

O poszukiwaniu jakości w edukacji – na podstawie wybranych kryteriów i pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia

Alina Szwarc / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: a.szwarc@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3075-5872

Piotr Remża / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: p.remza@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2755-4121

Streszczenie

Artykuł stanowi teoretyczną refleksję nad problematyką wiedzy i treści szkolnych w kontekście wyzwań i potrzeb współczesnej edukacji. Celem jest zwrócenie uwagi na konieczność ponownego przeanalizowania pedagogicznych teorii doboru treści oraz kryteriów wymagań wobec nich. Jak dowodzą poczynione analizy, zarówno same koncepcje, jak i refleksje ich autorów, są dziś wciąż aktualne. Może to okazać się bardzo przydatne w prowadzonych debatach nad kierunkiem zmian w edukacji. Z całą pewnością idee te warto przypomnieć, bowiem wiele z nich może stanowić doskonałą płaszczyznę w poszukiwaniu rozwiązań w zakresie modernizacji treści szkolnych.

Słowa kluczowe: **Edukacja, szkoła, treści kształcenia, dobór treści kształcenia, zmiana edukacyjna.**

On the Search For Quality in Education – Based on Selected Criteria and Pedagogical Theories of Selecting the Content of Education

Abstract

This article provides a theoretical reflection on the issues of knowledge and school content in the context of the challenges and needs of contemporary education. Its aim is to draw attention to the need to reexamine pedagogical theories regarding the selection of content and the criteria for setting requirements for school knowledge. As the analyses demonstrate, both the concepts themselves and the reflections of their authors remain relevant today. This may prove extremely useful in ongoing debates on the direction of change in education. It is certainly worth revisiting these ideas, as many of them could provide an excellent basis for seeking solutions for modernizing curricula.

Keywords: **Education, school, educational content, selection of educational content, educational change.**

1. WPROWADZENIE

Jakość i efektywność edukacji to tematyka zajmująca od wielu lat centralne miejsce w debatach naukowych, dotyczących postulowanych i koniecznych przemian edukacyjnych, m.in. wobec celów i treści kształcenia (Lewowicki, 1994). Dotyczy to zwłaszcza realizacji zadań związanych z nowoczesnym kształceniem, uwzględniającym przede wszystkim potrzeby i oczekiwania współczesnego społeczeństwa. Jak pisze Zbigniew Kwieciński (2018), potrzebujemy dziś ogólnie przyjętej zmiany modelu myślenia o edukacji, zarówno w zakresie samego paradygmatu edukacyjnego, jak i wieloletniego programu przemian w całym systemie edukacji. Są one konieczne z uwagi na historię, aktualne doświadczenia, ale też przyszłe wydarzenia, których często dziś jeszcze nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Z całą pewnością zarówno toczące się aktualnie wojny, jak i edukacyjne doświadczenia i konsekwencje pandemii, w ogromnym zakresie przyczyniły się do tych zmian. Dziś coraz częściej słyszymy o dynamicznym i wciąż postępującym, zwłaszcza w zakresie technologicznym, rozwoju Sztucznej Inteligencji (AI). Choć w zasadzie nie jesteśmy w stanie przewidzieć konsekwencji tych zmian, implementacja Sztucznej Inteligencji do procesu uczenia się i nauczania może okazać się niezwykle przydatna (Cholewa i Rak, 2023), stając się kluczowym elementem pokolenia „Google Kids” (McCrindle i Fell, 2022) – ludzi urodzonych w erze cyfrowej, nieznających życia bez Internetu, dla których technologia jest naturalnym środowiskiem. Pokolenia biegłego technologicznie, piszącego na klawiaturze przy pomocy mowy (tzw. voice-recognition), spędzającego dużo czasu przed ekranem. Generacji o krótszej zdolności skupienia uwagi, wchodzącej rzadziej w interakcje społeczne, uczącej się za pośrednictwem technologii i aplikacji (Rojewska, 2024).

Powyższe problemy wskazują na konieczność ponownej analizy treści kształcenia (zob. Lewowicki, 1994). Współcześnie przyrost wiedzy naukowej jest tak ogromny i dynamiczny, że powoduje jej jednoczesną dezaktualizację. Z tego też powodu problematyka wiedzy szkolnej powinna być dziś priorytetem w procesie modernizacji edukacji. W trosce o jakość szkolnej edukacji, należy określić nowe wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności współczesnych uczniów, zwłaszcza w zakresie przygotowania do pracy i życia społecznego, jak i relacji z innymi ludźmi. Uwzględnienia więc wymagają takie kwestie jak: wiedzieć więcej, umieć lepiej, twórczo rozwiązywać problemy, działać skuteczniej. Do dziś nie poradziłyśmy sobie w tym obszarze z wciąż rosnącymi społecznymi oczekiwaniami, szkoła nie spełnia bowiem standardów coraz bardziej demokratycznego społeczeństwa, nie reaguje na potrzeby rynku pracy (Szymański, 2021).

W kontekście powyższych postulatów, celem artykułu jest podjęcie refleksji zarówno nad zagadnieniem treści kształcenia, jak i opisanymi w literaturze kryteriami i teoriami ich doboru. Wiele z tych teorii, dzięki uniwersalnym założeniom i postulatom, zawiera wskazówki ważne dla praktyki społecznej, w tym edukacyjnej.

