

ALINA SZWARC
ORCID: 0000-0002-3075-5872
Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.06

TREŚCI KSZTAŁCENIA JAKO ELEMENT PROGRAMU SZKOLNEGO W POGLĄDACH WYBITNYCH PEDAGOGÓW PIERWSZEJ POŁOWY XX WIEKU

SŁOWO WSTĘPU

Problematyka dotycząca celów, treści i programów kształcenia stanowi ten obszar oświaty, z którym od dawna borykają się systemy edukacyjne wielu krajów na całym świecie (Kupisiewicz, 1992). Przemiany oświatowe, jakie nastąpiły w naszym kraju w ostatnich kilkunastu latach (a w zasadzie ich efekty), są świadectwem tego, iż treści kształcenia stanowią jedno z najważniejszych zagadnień edukacyjnych, jakie wymagają głębokiej refleksji.

Zmiany w treściach kształcenia są konsekwencją przemian społecznych, kulturowych i politycznych. Stanowią ten element procesu kształcenia, który – wraz z rozwojem nauki – powinien w naturalny sposób podlegać aktualizacji i modernizacji. W wyniku ostatniej reformy systemu oświaty polska szkoła po raz kolejny postawiona została przed faktem dokonania poważnych zmian w jej strukturze, a więc i zmian w treściach kształcenia. W zasadzie wszystkie dotychczasowe reformy, każda kolejna próba unowocześniania szkoły (w założeniach jej reformatorów) miała służyć ulepszeniu edukacji. Jednak wykorzystane argumenty dla poparcia wprowadzanych modernizacji, zazwyczaj wiązały się z krytyką dotychczasowych rządów i działań. Trafnie ujmuje to Krzysztof Konarzewski, pisząc: *wszelka reforma, w odróżnieniu od strategii ustawicznego doskonalenia, leje nowe wino w nowe dzbany. Dzbany to ustój oświaty wraz z infrastrukturą szkolną (nieruchomości, wyposażenie, finanse, kadry). Wino to treść kształcenia, czyli ogół znaczeń, które szkoła udostępnia uczniom za pośrednictwem tekstów, zadań, przykładów oraz organizacji procesu kształcenia* (Konarzewski, 2004, s. 7). Oczywiście, nie można mieć wątpliwości, że polska szkoła potrzebuje zmian i reform. Aby jednak podjąć próbę sprostania realnym potrzebom współczesności,

by przekonać społeczeństwo, że edukacja może i powinna zmieniać świat, należałoby w każdym reformatorskich działaniach brać pod uwagę przede wszystkim opracowane już koncepcje i teorie, ale i uwzględniać wyniki badań nad szkołą jako środowiskiem uczenia się. Z pewnością warto w tym celu sięgnąć do historii, do korzeni pedagogiki i dydaktyki. Stąd w niniejszym artykule poddaję pedagogicznej refleksji właśnie treści – dość kontrowersyjny element procesu kształcenia, który w badaniach pedagogicznych wciąż nie cieszy się dużą popularnością. W prezentowanych rozważaniach sięgam do historii myśli pedagogicznej, odwołując się do dzieł Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego – czołowych przedstawicieli pedagogiki. Jak się okazuje, ich poglądy i refleksje dotyczące szkoły i procesu kształcenia stanowią doskonałe i bogate źródła wielu znanych we współczesnej literaturze koncepcji i teorii doboru treści kształcenia.

