

JADWIGA WASIUKIEWICZ

Uniwersytet Gdański

**PROPOZYCJE DOSKONALENIA PROGRAMÓW NAUCZANIA JAKO JEDEN  
Z KIERUNKÓW MODERNIZACJI SYSTEMU KSZTAŁCENIA WSPÓŁCZESNEJ  
SZKOŁY**

Potrzeba dokonywania modernizacji współczesnego kształcenia jest bezsporna. Wykładają ją i przekonująco uzasadniają zarówno autorzy raportów o światowym stanie oświaty (E. Faure, J. Botkin)<sup>1</sup>, jak i twórcy analityczno-krytycznych opracowań, odnoszących się do zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych poszczególnych krajów – raporty o stanie ich oświaty zaprezentował u nas Cz. Kupisiewicz<sup>2</sup>.

Tematyka tych raportów oscyluje wokół zagadnień celów kształcenia i wychowania, metod nauczycielskiej pracy z uczniami, środków działania wychowawczego, jego form organizacyjnych i zagadnień dotyczących osobowości nauczyciela.

Ale te zestawy zagadnień otwierają podstawowe pytania o społeczno-ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania przemian szkolnictwa. Charakteryzując je i ujmując w trzy grupy odpowiednich problemów, Cz. Kupisiewicz omówił ekonomiczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania przemian współczesnego szkolnictwa<sup>3</sup>.

Szczegółowe kwestie, składające się na pytania o dzisiejszą edukację – otwiera zagadnienie celów kształcenia i wychowania oraz to, jak je określać i czy w ogóle należy to czynić. Formułowanie celów wychowania przez ustalanie ideału wychowawczego, stanowiącego zestaw tak czy inaczej uzasadnionych, pożądaných cech wychowanka, wydaje się być chybione, gdyż niezbitnie wskazuje, że młodzież, realnie istniejąca w tej rzeczywistości, różni się od tych sylwetek-wzorców, które stworzyli teoretycy wychowania, kierujący się ideologicznymi uzasadnieniami tego, „jak być powinno”. Jeśli więc życie nie potwierdza idei konstruowania szczegółowych projektów właściwości „człowieka pożądanego”, może warto zwrócić się ku człowiekowi realnemu i określać cele wychowania na jego miarę. Jakże jednak to zrobić, skoro człowiek jako jednostka pełen jest wewnętrznych sprzeczności, a różnorodne wymiary jego życia – takie, jak mądrość, nadzieja, wyobraźnia, wiara, obojętność, starość – mają w sobie zarazem coś dodatniego i ujemnego, są dramatycznie skonstrastowane<sup>4</sup>? Skoro tak, to można by uznać, że wychowawca jest po to, aby przed wychowankiem zaledwie szkicować panoramę różnorodnych możliwości, wśród których on sam będzie wybierał własną drogę życia.

Tak rozumując nie wolno jednak zapominać, że człowiek, a więc i nasz uczeń, funkcjonuje w życiu społecznym, stanowiącym zawsze „społeczeństwo wychowujące”, które wywiera określone naciski na jednostkę. Jak więc pogodzić jej indywidualne potrzeby

z koniecznościami społecznymi? Oto pytanie znaczące dla problematyki określenia celów wychowania.

Inne fundamentalne zagadnienie współczesnej edukacji zawiera się w otwartych także kwestiach, dotyczących treści nauczania. Przeszkoda, przed jaką stajemy zastanawiając się nad konstruowaniem programów nauczania, dotyczy trudności pogodzenia dwóch faktów – faktu narastania w ogromnym tempie ilości wiedzy ludzkiej (szacuje się, iż podwaja się ona obecnie co 10 lat) z niemożnością przyswojenia sobie przez uczących się tego kolosalnego bloku informacji. Jeśli nie sposób uczynić dziś człowieka w pełni kompetentnym i zorientowanym w otaczającej go rzeczywistości, to trzeba dokonywać wyborów. I właśnie kwestię formułowania kryteriów owych wyborów można uznać za jedną z najbardziej znaczących w całej problematyce tworzenia współczesnych programów nauczania.

Zagadnienie metod pracy z uczniami stanowi kolejny zestaw kwestii modernizacji kształcenia w szkole współczesnej. Ogólnie przyjęty jest postulat konieczności nauczania przez stosowanie różnorodnych metod. Jak jednak zapewnić właściwe proporcje między nauczycielskim podawaniem a uczniowskim poszukiwaniem, między myśleniem a działaniem wychowawca?

Środki kształcenia i wychowania – oto temat budzący dzisiaj szczególnie żywe emocje, zastanawiamy się bowiem, czy najlepiej wspomagają uczniowskie uczenie się nazwane niegdyś przez J.A. Komeńskiego „dęby i buki”, czyli naturalne fragmenty rzeczywistości, czy lepiej sprzyjają owemu uczeniu się książkowe teksty, stwarzające szansę głębszego, gdyż uogólnionego poznawania, czy też powinniśmy zwrócić się ku elektronicznym środkom technicznym i w ich imponujących możliwościach doszukiwać się szczególnej szansy nauczania skutecznego.

