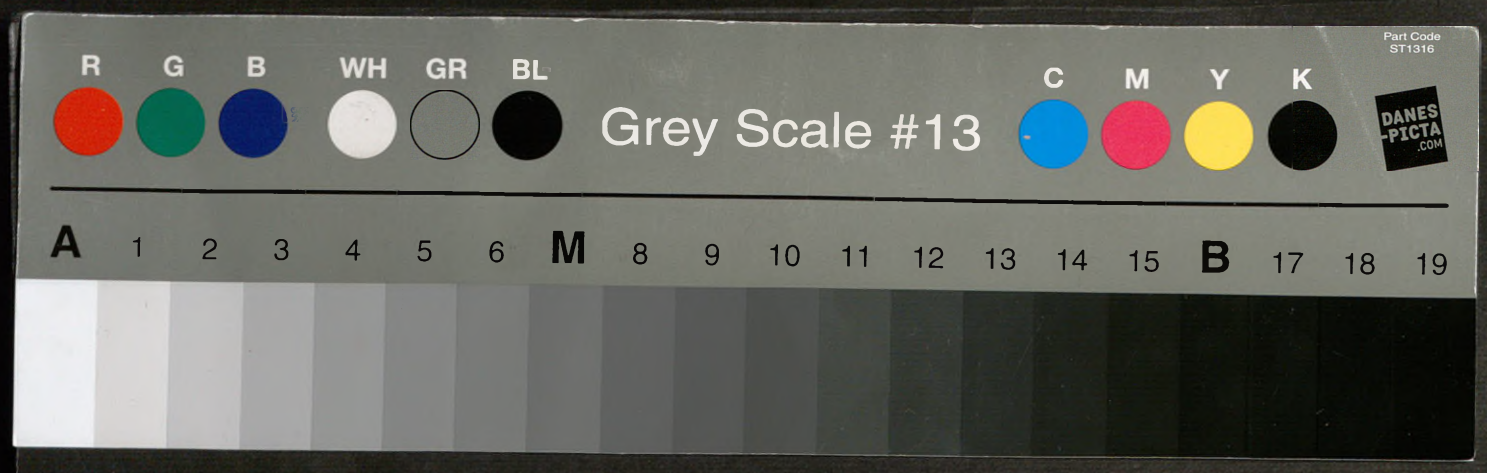




AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Egz. Nr 1-2

Płk dr Marian KOWALSKI

TECHNOLOGIA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ Z POZYCJI TELEOLOGII I TEORII CZYNNOŚCI

Rozprawa habilitacyjna

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2676
05-002676-001-0

54852

WARSZAWA 1995



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

płk dr Marian Kowalski

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 54852
Akademii Obrony Narodowej

TECHNOLOGIA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ Z POZYCJI TELEOLOGII I TEORII CZYNNOŚCI

Rozprawa habilitacyjna

WARSZAWA

1994

SPIS TREŚCI

Wstęp 4

Rozdział I . - Treści kształcenia i teorie ich doboru..... 7
1.1 "Teoria" treści kształcenia 7
1.2 Teorie doboru treści kształcenia (historia i współczesność) 15
- encyklopedyzm 15
- formalizm dydaktyczny 16
- utylitaryzm dydaktyczny 17
- teoria problemowo - kompleksowa 18
- strukturalizm 18
- egzemplaryzm 19
- materializm funkcjonalny 20
- funkcjonalizm pedagogiczny 20
- koncepcja przedmiotowa 21
- koncepcja "szerokich pól treściowych" 21
- koncepcja "rdzeni treściowych" 22
- koncepcja czynnościowa 22
Podsumowanie 25

Rozdział II.. - Teleologia - formułą filozofii doboru treści kształcenia 34

2.1. Teleologia - prakseologiczna teoria celu (celowości) 34
2.2. Postać (osoba) - kategorią celu edukacyjnego 38
2.3. Aksjologia postaci 41
2.3.1. Postać (w ujęciu teleologicznym) - przeciwieństwem ideału wychowawczego 41
2.3.2. Kształt postaci - zakresem celu edukacyjnego 42
2.3.3. Oficer Wojska Polskiego - specyficznym kształtem postaci .. 45
2.4. Egzemplifikacja postaci oficera - analiza i ocena rozwiązań dotychczasowych 46
Podsumowanie 51

Rozdział III - Dobór treści kształcenia w wyższej szkole wojskowej - rozwiązanie modelowe 53
3.1. Określanie postaci jako celu edukacyjnego 53
3.1.1. Dyrektywne określenie postaci 53
3.1.2. Technika szczegółowego określania postaci 56
3.1.2.1. Ustalanie miejsc działania (funkcjonowania) postaci 57
3.1.2.2. Ustalanie powinności postaci w miejscach działania (funkcjonowania) 61
3.2. Technika określania treści kształcenia 76
3.2.1. Transformacja celu edukacyjnego 76
3.2.2. Operacjonalizacja celów kształcenia 77
3.2.3. Weryfikacja celów kształcenia 79
3.3. Konstruowanie zasadniczych elementów programu kształcenia . 82
3.3.1. Określanie tematyki kształcenia 82
3.3.2. Określanie przedmiotów kształcenia 84
Podsumowanie 87
Zakończenie 89
Przypisy 92
Bibliografia 96
Spis rysunków 102
Spis tabel 103
Załączniki : 1) Algorytm budowy sieci celów kształcenia.
2) Doświadczenia i wnioski z zastosowania niektórych elementów teleologii w konstruowaniu procesu kształcenia.

WSTĘP

Zaczynają się w naszej epoce kształtować perspektywy, w których nie będzie mogło być innego przygotowania ludzi do życia, jak tylko przez kształtowanie osobowości, i nie będzie mogło być innego kształcenia osobowości, jak przez pogłębione, nieutylitarne przygotowanie do życia.

B. Suchodolski

Człowiek na progu edukacji staje jednoznacznie wobec problemu: kim być? jak istnieć? Zaś instytucja upoważniona do kształcenia wobec ciągle aktualnego pytania: czego uczyć?

Każda epoka starała się nadać procesowi kształcenia jak największy sens, doceniając wartość wykształcenia bez względu na obszar, kierunek czy wymiar edukacji. Zmienność warunków społecznych, ekonomicznych i politycznych determinowała i nadal ma istotny wpływ na strukturę i treści kształcenia. Dziś bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości rozwiązania natury edukacyjnej wymagają inwencji, futurologicznej wyobraźni, ciagłego doskonalenia, by sprostać dynamice zmian rozwoju ludzkiej cywilizacji. Istotnym przemianom ulega filozofia współczesnej edukacji. Nie wystarcza już bowiem kształcenie dla coraz doskonalszego "uczestnictwa w pracy" ani dla "zunifikowanej adaptacji" w myśl jednakowo pojmowanych celów społecznych. Nie kończący się spór o wartości edukacyjne jest wciąż potwierdzeniem różnorodności ludzkich potrzeb, zachowań oraz ich zmienności w miarę rozwoju myśli i dążeń.

W tej sytuacji problem: czego uczyć? staje się wręcz wyzwaniem dla świata pedagogicznego. Świadomość znaczenia treści w procesie kształcenia zobowiązuje do podjęcia wszelkich możliwych prób ich określenia stosownie do potrzeb tego procesu. Podjęte badania i studia nie tylko nad zasadami i metodami doboru treści kształcenia, ale również nad teorią treści, są odpowiedzią na to wyzwanie.

Różnorodność i zmienność wartości edukacyjnych jest zjawiskiem oczywistym. Jednak w każdym procesie kształcenia, odniesionym do wydzielonego okresu w życiu człowieka, istnieje potrzeba wyraźnego określenia tych wartości. Podyktowane jest to przede wszystkim zinstytucjonalizowaną formą edukacji danej populacji, edukacji realizowanej w określonym

czasie i miejscu. Niezmienność (póki co) tej konwencji kształcenia dyktuje konieczność określania wartości edukacyjnych i struktury przedsięwzięć pedagogicznych.

Organizatorzy kształcenia stoją więc przed dylematem doboru treści w zinstytucjonalizowanej rzeczywistości edukacyjnej. Dysponując różnymi teoriami, pozostają nadal w sytuacji niepewności co do trafności wyboru teorii pożądanej. Przy założeniu, że każda ze znanych teorii doboru treści jest stymulatorem określonych wartości, domniemywać należy, że zastosowanie jednej z nich jest automatycznie preferowaniem tej wartości. Natomiast każda próba tworzenia wypadkowej teorii z dotychczas znanych i opisanych skazana jest na niepowodzenie.

Dlatego też podjęta w rozprawie analiza poglądów na temat teorii treści kształcenia i teorii doboru treści stała się przyczynkiem do zaproponowania już nie kolejnej teorii doboru treści kształcenia, a pewnej filozofii doboru wykorzystującej te teorie, opartej na teleologii i teorii czynności. Określenie rozwiązań techonologicznych wynikających z tej filozofii stanowi **c e l r o z p r a w y.**

Mając na uwadze związek między celami a treściami, zakłada się, że wykorzystanie teorii celu (celowości) i teorii czynu w doborze treści kształcenia spełni warunek potrzeb kształcenia "nieformalnego" (nie tylko dla ogólnego rozwoju intelektualnego), pozwalającego na eksponowanie rozwoju wybranych cech osobowości. Staje się to koniecznością z powodu "eksplozyjnie" rodzącej się informacji, zmuszającej do... redukcji treści kształcenia. Brzmi to paradoksalnie, niemniej jednak zobowiązuje do selekcji treści odpowiednio do wyraźnie określonego celu edukacji.

W kontekście formalnym rozprawa obejmuje: wstęp, trzy rozdziały zawierające problematykę tematu, zakończenie, bibliografię, spis tabel i rysunków oraz załączniki:

1. Algorytm budowy sieci celów kształcenia.
2. Doświadczenia i wnioski z niektórych zastosowań teleologii w konstruowaniu procesu kształcenia w wyższej szkole oficerskiej.

W kontekście merytorycznym rozdział pierwszy - "Treści kształcenia i teorie ich doboru" zawiera ocenę polemiki toczącej się obecnie nad próbą zdefiniowania pojęcia treści kształcenia i stworzenia ich teorii. Ponadto zawiera przegląd znanych dotychczas teorii doboru treści kształcenia z uwypukleniem stopnia ich przydatności we współczesnych warunkach kształcenia. Ocena ta odniesiona została do:

a) wpływu teorii doboru treści kształcenia na osobowość absolwenta ,
b) zakresu relacji między daną teorią doboru treści a zasadniczymi elementami procesu poznawania obiektywnej rzeczywistości,
c) zakresu relacji między daną teorią doboru a wybranymi składowymi charakteru kształcenia.

Rozdział drugi - "Teleologia - formułą filozofii doboru treści kształcenia" obejmuje wyjaśnienie pojęcia "teleologia" oraz interpretację istoty tego pojęcia w aspekcie zastosowań w

dydaktyce. Ponadto zawiera opis uzasadniający tożsamość celu edukacyjnego z postacią (osobą podejmującą kształcenie), będącą jednocześnie przeciwieństwem ideału wychowawczego. Informuje również o utożsamieniu zakresu celu z kształtem postaci, co umożliwiło oddanie wizerunku współczesnego oficera WP jako specyficznego kształtu postaci.

W rozdziale trzecim - "Dobór treści kształcenia w wyższej szkole wojskowej - rozwiązanie modelowe" zawarto rozwiązania w zakresie:

a) określania postaci jako celu edukacyjnego,

b) określania treści kształcenia na podstawie charakterystyki postaci,

c) konstruowania zasadniczych elementów programu kształcenia (tematyki i nazw przedmiotów kształcenia).

W odniesieniu do problemu, jakim jest określenie postaci jako celu edukacyjnego, podkreślono formę **d y r e k t y w n e g o** określania postaci przez inicjatorów kreowania danej postaci. Istotność dyrektywnego określenia postaci umożliwiła zaproponowanie techniki **s z c z e g ó ł o w e g o** jej określenia. W opisie tym pokazano mechanizm ustalania powinności wynikających z funkcjonowania postaci w miejscach jej działania. Powyższe rozwiązanie stało się przesłanką bezpośrednią do określania treści kształcenia, w rozwiązaniu technicznym, poprzez transformację celu - z postaci w umiejętności (wiedzę). Jako narzędzie tej operacji zaproponowano algorytm budowy sieci celów kształcenia. W rozdziale ujęto również technikę weryfikowania celów kształcenia w aspekcie możliwości edukacyjnych uczelni.

Rozprawa jest określoną propozycją pod adresem organizatorów kształcenia, szczególnie pod adresem konstruktorów programów studiów. Jest również pewnym przyczynkiem do refleksji w obszarze wartościowania człowieka.

Na ile udało się przekazać istotę rozwiązań podjętego problemu - ocenią czytelnicy i użytkownicy. Osobiście chciałbym wyrazić wdzięczność tym wszystkim, którzy inspiracją i twórczą krytyką zachęcali do rozwiązywania podjętego problemu.

Szczególne słowa podziękowania kieruję pod adresem oficerów - **ludzi nauki Wydziału Wojsk Lądowych i Instytutu Dydaktyki Akademii Obrony Narodowej.**

1

TREŚCI KSZTAŁCENIA I TEORIE ICH DOBORU

Co to znaczy, jeśli człowiek czuje
silny, świadomy impuls wyprostowania
krzywo wiszącego obrazu ?
Abraham Maslow

1.1 "Teoria" treści kształcenia.

Wśród rozmaitych form aktywności człowieka ważną rolę w jego rozwoju spełnia edukacja. Sfera edukacji to cele, treści, procesy, środki, formy i metody działalności pedagogicznej ludzi związanych ze sobą ideą poznania i przeobrażania świata. Rola edukacji w przygotowaniu człowieka do twórczego i konstruktywnego funkcjonowania w realnym świecie jest o tyle niezaprzeczalna, o ile krytycznie oceniana z powodu nie zawsze zadowalającej efektywności. Krytycyzm ten jest najczęściej wyrazem niespełnionych oczekiwań w zakresie poziomu wykształcenia, co wiąże się bezpośrednio z niedoskonałością treści, form, metod i innych składowych procesu edukacyjnego. Praktyka wskazuje, że najwięcej zastrzeżeń odnosi się do najistotniejszego elementu systemu edukacyjnego, jakim są *treści kształcenia*. Świadomi tego pedagodzy usiłują rozwiązać problem, skierowując wysiłek badawczy na określenie *teorii treści kształcenia*, i uzyskać satysfakcjonującą, w sensie metodologicznym i ontologicznym, odpowiedź na pytanie: **co to są treści kształcenia ?**

Skoordynowane badania tej problematyki podjął międzyresortowy zespół naukowców pod patronatem Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego. O złożoności problemu niech świadczy brak *consensusu* w interpretacji nie tylko samego pojęcia (treści kształcenia), lecz również celu podejmowanych przedsięwzięć badawczych. Spróbujmy odnieść się do kwestii zasadniczej (treści kształcenia), mając świadomość, że przez treści potocznie rozumie się to, czego uczniowie (studenci) się uczą.

Podłożem do dyskusji nad pojęciem treści kształcenia, w ramach podjętych badań naukowych, stała się definicja wyrażona w koncepcji badań przez J. Zakrzewskiego. Brzmi ona następująco: **"Przez treść kształcenia rozumie się zbiór usystematyzowanych wiadomości i umiejętności, sytuacji i zadań dydaktyczno-wychowawczych, specjalnie dobranych do opanowania i rozwiązania przez studentów zgodnie z celami kształcenia, stanowiących podstawę do uzyskania zakładanych kwalifikacji społecznych i**

zawodowych oraz ukształtowania walorów osobowości"[1]. Docenić należy odwagę intelektualną autora koncepcji, bowiem z dużą dozą prawdopodobieństwa można było oczekiwać krytyki, zarówno podejścia do problemu, jak również i interpretacji. Tak też się stało. W szerokiej polemice pojawiły się następujące konstatacje. Pierwsza: *"Definicja ... wydaje się najdokładniej ujmować istotę treści kształcenia. Naturalnie nie jest ona precyzyjna i jednoznaczna tym bardziej, że wyjaśniając ją autor wprowadza dodatkowe pojęcia, które w pewnym sensie utrudniają jednolitą jej interpretację. Chodzi głównie o utożsamianie treści kształcenia z treściami programowymi..."* (B. Szulc)[2]. Kolejna: *"...jest niejasna relacja treści i celów kształcenia ("zgodnie" ?). Co w tym wypadku znaczy "podstawa" ? Podstawa czego ? Jakich procesów psychicznych? Co ma być efektem - jeśli walory osobowościowe, to jak mają się one do "zakładanych kwalifikacji społecznych i zawodowych" ? Jak rozdzielać desygnaty każdego z tych pojęć, bez czego ani planować, ani kontrolować badań nie sposób ?..."* (K. Kruszewski)[3].

Zacytowane oceny wybrano z szeregu stwierdzeń krytycznych odnoszących się do definicji wyrażonej w koncepcji badań. Nie skończyło się jednak tylko na krytyce. Stosunkowo ostra polemika, jak można było oczekiwać, przyniosła inne propozycje definicji rozpatrywanego pojęcia. K. Kruszewski uznał, że **"...treść kształcenia to zbiór planowanych (intencjonalnych) czynności ucznia prowadzących do zmian psychicznych"**.[4] Autor sugeruje, że treścią kształcenia będzie określony zbiór czynności, do skonstruowania którego wykorzystany zostanie zapis celów kształcenia. Stanowisko autora staje się kontrowersyjne, z powodu utożsamiania treści kształcenia z ...czynnościami, które to należałoby raczej traktować jako *"metody kształtowania i rozwijania przez studentów odpowiednich dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych"* (J. Zakrzewski).[5]

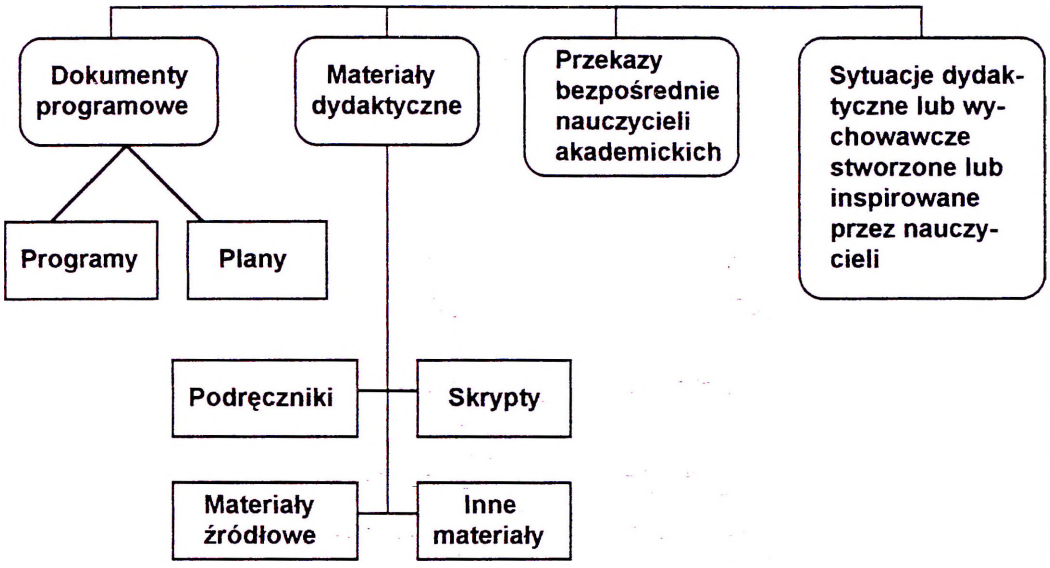
Kolejny pogląd na treści kształcenia wyraża J. Jura. Uważa on, że "**...treści... wyznaczają sposób osiągnięcia celów; są w pewnym sensie "narzędziem", przy pomocy którego są te cele uzyskiwane".**[6] Wydaje się, że powyższa interpretacja jest pewnym uproszczeniem, aczkolwiek trudno zaprzeczyć stymulującej funkcji treści kształcenia wobec celów edukacyjnych. Pogląd autora uzasadniać może rozumienie celu jako stanu, pod którym przyjmuje on (autor)*"...zakładany efekt nauczania i uczenia się słuchaczy"*.[7] W cytowanym opracowaniu J. Jura traktuje treści jako *"...materiał nauczania"*,[8] nadając mu charakter, pożądanego z racji celów, zbioru informacji. Rozwiązanie to zbliża autora do konwencji, która uznaje tożsamość treści ze zbiorem "usystematyzowanych wiadomości".

Swoistą opcję wyraża B. Szulc, który w ramach dociekań naukowych podjętych dla rozwiązania problemu doboru treści proponuje cztery ujęcia terminu treści kształcenia.[9] Oto

pierwsze z nich: **"Treści kształcenia to ujęte w programach tematy i zagadnienia, które w trakcie studiów należy przekazać słuchaczom"**. Drugie: **"Treści kształcenia to ogólne założenia, jakiego oficera powinna wykształcić uczelnia"**. Trzecie: **"Treści kształcenia to ogólne normatywy nauczania wynikające z celów oraz wytycznych wyższych przełożonych".** Czwarte: **"Treści kształcenia to zbiór elementów zawartych w programach oraz modelach osobowych, które kształtować powinni nauczyciele w toku studiów"**. Należy domniemywać, że autor identyfikuje się z jedną (czwartą) interpretacją pojęcia. Oznacza to, że z jednej strony, zamierza odejść do powszechnego utożsamiania treści kształcenia ze zbiorem usystematyzowanych wiadomości, z drugiej zaś - unika sformułowania precyzyjnego, posługując się stwierdzeniem "zbiór elementów", pozostawiając czytelnikowi swobodę w określaniu desygnatów definiowanego pojęcia. .

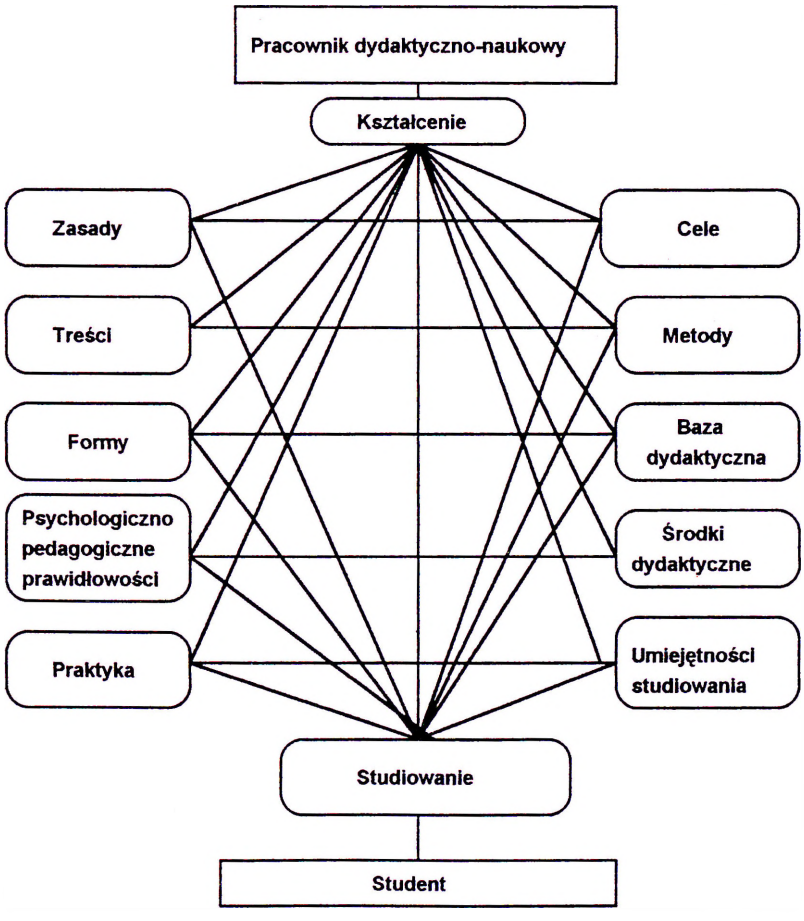
Trudno się temu dziwić. Większość pedagogów uważa definiowanie pojęcia za przedsięwzięcie złożone i wymagające wielorakiego podejścia uwzględniającego konieczność przyjęcia szerokiego zakresu pojęciowego i rozróżnienia w nim: *"...warstwy naukowej, intelektualnej oraz dydaktyczno-wychowawczej..."* (Cz. Maziarz).[10] W interpretacji Cz. Maziarza (i innych) zarysowuje się skłonność do traktowania tego określenia w aspekcie systemowym, uwzględniającym podejście *"antycypujące bliższe i dalsze cele, uwzględniające międzydyscyplinowe więzi, obejmujące nie tylko struktury treści, ale także elementy związane z ich realizacją, a więc metody i środki dydaktyczne oraz organizację procesu kształcenia"*.[11] Systemowemu podejściu do problemu zdefiniowania pojęcia treści kształcenia sprzyja wyraźnie J. Zakrzewski. W trakcie rozwijającej się polemiki przedstawia swą kolejną propozycję zdefiniowania pojęcia. Oto ona: **"Treści kształcenia to system wiadomości, umiejętności i nawyków, opanowanie którego przez studentów zapewniałoby im wszechstronne wzbogacenie osobowości, zwłaszcza rozwój ich predyspozycji kierunkowych i instrumentalnych oraz uzyskanie społecznych i zawodowych kwalifikacji zgodnie z potrzebami społecznymi"**.[12] W rozwinięciu definicji autor podkreśla złożoność i wieloaspektowość omawianego pojęcia, sugeruje interpretację w ujęciu systemowym, traktując składowe tego systemu (makrosystemu) jako podsystemy (mikrosystemy). Dla przybliżenia istoty definicji celowym jest przedstawić ją graficznie.

SYSTEM TREŚCI KSZTAŁCENIA (wg koncepcji J. Zakrzewskiego)



Również powyższa interpretacja treści kształcenia spotkała się z zaciekawieniem, uznaniem i ...krytyką. Dezaprobata pomysłu zawarła się między innymi w katastroficznie brzmiącym pytaniu: "C*zy można jednak aż tak traktować treści kształcenia? Otóż wydaje się, że nie."* (B. Szulc).[13] W uzasadnieniu twierdzenia autor wyraża następującą myśl: *"Jeżeli przyjmiemy konwencję, że system jest to zbiór elementów i zachodzących między nimi relacji, to zmuszeni jesteśmy poszukać relacji między tymi elementami. Z pewnością powinien tu zaistnieć moment bezpośredniej korelacji to znaczy wzajemnych oddziaływań. Inaczej mówiąc, treści powinny mieć wpływ na konstrukcję wskazanych elementów, a te z kolei muszą wpływać na tworzenie treści. Otóż okazuje się, że tak nie jest."*[14] Rozbieżność stanowisk autora definicji i autora oceny definicji tkwi prawdopodobnie w następującym sformułowaniu: *"...treści powinny mieć wpływ na konstrukcję wskazanych elementów, a te z kolei muszą wpływać na tworzenie treści"*

O ile dobrze zrozumiałem autora *systemu treści kształcenia*, **treści** to właśnie system; to określony twór (układ), który powinien pojawić się po to, aby wypełnić przestrzeń między nauczycielem a uczniem. Twór ten z wielu względów posiada wymiar wieloelementowy. Odnosi się bowiem do procesu, czyli działania (kształcenia) uwidaczniającego się funkcjonowaniem jego elementów. Trudno nie dostrzec relacji między tymi elementami. W podsystemie np. *materiały dydaktyczne* relacje te występować mogą między podręcznikami, materiałami źródłowymi, skryptami itp. Są to relacje współzależności, nadrzędności, podrzędności itp. Dlatego też negacja zjawiska systemu w przedstawionej definicji treści kształcenia wydaje się być nieuzasadniona. Nie negując, należy jednocześnie mieć świadomość, że wprowadzenie pojęcia *system treści kształcenia* do obszaru procesu kształcenia traktowanego również jako *system*, może (choć nie musi) spowodować pewien dysonans w poprawnej interpretacji obu tych zjawisk. Uzasadnieniem tej tezy może być odniesienie *systemu treści kształcenia* (J. Zakrzewskiego) do *systemu dydaktyczno-wychowawczego* (K. Denka).[15] Interpretacja graficzna tego ostatniego przedstawia się następująco.