USTALENIA DEFINICYJNE

Treści kształcenia to *odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym. Treść ta stanowi materiał nauczania i uczenia się, podporządkowany celom kształcenia i regulowanym przez władze oświatowe wymaganiom programowym* (Okoń, 2004, s. 295). Treści stanowią główne czynniki zarówno dydaktycznego, jak i wychowawczego oddziaływania na uczniów, dlatego odzwierciedlać powinny aktualne i przyszłe potrzeby społeczne, zawodowe i kulturalne. To od ich doboru zależy, na ile szkoła kształtować będzie siły i zdolności ucznia, rozwijać jego zainteresowania, dając bodźce do samokształcenia, sprzyjać kształtowaniu światopoglądu (Siemak-Tylikowska, 1996). Choć treści kształcenia odnoszone są najczęściej do ogółu wiadomości, umiejętności i nawyków, jakie przewidziano do opanowania przez ucznia na danym etapie edukacyjnym (Kupisiewicz, 2009), w potocznym rozumieniu zwykle utożsamiane są z *materiałem nauczania*, a więc zbiorem tematów *do przerebienia* w szkole (Kruszewski, 2000). W rzeczywistości jednak treści kształcenia stanowią źródło wielu interesujących odniesień, które w literaturze pedagogicznej rozpatrywane są w perspektywie takich zagadnień, jak: wiedza, wiadomości, zmiana, czynności, cele kształcenia, programy szkolne (Klus-Stańska, 2002; Kruszewski, 1987; Niemierko, 2007).

Dokumentem prawnym określającym zakres realizowanych treści kształcenia jest podstawa programowa, której historię w zasadzie wyznaczają zmiany, jakie przyniósł w Polsce rok 1989. Prace nad jej pierwszą wersją trwały przez wiele lat, ostatecznie podstawę przyjęto dopiero w 1999 roku. Choć od tego czasu dokument ten był wielokrotnie zmieniany, wciąż stanowi klucz do konstruowanych programów, do ustalania kryteriów ocen szkolnych i tworzonych podręczników. Jednak do roku 1989 obowiązywał jeden krajowy *program nauczania* (później zastąpiono go *minimum programowym*), który to wyznaczał poszczególne

przedmioty nauczania, ale i dzielił realizowane treści na poszczególne lata nauki. Jak pisze K. Konarzewski, [...] *nauczycielowi pozostawiono przełożenie programu na ciąg jednostek metodycznych (najczęściej pojedynczych lekcji, rzadziej – kilku kolejnych lekcji) w skali roku oraz dobór metod nauczania. Pierwsze zadanie, zwane rozkładem materiału, było raczej mechaniczne, ponieważ program zawierał niewiele mniej haseł niż godzin lekcyjnych, nadto określał obligatoryjną liczbę godzin dla grup haseł. Nauczyciel prowadził więc nauczanie jak maszynista pociąg – z rozkładem jazdy w ręku. Nadzorujący go dyrektor lub wizytator baczyl przede wszystkim, czy się nie spóźnia* (Konarzewski, 2004, s. 13).

TREŚCI KSZTAŁCENIA W REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ KAZIMIERZA SOŚNICKIEGO, SERGIUSZA HESSENA I BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

Analiza pierwszych podręczników dydaktyki rzeczywiście wskazuje na bezpośrednie kojarzenie treści z materiałem nauczania, co – z uwagi na podający charakter procesu kształcenia – wydaje się być naturalne. Kazimierz Sośnicki w tym kontekście używał sformułowania *materiał naukowy* (Sośnicki, 1925, s. 18), a i w swoich pracach poświęcił mu wiele uwagi. W dużej mierze poglądy te odzwierciedlone zostały w założeniach strukturalizmu, jednej z dydaktycznych koncepcji doboru treści kształcenia, której prekursorem jest właśnie Kazimierz Sośnicki.