2. KILKA UWAG O TREŚCIACH KSZTAŁCENIA

Treści kształcenia, czyli podstawowe wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury i rzeczywistości społecznej, jakie przewidziane są do opanowania przez uczniów podczas ich edukacji w szkole, ujmowane są również w kategoriach zmian w ich czynnościach, postawach i systemie wartości (Kruszewski, 1987; Milerski i Śliwowski, 2000). Natomiast skuteczne uczenie się, jak pisze Kruszewski (2007), wiąże się trzema elementami środowiska: wiadomościami, interakcjami społecznymi i warunkami materialnymi, które to odpowiadają za trwałe zmiany w zarówno wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów. Międzynarodowe badania nad efektywnością procesu kształcenia, na co wskazuje w swojej „prostej teorii nauczania” Berliner (za: Kruszewski, 2007, s. 109), dowodzą, iż do czynników związanych z zagadnieniem treści i sprzyjających tej efektywności należą uwzględnianie wcześniejszej wiedzy ucznia i odpowiednia strukturyzacja materiału. Stąd, jak pisze Kojs, „mówiąc o treściach kształcenia, tkwiących i funkcjonujących w umyśle, treściach systemów edukacji, mamy na myśli trudno dostępny i trudno uchwytne, bo mobilny, element procesu edukacji – specyficzny przypadek społecznej i osobowej komunikacji. Wskazane tu ujęcie treści kształcenia wiąże się z pojęciem modalności, m.in. ze sposobami i formami ujawniania się treści oraz ze sposobami i formami modelowania różnych cech i postaci treści, zarówno w umyśle, jak i w wypowiedziach” (Kojs, 2009, s. 26).

Do końca lat 90. ubiegłego wieku w naszym kraju niewiele było literatury dotyczącej treści kształcenia, niedosyt zauważano również w obszarze badań w tym zakresie (Komorowska, 1999). Przyczyn powyższego stanu rzeczy poszukiwać należy z pewnością w wielu źródłach, a jednym z nich można uczynić fakt, iż treści kształcenia jako bardzo ważny element procesu nauczania-uczenia się, nie cieszyły się popularnością w badaniach pedagogicznych. Przez wiele lat skoncentrowane one były na poszukiwaniu efektywnych metod i form kształcenia, nowoczesnych środków dydaktycznych, co powodowało pomijanie w tych analizach treści (Siemak-Tylikowska, 1985). Z pewnością nie bez znaczenia w tej sytuacji był fakt, iż centralnie narzucone programy ograniczały możliwość samego ich doboru (Por. Duraj – Nowakowa 1997, 1998; Kojs, 2009). Wincenty Okoń, analizując warunki zmian struktury treści kształcenia, podaje trzy z nich: „1) poznawanie przez ucznia w toku procesu kształcenia otaczającej rzeczywistości i siebie samego; 2) traktowanie tych sytuacji, w których uczeń poznaje otaczający go świat jako sytuacji problemowych; 3) zapewnienie szkolnemu uczeniu się systematyczności” (Okoń, 1987, s. 134–135). Jak pisze Duraj-Nowakowa (1995), ten ostatni warunek autor traktuje w nietradycyjny sposób, bo rozumiany systemowo. Trzeba się bowiem zgodzić z autorką, że „treści programowe są czynnikiem wiążącym (integrującym) różnorodne

czynności (prace uczniów w postaci wykonywanych ćwiczeń, doświadczeń, obserwacji, rozwiązywanych zadań, klasyfikacji, analizy tekstu itp.)” (Duraj-Nowakowa, 1997, s. 337).

Warto jednak zauważyć, iż treści obecne w procesie nauczania i uczenia się, w zasadzie w każdej dziedzinie wiedzy, wymagają dziś coraz bardziej złożonych sposobów i metod kierowania działalnością zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Już przed laty zwracano uwagę na to, że „ma na to wpływ między innymi systematycznie wzrastająca objętość wiedzy, ograniczanie czasu na realizację treści kształcenia, ale i stosowanie coraz bardziej skomplikowanych środków dydaktycznych (...). Stąd wynika dążenie do doskonalenia organizacji procesu dydaktycznego wymagające nie tylko optymalnego planowania czynności nauczania, ale przede wszystkim opracowywania wystarczających modeli materiału dydaktycznego; modeli obejmujących opis jakościowy i ilościowy wybranych treści kształcenia i ustalonych między nimi związków systemowych” (Duraj-Nowakowa, 1997, s. 358).

3. DOTYCHCZASOWY STAN WIEDZY

Dobór treści kształcenia jest fundamentalnym aktem pedagogicznym, który ma bezpośredni związek z efektywnością procesu kształcenia. Efektywność ta powinna być oceniana w dwóch wymiarach: wewnętrznym (opanowanie programu) i zewnętrznym (funkcjonalność w życiu), a wybór konkretnego paradygmatu doboru treści pociągać powinien za sobą priorytetowe ukierunkowanie na jeden z tych wymiarów. Analiza historycznych i współczesnych paradygmatów dydaktycznych pokazuje, że behawiorystyczne, kognitywistyczne i konstruktywistyczne modele dydaktyczne oferują różne, ale uzupełniające się perspektywy i są optymalne dla różnych celów kształcenia, które przecież ściśle wiążą się z realizowanymi treściami. Badania empiryczne potwierdzają, że precyzyjne sformułowanie celów, ale i zastosowanie aktywizujących metod (jak metoda projektu) ma znaczący, pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów (Zhang, Ma, 2023).

