

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.05>

Joanna Leek

Katedra Teorii Wychowania
Uniwersytet Łódzki
joanna.leek@uni.lodz.pl

TREŚCI KSZTAŁCENIA A UCZENIE SIĘ, ABY ŻYĆ WSPÓLNIE PRZYKŁADY Z PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO Z PRZEDMIOTU ETYKA

Abstrakt

W artykule podjęta zostaje kwestia treści kształcenia, jakie zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego, realizowanej od 2009 do 2016 roku, a także przedstawione są propozycje ich wykorzystania na rzecz uczenia się na lekcjach etyki, by żyć wspólnie z innymi. W pierwszej części artykułu dokonano przybliżenia znaczenia pojęcia „treści kształcenia” oraz przedstawiono ich układ, a także omówiono zasady i teorie doboru treści w programach szkolnych. W drugiej części, na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, ukazano treści kształcenia, w których eksponowane są wyzwania współczesnego świata. Zaproponowano ponadto ich przebudowę, uwzględniającą ideę uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązania zawierają wskazania praktyczne dla nauczyciela, planującego lekcję.

Słowa kluczowe:

nauczanie etyki, podstawa programowa; uczenie się pojęć; uczenie się, aby żyć wspólnie

Stałym elementem dyskusji o edukacji jest jej rola w rozwijaniu umiejętności współpracy w grupie, w kształceniu otwartości na innych. Problematyka ta nie jest wprawdzie nowa, jednakże jest ona szczególnie ważna współcześnie, gdy świat rozdarty jest różnego rodzaju napięciami, konfliktami, sporami negatywnie oddziałującymi na różne dziedziny i obszary życia, zarówno społeczeństw, jak i jednostek. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania zagadnienia treści kształcenia, wraz z analizą podstawy programowej kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, obowiązującej w latach 2009–2016. W pierwszej części artykułu wyjaśnię pojęcie treści kształcenia oraz przybliżę ich układ w programach szkolnych oraz

zasady i teorie ich doboru. W drugiej części, na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, dokonam rozpoznania występujących w nich treści, eksponujących wyzwania współczesnego świata, wyznaczone przez wymagania społeczne, polityczne oraz kulturowe. Zaproponuję ponadto przebudowę struktury treści kształcenia, uwzględniającą ideę uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązanie zawiera wskazania praktyczne dla nauczyciela, planującego lekcję, zakładające ustalenie pojęcia podstawowego, rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych.

TREŚCI KSZTAŁCENIA PRZEGLĄD OGÓLNYCH TEORII I ZASAD DOBORU

Częścią przygotowania uczniów do współdziałania z innymi w wielokulturowym, globalizującym się świecie, jest ich formowanie jako wszechstronnie rozwiniętych, aktywnych, twórczych jednostek. Współczesnym wyzwaniem z tym związanym, przed jakim stoi edukacja, jest dobór takich treści kształcenia, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom związanym z uczeniem się, by żyć wspólnie, bez konfliktów, stereotypów i uprzedzeń.

Treści kształcenia stanowią jedną z najważniejszych kategorii badań w dydaktyce szkolnej. Pomimo iż jest to jedno z kluczowych pojęć w dydaktyce, trudno jest je jednoznacznie zdefiniować. Dla Wincentego Okonia treści kształcenia to „odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym”¹. Autor łączy to pojęcie z materiałem nauczania i uczenia się oraz ukazuje związek treści kształcenia z celami kształcenia i regulowanymi przez władze oświatowe wymaganiami programowymi. Podobnie jak Wincenty Okoń, Bolesław Niemierko² łączy treści kształcenia z celami i materiałem nauczania, przy czym autor eksponuje w większym stopniu treści kształcenia jako system czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów. Ponadto według Niemierki treści kształcenia tworzą system nauczanych czynności, określonych w wymiarach, takich jak (1) cele kształcenia, (2) materiał kształcenia oraz (3) wymagania programowe. Ostatnim wymiarem treści kształcenia jest (4) wymiar czasowy, a więc proces kształcenia rozumiany jako ciąg zdarzeń zewnętrznych wobec ucznia, zorientowanych na dokonanie w jego umyśle pożądaných zmian. Autor zwraca uwagę na dynamizm treści

¹ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 432.

