AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

TREŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Materiały wstępne do seminarium naukowego

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/1142
05-001456-003-0

3

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej
12875
09-012875-000-0

BIBLIOTEKA - ARCHIWUM
Nr ewid. II
Akademii Obrony Narodowej

12875

WARSZAWA 1990

BASIA.

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - AKADEMII
Nr ewid. 12875
II
Akademii Obrony Narodowej

TREŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Materiały wstępne do seminarium naukowego

3

5/1142

BIBLIOTEKA NAUKOWA
Nr ewid. .....
(II)

WARSZAWA WRZESIEŃ 1990 r.

Referaty wprowadzające

1. Prof.dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE PROBLEMY TRESCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ /rezultaty badań prowadzonych w latach 1986 - 1990/.

2. Prof.dr hab. Władysław Piotr ZACZYŃSKI

PROBLEMY TREŚCI KSZTAŁCENIA W ZMIENIAJĄCYM SIĘ KONTEKŚCIE TEORETYCZNYM DYDAKTYKI.

3. Płk doc.dr hab. Bogdan SZULC

PROBLEMY DOBORU I PORZĄDKOWANIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM.

prof.dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI

Instytut Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE PROBLEMY TREŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ /rezultaty badań prowadzonych w latach 1986 - 1990/

Wprowadzenie

W każdym systemie dydaktycznym treściom kształcenia przypisuje się zasadnicze znaczenie, gdyż właśnie one wywierają - w ostatecznym rachunku - determinujący wpływ na efektywność procesu kształcenia. Wieloletnie doświadczenie szkół wyższych potwierdza, że właściwie wprowadzone do praktyki dydaktycznej innowacje i usprawnienia treściowo-programowe wywierają z reguły dynamizujący wpływ na podniesienie efektywności procesu kształcenia. Mają one przy tym tę wielką zaletę, że są zazwyczaj relatywnie tanie, gdyż najczęściej nie wymagają większych nakładów finansowych.

Jednocześnie stwierdza się, że wprowadzenie do praktyki głębokich i dobrze przemyślanych zmian, a zwłaszcza reform treściowo-programowych nie jest sprawą łatwą. Wiąże się ona z koniecznością pokonania wielu barier, w tym o charakterze psychologicznym, jak również uzyskania dokładnej naukowej informacji o jakości dotychczasowych programów oraz charakterze prawidłowości występujących w procesie ich tworzenia i realizacji. Jest to istotne z tego względu, że proste rezerwy postępu dydaktycznego, zwłaszcza w obszarze programów kształcenia, zostały w większości wypadków już dawno wyczerpane. Konieczne są więc badania procesu kształcenia, aby przez nie sięgnąć do ukrytych źródeł rozwoju.

W ostatnim dziesięcioleciu tego rodzaju eksploracja naukowa procesu dydaktycznego zyskała na znaczeniu. W dobie ostrego kryzysu społeczno-gospodarczego i permanentnego braku środków na

oświatę wzrosła ranga innowacji treściowo-programowych jako przedsięwzięć ekonomicznie oszczędnych, a jednocześnie skutecznie podnoszących efektywność kształcenia. Na ten problem zwrócił uwagę Komitet Ekspertów d/s EN, postulując w swym Raporcie[1/] konieczność upowszechnienia nowatorstwa przede wszystkim w tym obszarze.

Zrozumienie tych uwarunkowań spowodowało, że na początku lat osiemdziesiątych w IPNiSzW zostały zainicjowane odpowiednie długofalowe badania nad treściami kształcenia. Obecnie mija dziesiąty rok realizacji zadań badawczych, który faktycznie zamyka diagnostyczno-prognostyczną i projektową fazę badań. Pełny cykl poszukiwań nie został jeszcze zakończony, gdyż urzeczywistnienie badań typu wdrożeniowego może nastąpić dopiero w przyszłym pięcioleciu. Niezależnie jednak od tego dotychczasowe wyniki są na tyle znaczące, że już obecnie występuje celowość przekazania zainteresowanym nauczycielom akademickim szerszej informacji w tym względzie. Wydaje się bowiem, że uzyskany dorobek może być pouczający i przyczynić się w jakiejś mierze do działań na rzecz podniesienia efektywności obowiązujących programów kształcenia w szkołach wyższych. W tej intencji został napisany niniejszy materiał.

1. Ogólna charakterystyka koncepcji i przebiegu badań nad treściami kształcenia w latach 1981 - 1990

Badania nad treściami kształcenia zostały zapoczątkowane w Zakładzie Pedagogiki IPNiSzW w 1981 roku. Ich zasadniczym celem było uzyskanie rozeznania o stanie wiedzy i badań nad treściami kształcenia prowadzonych w Polsce i w ograniczonym zakresie w skali międzynarodowej a także określenie - na tej podstawie - założeń poszukiwań naukowych w tej dziedzinie w następnym pięcioleciu.

Zasadnicze rezultaty badań prowadzonych w latach 1981-85 były systematycznie omawiane na trzech kolejnych krajowych seminariach naukowych pod ogólnym tytułem: "Treści kształcenia w szkole wyższej", zorganizowanych we współpracy z uczelniami wojskowymi /w 1982 r. z WAP, w 1984 z WOSL w Dęblinie, w 1985 z WSOSK w Poznaniu/. Syntetyczne wyniki całości badań zostały opublikowane w trzech wydawnictwach zbiorowych[2/]. Międzynarodowa problematyka programów studiów znalazła odzwierciedlenie na IV Seminarium Naukowym "Treści kształcenia w szkole wyższej" przeprowadzonym w październiku 1986 r. w Ryni k/Warszawy. Informacja o przebiegu seminarium[3/] oraz podstawowe referaty m.in. autorów z zagranicy /BRL, CSRS, NRD, WRL i ZSRR/ zostały zamieszczone w kilku zeszytach "Sowremiennoj Wysszej Szkoły"[4/].

Uzyskane w omawianym okresie wyniki były na tyle znaczące, że w pięcioleciu 1986-1990 tematyka treści kształcenia została włączona do CPBP 08.04. i znacznie rozwinięta. Do badań nad treściami i programami kształcenia, poza grupą instytutową[5/], włączyło się na podstawie zawartych umów - zleceń 7 zespołów naukowych[6/] z następujących uczelni: UW /kierownik - doc.dr hab. W.P.Zaczyński/, UAM /doc.dr hab. J.Gnitecki/, USz /doc.dr hab. J.Parafiniuk-Soińska/, PL /doc.dr K.Grelak/, ART w Olsztynie /doc.dr hab. E.Malewska/, SGPiS /dwa zespoły: doc.dr hab. B. Fotowicz-Kata i prof.dr hab. M.Woytowicz-Neymann/. W sposób pośredni w badaniach również brały udział zespoły z innych uczelni.

Ponadto od 1987 roku została nawiązana stała współpraca robocza z zespołami zagranicznymi /Berlin, Moskwa/. Wymienione zespoły naukowe rozwiązywały w sumie 14 zadań naukowych, w tym 7 - uczelnianych o charakterze kompleksowym, 2 - w skali międzynarodowej, a pozostałe zostały podjęte indywidualnie przez pracowni-

ków IPNiSzW. O skali badań świadczy również fakt, że uczestniczyło w nich systematycznie ponad 100 osób, nie licząc podwykonawców realizujących zadania badawcze na zamówienie zespołów uczelnianych oraz kontaktów o charakterze epizodycznym.

Zgodnie z ogólną koncepcją badawczą przyjęto, że w latach 1986-1990 prace naukowe będą prowadzone wg następujących trzech kierunków:

1. Podstawowych rzeczowo-metodologicznych problemów treści kształcenia w szkole wyższej, z przewidywaniem opracowania w końcowej fazie badań zarysu teorii treści kształcenia /zespoły IPNiSzW, UAM, UW/;

2. Metodologicznych założeń dobierania, porządkowania i integrowania treści kształcenia, z przewidywaniem opracowania w przyszłości przykładowych metodyk tworzenia programów kształcenia /modeli struktur treści/ na wybranych specjalnościach lub przedmiotów studiów /wszystkie zespoły badawcze/;

3. Międzynarodowych badań porównawczych w obszarze treści i programów kształcenia.

Z przyjętych załbżeń wynikało, że badania były nakierowane na uzyskanie utylitarnych wyników, zapewniających szkołom wyższym podstawy do opracowania bardziej efektywnych zasad, kryteriów i procedur doboru i porządkowania treści oraz tworzenia programów kształcenia. Jednocześnie uznano, że dla zrealizowania w/w celu występuję potrzeba uprzedniego opracowania spójnego systemu wiedzy w interesującej nas dziedzinie, to jest skonstruowania w miarę możliwości przynajmniej wstępnego zarysu teorii treści kształcenia[7/]. Z tych też powodów zakres realizacji zadań w obrębie wyszczególnionych kierunków nie mógł być identyczny. Najbardziej zaawansowane i wiodące musiały być badania o charakterze teoretycznym, tak aby stworzyć podstawy do działań w obsza-

rze stosowanym. Natomiast w ramach tych ostatnich chodziło przede wszystkim o opracowanie, na podstawie badań diagnostyczno-prognostycznych, projektów programów eksperymentalnych i wstępne zweryfikowanie przyjętych założeń teoretycznych. Zakładano, że dalsze badania o charakterze empirycznym będą kontynuowane w następnym pięcioleciu. Tę samą procedurę zastosowano w odniesieniu do badań porównawczych. W latach 1986-1990 przewidywano zapoczątkowanie tego typu poszukiwań, by móc je w sposób celowy rozwinąć w dalszej perspektywie.

Na podstawie ogólnej oceny dotychczasowych badań należy stwierdzić, że ich realizacja przebiegała raczej zgodnie z przyjętymi założeniami, a uzyskane wyniki należy uznać za zadowalające, chociaż nie obeszło się bez pewnych niepowodzeń. Na dzień 31 grudnia 1989 r. większość zespołów zrealizowała badania o charakterze diagnostyczno-prognostycznym i znajdowała się na etapie badań projektowych. Najbardziej zaawansowane były prace prowadzone w zespole W.P.Zaczyńskiego /UW/, który wkroczył w etap wstępnych badań wdrożeniowych. Interesujące wyniki uzyskał zespół K.Grelaka /PL/. Przystąpił on już do opracowania eksperymentalnych programów w wersji modułowej dla dwóch specjalności na kierunku organizacji i zarządzania przemysłem.

Analiza uzyskanego w badaniach dorobku, nawet z formalnego i statystycznego punktu widzenia, zasługuje na uwagę. W ciągu ubiegłych 3-4 lat zebrano pokaźny materiał badawczy, na który składają się 52 raporty, komunikaty, sprawozdania, teoretyczne referaty, w tym 24 kompleksowe zespołowe opracowania dostarczone przez zespoły uczelniane, o łącznej objętości kilku tysięcy stron. W ciągu 1990 r. zostanie przekazane jeszcze 9 raportów końcowych, w tym 6 kompleksowych z uczelni oraz synteza uogólniająca.

Udało się również opublikować nowe pozycje. Tak np. we współpracy z zespołami J.Gniteckiego /UAM/ i E.Malewskiej /ART/ wydano dwie pozycje książkowe[8/], a trzecia zostanie opracowana w końcu 1990 r. wspólnym wysiłkiem IPNiSzW, Wydziału Pedagogiki UW oraz Instytutu Dydaktyki Wojskowej ASG WP. Ponadto opublikowano w fachowych periodykach /Dydaktyka Szkoły Wyższej, Życie Szkoły Wyższej, Sowremiennaja Wysszaja Szkoła/, w wydawnictwach uczelnianych, a także w oddzielnych obcojęzycznych wydawnictwach BRL, CSRS i WRL kilkadziesiąt artykułów i recenzji poświęconych wynikom badań nad treściami kształcenia.

Liczący się jest też dorobek naukowo-organizacyjny. Poza kilkoma seminariami wewnętrznymi przeprowadzonymi w poszczególnych uczelniach zorganizowano dwa kolejne /V i VI/ ogólnokrajowe seminaria: Treści kształcenia w szkole wyższej /w 1987 z UAM w Poznaniu, w 1988 z ART w Olsztynie/. Kolejne VII seminarium naukowe, uogólniające dorobek 5-letnich badań, jest w trakcie przygotowywania wspólnymi siłami IPNiSzW, UW /Wydział Pedagogiki/ i ASG WP. Odbędzie się ono we wrześniu 1990 r. w Rembertowie.

W kontekście przedstawianych formalnych wyników badań nad treściami kształcenia nasuwa się zasadnicze pytanie dotyczące oceny ich wartości merytorycznej, w płaszczyźnie zarówno teoretycznej jak i praktycznej. Zacznijmy od omówienia zasadniczych aspektów dorobku teoretycznego.

2. Analiza wyników teoretycznych badań nad treściami kształcenia

Zespół instytutowy, podejmując badania w obszarze treści i programów kształcenia, wychodził z przesłanek, że z racji potrzeb praktyki występuje oczywista konieczność opracowania w stosunkowo krótkim czasie kilku lat przynajmniej zarysu teorii

treści kształcenia, a następnie w dalszej perspektywie przygotowania jej wersji rozwiniętej.[9/] Brak bowiem takiej teorii utrudnia - a nawet uniemożliwia - sformułowanie opartej na spójnych podstawach, zasad i kryteriów tworzenia programów kształcenia w szkole wyższej oraz prowadzenia prognostycznych przewidywań co do rezultatów dokonywanych w tej dziedzinie przeobrażeń.

Zgodnie z powyższymi założeniami zespół instytutowy, przy udziale zespołów UW i UAM poczynił próby zapoczątkowania badań nad koncepcją teorii treści kształcenia. Zarysowano m.in. rzeczowo-metodologiczne podstawy tejże teorii zarówno w płaszczyźnie ontologicznej i epistomologicznej, jak i warsztatowo-metodologicznej i na tej podstawie szukano odpowiedzi na pytania dotyczące istoty teorii treści kształcenia, przeznaczenia i przedmiotu badań. Zwrócono też uwagę na wykrycie prawidłowości warunkujących prawidłowe konstruowanie programów kształcenia, zwłaszcza w płaszczyźnie ustanawiania celów oraz doboru, porządkowania, selekcjonowania i integrowania treści kształcenia a także pomiaru efektywności obowiązujących programów.

W toku prac nad wyszczególnionymi problemami ujawniły się między poszczególnymi zespołami naukowymi lub autorami opracowań teoretycznych różnice w interpretacji i rozumieniu poszczególnych problemów teorii treści kształcenia, chociażby w sferze jej podstaw rzeczowo-metodologicznych lub niuansów terminologicznych. Z tego też punktu widzenia widzę celowość szerszego naświetlenia trzech problemów: ogólnych założeń i miejsca teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej; przesłanek budowania tejże teorii w kontekście z założeniami teoretycznymi dydaktyki ogólnej oraz zagadnienie definiowania pojęcia "treści kształcenia".

2.1. Założenia i miejsce teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej jako nauce

Zgodnie z ogólną koncepcją badawczą[10/] zakładano, że przy określaniu założeń metodologicznych teorii treści kształcenia należy wyjść z oczywistej przesłanki, że teoria ta powinna być traktowana jako część składowa dydaktyki ogólnej. Okazało się jednak, że ten punkt widzenia może być zakwestionowany. Tak np. Jerzy Kurjaniuk wyprowadza teorie nauczania i uczenia się w ogóle a w tym i teorie programów i treści kształcenia z teorii psychologicznej[11/]. Odnoszę wrażenie, że stanowisko powyższe jest jakby odbiciem dyskusji z lat sześćdziesiątych kwestionującej naukowość nie tylko dydaktyki, ale również pedagogiki, sprowadzających ich do roli technologii i jak to przytacza W.P. Zaczyński - do kompleksu wiedzy czerpanej z innych nauk[12/], a więc również z psychologii.

W polskiej pedagogice mimo występujących niekiedy kontrowersji problem miejsca teorii treści kształcenia został praktycznie dość dawno rozstrzygnięty, gdyż zgodnie z ogólnie przyjętą wykładnią treści nauczania i uczenia się są zaliczane do składników badanych przez dydaktykę.[13/] Z powyższego wynika, że prawidłowości występujące przy doborze i porządkowaniu treści oraz tworzeniu programów, a także działania nauczycieli preparujących treści oraz praca uczniów nad treściami mogą i powinny być wyodrębmione w określony dział dydaktyki, któremu - zgodnie z propozycją polskich wybitnych pedagogów[9/] - należałoby nadać nazwę teorii treści lub programów kształcenia.

W tym kontekście psychologia powinna być traktowana według powszechnej opinii jako nauka towarzysząca pedagogice. Bada ona bowiem, zwłaszcza jej dział - psychologia uczenia się - przebieg zjawisk psychologicznych zachodzących w umyśle ucznia w procesie

uczenia się i na tej podstawie formułuje wskazania, których przestrzeganie powinno sprzyjać przyswajaniu przez uczniów nauczanych treści. Niezależnie jednak od tego dydaktyka jako nauka i jej szczegółowe teorie /np. teoria treści kształcenia/ wykrywa i formułuje określone prawidłowości o charakterze ściśle dydaktycznym dotyczące zwłaszcza czynności nauczycieli i uczniów wykonywanych w procesie nauczania i uczenia się i warunkujących ich efektywny przebieg. Wiąże się z tym delikatna i ciągle podejmowana kwestia tożsamości dydaktyki ogólnej jako nauki w pełni samodzielnej, czy też mającej ambicję stania się taką naukotwórczą dziedziną wiedzy.[14/]

2.2. Stanowienie teorii treści kształcenia w świetle założeń rzeczowo-metodologicznych dydaktyki jako nauki

Celowość ponownego podjęcia tej problematyki[15/] wynika z tego, że podstawy filozoficzne dydaktyki ogólnej nie były w pedagogice polskiej jednoznacznie określone. Ona zaś powinna stanowić trwały fundament, chociaż nie jedyny, poprawnego konstruowania teorii treści kształcenia. Wychodząc z analizy dotychczas przeważających poglądów proponuje się, aby do fundamentalnych założeń współczesnej dydaktyki ogólnej uznać następujące:

1/ Przede wszystkim należałoby przyjąć, że współczesna dydaktyka jest dyscyplimą naukową, charakteryzującą się określoną tożsamością metodologiczną. Wyrazem tego jest m.in. fakt posiadania określonego obszaru zainteresowań /przedmiotu/, którym dla dydaktyki jest nauczanie i uczenie się oraz związane z tym czynności nauczyciela i uczniów, a także odpowiadające przedmiotowi specyficzne metody badań. Z powyższego założenia wynikałoby, że również teoria treści kształcenia, jako subdyscyplina dydaktyki może uzyskać status teorii, tj. charakteryzować się własnym

przedmiotem badań oraz odpowiednimi do przedmiotu metodami badawczymi. Te ostatnie powinny wywodzić się z metod badawczych dydaktyki w ogóle, ale jednocześnie charakteryzować się określonymi właściwościami ze względu na specyficzną naturę badanej rzeczywistości dydaktycznej w sferze treści i programów kształcenia.

