

Kazimierz Denek  
Ryszard Meller  
Poznań

## TREŚCI KSZTAŁCENIA W PRZEMIANACH EDUKACJI NARODOWEJ

Treści kształcenia we współczesnej szkole są coraz częściej orientowane na wartości i cele formułowane przez edukację humanistyczną. Nie mogą one nie uwzględniać zagrożeń i wyzwań cywilizacyjnych końca XX wieku. Mają one przygotować młodzież uczącą się do życia w rodzinie, uczestnictwa w działalności społecznej w wymiarze lokalnym i krajowym, realizacji współpracy międzynarodowej. Przy doborze i układzie treści kształcenia nie można zapominać, że mają one służyć: wzrostowi jakości nauczania i wychowania, poprawie wychowania przez pracę i dla pracy, zwiększeniu odpowiedzialności uczniów za jakość nauki, realizacji idei zespolenia powszechnego kształcenia młodzieży z kształceniem zawodowym, zapewnieniu trwałego opanowania podstaw nauki.

Wyznacznikami dla doboru i układu treści kształcenia są przemiany społeczno-gospodarcze i edukacyjne, które dokonują się w naszym kraju. Treści układu się zgodnie z wymogami nauczania strukturalnego.

Według typologii poszukiwań naukowych zaproponowanej przez Hiroshi Azuma, japońskiego eksperta UNESCO, treści kształcenia zalicza się do tych aspektów poszukiwań badawczych dydaktyki, które są zogniskowane na wiedzy. Mają one na celu jej wzbogacenie, pogłębienie i strukturalizację. Jako najistotniejszy element treści kształcenia uważa się te z nich, które służą wykształceniu ogólnemu (Kozakiewicz 1987). To wykształcenie ogólne powinno "przekazywać wyobrażenie, jakie społeczeństwo ma o sobie samym, jakie są jego nadzieje, jego podstawowe wartości, jego społeczne priorytety i jak widzi ono swoją przyszłość" (Henchey, 1985).

## 1. Istota treści kształcenia i ich humanistyczna orientacja

Co rozumiemy pod pojęciem treści kształcenia? Dla potrzeb tego opracowania przyjmujemy, że na treść kształcenia składa się system:

1) wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie, myśleniu, technice, sposobach działalności, których opanowanie zapewnia tworzenie się w świadomości uczniów prawidłowego obrazu świata, jest warunkiem właściwego podejścia metodologicznego do działalności poznawczej i praktycznej;

2) ogólnych intelektualnych i praktycznych umiejętności oraz nawyków będących podstawą wielu rodzajów działań (o charakterze poznawczym, twórczym, wytwórczym, usługowym itd.);

3) norm stosunku do świata, do drugiego człowieka, będący podstawą przekonań i ideałów (Lerner, Skatkin, 1979). Ponadto wchodzi tu doświadczenie uzyskane w toku działalności twórczej, jej podstawowe cechy, które stopniowo zostały nagromadzone przez ludzkość w procesie rozwoju działalności społeczno-praktycznej.

Takie wieloskładnikowe ujęcie treści kształcenia pomaga rozwiązywać wiele problemów związanych z konstruowaniem systemu kształcenia, projektowaniem programów, podręczników, środków dydaktycznych, modelowaniem metod nauczania itd.

