

Część czwarta - Nauczyciel edukacji zintegrowanej

IV. Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku

Wstęp

Warunki życia i rozwoju we współczesnym świecie powodują, że szkoła nie jest już w stanie sama sprostać zadaniom przed nią stawianym. Będąc nadmiernie sformalizowaną i jednocześnie izolując się od otaczającej rzeczywistości, nie jest w stanie zaspokoić potrzeb rozwijającej się w dynamicznym świecie jednostki. A. Kargulowa (2003, s.26) opisując współczesną szkołę w kontekście przewartościowania jej symbolicznego wizerunku posługuje się metaforą zwierciadła, w której szkoła jest właśnie zwierciadłem życia społecznego i w której, jak w lustrze odbijają się zjawiska charakterystyczne dla współczesnej rzeczywistości. Trudno jest obecnie rozpoznać i zdefiniować te wszystkie zjawiska, które wywierają wpływ na funkcjonowanie szkoły, gdyż naszą rzeczywistość społeczną, określaną w nauce mianem ponowoczesności lub płynnej nowoczesności, charakteryzuje zmienność i wieloznaczność. „Dzisiejsza szkoła, próbując określić swoją rolę w środowisku (...), nie może zapominać, iż pracuje w złożonej bardziej niż dotychczas rzeczywistości, nie może udawać, że nic się wokół niej i w niej nie zmienia, że szkoła pozostaje wiecznie 'młoda' i taka sama, że dobrze wie, po co została utworzona i jakie są jej zadania. Wracając bowiem do metafory lustra, szkoła, czy chce tego, czy nie chce, odbija ponowoczesną rzeczywistość i musi w obrębie swojej pracy radzić sobie z rodzącymi się w niej dylematami” (Kargulowa 2003, s.26).

Edukacja jest doświadczeniem społecznym, które pozwala człowiekowi sprawnie i skutecznie działać w otaczającym świecie. Człowiek uczy się za sprawą relacji z otoczeniem i aktywnie buduje wiedzę i umiejętności, nabywa kluczowe kompetencje wzbogaca swoje stosunki z innymi ludźmi. Do głównych zadań edukacji należy wyzwolenie w jednostce dążenia do samorealizacji, wyrażanego w postaci ciekawości, pragnienia poznania, poczucia sprawstwa.

Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie dziecka w jego indywidualnym rozwoju, zaspokajaniu, jak i rozbudzaniu potrzeb poznawczych i społecznych. Jednak nie dokona on tego realizując szkolne cele edukacyjne w izolacji od treści, reguł i form toczącego się życia w środowisku lokalnym, zamykając się w swojej strukturze społeczno-organizacyjnej. Przestrzeń lokalna, w której osadzona jest szkoła, jest dla dziecka głównym miejscem różnorodnej aktywności i zdobywania nowych doświadczeń, a tym samym pełni funkcję edukacyjną. Dlatego zadaniem szkoły jest realizowanie różnego rodzaju form aktywności poznawczej uczniów w środowisku. Jak pisze Dzierżymir Jankowski „szkoła skoncentrowana tylko na procesach wewnątrzszkolnych, nie

dostrzegająca złożoności wpływów środowiska lokalnego i pozalokalnego, nie stymulująca wysiłków zmierzających do edukacyjnej waloryzacji jego licznych sytuacji życia i działania, nie spożytkowująca we własnych działaniach wiedzy i doświadczeń, które wychowanek nabywa poza nią, i zasobów oraz sytuacji pozaszkolnych, w których może uczestniczyć młody człowiek, a do czego warto go zachęcić, nie może go skutecznie wspierać w wielostronnym rozwoju” (Jankowski 2003, s.58).

Treść podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego wskazuje (choć nie w sposób bezpośredni), że edukacja nie powinna być realizowana wyłącznie w sali szkolnej i przy wykorzystaniu wyłącznie podręcznika. Wśród zadań szkoły określonych w podstawie znajdują się te, których urzeczywistnienie możliwe wydaje się głównie poprzez stymulowanie aktywności dziecka w środowisku. Należy do nich między innymi *rozwijanie ciekawości dziecka w poznawaniu otaczającego świata, zapewnienie dziecku warunków do rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, zapewnienie warunków do aktywności badawczej, a także rozwój tych cech osobowości dziecka, które są konieczne do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym* (podstawa programowa z dnia 23 grudnia 2008).

W niniejszym rozdziale postaram się ustalić na ile nauczyciele uwzględniają i wykorzystują w pracy z dzieckiem różne konteksty środowiska jego życia, a więc na ile kreują warunki dla rozwoju potencjału rozwojowego każdego dziecka.

O środowisku słów kilka...

Aktywność człowieka i gromadzone w jej efekcie doświadczenia są wyznaczone między innymi okolicznościami życia danej jednostki, co oznacza, że rodzaj środowiska, w jakim żyje determinuje rodzaj podejmowanej przez nią aktywności, zadań i ról społecznych. Odrzucając skrajny determinizm głoszący, że jednostka bezwolnie ulega wpływom środowiska oraz skrajny personalizm, który zakłada, że jednostka jest w stanie przezwyciężyć wszelkie wpływy środowiska, związek jednostki ze środowiskiem postrzega się w układzie dialektycznym, w którym jednostka rozwija się pod wpływem warunków, w jakich żyje i może je równocześnie zmieniać oraz jest w stanie przezwyciężyć skutki niekorzystnych wpływów środowiska (Butrymowicz 1993, Marynowicz-Hetka 2006).

W literaturze istnieje wiele pojęć związanych z kategorią „środowisko” (środowisko społeczne, środowisko życia, środowisko lokalne, obiektywne, subiektywne, wychowawcze itp.). Dokonując przeglądu definicji można stwierdzić, że wielu badaczy odmiennie ujmuje pojęcie środowiska. A. Kamiński określa środowisko jako „te elementy struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną

siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet” (Kamiński 1975, s.40). E. Marynowicz-Hetka (2006) pisze natomiast o środowisku życia, które obejmuje wszelkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w których przebywa człowiek i akcentuje dialektyczny charakter relacji pomiędzy jednostką, a środowiskiem.

Spostrzeganie środowiska przez jednostkę jest procesem złożonym. Większość tego, co człowiek wie o otaczającym go świecie przechodzi przez filtr jego spostrzeżeń. W wyniku procesów percepcyjnych, gromadzenia własnych doświadczeń oraz uczenia się, jednostka wytwarza w umyśle mapę poznawczą – uporządkowaną umysłową reprezentację swojego środowiska. Są to przechowywane w pamięci obrazy środowiska, cechy im przypisywane i ich oceny (Bell, Greene, Fisher, Baum 2004, s.99-129).

Środowisko jest złożonym, dynamicznym układem, składającym się z wielu różnych, oddziałujących na siebie elementów. Do tych elementów należy otaczająca człowieka przyroda, przedmioty, zjawiska, ludzie, ale również przestrzeń, czas i procesy w nich zachodzące. Te składniki środowiska, powiązane ze sobą zależnościami funkcjonalnymi konfigurują się w układ (strukturę), z którym jednostka wchodzi w bezpośrednie lub pośrednie relacje. Człowiek jest elementem tej struktury, lecz relacje między jednostką, a środowiskiem są relacjami wzajemnymi. Z jednej strony środowisko wpływa na człowieka i jego zachowanie, a tym samym uruchamia procesy przystosowawcze jednostki do zmian zachodzących w otoczeniu, lecz przede wszystkim własna aktywność człowieka w środowisku wywołuje w nim zmiany. Jednostka, podejmując aktywność życiową, zaspokajając własne potrzeby, kształtując określone relacje ze środowiskiem jest przede wszystkim podmiotem na nie oddziałującym.

W analizowaniu środowiska życia dziecka istotne jest dostrzeżenie „wzajemności oddziaływań konfiguracji elementów środowiska, które zawsze są złożone w sposób jednostkowy i niepowtarzalny, oraz tych elementów osobowych jednostki (podmiotu), które orientują jej stosunek do środowiska” (Marynowicz–Hetka 2006, s.56). Tak postrzegane środowisko pozwala w analizowaniu zjawisk edukacyjnych na odniesienie do koncepcji konstruktywistycznych, według których jednostka samodzielnie tworzy osobistą wiedzę o rzeczywistości, a poznawana rzeczywistość jest indywidualnie konstruowana za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do rozumienia znaczeń (Bałachowicz 2003, s.22). W tym znaczeniu także środowisko staje się indywidualne i subiektywne dopiero, gdy jest przeżyte i doświadczane. Poza kręgiem środowiska subiektywnego, z którym jednostka styka się bezpośrednio istnieje środowisko obiektywne, czyli wszystko to, co „istnieje w świecie przyrody i kultury, a z czym jednostka nie ma kontaktu, czasem nie jest nawet świadoma jego istnienia” (Butrymowicz, 1993, s.8). Aktywność podmiotu oraz stwarzanie warunków do takiej aktywności poprzez środowisko życia dziecka służy wprowadzaniu

elementów środowiska obiektywnego w bezpośrednio, indywidualne, subiektywne środowisko dziecka. „Jednostka nie umiejąca czytać nie ma w swoim osobistym posiadaniu treści książek stojących na półkach biblioteki szkolnej. Są one elementami obiektywnie istniejącej rzeczywistości, ale są bez znaczenia dla osobistych przeżyć jednostki, póki nie zostały przez nią przeczytane. Nie wystarczy mieszkać obok teatru, aby chodzić na spektakle. Potrzebny jest przewodnik, pośrednik, który udostępni tę instytucję, a także przybliży jej sens i znaczenie” (Butrymowicz, 1993, s.8). Takim przewodnikiem powinien być właśnie nauczyciel.

O przestrzeni edukacyjnej środowiska...

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej, mimo rozległego stosowania go na gruncie wielu dziedzin nauki, wciąż pozostaje niedookreślone i niesie ze sobą niejednoznaczności. Przestrzeń definiowana jest jako układ warunków podmiotowego istnienia jednostek, wymagający wzajemnej z nimi identyfikacji. O ile kategoria miejsca jest zasadniczym punktem odniesienia dla jednostki i sytuuje ją w świecie natury i kultury, o tyle w kategorii przestrzeni jest się wraz z innymi, „(...) ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdysponowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego” (Modrzewski 2008, s.96). Tak więc kluczowym kryterium wyodrębniania przestrzeni jest czynnik identyfikujący podmiot z określoną strukturą społeczną. Dlatego można mówić o przestrzeni rodzinnej, szkolnej, lokalnej, krajowej, itp. (Modrzewski 2008, s.96).

Przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią, w której dokonują się procesy edukacyjne. I. Surina rozumie przez przestrzeń edukacyjną „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej (...), u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina 2010, s.14). Podobnie dla J. Modrzewskiego, przestrzeń edukacyjną określa taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane, albo zostają intencjonalnie wytworzone takie elementy kultury danego układu społecznego, które go identyfikują i odróżniają od innych układów (Modrzewski 2008, s. 106-107). W. Pasterniak pisząc o przestrzeni edukacyjnej odwołuje się do wartości, jako głównego czynnika konstytuującego edukacyjną przestrzeń relacji podmiotowych, w której owe podmioty działają w ramach wspólnie ustalonych norm i zasad, w imię podzielanych wartości. (Pasterniak 1995, s. 18).

Dlatego przyjmuję, że przestrzeń edukacyjna środowiska kreowana jest przez podmioty środowiska lokalnego (w tym przede wszystkim rodziców i nauczycieli) w myśl wyznawanych przez nie wartości oraz na bazie dostępnych zasobów tkwiących w tym środowisku. Przyglądając

się środowisku życia i rozwoju dziecka wyodrębniam przestrzenie (fizyczną – przyrodniczą, społeczną, kulturową i wirtualną) środowiska, które stanowią fundament do budowania przestrzeni edukacyjnej małego ucznia.

