

Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4644/94

Plk dr hab. Józef JURA

DOBÓR TREŚCI KSZTAŁCENIA (Koncepcja funkcjonalna)

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

S/2483



05-002483-009-0

60508

WARSZAWA

1994

Blue

Cyan

Green

Yellow

Red

Magenta

White

3/Color

Black

Colour Chart #13

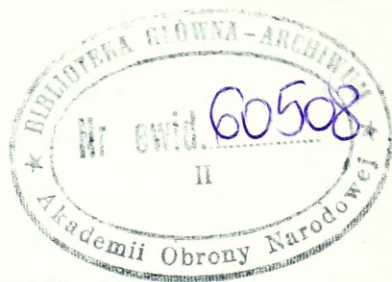
Centimetres

Inches



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4644/94



Plk dr hab. Józef JURA

DOBÓR TREŚCI KSZTAŁCENIA

(Koncepcja funkcjonalna)



WARSZAWA

1994

SPIS TRESCI

	Strona
WSTĘP	5
Rozdział 1. PRZESŁANKI DOBORU TRESCI KSZTAŁCENIA	11
1.1. Szkoła współczesna a wyzwania przyszłości	11
1.2. Zadania wyższych szkół wojskowych	19
1.3. Teorie doboru treści kształcenia	23
Rozdział 2. FUNKCJONALNA TEORIA DOBORU TRESCI KSZTAŁCENIA	39
2.1. Dydaktyczne funkcje wiedzy	40
2.2. Założenia funkcjonalizmu pedagogicznego	45
2.3. Programy kształcenia w ujęciu funkcjonalnym ...	54
Rozdział 3. CHARAKTERYSTYKA ABSOLWENTA WYKSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ	61
3.1. Cechy zawodu wojskowego	62
3.2. Modelowanie osobowości oficera	65
3.3. Struktura charakterystyki absolwenta	71
3.4. Metody konstruowania charakterystyki absolwenta	81
Rozdział 4. CELE KSZTAŁCENIA	89
4.1. Cele w ujęciu dydaktycznym	91
4.2. Formuła celu operacyjnego	100
4.3. Sieć celów kształcenia	109
Rozdział 5. TRESCI KSZTAŁCENIA	115
5.1. Treści jako materiał kształcenia	117
5.2. Treści jako pochodne celów kształcenia	120
5.3. Przedmiotowo-funkcjonalny układ treści kształ- cenia	124
ZAKOŃCZENIE	129
LITERATURA	131

WSTĘP

Wizja lat dwutysięcznych, przedstawiana przez futurologów, wkracza często w sferę fantastyki naukowej i niejednokrotnie szokuje zakresem przewidywanych zmian. Podkreśla się przy tym, że zmiany te spowodowane zostaną głównie rozwojem bazy naukowej, na której opiera się technologia produkcji. W sferze nauki prognozuje się coraz większą specjalizację, zwielokrotnienie ilości informacji oraz zwiększenie integracji nauki i praktyki. Stąd przygotowanie absolwentów o walorach ukształtowanych na miarę dzisiejszych i przyszłych potrzeb wymaga z jednej strony zapewnienia niezbędnych warunków do sprawnej organizacji i realizacji na wysokim poziomie procesu dydaktyczno-wychowawczego, a z drugiej - zwiększonego wysiłku intelektualnego nie tylko kadry nauczającej, ale i słuchaczy uczestniczących w tym procesie.

Złożoność problematyki doboru treści kształcenia wynika głównie z wielorakich uwarunkowań jakim podlegają, a zwłaszcza niejednoznacznie formułowanych oczekiwań w stosunku do systemu kształcenia. Jeżeli względy pedagogiczne, psychologiczne, czasowe, organizacyjne czy materialne można w miarę jednoznacznie opisać, a formułowane stanowiska - stosunkowo dokładnie uzasadnić, to kategoria oczekiwań pozostaje w dalszym ciągu problemem otwartym. Przesądzają o tym szczególnie dwa wyraźnie określone stanowiska dotyczące wymagań przyszłości. Rzecznicy szerokiego profilu kształcenia postulują potrzebę wyposażenia absolwentów w bogatą wiedzę ogólną, przygotowującą do samodzielnych studiów, dającą podstawę do łatwiejszego sprostania wyzwaniu przyszłości. Natomiast rzecznicy wąskiej specjalizacji, uznając dynamiczny

rozwój nauki i gwałtowny przyrost ilości informacji, opowiadają się za większym profilowaniem kształcenia, gdyż tylko w takim działaniu widzą możliwość kształcenia osobowości twórczych, kontynuatorów dalszego rozwoju w stosunkowo wyspecjalizowanych obecnie dyscyplinach naukowych.

Rozważania nad konstruowaniem programów celów kształcenia kryją w sobie trzy problemy podstawowe: ustanawianie kształcenia, wyznaczanie treści oraz ustalanie ich układu w programach. Każdy z wymienionych problemów zawiera szereg zagadnień szczegółowych, częściowo już rozwiązanych, a częściowo ze zmiennym powodzeniem rozwiązywanych.

Analiza procesu konstruowania programów wykazała, że przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych ustalają treści kształcenia z zamiarem wykazania, czym zajmuje się ich dyscyplina i jakie ma wyniki. Nie przywiązuje się uwagi do selekcji treści pod kątem wyboru elementów najważniejszych z punktu widzenia ogólnych celów kształcenia. Wszak nie chodzi o to, by studenci opanowali wiedzę z matematyki, historii, filozofii, lecz o to, by dzięki ściśle oznaczonej znajomości tych i innych dyscyplin uzyskali zrozumienie najważniejszych praw i procesów rzeczywistości.

Zróżnicowanie wskazanej niedoskonałości metodologicznej można poszukiwać w pewnej tradycji, we wzorcach podtrzymywanych i przekazywanych kolejnym pokoleniom. "Polskie programy nauczania, zarówno teraz, jak i przed wojną, największą uwagę zdają się przywiązywać do tego, żeby program reprezentował dorobek ludzkości i na drugim miejscu stawia się wytworzenie w uczniu cech społecznie pożądanych; rozwinięcie w uczniu zdolności adaptacyjno-kre-

acyjnych jest najmniej ważne"¹. Interesujące jest, że jeżeli nowe zdobycze techniki i technologii fascynują, a dokonane rozwiązania organizacyjno-funkcjonalne stanowią przedmiot dumy, to w sferze edukacyjnej obserwuje się wyraźny konserwatyzm.

W ostatnim okresie pojawiło się szereg koncepcji stanowiących wynik podejmowanych badań nad doбором i układem treści kształcenia. Wyrazem nowego spojrzenia na ten problem są propozycje: szerokich pól treściowych, zakresów czynności, rdzeni treściowych czy funkcji życiowych. Wymienione koncepcje, choć wzbogacają dorobek pedagogiki jako nauki, zwłaszcza wskazują na potrzebę uznawania różnych wartości za przesłanki wyjściowe dla doboru treści, mają jednak najczęściej charakter ogólnych założeń teoretycznych. Próbę podsumowania tego dorobku odnajdujemy w rozprawie A. SIEMAK-TYLIKOWSKIEJ nt.: "Podstawy teorii doboru treści kształcenia"².

Za godne odnotowania uznać należy osiągnięcia zespołu badawczego, skupiającego naukowców z różnych uczelni, w tym zwłaszcza wojskowych, prowadzącego badania nad tematem: "Treści kształcenia w szkole wyższej". Wielowątkowość prac zespołu, koordynowanego przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, zaowocowała szeregiem cennych opracowań studyjnych, w tym także czterema wydawnictwami zwartymi³. Udział w pracach zespołu umożliwił również Autorowi weryfikację rozwiązań dotyczących

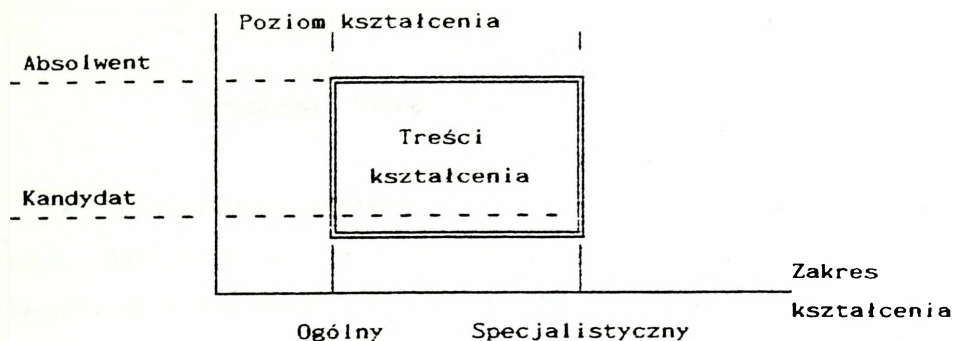
-
1. Konarzewski W.: (red.): Sztuka nauczania. Szkoła. Warszawa 1992 s.193
 2. Por.Siemak-Tylikowska A.: Podstawy teorii i doboru treści kształcenia. Warszawa 1985 Uniwersytet Warszawski
 3. Uwaga dotyczy pozycji opatrzonych wspólnym tytułem "Treści kształcenia w szkole wyższej", wydanych: Warszawa 1983; Dęblin 1984; Poznań 1985; Warszawa 1991

koncepcji funkcjonalnego ujęcia treści kształcenia, przedstawionej w kolejnych rozdziałach tego opracowania.

Idea podejścia funkcjonalnego nie jest odkryciem nowym, oryginalna jest jednak propozycja metody przechodzenia od wymagań stawianych absolwentom do celów, a dalej - treści kształcenia. Owe wymagania przyjmują formę cech zapisanych w charakterystyce absolwenta. Właśnie z tych cech wyprowadzane są operacyjne cele kształcenia i stosownie do nich ustalane treści kształcenia.

Dochodzenie do treści kształcenia w podejściu funkcjonalnym jest zabiegiem stosunkowo złożonym i czasochłonnym. Pozwala jednak opracować programy dostosowane do realnych możliwości uczelni i przyszłych potrzeb absolwentów. Pojawia się tu pewna zbieżność z rozwiązaniem przyjętym np. w Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles (UCLA). Po 10 latach badań opracowano i wprowadzono tam bardzo szczegółowe procedury tworzenia programów. Metoda ta oparta została na dokładnej analizie potrzeb i bardzo szczegółowej analizie wszystkich przedmiotów objętych studiami.

Istota rozważań, prezentowanych w kolejnych rozdziałach, sprowadza się do opisu kolejnych etapów procedury wyznaczania treści kształcenia. Zakłada się przy tym, że obszar treściowy programu kształcenia określają zasadniczo dwa wymiary: poziom kształcenia i zakres kształcenia (rys. 1). Założeniu prawidłowego wyznaczenia tego obszaru służy opisana koncepcja doboru treści.



Rys. 1. Obszar wyznaczanych treści kształcenia.

Na rysunku linią przerywaną oddzielono te treści, które stanowią powtórzenie z programów poprzednich etapów kształcenia. Zakres takich powtórzeń zależy od: dystansu czasowego pomiędzy poprzednim etapem kształcenia zinstytucjonalizowanego (WSO, WKDO) oraz rozrzutu specjalności kandydatów na studia. Najczęściej przyjmuje się, że udział treści powtarzanych nie przekracza 10% całości programu.

W przedstawionej propozycji funkcjonalnego ujęcia treści wiele uwagi poświęcono walorowi użyteczności prowadzonych rozważań. Założono bowiem, że postulowany powszechnie związek teorii z praktyką w tym przypadku powinien nabrać konkretnego, realnego wymiaru. W przeciwnym razie proponowane rozwiązania służyć będą jedynie teorii i tylko teorii.

PRZESŁANKI DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA

W rozwoju myśli pedagogicznej, zwłaszcza drugiej połowy XX wieku, dostrzega się - podobnie jak w wielu innych naukach - zjawisko zarysowującego się kryzysu. Owe symptomy kryzysu są zapewne konsekwencją określonych wymuszeń, wynikających zwłaszcza ze świadomości dysfunkcyjności niektórych istniejących rozwiązań, pojawiających się ograniczeń, a także narastających, jakościowo innych wymagań przyszłości.

Szczególnie wiele kontrowersji wzbudza zróżnicowanie poglądów dotyczących koncepcji kształcenia współczesnej szkoły. Te właśnie zróżnicowania poglądów stanowią siłę sprawczą pojawiania się szeregu orientacji pedagogicznych, choć głównie w sferze teorii. W praktyce mamy najczęściej do czynienia z rozwiązaniami eksperymentalnymi, wprowadzonymi przy tradycyjnym modelu werbalno-lekcyjnym.

W kategoriach takich poszukiwań - obejmujących zarówno teorię, jak i praktykę pedagogiczną, dostrzegać należy również współczesne koncepcje doboru treści, w których dążono do ograniczenia części istotnych niedoskonałości szkół współczesnych, a także uwzględnienia przewidywanych wymagań stawianych szkole przyszłości.

1.1. Szkoła współczesna a wyzwania przyszłości

System kształcenia dowolnej szkoły, by mógł nieprzerwanie spełniać przypisane mu funkcje, musi w procesie przemian stanowić w każdym rozwiązaniu elastyczną kontynuację stanu poprzed-

niego. Jednocześnie jako układ złożony i wrażliwy na ingerencję, charakteryzuje się tym, że skutki podjętych działań pojawiają się - w swej pozytywnej lub negatywnej postaci - w pewnym dystansie czasowym. Oznacza to, że modyfikacji systemu nie można dokonywać bez rozpoznania zakresu dysfunkcjonalności układu poprzedniego, a także nie można eksperymentować całym systemem. W obu bowiem przypadkach skutki, zwłaszcza negatywne, mogą znacznie przekraczać wskaźniki dopuszczalne, lub zjawiska przewidywane w momencie podejmowania decyzji wykonawczych.

Dysfunkcjonalność szkoły współczesnej dostrzegana jest - choć w różnym stopniu na wielu płaszczyznach. Jednakże do najistotniejszych, ujawniających się szczególnie wyraźnie, należy zaliczyć rozwiązania dotyczące organizacji i programów kształcenia.

Współczesna koncepcja kształcenia, nie licząc części szkół eksperymentalnych, opiera się na tradycyjnych rozwiązaniach organizacyjnych, sięgających niekiedy wzorców z dość odległej przeszłości. Do takich zalicza się:

1. Unifikację przygotowania absolwentów w obszarze określonej specjalności. Oznacza to, że dla przyjętej grupy studentów ustala się taki samo program, organizuje się te same zajęcia (ćwiczenia) oraz formułuje takie same wymagania. W efekcie zanika znaczenie indywidualnych predyspozycji, zróżnicowanych zainteresowań, nieskodyfikowanych orientacji zawodowych. "W tym masowym, scentralizowanym i sztywnym systemie brak jest także miejsca na rozwijanie form samokształcenia i autoreakcji. Akty formowania siebie według własnego projektu, które wydają się społecznie najbardziej pożądane, nie są stymulowane przez środo-

wisko wychowawcze"⁴.

2. Przedmiotowość studentów w procesie kształcenia i utrzymywanie wiodącego (podmiotowego) znaczenia nauczyciela. W takim procesie nauczyciel jest najczęściej organizatorem, transmitterem i egzekutorem wiedzy studentów. Dla nich natomiast przypada rola biernych odbiorców, którym wiedza przekazywana jest w postaci gotowych faktów, opisów czy demonstrowanych zjawisk. Stają się zatem przedmiotem oddziaływań, odbiorcami wiedzy naukowej i systemu społecznych wartości. Celem kształcenia "... jest więc adaptacja prezentystyczna. Zgodnie z nią aktualny porządek świata cechuje się stałością i względną niezmiennością (...). Jeśli młode pokolenie będzie umiało powielać informacje zdobyte w szkole, to przyszłość - tak podobna do przeszłości - nikogo nie zaskoczy"⁵.

3. Klasowo-lekcyjną organizację kształcenia, opartą na wzorcach sięgających rozwiązań osiemnastowiecznych. Organizacja ta, udoskonalona do perfekcji, wymusza jednakowe dla wszystkich okresy uwagi, rytm aktywności intelektualnej, dostosowane do uśrednionego tempa narracji nauczyciela. Podstawę organizacji takiego procesu stanowią stopnie formalne HERBARTA, ustalony model lekcji, jednakowy sposób kontroli, przybierający coraz częściej formę prac pisemnych.

Oparta na powyższych założeniach koncepcja kształcenia, stanowi jednakże spójny system, wprawdzie często krytykowany, ale również skutecznie podtrzymywany. Okazuje się bowiem, że

4. Koziński J.: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa 1988, s. 40

5. Koziński J.: Cyt. poz. s. 40

choć cechuje go wiele wad i odbiega od współczesnych założeń pedagogicznych, to jednak posiada nadal dobre rokowania na przyszłość. Przeciwnicy bowiem chętnie wskazują wady, ale nie mogą zaproponować rozwiązań korzystniejszych.

Dysfunkcjonalność programów kształcenia jest bodaj najczęściej podkreślona we wszystkich rozważaniach dotyczących kształcenia przyszłej szkoły. Na niedostosowanie programów do nowych potrzeb wskazują:

1. Nadmierne nasycenie programów wiedzą faktograficzną, o charakterze encyklopedycznym. Twórcy programów starają się w nich zawrzeć jak największą ilość informacji, które kiedyś mogą się przydać. Jednocześnie nie selekcjonuje się wiedzy ze względu na jej znaczenie i w równym stopniu wymaga się znajomości zagadnień istotnych, czy wręcz kluczowych, jak i peryferyjnych.

2. Jednolitość programów dla wszystkich studentów. Zakres treści kształcenia ustalany jest najczęściej dla przeciętnego, średniego zdolnego studenta. Jednocześnie w małym stopniu dostrzega się konieczność korelowania treści z niższym poziomem kształcenia, a pojawiające się związki korelacyjne są raczej pochodnymi tradycji i intuicji niż zamierzonego działania. Obowiązujące bowiem teorie konstruowania programów nie uwzględniają konieczności zapewnienia ciągłości - w sferze treści kształcenia - na kolejnych poziomach edukacyjnych.

3. Podział treści kształcenia na przedmioty odpowiadające tradycyjnemu podziałowi wiedzy. Jednocześnie każdy z przedmiotów zawiera treści oddające skrócony kurs danej dziedziny wiedzy, nadający często takie samo znaczenie zagadnieniom ważnym dla danego kierunku studiów, jak i problemom mniej istotnym.

Niedoskonałość programów kształcenia wynika również z faktu ich konstruowania (ustalania celów i treści) przez specjalistów z poszczególnych dziedzin. Toteż w treściach kształcenia znajduje odbicie najczęściej wiedza konstruktora i posiadany przez niego zakres umiejętności oraz jego hierarchia wartości problemów w danej dziedzinie. Z zasady bowiem, twórca programu jest jego potencjalnym realizatorem, posiadającym odpowiedni zestaw środków dydaktycznych, dostosowanych do utrwalonego ciągu zajęć.

Logiczny układ procesu konstruowania programów nie zawsze znajduje odbicie w koncepcjach prac zespołów ustalających treści kształcenia. Trudno np. dostrzec nadrzędność celów nad treściami w sytuacji, gdy cele kształcenia opracowane zostają w ostatniej kolejności. Dyskusyjne są również niektóre przesłanki wyjściowe do ustalania celów i treści, nie zawsze spójne w ramach jednej szkoły. Z zasady rozstrzygające w takich sytuacjach jest stanowisko przedstawiciela danej dyscypliny naukowej - projektanta rozwiązań programowych.

Należy także zaznaczyć, że wskazany powyżej błąd w metodyce budowy programów jest odbiciem ogólnego braku rozwiązań w tym zakresie. Programy kształcenia układane są najczęściej "... na podstawie wyczucia tych przyszłych potrzeb, na podstawie dość niejasnych wyobrażeń o zakresie i rodzajach czynności, które w przyszłości będą wykonywali absolwenci bez żadnej prawie wiedzy o przyczynowych zależnościach między tak, lub inaczej skonstruowanym programem, a jakością przyszłej pracy absolwenta"⁶.

6. Szczepański J.: Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa 1973, s. 41

Okazuje się również, że w programach, stanowiących nie zawsze spójną całość, nie uwzględnia się ograniczeń wynikających z możliwości opanowania zakreślonych w nich obszarów wiedzy w przedziałach czasowych ustalonych koncepcją kształcenia. Oczywiście jest bowiem, że wobec tak dynamicznego obecnie rozwoju nauki i pojawiania się coraz to nowszych jej dyscyplin musi występować dylemat: albo zwiększyć czas nauki albo selekcjonować treści kształcenia.

Proces kształcenia współczesnej szkoły zorientowany został "według przedmiotów", odpowiadających najczęściej ogólnemu podziałowi wiedzy na dyscypliny, kierunki czy specjalizacje. Jednakże rzeczywistość, w której przychodzi działać absolwentom jest zintegrowana i taką strukturę wiedzy należy tworzyć w umysłach studentów. Szkoła jest przy tym "zorientowana na materiał (stofforientiert), a nie na cel nauczania (vielerorientiert); przekazuje się w niej uczniom gotowe wiadomości do zapamiętania i reprodukcji, zamiast wdrażać ich do samodzielnego zdobywania i racjonalnej selekcji tych wiadomości"⁷. W konsekwencji prowadzi to do pojawiania się u absolwentów dużych trudności adaptacyjnych, obaw przed podejmowaniem decyzji i nadmiernie krytycznej oceny swoich kwalifikacji.

Na tym tle kształcenie dla przyszłości jest problemem wysoce złożonym i to głównie dlatego, że wizja tej przyszłości kryje w sobie wiele niewiadomych. Prognozowanie bowiem dotyczyć będzie absolwentów szkół, którzy przyswajając ustalone obecnie treści kształcenia, wejdą w okres szczytowej aktywności zawodowej w

7. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985 s. 97

pierwszym ćwierćwieczu XXI wieku.

Problemem wysoce złożonym, lecz jednocześnie nadrzędnym dla funkcjonowania szkoły okazuje się zwłaszcza konieczność możliwie wyraźnego określania wizji celu, owego zamiaru pedagogicznego, wyznaczającego rodzaj i charakter podejmowanych przedsięwzięć i metod ich realizacji. Taką wizją celu - rysującą w bardziej lub mniej szczegółowy sposób oczekiwania społeczne - może być charakterystyka absolwenta.

Z dających się przewidzieć przesłanek można wnioskować, iż do zasadniczych zadań szkoły zaliczyć należy:

1. Wyposażanie studentów w gruntowną wiedzę ogólną oraz podstawy wiedzy specjalistycznej. W konsekwencji oznacza to pojawienie się dwóch płaszczyzn kształcenia: wspólnego dla wszystkich studentów oraz zróżnicowanego na poszczególnych kierunkach studiów.

To rozróżnienie, z jego implikacjami dla programów, "... nie jest przejawem wahań co do sposobu wdrażania do praktyki określonej filozofii edukacji, lecz wyraża chęć pogodzenia dwóch, pozornie sprzecznych aspektów działalności oświatowej:

- 1) zezwolić wszystkim na zdobycie kultury, zapewniającej uczestnictwo w aktualnym życiu społecznym;
- 2) rozwijać zdolności uczenia się, przewidując kształcenie przystosowane do zmiennych rytmów rozwojowych i struktury "uzdolnień" każdego człowieka".⁸

Oczywistym jest wszakże, że rozkład proporcji pomiędzy tak wydzielonymi płaszczyznami kształcenia zależny będzie od poziomu

8. Debesse M., Mialaret G. (red): Rozprawy o wychowaniu. T1, Warszawa 1988, s.153

edukacji, zmieniając się na korzyść specjalizacji na poziomach wyższych.

2. Wyjaśnianie zjawisk, procesów i zależności występujących w otaczającej rzeczywistości, oraz uzupełnianie i systematyzowanie informacji w celu tworzenia struktur wiedzy studentów. Szkoła, jako instytucja kształcąca, powinna tworzyć holistyczną wizję świata, syntetyzując wiedzę uzyskiwaną przez studentów z różnych źródeł (przekazów, mass mediów, obserwacji własnej), wzbogacając ją i obiektywnie interpretując. W konsekwencji szkoła powinna zapewniać wszechstronny, stopniowy i systematyczny rozwój osobowości studentów.

3. Rozwijanie wrodzonych predyspozycji studentów, zarówno w granicach zapewnionych elastycznością programów kształcenia, jak i pozaprogramowych zamierzeniach edukacyjnych. Wymaga to opracowania metod i mechanizmów rozpoznawania oraz okresowego weryfikowania struktury uzdolnień studentów, rozwinięcia doradztwa pedagogicznego, a także sposobów indywidualnej opieki i wspomagania rozwoju jednostek szczególnie uzdolnionych.

4. Kształtowanie umiejętności samodoskonalenia, zwłaszcza samokształcenia. Służyć temu musi ciąg usystematyzowanych i planowo zorganizowanych zamierzeń pedagogicznych, realizowanych zarówno w celu rozbudzania i wzmacniania zainteresowań poznawczych, dociekliwości i chłonności intelektualnej, jak i umożliwiających opanowanie metod i technik samokształcenia.

5. Nauczanie metod zwiększania skuteczności działania, racjonalnych sposobów postępowania, optymalnej koncentracji wysiłku. Zadaniem szkoły będzie zatem kształtowanie umiejętności systemowego myślenia, rozwijanie szeroko rozumianej edukacji informatycznej (w tym algorytmizacji procedur postępowania) nau-

czanie sposobów korzystania ze zbiorów informacji, hierarchizacji celów i zadań, przewidywania skutków, analizy nakładów w kontekście efektów itp.

6. Rozbudowanie postaw prospołecznych i prozadaniowych. Wiąże się to z rozwijaniem i wzmacnianiem motywacji pozytywnej do zadań, preferencji dla działań zespołowych, odpowiedzialności indywidualnej z punktu widzenia interesów zbiorowych, odnajdywania możliwości samorealizacji.

Tak ustalone - w kategoriach ogólnych - zadania szkoły podporządkowują jej działanie potrzebom przygotowania studentów do spełniania ich przyszłych funkcji społecznych i zawodowych. Chodzi zatem o to, co jest ważne w procesie perspektywicznego przystosowania się i w procesie rozwoju osobowości.

1.2. Zadania wyższych szkół wojskowych

Ogólne wymagania, stawiane przyszłemu systemowi szkolnym, naberają szczególnego znaczenia dla wyższych szkół wojskowych. Uczelnie te, przygotowując oficerów na stanowiska kierownicze, jak żadne inne, muszą w swej działalności uwzględniać wymagania przyszłości, zarówno bliższej - w wymiarze szczegółowym, jak i dalszej - w wymiarze kierunkowym.

Dla sił zbrojnych, w których postęp nauki i techniki najczęściej wyprzedza rozwiązania wprowadzane w innych dziedzinach gospodarki narodowej, owa przyszłość nabiera skomplikowanego charakteru. Przewiduje się bowiem ciągły i narastający w niespotykanych dotychczas wymiarach i tempie proces wprowadzania do wyposażenia innego jakościowo uzbrojenia, opartego na komplementarnym zastosowaniu najnowszych zdobyczy elektroniki, techniki laserowej, komputerowej, telewizyjnej oraz informatyki i automa-

tyki. Spowoduje to w perspektywie przełomu wieków, pojawienie się elektroniczno-rakietowej struktury pola walki, a w ślad za tym - istotnych przeobrażeń w sztuce operacyjnej i taktyce działania wielu rodzajów wojsk.

Określenie na tym tle w miarę precyzyjnie wymagań, jakim powinny odpowiadać przyszli absolwenci szkół wojskowych, jest problemem ogromnie złożonym. Jednakże, mimo istnienia szeregu niewiadomych, głównie w zakresie przewidywanego rozwoju techniki bojowej i jej możliwości, dwa wymagania - formułowane już obecnie w stosunku do absolwentów - wydają się bezdyskusyjne. Wymagania te dotyczą ukształtowania cech zapewniających oficerom warunki do edukacji ustawicznej, zwłaszcza w niezinstytucjonalizowanych jej formach, mianowicie:

1) wszechstronnego wykształcenia ogólnego, przesądzającego o możliwości nadążania za rozwojem myśli naukowej i techniki bojowej,

2) umiejętności samokształcenia i motywacji do samodzielnego doskonalenia swojej osobowości, a zwłaszcza podnoszenia kwalifikacji zawodowej.

