości człowieka. Można określić, iż podmiotowość ucznia jawi się jako cel wychowania, a stopień jej ukształtowania przyjąć za kryterium oceny efektywności oddziaływań wychowawczych. Przygotowanie człowieka do życia we współczesnym świecie, nieobawiającego się zmian, elastycznych zachowań, podejmowania działań wobec nowych wyzwań, to warunek możliwości kierowania własnym losem⁸.

Opracowany przez wybitnych ekspertów raport „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” bardzo trafnie ukazuje m.in. jeden z najważniejszych filarów edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi. Współcześnie dotkliwie odczuwa się brak zrozumienia człowieka przez innych ludzi. Wzajemne poznawanie się ludzi, ich wspólne działania powinny planować i organizować wspólnoty lokalne, w tym szkoły, gdyż system oświaty jest podstawowym elementem infrastruktury każdego układu lokalnego.

Wśród różnorodnych umiejętności człowieka wymienia się między innymi nawiązywanie kontaktów społecznych. Mają one miejsce w różnych sytuacjach codziennego życia, podczas zabawy, w szkole, w pracy itp. Jakość kontaktów społecznych wpływa na równowagę wewnętrzną jednostki i jej osobowość, implikuje stosunek do pracy oraz procesy motywacyjne⁹.

Dokonujące się przemiany spowodowały, że pewne grupy ludzi za nimi nie nadążają. Nie zostali bowiem przygotowani do tego, że w ciągu życia muszą zmieniać kwalifikacje, dokształcać się lub podejmować samokształcenie, by zdobyć pracę lub utrzymać tę już wykonywaną. Sprostaniu wyzwaniom zawodowym czy społecznym nie pozwalają im utrwalone cechy mentalne, przyjęte systemy wartości i problemy z ukształtowaną osobowością. W związku z tym tak ważne jest we współczesnym świecie wypracowanie takiego systemu edukacji, którego wychowankowie byłiby ludźmi otwartymi, podatnymi na zmiany, łatwo przystosowującymi się do nowych warunków, chętnie i w sposób naturalny uzupełniającymi swoje kwalifikacje, chłonni wiedzy i dążącymi do samorozwoju w ciągu całego życia. By to mogło nastąpić, konieczna jest reforma edukacji, modyfikacja interakcji nauczyciela i uczniów oraz relacji ze środowiskiem już na etapie wczesnoszkolnym.

Założeniem niniejszego opracowania jest ukazanie rozwiązań takiego edukowania, które będzie odpowiadać indywidualnym możliwościom uczniów klas młodszych. Skoncentrowano się głównie na edukacji technicznej i jej miejscu w modelu kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej oraz znaczeniu tejże edukacji w przygotowaniu uczniów do życia i działania we współczesnym świecie.

⁶ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 80–81.

⁷ T. Borowska, *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*, „Edukacja” 2000, nr 2.

⁸ D. Kubacka-Jasiecka, *Psychologia wobec problematyki zmiany*, [w:] *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków 2002, s. 9.

⁹ G. Klimowicz, H. Rylke, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992, s. 20.

ZINTEGROWANE KSZTAŁCENIE UCZNIÓW W KLASACH MŁODSZYCH

Jakość kształcenia, a więc poziom intelektualny i osobowościowy uczniów i absolwentów współczesnych szkół, to rezultat reformy edukacji wdrażanej od 1999 roku. Efekty wprowadzonych zmian w dużym stopniu uwarunkowane są postawami nauczycieli, ich gotowością do zmian, umiejętnościami oraz chęcią podejmowania nowych zadań i wyzwań.

Reforma systemu oświaty w sposób naturalny rozpoczyna się od edukacji wczesnoszkolnej, której przypada szczególne miejsce w procesie kształcenia. To nauczyciele klas młodszych tworzą fundament dla kolejnych etapów nauki szkolnej dziecka, dla wielostronnego rozwoju osobowości ucznia, jego podmiotowości i godności.

Idea integracji, szczególnie na etapie wczesnego nauczania, ma długą historię zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Wyrosła na podłożu psychologicznym, akcentowana była w koncepcjach „nowego wychowania”, które rozwinęły się na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki i krajach Europy Zachodniej.

W Polsce koncepcja kształcenia integracyjnego analizowana jest w pracach J. Walczyny¹⁰, B. Suchodolskiego, T. Wróbla, Ł. Muszyńskiej, M. Jakowickiej, M. Cackowskiej, R. Więckowskiego, A. Sowińskiej, K. Duraj-Nowakowej, J. Galanta, J. Kujawińskiego, E. Laski, J. Bałachowicz i wielu innych pedagogów.

Istotą integralnej edukacji wczesnoszkolnej stanowi ułatwianie uczniom klas początkowych dostrzegania lub nawet odkrywania związków między różnorodnymi treściami oraz między doświadczeniami szkolnymi i pozaszkolnymi. Natomiast celem takiej edukacji jest wykształcenie u dzieci zdolności spójnego pojmowania rzeczywistości językowej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej i innych, a równocześnie przejawiania do niej odpowiedniego stosunku emocjonalnego, chęci działania w tej rzeczywistości, zgodnie z jej prawami, itp. Wymaga to poznawania świata przedmiotów i/lub zjawisk możliwie wszechstronnie, z różnych punktów widzenia, z zaangażowaniem wszystkich sfer osobowości, tzn. sfery umysłowej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej¹¹.

Integracja w rozumieniu R. Więckowskiego¹² ma charakter czynnościowy, obejmuje czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela, który w toku procesu kształcenia łączy elementy treści z poszczególnych przedmiotów nauczania w jedną całość. W późniejszych publikacjach autor rozszerza pojęcie integracji, uważając, iż jest to w aspekcie pedagogiki sposób nauczania mający na celu pokazanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Tak więc integracja to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, lecz nową jakością.

Według E. Misiornej integrację w nauczaniu początkowym można rozumieć w następujący sposób:

1. Integracja dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scaloną” rzeczywistość (i to w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym, działaniowym).
2. Integracja odbywa się poprzez osobę nauczyciela, wówczas to możemy mówić o tzw. integracji personalnej.
3. Integracja zachodzi na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela, co wyraża się tym, iż:
 - nauczyciel włącza się w linię działania dziecka,

¹⁰ J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968; *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I-IV*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967; Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa – Poznań 1974; M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, „*Życie Szkoły*” 1995, nr 10; M. Cackowska, *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „*Życie Szkoły*” 1994, nr 4; *Integracja pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, red. H. Sowińska, Poznań 1996; R. Więckowski, *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „*Życie Szkoły*” 1995, nr 4; tegoż, *Pedagogiczne interpretacje współczesnej koncepcji integracji*, „*Życie Szkoły*” 1995, nr 2; K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2001; J. Kujawiński, *Zasada systematyczności w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „*Życie Szkoły*” 1996, nr 10; E. I. Laska, *Integracja w kształceniu wczesnoszkolnym*, „*Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie*”. Pedagogika i Psychologia 5, red. A. W. Maszke, Rzeszów 1999; J. Galant, *Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych*, Przemysł 1994; *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, red. E. Misiorna, E. Ziętkiewicz, Poznań 1999; E. I. Laska, *Refleksje z realizacji nauczania zintegrowanego w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2002; J. Bałachowicz, *Założenia edukacji zintegrowanej w nauczaniu początkowym*, [w:] *Integracja w edukacji*.

¹¹ J. Kujawiński, *Zasada systematyczności w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „*Życie Szkoły*” 1996, nr 10.

¹² R. Więckowski, *Pedagogiczne interpretacje*.