Treści kształcenia we współczesnej szkole coraz częściej są zorientowane na edukację humanistyczną (Suchodolski, Wojnar, 1988). Drogowskazem dla niej jest dydaktyka humanistyczna. Przywołuje ona takie wartości jak: umiłowanie wolności, sprawiedliwości, prawdy, solidarności, uczciwości, samodyscypliny, poczucia obowiązku, szacunku i tolerancji dla innych. Przyjmuje się, że dla całej ludzkości istnieje jedna wartość, jakiś odległy cel, do którego dążą wszyscy. Poszczególni autorzy nazywają ją: samorealizacją, samoaktualizacją, integracją, zdrowiem psychicznym, indywidualizacją, autonomią, zdolnością twórczą, produktywnością. Wszyscy z nich są zgodni z tym, że chodzi tu o zdanie sobie sprawy z potencjalności danej jednostki, tzn. o stawanie się w pełni człowiekiem, tym wszystkim czym uczeń ma być (Maslow, 1986). Uczeń tego nie wie. Uświadomienie mu tego jest naczelnym zadaniem dydaktyki humanistycznej. Dydaktyka humanistyczna nie jest i nigdy nie była nurtem jednorodnym. Można nawet powiedzieć, że jest bardziej różnorodna niż inne jej kierunki. Dzieje się tak dlatego, że od chwili powstania określano ją raczej poprzez to, przeciwko czemu występowała i z czym walczyła, niż poprzez to, co nowego postulowała i proponowała. Zakłada ona, że kształcenie jest procesem nauczania i uczenia się, który ma na celu wywołanie maksimum pożądanych zmian u poszczególnych uczniów. (Kruszewski, 1987). Traktuje ona wyniki uczenia się jako mierniki efektywności nauczania. W dydaktyce humanistycznej uczeń jest równorzędnym partnerem nauczyciela w toku nauczania i uczenia się. Od stałego dialogu ich zależy efektyw-

ność nauczania i uczenia się. Dydaktyka humanistyczna uważa, że nauczyciel, aby być dobrym organizatorem i kierownikiem procesu kształcenia, musi być przede wszystkim sam aktywnym uczniem wraz ze swoimi podopiecznymi (Galloway, 1988). Tak pojęta dydaktyka pobudza autoekspresję i rozwój twórczych zdolności uczniów (Debesse, Mialaret, 1988).

Humanistyczna orientacja odnosi się do treści kształcenia nie tylko na dziś. Dotyczy przyszłości możliwej (posible), prawdopodobnej (probable), preferowanej (preferable) po to, by zbudować taką jakiej pragniemy i domagamy się, przez nasze życzenia, a następnie powrócić do współczesności, by ją organizować i uczynić nosicielką przyszłości.

Zwracanie uwagi na prospektywną funkcję treści kształcenia jest szczególnie ważne w okresie świata postępu technicznego, niekontrolowanych przemian w strukturze ekologicznej i eksplozji demograficznej. Coraz częściej człowiek odurzony potęgą postępu naukowo - technicznego staje się nienasycony w apetytach. Nie uznaje opozycji. Wydaje mu się, że wszystko do niego należy. Po opanowaniu całej planety wyrusza na podbój jej otoczenia. Narzuca, wykorzystuje, manipuluje, dziesiątkuje, unicestwia. Nie zdaje sobie sprawy, iż tak czyniąc, przekształca siebie, zatrzuwa glebę, powietrze i wody, od których zależy jego życie. Buduje potworne miasta, które czynią go niewolnikiem. Produkuje broń, która może wszystkiemu postawić kres. Jego eksploracje mają siłę spazmu, który poprzedza wydarzenia finalne. Stanowią one etap wyścigu nie mającego żadnego procedensu. Czy będzie to wyścig triumfalny? A może okaże się szalony? Jak długo może trwać? Człowiekowi grozi samozniszczenie. Niestety, ten proces już się rozpoczął. Jedną z centralnych spraw współczesnego świata jest zatrzymanie lub cofnięcie eksplozji demograficznej, urbanistycznej, zbrojeniowej.

Kolejną z przyczyn ponurej wizji przyszłości stanowi brak programów i planów, zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzkości. Życie we współczesnym świecie, przesyconym dobrami materialnymi i narzucającym szalone tempo przemian, kształtuje nowego człowieka. Z jednej strony trwa on w konkurencji, pogoni za wciąż nowymi towarami, z drugiej strony otacza go świat olbrzymiego egoizmu, w którym stosunki międzyludzkie zatracają swój humanistyczny wymiar. Rodzą się głębokie, a jednocześnie lekceważone choroby społeczne, jak alkoholizm, narkomania, aids, terroryzm.

