



KATARZYNA HERDA

Nieco inne spojrzenie na treści kształcenia

A slightly different view on contents of education

Abstract: “Content of education” is a term understood and defined by scholars in different ways. The author has decided to elaborate on this concept, analyzing the selection of contents of education and describing their meaning in educational documents.

The work starts with the explanation of the concept of “content”. According to one concise definition, content translates into the acquired knowledge, skills and habits. Some representatives of general didactics associate it with the concept of values, discussed from a philosophical, psychological, sociological or humanistic perspective, taken into account when selecting the contents of education.

The content of education is identified with the concept of teaching (Niemierko, Kupisiewicz, Nowicki) or the concept of didactic concept (Denek). Okoń claims that whatever name we use, i.e. content of education, content of teaching or didactic content, the content refers to activities, the mastery of which enables people to shape their relationships with the surrounding world.

The selection criteria of the content of education involve reference to educational requirements, rejection of obsolete knowledge, combination of theory and practice, and adjustment of the content to students’ psychophysical and perceptual predispositions.

The last issue concerns the inclusion of selected contents of education in the core curriculum serving as the basis for curricula. The Ministry of Education and Sport has introduced a number of changes in this respect, calling for introduction of such contents that are appropriately adjusted to students’ capabilities and requirements of the changing world.

The conclusions raise the topical research problem formulated by Gnitecki wondering which contents should be the basis of education of young people.

Key words: contents of education

Celem niniejszego artykułu jest zmierzenie się z pojęciem treści kształcenia. Dlaczego użyłam słowa „zmierzenie się”? Otóż, jak okaże się w późniejszej analizie, termin „treść kształcenia” jest przez przedstawicieli nauki różnie rozumiany i definiowany. Zamierzam sprecyzować to pojęcie, dokonać analizy kryteriów doboru treści kształcenia oraz wyjaśnić ich znaczenie w dokumentach oświatowych.

Zgodnie z definicją ze *Słownika współczesnego języka polskiego* treścią jest:

- to, co jest przekazywane odbiorcy za pomocą różnych nośników (środków wyrazu);
- zawartość merytoryczna wypowiedzi pisemnej, ustnej;
- to, co przekazuje dzieło sztuki, utwór literacki, muzyczny;
- przedmiot, temat, wątek, fabuła, materia: treść wypowiedzi, referatu, przemówienia, rozmowy; może być treść obrazu, powieści, noweli, sztuki teatralnej; potocznie mówi się np. *utwór bogaty w treść*; treść dramatyczna, religijna, świecka, humorystyczna, filozoficzna;
- także pojęcia, zjawiska, przejawy życia społecznego, kulturalnego, ekonomicznego, politycznego: to, co jest istotą, sensem, podstawą czegoś; najważniejszy, najistotniejszy element, składnik czegoś; możemy mówić o treści prawa – treści działania, jak również treści kulturalnej czy społecznej; potocznie mówi się *coś nabiera nowej treści* (D u n a j, 2000, s. 440).

W odniesieniu do przedstawionej definicji sądzę, że wszystko to, co nas otacza, ma w sobie jakąś treść, znaczenie. Dzisiejszy dzień, obecna pora roku, ta godzina, człowiek spotkany na ulicy, czytany w tej chwili artykuł, słowem każda rzecz, przedmiot, wytwór jest przesłaniem, wnosi coś w nasze życie, zawiera w sobie jakąś treść.

Ktoś kiedyś powiedział „jesteśmy w podróży”, „każdy z nas odbywa podróż”. Ty i Ja jesteśmy pielgrzymami i podczas tej naszej wędrówki nieustannie stykamy się z różnymi treściami. Pod ich wpływem uczymy się, tj. przyswajamy sobie określone wiadomości, umiejętności i nawyki, a przez to zmieniamy nas samych.

Treść wpływa na naszą osobowość, na to, kim jesteśmy i jacy jesteśmy. Można powiedzieć, że życie to „globalna treść”, którą tworzą myśli, czyny i działania jednostek. To my tworzymy treści i my jesteśmy ich nośnikami.

Wynika stąd, że treść ma swój wyraz w wiadomościach, umiejętnościach, nawykach, a skoro tak, to czymże one są?