W pracach Sośnickiego bezpośrednie odwołania do treści dotyczą realizowanych przedmiotów, które w ówczesnej szkole powszechnej podzielone były na kilka grup: *1. przedmiot poświęcony wyłącznie moralnej stronie wychowanka; takim przedmiotem jest nauka religii. 2. przedmioty naukowe: język polski, język obcy, rachunki z geometrią, przyrodoznastwo, geografia i historia. 3. przedmioty techniczne: rachunki, praca ręczna, śpiew, gimnastyka, pismo* (Sośnicki, 1925, s. 18). Oczywiście, zarówno kolejność tych przedmiotów, jak i ich wymiar godzinowy uzależnione były od wieku ucznia, jego rozwoju umysłowego i potrzeb określonych przez program naukowy. Jak pisał Sośnicki, poszczególne przedmioty szkolne wymagają odpowiedniego układu, jednak więcej uwagi przykładać należy do treści poszczególnych zajęć. [...] *Wiadomości zawarte w obrębie danego przedmiotu można [...] w różny sposób uporządkować. Porządek, jaki zachowuje się przy nauczaniu przedmiotów nazywamy tokiem nauki. Jeżeli chodzi o porządek, w jakim mają być ułożone poszczególne przedmioty w różnych okresach nauki, to mówimy o toku ogólnym. Jeżeli zaś chodzi o porządek, w jakim mają być ułożone poszczególne wiadomości w obrębie tego samego przedmiotu, to mówimy o toku szczegółowym* (Sośnicki, 1925, s. 27). Pojęcie toku odnosi więc autor wyłącznie do układu treści, a nie – jakby się mogło wydawać – do sposobów ich realizacji. Jak pisał, o wyborze toku decyduje konkretna treść przedmiotu, poziom rozwoju umysłowego ucznia oraz zakres jego wiedzy. Powyższym zagadnieniom K. Sośnicki poświęca czwarty rozdział pracy, zatytułowany *Rozkład materiału naukowego*, którego zawartość merytoryczna w dużej mierze podporządkowana jest podającym sposobom

(metodom) kształcenia, jakie w ówczesnej dydaktyce dominowały. W tym kontekście poddaje analizie zasady toku nauczania (*materjalną i formalną*), które odnosi właśnie do *treści wiedzy*, uwzględniając przy tym indywidualne różnice w zdolnościach uczniów, okresy rozwoju intelektualnego, *łatwość i trudność materiału naukowego*, zakres i rodzaj wiadomości, których każdy z przedmiotów ma dostarczyć uczniowi, by [...] *osobnik opuszczający szkołę orjentował się należycie w odpowiednio szerokim środowisku, aby był zdolny do współżycia kulturalnego ze swoim otoczeniem do posunięcia naprzód w kultury tego środowiska* (Sośnicki, 1925, s. 34). I choć wiele uwagi przywiązuje autor do toku nauki, który decyduje o ilości, zakresie i jakości wiedzy, to ten ostatni aspekt poddaje szczególnej analizie. Przede wszystkim wyróżnia dwie kategorie wiedzy: przyswojoną oraz martwą (którą nazywa *narzuconą tylko*). Wiedza przyswojona to ta, którą uczeń przede wszystkim rozumie, jest w stanie ją zapamiętać i potrafi się nią posługiwać. Ponadto musi ona być włączona do struktur wiedzy już posiadanej, o czym świadczy dostrzeżenie związku między tą wiedzą a jej nowymi elementami. Stąd bardzo ważną cechą wiedzy przyswojonej jest umiejętność korzystania z niej, możliwość jej zastosowania. Te rozważania nad wiedzą i jej cechami odnosi Sośnicki do *sposobów podawania materiału uczniom*, co świadczyć może o tym, iż autor już wówczas dostrzegał tak ważne w procesie kształcenia zależności pomiędzy samymi treściami a stosowanymi metodami.

W pracy *Dydaktyka ogólna* z 1948 roku K. Sośnicki problematyce treści kształcenia poświęca już trzy kolejne rozdziały, skupiając uwagę na dwóch głównych kwestiach: ich doborze i układzie. Jak zauważa, sam dobór treści dotyczy wielu źródeł, jednak zazwyczaj decyduje o nich praktyka szkolna, która to stanowi podstawę w konstruowaniu programu tradycyjnego lub inaczej konwencjonalnego (rozumianego jako całokształt treści realizowanych w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych). Dobór treści w takich programach zależy od [...] *zwyczaju i tradycji i nie szuka się dla niego jakiegoś rozumowego uzasadnienia. [...] Nie znaczy to, żeby program konwencjonalny zupełnie nie mógł się zmieniać. Przeciwnie, w różnych czasach bywa on nieco odmienny, zasadniczo jednak wchodzi w jego obręb prawie ten sam dobór przedmiotów nauczania, chociaż wewnętrzna ich treść przekształca się zgodnie z rozwojem wiedzy* (Sośnicki, 1948, s. 103). Innym rodzajem programu, o którym pisze Sośnicki, jest program racjonalny, który – najogólniej ujmując – jest efektem poszukiwania zasad, na których powinien się taki program opierać. Kluczową rolę w konstrukcji takiego dokumentu odgrywa pytanie: dlaczego takie, a nie inne treści? Autor twierdzi, iż zawartość programów racjonalnych odpowiadać powinna trzem prawidłowościom: życiowości, zasadzie psychologicznej i kulturowej. Natomiast w przypadku samego układu przedmiotów w programach wyróżnia Sośnicki dwa podejścia: obiektywne, które wiąże z logicznymi, dydaktycznymi lub wychowawczymi właściwościami przedmiotów i subiektywne, wynikające z psychicznych procesów uczenia się. Zarówno te, jak i powyższe kwestie odnieść możemy do wielu znanych w literaturze teorii dotyczących treści kształcenia.