Niekontrolowany rozwój nauki i techniki staje się celem samym w sobie, który nie bierze pod uwagę ludzkich potrzeb. Banalnym stało się już twierdzenie, że nauka wyprzedziła wszelkie przewidywania. Nawet uczeni nie zawsze zdają sobie sprawę z tych możliwości, które zawiera ich wysiłek. Nie umieją przewidzieć następstw swego wysiłku. W dobie przyspieszonego rozwoju przyszłości, człowiek coraz częściej myśli kategoriami techniki przy jednoczesnym abstrahowaniu od filozofii, etyki, symbiozy z naturą. Ogniskuje wszystkie swoje wysiłki na doskonaleniu świata zewnętrznego. Zapomina o doskonaleniu samego siebie.

Zamiast zwiększać swoją wolność, staje się niewolnikiem rzeczywistości, którą tworzy. Dając się ponieść pokusom zdobyczy technologicznych, gubi sens życia. Polega on m. in. na : codziennym wysiłku, etyce pracy, pocie czoła i zgrubieniu naszych rąk; poczuciu dumy z tworzenia, bycia użytecznym, uczestnictwie i porozumieniu między ludźmi, współnocie z naturą. Okazuje się, że przyszłość jest najważniejszym i najtrudniejszym w zabezpieczeniu spośród wszystkich ludzkich wynalazków. Trzeba ją w sposób świadomy i inteligentny przygotować, aby zaistniała dla przyszłych pokoleń. Czy wobec zarysu apokaliptycznej wizji przyszłości można mieć nadzieję, że proces samozagłady zostanie cofnięty? Taka nadzieja zaistniała w naszych czasach. Świadczą o tym ruchy alternatywne na rzecz: obrony i ochrony środowiska, pokoju i kształcenia (Peccei, 1987).

## **2. Miejsce treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji i kierunku przebudowy**

Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji szkolnej nie mogą nie uwzględnić wspomnianych w poprzednim śródtytule zagrożeń i wyzwań cywilizacyjnych. Nie mogą one sprowadzać się do morza faktów, które trzeba zapamiętać. Mają one przygotować młodzież uczącą się do : życia w rodzinie, uczestnictwa w działalności społecznej w wymiarze lokalnym i krajowym, realizacji współpracy międzynarodowej.

Przy doborze i układzie treści kształcenia nie można zapominać, że mają one służyć: wzrostowi jakości kształcenia i wychowania, poprawie wychowania przez pracę i dla pracy, zwiększeniu odpowiedzialności uczniów za jakość nauki, realizacji idei zespolenia powszechnego kształcenia młodzieży z kształceniem zawodowym, zapewnieniu trwałego opanowania podstaw nauki (Okoń, 1988).

Wyznacznikami dla doboru i układu treści kształcenia trzeba uczynić przemiany społeczno-gospodarcze i edukacyjne, które dokonują się w naszym kraju. Treści kształcenia powinny służyć tym przemianom (Lewowicki, 1987).

Analiza dość obszernej literatury na temat przebudowy szkolnictwa, prognozowania koniecznych zmian edukacyjnych, pozwala wyznaczyć pewne stałe "punkty zaczepienia". Prawdopodobnie w tym kierunku reformy oświatowe będą zmierzać. Od wielu lat w świadomości społeczeństwa dojrzeva przeświadczenie o potrzebie doskonalenia i unowocześnienia modelu kształcenia i wychowania. Nie odpowiada on już wymogom cywilizacyjnym, oczekiwaniom społecznym i aspiracjom uczących się. Trafia do przekonania opinia, że "... skostniały system klasowo-lekcyjny, pochodzący z XVI wieku, stracił swoje możliwości adaptacyjne i w pewnym sensie stanowi hamulec w rozwoju cywilizacji przemysłowej oraz w formowaniu wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Jest on równie przydatny w naszych ruchomych czasach, jak w komunikacji przydatny byłby dylizans.

