

Ключевые слова: учитель начальной школы, образовательные законы, Габсбургская монархия, Венгерское королевство, Закарпатье.

On the basis of studying the documents from the State Archives of the Transcarpathian region and the National Széchényi Library in Budapest the article deals with the main tendencies of developing professional pedagogical education in Transcarpathia in late XVIII – the first half of XIX century. In the light of systematic educational transformations that took place in the period when the Transcarpathian lands belonged to the Habsburg monarchy, the author substantiates the development of the professional training of teachers of primary schools as consequence-dependent transformations in its organization, management, structure, core activity that are determined by the region's state and territorial subordination. Training of teachers for the region's public schools started with the patronage of the bishop of Mukachevo Greek-Catholic eparchy A. Bachynskiy (1732–1809) and was performed according to Maria-Theresia's Decree of 22 August 1777 on the introduction of a new system of education in Hungary and its provinces: «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas». The main tasks of the reform included: liquidation of illiteracy, covering by the primary education of the maximum number of children, separation of school from church. In each school district, four-year «normal» schools were established. The schools had praeparanda aimed at training teachers for public schools. In 1793 teacher D. Popovych was sent to Uzhgorod to organize and head the training of pedagogical staff for public schools and later on he became director of the first praeparandum. The training course lasted 5 winter or 5 summer months. On 4 November 1806 a new edition of «Ratio Educationis» was published that systematized the laws, ordinances, instructions adopted before and provided for the quantitative increase of praeparanda. According to the 1845 educational reform «Systema Scholarum» the period of study in praeparanda increased to two years, however they still were not independent educational establishments and functioned within «normal» schools.

Key words: teacher of primary school, educational laws, the Habsburg monarchy, Hungarian kingdom, Transcarpathia.

UDK 37.01; 378.4

DOI: 10.31339/2413-3329-2018-1(7)-78-80

Jan Sikora

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, Polska

SZTAŁCENIE EKONOMICZNE JAKO ELEMENT EDUKACJI ZINTEGROWANEJ

Przedmiotem artykułu jest analiza dotycząca usytuowania edukacji ekonomicznej na tle szeroko rozumianej koncepcji kształcenia zintegrowanego. Wprowadźcie ten model kształcenia, dość konsekwentnie, jest realizowany w Polsce na etapie edukacji wczesnoszkolnej, to wdrożenie tego zamysłu na kolejnych etapach edukacji znajduje swoje uzasadnienie w potrzebie ukształtowania całościowego obrazu złożonej rzeczywistości, w jakiej funkcjonuje współczesny człowiek. Wobec znaczenia, które w życiu ludzi przypisuje się konieczności ekonomicznym wydaje się, że edukacja w dziedzinie ekonomii może stanowić wyrazisty aspekt kształcenia zintegrowanego na każdym poziomie kształcenia.

Słowlukczowe: kształceniezintegrowane, edukacjaekonomiczna, przedsiębiorczość, celedukacyjne

Istotną przesłanką dyskursu dotyczącego koncepcji edukacyjnych może być pogląd, że ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznie pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za «swoj», jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia [2, s.28].

Tak postawiona teza skłania do namysłu dotyczącego wdrażanych koncepcji edukacyjnych, wśród których można wyróżnić podejścia skoncentrowane na:

- realizacji programów nauczania, w których przyjmuje się zasadę kierowniczej roli nauczyciela,

- uczeniu jako podmiocie procesu edukacji, w których oddziaływania pedagogiczne skupione są na tworzeniu warunków dla aktywizacji wychowanków w procesie kształcenia.

W każdym jednak przypadku, debata pedagogiczna skupiona jest wokół sposobów definiowania i interpretowania mechanizmów rozwojowych uczniów oraz oddziaływań wychowawczych zmierzających do osiągnięcia postawionych celów edukacyjnych. Teoretyczne podstawy tej debaty egzemplifikują się w różnych podejściach, wśród których D. Klus-Stańska wyróżnia dyskursy:

- funkcjonalistyczno-behawiorystyczny,
- humanistyczno-adaptacyjny,
- konstruktywistyczno-rozwojowy,
- konstruktywistyczno-społeczny,
- krytyczno-emancypacyjny [2, s.46].