Do dziś bowiem rozważane są walory różnych układów treści, choć wiele z nich nie znalazło swojego zastosowania w praktyce szkolnej. Z całą pewnością opisywane przez K. Sośnickiego zalety postulatu *koncentracji* w nauczaniu doskonale wpisują się w znane teorie korelacji i integracji treści kształcenia, które w polskim systemie szkolnym przecież miały już swoje miejsce, a i do dziś stanowią temat wielu dyskusji i rozważań.

Wiele interesujących odniesień do treści jako elementu systemu szkolnego odnaleźć można również w pracach Sergiusza Hessena, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki kultury. Autor w pracy *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, wydanej tuż po II wojnie światowej (choć przyjętej do druku w roku 1939), poddaje rozważaniom ówczesną szkołę powszechną, a czyni to przez pryzmat związków człowieczeństwa i kultury z jej najwyższymi wartościami: prawdą, dobrem, pięknem i sprawiedliwością (Okoń, 1997a). Hessen pozostawił nam w spadku wiele refleksji, które z całą pewnością mogą stanowić podstawę w poszukiwaniu kanonu programowego również we współczesnej szkole. Już we wstępie powyższej pracy autor przywołuje fragment *Memorandum* złożonego Zgromadzeniu Ustawodawczemu w roku 1792, w którym określony został *cel szkolnictwa*. Czytamy w nim, iż to szkolnictwo powinno *dostarczyć wszystkim ludziom środków do tego, aby mogli dbać o swoje potrzeby, zabezpieczyć sobie dobrobyt, znać i realizować swoje prawa, rozumieć i spełniać obowiązki; zapewnić każdemu możliwość doskonalenia swej pracy i sposobność do pełnienia obowiązków społecznych, do których prawo wszystkich powołuje; rozwijać w całej pełni zdolności, którymi przyrodzenie każdego obdarzyło, i w ten sposób realizować przyznaną przez ustawę równość polityczną; – taki powinien być pierwszy cel szkolnictwa powszechnego. I z tego punktu widzenia cel ten jest dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości* (Hessen, 1947, s. 4). Już fakt przyjęcia przez Hessena powyższego motta świadczyć może o szerokim respektowaniu przez niego idei pedagogicznych, które tkwią u podłoża przemian oświatowych (Okoń, 1997b, s. 31). S. Hessen sformułowania *treść* używa w kontekście zadań, struktury i powinności szkoły, a koncentruje się w swych rozważaniach głównie nad jej istotą i praktycznym funkcjonowaniem. Dowodzi tego jego koncepcja szkoły ogólnokształcącej, w której wyróżnia kolejne etapy *wychowania naukowego*. Pierwszy z nich odnosi do szkoły pierwszego stopnia, o charakterze kursu *epizodycznego*. Szkoła przeznaczona jest dla dzieci w wieku 7–10 lat, treści realizowane są w formie *nauki łącznej*; głównym jej celem jest wdrożenie dziecka do pracy *we właściwym sensie*, a najważniejszym zadaniem – przygotowanie dziecka do systematycznej nauki poprzez rozszerzanie jego doświadczeń i *przewyciężenie fantazji*. Szkoła drugiego stopnia to okres systematycznego uczenia się w starszych klasach (obejmuje dzieci w wieku od 11 do 14 roku życia). Istotą tego szczebla wychowania naukowego jest wyjaśnienie *materiału doświadczalnego*, którego dostarczył kurs poprzedni. Jak podkreśla Hessen, można tego dokonać, stosując *system naukowy przeniknięty metodą*, który realizowany jest już w poszczególnych przedmiotach szkolnych.