Zaproponowany przez K. Denka *model systemu* wyróżnia wiele elementów systemu, traktując oddzielnie np. treści kształcenia i środki dydaktyczne. Oznacza to, że wymienione elementy są składowymi systemu *makro* (dydaktyczno-wychowawczego), a jednocześnie stanowią sobą podsystemy *(minisystemy)* zawierające określone elementy i posiadające odpowiednie struktury. Tym samym *podsystem treści* może być rozpatrywany jako system (układ), o ile *"spełnia warunki formalne sieci (zawiera przynajmniej dwa sprzężone podukłady)"*.[16] Wydaje się, że jest to wystarczający dowód na to, że pojęcie *treści kształcenia* może mieć charakter systemu.

Próba definiowania tego pojęcia stanowi jednak w dalszym ciągu problem *"...kontrowersyjny i daleki do rozwiązania"* (K. Żegnałek).[17] Tezę tę K. Żegnałek opiera na zróżnicowaniu poglądów wypowiadających się autorów treści kształcenia (K. Kruszewski, B. Niemierko, J. Gnitecki, J. Zakrzewski itd). Utrzymuje, że *"...niezależnie od stanu rozwoju teorii w aspekcie rozumienia treści i przyjęcia takiej, czy innej jej definicji w praktyce dydaktycznej, mamy przecież do czynienia z określonymi treściami kształcenia, które znajdują odzwierciedlenie w programach studiów poszczególnych uczelni"*.[18] Potwierdzenie tej opcji znaleźć można w wypowiedzi Cz. Maziarza, który aprobując konieczność poszukiwań rozwiązań dotyczących teorii treści kształcenia uważa, że należy *"...rozpatrywać pojęcie teorii treści kształcenia również w węższym znaczeniu, ograniczonym do treści naukowych przekazywanych studentom i czerpanych przez nich z różnych źródeł wiedzy"*.[19]

Umiarkowane stanowisko w tej kwestii zajmuje T. Lewowicki. Przyznaje, że w rozważaniach teoretycznych, dotyczących przemian edukacyjnych, *"...łatwo ulec pokusie budowania nowej teorii* (teorii treści kształcenia - przyp. M.K.)".[20] Autor powątpiewa w skuteczność badań nad *teorią treści kształcenia* przynajmniej w aspekcie czasowym, twierdząc, że *"...trudno się spodziewać rychłego powstania takiej teorii, która będzie spójna z nową doktryną i teleologią, a ponadto okaże się przydatna w praktyce konstruowania treści kształcenia"*.[21] Potwierdza jednak potrzebę podejmowania wysiłku do jej tworzenia.

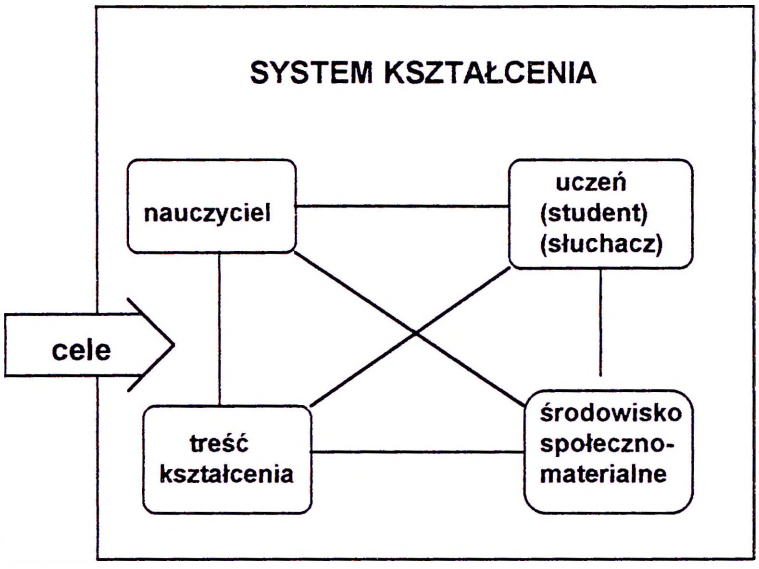
Refleksje końcowe.

Kwestią nie podlegającą dyskusji jest fakt istnienia i funkcjonowania pojęcia treści kształcenia. Również niezaprzeczalną rzeczą jest to, że terminem tym w praktyce dydaktycznej określa się to, czego uczniowie (studenci) się uczą. Samo przez się zrozumiałym jest, że treści tak pojęte zapisane są w programach studiów.

Powyższa sytuacja stała się przesłanką do podjęcia badań zmierzających do optymalizacji procesu edukacyjnego w sensie wykreowania człowieka wykształconego na miarę potrzeb współczesnej epoki. Obawa przed nieosiągnięciem celu skoncentrowała się wyraźnie na **treściach kształcenia** - najistotniejszym elemencie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Należy przypuszczać, że podjęty problem treści kształcenia wychodzi poza ramy znane dotychczas pedagogom, a mianowicie poza ramy określenia **czego uczyć ?** Można domniemywać, że autorom podjętych badań nad określeniem treści kształcenia (stworzenie teorii tego pojęcia) nie chodzi tylko o prozaiczną odpowiedź na pytanie *czego uczyć ?* lecz o coś, co powinno być treścią "aktywności" edukacyjnej, umożliwiającej powstanie oczekiwanej wartości, egzemplifikowanej określonym wymiarem osobowości. Zamysłem autorów jest również potraktowanie teorii treści kształcenia jako "obiektu systemowego".

Rozwiązania problemu mogą pójść w różnych kierunkach, w zależności od przyjętej metodologii, warunków badań, stosunku do problemu itp. Rezultaty rozwiązań mogą być potwierdzeniem lub zaprzeczeniem przyjętych hipotez. Oczekiwać należy, że w szeroko zakrojonym obszarze badań powinien uwidocznić się problem, w prawdzie szczegółowy lecz nie mniej istotny, dotyczący zakresu treści, w którym zmierza się do uzyskania odpowiedzi na pytanie: **co jest, a co nie jest treścią kształcenia ?** Znalezienie wyczerpującej odpowiedzi wiąże się między innymi z interpretacją treści kształcenia jako systemu.

Istota rozwiązań systemowych sprowadzić się powinna do utworzenia uporządkowanej całości *dydaktycznej*, składającej się z odpowiedniej liczby elementów wzajemnie na siebie oddziaływujących. Należy przy tym mieć świadomość, że każdy element systemu jest jednocześnie systemem, jeśli spełnia warunki formalne sieci. Elementy systemu (liczbę, wymiar) tworzyć należy stosownie do celu istnienia systemu. Dla porównania: inny wymiar systemu znajdujemy u K. Denka, inny zaś u W. Okonia, mimo że w obu przypadkach chodzi o to samo, a mianowicie o **model systemu kształcenia** (model systemu kształcenia wg W. Okonia - poniżej)



Różnica elementów systemu jest ewidentna (w modelu K. Denka występuje 12 elementów, u W. Okonia - 4). W jednym i drugim przypadku treści kształcenia są zaznaczone jako oddzielny element systemu, jednak o różnym wymiarze. Należy sądzić, że w modelu W. Okonia treści są znacznie obszerniejsze niż w modelu K. Denka. Wobec powyższego problem systemowego ujęcia treści kształcenia można sprowadzić do różnicy *"merytorycznej pojemności"* elementu i określić je (treści) - szeroko - jako *"układ wiadomości, umiejętności i nawyków oraz walorów intelektualnych i ideowo-moralnych"* oraz - wąsko - jako np. **zbiór ...celowo wyselekcjonowanych informacji o otaczającej rzeczywistości.**

Konstruowanie teorii treści kształcenia jest sprawą wciąż otwartą. Rezultaty dotychczasowych badań wskazują, iż proces teoriotwórczy jest w zasadzie w stadium początkowym. Nieodzownym jest więc, póki co, utożsamiać treści kształcenia z zapisem zawartym w programach studiów, zapisem obejmującym te informacje (czerpane z rzeczywistości przyrodniczej i społecznej), które pozwalają na kreowanie w procesie kształcenia pożądanej osobowości. Problemem więc staje się **dobór tych informacji.**

W rozwiązywaniu problemu pojawia się zasadnicze pytanie: co jest (powinno być) miarą człowieka wykształconego? Odpowiedź należy przede wszystkim odnieść do formalnego poziomu i rodzaju edukacji. W interesującej nas kwestii kształcenia w wyższych szkołach oficerskich należałoby przyjąć, że miarą wykształcenia oficera jest jego zdolność do skutecznej "regulacji stosunków" z otaczającą rzeczywistością, zarówno natury zawodowej, jak i pozazawodowej. Można więc przypuszczać, że gdyby merytoryczna propozycja kształcenia, zawarta w programach studiów uczelni wojskowych, wynikała z potrzeb dyktowanych koniecznością egzystencji (zawodowej i pozazawodowej) człowieka podejmującego edukację i była dla niego atrakcyjną w kontekście samorealizacji, można byłoby wówczas uznać, że są to treści na miarę potrzeb wykształcenia oficera - absolwenta wyższej szkoły wojskowej.

Tak więc istota powyższego przypuszczenia sprowadza się do **doboru treści kształcenia**, a w zrealizowaniu tego przedsięwzięcia przydatną powinna być teoria (teorie) doboru treści kształcenia.

1.2 Teorie doboru treści kształcenia (historia i współczesność)

Potrzeba dążenia do optymalnych efektów pedagogicznych zmuszała i zmusza w dalszym ciągu filozofów, pedagogów, dydaktyków do poszukiwań stosownych teorii doboru treści kształcenia. Można dziś zaryzykować twierdzenie, że historia zarejestrowała podobnie tyleż samo teorii doboru treści kształcenia, ile pojawiło się poglądów naukowych dotyczących regulacji stosunków człowieka z otaczającą rzeczywistością. Spośród wielu teorii doboru i układu treści kształcenia do najistotniejszych należy zaliczyć:

E n c y k l o p e d y z m (materializm dydaktyczny) sprowadzający nauczanie do wyposażania uczniów w jak największy zasób wiadomości z możliwie różnych dziedzin nauki. Propagatorem tej idei nauczania był już w XVII stuleciu J. A. Komeński, pedagog czeski, twórca na owe czasy "nowożytnej pedagogiki" (W. Okoń)[23] . Odwołując się do sensualizmu F. Bacona twierdził, że "zmysły muszą być punktem wyjścia dla każdego poznania ..." (W. Żaczyński)[24] , przedkładając tym samym poznanie zmysłowe nad umysłowym.
Encyklopedyści postulowali nauczanie oparte o bezpośredni kontakt uczniów z przedmiotami. Ta "konkretno-obrazowa" metoda poznawania otaczającej rzeczywistości zmuszała uczniów do mechanistycznego poznawania świata. Umysły uczniów miały gromadzić, w miarę możliwości, jak najwięcej obrazów przedmiotów jednostkowych, aby następnie uzyskiwać o nich określone, najczęściej ogólne pojęcia. Nauczanie i uczenie się przyjmowało najczęściej

---

23
24

charakter pamięciowego zapamiętywania jak najwięcej informacji z wielu dziedzin, przedmiotów nauczania.

Współcześnie encyklopedyzm jako teoria doboru treści kształcenia nie występuje w czystej postaci. Niemniej jednak znajduje zastosowanie z racji konieczności życiowych człowieka, wynikających z potrzeb regulacji człowieka z otaczającą rzeczywistością. W regulacji tej nieodzowna jest znajomość rzeczy, wiedza, bez której zachowanie się człowieka byłoby nieskuteczne lub wręcz niemożliwe. Ponadto, w dalszym ciągu, w ogólnym mniemaniu społecznym, człowieka wykształconego kojarzy się najczęściej z osobnikiem posiadającym duży zakres wiedzy... encyklopedycznej, myśląc przy tym, że równolegle do wiedzy ukształtowany będzie stopień rozumienia i umiejętność działania.

Zastosowanie teorii encyklopedyzmu uważa się za słuszne w przypadku konieczności uzyskiwania tzw. minimum wiedzy, mając przy tym świadomość zmienności zakresowej owego minimum. Wybiórcze zastosowanie teorii encyklopedyzmu narzuca dynamiczny rozwój myśli ludzkiej i ogromne, ciągle rosnące bogactwo informacji o otaczającej rzeczywistości.

Formalizm dydaktyczny - teoria przeciwstawna do encyklopedyzmu, autorstwa E. Schmida, kontynuowana przez A. H. Niemeyera i innych, zapoczątkowana w starożytności przez Heraklita, Cycera (Cz. Kupisiewicz)[25] . Zwolennicy formalizmu dydaktycznego uważają, że treści kształcenia są jedynie środkiem do osiągnięcia celu, którym jest nic innego, jak tylko stopień rozwoju intelektualnego (zainteresowania, zdolności). Opierając się na filozofii E. Kanta, poglądach pedagogicznych F. Diesterwerga, J. W. Dawida, wyznawcy formalizmu dydaktycznego wyposażali uczniów w sprawność myślenia przez kształtowanie uwagi, pamięci, wyobraźni. Twórcy tej teorii uważali za nieodzowne kształtowanie tych cech osobowości w wybranych przedmiotach (dziedzinach nauki), licząc na zjawisko transferu z jednego przedmiotu na inny. Ten element formalizmu dydaktycznego budzi najwięcej wątpliwości współczesnych pedagogów.

Godnym jednak uwagi jest fakt, że zwolennicy formalizmu dydaktycznego, opierając się na filozofii racjonalizmu (przełom XVII i XIX w.), preferowali "rozstrzygającą funkcję rozumu", postulując, "...by życie ludzkie kształtować racjonalnie, wbrew temu, czym kieruje się wiara, tradycja, potrzeby uczuciowe" (J. Jura)[26] .

Przyjmując rozum za źródło poznania formaliści również i dzisiaj widzą człowieka wykształconego jako osobę zdolną do rzeczowej interpretacji zjawisk, widzenia świata w sposób naturalny i prawdziwy właśnie poprzez kształtowanie umysłu. Niedoskonałością tej filozofii kształcenia w kontekście optymalizacji teorii doboru treści kształcenia jest drugorzędna rola wiedzy (opisowej). Rezygnując z przekazu faktów, zjawisk, zdarzeń, procesów i doświadczeń, czyni kształcenie jednostronnym, nierzadko oderwanym od rzeczywistości. Bu-

---

25
26

dzi obawę o wykreowanie postaci nieżyciowej, zdolnej tylko do "filozofowania" w pejoratywnym znaczeniu tego pojęcia.

Miarą współczesnego zastosowania teorii formalizmu dydaktycznego jest wyważanie proporcji między "kształceniem rozumu" a "zdobywaniem wiedzy", a przede wszystkim założenie, że istnieje ścisła zależność między formą a treścią, między operacją umysłową a faktami.

U t y l i t a r y z m d y d a k t y c z n y - teoria oparta o filozofię pragmatyzmu propagowaną przez naukowców amerykańskich, w tym szczególnie przez W. Jamesa, ciesząca się największym powodzeniem pod koniec XIX i na początku XX wieku (J. Didier)[27] . Istotą tej filozofii było uznanie wartości praktycznej (użytecznej) za kryterium prawdy. Zdaniem zwolenników pragmatyzmu myślenie służyć miało powodzeniu, konkretnym korzyściom. Ideę tę zawarli w maksymie: "Nie żyje się po to, aby myśleć, lecz myśli się po to, aby żyć". Pragmatyści przeciwstawiali się wszelkim abstrakcją i rozwiązaniom li tylko teoretycznym. Pomysł, pogląd, idea posiada, ich zdaniem, wymiar relatywny - zależny od względów praktycznych. Dla pragmatystów człowiek wykształcony powinien legitymować się sposobem myślenia i działania, który zapewniłby mu pożądaną wartość użyteczną.

Pragmatyzm wywarł (szczególnie na gruncie amerykańskim) istotny wpływ na dobór treści kształcenia tworząc wiele teorii, spośród których największe zastosowanie znalazła teoria utylitaryzmu dydaktycznego. Jej propagator J. Dewey pojmował kształcenie jako ciągłą rekonstrukcję ludzkich doświadczeń, utożsamiając niezbyt szczęśliwie proces z celem kształcenia. Teoria ta znalazła zwolenników również w Europie (G. Kerschensteiner) już na początku XX w. i praktykowana jest po dzień dzisiejszy.

Istota utylitaryzmu dydaktycznego sprowadza się do eksponowania indywidualnej i społecznej działalności ucznia przez swoiste powtarzanie działań praktycznych będących uznaną twórczością społeczną. Działalność ta powinna być zdaniem propagatorów utylitaryzmu inspirowana indywidualnymi i grupowymi potrzebami uczniów. Traktując to jako zasadę, J. Dawey określił szczegółowo zasady budowy programu kształcenia. Oto one:

- problemowe podejście do treści kształcenia przez eksponowanie problemów,
- kształtowanie umiejętności praktycznych na drodze rozwiązywania problemów,
- łączenie pracy z zabawą, najczęściej dla uzyskania celów nauczania i wychowania,
- aktywizowanie uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności,
- włączanie uczniów w nurt życia środowiska lokalnego (Cz. Kupisiewicz).[28]

Supremacja zasady "doświadczenia czynnego" i myślenia praktycznego nad rozwojem intelektualnym - wynikająca z konieczności rozwijania u słuchaczy umiejętności i uzdolnień wyznaczanych przez ich "potrzeby społeczne i biologiczne" - wzbudziła zastrzeżenia wielu pedagogów (J. Jura).[29] Ze szczególnie ostrą krytyką, również i polityków, spotkał się J. Dewey

---

27
28
29

we własnym kraju. Zarzucono mu, że zastosowanie teorii utylitaryzmu dydaktycznego doprowadziło do obniżenia poziomu amerykańskiego szkolnictwa. Należy domniemywać, że ocena ta podyktowana była w dużej mierze względami politycznymi wynikającymi z rywalizacji dwóch systemów, niemniej jednak spowodowała zmianę podejścia do problemów kształcenia.[30]

Utylitaryzm dydaktyczny, konstruowany na filozofii pragmatyzmu z racji oparcia się tylko na "treściach zapewniających praktyczne przygotowanie do życia, a nie na systematycznej wiedzy", nie spełnił oczekiwań optymalnej teorii doboru treści kształcenia.[31] Nie został jednak odrzucony całkowicie właśnie z powodu ... pragmatyzmu.

Teoria problemowo - kompleksowa. Twórcą tej teorii jest B. Suchodolski, który głosił, że o doborze treści kształcenia musi decydować jego funkcja. Istota "**teorii problemowo-kompleksowej**" sprowadza się do stwierdzenia, iż "wykształcenie ogólne stanowi konieczny składnik wykształcenia zawodowego, ale jego treść nie może być wyznacznikiem wyłącznie ze względu na potrzeby przyszłej pracy zawodowej lub studiów, ponieważ stanowi ona zarazem podstawę pozazawodowego życia ludzi" (Cz. Kupisiewicz).[32]

Teoria B. Suchodolskiego zakłada określoną integrację treści kształcenia w taki sposób, aby można było przedmiotem działalności poznawczej uczniów uczynić problemy w wymiarze kompleksowym z wielu dziedzin (przedmiotów) nauczania. Autor teorii problemowo-kompleksowej podkreśla, że przy zetknięciu się uczniów z "rzeczywistością zintegrowaną" dotyczącą określonych faktów przyrodniczych, społecznych i innych, poznanie tej rzeczywistości staje się możliwe, gdy można operować również wiedzą zintegrowaną z zakresu różnych dyscyplin.

Łatwo zauważyć, że w teorii problemowo - kompleksowej mają swe odbicie różne filozofie doboru treści kształcenia, zaś autorowi teorii chodzi przede wszystkim o " ...naprawę świata i podniesienie ludzi na poziom, jakiego od nich wymaga historyczny rozwój cywilizacji" (B. Suchodolski).[33]

Strukturalizm K. Sośnickiego, polskiego pedagoga z przełomu XIX i XX wieku, był reakcją na przeładowanie programów kształcenia materiałem nauczania. Zjawisko to było wynikiem konfliktu między bogactwem treści nauczania a możliwościami percepcyjnymi uczniów. Rozwiązanie tego problemu widział K. Sośnicki w "systemie wiedzy" zarówno poszczególnych dyscyplin, jak i w wymiarze całościowym. Chcąc uczynić "strawnym" materiał nauczania, postulował "odpowiednią" strukturę treści nauczania. Uważał, że w programach kształcenia należy umieszczać treści najistotniejsze, stanowiące trwały dorobek nauki oparty na źródłach historycznych i osiągnięciach naukowych. Programy te powinny zawierać treści umożliwiające poznanie rzeczywistości "teoretycznej" i "realnej". Akceptował "szkołę pracy" uważając, że jest to " system, który pobudza do działania, twórczości i

30
31
32
33

wywołuje radość z odkrycia wartości życia, jakie człowiek sam sobie może stworzyć " (S. Nalaskowski).[34]

Współczesny charakter strukturalizmu przyjął postać podejścia systemowo-strukturalnego. Kontynuatorem przeniesienia teorii strukturyzacji na teren pedagogiki jest K. Denek, J. Parafiniuk- Soińska i inni. Bazując na filozofii strukturalizmu zakładającej podmiotowe traktowanie człowieka i funkcjonalny układ elementów danej całości, uznali, że metoda ta (systemowo-strukturalna) pozwoli na "porządkowanie układów treściowych, traktowanych jako obiekty systemowe" i na pożądaną, z punktu widzenia skuteczności kształcenia, integrację treści (J. Zakrzewski).[35]

Podejście systemowo-strukturalne powinno, zdaniem twórców tej teorii, ujawnić istotne właściwości przedmiotu nauczania "jako specyficznego systemu o charakterystycznych parametrach określonych miejscem i funkcją w ogólnym programie kształcenia oraz typem struktury treści i właściwościach składników treściowych oraz sprzężeń i relacji między nimi " (J. Zakrzewski).[36]

E g z e m p l a r y z m - teoria doboru i układu treści kształcenia eksponowana przede wszystkim przez dydaktyków niemieckich takich jak H. Scheuer, H. Heimpel, H. Ebeling, M. Wagenschein (J. Okoń).[37] Podzielając obawę strukturalistów o nadmiar treści nauczania w programach kształcenia, uznawali za konieczne doskonalenie selekcji treści w taki sposób, aby można było wyodrębnić treści "ogniskowe", wzorcowe, przykładowe. Pojawiła się koncepcja nauczania paradygmatycznego opartego na "egzemplarzach" treściowych.[38] Zdaniem twórców tej teorii w treściach nauczania powinno znaleźć się tylko tyle materiału, ile jest niezbędne do uzyskania przez ucznia wyobrażenia oddającego istotę znajomości rzeczy w danej dziedzinie (przedmiocie nauczania). Egzemplaryczny układ treści nauczania sugeruje rezygnację z układu systematycznego, ciągłego, ponieważ zastosowanie "egzemplarzy tematycznych" powinno umożliwić uczniom poznanie całości zgodnie z maksymą "pars pro toto " (część przed całością). Istotą doboru treści kształcenia według teorii egzemplaryzmu jest więc wybór właściwych treści, tzw. "węzłów" ("punktów węzłowych"), pozwalających, nawet bez porządku chronologicznego treści, uzyskiwać pożądane wyobrażenie o przedmiocie nauczania.

Zastosowanie teorii egzemplaryzmu nie jest bez znaczenia w tych dziedzinach wiedzy, które nie wymagają "liniowego" układu treści (np. matematyka) wszędzie tam, gdzie istnieje możliwość wyeksponowania paradygmatów treści pozwalających uzyskiwać założoną znajomość rzeczy, egzemplaryzm jest (w określonym wymiarze) receptą na zjawisko przeładowania materiałem nauczania programów kształcenia.

34
35
36
37
38

Materializm funkcjonalny - teoria doboru treści kształcenia opracowana przez W. Okonia, jest przeciwstawieniem się - jak pisze sam autor - " ...jednostronnym teoriom wykształcenia, które faworyzują bądź treść (materializm dydaktyczny), bądź funkcjonowanie wiedzy w operacjach formalnych (formalizm dydaktyczny) lub w działaniu praktycznym (utylitaryzm)" (J. Okoń).[1] Autor materializmu funkcjonalnego opowiada się za "wiedzą funkcjonalną" zapewniającą integralny związek poznania z działaniem, oznaczający docenianie znaczenia " ...treści (materii), jak i funkcji ..."(J . Okoń).[40] Istotą tej teorii doboru treści kształcenia jest zależność (współzależność) wiedzy jako zbioru informacji z jej wykorzystaniem w działalności intelektualnej i praktycznej, rozumianej jako przekształcanie rzeczywistości. Dlatego też - zdaniem autora teorii - proces dydaktyczny powinien przebiegać dwukierunkowo: od poznania do działania i odwrotnie. W doborze treści kształcenia W. Okoń preferuje zasadę tworzenia "idei przewodnich" przedmiotowego materiału nauczania, umożliwiających łatwiejsze poznanie współzależności merytorycznych i skuteczniejsze zastosowanie wiedzy w działaniu praktycznym.

Funkcjonalizm pedagogiczny. W poszukiwaniu optymalnych teorii doboru i układu treści kształcenia kolejny raz uznano, że wiedza umożliwiająca przygotowanie człowieka do działania w otaczającej rzeczywistości jest sprawą zasadniczą. Opisany przez J. Jurę funkcjonalizm pedagogiczny sięga w sposób wyraźny do teorii pragmatyzmu, w tym szczególnie utylitaryzmu, ale również w pełni akceptuje filozofię kształcenia W. Okonia (J. Jura).[41]

Autor uważa, że "... może oznaczać koncepcję teoretyczną i metodologiczną, która przyjmuje założenia całościowego, strukturalnego, teleologicznego i prognostycznego pojmowania systemu edukacji, a przy wyjaśnieniu zjawisk pedagogicznych postuluje odwoływanie się do ich funkcji " (J. Jura).[42] Sygnalizuje przygotowanie człowieka dla przyszłości, wskazując na zasadniczą trudność określania treści w warunkach zmienności zapotrzebowań społecznych. Sama idea funkcjonalizmu - zdaniem autora - wskazuje na potrzebę "...modyfikacji założeń pedagogicznych, by przyjmowane rozwiązania uwzględniały możliwość, a nawet konieczność zmiany" (J. Jura).[43] Wynika z powyższego, iż treści kształcenia (ich struktura) powinny być pochodną funkcji, co z kolei wskazuje na konieczność ich modelowania w zależności od potrzeb wykształcenia. Istotną więc kwestią jest określenie "funkcji życiowych" człowieka odniesionych zarówno do obszaru zawodowego, jak i pozazawodowego.

Funkcjonalizm pedagogiczny jest bardziej filozofią procesu edukacyjnego niż teorią doboru i układu treści kształcenia. Rozwiązania interpretowane są w kontekście optymalizacji

---

1
40
41
42
43

systemu dydaktyczno-wychowawczego z uwypukleniem funkcjonalności traktowanej jako zgodność działania z potrzebami życia we współczesnym świecie.

K o n c e p c j a p r z e d m i o t o w a - teoria doboru i porządkowania treści kształcenia posiada kilkuwiekowy rodowód i niemalże od... kilku wieków wywołuje uzasadnione kontrowersje. Pojawiła się z konieczności uporządkowania wzrastającej ilości informacji o otaczającym świecie, szczególnie tych, które z racji swej odrębności (specjalności) tworzyły dziedziny, przedmioty wiedzy. Miltonowski program edukacji z roku 1644 w dziewięcioletnim kursie nauczania odniesiony był do 21 przedmiotów: język ojczysty, pięć języków obcych, historia biblijna, historia Kościoła, prawo, astronomia, geografia, historia powszechna, nawigacja, architektura, medycyna, etyka, polityka, retoryka i logika (Cz. Kupisiewicz).[44] Wzrost informacji o otaczającej rzeczywistości zmusza - zdaniem kontynuatorów teorii - do tworzenia przedmiotów "wyróżnionych". Przedmioty, które dotychczas miały jeden ogólny charakter należy "rozdrabniać" na przedmioty specjalistyczne. W ten sposób pojawiło się zjawisko "atomizacji" treści kształcenia, które - zdaniem krytyków - nie zapewniało pożądanego, z punktu widzenia potrzeb życiowych, wykształcenia.