Tak sformułowane wymagania, wprowadzie określone z punktu widzenia czasu, w którym absolwenci będą aktywni zawodowo, zapisane jednak zostały w konwencji bardzo ogólnej - "ponadczasowej". Z tego względu mogą stanowić jedynie ogólną przesłankę doboru treści kształcenia.

Pełniejsze informacje o treściach kształcenia wyższych szkół wojskowych uzyskuje się z analizy zadań realizowanych przez absolwentów. Szkoły te bowiem rozwijając osobowość studentów, przygotowują ich jako: dowódców, wyposażonych w bogatą wiedzę merytoryczną i umiejętności przywództwa, organizowania i

kierowania pododdziałem, oddziałem lub związkiem taktycznym; specjalistów posiadających umiejętność wykorzystania nowoczesnego uzbrojenia i sprzętu technicznego; pedagogów legitymujących się wiedzą metodologiczną oraz umiejętnością analizy i oceny otaczającej rzeczywistości.

Zatem proces kształcenia tych uczelni powinien zapewnić możliwość formułowania następujących walorów osobowości studentów⁹:

- gotowości służenia ojczyźnie, rozumienia funkcji wojska oraz powinności żołnierza zawodowego;
- rozumienia istoty działania w kategoriach państwa, umacniania ładu konstytucyjnego, troski o godność narodową i pracy dla dobra ojczyzny;
- świadomości roli jednostki w życiu społecznym oraz prawidłowych relacji pomiędzy osobistymi a społecznymi interesami;
- gotowości do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, przestrzegania zasad godnego współżycia w społeczności wojskowej i umiejętności ich upowszechniania wśród podwładnych;
- humanizmu, z jego naczelnym wskazaniem, iż nadrzędną wartością jest człowiek i jego wszechstronny rozwój;
- postaw twórczych, konstruktywnych, a równocześnie nieprzejeżdżania wobec zachowawczości i rutyny;
- otwartości intelektualnej i kulturalno-cywilizacyjnej.

Osiągnięcie zakładanego stanu przygotowania absolwentów wymaga zapewnienia prawidłowego funkcjonowania systemu kształcenia

9. Por.: Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich. Warszawa 1989 MON s.5-11. Dokument opracowany przez autora.

wyższych szkół wojskowych. Oznacza to konieczność realizacji szeregu zadań edukacyjnych, dotyczących kształtowania, rozwijania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych studentów, w tym:

1. Określonych w charakterystyce absolwenta postaw społecznych i zawodowych oraz motywacji do wykonywania zawodu wojskowego.
2. Wiedzy ogólnej na poziomie szkoły wyższej, umożliwiającej rozumienie podstawowych praw rozwoju przyrody, społeczeństwa, techniki, kultury i sztuki.
3. Wiedzy i umiejętności organizatorskich, zapewniających sprawne i efektywne kierowanie podległymi zespołami ludzi.
4. Wiedzy i umiejętności wojskowych, dotyczących prowadzenia działań bojowych, wykorzystania możliwości uzbrojenia i sprzętu technicznego, stosownie do zmieniających się wymagań sztuki operacyjnej i taktyki działania poszczególnych rodzajów wojsk.
5. Umiejętności pedagogicznych, umożliwiających prowadzenie pracy wychowawczej i szkoleniowej, w tym zwłaszcza planowania, organizowania i prowadzenia przedsięwzięć dydaktycznych.
6. Umiejętności i nawyków samokształcenia, ustawicznego rozwijania swej osobowości, wzbogacania wiedzy ogólnej, pogłębiania znajomości współczesnej nauki o wojnie, nadążania za rozwojem techniki bojowej.
7. Sprawności fizycznej, odporności psychicznej i fizycznej na trud, zmęczenie i chwilowe niepowodzenia.

Taki układ zadań oznacza, że współczesna koncepcja kształcenia wyższej szkoły wojskowej, powinna być oparta na dwóch zasadniczych paradygmatach:

- zespolenia wprowadzanych przez rewolucję naukowo-techni-

czną osiągnąć i szans z wszechstronnym rozwojem jednostki, jej osobowości, kultury i społecznej aktywności oraz nasycenie stosunków międzyludzkich wartościami humanistycznymi;

- kształtowanie u studentów takich walorów osobowo-zawodowych, głównie intelektualnych, które następnie rozwijane i wzbogacane w kolejnych ogniwach wojskowego systemu edukacyjnego pozwolą im pełnić różnorodne funkcje w nowoczesnej armii pierwszego ćwiczania XXI wieku.

Konieczność eksponowania tych płaszczyzn kształcenia żołnierzy zawodowych, wyraźnie zaznacza się w oczekiwaniach formułowanych w stosunku do absolwentów.

1.3. Teorie doboru treści kształcenia

Treści kształcenia, zwłaszcza ich merytoryczne ujęcie, stanowiły zawsze pochodną oczekiwań społecznych w stosunku do szkół określonego poziomu studiów. Oczekiwania te znajdowały wyraz w pojawiających się filozofiach kształcenia, wyrażających w najoğólniejszym ujęciu główny cel działalności szkoły.

Filozofie kształcenia, jako odbicia poglądów społecznych o wykształconym człowieku ulegały zmianom i modyfikacjom w kolejnych fazach rozwoju ludzkości. Za tymi przeobrażeniami filozofii nadążać musiały szkoły i uczelnie, dostosowując odpowiednio funkcjonowanie systemów dydaktyczno-wychowawczych do nowych orientacji.

Pojawiło się zatem szereg poglądów i postulatów dotyczących funkcji i zadań szkoły oraz sposobów ich realizacji, z których część zrodziła się z założeń filozofii, inne powstały na gruncie pedagogiki. Jednakże tylko niektóre z nich zostały zaakceptowane przez twórców programów kształcenia i w dalszym ciągu wpływają

na współczesne rozwiązania programowe.

Za jedną z najwcześniej określonych filozofii kształcenia uznaje się *encyklopedyzm*. Teoretycznych podstaw encyklopedyzmu upatrywać należy w sensualizmie, którego twórcą i propagatorem był F. BACON. W ujęciu sensualistów człowiek jest biernym odbiorcą bodźców, wyposażonym w zespół zmysłów, odbijających otaczającą go rzeczywistość. Ponieważ w zmysłach zachodzi proces odzwierciedlenia świata, dlatego należy im dostarczyć jak najwięcej bodźców, aby poznać możliwie dużo przedmiotów i wrażeń.

Idea encyklopedystów przeniesiona została na płaszczyznę pedagogiki, stając się wkrótce obowiązującym założeniem budowy programów kształcenia. Rzecznicy tej idei wiązali poziom wykształcenia człowieka z zakresem posiadanych przez niego wiadomości w ujęciu encyklopedycznym. Zatem celem szkoły było przekazanie słuchaczom jak najwięcej wiadomości o charakterze faktograficznych. Założenia encyklopedyzmu znalazły swój najpełniejszy wyraz w *materializmie dydaktycznym*, jako teorii doboru treści.

Przedstawiciele materializmu dydaktycznego kładli główny nacisk na ilościową stronę wiedzy i czynili ją głównym celem kształcenia. Zatem programy kształcenia powinny zawierać możliwie jak najwięcej wiedzy z różnych (możliwie wszystkich) dyscyplin nauczania. Wiedzę tę przedstawiono w programach jako kolejne przedmioty nauczania, odpowiadające poszczególnym dyscyplinom.

Dla materialistów dydaktycznych maksymalne nasycenie treściami swojego przedmiotu, bez względu na racje przedstawicieli innych dyscyplin nauczania, stało się istotą procesu konstruowania programów. W efekcie programy często zawierały nadmiar mało przydatnej wiedzy, przewidzianej do pamięciowego opanowania.

Proces dydaktyczny, oparty na tak zbudowanych programach przybierał najczęściej formę abstrakcyjno-werbalnego przekazu mało spójnych treści, przy biernej postawie słuchaczy.

Na przełomie XVIII i XIX wieku prądy i tendencje w pedagogice zdominował *racjonalizm* jako filozofia kształcenia pozostająca w opozycji do encyklopedyzmu.

Racjoniści, niezależnie od pewnych, występujących między nimi różnic, wiodącą rolę w procesie poznania przyznawali rozumowi. Myślenie, obejmujące dwie funkcje: zdolność tworzenia pojęć oraz zdolność wyciągania wniosków, umożliwić miało odkrywanie prawdziwej natury rzeczy, ludzi i zjawisk. O trafności i prawdziwości wyobrażeń docierających przez doświadczenie do naszej świadomości rozstrzygać mógł jedynie rozum. Preferując rostrzygającą funkcję rozumu przedstawiciele tego kierunku postulowali, by życie ludzkie kształtować racjonalnie, wbrew temu, czym kieruje się wiara, tradycja, potrzeby uczuciowe. Człowiek wykształcony powinien widzieć świat zrozumiały, odmitologizowany, w gruncie rzeczy prosty, a w każdym razie naturalny i przez to prawdziwy. Powinien posiadać rozwinięte zdolności poznawcze oraz umieć w sposób jasny, wyraźny i rzeczowy zinterpretować racjonalnie postrzegane zjawiska, obserwowane rzeczy, zdobywane doświadczenia.

Przedstawiciele tej filozofii kształcenia, przyjmując rozum za źródło poznania, uznają że nie wiedza, lecz właśnie umysł musi stać się celem zabiegów kształcących. Takiemu założeniu należy podporządkować zarówno treści kształcenia jak i wszelkie działania podejmowane w szkole. Przeniesione na płaszczyznę teorii doboru treści kształcenia postulatu racjonalizmu przyjęły głównie postać *formalizmu dydaktycznego*.

Według formalistów jedynym kryterium doboru treści była ich wartość kształcąca a nie poznawcza. Treści miały stanowić jedynie środek służący rozwijaniu zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów. Dlatego też w programach należało eksponować przede wszystkim przedmioty instrumentalne, służące kształceniu uwagi, pamięci, wyobraźni, myślenia itp.

Programy kształcenia budowane na założeniach formalizmu dydaktycznego nie zawierały wiedzy opisowej. Brak w nich było przekazu faktów, zjawisk, wydarzeń, procesów i doświadczeń - zatem wiedzy opisowej. Dlatego też mimo, iż programy takie służyły rozwijaniu u słuchaczy zdolności i zainteresowań poznawczych, to jednak był to rozwój jednostronny, w oderwaniu od rzeczywistości. Ową rozbieżność między założeniami teoretycznymi a rzeczywistością formalisci komentowali: "tym gorzej dla faktów".

Kolejną - charakterze prawie rewolucyjnym - zmianę orientacji pedagogicznych spowodował *pragmatyzm*, który jako filozofia kształcenia rozwinął się na początku XX wieku. W filozofii tej problem prawdy i metody dochodzenia do niej wysuwa się na plan pierwszy.

Pragmatyści zakładali, że każda metoda filozofowania jest słuszna, jeżeli jej wnioski są praktycznie korzystne. Prawda nie polega na zgodności myśli z rzeczywistością, lecz na użyteczności. Wychodząc z założenia, że nie żyjemy aby myśleć, lecz myślimy aby żyć, pragmatyści oceniali każde pojęcie według jego praktycznej użyteczności i korzystnych następstw. Uznawali przy tym, że wszystkie doświadczenia są regułami postępowania, a cała funkcja myśli polega na wytwarzaniu przyzwyczajeń do działania. Aby zatem ocenić istotne znaczenie myśli, należało zbadać, jakie ona wytwarza nawyki, do jakich wniosków prowadzi, jakie potrzeby

zaspokaja.

Pragmatyzm przeciwstawia się wszelkim abstrakcjom i rozwiązaniom słownym, a zmierze ku rzeczywistości i faktom, ku działaniu i życiu praktycznemu. Rzeczywistość nie jest czymś zamkniętym i skończonym, lecz zbudowana jest z niezliczonej ilości składowych i podlega stałym zmianom pod wpływem działalności człowieka. Tak też wszelkie prawdy są relatywne, zależne od względów praktycznych, wytworzone przez człowieka po to, by czynić jego postępowanie możliwie skutecznym.

Z punktu widzenia pragmatystów człowiek wykształcony reprezentować powinien praktyczny sposób myślenia i działania. Uznawać powinien za prawdziwe to, co korzystne, opłacalne, wygodne czy użyteczne. Wymienione wskaźniki powinny być dla niego jedynymi i wyłącznymi kryteriami prawdy. Uzależniać zatem powinien prawdziwość twierdzeń od ich praktycznych skutków.

Pragmatyzm wywarł silny wpływ na organizację nauczania i dobór treści kształcenia. Wśród wielu teorii doboru treści opartych na założeniach pragmatyzmu, najszersze jednak zastosowanie znalazł *utilitaryzm dydaktyczny*.

Podstawowym kryterium doboru treści kształcenia w podejściu utilitarnym jest indywidualna i społeczna działalność ucznia. Owa działalność powinna być inspirowana spontanicznie pojawiającymi się u niego potrzebami i zainteresowaniami. Zatem właśnie indywidualne i grupowe potrzeby uczniów należy traktować jako zasadniczy wyznacznik doboru treści kształcenia.

Jednakże rzecznicy tej teorii ujmowali treści kształcenia zbyt jednostronnie, przyjmując dla wszystkich przedmiotów zasadę "doświadczenia czynnego", myślenia praktycznego, empiryzmu. Rozwojowi intelektualnemu słuchaczy, kształcącej wartości nauk hu-

manistycznych przyznawali rolę drugorzędną. Konsekwencją ściśle naturalistycznego przebiegu procesu nauczania, opartego głównie na zajęciach praktycznych, było przede wszystkim rozwijanie u słuchaczy umiejętności i uzdolnień wyznaczanych przez ich potrzeby społeczne i biologiczne.

Przedstawione dotychczas filozofie kształcenia i rozwinięte na ich założeniach teorie doboru treści, prowadzą w zasadzie do jednostronności wykształcenia słuchaczy. Oznacza to, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym eksponowano "dydaktykę pamięci" (encyklopedyzm), bądź też rozstrzygającą funkcję rozumu (racjonalizm), czy wreszcie praktyczną przydatność treści kształcenia (pragmatyzm). Jednakże, mimo iż orientacje te mają w zasadzie wymiar historyczny, to jednak w dalszym ciągu ich wpływ zaznacza się we współczesnych programach kształcenia.

Swoistą syntezę przedstawionych dotychczas filozofii kształcenia, obejmującą korzystnie - z punktu widzenia aktualnych oczekiwań społecznych - cechy rozwiązań poprzednich stanowi *funkcjonalizm*, pretendujący do miana współczesnej filozofii kształcenia.

Funkcjonalizm w swych założeniach ogólnych najpełniej nawiązuje do pragmatyzmu, wskazującego na słuszność każdego pojęcia, jeżeli wynik jest praktycznie korzystny. Z drugiej zaś strony preferuje stanowisko prakseologów, podporządkowujących działania zorganizowane konkretnym, wymiernym i jednoznacznie określonym celom.

Funkcjonalizm jest próbą odpowiedzi na podstawowy dylemat współczesnej pedagogiki, poszukującej optymalnej reguły doboru treści kształcenia w dobie lawinowego narastania wiedzy. Zakłada bowiem kształcenie celowe, ukierunkowane na przysposobienie

absolwentów do przyszłego życia, do funkcji jakie będą w przyszłości spełniali, zadań, jakie ich oczekują.

W odróżnieniu od dotychczas przedstawionych filozofii kształcenia, funkcjonalizm zrodził się przede wszystkim z przesłanek pedagogicznych. Opowiada się za kierunkowaniem kształcenia stosownie do wymagań przyszłości. Konieczność taka wynika zarówno z ograniczonych możliwości percepcyjnych umysłu człowieka jak i niespotykanego dotychczas nadmiaru informacji.

Naczelną ideą funkcjonalizmu będzie, obok świadomości funkcji wiadomości i umiejętności w całej strukturze wiedzy człowieka, świadomość funkcji tych kwalifikacji w jego działalności społeczno-zawodowej¹⁰.

Nie chodzi bowiem o rozpatrywanie funkcjonalizmu z punktu widzenia psychologii¹¹, czy też socjologii¹², lecz z pozycji dydaktyki. Zatem przyswojonej przez człowieka wiedzy nie należy rozpatrywać samoistnie, jako zjawiska psychologicznego (dla faktu jej posiadania) lecz z perspektywy jej użyteczności, przydatności we wszelkich formach działania.

W filozofii i metodologii nauk funkcjonalizm oznacza stanowisko "...stanowisko przyznające szczególną rolę pojęciu funkcji i postulujące poszukiwanie zależności funkcjonalnych jako decydujących"¹³. Mniej znaczące jest w tym przypadku pojęcie przy-

10. Kwalifikacje rozumiemy za T. Tomaszewskim jako wiadomości i umiejętności. Porównaj: Tomaszewski T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970 s. 80

11. Tatarkiewicz W.: Historia myśli socjologicznej. T. III Warszawa 1981

12. Szacki J.: Historia myśli socjologicznej. T. II Warszawa 1983

13. Słownik wyrazów obcych. Warszawa 1980 s. 237

czynny określonych zjawisk, a istotna jest ich funkcjonalna zależność¹⁴.

Jednakże samo pojęcie funkcji jest hasłem wieloznacznym i wyraża zarówno pozycję, stanowisko oraz obowiązki, jakie ma wykonać osoba zajmująca to stanowisko, jak też odnosi się do działań wykonywanych przez osobę na określonym stanowisku. Dla dydaktyki obie interpretacje tego pojęcia mają istotne znaczenie. Rozważając bowiem problem funkcji społeczno-zawodowych człowieka uwagę koncentrować będziemy na pozycji czy stanowisku w celu zidentyfikowania przypisanych do nich zadań, czynności i innych form działania oraz kwalifikacji niezbędnych do ich wykonania. Natomiast analizując funkcjonowanie społeczno-zawodowe człowieka przedmiotem zainteresowania będzie działanie, poziom spełniania przez niego określonych funkcji.

Można zatem przyjąć, że funkcjonalizm jako filozofia kształcenia postuluje podporządkowanie działalności systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły potrzebom przygotowania słuchaczy do pełnienia prognostycznie określonych dla nich funkcji, z punktu widzenia oczekiwań społeczno-zawodowych. Idee te znalazły swój praktyczny wyraz w *materializmie funkcjonalnym*, a nade wszystko w koncepcji *funkcjonalności społeczno-zawodowej* - jako teoriach doboru treści kształcenia.

Założenia *materializmu funkcjonalnego* wyprowadzone zostały z tezy o integralnym związku poznania z działaniem, ścisłego wiązania materii wiedzy z jej funkcjonowaniem w umyśle i działaniu, poznawaniu rzeczywistości z zasadą jej przekształcenia w

14. Por. Słownik języka polskiego. T.I Warszawa 1978 s.134

działalności praktycznej¹⁵. Proces dydaktyczny powinien przebiegać dwukierunkowo: od poznania do działania i od działania do poznania. Jednocześnie pomiędzy obu tymi kierunkami powinien występować ścisły związek i współzależność poszczególnych czynności. W realizacji takiego założenia W. OKOŃ, jako twórca teorii materializmu funkcjonalnego, dostrzega możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości słuchaczy, łączących poznawanie rzeczywistości z aktywnym uczestnictwem w jej przeobrażaniu.

W materializmie funkcjonalnym za zasadniczy wyznacznik treści kształcenia przyjmuje się światopogląd. Jednocześnie konstrukcję programu kształcenia opiera się na "ideach przewodnich", swoich wskaźnikach doboru treści poszczególnych przedmiotów. Tak więc na przykład w biologii ideą przewodnią może być koncepcja ewolucji, w historii - walka klas, w matematyce - zależności funkcjonalne, w fizyce - teoria pól itd.¹⁶.

Założenia materializmu funkcjonalnego w szerszym zakresie odnosiły się do systemu dydaktycznego, a zwłaszcza organizacji procesu nauczania. Przeniesienie tych teoretycznych założeń do praktyki w sferze budowania programów nauczania, okazało się problemem znacznie bardziej złożonym. Koncepcja idei przewodnich okazała się mało spójna i możliwa do zastosowania w stosunkowo ograniczonym zakresie. Zapewne z tego powodu "... wspomniana teoria nie znalazła - jak dotąd - szerszego oddźwięku w praktyce edukacyjnej, nie została też poddana szczegółowemu opracowaniu

15. Por. Okoń W.: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964; Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987

16. Por. Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1982

przez teoretyków treści kształcenia szkolnego i pozaszkolnego"17.

Postulat zbliżenia szkoły do życia, wiązania edukacji szkolnej z rzeczywistością przyjął formę konkretnego, praktycznego wymiaru najpełniej w założeniach *funkcjonalności społeczno-zawodowej* absolwentów, którą by można nazwać koncepcją *funkcjonalizmu pedagogicznego*. Nadrzędnym założeniem tej koncepcji jest przyjęcie za wyznacznik doboru treści kształcenia wymagań wynikających z prognostycznie określonych funkcji społeczno-zawodowych absolwentów.

W procesie ustalania treści kształcenia szkołę traktuje się jako system dydaktyczno-wychowawczy, wewnątrz którego zachodzą procesy zależne głównie od różnicy pomiędzy oczekiwaniami na wyjściu, a stanem na wejściu systemu. Podstawową przesłanką doboru treści kształcenia i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego będą owe oczekiwania na wyjściu systemu, przyjmujące formę modelu, charakterystyki, profilu czy sylwetki absolwenta. Porównanie owych oczekiwań ze średnim poziomem wiedzy i umiejętności kandydatów na studia określi "przedział edukacyjny" szkoły.

Koncepcja funkcjonalizmu pedagogicznego obejmuje stosunkowo złożoną i czasochłonną procedurę ustalania treści kształcenia. Występują w niej dwa momenty krytyczne, związane z ustaleniem oczekiwań na wyjściu systemu oraz konstrukcją sieci celów kształcenia. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z niejednoznacznością poglądów dotyczących przyszłych funkcji społeczno-zawodowych absolwentów i wynikających z nich czynności i zadań.

17. Lewowicki T.: Koncepcje doboru treści kształcenia - próba typologii. W: Lewowicki T., Wojtczak J., Zakrzewski J.: Treści kształcenia w szkole wyższej. Poznań 1985 s.71

W drugim przypadku powodzenie zależy od zgodnego wysiłku zespołu specjalistów kompetentnych merytorycznie i przygotowanych metodologicznie. Skonstruowany zgodnie z założeniami funkcjonalizmu pedagogicznego program stanowić powinien odpowiedź na oczekiwania formułowane pod adresem współczesnej szkoły.

W rozwoju pedagogiki drugiej połowy XX wieku coraz wyraźniej zaznaczał się wpływ badań nad psychologicznymi aspektami procesu kształtowania osobowości uczniów. Pojawiło się wiele prac dotyczących procesów uczenia się i nauczania, zjawisk transferu i struktur wiedzy oraz możliwości i ograniczeń percepcji wiadomości. Wyniki tych badań przyczyniły się do opracowania szeregu koncepcji doboru treści kształcenia, wśród których jedynie część doczekała się pełniejszego rozwinięcia i prób weryfikacji empirycznej.

Szczególne znaczenie w formułowaniu nowych koncepcji doboru treści miało porównanie z jednej strony zakresu kształcenia z potrzebami przygotowania absolwentów do ich przyszłych funkcji społeczno-zawodowych, a z drugiej zaś - możliwości opanowania wiedzy określonej ustawicznie rozbudowywanymi programami w ograniczonym przecież czasie studiów. Głównie te właśnie pedagogiczno-psychologiczne przesłanki zrodziły różne propozycje urealnienia programów kształcenia, wśród których na uwagę zasługują koncepcje: egzemplaryzmu i strukturalizmu, a także funkcji życiowych i rdzeni treściowych*.

Założenia *egzemplaryzmu*, jako koncepcji doboru treści

- * Zaliczane niekiedy do tej klasy opracowań teorie: kompleksowo-problemowa, programowania dydaktycznego, czy szerokich pól treściowych dotyczą układu treści, a nie ich doboru.

kształcenia, opracował w 1958 r. pedagog niemiecki H. SCHEUREL¹⁸. Łącznie z zespołem zwolenników idei egzemplaryzmu podjął on próbę redukcji programów, jednakże bez istotnego ograniczenia zakresu kształcenia. W konsekwencji oznaczało to zamiar pogodzenia sprzecznych względem siebie założeń.

W koncepcji doboru treści kształcenia opartej na założeniach egzemplaryzmu zrezygnowano z liniowego układu programu, na rzecz układu programu "wyspowego", układu, w którym program zawierał "egzemplarze" tematyczne, najbardziej typowe dla danego obszaru wiedzy. Zakładano bowiem, że opanowanie takich węzłowych zagadnień pozwoli zrozumieć sens określonej klasy zjawisk, działanie pewnej grupy urządzeń, czy też rozwiązanie wyróżnionej kategorii problemów. Dlatego też program można będzie - w ocenie egzemplarystów - zredukować do owych tematów, uznawanych przez jego twórców za egzemplarze wystarczająco reprezentatywne.

Egzemplaryzm, jako koncepcja doboru treści kształcenia, okazał się jednak propozycją trudną do szerszego zastosowania. Pomijając problem obiektywizmu i kompetencji twórców programów, koncepcja ta naruszała zarówno psychologiczne prawidłowości uczenia się jak i podstawowe zasady dydaktyki, zwłaszcza stopniowania trudności i ciągłości procesu kształcenia. Trudno bowiem przenieść założenia egzemplaryzmu na proces ustalania treści przedmiotów kierunkowych, gdzie właśnie te zasady nabierają istotnego znaczenia. Niemniej jednak w stosunku do niektórych przedmiotów, głównie specjalistycznych, postulaty egzemplaryzmu mogą okazać się korzystnymi.

18. Por. Scheurel H.: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1958. Według: Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1981 s. 76

Zamysł selekcji treści kształcenia odnajdujemy również w koncepcji *strukturalizmu*, którego ogólne założenia sformułował w 1963 r. K. SOSNICKI¹⁹. W przeciwieństwie jednak do egzemplaryzmu, w którym świadomie rezygnowano z części tematów, strukturaliści dążyli do zapisania w programie podstawowych treści, oddających system wiedzy określonej dyscypliny naukowej. Nie były to zatem "reprezentacje" danego obszaru wiedzy, lecz jej struktura, na odpowiednim poziomie ogólności.

W założeniach strukturalizmu przyjmuje się, że w każdym przedmiocie istnieją podstawowe składniki treści, tworzące "konstrukcję nośną" wiedzy danej dyscypliny naukowej oraz składniki drugoplanowe, uzupełniające ową strukturę. Jeżeli pierwsze z wymienionych, o trwałej wartości edukacyjnej, tworzy strukturę wiedzy i ich wytypowanie jest dla tej struktury konieczne, to pozostałe mają służyć uzupełnieniu, wyjaśnieniu i uszczegółowieniu tej wiedzy.

Zatem o występowaniu w programie składników drugoplanowych mogą decydować jedynie względy pedagogiczne, psychologiczne lub czasowe.

Strukturaliści, jako twórcy programów kształcenia, "... proponują aby:

- włączać do programów treści najważniejsze, należące głównie do bloku wiadomości uogólnionych, a więc te składniki wiedzy, które są elementami względnie trwałymi w danej dyscyplinie i mają strukturotwórczy charakter;

- przeprowadzać selekcję materiału, w celu wyeliminowania

19. Sośnicki K. Aby programy były "współczesne i życiowe". "Nowa Szkoła" 1963 nr 4

informacji nieistotnych i niestukturalnych;

- w doborze nowych składników treści kierować się zasadami: naukowości, życiowej przydatności, kultury logicznej, przystosowania stopnia ich trudności do możliwości psychofizycznych uczących się itd.

Podstawowym założeniem teorii strukturalnego doboru i układu treści kształcenia jest teza, że warunkiem trwałego zrozumienia materiału jest włączenie go jako całości do już posiadanej i większej organizacji²⁰.