Natomiast szkoła trzeciego stopnia, której celem jest *wykształcenie ogólne*, odnosi się do *wczesnej młodości* (15–18 lat) i polega na realizacji treści na zasadzie *równowartościowych dróg* (czyli uzyskania ogólnego wykształcenia o kierunku np. matematyczno-fizycznym, humanistycznym, jednak nie przybierającego na tym etapie edukacyjnym charakteru specjalizacji). Autor przekonuje, iż w dążeniu do uzyskania tak rozumianego wykształcenia ogólnego istnieje konieczność łączenia obowiązku szkolnego z *oświatą pozaszkolną* oraz podejmowania samokształcenia w myśl zasady, iż *człowiek wykształcony jest to człowiek, który dąży do dalszego kształcenia się i posiada umiejętność samokształcenia* (Hessen, 1947, s. 44). Ponadto wiele uwagi s. Hessen poświęca społecznej roli szkoły i jej związkom ze środowiskiem, sugerując, iż ignorowanie tych zagadnień w nauczanych treściach było błędem i niedostatkiem idei *szkół dawnych*. W instytucji szkolnej upatruje *narzędzia przebudowy społecznej*, wyrażając przekonanie, iż proces uspołecznienia szkoły – czyli realizacja treści dotyczących życia społecznego doprowadza do [...] *coraz większego uniezależnienia szkoły od środowiska i dominujących w nim stosunków społecznych* (Hessen, 1947, s. 75).

W kontekście układu i konstrukcji treści s. Hessen wiele uwagi poświęca również zasadzie korelacji, która w jego rozważaniach stanowi coś więcej niż tylko postulat *zazębiania się programów* czy nawiązywania *do zagadnień i wiadomości podawanych w innych przedmiotach w tym samym okresie czasu* (Hessen, 1947, s. 27). Autor wyraźnie wskazuje, iż taki układ treści jest nie tyle sprawą programów, ile samych nauczycieli – a w zasadzie ich współdziałania w zakresie realizacji poszczególnych przedmiotów, jak i *pozalekcyjnych czynności uczniów*. Starannej analizie poddaje autor również sposoby realizacji treści na różnych etapach, w wielu miejscach nawiązując do konieczności problemowego ujęcia wiedzy. W kontekście *nauczania łącznego* wiele uwagi skupia na tak ważnym we współczesnej dydaktyce problemowym nauczaniu i uczeniu się. Wyjaśnia, jak ważne dla rozwoju ucznia jest rozbudzanie *sensu problemu*, wdrożenie do myślenia naukowego, jak istotna w procesie kształcenia jest kolejność wprowadzania treści (które – tak jak K. Sośnicki – nazywa *materiałem naukowym*). Natomiast poszukując źródeł i czynników doboru treści, szczególną uwagę zwraca Hessen na *charakter środowiska* i *wzrost zainteresowań dziecka*.

Wiele wartościowych rozwiązań dotyczących treści i programów odnaleźć można również w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego. Autor, rozważając o czynnościach dydaktycznych, analizując podstawowe pojęcia dydaktyczne, do których zaliczał *uczenie* i *nauczanie*, przybliżył zagadnienie wiadomości i sprawności, których – jak zauważa – samo przekazanie uczniowi stanowi tylko *minimalny cel nauczania*. Stąd wskazuje na ich ścisły związek i współzależność, podkreśla konieczność uwzględniania w procesie zdobywania wiadomości dwóch prawidłowości: aktywności i ćwiczenia. Ponadto wiele miejsca w swych rozważaniach poświęca programom i treściom. W kontekście jednej z teorii doboru treści, jaką jest materializm dydaktyczny, Nawroczyński pisał: *niezrozumienie tej podstawowej prawdy dydaktycznej prowadzi do zwracania głównej uwagi przy nauczaniu*