Wymienione podejścia można analizować ze względu na teoretyczne przesłanki określające ramy określonego dyskursu dotyczące społecznych interakcji oraz przemian rozwojowych dokonujących się w trakcie życia ludzkiego, a także sposobów tworzenia wiedzy, mechanizmów uczenia się i sposobów oddziaływań wychowawczych. Zaprezentowana wielość perspektyw, wokół których może koncentrować się debata pedagogów skłania do sformułowania pytania o relacje między dyskursami i możliwością ich syntezy z uwagi na normatywny charakter

konstytutywnych elementów poszczególnych propozycji. Niezależnie od możliwości do przyjęcia perspektywy teoretycznej, w praktyce pedagogicznej mamy do czynienia z mniej lub bardziej wyrazistym opowiedzeniem się na rzecz wybranej opcji lub też eklektycznego wyboru wybranych postulatów charakterystycznych dla różnych paradygmatów. Na tle wielokierunkowo zorientowanej debaty teoretycznej pojawia się koncepcja całościowego nauczania, której zastosowanie w praktyce edukacyjnej powinno umożliwić uwolnienie się od schematu transmisji wiedzy i zastosowanie form i metod kształcenia odpowiednio do specyfiki rozwoju ucznia i złożonej materii współczesnego świata. Taka koncepcja pracy i organizacji systemów edukacyjnych może stanowić dobrą formę obejmującą indywidualne doświadczenia będące odwzorowaniem kultury i systemu społecznego, w którym człowiek funkcjonuje oraz zarysowanie sposobów rozstrzygania pojawiających się problemów.

Na tym tle zasadniczą kwestią jest operacyjne wdrożenie postulatów charakterystycznych dla kształcenia zintegrowanego. Realizacja tak postawionego zadania wymaga precyzyjnego określenia sposobu rozumienia pojęcia edukacji zintegrowanej, które w literaturze przedmiotu powiązane jest z poszukiwaniem możliwości przeciwdziałania fragmentaryzacji i atomizacji wiedzy i dostosowaniem procedur, form i kształcenia do specyfiki określonego etapu rozwoju człowieka i sposobów poznawania świata [2, s.534]. Realizacja tego postulatu w praktyce pedagogicznej oznacza podejmowanie działań na rzecz kształcenia poprzez łączenie treści, metod, form i rodzajów aktywności. Należy przy tym zwrócić uwagę, że ze względu na przesłanki teoretyczne dotyczące specyfiki rozwojowej dzieci i trudności we wdrażaniu koncepcji kształcenia zintegrowanego, metoda ta znajduje w Polsce zastosowanie na etapie kształcenia wczesnoszkolnego w klasach I – III. Otwartą, jak się wydaje kwestią jest kształtowanie całościowego obrazu świata i nabywanie umiejętności rozwiązywania ważnych dla człowieka problemów na dalszych etapach kształcenia.

W tym kontekście, wyzwaniem dla systemów edukacyjnych jest wyspecyfikowanie treści kształcenia, które w zasadniczy sposób stanowią o rozwiązywaniu problemów człowieka we współczesnym świecie.

Przyjmuje się powszechnie, że rozwiązywanie problemów człowieka w świecie materialnym jest zdominowane obecnie przez myślenie ekonomiczne. Podstawą tej orientacji jest świadomość, iż działalność gospodarcza jest jednym z zasadniczych i najbardziej dynamicznych obszarów życia społecznego, a przesłanki ekonomiczne w znacznym stopniu wyznaczają strategię funkcjonowania ludzi. Oznacza to z jednej strony potrzebę przygotowania jednostki do funkcjonowania w środowisku zorientowanym ekonomicznie, z drugiej zaś traktowanie edukacji w dziedzinie ekonomii jako jednej z ważnych osi kształcenia zintegrowanego. W tej sytuacji, chociaż zasadniczym problemem staje się określenie zakresu niezbędnej wiedzy i umiejętności ekonomicznych niezbędnych do owocnego funkcjonowania i zachowania podmiotowości jednostki w warunkach rozwiniętej gospodarki kapitalistycznej, to niemniej ważną kwestią są procesy integrowania tej wiedzy w całokształcie edukacyjnych oddziaływań.

Realizacja tych zdań oznacza między innymi zapewnienie spójności deklarowanych celów edukacyjnych zgodnie z potrzebami wychowanków na poszczególnych etapach kształcenia wg sekwencji: szkoła podstawowa – aktywność, gimnazjum – samodzielność, liceum – dojrzałość. Zaprezentowana logika będzie musi w Polsce ulec przewartościowaniu w związku ze zmianami organizacyjnymi w systemie kształcenia, które sprowadzają się do wygaszenia gimnazjów i utrzymania w systemie oświaty szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych – liceów i szkół branżowych I i II stopnia. W ramach systemu oświaty dokumentem wyznaczającym cele edukacyjne oraz sposoby ich realizacji i ewaluacji są *podstawy programowe* obowiązujące na określonym etapie edukacyjnym.