Również polskie badania empiryczne dostarczają konkretnych dowodów na to, że precyzja doboru i sformułowania treści oraz celów jest kluczowym, mierzalnym czynnikiem wpływającym na sukces edukacyjny (Nowak, 2006). W eksperymencie pedagogicznym przeprowadzonym w latach 2003–2005 w grupie uczniów klas I–III wykazano, że praca dydaktyczna ukierunkowana na osiągnięcie szczegółowych, zoperacjonalizowanych celów istotnie zwiększyła efektywność nauczania w porównaniu z grupami, które pracowały wyłącznie w oparciu o cele ogólne. To badanie dostarcza silnego poparcia dla tezy, że precyzyjny dobór i sformułowanie celów dydaktycznych, które są integralnym elementem doboru treści, jest kluczowym, mierzalnym czynnikiem wpływającym na sukces edukacyjny. Jednakże badania Chaudhary i Singh (2022) ukazują z kolei, że czynniki związane doбором treści są umiarkowanie skorelowane z osiągnięciami na etapie szkolnictwa wyższego, co wskazuje na konieczność spójnego projektowania treści i form ich prezentacji. Bowiem samo dobranie merytorycznie poprawnych i wartościowych treści nie gwarantuje wysokich wyników i osiągnięć. Umiarkowana korelacja podkreśla, że równie ważne są metody dydaktyczne oraz sposób, w jaki treści są organizowane i prezentowane.

Również w pracy Hnatiuka (2021), w której poddano analizie czynniki warunkujące efektywność kształcenia zwraca się uwagę, że treści kształcenia powinny być: funkcjonalnie powiązane z celami ogólnymi i szczegółowymi, strukturalnie uporządkowane, aby umożliwić stopniowanie trudności oraz hierarchicznie zorganizowane, co pozwala uczniom na świadome budowanie wiedzy. Takie ujęcie gwarantuje, że uczący się mogą poznawać treści w sposób systematyczny, co bezpośrednio przekłada się na wzrost uzyskiwanych wyników uczenia się.

Analiza danych z raportu z badania TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) przeprowadzonych w 2023 roku rzuca światło na krytyczne problemy polskiego systemu edukacji, dotyczące przede wszystkim treści kształcenia. Zgodnie z tym opracowaniem, nadmierna objętość programowa jawi się jako kluczowa bariera dla efektywności procesu dydaktycznego, co znajduje potwierdzenie w perspektywie samych nauczycieli. Wskazują oni na ten problem jako jedną z głównych trudności w wykonywaniu zawodu, obok obciążeń administracyjno-biurokratycznych. Taka struktura pracy w konsekwencji ogranicza możliwość indywidualizacji nauczania oraz efektywnego reagowania na potrzeby edukacyjne i trudności uczniów, co fundamentalnie podważa skuteczność procesu dydaktycznego. Istnieje również hipoteza, że te warunki przyczyniają się do bardzo niskiego poczucia satysfakcji zawodowej, co jest szczególnie widoczne w przypadku polskich nauczycieli matematyki i przyrody, którzy znaleźli się w czołówce państw o najniższym wskaźniku w tym obszarze.

Raport TIMSS ujawnia w tym kontekście uderzający paradoks. Pomimo sygnalizowanych wyzwań systemowych, polscy czwartoklasiści wykazują spektakularne kompetencje, plasując się w ścisłej światowej czołówce pod względem wyników z matematyki (10. miejsce) i przyrody (7. miejsce). Najistotniejszym wnioskiem jest to, że wysoka efektywność, mierzona wynikami osiąganymi przez uczniów, nie jest w pełni skorelowana z wysokim stopniem zbieżności treści podstawy programowej z treściami weryfikowanymi w teście. Ten pozorny dysonans można interpretować jako efekt znaczącego wpływu wiedzy i umiejętności nabywanych przez uczniów w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Analiza zadań badawczych, na przykładzie zrozumienia działania magnesów, pokazała, że uczniowie często opierają się na wiedzy empirycznej, zdobywanej w codziennym życiu, nawet jeśli brakuje im precyzyjnej terminologii naukowej. W tym kontekście, efektywność edukacyjna jawi się jako wypadkowa nie tylko formalnego programu kształcenia, ale również procesów uczenia się, które mają miejsce w środowisku rodzinnym i społecznym (Dobosz-Leszczczyńska, 2024).

Analiza kolejnych edycji badania PISA (Program for International Student Assessment) ujawnia złożoną i niejednoznaczną relację między technologiami cyfrowymi a osiągnięciami uczniów. Na podstawie danych z lat 2009–2018, Courtney i in. (2022)

wskazują, że pomimo rosnącej dostępności i intensywności korzystania z technologii cyfrowych zarówno w szkole, jak i poza nią, odnotowano negatywny wpływ na ogólne wyniki w nauce. W tym paradoksalnym kontekście, badania te jednocześnie dowodzą, że czynniki psychospołeczne, takie jak pozytywne nastawienie uczniów do technologii, ich wiara w ich użyteczność, a także wysoka samoocena kompetencji cyfrowych i autonomia w posługiwaniu się nimi, są konsekwentnie skorelowane z wyższymi wynikami z matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Wnioski te sugerują, że kluczowym determinantem sukcesu edukacyjnego nie jest sama obecność narzędzi cyfrowych, ale raczej sposób ich świadomego wykorzystania oraz postawa i kompetencje uczniów w erze cyfrowej. Implikuje to potrzebę przesunięcia nacisku w pedagogice cyfrowej z prostego włączania technologii do procesu dydaktycznego na kształtowanie krytycznego i celowego podejścia do ich użycia.