Istnieje obawa, że gromadzenie wiedzy w poszczególnych przedmiotach, jej monotematyczny charakter, przyczynia się do zaniku integracji merytorycznej między tymi przedmiotami. Pojawiająca się izolacja czyni owe przedmioty (dyscypliny naukowe) schematycznymi i w związku z tym mało przydatnymi w rozwiązywaniu współczesnych problemów (Cz. Kupisiewicz).[45]

Koncepcja przedmiotowa doboru i układu treści kształcenia mimo swych oczywistych niedostatków, jest teorią pozwalającą na konstruowanie programów kształcenia w sposób jednoznaczny w aspekcie... doboru przedmiotów nauczania. Problemem w zasadzie jest tylko umiejętność selekcji i wyboru treści z danego przedmiotu (dyscypliny) w taki sposób, aby można było osiągać założone cele edukacyjne.

K o n c e p c j a "s z e r o k i c h p ó l t r e ś c i o w y c h". Teoria opozycyjna wobec koncepcji przedmiotowej powstała na gruncie amerykańskim po II wojnie światowej zdobyła stosunkowo łatwo uznanie w Europie (Cz. Kupisiewicz).[46] Twórcy i zwolennicy tej teorii przyjęli za cel usunięcie barier rozdzielających treści bliskich sobie merytorycznie dyscyplin czy przedmiotów, stając zdecydowanie na stanowisku, że współczesny człowiek wymaga wiedzy (umiejętności) interdyscyplinarnej (interdyscyplinarnych). Dlatego też, w ich mniemaniu, zasadą działalności pedagogicznej powinno być dążenie do "...wyjścia poza ciasne ramy podziału przedmiotowego i to zarówno wewnątrz poszczególnych dyscyplin, jak i między innymi (Cz. Kupisiewicz)."[47] Propagatorzy koncepcji szerokich pól treściowych optują

44
45
46
47

wyraźnie za ścisłą integracją teorii z praktyką, preferując tym samym rozwój kształcenia przemiennego.

Koncepcja szerokich pól treściowych budzi szereg zastrzeżeń współczesnych pedagogów. Dotyczą one szczególnie kwestii zakresu pól, obszarów poza polami treściowymi. Istnieją obawy o to, że treści kształcenia mogą być swoistym "substytutem merytorycznym" wyrwanym z kompleksowego obszaru treści kształcenia. Obawy o skuteczność koncepcji szerokich pól treściowych budzi dodatkowo metodologia, mało precyzyjnie opisana w literaturze. Nie mniej jednak faktem jest, że koncepcja szerokich pól treściowych, jako teoria doboru i układu treści kształcenia, staje się wyzwaniem dla innych teorii.

Koncepcja "rdzeni treściowych" - jako teoria doboru treści kształcenia posługuje się zasadą: "każdemu niekoniecznie to samo". Jej twórcy uważają, że w dowolnym obszarze treści można wyróżnić składniki o znaczeniu zasadniczym i pomocniczym. Treści zasadnicze stanowią podstawę merytoryczną nauczania, są osią (rdzeniem) kształcenia i odniesieniem (delegacją) dla treści pozostałych. Wybór "rdzeni treściowych" jest najczęściej zdeterminowany merytorycznie. Wybór treści pomocniczych zależeć może od wielu czynników: uwarunkowań czasowych kształcenia, technicznych, infrastruktury kształcenia, percepcji uczniów itp. Treści podstawowe ("rdzenie merytoryczne") tworzą w zasadzie program minimum i odnoszą się często, choć niekoniecznie, do tzw. wiedzy faktograficznej (Cz. Kupisiewicz).[48] Treści pomocnicze (pozapodstawowe) umożliwiają kształcenie indywidualne, są nośnikiem informacji zróżnicowanych stosownie do potrzeb indywidualnych człowieka. Koncepcja "rdzeni treściowych" jest teorią łatwą do zastosowania. Wątpliwości jednak budzi fakt nieostrości granicy między "rdzeniem merytorycznym" a pozostałymi treściami kształcenia. Wątpliwości te mogą stać się bezpodstawnymi w sytuacji poprawnej korelacji treści i celów kształcenia. Właściwie implikowane treści umożliwiają konstruowanie "rdzeni treściowych" w wymiarze "wiedzy dla każdego", stanowiąc tym samym podstawę do określenia zakresu treści pomocniczych już według potrzeb indywidualnych.

Koncepcja czynnościowa lub czynnościowo - zadaniowa jest kolejną opcją doboru i układu treści kształcenia, a jednocześnie kolejną próbą optymalizowania tego doboru. Jej genezą jest teoria czynności, w Polsce autorstwa T. Tomaszewskiego. Zinterpretowanie istoty czynnościowej koncepcji doboru treści kształcenia wymaga wyjaśnienia zasadniczych kwestii samej teorii czynności.

Zdaniem T. Tomaszewskiego czynności to zachowania zmierzające do osiągnięcia określonego stanu (celu), sprowadzające się do przekształcenia sytuacji istniejącej w sytuację zamierzoną (T. Tomaszewski).[49] Określenie takie nadaje czynnościom charakter twórczy. Niektórzy określają to "charakterem wytwórczym", lecz mając świadomość czynności i wytworu czynności łatwo skonstatować, że człowiek może stworzyć dzieło i może również

48
49

niszczyć. Dlatego też wynik czynności jest jednym z jej skutków. Nie każdy jednak skutek jest wynikiem, bowiem wynik czynności jest pewnym skutkiem wyróżnionym, tym właśnie, do którego ona zmierza. Inne jej skutki noszą nazwę ubocznych (T. Tomaszewski).[50]

Ten stan rzeczy zależy od najistotniejszej cechy czynności, jaką jest **k i e r u n e k** czynności. On bowiem określa wartość zachowań i tych właściwych (z punktu widzenia społecznego), i tych niewłaściwych. Drugą cechą każdej czynności jest jej funkcjonalna **s t r u k t u r a** . Funkcjonalność struktury czynności należy mierzyć możliwością osiągnięcia wyniku czynności. Inaczej mówiąc, "...każda czynność jest zorganizowana ze względu na określony wynik; aby osiągnąć taki właśnie wynik, musi ona posiadać określoną strukturę"(T. Tomaszewski).[51]

Cechy czynności (kierunek i struktura) mają wartości zmienne i są uzależnione od siebie. Zmienność cech czynności wynika ze zmienności warunków działania. W warunkach stałych czynność posiada również stałą strukturę i stały ukierunkowany przebieg. W przypadku zmiany warunków realizowania czynności, przy niezmienności celu działania, struktura czynności ulega zmianie i właśnie w tych zmianach ukierunkowany charakter czynności występuje najwyraźniej. Czynności nie zamykają się tylko w obszarze fizycznym, należą również do obszaru umysłowego. T. Tomaszewski uważa, że "...szczególnym rodzajem wytworów czynności ludzkich są ich wytwory *idealne*, np. pisma, książki, referaty, a także pomysły, koncepcje, teorie itp." (T. Tomaszewski).[52]

Zachowanie człowieka (zbiór czynności) określone jest przez:

a) cechy przedmiotu czynności,

b) cechy wykonawcy czynności,

c) cechy środków dyspozycyjnych wykonawcy.

Cechy przedmiotu czynności posiadają zróżnicowany charakter uzależniony od rodzaju przedmiotu czynności. Dla wyjaśnienia można posłużyć się następującym przykładem: zachowanie pedagogiczne nauczyciela trwa w czasie, odnosi się do określonych treści (trudnych, łatwych, ciekawych), skierowane jest na określony podmiot nauczania (inteligentny, obojętny, zaangażowany itp).

Cechy wykonawcy czynności zawierają całą gamę składowych osobowości wykonawcy odniesionych do: właściwości umysłu, usposobienia, woli, zainteresowań (zamiłowań), stosunku do wykonywanego zawodu, dyscypliny, stylu (np. pedagogicznego).

Cechy środków dyspozycyjnych wykonawcy mogą posiadać olbrzymią rozpiętość parametrów, od prostych (prymitywnych do nowoczesnych, super nowoczesnych). Ich wartość ma bezpośredni wpływ na charakter czynności i jakość wytworu czynności.

50
51
52

W praktyce istnieje możliwość formalnego opisu czynności; mówi się wówczas o formalnej strukturze czynności. Struktura czynności jest "...drugą cechą każdej czynności" (T. Tomaszewski).[53] Ona bowiem określa możliwości osiągnięcia stanu (wyniku), do którego czynność zmierza. Organizacja każdej czynności (celowej) stymulowana jest przewidywanym rezultatem. Funkcjonalny charakter struktury czynności pozwala mówić o organizacji wewnętrznej czynności określanej zakresem lub modułami czynności (wyodrębnione części). Czynności szczegółowe określane są najczęściej mianem "operacji". Podstawowy podział operacji odnosi się do roli, jaką spełniają w uzyskiwaniu wytworu operacji. Są więc operacje pomocnicze, stwarzające warunki osiągnięcia celu i operacje wytwarzające, doprowadzające bezpośrednio do celu. Operacje pomocnicze mogą mieć charakter orientacyjny, przygotowawczy, zabezpieczający, kontrolny i korekcyjny. Operacje orientacyjne polegają na poszukiwaniu informacji potrzebnych do realizacji czynności właściwych. Operacje przygotowawcze polegają na stworzeniu obiektywnych warunków umożliwiających uzyskanie wytworu. Operacje zabezpieczające służą likwidowaniu zagrożeń możliwości uzyskania wytworu czynności lub zapobieganiu powstawania tych zagrożeń. Operacje kontrolne polegają na identyfikacji różnic między założonym a rzeczywistym przebiegiem czynności. Operacje korekcyjne służą usuwaniu popełnionych błędów.

Znane są dwie zasadnicze odmiany struktury czynności:

a) struktura prosta (liniowa, szeregowa) ,
b) struktura złożona (łańcuchowa, rozgałęziona, hierarchiczna itp) .

Struktury te odnoszą się zarówno do czynności fizycznych (ruchowych, motorycznych), jak i umysłowych. Czynność o strukturze liniowej, szeregowej, jest procesem prostym, zaś czynność o strukturze łańcuchowej, rozgałęzionej jest procesem złożonym. Proces czynności prostej może przebiegać według prostych algorytmów postępowania wykonawcy; czynności złożonej - zgodnie z mniej lub bardziej skomplikowanymi programami działania. Budowa algorytmów lub programów działania uzależniona jest od warunków działania. Ich zróżnicowanie, przy wykonywaniu tej samej czynności, zmienia treść i układ operacji, uruchamia wiele operacji pomocniczych. Tylko w sytuacjach ustabilizowanych czynność przebiega "normalnie". We współczesnym świecie, w ustabilizowanych warunkach, czynności proste podejmowane są już przez roboty, komputery; człowiek skazany jest najczęściej na realizację czynności złożonych.

Proces czynności zawiera się w czasie. Jego długość uzależniona jest od charakteru czynności i warunków jej realizacji. Czynności proste o małej liczbie operacji mogą być realizowane w stosunkowo krótkim czasie. Czynności złożone składające się z wielu operacji mogą trwać w czasie stosunkowo długo. Mówimy wówczas o np. politycznej, dyplomatycznej działalności człowieka. Czas czynności jest wypadkową wartości cech wykonawcy czynności

53

(oprócz zrozumiałej zależności od cech przedmiotu czynności). Im wyższa wartość cech wykonawcy czynności tym większa kompetentność działającego, tym samym optymalny czas realizacji czynności.

Czynnościowa koncepcja doboru treści kształcenia odnoszona jest do obszaru zawodowego funkcjonowania absolwenta. Nie wyklucza się jednak zastosowania jej w przygotowaniu do działania pozazawodowego. Daje temu wyraz J. Zakrzewski sugerując wyraźnie wykorzystanie koncepcji do edukowania dla potrzeb życia społecznego. Zdaniem autora struktura powyższej koncepcji (odpowiedniej zarówno dla obszaru zawodowego, jak i pozazawodowego przygotowania absolwenta) zawiera następujący "...logiczny ciąg zdarzeń: klasyfikacja zadań, określenie czynności i umiejętności i ... dobór elementów wiedzy" (J. Zakrzewski).[54] W koncepcji wskazuje się na "cztery kroki" procedury doboru treści kształcenia. Pierwszy krok polega na "...właściwym wyodrębnieniu zdań..., których konieczność rozwiązania powinni uwzględniać przyszli absolwenci...". Kolejne dwa kroki polegają na określeniu "...systemu czynności i odpowiadającym im umiejętności", pozwalających na rozwiązywanie zadań zawodowych i spełnianie określonych funkcji społecznych. Przedsięwzięcia drugiego i trzeciego kroku należy interpretować jako "...centralny problem utożsamiania i porządkowania celów i treści kształcenia". "Krok czwarty sprowadza się do doboru i struktury wiedzy znajdującej odzwierciedlenie w treściach i programach kształcenia "(J. Zakrzewski).[55]

Reasumując - zastosowanie teorii czynności w połączeniu z teorią czynu (T. Kotarbińskiego) dla poszukiwań właściwych, z punktu widzenia potrzeb życiowych człowieka, treści edukacyjnych, pozwala myśleć o kolejnej koncepcji doboru treści kształcenia. Istotą tej koncepcji jest wyraźna egzemplifikacja tego "czegoś", co powinno być znane człowiekowi, aby mógł funkcjonować we współczesnym świecie. Identyfikacja tego "czegoś" z potrzebą edukacyjną pozwala uruchomić proces kształcenia w takim wymiarze, jaki jest konieczny dla uzyskania wartości osobowościowych. Służyć temu powinna znajomość procedury określania czynności klasyfikowania i ich zmiany na treści kształcenia. Znajomość czynności antycypowanych zachowań podmiotu oddziaływań edukacyjnych jest zmaterializowaniem zasady " kształcenia dla życia ", dla zaspokojenia istotnych potrzeb działalności zawodowej i pozazawodowej. Postępowanie takie wyznacza daleko idącą funkcjonalność zachowań ludzkich, implikującą konkretność ról i zadań, jakie człowiekowi określa wymóg pożądanej regulacji stosunków z otaczającą rzeczywistością.

Podsumowanie

Przedstawione teorie doboru i układu treści kształcenia są wielowiekowym owocem przemyśleń, doświadczeń, badań teoretycznych i empirycznych. Zróżnicowane wobec siebie pod względem epistemologicznym są punktem widzenia wartości edukacyjnych człowieka w

54
55

zależności od epoki, mody, zapotrzebowań społecznych. Stanowią sobą dowód społecznej ewolucji poglądów i niezaspokojone dążenie do optimum ludzkiego zachowania się w kontakcie z otaczającą rzeczywistością. Prezentacja wybranych 12-tu teorii skłania do zaryzykowania tezy, że jest to 12 recept poznania świata, a zarazem 12 składowych jednej filozofii kształcenia. Każda bowiem z tych teorii zakłada określone zmiany w osobowości ludzkiej zgodnie z potrzebą chwili, interesem społecznym i indywidualnymi zainteresowaniami. Wartościując je, należy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- jaki wpływ mają prezentowane teorie doboru treści kształcenia na zmiany osobowości?
- jakie są relacje między wymienionymi teoriami a elementami procesu poznawania obiektywnej rzeczywistości?
- w jaki sposób powyższe teorie wpływają na charakter kształcenia?

W odpowiedzi na pierwsze pytanie można posłużyć się następującym zestawieniem.

Tabela 1.

Wpływ teorii doboru treści kształcenia na osobowość.

Teorie doboru i układu treści kształcenia	Charakter rozwoju osobowości			
	Ogólny rozwój osobowości	Ukierunkowany rozwój osobowości	Rozwój intelektualny	Zdobycie wiedzy i umiejętności praktycznych
Encyklopedyzm	■		□	
Formalizm dydaktyczny	□	■	■	□
Utylitaryzm dydaktyczny		■	□	■
Teoria problemowo-kompleksowa	■	□	■	□

Strukturalizm	■	□	■	□
Egzemplaryzm	■	□	■	□
Materializm funkcjonalny	■	□	■	□
Funkcjonalizm pedagogiczny	□	■	■	■
Koncepcja przedmiotowa	■	□	■	□
Koncepcja "szerokich pól"	■	□	■	□
Koncepcja "rdzeni treściowych"	□	■	■	□
Koncepcja czynnościowa	□	■	□	■

Legenda:

- wyraźny związek - ■
- luźny związek - □
- brak związku -

W interpretacji oceny wpływu teorii doboru treści kształcenia na charakter rozwoju osobowości można odnotować istotne zróżnicowanie. Większość teorii "nastawiona" jest na ogólny rozwój osobowości, nie negując przy tym kształcenia specjalistycznego. Wykształcenie ogólne dla wielu twórców i propagatorów teorii doboru stanowi podstawę wykształcenia specjalistycznego. Ukierunkowane rozwijanie osobowości znajduje uznanie w pełni tam, gdzie

istnieje potrzeba wyjścia na przeciw konkretnym zapotrzebowaniom społecznym. Odnotować można również zjawisko "godzenia", w niektórych wypadkach (teoriach), rozwoju intelektualnego z przygotowaniem praktycznym. Wskazuje to na opcję kreowania "naturalnego intelektualisty" w przeciwieństwie do intelektualisty pozostającego w sferze teorii poza realną rzeczywistością.

Zróżnicowane są również relacje między teoriami doboru treści a zasadniczymi elementami procesu poznawania obiektywnej rzeczywistości, takimi jak:

- gromadzenie faktów,
- korzystanie z doświadczeń,
- poznanie umysłowe,
- uczestniczenie w działalności praktycznej.

Relacje te ilustruje poniższe zestawienie.

Tabela 2.

Relacje między teoriami doboru treści kształcenia a zasadniczymi elementami procesu kształcenia.

Teorie doboru i układu treści kształcenia	Zasadnicze elementy procesu kształcenia			
	Gromadzenie faktów	Korzystanie z doświadczeń	Poznanie umysłowe	Uczestnictwo w działalności praktycznej
Encyklopedyzm	■	■	□	■
Formalizm dydaktyczny	□	□	■	□
Utylitaryzm dydaktyczny	□	■	□	■

Teoria problemowo-kompleksowa	■	□	■	□
Strukturalizm	□	■	■	■
Egzemplaryzm	■	□	■	□
Materializm funkcjonalny	■	■	■	■
Funkcjonalizm pedagogiczny	■	■	■	■
Koncepcja przedmiotowa	■	□	■	□
Koncepcja "szerokich pól"	■	■	■	■
Koncepcja "rdzeni treściowych"	■	■	■	■
Koncepcja czynnościowa	■	■	■	■

Legenda:

- wyraźny związek - ■
- luźny związek - □
- brak związku -

W relacjach między teoriami doboru treści kształcenia a zasadniczymi elementami procesu poznawania obiektywnej rzeczywistości daje się zauważyć (w kilku teoriach) swoisty kompromis między poznaniem zmysłowym i umysłowym, między kształceniem teoretycznym i praktycznym. Pojawiają się, w miarę rozwoju teorii doboru treści kształcenia, rozwiązania zawierające kompleksowy charakter oddziaływań pedagogicznych dla ukształtowania człowieka na miarę poziomu, jakiego wymaga "historyczny rozwój cywilizacji ".

Oceniając relacje występujące między teoriami doboru treści kształcenia a charakterem kształcenia można zaryzykować tezę, że twórcy teorii w zdecydowanej większości odstąpili od rozwiązań, które preferowały ogólność kształcenia, systematyczne i ciągłe poszerzanie zakresu wiedzy (zestawienie poniżej). W sposób wyraźny zarysowuje się filozofia kształcenia selektywnego (wybiórczego), ukierunkowanego na zaspokojenie potrzeb społecznych i własnych zainteresowań. Kryterium funkcjonalności staje się zasadniczym miernikiem działalności pedagogicznej. Nie rozwiązuje to jednak problemu optymalizacji kształcenia. Część twórców i propagatorów teorii doboru treści kształcenia próbuje znaleźć kompromis między kształceniem "ogólnym" a "wybiórczym". Służyć ma temu kompleksowy charakter treści kształcenia zapewniający zarówno przygotowanie funkcjonalne, z punktu widzenia potrzeb życiowych, jak i ogólne - oparte o wiedzę odwołującą się do uwarunkowań historycznych, społecznych i osiągnięć naukowych. Należy sądzić, że może być to reakcja na możliwość wykreowania wąskiego specjalisty zdolnego do skutecznych zachowań w zakresie własnej specjalności i bezradnego w obliczu innych (spoza jego specjalności) zjawisk otaczającej rzeczywistości. Rozkład wartościujący poszczególne teorie doboru treści kształcenia w aspekcie charakteru kształcenia: 1.ogólnego (systematycznego, ciągłego), 2. kompleksowego, 3. wybiórczego - przybliża poniższe zestawienie.

Tabela 3.

Relacje między teoriami doboru treści kształcenia a charakterem kształcenia.

Teorie doboru i układu treści kształcenia	Charakter kształcenia		
	Ogólność, systematyczność, ciągłość	Kompleksowość	Wybiórczość, selektywność, fragmentaryczność.
Encyklopedyzm	■		

Formalizm dydaktyczny			■
Utylitaryzm dydaktyczny			■
Teoria problemowo-kompleksowa	□	■	
Strukturalizm			■
Egzemplaryzm			■
Materializm funkcjonalny	□	■	□
Funkcjonalizm pedagogiczny		■	□
Koncepcja przedmiotowa			■
Koncepcja "szerokich pól"	□	■	
Koncepcja "rdzeni treściowych"			■
Koncepcja czynnościowa		□	■

Legenda:

- wyraźny związek - ■

- luźny związek - □
- brak związku -

Analiza i ocena zaprezentowanych teorii doboru i układu treści kształcenia jest kolejnym potwierdzeniem opinii wielu współczesnych pedagogów uznających w całej rozciągłości **fakt braku uniwersalnej teorii doboru treści kształcenia i ...braku potrzeby tworzenia takiej teorii**. Implikuje to tezę, że każda z opisanych teorii jest swoistą receptą na uzyskiwanie tych zmian w osobowości człowieka, które z przyczyn tej właśnie teorii mogą powstać.

Konkludując - żadna z tych teorii nie jest bez znaczenia, jak również żadna, w sposób jednoznaczny i wyczerpujący, nie rozwiązuje problemu optymalnego doboru treści kształcenia. Jak więc w sytuacji epistemologicznego zróżnicowania tych teorii, a tym samym braku teorii uniwersalnej (optymalnej), należy dobierać treści kształcenia (w uczelni wojskowej), aby można było uznać je za pożądane z punktu widzenia potrzeb "regulacji stosunków" z otaczającą rzeczywistością?

W pytaniu zawarta jest tendencja do optymalizacji doboru treści kształcenia. Dążność tę należy uznać za oczywistą. Poszukiwanie rozwiązań optymalnych oznacza nic innego, jak poszukiwanie rozwiązań "najlepszych w danych warunkach z pewnego punktu widzenia". Tym "punktem widzenia" może być tylko efektywność procesu kształcenia, mierzona skutecznością osiągnięcia celu edukacyjnego. Celem edukacyjnym zaś nie może być nic innego, jak człowiek będący "bytem potencjalnym, stającym się". Ukształtowaniu lub raczej ciągłemu kształtowaniu człowieka powinny sprzyjać treści tak dobrane, aby spełniały warunek oczekiwanej (założonej) optymalizacji. Można przypuszczać, że korzystny (optymalny) dobór treści kształcenia jest możliwy wówczas, gdy w rozwiązaniach (nie pomijając znanych teorii doboru) wykorzysta się **teleologię i teorię czynności.**

Za przyjęciem "konwencji teleologicznej" przemawia, niewłaściwa w wielu przypadkach, praktyka edukacyjna. Odnotowuje się w dalszym ciągu zjawisko udzielania odpowiedzi na pytanie "czego uczyć?", bez udzielania wcześniej odpowiedzi na pytanie "kogo wykształcić?". Jeśli już pojawia się odpowiedź na ostatnie z postawionych pytań, to posiada ona najczęściej charakter enigmatyczny, "rozmyty" przez żywiołowe modyfikowanie treści. Ponadto człowieka (konkretną postać) dostosowuje się do rozwiązań już istniejących. Inaczej mówiąc, postać nie jest celem i nie implikuje ani treści, ani struktury kształcenia. Ocena tych zjawisk w obszarze szkolnictwa wojskowego wyzwala refleksję natury... fiskalnej. Można bez większego błędu zaryzykować twierdzenie, że przy braku teleologicznego podejścia do problemu kształcenia oficera, pieniądze podatników mogą być wrzucone w przysłowiowe błoto.

Tak więc dobrane właściwie treści kształcenia to **precyzyjna odpowiedź na pytanie "czego uczyć?", w następstwie wyraźnego określenia postaci (osoby) absolwenta.**

Precyzyjność odpowiedzi uwarunkowana jest koniecznością poznania antycypowanych stanów zachowań absolwenta w aktualnej (perspektywicznej) rzeczywistości. Zachowania te należy utożsamiać z powinnościami działania zawodowego i pozazawodowego absolwenta, zaś dla ich uporządkowania nieodzowne jest zastosowanie teorii czynności. Podejście teleologiczne staje się gwarancją doboru treści odpowiadających potrzebom wykształcenia oczekiwanej postaci, a tym samym gwarancją eliminacji tych treści, które w kreowaniu tej postaci są zbędne. Uzasadnieniu tej tezy poświęcone zostały kolejne rozdziały.

❑ ❑ ❑

2

TELEOLOGIA - FORMUŁĄ FILOZOFII DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA

"Cokolwiek tedy czynimy, czynimy pożyteczniej lub mniej pożytecznie ze względu na taki, a nie inny cel, takie, a nie inne dążenie, taką, a nie inną potrzebę, i dane określone zachowanie się może być celowe, skuteczne ze względu na jeden jakiś cel, niecelowe ze względu na jakieś inne dążenie, przeciwskuteczne - ze względu na jakąś określoną potrzebę".

Tadeusz Kotarbiński

Analiza i ocena teorii doboru treści kształcenia upoważniają do twierdzenia, że dotychczas teorie nie stanowią i nie mogą stanowić sobą uniwersalnego rozwiązania w zakresie doboru treści. Są natomiast wyzwaniem do dalszych poszukiwań mogących wnieść istotne zmiany, dostarczyć w miarę racjonalnych rozwiązań, wzbogacić filozofię doboru i układu treści kształcenia. Należy sądzić, że niepodważalne korzyści w tej materii może oddać **t e l e o l o g i a** - teoria celu (celowości), jako swoiste podejście (formuła) do rozwiązywania problemu doboru treści kształcenia. Nieodzownym więc jest przybliżenie niektórych pojęć związanych z powyższą interpretacją.

2.1 Teleologia - prakseologiczna teoria celu (celowości) .

Pojęcie "teleologia" w języku greckim oznacza badanie celowości (telos - cel, logos - badanie) (J. Didier).[1] Teleologię interpretowano najczęściej jako "...pogląd filozoficzny, według którego celowość stanowi zasadę oraz wyjaśnienie istoty i przebiegu zjawisk oraz

1)

procesów w przyrodzie."[2] We współczesnej literaturze istnieje pojęcie "teleologia edukacyjna" rozumiana jako "...całościowy, zintegrowany i zarazem komplementarny układ ...celów." (T. Lewowicki) [3] Zdając sobie sprawę, że filozoficzna interpretacja celowości "wychodzi poza obszar istoty żywej i pojęcie to również odnosi do przebiegu zjawisk o charakterze metafizycznym, korzystnym jest - dla uwypuklenia istoty edukacyjnej tego pojęcia - terminowi teleologia nadać sens prakseologiczny. Uzasadnieniem tego twierdzenia jest...prakseologiczny charakter procesu edukacyjnego, czyli działania sprawnego, zmierzającego do osiągnięcia konkretnego celu.

W ujęciu prakseologicznym działanie jest właśnie tym celowym, świadomym i dowolnym ludzkim zachowaniem się (T. Kotarbiński).[4] Cel zaś to antycypowany stan rzeczy i zjawisk, który osiąga się przez działanie (stan na wyjściu, określony na wejściu). W praktyce, stosunkowo często pojawia się błędne utożsamianie celu z zadaniem. W interpretacji poprawnej cel jest określonym **s t a n e m**, zadanie zaś **c z y n n o ś c i ą** doprowadzającą do tego stanu. Czynnością sprawczą, będącą w dyspozycji realizującego zadanie (zadania) dla osiągnięcia celu. Cel wyprzedza działanie, jest bowiem stanem antycypowanym, natomiast realizacja zadania jest działaniem w odpowiednim czasie i przestrzeni. Określanie celu posiada "...istotny walor metodologiczny i praktyczny, gdyż jest swoistą siłą motoryczną działania ukierunkowującą wolę działania" (P. Sienkiewicz).[5] Cel ponadto implikuje metody i środki działania. Dlatego też określenie **c e l u** przed rozpoczęciem **d z i a ł a n i a** jest **z a s a d ą** racjonalnego postępowania.