Najpełniej tłumaczy je Wincenty Okoń, który uważa, że wiadomościami są wszystkie informacje, które przyjmujemy świadomie i przechowujemy w pamięci, czyli są to: rzeczy będące twórcami przyrody lub wytworami rąk i umysłu ludzkiego; zjawiska fizyczne, biologiczne, geograficzne, językowe i psychiczne; procesy przyrodnicze, społeczne, kulturowe, a także wydarzenia historyczne i współczesne. Wiadomości odnoszą się do ilościowych stosunków przestrzennych, czasowych, przyczynowych. Są niewątpliwie wytworem poznania ludzkiego, zarówno zmysłowego (spostrzeżenia i wyobrażenia), jak i umysłowego (pojęcia i prawa). Co istotne, wiadomości umożliwiają nie tylko poznanie

rzeczywistości, ale także jej przetworzenie w wyniku wykonywania celowych działań (O k o ń, 2001, s. 433).

Z wiadomościami w ścisłym związku pozostają umiejętności, które należy pojmować jako sprawności w posługiwaniu się wiadomościami podczas wykonywania określonych zadań. Wiadomości przyjmują postać normatywną: zasady, reguły lub w przypadku naśladownictwa – wzorzec postępowania. Wyróżniamy umiejętności umysłowe (czytanie, pisanie, liczenie), które są podstawą uczenia się. Każdy powinien je osiąść, by móc rozwijać się w miarę swoich możliwości. Oprócz tego wyróżniamy umiejętności praktyczne. Połączenie umiejętności umysłowych z praktycznymi jest etapem zwanym „nabywanie umiejętności”. Po pierwsze, następuje uświadomienie sobie nazwy i znaczenia danej umiejętności, po drugie – sformułowanie reguł działania, poznania wzoru danej czynności, po trzecie – wykonanie pierwszego ćwiczenia dokładnie pod kontrolą, a następnie samodzielnie. Ważne jest, by ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością w późniejszym etapie były dostatecznie urozmaicone. Jeżeli mówimy o naśladowaniu, to nie ma dwóch początkowych ogniw w nabywaniu umiejętności (O k o ń, 2001, s. 419).

Inaczej mówiąc, umiejętność to praktyczna znajomość czegoś, biegłość, zdolność wykonywania (B o r k o w s k i, 2000, s. 99).

Niektóre umiejętności z czasem przekształcają się w nawyki, czyli wyuczone składniki świadomej działalności człowieka. Następuje to w rezultacie wielu powtórzeń, które z upływem czasu się automatyzują. Przykładem mogą być nawyki:

- ruchowe, posługujemy się różnymi narządami ciała, narzędziami,
- sportowe, na przykład chodzenie, pływanie,
- zmysłowe, obejmuje wszystkie zmysły,
- umysłowe, tj. nawyk mowy (gramatyczny, fonetyczny, posługiwanie się językiem obcym), nawyk myślenia, posługiwania się symbolami, wzorami matematycznymi, fizycznymi itp.

W wyniku wielokrotnych powtórzeń następuje niejako intuicyjne wykorzystanie danej reguły, która decyduje o takiej czy innej postaci działania nawykowego. Stopniowo świadomość istnienia reguły zanika, pozostaje jedynie ogólna kontrola przebiegu działania nawykowego (O k o ń, 2001, s. 260).

Można przypuszczać, że występuje zależność:

wiadomość → umiejętność → nawyk

- niektóre wiadomości kształtują umiejętności, a te w wyniku powtarzania stają się naszymi nawykami.

Wiadomość uznawana jest za najprostszą jednostkę komunikacyjną. Za jej pomocą możemy przekazywać treści faktyczne (takie, które da się sprawdzić – określić prawdę czy fałsz), treści relacyjne (pozwalające zakomunikować prawa i obowiązki między nadawcą a odbiorcą wypowiedzi) oraz treści

emocjonalne (odwołujące się do postaw i uczuć, które powinny być skojarzone z daną wiadomością) (F e i n b e r g, 2000, s. 91–92).