Przestrzeń fizyczno – przyrodniczą środowiska życia dziecka określa głównie miejsce jego zamieszkania, determinując sposób spędzania przez nie czasu wolnego oraz możliwość zaspokojenia różnorodnych potrzeb, np. bezpieczeństwa, ruchu itp. Infrastruktura miejsca zamieszkania, czyli obecność i system funkcjonowania placówek, instytucji, urzędów, do których dziecko ma dostęp wyznacza formy podejmowanych przez nie aktywności w czasie wolnym (Winiarski 2004, s.142). Przestrzeń fizyczno – przyrodnicza, w której osadzona jest szkoła definiuje również możliwości wykorzystania środowiska w toku procesu edukacyjnego. Znaczące różnice w infrastrukturze i charakterze otoczenia przyrodniczego środowisk wiejskich, małych miast i wielkomiejskich zmieniają warunki, jakie posiadają nauczyciele do kreowania aktywności uczniów w środowisku.

Przestrzeń społeczną środowiska tworzą ludzie oraz występujące między nimi relacje, którym służą normy społeczne oraz symbole kulturowe rozpoznawane w danej społeczności i przez nią zinterioryzowane. Elementy te tworzą razem układ stosunków między ludźmi. Dodatkowo, w skład przestrzeni społecznej wchodzi instytucje, uwikłane w układy stosunków i struktury zależności i jednocześnie regulujące je. W takiej przestrzeni funkcjonuje dziecko, między innymi poprzez przynależność do małych grup społecznych, jak np. rodziny, grupy rówieśniczej, zespołu klasowego. Grupy te pośredniczą w relacjach jednostki z szerszymi strukturami. W dużym stopniu to one decydują o pozycji, jaką jednostka zajmie w makrostrukturze (Szmatka 1989, s.347-348). Przestrzeń społeczna dziecka to świat mikrostruktur, z którymi w największym zakresie wchodzi w relacje, w których realizuje swoje życiowe zadania i które stanowią jego pole poznawcze. W przestrzeni edukacyjnej środowiska to szkoła i rodzina pełnią rolę pośredniczącą pomiędzy instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego, a jednostką. Nie bez znaczenia dla budowania spójnej przestrzeni edukacyjnej jest więc rodzaj relacji występujących pomiędzy dzieckiem, rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym.

Dziecko uczestniczy również w kulturze, która dostarcza mu określonych kategorii oraz reguł selekcji, interpretacji i przetwarzania informacji na temat określonych zjawisk czy zdarzeń społecznych. Dziecko w młodszym wieku szkolnym dopiero uczy się uczestniczyć w kulturze. Będzie żyło w myśl wartości, które wyznają jego rodzice; będzie wiedziało tyle o historii swojego miasta, ile mu o tym opowiedzą dziadkowie, rodzice, czy nauczyciel; będzie na tyle znało tradycje, na ile bezpośrednio doświadczy ich kultywowania w środowisku życia. W przestrzeni edukacyjnej małego dziecka powinny znaleźć się zarówno wytwory kultury materialnej, jak i duchowej. Tylko

poprzez ich poznawanie, częste obcowanie i aktywne doświadczanie dziecko zdobywa kompetencje umożliwiające mu korzystanie z kultury, a także jej przetwarzanie, zmienianie oraz wzbogacanie.

Coraz większego znaczenia dla rozwoju dziecka nabiera środowisko wirtualne, które z jednej strony może być nową szansą edukacyjną, a z drugiej strony może stanowić źródło poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki. Przestrzeń życia dzieci gwałtownie poszerza się o nowe media i multimedia, które stają się podstawowym źródłem doświadczeń i przeżyć. Od najwcześniejszych lat swojego życia korzystają one z telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego i innych nowych technologii cyfrowych. Bezpośrednie doświadczenie, jako źródło informacji i podstawy wartościowania ustąpiło miejsca doświadczeniom świata zapośredniczonego przez media. Socjologowie edukacji badający, na ile mass media determinują nasze postawy, wyznawane wartości, czy doświadczenia pokazują, że media w znacznym stopniu dostarczają nam wiedzy, dzięki której, czy też pod wpływem której podejmujemy wiele decyzji i formujemy nasze przekonania i postawy. Również reklamy oddziałują na nasz gust i preferencje, rozbudzają różne potrzeby konsumpcyjne, kreują styl i jakość życia (Meighan, Siraj – Blatchford 2000, s.54; Samborska 2008, s.39). Wobec powyższego, czy szkoła może pozwolić sobie na ignorowanie wpływu, jaki wywierają na dzieci media? Czy powinna zintensyfikować włączanie ich w proces edukacji szkolnej? Czy powinna próbować kompensować negatywne wpływy mediów? Współczesne dzieci, określane mianem pokolenia ekranowego, odbierają świat mediów jako środowisko całkowicie naturalne. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest, aby kształtować u najmłodszych użytkowników mediów postawę krytycznego odbioru treści i selektywnego ich wyboru, a z drugiej strony, umiejętnie wykorzystywać zasoby aktywności płynące ze świata mediów w celu wspierania rozwoju dziecka.

A. Wąsiński (2007, s.329 – 331) wskazuje na cztery funkcje (inspirująco – korygująca, motywująco – wartościująca, porządkująco – wyjaśniająca oraz komunikacyjno – realizacyjna), jakie w coraz większym stopniu pełni przestrzeń mediów w procesie edukacji młodego pokolenia. Pierwsza z nich – funkcja inspirująco – korygująca polega na stymulowaniu ciekawości poznawczej uczniów, rozbudzaniu ich zainteresowań, czy poddawaniu pod namysł różnych zdarzeń, zjawisk i procesów. Po drugie, media, pełniąc funkcję motywująco – wartościującą, pozwalają na przełamywanie uczniowskich barier w uczeniu się trudniejszych treści, gdyż wyzwalają u uczniów wewnętrzną motywację. „Obrazowo i w przystępny sposób przedstawione treści, indywidualne tempo przyswajania materiału i, co równie ważne, brak kar za udzielenie niepoprawnej odpowiedzi – to czynniki, które wywołują poczucie komfortu psychicznego ucznia” (Wąsiński 2007, s. 330). Funkcja porządkująco – wyjaśniająca przestrzeni mediów redukuje aktywność poznawczą uczniów do optymalnej percepcji i recepcji treści przekazów oraz ich pamięciowego opracowania, podczas

gdy ostatnia funkcja: komunikacyjno – realizacyjna odnosi się do komunikowania się i aktywnego współdziałania z innymi uczestnikami przestrzeni mediów.

Przestrzeń mediów, w której sprawnie poruszają się najmłodszy odbiorcy, jest źródłem różnorodnej aktywności dziecka. Dostrzeżenie oraz umiejętne wykorzystanie tej aktywności przez nauczyciela w procesie edukacyjnym jest gwarantem efektywnego uczenia się dzieci, gdyż jest bliskie pozaszkolnym doświadczeniom uczniów, zaspakaja ich potrzeby, jest atrakcyjne i użyteczne. Teksty informacyjne, zdjęcia, animacje, filmy znalezione w Internecie mogą stać się alternatywą dla kart podręcznika; reklama w telewizji - inspiracją do własnej twórczej aktywności językowej, gra komputerowa wzorem dla autorskich uczniowskich projektów gier matematycznych, czy przyrodniczych itp.

O roli szkoły i nauczyciela...

Szansą dla wytworzenia powiązań pomiędzy szkołą, a środowiskiem lokalnym może być edukacja środowiskowa, rozumiana jako formalna (szkolna) i nieformalna (społeczna) edukacja związana z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku lokalnym. W węższym znaczeniu polega ona na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu wiedzy o najbliższym środowisku, jego życiu społecznym, kulturowym, gospodarczym i przyrodniczym, a główną rolę w tej edukacji pełni szkoła. Natomiast ujęcie szersze traktuje edukację środowiskową jako proces kształtowania i rozwijania potencjału i kompetencji własnego środowiska poprzez praktyczny, dobrowolny i bezpośredni udział społeczności lokalnej w realizacji zadań na rzecz środowiska (Theiss 2004, s.41).

Obydwa rodzaje celów edukacji środowiskowej powinny być realizowane przez szkołę, a sama edukacja w środowisku powinna opierać się na trzech filarach. Z jednej strony uczeń powinien poznawać miejscowe dziedzictwo historyczne i kulturowe oraz walory geograficzno – przyrodnicze środowiska lokalnego, co można nazwać **edukacją o środowisku**. Ponadto, niezbędne jest, aby szkoła umożliwiała uczniom realizowanie zadań na rzecz społeczności i przestrzeni lokalnej. Ten filar edukacji środowiskowej określe jako **edukację dla środowiska**. Istotny jest również jeszcze inny wymiar edukacji obejmujący najbliższe środowisko życia dziecka. To **edukacja poprzez środowisko**, wykorzystująca potencjał i zasoby tkwiące w najbliższej okolicy do budowania kontekstu wszelkiej aktywności poznawczej uczniów.

Nauczyciel w swojej działalności edukacyjnej powinien poszukiwać takich rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, które pozwolą mu urzeczywistniać wszystkie trzy wymiary edukacji środowiskowej, a tym samym umożliwią uczniom podejmowanie różnorodnej aktywności poznawczej w środowisku, dzięki której w optymalny sposób będą osiągane cele edukacyjne.

Poprzez realizację zadań osadzonych w kontekście środowiskowym dziecko poznaje świat całościowo, dostrzega związki między sobą i światem, widzi swoje miejsce w otaczającej, realnej rzeczywistości oraz nabywa umiejętność przekształcania i wykorzystywania jej dla zaspokajania własnych potrzeb.

Człowiek od początku swojego życia jest „zanurzony” w świecie społecznym. Składają się na niego kontakty z pojedynczymi osobami (relacje interpersonalne), uczestniczenie w różnych grupach społecznych (rodzinnych, zawodowych, sąsiedzkich, rówieśniczych, towarzyskich), przynależność do wspólnot, czy społeczności oraz podleganie wpływowi instytucji społecznych. Sieć związków społecznych jednostki jest więc bogata i rośnie wraz z jej wzrostem i rozwojem. Jednostka pełni w tym samym czasie wiele różnych ról społecznych, wchodzi w różnorodne kontakty z innymi osobami i to właśnie konstytuuje jej życiową przestrzeń społeczną. Jak zaznacza L.S. Wygotski (2002, s.78-79), najistotniejszym momentem przy rozpoznawaniu dynamiki rozwoju człowieka jest zrozumienie stosunków łączących go z jego otoczeniem społecznym. Stosunki te są wyjątkowe, niepowtarzalne i specyficzne dla każdego okresu rozwojowego człowieka i zostały przez badacza nazwane społeczną sytuacją rozwoju, która jest zawsze punktem wyjścia zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku i „całkowicie określa (...) formy i drogę, podczas których osobowość dziecka nabywa nowych właściwości, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne” (Wygotski 2002, s.78). Jako przedstawiciel konstruktywizmu społecznego, L.S. Wygotski podkreślał aktywną rolę dziecka w gromadzeniu wiedzy i osiąganiu sprawności w rozwiązywaniu problemów, ale zaznaczał również, iż uczenie się staje się optymalne tylko we współpracy z innymi ludźmi, w kontekście wspólnie podejmowanych przedsięwzięć (Schaffer 2007, s.225). To właśnie dorosły, jako osoba bardziej kompetentna tworzy zewnętrzny kontekst rozwoju dziecka, stając się niejako mediatorem pomiędzy nim i otoczeniem fizyczno – społecznym.