² Bolesław Niemierko, *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 120–143.

kształcenia i ich znaczenie dla procesu nauczania-uczenia się, w szczególności ich udziału w fazach planowania, poznawania i sprawdzania opanowania treści przez uczniów³. Z fazą planowania treści kształcenia mamy do czynienia wówczas, gdy tworzony jest program nauczania, konstruowane są podręczniki, planowana jest pojedyncza jednostka lekcyjna, opracowywany jest sposób organizacji sytuacji dydaktycznej. Faza poznawania odnosi się do procesu dydaktycznego, w którym uczeń poznaje daną treść, natomiast z fazą opanowania mamy do czynienia po zakończeniu procesu dydaktycznego, wraz z praktycznym zastosowaniem przez uczniów przyswojonych treści⁴. Nieco inne rozumienie treści kształcenia przedstawia Józef Pólturzycki, dla którego są one bardziej „zasobem faktów, pojęć, wiadomości, prawidłowych związków i teorii przekazywanych przez nauczycieli w procesie kształcenia”⁵. Autor zalicza do treści nauczania także umiejętności, nawyki opanowywane przez uczniów wraz z doświadczeniami i przeżyciami. Podobne ujęcie treści kształcenia zauważa się u Franciszka Bereźnickiego, przy czym autor rozszerza znaczenie pojęcia o „system wzajemnie powiązanych wartości o charakterze wychowawczym”⁶, wskazując ponadto, że zasób faktów i pojęć składający się na treści kształcenia wywodzi się z różnych dziedzin nauki, techniki, kultury, sztuki. Elementy składające się na treści kształcenia powinny być usystematyzowane celem zapewnienia wszechstronnego rozwoju ucznia⁷.

Podobne różnice, jak w przypadku rozumienia treści kształcenia, uwidaczniają się też w odniesieniu do ich doboru i układu. Szkoła jako system jest pewną całością, której częściami składowymi są nauczyciele, uczniowie, ale także treści kształcenia lub środowisko szkolne. Aby szkoła jako system działała poprawnie, wszystkie te części muszą współgrać ze sobą. Podobnie jak szkoła, treści kształcenia tworzą całość, złożoną z różnych powiązanych ze sobą elementów, a ich systematyzacja gwarantuje porządek, spójność. Tematy, będące treściami kształcenia, rozpatruje się pod kątem podziału na treści podstawowe, które to z kolei dzieli się na mniejsze elementy, wzajemnie ze sobą powiązane. Tym samym można przyjąć, że podział treści kształcenia na mniejsze elementy (struktury) oznacza „przechodzenie od układów i struktur prostych do złożonych, od bardziej szczegółowych do złożonych i odwrotnie oraz możliwie szerokiego uwzględniania struktur wspólnych dla przedmiotów nauczania lub – w przypadku rezygnacji z systemu przedmiotowego – dla różnych działań

³ Ibidem; zob. także Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 42–56.

⁴ Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*.

⁵ Józef Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 88.

⁶ Franciszek Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001, s. 126–127.

⁷ Ibidem.

programu kształcenia”⁸. Ujęcie treści kształcenia w tzw. struktury, w zamierzeniu ułatwiać powinno ich opanowanie, a celem przyświecającym temu rozwiązaniu jest ukazanie związków logiczno-przyczynowych pomiędzy nimi. Z kolei mniej istotny z tego punktu widzenia staje się związek czasowy lub przestrzenny. Z systemem pełnym mamy do czynienia, gdy materiał gotowy jest do przyswojenia, wszelkie jego elementy są ze sobą powiązane i uzupełniają się. O niepełnym systemie treści kształcenia można mówić wtedy, gdy brak jest związków pomiędzy poszczególnymi częściami, a system treści kształcenia jest niemożliwy do opanowania.