Z tego wynika, że treść jest pojęciem wieloznacznym i w bardziej zwężonej formie przyjmuje się, że treścią kształcenia są wiadomości, umiejętności i nawyki. Takie ujęcie jest jedną z możliwych definicji treści kształcenia, ponieważ tak naprawdę jest to termin niedookreślony. Ujmując syntetycznie znaczenie treści kształcenia, można powiedzieć, że stanowią one „system wzajemnie ze sobą powiązanych wiadomości, umiejętności, nawyków oraz doświadczeń” (B e r e ż n i c k i, 1994, s. 69), jak również wartości o charakterze wychowawczym (B e r e ż n i c k i, 2001, s. 126–127).

Józef P ó ł t u r z y c k i (2002, s. 89) dodaje jeszcze zasób faktów i pojęć, które będą przekazywane przez nauczycieli w procesie kształcenia. Wymienione elementy będą pochodzić z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury i sztuki oraz praktyki społecznej. Ponadto powinny być w pewien sposób usystematyzowane, tak by zapewnić uczącym się wszechstronny rozwój, tj. rozwój umiejętności intelektualnych i manualnych, zainteresowań poznawczych, oraz powinny odnieść się do kształtowania wartościowych postaw, przekonań i zasad postępowania (Ś w i r k o - P i l i p c z u k, 2001, s. 127).

Kwestię wartości można rozpatrywać w kilku ujęciach:

- filozoficznym jest to cecha przypisywana rzeczom lub zjawiskom,
- psychologicznym wiąże się ze zjawiskami wyboru,
- socjologicznym ma wymiar społeczny,
- humanistycznym ma wyrażać to, co człowiek bądź grupa społeczna ceni, co uważa za ważne.

Wartości zaspokoja potrzeby człowieka, motywują go do działania, dążenia do celu. Kształtowane są przez kulturę, w której człowiek się wychowuje i wzrasta. Nośnikiem wartości jest język, sposoby zachowania, obyczaje, literatura i sztuka.

Półturzycki wyróżnił trzy grupy wartości:

- absolutne: prawda, dobro, piękno,
- moralne, osobowe, poznawcze, etyczne, artystyczne, utylitarne, techniczne i witalne,
- ogólnoludzkie: humanizm, demokracja, bezpieczeństwo, godność, pluralizm, przyjaźń, sumienność, rzetelność, tożsamość, autonomia, samostanowienie, odpowiedzialność każdego za siebie i innych.

Pierwsza grupa wartości odwołuje się do stwierdzenia „uczyć się, aby być”, tzn. dzięki intelektowi dochodzimy do prawdy. Z kolei dobro rozwija w nas wolę, a piękno – uczucia. Wartości odnieść możemy jednocześnie do ideału wychowania, w którym istotne są postawy oraz przekonania. Przez postawę rozumiemy stosunek do samego siebie, drugiego człowieka, przedmiotu, do przyrody, kultury, nauki. Przekonanie zaś to inaczej świadome uznanie, że dany stan ma być taki, a nie inny. Te dwa elementy wyznaczają ramy ideału wychowania (P ó ł t u r z y c k i, 1998, s. 58–60).

Znaczenie wartości uwzględnia się w doborze treści kształcenia. W ogólnym znaczeniu treści kształcenia to system wiadomości, umiejętności, nawyków oraz wartości. Jak zatem należy rozumieć system?

Najprościej można powiedzieć, że jest to zbiór elementów wraz ze stałymi stosunkami łączącymi te elementy w pewną całość (N a l a s k o w s k i, 2000, s. 8).

Krzysztof Kruszewski pisze, że treści kształcenia rozumiane są właśnie jako systemy, ale systemy czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole. Podkreśla jednocześnie, że treść kształcenia ma istotną wartość w planowaniu zajęć edukacyjnych (K r u s z e w s k i, red., 2005, s. 48–49).

Biorąc pod uwagę funkcje treści kształcenia, dokonano ich podziału na:

- wiadomości teoretyczne,
- wiadomości praktyczne,
- umiejętności teoretyczne,
- umiejętności praktyczne.