Współczesność wymaga od nas gruntownej zmiany w samym myśleniu o treściach; nie należy bowiem koncertować się na tym, w jakim stopniu uczniowie opanowali materiał programowy, a przyglądać się procesowi ich myślenia, zwłaszcza pod kątem rozumienia otaczającej rzeczywistości, uczestniczenia w niej, poszukiwania miejsca w procesie tworzenia wiedzy (Klus-Stańska, 2002, 2018). Niestety, wiele prowadzonych badań ukazuje odmienną rzeczywistość szkolną. Piszą o tym na przykład Ornstein i Hunkins (2018, za: Muszyńska, 2021), którzy twierdzą, iż nauczyciele w swojej pracy najbardziej koncentrują się na ocenianiu oraz na tym, czego uczniowie się nauczyli. Nauczyciele mogą nie zastanawiać się nad swoją rolą w procesie edukacyjnym, co może być skutkiem „bezrefleksyjnego zanurzenia we własnej kulturze i nieświadomości jej nienaturalności” (Klus-Stańska, 2011, za: Muszyńska, 2021, s. 88), a co za tym idzie, niemożnością jej zmiany. Może również wynikać to z dostosowania się nauczycieli do stawianych im na co dzień wymagań. Skoro nie są włączani do współdziału w tworzeniu edukacji, zachowują się biernie wobec praktyki edukacyjnej (Gołębiak, 2014).

4. KRYTERIA I TEORIE DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W LITERATURZE I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Bardzo ważnym zagadnieniem w teorii treści kształcenia są pytania o kryteria ich doboru, co jest przedmiotem naukowych rozważań wielu pokoleń. Od dawna wiadomo, iż wśród treści stanowiących kanon kształcenia ogólnego w coraz większym wymiarze powinny być uwzględniane te, jakie dotyczą problemów współczesnego świata. Już Suchodolski (1958) w swoich pracach wyraźnie wskazywał, iż niezmiennie istotne jest, by szkoły przygotowywały do „rozumienia życia”, do odpowiedzialnego i aktywnego w nim udziału, by realizowane w nich treści kształcenia odzwierciedlały problemy socjologii, ekonomii, techniki, a także sztuki oraz kultury estetycznej. Dodatkowym zagadnieniem, jakie należałoby poddać analizie w tej kwestii, jest problem różnicowania treści kształcenia (Lewowicki, 1992, 1993). Czesław Kupisiewicz zauważa, iż pytanie o uniwersalny kanon kształcenia ogólnego nie ma jednoznacznej odpowiedzi, gdyż w wielu krajach przyjmowane są w tym zakresie różne rozwiązania. Jednomyslnie natomiast przyjmuje się, iż wśród przedmiotów stanowiących kanon kształcenia ogólnego należą: zajęcia społeczno-humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze (w tym informatyczne) oraz wychowanie zdrowotno-fizyczne, plastyczne i muzyczne (Kupisiewicz, 2005). Kruszewski (1992), przez pryzmat prowadzonych badań, opracował cztery grupy zasad, jakie powinny być brane pod uwagę przy doborze treści kształcenia. Autor wymienia zasady psychodydaktyczne (funkcjonowanie wiadomości, zasady postępowania pedagogicznego oraz psychologiczne prawidłowości uczenia się), zasady efektu końcowego (rozwój umysłowy oraz kształtowanie postaw, jak i użyteczność treści), zasady komunikacji (czyli układy logiczne i interakcje społeczne) oraz zasady kryteriów obiektywizujących (czyli zarówno odtworzenie układu wiadomości z wybranej dyscypliny, jak i struktury badania naukowego oraz poznawanego obiektu). Natomiast wśród kryteriów doboru treści kształcenia w literaturze pedagogicznej wskazuje się najczęściej: związane z uczniem (uczącym się człowiekiem), dotyczące potrzeb życia społecznego, zawodowego i kulturalnego kraju, wynikające z rozwoju nauki i techniki oraz uwzględniające wymagania natury dydaktycznej (Kupisiewicz, 2002; Okoń, 2003; Siemak-Tylikowska, 1985, 1997; Uljens, 2006). W pierwszej kategorii wymagań istotną rolę odgrywają uwarunkowania psychologiczne. Zgodnie z tym postulatem, treści kształcenia powinny być przede wszystkim dostosowane do możliwości percepcyjnych ucznia. Należy tu brać pod uwagę również charakterystyczne dla każdego okresu rozwoju cechy psychofizyczne, indywidualne możliwości uczniów, ich potrzeby i zainteresowania. Kolejna grupa wymagań odnosi się do potrzeb zarówno całego społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek, a gwarantować ma sprawne funkcjonowanie w dziedzinach gospodarki i kultury oraz odpowiedzialne uczestnictwo w życiu politycznym i społecznym kraju. Wymagania naukowe odzwierciedlają przede wszystkim układ treści składających się na główny ich kanon, co odnosi się do poszczególnych dyscyplin naukowych, będących podstawą realizowanych przedmiotów szkolnych. Jednak i ta kategoria wymagań ulega pewnym modyfikacjom, co wynika przede wszystkim z rozwoju nauki, przyrostu informacji naukowej, a w efekcie powoduje tworzenie nowych dziedzin wiedzy. Ostatnią grupę kryteriów stanowią wymagania dydaktyczne, a wiążą się one z dwoma aspektami: przyjętej naukowej teorii (koncepcji) doboru treści oraz teorii układu treści kształcenia. Układ odnosi się do organizacyjnej strony realizacji treści w procesie dydaktyczno-wychowawczym, i może przyjąć jeden z następujących kształtów: koncentryczny, gdzie istotny jest ośrodek, wokół którego skupia się całość realizowanych treści, liniowy, dotyczący wybranych problemów, jakie analizowane są tylko jeden raz, bowiem ich ułożenie dotyczy zasady systematyczności lub spiralny, będący rekonstrukcją układu liniowego, co umożliwia nawiązywanie do znanych już treści na wyższych poziomach (Siemak-Tylikowska, 1997).