- dziecko włącza się w linię działania nauczyciela,
 - oboje konstruują linię działania.
4. **Integracja ofert edukacyjnych.** Temu sprzyjać będzie taka sytuacja, gdzie życie toczące się w szkole (proponowane oferty) i to, co dzieje się poza jej murami, służy wzajemnemu wspomaganiu rozwoju dziecka.
 5. **Integracja zespołu klasowego,** który dla wszystkich dzieci powinien być autentycznym, zintegrowanym środowiskiem życia, aktywności i rozwoju, gdzie działania indywidualne dzieci wkomponowane będą w poczynania gromady rówieśniczej.
 6. **Integracja środowisk życia dziecka,** co przejawia się w tym, iż szkoła, dom rodzinny, grupa rówieśnicza oddziałują na dziecko łącznie, tkwią w takim samym środowisku lokalnym, podlegają działaniu podobnych mechanizmów; edukacja dziecka odbywa się tam, gdzie jest życie, zatem zajęcia lekcyjne, domowe podejmowane przez dziecko w czasie wolnym stanowią nierozerwalną całość – integruje je osoba dziecka.
 7. **Integracja wszystkich podmiotów (uczniów, nauczycieli i rodziców) uczestniczących w procesie edukacyjnym¹³.**

Analizując założenia teoretyczne pedagogów edukacji wczesnoszkolnej, spotykamy się z różnorodnością definicji integracji kształcenia. Wnikliwa analiza tych definicji pozwala stwierdzić, że wśród nich twórców nie ma jedności w jej rozumieniu. Przez wszystkich jednak jest ona pojmowana jako szczególna propozycja pracy z dzieckiem, zorientowana na dziecko jako podmiot i indywidualność¹⁴.

Przyjmuję, iż integracja w kształceniu uczniów klas młodszych to jednocześnie realizowanie celów nauczania i wychowania, rezygnacja z podziału na tradycyjne przedmioty nauczania i skoncentrowanie pracy uczniów na określonych tematach, problemach lub kompetencjach. Celem takiej organizacji kształcenia jest całościowe poznawanie otaczającego świata, ukazywanie zjawisk, zdarzeń, problemów w różnych aspektach, umożliwianie i ułatwianie dzieciom wszechstronnego poznania i doświadczenia rzeczywistości poprzez wielostronną działalność i motywowanie ich do działania.

Koncepcja integrowania edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu K. Duraj-Nowakowej¹⁵ zakłada jednocześnie dbałość o wychowanie, nauczanie-uczenie się i opiekę nauczycieli klas początkowych. Wyróżnikiem tej koncepcji jest wizja edukacji nauczycieli adekwatnej do potrzeb uczniów klas I-III i procesu ich kształtowania-kształtowania się, tj. przez wyzwalanie aktywności tychże uczniów. Autorka tej koncepcji akcent kładzie nie tylko na efekty, ale też na proces integrowania w ujęciu zadaniowym.

Edukacja zintegrowana poprzez podmiotowe traktowanie dziecka ukazuje nowe oblicze. Uczeń może stać się sprawcą, a nie biernym odbiorcą przekazywanych przez nauczyciela treści. Nauczyciel może wykorzystywać naturalne oraz celowo tworzone sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, sprzyjające wyzwalaniu twórczej aktywności dziecka, a tym samym pobudzać, inspirować do działania.

Treści edukacji zintegrowanej w klasach I-III koncentrują się wokół kręgów tematycznych; między innymi: dom rodzinny, szkoła, własna miejscowość i najbliższa okolica, wybrane zawody, urządzenia techniczne powszechnego użytku. Formy tej edukacji to głównie związane z kręgiem tematycznym ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, pisanii, arytmetyczne, manualne, plastyczne, techniczne, muzyczne, ruchowe, fizyczne¹⁶. Zadaniem nauczyciela jest ukazywanie i porządkowanie w umyśle dziecka spójnego obrazu świata poprzez organizowanie warunków do różnorodnej działalności, do przeżywania oraz podejmowania i rozwiązywania problemów. Podczas realizacji określonych działań dziecko wzbogaca swoją wiedzę, dokonując odkryć, występuje w roli badacza. W działaniu kształtuje umiejętności, w zaktualizowaniu z eksponowaniem wartości rozwija dojrzałość emocjonalną, wrażliwość na drugiego człowieka, uczy się zachowań społecznych. Tworzone sytuacje dydaktyczne rozwijają jego myślenie twórcze oraz zainteresowania.

Nauczyciel, integrując treści nauczania, porządkuje niejako rzeczywistość, przyczynia się do powstania w umyśle dziecka wizji świata logicznego, przejrzystego, bezpiecznego. Integracja w nauczaniu początkowym winna dokonywać się w samym dziecku – poprzez jego doświadczenia, przeżycia, czyli w aspekcie intelektualnym, motywacyjno-emocjonalnym i działaniowym.

Edukacja zintegrowana stwarza możliwości wielostronnego rozwoju dziecka. Pozwala na swobodne przejście od wychowania przedszkolnego do nauczania wczesnoszkolnego. Umożliwia całościowe ujmo-

¹³ *Zintegrowana edukacja w klasach I-III.*, s. 20-26.

¹⁴ *Tamże.*, s. 17.

¹⁵ K. Duraj-Nowakowa, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2001, s. 9.

¹⁶ *Dz.U.* 1999, s. 586-587.

wanie otaczającej rzeczywistości, tworzy przestrzeń dla podmiotowości ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym.

Jedną z form działania stymulującego wewnętrzną motywację dziecka do działania jest aktywność techniczna¹⁷.

EDUKACJA TECHNICZNA WOBEC ZINTEGROWANEGO KSZTAŁCENIA UCZNIÓW W KLASACH MŁODZIEŻYCH

Uwzględnienie zajęć technicznych w procesie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej pozwala na zapoznanie dzieci z zawodami i pracą, przyczynia się do wzbogacenia ich słownictwa. Wskazuje na wynalazki, odkrycia, używanie różnorodnych materiałów i narzędzi, uświadamia się dzieciom, jak wielkie są możliwości ludzkiego intelektu, wzrasta się szacunek dla śmiertelnych odwiecznych dążeń człowieka do zrozumienia tajemnic świata.

Zajęcia z techniki realizowane w kształceniu zintegrowanym uczniów klas młodzieżowych stwarzają możliwość posługiwania się nowym, specjalnym językiem techniki. Dostarczają sytuację edukacyjną do poznawania dziedzictwa kulturowego, które obejmuje określone terytorium, społeczność i ich działalność oraz sferę kultury (język, wytwory materialne, tradycje obrzędowe). Częścią dziedzictwa kulturowego jest dorobek określonego środowiska, wspólnoty lokalnej – jej historia i kultura materialna. Dlatego tak ważną jest edukacja regionalna. Dzieci, poznając najbliższe otoczenie, a następnie procesy globalne, uświadamiają sobie, iż są integralną częścią wielkiej rodziny ludzkiej i światowej cywilizacji, na którą mogą mieć wpływ i którą mogą współtworzyć.

Współczesny amerykański socjolog N. Postman¹⁸ sugeruje natomiast wszystkim przedmiotów w historycznej ciągłości, co pozwala już najmłodszym dzieciom zrozumieć, że wiedza nie jest czymś stałym i zawsze udzielonym, a tylko świadectwem nieustannego rozwoju umysłowego człowieka. Historia nauki uświadamia, że świat nie jest tworzony każdego dnia od nowa, a ludzie są sobie wzajemnie potrzebni. Autor wskazuje na znaczenie zapoznawania się z historią techniki, która w tym samym stopniu co nauka i sztuka stanowi część wiedzy o znaczących ludzi z naturą, ich wysiłkami, odkryciami, dorobkiem.

Obserwuje się, iż nauczyciele często korzystają z możliwości zastępowania zajęć praktycznych zajęć z informatyki, zamiast równoległej ich realizacji. Zajęcia techniczne mają do spełnienia odmienną funkcję w procesie edukacji. Przygotowanie dziecka do majsterkowania, pojmowanego jako rodzaj działalności praktycznej, pozwala na rozwinięcie zainteresowań i poznanie wartościowej formy samorealizacji czy sposobu organizacji czasu wolnego.