Każda z nich daje podstawę czterem modelom uczenia się, tj. uczeniu się przez poznawanie pojęć, uczeniu się jako próbnemu działaniu, uczeniu się jako rozwiązywaniu problemów, uczeniu się jako naprawianiu problemów. Szczegółowy opis tych modeli uczenia się przedstawia w pracy *Ocenianie szkolne bez tajemnic* Bolesław N i e m i e r k o (2002, s. 54).

Próbie wnikliwej analizy istoty treści kształcenia podjął m.in. Kazimierz Że-gnałek. Wyraził on przekonanie, że wyjaśnienie istoty treści kształcenia jest sprawą niebywale trudną, ponieważ zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w literaturze słownikowo-encyklopedycznej brak jednorodności tego terminu. Zwrócił uwagę na to, że treść kształcenia jest często utożsamiana z treściami nauczania, programem nauczania czy też materiałem nauczania, co nie jest poprawne. Taka sprzeczność – jego zdaniem – wynika z braku określenia jasności relacji między tymi pojęciami (Ż e g n a ł e k, 2005, s. 88).

Analiza literatury pedagogicznej wykazuje, że treści kształcenia rozumiane są raz jako treść nauczania (Bolesław Niemierko, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Nowacki), innym razem jako treść dydaktyczna (Kazimierz Denek). Co ciekawe, treść nauczania – jak pisze Bolesław Niemierko – ma strukturę ziarnistą, poszczególne elementy są mniej lub bardziej od siebie oddalone, silniej lub słabiej wzajemnie powiązane. Podkreśla jednocześnie, że treść nauczania oscyluje wokół pytań: kto, kogo, czego naucza? w jakich warunkach?, gdzie dokładnie treść nauczania odpowiada na pytanie, czego nauczać?

Tenże autor pisze, że „treść nauczania jest ważniejsza od ucznia”, co dla Czytelnika może wydawać się rzeczą szokującą. Dlaczego tak? Treść nauczania w pewnym sensie definiuje przewidziane osiągnięcia uczniów, a dokładniej w jej ramach możemy wyróżnić trzy elementy:

1) cele nauczania, które są pierwotne wobec nauczania, tzn. każdy element treści powinien służyć określonej celowi nauczania,

- 2) materiał nauczania (przykładem mogą być zadania w podręcznikach),
- 3) wymagania programowe, jako wyznacznik osiągnięć uczniów (N i e m i e r k o, 1991, s. 64–71).

Treść nauczania wyznacza czynności, które uczeń powinien opanować. To wyjaśnia, dlaczego Bolesław Niemierko stawia je na pierwszym miejscu.

Cechą charakterystyczną treści nauczania jest dynamizm, uwidaczniający się w trzech płaszczyznach:

- 1) planowania – treść występuje w czasie projektowania, budowania programów, podręczników przez zespoły metodyczne, pojawia się także w momencie przygotowywania nauczyciela do lekcji, w momencie zaznajamiania uczniów z celami nauczania, dokonywania wstępnej organizacji sytuacji dydaktycznej; wszelkie plany, które obejmują treść, są korygowane na podstawie badań naukowych, a także doświadczenia nauczycieli;

- 2) poznawania – treść nauczania należy odnieść do procesu dydaktycznego, w którym uczeń poznaje daną treść na lekcji lub poza jej ramami, niejako ćwiczy odpowiednie czynności;

- 3) opanowania – po zakończeniu procesu dydaktycznego uczniowie potrafią wykorzystać opanowaną treść (N i e m i e r k o, 1991, s. 72–73).

Treść kształcenia, jakkolwiek ją rozumiemy (treść dydaktyczna, treść nauczania) odwołuje się do czynności, których „opanowanie ma umożliwić i tym samym ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym” (O k o ń, 1998, s. 411).