Oprócz zasad doboru treści kształcenia, wyróżnia się teorie doboru treści kształcenia. Jedną z nich jest encyklopedyzm dydaktyczny, cechujący się koncentracją na treściach w zakresie wiedzy o świecie, dostępnej w podręcznikach, encyklopediach. Nie zwraca się przy tym uwagi na motywację uczniów, rozwijanie praktycznych umiejętności lub rozwijanie myślenia, przygotowanie do formułowania osądów, a koncentruje się na dużej ilości szczegółowych wiadomości. Wskutek nadmiernych ilości zasobów wiedzy, nieutralonej w działaniu praktycznym, jest ona łatwo zapominana. Inaczej niż encyklopedyzm, formalizm dydaktyczny koncentruje się na rozwijaniu umiejętności intelektualnych i wszechstronnym kształceniu umysłu. Jak nadmieniał Wincenty Okoń, jest on „wyrazem jednostronności w doborze materiału kształcenia, powoduje lekceważenie treści wiedzy, jej kształcących wartości, jej znaczenia dla życia i praktyki społecznej”⁹. Zwolennicy formalizmu dydaktycznego wychodzą z założenia, iż ukształtowane na danych treściach sprawności intelektualne uczniowie transferują na inne treści, co powoduje ich łatwiejsze przyswojenie. Inna teoria – utylitaryzm dydaktyczny, w odróżnieniu od encyklopedyzmu i formalizmu dydaktycznego, eksponuje rozwijanie umiejętności praktycznych, w centrum działań dydaktycznych stawia działanie, nie przywiązując większej wagi do systematycznej wiedzy. Przewaga praktyki nad teorią, jak uważa Okoń „podważa koncepcję wszechstronnego kształcenia”¹⁰. Autor odnosząc się do tych trzech koncepcji nadmienia, iż „każda z nich posiada niewątpliwie swoje zalety, jednakże pełny rozwój człowieka wymaga zarówno opanowania treści wiedzy o świecie, rozwinięcia zdolności poznawania świata oraz nabycia umiejętności praktycznych”¹¹.

Nadmienić należy, iż podobnie jak z treściami nauczania, trudno jest o jedną definicję programów, w jakich są zawarte. Wincenty Okoń uważa, iż anachronizmem jest używanie samego pojęcia „program nauczania”. Gdyby termin ten

⁸ Władysław Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 100.

⁹ *Ibidem*, s. 102.

¹⁰ *Ibidem*, s. 103.

¹¹ *Ibidem*.

brać dosłownie, to program należałoby rozumieć wprost jako program treści „nauczanych”, a więc odnoszących się do nauczyciela. W takim znaczeniu termin ten „wyraża ideę dawnej pedagogiki bez dziecka, bez ucznia”¹², podczas gdy może on określać czynności uczniów i w takim rozumieniu sprawiać uczniom satysfakcję i radość, zmierzać do zmiany ich cech osobowych, a nie cech osobowości nauczyciela¹³. Dlatego autor proponuje określenia „program szkolny” lub „program kształcenia”, które w swoim założeniu wyznaczają czynności dwustronne, a więc czynności uczenia się uczniów i działania nauczyciela. Analogicznie, Wincenty Okoń stosuje pojęcie treści kształcenia, czyli nauczania i uczenia się.

SPOSOBY UJĘCIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W PROGRAMACH NAUCZANIA

Cechą wspólną przytoczonych powyżej definicji treści kształcenia jest odwołanie do czynności, których opanowanie umożliwi uczniowi rozwijanie relacji z otaczającym go światem. Układ treści programowych należy do jednych z wyzwań stojących przed specjalistami, zajmującymi się tworzeniem programów. Najbardziej rozpowszechniony jest układ przedmiotowy, w którym umożliwia się uczniom poznanie świata i rozwijanie samodzielności w działaniu. Wiedza umożliwia dokonywanie wyborów, decydowanie o własnym życiu, warunkuje aktywne działanie, poszerzanie obszaru niezależności.

W układzie przedmiotowym George Posner¹⁴ wyróżnia pięć możliwości ujmowania treści kształcenia. Pierwszy sposób – *tradycyjny*, nawiązuje do przekazywania kulturalnego dziedzictwa ludzkości. W tym rozumieniu treści eksponują kluczowe dla danej dyscypliny naukowej wiadomości, pojęcia, umiejętności (np. czytania, pisanie etc.) oraz wartości. Posner rozróżnia także *eksperymentalny* sposób przedstawienia treści w programie nauczania, nawiązujący do poglądów Johna Deweya na temat rzeczy znajdujących się w zakresie rzeczywistego doświadczenia, zaprezentowania problemów w nowy sposób, wyznaczający nowe kierunki obserwacji¹⁵. W tym rozumieniu treści kształcenia mają pozwolić zrozumieć współczesną rzeczywistość, kreując wizje przyszłości oraz wpływać na poprawę jakości życia w różnych obszarach ich funkcjonowania (np. społeczeństwo, gospodarka, środowisko), zarówno w czasie teraźniejszym, jak w dalszej przyszłości. W trzecim sposobie ujmowania treści kształcenia,

¹² Władysław Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 88.