Dorosły może ingerować w rozwój dziecka za pomocą kilku rodzajów oddziaływań. Po pierwsze, może tworzyć mu przestrzeń do działania. Aktywność osoby dorosłej sprowadza się tu wyłącznie do tworzenia dziecku optymalnego kontekstu działania poprzez np. organizację czasu, przestrzeni, dostarczenie odpowiednich przedmiotów. Ma to na celu jedynie podtrzymanie toczącego się procesu zmian rozwojowych. Po drugie, dorosły może podejmować działania mające na celu przyspieszenie tych zmian w rozwoju dziecka. Celem takich oddziaływań jest zmiana tempa dokonywania się zmian rozwojowych, którą można osiągnąć poprzez wspieranie aktywności podjętej przez dziecko, tworzenie warunków do optymalizacji przebiegu realizowanego przez nie zadania i maksymalizacji uzyskiwanych efektów. Dorosły może na przykład dostarczać nowych informacji, ułatwiających dziecku rozwiązanie zadania, organizować dodatkowe zajęcia

pomagające mu w nabywaniu nowych umiejętności, odpowiednio planować dzień lub tydzień aktywności uwzględniając potrzeby i zainteresowania dziecka, czy dostarczać wsparcia emocjonalnego, niwelując napięcie, a tym samym poprawiając koncentrację na rozwiązywanym problemie. Trzeci rodzaj oddziaływań dorosłego może mieć na celu zmienianie toku rozwoju dziecka poprzez zmianę kierunku jego dotychczasowego działania i przekształcania go w inne, zorganizowane według nowych zasad. Tego rodzaju wpływ polega na bezpośrednim ingerowaniu w aktywność dziecka. Odbywa się to między innymi poprzez zachęcanie dziecka do podejmowania nowych rodzajów działań (tworzenia, odkrywania, eksperymentowania), stawianie w sytuacjach problemowych, ograniczanie dostępu do gotowych metod działania, wspieranie dziecka w poszukiwaniu własnych rozwiązań zadania oraz organizowanie sytuacji wymagających podjęcia współpracy z osobą o innym poziomie kompetencji. Koniecznym warunkiem zmiany jest tu również aktywna współpraca dorosłego z dzieckiem, polegająca na udzielaniu mu różnorodnej pomocy (Brzezińska 2000, s. 200-202).

Dziecko, które przekracza próg szkoły wnosi w jej mury swoje doświadczenia życiowe oraz bogatą wiedzę i szereg umiejętności, które zdobyło przez sześć (siedem) lat swojego życia. Zadaniem nauczyciela jest włączenie tej wiedzy i doświadczeń w proces edukacyjny. Powinien on pomagać uczniom w weryfikowaniu ich wyobrażeń o świecie poprzez dostarczanie okazji do poszerzania osobistych doświadczeń i dzielenia się potoczną wiedzą oraz indywidualnym rozumieniem zjawisk i procesów. W rzeczywistości, według D. Klus–Stańskiej, nauczyciele redukują rolę wiedzy osobistej uczniów poprzez uniemożliwianie im pracy poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela, nie pozwalając im na popełnianie błędów podczas samodzielnego działania, a także poprzez tworzenie sztucznych kontekstów szkolnych, czyli egzekwowaniu od uczniów takich działań, które uzasadnione są jedynie wymaganiami nauczyciela. W konsekwencji, sytuacja taka niesie za sobą szereg niekorzystnych dla aktywności poznawczej dziecka skutków. Przede wszystkim wyklucza możliwość aktywizowania istniejącej wiedzy uczniów. Ponadto nie sprzyja wywołaniu poznawczego zaangażowania osobistego uczniów, gdyż wyraźnie rozgranicza dotychczasowe doświadczenia dzieci i nową przyswajaną wiedzę. Blokują również interakcję posiadanych przez uczniów systemów pojęciowych z nowymi, stosowanymi w szkole co powoduje, że wiedza szkolna ucznia opracowywana jest w systemie nieużywanym poza klasą szkolną (Klus – Stańska 2002, s.185-191).

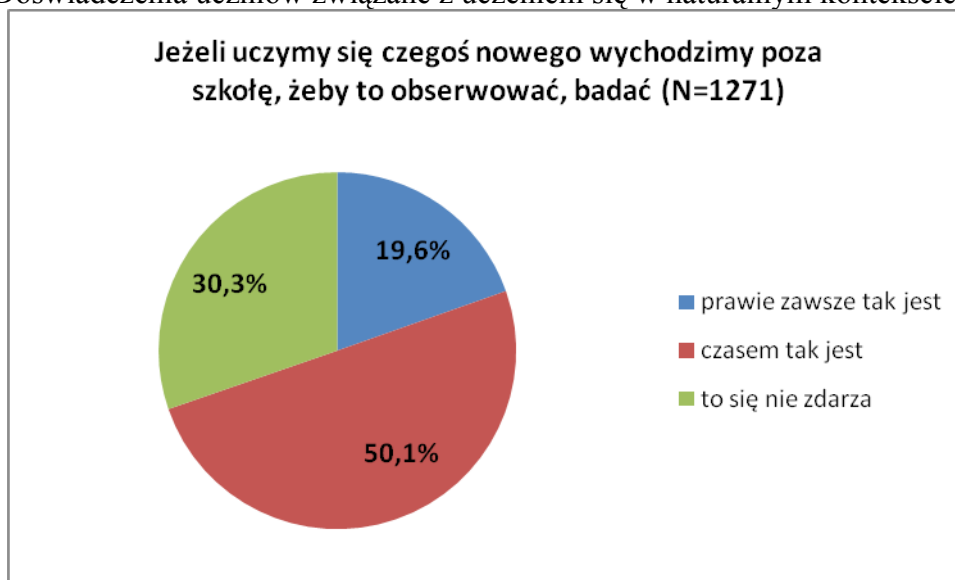
Dziecko w młodszym wieku szkolnym buduje nowy typ relacji „ja-świat”. W tym czasie niemal całkowicie skierowuje swoją uwagę i aktywność ku światu zewnętrznemu. Jest to okres realizmu, intensywnego nabywania wiedzy o otaczającym świecie i sobie samym oraz kształtowania własnych kompetencji (Bałachowicz 2009, s. 104). Umożliwianie uczniowi

doświadczenia podmiotowej aktywności ma kluczowe znaczenie dla rozwoju obrazu jego własnej osoby, obrazu otaczającego świata i budowania z nim wzajemnych relacji. Jak pisze R. Michalak „(...) podejmowanie przez dziecko takich form aktywności, które zapewniają mu aktywny kontakt ze światem i jednocześnie integrują wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich jego struktur psychicznych, które mimo swej odrębności są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone. Ważne jest zatem dla ogólnego rozwoju jednostki, by sytuacje w jakich ona działa, były bogate, różnorodne i wyzwały wieloraką aktywność” (Michalak 2004, s.18).

O smutnym obrazie szkolnej edukacji...

Konstruktywistyczna teoria wiedzy zakłada, że wiedza jest zdeterminowana przez kontekst, w którym jednostka ją odkrywa, co powoduje, że istnieje małe prawdopodobieństwo, aby człowiek korzystał z wiedzy zdekontekstualizowanej, gdyż nie ma ona dla niego żadnego znaczenia. Dlatego należy kreować bogate środowisko uczenia się poprzez organizowanie procesu kształcenia w realistycznych, złożonych kontekstach wyzwalających u uczniów konflikty poznawcze i ciekawość. Dzięki takim warunkom uczniowie mają możliwość zdobycia szerokiego wachlarza reprezentacji umysłowych, które umożliwiają im korzystanie z tej wiedzy w sposób naturalny w nowych dla nich sytuacjach (Michalak 2004, s.146). Dane umieszczone na wykresie 1 pokazują, w jakim stopniu nauczyciele osadzają proces edukacyjny w realiach najbliższego środowiska życia dziecka.

Wykres 1. Doświadczenia uczniów związane z uczeniem się w naturalnym kontekście



Zaledwie niecałe 20% badanych uczniów regularnie rozpoczyna pracę nad nowym zagadnieniem od eksploracji lub obserwacji danego problemu lub zjawiska w naturalnym

kontekście. Niestety, połowa badanych dzieci (50,12%) ma jedynie sporadycznie okazje do tego, aby uczyć się poza murami szkoły, w naturalnym kontekście, a około 30% badanych dzieci w ogóle nie ma możliwości podejmowania zadań szkolnych w środowisku. Nauczyciele edukacji początkowej zazwyczaj pojmują środowisko kształcenia w sposób tradycyjny – jako przestrzeń klasy i zbiór pomocy dydaktycznych, najczęściej ograniczających się do podręcznika, plansz poglądowych, tablicy i kredy. Badania R. Michalak pokazują, że zaledwie 8% z badanych przez nią nauczycieli zaproponowało rozpoczęcie zajęć z nowym tematem dla ucznia poprzez zorganizowanie wyjścia poza szkołę w celu zdobycia nowych informacji lub zebrania materiałów do dalszych badań (Michalak 2004, s.89). Tymczasem w najbliższym otoczeniu ucznia znajdują się zasoby o charakterze edukacyjnym, bliskie uczniom i dobrze im znane, z którymi mają oni dużo doświadczeń. Te zasoby są cennym źródłem naturalnych pomocy dydaktycznych, które nauczyciel może z łatwością wykorzystywać do realizacji celów edukacyjnych.

Okazuje się więc, że nauczyciele okazjonalnie korzystają z zasobów najbliższego środowiska dla tworzenia zadań dla uczniów. Prawie 1/3 badanych dzieci buduje swoją wiedzę o otaczającym świecie na podstawie zdekontekstualizowanych zadań realizowanych wyłącznie w murach szkoły, co uniemożliwia im tworzenie powiązań pomiędzy tym, czego uczą się w szkole, a czego doświadczają w sytuacjach pozaszkolnych. Dlaczego tak się dzieje?

Jedną z przyczyn może być przekonanie nauczyciela, że tego typu działania w środowisku są zbyt czasochłonne. Dla przykładu, chcąc przybliżyć uczniom życie mrówek nauczyciel może: (1) wyjść z uczniami na łąkę (do parku, lasu) i umożliwić im samodzielną, planową obserwację mrowiska i jego mieszkańców, albo (2) nie wychodząc z klasy pokazać uczniom zdjęcia mrowiska, ilustracje mrówek oraz omówić ich budowę oraz zwyczaje. Wybranie przez nauczyciela drugiej możliwości daje mu poczucie oszczędności mnóstwa cennego czasu w procesie edukacyjnym. Ta oszczędność jest jednak pozorna, gdyż brak bezpośrednich doświadczeń (jakkolwiek czasochłonne byłyby) gromadzonych przez najmłodszych uczniów w procesie edukacji oraz brak głębokich przeżyć emocjonalnych towarzyszących zdobywaniu takich doświadczeń powoduje, że wiedza uczniów jest słabo ustrukturyzowana, oderwana od rzeczywistego kontekstu, a tym samym pozbawiona wszelkiej użyteczności. Istnieje ogromna różnica pomiędzy pójściem do kina na film, a wysłuchaniem opowiadania kolegi/koleżanki na temat treści filmu. Nikt nie postawiłby znaku równości pomiędzy tymi dwoma rodzajami aktywności, choć z przykrością należy stwierdzić, że nauczyciele stawiają takie znaki równości niemal codziennie podczas realizacji programu szkolnego.