Doboru treści kształcenia dokonuje się z uwzględnieniem takich kryteriów, jak:

- a) dyscyplina podstawowa – treści najważniejsze, najistotniejsze, elementarne; kryterium to odnosi się do wyższego szczebla edukacji; siatka pojęciowa jest dobierana do wieku uczniów, dotyczy głównie przedmiotów ogólnokształcących;

- b) trwałość wiedzy – treści względnie trwałe, nie ulegające zmianom w związku z postępem wiedzy; zaletą tego kryterium jest dbałość o zapoznanie uczniów z podstawowym kanonem wiedzy, którą trzeba opanować, dotyczy to przedmiotów typu zawodowego;

- c) przydatność – atrakcyjność wiedzy oraz bezpośredni związek treści z życiem codziennym; kryterium to dotyczy nauczania początkowego w którym, konieczne jest uwzględnienie wieku oraz cech myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym; wymagane jest łączenie treści z czynnościami manipulacyjnymi; nacisk położony jest na opanowanie podstawowych umiejętności, tj. czytania, pisanie oraz liczenia;

- d) potrzeb uczących się – odwołuje się do motywacji, która niejako jest bodźcem do podjęcia wysiłku (K o m o r o w s k a, 2005, s. 36–38).

Wymienione kryteria powinny się uzupełniać. Pedagodzy są zdania, że w programach nauczania rzadko wykorzystuje się odwołania do zainteresowań i potrzeb uczących się, co jest niekorzystne dla ich wszechstronnego rozwoju.

Kolejnymi kryteriami są:

- a) wymagania społeczne – pytania o miejsce człowieka w świecie, o jego

byt, egzystencję, jak człowiek postrzega siebie w stosunku do tego, co go otacza, czy młody człowiek identyfikuje się ze swoim krajem, kulturą, tradycją, a jeśli tak, to w jakim stopniu; należy poruszyć sprawę wartości: jakie są akceptowane?; jakimi wartościami mamy się kierować w życiu?;

b) wymagania naukowe – treści powinny być zgodne z dotychczasowymi osiągnięciami nauki; należy podkreślać to, co w nich najważniejsze; teorie, prawa oraz fakty powinny stanowić uporządkowany układ danego przedmiotu nauczania; należy dokonać takiej strukturyzacji treści, by nie były one zbyt obszerne (o strukturyzacji treści szczegółowo pisze Wincenty Okoń w książce *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*; podkreśla, że treści powinny być logicznie uporządkowane, tak by uwzględniały zależności wielu przedmiotów nauczania);

c) wymagania dydaktyczne – uwzględniamy możliwości psychiczne i społeczne uczących się; treści powinny stymulować rozwój umysłowy człowieka, powinny być przekazywane w sposób systematyczny, zwarty, spójny z zachowaniem pewnego układu ich przekazywania (B e r e ż n i c k i, 1994, s. 67–75).

Proces poznawania treści może mieć przebieg:

- liniowy – każda następująca po sobie treść jest kontynuacją poprzedniej; do treści zrealizowanych już się nie powraca;
- koncentryczny – powtarzamy treści w różnych odstępach czasu, w celu ich pogłębienia;
- spiralny – systematycznie powracamy do treści wcześniejszych, powtarzamy je i utrwalamy; poszerzamy i zarazem pogłębiany ich znacznie (W a l o s z e k, 2005, s. 155–157).

Podobny pogląd wyraża Władysław Francuz, który opowiada się za tym, aby treści kształcenia:

- odpowiadały wymaganiom nauki,
- eliminowały wiedzę przestarzałą,
- były dopasowane do możliwości uczniów, ich rozwoju psychofizycznego, możliwości percepcyjnych,
- łączyły teorię z praktyką,
- łączyły się między sobą, należy unikać powtarzania treści (F r a n c u z, 2004, s. 59–60).

Józef Półturzycki nieco inaczej szereguje kryteria doboru treści kształcenia. Wymienia także kryteria naukowe, z kolei kryteria społeczne i dydaktyczne dzieli na:

- społeczno-polityczne – podkreśla konieczność wiązania treści z regionalizacją, inaczej bowiem żyją uczniowie nad morzem, w górach, w środowisku rolniczym czy przemysłowym; autor opowiada się za stałością i obiektywnością tych treści, a także za prawdą i demokracją;
- kulturowe – treści utożsamiane są z symbolami kultury; należy akcentować indywidualności poszczególnych nacji;
- uwzględniające rozwój psychofizyczny człowieka – dobór treści do wieku i możliwości rozwojowych dzieci;

– aksjologiczno-teologiczne – akcentowanie preferowania takich wartości, jak prawda (nawiązanie go kryterium naukowego), dobro (kryterium społeczno-polityczne), piękno (tradycja kulturowa) (P ó ł t u r z y c k i, 2002, s. 92–95).