¹³ Ibidem.

¹⁴ George Posner, *Analyzing the Curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995; Edward C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 52–53.

¹⁵ John Dewey, *Szkola a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; John Dewey, *Szkola i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

zwanym *strukturalnym*, wyznacznikiem ich układu jest struktura każdego przedmiotu rozpatrywanego niezależnie, jak i jego teorie lub metody badawcze. Założeniem jest uczynienie uczniów ekspertami w każdym przedmiocie nauczania, z położeniem akcentu na umiejętności intelektualne, których rozwijanie ma umożliwić posługiwanie się wiedzą oraz umiejętnościami, które posiadli. Inaczej niż tradycyjny, eksperymentalny i strukturalny sposób ujmowania treści kształcenia, *behawioralny* punkt widzenia zakłada rozpoznanie celów i mierników weryfikacji efektów. Elementy treści nauczania określane są na podstawie rozpoznawalnych elementów zachowania, które zauważyć może nauczyciel. Z góry zakłada się, co uczeń będzie znał, wiedział, umiał po zakończenia danego etapu edukacyjnego. Ostatni, piąty punkt widzenia tzw. *problemowy* eksponuje rozwijanie myślenia w sytuacjach problemowych, umiejętności analizy, syntezy, uogólniania. Uczniowie znają cel, który chcą osiągnąć i poszukują najlepszego sposobu jego osiągnięcia. Rozwijają przy tym zdolności poznawcze, ciekawość, zdolności dostrzegania problemów, oceny sytuacji, a także fantazji.

Analizując zagadnienie treści kształcenia, odniosę się teraz także do ich układu. Przyjmując warunek logicznego porządkowania tematów lub haseł wyróżnia się układ *chronologiczny*, popularny między innymi wśród nauczycieli języka polskiego lub historii, np. przy omawianiu występujących po sobie epok w literaturze. Układowi chronologicznemu towarzyszy najczęściej układ *problemowy*, uwzględniający wzajemne powiązania i sekwencje czasowe, a jego celem jest łączenie porządku historycznego, służącego usystematyzowaniu i porządkowaniu wiedzy z *problemowym*, tj. kształcącym umiejętności i rozumienie poszczególnych zagadnień.

Mając do czynienia z układem treści nauczania, rodzącym potrzebę ciągłych powtórek, można mówić o układzie *liniowym*, w którym materiał został podzielony dokładnie na pojedyncze partie i kroki, tworzące nieprzerwany ciąg ściśle ze sobą powiązanych i warunkujących się wzajemnie ogniw. Jego założeniem jest opanowanie danych treści przed przejściem do realizacji następnego zespołu treści, a taki ciąg treści udostępnia się uczniowi tylko raz w całym okresie nauczania. Oprócz układu liniowego, wyróżnia się *kumulatywne* uporządkowanie treści. Analogicznie jak w układzie liniowym, raz przerobione treści w programie liniowym nie będą po raz kolejny omawiane. Tym samym ich nieopanowanie na danym etapie oznacza luki w wiedzy ucznia.

Inną możliwością układu treści jest układ *spiralny*, zakładający cykle nauczania. Cykl pierwszy to podstawowy materiał nauczania, a cykl drugi – rozszerza, pogłębia informacje o dalszą wiedzę. Kolejne cykle intensyfikują zakres wiadomości i umiejętności ucznia w obrębie tej samej jednostki tematycznej. Nie jest wymagane jednakże pełne opanowanie poprzedniego cyklu, ponieważ w następnym cyklu i tak powtórzone zostaną informacje w tym samym zakresie

treściowym. W obrębie każdego cyklu materiał jest ułożony liniowo, a układ spiralny odnosi się do powtarzalności treści w następnych cyklach. Uczniowie zdobywają więcej wiadomości, poznają bardziej złożone zagadnienia w obrębie planowanych treści.