2/ Ogólne podstawy filozoficzno-metodologiczne dydaktyki są różnie określane w naukach pedagogicznych w zależności od przyjętej wykładni filozoficznej. W pedagogice polskiej, w tym i w dydaktyce, w całym okresie powojennym obowiązywała, jako podstawa filozoficzno-metodologiczna, filozofia marksistowska z jej rdzeniem metodologicznym w postaci materializmu dialektycznego i historycznego. Obecnie możliwe są w tym względzie różne podejścia, niemniej jednak właśnie założenia materializmu dialektycznego mogą być szczególnie przydatne jako metoda analizy rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, w tym również w obszarze celów i treści kształcenia. W stanowieniu teorii treści kształcenia podstawowe znaczenie mogą mieć takie m.in. konstatacje jak wynikające z założeń tejże filozofii:

- świat jest ze swej natury materialny, a więc i poznawalny, co oznacza, że i treści kształcenia powinny mieć charakter obiektywny niezależny od uczniów i nauczycieli, zaś źródłem treści jest rzeczywistość materialna i społeczna, w związku z tym treści kształcenia powinny odzwierciedlać możliwie dokładnie tę poznawalną rzeczywistość;

- światem materialnym, w tym również świadomością rządzą obiektywne prawidłowości, których poznanie umożliwia wyjaśnianie oraz przewidywanie zjawisk i dzięki temu zapewnia uzyskanie możliwości wywierania wpływu na przyszły przebieg wydarzeń.

Ta ostatnia konstantacja, mająca charakter ontologicznego założenia metodologicznego, powinna się odnosić w pełni jako określ-

lony postulat do teorii treści kształcenia. Jej przeznaczeniem powinno być nie tylko wyjaśnienie zjawisk zachodzących w obrębie treści, ale również przewidywanie następstw dydaktycznych wprowadzonych do praktyki innowacji treściowych i programowych.

3/ Z powyższej ogólnej interpretacji świata zewnętrznego wywodzi się zasada ścisłego powiązania i współzależności dydaktyki współczesnej z teorią poznania. Teoriopoznawcze tradycje dydaktyki, z uwagi na występowanie wyraźnej zbieżności między poznaniem naukowym i procesem nauczania oraz uczenia się, są ogólnie znane i powszechnie akceptowane.[16/] Należy jednak nadmienić, że z punktu widzenia potrzeb budowy teorii treści kształcenia ważną sprawą był fakt pewnego wzbogacenia wskazanego teoriopoznawczego podejścia w ramach opracowanej przez W. Okonia teorii materializmu funkcjonalnego wraz z wyprowadzeniem z tej materialistycznej i teoriopoznawczej przesłanki założeń współczesnego systemu kształcenia nazwanego przez autora teorią wielostronnego nauczania i uczenia się. Ta ostatnia teoria wskazuje na konieczność uzyskania w procesie kształcenia pełnej harmonijnej jedności i równowagi między poznaniem zmysłowym i poznaniem rozumowym oraz między poznaniem a działaniem. Wszechstronność i uniwersalność teorii wielostronnego kształcenia upoważniła W.P.Zaczyńskiego do sformułowania postulatu o uznaniu tej teorii jako swoistego paradygmatu dydaktyki współczesnej.[17/] Istnienie zaś paradygmatu potwierdza tezę o tożsamości metodologicznej dydaktyki, jako nauki. Ma to rzecz jasna istotne znaczenie dla budowy teorii treści kształcenia.

4/ Powiązania i zależności dydaktyki od teorii poznania, poza określonymi pozytywnymi skutkami, niesie za sobą pewne niebezpieczeństwo. W praktyce przejawia się ono w zbytnim teoriopoznawczym nachyleniu nauczania i uczenia się. W szkole

wyższej prowadziło zaś do pewnego uprzywilejowania intelektualnego kształcenia, z ubożeniem sfery wartości, zwłaszcza w dziedzinie kształtowania u studentów dyspozycji kierunkowych.

Rozumienie konieczności likwidacji występującej niespójności w rozwoju dydaktyki spowodowało przeciwdziałanie, na które trafnie zwrócił uwagę W.P.Zaczyński, polegające na zmianie rozumienia przedmiotu dydaktyki, która "... z dyscypliny jednostronnie gnostycznie zorientowanej przekształca się w dyscyplinę bardziej humanistyczną".[18/] Fakt ten znalazł odzwierciedlenie zarówno w teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, przez zaliczenie do strategii kształcenia również uczenia się przez przeżywanie, jak i w badaniach nad treściami poprzez wyodrębnienie wśród koncepcji porządkowania treści kształcenia motywacyjnej koncepcji kształcenia. Konsekwencją tego podejścia są - jak się wydaje - daleko większe, gdyż odnosić się one powinny nie tylko do dydaktyki jako nauki, ale do całego procesu studiów w szkole wyższej. Należałoby dążyć do odejścia od nadmiernie instrumentalnego kształcenia na rzecz podejścia bardziej humanistycznego.

Zasygnalizowane niektóre konstytutywne założenia dydaktyki ogólnej nie wyczerpują - rzecz jasna - problematyki jej podstaw rzeczowo-metodologicznych. Zwróciliśmy uwagę na te z nich, które mogą wyrzeć istotny wpływ na stanowienie teorii treści kształcenia jako subdyscypliny ogólnej teorii nauczania i uczenia się.

2.3. Niektóre zagadnienia interpretacji pojęcia "treści kształcenia"

Problemy terminologiczne, w szczególności sposoby definiowania pojęcia "treści kształcenia", były jednym z podstawowych zagadnień, które stale znajdowały się w polu widzenia zespołów

prowadzących badania nad treściami kształcenia. One też wywoływały największe kontrowersje i dyskusje między przedstawicielami poszczególnych zespołów, zwłaszcza UAM, UW oraz IPNiSzW.

Zgodnie z koncepcją badań opracowaną w IPNiSzW jeszcze w 1981r. i nieco zmodyfikowaną w 1988 r. przez "treści kształcenia rozumie się system wiadomości, umiejętności oraz uzdolnień i sprawności intelektualnych, a także określonych walorów osobowości /motywacje, postawy, ideały/. Treści te, dobrane zgodnie z celami kształcenia i ujęte w odpowiednie sytuacje i zadania dydaktyczne, powinny zapewnić ukształtowanie u studentów pożądanych dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych oraz uzyskanie zakładanych kwalifikacji społecznych i zawodowych".

Całkowicie inne ujęcie przedstawił K.Kruszewski, który wychodząc z psychologicznej teorii czynności, zaproponował też całkowicie odmienną wersję rozumienia omawianego terminu,[19] stwierdzając ostatecznie, że "treść kształcenia jest zbiorem planowanych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planowaną zmianę psychiczną.[20]

Czynnościowe podejście do rozumienia pojęcia treść kształcenia, zbliżone do koncepcji K.Kruszewskiego a także B.Niemierski,[22] przyjęte zostało przez zespół J.Gniteckiego /UAM/. E.Piotrowski z tego zespołu w publikacji z VI Seminarium w Olsztynie sformułował następującą definicję interesującego nas pojęcia: "Treść kształcenia /nauczania, wychowania/ to ogół czynności, które studenci uwewnętrzniają w kolejnych etapach interioryzacji"[23].

Niewątpliwie czynnościowe ujmowanie treści kształcenia może wnieść do tej dziedziny wiedzy i praktyki dydaktycznej szereg interesujących i ważnych implikacji, o czym zresztą świadczy fakt, iż czynnościowa teoria nauczania została uznana przez wszystkie w zasadzie zespoły jako idea przewodnia lub nawet

paradygmat porządkowania i integrowania treści kształcenia. Niemniej jednak czynnościowe rozumienie treści kształcenia jako zbioru czynności wywołuje zastrzeżenia natury teoretycznej. Wątpliwości budzi bowiem zasadność utożsamiania treści z czynnościami. Należałoby m.in. odpowiedzieć na pytanie, na ile prawomocna jest metoda bezpośredniego przenoszenia do teorii pedagogicznych /dydaktyki/, w tym do aparatu terminologicznego, założeń teoretycznych i paradygmatów innych towarzyszących pedagogice dyscyplin naukowych, w tym przypadku psychologii, w szczególności zaś psychologicznej teorii czynności? Czy tego rodzaju definicja może mieć charakter uniwersalny, czy też cząstkowy, wyrażając psychologiczno-czynnościowy punkt widzenia? Analogiczne zastrzeżenia co do metodologicznej i teoriopoznawczej prawomocności czynnościowego definiowania treści kształcenia zgłosił również W.P.Zaczyński, stwierdzając m.in., iż redukowanie treści do czynności jest epistomologicznym błędem. Na dowód m.in. zaznacza, że należy rygorystycznie rozróżniać akt poznania od jego treści. Czynność zaś przynależy do aktu, a nie do jego treści, nie może zatem czynność był słowem definiującym treść,która jest istotnościowa różna od aktu.[24/]

Z przytoczonych krytycznych opinii wynika, że dotychczas sformułowane różne propozycje rozumienia pojęcia "treści kształcenia" nie mogą wszystkich zadowolić. Niemniej jednak już obecnie występuje możliwość na podstawie dotychczasowej wymiany poglądów, podjęcia prób ustalenia rejestru poglądów zbieżnych oraz sprecyzowania wstępnych wymagań rzeczowo-metodologicznych pod adresem przyszłej definicji.

Jeżeli idzie o sprawę pierwszą to należy stwierdzić, że zbieżności w poglądach w odniesieniu do elementów składowych sformułowanych definicji, jak i cech którymi powinny się charakteryzować treści, istnieje - wbrew pozorom - stosunkowo dużo.

Przede wszystkim - jak się wydaje - uczestnicy dyskusji podzielają opinię, że treści kształcenia powinny mieć charakter obiektywny, to jest niezależny od ucznia /studenta/. Istnieje więc zgoda, że źródłem treści powinna być rzeczywistość materialna oraz potrzeby społeczne. Kolejna zgodność może dotyczyć składników treści, zwłaszcza w odniesieniu do zbioru wiadomości. Nie można jednak treści sprowadzać wyłącznie do wiedzy. Dlatego też szczególnie złożoną sprawą jest uwzględnienie wśród składników treści umiejętności, zdolności intelektualnych oraz dyspozycji kierunkowych /wartości/. Sądzę jednak, że i w tym obszarze występuje możliwość uzyskania konsensusu, jeżeli przyjmiemy, że do treści powinny być zaliczone takie składniki /bezpośrednie i pośrednie/, których opanowanie poprzez stworzone sytuacje i czynności mogą doprowadzić do pożądanych zmian w sferze poznawczo-intelektualnej, emocjonalnej /system wartości/ i motorycznej /sprawczej/.

Wychodząc z powyższych przesłanek należałoby w odniesieniu do ewentualnej definicji określającej pojęcie "treści kształcenia" sformułować następujące wymagania:

1. Przede wszystkim należałoby definicji nadań charakter pedagogiczny, powinna więc oma odwoływać się do głównych celów kształcenia w szkole wyższej, albo też do paradygmatu /tów/ współczesnej dydaktyki /np. teorii wielostronnego nauczania i uczenia się/.

2. Byłoby też pożądane, aby definicja przyszła mogła być traktowana jako uniwersalna, tak aby inne ujęcia sformułowane w oparciu o założenia /paradygmaty/ innych dyscyplin naukowych współpracujących z pedagogiką /psychologii, socjologii, informatyki/ miały znaczenie uszczegóławiające.

3. Zakres definiowanego pojęcia powinien być szeroki, chociaż nie wkraczać bezpośrednio w inne regiony dydaktyki. Treści kształcenia wywierają wpływ na rozwój i kształtowanie wszystkich sfer osobowości /instrumentalną i kierunkową/ dlatego też do składników treści kształcenia poza wiadomościami należałoby w określony sposób włączyć inne, związane z umiejętnościami /sferą motoryczno-sprawczą/ zdolnościami intelektualnymi, a zwłaszcza przeżyciami /emocjami/.

Pewnych trudności mogłaby przysporzyć kwestia nadania treściom kształcenia, w ich definicyjnym ujęciu, bardziej dynamicznego charakteru, który - jak wiemy - ujawnia się w samym procesie kształcenia, w toku pracy nauczyciela i studenta nad treściami. W tym przypadku pomocne będą pojęcia czynności i sytuacji dydaktycznej, gdyż one właśnie jako nośniki zmian psychicznych warunkują dynamizację treści. Sytuacja dydaktyczna, stworzona przez nauczyciela lub zainspirowana przez samego studenta prowokuje lub wymusza od studenta podjęcie czynności /umysłowych lub manualnych/ z kolei czynności prowadzą do interioryzacji treści /przyswojenie zarówno wiedzy, jak i umiejętności, a także ukształtowanie dyspozycji kierunkowych.

W tym więc przypadku rozważania teoretyczne mają znaczenie zarówno poznawcze, jak i praktyczne. Postuluje się mianowicie, aby w przyszłej definicji pedagogicznej należałoby ująć wszystkie najistotniejsze składniki i funkcje treści, a więc zarówno wiedzę, umiejętności i zdolności intelektualne, jak również określone wartości osobowościowe, co ma zasadnicze znaczenie w procesie doboru, selekcjonowania i porządkowania treści. Powinna to być raczej definicja uniwersalna. Tego postulatu nie spełnia definicja psychologiczno-czynnościowa, może ona pełnić funkcję terminu uszczegóławiającego.

Przedstawione niektóre wątki szerokiego wachlarza teoretycznych problemów treści i programów kształcenia stały się w określonym stopniu podstawą do badań o charakterze stosowanym, zarówno w płaszczyźnie diagmostycznej, jak i prognostyczno-projektowej.

3. Kierunki i rezultaty badań stosowanych nad treściami kształcenia

3.1. Krytyczna analiza /diagnozà/ efektywności studiów w szkole wyższej, w tym w obszarze treści i programów kształcenia.

Uzyskanie trafnej oceny dotychczasowego systemu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza efektywności obowiązujących programów kształcenia nie jest sprawą łatwą. Punktem wyjścia do tych analiz powinna być ocena aktualnych wyników uzyskiwanych w uczelniach, wyrażających się w kwalifikacjach zawodowych i społecznych absolwentów, w kontekście zachodzących kolejnych rewolucji naukowo-technicznych, trwającego i nasilającego się wyścigu technologicznego i intelektualnego. Zgodnie z opiniami wyrażonymi przez środowiska pracodawców, nauczycieli akademickich, a także samych absolwentów, kwalifikacje uzyskiwane przez absolwentów w szkołach wyższych nie mogą zadowolić, zwłaszcza z punktu widzenia konieczności sprostania przez Polskę wyzwaniu przyszłości.[25] Z uogólnień dokonanych w IPNiSzW wynika, że w ostatnich latach zbiór kandydatów, zmierzających podjąć studia, jest w porównaniu do lat siedemdziesiątych nie tylko mniejszy, ale jednocześnie charakteryzuje go znacznie niższy poziom motywacji. Stwierdza się też, że przeważająca część studentów uczy się albo źle, albo zaledwie dostatecznie.[26]

Badania diagnostyczne prowadzone w latach 1986-1988 w IPNiSzW, przy udziale wyszczególnionych uprzednio zespołów uczelnianych,

nie tylko potwierdziły omówione niedomagania procesu studiów, ale jednocześnie ujawniły inne istotne mankamenty, zwłaszcza w obszarze treści i programów kształcenia, do których m.in. zalicza się:

1/ Dalece niewystarczające próby unowocześnienia programów przez preferowanie dyscyplin /specjalności/ naukowochłonnych i przyszłościowych /np. biotechnologia, robotyzacja, informatyka, elektronika oraz szeroko rozumiany postęp techniczny/ i ukazujących przeobrażenia w ekonomice i życiu społecznym /stosunek do własności, stosunek do pracy, stworzenie stabilnych struktur społecznych/. Postęp w tych dziedzinach jest zbyt powolny, nie nadążający za zmieniającą się praktyką życia społeczno-politycznego i gospodarczego.

2/ Cele kształcenia obowiązujące w programach mają charakter wieloznaczny, gdyż są formułowane na podstawie różnych kryteriów i źródeł. Najczęściej mamy do czynienia z hasłowo wyrażonymi życzeniami, nie dostrzega się konsekwentnych prób ich konkretyzowania, hierarchizowania i integrowania. Nadal unika się formułowania celów operacyjnych precyzujących jaką wiedzę, umiejętności i o jakim stopniu biegłości powinien opanować student. Dominującą kategorią w celach i treściach są wiadomości co świadczy, że programy są budowane przede wszystkim zgodnie z założeniami materializmu dydaktycznego /z raportów zespołów UAM, UW, USz/.