Natomiast obecne w literaturze teorie doboru treści związane są z kierunkiem i rozwojem myśli dydaktycznej, i w takich ujęciach są też prezentowane (Siemak-Tylińska, 1985, 1997; Kupisiewicz, 2002; Okoń, 2003). W przeszłości o tym, jakie treści znajdowały się w programach, decydowały takie teorie jak: materializm dydaktyczny, formalizm dydaktyczny oraz utylitaryzm dydaktyczny. Natomiast do koncepcji nowoczesnych, zaliczamy m.in.: egzemplaryzm, strukturalizm, materializm funkcjonalny oraz teorię problemowo – kompleksową.

Teoria egzemplaryzmu autorstwa Scheuera, natomiast spopularyzowana przez Wagenscheina (Siemak-Tylińska, 1985), dotyczy konieczności redukcji materiału realizowanego w różnych typach szkół. Zgodnie z tą koncepcją, należy jednak zadbać o to, by tak zredukowane treści nie ograniczały spostrzegania współczesnego świata. Dlatego proponuje się, by realizować materiał na wybranych przykładach, czy też wzorach danego zagadnienia, dzięki czemu można opanować określone treści wraz z kształtowanym u ucznia całościowym obrazem świata. Na gruncie tej teorii powstały dwie koncepcje doboru treści kształcenia: nauczania paradygmatycznego i egzemplarycznego układu treści. Pierwsza z koncepcji zakłada układanie treści kształcenia w sposób wzorcowy, „ogniskowy”, natomiast druga za kryterium doboru treści ustanawia usystematyzowane obszary wiedzy, które łączą wybrane treści kształcenia. W obu przypadkach uczeń, poznając i opanowując jedno zagadnienie, będzie w stanie odnieść je do tematów pokrewnych, co pozwoli na formułowanie wniosków i kształtowanie określonych umiejętności. Jednakże ma to też swój udział w ustalaniu celów kształcenia każdej szkoły, bowiem wiąże się z eksponowaniem reprezentatywnych treści kształcenia i wykorzystaniem ich w poznaniu całości materiału w kontekście analizy określonego fragmentu (Siemak-Tylińska, 1985; Baraniak, 2001; Kupisiewicz, 2002).

Kolejnym przykładem teorii doboru treści kształcenia jest teoria strukturalizmu Sośnickiego (1925), jaka dotyczy zasady strukturalności w tworzeniu programów kształcenia. Zdaniem autora koncepcji, w każdym tego typu programie nie chodzi tylko o odpowiedni dobór treści, ale i związane z nimi funkcje myślenia. Ważne jest bowiem takie kształcenie osobowości ucznia, które by odpowiadało postulatowi życia danego społeczeństwa. Stąd w ujęciu Sośnickiego, program, oprócz funkcji dydaktycznych, powinien uwzględniać również ważne funkcje wychowawcze (Sośnicki, 1961). Podkreśla się tu również ogromną ilość treści z różnych dziedzin i nawołuje do wyeliminowania z procesu kształcenia tych treści, które powodują przeładowanie programów kształcenia. Ponieważ jednak postulat takiej redukcji nie byłby zgodny z rozwojem nauki – bowiem jej osiągnięcia powinny być uwzględniane – autor koncepcji proponuje odpowiednią strukturyzację materiału kształcenia. Miałyby ona dotyczyć wyodrębnienia treści podstawowych, o trwałych wartościach naukowych i kształcących, obowiązkowych dla wszystkich oraz treści wtórnych, które nie zawsze potrzebne byłyby wszystkim uczniom. Taki pogląd podziału materiału na elementy wspólne i zmienne głosili również Suchodolski, jak i Kupisiewicz oraz Lewowicki (Baraniak, 2001). Teoria strukturalizmu głosi ponadto, iż w tworzeniu programów, oprócz zasady strukturalności, wziąć należy pod uwagę również zasadę nowoczesności, łączenia teorii z praktyką oraz zasadę życiowości i kultury logicznej. Realizacja powyższych zasad pozwoli uczniowi poznać rzeczywistość teoretyczną, czyli obraz świata podzielony na poszczególne nauki, ale i rzeczywistość realną, a więc to, co ten obraz integruje (Siemak-Tylińska, 1985). Jak podkreśla Baraniak (1997), koncepcja okazać się może przydatna w wyodrębnieniu kanonu wykształcenia np. ogólnego czy zawodowego.