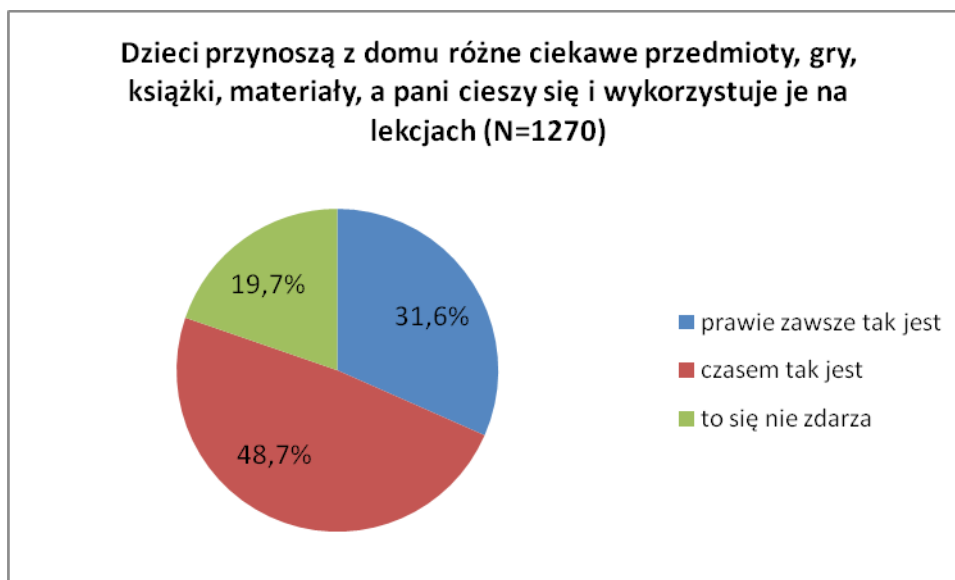
Być może wiąże się to również z brakiem świadomości mechanizmów uczenia się oraz umiejętności nauczyciela w zakresie tworzenia zadań w środowisku. Behawiorystyczny,

niewuwzględniający współczesnych odkryć psychologii poznawczej sposób rozumienia procesu nauczania – uczenia się powoduje, że nauczyciele kształcą w sposób transmisyjny, w przestrzeni, która według nich najlepiej się do tego nadaje – klasie szkolnej. Aktywizująca strategia nauczania, polegająca na tworzeniu zadań głęboko osadzonych w naturalnym kontekście życia ucznia wymaga od nauczyciela kompetencji w zakresie: tworzenia projektu swoich działań podczas zajęć, planowania rozłożenia zadań w czasie, jakim dysponuje, aranżowania przestrzeni do pracy, wchodzenia w bezpośrednie, partnerskie kontakty z uczniami, organizowania i motywowania ich do działania, kierowania poprzez odpowiednie polecenia i zadania, udzielania pomocy, oceniania. Jednocześnie nauczyciel musi stale obserwować zachowanie uczniów, interpretować sygnały płynące od uczniów dotyczące stopnia zainteresowania tematem, poczucia trudności, jakości instrukcji, czy stopnia koncentracji i zmęczenia (Brzezińska 1998, s. 124). Taka strategia wymaga od nauczyciela wielu umiejętności i większego nakładu pracy związanego z koniecznością przygotowania warunków do samodzielnej, badawczej aktywności uczniów. Wysiłek ten może być dla wielu nauczycieli niewspółmierny do tego, czego oczekują od nich przełożeni, czyli zrealizowania programu, co można z łatwością osiągnąć bezrefleksyjnie korzystając z przewodników metodycznych dołączonych do programu.

Z powodzeniem funkcjonujące od wielu lat na świecie szkoły alternatywne (wywodzące się z idei szkoły aktywnej J. Deweya) z sukcesem łączą proces uczenia się z realnym życiowym doświadczeniem i wyzwalają rozmaite sposoby uczenia się z wykorzystaniem różnych elementów środowiska. Nie jest zrozumiałe, dlaczego te placówki nie były, nie są i z dużym prawdopodobieństwem nie będą impulsem do zmiany sposobu rozumienia interakcji uczącego się podmiotu ze środowiskiem w tradycyjnej szkole publicznej.

Uczniowie regularnie przynoszą do szkoły (często zachęceni przez rodziców) różne materiały i przedmioty (książki, gry edukacyjne, okazy przyrodnicze itp.) z domu. Pokazując je nauczycielowi wychodzą z pewną (mniej lub bardziej określoną) propozycją o charakterze edukacyjnym. Wykorzystywanie tego rodzaju ofert przez nauczyciela w toku procesu edukacyjnego świadczy o jego umiejętności łączenia treści szkolnych i osobistych doświadczeń uczniów. Jedną z zasad nauczania – zasada przystępności głosi, że proces edukacyjny powinien rozpoczynać się zawsze od treści, zagadnień i problemów bliskich doświadczeniom uczniów (Kupisiewicz 2002, Okoń 2003, Michalak 2004, Klus – Stańska 2002, Dryden, Vos 2000). Uczniowie przynosząc do szkoły różne przedmioty sygnalizują nauczycielowi, czym się interesują i co ich ciekawi.

Wykres 2. Doświadczenia uczniów związane z wykorzystywaniem przez nauczyciela pomocy przynoszonych przez uczniów



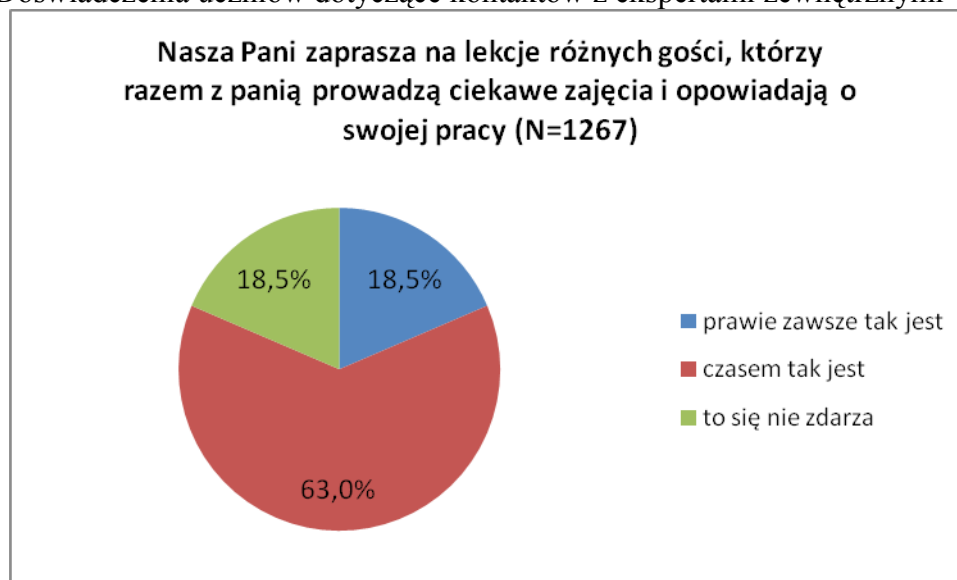
Tylko 1/3 badanych dzieci ma przeświadczenie, że nauczycielka zainteresuje się i wykorzysta to, czym zafascynowało się dziecko i co chce zademonstrować rówieśnikom w klasie, a także, że wykorzysta to jako ważne źródło edukacji, które wzbogaci proces dydaktyczny wyzwalając u uczniów wewnętrzną motywację do uczenia się.

Widząc zaciekawienie wśród uczniów przedmiotem przyniesionym przez jedno z dzieci, nauczyciel może wykorzystać naturalną ciekawość swoich uczniów i zaprojektować zajęcia, których punktem wyjścia będzie właśnie ów przedmiot i związane z nim dziecięce doświadczenia. H. Sowińska analizując zadania szkolne wskazuje między innymi, iż musi ono „wychodzić od dziecka, jego bieżącej sytuacji i tego, czym ono obecnie żyje. W ten sposób staje się ono pomostem między aktualnym doświadczeniem ucznia a odleglejszymi celami, jakie zakłada nauczyciel uwzględniając program szkolny” (Sowińska 2002, s. 32). Okazuje się jednak, że większość nauczycieli nie stara się budować tego rodzaju pomostów i nie zważa na to, czym interesują się aktualnie uczniowie, bezrefleksyjnie wierząc, że treści i sposób ich realizacji zaproponowane w przewodniku metodycznym najlepiej odpowiadają na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczniów. Powstają sytuacje, w których uczniowie na zajęciach podczas pracy z podręcznikiem budują słowa ze zdekontekstualizowanej „rozsypanki wyrazowej”, a na przerwach z własnej inicjatywy grają w „Scrabble” – pasjonującą grę, która polega na budowaniu słów z wylosowanych liter. Cel obydwu rodzajów aktywności uczniów jest taki sam, jednak sposób jego osiągnięcia różny. Nie trzeba wskazywać, który jest dla uczniów bardziej atrakcyjny.

Wśród wielu możliwych źródeł, z których uczniowie gromadzą nowe informacje są również inne osoby. Nieocenione dla jednostki w procesie uczenia się są interakcje z drugim człowiekiem (zarówno dorosłym, jak i dzieckiem), który wie więcej, ma inne, bogatsze doświadczenia, posiada określone umiejętności (Wygotski 2002; Schaffer 1994). W środowisku szkolnym takim tutorem

dla ucznia jest przede wszystkim nauczyciel oraz koledzy i koleżanki z klasy. Jednak nauczyciel, jak każdy inny człowiek nie jest kompetentny w zakresie każdej dziedziny wiedzy. Dlatego realizując z uczniami tematy wymagające wyspecjalizowanej wiedzy, powinien korzystać z pomocy specjalistów z określonych dziedzin (np. rodziców, pracowników okolicznych zakładów pracy itp.).

Wykres 3. Doświadczenia uczniów dotyczące kontaktów z ekspertami zewnętrznymi w klasie



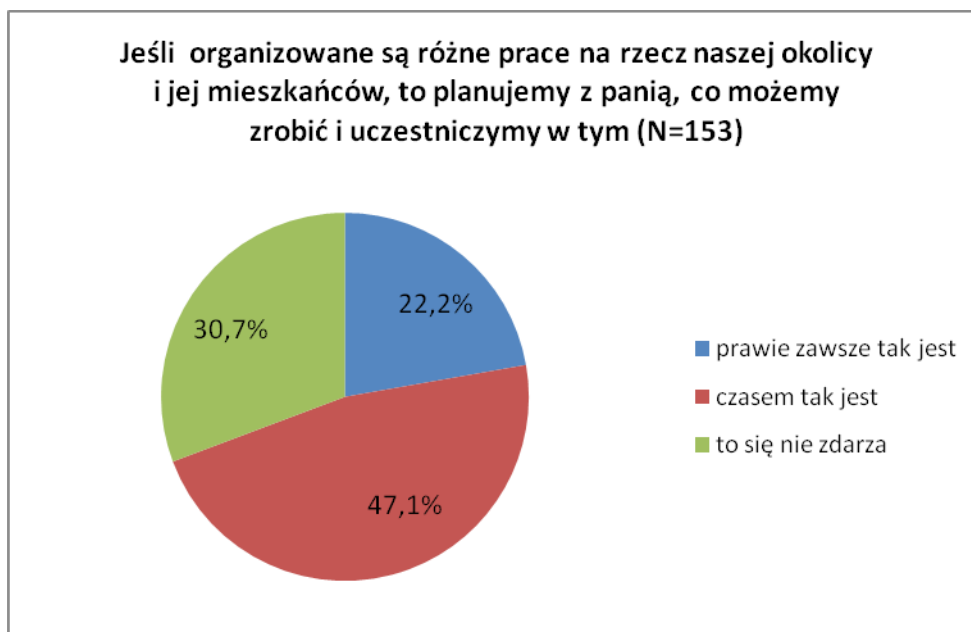
Jednak z analizy materiałów zebranych od uczniów wynika, że w żadnej klasie wizyty gości nie mają charakteru regularnego, większość dzieci (62,90%) sporadycznie zdobywa informacje od gości odwiedzających ich w klasie, a prawie 20% badanych w ogóle nie doświadcza tego rodzaju sytuacji dydaktycznych. Okazjonalność tworzonych przez większość nauczycieli ofert edukacyjnych dla ucznia z udziałem innych, bardziej kompetentnych osób w klasie może wynikać moim zdaniem z kilku przyczyn. Po pierwsze, odwołując się do obserwacji poczynionych przez D. Klus–Stańską, wczesną edukację charakteryzuje infantylnizm treści, przejawiający się w koncentracji na dobrze znanych uczniom zjawiskach, nudnych i uproszczonych treściach językowych, przyrodniczych, społecznych, nasyconych nazwami przeznaczonymi do zapamiętania, bez prób głębokiego i naukowego poznawania świata (Klus – Stańska 2007, s.25). Tym sposobem sam nauczyciel czuje się wystarczająco kompetentny, aby dostarczyć uczniom wszystkich niezbędnych informacji, a jednocześnie dzieci ucząc się tego, co jest im dobrze znane (sic!) i otrzymując zadania uwzględniające wyłącznie strefę ich aktualnego rozwoju, nie doświadczają konfliktu poznawczego, dzięki któremu mogłyby zrodzić się trudne pytania, wobec których wiedza nauczyciela byłaby niewystarczająca. Dlatego nauczyciele nie dostrzegają potrzeby współpracy ze specjalistami, którzy mogliby szczegółowo wyjaśnić określone zjawiska, czy problemy. Po drugie, wizyta gościa – specjalisty przysparza nauczycielom więcej trudności w ujęciu tej formy w ramy