t. zw. przedmiotów naukowych na materiał nauczania przy zupełnym lekceważeniu zarówno metod nauczania, jak zwłaszcza sposobów przyswajania sobie nowych wiadomości przez ucznia. Taka postawa dydaktyczna jest naturalną konsekwencją przypuszczenia, iż owo przyswajanie następuje jakby samo z siebie, byle tylko podać uczniowi to, czego on się ma nauczyć. Podawanie materiału staje się wówczas głównym zadaniem szkoły i nauczyciela; podawanie go w ilości dużej, coraz większej. A wreszcie za jedyny cel nauczania poczyną się uważać wtłoczenie w umysły uczniów jak największej ilości wiadomości. Odbija się to na programach szkolnych. [...] Praca zarówno nauczycieli jak uczniów staje się gorączkowa. O doskonaleniu metod już się nie mówi. Nie ma na to czasu. Zresztą im gorsza metoda, tym lepsza, bo tym szybciej prowadzi do celu. Wykładanie i zadawanie do domu, a potem pytanie na stopnie: oto szablon nauczania, jaki się w tych warunkach najczęściej wytwarza (Nawroczyński, 1948, s. 54–55).

Naukę, a raczej część dydaktyki, zajmującą się zagadnieniami wyboru i układu dóbr kształcących nazywa Nawroczyński teorią planu nauczania (1948, s. 321). Taki plan to w jego ujęciu układ dóbr kulturalnych, odpowiednio dobranych i usystematyzowanych oraz służących celom kształcenia. Taka interpretacja zbliżona jest do współczesnej – plan dotyczy ogólnego zarysu układu dóbr materialnych, program zaś ich szczegółowego ujęcia. Autor zauważa, iż tematyka ta przez długi czas była w nauce zaniedbywana, głównie z uwagi na [...] doktrynę formalnego kształcenia; za czasów jej panowania bowiem uwaga pedagogów kierowała się nie tyle na materiał, co na metodę nauczania (Nawroczyński, 1948, s. 321). Drugim ważnym powodem pedagogicznego zaniedbania tych teorii był fakt uczynienia w wielu państwach odpowiedzialnymi za plany władze szkolne (duchowne, następnie państwowe). Taki stan rzeczy – jak pisze autor – [...] zaczął się zmieniać w ostatnich czasach. Przede wszystkim poczęło sobie torować drogę przekonanie, że nauczyciel z wykonawcy planu nauczania powinien się stać jego świadomym i krytycznym współtwórcą (Nawroczyński, 1948, s. 322). W ujęciu Nawroczyńskiego spowodowało to, iż urzędowe plany przyjęły postać rad i dyrektyw, a nie obowiązujących przepisów. Stąd autor w *Zasadach nauczania* wiele uwagi poświęca samej strukturze planów, wyraźnie podkreślając, iż konieczność prowadzenia badań w tej dziedzinie wynika z coraz szybszego tempa rozwoju społeczeństw i nauki. Ponadto dowodzi, iż niezbędne w funkcjonowaniu szkoły jest uwzględnianie w jej planie potrzeb całego społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek w dążeniu do uzyskania ideału wykształcenia jako harmonijnej całości duchowej (Nawroczyński, 1948, s. 324).