Obok wymienionych można również wskazać na inne koncepcje doboru treści, podporządkowujące proces budowy programów wyrażone określonym założeniami. Do takich zapewne należy koncepcja czynności czy funkcji życiowych. "Dobór treści kształcenia powinien - zgodnie z tą koncepcją - być oderwany od przedmiotowego ujmowania wiedzy, ma natomiast służyć przygotowaniu do różnych funkcji życiowych, uczestnictwa w procesach społecznych i udziału w różnych dziedzinach działalności. Powiada się więc o potrzebie uwzględniania (w programach kształcenia) treści traktujących o takich problemach, jak: zachowanie życia i zdrowia, wyżywienie, mieszkanie, życie duchowe, przeżycia estetyczne, wychowanie, współpraca, wypoczynek (...)"²¹.

Kolejna koncepcja "rdzeni treściowych" nawiązuje w swych założeniach do rozwiązań strukturalizmu. "Jej adherenci są prze-

20. Lewowicki T.: Zagadnienia doboru treści kształcenia a modele szkoły wyższej. W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. (red.): Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983 s. 39

21. Denek K., Miller R.: Strukturalizacja treści kształcenia jako składnik stworzenia konwencjonalnych testów dydaktycznych. Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 4 1981 s. 116.

konani, że w dowolnym zestawie treści kształcenia można wyróżnić składniki o fundamentalnym znaczeniu dla danego tematu czy problemu, a także takie, które spełniają funkcje uboczne z tego punktu widzenia, np. egzemplifikacyjne, rozszerzające, wprowadzające, syntetyzujące, powtórzeniowe. (...) Treści podstawowe, właśnie owe merytoryczne rdzenie tworzyłyby program **minimum**. Ich zaś rozwinięcie (...) pozwalałoby indywidualizować nauczanie i studia"²².

Koncepcje doboru treści kształcenia, oparte na przesłankach pedagogiczno-psychologicznych, znajdują się w różnym stopniu rozwinięcia teoretycznego, przy czym najpełniej opracowano założenia strukturalizmu. Pozostałe zaś, zwłaszcza ostatnie z wymienionych, wobec ograniczonych możliwości zastosowania i nikłych prób weryfikacji empirycznej, nie mają - obok statystycznego - większego znaczenia dla twórców programów kształcenia wyższych szkół wojskowych.

22. Kupisiewicz Cz.: Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. (red.): Treści kształcenia w szkołach wyższej. Warszawa 1983.

FUNKCJONALNA KONCEPCJA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Świadomość wpływu treści kształcenia na przebieg procesu dydaktycznego i ostateczny zakres przygotowania absolwentów nakłada szczególny obowiązek na konstruktorów programów studiów. Jest również siłą sprawczą wszelkiego rodzaju działań zmierzających do doskonalenia zarówno metod, jak i technik doboru treści. Znajduje to wyraz w podejmowaniu szeregu prac badawczych, obejmujących z jednej strony studia nad ogólnymi teoriami doboru treści kształcenia i poszukiwanie doskonalszych rozwiązań, a z drugiej - nad dostosowaniem znanych rozwiązań do nowych warunków.

Pojawienie się nowych uwarunkowań wyzwoliło narastającą falę krytyki programów kształcenia, w tym zwłaszcza wskazywanie na niedostosowanie treści kształcenia do wymagań współczesności. Uwarunkowania te wynikają głównie z dwóch zasadniczych przesłanek:

- lawinowego narastania wiedzy praktycznie we wszystkich dziedzinach nauk - powodującego - obok ilościowego jej wzrostu - również przyspieszony proces deaktualizowania;
- nieprecyzyjnie formułowanych oczekiwań w stosunku do absolwentów kończących naukę w szkołach średnich, a zwłaszcza studia w uczelniach wyższych.

W obecnej sytuacji, mimo istnienia szeregu teorii doboru i układu treści kształcenia, a także kolejnych propozycji w tym zakresie, problem jest jeszcze daleki od rozwiązania. W dalszym ciągu odczuwa się brak teorii, która umożliwiłaby zarówno usta-

lenie treści kształcenia odpowiadających obecnym wymaganiom, jak również tworzyła podstawę do ustawicznej ich modyfikacji. Korzystnie na tym tle przedstawiają się założenia nowego ujęcia treści kształcenia, opartego na analizie funkcjonalności społeczno-zawodowej absolwentów.

2.1. Dydaktyczne funkcje wiedzy

W pedagogice "wiedza" należy do kategorii pojęć podstawowych, jednakże zakres znaczeniowy przypisywany temu hasłu określany jest dość swobodnie, a w niektórych interpretacjach - nawet intuicyjnie. Istnieje wszakże dość powszechne przekonanie, że mianem wiedzy należy określać system wiadomości przyswojonych przez studenta, lub też materiał (treści) nauczania. Zatem w pierwszym przypadku oznacza to "ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się"²³. Jest to znaczenie bliższe semantycznej interpretacji tego pojęcia, jako że "wiedza" wywodzi się z rdzenia "wie", czyli posiada odpowiednie wiadomości. W drugim natomiast znaczeniu będzie to "suma wiadomości będących wytworem poznania ludzkiego zarówno zmysłowego (spostrzeżenia i wyobrażenia), jak i umysłowego (pojęcia i prawa)"²⁴. Innymi słowy jest to "zasób wiadomości z jakiejś dziedziny, gałęzi nauki"²⁵. Powyższe znaczenia pojęcia "wiedza" okazują się w równym stopniu istotne dla rozważań pedagogicznych. Stopień ich eksponowania zależy głównie od obszaru rozważań, związanych z procesem kształcenia, lub też z problematyką szeroko rozumianych treści.

23. Słownik języka ... s.701

24. Okoń W.: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975 s.325

25. Słownik języka ... s. 701

W procesie kształcenia koncentracja uwagi następuje na treściach przewidzianych do opanowania w toku studiów. Wyrażnego przy tym rozróżnienia wymaga dość powszechne utożsamianie treści kształcenia z ich symbolicznym zapisem w programach studiów (lub nawet w samym programie kształcenia). Podstawą owego rozróżnienia jest fakt, że węzły treściowe (tematy, zagadnienia) stanowią pewien symboliczny synonim określonych obszarów wiedzy, umowne oznaczenie pewnych zestawów informacji, przekazywanych w toku studiów. Owe treści kształcenia, oznaczone umownymi hasłami programowymi, symbolizują obszary wiedzy zapisanej w stosownej literaturze, świadomość nauczycieli, eksplikatywności sytuacji dydaktycznych. Tak więc utożsamianie programu z treściami kształcenia jest problemem co najmniej dyskusyjnym. Program bowiem nie oddaje ani wiedzy nauczyciela (mistrza), ani niewiedzy studenta (ucznia). Może nawet sformułować tezę, że w praktyce dydaktycznej wychodzenie poza schemat programu urealnia zajęcia, jest wyznacznikiem kunsztu pedagogicznego, potwierdza kompetencje profesjonalne, buduje autorytet merytoryczny nauczyciela.

Analiza tak rozumianej wiedzy prowadzi do wniosku, że z punktu widzenia procesu kształcenia może ona spełniać szereg funkcji, wśród których do podstawowych zaliczyć należy: opisową, wyjaśniającą, prognostyczną i instrumentalną.

Opisowa (deskrypcyjna, destryptywna) funkcja wiedzy wyraża się w jej informacyjnym charakterze, stanowiącym swoistą konstatację stanu istniejącego. Wiedza, która jest pewną sumą twierdzeń zrodzonych z obserwacji, doświadczeń i przemyśleń w ujęciu opisowym udziela odpowiedzi na pytania: jak jest? jakie jest to zjawisko czy przedmiot? jakie zależności, prawidłowości czy stosunki społeczne? jak przebiegają określone procesy? Wiedza w ta-

kim znaczeniu gromadzona jest w podręcznikach, katalogach, słownikach, przewodnikach i innych opracowaniach stwierdzających istnienie określonych faktów. Jest to zatem wiedza o charakterze encyklopedycznym.

O wyjaśniającym (eksplikatywnym) znaczeniu wiedzy mówimy wówczas, gdy pełni ona funkcje uzasadniającą. Jest to zatem zbiór wiadomości znacznie bardziej złożonych od formuły opisowej, bowiem służy wyjaśnieniu przyczyn występowania określonych zjawisk i faktów, objaśnianiu pojawiania się pewnych stanów, tłumaczeniu przebiegu niektórych procesów. Wyjaśniająca funkcja wiedzy ma zasadnicze znaczenie w procesie kształcenia. Umożliwia bowiem zrozumienie otaczającej rzeczywistości oraz przyczyn pojawiania się określonych związków i konfliktów, a także ocenę faktów, jako skutków uprzednich wymuszeń, jako pochodnych przyczyn sprawczych. Budowanie obszaru wiedzy wyjaśniającej jest wynikiem ustawicznego poszukiwania odpowiedzi na zasadnicze pytania: dlaczego? po co? z jakiego powodu? z jakiej racji? itp.

Najbardziej złożoną, a przy tym oznaczoną najniższym wskaźnikiem pewności, jest wiedza w przyszłości. Ta prognostyczna funkcja wiedzy wyraża się w opisie stanów przewidywanych, prognozowanych opcji przy znanych lub przewidywanych wymuszeniach. Wiedza spełnia funkcję prognostyczną, jeżeli umożliwia odpowiedź na pytania: jak będzie w przyszłości? jakie skutki przyniosą przewidywane działania? jakie konsekwencje spowodują określone decyzje? kiedy pojawi się przewidywany stan, proces czy zjawisko? itp. Wiedza służąca przewidywaniu przyszłości ma kapitalne znaczenie w procesie kształcenia. Umożliwia bowiem opisywanie z określonym prawdopodobieństwem stanów możliwych do pojawienia się w przyszłości, a z drugiej zaś strony wskazuje na rodzaje i

charakter działań zapobiegających pojawieniu się w przyszłości zjawisk niekorzystnych.

Najważniejsze znaczenie dla działalności człowieka ma wiedza, której weryfikatorem jest funkcja praktyczna. Chodzi zatem o ten obszar wiedzy, w którym zawarta jest odpowiedź na pytania: jak działać? co czynić by uzyskać stan zakładany? jak osiągnąć określone cele? jak zmieniać rzeczywistość w pożądanym kierunku? Funkcję praktyczną spełnia przede wszystkim wiedza instrumentalna, uważana za podstawową rację uzasadniającą wszelkie poszukiwania badawcze.

Ze społecznego punktu widzenia wiedza praktyczna ma znaczenie podstawowe. Panuje bowiem przekonanie, że za człowieka wykształconego nie uznaje się tego, który posiadał określony zasób wiedzy, lecz tego, który posiadaną wiedzę potrafi operować, który posiada umiejętności jej wykorzystania do rozwiązywania określonych problemów. Wiedza zatem nie powinna być przyswajana jedynie dla samego faktu jej posiadania, lecz dla zapewnienia możliwości optymalnego działania. Stąd też funkcja praktyczna wiedzy dostrzegana jest przez pryzmat możliwości kształtowania umiejętności, dzięki którym można z tej wiedzy korzystać.

W kontekście rozważań takich pojawia się dość istotne pytanie: w jakim wzajemnym związku pozostają wiedza i umiejętność, skoro ich łączność i rozdzielnność wydają się tak oczywiste? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie wymaga analizy dwóch zagadnień, mianowicie:

1. Wiedza - w szerokim znaczeniu - stanowi podstawę do kształtowania umiejętności. Okazuje się przy tym, że im wyższy stopień złożoności danej umiejętności, tym opanowanie jej wymaga dysponowania większym zakresem wiedzy z danej dziedziny. Jedno-

częśnie ta właśnie wiedza umożliwia transfer umiejętności, zapewniający przenoszenie sprawności w posługiwaniu się wiadomościami przy wykonywaniu podobnych zadań.

2. Uważana analiza związku pomiędzy zasobem posiadanych umiejętności a skutecznością działania nieodparcie skłania do wniosku, że nie tylko skala opanowanych umiejętności, ale i wiedza zapewniająca właściwe ich wykorzystanie, przesądzają o powodzeniu w działaniu. Zatem wiedza umożliwia właściwe wykorzystanie najodpowiedniejszej umiejętności do rozwiązania określonego problemu.

Rozważany związek wiedzy i umiejętności znajduje odbicie między innymi w definicji umiejętności podanej przez W. OKONIA. Autor "Słownika pedagogicznego" stwierdza, że umiejętności to "sprawności w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań"²⁶. W takim znaczeniu umiejętności mogą być uznane za ogniwo łączące myślenie z działaniem, za egemplifikację związku teorii z praktyką. Właśnie szeroko rozumiane umiejętności (zarówno manualne, jak i intelektualne) są zewnętrznym objawem posiadania wiedzy, jej funkcji praktycznej. Są zatem łącznikiem pomiędzy jednostką a społeczeństwem, człowiekiem i światem. Tezy powyższe, choć wydają się stosunkowo oczywiste, wymagają jednak dalszych badań i opatrzenia ich pogłębioną refleksją teoretyczną. Inspirującymi w tym zakresie są rozważania K. KRUSZEWSKIEGO w książce "Wiedza i wiadomość".

26. Okoń W.: Cyt. poz. s. 320

2.2. Założenia funkcjonalizmu pedagogicznego

Za prekursorów funkcjonalizmu w pedagogice można uznać pragmatystów, a wśród nich rzeczników utylitaryzmu dydaktycznego. Postulowali oni bowiem, aby proces dydaktyczno-wychowawczy przybierał jak najbardziej naturalny charakter, by przekształcał szkołę w miejsce życia społecznego. Zasadniczym wyznacznikiem doboru treści kształcenia powinny być indywidualne i grupowe potrzeby uczniów.

Pedagogiem i filozofem-pragmatystą, który rozwinął teoretyczne założenia utylitaryzmu, opracował system pedagogiczny i następnie poddał go weryfikacji w założonej przez siebie szkole eksperymentalnej był J. DEWEY. Jego idee zapoczątkowały nowy kierunek wychowania obywatelskiego, dążący do przepojenia szkoły duchem życia społecznego, uspołecznienia jej w możliwie wszystkich przejawach.

Myśl pedagogiczna J. DEWEYA wywarła duży wpływ na poglądy wielu pedagogów, zwłaszcza takich jak E. CLAPARDEDE, E. L. THORNDIKE, P. P. BŁOŃSKI, F. ZNANIECKI. Jeżeli jednak J. DEWEY koncentrował uwagę na "szkole życia", wiązaniu treści teoretycznych z praktyką, to np. E. CLAPAREDE w swoich opracowaniach eksponował problematykę wychowania funkcjonalnego. Istota takiego wychowania "...polegała na wiązaniu pracy szkolnej z potrzebami działania, brania za punkt oparcia dla wszelkich poczyną zainteresowań i potrzeb dziecka"²⁷.

Jednakże rzecznicy utylitaryzmu ujmowali problemy edukacyjne zbyt jednostronnie, przyjmując zasadę "doświadczenia czyn-

27. Chmaj L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. Warszawa 1963 s. 71

nego", myślenia praktycznego, empiryzmu. Konsekwencją ściśle naturalistycznego przebiegu procesu nauczania, opartego głównie na zajęciach praktycznych, było rozwijanie u uczniów predyspozycji do twórczej działalności, wyznaczanej przede wszystkim przez ich potrzeby społeczne i biologiczne.

Ogólne założenia funkcjonalizmu odnajdujemy w koncepcji materializmu funkcjonalnego, . pracowanej przez W.OKONIA. Koncepcja ta "dotyczy w zasadzie doboru treści kształcenia, ale centralne położenie treści w całości przedmiotu dydaktyki, ogólnej uczyniło z materializmu funkcjonalnego pojęcia organizujące we względnie spójną całość pozostałe elementy dydaktyki, zebrane w - używając terminologii autora - teorię kształcenia wielostronnego. Mówiąc najkrócej - materializm funkcjonalny zakłada, że treść kształcenia powinna być ustalona ze względu na funkcje pojedynczych wiadomości i całych ich grup"²⁸. Dla organizacji procesu kształcenia twórca materializmu funkcjonalnego przyjął za przesłankę nadrzędną tezę o integralnym związku poznania z działaniem. W koncepcji dydaktycznej W.OKONIA należało zatem ściśle wiązać materię wiedzy z jej funkcjonowaniem w umyśle i działaniu, poznanie rzeczywistości z zasadą jej przekształcania w działalności praktycznej²⁹.

Postulaty kształcenia funkcjonalnego eksponowano w innych pracach dotyczących zagadnień pedagogicznych. Tak więc T.TOMASZEWSKI ideę funkcjonalnych teorii uczenia się dostrzega przez pryzmat czynności, rozumianych jako procesy i zachowania,

28. Kruszewski K.: Zmiana i wiadomości. Warszawa 1987 s. 129

29. Por. Suchodolski B. (red.): Pedagogika. Warszawa 1985 s. 72

ukierunkowane na wynik końcowy i organizowane w sposób umożliwiający osiągnięcie takiego wyniku³⁰.

Na możliwość funkcjonalnego podejścia w badaniach pedagogicznych zwróciła uwagę B. ZELICHOWSKA, sprowadzając jednak rozważania do zagadnień pedeutologicznych. Propozycje wyjaśniania funkcjonalnego dotyczyły głównie poszukiwania odpowiedzi na jakże istotne pytanie: jak nauczyciel przyczynia się do wychowania młodego pokolenia?³¹

Idea funkcjonalizmu znajduje również odbicie w zasadach doboru materiału nauczania, opisanych przez K. KONARZEWSKIEGO. Chodzi mianowicie o budowę programu służącego przygotowaniu uczniów do wykonywania zadań (funkcji, ról) społecznych. "Jakie będą tak konstruowane programy, zależy od tego do jakich zadań twórcy programu chcą przysposobić uczniów; od tego, co - ich zdaniem - jest ważne dla zbudowania kompetencji uczniów i od czego chcą budowanie kompetencji zaczynać; od wiadomości, od umiejętności, od wartości; na koniec od sposobu scalania tych elementów"³².

Powyższe przykłady - choć nie wyczerpują listy prezentowanych stanowisk - potwierdzają tezę, że autorzy w swoich opracowaniach rozważają jedynie wybrane aspekty funkcjonalizmu. Charakterystyczne jest przy tym, że problemy te przedstawiane są w kategoriach ogólnych, najczęściej w konwencji deklaracyjno-postulatywnej. Jednakże analiza tych stanowisk znacznie wzbogaca

30. Por. Tomaszewski T.: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970 s. 142-144

31. Por. Zelichowska B.: Funkcjonalne podejście do badania nauczycieli - metodologiczne kontrowersje. "Ruch Pedagogiczny" nr 5-6 1988 s. 17-30

32. Konarzewski K. (red.): Cyt. poz. s. 195

koncepcję funkcjonalną, a poprzez różnorodne punkty widzenia - czyni ją pełniejszą i wzmacnia jej argumenty.

W naszym rozumieniu funkcjonalizm pedagogiczny w swych założeniach ogólnych nawiązuje do pragmatyzmu, wskazującego na słuszność każdego podejścia, jeżeli wynik jest praktycznie korzystny. Z drugiej zaś strony preferuje stanowisko prakseologów, podporządkowujących działania zorganizowane konkretnym, wymiernym i jednoznacznie określonym celom. Jednocześnie opowiada się za kierunkowaniem kształcenia oraz orientowaniem celów edukacyjnych na wymagania przyszłości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z sytuacją wymuszoną ograniczonymi możliwościami percepcyjnymi umysłu człowieka wobec niespotykanego dotychczas nadmiaru informacji. Drugi parametr - wymagania przyszłości - jest równie oczywisty, choć znacznie trudniejszy w sferze realizacyjnej. Chodzi bowiem o postulat przygotowania dla przyszłości, do warunków w jakich absolwentom przyjdzie działać³³.

W tym kontekście funkcjonalizm pedagogiczny może oznaczać koncepcję teoretyczną i metodologiczną, która przyjmuje założenie całościowego, strukturalnego, teleologicznego i prognostycznego pojmowania systemu edukacji, a przy wyjaśnianiu zjawisk pedagogicznych zakłada odwoływanie się do ich funkcji. Zatem w pedagogice problem funkcjonalizmu powinien być dostrzegany w nieco innym wymiarze niż w antropologii czy socjologii. Nie chodzi bowiem tylko o rozważania określonych zjawisk ze względu na ich funkcje w szeroko rozumianym systemie edukacyjnym, czy też poszukiwanie elementów niefunkcjonalnych i ustalania ich wpływu na

33. Jura J.: Funkcjonalizm pedagogiczny (zarys koncepcji). Warszawa 1992 s. 31

działanie systemu, lecz również o określenie funkcji, jakie z punktu widzenia systemu dany element powinien spełniać i takie modelowanie (konstruowanie, programowanie) systemu, by owe funkcje mógł spełniać.

Funkcje systemu edukacyjnego lub jego elementów składowych ulegają zmianie, bowiem oczekiwania formułowane pod adresem absolwentów są pochodnymi zmiennych oczekiwań społecznych. Oznacza to, że nie tylko elementy dysfunkcjonalne jak twierdzi R. MERTON - wymuszają modernizację i zmianę³⁴. Owe składniki postępu mogą już tkwić w samych założeniach, w idei funkcjonalizmu. Zmiana w ujęciu implikacyjnym może być cechą immanentną koncepcji, natomiast jej brak może być właśnie wskaźnikiem dysfunkcji.

W pedagogicznej koncepcji funkcjonalnej analiza skutków, ocena ex post, ma mniejsze znaczenie niż na przykład w antropologii. Tam bowiem badane są efekty, wyniki rozwoju, jako pochodne spełnianych funkcji. Badane skutki wskazują na przyczyny ich pojawienia się. W socjologii analiza skutków stanowiła podstawę do uogólnień, formułowania praw i prawidłowości. Tym właśnie prawom przypisywano rolę nośnika postępu. Natomiast w pedagogice przyszłe funkcje wymuszają rozwiązania teraźniejsze, a z drugiej strony względy funkcjonalne przesądzają o przydatności i akceptacji.

Z idei funkcjonalizmu wynika potrzeba takiej modyfikacji założeń pedagogicznych, by przyjmowane rozwiązania uwzględniały możliwość, a nawet konieczność zmiany. Ocenia się, że jednym z takich założeń może być wtórność struktury wobec jej funkcji.

34. Por. Merton R.K.: Teoria socjologiczna i struktura społeczeństwa. Warszawa 1982 s. 117-132

Inaczej mówiąc struktura powinna być pochodną funkcji. Jest to oczywiście możliwe przy analizie systemów, których struktura może być modelowana, lub co najmniej modyfikowana. Takie możliwości istnieją w pedagogice, bowiem cały system edukacyjny i jego poszczególne składowe mogą ewoluować (dobrowolnie - z pobudek wewnętrznych lub wymuszenie - stosownie do wymagań społecznych) w kierunku wyznaczonym zakładanymi funkcjami. Zatem funkcje mają (a przynajmniej powinny mieć) wpływ na strukturę systemu edukacji.

Idea funkcjonalizmu pedagogicznego postuluje również nieco inne podejścia do zagadnień edukacyjnych niż materializm funkcjonalny. Akceptując związek wiedzy z działaniem dostrzega w nim aspekt funkcjonalnego podejścia do procesu kształcenia. Jednakże główny akcent zostaje przesunięty z problemu funkcjonowania wiedzy w działaniu na taki dobór struktury wiedzy i realizację procesu kształcenia, które zapewnią przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w przyszłości. Funkcjonalność staje się i w tym przypadku naukowo nośnym paradygmatem, siłą sprawczą modernizacji i doskonalenia, twórczym imperatywem w wielu wymiarach.

Można więc uznać, że w odniesieniu do zadań dydaktycznych funkcjonalizm jest koncepcją wysuwającą na plan pierwszy potrzebę przygotowania studentów do ich przyszłych funkcji społeczno-zawodowych i podporządkowującą temu założeniu działania całego systemu edukacyjnego. Funkcjonalizm jest zatem kierunkiem pedagogicznym zakładającym przygotowanie do życia, do uczestniczenia w życiu społeczeństwa nie tylko z faktu istnienia, z faktu bycia, lecz przede wszystkim z potrzeby identyfikowania się z tym społeczeństwem, służenia jego rozwojowi, znajdowania swojego miejsca w społeczeństwie, służenia i znajdowania w

tej służbie satysfakcji własnej i sposobów samorealizacji. Tak więc funkcjonalizm jest alternatywą wobec kształcenia w ogóle, wobec rozwoju niezorientowanego, przygotowującego do bliżej nie określonych zadań, do zdobywania wiedzy dla faktu jej posiadania.

Ocenia się, że rozwinięcie teoretyczne funkcjonalnego ujęcia zagadnień pedagogicznych może nastąpić na wielu poziomach, wśród których najogólniejszy dotyczy sfery strukturalnej systemu edukacji. Funkcjonalnym nazywać będziemy taki system, który sprawnie (dobrze, właściwie) spełnia określone dla niego funkcje. Zatem obszar badań i analiz obejmować może np. makrosystem edukacji w kontekście funkcji jaką ma spełniać w kulturze społecznej. Natomiast przedmiotem rozważań można uczynić problem drożności systemu, rozumianej jako ogół warunków umożliwiających bezkolizyjne podejmowanie i kontynuowanie studiów na wyższym poziomie przez słuchaczy poziomu niższego. W innym przypadku analiza może obejmować funkcjonalne zależności pomiędzy poziomem i kierunkiem przygotowania absolwentów, a prognostycznie określonymi potrzebami społecznymi.

Następny poziom rozważań dotyczyć może systemu dydaktyczno-wychowawczego konkretnej szkoły, a zwłaszcza jego struktury wewnętrznej, analizowanej z punktu widzenia funkcji zewnętrznych, określonych dla tego systemu. Wśród elementów struktury szczególnie interesujące wydaje się przyjęcie funkcjonalizmu jako przesłanki doboru treści kształcenia. Problem dotyczy analizy przyszłych funkcji społeczno-zawodowych absolwentów określonego poziomu i kierunku kształcenia oraz zadań wynikających z tych funkcji w celu ustalenia kwalifikacji niezbędnych do podjęcia owych zadań. Identyfikacja szeroko rozumianych kwalifikacji, a

następnie ich preparacja dla potrzeb pedagogiki, umożliwi wyznaczenie podstawy doboru treści kształcenia.

W bardziej szczegółowym ujęciu problem rozważań może być funkcjonalna analiza procesu nauczania - uczenia się. Istotne jest bowiem to, by oddziaływaniom dydaktyczno-wychowawczym nadać charakter celowy, ukierunkowany na rozwijanie pożądanых cech osobowości uczniów. Właśnie te potrzeby powinny determinować charakter relacji interpersonalnych, przyjętą technologię kształcenia, czy wreszcie rozwiązania infrastruktury dydaktycznej.

Ocenia się, że do najważniejszych wyznaczników określających swoistość funkcjonalizmu pedagogicznego, można zaliczyć:

1. *Holizm* - polegający na założeniu, że zjawiska pedagogiczne (procesy kształcenia) występują w określonym, tylko sobie właściwym środowisku. Dlatego też badanie tych zjawisk (procesów) powinno uwzględniać wpływ tego środowiska, niezależnie od charakteru tego wpływu. Jednocześnie holizm postuluje ujmowanie zjawisk pedagogicznych całościowo, traktowanie systemu edukacyjnego jako jedności funkcjonalnej, służącej rozwijaniu wszystkich sfer osobowości słuchaczy. Holizm zakłada prowadzenie badań systemowych o charakterze interdyscyplinarnym i o poważnym stopniu integracji.

2. *Prognostyczność* - polegająca na uznaniu za przesłankę nadrzędną dla rozwiązań strukturalno-organizacyjnych i programowych współczesnej szkoły (uczelni) warunków w jakich będzie funkcjonował absolwent po ukończeniu studiów. Zatem prognostyczność postuluje podporządkowanie całego systemu edukacyjnego wymaganiom przyszłości, potrzebom przygotowania uczniów do pełnienia oczekujących ich funkcji społeczno-zawodowych.

3. *Celowość* - wyrażająca się w teleologicznym ujmowaniu zjawisk i procesów, zakładająca podporządkowanie wszelkich działań pedagogicznych potrzebom osiągnięcia ustalonych celów ogólnych, pośrednich, czy szczegółowych. Jednocześnie poziom osiągnięcia celu głównego wyznacza sprawność funkcjonalną systemu edukacyjnego.