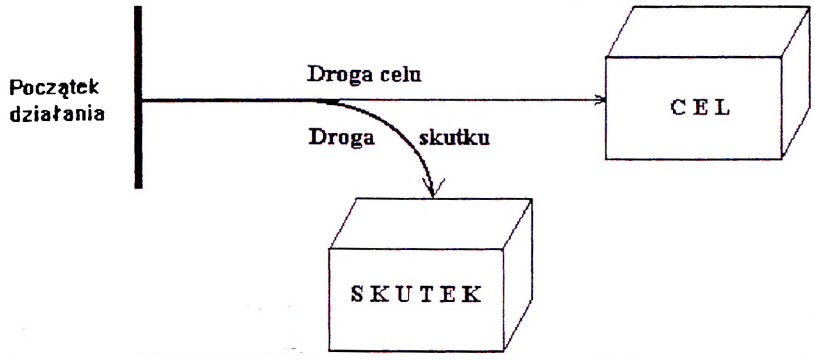
Działanie wynika z określonych potrzeb życiowych; u człowieka w pełni uświadomionych, u pozostałych gatunków istot żywych - dyktowanych przez instynkt. W regulacji stosunków z otaczającą rzeczywistością **p o t r z e b a d z i a ł a n i a** staje się **c e l e m,** czyli stanem oczekiwanym (antycypowanym). Jej zaspokojenie jest osiągnięciem celu lub skutkiem pożądanym. Skutek działania nie zawsze musi być równoważny z celem. Między tymi dwoma zjawiskami mogą występować następujące zależności:

a) skutek jest równoważny z celem - **S = C,**
b) skutek jest mniejszy niż cel - **S < C,**
c) skutek jest większy niż cel - **S > C.**

Równoważność skutku i celu jest zjawiskiem właściwym. Osiągnięto bowiem to, co zamierzono. Nierówność na korzyść celu lub skutku świadczy o niewłaściwej **c e l o w o ś c i**, przez którą należy rozumieć **świadome i optymalne zmierzanie do celu.**
Istotę celowości oddaje relacja, jaka występuje między skutkiem a celem (rys. poniżej).

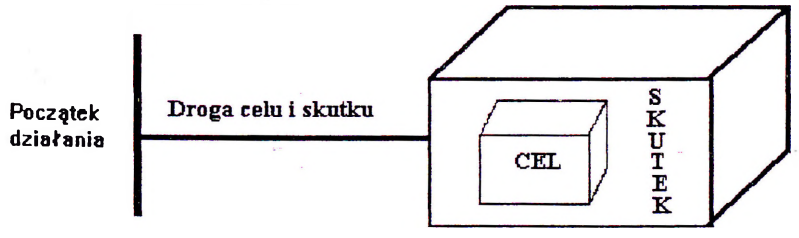
---

2)
3)
4)
5)



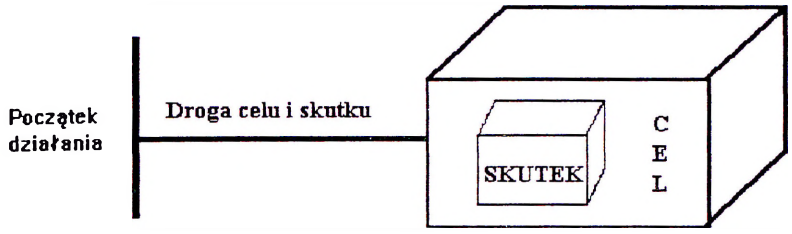
Rys. 1. Istota różnicy celu i skutku działania.

W ocenie faktu, w którym skutek działania jest większy niż cel, można założyć, że działający był nieprecyzyjny lub asekuracyjny w określaniu celu albo dobór metod i środków działania nie był adekwatny do celu, względnie jedno i drugie (rys. 2 .)



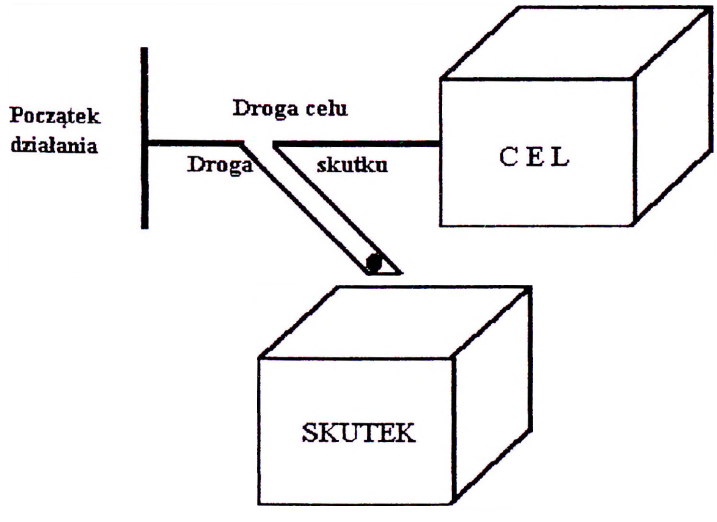
Rys.2. Ocena skutku i celu działania (skutek większy niż cel).

W przypadku, gdy skutek jest mniejszy niż cel, działający prawdopodobnie "mierzył siły na zamiary" (rys. 3).



Rys.3. Ocena skutku i celu działania (skutek mniejszy niż cel).

Droga do celu jest złożonym działaniem planistycznym i organizatorskim. Powinna być jednoznaczna z "drogą skutku". W przypadku, gdy skutek nie jest równoważny z celem, "droga celu" i "droga skutku" są rozbieżne (rys.1.). Droga skutku może różnić się od drogi celu z przyczyn zależnych od organizatora działań lub z przyczyn, na które działający nie miał wpływu. Powrót z drogi skutku na drogę celu jest problematyczny. Wynika to najczęściej z niemożności "cofnięcia" uzyskanych stanów w dotychczasowym działaniu po "zboczeniu" z drogi celu (rys.4.).



Rys.4. Istota "powrotu" na drogę celu.

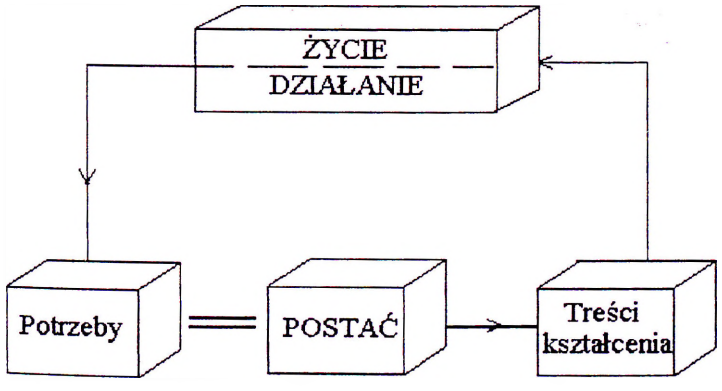
Niemniej jednak powrót na drogę celu należy traktować jako bezwzględną powinność, mającą świadomość "wydłużenia się" drogi celu. Tak więc droga celu to konsekwentne

stosowanie wszystkich metod, sił i środków z wyjątkiem tych, "...które udaremniają cel" (T. Kotarbiński)[7]

Prakseologiczny charakter teleologii pozwala w racjonalny sposób znaleźć również odpowiedź na pytanie o **c e l e d u k a c j i**. Odniesienie celowości do sprawnego działania (takim jest proces kształcenia) pozwala sądzić, że edukacja powinna zmierzać do wykształcenia tego kogoś, kto mógłby działać w sposób skuteczny w realnej rzeczywistości. Inaczej mówiąc, proces kształcenia powinien stanowić sobą **t a k i e** działanie, którego celem jest człowiek w **t a k i e j p o s t a c i**, w jakiej powinien być z racji określonych potrzeb społecznych.

2.2. Postać (osoba) - kategorią celu edukacyjnego.

Świat zewnętrzny jest skomplikowanym układem przedmiotów i ludzi powiązanych ze sobą realnymi stosunkami. Regulacja stosunków z otaczającą rzeczywistością ma tylko jedną formą - **d z i a ł a n i e**. Człowiek skazany jest na działanie z samej istoty życia, bowiem "...to, co nas naprawdę interesuje, to ludzkie życie i ludzkie działanie" (T. Tomaszewski).[8] Działanie jako zespół różnorodnych zachowań "wyznacza" człowiekowi wiele ról, których podjęcie ("odegranie") staje się życiową koniecznością. Przygotowanie człowieka do "odegrania" roli życiowej wymaga określenia go jako **p o s t a c i**, przez udzielenie odpowiedzi na pytanie: kto jest kto? Odpowiedź na powyższe pytanie próbuje udzielić sobie każdy człowiek u progu podejmowanej edukacji. W pytaniu bowiem jest zawarty niepokój o ten stan rzeczy, który, określając tego **k o g o ś**, staje się właśnie **c e l e m k s z t a ł c e n i a**.



Rys.5. Geneza treści kształcenia.

Z rysunku wynika, iż życie dyktuje pod adresem człowieka potrzeby, które z powodu różnorodności zachowań w realnym świecie należy odnieść do określonych postaci w nim

7)
8)

funkcjonujących. Stąd tożsamość potrzeb i postaci, które wyposażone w odpowiednie (do potrzeb, do postaci) treści kształcenia zdolne będą do podjęcia działania. Ujawnia się w tym momencie pewna prawidłowość pedagogiczna, a mianowicie odpowiedź na pytanie "czego uczyć?" należy poprzedzić odpowiedzią na pytanie "kogo wykształcić?"; zaś stwierdzenie "kogo wykształcić?" powinno również oznaczać "kim chcę być?"

Wielu organizatorów kształcenia różnych poziomów edukacyjnych nie zastanawiało (nie zastanawia) się nad faktem kreowania takiej, czy innej postaci; mając przy tym świadomość, że każda edukacja dokonuje przeobrażeń w osobowości człowieka. Mimo braku znajomości celu (odniesionego do postaci) lub w najlepszym przypadku pewności co do jego zakresu i charakteru bez żadnych zahamowań modyfikowano (modyfikuje się) treści kształcenia. Potwierdza to znamienne zjawisko z roku 1991, gdy z powodu obniżenia potencjału finansowego państwa przeznaczonego na oświatę dzieci i młodzieży, zrezygnowano z niektórych treści kształcenia. W całym kraju zrezygnowano w sposób tak dowolny, że dano tym dowód...niezależności treści kształcenia od celu (kreowanej postaci) lub świadomego braku wpływu tych treści (z których zrezygnowano) na osiągnięcie celu.

Co więc należy rozumieć pod pojęciem **postaci** w aspekcie celu kształcenia? Najprostsza odpowiedź może być następująca:

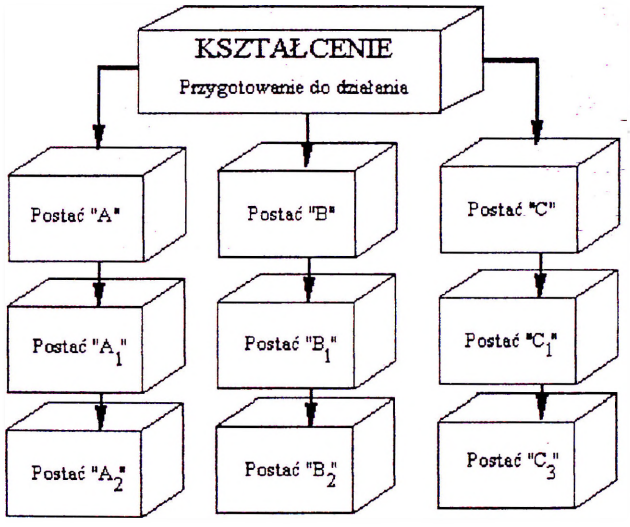
jest to człowiek, który działając zgodnie z własną wolą jest zdolny do regulacji stosunków z otaczającą rzeczywistością na danym etapie życia.

Odpowiedź sugeruje wyraźnie, że wymiar postaci określa edukacja. Za nim jednak to nastąpi, istnieje potrzeba określenia postaci *ex ante*, analogicznie jak celu, jako stanu antycypowanego.

Określenie postaci nie stanowi w zasadzie problemu, gdy odniesione jest do przygotowania zawodowego. Utożsamienie bowiem celu edukacyjnego z "rolą życiową" jest stosunkowo proste, gdy mamy na uwadze takie postacie jak: lekarz, pedagog, ksiądz, oficer itp. Rola życiowa tych postaci nie zamyka się nawet w wąskim i ścisłym wymiarze zawodowym, lecz przenosi się, z treścią przygotowania zawodowego, w obszar funkcjonowania pozazawodowego. Problemu również nie stanowi określanie postaci reprezentujących zawody, których czynności zawodowe podejmowane są tylko dla zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych. W określaniu postaci nie można jednak posługiwać się tylko kryterium zawodowym, które w zasadzie odnosi się do ludzi dorosłych. Edukacją bowiem objęty jest człowiek od początku istnienia. I o ile w edukacji dorosłych (w tym części młodzieży) określenie postaci nie sprawia trudności, to w odniesieniu do młodszej (dziecięcej) społeczności - określenie postaci nie znajduje zastosowania. W praktyce edukacyjnej tych osób treści kształcenia określane są najczęściej na podstawie tzw.

doświadczenia życiowego, zdrowo-rozsądkowego podejścia do kształcenia itp. Dylematem staje się udzielenie odpowiedzi na pytanie: jaką postać wykreuje 12-letnia edukacja człowieka (8 klas szkoły podstawowej i 4 klasy szkoły średniej)? I mimo że nie ma "modelowej" osobowości "małego" i "średniego" człowieka, istnieje wciąż olbrzymia podaż treści kształcenia, co najwyżej z rutynowym zastrzeżeniem, że nie są zawsze odpowiednie i jest ich zbyt wiele na danym etapie kształcenia.

Utożsamienie postaci z celem kształcenia dyktuje konieczność wyodrębnienia postaci "etapowych", analogicznie jak etapowych celów kształcenia (rys. poniżej).



Rys.6 Idea etapowości postaci.

Etapowość postaci "A", "B", "C" itd. wynika z założonego poziomu kształcenia. Jest także etapem osiągnięcia celu cząstkowego takiej, a nie innej postaci " finalnej ". Za etapowością postaci przemawia wymóg obiektywnej oceny efektywności kształcenia. Edukacja wielu ludzi, mimo założonych ambitnych celów edukacyjnych, kończy się na poziomie podstawowym, zasadniczym zawodowym, średnim. Przerwanie procesu kształcenia w sensie nie podejmowania nauki w kolejnej (na wyższym poziomie) szkole (uczelni) nie może spowodować bezradności życiowej. Absolwenci tych szkół, zróżnicowani wiekowo, powinni być zdolni do skutecznej regulacji stosunków z otaczającą rzeczywistością. Sprzyjają temu rozwiązania organizacyjne polskiego szkolnictwa. Są wręcz potwierdzeniem upostaciowienia podmiotu oddziaływań pedagogicznych, począwszy od wychowania przedszkolnego do kształcenia na poziomie wyższym. Ustalenie okresów nauki, powołanie instytucji ośrodków kształcenia jest dowodem celowości kształcenia etapowego. Problem stanowi w zasadzie tylko określenie "stanu na wyjściu" danego etapu, stanu odniesionego do osoby - członka danej społeczności.

Życie potwierdza jeszcze innym dowodem konieczność określania postaci przed rozpoczęciem edukacji. Dowodem jest istnienie szkół (ośrodków) o charakterze specjalistycznym, np. muzycznym, sportowym itp. Treści kształcenia w tych jednostkach pedagogicznych są wyraźną implikacją celów kształcenia odniesionych do postaci np. muzyka-pianisty, sportowca - akrobaty itp.

W szkolnictwie wojskowym etapowość postaci określona jest istotą edukacji permanentnej oficera i rozwiązaniami organizacyjno-merytorycznymi danej uczelni (ośrodka kształcenia). Etapowość postaci w edukacji permanentnej utożsamia się najczęściej z poziomem (zakresem) kwalifikacji predystynujących do zajmowania określonych stanowisk służbowych. Natomiast etapowość postaci zawarta w rozwiązaniach organizacyjno-merytorycznych uczelni uwarunkowana jest potrzebami różnej natury, np. koniecznością utrzymania zdolności bojowej sił zbrojnych, w których populacja słuchaczy szkół oficerskich stanowi określony potencjał. Stąd też w wykształceniu np. dowódcy kompanii zachowuje się hierarchię poziomów dowodzenia: dowódca drużyny (załogi), plutonu, kompanii.

Określenie postaci jest jednocześnie jej wartościowaniem, kwalifikowaniem do odpowiedniej roli życiowej. Rodzi się w tym miejscu potrzeba spojrzenia aksjologicznego, pozwalającego oceniać postać w kategoriach jakościowych.

2.3. Aksjologia postaci.

2.3.1. **Postać (w ujęciu teleologicznym)-przeciwieństwem ideału wychowawczego.**

Przyjmując, że "...wartościowanie jest ...równoznaczne ze stwierdzeniem wartości obiektywnie istniejących (J. Pieter)[9] można założyć, że wartość postaci powinna stanowić sobą **r e a l n y z b i ó r** cech osobowościowych człowieka. Tym samym postać nie może być identyfikowana z "ideałem wychowawczym", z czymś, co jest "...absolutnie doskonałe, ...wzorem doskonałości".[10] Uzasadnieniem tej tezy jest dotychczasowa i obecna praktyka edukacyjna. Każda bowiem próba tworzenia "modelowego wzorca wykształconego człowieka" miała, ma i może mieć tylko charakter utopijny. Tworzenie postaci oderwanej od rzeczywistości, "...wyprowadzanie jej z przyjętej ideologii społecznej" (K. Denek - współautor)[11] jest odrealnianiem i zmitologizowaniem tej postaci. Ideał wychowania był i jest tworzony na miarę wyobrażenia polityków, pedagogów, organizatorów kształcenia, rodziców. Jeśli nawet stanowi sobą wypadkową poglądów tych twórców (w co należy wątpić) jest celem praktycznie nie do osiągnięcia. Nadawanie mu, w sposób zamierzony, charakteru horyzontu, który jest tylko ciągle w "zasięgu ręki" jest próbą oszukiwania samego siebie. Dzieje się tak dlatego, że miarą efektów edukacyjnych jest wówczas zjawisko zbliżania się do ideału

9)
10)
11)

wychowawczego. Zjawisko to wysoce enigmatyczne w ocenie jest również mało realne w życiu.

Realność postaci określa edukacja odniesiona do rzeczywistych potrzeb życiowych społeczeństwa. Rzeczywistość tych potrzeb zaś należy mierzyć funkcjonalnością zachowania się postaci w realnym świecie. Przygotowanie człowieka do funkcjonowania społecznego zobowiązuje do rzetelnej oceny potrzeb dyktowanych przez życie i do edukacji stosownej do tych potrzeb. Gdy celem edukacji jest postać traktowana jako rzeczywisty element społeczny, to koniecznością staje się wykreowanie takiej właśnie postaci, nie zaś zbliżenie się do niej. Nieosiągnięcie celu, czyli wykreowanie żądanej postaci staje się przyczynkiem do wnikliwej oceny celowości oddziaływań pedagogicznych i konieczności ich modyfikacji. Satysfakcji nie stanowi bowiem fakt, że w procesie kształcenia udało się doprowadzić bez mała do poziomu, który określał daną postać. Nie wykreowanie postaci w oczekiwanym wymiarze to właśnie "zejście z drogi celu", to skutek odmienny niż cel.

Tak więc postać w ujęciu teleologicznym jest niczym innym, jak zbiorem realnych i rzeczywistych cech osobowościowych - niezbędnych w funkcjonowaniu w obiektywnej rzeczywistości. Zaś charakterystyka postaci - zbiorem czynności wynikających z potrzeb tego funkcjonowania (postać charakteryzowana potrzebami działania).

Czym więc charakterystyka postaci różni się od charakterystyki osobowo-zawodowej? Pierwsza z nich określa czynności, które pozwalają określać konkretne treści kształcenia dla uzyskania możności spełnienia tych czynności. Natomiast charakterystyka osobowo-zawodowa jest zbiorem cech uzyskanych przez absolwenta po ukończeniu edukacji. W związku z tym, że powyższe charakterystyki są (mają być) narzędziem doboru treści kształcenia, powinny umożliwiać zapis tych treści w sposób prosty i konkretny. Warunku tego w moim odczuciu nie spełnia charakterystyka osobowo-zawodowa. Przyczyny tego stanu rzeczy zostały opisane w załączniku pod tytułem: *Doświadczenia i wnioski z zastosowań niektórych elementów teleologii w konstruowaniu procesu kształcenia w WSOWZ.*

2.3.2. **Kształt postaci - zakresem celu edukacyjnego.**

Wartościowanie postaci (w aspekcie teleologicznym) ma sens wówczas, gdy dokonywane jest przez pryzmat działania. Opierając się na stwierdzeniu, że "...osoba ujawnia się poprzez czyny"[12] należy, w dążeniu do wykreowania postaci, mieć szczególnie na uwadze ów aspekt prakseologiczny. Przygotowanie postaci do działania jest równoznaczne z wyposażeniem jej w możliwości skutecznego regulowania stosunków z otaczającą rzeczywistością. Przygotowanie to ma dwojaki charakter. W przypadku postaci niedorosłej miarą przygotowania jest zdolność postaci do zachowań traktowanych kompleksowo. W przypadku osoby dorosłej kształt postaci należy odnieść do dwóch obszarów: działania zawodowego i pozazawodowego. Wykreowanie np. absolwenta szkoły podstawowej

12)

(średniej) to wyposażenie go w takie umiejętności zachowania się, które pozwolą mu istnieć i działać stosownie do potrzeb, jakie życie dyktuje tej właśnie postaci. W odniesieniu do osoby dorosłej stymulatorem kształtowania postaci jest zawód, mimo że nie zawsze jest wyznacznikiem roli życiowej człowieka, bowiem w większości przypadków czynności pozazawodowe posiadają większy wymiar niż czynności zawodowe.

W praktyce edukacyjnej kształt postaci określany jest najczęściej treścią kształcenia ogólnego i specjalistycznego. O ile ewidentnym jest cel edukacji specjalistycznej (postać jest najczęściej wyraźnie określona), o tyle cel edukacji ogólnej nie jest egzemplifikowany żadną postacią. Wszelkie próby określenia postaci w edukacji ogólnej spotykają się najczęściej z krytyką. Jako argumentu krytyki przedstawia się wizję społeczeństwa technokratycznego. Społeczeństwa, jak to stwierdza L. Komorowski w odczycie wygłoszonym na posiedzeniu Wrocławskiej Rady Środowiska Akademickiego w dniu 25 czerwca 1991 r. - "...dla warsztatu pracy". W tym samym wystąpieniu stwierdza: "...Zapomnieliśmy, a może tylko obawiamy się przyznać, że zadaniem uczelni jest kształcenie człowieka, a nie programowanie automatu. Nauka zawodu jest celem szkół zawodowych. Nawet jeśli zbiegiem okoliczności szkoła taka nosi nazwę szkoły wyższej, nie stanie się nią, dopóki nie zacznie kształcenia młodzieży w wiedzy, a nie zawodzie..."[13] W wystąpieniu L. Komorowskiego przebija troska o cel edukacji. Cel odniesiony do postaci identyfikuje z "człowiekiem", co jest i prawdziwe, i bliżej ...nieokreślone. Nie uwidacznia się kształt postaci, choć autor sugeruje, że może to być "zaprogramowany automat", jako wytwór kształcenia w zawodzie, a nie "w wiedzy".

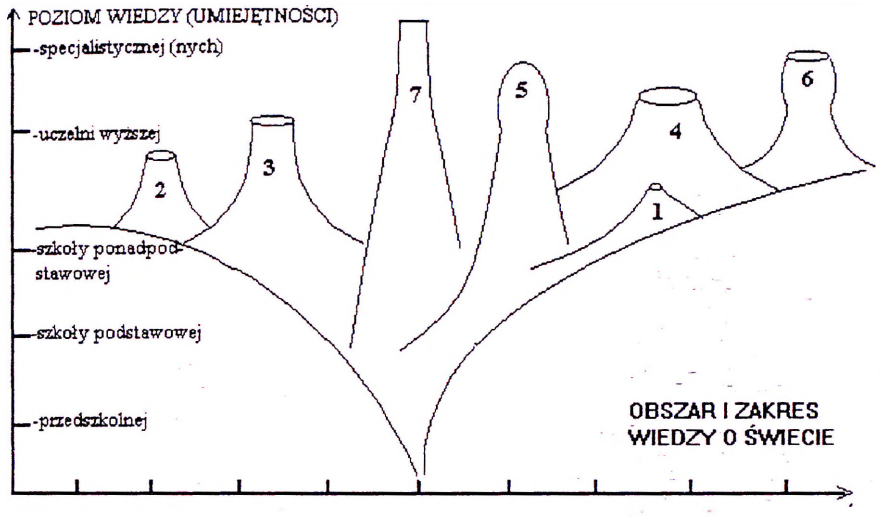
Przeciwstawiając się tej tezie można bez większego błędu zaryzykować twierdzenie, że "wiedza" sama w sobie nie jest celem, a środkiem do celu. Nie chodzi bowiem o to, żeby człowiek wiedział, tylko o to, aby wiedzę mógł skutecznie wykorzystać dla "przetwarzania rzeczywistości". Nie chodzi również i o to, aby edukacja miała służyć "...utrwalaniu - bardziej lub mniej akceptowanych - struktur społecznych, warunków życia itd....", ale chodzi oto, aby służyła "...obywatelom, ludziom współtworzącym społeczeństwo" (T. Lewowicki)[14]

Brak określenia postaci szczególnie w edukacji ogólnej, w jej początkowym etapie (podstawowym, średnim) powoduje wyposażanie ucznia w wiedzę o otaczającej rzeczywistości w sposób "centryczny". Uważa się, że dany okres nauki (np. rok szkolny) powinien wzbogacić człowieka o wiedzę czerpaną z otoczenia na zasadzie rozchodzenia się fali po wrzuceniu kamienia w wodę. Rozwiązanie to odnosi się przede wszystkim do szkoły podstawowej. Po nim najczęściej następuje "skrzywienie" oscylujące w wybranym kierunku (specjalności). Mówiąc obrazowo, rozchodzące się fale nie mają już charakteru kręgów, lecz mniej lub bardziej wydłużonego owalu.

Przedstawiona technologia kształcenia pozwala wyposażyć podmiot zabiegów pedagogicznych w określony zasób wiedzy (umiejętności) nadając mu przy tym taki, a nie inny kształt. Wątpliwości budzi jednak ciągle fakt braku pewności, co do trafności wyboru treści edukacyjnych. Nie można bowiem wiedzieć, czego uczyć, jeśli nie wie się, kogo wykształcić ?

13)
14)

Stosunkowo precyzyjny wymiar kształtu postaci pojawia się w edukacji specjalistycznej. Ilustracją obrazowo-metaforyczną tego zjawiska jest "drzewo edukacji", którego pień rozszerza się ku górze (rys.7).



Rys.7. "Drzewo edukacji".

Pień "drzewa edukacyjnego" oznaczony symbolem "X" rozszerza się w miarę upływu lat nauki. Od pewnego poziomu pojawiają się "gałęzie" - działania edukacyjne ukierunkowane (od "1" do "7"), przechodzące następnie w wąskie specjalizacje (np. "7"). Kształcenie ukierunkowane zwiększa zakres wiedzy specjalistycznej kosztem wiedzy ogólnej.