Podsumowując, należy zauważyć istnienie różnych podejść do konstruowania programów szkolnych. Cechą wspólną przytoczonych koncepcji jest odwołanie do czynności, których opanowanie umożliwi uczniowi rozwijanie relacji z otaczającym go światem. Z kolei różnice w przedstawionych podejściach do tworzenia programów uwidoczniają się w układzie treści programowych. Układ treści programowych w sposób tradycyjny, kumulatywny lub spiralny kładzie nacisk na poznanie treści, zrozumienie wzajemnych zależności między nimi, a celem jest szybsze przyswojenie i głębsze utrwalenie wiadomości i umiejętności. Z kolei sposoby eksperymentalny i problemowy eksponują aktywne angażowanie uczniów, kształcenie umiejętności rozumienia poszczególnych zagadnień i ich pogłębioną analizę. Podobnie jak brak jest jednego sposobu konstruowania programów kształcenia, tak też różnie rozumiane są treści programowe. To, co charakteryzuje przytoczone stanowiska dydaktyków, to rozumienie treści kształcenia jako wiadomości, faktów, czynności przewidzianych do opanowania przez uczniów, stanowiących punkt wyjścia do tworzenia celów i zasad kształcenia. Treściami mogą być nie tylko wiadomości, ale umiejętności, nawyki opanowywane przez uczniów wraz z doświadczeniami i przeżyciami. Warto nadmienić też, iż treści kształcenia rozważa się pod kątem ich znaczenia dla procesu nauczania-uczenia się, w szczególności ich roli w fazach planowania, utrwalania, sprawdzania, w jakim zakresie uczniowie opanowali treści programowe.

PROPOZYCJA PRZEBUDOWY UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ ETYKI NA RZECZ POKOJOWYCH RELACJI Z INNYMI

Wiedza oferowana jest człowiekowi w różnych postaciach. Jej zebranie i systematyzacja może zostać dokonana odpowiednio do uznanych dziedzin, takich jak nauki humanistyczne, społeczne, przyrodnicze, matematyka. Jak zauważa E.C. Wragg¹⁶, w przyszłości wiedza nie będzie już miała takiego znaczenia ze względu na jej szybką dewaluację z jednej strony, z drugiej zaś dlatego, iż będzie ją można gromadzić w ogromnych bazach danych, nie ma więc większego sensu obarczać nią pamięć, skoro w razie potrzeby będzie można ją wydobyć dzięki poręcznym urządzeniom przenośnym. Nie oznacza to, iż wiedza będzie niepotrzebna. Wręcz przeciwnie, im większy będzie zasób wiedzy, tym bardziej ludzkość powinna dążyć do tego, by z niej umiejętnie korzystać.

¹⁶ Edward C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, s. 46.

Nadmiar wiedzy specjalistycznej powodować będzie jednakże to, że trudno za nią podążać. Nacisk powinien zostać więc położony na uporządkowanie treści, tak by uczeń mógł je w odpowiedni dla siebie sposób przyswoić. Powinno to polegać na samodzielnym tworzeniu pojęć i ich znaczeń, zamiast na biernym przyswajaniu definicji. Z powodu szybkiego przyrostu wiedzy i potrzeby ciągłego jej odświeżania, należałoby zwrócić szczególną uwagę na niektóre rodzaje wiedzy, które będą potrzebne w przyszłości, jak wskazuje E.C. Wragg¹⁷. „Znaczenia nabiorą w takim rozumieniu pojęcia i umiejętności kluczowe, stanowiące trzon przedmiotu. Jednakże ze względu na możliwość ich dezaktualizacji, uczniowie powinni być przygotowani na zmianę, zastąpienie starych nowymi, rozwijanie otwartości na to, co nowe, zdobywanie wiedzy praktycznej, proceduralnej”¹⁸. Autor wskazuje ponadto, iż eksponowanie umiejętności praktycznych, kosztem umiejętności intelektualnych nie będzie też miało racji bytu z dwóch powodów. Po pierwsze, psychologia uczenia się, w szczególności to, co mówi ona na temat aktu poznania, kodowania wiedzy oraz jej przechowywania i przywoływania, „transferu” z pamięci, wskazuje, iż to czego się uczymy może w przyszłości być wykorzystane w innych sytuacjach i warunkach. Po drugie, długotrwały trud ćwiczeń i ciągłe kształtowanie wiedzy dowodzi, iż umysł nasz jest niezwykle pojemny. Nauczenie się jednej „umiejętności kluczowej”, opanowanej w jednej sytuacji, może okazać się przydatne w innej. Pewna „wiadomość kluczowa” może stać się punktem wyjścia do zrozumienia innych bardziej złożonych struktur wiedzy.

