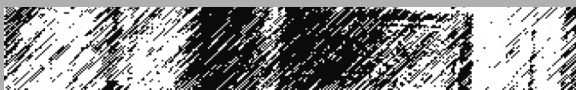




Statyczne i dynamiczne aspekty treści kształcenia



EUGENIUSZ PIOTROWSKI

Rola treści kształcenia w procesie nauczania

The role of course contents in the process of instruction

Abstract: The contents of this article are concentrated around the understanding of concept of course contents in traditional and modern didactic. Author particularly pays attention on presentation the course contents from view – point of psychological theory of activity. He shows the need of change the principles of contents' selection and existing approach to curriculum construction as well. Study ending conclusion, that known in general didactic theories of course contents selection are not conformable to requirements of present process of teaching.

Key words: course contents, structure of knowledge, change, material of change, teaching of principle

Rozumienie pojęcia „treść kształcenia”

„Treść kształcenia” stanowi jedną z najważniejszych kategorii badań we współczesnej dydaktyce, gdyż łącznie ze zgromadzoną w tym zakresie wiedzą umożliwia wyjaśnianie i badanie różnych obszarów dydaktyki. Treść kształcenia – jak twierdzi K. Kruszewski – integruje dyscyplinę, której jest elementem (K r u s z e w s k i, 1987). Podobne stanowisko w tej kwestii zajmują inni uznani polscy dydaktycy (K u p i s i e w i c z, 1985; O k o ń, 1987; L e w o w i c k i, 1983; N i e m i e r k o, 1993). Duży wpływ na sposób rozumienia treści i ich rolę w procesie nauczania wywarły poglądy J. Deweya, odnoszące się głównie do tego, jak stosować metodę problemową. Decydował o tym charakter treści rozumianej jako zespół obiektywnych znaczeń wiadomości łącznie ze zmianami dokonującymi się w psychice ucznia w wyniku jego pracy nad tymi wiadomościami (D e w e y, 1972). Interesujące z poznawczego punktu widzenia stanowisko prezentuje J.S. Bruner. Uważa on, że w każdej treści rozumianej jako zespół wiadomości zawarte są takie elementy, których opanowanie pozwoli skuteczniej i w szerszym zakresie korzystać z myślenia produktywnego (B r u n e r, 1978). W procesie nauczania-uczenia się uczeń nabywa i poszerza swoje kompetencje, osiągając zwiększone kompetencje wyrabia także pewne automatyzmy, których istota polega na tym, że niestałe i nieprecyzyjne działanie staje się precyzyjne i nie wymaga zwiększonego udziału świadomości. W tym momencie dochodzi do powstawania w umyśle ucznia skomplikowanych struktur wiedzy i umiejętności złożonych wcześniej z pojedynczych działań. Wysoko zorganizowana struktura wiedzy umożliwia opanowanie operatywnych strategii przetwarzania wiadomości w rozwiązywaniu problemów (G l a s e r, ed. 1982).

Tradycyjna dydaktyka – ciągle jeszcze mocno usadowiona w naszej praktyce edukacyjnej – nie zaprzecza ważności operacji dokonywanych przez ucznia wokół zdobywanej wiedzy, opiera się jednak na błędnym założeniu, że wyposażenie ucznia w solidną wiedzę naukową prowadzi automatycznie do usprawnienia jego czynności intelektualnych. Efekty te stanowią niejako oczywistą konsekwencję samego opanowania rzetelnej i obszernej wiedzy. Stąd też treści kształcenia stanowiły zawsze pierwszoplanowy punkt wszelkich reform. Nowe spojrzenie na treści kształcenia zapoczątkował D. Ausubel. Zwrócił uwagę na to, że wiedza aktualnie przyswajana wchodzi w interakcję z wiedzą przyswojoną wcześniej, w wyniku czego albo zostaje włączona do wykształconej w umyśle ucznia struktury poznawczej, albo też pozostaje poza nią, tworząc luźne, niepowiązane z sobą informacje, mało przydatne w sytuacjach problemowych, w których znalazł się uczeń. Zatem ważny jest nie tyle bogaty zasób wiedzy o świecie, ile struktura poznawcza, w której obrębie ona funkcjonuje. To struktury poznawcze umożliwiają uczniowi aktywizowanie zdobytej wiedzy i wykorzystywanie jej w wyniku określonych operacji intelektualnych. D. A u s u b e l (1968) rozumie treść kształcenia jako nieprzypadkowy zbiór wiadomości, który zostaje przyswojony przez ucznia w postaci indywidualnej, niepowtarzalnej struktury.

Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje J.S. Bruner (1978). Twierdzi on, że w każdym zbiorze wiadomości znajdują się takie, których opanowanie umożliwi uczniowi korzystanie z myślenia produktywnego. Jednak do samego ucznia należy znajdowanie ich, strukturyzowanie i opanowanie. Można więc powiedzieć, że wiedza ucznia włączona w pewne schematy operacyjne jest przenoszona na inne schematy z tym większym trudem, w im większym stopniu przyswajana jest w sposób mechaniczny, bez zrozumienia. W naszej szkole uczniowie często przejawiają aktywność idącą w kierunku przyswajania wiedzy włączanej w schematy operacyjne, które sprowadzają się do jej werbalnej reprodukcji. Zdobywana w szkole wiedza wbudowywana jest w schematy operacyjne wykorzystywane przez uczniów do unikania zagrożeń, a nie do podejmowania ważnych problemów. Wiedza uczniów funkcjonuje głównie w obronie przed porażką i zagrożeniem, co prowadzi do heteronomizacji uczenia się. Uczeń dostosowuje się do stawianych mu przez szkołę zewnętrznych standardów i wymagań, których nie uważa za własne (Muszyński, 1995). Podejście takie rzutuje na sposób określania i podawania treści nauczania w programach, podręcznikach czy na lekcjach. Jest rzeczą oczywistą, że „treść kształcenia” nie pokrywa się z pojęciem „treść uczenia się”. Treść uczenia się to treść kształcenia opanowywana przez konkretnego ucznia. Jest ona u każdego ucznia inna z powodu różnic indywidualnych charakterystycznych dla określonych uczniów (Niemiecko, 2004). Różnice te wynikają z odmiennych sposobów przetwarzania informacji przez poszczególnych uczniów. Składają się na nie wszystkie operacje, za pomocą których uczeń odbiera bodźce i transformuje je, przekształca, redukuje, wzmacnia w sytuacjach zadaniowych. W literaturze dydaktycznej, jak również w praktyce edukacyjnej spotyka się trzy sposoby nadawania znaczenia terminowi „treść kształcenia” (Kruszewski, 1987):

- jako uporządkowany o charakterze zobiektywizowanym zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia znaczeniu,
- jako ogół doświadczeń (obejmujących zarówno wiadomości, jak i przeżycia, w które należy ucznia wprowadzić po to, by dokonać w nim zmiany,
- jako ogół sytuacji pedagogicznych, w które należy ucznia wprowadzić w celu dokonania w nim pożądanych zmian, stanowiących rezultat planowych i spontanicznych doświadczeń ucznia, zgodnych z założonymi celami kształcenia.

Pedagodzy bardzo wcześnie zauważyli, że ten sam zbiór wiadomości o zobiektywizowanym charakterze prowadzi poszczególnych uczniów do uzyskania różnych jakościowo efektów. Efekty te zależą przede wszystkim od tego, jakie operacje wykonał uczeń na tych wiadomościach, jakie miały one dla niego znaczenie oraz jaki związek wykazywały z wcześniej ukształtowanymi w jego umyśle strukturami poznawczymi.

Na uwagę zasługuje oparta na teorii wiadomości definicja treści kształcenia, obejmująca trzy wymiary: **materiał zmiany** (wiedza, wiadomości, hasła programowe i wiadomości o obiekcie poznania); **zmiana**, która odnosi do sfery poznawczej i emocjonalnej; **czynności uczniów**, dzięki nim określone zmiany

mogą zająć, materiałem zaś są hasła programowe. Czynności uczniów organizują w procesie dydaktycznym wiedzę i zmianę (K r u s z e w s k i , 1987). Interesujący sposób rozumienia treści kształcenia prezentuje B. Niemierko. Treść kształcenia to system czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, określonych pod względem celów, materiału i wymagań. Cel kształcenia obejmuje określoną kategorię wybranej taksonomii celów, materiał kształcenia – tematy lub działy programowe, a wymagania programowe – określone poziomy.

Czwartym wymiarem treści kształcenia jest wymiar czasowy, czyli proces kształcenia rozumiany jako ciąg zdarzeń zewnętrznych wobec ucznia zorientowanych na dokonanie w jego umyśle pożądaných zmian. W procesie kształcenia treść przechodzi fazy: planowania, poznawania i opanowania przez uczniów (N i e m i e r k o, 2004).