Kształt postaci należy mierzyć "długością i grubością gałęzi (na etapie edukacji przedszkolnej, szkoły podstawowej i ponadpodstawowej - grubością pnia). Pogrubienie "gałęzi" oznacza poszerzanie zakresu wiedzy o otaczającym świecie, zaś wydłużanie "gałęzi" - coraz wyższy poziom wiedzy w danej specjalności. Zbiór "gałęzi" stanowi "koronę drzewa", którą należy utożsamiać z bogactwem specjalistycznych kierunków kształcenia. Jednym z nich jest kształcenie oficera - postaci wyodrębnionej jak wiele innych ze zbioru profesji i zawodów, a jednocześnie specyficznej z racji swej odmienności funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości.

2.3.3. **Oficer Wojska Polskiego - specyficznym kształtem postaci.**

Słowo "oficer" wywodzi się prawdopodobnie z terminu łacińskiego "officium" i oznacza służbę równoznaczną z urzędem, zajęciem; zobowiązanie, powinność, zawód.[15] Zawód oficera pojawił się z chwilą rozwoju uzbrojenia i techniki bojowej, której użytkowanie wymagało umiejętności specjalistycznych. Mimo istotnych przeobrażeń na przestrzeni dziejów istnieje do dnia dzisiejszego z racji potrzeby, którą oddaje starożytna dewiza: *Si vis pacem,*

15)

para bellum (jeśli chcesz pokoju, gotuj się do wojny). Ciągła aktualność tej potrzeby powoduje, iż prawie w każdym społeczeństwie istnieje armia, a jej zasadniczą siłę stanowi często (obecnie coraz częściej) populacja zawodowych wojskowych. Populacja ta z powodu szczególnego zakresu czynności uzyskała swoisty status społeczny utożsamiany przez wielu z misją czy służbą społeczną. Uprawianie zawodu przez oficera ma szczególny charakter. Przygotowanie zawodowe (fachowe) dyskontowane jest bowiem w czasie wojny, od której odżegnywują się wszystkie cywilizowane społeczeństwa. Niemniej jednak ciągłe zmiany polityczne, ekonomiczne i społeczne w świecie nie pozwalają rezygnować państwom i narodom z własnej siły orężnej. Tak więc zawód oficera ma przed sobą niemałą przyszłość, mimo że tkwi w nim niezwykły paradoks. Niespełnianie zawodu (brak wojny) sprzyja właściwej egzystencji społeczeństwa. Sprawowanie zaś prowadzi do zjawisk pejoratywnych. Dlatego też w okresie pokoju rola oficera w zakresie czynności zawodowych sprowadza się w zasadzie do utrzymania jak na najwyższym poziomie kwalifikacji zawodowych.

Utrzymanie właściwego poziomu kwalifikacji w okresie pokoju jest niczym innym, jak zachowaniem pożądanej gotowości do spełniania zawodu, gdy nastanie okres wojny. Obszar merytoryczny kwalifikacji oficera jest wyjątkowo obszerny, potęgowany ciągle przez dynamiczny rozwój środków walki. Kwalifikacje zawodowe oficera odnoszą się w zasadzie do trzech obszarów wiedzy i umiejętności: znajomości arsenału środków walki i zasad ich wykorzystania, sprawności w posługiwaniu się nimi w różnych warunkach terenowych, atmosferycznych itp; umiejętności przygotowania walki i jej prowadzenia. Skuteczność działania zawodowego wymaga znajomości nie tylko środków własnej armii, lecz także innych armii świata (przynajmniej potentatów militarnych). Przy częstej modernizacji sprzętu bojowego i uzbrojenia znajomość (teoretyczna) tej dziedziny wojskowości nie jest zjawiskiem bagatelnym. A cóż dopiero mówić o umiejętności posługiwania się nimi. Różnorodność środków walki oraz ich wysokie parametry techniczne zmuszają w zasadzie do przygotowania specjalistycznego. Wyjątkowy charakter kwalifikacji zawodowych oficera odnosi się jednak do umiejętności rozwiązywania problemów preparacji działań bojowych i kierowania nimi. Zdaniem Anglików umiejętności te u Napoleona warte były 40 tysięcy żołnierzy. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż działania bojowe oparte na rozwiązaniach probabilistycznych i stochastycznych. W związku z tym przygotowanie oficera do tej roli wymaga szczególnych zabiegów edukacyjnych.

Kwalifikacje zawodowe oficera obejmują również sprawność fizyczną i odporność psychiczną na zjawiska wojny. Zachowanie kondycji psychofizycznej jest warunkiem spełnienia i innych zawodów. Jednak dla oficera posiada owa kondycja wymiar analogiczny, jak np. dla sportowca. Wymaga bowiem przygotowania, które bezceremonialnie i bezkompromisowo zweryfikowane zostanie w czasie realizowania czynności zawodowych. Złożoność tego procesu pogłębia fakt nieprecyzyjnego określania potrzeb przygotowania fachowego na użytek przyszłej wojny. Nieprecyzyjność ta posiada charakter obiektywny, wynikający z jednej strony z niepohamowanej dążności człowieka do tworzenia rzeczy

nowych; z drugiej zaś okrywania tej wynalazczości tajemnicą. Z tych głównie powodów najczęściej dopiero bezpośrednie starcie walczących stron uwidacznia konkretne potrzeby przygotowania fachowego. Jest to jeszcze jeden dowód na to, jak skomplikowane są warunki skutecznego przygotowania zawodowego oficera.

Istotny obszar kwalifikacji zawodowych oficera odnosi się również do umiejętności powodowania skutecznego działania podwładnych na polu walki. Umiejętności te tworzą styl dowodzenia. We współczesnych warunkach jego cechą szczególną jest niejednokrotnie tożsamość działania z podwładnym. Nie oznacza to ani zatracenia rangi oficera, ani obniżenia autorytetu. Zdecydowanie oddala różnicę "urodzenia", pozostawiając jednak różnicę wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

Wymienione wartości postaci oficera odnoszą się do obszaru ściśle zawodowego, "bojowego", na użytek działań militarnych. Z racji jednak faktu pokojowego współistnienia państw działanie oficera posiada również charakter pozazawodowy. Postać oficera w warunkach pokoju (aby to nie były tylko okresy poprzedzające wojnę) należy identyfikować z postacią obywatela funkcjonującego w sposób naturalny w danym społeczeństwie. Rola życiowa tej postaci (tej drugiej części postaci) powinna zawierać się w działaniu społecznym podyktowanym konkretnymi potrzebami danego środowiska. Spośród wielu ról "pokojowej" postaci oficera pojawi się rola (między innymi) nauczyciela przygotowującego młode pokolenie do działań na wypadek wojny. Z tego powodu społeczeństwo wykreowuje swoisty status oficera w okresie pokoju, obarczając go określoną wielkością i jeszcze większą odpowiedzialnością za działania militarne, paramilitarne i pozamilitarne. Postać oficera jest ewidentnym przykładem przeniesienia wartości działania zawodowego w obszar działania pozazawodowego.

2.4. **Egzemplifikacja postaci oficera - analiza i ocena rozwiązań dotychczasowych.**

Do kształcenia oficerów powołane są wyższe uczelnie wojskowe. Każda z uczelni zobowiązana jest do wykształcenia specjalistów stosownie do zapotrzebowań określonych aktualną doktryną wojenną państwa. W wykształceniu oficera istotną rolę odgrywają wyższe szkoły oficerskie, kreujące oficera na zasadniczym poziomie zawodowym. Zapoczątkowany w roku 1989 proces przeobrażeń w wyższym szkolnictwie wojskowym odniesiony został przede wszystkim do **c e l ó w k s z t a ł c e n i a**. Uwidoczniła się silna tendencja rozwiązań systemowych, w których wyższe szkolnictwo wojskowe (w tym szkoły oficerskie) stałyby się integralnym elementem ogólnopaństwowego systemu edukacji. Wraz z wizją uzawodowienia armii zmaterializowały się w znacznym stopniu potrzeby przygotowania profesjonalnego i ogólnokształcącego. Wydane z tego powodu, przez określone ogniwa decydenckie, dezyderaty o charakterze edukacyjnym wniosły wiele nowych treści, a jednocześnie potwierdziły różnorodność opcji w zakresie doboru i układu treści kształcenia oficera.

Stan ten wyniknął prawdopodobnie z przyczyny nieprecyzyjnego w dalszym ciągu określenia potrzeb przygotowania oficera do działalności służbowej i pozasłużbowej. Przy tym usilna próba "zrównania" poziomów wykształcenia między uczelniami wojskowymi i cywilnymi w niezamierzony sposób zdewaluowała istotę zawodowego wykształcenia wojskowego. Nieprecyzyjność potrzeb wykształcenia oficera, wyraźna w obszarze funkcjonowania pozazawodowego, istniała (istnieje) również w obszarze działalności zawodowej, mimo ustalonej pragmatyki zawodowej oficera. Za przykład może służyć praktyka rozwiązań technologicznych doboru treści kształcenia w typowej uczelni dla tego poziomu i profilu kształcenia, jaką jest Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych (WSOWZ) we Wrocławiu. Zgodnie z założeniem Szkoła ma wykształcić "dowódców" trzech specjalności: zmechanizowanej, pancernej i rozpoznawczej. Ujęcie w cudzysłowiu celu edukacyjnego uczelni (odniesionego do postaci) stanowi kuriozum analizowanego i ocenianego problemu. Wynika to z następujących powodów.

Absolwent WSO (WSOWZ stanowi reprezentatywną próbę badawczą dla wyższych uczelni wojskowych tego typu) jest kierowany na stanowisko służbowe **d o w ó d c y** pododdziału, a jego działanie (funkcjonowanie zawodowe) określane jest terminem **d o w o d z e n i e**. Z powyższego wynika, iż przygotowanie zawodowe absolwenta opisywanej uczelni powinno sprowadzać się do przygotowania dowódcy potrafiącego dowodzić pododdziałem. Przy precyzyjnej ocenie powyższego zjawiska ujawnia się fakt różnorodności działań służbowych absolwenta, jak również niezupełnie poprawna interpretacja stosowanych terminów będących punktami odniesienia do działania praktycznego oficera w ramach powinności stanowiska służbowego.

W wyjaśnieniu powyższej kwestii można posłużyć się następującym twierdzeniem: **celem kształcenia w WSOWZ nie jest tylko dowódca.** Potwierdzeniem tego jest szereg zapisów w dokumentach normatywnych procesu kształcenia "oficera-dowódcy". Dokumentem najświeższej daty są materiały na posiedzenie Kolegium Komendantów WSO w październiku 1993 roku.[16] Z materiałów wynika, że upostaciowienie absolwenta sprowadza się do:

a) dowódcy,
b) przywódcy,
c) specjalisty wojskowego,
d) absolwenta wyższej uczelni.

Czyli już nie tylko "dowódcy", co nie wyklucza supremacji tej funkcji nad innymi. Kwestia druga to trafność struktury upostaciowienia absolwenta i poprawność opisu cech danej postaci.

Wymienione postacie (dowódca, przywódca, specjalista wojskowy, absolwent wyższej uczelni) są (powinny być) składowymi jednej postaci oficera-absolwenta. Kryteria syntezy postaci powinny odpowiadać potrzebom funkcjonalnym stanowiska służbowego. Jest jednak

16)

inaczej. Odmienność poglądów i rozwiązań zawarta w cytowanych materiałach jest potwierdzeniem nieprecyzyjnego określania potrzeb przygotowania zawodowego i pozazawodowego oficera. Uzasadnieniem tej tezy jest opis cech poszczególnych postaci zawarty w wyżej wymienionych materiałach. I tak, w stosunku do "dowódcy" zapis informuje, że jest to oficer *"...o uformowanych cechach osobowych, dysponujący niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych szczebla dowódcy kompanii zapewniających pełnienie funkcji dowódczych i administracyjnych w działaniach bojowych oraz w warunkach pokojowego szkolenia wojsk".*

W cytowanym opisie zawarte zostały cechy, które nie odpowiadają istocie dowodzenia i nie mieszczą się w obszarze cech dowódcy. Przyjmując, że dowodzenie jest to powodowanie działania innych zgodnie z wolą dowodzącego, przy wykorzystaniu atrybutów władzy pozwalającej nawet na użycie broni dla wymuszenia działania - nie można nie identyfikować dowodzenia z polem walki.

Jedynie bowiem w tych sytuacjach dowodzący (kierujący zespołami ludzkimi) dysponuje takimi środkami. Nie dysponuje nimi podczas sprawowania funkcji administracyjnych, a już na pewno nie w działalności dydaktycznej (szkoleniowej) okresu pokojowego. Nieudana próba wyeksponowania cech rzekomego dowódcy pozwala domyślać się postaci (oprócz dowódcy) administratora i nauczyciela.

Kolejna postać - "przywódca" - opisany jest następującymi cechami: *"...zdolny do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny i umiejący przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości oraz inspirować poszczególnych jego członków do pełnienia pożądanych ról społecznych".* Pomijając akcent swoistej pompatyczności, niezrozumiałym jest obszar funkcjonowania przywódcy. Wymienione cechy sugerują wyraźnie przydatność tej postaci w obszarze działalności pozazawodowej oficera. Czy tak jest w istocie ? Czy raczej nie istnieje potrzeba kreowania przywódcy, jako drugiego oblicza dowódcy ?

W ocenianych materiałach kolejną postacią absolwenta WSO jest "specjalista wojskowy". Jego cechy opisane są w sposób następujący: oficer *"...posiadający wiedzę i umiejętności : kierowania zespołami, wykorzystania możliwości technicznych sprzętu bojowego, eksploatacji i użytkowania techniki wojskowej, oraz potrafiący skutecznie rozwiązywać problemy organizacyjne i techniczne".*

Opis cech specjalisty wojskowego rodzi zasadnicze pytanie: dlaczego w uczelniach kształcących dowódców nie wykreowuje się specjalisty w obszarze zasadniczego celu kształcenia? Czy specjalistyczne umiejętności w "..zakresie kierowania zespołami ludzkimi..." nie powinny w zasadniczej mierze odnosić się do dowódcy? Poza tym określenie "specjalista wojskowy" jest terminem bez precyzyjnego desygnatu (desygnatów).

Ostatnią formą (w cytowanych materiałach) upostaciowienia absolwenta jest "absolwent wyższej uczelni (inżynier)". Cechy charakterystyczne dla tej postaci są następujące: Oficer o *"...odpowiednio szerokim przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach*

myślowych, zdolny do samodzielnego doskonalenia swojej osobowości, a zwłaszcza podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej".

Trudno nie uznać racji konieczności wyposażenia absolwenta WSO w umiejętności samodoskonalenia się, podnoszenia kwalifikacji itp. Cechy te jednak osiągane są (jeśli są) dzięki samemu procesowi kształcenia, traktowaniu słuchaczy jako podmiotu kształcenia, wytwarzaniu atmosfery naukowości, ciągłego utrzymywania przesłanek motywujących do kształcenia ustawicznego. Nic nie przeszkadza wyposażaniu absolwenta w powyższe cechy podczas kształcenia go np. na dowódcę. Nietrafność określenia tej postaci wynika stąd, że cech tych nie odniesiono do konkretnego obszaru zapotrzebowań, który z kolei implikowałby kreowanie określonej postaci. Postać bowiem "absolwenta wyższej uczelni" odniesiona jest do "oficera-inżyniera" (po czteroletniej edukacji) i "absolwenta wyższej uczelni" bez tytułu zawodowego (po okresie edukacji trzyletniej). W dotychczasowej praktyce edukacyjnej uczelni (przed podjęciem zmian zapoczątkowanych w roku 1989) tytuł inżyniera odniesiony był do obszaru dowodzenia i absolwent kończył szkołę jako "dowódca-inżynier", co oznaczało, że wiedza i umiejętności dowodzenia były (powinny być) na poziomie inżynierskim. Należy zadać sobie pytanie: co oznacza to dziś, do jakiego statusu absolwenta zmierza się w proponowanej koncepcji zmian organizacyjno-programowych.[17]

Należy sądzić, że nie chodzi już o "dowódcę-inżyniera", a raczej o człowieka wykształconego w ogóle, "o szerokich horyzontach myślowych" - na poziomie inżyniera. Wbrew pozorom słuszności - proponowane rozwiązanie jest swoistą degradacją zasadniczego celu kształcenia specjalistycznego. Uzasadnieniem powyższej tezy może być np. następująca analiza. Uczelnia wojskowa rekrutuje swych słuchaczy z tego samego środowiska, co każda uczelnia cywilna w Kraju - z młodzieży pomaturalnej. Czas trwania edukacji w uczelniach cywilnych i wojskowych jest podobny (średnio 4 - 5 lat). Dlatego też propagatorzy idei "inżyniera w ogóle" uważają, że pomiędzy absolwentami tychże uczelni nie powinno być zasadniczych różnic. Powinno się mówić o zjawisku porównywalności uczelni, a przede wszystkim o porównywalności **dyplomów** . Ową porównywalność dyplomów należy - zdaniem twórców i propagatorów tej opcji - mierzyć wielkością wykształcenia ogólnego. Inaczej mówiąc, wykształcenie zawodowe oficera ...nie musi być na poziomie porównywalnym.

Porównywalność dyplomów stała się w pewnym okresie tematem numer jeden każdej debaty obejmującej problematykę struktury i treści kształcenia wojskowego. Uważano (i po części uważa się dalej), że jest to jedyna forma nobilitacji wyższej szkoły oficerskiej w układzie wyższego szkolnictwa wojskowego. Z trudem, przez różne publikacje i wypowiedzi, przebija się ocena, że różnica poziomów, jeśli już występuje, jest do zniwelowania poprzez podniesienie na wyższy poziom edukacji zawodowej, której treści kształcenia są nie mniej trudne i skomplikowane, jak w uczelniach cywilnych. Przygotowanie zawodowe współczesnego oficera musi się bowiem opierać na wiedzy ogólnokształcącej. Ewentualna

17)

przyszła wojna wymaga od oficera znajomości matematyki, cybernetyki, teorii gier, teorii systemów, itp, gdyż dowodzenie to rozwiązywanie problemów o charakterze probabilistycznym, a nierzadko stochastycznym. Wobec powyższego - ten zakres zdobytego przez absolwenta uczelni wojskowej wykształcenia nie czyni go pariasem wśród absolwentów uczelni wyższych. Ich dyplomy są porównywalne, ale siłą faktu zdobycia niekwestionowanych umiejętności specjalistycznych (między sobą zróżnicowanych), umożliwiających sprawne funkcjonowanie społeczne.

Próby upostaciowienia absolwenta nie zawsze odnoszą się do konkretnych obszarów zawodowych i pozazawodowych. W omawianym materiale pojawia się również pojęcie *"oficera-w ogóle"*, *"absolwenta z patentem oficerskim"*. Nieprecyzyjność tych pojęć ujawnia się szczególnie w momencie odczytywania zapisu: *"egzamin na oficera"*, *"egzamin na patent oficerski"*.[18] Przyjmując powyższe pojęcia za tożsame, należy w analizie zjawiska zadać sobie pytanie: czy można dziś mówić o *"oficerze-w ogóle"*, jeśli tak, to w jakim obszarze działania? Dziś dynamiczny rozwój techniki powoduje olbrzymi, ciągle rosnący wzrost informacji o otaczającej rzeczywistości. Zmusza to człowieka do selektywnego korzystania z informacji i przez to samo do działania specjalistycznego. Ta konieczność zobowiązuje również do takich rozwiązań edukacyjnych, które wyposażenie człowieka w wiedzę i umiejętności pozwalające istnieć skutecznie w tej rzeczywistości. Zasada to odnosi się w całej rozciągłości do kształcenia oficera. Olbrzymi arsenał środków walki, ich skomplikowane wykorzystanie powoduje konieczność specjalizacji zawodowej. Współczesna armia domaga się specjalistów w wielu dziedzinach działania militarnego o coraz większym stopniu specjalizacji. Niemożliwym więc jest przygotowanie "oficera-w ogóle" w obszarze działania zawodowego, jak również niczym nieuzasadnione jest przygotowanie takiego oficera do działania pozazawodowego. Należy przypuszczać że zbiór cech postaci oficera w działaniu niezawodowym może być adekwatnym do potrzeb tej działalności ("cywilnej") bez patentu oficerskiego. Nie oznacza to, że cechy postaci zawodowej oficera nie będą stymulować działania pozazawodowego. Jednak nie chodzi tu o coś w rodzaju supermana. Być może, że w marzeniach młodych ludzi postać ta jest szczególnie pożądana, niemniej jednak przy właściwym potraktowaniu zawodu oficera, należy uznać to za mało naturalne. Chodzi mianowicie o to, że dziś atrybutem oficera nie jest już reprezentacyjna, wspaniale umundurowana sylwetka (poza zrozumiałymi wyjątkami), ale zdolność do takich zachowań, które gwarantują profesjonalne funkcjonowanie podczas wojny i w czasie pokoju.

Tworzenie postaci "oficera-w ogóle" jest, z wyżej wymienionych powodów, działaniem nieracjonalnym i w zasadzie nie jest praktykowane w szkolnictwie wojskowym. Tym bardziej niezrozumiałym jest stosowanie w dalszym ciągu tego terminu w kontekście zadania stawianego przed uczelnią typu "przyjąć egzamin na oficera". Użycie tego pojęcia w materiałach na Kolegium Komendantów WSO może być tylko swoistą reminiscencją

18

historycznej wielkości postaci oficera, dziś już nie wytrzymującej krytyki w świetle aktualnych zapotrzebowań społeczno - zawodowych.

Szczególnej analizy i oceny wymaga postać oficera funkcjonującego w obszarze działalności pozazawodowej. W dotychczasowej praktyce kształtowania osobowości oficera na użytek tej działalności nie uwidoczniło się nic takiego, co mogłoby świadczyć o skutecznej próbie wykreowania tej postaci. Należy sądzić, że przyczyną tego stanu rzeczy było zdominowanie działalności "cywilnej" przez działanie zawodowe, a ponadto mniemanie, że przygotowanie do działania poza służbą wojskową powinno mieć charakter samo przystosowania się. Podjęta próba (w omawianym materiale na Kolegium Komendantów) identyfikowania tej postaci oficera z "przywódcą" jest jakby potwierdzeniem braku ostrości spojrzenia na kwestię potrzeb przygotowania takiej postaci i rozwiązań natury technologicznej w zakresie określenia tej postaci. Każda, chociażby pobieżna ocena pozazawodowej działalności oficera, pozwala domniemywać o szerokim zakresie czynności spełnianych przez oficera poza służbą. Należy sądzić, że rola życiowa oficera w obszarze czynności niezawodowych, w okresie pokoju, może być (powinna być) taka, jak każdego innego obywatela. Jednak jej określenie nie może być dziełem przypadku, domniemania czy nawet wypadkową dotychczasowych doświadczeń. Jedynie wnikliwe badania tego obszaru potrzeb mogą umożliwiać ustalenie kształtu tej postaci.

Podsumowanie

Zinterpretowanie pojęcia "teleologia" jako prakseologicznej teorii celu (celowości) pozwoliło na ujawnienie nowego podejścia w zakresie teorii doboru i układu treści kształcenia. Podejście to zmienia w sposób zasadniczy istotę doboru treści kształcenia. Nie chodzi już bowiem o to, aby wystrzegać się np. treści umożliwiających tylko wykształcenie człowieka "w ogóle", czy też treści przyczyniających się tylko do zdobycia określonych umiejętności specjalistycznych. Dobór treści zależeć będzie bowiem od precyzyjnie określonego celu, gdyż właśnie cel implikuje treści kształcenia. Inaczej mówiąc, takie będą treści kształcenia, jakie wynikną z celu edukcji. Odwracając sprawę, można rzec, że np. treści umożliwiające wykształcenie ogólne człowieka należy uznać za właściwe i pożądane wtedy, gdy celem edukacji jest właśnie taka , a nie inna postać.

Odniesienie teorii celu (celowości) do ludzkiego zachowania się w otaczającej rzeczywistości traktowanej jako sposób regulacji stosunków społecznych zobowiązuje do wyodrębnienia z całej populacji konkretnych postaci i utożsamienia ich z celami edukacyjnymi. Równoważność postaci i celu kształcenia staje się podstawą rozwiązań metodologicznych doboru treści kształcenia. Znalezienie wpierw odpowiedzi na pytanie "kogo wykształcić?" przed odpowiedzią na pytanie "czego uczyć?" jest warunkiem *sine qua non* poprawności metodologicznej budowy wszelkich programów kształcenia. Określenie postaci wiąże się ze swoistą wyceną "ról życiowych" człowieka, których podjęcie wymaga interes społeczny,

potrzeby osobiste, zainteresowania i zamiłowania. Udzielenie odpowiedzi na pytanie "kto jest kto?" nie jest zadaniem łatwym, co potwierdza praktyka rozwiązań programowych w edukacji ogólnej i na niższych poziomach kształcenia. Jest jednak zadaniem, którego podjęcie staje się potrzebą chwili - chociażby z racji konieczności dokonywania wyboru treści z olbrzymiego, ciągle rosnącego zbioru informacji o otaczającej rzeczywistości.

Wyodrębniana postać nie jest określaną *pro forma* dla zaspokojenia idei pragmatyzmu. Jej kształt określa zespół naturalnych cech sobowych - nieodzownych w warunkach społecznego (zawodowego i pozazawodowego) funkcjonowania postaci. Określenie postaci jako celu edukacyjnego następuje w efekcie potwierdzenia potrzeb ukształtowania takiej właśnie osobowości. Kształtowanie postaci jest próbą osiągnięcia celu kształcenia. Skutek edukacji nie musi być jednoznaczny z celem. Zgodnie jednak z ideą teleologii postać jako cel implikuje metody i środki własnej kreacji, zaś za celowe uznaje się tylko te zachowania, które w racjonalny sposób pozwalają uzyskać zamierzony stan rzeczy. Działania przeciwcelowe wykluczają się z samej istoty teleologii.

Interesującym, z racji podjętego tematu, kształtem postaci jest oficer Wojska Polskiego. Postać ta jest znaczącym elementem każdej armii z tytułu roli, jaką ma "do odegrania" zarówno w warunkach wojny, jak i w czasie pokoju. Początkowy kształt postaci oficera określają wyższe szkoły oficerskie, późniejszy - edukacja w układzie kształcenia ustawicznego. Podejmowane modyfikacje kształcenia oficera zmierzają do "uformowania" takiej postaci, która mogłaby skutecznie funkcjonować we współczesnych warunkach. Jednak z braku wyczerpujących rozwiązań w zakresie technologii kreowania postaci, formuła celu edukacyjnego (odniesiona do postaci) wyższej szkoły oficerskiej jest wciąż mało precyzyjna.

Potrzebą chwili staje się więc określenie technologii doboru treści kształcenia stosownie do potrzeb kreowania postaci oficera - spełniającej warunki skutecznego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości.

❑ ❑ ❑

3

DOBÓR TREŚCI KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ - ROZWIĄZANIE MODELOWE

Człowiek jest procesem
swoich czynów.

Antonio Gramsci

3.1. **Określenie postaci jako celu edukacyjnego.**

Uznanie zasady, że wpierw należy wiedzieć "kogo wykształcić?", aby móc odpowiedzieć sobie na pytanie "czego uczyć?" zobowiązuje do stworzenia pewnego rodzaju "szkicu postaci". Szkic ten nie będzie niczym innym, jak określoną dyrektywą wykreowania kogoś, kto z racji aktualnych zapotrzebowań powinien znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. Do naszkicowania postaci zobowiązany jest jej inicjator, posiadający jednocześnie kompetencje decydenckie w zakresie kreowania danej postaci oraz jej "wykorzystania funkcjonalnego" w praktycznej działalności /zawodowej/. Służyć może temu odpowiedni dokument normatywny wydany przez upoważniony do tego organ administracyjny. Dokument taki mógłby posiadać miano **D Y R E K T Y W Y** o charakterze edukacyjnym i stanowić sobą swoisty akt "uruchomienia" procesu kształcenia danej postaci. W odniesieniu do potrzeb wykształcenia oficera dyrektywę taką zobowiązane są określić kompetentne instytucje Ministerstwa Obrony Narodowej.

3.1.1. **Dyrektywne określenie postaci.**

Istota dyrektywnego określania postaci (w odpowiednim dokumencie np. I.C. MON)[1] sprowadza się do zapisu, który w zasadniczej treści powinien zawierać:

- nazwę (miano) postaci,
- cel kreowania postaci,
- obszary funkcjonowania postaci.