organizacyjne i metodyczne, niż praca z podręcznikiem. W związku z tym, iż gość zazwyczaj nie jest nauczycielem, całość przygotowań do zajęć spoczywa na nauczycielu. Musi on zaplanować przebieg spotkania, zapoznać z nim gościa, stworzyć zadania, które uczniowie będą wykonywać wspólnie z tą osobą, a dodatkowo odpowiednio przygotować dzieci do tej wizyty. Po trzecie, nawet jeśli nauczyciele widzą potrzebę odwoływania się do specjalisty, nie posiadają wypracowanych przez lata kontaktów z różnymi osobami, które mogą przyjść i wzbogacić proces edukacyjny. Ponadto, nie mają świadomości, że w roli specjalistów nie muszą występować osoby z udokumentowanymi kwalifikacjami, lecz członkowie rodzin uczniów, znajomi nauczyciela, pracownicy szkoły, absolwenci, albo starsi uczniowie uczący się w tej samej szkole posiadający określone hobby, zainteresowania, które wpisują się w realizowany z klasą temat.

Innym wskaźnikiem tworzenia przez nauczycieli ofert edukacyjnych w środowisku jest planowanie oraz wykonywanie przez uczniów różnych zadań na rzecz środowiska i społeczności lokalnej.

Jednym z zadań stojących przed szkołą, określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego jest rozwijanie cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tak więc oprócz nauczania o życiu społecznym, kulturalnym i przyrodniczym miejscowego środowiska, szkoła powinna również kształtować i rozwijać u uczniów postawy podmiotowe wobec środowiska lokalnego, przejawiające się dążeniem do czynnego, odpowiedzialnego i twórczego przekształcania oraz ulepszania go. Nie jest jednak w stanie kształtować tych kompetencji bez stwarzania uczniom okazji do podejmowania zadań na rzecz społeczności lokalnej; zadań głęboko osadzonych w danej rzeczywistości lokalnej, uwzględniających miejscowe potrzeby i możliwości. W. Theiss zarysowując zadania stojące przed edukacją środowiskową, sygnalizuje między innymi zanik wszelkiego rodzaju aktywności społecznej w skali całego kraju, jednocześnie postulując włączenie młodego pokolenia do aktywnego udziału w rozwijaniu zasobów środowiska lokalnego (Theiss 2004, s.43).

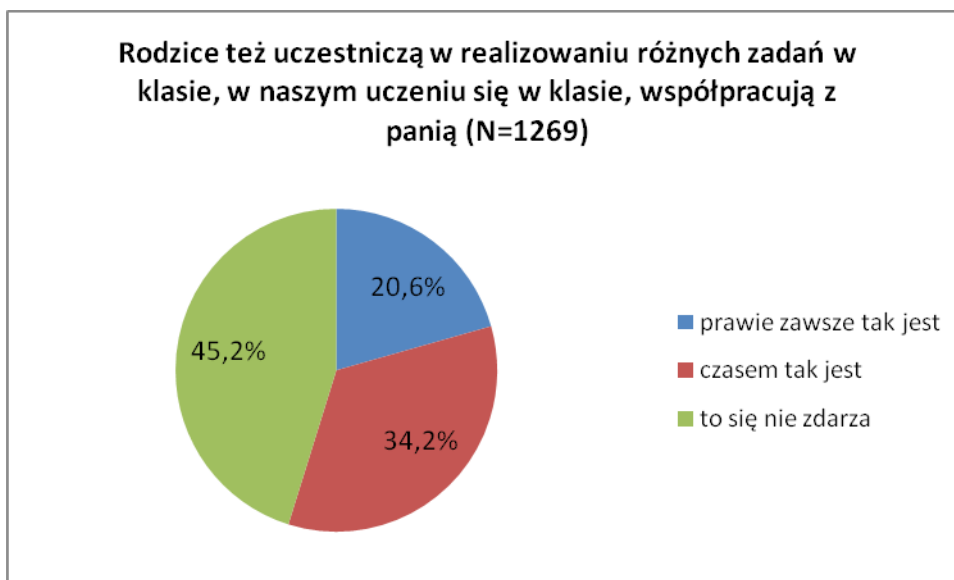
Wykres 4. Doświadczenia uczniów dotyczące pracy na rzecz okolicy i jej mieszkańców



Niestety, prawie połowa badanych uczniów sporadycznie wykonuje różnorodne prace na rzecz okolicy i jej mieszkańców pod kierunkiem nauczyciela, a ponad 30% uczniów w ogóle nie podejmuje takiej aktywności. Okazjonalność działań na rzecz środowiska lokalnego nie sprzyja kształtowaniu u uczniów postaw podmiotowego stosunku do otaczającej rzeczywistości i poczucia współodpowiedzialności za kształt małej ojczyzny. W konsekwencji przyczynia się do zaniku wśród młodego pokolenia aktywności społecznej (zaangażowanej obecności) we własnym środowisku oraz dalszych przestrzeniach społecznych.

Nauczyciel, który kreuje aktywność uczniów w środowisku stara się także włączać rodziców w proces edukacyjny. Najbardziej korzystna dla dziecka jest sytuacja, w której rodzice i nauczyciele współdziałają realizując wspólne cele i chociaż „bez żadnej przesady można stwierdzić, że każda ze współpracujących stron korzysta na wspólnym przedsięwzięciu, dziecko właśnie jest największym beneficjentem tej zgody. Częściej przeżywa sukces, ma więcej szans rozwojowych, a jego edukacja staje się nie tylko <szkolna>, bardziej powiązana z życiem, atrakcyjniejsza i lepiej dostosowana do indywidualnych potrzeb psychofizycznych” (Mendel 2003, s. 148). Poniższy wykres pokazuje, jak dzieci postrzegają udział rodziców w szkolnym procesie edukacyjnym.

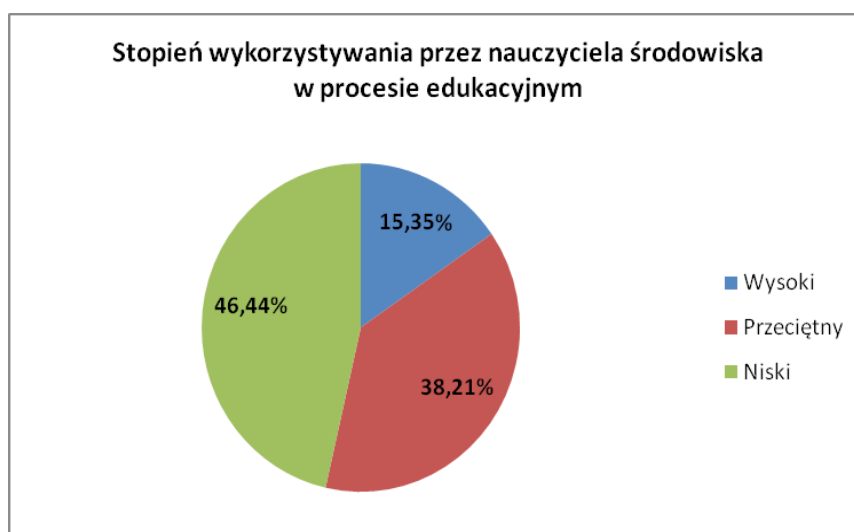
Wykres 5. Doświadczenia uczniów dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym



Analiza wyników pozwala stwierdzić, że nauczyciele prawie połowy (45,15%) objętych badaniami uczniów w ogóle nie angażują rodziców w proces edukacyjny. Z perspektywy dziecka i jego rozwoju, integracja środowiska szkolnego i rodzinnego umożliwia mu poznawanie i doświadczanie spójnego świata, a wspomaganie procesu jego edukacji poprzez zharmonizowanie środowiska polega na tworzeniu przez te podmioty wspólnych ofert edukacyjnych. Integracja ich oddziaływań, jako dwóch najistotniejszych środowisk życia dziecka, niesie ze sobą szereg korzyści dla jego rozwoju i tworzy środowiskowy kontekst jego edukacji. Jednak jeśli nauczyciel nie dostrzega wartości płynących ze współuczestnictwa rodziców w edukacji szkolnej dziecka, a dodatkowo nie posiada umiejętności budowania wraz z nimi wspólnego, spójnego środowiska edukacyjnego, może tym samym uniemożliwiać lub ograniczać optymalny rozwój dziecka.

Posiadając już pewien zarys sposobów, w jaki nauczyciele organizują aktywność uczniów w środowisku warto w tym miejscu dokonać syntezy i zobaczyć w jakim stopniu badani nauczyciele wykorzystują środowisko w procesie edukacyjnym. Wyniki przedstawia wykres 6.

Wykres 6. Stopień wykorzystywania przez nauczycieli środowiska w procesie edukacyjnym



Okazuje się, że prawie połowa nauczycieli (46,44%) w niskim stopniu wykorzystuje środowisko w procesie edukacyjnym, a niecałe 40% w stopniu przeciętnym. Oznacza to, że nauczyciele w większości przypadków organizują proces edukacyjny głównie w czterech ścianach klasy szkolnej koncentrując się na organizowaniu aktywności uczniów w kontakcie z podręcznikiem, zeszytem i materiałami poglądowymi zastępującymi rzeczywistość. Niestety, jak zauważa D. Klus – Stańska podręczniki i zeszyty ćwiczeń sprowadzają edukację wczesnoszkolną do „kolorowania konturowanej przestrzeni, uzupełniania luk w wyrazach, zaznaczania krzyżykiem wybranego obiektu, posuwania się śladem barwnych strzałek” (Klus-Stańska 2007, s.21), co w konsekwencji doprowadza do braku własnej aktywności koncepcyjnej uczniów i paraliżu intelektualnego nauczycieli, którzy wiernie i bezrefleksyjnie odzwierciedlają znajdujące się w przewodnikach metodycznych scenariusze zajęć.

Warto zauważyć, że programy nauczania, podręczniki i przewodniki metodyczne o zasięgu ogólnopolskim mają charakter uniwersalny, a ich adresatem jest bliżej nieokreślone, przeciętne dziecko w danym wieku. Twórcy tych dokumentów i opracowań nie uwzględniają specyfiki środowiska lokalnego dziecka, jego indywidualnych doświadczeń, sytuacji rodzinnej, specyficznych uzdolnień, czy utrudnień w rozwoju, liczby dzieci w klasie i wielu innych czynników, które determinują kształt szkolnego procesu edukacyjnego. To zadanie spoczywa na nauczycielu, który mając obraz poszczególnych uczniów, zespołu klasowego i możliwości środowiska lokalnego, powinien przekształcać, zmieniać i adaptować propozycje zawarte w przewodniku metodycznym do warunków, w jakich żyją i rozwijają się jego uczniowie oraz tworzyć jak najwięcej własnych zadań możliwie jak najgłębiej osadzonych w kontekście środowiskowym.

Okazuje się, że takie próby podejmują głównie nauczyciele uczący w środowiskach wiejskich i małych miastach, gdyż istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy stopniem wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym, a terytorialnym umiejscowieniem szkoły ($\chi^2=22,7$; $df=4$; $p<0,05$).