4. *Funkcjonalność* - wskazująca na konieczność poszukiwania rozwiązań nowoczesnych, ale przy tym rozsądnych i przemyślanych w sensie metodologicznym i rzeczowym, wskazująca na znaczenie optymalizacji wymagań (potrzeb, oczekiwań) w stosunku do możliwości intelektualnych, czasowych, przestrzennych, ekonomicznych, demograficznych itp. Racjonalność postuluje konieczność analizy wielowymiarowo rozumianego efektu (wyniku) z szeroko pojmowanym kosztem (nakładem).

Przyjęcie funkcjonalizmu w takim znaczeniu oznacza potrzebę pewnej modyfikacji przesłanek epistemologicznych w pedagogice, bowiem koncepcja kształcenia będzie pochodną logicznego ciągu obejmującego: ustalanie i badanie przewidywanych funkcji absolwentów, określanie wynikających z nich zadań społeczno-zawodowych, wyznaczanie cech osobowo-zawodowych niezbędnych do podjęcia tych zadań oraz poszukiwanie sposobów kształtowania tych cech. Pojawia się tutaj znaczne podobieństwo do podejścia systemowego, gdzie za przedmiot rozważań przyjmuje się działanie określonej struktury jako systemu, z punktu widzenia celów, jakie ten system ma osiągnąć. Jednakże w pedagogice problem jest nieco szerszy, niż to dostrzega np. PARSONS, który w systemie analizuje pojęcie celu, sytuacji (środków i warunków) oraz typów relacji między celami a sytuacjami. W naszym przypadku analiza obejmuje również przesłanki niezbędne do ustalania celów kształ-

cenia - przyszłe funkcje społeczne i zawodowe absolwentów.

Funkcjonalizm wnosi bogatą ofertę rozwiązań pedagogicznych, rozwiązań prowadzących do różnych karier zawodowych, rozwiązań w coraz większym stopniu różnicowanych na wyższych poziomach kształcenia, w miarę finalizowania procesu edukacji. Koncepcja ta stanowi zatem alternatywę wielowariantową i jako antynomia schematyzmu, szablonowości i unifikacji postuluje indywidualizację kształcenia.

Staje się bowiem oczywiste, że dalszy postęp w kształceniu może nastąpić nie poprzez dostarczanie coraz to większych dawek informacji, spreparowanych w różny sposób, ale przez ukierunkowany, logiczny oraz systemowy ich dobór i udostępnianie służące tworzeniu struktur wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności korzystania z niej. Chodzi również i o to, by formalne kwalifikacje, udokumentowane określonym dyplomem, nie były rozbieżne ze strukturą popytu na kwalifikacje oraz oczekiwaniami społecznymi w stosunku do absolwentów określonego poziomu studiów.

2.3. Programy kształcenia w ujęciu funkcjonalnym

W systemie kształcenia szkoły programy określają obszar wzajemnego oddziaływania nauczycieli i studentów. Na płaszczyźnie naukowej, określonej zakresem i układem treści kształcenia, programy wskazują, na charakter relacji interpersonalnych, występujących pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Wyznacznikiem owych relacji są przede wszystkim formy i metody nauczania, a także zakres i metody uczestnictwa nauczycieli w procesie uczenia się studentów.

Przyjmuje się, że możliwość przygotowania absolwentów, zgodnie z formułowanymi w stosunku do nich wymaganiami, wystąpi

wówczas, jeżeli programy szkół odpowiadać będą następującym wymaganiom:

- *nowoczesności*, to znaczy będą uwzględniać dorobek współczesnej pedagogiki zarówno w zakresie doboru treści, jak też najkorzystniejszego ich układu;

- *naukowości*, czyli będą obejmować treści dostosowane do poziomu rozwoju współczesnej nauki i techniki, jak również uwzględniać prognostycznie określone dla nich kierunki przemian i tendencji rozwojowych;

- *realności*, wyrażającej się w ujmowaniu treści wymaganych z punktu widzenia obecnych i przyszłych zadań, z jednocześnie możliwych do opanowania w założonym czasie przez kandydatów kwalifikowanych na studia;

- *logiczności*, wynikającej z racjonalnych przesłanek, umożliwiających wyeliminowanie nadmiaru treści zbędnych, których istnienie w programie nie uzasadniają względy pedagogiczne i psychologiczne;

- *elastyczności*, pozwalającej - przy zachowaniu możliwie stabilnej konstrukcji zasadniczej - aktualizować treści, głównie w specjalistycznej części programu.

Programy są tym elementem systemu kształcenia szkoły, w który najłatwiej ingerować dla wymuszenia określonych zmian w przygotowaniu absolwentów w stosunkowo krótkim czasie. Wszak w nich zawarta zostaje pośrednia odpowiedź na pytanie: kim będzie absolwent? Wartość merytoryczną programów określa zakres i układ celów oraz treści kształcenia. Natomiast walor metodyczny wyznacza charakter postulowanych rozwiązań organizacyjno-realizacyjnych.

W funkcjonalnym ujęciu treści kształcenia decydującego

znaczenia nabiera metodologia konstruowania programów, w której punkt ciężkości przesuwają się na procedurę ustalania sieci operacyjnych celów kształcenia. Szczególnie wyraźnie zaznacza się potrzeba precyzyjnego określenia przesłanek wyznaczających te cele, uzasadniających ich strukturę i formułę. Wynika to z przyjętego założenia, że właśnie cele kształcenia przesądzają o wprowadzeniu do programów takich lub innych treści.

W prezentowanej metodzie konstruowania programów można wydzielić trzy wyraźnie zaznaczające się fazy: przygotowania, opracowania i doskonalenia (rys. 4.1.). Każda z nich stanowi oddzielny, złożony układ logicznie następujących po sobie czynności³⁵.

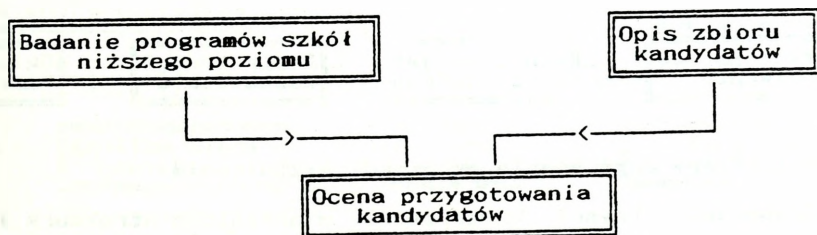


Rys. 4.1. Fazy konstruowania programów

Faza przygotowania początkuje prace nad programami kształcenia. Zabiegi czynione na tym etapie mają na celu wyznaczenie "luki" pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i postawami, z jakimi przeciętny student podejmuje studia i z jakimi te studia powinien zakończyć. Występują zatem dwa niezależne ciągi przedsięwzięć związanych z ustaleniem warunków na wejściu i wyjściu systemu kształcenia szkoły.

35. Por. Jura J.: Funkcjonalne ujęcie treści kształcenia. "Dydaktyka szkoły wyższej" 1987 nr 4

Analiza warunków na wejściu systemu pozwala określić poziom i zakres przygotowania kandydatów rozpoczynających studia w danej szkole (rys.4.2.). W ocenie tej znajdują odbicie zarówno wyniki badania programów szkół niższych poziomów edukacji, jak i opis zbioru kandydatów. W pierwszym przypadku chodzi o ustalenie formalnego zakresu przygotowania kandydatów oraz określenie przedziału tematycznego programów zwłaszcza w tych przedmiotach, które będą kontynuowane. Natomiast w opisie zbioru kandydatów na studia uwzględnia się najczęściej stopień opanowania przez nich programów oraz poziom motywacji do podjęcia studiów. Ponieważ informacje te wynikają z opinii i ocen poprzednich nauczycieli, dlatego przyjmuje się, że pierwszy czynnik wskazuje na możliwości percepcyjne kandydatów, a drugi - na stopień zainteresowania efektami kształcenia. Na podstawie analizy wszystkich informacji, zebranych w toku postępowania kwalifikacyjnego wnioskuje się o cechach osobowości oraz wiedzy, umiejętnościach i predyspozycjach kandydatów na studia.

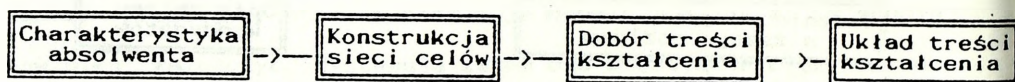


Rys. 4.2. Etapy analizy warunków na wejściu systemu kształcenia szkoły.

Analiza warunków na wyjściu systemu kształcenia prowadzi do ustalenia wymagań stawianych absolwentom określonej szkoły. Chodzi mianowicie o charakterystykę absolwenta, której metody konstruowania opisano w rozdziale 3.

Faza opracowania stanowi zasadniczy etap prac nad programami kształcenia. W fazie tej występuje szereg następujących po sobie czynności, podejmowanych w celu wyznaczenia sieci celów oraz ustalenia treści kształcenia, które w ujęciu graficznym zaznaczono na rys. 4.3.

Opracowanie sieci celów kształcenia jest najtrudniejszym etapem prezentowanej metody konstruowania programów. Formułowane kolejno operacyjne cele kształcenia tworzą określony ciąg wyprowadzany z konkretnego zapisu cechy ujętej w charakterystyce absolwenta. Najniższe piętro stanowią cele operacyjne, przyjmowane za podstawę dla ustalania treści kształcenia. W takim rozwiązaniu relacja wynikania nabiera decydującego znaczenia. Dlatego też proces budowania ciągów celów przebiega od ich najogólniejszego ujęcia, przez cele pośrednie, do celów szczegółowych. Ustalenie treści kształcenia polega na przyporządkowaniu każdemu z celów takiego zakresu wiedzy i umiejętności, aby ich opanowanie było równoznaczne z osiągnięciem celu.



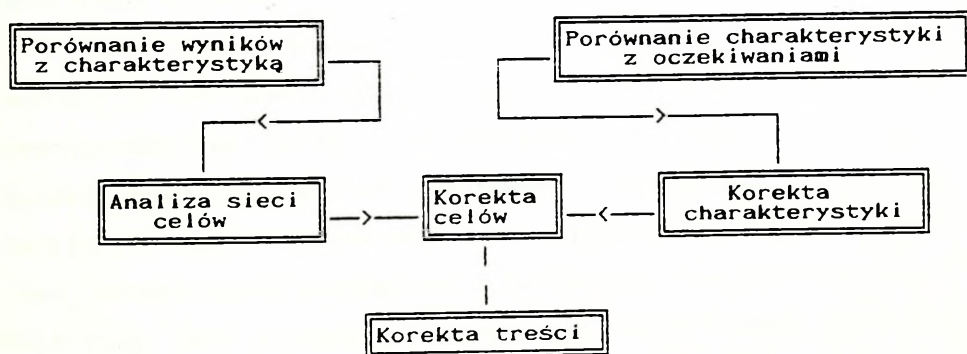
Rys. 4.3. Etapy opracowania programów kształcenia

Grupowanie treści kształcenia w określone struktury jest czynnością kończącą fazę opracowania programów. Struktury te mogą przyjąć postać przedmiotów (rozwiązanie tradycyjne), układu problemowego, typowego dla ujęcia problemowo-kompleksowego, lub

też układu funkcjonalnego, podporządkowanego potrzebom kształtowania określonych cech absolwenta. W układzie funkcjonalnym struktury treści dostosowane zostają do ciągów celów wyprowadzanych z jednej cechy lub grupy cech pokrewnych.

Faza doskonalenia programów występuje w przypadku pojawienia się wyraźnej rozbieżności pomiędzy zakresem i poziomem przygotowania absolwentów a oczekiwaniami formułowanymi pod ich adresem. Owa rozbieżność może wynikać bądź to z niedoskonałości programów, bądź też ze zmiany oczekiwań względem absolwentów (rys. 4.4.). W pierwszym przypadku przyczyny sprawczej należy poszukiwać w procesie konstruowania programów. Wówczas proces doskonalenia obejmować będzie zarówno sieć celów kształcenia, zwłaszcza ocenę stopnia spełnienia kryteriów, jakim te cele powinny odpowiadać, jak też analizę adekwatności celów i węzłów treściowych.

Innego rodzaju działania spowoduje zmiana oczekiwań w stosunku do absolwentów, związana np. z rozwojem techniki lub technologii. Oznaczać to będzie potrzebę modyfikacji charakterystyki absolwenta.



Rys. 4.4. Układ przedsięwzięć fazy doskonalenia programów.

W takim przypadku doskonalenie programu związane będzie z wyznaczeniem nowych oraz korektą niektórych z istniejących celów i w następstwie tego - modyfikacją treści kształcenia. Tego rodzaju zabiegi wystąpią jako wynik działania układu sprzężenia zwrotnego, w obwodzie kontroli bieżącej lub końcowej.

Tak więc w obu rozwiązaniach proces doskonalenia programów nie następuje bezpośrednio na poziomie treści (np. tematów). Wówczas bowiem mogłaby zostać naruszona logika programów, zwłaszcza zerwania zależności celów i treści oraz powiązań pionowych i poziomych pomiędzy tematami. Oznacza to, że proces doskonalenia programów przebiegać będzie przez korektę celów na różnych poziomach ich ogólności. Zmiana treści będzie wówczas pochodną zmiany celów kształcenia.

CHARAKTERYSTYKA ABSOLWENTA WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

W prognostycznym opisie absolwenta wyższej szkoły wojskowej wyróżnia się najczęściej trzy sfery osobowości, a odpowiadające tym sferom walory psychofizyczne charakteryzują absolwenta jako:

1) człowieka o rozbudzonych ambicjach edukacyjnych, posiadającego obszerną wiedzę ogólną, przygotowanego do życia i pełnienia przyszłych funkcji społecznych;

2) dowódcę o uformowanych cechach żołnierskich, dysponującego niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych, zapewniających mu możliwość pełnienia określonych funkcji dowódczych w warunkach pokojowego szkolenia wojsk i w działaniach bojowych;

3) specjalistę wojskowego, posiadającego zarówno wiedzę, jak i umiejętności z zakresu sztuki wojennej, strategii i taktyki wojsk własnych oraz potencjalnego przeciwnika, eksploatacji i użytkowania techniki wojskowej oraz taktycznego wykorzystania możliwości technicznych sprzętu bojowego.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak powinien funkcjonować system kształcenia szkoły wojskowej i jak organizować proces dydaktyczny, by osiągnąć tak zakładane rezultaty - wymaga skupienia uwagi na kwestii podstawowej, której analiza powinna poprzedzić wszelkie rozwiązania szczegółowe. Ta kwestia podstawowa dotyczy opisu absolwenta, a zwłaszcza oczekiwań sformułowanych pod jego adresem, przyjmowanych apriorycznie jako cel wszelkich przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych danej uczelni wojskowej. Dzięki takiemu zabiegowi zostałby uzyskany punkt wi-

dzenia nadrzędny w stosunku do specjalistycznych postulatów przedstawicieli i obrońców różnych dyscyplin naukowych. Jednocześnie ów zapis oczekiwań stanowiłby punkt odniesienia i oceny wszystkiego, co się ma w szkole dokonać dla uzyskania zakładanego stanu.

Zakres wymagań stawianych żołnierzom zawodowym określają stosunkowo wyraźnie, choć najczęściej bardzo ogólnie dokumenty normatywne. Zapisy, które dotyczą wszystkich żołnierzy zawodowych, szczególne miejsce wśród przedstawicieli innych korpusów osobowych wojska wyznaczają oficerom. To właśnie w stosunku do nich formułuje się szereg oczekiwań, odnoszonych następnie do wszystkich żołnierzy zawodowych. Dlatego też, opisując cechy żołnierzy zawodowych, zasadniczą uwagę koncentruje się na oficerach, jako głównych reprezentantach tego zawodu.

3.1. Cechy zawodu wojskowego

Zawód wojskowy wśród innych zawodów zajmuje miejsce szczególne. Owa szczególna pozycja wynika zarówno z wysokich wymagań, jakim muszą odpowiadać żołnierze zawodowi, wymagań dotyczących zwłaszcza predyspozycji i kwalifikacji, jak i przestrzegania przez nich ukształtowanych historycznie zasad etycznych, określanych mianem kodeksu honorowego.

Swoistością funkcji zawodu wojskowego, niezależnie od zajmowanego stanowiska i posiadanego stopnia, jest stała gotowość do walki, wykorzystania posiadanych kwalifikacji do kierowania tą walką oraz kierowania działaniami podległych żołnierzy. Jednakże w społecznym podziale zadań do zawodu wojskowego przypisano nie tylko walkę zbrojną w czasie wojny, ale i zapewnienie bezpieczeństwa kraju w czasie pokoju oraz przygotowanie obywateli

li do działań obronnych.

Zawód wojskowy, spośród innych zawodów, wyróżniają pewne, charakterystyczne dla niego cechy specyficzne, mianowicie:

1. Istotą zawodu wojskowego jest obrona suwerenności i niepodległości Ojczyzny oraz zapewnienie bezpieczeństwa narodu. Oznacza to potrzebę przygotowania żołnierzy zawodowych do podjęcia walki zbrojnej w obronie Ojczyzny. Wykonanie tego zadania wymaga zarówno umiejętności użytkowania nowoczesnej techniki bojowej, będącej w uzbrojeniu wojsk, jak i umiejętności prowadzenia działań w szczególnych, właściwych tylko dla wojska warunkach. Jednocześnie, obok posiadania owych specyficznych kwalifikacji, od żołnierzy zawodowych wymaga się stałej dyspozycyjności i gotowości do podjęcia działań w ramach przypisanych im funkcji.

2. Na tle innych zawodów, będących służbą na rzecz społeczeństwa (wytworzenie dóbr materialnych, różnorodnych wartości kulturowych i społecznych), zawód wojskowy jest służbą na rzecz obrony najwyższych wartości narodu, tj. jego wolności i niezawisłości. W imię obrony tych wartości żołnierze zawodowi specjalizują się w sztuce niszczenia siły żywej i materialnych środków napadu potencjalnego przeciwnika. Wynika stąd nie tylko odmienność kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim całkowicie odmienne ich przeznaczenia.

3. Treścią zawodu wojskowego jest równoczesne pełnienie szeregu funkcji występujących oddzielnie, jako podstawowe dla innych zawodów. Tak więc dowódca, jako główny przedstawiciel zawodu wojskowego, będąc wzorcem obywatela i patrioty, jest równocześnie:

- przywódcą, kierownikiem zespołu podporządkowanych mu ludzi, zespołu o strukturze stałej lub doraźnie organizowanej dla

wykonania określonego zadania;

- pedagogiem, odpowiedzialnym za wyszkolenie podległych mu żołnierzy i przygotowanie ich do sprawnego, niezawodnego współdziałania w określonych warunkach działań zbrojnych i wykorzystania w tych działaniach techniki bojowej;

- wychowawcą, zobowiązanym do ukształtowania pożądanych postaw podwładnych, świadomych i oddanych obrońców Ojczyzny;

- specjalistą wojskowym, znającym stan rozwoju współczesnej sztuki wojennej, taktyki działań wojsk własnych i potencjalnego przeciwnika, znającym i umiejącym wykorzystać walory techniczne i taktyczne współczesnej techniki bojowej.

4. Zawód wojskowy wymaga szczególnych predyspozycji, bowiem daje szereg uprawnień niespotykanych w innych zawodach. Uprawnienia te wymagają nie tylko głębokiej znajomości prawa, regulaminów i przepisów wojskowych, ale i sprawiedliwego oraz obiektywnego stosowania ich w życiu. Tak więc przełożony ma prawo:

- dysponowania czasem podwładnych, w wielu wypadkach zdrowiem, a w sytuacjach wyjątkowych (np. w warunkach wojny) - nawet ich życiem;

- jednoosobowego wymierzania kary, w tym nawet pozbawienia podwładnych wolności na określony czas,

- użycia siły (w szczególnych wypadkach) dla wymuszenia posłuszeństwa w celu wykonania zadania.

Zawód wojskowy, choć należy do działu najbardziej kwalifikowanego, nie jest zawodem o jednolitym charakterze wiedzy i umiejętności, a także wykonywanych czynności. Wynika to z faktu, że wojsko ze swoimi pododdziałami, różnymi rodzajami sił zbrojnych, stanem osobowym, sprzętem technicznym i uzbrojeniem stanowi wysoce zorganizowany, a zarazem złożony system społeczny.

System ten ma swoją specyficzną budowę i spełnia ważne funkcje społeczno-obronne właściwe tylko dla wojska.

Toteż ludzie wykonujący ten zawód, który z jednej strony wymaga szczególnych kompetencji, a z drugiej - ma spełniać tak wiele funkcji, muszą obok kwalifikacji zawodowych posiadać określone wartości moralne, predysponujące ich do wykonywania tego zawodu. Potrzeba respektowania wysokich wymogów moralnych przez żołnierzy zawodowych wynika również ze społecznych oczekiwań wobec przedstawicieli tego zawodu.

3.2. Modelowanie osobowości oficera

W badaniach naukowych, aby wykrywać naturę rzeczy, naukowcy starają się budować modele teoretyczne przedstawiając wewnętrzną strukturę badanych zjawisk i prawidłowości zmian, jakim ta struktura podlega.

Między modelem a oryginałem musi zachodzić prawdopodobieństwo pełne lub częściowe, jeżeli dotyczy to cech wybranych, które są istotne dla celów badanych.

Model jednak różni się od naturalnego zjawiska tym, że jest zbudowany według określonych reguł, że jego struktura wewnętrzna i zasada działania znane są specjalistom na podstawie wiedzy i metod stosowanych przy jego budowie. Ponadto warunki budowania takiego modelu są w nim ustalone i utrwalone w jego elementach oraz zachodzących między nimi relacjach, przy czym konieczne i istotne związki tworzą bardziej lub mniej pełną strukturę.

Metodologicznie biorąc, modelem naukowym jest konstrukcja teoretyczna, która opisuje i umożliwia analizę określonych działań rzeczywistości w sposób dostatecznie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności. Model stanowi więc konstrukcję nauko-

wą, będącą narzędziem metodologicznym w procesie badania i racjonalnego działania. W rękach naukowca model staje się narzędziem przekształcania rzeczywistości zgodnie z założeniami, hipotezami i postulatami zawartymi w konstrukcji teoretycznej stanowiącej jego rdzeń.

Tak więc w samej definicji modelu zakłada się pewną jego nieadekwatność do oryginału, przy czym stopień wierności może być różny. Wynika to z konieczności wyraźnego wydzielenia poszczególnych elementów modelu oraz relacji między nimi, podczas gdy w rzeczywistości nie występują te cechy oddzielnie, a relacje są wielostronne i o różnej intensywności.

Zjawisko takie występuje w modelu dydaktycznym, gdzie zakłada się istnienie w procesie kształcenia szeregu momentów zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych, które przeplatają się ze sobą nieprzerwanie. Jednak szczególna trudność z zachowaniem wierności z oryginałem występuje przy modelowaniu osobowości człowieka. Trudno bowiem rozpisać w postaci nawet najbardziej pełnego zestawu cech całą złożoność procesów psychicznych, możliwych zachowań i dynamiki zmian, jakim określone walory osobowości podlegają. Stąd w modelu osobowości przyjmuje się szereg uproszczeń, szczególnie tam, gdzie jest to najbardziej uzasadnione z metodologicznego punktu widzenia.

Rozważając zatem model osobowości oficera należy mieć na uwadze, iż jest to konstrukcja teoretyczna, zapisana w kategoriach postulatywnych i odniesiona do osobowości ostatecznie ukształtowanej. Model osobowości będzie więc formułą docelową, określoną cechami, do której oficer będzie się zbliżał w kolejnych latach służby. Dla ukształtowania u oficera zapisanych w modelu cech podejmuje się cały szereg zabiegów dydaktyczno-

wychowawczych na poszczególnych etapach jego rozwoju. Tak więc na każdym stopniu edukacji punktem odniesienia, wyznaczającym cele kształcenia i wychowania, a zarazem pozwalającym określić stopień ich osiągnięcia, jest właśnie model osobowości oficera.

Przy ustalaniu zespołu cech tworzących model należy przyjąć za podstawę - według J. ZAKRZEWSKIEGO - dwie przesłanki metodyczne:

1. Preferowanie tych wartości człowieka, które ułatwiają sprawne jego funkcjonowanie w rzeczywistej działalności społecznej i zawodowej.

2. Poprzedzanie doboru składników modelu analizą potrzeb społecznych i zawodowych z przestrzeganiem następujących zasad:

- a) jedności sfery osobowej i zawodowej, zgodnie z którą model osobowości oficera należy konstruować nie tylko pod względem przydatności zawodowej, lecz także jego wartości moralno-etycznych i społecznych;

- b) funkcjonalności zawodowej, czyli formułowania cech i wartości zawodowych z punktu widzenia wykonywania rzeczywistych funkcji służbowych, zwłaszcza zaś w przewidywaniu potrzeb organizowania i prowadzenia działań bojowych na przyszłym polu walki;

- c) dynamizmu rozwojowego, to jest widzenia oficera w ciągłym przeobrażaniu się i rozwoju, w doskonaleniu samego siebie, stałym zwiększaniu skuteczności swego działania³⁶.

Obok powyższych przesłanek, dotyczących metodyki ustalania zestawu cech oficera, istotne będzie również uwzględnienie pew-

36. Por. Zakrzewski J. (red.): Zarys metodologii opracowania programów studiów wyższej szkoły wojskowej. Warszawa 1980 s. 64-66

nych uwarunkowań nadrzędnych. Do takich należą uwarunkowania historyczne i społeczno-ustrojowe.

Uwarunkowania historyczne

W modelu osobowości oficera zawiera się synteza chlubnych tradycji zawodu wojskowego, żołnierzy, którzy swymi walorami bojowymi budzili zawsze szacunek nie tylko własnego narodu, ale uznanie i respekt wrogów. W cechach oficera odbijają się zarówno przymioty mężów tej miary, co hetmani Rzeczypospolitej: Tarnowski, Zamojski, Chodkiewicz, Czarnecki, Sobieski, czy też bliżsi współczesności oficerowie: Kościuszko, Pułaski, Bem, Sikorski, jak i cechy ogromnej rzeszy oficerów - dowódców różnych szczebli i na różnych frontach II wojny światowej. Kształtowały te cechy wojny Królestwa, walki narodowowyzwoleńcze, powstania i wreszcie chlubny szlak bojowy Wojska Polskiego.

Z tych właśnie uwarunkowań historycznych wywodzą się takie cechy oficerów jak: umiłowanie niepodległości, oddanie Ojczyźnie, biegłość w "rzemiośle" wojennym, waleczność, honor, odwaga, rycerskość, szlachetność.

Uwarunkowania społeczno-ustrojowe

Realia rzeczywistości społeczno-politycznej Polski, jej demokratyczny ustroj wpływają bezpośrednio na zespół cech osobowych oficera. Nie chodzi tutaj tylko o postawę akceptującą, lecz o przekonanie i umotywowane zaangażowanie w proces rozbudowy kraju i gotowość jego obrony.