Ponadto, w zależności od potrzeb, szczególne wymagania o charakterze osobowościowym i ewentualne informacje dotyczące prognozy zawodowej.

1

Nazwa (miano) postaci.

Nazwę (miano) postaci określa najczęściej kierunek studiów. W wielu przypadkach jest to jednak niewystarczające z powodu wysokiego stopnia uogólnienia postaci. Dlatego też określenie postaci w dyrektywie edukacyjnej powinno być w miarę precyzyjną odpowiedzią na pytanie: **k t o j e s t k t o ?**

W wyższym szkolnictwie wojskowym, wbrew pozorom, tą postacią nie może być np. oficer, właśnie z powodu wysokiego stopnia uogólnienia postaci. Precyzyjne określenie nazwy (miana) postaci uzależnione jest od precyzyjnego określenia potrzeb kreowania danej postaci. W związku z tym, że w kształceniu osób dorosłych o charakterze postaci decydują najczęściej potrzeby działalności zawodowej, należy je właśnie traktować jako zasadniczy wyznacznik określenia nazwy (miana) postaci. Jeśli np. w obecnej sytuacji polityczno-militarnej istnieje potrzeba stworzenia "sił szybkiego reagowania"[2] , to jednym z warunków ich funkcjonowania jest wykształcenie np. odpowiednich dowódców. Zobowiązuje to inicjatorów do precyzji zapisu (w dyrektywie) już samej nazwy (miana) postaci, aby ustrzec się wieloznaczności i nie-porozumień w kreowaniu dowódców tych sił.

Nazwa (miano) postaci powinna być informacją charakteryzującą działanie postaci w aspekcie przewidywanych funkcji. W uczelni, jaką jest WSOWZ, postaciami takimi dotychczas są:

- **d o w ó d c a** pododdziału wojsk zmechanizowanych,
- **d o w ó d c a** pododdziału wojsk pancernych,
- **d o w ó d c a** pododdziału rozpoznawczego.[3]

Takie określenie postaci konkretyzuje merytoryczny obszar edukacji i ukierunkowuje poszukiwania w zakresie szczegółowych cech osobowościowych danej postaci.

Cel kreowania postaci.

Dyrektywa edukacyjna, oprócz nazwy (miana) postaci, powinna informować o celu kreowania postaci. Odpowiedź na pytanie "**po co?**" należy podjąć kształcenie danej postaci, jest najistotniejszym elementem dyrektywy. Cel bowiem nie tylko pozwala zrozumieć zamiary inicjatorów kreowania postaci, lecz jest przede wszystkim stymulatorem rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych procesu kształcenia. Właśnie inicjatorzy kreacji danej postaci, określając cel, mają świadomość (powinni mieć), iż postać tworzona w procesie edukacyjnym zajmować będzie określone miejsce w społeczeństwie i "odgrywać" określone role w działalności praktycznej, zarówno zawodowej, jak i pozazawodowej. Za zasadniczą przesłankę

2
3

celu kreowania postaci należy przyjmować przewidywane **d z i a ł a n i e** postaci. Dlatego też, zapisany właściwie w dyrektywie edukacyjnej, cel kreowania postaci powinien informować o potrzebie, dla której wykreowanie postaci staje się nieodzowne. Odniesienie celu do działania jest niczym innym, jak uzasadnieniem potrzeby kreowania danej postaci.

Obszary funkcjonowania postaci.

Kolejną składową dyrektywy edukacyjnej jest zapis dotyczący obszarów funkcjonowania postaci. Ich charakter i zakres jest konsekwencją przyjętego celu kreowania postaci. Określenie obszarów funkcjonowania postaci podyktowane jest koniecznością uwypuklenia różnicy zachowań postaci w stosunku do miejsca i realizowanych czynności. Można założyć, że np. dla tworzonych sił szybkiego reagowania potrzebni będą kompetentni dowódcy, a ich wykształceniem zajmie się określona uczelnia. W dyrektywie edukacyjnej pojawi się więc zapis dotyczący obszaru funkcjonowania absolwenta tej uczelni, który sprowadzać się będzie (między innymi) do **d o w o d z e n i a** daną jednostką sił szybkiego reagowania. Precyzyjność zapisu wymaga zawarcia w nim informacji o miejscu i charakterze czynności. W związku z powyższym, w stosunku do dowódców jednostek organizacyjnych sił szybkiego reagowania, zapis obszarów funkcjonowania postaci dowódcy odniesiony mógłby być do:

- dowodzenia na ćwiczebnym polu walki (we własnym kraju),
- dowodzenia w działaniach bojowych na terenie własnego kraju,
- dowodzenia w działaniach bojowych poza granicami kraju,
- dowodzenia w działaniach paramilitarnych w ramach zleceń specjalnych Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Taki zbiór informacji o obszarze funkcjonowania postaci pozwala dostrzegać zakres oddziaływań edukacyjnych dla wykreowania danej postaci i to tylko w jednym z obszarów działania. Należy sądzić, że w stosunku do każdej postaci występuje zjawisko wieloobszarowości funkcjonalnej, co zobowiązuje kreatorów postaci do precyzyjnego określania postaci w tych obszarach.

Obszarem, w którym funkcjonowanie postaci uznaje się w każdym przypadku za nieodzowne, jest obszar kreujący obywatela - członka polskiej i światowej społeczności. Obszar funkcjonowania obywatelskiego jest obszarem stosunkowo pojemnym, jak również niezwykle zróżnicowanym i wieloaspektowym. Dlatego też zasadnym jest, aby w dyrektywie edukacyjnej pojawiły się np. w stosunku do oficera, wyraźne sugestie obszarów działania pozazawodowego, w których kreowana postać powinna bezwzględnie zaistnieć.

W stosunku do konieczności zapisu dotyczącego szczególnych cech osobowościowych i prognostyki zawodowej rozwiązanie może być następujące. Szczególne cechy osobowości postaci mogą być zawarte w opisie nazwy (miana) postaci, natomiast prognostykę zawodową

najczęściej regulują inne dokumenty normatywne, a nieodzowny zapis może znaleźć miejsce w opisie celu kreowania postaci.

Powyższa forma określenia postaci jest w gestii inicjatora kształcenia. Posiada wprawdzie charakter dyrektywny, lecz wystarczający do podjęcia badań umożliwiających szczegółowe określenie postaci. Powinnością więc kreatorów postaci jest wydanie dokumentu, który można byłoby określić np. następującym mianem:

DYREKTYWA EDUKACYJNA Nr. ...../MON/

w sprawie wykształcenia .....
/kogo ?/

Istota zapisu w zakresie określenia postaci w dyrektywie edukacyjnej jest następująca.



Rys.8. Istota algorytmicznego zapisu określenia postaci w dyrektywie edukacyjnej.

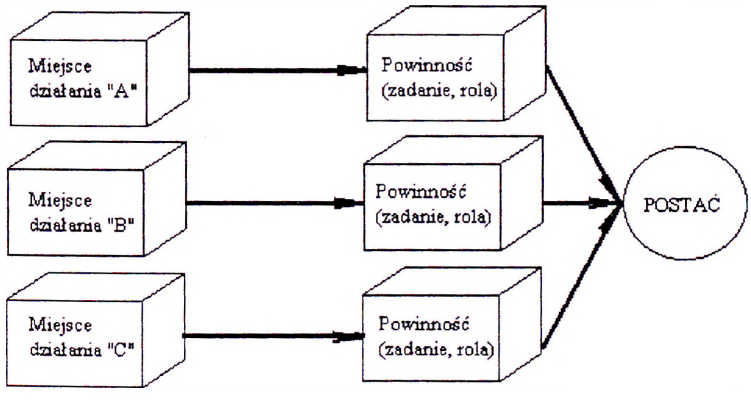
3.1.2. **Technika szczegółowego określania postaci.**

Utożsamienie postaci z celem edukacyjnym zobowiązuje do szczegółowego jej określenia (opisania). Określenie (opisanie) syntetyczne zawiera dyrektywa edukacyjna - sporządzona przez inicjatorów kreowania danej postaci. Określenie (opisanie) szczegółowe (analityczne) jest sprawą zespołu ludzi legitymujących się znajomością teorii doboru treści kształcenia i umiejętnością konstruowania programów kształcenia. Dla nich zapis zawarty w dyrektywie jest zarówno podstawą działania, jak i ramowym wyznacznikiem treści szczegółowego określenia (opisu) postaci.

Technika szczegółowego określenia (opisu) postaci sprowadza się do:

a) ustalenia miejsc działania (funkcjonowania) postaci, zarówno w obszarze zawodowym, jak i pozazawodowym,
b) ustalenia powinności postaci (zadań, ról) w poszczególnych miejscach działania (funkcjonowania) postaci.

Współzależność tych dwóch parametrów ilustruje poniższy rysunek.



Rys.9. Współzależność miejsc działania i powinności (zadań, ról) w szczegółowym określaniu postaci.

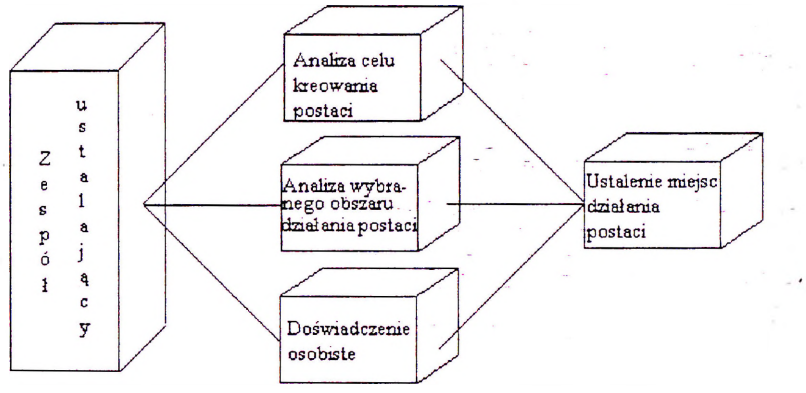
3.1.2.1. **Ustalanie miejsc działania (funkcjonowania) postaci.**

Podstawą poszukiwań zmierzających do określenia miejsc działania postaci jest zapis dyrektywny edukacyjnej dotyczący obszarów funkcjonowania. Zapis ten informuje o dwóch odniesieniach funkcjonowania postaci - zawodowym i pozazawodowym. W zakresie funkcjonowania zawodowego dyrektywa zawiera (powinna zawierać) obszary działalności

zawodowej, wynikające z przyjętego celu kreowania postaci. W zakresie funkcjonowania pozazawodowego - sugestie kreatorów postaci co do roli postaci w życiu społecznym.

W odniesieniu do funkcjonowania zawodowego postaci postępowanie w zakresie określania miejsc działania może przebiegać następująco.

Stosownie do zawartego w dyrektywie obszaru funkcjonowania postaci, np. dowodzenia pododdziałem, kompetentny zespół badawczy może, na podstawie analizy: celu kreowania postaci, istoty dowodzenia pododdziałem, własnego doświadczenia, ustalić miejsca funkcjonowania postaci (rys. poniżej).



Rys.10. Idea postępowania zespołu ustalającego miejsca działania (funkcjonowania) postaci

W odniesieniu do obszaru funkcjonowania postaci jakim jest dowodzenie pododdziałem, można wyodrębnić następujące (przykładowe) miejsca działania postaci:

a) dowolny rejon obszaru Kraju,

b) dowolny (bliżej nie określony) rejon obszaru np. Europy,

c) wybrane na obszarze Kraju rejony ćwiczebnego pola walki (poligony).

Wymienione miejsca sprawowania dowodzenia pododdziałem są jedynie pierwszym odniesieniem klasyfikacyjnym. Ich syntetyczny charakter zapisu nie pozwala bowiem jeszcze na właściwe określenie powinności (zadań, ról), jakie powinny być udziałem postaci dowódcy.[4] Pojawia się konieczność takiego określenia miejsc działania, aby można było kandydatowi na dowódcę przypisać charakterystyczne dla tych miejsc powinności (zadania, role).

W klasyfikacji miejsc działania, w przypadku dowódcy, należy posłużyć się np. kryterium "geograficznym". Chodzi mianowicie o to, że dowodzenie w dowolnym rejonie obszaru Kraju czy Europy to funkcjonowanie: w górach, w lesie, w mieście, w osiedlu, na

4

akwenach w postaci jezior i rzek. Jeśli tylko miejsca te mogą różnicować powinności postaci, to ich wyszczególnienie staje się koniecznością.

Innym kryterium klasyfikacji w określaniu miejsc działania mogą być, w odniesieniu do postaci dowódcy - warunki działania. Powinności (zadania) dowodzenia mogą bowiem różnić się w zależności od warunków atmosferycznych, pory doby itp. Istnieje wówczas potrzeba określania miejsc działania np. w następujący sposób:

- miasto (osiedle) latem, w dzień,
- miasto (osiedle) latem, w nocy,
- miasto (osiedle) zimą, w dzień,
- miasto (osiedle) zimą, w nocy.

W poszukiwaniu szczegółowych miejsc działania postaci należy posługiwać się kryterium możliwości przypisania powinności, które tworzą dana postać w opisywanym obszarze funkcjonowania.

Innym obszarem funkcjonowania postaci może być np. "kierowanie tokiem życia i służby podwładnych". Zapis ten, zawarty w dyrektywie edukacyjnej, wynika z przeznaczenia postaci do różnych działań w warunkach pokoju. Określenie powinności tego obszaru wymaga ustalenia miejsc sprawowania tych powinności (zadań, ról) przez udzielenie odpowiedzi na pytanie: **g d z i e** oficer - absolwent uczelni może kierować tokiem życia i służby podwładnych?

Pierwsza klasyfikacja odpowiedzi sprowadza się np. do następujących miejsc:

- w obiektach administracyjnych jednostki wojskowej,
- poza jednostką wojskową.

W uszczegółowieniu np. "obiektu administracyjnego jednostki wojskowej" mogą być następujące miejsca:

- pełnienia służby,
- spożywania posiłków,
- spoczynku,
- gier sportowych,
- obsługi uzbrojenia i sprzętu bojowego,
- inne.

W stosunku np. do wyżej wymienionych miejsc należy przewidywać operację uszczegółowienia doprowadzającą do stanu, w którym określonemu miejscu można będzie przypisać konkretną powinność (zadanie, rolę). I tak np. w stosunku do "obozów w ramach ćwiczeń" można będzie wyodrębnić miejsca następujące:

- poligon w "typowych"[5] warunkach terenowych - latem,

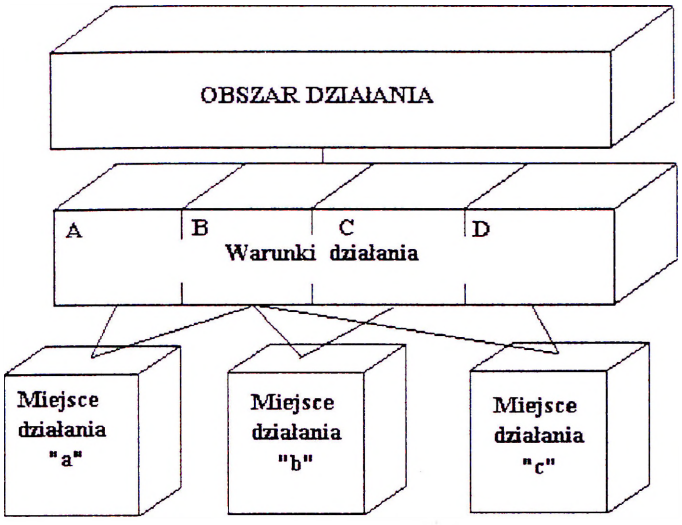
5

- poligon w "typowych" warunkach terenowych - zimą,
- miejsca ćwiczeń wspinaczki górskiej (wysokogórskiej),
- inne.

Szczególnych starań ze strony grupy badawczej wymaga procedura określania miejsc funkcjonowania postaci w działalności pozazawodowej. Obszar ten, w dyrektywie edukacyjnej, może być potraktowany zaledwie sygnalnie, w zakresie niezbędnym dla obszaru ...zawodowego. Ponadto inicjatorzy kształcenia oficera mogą wymiar postaci pozazawodowej traktować jako równoważny z każdą inną postacią w społeczeństwie. Dlatego też określenie miejsc, powinności i innych parametrów postaci w obszarze działania pozazawodowego jest najczęściej rezultatem ambitnego, a jednocześnie osobistego zaangażowania się członków danej grupy. Miejsc funkcjonowania absolwenta w działalności pozazawodowej jest wiele. Do nieodzownych należy zaliczyć:

- dom (rodzina),
- środowisko współmieszkańców,
- obiekty kultury: opera, teatr, muzeum, kino,
- obiekty praktyki religijnej,
- obiekty życia społecznego: klub dyskusyjny, kawiarnia, klub sportowy,
- infrastrukturę administracyjną,
- infrastrukturę turystyczną,
- inne.

Reasumując - określenie miejsc działania (funkcjonowania) postaci jest pierwszą czynnością badawczą, mającą doprowadzić do właściwego zapisu treści kształcenia. Genezą tej operacji jest zapis w dyrektywie edukacyjnej stymulujący rozwiązania szczegółowe. Wyszczególnione w dyrektywie obszary funkcjonowania absolwenta są wyznacznikiem kierunku i zakresu poszukiwań. O ile zapis w dyrektywie edukacyjnej może mieć charakter uogólniony (dyrektywny), o tyle zapis dokonywany przez zespół określający miejsca działania absolwenta w obszarze zawodowym i pozazawodowym musi być szczegółowy (analityczny). Zespół ten zobowiązany jest do szczegółowego badania każdego wymienionego w dyrektywie obszaru działania przez pryzmat warunków, w jakich działanie może występować (patrz rys.11.) Kryterium przyjęcia lub odrzucenia danego miejsca działania postaci stanowi możność "przypisania" mu określonej powinności mieszczącej się w badanym obszarze działania i korespondującej z celem edukacyjnym postaci. Określenie szczegółowych miejsc działania (funkcjonowania) postaci jest (powinno być) dokładną odpowiedzią na pytanie: gdzie może funkcjonować absolwent uczelni? Uzyskanie tej odpowiedzi umożliwia postawienie kolejnego pytania: co w tych miejscach absolwent powinien czynić? Odpowiedź na to pytanie można uzyskać przez "przypisanie" absolwentowi konkretnych powinności (zadań, ról, do spełnienia).



Rys.11. Idea określania miejsc działania (funkcjonowania) postaci.

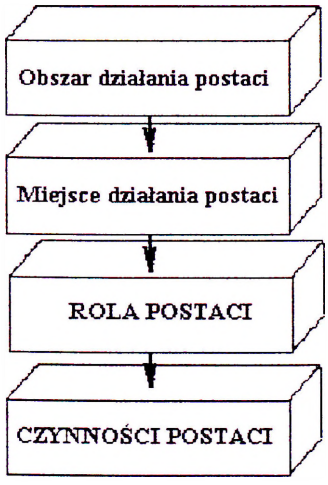
3.1.2.2. **Ustalanie powinności postaci w miejscach jej działania (funkcjonowania).**

Powinności, które mogą być treścią działania postaci ustala się do każdego określonego uprzednio miejsca funkcjonowania postaci. Ustalanie powinności sprowadza się do:

-egzemplifikacji miejsca funkcjonowania postaci w danym obszarze działania,

-określenia roli jaką dana postać może odegrać w działaniu,

-określenia czynności stosownie do przewidywanej roli postaci w danym miejscu działania (rys. poniżej).

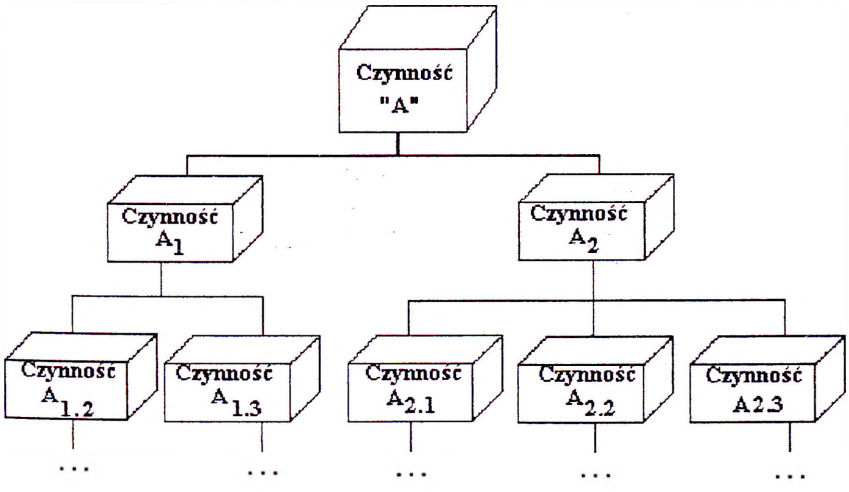


Rys.12. Idea określania powinności postaci.

W odniesieniu np. do obszaru działalności absolwenta uczelni, jakim jest "dowodzenie pododdziałem", ustalenie powinności może mieć następującą konwencję. Znając obszar dzia-

łania postaci ("dowodzenie pododdziałem"), należy wybrać jedno z "miejsc" działania postaci ustalone w poprzedniej operacji (ustalania miejsc). Mając świadomość "obszaru" i miejsca działania postaci, należy sobie zadać pytanie: jaka rola może (powinna) przypadać postaci w tym miejscu, w danym obszarze działania? Odpowiedzią może być twierdzenie np. następującej treści: jednym z miejsc dowodzenia pododdziałem jest poligon, na którym wystąpi zjawisko "dowodzenia pododdziałem na ćwiczebnym polu walki". W związku z tym rola postaci sprowadzi się do **s p r a w c y** działania pododdziału zgodnie z przeznaczeniem, w danych warunkach sytuacji bojowej.

Znajomość roli postaci pozwoli określić czynności, które stanowią (powinny stanowić) o zachowaniu się absolwenta w danym miejscu odpowiedniego obszaru działania. Określenie czynności jest najtrudniejszym przedsięwzięciem badawczym. Zobowiązuje bowiem zespół badawczy do wnikliwego oceniania wszelkich możliwych przesłanek zachowań absolwenta i do stworzenia, niejednokrotnie, olbrzymiego zbioru czynności. Tworzenie zbioru czynności postaci powinno mieć charakter dedukcyjny (od ogółu do szczegółu). Inaczej mówiąc - czynność ogólna (początkowa) implikuje czynności kolejne, te zaś z kolei następne itd. Pojawia się w ten sposób kilka poziomów określania czynności, z których każdy jest genezą następnego aż do momentu, gdy ostatnia czynność staje się niepodzielna (rys. poniżej).



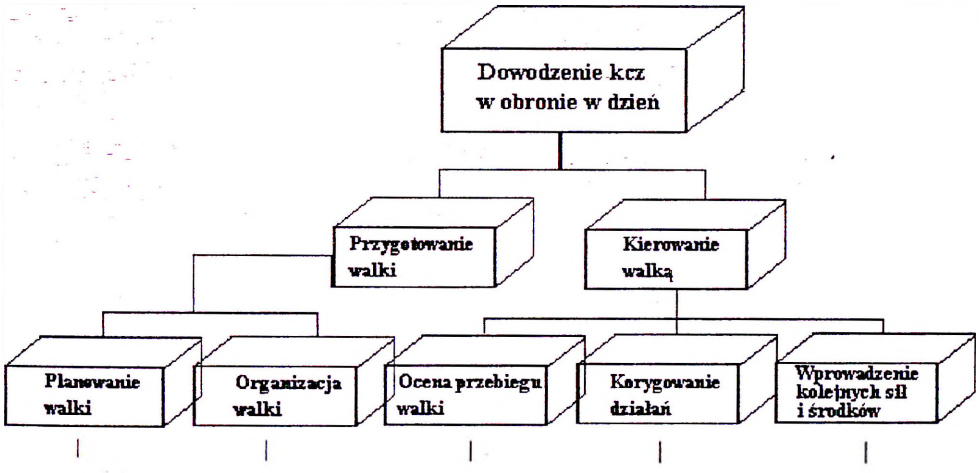
Rys.13. Idea określania czynności postaci.

W odniesieniu do obszaru funkcjonowania postaci, jakim jest dowodzenie pododdziałami, egzemplifikacja procesu określania czynności w stosunku np. do "sprawcy działania bojowego pododdziału" może być następująca:

- czynność "A" (początkowa) sprowadzać się może do zapisu: dowodzenie kompanią czołgów w obronie osiedla w dzień,

- czynność "A[1]" (na pierwszym poziomie uszczegółowienia) może mieć wówczas brzmienie: "przygotowanie walki", zaś czynność "A[2]" (również na pierwszym
- poziomie uszczegółowienia) - "kierowanie walką". Kolejne uszczegółowienie czynności powinno doprowadzić do następujących określeń:
- czynność "A[1.2]" - planowanie walki,
- czynność "A[1.3]" - organizacja walki,
- czynność "A[2.1]" - ocena przebiegu walki,
- czynność "A[2.2]" - korygowanie działań sił i środków walczących,
- czynność "A[2.3]" - wprowadzenie kolejnych sił i środków do walki,
- itd.

W ujęciu graficznym zapis ten może przedstawiać się następująco.



Rys.14. Idea rozwiązania w zakresie określania czynności postaci.

Z powyższego grafu wynika, że istota określania czynności postaci sprowadza się do poszukiwań odpowiedzi na pytania uzasadniające czynność pierwotną w stosunku do poszukiwanej. Na przykład na pytanie: "do czego sprowadza się dowodzenie kompanią czołgów w dzień?", odpowiedź może zawierać się w następujących stwierdzeniach:

a) do przygotowania walki,

b) do kierowania walką.

Powyższe odpowiedzi są czynnościami postaci wyrażającymi nieodzowny stan zachowań w dowodzeniu pododdziałem na polu walki. Czynność wyrażona jest w wysokim stopniu uogólnienia. Jest to jednak niezbędne dla hierarchicznego implikowania kolejnych czynności, z każdym krokiem bardziej szczegółowych. Kolejne pytanie w dochodzeniu do

1
2
1
1

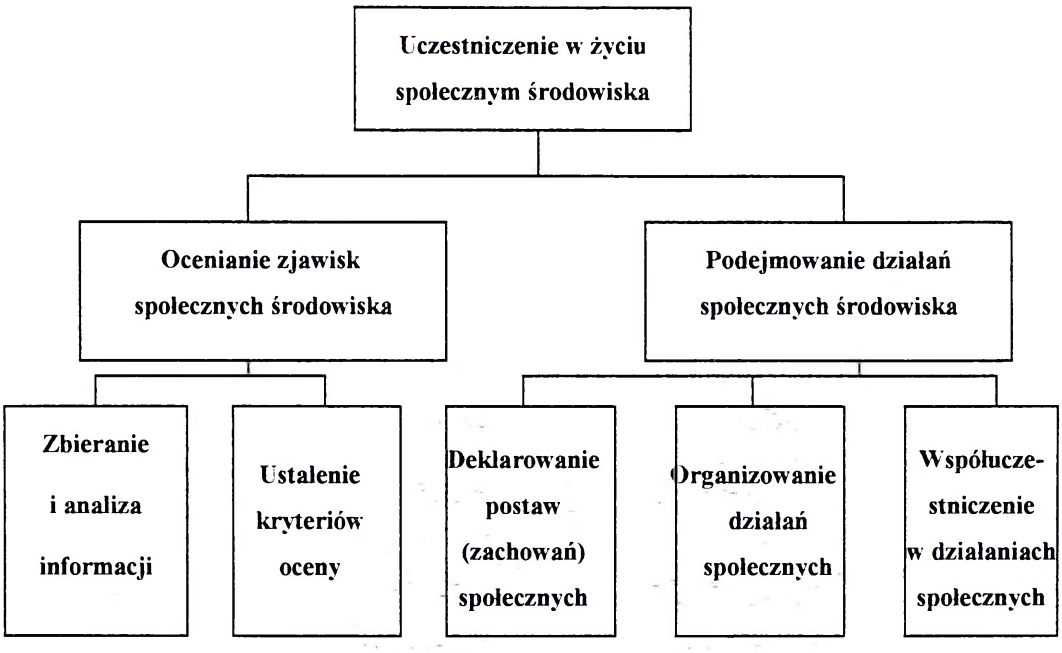
czynności szczegółowych postaci jest następujące: do czego sprowadza się przygotowanie walki? Odpowiedź zespół badawczy powinien skonstruować w taki sposób, aby kolejna czynność spełniła warunek powinności w stosunku do czynności poprzedniej. Przy tym członkowie zespołu muszą być świadomi strony merytorycznej tej powinności. W omawianym przykładzie odpowiedź sprowadza się do stwierdzenia: przygotowanie walki obejmuje dwie czynności:

a) planowanie,

b) organizację walki.