3/ Programy przedmiotowe /na niektórych kierunkach studiów humanistycznych i nauczycielskich, inżynierskich, ekonomicznych lub rolniczych/, zarówno resortowe, jak również autorskie są budowane w zasadzie bez wyraźnej koncepcji teoretycznej lub myśli przewodniej, które mogłyby pełnić funkcje porządkujące i integrujące cele i treści kształcenia. Najczęściej jako podstawę układu treści przyjmuje się strukturę danej dyscypliny naukowej, bez

odwoływania się do określonych koncepcji oraz teorii pedagogicznych /wg raportów wszystkich zespołów/.

4/ Programy obcojęzycznego kształcenia studentów niefilologicznych kierunków studiów są opracowywane w sposób dowolny, w niedostosowaniu do danej specjalności zawodowej, zaś wymagania programowe, nawiązujące do możliwości najsłabszych grup studentów, nie mobilizują zdolniejszych do opanowania języka obcego na zadawalającym poziomie /wg raportu zespołu SGPiS, M.Woytowicz-Neymann/. Jest to stan alarmowy, gdyż w dobie reformy, w przewidywaniu ożywienia kontaktów gospodarczych i naukowych z zagranicą, obcojęzyczne kształcenie specjalistów, w tym zwłaszcza języka angielskiego zyskuje rangę problemu państwowego.[27/]

5/ W układzie celów i doborze treści występują z reguły niewłaściwe proporcje między wiedzą teoretyczno-podstawową, a teoretyczno-stosowaną oraz między teorią a umiejętnościami o charakterze praktycznym. Powyższe przejawia się m.in. w nadmiernym instrumentalnym nachyleniu programów przy jednoczesnym zwróceniu niedostatecznej uwagi na rozwój strony emocjonalnej i intelektualnej studentów oraz kształtowania ich dyspozycji kierunkowych /raporty z UW, USz, UAM, ART/.

6/ W procedurach tworzenia planów studiów i programów nauczania w szkołach wyższych występuje wyraźny zastój. Największy wpływ na kształt programów wywiera dotychczasowa praktyka, zwłaszcza zaś partykularne interesy określonych zespołów naukowo-dydaktycznych oraz indywidualne zainteresowania pracowników nauki.

Wyżej wymienione niedomagania odnoszą się do programów kształcenia tylko tych specjalności, które zostały ocenione przez uczelniane zespoły badawcze. Wydaje się jednak, że można

je w zasadzie uznać jako typowe dla większości szkół wyższych w Polsce. Badania jednocześnie wykazały, że uczelnie zdają sobie sprawę z występowania różnych negatywnych zjawisk w obszarze programów kształcenia i w związku z tym podejmują różne inicjatywy aby je wyeliminować, niemniej jednak uzyskane rezultaty nie są zadowalające. Na drodze przeobrażeń reformatorskich piętrzą się bowiem liczne przeszkody nieraz trudne do pokonania, a w szczególnie duże bariery występują przy próbach dokonania systemowych zmian treściowo-programowych, zwłaszcza w sferze proporcji i limitów godzin programowych przeznaczonych na realizację poszczególnych przedmiotów. Tego rodzaju propozycje chociażby jak najbardziej uzasadnione, natrafiają na opory, gdyż burzą one dotychczasowy porządek, zagrażając interesom określonych osób lub niektórych jednostek organizacyjnych uczelni.

Z tych też przyczyn, jak sygnalizują zespoły badawcze, wiele innowacji treściowo-programowych nie doczekało się realizacji, względnie były urzeczywistniane niekonsekwentnie z wieloma odstępstwami /kompromisami/ od pierwotnych założeń. Do przykładów tego typu należy zaliczyć losy nowatorskich programów studiów fakultatywnych w AR Szczecin,[28/] zaniechanie pomyślnie rozwijających się studiów indywidualnych na Wydziale Elektroniki PW[29/] lub też podjęcie przez Senat SGPiS uchwały /w 1989 r./ w sprawie zrezygnowania z systemu studiów modułowych realizowanych w uczelni od 1982 r.[30/] Również obecnie niektóre zespoły wyrażają tego typu obawy co do możliwości urzeczywistniania zgłaszanych propozycji /ZSz, ART/.

Przyczyny tego stanu rzeczy mają charakter zarówno obiektywny jak i subiektywny. Do pierwszych z nich należy zaliczyć brak w szkolnictwie wyższym mechanizmów sprzyjających praktykom innowacyjnym, które zachęcałyby a nawet wymuszały postęp w procesie

dydaktyczno-wychowawczym. Natomiast przyczyny o charakterze subiektywnym, mają swe źródła nie tylko w swoistym konserwatyźmie charakteryzującym środowiska nauczycieli akademickich, ale również w przyjętych zasadach awansu służbowego, nie uwzględniających z reguły osiągnięć dydaktycznych.

Dokonana w badaniach diagnostycznych ocena krytyczna programów kształcenia stała się dla zespołów badawczych podstawą do sprecyzowania propozycji przeobrażeń treściowo-programowych. Chodziłoby m.in. o bardziej precyzyjne i zgodne ze współczesnym rozwojem nauki i techniki określenie charakteru studiów wyższych, w tym zwłaszcza sformułowania wiodących założeń /idei przewodnich, koncepcji, teorii/ systemu studiów i na tym tle ustalenie profilu kształcenia, charakterystyki zawodowo-osobowych absolwentów poszczególnych kierunków studiów, a także dokonania szczegółowych zmian w treściach i samych zasadach tworzenia programów studiów.

3.2. Określenie charakteru studiów wyższych

W tym obszarze badań wśród zespołów uczelnianych wystąpiła dość duża jednolitość zarówno w rozumieniu istoty wyższego wykształcenia, jak i kierunków przeobrażeń modelu szkoły wyższej, co znalazło odzwierciedlenie w raportach i opublikowanych materiałach.

Jednomyślnie przyjęto założenia, że każdą szkołę wyższą niezależnie od jej rodzaju, powinien obowiązywać szeroki profil kształcenia z uwzględnieniem zasady, że zakres i głębia szerokoprofilowego kształcenia powinny być zróżnicowane w zależności od charakteru uczelni i studiów i odnosić się, zgodnie zresztą z postulatami Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej,[31/] zarówno do czasokresu studiów jak i treści programowych.

W szczególności popularyzowana jest idea utworzenia w Polsce dwóch typów szkół wyższych: 1/ uczelni typu uniwersyteckiego, kształcących specjalistów do przyszłej pracy koncepcyjnej, naukowo-badawczej oraz o charakterze kierowniczym /menadżerskim/, do których byłyby zaliczane najmocniejsze /kadrowo i dydaktyczno-naukowo/ obecnie szkoły wyższe; 2/ uczelnie pozostałe, o charakterze ściśle zawodowym, które byłyby ukierunkowane bardziej profesjonalnie z nastawieniem na specjalistyczne kształcenie studentów.[32/]

Jak dotychczas jednak idee te nie znalazły w koncepcjach badawczych odpowiedniego rozwinięcia, gdyż w Polsce obowiązuje praktycznie zasada - za wyjątkiem szkolnictwa wojskowego - studiów jednolitych. Z badań prowadzonych we współpracy z CISzW w Berlinie wynika, że np. w NRD udało się tę ideę urzeczywistnić m.in. poprzez wyodrębnienie w studiach inżynierskich dwóch nurtów kształcenia /inżynierskiego i magisterskiego/. Doświadczenia NRD należałoby wykorzystać w naszych warunkach.

Natomiast bardziej praktyczny wyraz, zarówno w koncepcjach, jak i w eksperymentalnych programach /UW, PL/ znalazła teza o nadaniu w studiach większego znaczenia dyscyplinom fundamentalnym, jako podstawy do pogłębionego kształcenia specjalistycznego, zapewniając studentom /absolwentom/ lepsze możliwości do sprawnego dostosowywania się do nowych funkcji i zadań, a także samodzielnego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Równocześnie zaznaczyło się dążenie do zwrócenia baczniejszej uwagi na praktyczne przygotowanie studentów do realizacji zadań zawodowych /w studiach nauczycielskich, w uniwersytetach, w kształceniu rolników/. Widziano nadrzędną celowość ścisłego powiązania studiów o charakterze podstawowym /fundamentalnym/ z przygotowaniem specjalistyczno-praktycznym.

W 1988 r. wystąpiła w większości zespołów interesująca tendencja nieco innego ukierunkowania badań. Przyznano, weryfikując koncepcje badawcze z lat 1986-1987, znacznie większą rangę kształtowaniu u studentów dyspozycji kierunkowych /systemów wartości/ i nadano tej sferze, zwłaszcza czynnikowi motywacyjnemu, równorzędne znaczenie z przygotowaniem ich w obszarze instrumentalno-intelektualnym. Jest to w istocie konsekwencja stwierdzonej uprzednio tendencji do humanizacji procesu kształcenia w szkole wyższej.

Zasadniczym jednak problemem, z którym borykały się wszystkie zespoły badawcze związane były z zapewnieniem treściom i programom większej spójności przez oparcie procesu tworzenia programów na takich koncepcjach lub teoriach /pedagogicznych, psychologicznych, prakseologicznych/, które zapewniłyby właściwy dobór treści oraz ich prawidłowe selekcjonowanie, porządkowanie, integrowanie oraz strukturyzowanie.

3.3. Przegląd koncepcji porządkowania i integrowania treści kształcenia

Zgodnie z tym założeniem wszystkie zespoły zdecydowały się przy analizie i doborze treści odwoływać się w ogólnym zarysie do teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, a w konkretnych działaniach do takich uzupełniających koncepcji jak: czynnościowa teoria nauczania, koncepcja motywacyjnego kształcenia, koncepcja studiów modułowych, podejście systemowo-strukturalne.

W niniejszym opracowaniu pominiemy problematykę teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, gdyż została ona wystarczająco wszechstronnie naświetlona w literaturze pedagogicznej. W badaniach nad treściami większość zespołów pośrednio odwoływała się do tej teorii, wiążąc szczególnie duże nadzieje z czynnościową koncepcją nauczania, wywodzącą się z psychologicznej teorii czyn-

ności, a której prekursorem w Polsce jest T.Tomaszewski.

Należy jednak stwierdzić, że proces budowania w pedagogice polskiej wspomnianej teorii został dopiero zapoczątkowany i dlatego bardziej odpowiednia może być w tym przypadku nazwa czynnościowej koncepcji nauczania. Aktualnie w Polsce nad tą problematyką poza T.Tomaszewskim pracują wspomniani już B. Niemierko, K.Kruszewski, W.P. Zaczyński, J.Gnitecki oraz niżej podpisany i są już interesujące uogólnienia. Spektakularne wyniki w tym obszarze uzyskali uczeni radzieccy, którzy sformułowali dzięki pracom - w latach sześćdziesiątych - P.J.Galpierina, a współcześnie N.F.Tałyziny i Z.A.Rieszotowej, założenia czynnościowej teorii nauczania. Z analizy dostępnej literatury przedmiotu, a także z własnej badań prowadzonych w IPNiSzW oraz w zespołach nauczania wynika, że teoria ta a właściwie w warunkach Polski koncepcja, może mieć szczególnie doniosłe znaczenie w działaniach nad doborem, selekcjonowaniem, porządkowaniem i integrowaniem celów i treści kształcenia.

Z analizy założeń czynnościowej koncepcji nauczania, których szczegółowe wyjaśnienie w niniejszym opracowaniu zostanie pominięte[33/] wynika, że główne ustalenia tej koncepcji można sprowadzić do następujących tez:

1/ Proces nauczania polega na odtworzeniu społecznie ukształtowanych rodzajów i sposobów działalności w konkretnych warunkach i normatywach. Z tych względów należy wyodrębnić te rodzaje rzeczowej ludzkiej działalności społecznie ważnych zadań zawodowych, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w działaniach, czynnościach, zadaniach i sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, jak również w przeżyciach a więc ogólnie w treściach i programach kształcenia.

2/ Na proces opanowywania wiedzy i umiejętności składają się czynności występujące w różnych formach. Początkowo ujaw-

niają się one w formie materialnej /zmaterializowanej/, słownej i w pełni rozwiniętej, a następnie przekształcają się w formę zredukowaną i pojęciową oraz w pełni zinterioryzowaną umysłowo. Na tym etapie uczenie się ma charakter odtwórczy.

3/ Przejście studentów do nowych wyższych sposobów orientacji, umożliwiających twórcze rozwiązywanie zadań problemowych teoretycznych i praktycznych może nastąpić w rezultacie ukształtowania "bazowych" operacyjnych schematów myślenia - a wg T.Tomaszewskiego - schematów dynamicznych, stwarzających podstawę do uformowania się struktur myślowych ogólniejszego charakteru. Uzyskanie w szkole powyższego stanu rzeczy jest możliwe pod warunkiem problemowego ustawienia procesu kształcenia oraz wykorzystania metod badań naukowych w tym analizy systemowej do twórczego rozwiązywania zadań zawodowych i dydaktycznych.

Z analizy powyższych przesłanek wynika, że proces tworzenia programów kształcenia, w tym w zakresie ustanawiania celów oraz doboru i porządkowania treści kształcenia, powinien być ujęty w następujący logiczny cykl: zadania - czynności - umiejętności - wiedza. Powyższy dość ogólny i znacznie uproszczony układ procedury konstruowania programów studiów wymaga jednak pewnego komentarza.

Niewątpliwie najważniejszy jest pierwszy krok lub czynność, polegająca na właściwym wyodrębnieniu i sklasyfikowaniu zadań zawodowych, z koniecznością rozwiązywania których powinni się liczyć przyszli absolwenci. Zasadnicze znaczenie w tej działalności ma określone, dla określonych kierunków i specjalności, typowych zadań zawodowych oraz ujęcie ich pod względem typologicznym w odpowiednie shierarchizowane grupy i podgrupy w zależności od ich charakteru, treści i struktury. W praktyce czynności te są dość skomplikowane ze względu na różnorodność funkcji, zadań

i obowiązków, którymi obarczani są absolwenci po podjęciu pracy zawodowej.

Kolejne dwa kroki polegają na określeniu systemów czynności i odpowiadających im umiejętności, które powinien opanować student, tak aby nie tylko mógł rozwiązywać typowe zadania zawodowe w różnych ich układach i klasach, ale również był w stanie pełnić określone funkcje społeczne.

W analizie mechanizmu funkcjonowania czynności istotne znaczenie ma ich struktura. Rozpatrując akt /system/ czynności, ukierunkowany na wykonanie konkretnego zadania, występuje możliwość wyodrębnienia w każdym takim akcie pewnych w zasadzie stałych składników czynności, które spełniając określone funkcje pozostają we wzajemnych stosunkach logicznych, warunkując m.in. kolejność ich występowania. Wg psychologów w każdej czynności w jej pełnym akcie można wyróżnić następujące cztery składniki: orientacyjny, decyzyjny, wykonawczy i kontrolny.[34/] Stanowią one pewien stały schemat noszący znamiona inwariantu /niezmiennika/ uniwersalnego czyli określonej prawidłowości, przydatnej w rozwiązywaniu zadań z różnych obszarów rzeczywistości.

W tym też kontekście należy rozpatrywać treść trzeciego kroku, w rezultacie którego musi być opracowany program umiejętności, jakimi powinien wykazać się student kończąc studia. Jest to w istocie rzeczy centralny problem ustanawiania i porządkowania celów i treści kształcenia oraz całej procedury tworzenia programów kształcenia. I w tym przypadku, wobec wielkiej różnorodności konkretnych umiejętności /intelektualnych, motorycznych/, które studenci, w zależności od charakteru przyszłych zadań, powinni opanować w procesie nauczania, występuje celowość ich odpowiedniej klasyfikacji.

Czwarty i ostatni krok[1/] w procedurze porządkowania treści kształcenia odnosi się do doboru i struktury wiedzy znajdującej odzwierciedlenie w treściach i programach kształcenia. Przesłanką wyjściową do tej czynności powinien stanowić układ umiejętności /czynności/, który studenci zgodnie z ustaleniami programowymi, byliby zobowiązani opanować w toku studiów. Wiedza nie stanowi bowiem w pełni samodzielnego czynnika systemu kształcenia, gdyż w istocie rzeczy jest składnikiem umiejętności. Powiązanie wiedzy i umiejętności następuje jednak stopniowo w toku uczenia się i nabierania wprawy przez uczniów /studentów/ w wykonywaniu określonych czynności umysłowych i manualnych. Zgodnie z teorią etapowego kształtowania czynności umysłowych pełne zintegrowanie wiedzy i umiejętności następuje na etapie przekształcania się działalności w formę w pełni zinterioryzowaną umysłowo, zwłaszcza jak się wydaje - po ukształtowaniu wspomnianych "schematów dynamicznych", umożliwiających m.in. zautomatyzowanie czynności, względnie twórcze przeobrażenie systemów czynności w nowych problemowych sytuacjach.

Sama czynność doboru wiedzy polega na określeniu kolejnych fragmentów wiedzy /faktów, definicji, zasad, praw, teorii/, których opanowanie może zapewnić studentom możliwości ukształtowania uprzednio ustalonych umiejętności umysłowych i motorycznych. Wiedza ta powinna być następnie odpowiednio uporządkowana, przez wyodrębnienie zagadnień i tematów oraz ich zestawienie w przedmioty i bloki przedmiotowe. Przy wykonywaniu tych czynności należy w szczególności dążyć do wykorzystania uogólniających

---

1 Występuje jednak celowość wyodrębnienia kolejnego piątego kroku, odnoszącego się do systemu wartości. Wynikałby on jednak z potrzeb humanizacji procesu studiów, a zwłaszcza z motywacyjnej koncepcji kształcenia.

i syntezujących właściwości wiedzy, jej abstrakcyjnego charakteru przejawiającego się w definicjach, zasadach, prawach, teoriach. Dzięki temu jedna i ta sama wiedza może stanowić część składową różnych czynności /umiejętności/ zapewniając możliwości rozwiązywania zadań różnych typów i klas.

W ten sposób zakłada się, że przez urzeczywistnienie całego cyklu działań, wynikających z założeń czynnościowej koncepcji porządkowania treści kształcenia, programom kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów zostanie zapewniona odpowiednia spójność, nadająca celom i treściom charakter układu uporządkowanego i zintegrowanego.