Można zatem uznać, że kryteria wyznaczają kierunek doboru treści kształcenia. Ich dobór uwarunkowany jest rozwojem społecznym, treści kształcenia powinny być dostosowane do aktualnych potrzeb uczących się, tak by uczniowie poznając je, jednocześnie rozumieli, czego i po co się uczą.

Nasuwa się zatem pytanie, a gdzie owe treści kształcenia są opisane?

Uściśla je podstawa programowa, na której bazie konstruowane są liczne programy nauczania. Program nauczania zaś jest planem (lecz nie każdy plan może być programem), jest celowy, czytelny, odpowiednio zbudowany, nadaje kierunek naszym działaniom (jest to działanie bezpośrednie i konsekwentne), jest drogowskazem, czemu, komu ma służyć, łączy teorię z praktyką i tym samym gromadzi treści z teorii pedagogiki, psychologii, socjologii, biologii, wskazuje na ich praktyczne urzeczywistnienie (W a l o s z e k, 2005, s. 38–39).

Program precyzuje czynności, które są przewidziane do wykonania w określonym czasie, a także zakres wiedzy, umiejętności, jakie mają być zrealizowane na danym etapie kształcenia. W programach zawarte są odpowiednie treści, które określają tematykę zajęć odbywanych w szkole. Jak pisze Józef P ó ł t u r z y c k i „treść jest podstawą procesu dydaktycznego” (1991, s. 105).

Zdaniem Danuty Waloszek, podstawa programowa zawiera wiele sprzeczności i nieprawidłowości, a przecież to ona wyznacza zakres wiadomości i umiejętności koniecznych do funkcjonowania w cywilizacji trzeciej fali, jak pisał Alvin Toffler.

W Polsce o kształcie podstawy programowej zdecydowali urzędnicy MEN, a powinni to czynić specjaliści pedagogzy, psychologzy. Podstawa programowa jest niespójna, zawiera liczne błędy definicyjno-pojęciowe, brak w niej rozłączności treści, co oznacza, że można je interpretować w sposób dowolny i swobodny. Brak jasności w określeniu treści powoduje, że praktycznie każdy program oddany do atestacji uzyskuje klauzulę „zgodny z podstawą programową”. Treści podstawy programowej powinny być na tyle ogólne, by umożliwiały ich rozwinięcie, i na tyle szczegółowe, by nie pozwalały na odsunięcie się od nich zbyt daleko. Jako przykład podaję – za Danutą Waloszek – podstawę programową edukacji elementarnej od 2. do 10. roku życia, zamieszczonej na stronie MEN. Jak pisze autorka, „jej *wszystkoizm* zagraża dzieciom nadmiarem zadań, ułożonych często ponad górną granicę możliwości rozwojowych zidentyfikowanych przez współczesną psychologię”. Podstawa programowa jest na tyle obszerna, szczegółowa, że zamiast rozszerzać treści, należałoby ją redukować (W a l o s z e k, 2005, s. 168–169).

W opinii Czesława Kupisiewicza w ciągu miesiąca zatwierdza się 30 programów, wobec czego badacz przypuszcza, że ich procedura merytoryczna może być fikcją (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 103).

Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się za kompleksową weryfikacją treści programów, proponując ich weryfikację pilotażową, a w pierwszych latach

funkcjonowania programu zaleca dokonanie analizy, w jakim stopniu uczniowie realizują dany program, w jakim zakresie jest on opanowany. Chcąc uniknąć błędów, należałoby dokonać weryfikacji w kilku placówkach szkolnych, w różnych regionach kraju. Tylko wówczas moglibyśmy mówić, że program jest bardzo dobry. Spełnia wszystkie zamierzone oczekiwania i wyznaczone cele (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 103).