Tak więc jawi się potrzeba rozwinięcia w modelu osobowości oficera cech dotyczących:

- dobrego obywatela, to znaczy człowieka zaangażowanego w rozbudowę kraju, kierującego się motywacją patriotyczną, społecznie aktywnego i wrażliwego na krzywdę ludzką;

- człowieka wszechstronnie rozwiniętego, posiadającego różnorodne zainteresowania poznawcze, spełniającego się w działaniu, szczególnie twórczym, posiadającego ukształtowane potrzeby intelektualne i kulturalne;

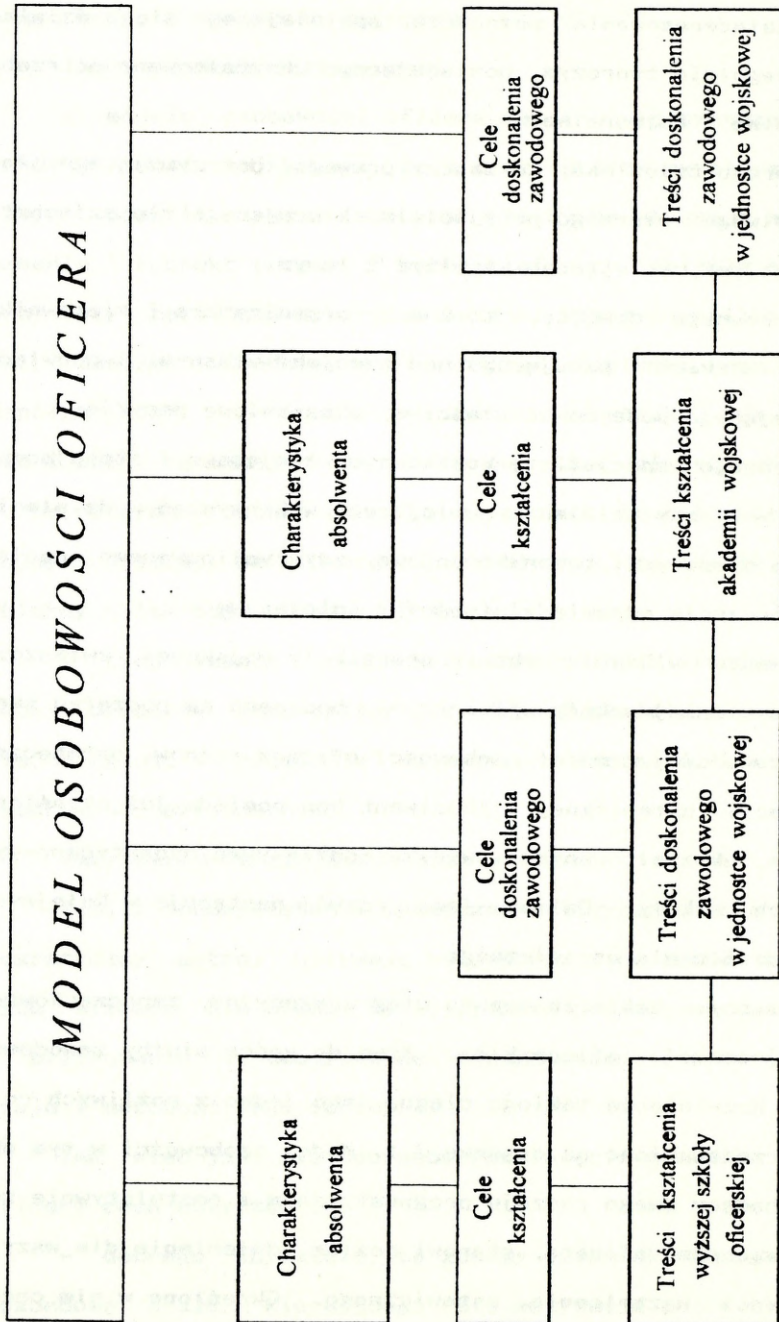
- dobrego człowieka, to znaczy prawego, dotrzymującego słowa, życzliwego, wiernego przyjaciela, kierującego się szlachetnymi intencjami, umiającego współżyć z innymi;

- sprawnego dowódcę, to znaczy organizatora i kierownika zespołów ludzkich, panującego nad emocjami własnymi i podwładnych, umiającego podejmować właściwe, uzasadnione decyzje;

- dobrego specjalistę wojskowego, znającego i stosującego wszelkie warianty działania, umiającego wykorzystać w działaniu oddaną do dyspozycji technikę bojową, zdyscyplinowanego, posiadającego poczucie odpowiedzialności i inicjatywę.

Z punktu widzenia absolwenta szkoły wojskowej, zwłaszcza absolwenta wyższej szkoły oficerskiej, będącego na początku swej kariery zawodowej, model osobowości oficera stanowi ostateczny cel edukacji ustawicznej. Absolwent ten posiada już określony zasób cech, ukształtowanych w wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Dalszy jego rozwój następuje w kolejnych etapach kształcenia ustawicznego.

Rozumiany w takim znaczeniu ciąg edukacyjny, zapoczątkowany w wyższej szkole oficerskiej, trwa do końca służby zawodowej oficera. Rozwinięcie takiego ciągu, jako jedno z możliwych rozwiązań, przedstawiono na rysunku 3.1. Model osobowości w tym układzie, będący swego rodzaju prognostycznym i postulatywnie zapisanym wzorcem oficera, stanowi poziom odniesienia dla wszystkich etapów kształcenia ustawicznego. Określone w nim cechy znajdują odbicie w charakterystykach absolwentów wyższych szkół



Rys. 3.1. Model osobowości jako symulator edukacji ustawicznej

oficerskich i akademii wojskowych, a także celach kształcenia (doskonalenia) zawodowego w jednostkach wojskowych. Istotne jest przy tym, aby osiąganie celów zakładanych dla każdego, kolejnego etapu edukacji zbliżało do stanu zapisanego w modelu osobowości oficera.

3.3. Istota charakterystyki absolwenta

Zestaw cech używanych do opisu osobowości człowieka jest w zasadzie nieokreślony. Zależy bowiem od ustalonych kryteriów podziału, stopnia uogólnienia, zastosowanej procedury badawczej, przyjętego układu pojęciowego itd. Jednocześnie zestaw ten jest w całości niepowtarzalny, choć w pewnym przedziale (w określonej części) może być zbieżny. Toteż podjęcie próby analizy i systematyzacji wszystkich możliwych układów struktur osobowości jest zadaniem praktycznie niewykonalnym.

Aby temu zapobiec, często ten ogromny zbiór własności psychicznych znacznie się redukuje, grupując odpowiednio ustalone uprzednio cechy. Dokonując należytej klasyfikacji można dojść do kilkunastu, a nawet kilku kategorii podstawowych. Jest to oczywiście uzależnione od przyjętych założeń badawczych i zastosowanych uproszczeń. Poprawność ostatecznego zapisu zależy jednak od tego, czy pierwotny zestaw cech był zbiorem kompletnym i czy proces uogólnienia przebiegał we wszystkich obszarach prawidłowo i równomiernie.

W opracowaniach pedagogicznych opisy osobowości człowieka dotyczą głównie absolwenta szkoły określonego poziomu kształcenia. Owe opisy przyjmują różne formy, jednakże najczęściej mamy do czynienia z charakterystyką zawodu, charakterystyką zawodową, taryfikatorem zawodowym, bądź też z modelem, sylwetką lub profi-

lem absolwenta. Zarówno jednak w pierwszej grupie wymienionych pojęć, które dotyczą przed wszystkim zawodu, jak i w drugiej grupie, dotyczącej absolwenta, występuje znaczne zróżnicowanie interpretacji samych haseł - stosownie do punktów widzenia i obszaru zainteresowań autorów. Fakt ten znacznie ogranicza możliwości analizy tej problematyki, a także utrudnia tworzenie w tym zakresie dokumentów.

Zródłem licznych niedogodności w opisie osobowości absolwentów jest również bogaty zestaw określeń używanych do oznaczenia tworzących ją składników. Do bardziej znanych pojęć, przy pomocy których opisuje się osobowość, należą: rys charakteru, kompleks, kierunkowa tendencja, właściwość, ogólna podstawa, system Ego, uogólniony nawyk, ideał, sposób przystosowania, zintegrowana potrzeba, skłonność, fobia, postawa uczuciowa, styl życia, subiektywna wartość, upodobanie, gust, sprężyna popędu, trend. Cały ten bogaty i wielowymiarowy zestaw haseł G.W. ALLPORT określa pojęciem cechy³⁷. Tak rozległa interpretacja cechy powoduje, że znaczeniowo pojęcie to obejmuje walory osobowości "rozmaitych kategorii - od peryferyjnych manieryzmów i nawyków przystosowawczych do najbardziej centralnych orientacji wartościujących"³⁸.

Oznacza to, że cechy umożliwiają opisanie osobowości absolwenta w wielu wymiarach i właśnie ów opis określa się mianem charakterystyki. Zatem przez charakterystykę absolwenta rozumieć będziemy zapis, obejmujący ogół zakładanych u niego cech osobo-

37. Por. Siek S.: Wybrane metody badania osobowości. Warszawa 1983 s.15

38. Allport G.W.: Osobowości i religia. Warszawa 1988 s. 73

wości, zapewniających mu możliwość pełnienia przyszłych funkcji społeczno-zawodowych, zwłaszcza działania na przewidzianych dla niego stanowiskach pracy.

Charakterystyka może stanowić układ cech odniesiony do teraźniejszości, lub do przyszłości. W pierwszym rozwiązaniu zapis taki dotyczy absolwentów już wypromowanych, natomiast w drugim - stanu zakładanego po zakończeniu studiów. Dla koncepcji funkcjonalnej znaczenie może posiadać przede wszystkim dokument dotyczący czasu przyszłego, mimo iż jego opracowanie jest przedsięwzięciem znacznie trudniejszym. Jedynie bowiem w takim przypadku charakterystyka, jako wizja przyszłości, obraz studenta widzianego w chwili kończenia studiów, może być czynnikiem stymulującym działalność uczelni.

Dla procesu kształcenia, zwłaszcza programu studiów, istotne znaczenie posiadać będzie rozkład proporcji pomiędzy układem cech ogólnych i specjalistycznych. Właśnie owa proporcja wyznacza szerokość profilu kształcenia. Jeżeli zatem w charakterystyce wystąpi bogatsza i bardziej szczegółowa reprezentacja cech specjalistycznych, to pochodną takiego stanu będzie węższy profil kształcenia, prowadzący do wąkospecjalistycznego przygotowania absolwentów. Przeciwnieństwem będzie koncepcja kształcenia oparta na charakterystyce absolwenta, w której preferowane będą cechy dotyczące wiedzy podstawowej, ogólnorozwojowej. W takim przypadku problem specjalizacji wyrażać się będzie jedynie ogólną orientacją zawodową.

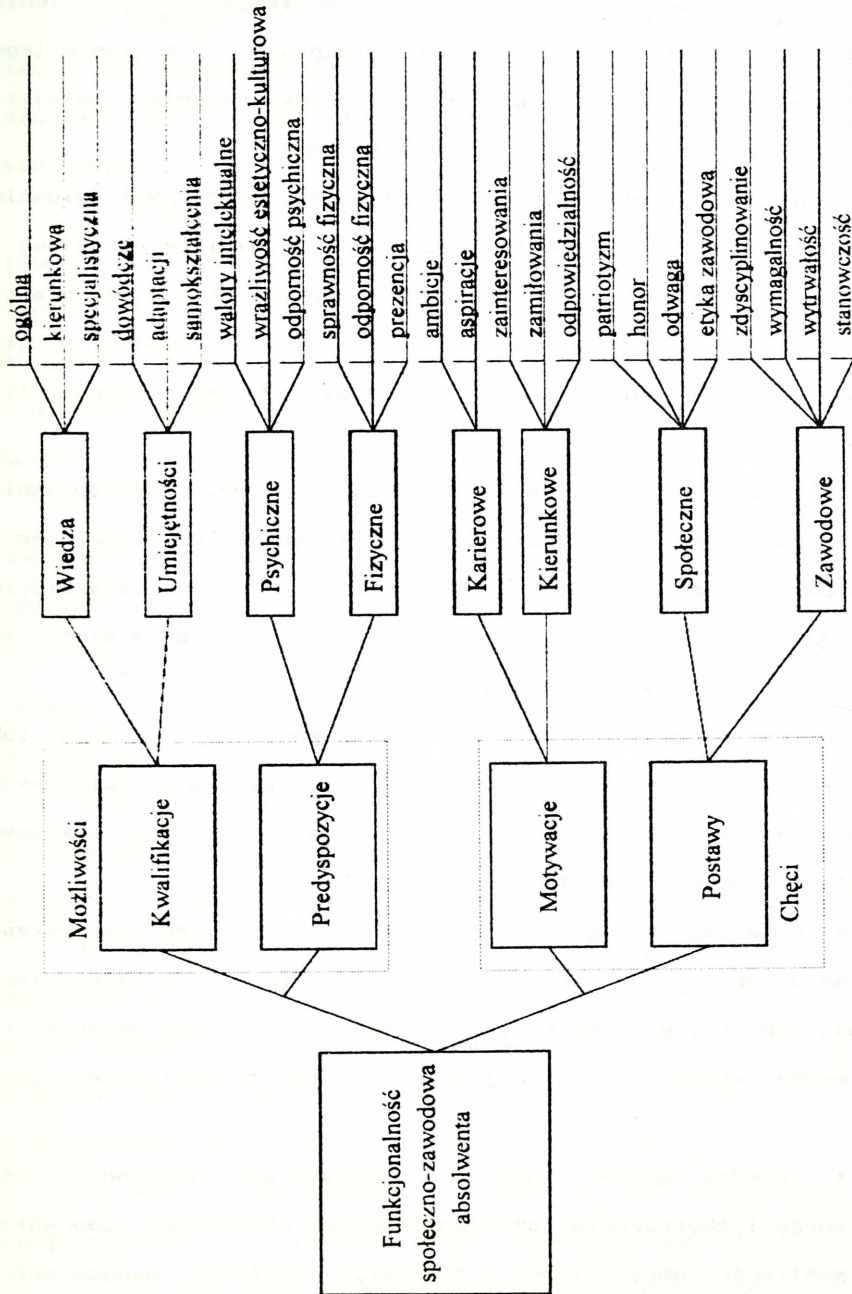
Charakterystyka absolwenta jest dokumentem opisującym wymagania, jakim powinien odpowiadać przyszły absolwent szkoły. Jest zatem dokumentem wyjściowym nie tylko do ustalania celów i treści kształcenia, lecz także dla doboru form i metod kształcenia.

Podstawowymi przesłankami dla jej wyznaczania - obok rozpoznania społecznie akceptowanego modelu wykształconego człowieka - będą: analiza funkcji społeczno-zawodowych współczesnych absolwentów oraz ocena kierunków rozwoju społeczeństwa i kraju, zwłaszcza przemian w sferze techniki, technologii i organizacji. Zamierzenia te umożliwią wyodrębnienie oraz rozpoznanie struktury cech wymaganych obecnie i w dającej się przewidzieć przyszłości.

W powszechnym rozumieniu funkcjonalność społeczno-zawodową człowieka wyznaczają jego chęci i możliwości. T. TOMASZEWSKI opisując zagadnienia przydatności zawodowej stwierdza, że jest ona funkcją kwalifikacji i motywacji³⁹. Podobnie hasło "sprawności zawodowej" rozumieją prakseologowie. Pełniejsza analiza problemu prowadzi jednak do wniosku, że owa funkcjonalność absolwenta zależeć będzie przede wszystkim od jego możliwości i chęci. Są to bowiem dwie kategorie nadrzędne i jedynie łączne ich występowanie czyni absolwenta gotowym do spełniania oczekujących go zadań. W przeciwnym przypadku będziemy mieli do czynienia z sytuacjami, kiedy to człowiek "chce, a nie może" lub "może, ale nie chce".

W dalszym rozwinięciu o możliwościach przesądzać będą kwalifikacje i predyspozycje, natomiast chęci zależeć będą od motywacji i postaw. Dopiero rozwinięcie takiego zestawu składowych umożliwi wyznaczenie w miarę pełnego układu zasadniczych grup cech absolwenta (rys. 3.2.).

39. Por. Tomaszewski T.: Cyt.poz. s. 80



Rys. 3.2. Rozwinięcie graficzne funkcjonalności społeczno-zawodowej absolwenta

Kwalifikacje absolwenta określają zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zadań wynikających z pełnienia funkcji na określonym stanowisku służbowym. O poziomie tego przygotowania stanowiąc będą wiedza i szeroko rozumiane umiejętności (włączenie z nawykami i sprawnościami).

Predyspozycje absolwenta oznaczają jego skłonności (głównie wrodzone) i możliwości osiągnięcia sprawności intelektualnej i manualnej (ruchowej). Z tego względu w predyspozycjach, stanowiących integralny składnik całości struktury osobowości absolwenta, wyróżnia się kategorie predyspozycji psychicznych i fizycznych.

Motywacje opisują cechy dotyczące pobudek postępowania absolwenta, przyczyn działania zmierzającego do zaspokojenia określonych potrzeb, kierunkujących to działanie na osiągnięcie zakładanych celów. W ogólnym podziale motywacje mogą mieć charakter karierowy lub kierunkowy.

Postawy natomiast wyrażają stosunek absolwenta do życia lub do pewnej, wyróżnionej sfery zjawisk. W postawach społecznych uwidacznia się nastawienie do ludzi, natomiast postawy zawodowe określają stanowisko względem zadań.

W bardziej szczegółowym zapisie tak wyróżnione płaszczyzny ujmowania osobowości absolwenta rozwija się w 25 wyraźnie zaznaczających się grup cech, tworzących strukturę charakterystyki absolwenta wyższej szkoły wojskowej. Do takich zaliczone zostają:

1. Wiedza ogólna, stanowiąca podstawę wszechstronnego, ustawicznego i skutecznego rozwijania swojej osobowości, zapewniająca możliwość samodzielnego i twórczego działania, będąca świadectwem przynależności do warstwy inteligencji i grupy spo-

tecznej żołnierzy zawodowych.

2. Wiedza kierunkowa, obejmująca zakres i jakość wykształcenia ogólnozawodowego absolwenta, zapewniająca możliwość pełnienia funkcji zawodowych niezależnie od zajmowanych stanowisk służbowych.

3. Wiedza specjalistyczna, dotycząca zasad działania i możliwości bojowych wojsk własnych i potencjalnego przeciwnika, budowy i eksploatacji oraz możliwości wykorzystania sprzętu i uzbrojenia, a także planowania, organizowania i prowadzenia działań bojowych stosownie do wymagań na zajmowanym stanowisku służbowym.

4. Umiejętności dowódcze, rozumiane jako ukształtowane sprawności przywódcze, nawyki planowania i organizowania walki oddziału, umiejętności podejmowania trafnych, śmiałych decyzji i wcielania ich w życie, zdolność przewidywania i elastycznego reagowania na zmieniające się sytuacje zarówno w warunkach pokojowych, jak i w stanie wojny.

5. Umiejętność adaptacji, zapewniająca szybkie przystosowanie się do nowych sytuacji i zadań oraz zmieniających się warunków służby wojskowej.

6. Umiejętność samokształcenia, stanowiąca niezbędny warunek nadążania za rozwojem nauki i techniki, zdolność krytycznej oceny posiadanej wiedzy i umiejętności oraz wynikająca stąd potrzeba ustawicznego doskonalenia swej osobowości, aktualizowania i podwyższania kwalifikacji zawodowych.

7. Walory intelektualne, rozumiane jako rozwinięte dyspozycje umysłowe, określające sprawność procesów psychicznych, w tym głównie wyobraźni, sprawności postrzegania, pamięci i myślenia.

8. Wrażliwość estetyczno-kulturowa, obejmująca zespół cech pozwalających utrzymać harmonię i równowagę wewnętrzną, stanowiąca zewnętrzny wyraz przynależności do określonej warstwy społecznej, warunkująca lepsze przygotowanie do pracy w jednostkach wojskowych i życia prywatnego.

9. Odporność psychiczna, gwarantująca niezawodność i skuteczność działania (dowodzenia) w warunkach pokojowych oraz w czasie wojny, umiejętność organizowania i prowadzenia działań w sytuacjach obciążeń emocjonalnych, gotowość psychiczna do rozwiązywania skomplikowanych zadań.

10. Sprawność fizyczna, wynikająca z dobrego stanu zdrowia, zapewniająca możliwość realizacji zadań służbowych, umożliwiającą pokonywanie przeszkód na drodze do osiągnięcia celów.

11. Odporność fizyczna na trudy i zmęczenie, umiejętność podejmowania dalszego wysiłku w sytuacjach wyczerpania, niezależnie od warunków atmosferycznych i terenowych.

12. Prezencja, będąca wyrazem kultury osobistej, postawy wojskowej, przepisowego noszenia munduru; sylwetka żołnierska, stanowiąca wzór dla otoczenia, zwłaszcza podwładnych.

13. Ambicje zawodowe, rozumiane jako odczuwanie potrzeby twórczego poszukiwania nowatorskich rozwiązań, podnoszących sprawność działalności dowódczej i wychowawczej.

14. Aspiracje, będące wyrazem dążenia do wybicia się i uznania oraz awansów i zajmowania ważnych stanowisk, zmierzania do osiągnięcia ambitnych celów zawodowych, ideałów życiowych i uzyskiwania sukcesów.

15. Zainteresowania zawodowe, jako dążenie do ustawicznego doskonalenia zawodowego, śledzenia rozwoju nauki i techniki bojowej, szczególnie w swojej specjalności.

16. Zamiłowania zawodowe, rozumiane jako upodobanie do pełnienia służby wojskowej, poszanowanie munduru oraz tradycji i ceremoniału wojskowego.

17. Odpowiedzialność, jako świadomość skutków podejmowanych decyzji, gotowość ponoszenia konsekwencji za własne słowa i czyny oraz stan wyszkolenia i wartość bojową dowodzonego oddziału.

18. Patriotyzm, wywodzący się z głębokiej świadomości historycznej postępowych dziejów narodu, zwłaszcza walk niepodległościowych, uwidaczniający się w umiłowaniu ojczyzny, przywiązaniu do ziemi i kultury ojczystej, gotowości poświęcenia życia w służbie narodu.

19. Honor, rozumiany jako poczucie godności osobistej, wynikającej z uświadomionego zaszczytu pełnienia funkcji w wojsku, noszenia munduru i godła państwowego, wierności przysiędze wojskowej i gotowości wykonania każdego zadania bez względu na stopień niebezpieczeństwa.

20. Odwaga, jako umiejętność działania w sytuacjach trudnych i niebezpiecznych, zdolność do trwania przy własnych, słuszych, uzasadnionych poglądach i przekonaniach mimo napotykanych przeszkód, zdolność do podejmowania trudnych zadań, umiejętność przezwyciężania strachu i panowania nad sobą w sytuacjach zagrożenia.

21. Etyka zawodowa, znajdująca swój wyraz w przestrzeganiu norm moralnych, zwłaszcza ukształtowanego historycznie kodeksu honorowego oficerów, mająca swe odbicie w uczciwości, praworządności, rzetelności, inicjatywie, zaangażowaniu i aktywności społecznej.

22. Zdyscyplinowanie, jako podporządkowanie woli własnej woli przełożonego, uznanie rozkazu jako nakazu służby wojskowej,

wynikającego z konieczności skoordynowania wysiłku wszystkich żołnierzy w interesie obrony ojczyzny, przekonanie o karności, jako wyróżniającej cnoty żołnierza.

23. Wymagalność, będąca egzekwowaniem od siebie i podwładnych postępowania zgodnego z przepisami regulaminów, opartego na poczuciu wartości i wiary w siebie i podwładnych oraz przekonaniu o potrzebie stawiania zadań wykonalnych.

24. Wytrwałość, jako odporność na chwilowe niepowodzenia, uporczywość w podejmowaniu wysiłków zmierzających do wykonania postawionego zadania, nieustępliwość w pokonywaniu przeszkód.

25. Stanowczość, mająca swe odbicie w podejmowaniu śmiałych ale rozsądnych decyzji zmierzających do osiągnięcia zakładanego celu, uwidaczniająca się w silnej woli działania, zdecydowana w realizacji postawionych zadań.

W pełni rozwiniętej charakterystyce absolwenta wskazanych powyżej 25 grup cech ulega dalszemu uszczegółowieniu. Zabieg taki ma istotne znaczenie zwłaszcza w stosunku do wiedzy i umiejętności, jako bezpośrednich wyznaczników celów kształcenia.

Oczywiste jest jednak, że nawet takie rozwinięcie nie zapewni sporządzenia pełnego katalogu cech absolwenta. Mimo to - choć nigdy nie można być pewnym, że nawet najbardziej precyzyjnie opisany zestaw cech, będzie zestawem kompletnym - należy założyć, że taka charakterystyka stanowi zapis dostatecznie wyczerpujący, choć możliwy do uzupełnienia w miarę pojawiania się nowych wymuszeń.

Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że jakość charakterystyki absolwenta (zwłaszcza precyzyjność określenia cech) będzie decydować o poprawności przebiegu procesu kształcenia. Z tego względu dokument ten powinien obejmować zestaw cech okreś-

lonych nie tylko na miarę potrzeb, ale i na miarę możliwości ich ukształtowania. Chodzi mianowicie o uwzględnianie w procesie ustalania cech realnych warunków kształcenia oraz potencjalnych możliwości intelektualnych studentów. Czynniki te często będą przesądzać o akceptacji charakterystyki przez konstruktorów programów, nauczycieli, a także samych studentów.

W odróżnieniu od modelu osobowości oficera charakterystyka absolwenta szkoły wojskowej posiada walor wysoce użyteczny. Jest bowiem dokumentem opisującym wymagania, jakim powinien odpowiadać absolwent, by mógł podjąć obecnie i pełnić w przyszłości przewidziane dla niego funkcje zawodowe. Jest zatem dokumentem wyjściowym nie tylko dla ustalania celów i treści kształcenia, lecz także dla organizacji procesu kształcenia.

3.4. Metody konstruowania charakterystyki absolwenta

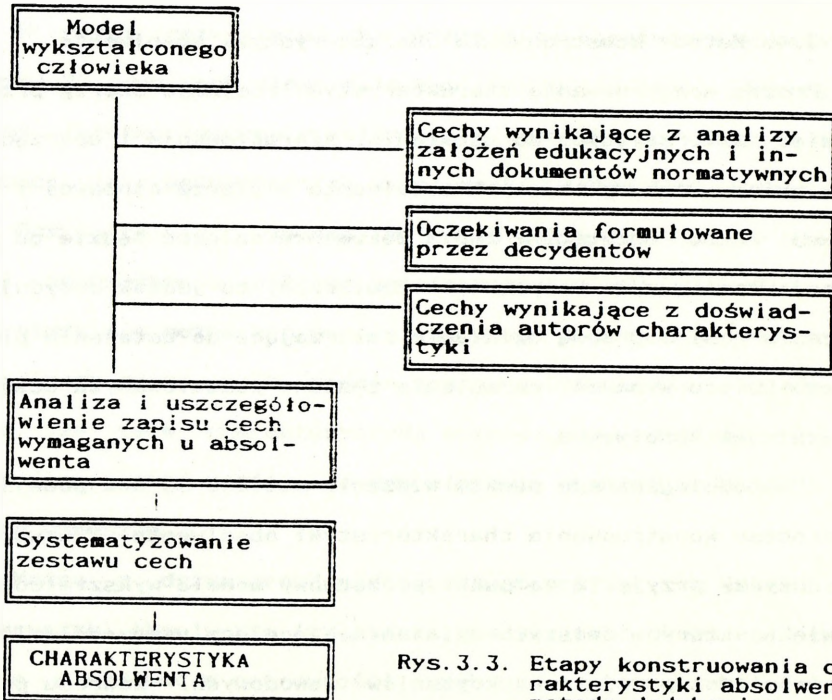
Proces konstruowania charakterystyki obejmuje szereg przedsięwzięć zmierzających do ustalenia, sformułowania i uporządkowania układu cech opisujących absolwenta w sferze osobowej i zawodowej. Choć ostateczny zapis dokumentu zależeć będzie od poprawnej realizacji wszystkich zamierzeń, to jednak decydujące znaczenia posiadać będą działania zmierzające do ustalenia pierwotnego zbioru wymagań, określenia zestawu postulowanych oczekiwań względem absolwenta.

Z metodologicznego punktu widzenia możliwe są dwa podejścia do procesu konstruowania charakterystyki absolwenta. Pierwsze z nich dotyczy przyjęcia za punkt początkowy modelu wykształconego człowieka, który w dalszych działaniach podlega uszczegółowieniu stosownie do przyjętych kryteriów zawodowych, zakresu przewidywanych obowiązków oraz ustaleń zawartych w dokumentach wyz-

naczających zadania edukacyjne. Taka metoda oznaczana bywa jako dedukcyjna.

Inne podejście polega na przyjęciu za punkt wyjściowy zestawu cech otrzymanych z badań funkcji społeczno-zawodowych absolwentów tych szkół. Uzyskane w ten sposób cechy, po usystematyzowaniu, zostają uzupełnione i wzbogacone dodatkowo zapisami wynikającymi z analizy założeń edukacyjnych i stosowanych ustaleń normatywnych. Metoda ta oznacza bywa jako indukcyjna.