Organizacja działalności i praktycznej, niezależnie czy przebiega w procesie nauki szkolnej, czy na terenie okolicznościowego, może przyczynić się do nabycia i rozwoju kompetencji technicznych¹⁹. Istotną rolę w charakterze technicznych jest oddziaływanie z innymi dziećmi na różne materiały, jeździłoby za pomocą przyrządów i narzędzi, co prowadzi do zapoznawania się z ich strukturą, wyglądem, funkcją, przeznaczeniem. Zajęcia te stwarzają możliwość wyłonienia i zastosowania określonych przedmiotów, narzędzi i materiałów, niezależnie od przy wykonywaniu pewnych prac.

Program kształcenia zintegrowanego przyzyskuje treści i działania edukacyjne związane z wyliczeniem technicznych: poznanie i wywołanie przy wyliczeniu i zawładnięciu, włączenie technicznych powstaje linijny użytku (bezpośrednio użytkownika), wykonanie materiałów (papier, drewno, tkaniny, metal, tkaniny sztywne, materiały przyrodnicze) w działalności i nauki techniczne, organizacja pracy i planowanie, organizacja stanowiska, tańce i inne wyliczenie materiałów i czasu, działalność plastyczna i sztuk w różnych materiałach, technikach i formach z uwzględnieniem tradycji regionalnych²⁰.

W edukacji innym działaniu mogą również zostać wyliczone treści i językowe, literackie, matematyczne, przyrodnicze, społeczne, historyczne, muzyczne, plastyczne, techniczne, a także związane ze sportem i kulturą fizyczną. Należy je traktować jako różne drogi służące zrozumieniu wybranego fragmentu z-

¹⁷ A. Brzozińska, Ci ludzie są aktywności i dzieci w wieku przedszkolnym, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994, nr 3.

¹⁸ N. Postman, Technopolis. Triumf techniki nad kulturą, Warszawa 1995, s. 202, 204, 220, 230.

¹⁹ M. Zdobych, Działania techniczne w nauki zintegrowanej klasa przyrządów, [w:] Wychowanie i nauki zintegrowane w klasach przyrządów, red. M. T. Mielniczewska, Katowice 1997, s. 79.

²⁰ 1 etap edukacji w klasach III. Kształcenie zintegrowane (Reforma).

czywistości. W jej poznaniu ważne stają się zarówno treści językowe, matematyczne, jak i plastyczne czy techniczne²¹.

Wśród kręgów tematycznych związanych z techniką wyróżniono następujące:

- „rozwiązanie problemów technicznych w otoczeniu dziecka,
- poznawanie różnych urządzeń i zasad bezpiecznego korzystania z nich,
- rozwój techniki,
- doświadczenia, eksperymenty, obserwacje,
- planowanie pracy, działanie według planu, sprawdzanie efektów,
- sposoby podróżowania”²².

Przewodnik metodyczny do kształcenia zintegrowanego w klasie III (część 7, pkt 27) zakłada między innymi realizację tematów związanych z organizacją pracy (planowanie, organizacja środowisk, racjonalne wykorzystanie materiału i czasu), a także działalność plastyczną uczniów w różnych materiałach, technikach i formach²³.

Przy realizacji jednostek tematycznych, np. XXVI. Sławne kobiety w historii Polski, program zakłada zamierzone oddziaływania wychowawcze i przewidywane rodzaje aktywności ucznia, takie jak: aktywność polonistyczna, aktywność matematyczna, edukacja regionalna, oddziaływania wychowawcze oraz aktywność techniczno-plastyczna, w której „uczeń będzie: zginał, składał i formował papier, ciął papier po liniach krzywych”, aktywność motoryczno-zdrowotną i propozycje nauczyciela²⁴.

W edukacji technicznej nie można pomijać procesu tworzenia, zabawy w konstruowanie, zestawianie, aby sprawdzić, czy przygotowywany mechanizm będzie działał. Eksperymenty, doświadczenia, planowanie etapów pracy, organizowanie materiałów, wykonywanie rekwizytów, zabawek własnego pomysłu to przestrzeń edukacji technicznej.

Edukacja techniczna to również konstruowanie rzeczy i przedmiotów przez samego nauczyciela, które wykonane w ciekawy sposób, przy pomocy ciekawych materiałów i narzędzi, w obecności dzieci, rozwijają wyobraźnię, pomysłowość, motywują do podejmowania samodzielnych czynności. Edukacja techniczna to również umiejętność korzystania z bogatego asortymentu dostępnych obecnie materiałów i narzędzi, itp. Nauczyciel powinien proponować uczniom konstruowanie rzeczy, przedmiotów, które obok wartości dekoracyjnych mają wartość praktyczną. Technika wprowadza bowiem dzieci w świat umiejętności konstruowania, obsługi urządzeń technicznych, korzystania ze skomplikowanych wytworów cywilizacji²⁵.

NAUCZYCIELE WOBEC ZINTEGROWANEGO KSZTAŁCENIA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Nie ulega wątpliwości, iż reforma edukacji, w tym edukacji wczesnoszkolnej, w dużej mierze zależy od kompetencji nauczycieli, ich zaangażowania, postaw wobec przemian, wyzwań społecznych i oświatowych. Stąd tak ważne staje się, aby nauczyciele w realizacji zintegrowanego procesu kształcenia widzieli sens tej reformy, by byli przekonani o jej słuszności i umieli realizować postawione przed nimi cele.

Jako zasadne zmiany uwzględnione w reformie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele wymienili: nauczanie zintegrowane, integracja treści, kształtowanie umiejętności, ocena opisowa, wykorzystanie wiedzy w praktyce, obowiązek nauki sześcioletków, swoboda w podejmowaniu działań pedagogicznych²⁶. Wśród opinii nauczycieli klas początkowych spotykamy i takie, które wymagają uzupełnienia, korekty, przemyślenia w zintegrowanym kształceniu uczniów młodszych. Między innymi wskazywali oni na brak czasu na edukację muzyczną, plastyczną oraz wychowanie fizyczne²⁷. Mimo iż badania

²¹ J. Korzańska, *Kształcenie zintegrowane I etap edukacji. Program kształcenia zintegrowanego a b c*, Warszawa 1999, s. 14.

²² Tamże, s. 16.

²³ *Moja Szkoła. Przewodnik metodyczny do kształcenia zintegrowanego. Klasa III. Część 7*, Kielce 2002, s. 4.

²⁴ Tamże, s. 5.

²⁵ D. Dzińska, *Zbieram, poszukuję, badam. Program nauczania klas I-III*, Poznań 2000, s. 36.

²⁶ M. Zahorska, *Nauczyciele a reforma edukacji*, [w:] *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, red. E. Putkiewicz, K.E. Sielawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, Warszawa 1999, s. 117.

²⁷ Tamże.

były prowadzone w wybranych środowiskach, uzyskane dane potwierdzają zgodność opinii w tym zakresie²⁸.

Prowadzone badania nad zintegrowanym kształceniem uczniów w klasach młodszych wskazują, iż nauczyciel jest obecnie organizatorem twórczych działań ucznia, w toku których wykorzystuje on zdobyte kompetencje, wartościuje, staje się przewodnikiem w osiągnięciu wiedzy przez ucznia, współtworzy proces dydaktyczno-wychowawczy klasie, traktuje wychowanie wielopłaszczyznowo, ma świadomość zmian cywilizacyjnych²⁹.

Badani nauczyciele stwierdzili³⁰, iż w wyniku wprowadzanej reformy edukacji zmieniły się:

- metody wychowawcze (oparte na życzliwości, partnerstwie, indywidualizacji, aktywizacji dziecka, wspólnym rozwiązywaniu problemów itp.),
- sposoby kontroli i oceny wyników nauczania,
- organizacja dnia pracy ucznia i nauczyciela,
- zasady współpracy z rodzicami i lokalną społecznością (włączenie ich w proces edukacyjny).