Natomiast teoria materializmu funkcjonalnego stworzona przez Okonia, jak i koncepcja problemowo-kompleksowa Suchodolskiego, również związane są z postulatem doboru treści pod względem głównych idei dyscyplin naukowych, choć w nieco zmodyfikowanej formie. Teoria materializmu funkcjonalnego jest „zarazem zespołem twierdzeń, ważnych dla doboru treści kształcenia, a więc dla teorii programów szkolnych” (Okoń, 1987, s. 9). W tym ujęciu proponuje się za jedno z kryteriów doboru treści wiadomości przydatne do odkrywania przez ucznia problemów współczesnego świata, do rozwiązania których należy wykorzystać wiedzę z różnych dziedzin nauki, choć pod względem organizacyjnym układ treści jest tradycyjny – przedmiotowy. W teorii Wincentego Okonia poznanie otaczającej rzeczywistości i gromadzenie wiadomości to tylko jeden z elementów kształcenia, bowiem obok niego tak samo istotny jest rozwój umysłowy ucznia oraz jego działalność praktyczna, czyli przekształcanie rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturalnej, technicznej itd. (Okoń, 1987). Istotę i wagę tej koncepcji podnosi fakt, iż materializm funkcjonalny jest opozycją dla encyklopedyzmu, formalizmu i utylitaryzmu – jednostronnych teorii, należących do grupy klasycznych koncepcji doboru treści kształcenia (Kupisiewicz, 2009).

Teoria problemowo-kompleksowa, której twórcą jest Suchodolski, wiąże się z poglądem, iż o treści wykształcenia musi decydować jego funkcja. Koncepcja ta dotyczy „wspólnego rdzenia i różnicowania” (Suchodolski, 1958, s. 3) wykształcenia ogólnego. W zakresie doboru treści kształcenia autor widział pilną konieczność wprowadzania do programów przede wszystkim problemów współczesnego świata. Generalnym celem owych działań jest staranie, by wszyscy ludzie lepiej rozumieli życie, dlatego powinni być do niego bardziej przygotowani w kierunku rozumnego i bardziej aktywnego w nim udziału. Jeżeli chodzi zaś o układ treści, nie może być to układ informacyjno-systematyczny, jaki ma miejsce w przypadku podzielenia wiadomości na poszczególne przedmioty, co związane jest z bardzo szybkim przyrostem „materiału nauczania”, a więc i poszerzaniem się programów. Suchodolski podkreśla, że można tego uniknąć, pod warunkiem przyjęcia jednej zasady: uczymy się w szkole po to, by zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Będzie to możliwe wówczas, gdy treści ujęte będą w zasadnicze problemy danej dyscypliny. Kompleksowość teorii dotyczy prostego faktu – choć wiele zagadnień bliskich ludziom ma charakter kompleksowy, a więc stanowi przedmiot analiz wielu specjalistów, nauczanie dzielone jest na specjalności. Dlatego „zadaniem nauczania powinno być takie przekazywanie dorobku wiedzy, aby służył on jak najlepiej rozumieniu rzeczywistości. Wychodzący ze szkoły uczeń powinien nie tyle wiedzieć, jaki jest stan wiedzy w poszczególnych dyscyplinach, ale jak za pomocą zdobytej wiedzy można zrozumieć rzeczywistość. (...) Wykształcenie ogólne to nie jest mechaniczna suma wiadomości; mechaniczna suma

wiadomości jest wykształceniem encyklopedycznym (...). Dla sprawy wykształcenia ogólnego najważniejsze jest właśnie takie nauczanie na wszystkich poziomach, które by uczyło rozumieć i kształtować rzeczywistość. Dlatego potrzebne są sprofilowane programy nauczania szkolnego (...)" (Suchodolski, 1958, s. 4–5).

Ponadto obok powyższych teorii w literaturze zwraca się również uwagę na koncepcję szerokich pól treściowych, która zakłada potrzebę wsparcia treści kanonu kształcenia ogólnego na interdyscyplinarnej strukturze. Miałyby ona za podstawę uczynić analizę tendencji rozwojowych współczesności i wynikających z nich zadań dla zinstytucjonalizowanego kształcenia, zagadnienia integrujące pokrewne przedmioty szkolne, jak i syntezę kryteriów zarówno podmiotowych, jak i przedmiotowych, pozwalających zbudować kanon sprzyjający poznaniu i zrozumieniu świata (Kupisiewicz, 1995). Kolejnymi interesującymi teoriami są również: koncepcja rdzeni treściowych, modeli czynności poznawczych, czy teorie modułowe. Koncepcja rdzeni treściowych strukturyzuje treści pod względem różnych obszarów kształcenia (np. ogólnego, zawodowego). Modele czynności poznawczych wywodzą się z systemu nauczania Konstantego Lecha. Ich istota polega na połączeniu myślenia z działaniem na czterech poziomach aktywności poznawczej w sferze percepcyjnej i operacyjnej: poznania zmysłowego, modeli wyobrażeń, modeli symbolicznych, struktur teoretycznych (Baraniak, 1997). Teorie modułowe natomiast pozwalają na przenikanie modularyzacji treści, (...) której moduły – jako ruchome elementy programowe – dają możliwość tworzenia różnych ich konfiguracji, realizowanych w różnym czasie, nie tylko w systemie szkolnym kształcenia, w tym zawodowego, ale również i ustawicznego. Idea ta przeniesiona na grunt teorii programów nauczania, umożliwia wzajemne przenikanie się treści i realizowanie ich w różnym czasie, tempie i okresie, umożliwiając elastyczne kształcenie i indywidualne podejście, dostosowane do możliwości każdego ucznia (Baraniak, 2015, s. 81).