Określanie czynności postaci nie może ograniczyć się tylko do obszaru działalności zawodowej. Obszar działania pozazawodowego wymaga również określenia czynności funkcjonowania postaci w niezbędnym wymiarze społecznym. W praktyce (opisywanej w literaturze przedmiotu) dostrzega się celowe rezygnowanie z określania czynności w obszarze pozazawodowym. Uważa się bowiem, że w cechy osobowe, niezbędne w życiu społecznym, postać zostanie wyposażona automatycznie przez samouczenie się, zmuszona do tego koniecznością rozwiązywania problemów dnia codziennego. Opcja ta nie wytrzymuje krytyki z powodu nie tylko bogactwa treści działania pozazawodowego, lecz także z przyczyny wysokiego stopnia trudności występujących w realizacji zamierzeń, rodzinnych, działalności politycznej, administracyjnej itp. Dlatego też nieodzownym jest precyzowanie powinności życia społecznego, które przypisane danej postaci (powinności) będą ją wyraźnie określały w kontekście potrzeb edukacyjnych kreowanej postaci.

Określenie czynności pozazawodowych postaci można egzemplifikować następująco (rys. poniżej).



Rys.15. Idea rozwiązania w zakresie określania czynności pozazawodowych postaci /oficera /.

Powyższa próba określenia czynności odnosi się do postaci funkcjonującej, (w działalności pozazawodowej) w roli obywatela - społecznika, współmieszkańca, członka danego środowiska. Określenie czynności pozwoli na ustalenie treści kształcenia, niezbędnych do wykreowania wyżej wymienionej postaci. Analogiczne działanie należy podjąć dla ustalenia czynności wynikających z innych ról np. organizatora życia rodzinnego, sportowego itd. Można zadać sobie w tym momencie pytanie: w jakim stopniu WSO powinna przygotować oficera do działalności pozazawodowej? Otóż problem ma dwa aspekty. Pierwszy to dobór treści kształcenia odpowiednio do potrzeb wykreowania danej postaci. Pominięcie w kształtowaniu osobowości oficera treści odpowiednich dla obszaru pozasłużbowego można byłoby odczytać jako zamierzone (na etapie doboru treści) pomniejszanie wartości danej postaci. Aspekt drugi to rozwiązania organizacyjne kształcenia. Jest ze wszech miar oczywistym, że kształtowanie osobowości następuje z racji oddziaływania środowiska, w którym istnieje (funkcjonuje) podmiot kształcenia. Dlatego też problem czy uczelnia powinna wyposażać w treści działalności "cywilnej", czy pozostawić je w gestii słuchacza z np. sugestią samokształcenia, jest kwestią już nie treści, a formy edukacji.

W ten oto sposób można określać czynności postaci. Dokonuje tego wybrany zespół badawczy o określonych kompetencjach metodologicznych i merytorycznych. Poszukiwanie i klasyfikowanie czynności postaci jest bowiem możliwe wówczas, gdy realizatorzy, z racji przygotowania fachowego, będą *"widzieć"* wszelkie powinności, jakie wynikają z funkcjonowania postaci w danym miejscu i danym obszarze działania. Zespół badawczy powinien być tworzony przez organ zarządzający edukację danej postaci. Istnieje wówczas określona

gwarancja, że badanie doprowadzające do określenia treści kształcenia owej postaci będzie zgodne z intencją kreatorów postaci. W klasyfikowaniu czynności celowym jest posłużyć się następującym diagramem.

Tabela 4.

Diagram do określania czynności postaci.

Zadanie (czynność zasadnicza)	Miejsce działania				
	1.....	2.....	3.....	4.....	n.....
1.	1.1.1. ..... 1.1.2.	1.2.1. ..... 1.2.2.	1.3.1. ..... 1.3.2.	1.4.1. ..... -	.....
2.	2.1.1.	-	2.3.1. ..... 2.3.2.	2.4.1. ..... 2.4.2.	....
n	.....	.....	.....	.....	.....

Powyższy diagram jest narzędziem precyzyjnego zapisu czynności. Pozwala bowiem uwidocznić każdą czynność postaci w danym miejscu jej funkcjonowania. W wyniku takiego postępowania pojawia się zbiór różnorodnych czynności, jakie mogą być udziałem postaci - absolwenta WSO w działaniu zawodowym i pozazawodowym. Biorąc pod uwagę fakt, że każda czynność stanowić będzie podstawę określania treści kształcenia, zachodzi konieczność ich uporządkowania. Kluczem do uporządkowania czynności jest przypisanie ich określonym funkcjom inspirowanym charakterem tych czynności. Technika określania funkcji sprowadza się do agregowania czynności o tym samym charakterze. Na przykład w odniesieniu do

takiego obszaru funkcjonowania postaci, jakim jest "szkolenie podwładnych", mogą pojawić się takie czynności jak:

a)"udzielenie" instruktażu,

b) prowadzenie ćwiczenia taktycznego,

c) zorganizowanie i przeprowadzenie strzelania,

d) inne.

Przykład konstruowania *diagramu do określania czynności postaci* może być następujący.

Diagram do określania czynności postaci
(rozwiązanie - cześć I)

Tabela 5.

Zadanie (czynność zasadnicza)	**Miejsce działania**		
	1.Plan ćwiczeń taktycznych	**2.Park wozów bojowych**	**3.Pokój służbowy**
1. Przygotowanie zajęć taktycznych w dzień.	1.1.1. Ocenianie warunków prowadzenia zajęć. 1.1.2. Wybieranie miejsca ćwiczenia 1.1.3. Przygotowywanie bazy szkoleniowej. 1.1.4. Przeprowadzanie instruktażu z osofunkcyjnymi. 5. Przeprowadzanie instruktażu z siłami pozorowania.	1.2.1. Udzielanie inktażu załogom (ob - sługom, kierowcom) w zakresie przygotowania sprzętu. 1.2.1.Kontrolowanie przygotowywania sprzętu pod względem technicznym. 1.2.3.Kontrolowanie przygotowania uzbrojenia.	1.3.1. Analizowanie tematu, celu i treści zajęć. 1.3.2 .Studiowanie literatury fachowej. 1.3.3.Analizowanie uwarunkowań czasowych, materiałowo-technicznych. 1.3.4. Opracowywanie wstępnej koncepcji zajęć. 1.3.5.Przygotowywanie planu rekonesansu placu ćwiczeń. 1.3.6.Określanie potrzeb materiałowo-technicznych. 1.3.7. Sporządzanie planu instruktażu z osobami funkcyjnymi. 1.3.8.Sporządzanie planu instruktażu z siłami pozorowania pola walki.

			1.3.9. Opracowywawanie planu-konspektu. 1.3.10. Opracowywanie zadań dla teoretycznego przygotowania się ćwiczących.

Diagram do określania czynności postaci
(rozwiązanie -część II)

Tabela 6.

Zadanie (czynność zasadnicza)	**Miejsce działania**		
	1.Park wozów bojowych	**2.Droga do rejonu ćwiczenia.**	**3.Plac ćwiczeń taktycznych.**
2. Realizacja zajęć taktycznych w dzień.	2.1.1. Udzielanie instruktażu w zakresie przestrzegania warunków bezpieczeństwa. 2.1.2. Ustawianie wozów bojowych (pojazdów) do marszu. 2.1.3. Stawianie zadania do marszu do rejonu zajęć. 2.1.4.Organizowanie obsługi codziennej sprzętu. 2.1.5. Kontrolowanie przebiegu obsługi 2.1.6. Dokonywanie wpisu do dokumentacji technicznej. 2.1.7. Składanie meldunku o stanie sprzętu po zajęciach.	2.2.1. Ocenianie warunków przemarszu. 2.2.2. Postawienie zadań dla regulacji ruchu. 2.2.3. Kierowanie marszem kolumny.	2.3.1. Zapoznawanie ćwiczących z tematem i celem zajęć. 2.3.2. Udzielanie instruktażu w zakresie użytkowania środków pozoracji. 2.3.3. Dokonywanie podziału organizacyjnego ćwiczących. 2.3.4. Zapoznawanie ćwiczących ze sposobem wymiany informacji (dane radiowe, sygnały itp). 2.3.5. Stawianie zadania siłom pozorowania. 2.3.6. Sprawdzanie wiedzy ćwiczących. 2.3.7. Dokonywanie podziału środków pozoracji.

			2.3.8. Informowanie ćwiczących o treściach i sposobach ćwiczenia. 2.3.9. Korygowanie błędów ćwiczących. 2.3.10. Przekazywanie informacji do rozpoczęcia, przerwania, zakończenia ćwiczenia. 2.3.11. Ocenianie ćwiczących. 2.3.12. Podsumowywanie ćwiczenia. 2.3.13. Stawianie zadań do samokształc. 2.3.14. Stawianie zadań do marszu do rejonu zakwaterowania.

Powyższe czynności mają charakter dydaktyczny. Mogą jednak również być zakwalifikowane do obszaru czynności o charakterze organizatorskim (dowódczym), administracyjnym lub technicznym. Określenie czynności w stosunku do wszystkich możliwych miejsc funkcjonowania absolwenta pozwoli uzyskać **zbiór czynności zawodowych i pozazawodowych.** Dlatego też kolejnym przedsięwzięciem jest zakwalifikowanie czynności do odpowiedniego *"charakteru funkcji"* absolwenta. Technikę kwalifikowania (porządkowania) czynności ilustruje poniższy przykład.

Technika kwalifikowania czynności.
(rozwiązanie)

Tabela 7.

Czynności zawodowe i pozazawodowe.	**Charakter funkcji absolwenta**				
	dowódczy	**administracyjny**	**dydaktyczny**	**techniczny**	.....
1	2	3	4	5	6
1.1.1. Ocenianie warunków prowadzenia zajęć.			✸		
1.1.2. Wybieranie miejsca ćwiczenia.			✸		

1.1.3. Przygo-wywanie ba-zy szkolenio - wej.		*	*		
1.1.4. Prze - prowadzanie instruktażu z osobami fun-kcyjnymi.		*	*		
1.1.5. Prze - prowadzanie instruktażu z siłami pozo - rowania.			*		
1.2.1. Udzie - lanie instru - ktażu zało - gom w zakre-sie przygoto - wania sprzę - tu.			*	*	
1.2.2. Kontro-lowanie przy-gotowania sprzętu pod względem technicznym.			*	*	
1.2.3. Kontro-lowanie przy-gotowania uzbrojenia.			*	*	
1.3.1. Anali - zowanie te - matu, celu i treści zajęć.			*		
1.3.2. Studio-wanieliteratu-ry fachowej.			*		

1.3.3. Analizowanie uwarunkowań czasowych, materiałowo-technicznych.	*	*	*	*	
1.3.4. Opracowywanie wstępnej koncepcji zajęć.			*		
1.3.5. Przygotowywanie planu rekonesansu placu ćwiczeń.		*	*		
1.3.6. Określanie potrzeb materiałowo-technicznych.	*	*	*	*	
1.3.7. Sporządzanie planu instruktażu z osobami funkcyjnymi.		*	*		
1.3.8. Sporządzanie planu instruktażu z siłami pozorowania.			*		
1.3.9. Opracowywanie planu-konspektu.			*		
1.3.10. Opracowywanie zadań dla teoretycznego przygotowania się ćwiczących.			*		

2.1.1. Udzielanie instruktażu w zakresie przestrzegania warunków bezpieczeństwa.		*	*	*	
2.1.2. Ustawianie wozów bojowych do marszu.	*		*	*	
2.1.3. Stawianie zadania do marszu do rejonu zajęć.	*		*	*	
2.1.4. Organizowanie obsługi codziennej sprzętu.			*	*	
2.1.5. Kontrolowanie przebiegu obsługi.			*	*	
2.1.6. Dokonywanie wpisu do dokumentacji technicznej.		*	*	*	
2.1.7. Składanie meldunku o stanie sprzętupo zajęciach		*	*	*	
2.2.1.Ocenianie warunków przemarszu (przejazdów kolizyjnych).	*		*	*	

2..2.2. Sta - wianie zadań dla regulacji ruchu.	*		*	*	
2.2.3. Kie - rowanie mar- szem kolumny	*		*	*	
2.3.1. Zapoz - nawanie ćwi- czących z te- matem i ce - lem zajęć.			*		
2.3.2.Udzie - lanie instruk - tażu w zakre- sie użytkowa- nia środków pozoracji.			*	*	
2.3.3. Doko - nywanie po- działu organi- zacyjnego ćwiczących.	*		*		
2.3.4. Zapo- znawanie ćwi- czących ze sposobem wy- miany infor - macji.	*		*		
2.3.5.Stawia- nie zadania siłom pozoro- wania.	*		*		
2.3.6. Spraw- dzanie wiedzy ćwiczących.			*		
2.3.7. Doko - nywanie po - działu środ - ków pozoracji			*		

2.3.8. Infor - mowanie ćwi- czących o treściach i sposobach ćwiczenia.	*		*		
2.3.9. Kory - gowanie błę- dów ćwiczą - cych.			*		
2.3.10. Prze - kazywanie in- formacji do rozpoczęcia, przerwania, zakończenia ćwiczenia.	*		*		
2.3.11. Oce - nianie ćwiczą- cych.			*		
2.3.12. Pod - sumowywanie ćwiczenia.			*		
2.3.13. Sta - wianie zadań do samo - kształcenia.			*		
2.3.14. Sta - wianie zadań do marszu do rejonu zakwa- terowania.	*		*		

Określenie czynności postaci, zarówno w działalności zawodowej, jak i pozazawodowej, uporządkowanie tych czynności poprzez przypisanie im funkcji agregujących te czynności, daje obraz określonych wymagań pod adresem absolwenta uczelni. Wymagania te odnoszą się do treści funkcjonowania postaci i charakteryzują ją w aspekcie potrzeb edukacyjnych. Stąd charakterystyka postaci jako dokument powinna raczej być zbiorem

potrzeb edukacyjnych, a nie rezultatem kształcenia.[6] Opracowana bowiem na podstawie analizy przewidywanej działalności zawodowej i pozazawodowej jest indeksem nieodzownych czynności, które będą udziałem absolwenta po ukończeniu uczelni. Dokument "charakterystyki postaci" może przedstawiać się następująco.

CHARAKTERYSTYKA

DZIAŁANIA ABSOLWENTA WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

1. Wprowadzenie do charakterystyki
   (wyjaśnienie istoty dokumentu, nawiązanie do dyrektywy edukacyjnej).
2. INDEKS CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH I POZAZAWODOWYCH.
   2.1.Działanie absolwenta jako ..... (np. dowódcy) sprowadza się do:

   2.1.1. .....
   2.1.2. .....

   2.2.Działanie absolwenta jako ..... (np. nauczyciela) sprowadza się do:

   2.2.1. .....
   2.2.2. .....

i tak dalej, analogicznie w stosunku do wszystkich obszarów funkcjonowania zawodowego i pozazawodowego absolwenta.

6

Tak opracowana charakterystyka staje się konstruktywnym odniesieniem do określenia treści kształcenia. Wiadomo bowiem o kogo chodzi, kim ma być kreowana postać i jakie powinności będą jej udziałem w działalności zawodowej i pozazawodowej. Problemem pozostaje już tylko określenie treści kształcenia, czyli udzielenie odpowiedzi na pytanie "czego uczyć?".

3.2. Technika określania treści kształcenia (na podstawie charakterystyki działania absolwenta).

3.2.1. Transformacja celu edukacyjnego.

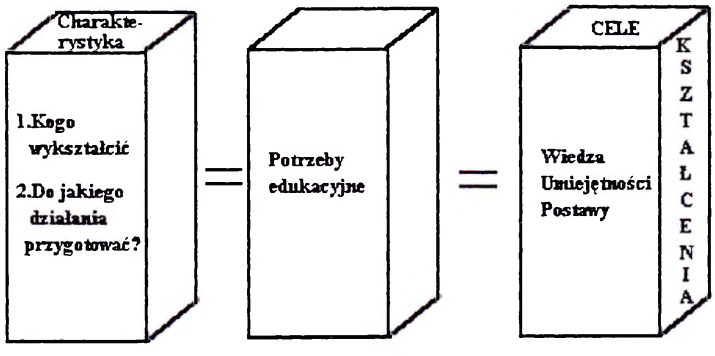
Opracowanie charakterystyki działania absolwenta pozwala wiedzieć **k o g o w y k s z t a ł c i ć** i do jakiego działania przygotować. W zapisie charakterystyki zbiór potrzeb przygotowania zawodowego i pozazawodowego odniesiony jest w zasadzie do dwóch składowych:

a) wiedzy,

b) umiejętności.

Uzyskiwanie innych cech osobowościowych (np. pożądanych postaw) następuje w efekcie pozyskiwania określonej wiedzy, a ponadto jest wypadkową charakteru i przebiegu procesu kształcenia.

Utożsamianie postaci z celem edukacyjnym zmusza mierzyć cel (a tym samym postać) zakresem **w i e d z y i u m i e j ę t n o ś c i**. Stąd konstatacja - te dwie wielkości stają się celami procesu kształcenia. Istotę transformacji celu edukacyjnego uczelni (odniesionego wpierw do postaci) oddaje poniższy rysunek.



Rys.16. Istota transformacji celu odniesionego do postaci.

Transformacja celu nie koliduje z jego istotą i definicją. W dalszym ciągu cel jest potrzebą, w tym przypadku wyposażenia określonej postaci w konkretne wartości (wiedzę, umiejętności). Wyposażenie postaci w wiedzę i umiejętności umożliwi proces kształcenia, w którym postać jest w dalszym ciągu celem, lecz oceniana już przez pryzmat tych właśnie cech. Wobec powyższego, kolejnym problemem do rozwiązania jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie:

co absolwent powinien umieć (wiedzieć),
aby potrafił realizować czynność "X"
określoną w charakterystyce postaci,
a wynikającą z konieczności zawodowe-
go lub pozazawodowego działania?

Rozwiązaniu tego problemu służy operacjonalizacja celów kształcenia.

3.2.2. **Operacjonalizacja celów kształcenia.**

Operacjonalizacja celów kształcenia sprowadza się do uszczegółowienia celu głównego aż do momentu uzyskania zapisu celu o charakterze umiejętności elementarnej, której osiągnięcie jest możliwe w konkretnej jednostce dydaktycznej (w zajęciu, części zajęcia). Mając na uwadze fakt kreowania postaci w różnych obszarach jej funkcjonowania, należy wziąć pod uwagę konieczność wyposażania jej w kwalifikacje (w wiedzę i umiejętności) odpowiadające tym obszarom. Operacjonalizacja celów kształcenia jest więc stopniowym poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytanie: co absolwent powinien umieć (wiedzieć, znać), aby móc funkcjonować w danym obszarze kwalifikacji?

Obszar kwalifikacji odpowiada kształtowi postaci. W związku z tym obszarem kwalifikacji (kształtem postaci), w przypadku absolwenta wyższej szkoły wojskowej rangi WSO, może być np: dowódca, nauczyciel, administrator itd. W stosunku więc dla każdego kształtu postaci jawi się konieczność uzyskania odpowiedzi wyrażającej zapotrzebowanie na odpowiednie, dla kształtu postaci (obszaru kwalifikacji), umiejętności i wiedzę. Uszczegółowianie celów kształcenia w rozwiązaniu technicznym jest niczym innym jak dendrytem, budowanym według zasady: od ogółu do szczegółu. Największy stopień uogólnienia celu posiada pierwszy stopień odpowiedzi, tym bardziej, że w pierwszym pytaniu o cel zawarty jest problem ogólny. Odpowiedź więc powinna mieć charakter również ogólny i zawrzeć najmniejszą liczbę *"powinności"* w zakresie wiedzy i umiejętności, jednak nie mniej jak dwie. Przez "powinności" należy rozumieć pewien stan percepcji możliwy do uzyskania w określonych warunkach edukacyjnych. Zapis odpowiedzi może mieć następujące brzmienie:

aby postać "P" mogła funkcjonować w danym

obszarze kwalifikacji powinna umieć "X"
i umieć "Y".

Oznacza to, że wyposażenie postaci "P" w umiejętności "X" i "Y" jest koniecznością podyktowaną potrzebami funkcjonowania tej postaci. Zapis potrzeb tych umiejętności jest pierwszym stopniem uszczegółowienia celu odniesionego do postaci. Jest jednocześnie pierwszym najogólniejszym poziomem celów kształcenia, a ponadto odniesieniem dla kolejnych celów, bardziej szczegółowych.

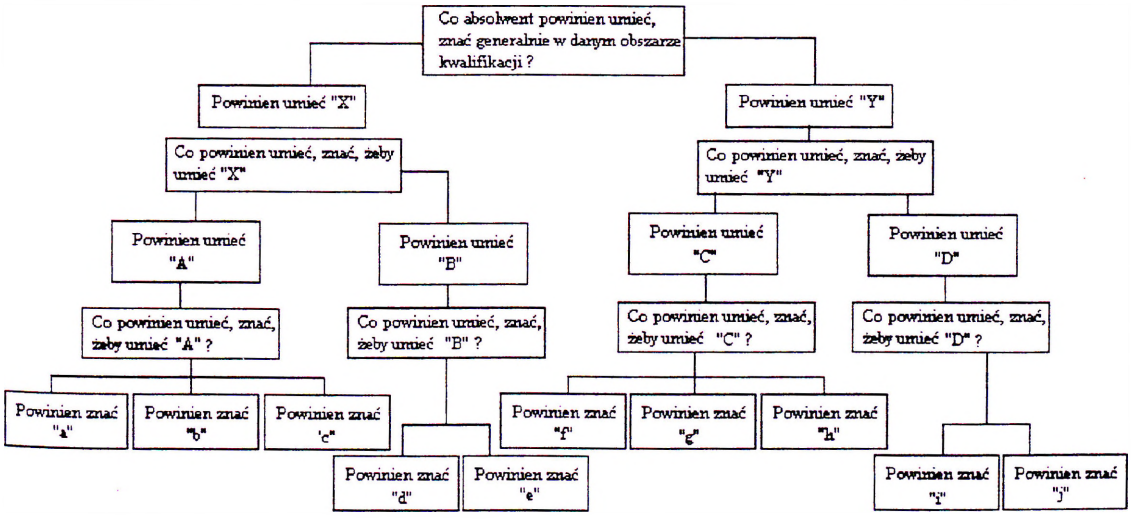
Określenie celów kolejnego poziomu uzyskuje się przez znalezienie odpowiedzi na następujące pytanie:

co absolwent powinien umieć (wiedzieć,
znać), aby umieć "X" i umieć "Y"?

Odpowiedź na powyższe pytanie może mieć następującą konwencję:

powinien umieć "A", umieć "B",
znać "C", umieć "D".

Uzyskane odpowiedzi są składowymi umiejętności (wiedzy) poprzedniego poziomu. Dalsze uszczegółowianie celów kształcenia odbywa się w sposób analogiczny. Ideę operacjonalizacji celów kształcenia przedstawia poniższy rysunek.



Rys.17. Ideowy schemat operacjonalizacji celów kształcenia.

Uszczegóławianie celu głównego pozwala skonstruować **sieć celów kształcenia.** Pojęcie to należy rozumieć jako zbiór edukacyjnych powinności postaci, odniesionych do wiedzy i umiejętności w poszczególnych obszarach jej funkcjonowania. W tworzeniu sieci celów istotną pomoc stanowić może odpowiedni algorytm (załącznik 1.). Określone przy pomocy algorytmu szczegółowe cele kształcenia pozwalają, stosunkowo precyzyjnie, określić dyscypliny (przedmioty) nauki oraz tematykę kształcenia.

3.2.3. **Weryfikacja zbioru celów kształcenia.**

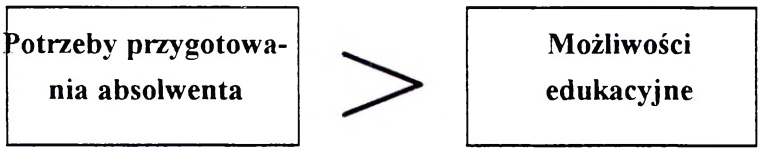
Efektem operacjonalizacji celów jest zbiór celów kształcenia, który należy traktować jako zestawienie potrzeb edukacyjnych danej postaci. Należy przez to rozumieć, że zbiór celów staje się (powinien) zasadniczym wyznacznikiem konstrukcji procesu kształcenia, obligując dostosowanie wszelkich warunków tego procesu do wymiaru merytorycznego wyznaczonego zakresem celów. W praktyce powyższa konwencja nie ma w pełni zastosowania. Wynika to najczęściej ze stałego charakteru niektórych składowych systemu dydaktyczno - wychowawczego, a szczególnie:

a) czasu studiów,
b) miejsca studiów,
c) infrastruktury dydaktycznej.