Metoda dedukcyjna polega w zasadzie na rozważaniach teoretycznych i zmierza do ustalenia zestawu postulowanych cech absolwenta. Dokument opracowany w ten sposób stanowi wyraz aspiracji i pragnień osób lub instytucji, przy czym bazę danych tworzą - obok istniejących dokumentów - ogólna znajomość problemu i doświadczenie autorów. Kolejność etapów budowania charakterystyki absolwenta tą metodą przedstawiono na rysunku 3.3.



Rys. 3.3. Etapy konstruowania charakterystyki absolwenta metodą dedukcyjną

Tak opracowana charakterystyka jedynie częściowo uwzględnia realia rzeczywistości, jest często oderwana od praktyki i przy tej skali ogólności nie może być w pełni przydatna jako wyznacznik funkcjonowania szkoły.

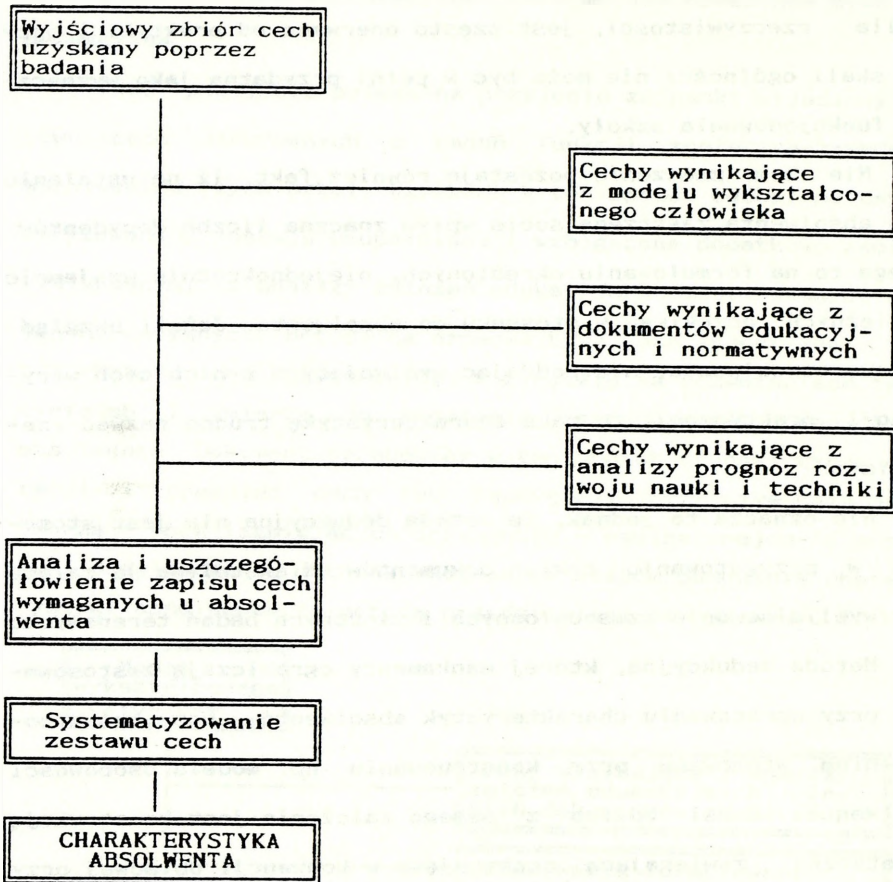
Nie bez znaczenie pozostaje również fakt, iż na ustalanie cech absolwenta zastrzega sobie wpływ znaczna liczba decydentów. Polega to na formułowaniu określonych, niejednokrotnie wzajemnie rozbieżnych oczekiwań w stosunku do absolwenta. Jeżeli uwzględnić owe oczekiwania, nie poddając wynikających z nich cech weryfikacji praktycznej, to taką charakterystykę trudno nazwać rzeczywistą.

Nie oznacza to jednak, że metoda dedukcyjna nie jest stosowana w przygotowaniu takich dokumentów. Niewątpliwą jej zaletą jest wyeliminowanie czasochłonnych i złożonych badań terenowych.

Metoda dedukcyjna, której mankamenty ograniczają zastosowanie przy opracowaniu charakterystyk absolwentów, może być z powodzeniem stosowana przy konstruowaniu np. modelu osobowości absolwenta. Model bowiem z samego założenia jest konstrukcją teoretyczną, zawierającą cechy ujęte w konwencji opisowej przy dużym stopniu ogólności.

Znacznie większą przydatność dla organizacji procesu kształcenia w szkole funkcjonalnej ma charakterystyka absolwenta opracowana metodą indukcyjną. Momentem wyjściowym dla formułowania treści dokumentu jest zestaw cech otrzymanych z badań (rys. 3.4.).

W metodzie indukcyjnej mogą wystąpić dwie odmiany: statystyczna i analityczna. Elementem różnicującym obie odmiany jest sposób ustalania empirycznego zbioru cech absolwenta.



Rys. 3.4. Etapy konstruowania charakterystyki absolwenta metodą indukcyjną

W statystycznej metodzie indukcyjnej badania zmierzające do ustalenia wyjściowego zbioru cech prowadzi się sondując opinie ekspertów (sędziów kompetentnych). Do grona ekspertów powołać można przedstawicieli nauczycieli, przyszłych pracodawców i przedstawicieli instytucji, którym szkoła podlega służbowo. Podstawowe narzędzie badawcze stanowi ankieta otwarta, w której

ustalone są tylko orientacyjne grupy (zespoły) cech.

Uzyskane z ankiety dane opracowuje się statystycznie. Każda z cech opatrzona zostaje współczynnikiem wagi "G", wyznaczającym częstotliwość jej występowania w ankietach. Wartość współczynnika wagi ustala się na podstawie zależności:

$$G_j = \frac{C_i}{N_j} \quad \text{przy: } i < j$$

gdzie: C_i - suma powtórzeń danej cechy w ankietach;

N_j - liczba ankiet

Współczynniki wagi "G" pozwalają ułożyć hierarchicznie cechy w poszczególnych grupach. Powstanie w ten sposób wstępna charakterystyka absolwenta.

Tak opracowaną wersję wstępną poddaje się weryfikacji przez osoby biorące udział w pierwszym etapie zbierania danych. Weryfikacja ta polega na określeniu poprawności przyjętej hierarchii cech i ewentualnej zmianie lub uzupełnieniu o cechy dodatkowe. Pozwoli to na wzmocnienie jednych cech, przy eliminacji innych, o niższych współczynnikach wagi "G".

Z punktu widzenia konstruowania programów kształcenia (doboru treści) najistotniejsze znaczenie w charakterystyce absolwenta posiadać będą kwalifikacje. Wyznaczają bowiem wymagany od absolwenta zakres wiedzy i umiejętności. Dlatego też ta część charakterystyki powinna być szczególnie precyzyjnie i jednoznacznie określona. Możliwość taką daje analityczna metoda in-

dukcyjna. W metodzie tej wyjściowy zbiór cech uzyskuje się na podstawie obserwacji zadań realizowanych przez absolwentów na konkretnych stanowiskach pracy. Stosownie do uzyskanego z obserwacji zestawu zadań opracowuje się odpowiadający im zestaw cech.

W metodzie występują trzy etapy:

1. Obserwacja i ewidencjonowanie zadań wykonywanych przez absolwentów na określonych stanowiskach pracy.
2. Określenie zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych dla wykonania ustalonych zadań.
3. Opracowanie hierarchicznego układu cech (wiedzy i umiejętności).

Ewidencjonowanie zadań powinien prowadzić obserwator w specjalnie przygotowanym dzienniku obserwacji lub sam absolwent. Po uporządkowaniu zebranych danych powstanie zbiór zadań wykonywanych przez absolwentów.

Wykonanie każdego zadania (Z) wymaga posiadania określonej wiedzy (W) i stosownych umiejętności (U). Należy przyjąć, że każde działanie (D), tak manualne jak i intelektualne, jest funkcją wiedzy i umiejętności:

$$D = f(z) = fA(W, U)$$

gdzie: A - stały współczynnik określający wpływ niektórych cech osobowych, takich jak temperament (stanowiący m.in. o szybkości działania), czy też charakter (stanowiący np. o rzetelności działania). Z pewnym uproszczeniem można przyjąć wartość współczynnika $A = 1$.

Tak więc zbiorowi zadań $Z = (Z_1, Z_2, Z_3, \dots, Z_n)$ odpowiada zbiór elementów wiedzy $W = (W_1, W_2, W_3, \dots, W_n)$ i zbiór umiejętności $U = (U_1, U_2, U_3, \dots, U_n)$. Każdemu elementowi wiedzy i

umiejętności należy podporządkować odpowiednie współczynniki wagi "G", przy czym współczynniki te określają zależności:

$$G_w = \frac{W_i}{C_n}$$

$$G_u = \frac{U_i}{C_n}$$

gdzie: G_w - współczynnik wagi ustalonej jednostki wiedzy (np. prawa, twierdzenia, zasady),

G_u - współczynnik wagi ustalonej umiejętności (np. wykonania konkretnej czynności, stosowania określonego algorytmu przy analizie zadania),

$W_i; (U_i)$ - suma (krotność) występowania określonej jednostki wiedzy (umiejętności) w poszczególnych zadaniach,

C_n - liczba rozpatrywanych zadań.

Wyliczone w ten sposób dla każdego elementu (jednostki) wiedzy lub umiejętności współczynniki wagi pozwolą ustalić układ hierarchiczny zestawu cech absolwenta w zakresie jego kwalifikacji.

Przedstawione powyżej sposoby wyznaczania charakterystyki absolwenta nie obejmują pełnego zestawu metod możliwych do zastosowania w tego typu działaniach. Zaprezentowane zostały jedynie te, które dotychczas zweryfikowano w praktyce dydaktycznej wybranych szkół.

W wyniku tak prowadzonych badań uzyskany zostanie wyjściowy zbiór cech absolwenta, który to zbiór podlega uzupełnieniu, wzbogaceniu i preparacji. Chodzi mianowicie o zapewnienie pełnego opisu absolwenta i zachowanie zbliżonej formuły oraz porównywalnej skali uszczegółowienia.

Rozdział 4

CELE KSZTAŁCENIA

Proces dydaktyczny w szkołach wojskowych, na kolejnych poziomach edukacji przyjmuje różne formy. W podoficerskiej szkole zawodowej mamy najczęściej do czynienia ze szkoleniem, jako procesem kształtowania głównie umiejętności zawodowych. W szkole chorążych proces dydaktyczny, przebiegający przede wszystkim pod kierunkiem nauczyciela, przybiera formę nauczania. Natomiast w szkole wyższej, gdzie rozwój studentów przebiega przy ich czynnym, aktywnym i samodzielnym udziale, proces ten nazywać będziemy kształceniem.

Okazuje się jednak, że ten hierarchiczny podział, nie jest rozróżnieniem kategoriycznym. Szkolenie bowiem, jako ten najprostszy poziom edukacji (choć częstokroć bardzo czasochłonny, np. podczas przekształcania umiejętności w nawyki) może występować jako sekwencje dydaktyczne na poziomach wyższych. Jednakże w uczelniach wyższych udział owych sekwencji w całości procesu edukacyjnego jest sporadyczny. Podobnie również nauczanie może występować jako składnik procesu kształcenia. Oczywiście jest jednak, że edukację w szkołach wyższych wyróżnia dominacja procesu kształcenia. W innym bowiem przypadku szkoły te będą jedynie uczelniami tytularnymi.

Kształcenie, podobnie jak wiele terminów, a nawet podstawowych pojęć dydaktycznych, nie zostało powszechnie zaakceptowane w jednoznacznej interpretacji. W jednym przypadku jest to pojęcie odpowiadające nauczaniu, w odróżnieniu od samokształcenia, rozumianego jako proces uczenia się. W innym znaczeniu kształce-

nie utożsamiane jest z szeroko rozumianym wychowaniem³⁸, bowiem procesy te zmierzają do ukształtowania określonych cech osobowości, do przygotowania wykształconego człowieka. Przeważa jednak pogląd, że kształcenie oznacza proces wszechstronnego rozwijania osobowości, w tym zwłaszcza zdobywanie wiedzy i umiejętności w toku nauczania i uczenia się. Takie rozumienie jest bliskie znaczeniu, jakie nadają temu pojęciu Cz.Kupisiewicz³⁹, W.Okoń⁴⁰ i T.Wujek⁴¹. Przytoczone poglądy, choć w dużym stopniu zbliżone do siebie, wskazują jednak na występowanie określonych różnic, utrudniających precyzyjne przekazywanie i odbiór informacji. Dlatego też do dalszych rozważań przyjmujemy ostatnią z przedstawionych interpretacji pojęcia "kształcenie".

Na poszczególnych poziomach edukacji wystąpi zróżnicowanie form i treści dokumentów stanowiących podstawę do organizacji toku studiów. Stosownie do przyjętej hierarchizacji procesu dydaktycznego wystąpią odpowiednie plany oraz programy szkolenia, nauczania i kształcenia. Podobny podział nastąpi w sferze celów. Oznacza to, że cele kształcenia dotyczyć będą wyników działalności szkoły wyższej i opisywać zakładany efekt nauczania i uczenia się studentów.

W rozważaniach nad ustanawianiem celów kształcenia możliwe są trzy podejścia:

-
38. Por. Wołoszyn S.: Pedagogika jako nauka. W: Suchodolski B.: Zarys pedagogiki. T. I Warszawa 1985
 39. Por. Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1982
 40. Por. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987
 41. Por. Wujek T.: Pojęcia pedagogiki. W: Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T., (red.): Pedagogika. Warszawa 1975

1. Rozwiązanie tradycyjne. Układ celów oddaje strukturę danej nauki (dyscypliny naukowej), jej osiągnięcia i stan rozwoju. Eksponując w równym stopniu poszczególne działy i tematy wyznacza często strukturę przedmiotu słabo zintegrowanego z całością programu.

2. Oferta przedmiotowa. Układ celów stanowi propozycję bazową (podbudowę) dla innych przedmiotów. Podstawę do ustanawiania celów stanowi sondowanie oczekiwań nauczycieli przedmiotów występujących w planie studiów w następnej kolejności.

3. Sieć celów. Układ celów wyprowadzony zostaje z potrzeb określonych poprzez oczekiwania stawiane absolwentom. Jeżeli owe oczekiwania wyrażone są w formie cech zapisanych w charakterystyce absolwenta, to cele wynikają z tych cech.

W założeniach teoretycznych prezentowanej metody konstruowania programów ustanawianie celów kształcenia polega na budowaniu sieci celów operacyjnych. Jest to zatem rozwiązanie najbardziej złożone i stanowi bodaj najtrudniejszy etap prac twórców programów. Jeżeli bowiem zostanie poprawnie opracowana sieć celów, to w procesie konstruowania programów niewiele więcej zostanie do zrobienia. Dlatego też opracowanie sieci celów wymaga znacznego wysiłku, a poprawne wykonanie tego zadania stanowi o kunszcie pedagogicznym twórców programów.

4.1. Cele w ujęciu dydaktycznym

Cele kształcenia, mimo licznych opracowań, są nadal pojęciem niejednoznacznie określonym i z tego powodu mogą stanowić przyczynę pojawiania się określonych barier w rozważaniach o konstruowaniu programów. Rozbieżności w interpretacji tego hasła są powodem nieporozumień już na etapie ich formułowania, a rów-

niez źródłem wielu utrudnień w sferze organizacji i planowania procesu dydaktycznego. Zaś w sferze realizacyjnej często można znaleźć potwierdzenie tezy T. MAGERA, że nauczyciel, który nie precyzuje celów nauczania, który nie opisuje najlepiej jak umie, co chciałby zmienić w uczniu poprzez nauczanie, nieuczciwie wykorzystuje uczniów.

Najogólniej przez cel rozumie się to, co chce się osiągnąć, wynik zamierzonych działań, antycypowany stan, do którego zmierzamy podejmując określone działania. Prakseologowie za T. KOTARBINSKIM i E. GEBLEWICZEM rozumieją cel psychologicznie i mentalistycznie:

1. Cel ma indywiduum, a tym indywiduum, które nas najbardziej interesuje, jest człowiek.

2. Właściwie to nie ma celu, a jest człowiek, który sobie wyobraża, tworzy w umyśle wizję tego, co będzie w przyszłości, co on sam zrobi albo wspólnie z innymi.

3. Cel to zdarzenie, którego sprawcą będzie człowiek, jeżeli zrobi to, co ma zrobić.

4. Czy to był cel czy tylko zamiar, dowiadujemy się najpewniej ex post; cel wtedy staje się wynikiem.

5. Jeśli mówimy, że jakiś zespół ma cel, to należy to rozumieć dystrybutywnie - każdy z członków ma taki sam cel.

Takie rozumienie celu wnosi do rozważań dwie zasadnicze przesłanki: cele powinny określać stan w przyszłości, po zakończeniu działania, a także cele należy odnosić do konkretnego człowieka (nauczyciela lub ucznia). Zatem w dydaktyce cele określają rezultat kształcenia wyrażony w kategoriach wyników uczenia się. Chodzi tu przede wszystkim o przewidywane i ustalone efekty, wyniki działalności dydaktycznej w szkole, a nie o tę

działalność. W innej interpretacji cele kształcenia stanowią świadomie założone skutki, które chcemy osiągnąć poprzez realizację zadań dydaktycznych. Jednakże o ile cele stanowią to do czego zmierzamy, o tyle zadania pojmowane są jako coś, co należy wykonać.

Pojawia się zatem stosunkowo istotny problem wyraźnego rozróżnienia celu kształcenia od zadania dydaktycznego. Utożsamianie tych pojęć prowadziło bowiem do szeregu nieporozumień i uproszczeń w praktyce dydaktycznej współczesnej szkoły. Oto np. często mamy do czynienia z formułą celu zajęć, przyjmowanego przez nauczyciela: "nauczyć prawa X". Oczywiście jest to zadanie dydaktyczne, zadanie (choć stosunkowo jednoznaczne) nie określające wyniku nauczania. W jego formule, wskazane jest działanie nauczyciela, nie zaś stan, jaki ma osiągnąć w wyniku podjęcia takiego działania. Nie wiadomo również jak uczniowie udowodnią owo "nauczenie". Podobnie również brak wskaźników osiągnięcia tak formułowanego celu nie może stanowić podstawy do oceny stopnia jego osiągnięcia.

Tak zatem uzasadniony wydaje się wniosek, że cele kształcenia są podstawą wzajemnych oddziaływań nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym. Zadania edukacyjne, na poziomie nauczyciela i ucznia, są natomiast środkami do osiągania owych celów kształcenia.

Poprawność zapisu celów wiąże się z przestrzeganiem pewnych wymagań formalnych. Najczęściej przyjmuje się założenie, że cele powinny być:

- logiczne, czyli wynikające z przesłanek logicznych lub celów nadrzędnych;
- jednoznaczne, to znaczy wyraźnie określone i nie zawiera-

jące wewnętrznych sprzeczności;

- osiągalne, czyli możliwe do osiągnięcia w określonym czasie i przy pomocy dostępnych środków;

- wymierne, to znaczy umożliwiające ustalenie stopnia ich osiągnięcia, precyzyjnego rozliczenia.

Właściwie określone cele powinny spełniać następujące funkcje:

1) służyć jako wskazówka do organizacji kształcenia. Wybór celu operacyjnego zobowiązuje wykładowcę do takiego planowania i organizacji kształcenia, by zapewnić studentom możliwość jego osiągnięcia; jednocześnie z wybranego celu wynika zakres treści oraz rodzaj stosowanych form i metod kształcenia;

2) stanowić kryterium do oceny postępów studenta. Jeżeli cel opisuje stan świadomości czy zachowanie, jakiego oczekuje się od studenta, to jest on także opisem spodziewanych wyników jego zachowania. Nauczycielowi pozostaje tylko opracowanie odpowiedniego testu, którym by można zmierzyć, czy student cel ten osiągnął;

3) stanowić kryterium do oceny samego procesu kształcenia. Najważniejszym kryterium oceny skuteczności nauczania są postępy studenta. Wynika z tego, że nauczycielowi wystarczy ustalić, ilu studentów osiągnęło założony cel operacyjny, a uzyska nader przejrzysty obraz, jak dobrym jest pedagogiem.

Można zatem przyjąć, że cele kształcenia stanowią punkt odniesienia dla wszystkich zamierzeń edukacyjnych. Od poziomu ich osiągnięcia zależy efektywność systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, ponieważ stała obecność punktu odniesienia we wszystkich składowych systemu zapewnia jego optymalne funkcjonowanie.

Cele kształcenia spełniają także funkcje organizującą:

struktury szkolne, programy, metody, środki nauczania, kształcenie nauczycieli, planowanie i badania naukowe. Wszystkie te działania powinny odbierać, każde na swój sposób, znaczący impuls celów kształcenia.

Cele kształcenia mają przy tym charakter koordynujący. Stanowią szczyt, do którego wszystko zmierza, wszystko co stanowi konkretną materię rzeczywistości kształcącej. Są więc czynnikiem integrującym i mobilizującym pod warunkiem, że są celami autentycznymi.

Z natury rzeczy cele kształcenia są perspektywne. Perspektywna, owo "twórcze przepowiadanie", polega na przenoszeniu się w przyszłość po to, by budować ją taką jakiej pragniemy, a następnie powracaniu do chwili obecnej, by ją organizować i uczynić nosicielką przyszłości. Jako ponadczasowe w równym stopniu należą do przeszłości, co do dnia dzisiejszego i przyszłości. Zatem cele kształcenia przenoszą w dzień jutrzejszy, a inspirują dzień dzisiejszy⁴².

W teoretycznych rozważaniach dotyczących celów kształcenia najpełniej rozwinięto zagadnienia związane z ich klasyfikacją. Tak więc pojawiło się szereg opracowań, których autorzy dokonują podziału celów przyjmując różne założenia wyjściowe. Opracowania te można ująć w trzech grupach. W tradycyjnym ujęciu nie stosuje się żadnej klasyfikacji, natomiast dokonuje się charakterystyki celów i ich podziału z punktu widzenia przypisanych im funkcji. W drugim przypadku mamy do czynienia z klasyfikacją opisową, umożliwiającą orientację w tym, do czego ma zmierzać działalność szkoły. Trzeci sposób polega na opracowaniu szczegółowych takso-

42. Por. Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987 s. 392-395

nomii celów, umożliwiających ścisłe, kompletne i rozłączne ujęcie celów kształcenia.

Dla procesu konstruowania programów, a zwłaszcza w opisywanej metodzie doboru treści zastosowano tradycyjne ujęcie celów kształcenia. W tym kontekście W. OKOŃ rozróżnia cele w znaczeniu rzeczowym i osobowościowym. Strona rzeczowa (obiektywna) wiąże się z poznawaniem świata obiektywnego i nabywaniem sprawności pozwalających brać udział w jego kształtowaniu. Strona osobowościowa (subiektywna) wiąże się z poznawaniem samego siebie, kształtowaniem motywacji i zainteresowań oraz nabywaniem sprawności sprzyjających kształtowaniu samego siebie⁴³.

Dla klasyfikacji przyjętej do dalszych rozważań korzystne jest wyraźne rozróżnienie celów na takie, które dotyczą kierunków dążeń pedagogicznych i te, które są formułowane jako zamierzone osiągnięcia⁴⁴. Pierwsza kategoria dotyczy głównego celu kształcenia, którym może być np. rozwinięcie osobowości studentów według cech określonych w charakterystyce absolwenta. Druga z wyróżnionych kategorii, oznaczona jako cele operacyjne, związana jest bezpośrednio z procesem kształcenia.

Trójstopniowy podział celów kształcenia zastosował J. GUILBERT, wydzielając ich poziom ogólny, pośredni i szczegółowy. W podziale tym cele ogólne zostały związane z funkcjami określonego rodzaju kadr zawodowych, cele pośrednie - ze składnikami de-

43. Por. Okoń W.: Cele kształcenia. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986 nr 3

44. Por. Niemirko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991 s. 53

finiującymi te funkcje, natomiast cele szczegółowe - z zadaniami zawodowymi⁴⁵.

Analiza stanowisk poszczególnych autorów, w tym zwłaszcza dorobku zespołu kierowanego przez K. DENKA⁴⁶ pozwoliła opracować uproszczony, lecz bardziej użyteczny w opisywanej metodzie konstruowania programów podział celów. W przedstawionym na rys. 4.1 podziale wyróżniono cel główny kształcenia i cele operacyjne. Główny cel kształcenia stanowi ogólny opis tego, co należy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.

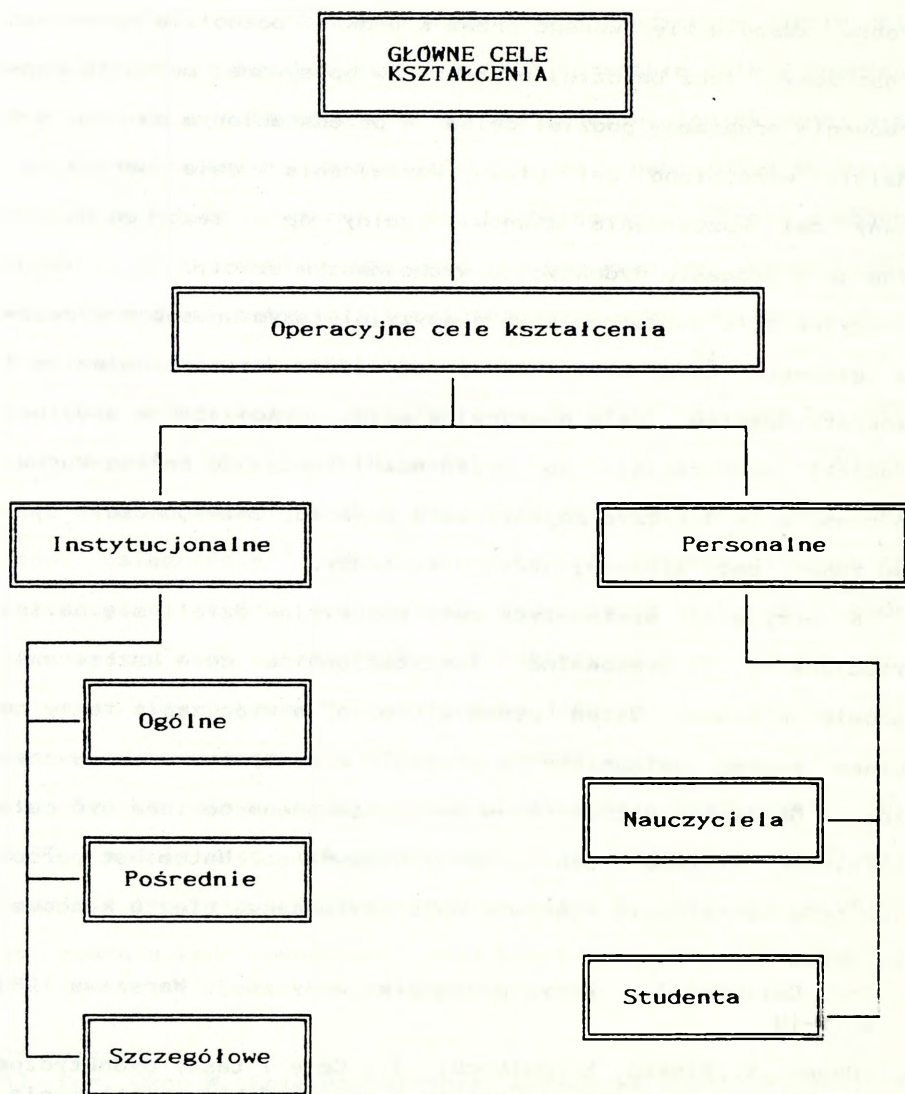
Operacyjne cele kształcenia są precyzyjniejszym sposobem wyrażenia głównego celu kształcenia, są jego uszczegółowieniem i skonkretyzowaniem. Cele operacyjne można opracować dla dowolnej jednostki metodycznej, od pojedynczej lekcji do całego kursu. Ich treść może dotyczyć pojedynczego pojęcia, umiejętności, systemu zasad, bądź złożonej struktury wiedzy.