Nauczanie powinno mieć charakter osobisty³¹. Oznacza to wykorzystanie indywidualnych możliwości nauczyciela w swoisty dla niego sposób. Jedną z możliwych szkół nauczania jest własna droga edukacyjna nauczyciela. W koncepcji tej nauczyciel jest autorem oddziaływań pedagogicznych, w związku z tym uruchamia refleksję, namysł przed ich podjęciem i w trakcie realizacji, a następnie wyprowadza konstruktywne wnioski zmierzające do wyeliminowania tych sytuacji, które nie sprzyjały rozwojowi wiedzy, nie przyczyniały się do ubogacenia ucznia.

Jeżeli podczas studiów student będzie mógł odkryć własną indywidualność, własne uzdolnienia, możliwości, to jest wielce prawdopodobne, że będąc nauczycielem, potraktuje ucznia jako podmiot, dostrzeże jego uzdolnienia, indywidualne możliwości, będzie go wspierał w uczeniu się i samokształceniu oraz w pokazywaniu trudności.

Dochodzenie do kompetencji bycia nauczycielem jest procesem. Edukacja uniwersytecka staje się jego początkiem. Wówczas kandydat na nauczyciela zaczyna uruchamiać mechanizm stawiania się „nauczycielem” – z własną koncepcją, stylem, refleksją. Założeniem, kluczem do reformowania systemu kształcenia nauczycieli winno być określenie, zdefiniowanie nowych tendencji.

UWAGI KOŃCOWE

Transformacja dokonująca się w naszym kraju w niemal każdej płaszczyźnie życia budzi wielkie nadzieje, ale niesie też pewne zagrożenia. By zagrożen było coraz mniej, by przyszłość jawiła się jako harmonijne i dostatnie koegzystowanie różnych grup społecznych, zawodowych i wiekowych, konieczna jest bardzo przemyślana i rzetelna analiza reformowanego systemu edukacji i nielekceważenie sygnałów płynących z badań środowisk naukowych zajmujących się tymi zagadnieniami.

Z zebranych wyników badań można wnioskować, iż większość nauczycieli pozytywnie ocenia przeprowadzoną reformę edukacji. Są jednak i tacy, których nie do końca przekonuje idea kształcenia zintegrowanego uczniów klas młodszych. W jaki sposób nauczyciele wykorzystują swoje umiejętności, jak angażują się w realizację postawionych im zadań – ukażą badania, przyszłość i kompetencje uczniów.

Przedstawione refleksje nie wyczerpują oczywiście całości zasygnalizowanego w tytule artykułu zagadnienia, mogą jednak stanowić inspirację do dalszych badań związanych z kształceniem uczniów młodszych oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak również wzbudzić refleksję przy podejmowaniu decyzji o ewentualnym modyfikowaniu wdrożonej w Polsce reformy edukacji.

²⁸ A. Jurek, *Szkoła jako miejsce pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w okresie transformacji społecznej*, Rzeszów 2000, praca magisterska pod kier. E.I. Laski, s. 217. Por. M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Komunikat z badań. Koncepcja nauczania zintegrowanego a jej realizacja w ocenie nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Pytania o przyszłość kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*, red. W. Leżajska, A. Tyl, Łódź 2004, s. 60-61.

²⁹ Por. M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Komunikat z badań*, s. 47 i in.

³⁰ Por. tamże, s. 51-52.

³¹ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczyciela*. Warszawa 1988, s. 15-20.



1.6. PRZESŁANKI MODERNIZACJI EDUKACJI W SPOŁECZEŃSTWIE POSTINDUSTRIALNYM

UWAGI WSTĘPNE

Idea europejskiego wymiaru edukacji nabiera swobodnego znaczenia na początku XXI wieku dla podejmowania pragmatycznych rozwiązań. Europejski wymiar edukacji to nie nowa kategoria edukacyjna, która powołana została do życia w związku z nasilającym się procesem integracji starego kontynentu. Edukacja realizowana w Europie miała od wieków charakter europejski. Europa nigdy w przeszłości nie realizowała innej edukacji jak europejska. Oczekiwania wielu teoretyków i praktyków, kształtujące się na założeniu, iż nowe treści edukacji europejskiej winne być zorientowane na model europejski, nie miały o współczesnej Europie, trybie i zasadach realizowania polityki poszczególnych państw – zarówno normalnej jak i szeregu działań pozainstytucjonalnych bliskich intencjom nowoczesnego kształcenia – wprawiają nas do snucia określonych interdyscyplinarnych refleksji i analiz, wiążących się z wyodrębnieniem pewnych trwałych elementów edukacyjnych czy też socjo-kulturowych powstałych w określonych obszarach społecznego rozwoju, możliwych do ich przeniesienia w obręb rodzimego systemu.

Przedstawiając w niniejszym opracowaniu przesłanki określające ramy i kształt modernizacji obszarów edukacji w pedagogicznej interpretacji procesów rozwoju społecznego, pragniemy przybliżyć niektóre nurty teoretyczne. Przedkładając wybiórczo opracowany zarys problematyki psychologicznej, skupimy się na zasygnalizowaniu kwestii, które z pewnością nurtują współczesnego nauczyciela i pedagoga stawiającego się m. in. aktywizować – w szerokim rozumieniu tego pojęcia – społeczność lokalną, której jest, z punktu widzenia, bądź też realizuje funkcje wychowawcze w obszarze terytorialnym zajmowanym przez daną społeczność. Zakładając, że współczesny nauczyciel, pedagog, analizując procesy społeczno-edukacyjne w przyrodzie kryzysu pewnych instytucjonalnych – stosowanych powszechnie rozstrzygnięć stwierdzamy zarazem że dostrzegają oni sytuację permanentnego ujawniania się licznych sprzecznych lokalizacji w strukturach klasowych, fiskalnego kryzysu państwa tj. okoliczności, które zmieniają charakter współczesnych warunków lokalnych, roli oświaty w Polsce, a zarazem wymagają zmienionych, bardziej uwspółcześnionych działań natury socjalizacyjno-wychowawczej. Wiąże się z tym faktem instytucjonalna działalność nauczyciela i pedagoga o charakterze działań stricte kompensacyjnych. Kompensacja polega tu bowiem na wyrównaniu defektów organizacyjnych bądź też zjawisk i stanów niepożądanych, negatywnych. Działania takie, to wszelkiego rodzaju zabiegi zmierzające do wyrównania wszelkich upośledzeń organicznych, ale także nabytych wynikających z egzystencji jednostki w określonym środowisku społecznym. Jest to zarazem podjęcie się próby wyregulowania czynników ograniczających rozwój jednostki, bądź też świadome wyrównywanie sytuacji powstałych jako rezultat niesprzyjających warunków rozwojowych. Działania kompensacyjne winny więc zapewnić dzieciom, młodzieży a także dorosłym warunki prawidłowego i optymalnego rozwoju. Skala działań kompensacyjnych w wychowaniu jest bardzo rozległa. W szczególności każda forma pomocy, opieki wychowawczej itp., stanowi kompensację pewnej dziedziny potrzeb, które nie zostały uprzednio zaspokojone.