Nawiązując do treści podejmowanych w toku nauczania etyki, proponuję uwzględnienie w treściach kształcenia w większym stopniu, niż przewidują to treści programowe z przedmiotu etyka, tematyki pokoju na świecie. Moja propozycja skierowana jest dla uczniów ostatnich lat szkoły podstawowej i starszych. Propozycja zagadnienia opisanego poniżej jest zgodna z definicją organizacji UNICEF¹⁹, w której wychowanie do pokoju odnosi się do procesu promowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, koniecznych by wywołać zmiany w zachowaniu, aby zapobiegać konfliktom i przemocy, pokojowo rozwiązywać konflikty i tworzyć dogodne warunki dla zapanowania pokoju na różnych płaszczyznach. Propozycja treści kształcenia na rzecz wychowania do pokoju bazuje na modelu uczenia według pojęć, z podziałem na pojęcie główne i pojęcia kluczowe. Dla zilustrowania przykładu, jednostka tematyczna „Pokój na świecie” może składać się z następujących elementów: (1) temat: „Pokój na świecie”; pojęcie podstawowe A: pokój.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Susan Fountain, *Peace education in UNICEF*, New York 1999, s. 2.

Przykładowa struktura jednostki tematycznej „Pokój na świecie” oparta na pojęciu podstawowym pokoju

pojęcie podstawowe	właściwości pojęcia podstawowego	zakres właściwości pojęcia podstawowego
pokój	A.1.	pokój w stosunkach międzynarodowych
	A.1.1.	pokój w relacjach społecznych wewnątrz jednego kraju
	A.1.1.1.	pokój w wymiarze religijnym
	A.1.1.1.1.	pokój w relacjach interpersonalnych

Źródło: opracowanie własne.

Ważne przy tym jest, aby pojęcie podstawowe „pokój” zostało włączone do posiadanej już przez uczniów wiedzy. W toku analizy podstawy programowej różnych przedmiotów szkolnych ustaliłam, iż elementy wiedzy na temat pokoju można odnaleźć w treściach nauczania etyki i języka polskiego (wiedza o wartościach), wiedzy o społeczeństwie (wiedza nt. organizacji międzynarodowych takich jak ONZ, działających na rzecz pokoju na świecie) oraz historii i języka polskiego (wiedza na temat wojen). W ten sposób zakładam, iż pojęcie podstawowe jest znane uczniom i posiadają już wiedzę o nim, zdobytą na innych przedmiotach.

Oprócz przebudowy struktury treści kształcenia proponuję także, aby nauczanie pojęć na lekcji uwzględniało następującą konstrukcję i było wprowadzane przez nauczyciela w następującej kolejności: (1) ustalenie pojęcia podstawowego, (2) rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, (3) wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, (4) utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych. W związku z powyższym treść kształcenia z podstawy programowej: „Pokój na świecie” (etyka, poziom gimnazjum, różne przedmioty nauczania) można wprowadzać w następujący sposób:

- (1) Ustalenie pojęcia podstawowego: „pokój”.
- (2) Rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego: uczniowie rozpoznają właściwości pojęcia podstawowego, na przykład rodzaje pokoju (proces pokojowy, stan pokoju, pokój w stosunkach międzynarodowych, pokój

- w relacjach społecznych wewnątrz jednego kraju, pokój w wymiarze religijnym, pokój w relacji interpersonalnej, etc.).
- (3) Wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego: nauczyciel planuje treści nauczania, stające się punktem wyjścia do wywołania pojęć kluczowych, takich jak na przykład „pokój a własna wizja świata”, „współpraca z innymi”, „tolerancja”, „sprawiedliwość”, „konflikt”, „spór”.
 - (4) Utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych: uczniowie pracują z wybranymi tekstami, odwołującymi się do pojęć kluczowych, rozpatrując wybrane zagadnienie związane z pokojem na świecie. Uzasadniają też opinie, wydają sądy, oceny, argumentują swój punkt widzenia.