W szkole podstawowej najważniejszym celem kształcenia jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest zdobycie wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności, które w przypadku edukacji ekonomicznej wyrażają się w przygotowaniu do aktywnego uczestnictwa w warunkach gospodarki rynkowej. Z kolei w szkole branżowej I stopnia celem edukacji jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata, umożliwiając jednocześnie kontynuację kształcenia w branżowej szkole II stopnia i dalszego kształcenia.

Przykładowo, szczegółowe cele kształcenia w zakresie przedsiębiorczości w szkole branżowej I stopnia odnoszą się do przyswojenia sobie: zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa, charakterystyki mechanizmów funkcjonowania gospodarki i instytucji rynkowych, roli państwa w gospodarce; analizy aktualne zmiany i tendencje w gospodarce świata i Polski; rozróżniania i porównywania form inwestowania i wynikającego z nich ryzyka [3]. Określonym w ten sposób celom przyporządkowane są szczegółowe treści kształcenia.

W dotychczasowej formule, kształcenie zintegrowane prowadzone jest na etapie edukacji w klasach I – III. W klasach IV – VIII a także w szkołach ponadpodstawowych przyjęty jest układ przedmiotowy. Jednocześnie kształcenie w zakresie ekonomii w szkole podstawowej ma charakter sygnałny, a w szkole branżowej oraz liceum ogólnokształcącym i technikum na podbudowie gimnazjum realizowane jest przede wszystkim na zajęciach z przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*.

Dotychczasowe doświadczenia i przeprowadzone badania wskazują, że efektywność kształcenia w dziedzinie ekonomii w systemie szkolnym, rozumiana jako pochodna potencjału wykorzystania systemu kształcenia, jest niezadowolająca. Bardzo niski poziom osiągnięć szkolnych uczniów można zaliczyć do kategorii niepowodzeń szkolnych. Jedną z ważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych w tym zakresie jest niewłaściwy sposób organizacji kształcenia, stosowanie nieadekwatnych metod nauczania i nietrafne wykorzystanie czynników dydaktycznych [5, s. 145-146]. Oznacza to niewystarczające przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań edukacyjnych w tym obszarze. Trudności w przekazie i nabyciu potrzebnej wiedzy i umiejętności związane są z opisywaniem rzeczywistości przy użyciu abstrakcyjnych modeli i kategorii ekonomicznych mających ograniczoną moc wyjaśniającą zachowań

jednostkowych i grupowych w obszarze aktywności uwarunkowanej ekonomicznie. W tej sytuacji kluczową kwestią jest zaproponowanie rozwiązań metodycznych odpowiednich dla określonego etapu kształcenia. Właściwą strategią jest tu symulowanie wykonywania zadań zbliżonych do rzeczywistych działań niezbędnych dla rozstrzygnięcia określonych problemów.

Dobrym przykładem takich symulacji jest zaproponowany przez D. Owena sposób nabywania kompetencji finansowych już na wczesnym etapie edukacji dziecka. Symulacja ta skoncentrowana jest na formowaniu teorii pieniądza jako użytecznego narzędzia przy rozwiązywaniu problemów związanych z funkcjonowaniem w ramach gospodarki rynkowej. Celem podjętego przez D. Owena przedsięwzięcia było nauczenie dzieci rozumienia znaczenia takiej kategorii ekonomicznej, jaką jest pieniądz, a jednocześnie samodzielnej kontroli swoich wydatków. W tym celu założył specyficzny bank, którego klientami były jego dzieci. Specyfika takiego banku polega na przystosowaniu form jego działania do możliwości percepcyjnych dziecka. Oznacza to, między innymi, że stopa oprocentowania musi być ustalona na takim poziomie aby klient-dziecko łatwo zauważyło realny wzrost oszczędzanej sumy a jednocześnie miało swobodny dostęp do dysponowania zgromadzonymi środkami. Przekonanie bowiem, że pieniądze należą tylko do nich, nie skłania dzieci do natychmiastowego pozbycia się posiadanych walorów. Ważną wskazówką metodyczną jest przy tym unikanie zbyt abstrakcyjnych opisów zachodzących procesów, które nie są konieczne dla zrozumienia problemu. W przypadku dzieci, nie ma konieczności wyjaśniania np. mechanizmu procentu składanego. Wystarczy, że dziecko obserwuje, co dzieje się na jego koncie miesiąc po miesiącu [1].