System ten, jako relikw przeszłości, powinien znaleźć się tam, gdzie jego miejsce - w historii" (Kozielecki, 1975, 1987a). W coraz liczniejszych publikacjach wysuwa się kategoryczne żądanie zerwania z małowartościową, w obecnych czasach, koncepcją człowieka oświeconego - wyposażonego w małoprzydatną wiedzę o świecie, która co najwyżej pozwala mu przystosować się do zastanej rzeczywistości. Gotowa wiedza nie jest w stanie wywołać i zdynamizować twórczego działania

Kiedy przyjrzymy się bliżej codziennej praktyce edukacyjnej to stwierdzamy, że panuje w niej jeszcze duch tradycyjnej szkoły esencjalistycznej. A przecież przypisywano jej cały katalog negatywnych cech. "Proces nauczania w tej szkole: utrwał; stabilizował; odbarwiał; oddzielał; wyodrębniał; ograniczał; izolował; rozkładał; odcinał; rozbijał; szufladkował; schematyzował; zubożał; "wkuwał"; werbalizował; zwężał; odindywidualizowywał; narzucał; zmuszał itd". (Sznajowski, 1965). Jakże przystają te cechy do poczynań niejednego nauczyciela.

Miejsce archaicznej koncepcji ma zająć wizja kształcenia człowieka innowacyjnego, nastawionego na poszukiwanie problemów w otaczającym go świecie i samodzielne lub zespołowe ich rozwiązywanie. W nowej koncepcji zmienia się *f u n k c j a w i e d z y*, którą opanowuje uczeń - tworzy ona system produktywny, a więc umożliwiający generowanie nowych informacji oraz czynów (Tomaszewski, 1984; Materska, 1978). J.S. Bruner w tytule swojej książki określa to obrazowo jako wyjście "poza dostarczone informacje" (Bruner, 1978).

Pewne nadzieje na stworzenie wartościowego systemu edukacyjnego budzi istnienie ogólnoteoretycznych podstaw szkoły przyszłości. Tworzy je m. innymi *a k t y w i s t y c z n a k o n c e p c j a c z ł o w i e k a*, według której człowiek poznaje rzeczywistość, przekształca ją i w procesie działania i społecznego współżycia sam się zmienia. Drugim źródłem przesłanek do budowy modelu takiej szkoły jest *t r a n s g r e s y j n a k o n c e p c j a c z ł o w i e k a*, która traktuje go jako układ samodzielny, ekspansywny i twórczy - usiłujący przekroczyć granice swoich osiągnięć (Kozielecki, 1987b).

Znaczną przeszkodą w podjętych próbach reformowania szkoły stanowi także koncepcja doboru i układu treści, które nie tworzą zwartego i czytelnego systemu. Brakuje w nich idei przewodnich, związków treściowych. Zapomina się w nich, że nie zastąpi dziecku nauki elementarnych umiejętności: pisanie, czytanie, rachowanie, znajomości ortografii i gramatyki. Dopiero na tej rzetelnej podstawie możemy, z dużo większym powodzeniem kształcić ludzi twórczych, zdolnych do działań innowacyjnych.

Proces konstruowania systemu kształcenia musi być oparty na naukowych podstawach, z zastosowaniem zweryfikowanych technik. Tylko wtedy możliwa jest zmiana obecnie istniejącego stanu na pewien stan przyszły, który będzie bliższy wyznawanej przez społeczeństwo określonej koncepcji

ideału (Ma- ver, 1979). Wyróżnia się w tym procesie różne fazy i mieszczące się w nich zadania (Denek, Meller, 1989).

Przewartościowania, które obserwujemy w projektowanych reformach oświatowych dotyczą przede wszystkim celów i treści kształcenia. Aktualny do niedawna układ: wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencje, zmienił się na: postawy i kompetencje, umiejętności i wiadomości. Wiadomości o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice nie stanowią już wartości samych w sobie; ich znaczenie wynika z użyteczności w procesie kształcenia sprawności intelektualnych, umiejętności manualnych, kształtowania postaw (Denek, Meller, Mościcki, 1978).