LEKCJE ETYKI A POSTULAT UCZENIA SIĘ, ABY ŻYĆ WSPÓLNIE

Podejście utylitarystyczne w odniesieniu do treści kształcenia postuluje użyteczność treści do pełnienia podstawowych funkcji społecznych. Herbert Spencer²⁰ postulował rezygnację z treści, które można odnaleźć w źródłach takich jak encyklopedie. W teoriach kształcenia postulat ten uwidocznił się w szczególności w pojęciu *wiedza zbędna*, obciążająca umysł. W wielu krajach twórcy programów szkolnych pod wpływem utylitaryzmu swoje prace rozpoczynają od diagnozy potrzeb społeczeństwa, zakończonej często wnioskami, iż należy społeczeństwo zmieniać, przebudowywać, a tworzony program opierają na potrzebie budowania lepszej przyszłości świata, w której uwidacznia się postulat uczenia, aby żyć wspólnie.

W toku analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla przedmiotu etyka, biorąc za kryterium doboru treści w programach etyki wyzwania i problemy świata typowe dla współczesnych społeczeństw, jak też bazując na założeniach utylitaryzmu w pedagogice – zauważyłam, iż cele i treści nauczania etyki są wyznaczane przez (1) wymagania społeczne, a więc pytanie o rolę i miejsce człowieka w świecie, współczesne problemy ludzkości, (2) wymagania polityczne, tj. funkcjonowanie w regionie, w swoim państwie, (3) wymagania kulturowe, tj. wiążące się z życiem wspólnym w wielokulturowym świecie, obejmujące poznanie dziedzictwa kulturowego, tradycji, historii. Podejście eksponujące utylitaryzm w treściach kształcenia etyki dominuje w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III). W dokumencie zostały zawarte takie zagadnienia jak przybliżanie ważnych wartości etycznych oraz umiejętności „przestrzegania reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych”, a także „niesienia pomocy potrzebującym”, ponadto wiedzy o tym, że „nie można dążyć do zaspokojenia

²⁰ Por. Leszek Kasprzyk, *Idee społeczno-polityczne Herberta Spencera*, Stenotypia, Kraków 1961, s. 211.

swoich pragnień kosztem innych oraz że ludzie mają równe prawa”²¹. Na następnym, drugim etapie edukacyjnym, określono cele ogólne etyki, w których zawarto „kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych oraz dostrzeganie zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej”²². Treści nauczania etyki na tym etapie kształcenia odnoszą się do tematyki praw i obowiązków, zasad i reguł postępowania oraz odpowiedzialnego działania, znaczenia własnych zachowań, wraz z analizą ich przyczyn i konsekwencji.

W większym stopniu niż w szkole podstawowej, w celach i treściach podstawy programowej dla gimnazjum i liceum akcentuje się wymagania społeczne i polityczne, a mniej kulturowe. W celach kształcenia autorzy podstawy programowej dla przedmiotu etyka zawarli wiedzę na temat „norm i wartości leżących u podstaw działalności publicznej w szkole, społeczności lokalnej i państwie demokratycznym, jak i umiejętności, w szczególności w zakresie rozpoznawania sytuacji naruszających normy i wartości obowiązujące w państwie demokratycznym oraz stosowania zasad harmonijnego współistnienia i współdziałania ze środowiskiem społecznym”. W szkole ponadgimnazjalnej wyraźnie widać, iż w większym stopniu niż umiejętności – jak to ma miejsce w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum – akcentuje się wiedzę na temat wybranych koncepcji etycznych, moralności, prawa, obyczajów, stylów życia. Dużo miejsca poświęca się też w podstawie programowej etyki wymiarowi moralnemu człowieka, świadomości moralnej, obecności dobra i zła we współczesnej kulturze. W treściach nauczania odniesiono się nie tylko do wiedzy, ale też do praktycznych umiejętności życia z innymi i dla innych, wartości szczególnie cenionych w życiu szkolnym i życiu publicznym²³.