Prezentowane rozważania eksponują problemy współczesnego społeczeństwa polskiego a ich znajomość stanowi przecież przesłankę ograniczenia i przezwyciężenia zjawisk społecznie niekorzystnych jakże ściśle wiążących się przede wszystkim ze sferą edukacji. Nie jest to w żadnym przypadku przedstawione czytelnikowi określonych paradygmatów dotyczących współczesnego rozwoju społecznego. Prymat pełni bowiem wielorakie funkcje. Zapewnia on przede wszystkim zwarte uporządkowanie podstawo-

wych i elementarnych założeń i twierdzeń pewnej szczególnej teorii, a ponadto ułatwia kodyfikację wiedzy, która pozostaje w zgodzie z przyjętymi kryteriami logicznymi.¹

Przeważa przekonanie, że zarówno ukryte działania, jak i te jawne powinny być realizowane w taki sposób, aby wszystkie elementy podejmowanych oddziaływań, bądź stymulowane w środowisku wychowawczym, przyczyniły się do osiągnięcia zamierzonych celów, oczekiwanych przez nadawcę tj. osobę podejmującą intencjonalne działanie w modernizacji, modyfikacji bądź też kształceniu.²

Zasygnalizowane kwestie, jak również próba znalezienia odpowiedzi na niektóre pytania, nie mogą być oczywiście pełne i wyczerpujące. Niewiele jest jednoznacznie podjętych rozwiązań a więc przyjętych w kraju instytucjonalnych rozstrzygnięć zarówno w sferze teorii bądź koncepcji pojawiających się w pedagogicznej literaturze przedmiotu, jak i praktyce społecznej dnia dzisiejszego. Co więcej, jest to zarysowanie pewnej wizji, która stanowi przecież jedną z kilku możliwych interpretacji jakże złożonego, nie podlegającego ostatecznym, arbitralnie przyznającym określony priorytet rozwiązaniom modernizacyjnym. To swoiste kompletowanie wiedzy oraz reguł dotyczących racjonalnego działania w procesie dokonujących się transformacji społecznych i edukacyjnych może przyczynić się do bardziej efektywnych i pragmatycznych rozwiązań.

POWSTANIE SPOŁECZEŃSTW POSTINDUSTRIALNYCH W PROCESIE ZMIANY SPOŁECZNEJ

Wybitni humaniści końca XIX wieku oraz XX stulecia wiele uwagi poświęcili analizom struktur społecznych. W centrum zainteresowań stawiano właśnie problem zmiany rozwoju i postępu. Zmiana rozumiana była jako zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju.

Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcie jak „rozwój” czy „postęp” implikują taką zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie „zmiana społeczna” od wszystkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, nierzadko w literaturze „strukturalne”. Przywołac można jeszcze inny podział – nie odbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na zmiany przebiegające „w ramach systemu” oraz zmianę „systemu jako całości”³.

W definicji zmiany społecznej występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nie istotne zachodzące w postawach jednostki, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego, ekonomicznego itp.). dlatego też, wielu teoretyków umownie wprowadza podział na zmiany „zwyczajne” oraz zmiany „strukturalne”. Przywołać można jeszcze inny podział – nie odbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na zmiany przebiegające „w ramach systemu” oraz zmianę „systemu jako całości”³.

Podział ów okazać się może sztuczny, a dla prowadzonych rozważań nieprzydatny, bowiem każdy z zespołu analizowanych czynników, stanowiących źródło zmiany jest szczególnie istotny dla pedagoga i animatora lokalnych przekształceń. Zrozumienie występujących sprzężeń zwrotnych, tkwiących u podstaw poszczególnych transformacji powinno pozwolić w konsekwencji na opracowanie prostych ale także złożonych schematów przewidywań tj. prognoz.

Kolejnym etapem mogłoby być zastosowanie wiedzy diagnostycznej w planowo prowadzonej realizacji oczekiwanych przekształceń i wszczętych działaniach modernizacyjnych. Tego typu praktyczne zastosowanie np. w pedagogice, to przecież nic innego jak omówiona na wstępie działalność profilaktyczna i kompensacyjna. Aby realizować z powodzeniem podjęte cele, trzeba przede wszystkim posiadać wszechstronną a zarazem aktualną wiedzę na temat dokonujących się w świecie przeobrażeń.

¹ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 88–89. Por. P. Baurdien, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

² A. Radziewicz-Winnicki, *Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina*, W: *Współczesni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*, praca pod red. A. Radziewicza-Winnickiego, Katowice 1993, s. 11–27.

³ E. Górnikowska-Zwolak, E. Jarosz, *Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa*, W: *Współczesni socjologowie...*, s. 47–51.

Procesy modernizacji są zasadniczą formą akulturacji we współczesnym świecie i oznaczają włączenie do międzynarodowego systemu ekonomicznego, politycznego, edukacyjnego itp., różnych pierwotnych często archaicznych, istniejących w świecie cywilizacji. Zdaniem bardzo wielu, państwa często zwane i określane umownie jako Trzeci Świat, powinny przełamać błędne koło zacofania ekonomicznego, technicznego, nędzę. Winny one zreformować własne systemy polityczne i konieczne zrationalizować społeczną organizację ich tradycyjnej kultury. Rezultatem reformatorskich poczynań miał być – według teoretyków modernizacji – względny dobrobyt, samoczynny wzrost gospodarczy, pełniejsza suwerenność. Modelowy wzór dla wszczętych poczynań miały dostarczyć kraje zamożne, wysokorozwinięte europejskiego kręgu kulturowego, Ameryki Północnej, czy też Australii.⁴ Wielość i różnorodność terminów, którymi we współczesnej nauce społecznych i ekonomicznych określa się procesy modernizacji, nie jest zbyt dobrze znana studentom nauk pedagogicznych w Polsce. Mówiąc o modernizacji środowisk wychowawczych we współczesnej Polsce, nie propagujemy żadnego określonego ideału postępu społecznego uformowanego w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej bądź też Australii. Unikamy stereotypowych wyobrażeń, wiążących się z powszechnymi uogólnieniami dotyczącymi klasycznych stadiów rozwoju społecznego, jakie stanowią przeciwstawienia np. ludom pierwotnym społeczeństwa o wysokiej samorealizacji, społeczeństwom tradycyjnym, archaicznym i cywilizacjom tradycyjnym – społeczeństwom nowoczesnym.⁵

W Polsce i w świecie dostrzegane są od dawna trendy przeobrażeń, zmieniające dotychczasowe oblicze jednostek i szerszych grup społecznych. Powstał przed wieloma laty nowy termin „społeczeństwo postindustrialne”, określający nową jakość i formę organizacji gatunku ludzkiego. Mimo, że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, to można wskazać jego główne cechy. Przede wszystkim jest to przezwaga zatrudnienia ludności w sektorze trzecim tj. w dziale usług niematerialnych.

W społeczeństwach postindustrialnych dominują działy gospodarcze tworzące różne usługi. Struktura zawodowa jest zdominowana przez powiększającą się kategorię pracowników umysłowych, wśród których, grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną liczebnie. Proces modyfikacji środowisk lokalnych w tym także oświaty w społeczeństwie postindustrialnym jest zjawiskiem stałym i permanentnym. Przebiega on w myśl trzech zasad: powszechności, elastyczności i ustawiczności. Poziom wykształcenia ludności jest bardzo wysoki. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Procesy egalitaryzacji systemów szkolnych przebiegają na dwóch płaszczyznach, stanowiących podstawę ich organizacji i funkcjonowania. Pierwsza z nich to szeroki dostęp do wielorakich form kształcenia, drugi zaś to zadowalające jednostkę warunki i wysoki poziom nauczania. Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym. Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje ongiś podstawowe znaczenie – czynnika stymulującego pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą – na rzecz wzmoczonej aktywności w zaspakajaniu potrzeb materialnych.⁶ Jest to oczywisty wynik procesów modernizujących rozumianych jako ciąg zmian społeczeństwa tradycyjnego, uwarunkowany właściwym cywilizacji przemysłowej typem technologii, organizacji gospodarczej a również społecznej.⁷ Wzrasta rola wspólnoty środowiska zewnętrznego w konstytuowaniu się społeczności lokalnej. Przestrzeń jako wartość służąca jednostkom i grupom jako element do konkretyzacji ważnych elementów samookreślenia, jawi się obecnie humanistom w wielu różnorodnych wymiarach. Człowiek bowiem rozpoznaje i klasyfikuje przestrzeń wg różnorodnych, często nakładających się na siebie kryteriów. Ta sama przestrzeń, w zależności od intencji osób w niej uczestniczących przyjmuje różne oblicza. Jawi się bądź jako przestrzeń społeczna, fizyczna, wyimaginowana, bądź jako przestrzeń: znacząca, odniesienia, przynależności czy integralna.⁸

Wskazany powyżej – przez ekspertów – ścisły związek człowieka z otaczającą go bliższą i dalszą przestrzenią, zmusza badacza do wyodrębnienia kategorii przestrzeni społecznej, jako wypadkowej ich wzajemnych wpływów. Więzy człowieka z przestrzenią go otaczającą mogą mieć charakter kulturowy,

⁴ K. Krzysztofek, M. S. Szczepański, *Rozwój społeczny. Trzy paradygmaty*. „Kultura i społeczeństwo” 1987 nr 3, s. 45–46. Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporu o <po> nowoczesność*, Warszawa 1997.