W praktycznym wymiarze nie jest to jednak metoda prosta. Wiąże się ona z koniecznością wykonania stosunkowo dużej pracy przy sporządzaniu typologii różnych zadań zawodowych, określaniu systemów i inwariantów czynności realizowanych przy ich rozwiązywaniu oraz przeniesienia uzyskanych wyników do koncepcji kształcenia w danej szkole wyższej, zwłaszcza w obszarze ustanawiania celów oraz doboru i układu treści kształcenia.

Z tych też przyczyn zakres uwzględniania w zespołach uczelnianych założeś czynnościowej koncepcji kształcenia nie był jednakowy. W stosunkowo najszerszym wymiarze, aż do czwartego kroku włącznie znajdują one odzwierciedlenie w pracach zespołu W.P. Zaczyńskiego, zwłaszcza w przyjętym tzw. zadaniowo-czynnościowym paradygmacie doboru i porządkowania treści kształcenia. W innych zespołach stopień spożytkowania przesłanek czynnościowej koncepcji kształcenia był znacznie mniejszy. Zazwyczaj uwzględniano przynajmniej dwa pierwsze zakresy czynności, przez przyjęcie zasady, że proces tworzenia programów należy zaczynać od analizy zadań i czynności zawodowych, z którymi mogą się zetknąć studenci danych kierunków /specjalności/ studiów w późniejszej pracy zawodowej oraz wyniakjących stąd konsekwencji dla określenia charak-

terystyki zawodowo-osobowej absolwenta /ART, USz/.

Istotnym uzupełnieniem czynnościowego podejścia do doboru i porządkowania treści stanowiła motywacyjna koncepcja kształcenia. Charakteryzuje się ona własną sferą zainteresowań, gdyż wykracza poza sferę instrumentalną, swoistej dla czynnościowej teorii nauczania, zwracając uwagę na stronę emocjonalną procesu kształcenia, w tym kształtowanie pozytywnych motywacji zarówno do procesu kształcenia, a więc czynnika poznawczego, jak i do przyszłej pracy zawodowej.

Motywacyjna koncepcja kształcenia wiąże się jednak ściśle z czynnościowym podejściem, gdyż z uprzednio dokonanej analizy wynika oczywisty wniosek, że podstawowym warunkiem skuteczności czynnościowego podejścia do procesu kształcenia jest ukształtowanie w środowiskach studenckich pozytywnych motywacji do studiów w ogóle, a do studiów w określonym kierunku lub specjalności w szczególności. Nabycie odpowiedniej wiedzy i umiejętności zawodowych jest bowiem uzależnione od wewnętrznego nastawienia, to jest motywacji do samego procesu kształcenia oraz do wynikających stąd zobowiązań i zadań dydaktycznych. Idzie przy tym o motywacje wyraźnie ukierunkowane i o takim natężeniu, aby mogły wyzwolić u studenta odpowiednio trwałe, aktywne współuczestniczenie w procesie kształcenia.

W praktyce dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych sfera motywacyjna nie znajduje jednak właściwego odzwierciedlenia. Badania przeprowadzone w zespole naukowym W.P.Zaczyńskiego[35/] potwierdzają ogólny wniosek, iż zarówno środowiska studenckie, jak i gremia nauczycieli akademickich nie zwracają, na czynniki motywacyjne oraz kształtowanie u studentów odpowiednich dyspozycji kierunkowych, dostatecznej uwagi. Tymczasem, zgodnie z powszechną opinią odgrywają one nie mniejszą rolę w porównaniu do działań skierowanych na przygotowanie studentów pod względem

instrumentalnym. Problem ten w całej pełni wystąpił na seminarium w Olsztynie /lipiec 1988/, zwłaszcza w wypowiedziach kilku praktyków - dyrektorów pegeerów z tego regionu. Szczególną wagę do kształtowania pozytywnego stosunku do zawodu oraz studiów nadaje się w kształceniu nauczycieli /w zespołach UW i USz/ oraz rolników /ART/.

Niemniej istotne znaczenie przypisuje się w zespołach koncepcji studiów modułowych. Zgodnie z doświadczeniami niektórych krajów zachodnich, a także z własną praktyką realizacji tego typu studiów /np. w SGPiS/, programy modułowe opracowane według ściśle ustalonych zasad i prawidłowo wprowadzone do procesu dydaktycznego powinny zapewnić:

- znacznie większe upodmiotowienie studentów w procesie studiów przez poszerzenie zakresu indywidualizacji kształcenia;

- możliwość nadania programom większej drożności i elastyczności, m.in. w drodze wprowadzenia niezbędnych zmian przez wymianę poszczególnych modułów, bez burzenia całościowej struktury programów. Na tejże zasadzie mogą być opracowywane programy równolegle dla różnych specjalności i cykli /poziomów/ z zachowaniem częściowej wspólnej bazy modułowej, co może wyraźnie wpływać na wzrost jakości kształcenia /według koncepcji zespołu PL/;

- uzyskanie większej międzyprzedmiotowej i międzyblokowej integracji treści kształcenia.

Dotychczasowe nie zawsze pozytywne doświadczenia z realizacją idei studiów modułowych /np. SGPiS/ nie zniechęciły pozostałych zespołów do wprowadzania idei tych studiów do praktyki uczelnianej. Najbardziej zaawansowane są prace w zespole K.Grelaka /PL/. Kończy się tam opracowywanie programu modułowego dla dwóch specjalności na kierunku organizacja i zarządzanie

przemysłem. Program modułowy dla bloku przedmiotów pedagogicznych został eksperymentalnie wprowadzony do praktyki z inicjatywy zespołu W.P.Zaczyńskiego na Wydziale Pedagogicznym UW. Niektóre elementy systemu modułowego zostały wykorzystane w koncepcji programów obcojęzycznego kształcenia studentów kierunków niefilologicznych w zespole M.Woytowicz-Neymann.

Jeżeli idzie o ostatnią z koncepcji porządkowania i integrowania treści kształcenia, mianowicie podejście systemowo-strukturalne to większość zespołów, zwłaszcza UAM i USz PL wychodzi z założenia, że może być ona szczególnie przydatna w pracach nad doborem i porządkowaniem treści kształcenia. Zresztą od wielu lat wiązano duże nadzieje w tym względzie z teorią strukturyzacji w związku z czym w pracach zespołu J.Gniteckiego propaguje się koncepcję programów strukturalnych,[36/] chociaż trzeba przyznać, że szczególnie duże nadzieje wiązane z tą metodą jak dotychczas raczej się nie spełniły. Wątpliwości w tym względzie wyraził m.in. W.P.Zaczyński.[38/]

Wydaje się jednak, że podejście systemowo-strukturalne może jednak spełniać pożyteczną funkcję zwłaszcza w aspekcie metodologicznym. Systemowość to przecież najogólniejsza cecha wszystkich obiektów złożonych. Przez zastosowanie metody analizy systemowej w budowie poszczególnych przedmiotów nauczania występuje możliwość wykrycia i wskazania elementów mających znaczenie fundamentalne dla danego obszaru /przedmiotu, tematu/, pełniących funkcję swoistych idei wiodących, konstytuujących problematykę zawartą w danym programie lub jego części składowej. Niemniej istotne jest określenie charakteru relacji między składnikami danego obiektu /w ramach przedmiotu/, gdyż mogą to być relacje materialno-rzeczowe, formalno-logiczne, a także różnego rodzaju związki, m.in. funkcjonalne lub przyczynowo-skutkowe.

Z punktu widzenia dydaktycznego programy kształcenia, zwłaszcza zaś programy przedmiotowe nie mogą się sprowadzać tylko do wyszczególnienia celów i haseł programowych, określających zakres i układ treści. Powinny one opisywać systemowo-strukturalną organizację każdego przedmiotu i to z takim wyliczeniem, aby zapewnić nauczycielom akademickim i studentom /uczniom/ pełną orientację o przedmiocie. Chodzi o ujawnienie istotnych właściwości przedmiotu nauczania, jako specyficznego systemu w ogólnym programie kształcenia oraz typem struktury treści i właściwościami treściowych składników oraz sprzężeń i relacji między nimi.

Na celowość przekazywania tego rodzaju problemowej informacji o przedmiotach nauczania wskazują pedagogowie radzieccy.[37] Badania przeprowadzone przez Z.A.Rieszotową dowodzą, że pełne zrozumienie systemowej budowy poszczególnych przedmiotów nauczania, ujawnienie i wykrycie w nich inwariantowych /niezmiennych/ elementów treści, zapewnia nie tylko ich głębsze i gruntowniejsze opanowanie, ale również przyswojenie metod analizy systemowej, umożliwiającej pomyślne rozwiązywanie swoistych dla danego przedmiotu klas zadań teoretycznych lub praktycznych. W tym ostatnim przypadku podejście systemowe może być uznane jako nie tylko ogólnonaukowa metoda badania rzeczywistości, lecz także jako metoda dydaktyczna nauczania i studiowania, wzbogacająca z jednej strony metodyczny warsztat nauczyciela akademickiego, z drugiej zaś zapewniająca studentom znaczną samodzielność w opanowywaniu i przyswajaniu tajników wiedzy i umiejętności. Stąd wniosek o konieczności zwrócenia uwagi na możliwości zastosowania założeń tej metody w działaniach związanych z doborem i porządkowaniem treści kształcenia.

Przedstawione teorie i paradygmaty doboru, porządkowania i integrowania treści mają jeszcze - jak zaznaczaliśmy - charak-

ter koncepcyjny. Nie były one poddane w pełnym zakresie praktycznej weryfikacji. Na podstawie dotychczasowych dociekań o charakterze teoretycznym, a także wstępnych sondaży empirycznych wynika, że mogą one mieć nie tylko dużą wartość poznawczą, ale również istotne znaczenie praktyczne. Z tego punktu widzenia występuje wyraźna potrzeba kontynuowania badań w obszarze omawianych koncepcji, zwłaszcza w odniesieniu do czynnościowej koncepcji nauczania, traktując pozostałe jako istotne jej rozwinięcie i wzbogacenie.

3.4. Inne przemiany w treściach i programach kształcenia

Do kolejnego obszaru należy zaliczyć cały kompleks inicjatyw zapoczątkowanych w uczelniach lub postulowanych przez członków zespołów badawczych, w zmierzających do przemian w obszarze treściowo-programowym a także w sferze samego konstruowania programów. Zwrócono między innymi uwagę na problem uwzględniania w dokumentach programowych oraz w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych treści nowych najbardziej ważnych z punktu widzenia zarówno współczesnego rozwoju nauki i techniki, przeobrażeń gospodarczych oraz wynikających z perspektywicznych potrzeb społecznych, ale tak aby jednocześnie zapobiec przeładowaniu programów i nadmiarowi informacji.

Duże w tym względzie rezerwy kryją się w sferze metodologii jak też w szeroko rozumianej integracji wiedzy. Należałoby w praktyce zastosować od dawna głoszoną zasadę dominacji metodologii nad treściami informacyjnymi. Na tej drodze występuje możliwość skutecznego przeciwdziałania swoistemu encyklopedyzmowi, jak też tendencjom do przesadnej specjalizacji. Wiąże się z tym kwestia konieczności uzyskania zmian w relacjach występujących w kształtowaniu u studentów dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych

/UW, USz/, tak aby zapewnić uzyskanie wyważonej równowagi między obu wymienionymi składnikami kompetencji przyszłych absolwentów. Zgodnie z motywacyjną koncepcją nauczania występuje potrzeba większego upodmiotowienia studentów w procesie kształcenia, przez zwiększenie samodzielności studiów, rozwijanie wspomnianych studiów modułowych i fakultatywnych oraz włączenie ich do pracy przy tworzeniu programów kształcenia.

Istotnym problemem stale podnoszonym przez praktyków - pracodawców zatrudniających absolwentów jest przygotowanie studentów do działalności praktycznej. Alarm w tej sprawie podnoszą również niektóre środowiska akademickie. Nie wydaje się bowiem słuszne zaakceptowanie skrajnego podejścia do rozwiązania tej rzeczwistej sprzeczności, sprowadzającego się z jednej strony do nadania praktycznemu przygotowaniu studentów rangi nadrzędnej, z drugiej zaś - do głoszenia tezy o celowości ograniczania zadań uczelni do kształcenia studentów pod względem teoretycznym, spychając sprawę ich praktycznej specjalizacji wyłącznie na zakłady /instytucje/ pracy. Uważa się, że i w tym przypadku należy dążyć do wyważonej równowagi między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem studentów na zasadzie uzyskania sprzężenia zwrotnego wzajemnego wzmacniania obydwóch wymienionych składników kwalifikacji zawodowych. Dlatego też wszystkie zespoły uczelniane w swoich opracowaniach zaznaczają konieczność innego ustawienia praktyk studenckich, sygnalizując przykłady - jak w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli w uniwrsytetach[38/] - ograniczenie czasu na praktyki nauczycielskie. Wydaje się, że należałoby znacznie większą troskę okazać sprawom przygotowania studentów do pracy przez pracę. W tym przypadku występuje celowość skorzystania z doświadczeń szkolnictwa innych krajów /ZSRR, BRL, NRD/, preferujących wiązanie procesu dydaktyczno-naukowego z pracą produkcyjną

studentów w drodze nawiązywania na zasadzie ekonomicznej, różnych form współpracy z zakładami pracy.[39/]

4. Ogólne wnioski i propozycje

Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że ich wartość zarówno teoretyczna jak i użytkowa powinna być znacząca i może polegać na:

1/ Określeniu, poprzez badania diagnostyczne zrealizowane przez zespoły uczelniane, istotnych oraz do pewnego stopnia typowych mankamentów obowiązujących i realizowanych programów kształcenia. Dotyczyły one zarówno samej filozofii i metodologii ustanawiania koncepcji studiów w szkole wyższej, jak również kryteriów i zasad określania celów, doboru i układu treści kształcenia oraz samego procesu tworzenia, realizacji i oceny programów studiów. Głębsze zrozumienie różnych negatywnych zjawisk występujących w obszarze celów i treści oraz programów kształcenia i przyczyn ich występowania może umożliwić podjęcie bardziej skutecznych działań, w celu zapewnienia procesowi kształcenia, zwłaszcza zaś programowym, wyższej efektywności.

2/ Podjęciu próby określenia filozoficzno-metodologicznych podstaw teorii treści kształcenia, ze sformułowaniem założeń ontologicznych, epistomologicznych i warsztatowo-metodologicznych tejże teorii, z zarysowaniem jej istoty, przeznaczenia, miejsca w systemie nauk pedagogicznych oraz przedmiotu badań. Opracowanie rozwiniętej teorii treści kształcenia jest jeszcze sprawą przyszłości, niemniej jednak już zrealizowane badania stwarzają lepsze przesłanki tworzenia programów kształcenia. Pomocne w tym mogą być teoretyczne ustalenia dotyczące koncepcji kształcenia w szkole wyższej, poprawnego określenia profili

kształcenia oraz charakterystyki zawodowo-osobowej absolwenta. Duże w szczególności znaczenie mają propozycje odwoływania się w procesie tworzenia programów studiów do takich nowoczesnych koncepcji ustanawiania celów oraz doboru, porządkowania i integrowania treści kształcenia, jak czynnościowa koncepcja nauczania, a także motywacyjna koncepcja kształcenia, koncepcja studiów modułowych oraz podejście systemowo-strukturalne.

3/ Przygotowaniu na podstawie w/w założeń kilku programów eksperymentalnych /w zespołach W.P.Zaczyńskiego i K.Grelaka oraz ewentualnie M.Malewskiej i J.Parafiniuk-Soińskiej/, jako pewnych przykładowych wzorców do wykorzystania w innych uczelniach. Wdrożenie w/w programów do praktyki umożliwi sprawdzenie przydatności koncepcji /teorii, paradygmatów/ doboru i porządkowania treści kształcenia oraz rzeczywistej efektywności nowych wersji programowych i ewentualne zweryfikowanie założeń ich konstruowania, a w wypadku uzyskania pozytywnych rezultatów stworzenie warunków ich szerszego upowszechnienia. Jednocześnie z tym zostanie określona użyteczność zastosowania techniki obliczeniowej /metod sieciowych/ przy porządkowaniu treści oraz konstruowaniu programów, w tym programów modułowych.

4/ Wywarciu pozytywnego wpływu na jakość obcojęzycznego kształcenia specjalistów kierunków niefilologicznych przez dostarczenie do lektoratów języków obcych akademii ekonomicznych i rolniczych zestawu materiałów przygotowanych przez zespół M.W.Woytowicz-Neymann wraz z przewodnikiem glottodydaktycznym /G.Koć-Seniuch/, jako pomocy /bazy wyjściowej/ do opracowania bardziej nowoczesnych programów języków obcych /rosyjskiego i angielskiego/ oraz odpowiednich podręczników.

5/ Przyczynieniu się poprzez działalność publicystyczną organizowaniu posiedzeń naukowych, a zwłaszcza przez inicjowanie

badań naukowych i poszukiwanie skuteczniejszych rozwiązań w obszarze treści i programów kształcenia, do zaktywizowania środowisk nauczycieli akademickich w niektórych uczelniach, a także upowszechnienia dorobku nauk pedagogicznych, w tym zwłaszcza rezultatów prowadzonych badań.