Tabela 1. Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym a położenie szkoły

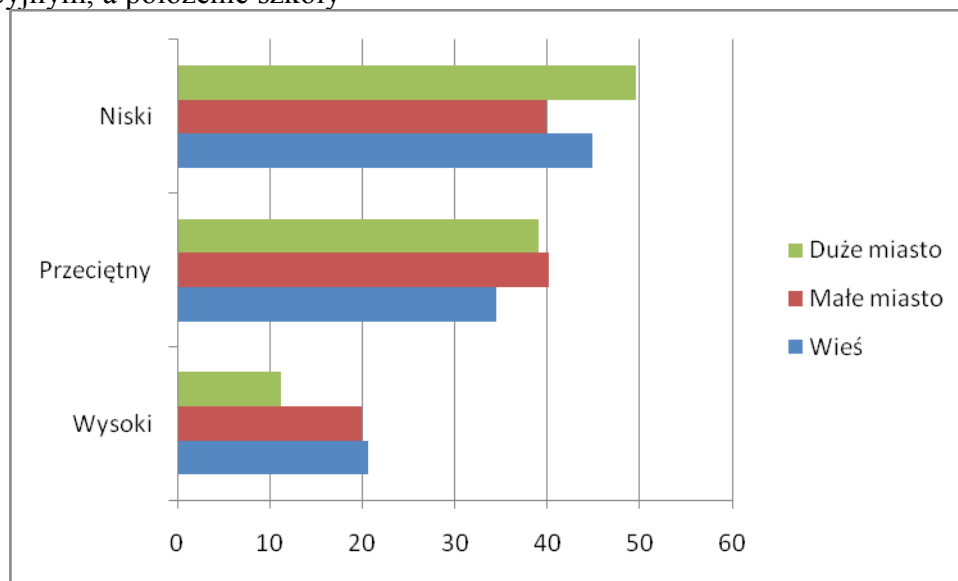
Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym	Położenie szkoły						Σ	
	Duże miasto		Małe miasto		Wieś			
	<i>L</i>	%	<i>L</i>	%	<i>L</i>	%	<i>L</i>	%
Wysoki	79	6,19	54	4,23	63	4,93	196	15,35
Przeciętny	274	21,46	109	8,53	105	8,22	488	38,21

Niski	348	27,25	108	8,46	137	10,73	593	46,44
Σ	701	54,90	271	21,22	305	23,88	1277	100,00

$$\chi^2 = 22,700, df = 4$$

Zakres tego zróżnicowania przedstawia wykres 7.

Wykres 7. Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym, a położenie szkoły



Dane na wykresie pokazują, że nauczyciele ze szkół wiejskich i środowisk małych miast częściej tworzą swoim uczniom warunki do podejmowania aktywności w środowisku niż nauczyciele ze szkół wielkomiejskich. Na tej podstawie można przypuszczać, że bardziej zintegrowana, bezpieczniejsza i łatwiej dostępna przestrzeń lokalna wsi i małych miast stwarza więcej możliwości do wykorzystywania jej w procesie edukacyjnym, a jednocześnie warto zauważyć, że bogactwo różnorodnych ofert edukacyjnych tkwiących w przestrzeniach dużych miast pozostaje niewykorzystane przez nauczycieli w toku procesu kształcenia.

O (nie)wykorzystanych szansach...

Dokonane jakościowe analizy wybranych środowisk lokalnych szkół zlokalizowanych w dużym mieście oraz na wsi pokazują, że istnieją szkoły i nauczyciele, którzy umiejętnie budują przestrzeń dla aktywności uczniów w środowisku. Analiza środowisk lokalnych polegała z jednej strony na określeniu potencjału edukacyjnego danej przestrzeni, czyli możliwości o charakterze edukogennym obiektywnie istniejących w środowisku lokalnym danej szkoły. Określając potencjał edukacyjny środowiska brano pod uwagę jedynie ilość i różnorodność instytucji, stowarzyszeń,

organizacji, które na jego terenie działają oraz zróżnicowanie przyrodnicze. Należy pamiętać, że potencjał nie ma mocy samourzeczywistniania się. Potrzebny jest podmiot – osoba, bądź grupa osób reprezentujących instytucje, organizacje, stowarzyszenia, ale również „zwykli” mieszkańcy, którzy dostrzegą i wykorzystają możliwości tkwiące w środowisku lokalnym jako źródła uczenia się. Szkoła działając w środowisku o określonym potencjale buduje wraz z innymi podmiotami określony typ przestrzeni edukacyjnej: bogatej w oferty edukacyjne dla uczniów, o przeciętnej ofercie edukacyjnej, bądź ubogiej w tego rodzaju propozycje dla uczniów.

Jedną ze szkół pracujących w środowisku o dużym potencjale edukacyjnym jest szkoła podstawowa A. Chociaż zlokalizowana jest w centrum dużego miasta, w jej otoczeniu znajduje się mały park miejski, a od ruchliwych ulic miasta odgradza ją zabudowa mieszkalna. W sąsiedztwie szkoły znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, Kościół, przedszkole, świetlica socjoterapeutyczna i pływalnia. W pobliżu szkoły działa prywatna szkoła języków obcych, prywatna szkoła muzyczna oraz akademie tańca. Niedaleko jest szpital, siedziba lokalnych władz (rady osiedla), muzeum, kina, galerie i teatr. W budynku szkoły działa Klub Seniora, a niedaleko dwie fundacje artystyczne.

Liczne podmioty środowiska lokalnego, w którym pracuje szkoła, tworzą pozaszkolną ofertę o charakterze edukacyjnym dla dzieci w wieku 9-10-letnich. Dom kultury proponuje twórcze zajęcia teatralne i plastyczne oraz udział w grupie tańca nowoczesnego, Klub Seniora kółko szachowe i zajęcia manualne, prywatne placówki edukacyjne oferują odpłatną naukę języków obcych, tańca oraz gry na instrumentach muzycznych. Rada Osiedla kieruje w stronę swoich najmłodszych mieszkańców okazjonalne oferty sportowe (wycieczki rowerowe), organizuje spotkania noworoczne mieszkańców okolicy i ogłasza różne konkursy tematyczne. Pływalnia organizuje odpłatne kursy nauki i doskonalenia pływania. Niestety instytucje te nie podejmują żadnych działań we współpracy ze szkołą.

Podobny - duży potencjał edukacyjny znajduje się w środowisku lokalnym szkoły podstawowej B, zlokalizowanej również w ścisłym centrum dużego miasta, jednak podmioty tam funkcjonujące kierują dużo mniejszą liczbę ofert edukacyjnych do dziecka w młodszym wieku szkolnym. Szkoła usytuowana jest u zbiegu dwóch głównych ulic miasta, w pobliżu rzeki, dużego kompleksu parkowego i zabytkowej starówki. W najbliższym otoczeniu szkoły znajduje się publiczna biblioteka, Klub Seniora, Kościół, przedszkole, Straż Miejska, prywatna szkoła języków obcych. Dostępne są również muzea, teatry, galerie i kino. W pobliżu mają siedziby niektóre uczelnie wyższe oraz fundacje artystyczne. Niedaleko znajduje się również przychodnia zdrowia oraz miejski basen.

Jednak w tym środowisku pojedyncze podmioty kierują swoje oferty edukacyjne dla dziecka 9 – 10- letniego. Jest to między innymi muzeum narodowe (zestawy zadań dla rodzin odwiedzających muzeum), biblioteka (cykliczne niedzielne spotkania, na których znani aktorzy czytają dzieciom książki i odbywają się konkursy) oraz prywatna szkoła, która oferuje dzieciom odpłatną naukę języków obcych. Dodatkowo dzieci mogą doskonalić naukę śpiewu w przykościelnym chórze.

W tych szkołach śródmiejskich zbadano w sumie trzy klasy III oraz ich nauczycieli – wychowawców. Wszystkie nauczycielki zgodnie twierdzą, że jedynymi instytucjami, jakie wychodzą z ofertami edukacyjnymi dla szkół są policja i (lub) straż miejska oraz instytucje kulturalne (muzea, kina, teatry). Te propozycje pojawiają się w opinii nauczycielek często. Natomiast wszystkie pozostałe instytucje w ogóle nie tworzą ofert o charakterze edukacyjnym, które nauczycielki mogłyby wykorzystać w toku pracy edukacyjnej, choć analiza środowisk lokalnych tych szkół pozwoliła ustalić, że posiadają duży potencjał edukacyjny. Niestety, okazuje się, że ilość instytucji działających w środowisku nie przekłada się na ilość pozaszkolnych ofert edukacyjnych dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, a także na ilość ofert kierowanych do szkół. W tych środowiskach lokalnych, nie mając praktycznie żadnych propozycji działań ze strony instytucji, nauczycielki powinny w dużo większym stopniu tworzyć własne zadania o charakterze edukacyjnym w środowisku. Co ciekawe, w szkole B pracuje nauczycielka, której uczniowie podejmują regularną współpracę z uczniami innej szkoły lub dziećmi przedszkolnymi, planują i wykonują różnorodne prace na rzecz okolicy i jej mieszkańców pod kierunkiem nauczyciela w toku procesu edukacyjnego a także zdobywają informacje od gości – specjalistów zapraszanych przez nauczyciela do klasy oraz inna nauczycielka, która w ogóle nie stwarza możliwości uczenia się od gości – specjalistów, nie podejmuje z uczniami zadań na rzecz środowiska lokalnego, a współpraca z inną szkołą lub przedszkolem ma charakter wyłącznie okazjonalny. Niedaleko, w szkole A, funkcjonującej w podobnym środowisku lokalnym pracuje nauczycielka, która w ogóle nie postrzega ofert instytucji lokalnych w kategoriach ich wartości poznawczych, a jedynym kryterium wyboru jest brak dodatkowych obciążeń finansowych ze strony rodziców. Jediną regularnie podejmowaną przez uczniów pod jej kierunkiem formą aktywności w środowisku jest przygotowywanie i udział w konkursach.

Badane nauczycielki nie potrafią i nie widzą potrzeby wykorzystywania dużego potencjału edukacyjnego, który jest na wyciągnięcie ich ręki w najbliższym otoczeniu szkoły.

Dodatkowo, szkolna oferta zajęć pozalekcyjnych dla uczniów klas III w obydwu szkołach śródmiejskich jest dosyć uboga i w szkole B obejmuje jedynie koło matematyczne, koło plastyczne i zajęcia sportowe w ramach Szkolnego Klubu Sportowego, a w szkole A dwa rodzaje zajęć

plastyczno – technicznych oraz koło turystyczno – rekreacyjne i zajęcia z piłki nożnej dla chłopców. W tej szkole ofertę zajęć plastycznych i teatralnych ma również świetlica szkolna, lecz skierowana jest ona wyłącznie dla uczniów z niej korzystających.

Takie ubóstwo oferty pozalekcyjnej dla uczniów klas III obydwu szkół budzi wielkie zaskoczenie. Należy pamiętać, że szkoły zlokalizowane są w śródmieściu, a dzieci tam mieszkające często pochodzą z ubogich rodzin, również dysfunkcyjnych i spędzając czas wolny na ulicach są bardziej narażone na marginalizację społeczną. Dlatego szkoła powinna umożliwiać im bezpieczne, ale i atrakcyjne spędzanie czasu wolnego po lekcjach, rozbudzać różne zainteresowania, kompensować ewentualne negatywne wpływy środowiska rodzinnego, czy wyrównywać zaniedbania edukacyjne.