Dydaktyka humanistyczna wartościując specyficzne ludzkie uzdolnienia i mechanizmy, najwyżej ceni inteligencję i twórczość. Jest to ważne wskazanie dla procesu tworzenia sensownego systemu treści w przyszłościowym modelu edukacji.

Można prognozować, iż w różnych kierunkach kształcenia ogólnego, występować będą treści humanistyczne, które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata oraz człowieka. Będą to przede wszystkim zagadnienia związane z e d u k a c j ą g l o b a l n ą, której zadania są skierowane na indywidualny odbiór świata w jego wymiarach globalnych takich jak: walka o pokój i likwidacja zagrożenia nuklearnego, troska o bezpieczeństwo ekologiczne, wyczerpanie się zasobów naturalnych ziemi, zaspokajanie potrzeb ludzkich, zagadnienie nierówności między krajami i narodami, kształtowanie postawy tolerancji i pluralizmu.

### **3. Strukturalny układ treści i nauczanie strukturalne w zreformowanej szkole**

Racjonalna selekcja treści, celowy ich dobór nie zapewniają jeszcze edukacyjnego sukcesu (Denek, Gnitecki, Meller, Mościcki, 1978). Nieistotne jest także przechowywanie w pamięci dużego zasobu informacji o świecie. Zwracano na to uwagę wielokrotnie w przeszłości. R. Rolland w jednym z esejów stwierdził, że: "Mądrość ludzka nie polega zgoła na znajomości samych rzeczy. Mamy nieskończoną ilość rzeczy, które możemy poznawać, ale znajomość największej liczby rzeczy nie stanowi jeszcze mądrości. Mądrość ludzka polega na znajomości hierarchii rzeczy, które dobrze jest znać; polega na umiejętności porządkowania swych wiadomości według ich wagi" (Rolland, 1965).

Przytoczony cytat jest właściwie prawie kompletną, literacką definicją strukturalnego układu treści. Jest on głównym składnikiem n a u c z a n i a s t r u k t u r a l n e g o. Podstawowy mechanizm tego typu nauczania możemy sprowadzić do przyczynowo-skutkowej relacji między strukturami operacyjnymi, które realizują się w umyśle ucznia a strukturami wiedzy, które są ich wynikiem.

Ze względu na skąpe rozmiary opracowania, ograniczamy się do określenia konstytywnych cech nauczania strukturalnego. Jego istota zawiera się w następujących stwierdzeniach:

Jest sposobem nauczania - uczenia się, którego osnowę stanowi opanowywanie przez uczniów wiedzy w strukturalnym układzie.

Układ ten charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- wewnętrznym zróżnicowaniem elementów (wiadomości uogólnione i szczegółowe);
- istnieniem ścisłych relacji merytorycznych i logicznych między składnikami;
- obecnością w strukturze treści elementów znaczących, którymi najczęściej są wiadomości uogólnione (teorie naukowe, prawa, twierdzenia, zasady, reguły, wzory, modele, plany, algorytmy, definicje, hipotezy, podstawowe pojęcia, normy, sieci zależności);
- strukturotwórczą funkcją wiadomości uogólnionych, które decydują o wysokim stopniu zorganizowania struktury treści i możliwości wyjścia poza dostarczony zakres informacji.

Proces nauczania strukturalnego polega na tworzeniu w umyśle ucznia struktur operacyjnych, przez które rozumiemy układ przekształceń sieci relacji pomiędzy określonymi składnikami wiedzy, co umożliwia generowanie nowych wiadomości i sprzyja rozwojowi umiejętności.