ZAKOŃCZENIE

Pedagogiczne poglądy prekursorów myśli dydaktycznej – Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego, choć odnoszą się do czasów, w których nieco inne uwarunkowania kreowały rzeczywistość szkolną, w wielu przypadkach nie straciły na swej aktualności. Potwierdza

to twierdzenie, iż rozważania o kanonie głównych treści w wychowaniu i kształceniu są w zasadzie ponadczasowe. Zauważyć można, iż do głównych kwestii, które stanowiły punkt wyjścia w tych rozważaniach, należą takie zagadnienia, jak: istota samych przedmiotów szkolnych, ich układ czy podział na poszczególne lata nauki. Powyższe przykłady dowodzą, że priorytetową kwestią w doborze treści od zawsze był uczeń, jego dojrzałość, ale i stan posiadanej już wiedzy. Wiele uwagi jednak przywiązywano do uniwersalnych i ponadczasowych wartości, życiowych odniesień, dotyczących chociażby społecznych i środowiskowych uwarunkowań procesu kształcenia. Podkreślenia wymaga również sama strona definicyjno-terminologiczna treści. Choć wówczas przywiązywano do tych kwestii zdecydowanie mniej uwagi, zaskakujący jest fakt ujmowania treści w kategoriach *materiału naukowego*, a nie np. materiału nauczania – archaizmu, który do dziś jest stosowany w praktyce edukacyjnej. Z całą pewnością jednak warto rozważyć, czy te podstawowe przecież zagadnienia, którymi kierowali się prekursorzy myśli dydaktycznej w swoich koncepcjach szkoły, nie powinny wyznaczać również współczesnego myślenia o zmianach w treściach. Mogłyby one stanowić przecież doskonały punkt wyjścia w poszukiwaniu klucza do (przede wszystkim) uporządkowania obowiązujących treści. Analizując prace tych czołowych przedstawicieli pedagogiki, można odnieść wrażenie, iż wiele poruszanych kwestii wciąż jeszcze dotyczy polskiej rzeczywistości oświatowej. Utwierdza to w przekonaniu, że treści kształcenia wciąż należą do jednych z najważniejszych kategorii dydaktycznych, które jednak wymagają unowocześnienia, którym potrzebna jest naukowa reinterpretacja (zarówno w warstwie definicyjnej, jak i ich pozostałych kategorii, np. kryteriów i kategorii wymagań wobec treści). Wydaje się jednak, iż w pierwszej kolejności należy zmienić myślenie o treściach kształcenia tych środowisk, które biorą udział w procesie ich doboru i realizacji. Dużo uwagi wciąż jeszcze należy w tej kwestii poświęcić kształceniu nauczycieli, zwłaszcza w zakresie ich zawodowych kompetencji, o czym od dawna pisze Tadeusz Lewowicki (1997). Z całą pewnością jednak tylko otwarty dialog świata nauki, polityki i praktyki edukacyjnej może rozwiązać wiele wymienionych edukacyjnych kwestii. Również w zakresie treści kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

Hessen S. (1947), *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, Warszawa: NK.

Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Konarzewski K. (2004), *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.

Kruszewski K. (2000), *Od tłumacza*, w: D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa: WSiP.

Kupisiewicz C. (1992), *Charakter i treść kształcenia powszechnego: podstawowego i średniego*, w: M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Nawroczyński B. (1948), *Zasady nauczania*, Wrocław–Warszawa: Książnica-Atlas.

Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Okoń W. (1997a), *Przedmowa*, w: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (1997b), *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczonec*, w: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Siemak-Tylińska A. (1996), *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Sośnicki K. (1925), *Zarys dydaktyki*, Lwów: Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.

Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa – T. Szczęśny i S-ka.

The contents of education as part of the curriculum in the views of outstanding pedagogues of the first half of the 20th century

Summary

Aim: The aim of the article is to show the content of education as an important element of the educational system. In the article I refer to the history of pedagogy and analyze the views of its eminent representatives.

Methods: A document analysis (the works of Kazimierz Sośnicki, Sergiusz Hessen and Bogdan Nawroczyński).

Results: The analysis of sources undertaken confirms that the content of education has always been a key issue in educational changes. Many pedagogical views of both Kazimierz Sośnicki, Sergiusz Hessen and Bogdan Nawroczyński have not lost their relevance. In my opinion, the views presented can be a great inspiration to look for directions of change in the contemporary learning content.

Conclusions: The analyzed works contain many references to the concept of school and the content of education. Many of them are the basis of various pedagogical theories regarding the content of education.

Keywords: Education, content of education, school, curriculum.