Konieczność zmian zasad doboru treści kształcenia

Modernizacja programów nauczania, które określają treści kształcenia także w ostatniej reformie systemu oświaty w Polsce, opiera się głównie na zasadach systematyzacji stosowanych w dyscyplinach naukowych. Twórcy programów nauczania dbają głównie o zachowanie izomorficzności treści nauczania poszczególnych przedmiotów z odpowiadającymi im dyscyplinami naukowymi. Odzwierciedlają one zatem strukturę treści różnych dyscyplin naukowych. Dbą się tu przede wszystkim o zachowanie formalnej struktury wiedzy, która niewiele ma wspólnego ze strukturą wiedzy tworzonej przez ucznia w jego własnym umyśle. Konsekwencją takiego myślenia jest podział treści nauczania, ściśle odpowiadający poszczególnym dyscyplinom naukowym. Dodajmy, że taki podział ma charakter sztuczny i nie odpowiada praktyce. Zachodzi więc potrzeba wybiórczego potraktowania wiedzy, którą uczeń ma przyswoić. Jednostka napotyka w życiu różne problemy i wtedy nie odwołuje się ona do wiedzy pochodzącej z nauczanych w szkole przedmiotów, lecz korzysta z własnych zasobów zinterioryzowanej wiedzy i doświadczenia. Wszelka myśl reformatorska związana z kształceniem koncentrowała się zawsze na zawartości programów nauczania i podręczników. Modyfikacje te miały jednak zazwyczaj ograniczony charakter, gdyż opierały się na zasadzie systematyzacji wiedzy stosowanej w nauce. Konsekwencją tego jest podział wiedzy na przedmioty nauczania odpowiadające konkretnym dyscyplinom naukowym. Zabiegano o to, by w obrębie danych przedmiotów nauczania dobór i układ treści odpowiadał wiernie strukturze odpowiedniej dyscypliny naukowej. Wiedza, jaką posiadamy z zakresu psychologii i dydaktyki, nakazuje inny dobór treści nauczania, a także porządkowanie ich według innych zasad niż systematyzacja naukowa.

H. Muszyński wyróżnia następujące zasady:

- kognitywizmu: treści nauczania są dobierane i porządkowane zgodnie z właściwościami procesów poznawczych ucznia;

- pragmatyzmu: układ treści nauczania odpowiada strukturze praktycznego działania ucznia;
- holizmu: treści nauczania winny się koncentrować na zjawiskach i procesach o charakterze kompleksowym wymagającym naświetlenia z różnych dyscyplin naukowych (M u s z y Ń s k i, 1995).

Konieczna jest zmiana nastawienia w zakresie konstruowania programów nauczania i doboru treści kształcenia:

Po pierwsze – podporządkowanie struktury i treści programów kształcenia nadrzędnym założeniom dotyczącym: umiejętności uczniów w zakresie funkcjonalnego objaśniania świata i operatywnego użytkowania wiedzy umożliwiających im wychodzenie poza dostarczone przez szkołę informacje oraz integracji treści, jak również struktury poznawczej uczniów. Wiąże się to z rezygnacją z dotychczasowej zasady izomorficzności treści programowych względem określonych dyscyplin naukowych, w których dominuje systematyzacja wiedzy według kryteriów przyjętych w nauce.

Po drugie – budowa programów nauczania z uwzględnieniem w treściach kształcenia odpowiednich struktur pojęciowych, a także związków funkcjonalnych zachodzących w treściach poszczególnych przedmiotów oraz między przedmiotami. Wiąże się to z koniecznością zawierania w programach nauczania: założeń dotyczących wyników kształcenia w zróżnicowanych kategoriach, a więc wiedzy, umiejętności wykonywania określonych operacji zinterioryzowanych i efektywnych; siatki określonych pojęć charakterystycznych dla danego przedmiotu; określenia operacji umysłowych i czynności praktycznych, które uczeń w ramach danego przedmiotu powinien sobie przyswoić; zależności między treściami różnych przedmiotów nauki szkolnej.