Tworzenie optymalnych struktur wiedzy jest wynikiem ukierunkowanej działalności poznawczej uczniów i wiąże się z dokonywaniem określonych operacji, polegających na:

- myślowym rozczłonkowaniu struktury treści;
- wartościowaniu informacji w celu wydzielenia grupy wiadomości znaczących (ma tu miejsce wieloczynnikowa ocena wartości informacji - uwzględniająca określone kryteria i zasady doboru treści);
- transformowaniu informacji oraz generowaniu nowych wiadomości (podstawą są tu procesy wnioskowania, które są związane z przetwarzaniem struktur relacyjnych; przetwarzanie to obejmuje analizę właściwości, cech, związków, uzależnień o charakterze funkcjonalnym i strukturalnym).

W nauczaniu strukturalnym możliwy jest różny stopień aktywności ucznia (Piotrowski, 1989), co znajduje swój wyraz w następujących sytuacjach dydaktycznych:

- przyswajanie przez uczniów materiału całkowicie zorganizowanego,
- samodzielne tworzenie struktur wiedzy przez organizowanie treści w obrębie struktury częściowo zorganizowanej,
- poszukiwanie przez uczniów pewnych elementów struktury niepełnej oraz ujawnianie wzajemnych relacji między poszczególnymi jej elementami (mamy tu do czynienia z aktywizowaniem określonych struktur wiedzy przez sytuację problemową).

Dokonując oceny stanu teorii i praktyki nauczania strukturalnego z zadowoleniem trzeba stwierdzić, iż ten kierunek poszukiwań dydaktycznych od początku rozwijał się prawidłowo. Jego teoretyczne podstawy rozdziły się bowiem na gruncie filozofii, a przede wszystkim psychologii poznawczej. Stworzyło to rzetelną podbudowę do doskonalenia teorii dydaktycznej i prac o charakterze wdrożeniowym.

#### **4. Potrzeby poszukiwań badawczych w zakresie treści kształcenia**

Ze społecznego, poznawczego i praktycznego punktu widzenia szczególnie oczekiwane są w tym zakresie eksploracje empiryczne. Najpilniejszym zadaniem jest skoordynowanie prac w drodze racjonalnej koncepcji badań. Założenia wyjściowe można zawrzeć w kilku dyrektywach:

1. Treści kształcenia stały się węzłowym obszarem badawczym współczesnej dydaktyki, gdyż wiążą w całość: cele, procesy, metody i środki dydaktyczne. Stąd jedynie słuszne w badaniach nad nimi jest podejście systemowe. Nie powinno się badać treści kształcenia w izolacji, jako obiektu autonomicznego. Może on należeć do różnych obszarów badawczych, dzięki czemu zyskuje on odmienną interpretację i znaczenie.
2. Eksploracje powinny być prowadzone w pełnym profilu badawczym, czyli być zgodne z deskryptywną, eksplanacyjną, prognostyczną i ewaluacyjną funkcją nauki (Brzeziński, 1978). Wyznaczają one równocześnie kolejne etapy procesu badawczego. Tworzą je: diagnoza (odpowiedź na pytanie jak jest?), wyjaśnienie (dlaczego tak jest?), prognozowania (Gierszuński, 1984), wdrażania projektu i oceny efektywności i innowacyjnych rozwiązań.
3. Poszukiwania badawcze związane z funkcjonowaniem treści kształcenia warto orientować w kierunku określonym przez koncepcję struktur operacyjnych J. Piageta.
4. Z racjonalizacją programu badań wiąże się wyznaczenie określonych obszarów badawczych. Wprowadza to potrzebny ład w poczynaniach eksploracyjnych, pozwala dostrzec "białe plamy" na mapie badań. Dotychczasowy stan zaawansowania w tej dziedzinie dociekań dydaktycznych, sugeruje wydzielenie następujących obszarów badawczych:
  - badania podstawowe - zorientowane na doskonalenie teoretycznych podstaw doboru i układu treści, nauczania strukturalnego, nauczania problemowo-programowanego, nauczania kompleksowego i innych odmian związanych z integracją treści,
  - badania związane z psychologicznymi podstawami doboru i układu treści oraz ich funkcjonowaniem w procesie kształcenia,