Kluczową kwestią w omawianym przypadku jest uwzględnienie możliwości poznawczych, charakterystycznych dla danego etapu rozwoju a jednocześnie umożliwienie samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Mamy tutaj do czynienia z opanowaniem konkretnej kompetencji oraz osiągnięciem ważnego celu wychowawczego dotyczącego kształtowania postawy odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Jest to jednocześnie przykład świadomego łączenia celów kształcenia z celami wychowawczymi.

Sprawą otwartą jest usytuowanie kształcenia w dziedzinie ekonomii na kolejnych etapach kształcenia. W przypadku starszych uczniów przekonanie o zasadniczym znaczeniu edukacji ekonomicznej dla współczesnego człowieka może uzyskać swoją egzemplifikację w praktyce pedagogicznej w postaci standardu pracy szkoły. Standard pracy szkoły ma zwykle formę dokumentu, w którym przedstawiona jest koncepcja rozwoju szkoły uwzględniająca wartości, misję, wizję, priorytety i kierunki rozwoju. Wydaje się, że usytuowanie edukacji ekonomicznej jako ważnego elementu standardu pracy szkoły jest ze wszech miar uzasadnione. Interesującym argumentem na rzecz takiego projektu są wyniki sondażu przeprowadzonego wśród kilkudziesięciu nauczycieli różnych przedmiotów w warszawskich szkołach średnich. Uzyskane dane wskazują, że około 60% nauczycieli nie nawiązuje w trakcie swych lekcji do tematyki ekonomicznej. Jednocześnie prawie połowa z nich jest zdania, że problematyka ekonomiczna powinna wyznaczać standard pracy współczesnej szkoły. Niedostatki kompetencyjne w zakresie wiedzy ekonomicznej odczuwa ponad 50% badanych nauczycieli, ale prawie 80% respondentów wyraża przy tym opinię, że w programach kształcenia nauczycieli niezbędny jest blok przedmiotowy ekonomicznych. Wskazuje to na upowszechniającą się wśród nauczycieli świadomość, że warunkiem skutecznego organizowania i realizacji procesów wychowania jest rozumienie i wartościowanie stosunków ekonomicznych, w znacznym stopniu wyznaczających tożsamość współczesnego człowieka [4, s. 147-148].

Na tym tle można sformułować tezę, że niezależnie od aktualnie przyjętych i realizowanych programów edukacyjnych, kształcenie w dziedzinie ekonomii stanowi istotny element przygotowania uczniów do funkcjonowania w warunkach rozwiniętej gospodarki kapitalistycznej. Uwarunkowania ekonomiczne stanowią bowiem ramy, w których realizuje się obecnie rozwój jednostki i społeczeństwa. Stąd też edukacja w tym zakresie stanowi konstytutywny element kształtowania całościowego obrazu świata.

Bibliografia

1. D. Owen: Bank Taty. Studio Emka. Warszawa 2003.
2. Pedagogika wczesnoszkolna, red. naukowa D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. WAiP. Warszawa 2009.
3. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących i techników. MEN. 2017.
4. Podstawa programowa dla szkół branżowych I stopnia. MEN. 2017.
5. J. Sikora: Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego. WSP. Warszawa 2011.

Предметом статті є аналіз розвитку економічної освіти в контексті загальної комплексної освіти. Підкреслено, що на етапі дошкільної освіти модель формування економічної культури є яскраво вираженим освітнім явищем. Водночас варто зосередити увагу на формуванні економічних компетентностей на наступних рівнях загальної системи освіти, на необхідності врахування комплексної картини складної реальності, в якій функціонує сучасна людина. Зважаючи на важливість економічних потреб у житті людини, видається, що освіта в галузі економіки може бути ключовим аспектом комплексної освіти на кожному рівні освіти.

Ключові слова: інтегроване виховання, економічна освіта, підприємництво, освітні цілі

The subject of the article is the analysis regarding the location of economic education in the context of the broadly understood concept of integrated education. Although this model of education, quite consistently, is implemented in Poland at the early childhood education stage, implementation of this idea at subsequent stages of education finds its justification in the need to shape a comprehensive picture of the complex reality in which a modern man functions. In view of the significance of economic necessities in human life, it seems that education in the field of economics can be a distinctive aspect of integrated education at every level of education.

Key words: integrated education, economic education, entrepreneurship, educational goals