Niestety, nie wszystkie z powyższych koncepcji doczekały się wyraźnego odniesienia i zastosowania w praktyce edukacyjnej, a wiele z nich od dawna stanowi przedmiot ostrej krytyki, głównie z uwagi na jednostronność treści kształcenia (Okoń, 2003). Warto jednak w tym miejscu przytoczyć słowa Lewowickiego, który pisał, iż rozstrzyganie o wartości poszczególnych teorii doboru treści kształcenia jest zadaniem bardzo trudnym, zwłaszcza że przydatność każdej z wymienionych koncepcji zależy od wielu czynników. Z całą pewnością jednak należy przypominać, iż każdy system szkolnictwa jest zobowiązany do określenia zarysu koncepcji doboru treści (Lewowicki, 1985, 1992). Ponadto, warto przywołać refleksję Alicji Siemak-Tylikowskiej (1985), która – przecierając szlaki w badaniach nad treściami w naszym kraju i zastanawiając się nad przydatnością teorii doboru treści kształcenia – w latach 80. ubiegłego wieku stwierdziła, iż w rzeczywistości w zasadzie żadna z opisanych w literaturze teorii nie miała wówczas całkowitego odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. Od tego czasu treści szkolne (a raczej kolejne podstawy programowe) zmieniane były wielokrotnie. Wybrane założenia teorii problemowo-kompleksowej, znalazły swoje odzwierciedlenie w koncepcji kształcenia zintegrowanego, czego rozwiązania obecne są do dziś. Ponadto, zdaniem Baraniak (1997), teoria egzemplaryzmu znalazła swoje zastosowanie w konstruowaniu programów z dziedziny nauk przyrodniczych. Powodów braku odzwierciedlenia większości teorii w praktyce edukacyjnej jest wiele. Zaliczyć do nich należy z całą pewnością zarówno brak spójnej polityki programowej państwa (Śliwerski, 2015), jak i od dawna widoczną szkolną presję egzaminacyjną. Egzemplaryzm i strukturalizm bardziej podkreślają logikę wiedzy i sposoby jej reprezentacji, materializm funkcjonalny i teoria problemowo – kompleksowa kładą nacisk na użyteczność i powiązanie z praktyką, przy czym problemowo-kompleksowa idzie krok dalej, integrując różne dziedziny i stawiając ucznia w sytuacjach wymagających twórczego działania. Już same założenia egzemplaryzmu, który wskazuje na wybór treści na podstawie reprezentatywnych przykładów, ukazujących ogólne zasady i prawidłowości szerszych zjawisk, strukturalizmu, promującego odkrywanie logicznej budowy i systematyzowanie treści tak, aby uczeń widział zależności, a nie tylko fakty, można odnieść do lat obecnego i znanego problemu przeładowanych podstaw programowych czy aktualnie toczących się kontrowersji i dyskusji dotyczących przedmiotu do wyboru – edukacji zdrowotnej. Również teoria problemowo – kompleksowa, wymagająca interdyscyplinarnego podejścia do treści, odnalazła już swoje zastosowanie w pierwszych podstawach programowych z 1999 roku, w których obowiązywały ścieżki międzyprzedmiotowe, integrujące wiedzę z różnych dziedzin. Wydaje się jednak, że pomocne w odpowiedzi na najpilniejsze potrzeby współczesności mogą być założenia materializmu funkcjonalnego, który akcentuje praktyczne zastosowanie wiedzy i wskazuje na uczenie się rozwiązywania realnych problemów, co bardzo dobrze obrazuje wprowadzenie od bieżącego roku szkolnego np. edukacji obywatelskiej.

5. ZAKOŃCZENIE

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, czego powinniśmy dziś uczyć w szkole, warto zwrócić uwagę na kryteria doboru treści. W dobie ostatnich wydarzeń politycznych i gospodarczych, zarówno w Polsce, jak i na świecie, pilnej uwagi wymagają te związane z samym uczniem, jak i potrzebami życia społecznego. Zaakcentowanie w doborze treści tego rodzaju wymagań ułatwiłoby przygotowanie do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym młodych obywateli Polski, Europy i świata. W dobie tak szybkiego rozwoju technologii więcej uwagi należy poświęcić na rozwój nauki i techniki, bowiem zagadnienia dotyczące tych obszarów są dziś po prostu niezbędne. Stąd warto powrócić do założeń materializmu funkcjonalnego, które mogą być drogowskazem w myśleniu o konieczności włączenia do kanonu treści szkolnych zagadnień związanych z zarówno wymaganiami społecznymi, jak i indywidualnymi potrzebami uczniów. Takie działania z pewnością pozwolą na ujawnienie wytycznych, jakie brane są pod uwagę podczas prac nad kolejnymi podstawami programowymi.

W rozważaniach nad kanonem treści szkolnych, poza pedagogicznymi teoriami, uwzględnić trzeba również wyniki prowadzonych w ostatnich latach badań dotyczących zarówno potrzeb, planów, jaki i stylu życia, zwłaszcza młodych ludzi. Często wskazuje się w nich na związek między współczesnym kryzysem kulturowym a kryzysem w sferze wartości młodego pokolenia, którego świat wartości jest w dużym stopniu osadzony w nowej kulturze (zob. m.in. Szafraniec, 2019). Szczególnie niepokojące są dane dotyczące zarówno spadku wiedzy, jak i samego zainteresowania dzieci i młodzieży np. kulturą najbliższego otoczenia (Jasiński, 2021; Szwarc, 2023). Sytuacje te wskazują na krytyczną potrzebę rewizji i optymalizacji treści kształcenia w polskim systemie edukacji (OECD, 2020). Czas pokaże, czy podpisane w ubiegłym roku projekty rozporządzeń zmieniających podstawę programową kształcenia ogólnego dla osiemnastu przedmiotów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych prawdziwie rozpoczęły ten proces.