Teorie doboru treści kształcenia dydaktycy dzielą na tradycyjne i współczesne. Do pierwszych zaliczają encyklopedyzm, formalizm i utylitaryzm dydaktyczny, a do drugich egzemplaryzm, strukturalizm, materializm funkcjonalny, teorię problemowo-kompleksową i teorię programowania dydaktycznego. Patrząc krytycznie na obie grupy teorii, wypada zwrócić uwagę, że pierwszą cechuje powierzchowność wiedzy, jednostronność informacji bądź też doraźność celów. W teorii dydaktycznej koncepcje te należą do przeszłości, w praktyce edukacyjnej dość często wywierają jeszcze znaczący wpływ na funkcjonowanie procesu kształcenia. Drugiej grupie zarzucić trzeba wieloznaczność kryteriów podziału treści. Egzemplaryzm eksponuje egzemplarze tematyczne, strukturalizm – elementy strukturalne, a teoria problemowo-kompleksowa – problemy. Także materializm funkcjonalny i teoria programowania dydaktycznego nie wychodzą poza konwencję przedmiotowego modelu kształcenia i nie mogą stanowić wystarczającej podstawy teoretycznej do konstruowania programów dla współczesnej szkoły (P i o t r o w s k i, 1986).

Przykład nieco nowszego spojrzenia na kwestię doboru treści kształcenia stanowią koncepcje: przedmiotowa, szerokich pól treściowych, funkcji życiowych, ośrodków aktywizujących i tzw. rdzeni treściowych.

Pierwsza z nich opiera się na zasadzie podziału treści nauczania na przedmioty, od której różni się jedynie zmiana zakresu treści. W miejsce zakresu wielodyscyplinarnego wprowadzony został zakres monodyscyplinarny, charakteryzujący się daleko posuniętą atomizacją materiału. Drugą koncepcję charakteryzuje ścisła korelacja treści dyscyplin naukowych i przedmiotów nauczania zbliżonych do siebie pod względem merytorycznym. Jej zwolennicy dążą do wyjścia poza tradycyjny podział wiedzy na przedmioty. Teoria ta przybliża problem integracji wiedzy w obrębie różnych przedmiotów, budzi jednak wiele wątpliwości, a jedną z nich stanowi zbyt formalne podejście do treści kształcenia i pomijanie roli ucznia w ich opanowywaniu. Trzecia, zwana koncepcją funkcji życiowych, inaczej określana mianem koncepcji zakresu czynności, nawiązuje do „sprangerowskich form życia”. Jej zaletą stanowi nowy element, sprowadzający się do oderwania treści kształcenia od przedmiotowego ujmowania wiedzy. Treści kształcenia w myśl jej założeń mają służyć przygotowaniu uczniów do różnych funkcji życiowych. Czwarta koncepcja – nauczania aktywizującego – opiera się na założeniu, że zmiany osobowości jednostki są możliwe tylko wtedy, kiedy przejawia ona aktywny stosunek do świata zewnętrznego. Z punktu widzenia tej teorii treści są mniej istotne, ważne są natomiast czynności uczniów, wyzwalające u nich wartościowe motywy uczenia się. Piąta koncepcja – rdzeni treściowych – zasadza się na stwierdzeniu, że w dowolnych treściach kształcenia można wyróżnić składniki o podstawowym znaczeniu dla danego zagadnienia lub problemu oraz takie, które mają w stosunku do nich rolę drugorzewną. Składniki podstawowe w myśl tej teorii są determinowane przez kryteria merytoryczne oraz logikę danej dyscypliny, a w konsekwencji przez pole treściowe danego przedmiotu nauczania.

Nie wnikając w subtelności związane z wymienionymi teoriami doboru treści kształcenia, wypada stwierdzić, że i one nie spełniają wszystkich wymogów współcześnie rozumianego procesu kształcenia, w którym uczeń jest głównym konstruktorem własnej wiedzy. Konstruując teorię doboru treści kształcenia nie można pomijać osoby ucznia jako podmiotu tego procesu.

Bibliografia

- Ausubel D., 1968: *Educational psychology: a cognitive view*. New York.
- Bruner J.S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa.
- Dewey J., 1972: *Demokracja i wychowanie*. Wrocław.
- Glaser R., ed., 1982: *Cognitive and motivational aspects of instruction*. Berlin.
- Kruszewski K., 1987: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1985: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1983: *Zagadnienia doboru treści kształcenia a modele szkoły wyższej*. W: *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Red. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski. Warszawa.
- Muszyński H., 1995: *Model kształcenia ogólnego*. W: *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej. Stan, potrzeby i perspektywy*. Red. H. Muszyński. Poznań.

- Niemierko B., 1983: *Od pomiaru sprawdzającego do dydaktyki*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”. Nr 1.
- Niemierko B., 2002: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszeński. Warszawa.
- Okoń W., 1987: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Piotrowski E., 1986: *Koncepcje doboru treści kształcenia*. W: *Doskonalenie procesu dydaktycznego*. Red. Z. Drodowski. Poznań.