Kolejną szkołą działającą w środowisku o dużym potencjale edukacyjnym jest osiedlowa szkoła podstawowa C w dużym mieście. Zlokalizowana jest w środku dużego osiedla mieszkaniowego i otoczona blokami mieszkalnymi z lat 80-tych i 90-tych. W środowisku lokalnym szkoły znajduje się bardzo duża liczba instytucji, organizacji i stowarzyszeń. Mieści się tu dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, Kościół, świetlica socjoterapeutyczna, poradnia psychologiczno – pedagogiczna i Klub Seniora. Na terenie środowiska lokalnego szkoły działa również pozarządowa organizacja zajmująca się sprawami osób niepełnosprawnych oraz hospicjum. Dodatkowo, istnieje prywatna szkoła języków obcych, szkoła muzyczna i szkoła tańca. W pobliżu szkoły znajdują się tereny rekreacyjno – sportowe, na których działa klub sportowy. W sąsiedztwie znajduje się park i miejski las.

Oferty dla dziecka w wieku 9-10 lat kieruje między innymi dom kultury – są to odpłatne zajęcia wokalnie – taneczne, baletowe oraz nauka gry w piłkę nożną oraz biblioteka, która oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i literackie podczas ferii zimowych oraz letnich. W Kościele dzieci mogą przynależeć do dziecięcego zespołu pieśni. Kościół proponuje również swoim najmłodszym wiernym imprezy okolicznościowe oraz wycieczki. W prywatnych instytucjach edukacyjnych dziecko może podjąć naukę języka obcego, gry na instrumencie muzycznym lub różnych gatunków tańca, a w klubie sportowym może odpłatnie uczyć się jazdy na nartach.

Oferta pozalekcyjna szkoły, zważywszy dużą liczbę uczniów do niej uczęszczających, jest bardzo skromna. Propozycje o charakterze stricte poznawczym obejmują koło matematyczne, przyrodnicze oraz koło szybkiego zapamiętywania. Koło plastyczne i koło orgiami to jedyne propozycje działań opartych na aktywności twórczej, a oferty związane z aktywnością ruchową, realizowane w szkole są odpłatne i obejmują naukę pływania, zajęcia z pływania synchronicznego oraz szkółkę tańca.

W szkole C badaniami objęto uczniów i nauczycieli dwóch klas III. Szczegółowa analiza potwierdza również w tym przypadku, że w tej samej szkole, pracując na tych samych programach nauczania, uczniowie jednej z nauczycielek praktycznie w ogóle nie uczą się poza salą lekcyjną, podczas gdy w drugiej klasie sporadycznie, ale jednak podejmują zadania szkolne w środowisku, czy uczą się od specjalistów zapraszanych przez nauczyciela do klasy.

Badane szkoły działające w środowiskach o dużym potencjale edukacyjnym, nasyconych różnego typu instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami, nie wykorzystują tych możliwości. Z jednej strony, rzeczywiście nie otrzymują wsparcia ze strony lokalnych podmiotów instytucjonalnych (brak ofert dla szkół), ale również same z własnej inicjatywy nie próbują nawiązywać z nimi form planowej, systematycznej współpracy. Nie postrzegają również rodziców jako partnerów w procesie edukacji dziecka i ograniczają swoje oczekiwania wobec nich do działań pomocowych w wymiarze organizacyjnym oraz materialnym.

Zupełnie inny obraz przestrzeni edukacyjnej rysuje się w środowisku lokalnym innej szkoły osiedlowej dużego miasta (D). Jest to środowisko o przeciętnym potencjale edukacyjnym. Działa w nim mniejsza ilość instytucji kulturalnych, placówek edukacyjnych, organizacji i stowarzyszeń społecznych. Szkoła ta położona jest w środku osiedla mieszkaniowego. Otoczona blokami mieszkalnymi z lat 70-tych i 80 –tych w swoim najbliższym sąsiedztwie posiada park. Nie posiada wielu instytucji i organizacji w swoim najbliższym środowisku lokalnym. W pobliżu znajduje się dom kultury i mieszczący się w nim Klub Seniora, ponadto Kościół, przedszkole, oddział dziecięcy publicznej biblioteki, Rada Osiedla, prywatne ognisko muzyczne oraz działa ZHP.

Oferty środowiska lokalnego dla dziecka w wieku 9 – 10 lat to przede wszystkim propozycje domu kultury. Działa tu Centrum Języków Obcych, które oferuje naukę języka angielskiego i niemieckiego, grupa tańca towarzyskiego oraz nowoczesnego. Dzieci mogą brać udział w zajęciach karate i tenisa stołowego oraz warsztatach plastycznych. Niestety większość zajęć jest odpłatna. Dodatkowo dom kultury organizuje regularnie wystawy plastyczne, fotografii oraz imprezy i happeningi dla społeczności lokalnej. Biblioteka oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i teatralne podczas ferii zimowych oraz letnich, prowadzi lekcje biblioteczne dla szkół i przedszkoli, a także zaprasza na spotkania z ciekawymi ludźmi (podróżnikami, artystami, aktorami). Związek Harcerstwa Polskiego organizuje zbiórki zachowowe dla dzieci w osiedlowej harcówce, a prywatne ognisko muzyczne odpłatnie naucza gry na instrumentach muzycznych.

Obydwie badane nauczycielki klas III pracujące w szkole D zgodnie twierdzą, że lokalne podmioty sporadycznie wychodzą z jakimikolwiek propozycjami edukacyjnymi, natomiast częste propozycje otrzymują wyłącznie z placówek kulturalnych, takich jak muzea, teatry, kina, znajdujących się w środowisku pozalokalnym. Mimo takich samych możliwości, każda z

nauczycielek w innym zakresie tworzy autorskie oferty edukacyjne o charakterze środowiskowym. Podczas gdy uczniowie w jednej z klas III nie podejmują prawie w ogóle zadań na rzecz okolicy, działań we współpracy z inną szkołą lub przedszkolem, nie korzystają z edukacyjnych programów telewizyjnych, nie doświadczają edukacji szkolnej poza murami szkoły, a jedynie zadania domowe często wymagają poszukiwania informacji z różnych źródeł (Internetu, encyklopedii, rodziców, dziadków itp.), w drugiej klasie III nauczycielka tworzy dla uczniów (niestety głównie w sposób bardzo sporadyczny, przypadkowy) zadania w obrębie każdej formy aktywności poznawczej w środowisku.

Obydwie nauczycielki dużo skuteczniej niż nauczycielki ze szkół zlokalizowanych w środowiskach o dużym potencjale edukacyjnym wykorzystują rodziców swoich uczniów jako źródło cennych możliwości edukacyjnych. W porównaniu z nauczycielkami wcześniej charakteryzowanych szkół, większy jest udział rodziców w procesie szkolnej edukacji. Oprócz pomocy materialnej, czy organizacyjnej, nauczycielki mogą liczyć na pomoc w dostarczaniu ciekawych materiałów edukacyjnych, wyszukiwaniu interesujących ofert edukacyjnych dla uczniów, czy pomoc w pracy z dzieckiem mającym trudności w uczeniu się. Dodatkowo, rodzice pomagają (finansując część zajęć za pośrednictwem Rady Rodziców) w tworzeniu bogatej oferty pozalekcyjnej szkoły.

Oferta ta jest bardzo bogata. Wymienione poniżej koła i kluby dostępne dla ucznia klasy III obejmują:

- oferty edukacyjne: Klub Młodego Badacza, biblioteczne spotkania z książką i filmem, Otwarty Umysł – zajęcia z technik szybkiego uczenia się, Koło redakcyjne gazetki klas I-III, zajęcia logopedyczne, Klub Europejski, Klub Informatyka, koło przyrodnicze, koło fotograficzne, koło ekologiczne, koło języka angielskiego, koło matematyczne, Ortograficzne Łamigłówek – koło polonistyczne. Dodatkowo w szkole codziennie działa pogotowie lekcyjne klas I –III, gdzie uczniowie mogą prosić nauczyciela o pomoc w rozwiązaniu zbyt trudnego zadania;
- oferty oparte na aktywności twórczej: zespół wokalny, zespół instrumentalny, dwa koła plastyczne, dwa koła teatralne, zajęcia konstruktorskie, Klub Origami, zajęcia z biblioterapii;
- oferty oparte na aktywności ruchowej: zespół taneczny, gry i zabawy ruchowe, koszykówka dziewcząt i chłopców w ramach Szkolnego Klubu Sportowego.

Dodatkowo szkoła prowadzi cykl comiesięcznych spotkań – warsztatów dla rodziców w ramach programu „Szkoła dla Rodziców”.

Dwie objęte badaniami szkoły wiejskie również pracują w środowiskach lokalnych o przeciętnym potencjale. Szkoła E zlokalizowana jest we wsi gminnej zamieszkiwanej przez około 2300 mieszkańców. Na jej terenie istnieje park, a w sąsiedztwie lasy. W bliskim otoczeniu szkoły

znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, Klub Seniora, Kościół i Ochotniczy Hufiec Pracy. W pobliżu, swoje siedziby mają trzy organizacje społeczne, z których jedna jest stowarzyszeniem zrzeszającym młodych miłośników Wielkopolski. Działa również Klub Sportowy, który korzysta z sali gimnastycznej przy szkole podstawowej, trawiastego boiska do gry w piłkę nożną oraz asfaltowego boiska wielofunkcyjnego znajdującego się na terenie wsi. Zważywszy, że jest to dość mała wieś, ilość instytucji jest duża.

Oferta instytucji środowiska lokalnego w odniesieniu do możliwości zagospodarowania czasu wolnego dzieci w wieku 9 – 10 lat nie jest, w odniesieniu do warunków wiejskich, uboga. Pozaszkolne propozycje mają w większości charakter okazjonalny. Są to imprezy, happeningi, festyny, rajdy, konkursy, czy spotkania świąteczne organizowane raz lub kilka razy w roku. Prawie wszystkie mają charakter zabawowy lub ruchowy. Z ofert o charakterze edukacyjnym można wyróżnić organizowane przez szkołę we współpracy z lokalnymi instytucjami i organizacjami coroczne konkursy wiedzy o regionie (lokalne władze i Stowarzyszenie Młodych Wielkopolan) oraz konkursy ortograficzne (publiczna biblioteka). Jedyne regularne zajęcia pozaszkolne oferuje dom kultury i są to dwie oferty oparte na aktywności twórczej: zajęcia plastyczne i zajęcia taneczne oraz lokalny klub sportowy, który proponuje zajęcia sportowe dla wyselekcjonowanych dzieci.

Pozalekcyjna oferta wiejskiej szkoły E dla uczniów klas III jest bardzo ograniczona i obejmuje koło taneczne, zajęcia z tenisa stołowego w ramach Uczniowskiego Klubu Sportowego oraz trzy oferty edukacyjne: Szkolny Klub Ekologiczny, koło informatyczne i koło języka angielskiego.

Dwie badane nauczycielki klas III zaznaczają, że często z ofertami edukacyjnymi wychodzą: dom kultury, okoliczna biblioteka i lokalne władze, natomiast w ogóle takich ofert nie ma ze strony okolicznych zakładów pracy, czy punktów usługowych oraz organizacji społecznych. W przypadku pozostałych instytucji (Kościół, policja, przychodnia zdrowia) nauczycielki mają odmienne zdanie i podczas gdy jedna z nich zaznacza, że dana instytucja sporadycznie wychodzi z propozycjami o charakterze edukacyjnym, druga twierdzi, że takie oferty w ogóle się nie pojawiają. Podobnie, również w innym zakresie tworzą własne autorskie oferty edukacyjne dla uczniów w środowisku. Jedna z nich bardzo rzadko, okazjonalnie tworzy uczniom zadania o charakterze poznawczym w środowisku, a druga podejmuje systematyczną i planową współpracę z zaprzyjaźnioną szkołą lub przedszkolem, regularnie organizuje z uczniami spotkania dla rodziców, a jej uczniowie twierdzą, że prawie zawsze, kiedy zajmują się na lekcjach nowym zagadnieniem, wychodzą poza mury szkoły, aby zebrać informacje na dany temat.