⁵ J. Szatkowska, *Idea modernizacji w interpretacji procesu rozwoju społecznego-spojrzenie z zewnątrz*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985 nr 4, s. 67–68.

⁶ K. Zagórski, *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985 nr 4, s. 27–42.

⁷ A. K. Paluch, *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976, s. 233. Por. *Oblicza post-moderny. Teoria i praktyka uczestnictwa we współczesnej kulturze*, praca pod red. A. Zeider-Janiszewska, Warszawa 1992.

⁸ E. Bonsunowska-Kuśka, *Przestrzeń jako podmiot procesów urbanizacyjnych*, W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (Zagadnienia wybrane)*, praca pod red. A. Radziejewicza-Winnickiego, Katowice 1992.

estetyczny, prawny, światopoglądowy. W pewnych sytuacjach relacje te prowadzą do identyfikacji jednostek lub całych grup społecznych z konkretną przestrzenią. W konkluzji dochodzimy do określenia istoty przestrzeni społecznej danej zbiorowości, którą stanowi użytkowany i kształtowany przez nią obszar, z którym wiąże ona system wiedzy, wyobrażeń, wartości i religii, jak zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej właśnie z tym obszarem. Wszystkie koncepcje przestrzeni społecznej ujmują ją jako rzeczywistość obiektywną o charakterze materialnym, w której działają ludzie zmierzający do realizacji wartości posiadających dla danych struktur określone znaczenie.⁹

NIERÓWNOŚCI I ZRÓŻNICOWANIE EDUKACYJNE

Coraz częściej spotkać można studia, opinie bądź też eseje na temat niedowładu, schorzeń, zagrożeń i możliwości ich pokonania w obszarze funkcjonowania oświaty w Polsce. Pojawiają się one w sytuacji kryzysu i zmiany formacji politycznej i ekonomicznej państwa, w okresie wypelniającej się anomii społeczeństwa nie spojenego wspólnymi normami i zasadami. W takiej sytuacji tworzenie jednolitej perspektywy dalszego rozwoju edukacji staje się szczególnie problematyczne, wręcz utrudnione.¹⁰

Wskutek znanych uwarunkowań historycznych, współczesne społeczeństwo polskie jest społeczeństwem zorganizowanym z dominującą nadal rolą sformalizowanych, kreowanych odgórnie instytucji. Nie jest to więc typ społeczeństwa samoorganizującego się. Z psychologicznego punktu widzenia, społeczeństwo, które zorganizowane jest w instytucje, które nie w pełni realizują istotne dla jednostek i grup społecznych wartości i oczekiwania może być postrzegane przez członków szerszych zbiorowości często jako „społeczeństwo nieprzyjazne”.¹¹ Zatem nakazem chwili, winno stać się przeorganizowanie społeczeństwa polskiego w społeczeństwo w pełni demokratyczne, społeczeństwo zorganizowane, w którym realizowane są ważne w odczuciu większości i powszechnie akceptowane zadania. W wymiarze statusu obywatelskiego, dopiero takie społeczeństwo może być postrzegane jako „społeczeństwo przyjazne”.¹² Te same określenia z powodzeniem odnieść się mogą do subiektywnych ocen danej społeczności lokalnej. Tymczasem, zbyt często w sposób może nawet nieświadomiony postrzegane są wśród członków licznych społeczności lokalnych, wielorakie kryteria zróżnicowań społecznych w tym także w sferze edukacji.

Po wojnie obserwuje się w Polsce masową migrację społeczną. Jednym z bardziej istotnych trendów przemian stała się powszechna aspiracja zmian w strukturze wykształcenia ludności. Osiągnięcie określonego poziomu wykształcenia, będąc dźwignią awansu społecznego, stało się także swoistą wartością autoteliczną, wartością – jak pisze Maria Jarosz – „samą w sobie”. Wartość ta traktowana może być w kategoriach ukształtowania nowych horyzontów myślowych, kształtowania nowych oczekiwań i aspiracji, rozwoju intelektu bardziej aktywnego niż dotychczas uczestnictwa w kulturze itp. Osiągnięcia awansu społecznego poprzez wykształcenie, stało się jedną z najbardziej typowych i powszechnych dróg indywidualnej kariery zawodowo-społecznej jednostki. Wykształcenie było z reguły postrzegane jako szczególnie ważny element zróżnicowania klasowego, ale również jako znacząca cecha behawioralna a zarazem charakterologiczna.¹³

Wzajemne powiązania pomiędzy mobilnością edukacyjną, społeczną i przestrzenną posiadają wyraźny charakter przyczynowo-skutkowy. Procesy migracyjne, były szczególnie nasilone na ziemiach zachodnich, północnych a także na południowym zachodzie kraju. Miejsce zamieszkania a więc rodzaj skupiska przyjęty w tradycyjnym dychotomicznym podziale: środowisko „wiejskie”, „miejskie” determinowało dotychczas i nadal warunkuje losy życiowe dzieci i młodzieży. Podstawową barierą selekcji edukacyjnej było przejście wychowanka ze szkoły podstawowej do średniej. Fakt ów determinuje z reguły dalszą szkolną i życiową karierę dziecka. Wówczas – w sposób mniej lub bardziej bezpośredni – podjęta zostaje decyzja o dalszym kontynuowaniu lub też zaprzestaniu nauki. Powstają także w środowisku wychowaw-

⁹ J. Wódcz, *Społeczna rola przestrzeni. Wprowadzenie do socjologii nad przestrzenią*, W: *Przestrzeń znacząca. Studia socjologiczne*, praca pod red. J. Wodza, Katowice 1989, s. 9–25; 263–273.

¹⁰ Z. Kwiecieński, *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 9.

¹¹ J. Koralewicz, E. Wnuk-Lipińska, *Wzrost społeczeństwa, zróżnicowanie i nierówności w świadomości społecznej*, *„Studia socjologiczne”* 1987 nr 2, s. 208–209.

¹² Tamże, s. 210.

¹³ M. Jarosz, *Nierówności, bariera, dezintegracja*, *„Studia Socjologiczne”* 1988 nr 1, s. 140–141, zob. Z. Kwiecieński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995, s. 113–131.

czym decyzje co do wyboru typu szkoły. Przesłanki tej właśnie decyzji są związane w znacznej mierze ze społeczną i materialną sytuacją rodziny. W rodzinach gorzej sytuowanych znaczenie częściej niż w środowiskach bardziej zamożnych podejmowane są rozstrzygnięcia o zakończeniu edukacji dzieci i młodzieży na niższym poziomie. Lata kryzysowe i pogorszenie się sytuacji materialnej rodzin przede wszystkim tych najuboższych, spowodowały znaczne zaostrzenie się omawianego procesu.¹⁴ Analizy przytoczonej uprzednio autorki – Marii Jarosz – niezbicie dowodzą, że dzieci pochodzące z tych rodzin, z uwagi na bariery typu kulturowego, mają znacznie gorszy start życiowy od lepiej sytuowanych rówieśników. Rodziny o niższych dochodach to w naszym kraju rodziny pracowników o najniższych kwalifikacjach, najniższym poziomie wykształcenia i najczęściej w pewnym sensie opóźnione kulturowo, co nie sprzyja dążeniom do kształcenia dzieci. W konsekwencji dzieci z rodzin o tego typu niekorzystnym syndromie osiągają zazwyczaj znacznie niższe niż ich rówieśnicy szczeble wykształcenia.