- badania dotyczące statycznych struktur treści, czyli tych które są obecnie w podręcznikach szkolnych, środkach dydaktycznych i innych nośnikach informacji,
  - badania dotyczące dynamicznych struktur treści, związane najczęściej z pomiarem efektywności różnych czynników w procesie przyswajania informacji, pełnego rozumienia, przetwarzania informacji i generowania nowych informacji.
5. Efekty badań zależą od celowego wyboru metod, techniki i narzędzi badawczych. Złożoność problematyki sugeruje potrzebę stosowania bogatego instrumentarium badawczego.
  6. Równoległe z pracami związanymi z doбором i układem treści kształcenia oraz nauczaniem strukturalnym powinno się doskonalić taksonomie i operacjonalizację celów (Denek, 1986). Determinują one dobór treści kształcenia i stosowanie nauczania strukturalnego.

Ze względu na charakter tych problemów powinny one być rozwiązane w ramach centralnych programów badań podstawowych i resortowych.

W kontekście nakreślonych kierunków poszukiwań badawczych przed uczelniami, instytutami, katedrami i zakładami pedagogicznymi stają ważne zadania naukowo - badawcze w zakresie strukturalizacji treści kształcenia i nauczania strukturalnego.

1. Mamy tu na myśli poszukiwania o charakterze prognostyczno-projektującym, jak i doskonalenie metod i środków przekazu uczniom. W pracach tych w szerszym zakresie należy wykorzystać istniejące koncepcje psychologiczne i wyniki badań eksperymentalnych związane z tą problematyką.
2. Trzeba jednoznacznie określić terminologię strukturalizacji treści kształcenia, gdyż nieścisłości i często brak poprawnego ujęcia teoretycznego problematyki struktur utrudniają realizację praktycznych aspektów strukturalizacji.
3. Należy także podejmować badania typowych struktur wiedzy w celu ustalenia praw nimi rządzących. Ciekawa jest np. funkcja wiadomości szczegółowych w stosunku do wiadomości uogólnionych.
4. Opracowanie struktury dydaktycznej poszczególnych przedmiotów nauczania, to zadanie bardzo pilne. Jego realizację należy oprzeć na naukowych podstawach, wypracowanych m. in. dzięki zastosowaniu systemowych badań pedagogicznych.
5. Konieczne są badania typu eksperymentalnego, które nie tylko określiłyby efektywność strukturalizacji treści, ale pozwoliłyby na sformułowanie uniwersalnych zaleceń wysoce przydatnych w procesie kształcenia. Interesującym problemem badawczym jest tu kwestia nowych wymagań - wynikających z zasady strukturalizacji – stawianych programom nauczania, podręcznikom i innym środkom dydaktycznym. Każdy środek dydaktyczny jest przecież nośnikiem wielu informacji. Nie zawsze informacje o charakterze strukturo-

twórczym są należycie wyeksponowane. Chodzi o to, aby podręcznik umożliwiał tzw. twórcze myślenie, a proces uczenia się polegał na selektywnym odbiorze informacji przez pewien filtr pojęciowy, który odrzuca informacje zbędną lub redundantną (Skrzypczak. 1989).

6. Na uwagę zasługują także prace zmierzające do powiązań materiału zawartego w programie nauczania z treściami upowszechnianymi przez system instytucji tworzących tzw. kształcenie równoległe (Denek, 1987).

W miarę pogłębiania teorii i praktyki doboru i układu treści kształcenia oraz nauczania strukturalnego rośnie liczba pytań wymagających odpowiedzi. Wysoka ranga problemu mobilizuje szerokie rzesze przedstawicieli nauk pedagogicznych i dyscyplin współpracujących z nimi oraz nauczycieli do wzmożonej aktywności badawczej.