BIBLIOGRAFIA

- Baraniak, B. (2001). *Programy kształcenia zawodowego, teoria-metodologia-aplikacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Baraniak, B. (2015). Edukacja zawodowa w kreowaniu zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wyższego, zorientowanych na rynek pracy. *Forum Pedagogiczne*, 15, 71–87.
- Baraniak, B. (red.). (1997). *Dobór treści kształcenia zawodowego*. Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej; Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.
- Chaudhary P and Singh RK (2022) A Meta Analysis of Factors Affecting Teaching and Student Learning in Higher Education. *Front. Educ.* 6:824504, 1–8. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.824504>
- Cholewa, J., Rak, Z. (2023). ChatGPT jako przyjaciel pokolenia Z. *Foreign languages learning*, 2023 (4), 29–39. <https://doi.org/10.47050/jows.2023.4.29-37>
- Courtney, M., Karakus, M., Ersozlu, Z. et al. (2022) The influence of ICT uses and related attitudes on students' math and science performance: multilevel analyses of the last decade's PISA surveys. *Large-scale Assess Educ* 10, 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00128-6>
- Dobosz-Leszczynska, W. (red.). (2024). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Duraj-Nowakowa, K. (1995). *Tematy systemowe w przedszkolu geneza i założenia, planowanie i przykłady*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (1998). *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*. Impuls.
- Gołębniak, B. D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: Ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169.
- Hnatiuk, M. (2020). Czynniki społeczne warunkujące efektywność kształcenia. Czynniki polityczny. *Przegląd Pedagogiczny* (1), 33–48.
- Jasiński, Z. (2021). Projekt Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej, *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (15), 256–276. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.14>
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? *Studia Pedagogiczne*, 64, 43–50.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. PWN.

- Kojs, W. (2009). Modalne aspekty edukacji i pedagogiki. *Chowana, Tom Jubileuszowy*, 23–38.
- Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*, WSiP.
- Kruszewski, K. (1987). *Zmiana a wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kruszewski, K. (1992). Wykorzystanie teorii wiadomości w studiach nad treściami kształcenia. W: M. Berge, T. Lewowicki. (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, 21–41. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kruszewski, K. (2007). O nauczaniu i uczeniu się w szkole. W: K. Kruszewski. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, 109–144. PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1995). *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (2002). *Dydaktyka ogólna*. Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*, PWN.
- Kwieciński, Z. (2018). Edukacja wobec blokad systemu kulturowego, *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (9), 17–31. <https://doi.org/10.15804/em.2018.02.01>
- Lewowicki, T. (1985). Koncepcje doboru treści kształcenia – próba typologii. W: T. Lewowicki, T. Wojtczak, J. Zakrzewski (red.), *Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne*, 7–18. WAP, IPNPTiSW.
- Lewowicki, T. (1992). Różnicowanie treści i procesu kształcenia w szkołach polskich. W: M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, 59–70. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewowicki, T. (1993). Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki. W: J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, 36–49. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- McCrindle M., Fell A. (2020). *Understanding generation alpha*. https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA#fullTextFileContent
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.), (2000). *Leksykon PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska, B. (2021). Działania nauczycieli podejmujących próbę zmiany formy kształcenia na zajęciach z języka obcego – wdrażanie programów kształcenia „Soft CLIL”. *Forum Oświatowe*, 33(1), 79–91. <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.5>
- Nowak J. (2006), Operacjonalizacja celów a efektywność kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej, W: Denek K., Koszczyk T., Oleśniewicz P. (red.): *Edukacja Jutra: XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe Tom 2*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 223–230.
- OECD, (2020). *Przeciążenie programowe: droga naprzód*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Okoń, W. (1987). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. WSiP.
- Okoń, W. (1987). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. WSiP.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ornstein, A.C., Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, Global Edition*, Harlow. Pearson Education Limited.
- Rojewska, M. (2024). *Milenialsi, pokolenie Z, Y, X, generacja baby boomers–kto to?* <https://interviewme.pl/blog/pokolenie-z>
- Siemak-Tylikowska, A. (1985). *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*. Uniwersytet Warszawski.
- Siemak-Tylikowska, A. (1997). Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*, 853–857. Fundacja Innowacja.
- Sośnicki, K. (1925). *Zarys dydaktyki*. Nakł. Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
- Sośnicki, K. (1961). Aby programy były „współczesne i życiowe”, *Nowa Szkoła*, nr 4, 6–9.
- Suchodolski, B., (1958). Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego, *Nowa Szkoła* nr 4, 2–5.
- Szafraniec, K. (2019). *Młodzi 2018: cywilizacyjne wyzwania, edukacyjne konieczności*. A Propos Serwis Wydawniczy.
- Szwarc, A. (2023). Regional education on the cultural borderland. Do students need knowledge about their region today? *Kultura i Edukacja*, 2 (140), 64–77. <https://doi.org/10.15804/kie.2023.02.04>
- Szymański, M. J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Wydawnictwo Difin.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uljens M. (2006). Dydaktyka szkolna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, 105–251. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zhang L and Ma Y (2023) A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Front. Psychol.* 14:1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>