Kolejna objęta badaniami szkoła, zlokalizowana również w środowisku o przeciętnym potencjale edukacyjnym to wiejska szkoła podstawowa F. W pobliżu wsi znajdują się lasy, a na jej

terenie zespół pałacowo - parkowy. W najbliższym sąsiedztwie szkoły znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, Kościół, przedszkole i Klub Seniora. Swoją siedzibę ma również Związek Harcerstwa Polskiego oraz Klub Sportowy działający przy hali widowiskowo – sportowej, mieszczącej się przy szkole.

Propozycje lokalnych instytucji i organizacji dla uczniów klas III obejmują spotkania orkiestry dętej, zajęcia taneczne i odpłatną naukę gry na pianinie w domu kultury, zbiórki harcerskie, treningi w sekcji piłki nożnej klubu sportowego, ale wyłącznie dla wyselekcjonowanych dzieci oraz konkursy czytelnicze i cykliczne spotkania z poezją w bibliotece publicznej kierowane do całej społeczności lokalnej.

W ocenie nauczycielek z wiejskiej szkoły F, wszystkie instytucje podejmują różnorodne działania, które można wykorzystać do realizacji zadań szkolnych, lecz mają one charakter sporadyczny. Jedyne lokalne władze nie wychodzą z żadnymi propozycjami edukacyjnymi, które nauczycielki mogłyby włączyć w proces edukacyjny.

Spośród trzech nauczycielek klas III z tej samej szkoły, mających porównywalne możliwości w zakresie kreowania procesu edukacji w środowisku, warto wskazać na jedną, która posiada dużą świadomość, że aktywność uczniów w ramach oferty edukacyjnej środowiska powinna być zgodna z celami zawartymi w programie nauczania i musi przedstawiać wartość poznawczą dla uczniów, a jej deklaracje, jako jedynej, znajdują bezpośrednie przełożenie na podejmowane przez uczniów formy aktywności w środowisku. Nauczycielka ta regularnie wbudowuje edukacyjne oferty konkursowe płynące z lokalnych i pozalokalnych instytucji w tok procesu edukacyjnego i dzięki zadaniom, mającym na celu przygotowanie do konkursu, realizuje cele edukacyjne. Poza tym, często wykorzystuje na zajęciach różne przedmioty przynoszone przez dzieci, zaprasza do klasy gości – specjalistów w różnych dziedzinach życia, a także systematycznie organizuje pracę nad nowym zagadnieniem poprzez eksplorację lub obserwację danego problemu lub zjawiska w naturalnym kontekście. Pozostałe dwie nauczycielki klas III podejmują te formy działań z uczniami wybiórczo i wyłącznie sporadycznie.

Warto zauważyć również, że ta wiejska szkoła rekompensuje brak ofert w środowisku lokalnym wychodząc z bogatą i atrakcyjną pozalekcyjną ofertą edukacyjną dla swoich uczniów, a tym samym zaspokajają ich potrzeby poznawcze. Po obowiązkowych zajęciach uczniowie klas III mogą uczestniczyć w licznych kołach zainteresowań prowadzonych w szkole. Szkoła posiada bogatą ofertę opartą na aktywności poznawczej. Są to koła: matematyczne, polonistyczne, przyrodnicze, informatyczne, redakcyjne, recytatorskie, młodych twórców literackich oraz klub szachowy. Do ofert rozwijających postawy twórcze zaliczyć można koło taneczne, teatralne i plastyczno – muzyczne. Pozalekcyjna oferta związana z aktywnością fizyczną zawiera także

odpłatne zajęcia z karate oraz zajęcia w sekcjach szkolnego klubu sportowego, ale tylko dla wyselekcjonowanych pod kątem predyspozycji uczniów.

Warto przyrzeć się również szkole pracującej w środowisku lokalnym o małym potencjale. Jest to opis jednego przypadku – środowiska peryferyjnego dużego miasta. Jego potencjał jest mały, gdyż w przestrzeni tego środowiska funkcjonuje tylko szkoła. Szkoła znajduje się na peryferiach miasta w dzielnicy domów jednorodzinnych, w większości z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Położona jest na uboczu dzielnicy, w sąsiedztwie rzeki Warty. Mieści się w małym, kameralnym budynku. W jej najbliższym sąsiedztwie, czyli w ustalonej dla wszystkich szkół odległości 1 – 1,5 kilometra, nie ma żadnej instytucji środowiska lokalnego, nie działają żadne organizacje społeczne, ani prywatne placówki edukacyjne.

W środowisku lokalnym o małym potencjale, w którym istnieje jeden, dwa podmioty, obowiązek tworzenia dzieciom warunków do podejmowania aktywności w środowisku spoczywa na barkach szkoły. Jednak przypadek objętej badaniami szkoły pokazuje, że dwie badane nauczycielki klas III nie korzystają z wielu ofert środowiska pozalokalnego i traktują je jako rodzaj odskoczni od żmudnej nauki. Braki instytucjonalne w środowisku rekompensują zapraszając gości do klasy, ale niestety nie podejmują działań na rzecz społeczności lokalnej i rzadko organizują proces edukacyjny poza murami szkoły. Nie budują ofert aktywności pozalekcyjnej uczniów (istnieje tylko jedno koło pozalekcyjne – plastyczne dostępne dla uczniów klas III). W bardzo ograniczonym zakresie tworząc warunki do aktywności w środowisku, nie wytwarzają żadnych powiązań między nauką w szkole, a rzeczywistością pozaszkolną. Tu rodzice próbują dosyć intensywnie włączać się w działania szkoły. Przejawiają bardzo dużą inicjatywę, również w obszarze edukacji szkolnej dziecka. To oni zapraszają uczniów do swoich zakładów pracy, uczestniczą w zajęciach otwartych, dostarczają nauczycielowi pomoce edukacyjne. Jednak okazuje się, że szkoła nie potrafi wykorzystać potencjału tkwiącego w rodzicach uczniów.

Co więcej, specyficzne środowisko lokalne szkoły, w którym nie ma żadnych instytucji, w tym również edukacyjnych, nie wyzwoliło aktywności szkoły w zakresie budowania bogatej oferty pozalekcyjnej dla uczniów, a jej uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia o charakterze edukacyjnym w środowisku dalszym – na terenie całego miasta.

Podsumowując, warto zauważyć, że autorskie oferty edukacyjne o charakterze środowiskowym tworzone przez nauczycieli w toku procesu edukacyjnego różnią się znacząco w poszczególnych zespołach klasowych. Ilość i częstotliwość zadań realizowanych w środowisku nie zależą ani od lokalizacji szkoły, ani od potencjału edukacyjnego środowiska. Nauczycieli z badanych szkół różnicują warunki, jakie tworzą uczniom do aktywności w środowisku. Nauczyciele pracujący w tej samej szkole w różnym stopniu wykorzystują oferty edukacyjne środowiska, w

różnym zakresie tworzą własne propozycje zadań poznawczych w środowisku. Może to wynikać z wartości przypisywanych edukacji w środowisku przez samych nauczycieli. Jeśli nauczyciel nie dostrzega korzyści płynących z organizowania procesu edukacyjnego w przestrzeni środowiska, nie będzie miał potrzeby nawiązywania współpracy z instytucjami środowiska lokalnego i nie będzie tego rodzaju ofert dostrzegał, ani sam ich w toku procesu edukacyjnego kreował.

Zróznicowanie stopnia i zakresu włączania innych podmiotów w szkolny proces edukacyjny przez poszczególnych nauczycieli, niezależnie od potencjału edukacyjnego środowiska, czy lokalizacji szkoły, pozwala stwierdzić, że przede wszystkim nauczyciel jest tą osobą, która ostatecznie decyduje o spójności przestrzeni edukacyjnej, w której działa dziecko. To na nim spoczywa rola koordynatora działań edukacyjnych wszystkich podmiotów środowiska lokalnego oraz głównego kreatora aktywności uczniów w środowisku.

Podsumowanie i wnioski

- Nauczyciele nie dostrzegają wartości edukacyjnej, jaka znajduje się w środowisku.
- Nauczyciele nie poszerzają pola aktywności uczniów poprzez edukację w środowisku.
- W szkole „panuje” edukacja odizolowana od rzeczywistości pozaszkolnej uczniów.
- Szkoła nie jest miejscem zdobywania przez uczniów różnorodnych doświadczeń edukacyjnych.
- Nauczyciele każą małym uczniom pracować w ławkach z podręcznikiem, nie uwzględniając prawidłowości rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym i kontekstu ich życia.
- Szkoła błędnie twierdzi, że ma monopol na edukację.
- Na nauczycielu spoczywa rola koordynatora działań edukacyjnych w środowisku i kreatora spójnej przestrzeni dla aktywności ucznia w środowisku, podczas gdy znacząca grupa nauczycieli nie posiada wystarczających kompetencji w tym zakresie.
- Nauczyciele nie umożliwiają uczniom podejmowania aktywności polegającej na doświadczaniu wielostronnego kontaktu z rzeczywistością zewnętrzną i wewnętrzną. Mimo, iż deklarują, że realizują koncepcję edukacji zintegrowanej, nie budują procesu edukacyjnego zgodnie z jej założeniami.

Bibliografia

Bałachowicz J. (2003), Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji, „Edukacja”, nr 3.

Bałachowicz J. (2009), Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowieniem a podmiotowością, Wydawnictwo Comandor, Warszawa.

Bell P.A., Greene Th. C., Fisher J.D., Baum A. (2004), Psychologia środowiskowa, GWP, Gdańsk.

- Brzezińska A. (1998), Refleksja w działalności nauczyciela, *Studia Edukacyjne* 3/1997.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Butrymowicz B. (1993), Środowisko i jego komponenty, [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, (red.) E. Marynowicz-Hetka, t. 1, Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie, Łódź.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
- Jankowski D. (2003), Szkoła centrum edukacyjnym społeczności lokalnej, [w:] *Szkoła w społeczności lokalnej*, (red.) D. Jankowski, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz.
- Kamiński A. (1975), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kargulowa A. (2003), Szkoła wobec dylematów współczesności, [w:] *Szkoła w społeczności lokalnej*, (red.) D. Jankowski, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM, Kalisz.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus – Stańska D. (2007), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno – badawczych*, (red.) D. Klus – Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus – Stańska D. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.) D. Klus – Stańska, M. Szczepka – Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (2002), *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Meighan R., Siraj – Blatchford I. (2000), *A Sociology of Educating*, CONTINUUM, London and New York.
- Mendel M (2003), *Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, (red.) R. Piwowarski, IBE, Białystok - Warszawa.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Modrzewski J. (2008), *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, [w:] *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (Inspiracje...)*, (red.) J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski, Kalisz – Poznań.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pasterniak W. (1995), *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 roku.
- Samborska I. (2008), Świat mediów elektronicznych jako źródło aktywności dziecka, [w:] *Aktywność dzieci i młodzieży*, (red.) S. Guz, T. Sokołowska – Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
- Schaffer H.R. (1994), *Spółeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, Zysk i S-ka, Poznań.

Schaffer H.R. (2007), Psychologia dziecka, PWN, Warszawa.

Sowińska H., Misiorna E., Michalak R. (2002), Konteksty edukacji zintegrowanej, Eruditus, Poznań.

Surina I. (2010), Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej, [w:] Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, (red.) I. Surina, Impuls, Kraków.

Szmatka J. (1989), Małe struktury społeczne, PWN, Warszawa.

Theiss W. (2004), Tezy o małej ojczyźnie, edukacji i rozwoju lokalnym, [w:] Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych, (red.) C. Lewicki, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów.

Winiarski M. (2004), Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy, [w:] Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy, (red.) S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Wąsiński A. (2007), Psychospołeczne aspekty sukcesów i porażek edukacyjnych współczesnego ucznia w społeczeństwie informacyjnym, [w:] Dziecko. Sukcesy i porażki, (red.) R. Piwowarski, IBE, Warszawa.

Wygotski L.S. (2002), Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.