Efektywne wykorzystanie rezultatów całości badań jeszcze zresztą nie zakończonych, uzależnione jest od spełnienia następujących warunków:

- zapewnienie możliwości opublikowania części materiałów już przygotowanych oraz tych, które będą jeszcze przekazane przez zespoły badawcze w celu ich dostarczenia do zainteresowanych uczelni wyższych. W szczególności chodziłoby o wydanie ogólnej syntezy podsumowującej całość badań, eksperymentalnych programów przygotowanych przez zespoły W.P.Zaczyńskiego /UW/ i K.Grelaka /PL/ wraz z obudową teoretyczną i metodyczną a także materiały programowe treści obcojęzycznego kształcenia opracowane przez zespół M.Woytowicz-Neymann przy udziale G.Koć-Seniuch; byłoby też celowe wydanie części materiałów opracowanych przez inne zespoły naukowe /UAM, ART, SGPiS, USz/ w postaci wydawnictwa zbiorowego;

- zapewnienie możliwości kontynuowania przeprowadzonych badań w następnym pięcioleciu w ramach fazy weryfikacyjno-wdrożeniowej; w szczególności chodzi o stworzenie warunków do wdrożenia eksperymentalnych programów do praktyki w UW i PL a także w nieco późniejszym czasie USz i ART;

- należałoby również zintensyfikować międzynarodowe badania porównawcze w obszarze treści i programów kształcenia oraz zwiększyć środki przeznaczone na tego rodzaju działalność.

Przypisy

1. KE ds. EN, Edukacja narodowa priorytetem, PWN, Warszawa-Kraków, 1989.

2. Treści kształcenia w szkole wyższej /red. J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski, IPNiSzW i WAP, Warszawa 1983, s. 150; Tendencje zmian programowych w szkole wyższej /red. J.Bogusz, Z.Lewowicki, J.Zakrzewski/ IPNiSzW i WOSL, Warszawa-Dęblin, 1984, s. 458; Treści kształcenia w szkole wyższej. Problemy teoretyczne, badania empiryczne §T.Lewowicki, J.Wojtczak, J.Zakrzewski/ IPNiSzW i WSOSK, Warszawa-Poznań, 1985, t.1, s. 250, t.2, s. 350.

3. J.Zakrzewski, Mieżdunarodnaja konferencja po problemie "Sodierżanije obuczenija w wyszej szkole", Sowremiennaja wysszaja szkoła nr 3/38/1987, s. 245-249.

4. Zob. artykuły w dziale: Sowierszenstwowanije sodierżanija obuczenija w wysszej szkole, Sowremiennaja wysszaja szkoła, nr 4/60/1987 oraz 1 i 2 /61, 62/, 1988.

5. W skład zespołu pod koniec 1989 r. wchodzili: doc.dr J.Dymecka, dr hab. G.Koć-Seniuch, doc.dr J.Kurjaniuk, prof.dr hab. J.Zakrzewski /kierownik/.

6. Z ósmym zespołem z SGGW umowę rozwiązano w 1988 r.

7. J.Zakrzewski, Założenia badań nad treściami kształcenia w szkole wyższej w latach 1986-1990 /w:/ Studia-Materiały-Informacje, MOMAR, Wyd. SGGW-AR, z. 2/39, 1987.

8. Treści i programy kształcenia w szkole wyższej /red.J.Gnitecki/ Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Poznaniu, Poznań 1988, s. 134;
Treści kształcenia w szkole wyższej /koncepcja, uwarunkowania perspektywy/, red. E.Malewska, J.Zakrzewski, ART-IPNiSzW, Warszawa-Olsztyn 1990, s. 350.

9. Na konieczność opracowania takiej rozwiniętej teorii, zwłaszcza w odniesieniu do programów szkolnych jeszcze w latach 1960-70 wskazywali K.Sośnicki, W.Okoń, T.Tomaszewski.

10. J.Zakrzewski, Założenia badań... op.cit.

11. J.Kurjaniuk, Kryteria formalne i merytoryczne dla oceny podstaw teoretycznych programów kształcenia różnych krajów, IPNiSzW 1987, masz. s. 16.

12. K.Sośnicki, Naukowość pedagogiki, "Studia Pedagogiczne" t. 37, Wrocław, 1967, Ossolineum, s. 81, cyt. za W.P.Zaczyńskim, Metodologiczna tożsamość dydaktyki, WSiP, Warszawa, 1988.

13. W.P.Zaczyński, Dydaktyka, w: Pedagogika /red. M.Godlewski i inni/ PWN, Warszawa, 1975, s. 354.

14. W.P.Zaczyński, Metodologiczna ... op.cit. s. 153-176.

15. J.Zakrzewski, Ogólne podstawy teorii treści kształcenia w szkole wyższej, IPNiSzW, 1988, maszynopis.

16. Zob. W.Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, WSiP, Warszawa, 1976, s. 327-329;
W.P.Zaczyński, Dydaktyka ... op.cit. s. 355-366.

17. W.P.Zaczyński, Metodologiczna ... op.cit. ss. 164-176.

18. Tamże, s. 177.

19. J.Zakrzewski, Definicje niektórych pojęć ... op.cit.

20. K.Kruszewski, O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, /w/ Treści kształcenia w szkole wyższej /red. J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski/ Warszawa, 1983, s. 67.

21. K.Kruszewski, Zmianą i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, PWN, 1987, s. 124.

22. B.Niemierko, Pomiar sprawdzający wielostronny, WSP w Bydgoszczy, 1986, s. 229.

23. E.Piotrowski, Projektowanie programu strukturalnego, op.cit. s. 9.

24. W.P.Zaczyński, Konceptualizacja badań nad treściami kształcenia zawodowego nauczycieli w uniwersytetach, /w:/ Treści kształcenia w szkole wyższej ... /red. E.Malewska, J.Zakrzewski/ op.cit.

25. J.Szczepański, Polska wobec wyzwać przyszłości, wyd. UW, Warszawa, 1989.

26. J.Zakrzewski, Kierunki przemian w systemie kształcenia w szkole wyższej, Życie Szkoły Wyższej, nr 2, 1989, s. 3-13.

27. Z informacji przekazanej przez wiceministra EN prof. Janowskiego na posiedzeniu KNP PAN W Rozalinie 18.01.1990 r.

28. J.Jasnowska, Próba wypracowania nowego programu dla kierunku rolniczego AR w Szczecinie /w:/ Tendencje zmian programowych IPNiSzW i WOSL, Warszawa-Dęblin 1984, 325-336.

29. J.Zabrodzki, Struktura programu nauczania z uwzględnieniem indywidualizacji studiów, /w:/ tamże s. 247-256.

30. Sprawozdanie z badań za 1988 r. zespołu B.Fotowicz-Kata SGPiS.

31. Edukacja narodowa ... op.cit. ss. 241-244.

32. Zob. J.Zakrzewski, Kierunki przemian w systemie kształcenia w szkole wyższej, Życie Szkoły Wyższej, nr 2, 1989, s. 3-13; Idea powyższa znalazła pełne odzwierciedlenie w Raporcie KE ds. EN.

33. J.Zakrzewski, Czynniki porządkowania i integrowania treści kształcenia /w:/ Kryteria doboru treści kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego, WSP w Bydgoszczy, 1989 r.

34. Powyższy układ skłaników przyjęty został za podstawę analiz /zadań i czynności, umiejętności i wiedzy/ w pracach zespołów W.P.Zaczyńskiego, a także E.Malewskiej i K.Grelaka.

35. J.Chmielewska, Diagnoza efektywności pedagogicznego kształcenia studentów w zakresie kierunkowych cech osobowości, UW, listopad 1988, masz. s. 9-10.

36. E.Piotrowski, Projektowanie programów strukturalnych /w:/ Treści kształcenia w szkole wyższej koncepcje, uwarunkowania, perspektywy/ op.cit.

37. Zob. Z.A,Rieszotowa, Psichołogiczeskije osnowy profesjonalnogo obuczeńija, Moskwa 1985;
N.F.Tałyzina i inni, Puti razrabotki profila specjalista, Saratow, 1987.

38. Sprawozdanie z badań zespołów W.P.Zaczyńskiego /UW/ oraz J.Parafiniuk-Soińskiej /USz/.

39. J.Jabłecka-Gębka, Bariery i trudności współpracy uczelniano-przemysłowej /materiały na konferencję w Radzikowie, IPNiSzW, 1987, masz. pow./.

rof.dr hab. Władysław Piotr ZACZYŃSKI

Uniwersytet Warszawski - Wydział Pedagogiki

PROBLEMY TREŚCI KSZTAŁCENIA W ZMIENIAJĄCYM SIĘ KONTEKŚCIE TEORETYCZNYM DYDAKTYKI

Uwagi wstępne:

Przyjęte sformułowanie tytułu dla podejmowanych tu rozważań wskazuje wyraźnie na to, że ich przedmiotem będą przede wszystkim teoretyczne uwarunkowania badań nad treściami kształcenia w szkole wyższej. Jest to więc arbitralny wybór problematyki, przecież treści kształcenia mają znacznie szersze spektrum swoich uwarunkowań, szczególnie w tej ich części, które odnoszą się do osobowych akładników celu kształcenia. Już na podstawie składów osobowych ciał kolegialnych, które uczestniczą w tworzeniu programów kształcenia /szczególnie w krajach demokracji zachodnich/ wnosić można, że treści nie stanowią wyłącznej domeny uczonych pedagogów, czy psychologów, że jest to kwestia jeżeli nie wręcz polityczna, to z całą pewnością głęboko społeczna. Uspołecznienie procesu ustalania treści kształcenia jest zresztą znamienne dla czasów nam współczesnych o czym świadczą opisane zmiany jakie zachodzą w tym zakresie w wielu krajach /1/. Wszędzie jednak stanowienie programów kształcenia realizowane jest na podstawie regulacji prawnych, ograniczających dowolność decyzji jednostek.

Zachowując świadomość istniejących rozległych uwarunkowań, pragnę się skoncentrować na tym, co składa się na paradygmat nauki bezpośrednio i teoretycznie zajmującej się problematyką treści kształcenia. O innych uwarunkowaniach będzie rzecz jasna mowa także.

Uwagę swą skoncentrować pragnę na dokonującej się i przez nas obserwowanej zmianie paradygmatu w tych naukach, które wyciskają najsilniejsze - jak sądzę - piętno na sposobie widzenia, rozumienia i badania problemów treści kształcenia. Stąd też tytuł dla podejmowanych tu analiz - Problemy treści kształcenia w zmieniającym się kontekście teoretycznym ... ale której z mogących wchodzić w grę nauk?

1. Pedagogika - dyscypliną macierzystą dla badań nad treściami kształcenia

Treściami kształcenia zajmuje się w sposób pełnoprawny wiele nauk. Treści są przedmiotem szczególnym badań w dwóch dyscyplinach naukowych, to jest w dydaktyce i psychologii. Są to dyscypliny tak dalece sobie bliskie, że rozważanie tego, która z nich ma większe, a która mniejsze prawa do zajmowania się treściami kształcenia pozbawione jest sensu, bo sensowne jest łączne, psycho-dydaktyczne badanie treści kształcenia. Między postulatem a zastaną rzeczywistością w tym zakresie występuje tak duża rozbieżność, że to bezsensowne zrazu pytanie nabiera ważnego znaczenia.

Istnieją bowiem powody, dla których - przy respektowaniu pełni praw różnych dyscyplin do prowadzenia badań z zakresu treści kształcenia - dydaktyka winna być uznana za dyscyplinę macierzystą dla tej właśnie problematyki. Usprawiedliwieniem dla takiej decyzji może być to, że dydaktyka właśnie zajmuje się kształceniem i jednocześnie najpełniej łączy w sobie te kwestie szczegółowe, które są i muszą być uwzględniane w badaniach nad treściami kształcenia choć do treści same nie należą. Takim elementem koniecznie obecnym przy rozważaniu treści kształcenia są cele dydaktyczne, którym też w pierwszym rzędzie pragnę poświęcić uwagę. Wiemy przecież, że opisem celów kształcenia zajmuje się przede wszystkim dydaktyka, inne zaś dyscypliny czynią to tylko okazjonalnie.

Lista tych składników, które są uznanymi składnikami przedmiotu dydaktyki i jednocześnie uwzględniane być muszą przy omawianiu treści kształcenia jest długa i w wyborze będzie tu przedstawiona w toku formułowania dalszych uwag.

Zmiany w pedagogice nie zachodzą samotniczo i są uwarunkowane przez czynniki, które tkwią w niej samej, ale i takie, które znajdują się poza nią. Chodzi tu przede wszystkim o zmiany zachodzące poza pedagogiką samą, które nazywam zmianami społecznego kontekstu pedagogiki.

Przez zmienione konteksty społeczne rozumieć będę głównie sytuację polityczną i związany z tym fakt odideologizowania pedagogiki i rozważanych w jej ramach problemów treści kształcenia. Wszyscy bowiem wiemy, że wśród wyliczanych w podręcznikach dydaktyki zasad doboru treści kształcenia wymienia się także zasadę wartości wychowawczych, przez które rozumiano z reguły konieczność podporządkowania dobieranych treści ideałom "wychowania socjalistycznego", potrzebom kształtowania naukowego poglądu na świat i ... itp. Zmieniona sytuacja polityczna ruguje tak sformułowane cele i związane z nimi wartości, ale nie rezygnuje z zasady wychowawczego wpływania na młode pokolenia. Przeciwnie, z podejmowanych w prasie fachowej, i nie tylko, rozważań wynika, że właśnie wartościom należy przyznawać pierwszorzędną rolę w doborze treści kształcenia. Wiemy przecież, że wychowanie umysłowe, jak każde inne, nie jest i być nie może aksjologicznie neutralne. Problemy aksjologiczne zaś wiodą nas do drugiej grupy zagadnień, które należą do wyodrębnionego tu kontekstu teoretycznego, i które zamierzam także tu chociażby krótko scharakteryzować.

2. Zmieniony paradygmat dydaktyki ogólnej

Jeżeli uznamy, że dyscypliną macierzystą dla problematyki treści kształcenia jest dydaktyka ogólna /wraz z dydaktyką szkoły wyższej/, to musimy zbadać zachodzące w niej paradygmatyczne zmiany. Te zaś najkrócej można oznaczyć jako przechodzenie od dydaktyki bezpodmiotowej do dydaktyki podmiotowej. Nikt nie może zakwestionować faktu, że stopniowe odkrywanie podmiotu jest trendem aktualnie zachodzących zmian teoretycznych w pedagogice. O trafności poznawczej i metodycznej podmiotowych koncepcji w pedagogice świadczy wiele wewnętrznie zróżnicowanych faktów z najnowszej historii dydaktyki takie, jak na przykład "sfalsyfikowanie" trafności metodycznej nauczania programowanego, w którym ignoruje się właśnie podmiotowa aktywność ucznia /studenta/. Faktów zresztą jest tak wiele, że dla ich w miarę wyczerpującego omówienia potrzebna jest odrębna rozprawa. Z braku miejsca pominę szersze uzasadnienie dla użytych tu nazw to jest "dydaktyka bezpodmiotowa" i "dydaktyka podmiotowa". Nazwy te mogą budzić zrazu sprzeciw, ale jeżeli skojarzymy je z nader często spotykanymi opisami cech ucznia i studenta uprzedmiotowionego, to wówczas nazwa ta wydaje się być nie tylko usprawiedliwiona, ale nadto merytorycznie trafna.

Czym charakteryzuje się dydaktyka podmiotowa w porównaniu do tej, którą nazwaliśmy dydaktyką bezpodmiotową.
Przede wszystkim przyjęciem założenia, iż warunkiem autentycznej i zarazem wielostronnej aktywności ucznia /studenta/ jest dobrowolne podjęcie zadań wynikających z akceptacji tych celów, które są jemu do urzeczywistnienia stawiane. Pojęcie dobrowolności zaś objaśnione zostanie w dalszej części niniejszych wywodów. Z tej konstatacji wynika jeden ważny dla naszych rozważań wniosek, a mianowicie ten, że układem istotnych odniesień w analizach pedagogicznych /dydaktycznych/ staje się obecnie <u>podmiot</u>, <u>podmiotowość</u> tak

nauczyciela /wykładowcy/, jak i ucznia /studenta/. Także wymieniony na końcu problem rozstrzygany być może trafnie jedynie przez jego odniesienie do osoby człowieka, o czym będą mówił później.

3. Cel kształcenia w zmieniającym się kontekście teoretycznym i społecznym

We wszystkich opracowaniach dotyczących kwestii treści kształcenia wskazuje się na konieczną obecność analizy celów dydaktycznych w procesie ustanawiania treści kształcenia. J.Kurjaniuk w rozprawie pt.: Próba określenia kryteriów teorii programów kształcenia, /2/ przyjął, że treścią ontologicznych analiz winny być przede wszystkim cele kształcenia i wychowania. Pogląd ten zdaje się być bez reszty słuszny. Przecież w każdym podręczniku dydaktyki ogólnej znajdziemy potwierdzenie tego właśnie stanowiska. Dobór treści kształcenia jest przyporządkowany przyjętym społecznie akceptowanym celom kształcenia i wychowania, gdyż przez odpowiedni ich dobór umożliwiamy sobie osiągnięcie celu jako takiego.

Ten dotąd zdawałoby się prosty problemy uległ skomplikowaniu przez fakt sformułowania alternatywy, którą najlepiej wyraża tytuł artykułu K.Konarzewskiego - Pedagogika celów czy pedagogika wartości? /3/. Bez względu na źródła tej dychotomii i jej poznawczy sens warta jest osobnego rozważenia. Sam fakt jej sformułowania właśnie teraz przyjęty być może za wskaźnik zachodzenia wielu różnych, nawet sobie przeciwstawnych i przez dydaktyków nie zawsze dostrzeganych procesów. Z jednej bowiem strony fakt ten może być potraktowany jako powtórzenie dawnej dyskusji na temat wartości metodologicznej czynności formułowania celów, z drugiej zaś strony uznany być może za wyraz sprzeciwu wobec sposobów widzenia i naukowego traktowania celów kształcenia w pozytywistycznie zorientowanej dydaktyce, czyli tej, którą przyjąłem nazywać dydaktyką bezpodmiotową.