Jak się okazuje, problem w doborze treści nie jest sprawą nową. Już w okresie PRL głoszone postulaty, „jeśli kształcenie i samokształcenie mają mieć miejsce zawsze i wszędzie, to wybór treści tych procesów staje się sprawą ważniejszą niż kiedykolwiek” (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 13). Zwrócono się ku takim treściom, które będą rozwijać współczesnego człowieka i odnosić się do przyszłości. Ponadto głoszone, że spośród treści z zakresu nauki, techniki, kultury i życia społecznego należy wybrać takie, które odpowiadać będą zainteresowaniom, uzdolnieniom, potrzebom poznawczym dzieci i młodzieży. Jednocześnie chodzi o takie konstruowanie planów, programów nauczania, które w doborze treści będą uwzględniać indywidualne możliwości oraz potrzeby jednostek (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 14).

K u p i s i e w i c z pisze, że w 1998 roku podjęto próbę reform i w projekcie zmian zaakcentowano konieczność usunięcia z programów nadmiaru wiadomości encyklopedycznych i dążenie do doboru takich treści, które koncentrowałyby się na samodzielnym myśleniu uczniów oraz na pozyskiwaniu i umiejętnym selekcjonowaniu, a także przetwarzaniu zdobytych informacji. Dążono do tego, aby programy były dostosowane do możliwości dwóch stron procesu edukacyjnego, tj. uczniów i nauczycieli (2006, s. 74–75). Wyniki podjętych działań w tym zakresie były niezadowalające.

W związku z tym głównym celem *Strategii MEN* na lata 2007–2013 w zakresie oświaty jest:

- wyrównanie szans edukacyjnych,
- przeciwdziałanie patologii społecznej,
- dostosowanie treści i sposobów nauczania do możliwości uczniów oraz wymogów zmieniającego się świata,
- poprawa efektywności zarządzania dzięki precyzyjnemu określeniu kompetencji administracji rządowej i samorządowej,
- reforma systemu kształcenia, doskonalenia zawodowego i zatrudnienia nauczycieli (K u p i s i e w i c z, 2006, s. 142–143).

Przytoczone zadania to tylko nieliczne założenia planowanych przez MEN zmian, jednak powraca się w nich wciąż do zagadnienia treści.

W konkluzjach na temat reform w Polsce Czesław K u p i s i e w i c z pisze tak: „[...] czas już najwyższy, aby zakończyć prace nad podstawami programowymi, jednoznacznie określić ich zasady przygotowania i zatwierdzania przez powołane do tego władze tzw. programów autorskich, a także zaostriżyć kryteria oceny i akceptacji podręczników szkolnych” (2006, s. 149).

Jak widać, temat treści kształcenia i ich doboru jest stale otwarty. O nich, jak

sądzę, w sposób jednoznaczny wypowiada się Kazimierz Denek, który w pracy *Ku dobrej edukacji* wymienia następujące czynniki, wpływające na treści kształcenia:

- eksploracja informacji,
- zmiana struktur kwalifikacji zawodowych,
- wzrost roli nauki i nowoczesnej techniki,
- rozwój masowego przekazu informacji.

W edukacji należy poruszać takie treści dydaktyczne, które służą lepszemu formowaniu wiary absolwentów różnych ogniw edukacyjnych, wiary we własne siły i możliwości, gdyż „jak w szkole nie ma człowieka, tak też nie ma go w opuszczającym szkołę absolwencie” (N a l a s k o w s k i, 1997, s. 68–69). Czyli należy tak dostosować treści kształcenia, by możliwie jak najgłębiej wpłynąć na człowieczeństwo ucznia, na jego egzystencję. Człowiek powinien posiadać umiejętności radzenia sobie w życiu, uczenia się życia. Dlatego też musimy odejść od przeszłości na rzecz teraźniejszości i przyszłości, o czym pisał także Kupisiewicz.

W doborze treści na nowo należy odwołać się do wartości, które niestety współcześnie stały się ulotne. Należy powrócić do kanonu wartości, tak by młody człowiek na nowo mógł kreować swoją osobowość. Konieczne jest – jak pisze Denek – odwołanie się do wiedzy pozaszkolnej. Należy ją w pewien sposób usystematyzować, poddać ewaluacji. Treści dydaktyczne powinny odnosić się do trzech zasadniczych kwestii:

- jak jest?
- jak powinno być?
- co należy zrobić, aby było właśnie tak, jak zamierzeliśmy.