W przyjętej systematyce cele operacyjne dzieli się na instytucjonalne i personalne. Instytucjonalne cele kształcenia stanowią kierunki dążeń pedagogicznych, a więc zapis tego, co powinno zostać osiągnięte w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Osiągnięciu tych celów podporządkowana powinna być cała działalność systemu dydaktyczno-wychowawczego. Natomiast personalne cele kształcenia stanowią opis zakładanego efektu końcowego

45. Por. Guilbert J.: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1983 s. 1-19

46. Denek K., Biskup E., Gnitecki J.: Cele i testy dydaktyczne kryterium i podstawą analizy i oceny efektów kształcenia. "Neodidagmata" 1977 z. 10.
Denek K., Gąsior H., Gnitecki J.: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Katowice 1982 Uniwersytet Śląski

go procesu kształcenia z punktu widzenia nauczyciela i słuchacza.



Rys. 4.1. Przyjęta w pracy systematyka celów kształcenia

Główne cele kształcenia sformułowane są najczęściej w dokumentach ogólnych, takich jak regulaminy czy plany studiów, natomiast operacyjne cele instytucjonalne zostają zapisane w programach kształcenia. Cele instytucjonalne formułuje powołany do wykonania zespół, natomiast cele personalne wynikające z celów instytucjonalnych, określa nauczyciel i student.

Osiągnięcie celów przez nauczyciela i studenta powinno zapewnić uzyskanie celów instytucjonalnych, a głównie celów pośrednich i szczegółowych. Oczywiście jest jednak, że odpowiedzialność za wysoki poziom osiągania celów instytucjonalnych spoczywa na nauczycielu akademickim jako na organizatorze procesu kształcenia.

Dotychczas w wyższych szkołach wojskowych za czynniki nadrzędne, które w sposób decydujący oddziaływały na formułowanie celów i dobór treści kształcenia przyjmowano następujące dyrektywy:

- społeczno-gospodarcze założenia polityki państwa;
- aktualny stan nauki, zwłaszcza nauki i sztuki wojennej oraz założenia narodowej doktryny wojennej;
- założenia rozwojowe sił zbrojnych i wynikające stąd wymagania kwalifikacyjne stawiane oficerskiej kadrze zawodowej;
- potrzeby praktyki domagającej się absolwenta przygotowanego do pełnienia funkcji na pierwszym stanowisku służbowym⁴⁷.

47. Por. Zakrzewski J.: Idee przewodnie doboru treści i konstruowania programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiemdziesiątych. W: Podstawy metodologii budowy programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Warszawa 1980 s. 16-17

Na podstawie danych uzyskanych z poszczególnych źródeł formułowano ogólny cel kształcenia, który następnie poddawano uszczegółowieniu.

Przyjmowano na ogół założenie, że suma wyników osiąganych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów złoży się na pożądany model wykształcenia. Jednakże nie określając celów pośrednich, adresowanych często do wykładowców kilku zbliżonych przedmiotów, zakładano już niejako "a priori" pewną izolację przedmiotów. W ten sposób taktyk uczył taktyki dla taktyki, technik - techniki dla techniki itp. W efekcie student np. dobrze znał metody rozwiązywania zadań taktycznych, ale zastosowanie tej umiejętności do obliczenia zagadnień logistycznych sprawiało określone trudności. Podobnie - znając problematykę nadbudowy z ekonomii politycznej - student miał ogromne trudności przy analizie zadań i funkcji systemu oświaty z punktu widzenia gospodarki narodowej.

Konsekwencją mało precyzyjnego ustalenia celów kształcenia było również występowanie określonych trudności przy ustalaniu poziomu ich osiągnięcia. Najczęściej stopień np. przyswojenia wiedzy przez studenta określano tradycyjnie według ustalonej skali ocen, przy czym pomiarów tych dokonywali egzaminatorzy kierując się doświadczeniem, posiadanym przez siebie zakresem wiedzy i intuicją. Otrzymanie pozytywnej oceny nie stanowiło podstawy do stwierdzenia, że absolwent został przygotowany do wykonywania czynności zawodowych na określonym poziomie.

4.2. Formuła celu operacyjnego

Cele kształcenia, jak to wynika z dotychczasowych rozważań, stanowią opis przewidywanego skutku działań zorganizowanych, jakimi są określone zamierzenia dydaktyczne. Owym skutkiem będą

zakładane zmiany w świadomości lub zachowaniu studenta. Stąd oczywiste się staje, że poprawnie zbudowane cele kształcenia w wyższej szkole wojskowej powinny być odnoszone do studentów, będących przedmiotem zabiegów dydaktycznych.

Powyższy warunek, a także wskazane poprzednio kryteria, jakim cele powinny odpowiadać rodzaj określone trudności przy ich formułowaniu. O skali trudności w tym względzie niechaj świadczą przykłady zwrotów, stanowiących początek zdań określających cele kształcenia. "Wiele z nich zostało napisanych przez doświadczonych nauczycieli, lecz mimo to kładą one nacisk na to, co ma robić nauczyciel, zamiast na to, co ma robić student.

Niewłaściwe

Właściwie

Przedstawić ...	Uczeń umie nazwać ...
Podać ...	Uczeń potrafi rozpoznać ...
Dostarczyć ...	Uczeń potrafi zastosować ...
Nauczyć ...	Uczeń potrafi przeanalizować ...
Zapoznać ucznia ...	Uczeń umie naszkicować ...
Wykazać ...	Uczeń zgłasza się "na ochotnika"...
Rozwinąć w ...	Uczeń potrafi ocenić ...
Pomóc ...	Uczeń potrafi skoczyć ... ⁴⁸

Przedstawione problemy jednoznacznie rozwiązuje formuła operacyjnego celu kształcenia. Ten szczegółowy rodzaj celów odnoszony jest do opisu operacji (działania, czynności intelek-

48. Gulloway Ch.: Psychologia uczenia się i nauczania. T.1 Warszawa 1988 s. 58

tualnej bądź manualnej), które studenci będą w stanie wykonać po określonych zabiegach dydaktycznych, a których przedtem nie mogli wykonać.

Niezależnie od stopnia ogólności operacyjne cele kształcenia będą zawierać nazwę czynności (operacji, działania) oraz nazwę obiektu, do którego została odniesiona dana czynność. Formę takiego zapisu rozpatrzmy na przykładzie celu zajęć, w wyniku których studenci potrafią:

zorientować mapę

Nazwę czynności "zorientować" określa strona czynna czasownika wyrażającego działanie, podejmowane w stosunku do obiektu, jakim jest "mapa". Istotne jest przy tym, by działanie opisywał czasownik dokonany, odniesiony do czasu przyszłego.

Wymagania powyższe wynikają zarówno z definicji celu jak i kryteriów, jakim cel powinien odpowiadać. Jeżeli bowiem cel jest apriorycznie zakładanym stanem końcowym, to musi wyrażać działanie w przyszłości, po zakończeniu procesu kształcenia. Jednocześnie kryterium wymierności, umożliwiające rozliczenie celu, może spełniać jedynie czasownik dokonany.

Opracowanie właściwej formuły operacyjnego celu kształcenia, szczególnie w początkowym okresie takiego rozumienia celów, może nastroić wiele trudności. Pewnym ułatwieniem w formułowaniu celów będzie zestawienie listy popularnych czasowników wyrażających działania. Przedstawiona poniżej lista opracowana została na podstawie propozycji J. GUILBERTA⁴⁹.

49. Guilbert J.: Cyt. poz. s.1.46

Dobrać	Rozdzielić	Wykreślić
Dopasować	Rozmienić	Wymienić
Doprowadzić	Rozłożyć	Wykryć
Dostarczyć	Rozróżnić	Wypełnić
Dostosować	Rozwinąć	Wytyczyć
Dowiedzieć	Rozwiązać	Wyszczególnić
Nazwać	Sformułować	Wyznaczyć
Objasnić	Skonstruować	Zachęcić
Obliczyć	Skontrolować	Zadecydować
Ocenić	Sprawdzić	Zamknąć
Oczyścić	Stawić	Założyć
Odróżnić	Stwierdzić	Zapobiec
Odpowiedzieć	Ułatwić	Zaplanować
Określić	Umiejszczyć	Zapytać
Opisać	Uniknąć	Zastosować
Opowiedzieć	Uogólnić	Zatrzymać
Oznaczyć	Uprościć	Zbadać
Podkreślić	Ustalić	Zbudować
Podtrzymać	Usunąć	Zdefiniować
Poinformować	Utrzymać	Zestawić
Pomóc	Utworzyć	Zidentyfikować
Pokonać	Uzasadnić	Zlustrować
Porównać	Uzyskać	Zmienić
Przechować	Użyć	Zmierzyć
Przeciwstawić	Włączyć	Zmniejszyć
Przedstawić	Wprowadzić	Zmobilizować
Przegrupować	Wskazać	Zorganizować
Przekonać	Wstawić	Zorientować
Przeliczyć	Wybrać	Zredukować

Prześledzić	Wyciągnąć	Zrekonstruować
Przetłumaczyć	Wyjaśnić	Zrobić
Przygotować	Wykazać	Zważyć
Przenieść	Wykonać	Zweryfikować

Podobny układ terminów oznaczających ściśle określone działanie, prezentuje Ch. GALLOWAY⁵⁰. Czasowniki te zostały uporządkowane w klasy dotyczące: wiedzy, zrozumienia, procesów, strategii, postaw, oceny, zainteresowań i ruchów. Są to przy tym jedynie niektóre z terminów wskazanych przez R.W. BURNSA, umożliwiających precyzyjne określenie różnych zachowań studenta.

Przytoczone dotychczas - dla wyjaśnienia istoty problemu - formuły celów, stanowią zapisy bardzo ogólne i przez to mało precyzyjne. Takie ujęcie celów stosuje się np. na poziomie celów przedmiotowych. Natomiast przy ustalaniu celów tematycznych lub celów konkretnych zagadnień wystąpi potrzeba większego uszczegółowienia zapisu. Dlatego też w pełnym rozwinięciu celu operacyjnego należy uwzględnić dodatkowo informacje, dotyczące warunków stanowiących o rozliczalności celu i pozwalające ustalić stopień jego osiągnięcia. Tak na przykład dla celu:

zmierzyć odległość

należy dodatkowo wyjaśnić: jaką odległość? w jakich warunkach?
Bardziej szczegółowy zapis tego celu przyjmie postać:

50. Galloway Ch.: Cyt.poz. s.60

zmierzyć odległość w terenie
dwóch punktów oznaczonych na mapie

Jednakże warunki dodatkowe w tym przypadku zostały ustalone mało precyzyjnie. Dlatego pełne ujęcie tego celu odnajdujemy w zapisie:

Zmierzyć odległość w terenie dwóch punktów oznaczonych na mapie, przy pomocy taśmy mierniczej z dokładnością do 10 m

Powyższa formuła celu operacyjnego, może być uznana za wystarczająco precyzyjny zapis. Formuła ta obejmuje trzy główne elementy składowe:

- 1) nazwę czynności (operacji, działania);
- 2) nazwę obiektu, do którego odniesiona jest dana czynność;
- 3) warunki wykonania czynności.

Tak więc w toku operacjonalizacji cele "... ulegają następującym zmianom:

1. Sprecyzowanie. Trzeba pozbawić sformułowania wyrażen luźnych, niewiążących, służących osobie i autoreklamie systemu.

2. Uszczegółowienie. Pojedyncze, dość lakoniczne hasła zmienia się zwykle w kilka dłuższych zdań lub równoważników zdań o bogatej treści.

3. Konkretyzacja. Sytuacja, w której działanie się dokonuje i stan końcowy, do którego działanie zmierza, muszą być dokładnie określone.

4. Upodmiotowienie osiągnięcia celu. W przeciwieństwie do roboczych, odpersonalizowanych "zadań" cele operacyjne muszą

opierać się na inwencji, osobistym wkładzie i pełnej odpowiedzialności jednostki"⁵¹.

Jeżeli formułowanie celów kształcenia dotyczących umiejętności praktycznych rodzi określone trudności, to w przypadku rozpatrywania wiedzy, sytuacja jest jeszcze bardziej złożona. Okazuje się bowiem, że bezpośrednie stwierdzenie posiadania przez studenta, takich lub innych wiadomości jest rzeczą praktycznie niemożliwą.

Istnieje powszechne przekonanie, szczególnie u nauczycieli akademickich, że poprzez odpowiedni zestaw pytań możemy określić poziom wiedzy studenta. Jeżeli jednak poddamy analizie owe pytania, to stwierdzimy, że pytającemu nie chodzi o wiedzę, lecz o umiejętność wykazania się tą wiedzą, skorzystania z niej przez studenta w odpowiedni sposób.

Pomiar dydaktyczny jest procesem niezmiernie złożonym, przede wszystkim ze względu na niejednoznaczność, a często nawet brak narzędzi, kryteriów i sposobów obiektywnej oceny. Pomiar taki, mimo szeregu opracowań teoretycznych, a także licznych prób jego sformalizowania (testy, egzaminatory) pozostaje najczęściej procesem intuicyjnym i subiektywnym. Wydaje się, że w tym względzie rozstrzygnięcia wymagają dwa aspekty oceny, pod pewnym względem pierwotne w stosunku do rozważań o kryteriach i sposobach pomiaru, mianowicie: istota oceny i przedmiot oceny.

Jak zatem nauczyciel powinien rozumieć pojęcie "ocena"? Istnieje oczywiście wiele definicji tego hasła, od utrzymanych w konwencji filozoficznej (np. jako wypowiedź o charakterze wartościującym, będąca wyrazem opinii o czymś lub o kimś), do czys-

51. Niemirko B.: Cyt.poz. s.53

to instrumentalnych (np. umowny sposób zakwalifikowania pracy i postępów ucznia). Te i podobne interpretacje definiują ocenę w pewnym sensie niezależnie od procesu kształcenia, od jego składowych, mimo iż samo ocenianie jest immanentnym składnikiem tego procesu. Za uzasadnione można przyjąć założenie, że przez ocenę należy rozumieć: cyfrowo lub opisowo wyrażony stopień osiągnięcia celów kształcenia. Cele bowiem, to zakładane stany na wyjściu określonych etapów edukacyjnych, to stany jakie mają być osiągnięte na zakończenie zajęć, przedmiotów oraz studiów. Zatem tak rozumiana ocena wiąże podmiot i przedmiot kształcenia, owych partnerów w procesie edukacji.

Drugi aspekt problemu dotyczy przedmiotu oceny. Jeżeli bowiem ocena umiejętności jest stosunkowo łatwa, zwłaszcza umiejętności manualnych, to bezpośrednie określenie poziomu wiedzy studentów jest zamierzeniem co najmniej bardzo złożonym, jeżeli w ogóle możliwym do wykonania. Najczęściej bowiem pomiarowi podlega nie wiedza, lecz umiejętność jej zaprezentowania, lub też umiejętność wykorzystania jej w działaniu. W obu przypadkach mamy do czynienia z zewnętrznym eksponowaniem zgromadzonych w pamięci, odpowiednio ustrukturyzowanych informacji. W takim rozumieniu stanowisko funkcjonalne okazuje się tożsame z ujęciem racjonalnym, gdyż nie chodzi o to, aby mieć jedynie rozległą wiedzę dla faktu jej posiadania, lecz by z tej wiedzy korzystać we właściwy sposób i we właściwym momencie.

Iluzoryczność możliwości oceny posiadanej wiedzy potwierdza typowy schemat konstruowania odpowiedzi na podstawione studentowi pytanie. Schemat taki obejmuje:

- analizę pytania (identyfikację problemu, zagadnienia, wątpliwości które należy wyjaśnić),

- odtworzenie z pamięci tego, co na dany temat wiadomo (w formie haseł, skrótów myślowych),
- ustalenie logiki wypowiedzi (kolejności wypowiadanych sekwencji),
- udzielenie odpowiedzi.

W takim ciągu operacji myślowych zasadnicze znaczenie ma sprawność odtworzenia z pamięci odpowiedniego zestawu potrzebnych informacji oraz umiejętność logicznego ich przedstawienia. Trudność w przypomnieniu (odtworzeniu z pamięci) określamy potocznie zwrotem "nie mogę się skupić". Procesy te zależą bowiem od wielu czynników, takich między innymi jak: rozbudzenie intelektualne, refleks, stan napięcia psychicznego, poziom znużenia, ogólna sprawność intelektualna (w tym sprawność pamięci), a nade wszystko zasób oraz ustrukturyzowanie posiadanych informacji. Część owych składowych jest pochodną predyspozycji wrodzonych, a część stanowi efekt kształcenia.

Zatem ocenie nie podlega wiedza, lecz umiejętność jej prezentowania. W takim rozumieniu proces oceniania prowadzi do weryfikacji umiejętności intelektualnej, zaś przedmiotem oceny będzie funkcjonowanie wiedzy, a nie jej zasób.

Logicznie zorganizowany proces kształcenia zmierza nie tylko do zapewnienia pamięci studentów odpowiednio dobranym zestawem informacji, lecz również służy kształtowaniu umiejętności korzystania z tych informacji. W tym celu zapoznaje się studentów z odpowiednimi procedurami postępowania, algorytmami rozwiązywania sytuacji problemowych.

Wykształcone umiejętności intelektualne pozwolą odtworzyć w określonym momencie wymagane informacje i właściwie je wykorzystać. Zatem na opinię o stopniu kształcenia studenta mają wpływ

głównie jego umiejętności intelektualne i manualne, bowiem ze społecznego punktu widzenia człowiek wykształcony to nie ten, który posiadał odpowiedni zasób wiedzy, lecz ten, który posiadając wiedzę i umiejętnościami potrafi operować, potrafi je wykorzystać do rozwiązywania określonych problemów. Wiedza zatem nie powinna być przyswajana jedynie dla samego faktu jej posiadania, lecz dla zapewnienia możliwości optymalnego działania. Zatem użyteczność wiedzy stanowi podstawowe kryterium doboru treści kształcenia.

Na podstawie powyższego można sformułować tezę, że wiedza stanowi jedynie bazę do kształtowania umiejętności, dzięki którym możemy z tej wiedzy korzystać. Dotyczy to zarówno umiejętności intelektualnych, którym służy teoretyczna część procesu kształcenia, jak i manualnych, kształtowanych w praktycznej części procesu dydaktycznego. Umiejętności natomiast stanowią łącznik pomiędzy wiedzą a działaniem.

Budując wobec tego operacyjne cele kształcenia z obszaru wiedzy, musimy mieć na uwadze, że cele te dotyczyć będą umiejętności intelektualnych. W formułach takich celów czynnościami będą umiejętności intelektualne (np.: obliczyć, opisać, złożyć), natomiast obiektem będzie określony problem teoretyczny (np.: równanie, twierdzenie, meldunek).

4.3. Sieć celów kształcenia

W koncepcji funkcjonalnej podstawę do wyznaczania celów kształcenia kolejnych poziomów ogólności stanowi charakterystyka absolwenta. Podejmując zatem rozważania nad konstruowaniem sieci operacyjnych celów kształcenia należy na wstępie rozważyć kwestie usystematyzowania cech osobowych i zawodowych ujętych w cha-

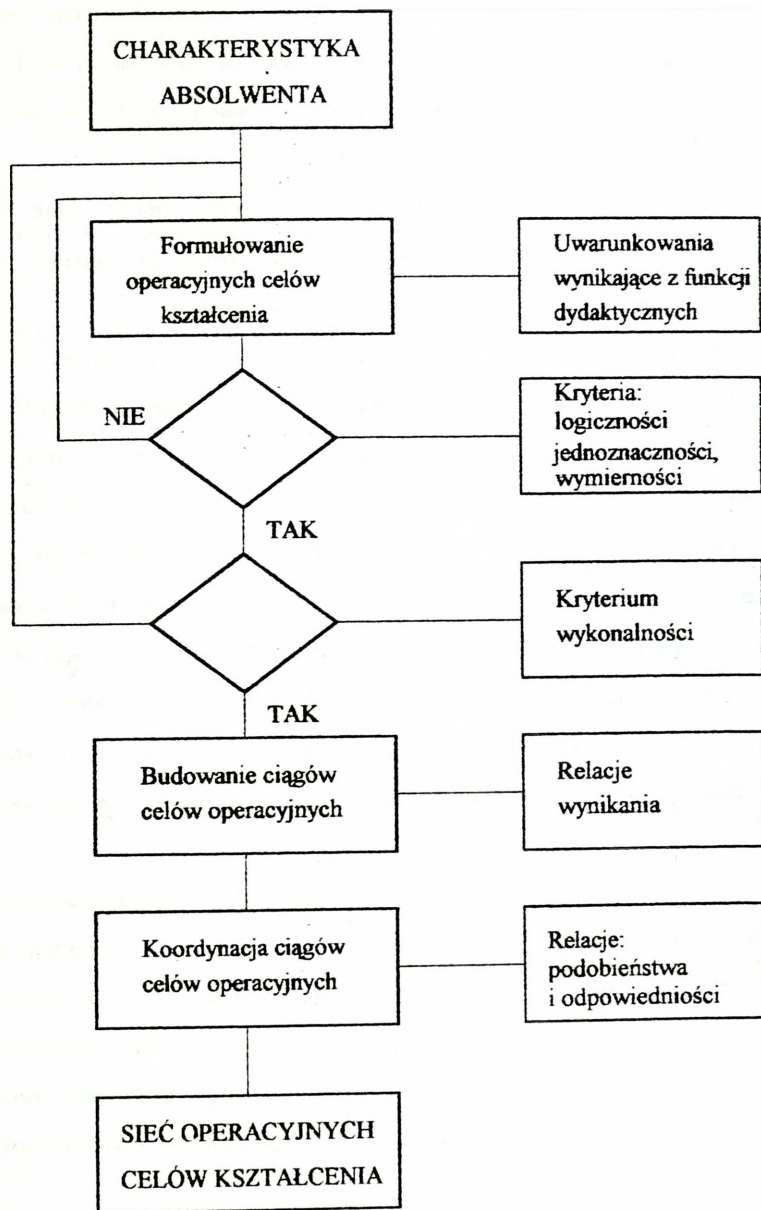
rakterystyce absolwenta oraz ustalenia rodzaju rozpatrywanej relacji między cechami.

Charakterystyka absolwenta powstała poprzez wyodrębnienie z ogółu wymaganych cech tych, które dotyczą zarówno walorów osobowych jak i kwalifikacji absolwenta. Mimo, iż każda z wymienionych grup cech opisuje absolwenta w jednej z płaszczyzn jego osobowości, tworząc obraz jego kompetencji społeczno-zawodowych, to jednak dla ustalenia celów kształcenia istotne znaczenie posiadać będą głównie kwalifikacje. W kwalifikacjach bowiem zawarto w formie cech wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności absolwenta.

Oczywiste jest, że aby owa mozaika cech dotyczących kwalifikacji mogła stanowić punkt wyjścia do konstruowania sieci celów, należy ją w odpowiedni sposób uporządkować. W pierwszej kolejności korzystnie jest pogrupować cechy na przykład w trzy obszary odpowiadające przygotowaniu ogólnemu, ogólnozawodowemu kierunkowemu i specjalistycznemu. Ułatwi to w dużym stopniu ustalanie współzależności pomiędzy wyznaczanymi celami.

Rozważając relacje między celami, należy mieć na uwadze możliwość wystąpienia następujących związków: wynikania czyli zależności przyczynowo-skutkowej, podobieństwa, przeciwieństwa, odpowiedzialności oraz braku zależności. Z wymienionych relacji, na etapie budowania logicznej sieci celów uzasadnione jest uwzględnianie jedynie relacji wynikania. Pozostałe zależności mogą wystąpić przy modyfikowaniu sieci celów dla uwzględnienia na przykład kryteriów pedagogicznych.

Procedurę budowania sieci operacyjnych celów kształcenia przedstawiono w formie algorytmu na rysunku 4.2.



Rys. 4.2. Algorytm wyprowadzania operacyjnych celów kształcenia z charakterystyki absolwenta.

W rozwiązaniach praktycznych do wyznaczenia celów ogólnych przyjmuje się grupę cech uzyskaną w wyniku systematyzacji. Zaznaczyć również należy, że proces transformacji cech na cele może przebiegać jednotorowo (jedna cecha - jeden cel) lub wielotorowo (jedna cecha - kilka celów; kilka cech (jeden cel)). Jest to uzależnione od przyjętego stopnia uszczegółowienia zapisu oraz od możliwości uogólnienia określonego zestawu cech.

Opracowana dla absolwentów szkół wojskowych charakterystyka absolwenta wyraża cechy w konwencji bezokoliczników np.: "znajomość podstaw matematyki wyższej ..." czy też "umiejętność lokalizacji uszkodzeń ...". Taki zapis cech jest z założenia trudno rozliczalny, a przez to nie umożliwia w praktyce jednoznacznego stwierdzenia stopnia ich ukształtowania. Dlatego też proces budowania ciągu celów rozpoczyna się od poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jakie cele ogólne należy osiągnąć, aby można uznać, że dana cecha została ukształtowana? Tak więc wskaźnikiem ukształtowania cechy będzie stopień osiągnięcia celów ogólnych.

Proces wyznaczania celów pośrednich i szczegółowych przebiega w podobny sposób, poprzez poszukiwanie odpowiedzi na kolejne pytania: uzyskanie jakich celów niższego poziomu pozwoli stwierdzić, że rozważany cel został osiągnięty? Istotne jest jednak, aby wyznaczony zestaw celów niższego poziomu obejmował wszystkie lub co najmniej podstawowe wyznaczniki osiągnięcia danego celu.

Rozpatrując podobnie dowolną cechę otrzymamy dla każdej z nich rozwinięty ciąg celów. Tak więc wyznaczania ciągu celów przebiegać będzie od ich najogólniejszego ujęcia, przez cele pośrednie do celów szczegółowych, odpowiadających poziomowi

przygotowania kandydatów na studia.

Opracowanie sieci celów wymaga koordynacji poszczególnych ciągów celów wyprowadzonych z cech przyporządkowanych do wspólnego obszaru. W tym przypadku problem sprowadza się do ustalania i uwzględniania związków pomiędzy celami na wspólnym lub różnych poziomach ogólności. Uwzględnienie, głównie relacji podobieństwa lub odpowiedniości, doprowadzi do integracji określonych celów, pewnej ich modyfikacji, a nawet eliminacji części celów.

W praktyce okazuje się, że stopień współzależności ciągów celów jest stosunkowo zróżnicowany, nawet w przypadku wyprowadzania ich z tego samego obszaru cech. Część ciągów celów istnieje niezależnie, a inne występują w określonym układzie powiązań, nawet z celami odległych dziedzin wiedzy.

Rozdział 5

TREŚCI KSZTAŁCENIA

Zasadniczym zadaniem szkoły wojskowej jest przygotowanie studentów do skutecznej działalności indywidualnej w ramach szeroko pojmowanej działalności militarnej, społecznej i kulturalnej. Ową gotowość do podjęcia takiej działalności określa się poziomem ukształtowania cech ustalonych dla nich w charakterystyce absolwenta. Dlatego też dobór treści kształcenia musi wynikać z potrzeb przygotowania studentów do podjęcia przyszłych zadań, natomiast ich układ powinien zostać dostosowany do wymagań pedagogiczno-psychologicznych. Treści bowiem wyznaczają sposób osiągania celów, są w pewnym sensie "narzędziem" przy pomocy którego cele te są uzyskiwane.

Z tego względu treści kształcenia nie powinny tylko odzwierciedlać stanu rozwoju nauki, bowiem nie zawsze to, co jest ważne ze względu na logikę wewnętrznego rozwoju danej dyscypliny, jest równie ważne ze względów dydaktycznych. Interesujące powinno być przede wszystkim to, jakie treści mogą mieć znaczenie dla zakładanego rozwoju osobowości słuchaczy. Te właśnie treści powinien określać program kształcenia.

Przy założeniu nadrzędności celów nad treściami pojawiają się dwa punkty widzenia, np. matematyki w programach kształcenia: jako odwzorowanie nauki matematycznej na określonym pozio-

mie oraz jako przmiot w strukturze programu^{*}. W pierwszym przypadku obszarem zainteresowania konstruktorów programów będzie oddanie w układzie tematycznym struktury nauki i jej osiągnięć. Oczywiście poziom rozważania poszczególnych zagadnień zależy od poziomu kształcenia i ogólnego kierunku studiów w danej szkole.