Przyszła pozycja społeczna dzieci będzie z reguły wyznaczona przez poziom materialny rodziny. Dzieci w rodzinach ubogich najczęściej dziedziczą niski społeczny i materialny status rodziny. Ten sam mechanizm międzypokoleniowej transmisji statusu rodziny funkcjonuje także w rodzinach bogatszych, które także przekazują swoim potomkom cechy własnej pozycji materialnej i społecznej. Odbyma się to najczęściej poprzez analizowany tu poziom wykształcenia osiągany przez dzieci z rodzin lepiej lub gorzej sytuowanych. Typ rodziny z jakiej pochodzą dzieci, również różnicuje ich sytuację szkolną. W szkołach średnich uczyło się nieco więcej dzieci z rodzin mniej licznych niż z wielodzietnych (pełnych i niepełnych). Im więcej dzieci liczy rodzina, tym częściej dzieci uczą się w szkołach zasadniczych. We wszystkich rodzinach z co najmniej dwojgiem dzieci najczęściej szkołą jest szkoła zasadnicza, jedynie w rodzinach z jednym dzieckiem – przeważa szkoła średnia. Jest to jeszcze jedno potwierdzenie wpływu warunków materialnych na preferowany model kształcenia dzieci, rodziny wielodzietne są bowiem jednoznacznie mniej zamożne.

Dzieci pochodzące z różnych typów ośrodków wykazują wyraźniejsze zróżnicowanie sytuacji szkolnej w podziale na miasto i wieś, natomiast w miastach różnej wielkości sytuacja ich jest bardzo podobna. Dzieci wiejskie nieco rzadziej niż miejskiej podejmowały naukę po szkole podstawowej. Najczęściej kontynuowały naukę w zasadniczej szkole zawodowej.

Transformacje ekonomiczne w Polsce początków lat dziewięćdziesiątych, byłego stulecia sprzyjały – właśnie w okresie przejściowym – nasileniu się zjawisk ubóstwa. Ekonomiczny wymiar ubóstwa, w konsekwencji powoduje powstanie dalszych nierówności edukacyjnych.¹⁵ W tym obszarze powyższych i głębokich zróżnicowań edukacyjnych – powstają właśnie liczne frustracje, które prowadzić mogą do wystąpienia bardzo wielu, często nie akceptowanych postaw i zachowań wśród członków społeczności lokalnej. Problem równości kształcenia i egalitaryzmu oświatowego musi zatem nurtować każdego nauczyciela. Owo równouprawnienie, gwarantuje teoria równości społecznej zakładająca, że za egalitarny system szkolny można uznać ten, u podstaw którego leży realizacja koncepcji równości kształcenia. Kwestia powyższa – jak widać – nie została jeszcze także definitywnie rozstrzygnięta w naszej reformie oświaty.

STRATEGIA DZIAŁANIA

Sumując dotychczasowe rozważania pragniemy także zasygnalizować niektóre zagadnienia związane ze strategią powszechnego oddziaływania. Samo pojęcie strategii kształcenia dzieci, młodzieży czy też dorosłych, aczkolwiek często i raczej chętnie w naukach pedagogicznych używane, nie zostało jak dotąd w ich obrębie jednoznacznie zdefiniowane i określone. Tymczasem odgrywa ono zarówno w teorii jak i praktyce oświatowej rolę znaczącą. Jeśli bowiem praktyka oświatowa nie zawsze nadąża za potrzebami społecznymi, to wydaje się, iż wina leży w mylnie skonstruowanych założeniach strategicznych w poszczególnych poczynaniach oświatowych i niewłaściwym stosowaniu strategii modelowych. Błędnosc, bądź też ułomność poszczególnych strategii kształcenia może wynikać po prostu z niedomagań samej teorii.¹⁶

¹⁴ M. Jarosz, *Nierówności społeczne*, Warszawa 1982 oraz też: *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa 1987, także: L. Preuss-Kuchta, *Kryzys poznawczy w edukacji. Wybrane aspekty diagnozy i przeciwdziałania*, Słupsk 1998.

¹⁵ D. Zalewska, *Grupy wysokiego ryzyka socjalnego. Raport z badań*, Wrocław 1992.

¹⁶ J. Skrzypczak, *Słowo wstępne*, W: *Strategie kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne” LVII, praca pod red. J. Skrzypczaka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 5.

Współczesne oddziaływania kompensacyjno-wychowawcze przebiegają w sytuacji gwałtownych przeobrażeń ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Wszelkie działania wymagają nowych rozwiązań praktycznych, a często powołania do życia nowych, odmiennych urzędów i instytucji. Mamy do czynienia ze światowym kryzysem w wielu przejawach życia społecznego. Dziś wiemy lepiej niż dawniej, że problemy, które rozwiązywane są przez naukę nie obejmują wszystkich ludzkich spraw, a zwłaszcza sensu i celu egzystencji. Sam rozwój techniki nie jest przecież źródłem ludzkiego szczęścia. Dylematy bytowe i egzystencjalne powstają wśród jednostek, dotyczą szerszych i węższych warstw społecznych.¹⁷

W tym miejscu wypada z uporem powrócić do kryzysu procesów urbanizacyjnych. Może być on oceniony w dwojaki sposób. Pierwszy zakłada, że zjawiska te są nieuniknionym następstwem dezorganizacji naszych cywilizacji, którą wywołały niekontrolowane procesy rozwoju demograficznego, urbanizacji, industrializacji i skażenia przyrody – środowiska naturalnego człowieka. Drugi, z kolei ocenia fakt ów zgola odmiennie. Zgodnie z tym stanowiskiem liczne społeczności mają do czynienia z dramatycznymi trudnościami okresu przejściowego, czasów przemian, podczas których cywilizacja na wszystkich kontynentach zmienia swe formy i treści. Przyjęcie pierwszego poglądu pociąga za sobą przekonanie, że z faktem tej degradacji związany jest zanik wielu systemów wartości i tradycyjnie ukształtowanych w przeszłości struktur społecznych. Z drugim stanowiskiem wiąże się inny pogląd. Stwierdza on, że utrata i zanik określonych wartości, struktur itp., wynika ze zwykłej ewolucji przemian naszej cywilizacji. Wartości utracone, zostaną zastąpione innymi, bardziej adekwatnymi dla nowych potrzeb i pojawiających się struktur społecznych. Przyjęcie przez nas któregośkolwiek z przytoczonych stanowisk posiada daleko idące implikacje, nie jest bowiem kwestią bez znaczenia fakt, czy wszelkie otaczające nas transformacje traktujemy jako utratę bądź odejście w przeszłość odwiecznych systemów, norm i wartości współkształtujących zachowanie się wychowanka, czy też dostrzegamy proces ten jako ewolucyjną i nieuniknioną zmianę stałych norm, wzorów, wyobrażeń na wartości nowe.