Autor sugeruje, aby koncentrować się na treściach, które prowadzą do sam edukacji ucznia i zmuszają go do poszukiwań, skłaniają do bycia twórczym. Nie możemy wyłącznie opierać się na wiedzy gotowej, taka bowiem nie zdominuje naszego myślenia.

Kazimierz Denek proponuje nowe spojrzenie na szkołę, w której bloki tematyczne będą na tyle integralnie z sobą powiązane, że znacznie lepiej będziemy w stanie je zrozumieć, poznać, a co najważniejsze skutecznie działać w otaczającej nas rzeczywistości. Autor wspomina o szkole transgresyjnej, skoncentrowanej na człowieku, ale człowieku samodzielnym, ekspansywnym, twórczym, który niejako usiłuje przekroczyć samego siebie. Taka szkoła jest bliska założeniom pedagogiki humanistycznej, odwołującej się do kształtowania sprawności ułatwiających poznanie i zrozumienie otaczającego nas świata.

K. Denek wspomina o ontodydaktyce, proponującej wiedzę poddaną strukturyzacji, hierarchizacji, zintegrowaniu (uczniom przekazuje się więcej wiedzy skondensowanej, przyswajalnej). Autor opowiada się za zmniejszeniem objętości treści kształcenia, co pozwala na ich niezbędne uzupełnienie w programach nauczania (D e n e k, 2005, s. 51–55).

Pragnę podkreślić, że uściślenie owych treści w podstawie programowej, a następnie w programach nauczania, jest zadaniem trudnym. Podobnie jak trudne jest jednoznaczne zdefiniowanie terminu „treści kształcenia”, ponieważ „treści nieustannie pomnażają się, porządkują, zmieniają się w bardzo szybkim tempie, a tym samym oplatają życie człowieka i dyktują jego rozwój” (N i e m i e r k o, 1991, s. 64). Dlatego sprawą niełatwą jest dobór takich treści kształcenia, które zapewnią wszechstronny rozwój młodego człowieka.

Wydaje się, że wciąż aktualne są problemy badawcze formułowane przez J. Gniteckiego. Pytał on o to, „na jakich treściach kształcenia (wychowania) należy oprzeć edukację człowieka [...], czy mają być to treści arbitralnie dobrane, stosownie do założonych z góry standardów wymagań, czy treści oparte na dynamice przekształceń struktur poznawczych, emocjonalnych i sprawczych?” (P a l k a, 2006, s. 30).

Jednoznacznej odpowiedzi na te pytania nie jestem w stanie udzielić, lecz niewątpliwie treści kształcenia powinny odwoływać się do tego, co priorytetowe współcześnie z uwzględnieniem naszej przeszłości, tradycji.

Bibliografia

- Bereźnicki F., 1994: *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Koszalin.
Bereźnicki F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
Borkowski J., 2000: *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*. Warszawa.
Denek K., 2005: *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno.
Dunaj B., red., 2000: *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Warszawa.
Feinberg W., Solis J.S., 2000: *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa.
Francuz W., 2004: *Dydaktyka w nowej szkole zawodowej*. Kraków.
Komorowska H., 2005: *Program nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa.
Kruszewski K., red., 2005: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
Kupisiewicz Cz., 2006: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa.
Kupisiewicz Cz., 2000: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
Nałaskowski S., 1997: *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*. Toruń.
Nałaskowski S., 2000: *Metody nauczania*. Toruń.
Niemierko B., 2002: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa.
Niemierko B., 2001: *Miedzy oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa.
Okoń W., 1998: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
Okoń W., 2001: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
Okoń W., 2003: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
Palka S., 2006: *Metodologia. Badania. Praktyka badawcza*. Gdańsk.
Półturzycki J., 1991: *Dydaktyka dla dorosłych*. Warszawa.
Półturzycki J., 1998: *Powrót do wartości i rekonstrukcji celów kształcenia*. W: *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*. Red. K. Rubacha. Toruń.
Półturzycki J., 2002: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock.

- Świrko-Pilipczuk J., 2001: *Treść kształcenia ogólnego*. W: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Red. F. Bereźnicki. Kraków.
- Waloszek D., 2005: *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*. Warszawa.
- Żegnałek K., 2005: *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.