## LITERATURA

- Brzeziński J., 1978, Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa, PWN.
- Bruner J.S., 1978, Poza dostarczone informacje, Warszawa, PWN.
- Debesse M., Mialaret C. (red.), 1988, Rozprawy o wychowaniu, Warszawa, PWN.
- Denek K., 1986, Doskonalenie celów lekcji, Koszalin, IKN-ODN.
- Denek K., Gnitecki J., Meller R., Mościcki A., 1978, Struktury dydaktyczne i ich uwarunkowania, Koszalin, IKNIBO.
- Denek K., Meller R., Mościcki A., 1978, Strukturalizacja treści kształcenia jako przejaw innowacji pedagogicznych. W: K.Denek, A.Mościcki (red.): Aktualny stan i potrzeby badań nad strukturalizacją treści kształcenia, Koszalin IKNIBO.
- Denek K., Meller R., 1989, Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji, "Ruch Pedagogiczny" nr 5-6.
- Henchey N., 1985, W poszukiwaniu spójności kształcenia ogólnego, (W: Cz.Kupisiewicz, red.): Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, Warszawa WSiP.
- Galloway C., 1988, Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa t. 1-2.
- Gierszowski B.G., 1984, O naucznom statucie i prognostycznej funkcji pedagogicznej teorii, "Sowietskaja pedagogika", nr 10.
- Kozakiewicz M., 1977, Nowe problemy badań oświatowych, "Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2.
- Kozielecki J., 1975, Poznawcza koncepcja człowieka, "Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2.
- Kozielecki J., 1987 a, Człowiek oświecony czy innowacyjny, "Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1.
- Kozielecki J., 1987 b, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa, PWN.
- Kruszewski K., 1987, Zmiana i wiadomość. Perspektywa rozwoju dydaktyki ogólnej, Warszawa, PWN.
- Lerner I.J., Skatkin M.N., Zadania i treść kształcenia ogólnego i politechnicznego, W: Dydaktyka szkoły średniej, Warszawa, WSiP.
- Lewowicki T., 1987, Idee przemian oświatowych, "Ruch Pedagogiczny" nr 6.
- Maslow A.H., 1986, W stronę psychologii istnienia, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Materska M., 1978, Produktywne i reproduktywne wykorzystanie wiadomości w różnych fazach uczenia się, "Monografie Psychologiczne" Wrocław, t.XII, Ossolineum.
- Maver T.W., 1979, Projektowanie: badania i społeczeństwo "Prakseologia", nr 2.

- Okoń W., 1988, Przemiany treści edukacji szkolnej w perspektywie roku 2000 (W: J.Nowak (red.) Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu, Warszawa, Wyd. PTP i Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN).
- Peccei A., 1987, Przyszłość jest w naszych rękach, Warszawa, PWN).
- Piotrowski E., 1989, Operatywność wiedzy uczniów, Poznań, UAM.
- Rolland R., 1965, Świadek epoki, Warszawa, PIW.
- Roller S., 1987, Cele wychowania - tworzenie i odradzanie, W: Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa, PWN.
- Skrzypczak J., 1989, Sprawność szkolna podręcznika, Koszalin, IKN - ODN.
- Suchodolski B., Wojnar I., 1988, Humanistyka i edukacja humanistyczna, Warszawa, WSiP.
- Szaniawski L., 1965, Model i metoda, Warszawa, PWN.
- Tomaszewski T., 1984, Ślady i wzorce, Warszawa, PWN.

Kazimierz Denek,  
Ryszard Meller

## **Der Bildungsinhalt in den Veränderungen der nationalen Erziehung**

### **Zusammenfassung**

Zide und Inhalt der Bildung in der heutigen Schule werden lautend den Bedrohungen und Forderungen der Zivilisation am Ende des 20. Jahrhunderts sowie den gesellschaftlich - wirtschaftlichen Veränderungen angepaßt.

Die Ergebnisse der Bildung werden als Maßstäbe ihrer Effektivität betrachtet, und sie beschränken sich nicht nur auf die Aufgaben neutzutage.

Man berücksichtigt dabei besonders die Bedeutung der Strukturlehre des genauen Wissens und Allgemeinwissens, deren Verhältnisse und Operationen, die diese Verhältnisse Umwandeln und ein neues Wissen generalisieren.