3.1. Cele i wartości jako składniki rzeczywistości dydaktycznej

Cele wychowania umysłowego, nazywane jeszcze inaczej celami wychowania naukowego /S.Hessen/ lub wychowania przez naukę /B.Suchodolski/ - słowem, cele dydaktyczne są integralnym składnikiem przedmiotu teorii nauczania-uczenia się. Są też składnikiem tej rzeczywistości, którą naukowo rozpoznaje dydaktyka. Cele kształcenia bowiem wyprzedzają czynności dydaktyczne, które są przecież podejmowane przez człowieka zawsze ze względu na jakiś cel. Fakt ten ujawnia akceptowana powszechnie definicja wychowania, w której słowo cel, celowe /domyślnie działanie/ jest zawsze obecne.

W ostatnim okresie coraz częściej powtarzają się głosy, według których wychowanie winno być przyporządkowane nie celom a wartościom. W zdaniach tych zawarta jest sugestia, że cele i wartości to dwie zupełnie odrębne kategorie, które nadto można i należy rozważać osobno.

Nie jest to pierwszy w dziejach przypadek zakwestionowania sensowności odwoływania się w nauce do celów. Na pewną niedogodność z tym terminem związaną zwracał w wielu swoich pracach uwagę Fl. Znaniecki. Ograniczona przydatność pojęcia cel wynikała przede wszystkim z powodów metodologicznych. W nauce bowiem chodzi o ujmowanie obiektywnych zależności przyczynowych, cel zaś żadną miarą przyczyną działania nie jest, a więc i celowe pojmowanie czynu nie przybliża nas - zdaniem Fl. Znanieckiego - do poznania rzeczywistych mechanizmów działania podejmowanego przez człowieka ze względu na cel. Proponował więc zastąpienie celu "znaczeniem wartości" danych przed czynem, które -"...będąc kombinacją ich znaczeń - wyznaczają czym" /4/. Analogiczną myśl formułował Fl. Znaniecki także w rozprawie pt.: Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych, opublikowanej w "Przeglądzie Filozoficznym" w 1909 r. /5/, w której wręcz stwierdzał, że analiza rzeczywistości społecznej

z punktu widzenia celów jest nieprzywiednia do wymagań "logiki nauki". Względy tedy metodologiczne, potrzeby ścisłego badania naukowego narzucają konieczność wyrugowania z nauk społecznych celu jako kategorii.

Przez analogię przejąć można, że zastrzeżenia sformułowane przez Fl. Znanieckiego mogą być z powodzeniem odniesione również do nauk o wychowaniu i stąd podejrzenia, że artykuł był pisany przez K.Konarzewskiego z tych samych pobudek metodologicznych, które inspirowały myślenie i autorski trud Fl. Znanieckiego. Pominę w tej chwili godne uwagi szczegóły, które wiążą się z tą niewątpliwie fałszywą antynomią. Celu nie można przeciwstawiać wartości, ani wartością zastępować celu, ale ... .

Propozycja Fl. Znanieckiego nie neguje istnienia działań skierowanych na realizację celu, nie odbiera też celom ich znaczeń w organizowaniu działań świadomych, po prostu - różnice w pojmowaniu roli i miejsca celów leżą w odmiennych układach odniesień. Fl. Znaniecki odnosił cel do potrzeb obiektywizacji poznania naukowego, w pismach np. Arystotelesa - układem odniesienia jest sprawca dążący do urzeczywistnienia celu.

Różnice tedy odnoszą się do możliwych i jednocześnie zasadniczo odmiennych interpretacji owej opozycji cel - wartość. W dydaktyce bezpodmiotowej rzeczywiście ograniczano się do prezentacji celów bez prób bliższego omawiania ukrytych za nimi wartości. W "dydaktyce kairowowskiej" /6/ przyjmowano, że samo uświadomienie uczącym się celu, co w praktyce metodycznych działań nauczyciela oznaczało nic ponad podanie jego brzmienia, było już spełnieniem dydaktycznego wymogu ich zaktywizowania.

Analogicznie wygląda problematyka celu w tych dydaktykach, które dążą do naukowej obiektywności przez szerokie wykorzystanie "nowoczesnych" i za naukowe uważanych doktryn, których pochodzenie jest wspólne, a mianowicie - wywodzą się z neopozytywistycznych koncepcji

nauki. Chodzi tu o taksonomie, których liczba wzrasta, a w których zgodnie pomijane są problemy wartości. Nie ma miejsca dla aksjologii nie tylko dlatego, że nie poddaje się ona preferowanym przez taksonomię procedurom, ale i dlatego, że na mocy przyjętych założeń problematyka wartości nie mieści się w kanonie nauki. Taksonomie wykorzystują w tak szerokim zakresie założenia strukturalizmu, że przestał być on źródłem użytecznych dla badań metod, a stał się wręcz ich doktryną. O strukturalizmie zaś powszechnie już wiadomo, że pozbawia on wartości samą działalność podmiotu, że kieruje nas ku strukturom bezpodmiotowym. Struktury taksonomiczne to formalno-logiczna operacjonalizacja celów, umożliwiające zdetalizowany opis stanów założonych, opis uwolniony od, /właśnie/, "otoczki emocjonalnej" /7/. Upominanie się o pierwszeństwo dla wartości jest wołaniem o obecność właśnie owej odrzucanej "otoczki emocjonalnej", która towarzyszy wszelkiemu zaangażowanemu działaniu, takiemu działaniu, które skierowane jest na realizację znaczących dla podmiotu działania wartości. Poznawcza trafność teorii wielostronnego kształcenia tkwi właśnie w tym, że w niej dokonał W. Okoń harmonijnego włączenia emocji w proces rygorystycznego, racjonalnego poznania, co stanowi też istotę podmiotowej obecności ucznia w nauczaniu-uczeniu się.

Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że uszczegółowione analizy formalno-logiczne celu kształcenia nie przydają jemu mocy aktywizującej podmiot. Tę moc ma dopiero wartość przez podmiot dostrzeżona, zaakceptowana i uznana przezeń za ważną. Logiczne, operacyjne porządkowanie zawartości celu nie jest sposobem odsłaniania wartości z nim związanych. I w tym sensie K. Konarzewski ma rację, że działaniach metodycznych /ale nie w chwili "stanowienia" celów/ cel musi ustąpić miejsca wartości. W ten też sposób dochodzimy do odkrycia paradoksu, że fałszywa naukowo dychotomia odsła-

nia prawdę akceptowaną przez dydaktykę podmiotową. Przyjęcie w dydaktyce nowego paradygmatu powoduje, że w badaniach nad celami kształcenia taksonomiczne i operacjonalizujące je analizy ustąpić muszą miejsca analizom wartości.

Nie mogę podejmować wszystkich ważnych celów kształcenia dotyczących problemów, gdyż dla ich omówienia brakuje tu stron /miejsca/. Ograniczę się zatem do sformułowania szeregu wstępnie i arbitralnie przyjętych twierdzeń:

1/ przeciwstawienie pedagogice celów - pedagogiki wartości jest fałszywą naukowo antynomią choć zdaje się mieć ona wsparcie ze strony autorytetów naukowych, do których zaliczamy przecież Fl. Znanieckiego; antynomia wyrasta z motywów metodologicznych, a nie ontologicznych.

2/ ustalenie zasobów treści do "przekazania" następnym pokoleniom dokonywało się zawsze według z góry przyjmowanych i przez społeczeństwo akceptowanych celów; w pedagogikach zawsze i niezmiennie, bez względu na przyjmowane założenia filozoficzne i wyznawane przez autorów światopoglądy cel - treść - metody i formy organizacyjne stanowią rdzeń dyscypliny;

3/ w fakcie koniecznej społecznej akceptacji celów ukryte są wartości społecznie doniosłe i dla społeczeństwa samego znaczące; nie może być mowy o odrywaniu wartości od celów w dowolnym momencie ich konstruowania;

4/ cele, do których odwołujemy się przy doborze treści kształcenia mają swe odniesienie aksjologiczne.

5/ warunkiem podmiotowego udziału ucznia /studenta/ w procesie kształcenia jest ukazanie celu jako wartości, którą warto osiągnąć. Po prostu wartość jest - by posłużyć się sformułowaniem van der Pocla - próbą opisania ludzkimi słowami celu istnienia człowieka... .

Przy analizie problemów związanych z wartościami ukrytymi w przyj-

mowanych celach kształcenia posłużę się tą klasyfikacją jego składników, którą zaproponował W. Okoń /8/. Przydatność podziału zaproponowanego przez W.Okonia jest niezaprzeczalna. Inaczej bowiem widzieć należy wartości odnoszące się do rzeczowych składników celu kształcenia, a zupełnie inaczej w odniesieniu do osobowych składników tegoż celu, choć wzajemne ich powiązanie nie ulega najmniejszej wątpliwości.

Przy omawianiu problematyki wartości pominę zgłaszaną ostatnio kwestię hierarchii ważności składników i bez wdawania się w polemiki przyjmuję, że tą wartością pierwszą celu kształcenia jest poznanie prawdziwe, czyli - prawda naukowa. Wszystkie dalsze wartości są od niej pochodne. Przyjęcie prawdy za wartość fundamentalną harmonizuje nie tylko z ogólną koncepcją teoretyczną wychowania w ogóle, która za punkt wyjścia przyjmuje poznawczą koncepcję człowieka, ale i antropologią filozoficzną, do której musimy się odwoływać wtedy, kiedy akceptujemy konieczność upodmiotowienia studenta. We wszystkich zresztą koncepcjach, bez względu na odmienności filozoficzno-światopoglądowe, akceptuje się zgodnie /jako fakt/ to, że we wszelkich czynach ludzkich, tak materialnych, jak i moralnych, ukryty jest pierwiastek poznawczy. Znakomicie zostało to uargumentowane przez van Der Poela /9/, który wywiódł z etymologii słowa "określenie" i "samookreślenie" konieczność posiadania wiedzy o sobie samym i o otaczającym świecie i o relacjach zachodzących między mną a światem zewnętrznym.

4. Kontekst metodologiczny

We wspomnianym już artykule J.Kurjaniuk poszukiwanie kryteriów teorii treści kształcenia zaczyna od omówienia kolejno sześciu "strategii badawczych" mimo, że sam uważa, iż "...teoria programów budowana być musi w ramach określonej perspektywy ontologicznej" /10/.

Sam już fakt poprzedzania analiz ontologicznych rozważaniami metodologicznymi jest wskaźnikiem metodologiczno-ontologicznych przekonań Autora. To właśnie scjentyzm przyjmuje, że o naukowości dyscypliny decyduje stosowana przez nią metoda, i dlatego od charakterystyki metody i wykazywania jej naukowości rozpoczyna się nader często budowę teorii naukowych, w naszym przypdku teorii treści kształcenia. Autor potwierdził dodatkowo swe scjentyczne przekonania metodologiczne przez sprowadzenie metodologicznych strategii do różnych wariantów i odmian pozytywistycznych koncepcji metodologii "prawdziwie naukowej", które przedstawia nam czytelnikom także w modny scjentystyczny sposób, a mianowicie w postaci schematów blokowych, takich, jakimi posługują się np. elektronicy dla przedstawienia schematu funkcjonalnego jakiegoś kompletnego urządzenia elektronicznego. Przecież Autor cytowanej rozprawy przedstawia w istocie różne warianty pozytywistycznych "modeli metodologicznych" badań treści kształcenia augerując czytelnikom, że właśnie one o coraz bardziej złożonej strukturze są właściwe dla "nowocześnie"prowadzonych badań z tego zakresu. Z literatury przedmiotu wiemy zaś to, że modele te przedstawione jako uniwersalne obowiązujące w nauce, oparte są na założeniu istnienia jedności metodologicznej nauk, czemu zdaje się przeczyć rozwój dydaktyki lat ostatnich.

Przyjmujący to założenie metodologiczne negują w istocie rzeczy ważność założeń onżologicznych tak dla wiedzenia dyscypliny, jak i prowadzonych w jej ramach badań naukowych. Negują też w istocie rzeczy możliwość zachodzenia związku wzajemnego między ontologią i metodologią danej dyscypliny naukowej. Jednakże, oparta na tym założeniu metodologicznym praktyka badawcza dowodzi, że zawsze przyjmowano jakieś założenia co do cech badanej rzeczywistości i że koncypowano przedmiot badania odpowiednio do wymagań akceptowanej metody.

Nie cechy badanej rzeczywistości /przedmiotu/ tedy decydowały o doborze metod ich naukowego poznania, lecz do przyjmowanych metod dobierano przedmiot badań. Na takim właśnie założeniu oparta była koncepcja dydaktyki eksperymentalnej E. Meumanna i A.W. Laya, o której z rzadka znajdujemy wzmianki we współczesnych podręcznikach dydaktyki. Nauczanie programowane, które traktowane jest jako chybiona poznawczo i metodycznie przeszłość, jest również koncepcją ukształtowaną pod wpływem scjentystycznych założeń metodologicznych, a nie "produktem" wyrosłym z dobrze rozpoznanej rzeczywistości edukacyjnej, czyli z trafnych założeń ontologicznych.

Sformułowane dotąd uwagi dowodzą niezbicie, że w poszukiwaniu teorii treści kształcenia wychodzić trzeba w pierwszym rzędzie z analizy ontologicznej dziedziny, od rozważenia tego, co nazywa się jej paradygmatem. Wiemy, że tym akceptowanym obecnie paradygmatem w dydaktyce jest podmiotowa obecność studenta w procesie kształcenia. Nie wiemy natomiast jeszcze tego, jakie to ma konsekwencje dla sposobów badania problematyki treści kształcenia i jakie tedy normy metodologiczne zostaną wykształcone w poszukiwanej przez nas teorii treści kształcenia. Jedno wszakże jest pewne, że na przykład strukturalizm i jemu właściwa metodologia okazały swą nikłą przydatność do badania interesującej nas problematyki treści kształcenia.

5. Krytyka strukturalizmu jako założenia ontologiczno-metodologicznego teorii treści kształcenia

Akceptacja idei podmiotowej obecności studenta w procesie kształcenia pociąga za sobą krytyczne nastawienie do strukturalizmu pojmowanego zarówno jako doktryna, jak i jako metoda. Ujawnienie ograniczonej wartości analizy taksonomicznej celów jest już pierwszym zakwestionowaniem trafności naukowo-badawczej strukturalizmu w pedagogice, ściślej - dydaktyce. Wprawdzie J.Piaget w nader często

przez polskich pedagogów cytowanej książce, a chodzi tu o "Strukturalizm" utrzymywał, że strukturalizm nie musi prowadzić do urzeczowienia podmiotu. Znakomity psycholog uważał bowiem, że struktury, jako związki i przekształcenia są "...wspólne wszystkim podmiotom jednostkowym na tym samym poziomie..." rozwoju poznawczego /11 Inne zdania z tych samych stron "Strukturalizmu" objaśniają możliwe rozumienie piagetowskiego podmiotowego strukturalizmu. Otóż piagetowskie rozumienie podmiotu poznania jest zasadniczo różne od tego, jakie przyjmowane jest w dydaktyce podmiotowej. Podmiot dla J.Piageta to "...nie podmiot przeżyć jednostkowych", to raczej model "sztucznej inteligencji", a więc mimo zapewnień podmiot traktowany był przez niego jak maszyna, gdyż "Struktura - zdaniem J.Piageta - nie należy do świadomości, lecz do zachowania ..." /12/. Czym zatem wyznaczone jest zachowanie jednostki - jej świadomością, czy samosterownością struktury? J.Piaget zdaje się skłaniać do tej drugiej alternatywy, zatem mieliby rację ci, którzy wskazują na to, że według strukturalistów nie podmiot myśli, dokonuje wyborów, lecz właśnie to struktury myślą, a wartość elementu wyznaczana jest jego miejscem w strukturze, będącej całością obiektywnie istniejącą i rządzącą się własnymi wewnętrznymi prawami, a więc i wartość sytuowana jest poza świadomością jednostkowego podmiotu.

To, co odsłania się przy analizie strukturalizmu, zostało zaobserwowane też, i to znacznie wcześniej, przez Fl. Znanieckiego, który w rozprawie pt.:"Zadania syntezy filozoficznej" po prostu napisał, że "... szybki rozwój nauk o przyrodzie w ścisłym związku z matematyką... spowodowały, że w refleksji filozoficznej problem bytu oddzielił się całkowicie od problemu wartości. Byt określany jako natura podległa prawidłowości matematycznej, został usunięty poza dziedzinę wartościowania" /13/. Strukturalizm pedagogiczny uległ temu założeniu i zapragnął tworzyć takie całości treściowe /programy kształcenia, teksty programowane/, które spełniłyby ka-

nony obiektywnych, od emocjonalnych kontekstów uwolnionych procedur ich konstruowania.

Mamy w bliskiej nam historii myśli dydaktycznej liczne przykłady niskiej lub nawet żadnej dydaktycznej skuteczności tych koncepcji które przyjęły założenia strukturalizmu. Niepowodzenia nauczania programowanego nie były spowodowane brakiem środków materialnych na wyposażenie szkół w maszyny dydaktyczne, automatyzujące nauczanie, ale właśnie tym, że ignorowało ono właściwie rozumianą podmiotową obecność uczących się w procesie nauczania-uczenia się.

O tfarności poczynionego przeze mnie zastrzeżenia świadczą także wyniki badań nad zależnością między stopniem uporządkowania treści i jej zapamiętywaniem. Nie jest bowiem tak, jak to wynikać może z założeń strukturalizmu, że uporządkowanie i zapamiętywanie korelują ze sobą dodatnio i liniowo. "Błogosławione skutki dawki chaosu - jak czytamy w książce K.Kruszewskiego - w organizacji materiału nauczania...", co potwierdził w badaniach Z.Włodarski /14/ "...dowodzą, że to uczeń, a nie nauczyciel jest ośrodkiem organizującym ostatecznie wiadomości zawarte w materiale nauczania", /15/. Skolemnizacja - błąd utożsamiający uporządkowanie logiczne z uporządkowaniem naturalnym bytów.