W drugim zaś przypadku matematyka, stanowiąc przedmiot w logicznie zbudowanym programie, spełniać powinna określone funkcje w całej strukturze procesu dydaktycznego. Jako przedmiot podstawowy zawierać powinna głównie treści potrzebne dla dalszego rozwoju studentów, w tym zwłaszcza niezbędne do opanowania innych przedmiotów. Jest to oczywiste z uwagi na fakt, że przy obecnym rozwoju nauki opanowanie struktury każdej dyscypliny przekracza możliwości poznawcze studentów. Stąd pojawia się konieczność selekcji materiału pod kątem wydzielenia treści najistotniejszych dla danego kierunku studiów.

W podejściu funkcjonalnym postuluje się połączenie obu poprzednio zarysowanych ujęć matematyki. Wynika to z założenia, że absolwent powinien być przygotowany do pełnienia przyszłych, nie zawsze możliwych do określenia, funkcji społeczno-zawodowych. Zatem w rozważaniach nad doborem treści dostrzegać należy

-
- Cele kształcenia np. matematyki w programach wyższych szkół oficerskich powinny być wyprowadzone z następujących cech zakładanych u absolwenta:
 Znajomość podstaw matematyki wyższej ukierunkowanej głównie na opisanie, matematyczną analizę oraz interpretację procesów i zjawisk występujących we współczesnej nauce.
 Umiejętność rozwiązywania zadań i zagadnień obliczeniowych z taktyki, prowadzenia ognia, techniki, eksploatacji sprzętu oraz zabezpieczenia działań bojowych.
 Umiejętność stosowania wiedzy z matematyki do rozwiązywania problemów dowodzenia w warunkach pokoju i działań bojowych na przyszłym polu walki.

dwie składowe. Jedna dotyczy wiedzy ogólnej o nauce, zwłaszcza tych jej obszarach, które odgrywają i odgrywać będą w przyszłości istotną rolę w praktyce społeczno-zawodowej absolwentów. Druga zaś związana jest z rozwijaniem, wzbogacaniem i preferowaniem tych tematów czy działów tematycznych, które stanowią podstawę dalszych studiów, lub - jak to ma miejsce w przypadku przedmiotów specjalistycznych - wyznaczają zakres bezpośredniego przygotowania zawodowego.

Przedstawiony na przykładzie matematyki sposób interpretowania treści dotyczy każdego z występujących w programie przedmiotów. W opisywanej metodzie doboru treści "Użyteczność wiedzy absolwenta stała się - jak nigdy dotąd - jej główną wartością ..."⁵².

5.1. Treści jako materiał kształcenia

W procesie dydaktycznym, w ustalonej jednostce metodycznej, nauczyciele akademicki przekazują określone informacje dotyczące rozważanego zagadnienia, tematu czy problemu. Są to więc całe zespoły wiadomości pozwalających zrozumieć określone zjawisko, twierdzenie lub prawo. Zatem elementem wiążącym te informacje, przekazywane w różnej formie i przy pomocy najrozmaitszych środków, jest ich służebna funkcja w stosunku do rozważanego pojęcia.

Zakres informacji niezbędnych do pełnego zrozumienia omówionego hasła jest zróżnicowany i zależny od stopnia jego złożoności.

52. Góralczyk A.: Treści kształcenia w układzie zintegrowanym. W: Łukasiewicz R. (red.): W poszukiwaniu perspektywy poznawczej dla teorii kształcenia. Wrocław 1985, Uniwersytet Wrocławski s. 118

ności oraz poziomu przygotowania studentów do odbioru tych informacji. Okazuje się jednocześnie, że ów niezbędny zakres informacji rośnie zarówno dla haseł o coraz to większym stopniu ogólności jak i dla pojęć wysoce specjalistycznych.

Właśnie te hasła czy pojęcia, stanowiące uogólnienia określonego przedziału treściowego, a jednocześnie reprezentatywne dla tego przedziału, nazywać będziemy węzłami treściowymi.

W układzie tych węzłów można wyraźnie wydzielić dwie ich odmiany:

- informacyjną, opartą na wiadomościach, akcentującą zapamiętywanie i odtwarzanie wiadomości, a więc informacyjnie bogatą, ale czynnościowo ubogą,

- czynnościową, opartą na umiejętnościach, akcentującą wytworzenie i zastosowanie wiadomości, a więc czynnościowo bogatą, ale informacyjne ubogą⁵³.

Węzły treściowe, wyprowadzone poprzez cele z charakterystyki absolwenta i odpowiednio uporządkowane, tworzą program kształcenia. Węzły dotyczące wiedzy, przyjmują najczęściej formę: pojęcia, tezy, twierdzenia, reguły, zasady, prawa lub też nazwę zjawiska, procesu czy przebiegu. Natomiast w innym przypadku węzłami treściowymi będą nazwy umiejętności, zaliczone do klasy: elementarnych, czynnościowych lub złożonych.

Między wiadomościami a umiejętnościami, mimo istnienia ścisłego związku, występuje - z punktu widzenia doboru treści kształcenia - zasadnicza różnica. Wiadomości bowiem, a szerzej - wiedzę, można zgromadzić, zmagazynować, utrwalić bądź w formie

53. Por. Niemirko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991 s. 40

zapisu (np. książki, wykresy, mapy, plany), bądź też w postaci określonych wytworów (np. taśmy filmowe, foniczne, programy komputerowe). Wiedza taka może być zmagazynowana i odtworzona w dowolnej chwili i miejscu. Może ją również odtwarzać i przyswajać dowolny użytkownik.

Z umiejętnościami natomiast problem wygląda nieco inaczej. Umiejętności posiada ktoś i to na swój własny użytek. Student potrafi na przykład wykonać jakąś czynność, ale jest to jego indywidualna cecha. Umiejętności nie mogą być zapisane, utrwalone i odtworzone przez kogoś innego. Oczywiście istnieje możliwość dokonania opisu umiejętności, podobnie jak opisać można sposób ich kształtowania. Jest to jednak już wiedza o umiejętnościach a nie same umiejętności.

Pojawia się wobec tego pytanie: w jakim wzajemnym związku pozostają elementy treściowe wiedzy i umiejętności, skoro ich łączność i rozdzielnosc jest tak oczywista? W odpowiedzi na tak postawione pytanie wskazać należy na dwa problemy, mianowicie:

1. Wiedza, w najszerszym rozumieniu, stanowi bazę do kształtowania umiejętności. Funkcjonuje tutaj zasada, że im większy stopień złożoności umiejętności, tym jej ukształtowanie wymaga opanowania większego zakresu wiedzy z danej dziedziny. Jednocześnie ta właśnie wiedza umożliwia działanie "transferu umiejętności", to znaczy przenoszenia sprawności w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu podobnych zadań.

2. Uważna analiza związku pomiędzy zasobem posiadanych umiejętności a skutecznością działania nieodparcie skłania do wniosku, że nie tylko ilość opanowanych umiejętności, ale i wiedza zapewniająca właściwe ich wykorzystanie stanowi o powodzeniu w działaniu. Można tu dokonać pewnego porównania umiejęt-

ności do "narzędzi" niezbędnych dla rozwiązania określonych problemów natury praktycznej. Wiedza pozwala wybrać optymalne "narzędzie" i właściwie nim operować.

Oczywiste jest zatem, że wiedza i umiejętności pozostają w ścisłej wzajemnej zależności, która to zależność znajduje między innymi odbicie w definicji umiejętności podanej przez W. Okonia. Autor "Słownika pedagogicznego" stwierdził, że umiejętności to "... sprawności w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań"⁵⁴.

5.2. Treści jako pochodne celów kształcenia

Ustalenie węzłów treściowych, ze względu na ich decydujące znaczenie dla osiągania celów kształcenia, stanowi bardzo istotny, a jednocześnie stosunkowo złożony problem. Jeżeli bowiem w przypadku umiejętności hasło stanowiące węzeł będzie tylko nazwą umiejętności, to w odniesieniu do wiedzy mamy do czynienia z uogólnieniem (syntezą) pewnego jej obszaru. Tak więc w programie kształcenia za węzłami treściowymi wiedzy kryć się będzie pewien obszar tej wiedzy, natomiast węzeł umiejętności oznaczać będzie tylko nazwę sprawności w wykonywaniu określonej czynności (operacji najczęściej manualnej bądź intelektualnej).

Węzły treściowe, niezależnie od ich charakteru, spełniać powinny trzy rodzaje kryteriów: merytoryczne, logiczne i dydaktyczne.

Kryterium merytoryczne - dotyczy oceny doboru treści węzła (zapisanego w formie hasła) ze względu na możliwość zapewnienia

54. Okoń W.: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975 s. 329

osiągnięcia celu kształcenia, na bazie którego zbudowany został ten węzeł.

Kryterium logiczne - dotyczy oceny doboru treści węzła ze względu na relacje wynikania zarówno "w górę" (do węzła nadrzędnego) jak i "w dół" (do węzłów pochodnych).

Kryterium dydaktyczne - dotyczy oceny doboru treści węzła ze względu na wartości kształcące i możliwości percepcyjne studentów (przystępność, stopniowanie trudności, transfer umiejętności itd.).

Węzły treściowe, mimo iż najczęściej mogą być wyraźnie wydzielone, to jednak nie posiadają jednakowego znaczenia dla konstrukcji całości programu. Pojawia się pewna ich gradacja, niezależnie od rozważanego poziomu kształcenia. Wyróżnia się więc węzły treściowe:

a) podstawowe - o fundamentalnym znaczeniu dla danego tematu czy problemu;

b) pochodne - od treści podstawowych;

c) uzupełniające - spełniające funkcje uboczne.

Podstawowe węzły treściowe zawierają hasła treściowe wynikające bezpośrednio z celów kształcenia. Hasła te dotyczą najważniejszych składników wiedzy i umiejętności, których opanowanie jest równoznaczne z osiągnięciem celu kształcenia. Będą to zatem np. twierdzenia, prawa, teorie, czy też określone umiejętności złożone.

Kolejną grupę stanowią **pochodne węzły treściowe**, zależne od treści podstawowych, a niezbędne do ich opanowania. Hasła tworzące te węzły stanowią np. elementy teorii, prawa, pojęcia, czy też umiejętności czynnościowe. Tak więc w węzłach tych odnajdujemy w pewnym sensie rozwinięcie i uszczegółowienie haseł węzłów

podstawowych.

Uzupełniające węzły treściowe spełniają natomiast funkcje uboczne, niejako wzbogacające zasadniczą konstrukcję nośną struktury kształcenia. Będą to więc informacje egzemplifikujące, rozszerzające, wprowadzające, systematyzujące, powtórzeniowe, dotyczące charakteru i zakresu stosowania itd. Węzły te zawierają zatem informacje pomagające lepiej zrozumieć istotę treści zawartych w pierwszych dwóch rodzajach węzłów.

Podstawowe i część pochodnych węzłów treściowych, w ich hierarchicznym układzie, tworzą program minimum. Obejmują bowiem treści bezwzględnie wymagane, niezbędne dla osiągnięcia celów kształcenia. Pominięcie któregośkolwiek z nich tworzy określoną lukę merytoryczną i logiczną w procesie przyswajania wiedzy.

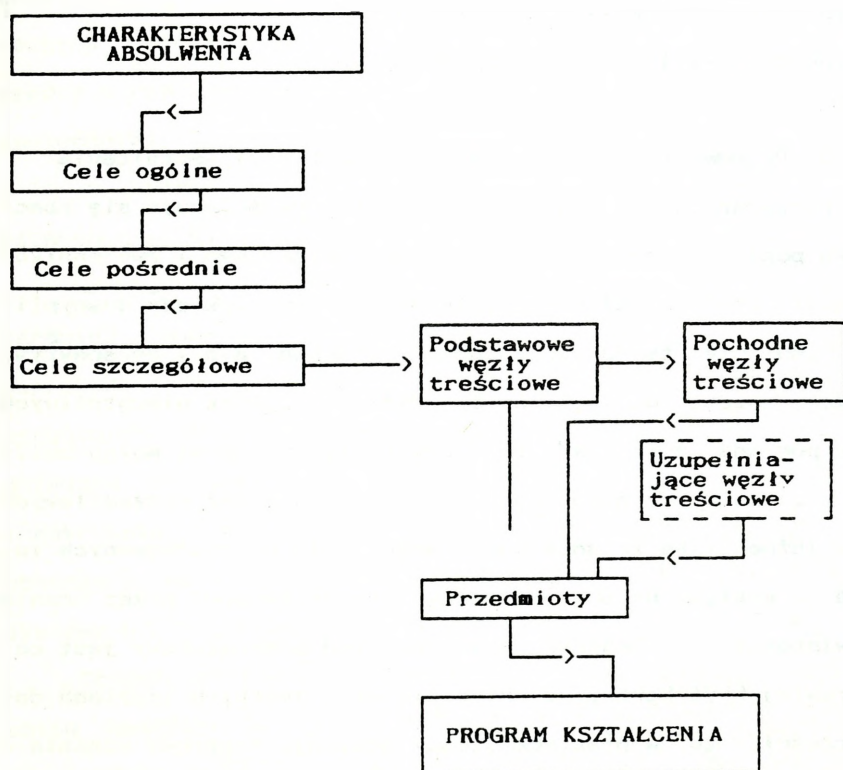
Uzupełniające węzły treściowe - ze względu na ich wspomagający charakter - należy dobierać stosownie do kryteriów psychologicznych, związanych ze zdolnościami, zainteresowaniami, tempem pracy, pracowitością i innymi indywidualnymi cechami studentów. Rozwinięcie tych węzłów, zarówno jakościowe jak i ilościowe wzbogaca proces dydaktyczno-wychowawczy, tworząc warunki do indywidualizacji kształcenia.

Z uznania nadrzędności celów wobec treści wynika, że między tymi składowymi programu występuje bezpośrednia współzależność. Jednakże ów związek dotyczyć będzie najniższego piętra celów oraz odpowiadających im elementów treści. Oznacza to, że głównie ze szczegółowych celów kształcenia, zapisanych w konwencji operacyjnej, wynikać będą podstawowe węzły treściowe.

Ustalanie węzłów treściowych jest wynikiem poszukiwania odpowiedzi na pytania: jaką wiedzę (umiejętność) student musi opanować, aby osiągnąć założone cel kształcenia? Ta właśnie odpo-

wiedź, zapisana w formie haseł programowych (np. tematów), stanowić będzie podstawowe węzły treściowe. Niejednokrotnie oznaczać to może jedynie zmianę formy gramatycznej zapisu celu kształcenia. W innym przypadku będzie to synteza prawa, zjawiska czy zależności.

Kolejne etapy opisanej procedury przechodzenia od charakterystyki absolwenta do programu kształcenia przedstawiono na rysunku 5.1.



Rys. 5.1. Kolejne etapy doboru treści kształcenia

Oczywiste jest, że aby tak wyznaczony zakres wiedzy i umiejętności mógł być opanowany przez studentów, musi zostać odpowiednio skorelowany. Z tego względu układ treści kształcenia powinno cechować stopniowe przechodzenie od pierwszego do kolejnych etapów uogólnienia, wzajemne przenikanie się wiadomości i umiejętności oraz taki ich układ, by wystąpiła możliwość trwałego ich opanowania na najwyższym poziomie kształcenia - poziomie specjalno-zawodowym. Systematyczny i dynamiczny wzrost poziomu przyswajania treści kształcenia będzie możliwy tylko wówczas, gdy nie zostanie zakłócony całokształt struktury wiadomości i umiejętności oraz ich wzajemnych związków.

5.3. Przedmiotowo-funkcjonalny układ treści kształcenia

W rozważaniach nad strukturami programów ścierają się obecnie dwa poglądy: rzeczników układu przedmiotowego i zwolenników integracji treści. Układ przedmiotowy, zwany niekiedy dyscyplinarnym, ma nie tylko bardzo bogaty rodowód, ale i perspektywę długiego jeszcze obowiązywania. Układ ten, obok niewątpliwych zalet, posiada szereg wad, do których między innymi można zaliczyć "... rozdrobnienie materiału na dużą ilość szczegółowych tematów luźno tylko ze sobą powiązanych, nie uporządkowanych logicznie ze względu na systematyczny opis poznawanej przez ucznia rzeczywistości"⁵⁵. Jednakże mimo iż układ przedmiotowy jest coraz surowiej krytykowany, praktycznie we wszystkich teoriach doboru treści, to w praktyce jednak dominują programy właśnie o takim układzie i wszystko wskazuje na to, że przy obecnym stanie

55. Lech K.: System nauczania. Warszawa 1964 s. 141

systematyki nauki wszelka zmiana w tym względzie posiadać będzie wielu oponentów.

W ostatnim okresie pojawiły się jednak koncepcje odchodzące od tradycyjnego podziału na działy i bloki przedmiotowe, oparte na kompleksowo ujmowanych treściach kształcenia. Twórcy tych koncepcji wychodzą z założenia, że w szkole należy uczyć poszczególnych przedmiotów nie oddzielnie, jak dotychczas, lecz kompleksowo, czyniąc obiektem działalności poznawczej uczniów problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z różnych dziedzin (przedmiotów). W praktyce bowiem stykamy się z reguły z rzeczywistością zintegrowaną, z faktami przyrodniczymi, społecznymi i innymi, których poznanie i zrozumienie staje się możliwe tylko wtedy, kiedy jesteśmy w stanie operować wiedzą z różnych dyscyplin.

Edukacja w obrębie szkoły nie może kończyć się mniej lub bardziej zamkniętym kursem odrębnych przedmiotów, lecz powinna doprowadzić do określonych syntez, do integracji wiedzy z poszczególnych dziedzin. Temu celowi mogą służyć ciągi tematyczne o układzie problemowym, które integrując treści z zamiarem podporządkowania ich potrzebom osiągnięcia ustalonych uprzednio celów stwarzają możliwość bardziej skutecznego budowania pożądanego systemu wiedzy, umiejętności, przekonań i poglądów studentów.

Proces porządkowania węzłów treściowych - wyprowadzanych z celów kształcenia - w określone ciągi tematyczne musi w efekcie doprowadzić do określonych struktur programowych, korzystnych ze względu na logikę i organizację procesu kształcenia. Właśnie przede wszystkim względy organizacyjne (rozumiane głównie jako zapewnienie warunków do stworzenia spójnego systemu wiedzy studentów) przesądzają o potrzebie grupowania treści w takie struk-

tury. Owe struktury mogą przyjmować wymiar problemów, przedmiotów czy działów tematycznych i choć wybór jest tu oczywiście dowolny, to jednak pewna tradycja skłania do operowania przedmiotami. Jednakże o przedmiotach w tym ujęciu, ich nazwie i zakresie treściowym nie przesądza podział nauki, lecz logiczny układ treści dostosowany do założeń kształcenia funkcjonalnego. Tak zbudowany program, o stosunkowo racjonalnej konstrukcji, zawierał będzie treści o układzie przedmiotowo-funkcjonalnym. Część przedmiotów w takim programie posiadać będzie wymiar interdyscyplinarny, inne mogą zawierać treści z obszaru jednej dyscypliny nauki.

Przedmiotowo-funkcjonalna struktura treści łączy w sobie element tradycji z wymaganiami stawianymi nowoczesnym programom. Posiada przy tym tę zaletę, że tam gdzie jest to uzasadnione względami pedagogicznymi, dopuszcza dyscyplinarny układ treści, natomiast w przypadku gdy treści z wielu dyscyplin mają służyć ukształtowaniu określonej cechy studenta - o układzie treści przesądza struktura funkcjonalna.

Istotną cechą przedmiotowo-funkcjonalnej struktury programu jest występowanie powiązań korelacyjnych pomiędzy węzłami treściowymi, przy czym owe powiązania mogą dotyczyć zarówno zbieżności merytorycznej, jak i synchronizacji czasowej. Związki takie łączą poszczególne węzły zarówno wewnątrz przedmiotów, jak i w układzie międzyprzedmiotowym. Jednakże ich intensywność może być zróżnicowana, od zależności silnej, przez średnią, słabą, zerową (obojętną), aż do ujemnej. Na przykład dla silnej zależności korelacyjnej węzła X z węzłem Y pierwszy z nich oznaczony zostanie jako konieczny bezpośredni poprzednik dla drugiego węzła. Natomiast ujemny współczynnik korelacji między węzłem Z a

węzłem W wskazuje na niecelowość realizacji węzła Z przed węzłem W.

Węzły treściowe, oznaczone jako bezpośrednie poprzedniki (konieczne, wskazane, czy zalecane) są rozwiązaniem szczególnie preferowanym w liniowym układzie programu. Dla spiralnego układu większego znaczenia nabierają poprzedniki pośrednie, natomiast w programie w układzie koncentrycznym mamy również do czynienia z rozwiązaniami, kiedy to związki korelacyjne przyjmują często charakter transferu.

Przedmiotowo-funkcjonalna struktura programów, grupujących węzły treściowe wyprowadzone z celów kształcenia dotyczących wiedzy i umiejętności, tworzy program podstawowy dla założonego kierunku studiów. W praktycznym rozwiązaniu program taki może być bardziej rozbudowany i obejmować treści szersze, pomagające lepiej zrozumieć sens przewidzianych do opanowania praw (twierdzeń, pojęć, zjawisk) i ich zastosowania. Treści takie mogą zaspokajać i jednocześnie stymulować zainteresowania i potrzeby studentów. Często tak dobrane treści uznawane zostają jako fakultatywne i zostają zapisane w węzłach uzupełniających.

Opracowany na powyższych założeniach program kształcenia powinien być na tyle ogólny, by umożliwiał szybką adaptację i specjalizację w miejscu przyszłej pracy zawodowej, a jednocześnie sprzyjał dalszej edukacji, związanej z kolejno pełnionymi funkcjami, rozwojem nauki i techniki, bądź też potrzebą zmiany specjalności, nawet zawodu. Powinien zatem zapewnić wykształcenie dostatecznie nowoczesne i odpowiadające wymaganiom przyszłości.

ZAKOŃCZENIE

Funkcjonalne podejście do problemu doboru treści kształcenia, pozostaje w ścisłym związku z dotychczasowymi osiągnięciami myśli pedagogicznej, w tym zwłaszcza teoriami doboru i układu treści, weryfikowanymi w różnym stopniu przez twórców współczesnych programów. Okazuje się bowiem, że choć na obecnym etapie współczesne koncepcje trudno przekształcić w skuteczny instrument tworzenia nowych programów, to jednak kierunki poszukiwań odpowiadają tendencjom rozwoju nauki, techniki, życia społecznego i kulturalnego. Zaznacza się zwłaszcza wyraźny wpływ procesu integracji wiedzy w rozwiązywaniu problemów interdyscyplinarnych.

Chodzi więc o to, by proces doboru treści kształcenia oprzeć na przesłankach naukowych, by nowoczesne programy kształcenia obejmowały określoną całość wiedzy, by nie były konglomeratem dowolnie dobranych treści, wynikiem kompromisu. Obecnie znamy już sposoby wzbogacające subiektywne opinie specjalistów danymi obiektywnymi, uzyskanymi z prowadzonych badań. Służą one określeniu ról i funkcji, a dalej ustaleniu wiedzy i umiejętności potrzebnych absolwentom danego poziomu i kierunku kształcenia. Jeżeli takie badania będą obowiązkowe, a ich wyniki zostaną wykorzystane do określenia celów i treści kształcenia, to będziemy świadkami rewolucyjnych zmian w programach kształcenia.

Zatem chodzi także o to, by podejmowanym pracom nad programami towarzyszyła pogłębiona refleksja teoretyczna. Wszakże stopień rozwoju wiedzy teoretycznej w zakresie programów, a także metoda ich konstruowania mogą być w pewnym sensie uznane za miarę poziomu współczesnej pedagogiki, za nowoczesną wykładnię jej podstawowych uogólnień oraz stwierdzeń teoretycznych i metodycznych.

Chodzi wreszcie i o to, by poszukując nowych rozwiązań w sferze teorii doboru treści kształcenia, wyraźniej dostrzegać potrzeby praktyki, by ów deklarowany związek teorii z praktyką nabrał bardziej realnych, konkretnych wymiarów. Dla twórców programów, opierających się na założeniach funkcjonalizmu, przedstawiona w niniejszej pracy koncepcja doboru treści może stanowić ofertę metodyczną. O konkurencyjności tej oferty przesądza fakt, że zwiększony wysiłek badawczy jest proporcjonalnie rekompensowany jakością nowych programów.

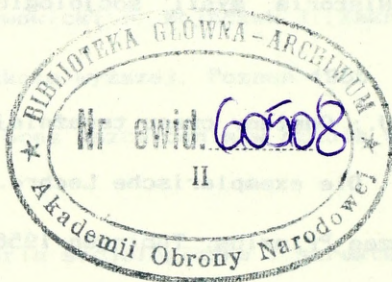
LITERATURA

1. Allport G.W.: Osobowość i religia. Warszawa 1988
2. Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987
3. Chmaj L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. Warszawa 1963
4. Debesse M., Mialaret G. (red.): Rozprawy z wychowania, Warszawa 1988
5. Denek K., Biskup E., Gnitecki J.: Cele i testy dydaktyczne kryterium i podstawą analizy i oceny efektów kształcenia. "Neodidagmata" 1977 z. 10
6. Denek K., Gąsior H., Gnitecki J.: Programowanie dydaktyczne w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Katowice 1982
7. Denek K., Miller R.: Strukturalizacja treści kształcenia jako składnik tworzenia konwencjonalnych testów dydaktycznych. "Dydaktyka szkoły wyższej" nr 4 1981
8. Galloway Ch.: Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1988
9. Góralczyk A.: Treści kształcenia w układzie zintegrowanym. W: Łukaszewicz R. (red.): W poszukiwaniu perspektywy poznawczej dla teorii kształcenia. Wrocław 1985
10. Guilbert J.: Zarys pedagogiki medycznej. Warszawa 1989
11. Jura J.: Funkcjonalne ujęcie treści kształcenia. "Dydaktyka Szkoły wyższej" Nr 4 1987

12. Jura J.: Funkcjonalizm pedagogiczny. (Zarys koncepcji). Warszawa 1992
13. Konarzewski K. (red.): Sztuka nauczania. Szkoła. Warszawa 1992
14. Kruszewski K.: Zmiana i wiadomości. Warszawa 1987
15. Koziński J.: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa 1988
16. Kupisiewicz Cz.: Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. W: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J. (red.): Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983
17. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985
18. Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1982
19. Lech K.: System nauczania. Warszawa 1964
20. Lewowicki T.: Koncepcje doboru treści kształcenia - próba typologii. W: Lewowicki T., Wojtczak J., Zakrzewski J.: Treści kształcenia w szkole wyższej. Poznań 1985
21. Lewowicki T.: Proces kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1988
22. Merton R.K.: Teoria socjologiczna i struktura społeczeństwa. Warszawa 1982
23. Niemirko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991
24. Okoń W.: Cele kształcenia. "Dydaktyka szkoły wyższej" 1988 nr 3

25. Okoń W.: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975
26. Okoń W.: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964
27. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987
28. Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich. Warszawa 1989
29. Siek S.: Wybrane metody badania osobowości. Warszawa 1983
30. Siemak-Tylikowska A.: Podstawy teorii doboru treści kształcenia. Warszawa 1985
31. Słownik języka polskiego. Cz.I. Warszawa 1981
32. Słownik wyrazów obcych. Warszawa 1980
33. Sośnicki K.: Aby programy były "współczesne i życiowe".
"Nowa Szkoła" 1963 nr 4
34. Suchodolski B.(red.): Pedagogika. Warszawa 1985
35. Szacki J.: Historia myśli socjologicznej. Cz.II. Warszawa 1973
36. Szczepański J.: Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa 1973
37. Scheurel H.: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1958
38. Tatarkiewicz W.: Historia filozofii. T.III. Warszawa 1981
39. Tomaszewski T.: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970
40. Wołoszyn S.: Pedagogika jako nauka. W: Suchodolski B.: Zarys pedagogiki. T.I. Warszawa 1985

41. Wujek T.: Pojęcia pedagogiki. W: Godlewski M., Krawcewicz S.,
Wujek T. (red.): Pedagogika. Warszawa 1975
42. Zakrzewski J. (red.): Zarys metodologii opracowywania progra-
mów studiów wyższej szkoły wojskowej. Warszawa 1980
43. Zelichowska B.: Funkcjonalne podejści do badania nauczyciela
- metodologiczne kontrowersje. "Ruch pedagogiczny" nr 5-6
1988



Druk AON nr 535/WW