PODSUMOWANIE

Wyprowadzone w powyższym artykule wnioski wymagają scalenia. W pierwszej kolejności należy zauważyć brak jednego, wspólnego rozumienia treści kształcenia. To co łączy przytoczone definicje to odwołanie się w nich do utożsamiania treści kształcenia z zasobami informacji i czynnościami oraz wartościami,

²¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie etyki, I etap edukacyjny, s. 122. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

²² Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa przedmiotu etyka, II etap edukacyjny, s. 123. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

²³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Podstawa programowa przedmiotu etyka, IV etap edukacyjny, s. 126–127. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

powiązanymi z celami nauczania, mającymi umożliwić wszechstronny rozwój człowieka wraz z ukształtowaniem relacji z otaczającym go światem. Ponadto z przedstawionego powyżej ujęcia treści kształcenia w podstawach programowych wynika, iż wyzwaniem, przed jakim stoją ich twórcy, jest dobór takich treści kształcenia, które z jednej strony zapewnią wszechstronny rozwój uczniów, uwzględniający kształtowanie umiejętności umysłowych i praktycznych, zainteresowań poznawczych, a także wartości i postaw, pomocnych w funkcjonowaniu we współczesnym świecie.

Opracowanie programu szkolnego wymaga wiedzy o warunkach, w jakich program będzie realizowany, koncepcji teoretycznej danego systemu kształcenia, jak też znajomości warunków społeczno-politycznych kraju. Niemniej jednak istnieją kryteria, które nazwać można byłoby za Wincentym Okoniem „uniwersalnymi”²⁴, które wymagają uwzględnienia w każdym systemie dydaktycznym i w każdych warunkach społecznych. Zalicza się do nich rozwój psychospołeczny ucznia, przynależność do społeczeństwa i rozwój kultury. Treści kształcenia, związane z otaczającym społeczeństwem i kulturą, poddawane są systematyzacji, mającej zapobiegać chaosowi. W praktyce porządkując treści kształcenia wyznacza się zakres i charakter ich składników oraz miejsce w całości programu.

Przedstawione w artykule wytyczne w zakresie organizacji treści kształcenia w podstawie programowej etyki oparte są na idei uczenia się pojęć, na przykładzie zagadnienia pokoju na świecie. Zaproponowane rozwiązanie zawiera wskazania praktyczne dla nauczyciela planującego lekcję, zakładające ustalenie pojęcia podstawowego, rozpoznanie właściwości pojęcia podstawowego, wywoływanie pojęć kluczowych na podstawie interpretacji własnej pojęcia głównego, utrwalanie znaczenia pojęć podstawowych i pojęć kluczowych.

Dokonana analiza polskiej podstawy programowej z przedmiotu etyka kładzie nacisk na uczenie się przez działanie i rozwijanie umiejętności praktycznych, z kolei mniejszy nacisk kładzie się w niej na wiedzę (szkoła podstawowa i gimnazjum). Jednakże już w szkole ponadgimnazjalnej rozwijanie umiejętności praktycznych uzupełniane jest o rozwijanie wiedzy. Ponadto biorąc za kryterium doboru treści w programach etyki – wyzwania i problemy świata, typowe dla współczesnych społeczeństw, wyraźnie widać, iż cele i treści nauczania etyki są wyznaczone przez wymagania społeczne, polityczne, kulturowe, związane z pilnym zapotrzebowaniem na uczenie się, aby żyć wspólnie.

²⁴ Ibidem, s. 89.

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.
- Dewey John, *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- , *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Fountain Susan, *Peace education in UNICEF*, Unicef, New York 1999.
- Kasprzyk Leszek, *Idee społeczno-polityczne Herberta Spencera*, Stenotypia, Kraków 1961.
- Niemierko Bolesław, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- , *Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Okoń, Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- , *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Posner George, *Analyzing the curriculum*, McGraw-Hill, New York 1995.
- Półturzycki Józef, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002.
- Wragg Edward C., *Trzy wymiary programu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

CONTENT OF CORE CURRICULUM AND THE IDEA TO LIVE TOGETHER WITH OTHERS. EXAMPLES FROM ETHICS LESSONS IN POLISH SCHOOLS

The aim of this paper is twofold. First, to analyze the different understandings of the content in Polish general education core curriculum and then to produce a reliable model for practitioners, mainly ethics teachers how to teach about living in peace with others. The first part contains a general introduction to the concept of core content, its principles and theories of selection in school curricula. In the second part there has been suggested a new structure of the content of core curricula, taking into account the idea of learning terms and presented on the example how to teach about peace. The proposed solution includes several practical recommendations for teachers.

Keywords:

ethics at school, core curriculum, learning terms, learning to live together with others