W literaturze filozoficznej wskazuje się na dążenie człowieka do porządkowania poznanej rzeczywistości jako na proces dlań naturalny. Jeżeli tedy tworzenie struktur obiektywnych z wykorzystaniem logicznego uporządkowania elementów całości nie spełniło pokładanych nadziei, przy jednoczesnej konieczności porządkowania treści, tworzenia całości, to pojawia się oczywista potrzeba szukania dalszego w tym zakresie optymalnego rozwiązania. Jednej z możliwych propozycji rozwiązania kwestii ładu w treściach kształcenia poświęcam w skrócie następną część formułowanych tu uwag.

6. Układ zadaniowo-czynnościowy jako alternatywna koncepcja porządkowania treści kształcenia

W poprzednim punkcie wykazywałem, że strukturalizm nie harmonizuje z paradygmatem dydaktyki podmiotowej, która odrzuca przedmiotowe traktowanie ucznia, którego działanie, ogólnie - aktywność może być sterowana przez struktury formalno-logiczne "adekwatnie" odwzorowujące obiektywne mechanizmy /podkreślenie moje - WPZ/ poznania, dane - używając zwrotu J.Piageta - "jakimkolwiek podmiotom".

Propozycja przedstawiana przęz Zespół i nazwana koncepcją zadaniowo - czynnościową, sformułowana jeszcze przed jednoznaczną akceptacją dydaktyki podmiotowej, kojarzona była i jest z nowoformułowaną koncepcją pedagogiki działania, które rzecznikiem u nas jest W.Kojs, /16/. W tej grupie mieści się także K.Kruszewski, przez swoją wcześniejszą propozycję rozumienia treści kształcenia jako "... zbioru planowych /intencjonalnych/ czynności uczniów prowadzących do określonych zmian psychicznych" /17/, którą słusznie zakwestionował J.Zakrzewski w rozprawie opublikowanej w zbiorze pt.: Treści kształcenia w wyższej szkole /Poznań - Warszawa 1985/.

Wielu autorów słusznie zwraca uwagę na to, że brak jest w dydaktyce jednoznacznej i spójnej definicji treści kształcenia. Spowodowane jest to brakiem paradygmatycznej refleksji nad zagadnieniami z zakresu treści kształcenia.. Jeżeli przyjmiemy, że student jest obecny w procesie kształcenia jako podmiot poznania, to z oczywistych powodów treść kształcenia winna być tak rozumiana, jak jest rozumiana w tych dyscyplinach naukowych, których przedmiotem podstawowym badań jest poznanie - a więc przede wszystkim tak, jak rozumiana jest w epistemologii. /.../.

Tej problematyki - mimo jej ważności - nie podejmuję, ograniczając się do stwierdzenia, że czynność treścią samą być nie może,

chociażby dlatego, że nawet jedynie prakseologicznie ujęta czynność ma swoją od niej samej różną treść - słowem treść danej czynności.

Zadania i czynności poddające się łatwo obserwacji zewnętrznej i autorefleksji sprawcy, czyli właśnie podmiotu, wykorzystywane są w naszej koncepcji jedynie do zaproponowania uczącym się podmiotom uporządkowania zawartości "przekazu". Uporządkowanie to jest na tyle ogólne i zarazem elastyczne, że nie eliminuje możliwości tworzenia tak uczącym się jak i nauczycielom indywidualnie porządkowanych - zgodnie z dokonaną przez K.Kruszewskiego konstatacją - całości. Nadto z przeprowadzonych badań wynika, że zadaniowo-cyznnościowe porządkowanie treści jest możliwe i korzystne w kształceniu zawodowym nauczycieli w uniwersytetach, o czym będzie mowa w innych materiałach.

Próba wniosków:

Z dokonanego przeglądu wynika, że jesteśmy jeszcze daleko od tego poziomu refleksji, jaki jest konieczny przy urabianiu teorii dziedziny. Mimo to wiele spraw szczegółowych zostało pomyślnie podjętych i rozwiązanych. Nią jest sformułowanie nowej propozycji porządkowania treści kształcenia o szeregu dających się zdefiniować zaletach. Jedną z podstawowych zalet jest jej /koncepcji/ spójność z założeniami dydaktyki podmiotowej. Po wtóre jest taką koncepcją, która - jak wolno domniemywać - stwarza elastyczne ramy dla tzw. programów autorskich jako swoistego prawa stanowienia treści kształcenia przez nauczycieli akademickich.

Przypisy

1. Por. J.C. van Bruggen, Lehrplanarbeit in Westeuropa: Die Verstaerkung der Steuerungs - und Regulierungs funktionen, "Bildung und Erziehung", Heft 1, Maerz 1989.
2. J.Kurjaniuk, Próba określenia kryteriów teorii programów kształcenia", "dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 3 /87/.
3. K.Konarzewski, Pedagogika celów czy pedagogika wartości?, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 2 /128/.
4. Fl. Znaniecki, Formy i zasady twórczości moralnej, w: Pisma filozoficzne, t. I, PWN, Warszawa 1987, s. 223.
5. Fl. Znaniecki, Etyka filozoficzna i nauka o wartościach moralnych - P.F., 1909 nr XII, ss. 126-144, przedrukowanej w "Pismach Filozoficznych" tomie 1, PWN, Warszawa 1987.
6. "Dydaktyka kairowowska" to skrótowa nazwa dla tej dydaktyki, której wykładem był podręcznik pt.: Pedagogika pod red. I.Kairowa. Dydaktyka ta akcentowała swą naukowość przez wykazywanie tego, co nie jest subiektywne - podmiotowość jako byt subiektywny była z niej faktycznie eliminowana.
7. B.Niemierko, Cele i wyniki kształcenia, WSP Bydgoszcz 1988, s.13.
8. Por. W:Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987, s. 73.
9. "Gdzie nie ma wiedzy, tam samookreślenie po prostu nie może istnieć"; C.J. van der Poel, W poszukiwaniu wartości ludzkich, Inst. Wyd. Pax, Warszawa 1987., s. 49.
10. J.Kurjaniuk, dz. cyt., s. 54.
11. J.Piaget, Strukturalizm, WP, Warszawa 1972, s. 96/97.
12. Tamże, s. 127
13. Fl. Znaniecki, Zadania syntezy filozoficznej, w: Pisma filozoficzne, t. 1, PWN, Warszawa 1987, s. 404.
14. Z.Włodarski, Odbiór treści w procesie uczenia, WSiP, Warszawa 1979.

15. K.Kruszewski, Zmiana i wiadomości, PWN, Warszawa 1987, s. 116.

16. W.Kojs, Działanie jako kategoria dydaktyczna, US, Katowice 1987.

17. K.Kruszewski, O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, w: J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski /red./, Treści kształcenia... .

płk doc.dr hab.Bogdan SZULC

Akademia Obrony Narodowej
Instytut Dydaktyki Wojskowej

PROBLEMY DOBORU I PORZĄDKOWANIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Uwagi wstępne

Problemy związane z treściami kształcenia,ich doborem i porządkowaniem stanowiły-już od dawna- przedmiot zainteresowań środowiska pedagogicznego w wojsku. W swej istocie nie były one inne niż w uczelniach cywilnych. Specyfika armii jako środowiska w pewnym sensie zamkniętego problemy te potęgowała. Zmieniająca się w ostatnich czasach rzeczywistość społeczno-polityczna kraju wskazuje jednak,że w istocie kształcenia wyższego nie można sztucznie wyodrębniać problemów kształcenia wojskowego od cywilnego. W rzeczy samej bowiem chodzi o to samo - o wykształcenie człowieka spełniającego w społeczeństwie określone funkcje.Stąd też sądzimy,iż w sensie ogólnym wykształcenie inżyniera oficera nie może odbiegać od zasadniczych kanonów i postulatów wykształcenia np. inżyniera hutnika, inżyniera elektronika itp. Różnice uwydatniać się mogą jedynie w zakresie wiedzy i umiejętności czysto specjalistycznych-fachowych. Te elementy jednak stanowią tylko część treści kształcenia i nie zmieniają paradygmatów kształcenia w ogóle. Zauważmy zatem, że wszelkie rozważania nad teorią dydaktyki,a więc również treści kształcenia dotyczą całego szkolnictwa bez względu na specyfikę poszczególnych kierunków.

Powyższe - o dość ogólnym charakterze - refleksje mają swoje uzasadnienie. Doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego mogą bowiem również wpłynąć na uniknięcie błędów w konstruowaniu teorii treści kształcenia.

Uwzględniając dotychczasowe osiągnięcia oraz wielopłaszczyzno-

we uwarunkowania,w dalszych rozważaniach pragnę skoncentrować się na tych problemach,które powinny wpływać zarówno na paradygmaty jak również na szczegółowe koncepcje doboru i układu treści.

1. Problemy kompetencyjności w doborze i porządkowaniu treści kształcenia

W zasadzie dość powszechne stało się przekonanie,iż zasadniczy wpływ na dobór i układ treści kształcenia w szkole wyższej wywierają określone paradygmaty dydaktyki ogólnej. Nie ulega również wątpliwości,że paradygmaty takie powinny być rezultatem doświadczeń pedagogicznych oraz,a właściwie przede wszystkim, efektem finalnym dogłębnych często interdyscyplinarnych badań naukowych.

Przy takim założeniu rolę podstawową w ustalaniu koncepcji kształcenia,a w rezultacie doboru i układu treści powinna spełniać szkoła wyższa. Pracownicy uczelni,jako jednostki przygotowane merytorycznie i metodycznie do takiej działalności,na podstawie sukcesywnych badan szczególnie w zakresie efektywności funkcjonowania absolwentów szkoły,dysponując niezbędnymi danymi, stanowią podstawowe ogniwo do określania kierunków i zakresu kształcenia. Podejście takie zapewnia nadanie właściwej rangi poznaniu prawdziwemu, a w efekcie tego prawdzie naukowej.

Sądzę,że stwierdzenia powyższe nie podważają tak powszechnej w krajach demokracji zachodnich zasady społecznego uczestnictwa w procesie doboru treści kształcenia. W rzeczywistości bowiem chodzi o to,aby uniknąć arbitralnych decyzji organów zwierzchnich szkoły. Te właśnie decyzje,jak wskazują doświadczenia,wpływały nie tylko na regres w rozwoju nauki ala przede wszystkim dekomponowały system wartości w kształceniu. Stanowiły one także podstawę ukonstytuowania się układu zhierarchizowanych wskazań rzutujących w sposób zasadniczy na dobór i układ treści. Przykładem takiej działalności były między innymi założenia kształcenia podchorążych

wyższych szkół oficerskich, gdzie od 1976 roku jako jeden z głównych wskaźników wymieniano „...kształtowanie wysokich marksistowsko - leninowskich walorów ideowopolitycznych."[1] Efektem takiego założenia mogło być i było przyjęcie określonej siatki celów, a w następstwie wartości w kształceniu, co z kolei stanowiło również o ocenie funkcjonalności zawodowej absolwenta. Takie oczekiwanie organów zwierzchnich stanowiło w swej istocie pewną doktrynę przekształcającą się z czasem w dogmat. W rezultacie wszelka działalność zmierzająca do rekonstrukcji podstawowych założeń kształcenia ograniczona była ramami dogmatów uniemożliwiających jakąkolwiek transgresję.

Dążąc zatem do opracowania teorii treści kształcenia należałoby między innymi zastanowić się nie tylko nad teoretycznymi podstawami naukowymi, ale również nad problemami kompetencyjności osób i zespołów w procesie doboru i porządkowania treści w szkołach wyższych. Sądzić można, że konieczne staje się szczegółowe określenie: w jakim zakresie czynniki zwierzchnie szkół mogą ingerować w ich koncepcje kształcenia, a przez to i dobór treści? oraz w jakim stopniu polityka państwa, idee przewodnie jego działalności mogą rzutować na treści kształcenia? Toczący się spór o zakres autonomii szkoły wyższej nie daje nadal odpowiedzi na powyższe pytania, a przecież ma to zasadniczy wpływ na funkcjonalność wypracowanej teorii treści kształcenia.

Doświadczenia wskazują, iż wszelkie ingerencje zewnętrzne ograniczają elastyczność, a w efekcie obniżają skalę podmiotowości co w rezultacie uniemożliwia tworzenie programów autorskich, a zatem stanowienie nauczycieli akademickich o zakresie treści kształcenia.

Powyższe konstatacje już w swym ogólnym zarysie uwydatniają ujemny wpływ ingerencji czynników zewnętrznych w proces doboru treści w szkole wyższej. Stanowi to jednak jedynie jeden aspekt zagrażający fenkcjonalności programów kształcenia w uczelniach.

Gwoli sprawiedliwości należy jednak dostrzegać również drugi, wyrażający się w atomizacji autonomiczności to znaczy dążności poszczególnych ogniw organizacyjnych szkoły do pełnej samodzielności, a w konsekwencji tego do szerokiej indywidualizacji programów autorskich. Wyraża się to w dążności do umieszczenia w programach jak największego zakresu wiedzy specjalności (dyscypliny) naukowej reprezentowanej przez autorów. Właśnie takie podejście stanowi - moim zdaniem - zasadniczą przyczynę „przeładowania" programów treściami zbędnymi oraz preferowania encyklopedyzmu co - w ostatnim czasie wywołuje tak powszechną krytykę.

Z pewnością zwolennicy obu skrajnych podejść znajdą argumenty uzasadniające ich racje. Sądzić jednak można, że konieczny jest tu pewien consensus przyjęty jako zasada w tworzeniu programów szkół wyższych. Stanowić go może teza zasadności tworzenia autorskich programów akademickich. W ujęciu tym procesem doboru i porządkowania treści zajmowałyby się powołane przez rektora zespoły uczelniane W ten sposób każda uczelnia może opracować własny, oryginalny program w oparciu o wnioski wynikające z doświadczeń i prowadzonych badań. Naturalnie przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej mogą oponować, przedstawiając tezę o konieczności podobieństwa programów kształcenia poszczególnych kierunków studiów we wszystkich uczelniach kraju. Sądzę jednak, że właśnie takie podejście przewartościowujące zasadę jednolitości stanowi jeden z hamulców rozwoju naszych uczelni.

2. Czynności zawodowe absolwenta jako podstawa procedury doboru treści

Doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego wskazują, iż słuszna staje się teza J.Zakrzewskiego,[2)] że niejako pierwszym etapem jakiejkolwiek procedury doboru treści jest określenie ogólnej kon-

cepcji studiów.[3] Bez odpowiedzi na pytania: kogo ma wykształcić uczelnia?, jakie kwalifikacje powinien uzyskać w szkole student?, do wykonywania jakich funkcji i zadań należy go przygotować?, trudne jest przyjęcie właściwej drogi procesu doboru i układu treści. Naturalnie odpowiedź musi być poprzedzona głębokimi interdyscyplinarnymi badaniami i szerokimi analizami co pozwoli na wyeliminowanie błędnych założeń, wynikających najczęściej z pragmatycznego podejścia praktyków.

W szkolnictwie wojskowym już od dawna przyjęto jako podstawowy normatyw doboru treści czynności zawodowe absolwenta. Początkowo dość intuicyjnie, niejako na podstawie wieloletnich doświadczeń, a następnie przyjmując, przynajmniej w ogólnych założeniach, podstawowe kanony koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwentów.[4] Koncepcja powyższa, niewątpliwie słuszna z prakseologicznego punktu widzenia, odnosząc się do przyszłych funkcji społeczno-zawodowych absolwentów, zbyt jednoznacznie rozstrzygnęła jednak dwie antynomie występujące w etapie określania ogólnej koncepcji studiów.

Po pierwsze - jako decydujące kryterium w doborze treści uznano potrzeby zawodowe zupełnie marginalnie traktując problem zaspokojenia indywidualnych aspiracji studentów, a zatem również wszechstronny rozwój ich osobowości. Po drugie - dominantem w doborze treści stały się założenia kształcenia wąskiego profilu i wąskiej specjalizacji, a przez to znaczne ograniczenie typowych właściwości szerokiego profilu kształcenia w tym zaś głównie ukształtowania u absolwentów umiejętności twórczego rozwijania wiedzy oraz zdolności do nowatorskiego doskonalenia i przeobrażania rzeczywistości zawodowej (specjalistycznej).[5]

Takie rozstrzygnięcie występujących antynomii było wynikiem podstawowego założenia koncepcji, które sprowadza się do twierdzenia, że w programach kształcenia należy ujmować głównie te treści,

które są bezpośrednio przydatne w przyszłej pracy zawodowej i zapewniają funkcjonalność zawodową.[6] Podejście to z pewnością eliminuje tak powszechnie krytykowane przeładowanie programów, ale z drugiej strony ogranicza przecież kształcenie do prostego szkolenia.

Koncepcja funkcjonalności zawodowej absolwentów uczelni zawiera jednak w szczegółach szereg propozycji, które - moim zdaniem mogą znaleźć odzwierciedlenie w przyszłych koncepcjach doboru treści szczególnie w wyższym szkolnictwie o charakterze zawodowym. Przede wszystkim wielce przydatna może okazać się metoda wywodzenia celów z charakterystyki zawodowej absolwenta, rozumianej jako „... ogół zakładanych u niego cech zawodowych, zapewniających mu możliwość działania na przewidzianych dla niego stanowiskach służbowych."[7] W myśl powyższego podstawę konstruowania takiej charakterystyki stanowić mogą czynności zawodowe absolwenta. Naturalnie pełny rejestr takich czynności wymaga żmudnej, czasochłonnej pracy badawczej ale pozwala w procesie doboru treści wyeliminować intuicyjność oraz subiektywizm poszczególnych specjalistów. O tym jak ważny jest to problem niech świadczy przykład Akademii Sztabu Generalnego. Otóż w latach poprzednich dominujące w programach kształcenia były treści związane z rozwiązywaniem problemów pola walki. Stanowiły one w różnych okresach od 65 do 80 % treści programowych. Prowadzone od 1988 roku badania czynności zawodowych w jednostkach, sztabach i instytucjach wojskowych już we wstępnej fazie wykazały jednak, że problemy te stanowią jedynie 3 - 6 % czynności absolwentów uczelni. W rzeczywistości bowiem oficer dyplomowany, pełniąc różne-kierownicze stanowiska w armii, spełnia swą funkcję niejako w dwóch płaszczyznach. Pierwsza wyraża się w działalności związanej z organizacją

i zarządzaniem tymi instytucjami,druga w stałym utrzymywaniu kontaktów z ludźmi - w różnych relacjach.