Prowadzone analizy wykazują, obok mocnych, także i słabe strony nauczania skomputeryzowanego, co stanowi źródło pytań o zróżnicowanie i najkorzystniejsze proporcje wielu środków dydaktycznych.

Organizacyjne formy nauczania i kształcenia stanowią także temat przyciągający uwagę reformatorów oświaty. Głośnej i radykalnej krytyce systemu klasowo-lekcyjnego towarzyszy tworzenie pomysłów innych rozwiązań organizowania pracy pedagogicznej z dziećmi. Nie ma jednak wśród nich takich, które obok dodatnich nie miałyby także i stron ujemnych. Tak więc i tematyka organizacyjna stanowi wielkie pole poszukiwania dróg ulepszenia szkolnictwa.

Za pierwszorzędny element owego ulepszenia uznaje się jednak dobór ludzi do pracy wychowawczej i znaczące dla tego doboru pytania o to, kim jest i jaki jest dobry nauczyciel. Czy jest nim „człowiek praktyki”, który opanował wielość różnorodnych technik metodycznych i sprawnie posługuje się nimi, czy też „człowiek teorii”, rodzaj intelektualisty, rozumiejącego wyższe uwarunkowania wychowania, czy też ktoś, kto potrafi w swojej działalności harmonijnie łączyć te dwie linie aktywności? Z tymi otwartymi kwestiami łączą się pytania o kształcenie nauczycieli, a znawcy zagadnień edukacyjnych twierdzą,

że to właśnie reformy kształcenia nauczycieli stanowią korzenie rzeczywistych przemian oświatowych.

Stanowiąca przedmiot moich zainteresowań tematyka treści i metod nauczania przyrody jest – jak starałam się to pokazać w powyższym wprowadzeniu – jednym ze składowych elementów poszukiwania lepszych rozwiązań realizowania zadań dydaktycznych przez dzisiejszą szkołę. Liczne prace badawcze i próby praktyczno-realizacyjne prowadzone w wielu krajach świata wykazują, że trudno jest stworzyć satysfakcjonujący program oraz jest to praca wymagająca ciągłych wysiłków i refleksji.

Aby uporządkować poczynione na użytek własny owe refleksje można by wyodrębnić w nich następujące kierunki:

1. Nastawienie na wzrost ilości informacji zawartych w programach bądź skierowanie uwagi na jej jakość.

2. Ukierunkowanie na arbitralne rozstrzygnięcia odnośnie do merytorycznej zawartości programów lub dopuszczanie szerszej społeczności samych nauczycieli, uczniów, rodziców, osób ze środowiska lokalnego – do współtworzenia programów przez dokonywanie wyborów tych treści, które odpowiadają potrzebom owych współdecydujących gremiów.

3. Pojmowanie programu bądź jako zestawu merytorycznych haseł, stanowiących inną jakość niż jego faktyczna realizacja, albo jako całości treściowo-realizacyjnej. Przy tym drugim podejściu dla określenia programu używa się nazwy „curriculum”, oznaczającej już nie tradycyjnie pojmowany zbiór uporządkowanych przez specjalistów tematów z wybranych dziedzin wiedzy, przydatnych dla nauczania, lecz całość treściowo-metodyczną tworzoną przez pedagoga, który – zgodnie z własnym rozumieniem sensu, jaki nadaje swojemu przedmiotowi – tworzy faktyczny sposób realizowania owego programu, w którym nierozłącznie są ze sobą splecione treści, metody i warunki pracy nauczyciela i uczniów.

Obecnie dokonam krótkiego omówienia nazwanych wyżej sposobów interpretowania programów, odzwierciedlających – w jakimś stopniu – współczesne dyskusje nad doskonaleniem szkolnych programów nauczania.

Ad. 1. Ilościowe rozbudowywanie programów nauczania stanowi na pewno najprostszy sposób ich „unowocześniania”, ale – jak wykazała to nasza rodzima praktyka – łączy się on z trudnościami przyswajania sobie przez uczniów narastającej wiedzy oraz z wątpliwościami co do wartości takiego encyklopedycznego nauczania. Przyczynia się ono do tworzenia uczniowskiej głowy „nabitej”, ale czy „otwartej”?

Kierowanie uwagi na jakość wiedzy, zawierającej się w programach nauczania, łączy się z pytaniami o tę jakość – czy ma to być wiedza, w której dopatrujemy się szczególnych walorów kształcących, a więc sprzyjająca rozwijaniu myślenia uczniów, czy może wiedza ujęta w struktury różnicujące to, co bardziej ważne, od tego, co drugorzędne i ekspozująca powiązania między elementami, czy też wiedza stanowiąca reprezentacje większych całości lub ich rdzeń<sup>5</sup>?

Ad. 2. Programy tworzone przez ekspertów i obowiązujące nauczycieli stanowią element porządku edukacyjnego społeczeństw zarządzanych centralistycznie. Tym programom, posiadającym najczęściej przedmiotowo-naukową zawartość, zarzuca się arbitralność, to, że są odległe od realnych potrzeb i możliwości uczniów, że przez sztuczne dzielenie rzeczywistości tworzą nieprawdziwą jej wizję odległą od dziecięcych doświadczeń, wizję kosztowną, niepociągającą dla dziecka, zniechęcającą je do uczenia się.