Przyjmując odpowiednio założenia – jakże aktualne w naszym kraju zwłaszcza na początku lat dwudziestych 20 wieku – będziemy albo starać się znaleźć odpowiedź na pytanie, jak uchronić społeczności lokalne od odchodzenia od ustalonych norm, tradycji, obowiązującej organizacji struktur społecznych, bądź też zaczniemy snuć rozważania, jakimi drogami w krótkim czasie przebudować strukturę tych społeczności w sposób całkowity i zdecydowanie radykalny?¹⁸ W tej sytuacji cele edukacyjne doby współczesnej wydają się być szczególnie zindywidualizowane. Z góry oczekiwane, świadome, planowane a zarazem konkretne efekty procesu swoistej aktywności nie posiadają jednego punktu odniesienia, który w sposób zdecydowany i znaczący stanowiłyby bezwzględny impuls dla zrealizowania określonych celów edukacyjnych. Różne są źródła wprowadzenia celów. Mogą nimi być: natura ludzka i życie społeczne człowieka.¹⁹

Źródła celów można też doszukać się w potrzebach. Jest to koncepcja uogólniająca doświadczenia przeszłości. Potrzeby te są istniejącymi warunkami społecznymi. Rzeczywiści o potrzebach ludzi w naszym społeczeństwie niewiele wiemy. Ich rozeznanie znajduje się na poziomie in statu nascendi. Praktyka wykazuje, jak zróżnicowana jest dynamika rozwoju poszczególnych elementów osobowości człowieka i jego potrzeb. Jednocześnie charakteryzuje się ona poszerzeniem zakresu i pobudzeniem wielu potrzeb, a równocześnie ubogą liczbą środków ich zaspokajania nie tylko w sferze dóbr i usług ale i oświaty.²⁰ Generalną zasadą winno być zatem pragmatyczne przekonanie, iż system oddziaływań zastosowany w poszczególnych środowiskach lokalnych, będzie się przyczyniał do mierzonych określonymi kryteriami efektywnych przekształceń i modyfikacji. Będzie on nastawiony – poprzez profilaktykę i kompensację – na likwidację społecznych skutków stanów frustracyjnych, wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Tym samym, próba powstrzymania procesów pogłębienia się określonych nierówności w sferze społecznej, powstrzymuje relatywną depryzację grup o niższym statusie społecznym a w perspektywie także ekonomicznym. Nakazem chwili staje się więc udział nauczycieli i pedagogów w przekształcaniu zastanej rzeczywistości społecznej i pedagogicznej w środowisku lokalnym pomimo braku koherentnej i jednoznacznie przyjętej teorii modernizacji szkolnych obszarów. Nad wszystkimi składnikami systemu kształ-

¹⁷ J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin 1990, s. 5-7.

¹⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Komentarz edytorski*, W: *Pedagogika społeczna u schyłku...*, s. 89.

¹⁹ K. Denek, *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia i unowocześnienie procesu nauczania – uczenia się*, „Oświata Dorosłych” 1986 nr 5, tenże: *Perspektywa rynkowa w spojrzeniu na edukację i nauczyciela*, W: *Dyskusja o nauczycielu*, praca pod red. R. Parzęckiego, Włocławek 2003, s. 29-40.

²⁰ K. Denek, *Miejsce celów w wybranych koncepcjach i strategiach kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne” LVII 1991, s. 89, także: K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

cenia i relacjami pomiędzy nimi unosi się cel, którego osiągnięcie jest istotą działania systemu. Cel może być obszerny lub wąski, może być jeden lub też może być tych celów wiele. Warto je osiągać przyjmując określoną strategię działania.²¹ Trudno bowiem z góry założyć, że w środowiskach lokalnych współczesnej Polski będą narastać bądź ugruntowywać postawy zachowań nieprzystosowanych do współczesnego życia jednostek. Są one bowiem pochodnią nie tylko dominujących w naszym kraju systemów wartości, norm, przekonań i wzorów zachowań do niedawna propagowanych i zalecanych do masowego naśladowania – ale i bieżących – zapewne przejściowych – kierunków polityki gospodarczej, społecznej i edukacyjnej. Musimy przecież budować własne, rodzime formy kształcenia i wychowania, można by było mnożyć i dowolnie zmieniać poszczególne elementy. W przyszłości rysuje się przed oświatą jeszcze inny cel. Chodzi o wykroczenie poza koncepcje podtrzymujące dotychczasowy status quo rodzimych oświaty, warunkującej egzystencję wielu jednostek zamieszkujących dane środowisko lokalne. Przykłady można mnożyć bez liku. Można rozróżnić podstawowe trzy rodzaje projektów rozwoju społeczności lokalnych, których inicjatorami byłiby nauczyciele, bądź inni inicjatorzy zbiorowych przedsięwzięć modernizujących, regulujących pewne obszary egzystencji społeczności lokalnej bądź też wprowadzający innowacje z zakresu nowego, a często odmiennego trybu życia. Pierwszy, to organizowanie periodycznych i jednorazowych imprez, które nie wymagają stałej organizacji, jak np.: targi, wystawy, popisy, imprezy kulturalne, przeglądy, itp. Drugi projekt dotyczyłby prowadzenia akcji niejednorazowych, które również nie wymagają (poza inicjatywą i koordynacją) stałej organizacji i kontroli, bądź to akcje porządkowe, zazieleniania terenu, pomocy w zakresie rozdziału dóbr ludziom ubogim, zakładanie urzędów komunalnych m.in. rekreacyjno-wczasowych, różnego rodzaju lustracje, inspekcje, pomiary.

Trzeci projekt to tworzenie instytucji lokalnych o trwałym charakterze i wymagający znacznego wysiłku dla ich utrzymania zmuszających inicjatorów do uzyskania stałych funduszy potrzebnych dla realizacji danego projektu. Są to cele osiągalne, trzeba by tylko przekształcić, zmodyfikować, ale zarazem nie wolno danemu projektowi gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznym gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznym gwałtownie burzyć istniejących struktur. Wystarczy zgodne współdziałanie wielu instytucji społecznych i rzetelne wykonywanie podejmowanych przedsięwzięć i zobowiązań. Potrzebna jest także wyrozumiałość i tolerancja, jeśli chodzi o krytykę dotychczasowej działalności tej opiekuńczo-socjalnej, jak oświatowo-wychowawczej. A o to niestety szczególnie trudno. Może więc znany fakt – stwierdzający jednoznacznie – że nasze dotychczasowe działania ogarniają swym zasięgiem dzieci, młodzież, ludzi dojrzałych, rencistów i emerytów od dziesięcioleci budzi głębokie niezadowolenie i rozczarowanie, a dają temu wyraz zarówno rodzice, uczniowie, jak i pedagogzy, przyczyni się to do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Chodzi przede wszystkim o to, aby wyrażone zbiorowe niezadowolenie spełniło wreszcie pożyteczną rolę.

KONKLUZJE KOŃCOWE

W niniejszym opracowaniu zwrócono uwagę na pewne aspekty społeczne związane z modernizacją szkolnych obszarów szeroko rozumianej edukacji. Podjęto je z uwagi na konieczność przeprowadzenia intencjonalnych modyfikacji przez wiele stron. Dlatego też przekazujemy w tym, opracowaniu tylko fragmenty pewnego zakresu wiedzy ogólnej o społecznych trendach rozwoju współczesnego, uznając, iż będą one szczególnie użyteczne w prowadzonej działalności opiekuńczej i wychowawczej. Staraliśmy się zarysować pewną koncepcję, która z pewnością jest tylko jedną z wielu możliwych interpretacji złozonego i nie podlegających ostatecznym rozstrzygnięciom zjawiska transformacji i modyfikacji szkolnych środowisk wychowawczych funkcjonujących w obrębie istniejących społeczności lokalnych. W prowadzonych rozważaniach często powoływano się w przypisach na literaturę przedmiotu innych – poza pedagogicznymi – dyscyplin naukowych. Celem nie była oczywiście analiza podobieństw bądź różnic w interpretacji pewnych zjawisk, lecz zasygnalizowanie czytelnikom wielu zbieżności a tym samym i możliwości współpracy, zwłaszcza w takich dziedzinach jak: strategia wychowania, teoria oświaty, teoria pracy opiekuńczo-wychowawczej, aktywizacja społeczności lokalnej, dydaktyka, teoria zmiany i modernizacji i wielu innych.

²¹ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, praca pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 2001, s. 84–181.