Czynności zawodowe nie mogą jednak stanowić same w sobie o treści charakterystyki zawodowej absolwenta. W propozycji J.Jury podstawą opracowania takiej charakterystyki są: model osobowości oficera,wyniki badań stanowisk pracy absolwentów (czynności zawodowe) i szczegółowe wymagania przełożonych. Pominę tu ostatni z wymienionych czynników - typowy do niedawna w naszej armii - a świadczący o autorytaryźmie,który w swej istocie obniżał względy naukowe. Wracając do prezentowanej propozycji sądzę, że w tej kwestii konieczne jest nieco inne podejście. Otóż treści kształcenia w szkole wyższej powinny - w moim mniemaniu - odzwierciedlać dwa układy. Pierwszy stanowiłby konglomerat właściwości wynikających z czynności zawodowych absolwentów. W tym przypadku treści powinny być wywodzone z opracowanej charakterystyki zawodowej,wynikającej z tych czynności. Drugi układ powinien zawierać te elementy,które wynikają niejako z nadrzędnych potrzeb czy też oczekiwań społecznych. Efektem kształcenia w szkole wyższej jest w ogólnym założeniu - wykształcenie człowieka, a zatem ktoś kto ukończył szkołę wyższą - bez względu na jej charakter i specjalność - powinien być człowiekiem wykształconym. Konkludując można zatem określić,że szkoły wyższe kształcą pewną grupę społeczną zwaną inteligencją,która stanowić powinna elitę społeczeństwa kraju. Dla wykształcenia takiej elity niezbędne są pewne treści ogólne,aprobowane społecznie i w ogólnym zarysie jednakowe dla wszystkich.

W kontekście powyższego zauważamy,że można wyodrębnić -dwie równoległe drogi doboru treści:ściśle zawodową i ogólnospołeczną. Jest to podział nieco sztuczny. Wydaje się bowiem,że wartości

wynikające z tych dwóch układów mogą być zawarte w charakterystyce absolwenta przy czym charakterystykę tę nazwalibyśmy osobowościowo - zawodową. W takim przypadku procedura wywodzenia celów kształcenia, a przez ich operacjonalizację treści, będzie uproszczona, wynikająca jedynie z charakterystyki osobowościowo - zawodowej rozumianej jednak szerzej niż w cytowanej już definicji.

W tym miejscu powstają jednak kolejne wątpliwości. O ile bowiem problem wyodrębnienia czynności zawodowych absolwenta choć skomplikowany w swej istocie nie powinien już wzbudzać większych kontrowersji o tyle drugi z wymienionych nurtów charakterystyki narzuca szereg niejasności i pytań. W rzeczy samej bowiem należałoby dokonać kolejnego rejestru tych wartości, które zgodne są z oczekiwaniami i wyobrażeniami społecznymi. Sądzę, że w tej kwestii można powrócić do prac związanych z popularnym niegdyś problemem „modelu wykształconego Polaka[8]), co zostało już zasugerowane przez T.Lewowickiego[9]). Niebagatelne staje się również wykorzystanie osiągnięć psychologów szczególnie zaś prac związanych z koncepcjami współczesnego człowieka. Właśnie tego typu podejście zastosowano w projekcie doboru treści kształcenia w Akademii Obrony Narodowej[10])

Kierując się głównie względami funkcjonalności absolwenta uczelni (oficera dyplomowanego) oraz dojrzałością metodologiczną i merytoryczną jako jedną z podstaw doboru treści (w aspekcie ogólnorozwojowym) przyjęto koncepcję transgresyjną człowieka autorstwa J.Kozieleckiego[11]) Podejście takie pozwoliło przede wszystkim na precyzyjniejszy dobór celów w swerze kierunkowej (osobowościowej). Koncepcja bowiem w swych zasadniczych założeniach przyjmuje, iż właśnie w działalności transgresyjnej dominujące znaczenie mają zmienne osobowościowe, a zatem umysł jako układ poznawczy

oraz wola jako układ kierowniczy. Nadanie podstawowej wartości twórczości (w mniejszej mierze destrukcji i ekspansji) sprzyja w procesie kształcenia rozwijaniu postulatu (zasady) nauczania dla przyszłości. Jednocześnie, przyjmując aksjomatycznie, że transgresją kieruje prawo wzrostu, osiągnąć możemy takie działania, które wzmacniają i rozszerzają siły motywacji wewnętrznej aż do osiągnięcia satysfakcji, a nawet przyjemności z samego obcowania z odpowiednimi wartościami. Naturalnie, aby to osiągnąć niezbędne jest tworzenie określonych sytuacji dydaktycznych, w których rola nauczyciela akademickiego polegać będzie na dyskretnym kierowaniu działań studiującego w stronę dążeń do perfekcji i własnej doskonałości.

O przydatności koncepcji transgresyjnej człowieka w doborze i porządkowaniu treści kształcenia świadczy również to, że nadaje ona odpowiednio wysoką rangę wartościom symbolicznym (działaniom skierowanym ku symbolom) w regulacji zachowań człowieka.

Specyficzny charakter działalności absolwenta Akademii Obrony Narodowej polega między innymi na konieczności przewidywań -tworzenia wizji przyszłych działań perspektywicznego pola walki, a zatem tworzenia niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych. Te konstrukcje, przekształcane z czasem w pewne koncepcje, mogą mieć właśnie decydujące znaczenie w zwycięskim rozegraniu walki. Dlatego też dla nas wojskowych koncepcja ta ma tak wielkie znaczenie.

Wskazywałem już wyżej, że jest to podejście wychodzące niejako ze sfery czynności zawodowych uważając, iż transgresja jest czynnością ogólnoludzką i konieczną w działalności każdego człowieka. Stąd też prezentowane podejście różni się od wielce ciekawych, aczkolwiek kontrowersyjnych rozważań J. Chmielewskiej traktującej

transgresję jako swoisty,polimotywacyjny mechanizm działania zawodowego nauczycieli[12]. Sądzę,iż rozpatrywania autorki - chyba niepodważalne zarówno z merytorycznego jak i metodologicznego punktu widzenia - dotyczą jednak całości szkolnictwa wyższego w zakresie kształtowania motywacji,a w sensie funkcjonalnym ogólnej teorii doboru i porządkowania treści kształcenia w szkolnictwie wyższym, a więc nie mogą być traktowane jako działania wynikające czysto z czynności zawodowych.

Reasumując powyższe rozważania zauważamy,że proces doboru treści kształcenia w swym skomplikowanym charakterze nie może być traktowany zbyt jednostronnie. Przewartościowanie na korzyść wywodzenia treści z czynności zawodowych grozi głównie utylitaryzacją kształcenia co w skrajnych przypadkach może prowadzić do przygotowania przez szkoły wyższe absolwentów sprawnie działających ale jedynie w aspekcie odtwórczo - wykonawczym. Nadanie jednak zbyt dominującej rangi wartościom społecznym (bardziej ogólnym),niejako teoretycznym zagraża drugą skrajnością,a mianowicie oderwaniem studentów od rzeczywistości,co z kolei nie pozwoli na sprawne operowanie w płaszczyźnie wykonywanych funkcji zawodowych.

. W kontekście tego tworzona teoria treści kształcenia jako elementu systemu dydaktyczno - wychowawczego uwzględniać powinna wszelkie,wielostronne aspekty i źródła oraz różne kryteria doboru i porządkowania treści. Przyjęcie w czystej formie jednej z opcji może stworzyć bowiem kolejną sytuację,w której kształcenie, stając się zbyt jednostronne,w pewnym sensie zunifikowane,nie spełni oczekiwań społecznych.

3. Zagrożenia czynnościowej koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia

Dotychczasowe,wieloletnie badania poszczególnych zespołów pozwalają już na obecnym etapie na szereg wniosków i uogólnień. Jednocześnie wiele kierunków i koncepcji ma duże szanse na skuteczne zastosowanie w praktyce dydaktycznej. Wydaje się,że największe możliwości pełnego rozwiązania zarysowują się przed, zbliżoną w swej istocie do koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta,koncepcją czynnościową (zadaniowo - czynnościową) preferowaną szczególnie przez zespół Uniwersytetu Warszawskiego. Przyjęcie w niej jako pewnych podstaw naukowych psychologicznej teorii czynności (T.Tomaszewskiego) oraz wielce istotnych wskazań prakseologicznych (T.Kotarbińskiego)stanowi już niejako aksjomatyczne podstawy w jej powodzenie. Takie przynajmniej wrażenie można odnieść w toku studiowania publikacji na ten temat. Nie jest bynajmniej moim zamiarem podważanie osiągnięć i dorobku w tej dziedzinie.Ponieważ jednak koncepcja,w swym ogólnym zarysie zbliżona jest do koncepcji funkcjonalności zawodowej absolwenta, chciałbym podzielić się kilkoma refleksjami,wynikającymi z doświadczeń,które - jak sądzę - stanowić mogą przyczynek do określonych konkretyzacji koncepcji.

Prezentowane już na poprzednim seminarium rozpatrywania W.P.Zaczyńskiego wskazują,iż traktowanie koncepcji zadaniowo-czynnościowej jako sensownego sposobu porządkowania treści stanowi niejako o działaniu jako kategorii dydaktycznej co w swych rozważaniach próbował rozstrzygnąć już W.Kojs[13]. W takim jednak ujęciu nie można przyjmować terminu treści kształcenia jako „...ogółu czynności,które studenci uwewnętrzniają w kolejnych etapach interioryzacji."[14] Sądzę zresztą,że takie podejście

do rozumienia treści jako elementu systemu kształcenia (podobne-jak myślę - do początkowych propozycji K.Kruszewskiego) zostało już poddane wyczerpującej krytyce zarówno przez J.Zakrzewskiego jak również W.P.Zaczyńskiego. Dlatego też konieczne staje się przyjęcie określonego znaczenia samego terminu „treści kształcenia" co jak mniemam pozwoli uniknąć szeregu nieporozumień w dalszych pracach nad problemem.

W czym tkwi jednak niebezpieczeństwo praktycznego zastosowania koncepcji zadaniowo - czynnościowej? Otóż w pierwszej refleksji może się wydawać, że koncepcja stanowi swoiste antidotum tezy o celowości ograniczenia zadań uczelni do kształcenia studentów pod względem teoretycznym. Jeżeli tak jest w rzeczywistości, jeżeli dość powszechna krytyka praktyków jest w pełni uzasadniona to jako absolutnie słuszne należy uznać twierdzenie W.P.Zaczyńskiego, iż koncepcja czynnościowa eliminuje „...niebezpieczeństwa kształcenia erudycyjnego nauczycieli, które Komitet Ekspertów nazwał akademizmem, a polegającego na analizach poglądów wybranych klasyków, porównywaniu teorii pedagogicznych między sobą poza kontekstami odkrycia i uzasadnienia, słowem bez ich odnoszenia do rzeczywistości dydaktycznej."[15]

Mimo przedstawienia tak ważkich racji należy jednak podkreślić, że takie zadaniowo - czynnościowe podejście stwarza możliwość skrajnych przewartościowań zmierzających do praktycyzmu. W.P.Zaczyński dostrzega tę swego rodzaju antynomię wskazując, iż „Pojawia się jednak niepokój o miejsce dla tych treści, które trudno jest lokować w jakimś określonym etapie czynności, a które dotyczą wartości moralno-społecznych, estetycznych... a więc wartości przypisywanych do zawodu i będących jednocześnie jego przesłaniem."[16] Niepokój ten jest jednak tonowany, autor

stara się go uniknąć twierdząc „...wydaje się, że przyjęta i tu opisana koncepcja doboru i porządkowania treści kształcenia wolna jest od ciasnego pragmatyzmu przez fakt należnego zaakcentowania właściwej roli wiedzy..."

Skupiłem uwagę na powyższym problemie głównie z tego powodu, że w dotychczasowym systemie kształcenia oficerów dyplomowanych w Akademii Sztabu Generalnego właśnie takie podejście (zadaniowo-czynnościowe)[17] funkcjonowałojako dominujące pomimo tego, że nie opracowano naukowo uzasadnionej teorii, funkcjonowało zatem raczej intuicyjnie. Choć początkowo rzeczywiście dostrzegano konieczność kształtowania wszelkich właściwości (instrumentalnych i kierunkowych) co uwzględniano i w celach i w założeniach programowych, to jednak z czasem zaczęły dominować czynności wymagające określonych działań w relacji zadanie - czynność i czynność - zadanie (układ specyficznej komunikatywności wieloszczeblowej). Ujęcie takie doprowadziło do sytuacji, w której w przedmiotach taktyczno - operacyjnych (podstawowych w aspekcie zawodu oficera) w coraz większym stopniu dominowały ćwiczenia, osiągając w niektórych okresach 86% całości programu tych przedmiotów. Jednocześnie w ocenie praktyków absolwenci uczelni byli dobrze przygotowani do wykonywania swych funkcji po objęciu stanowisk dowódczych i sztabowych (kierowniczych). Oficerowie po ukończeniu uczelni bez specjalnej adaptacji wykonywali swe zadania poprawnie, a często niejako automatycznie. Znaczna liczba ćwiczeń w uczelni pozwoliła na realizację wielu czynności, a częste ich powtarzanie stworzyło mechanizm działania automatycznego co z pragmatycznego punktu widzenia było zjawiskiem korzystnym. W ostatnich latach, badając efektywność funkcjonowania naszych absolwentów doszliśmy jednak do wniosku, że w rzeczywistości - szczególnie w kontekście wymogów bardziej ogólnych (społecznych) - zagubiono szereg elementów wykształcenia oficerów, a ich dzia-

łania zawodowe są działaniami raczej typowo schematycznymi nie wnoszącymi nic nowego do praktyki wojskowej. Naturalnie zjawisko to trwało w określonym czasie w atmosferze funkcjonalizmu zawodowego, ale jednak doprowadziło do przewartościowania pierwotnych założeń.

W kontekście powyższego można mieć więc obawy, iż gdy zaczniemy przygotowywać nauczycieli w określonych, realnych sytuacjach przy uporządkowanych zadaniowo i czynnościowo treściach, to istnieje groźba powtórzenia się opisanej sytuacji. W moim przekonaniu nie ma pewności, że uniknie się w tej koncepcji ukształtowania pewnych schematów działań, które w następstwie mogą doprowadzić do typowo scholastycznej działalności przyszłych nauczycieli.

To polemiczne spojrzenie nie może podważyć koncepcji w jej całościowym ujęciu. Spójność i głębokie interdyscyplinarne podstawy naukowe czynnościowej koncepcji porządkowania treści stanowią przecież o jej niezaprzeczalnych walorach oraz przydatności, szczególnie w warunkach uznania podmiotowości studenta jako paradygmatu dydaktyki ogólnej.

W Akademii Obrony Narodowej już w tym roku zintensyfikowaliśmy badania nad praktycznym zastosowaniem koncepcji zadaniowo-czynnościowej, przy czym właśnie główną uwagę skupiamy nad problemem poszukiwania niezbędnych mechanizmów ograniczających do minimum istniejące zagrożenia.

P r z y p i s y

1. E.Szumer, Kierunki doskonalenia programów wyższych szkół oficerskich,w: J.Bogusz,T.Lewowicki,J.Zakrzewski (red.), Treści kształcenia w szkole wyższej.Warszawa 1983,s.100.
2. J.Zakrzewski,Treści kształcenia w szkole wyższej,w: J.Bogusz, T.Lewowicki,J.Zakrzewski (red.)... s.28-29.
3. Teza powyższa postawiona była w nieco innym kontekście teoretycznym,a mianowicie w aspekcie tworzenia programów kształcenia co jednak nie zmienia istoty problemu w kontekście rozpatrywanego zagadnienia.
4. Por.J.Jura, Kierunki doskonalenia programów kształcenia i perspektywy poszukiwań badawczych w wyższych szkołach wojskowych, w:T.Lewowicki,J.Wojtczak,,J.Zakrzewski (red.),Treści kształcenia w szkole wyższej - zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. Poznań - Warszawa 1985, t.II.
5. Por.J.Zakrzewski,Treści kształcenia...s.30.
6. J.Jura, Kierunki doskonalenia...s.77.
7. tamże,s.82.
8. Por. B.Suchodolski (red.),Model wykształconego Polaka, Warszawa 1980.
9. T.Lewowicki, Treści kształcenia,szkic diagnozy i perspektyw przemian na tle prac Komitetu ekspertów do spraw edukacji narodowej,w: E.Malewska, J.Zakrzewski (red.), Teoretyczne i praktyczne dylematy programów i treści kształcenia. Olsztyn 1990,s.13.
10. B.Szulc, Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. Warszawa 1989.
11. Por. J.Kozielecki, Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987.

12. J.Chmielewska,Kształtowanie motywacji zawodowej jako jeden z kontekstów programowania treści kształcenia nauczycieli w uniwersytetach,w: E.Malewska,J.Zakrzewski (red.),Teoretyczne... s.73-84.

13. W.Kojs, Działanie jako kategoria dydaktyczna,Katowice 1987.

14. E.Piotrowski,Projektowanie programu strukturalnego, w:E.Malewska,J.Zakrzewski(red.),Teoretyczne...s.31.

15. W.P.Zaczyński, Konceptualizacja badań nad treściami kształcenia zawodowego nauczyoieli w uniwersytetach,w:E.Malewska, J.Zakrzewski(red)...s.66.

16. tamże,s.67.

17. Celowo nie użyłem sformułowania koncepcja właśnie ze względu na brak teoretycznych założeń (intuicyjność).

1456

BIBLIOTEKA NAUKOWA ASP
Nr ewid.
(II)

Druk AON zam. nr 1199 z dnia 17.08.90r.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Sztuk Pięknych
Nr ewid. 12875
II