Przeciwstawne w swoim charakterze programy nauczania, współtworzone przez klientów szkolnych – uczniów i rodziców, mają jednak także pewne słabości. Oto bowiem do wybierania treści nauczania i tworzenia z nich zindywidualizowanych programów przystępują osoby w jakimś sensie mało do tego przygotowane, postrzegające edukację przez pryzmat osobistej drogi życia i uczenia się bez sięgania do uświadamiania sobie tego, iż jest ona także sprawą życia społecznego. Ta zawężona perspektywa sprzyja nadmiernej pragmatyzacji doboru treści nauczania, wynikającej z podporządkowywania ich doraźnym potrzebom, codziennym zadaniom, elementarnym interesom, a wszak „nie samym chlebem żyje człowiek”.

Ad. 3. Od wspomnianego już, tworzonego poza nauczycielem i danego mu programu abstrakcyjnego nauczania, różni się zjawisko „curriculum”, w którym akcentuje się żywą pracę nauczyciela, jego autorski wkład w interpretację i zarazem realizację programu, która wszak każdorazowo przebiega inaczej, gdyż współwyznacza ją zespół uczniowski, warunki i okoliczności pracy, atmosfera wychowawcza, styl pedagogiczny pośrednio szeroko pojętego oddziaływania środowiska – placówki edukacyjnej<sup>6</sup>.

Koncepcja nauczania elementów przyrodoznawstwa w młodszych klasach szkoły podstawowej wyrastać powinna – rzecz jasna – z tego, co stanowi treść współczesnych dyskusji nad programami nauczania i stanowić zarazem własną próbę wystąpienia nauczyciela z projektem, który mógłby przyczynić się do przezwyciężenia trudności nauczania przyrody i nie tylko, jakie obserwuje się obecnie w klasach młodszych.

Tworząc je, sięgać należy do idei strukturalizacji treści kształcenia i do koncepcji „curriculum”, w której treści i metody nauczania stanowią organiczną jedność, a aktywność uczniów i aktywność nauczyciela są także nierozzerwalną całością. Wskazują na to współczesnej tendencje w edukacji wczesnoszkolnej<sup>7</sup>.

T. Lewowicki w artykule pt. *Modele kształcenia a kształtowanie samodzielności uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (*Życie Szkoły* 1989/6) tak pisze: „Kształcenie i wychowanie ma rzeczywiście służyć kształconym i kształcącym się – ma pomagać im w wielostronnym rozwoju, dawać intelektualne, społeczne i wolicjonalne przygotowanie do podejmowania decyzji o drogach życiowych, o celach jednostkowych i grupowych. Edukacja ma zatem pomagać w kształtowaniu przede wszystkim społeczeństwa celów, ale zarazem społeczeństwa dysponującego wiedzą i środkami. To wielkie i trudne zadanie edukacji. To wielkie i trudne zadanie współczesnych społeczeństw. Ale zadanie piękne i godne człowieka”.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup>E. Faure i inni: *Uczyć się, aby być*. PWN Warszawa 1975; J.W. Botkin i inni: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „Lukę ludzką”?* PWN Warszawa 1982.
- <sup>2</sup>Cz. Kupisiewicz: *Przemiany edukacyjne w świecie*. Wiedza Powszechna Warszawa 1978; tenże: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN Warszawa 1985; tenże: *Szkoła w świadomości uczniów i nauczycieli*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1988 nr 1.
- <sup>3</sup>Tenże: *Przemiany edukacyjne... rozdział I*; tenże: *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1985*. WSiP Warszawa 1987.
- <sup>4</sup>J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*. Czytelnik Warszawa 1980; por. także Z. Cackowski: *Praktyczno-społeczna misja nauk społecznych i humanistycznych*. „*Nowa Szkoła*” 1986/7–8.
- <sup>5</sup>Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN Warszawa 1973 rozdz. IV.
- <sup>6</sup>W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Część pierwsza, rozdział V*. PWN Warszawa 1987; H. Rylke: „*Drugi program*” w szkole – rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. „*Kwartalnik Pedagogiczny* 1984 nr 1; A. Janowski: *Ukryty program polskiej szkoły*. *Res Publica* 1988 nr 4.
- <sup>7</sup>J. Parafiniuk-Soińska: *Funkcje zawodowe nauczycieli klas początkowych jako podstawa doboru i układu treści kształcenia*; E. Stucki: *Niektóre tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*; R. Więckowski: *Paradygmaty edukacyjne we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej*; M. Grochociński: *Potrzeby i kierunki unowocześniania edukacji wczesnoszkolnej*, W: *Współczesne tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Ogólnopolska sesja naukowa, Gdańsk 1989; J. Rutkowiak: *Przygotowanie nauczycieli dla dzieci młodszych a modele kształcenia pedagogów*, W: *Acta Universitatis Wratislaviensis Prace pedagogiczne LXXII* Wrocław 1991.