Oczywistym jest, że osiągnięcie celów kształcenia wymaga przeznaczenia tyle czasu na proces edukacji, ile potrzeba dla wyposażenia słuchaczy w wiedzę i umiejętności. Również w odniesieniu do miejsc studiów, jak i infrastruktury kształcenia, należałoby przyjmować takie rozwiązania, które zapewniają osiągnięcie celów w stopniu oczekiwanym. Z racji jednak ekonomicznych i innych jawi się niejednokrotnie konieczność dostosowania się do istniejących warunków, szczególnie wówczas, gdy np. nowowprowadzane treści kształcenia mają charakter modyfikacji treści dotychczasowych, dla których warunki (czas, miejsce studiów) określono uprzednio. Dlatego też ocena zjawiska zbieżności (rozbieżności) potrzeb przygotowania absolwenta z możliwościami edukacyjnymi uczelni posiada istotne znaczenie. Zjawiskiem optymalnym byłaby zbieżność potrzeb z możliwościami:

Potrzeby przygotowania absolwenta	=	**Możliwości edukacyjne**

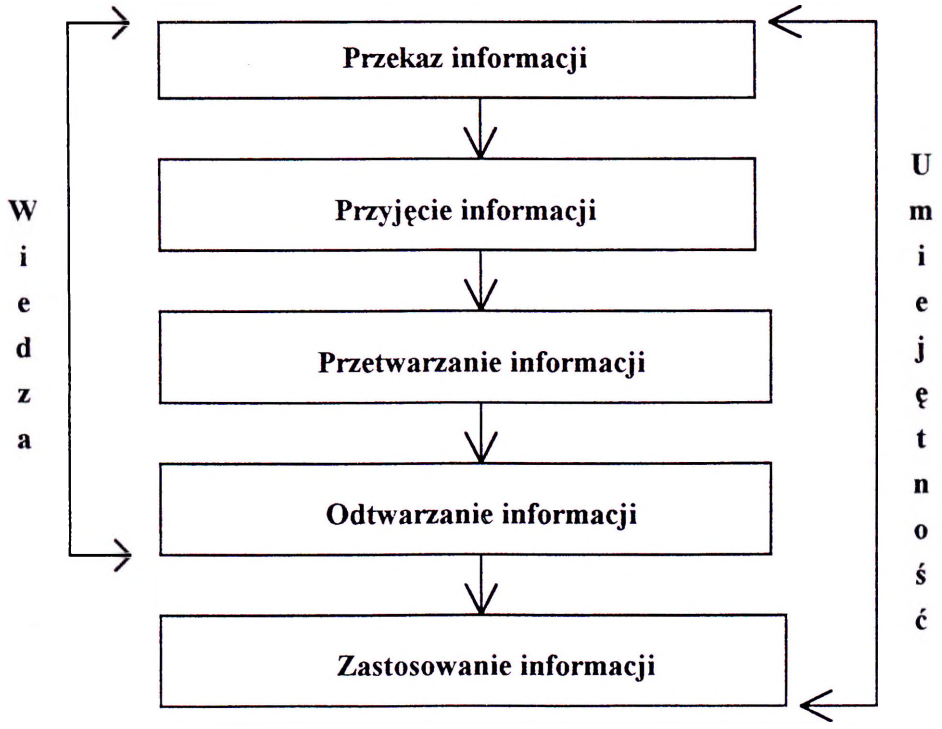
zaś zjawiskiem wymagającym korekty jest **n i e r ó w n o ś ć** potrzeb i możliwości:



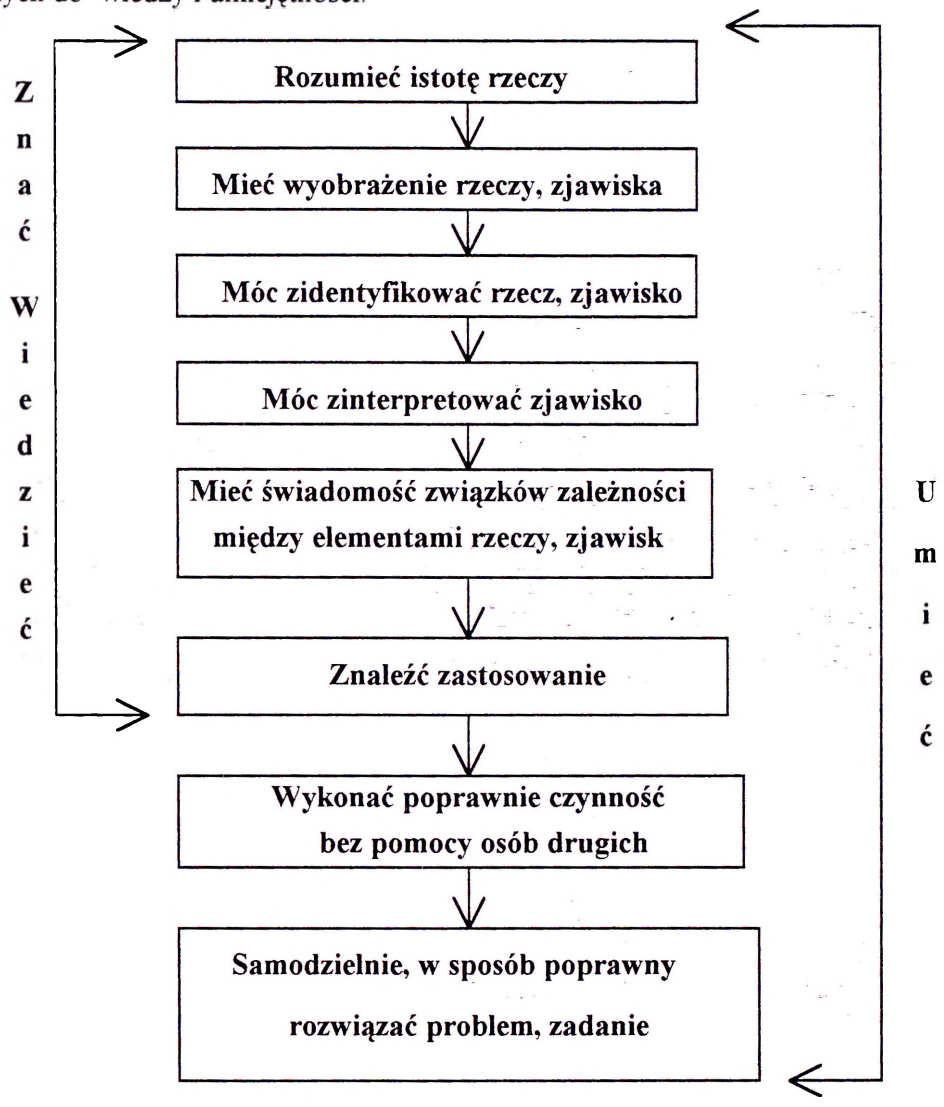
Zrozumiałym jest, że w pierwszej kolejności należy dążyć do zlikwidowania wyższej wymienionej nierówności poprzez zmianę warunków kształcenia. Możliwe jest to np. przez zmianę charakteru studiów (studia przemienne, pożądana częstotliwość praktyk), na drodze zmian w zakresie infrastruktury kształcenia, form i metod nauczania (uczenia się). W przypadku jednak, gdy powyższe zmiany dokonane są w sposób optymalny, a w dalszym ciągu nie można osiągnąć założonych celów edukacyjnych z powodu np. niezmienności czasu kształcenia, istnieje konieczność weryfikacji celów.

Weryfikacja celów kształcenia może być dokonana przez:
a) skreślenie celu szczegółowego ze zbioru celów kształcenia,
b) zmianę kategorii celu (np. z umiejętności na wiedzę).

Bez względu na sposób weryfikacja jest operacją pomniejszającą wartość postaci. Jest jednak czynnością nieuniknioną, jeśli w dalszym ciągu istotnym jest, dla organizatorów kształcenia, jej realny kształt. Rozwiązanie techniczne weryfikacji celów kształcenia może być następujące. Identyfikując proces kształcenia z dynamiką i n f o r m a c j i można przyjąć, że w procesie tym występują następujące zjawiska:



Stosownie do powyższej interpretacji można przyjąć następujące parametry celów edukacyjnych odniesionych do wiedzy i umiejętności:



Na podstawie powyższych rysunków łatwo skonstatować, że osiągnięcie celów w procesie dydaktycznym (uzyskanie wiedzy, umiejętności) wymaga określonego czasu. Mniej czasu wymaga wyposażenie absolwenta w wiedzę (mniejszy wymiar informacji), więcej - wyposażenie w umiejętności. W związku z powyższym, w przypadku niewystarczającej ilości czasu na osiągnięcie celu zaliczonego do kategorii umiejętności., należy "zmienić" go na kategorię wiedzy (cel o mniejszych wymaganiach czasowych). Przykładowe rozwiązanie może być następujące. Jeśli w zbiorze celów kształcenia jest zapis stwierdzający, że:

absolwent powinien **u m i e ć** ocenić teren,

to oznacza, że wyposażenie go w tę umiejętność "kosztuje" określoną wielkość czasu procesu edukacyjnego. W przypadku braku tego czasu istnieje konieczność zmiany zapisu celu na:

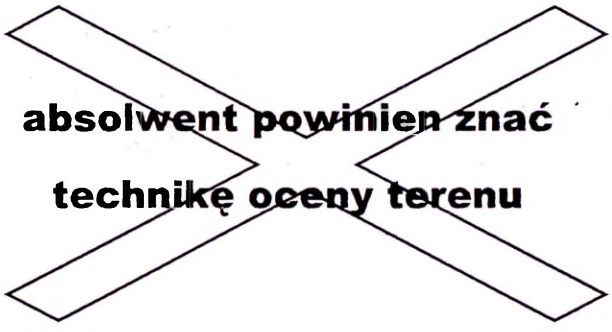
absolwent powinien **z n a ć** technikę oceny terenu.

W tym przypadku czas przeznaczony na wyposażenie absolwenta w wiedzę jest krótszy od poprzedniego (wyposażenie w umiejętności). Wykonanie powyższej operacji uświadamia, że absolwent czynności takiej nie będzie w stanie wykonać, może jedynie ją zinterpretować. Mówiąc inaczej, nie będzie umiał tego zrobić, będzie jedynie wiedział, jak to się robi, umiał wytłumaczyć innym (jak się to robi).

Jeśli w dalszym ciągu wielkość czasu edukacji jest mniejsza od potrzeb zachodzi konieczność z r e d u k o w a n i a celu. Posługując się w tym samym przykładem, zapis celu, już w kategorii wiedzy:

absolwent powinien **z n a ć** technikę oceny terenu

można tylko wykreślić ze zbioru celów kształcenia.



Istota weryfikacji celów kształcenia sprowadza się do zachowania realnego zakresu celu, a tym samym realnego kształtu postaci. Miarą realności są możliwości procesu edukacyjnego. Możliwości te nie są nigdy constans. Mogą zmieniać się niezależnie od czasu, w dowolnym momencie procesu dydaktycznego. Dlatego też ścisła zależność, jaka występuje między zakresem celu (kształtem postaci) a możliwościami edukacyjnymi uczelni, powinna być zasadniczą (być może jedyną) przesłanką oceny efektów kreowania postaci.

3.3. **Konstruowanie zasadniczych elementów programu kształcenia**.

Zweryfikowanie zbioru celów kształcenia pozwala uzyskać taki zakres celów, jaki jest możliwy do osiągnięcia w warunkach danej uczelni. Inaczej mówiąc, ukształtowanie postaci będzie na miarę uczelni usytuowanej w takich, a w nie innych realiach.
Uzyskany zbiór, już realnych celów kształcenia, wymaga właściwego **u k ł a d u** (ułożenia) w tematy i przedmioty kształcenia.

3.3.1. **Określenie tematyki kształcenia**.

Uszczegółowienie celów kształcenia pozwala na konstruowanie tematów adekwatnych do treści w nich zawartej. Rozwiązanie techniczne sprowadza się do agregowania celów szczegółowych, posiadających charakter zagadnień w zbiory o określonym charakterze merytorycznym. Mówiąc inaczej, zagadnienia uzyskane z uszczegółowienia celu głównego dobiera się w taki sposób, aby można było brzmienie tematu traktować jako wypadkową treści w nim zawartej. Ideę tego rozwiązania przedstawia poniższa tabela.

Tabela 8.

Idea określania tematyki kształcenia (1).

Cele postaci (główne)	I stopień uszczegółowienia	II stopień uszczegółowienia	n stopień uszczegółowienia	Tematyka	.....
1.	1.1.	1.1.1.	1.1.1.1.		
.....	.....	.....	.....		
			1.1.1.2.		
			.....		
		1.1.2.	1.1.2.1		
	1.2.		.....		
		1.2.1.	1.1.2..2.	T 1.	
			1.2.1.1.		
	.....		.....		
		1.2.2.	1.2.1.2.		
			.....		
			1.2.1.3.		
		.....	.....		
			1.2.2.1.		
			1.2.2.2.	T 2.	
			1.2.2.3.		
			1.2.2.4.		

Określanie tematyki kształcenia przez agregowanie celów szczegółowych nie musi sprowadzać się tylko do "klamrowania" występujących po sobie celów szczegółowych. Zapis celów ostatniego stopnia uszczegółowienia pozwala bowiem na dobieranie celów-zagadnień przy zastosowaniu różnych kryteriów doboru (merytorycznego, metodycznego, czasu, percepcji słuchaczy, miejsca itp). Dlatego technika określania tematów może przyjmować następującą postać (tabela poniżej).

Tabela 9.

Idea określania tematyki kształcenia (2).

Cele postaci (główne)	I stopień uszczegółowienia	II stopień uszczegółowienia	n stopień uszczegółowienia	Tematyka	.....
2.	2.1.	2.1.1.	2.1.1.1.	T 3.	
.....	.....	.....	.....		
			2.1.1.2.		
			.....	T 4.	
			2.1.1.3.		
		2.1.2.	.....		
		.....			
			2.1.2.1.	T 3.	
	2.2.		.....		
	.....	2.2.1.	2.1.2.2.		
		.....	.....		
			2.2.1.1.		
	2.3.		.....		
	.....	2.3.1.	2.2.1.2.		
		.....	.....		
			2.2.1.3.	T 4.	
			.....		
			2.3.1.1.	T 5.	
			.....		
			2.3.1.2.		
			.....		
			2.3.1.3.		
			.....		
			2.3.1.4.	T 4.	
			.....		

Określona w ten sposób tematyka kształcenia pozwala zrobić kolejny krok - określić przedmioty kształcenia.

3.3.2. **Określanie przedmiotów kształcenia.**

Określanie przedmiotów kształcenia jest operacją kolejnego agregowania, w tym przypadku tematów i nadawania im miana odpowiedniego do problematyki w nich zawartej. W tym celu należy wykorzystać tę samą tabelę klasyfikacji celów szczegółowych, a w niej zapis tematyki kształcenia. Istota określenia przedmiotu sprowadza się do uogólnienia merytorycznego określonej liczby tematów z uwypukleniem aspektu funkcjonalnego

przygotowania danej postaci do działania.[7] Rozwiązanie techniczne w zakresie określania przedmiotów kształcenia może być następujące (tabela poniżej).

Tabela 10.

Idea określania przedmiotów kształcenia.

Cele postaci (główne)	I stopień uszczegółowienia	II stopień uszczegółowienia	*n* stopień uszczegółowienia	Tematyka	Przedmiot kształcenia
.....	.....	.....	.....		
				T 1.	"A" ---------- /przedmiot/
		.....	.....	T 4.	
.....			.....	T 5.	"B" ---------- /przedmiot/
	.....	.....	.....	T 3.	
	.....		.....	T 6.	"A" ---------- /przedmiot/

Określenie przedmiotów kształcenia pozwala zakwalifikować je do określonych dyscyplin nauki. Rozwiązanie przykładowe w zakresie określania tematów i przedmiotów kształcenia może być następujące.

7

Określanie tematów i przedmiotów kształcenia (rozwiązanie).

Tabela 11.

Cele postaci (główne).	II stopień uszczegółowienia celu.	III stopień uszczegółowienia celu.	Ostatni stopień uszczegółowienia celu.	Tematyka	Przedmioty kształcenia.
			1.1.1.1.1. Umieć określać odległość "na oko".		
			1.1.1.1.2. Umieć określać odległość według wielkości kątowych.		
		1.1.1.1. Umieć określać odległość do celów.	1.1.1.1.3. Umieć określać odległość parami kroków.	T.1. Określanie odległości różnymi sposobami.	TOPOGRAFIA
	1.1.1. Umieć prowadzić obserwację terenu i przeciwnika.		1.1.1.1.4. Umieć określać odległość wg. szybkości światła i dzwięku.		
			1.1.1.1.5. Umieć określać odległość za pomocą linijki.		
		1.1.1.2. Znać przyrządy obserwacyjne.	.....		
1. Umieć działać na polu walki.			1.1.2.1.1. Umieć wykonywać skoki.		

			1.1.2.1.2. Umieć pokonywać teren czołganiem.		
		1.1.2.1. Umieć pokonywać teren różnymi sposobami.	1.1.2.1.3. Umieć pokonywać teren biegiem, chyłkiem i pełnym wzrostem.	T. 1. Pokonywanie terenu walki.	TECHNIKA DZIAŁAŃ BOJOWYCH
	1.1.2. Umieć nacierać.		1.1.2.1.4. Umieć pływać na środkach podręcznych.		
			1.1.2.1.5. Umieć wybierać i zajmować stanowisko ogniowe.		
		1.1.2.2. Umieć obezwładniać przeciwnika różnymi sposobami.	.....		

Podsumowanie

Przedstawione rozwiązania technologiczne w zakresie doboru i układu treści kształcenia wyższej szkole wojskowej oparte zostały na teleologii i teorii czynności. Zobowiązywało to do odniesienia celu kształcenia, wpierw do postaci jako osoby funkcjonującej w otaczającej rzeczywistości, a następnie do wartości tej postaci, czyli wiedzy i umiejętności. Genezą wartości postaci jest dyrektywa edukacyjna inicjująca postać stosownie do zapotrzebowań społeczno-zawodowych. Wartościowanie szczegółowe jest przedsięwzięciem o wielkiej skali merytorycznej i technologicznej. Jest jednak postępowaniem nieodzownym, podyktowanym koniecznością określenia postaci po to, aby wiedzieć, kogo wykształcić oraz by wiedzieć, czego uczyć.

Istotą szczegółowego określenia postaci jest znalezienie (odkrycie) **m i e j s c** funkcjonowania i określenie czynności będących udziałem danej postaci w działalności zawodowej i pozazawodowej. Obszary miejsc funkcjonowania postaci wskazuje zapis

dyrektywy; do profesjonalnego zespołu badawczego należy uszczegółowienie tych miejsc do zakresu oddającego funkcjonalną całość. Określenie szczegółowych miejsc funkcjonowania postaci pozwala z kolei na określenie **c z y n n o ś c i** stanowiących treści działania absolwenta, zarówno w obszarze zawodowym, jak i pozazawodowym. Treści działania należy traktować jako powinności, spełnienie których podyktowane jest rolą (rolami) absolwenta w poszczególnych obszarach funkcjonowania. Zakres powinności (treści działania) pozwala określić kształt postaci. Uzyskuje się odpowiedź na pytanie: kto jest kto? - co jest jednoznaczną weryfikacją postaci w kontekście funkcjonalnym.

Działania te zmierzają do rozwiązania problemu zasadniczego, jakim jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: czego uczyć, bowiem już wiadomo kogo. Transformacja celu edukacyjnego odniesionego do postaci w cele wartościujące postać odniesione do wiedzy i umiejętności, pozwala na operacjonalizację celów. Rozumie się przez nią proces uszczegółowienia celu głównego (postaci) do takiego zakresu, by cele ostatniego poziomu uszczegółowienia miały charakter zagadnień szkoleniowych. Sprzyja temu algorytm budowy sieci celów kształcenia, traktowany jako narzędzie w rękach zespołu legitymującego się znajomością teorii doboru treści kształcenia i umiejętnością konstruowania programów kształcenia.

Określenie treści kształcenia w kategoriach celów sprzyja optymalizacji procesu kształcenia poprzez zweryfikowanie zbioru celów. Weryfikacja zbioru celów jest konfrontacją zakresów celów z możliwościami edukacyjnymi uczelni. Efektem weryfikacji jest zbiór treści (celów) kształcenia, który określa realny kształt postaci, możliwy w pełni (przy braku nowych zakłóceń) do uzyskania w procesie edukacyjnym. Sieć celów pozwala również, na drodze zjawiska agregacji, konstruować tematykę i przedmioty kształcenia.

❑ ❑ ❑

ZAKOŃCZENIE

Żaden produkt twórczy
nie jest absolutną nowością
i stanowi fragment długiego
łańcucha rozwoju, w którym
teraźniejszość jest uwarunkowana
przeszłością.

Zbigniew Pietrasiński

Zawarte w rozprawie rozważania na temat doboru treści kształcenia w wyższej szkole wojskowej są w zdecydowanej większości rezultatem badań empirycznych prowadzonych na bazie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych. Odniesieniem teoretycznym tychże badań były studia literatury przedmiotu i kilkuletni udział autora w konferencjach, sympozjach i pracach poświęconych problematyce treści kształcenia w szkole wyższej (organizowanych między innymi przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego).

Mając na uwadze fakt ciągłej potrzeby modyfikowania systemu dydaktycznego, w tym szczególnie istotnego elementu tego systemu, jakim są treści kształcenia - podjąłem próbę zaprezentowania określonej technologii doboru treści, spełniającej moim zdaniem, warunek w miarę skutecznego przygotowania absolwenta do działalności zawodowej i pozazawodowej. Można mniemać, iż rozwiązania technologiczne, traktowane jako propozycje pod adresem szkolnictwa wojskowego, mogą znaleźć zastosowanie nie tylko w uczelniach wojskowych.

Wartość propozycji jak zwykle zweryfikuje praktyka. Nie mniej jednak, już dziś - w podsumowaniu rozwiązań - pojawiają się następujące konstatacje i wnioski.

1. Edukacja jest działaniem celowym, podejmowanym przez człowieka z konkretnej potrzeby. Jeśli więc istnieje konkretna potrzeba edukacji, to istnieje również **c e l** - stan, który człowiek zamierza osiągnąć. Tym stanem jest wykształcenie, zaś realizacja zamiaru jest procesem kształcenia.

2. Wykształcenie określa człowieka, wartościuje jego osobę (postać). Dlatego też utożsamianie celu edukacyjnego z postacią (osobą) pozwala tworzyć wartość osobowości stosownie do konkretnych zapotrzebowań społecznych. Wymiar celu kształcenia powinien być wprost proporcjonalny do potrzeby zmiany osobowości wychowanka, bowiem jest (cel) antycypowaną wartością danej postaci.

3. Nie powinno być antynomii celu i wartości postaci (osoby) absolwenta. Nie chodzi przecież o to, aby cechom osobowościowym przeciwstawiać umiejętności instrumentalne, traktując jedne jako wartości, drugie jako cele kształcenia. Jeśli bowiem istnieje potrzeba wykształcenia człowieka o określonych wartościach, to wartości te (lub wartość ta) stają (staje) się automatycznie celem procesu edukacyjnego. Pozwoli to dobierać treści kształcenia umożliwiające uzyskanie tej wartości, a tym samym wykreowanie oczekiwanej postaci. Zasadą powinno stać się twierdzenie: nie można podejmować edukacji, jeśli nie wiadomo kogo wykształcić.

4. Nie należy odrzucać żadnej dotychczas znanej i opisanej teorii doboru treści kształcenia. Każda bowiem z nich posiada swoistą filozofię (opcję) kształtowania osobowości wychowanka. Wykorzystanie takiej, a nie innej teorii jest sprawą wyboru podyktowanego konkretną potrzebą przygotowania absolwenta. Zastąpienie kilkunastu teorii jedną "uniwersalną" jest po prostu niecelowe.

5. Podejście teleologiczne do problemu doboru treści kształcenia zobowiązuje do stosowania określonej taksonomii celów. Jej istotą jest "wyprowadzanie" celów szczegółowych z celu głównego (postaci). Cele szczegółowe należy traktować jako antycypowane stany wiedzy i umiejętności absolwenta, umożliwiające funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości. Uszczegółowienie celów szczegółowych do zakresu zagadnień szkoleniowych pozwala określić tematy i przedmioty nauczania, traktując je jako wypadkową celów kształcenia.

6. Istotną kwestię w określaniu celów kształcenia stanowi opracowanie zbioru czynności, które są (mogą być) udziałem absolwenta w działaniu zawodowym i pozazawodowym. Wykorzystanie teorii czynności pozwala na opracowanie dendrytu czynności, ilustrującego jednoznacznie potrzeby funkcjonowania danej postaci. Występuje tu prosta zależność. Zachowanie człowieka w otaczającej rzeczywistości określają czynności zarówno instrumentalne, jak i umysłowe. Skuteczność zachowania należy mierzyć, umiejętności należy traktować jako cel procesu edukacyjnego.

7. Zastosowanie konwencji teleologicznej w konstruowaniu programów kształcenia pozwala uzyskiwać realne optimum merytoryczne programów. Istnieje bowiem możliwość selekcji treści w stosunku do możliwości (niemożliwości) edukacyjnych uczelni. Ostro zarysowuje się związek między rezygnacją z treści (z celów) kształcenia a obniżeniem wartości danej postaci.

R e a s u m u j ą c - zastosowanie teleologii i teorii czynności w doborze treści kształcenia jest wyrazem podejścia pragmatycznego, co nie jest jednoznaczne z podejściem utylitarnym. Przedstawione rozwiązania natury technologicznej nie wyczerpują problemu i układu treści kształcenia. Odnoszą się zaledwie do części olbrzymiego zbioru kwestii dotyczących konstruowania systemu dydaktycznego. Intencją autora było uświadomienie możliwości rozwiązań, które mogą przyczynić się do optymalnych działań twórców tego systemu, szczególnie zaś konstruktorów programów kształcenia. Należy bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że rozwiązania systemowe w konstruowaniu programów stają się wręcz koniecznością. Autorzy programów muszą uświadomić sobie fakt, iż zmiana wielkości elementu systemu (takim elementem są treści kształcenia) powoduje zmianę wartości edukacyjnej wychowanka. Podejście teleologiczne, utożsamiające cel z postacią, umożliwia konstruktorom programów dobór właściwych treści do konkretnego kształtu postaci. Posiada to zasadnicze znaczenie w sytuacji, gdy organizatorzy kształcenia otrzymują wciąż (na drodze administracyjnej) polecenia modyfikujace treści. Zjawisko to staje sie syndromem destrukcyjnej ingerencji czynników administracyjnych (wojskowych) w proces kształcenia. Jak w tej sytuacji powinni postępować twórcy programów?

Praktyczne rady mogą sprowadzać się do następujących sugestii:

- dążyć do wyraźnego określenia zakresu odpowiedzialności za efekty edukacyjne (uzyskać precyzyjną odpowiedź na pytanie: kto odpowiada za to, co absolwent wie, umie i jest takim, jakim jest, być powinien),
- upewnić się (żądać potwierdzenia od innych), że proces kształcenia posiada charakter systemowy, a w związku z tym wprowadzane zmiany muszą mieć również systemowy charakter,
- uświadomoć sobie (i innym, szczególnie administracyjnym zleceniodawcom zmian), że każda ingerencja w system kształcenia implikuje inną wartość tego systemu,
- mieć świadomość, że istotnym elementem systemu kształcenia, warunkującym pożądaną efektywność studiów, jest czas, zaś relacja między nim a treściami kształcenia posiada wyraźną zależność,
- przewidywać modyfikacje programów kształcenia z powodu ciagle zmieniających się potrzeb przygotowania zawodowego (pozazawodowego) absolwenta,
- wpływać na strukturę systemu, szczególnie na relacje: treści - formy (metody) - infrastuktura dydaktyczna; powiększać kompetencje merytoryczne nauczyciela akademickiego.

❑ ❑ ❑

PRZYPISY

1. Treści kształcenia i teorie ich doboru.

1. Za K.Kruszewskim: O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983, s.65.
2. B. Szulc: Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. Rozprawa habilitacyjna. Warszawa 1989.
3. K. Kruszewski: O niektórych pojęciach pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia. [W:] Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s.65.
4. Za J. Zakrzewskim: Treści kształcenia w szkole wyższej. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983, s.25.
5. tamże,
6. J.Jura: Konstruowanie programów kształcenia. *Dydaktyka Szkoły Wyższej Nr 5*.Warszawa 1989, s.137-139.
7. tamże, s.107.
8. tamże, s.140.
9. B. Szulc: Treści kształcenia jako determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. *Rozprawa habilitacyjna*. Warszawa 1989, s.18-20.
10. Cz. Maziarz: W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983, s.52.
11. tamże,
12. J. Zakrzewski: Problemy teorii treści kształcenia. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. T. I.* Warszawa 1985, s.39.
13. B. Szulc: Treści kształcenia jako determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. *Rozprawa habilitacyjna*. Warszawa 1989, 26.
14. tamże,
15. K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980.
16. M. Kempisty: Mały Słownik Cybernetyczny. Warszawa 1978, s.430.
17. K. Żegnałek: Wpływ treści kształcenia na przygotowanie zawodowe absolwentów. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1991, s.307.
18. tamże,
19. Cz. Maziarz: W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983, s.52.
20. T. Lewowicki: Przemiany doktryny i teleologii edukacyjnej a treści kształcenia. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1991, s.20.
21. tamże,

22. Za B. Szulcem: Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. *Rozprawa habilitacyjna*. Warszawa 1989, s.14
23. W. Okoń: Słownik Pedagogiczny. Warszawa 1981, s.132
24. W. Zaczyński: Sensualizm a teoria formalizmu dydaktycznego. [W:] *Pedagogika.* Warszawa 1978, s.506.
25. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980, s.70-71.
26. J. Jura : Konstruowanie programów kształcenia. *Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej* Nr 5 Warszawa 1989, s.50.
27. J. Didier: Słownik filozofii. Katowice 1993, s. 271-272.
28. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980, s.72-73.
29. J. Jura : Konstruowanie programów kształcenia. *Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej* Nr 5. Warszawa 1989, s.53
30. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980, s.73-74.
31. W.Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, s. 334.
32. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980, s.74.
33. B. Suchodolski: Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego. *Nowa Szkoła* Nr 4. Warszawa 1958.
34. S. Nalaskowski: Dydaktyka ogólna w ujęciu Kazimierza Sośnickiego. *Toruńskie Studia Dydaktyczne* Nr 1. Toruń 1993, s.34.
35. J. Zakrzewski: Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia. [W:] *Przemiany w treściach kształceniach w szkole wyższej.* Warszawa 1991, s. 29-30.
36. tamże, s.30
37. J. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, s. 62.
38. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980, s.76-77.
39. J. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, s. 172.
40. J. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, s. 28.
41. J. Jura: Idea funkcjonalizmu pedagogicznego. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa, 1991, s. 78-85.
42. tamże, s.80.
43. tamże, s. 81.
44. Cz. Kupisiewicz: Koncepcja doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1983, s. 10-11.
45. tamże s. 10.
46. tamże s. 11.
47. tamże s. 11-12.
48. por, tamże s. 15-16.
49. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1971, s. 139-143.
50. tamże, s.113-114.
51. tamże, s.119-120.

52. tamże, s. 115.
53. tamże, s. 119.
54. J. Zakrzewski: Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia w szkole wyższej. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1991, s. 31-35.
55. tamże.

2. Teleologia - formułą filozofii doboru treści kształcenia.

1. J. Didier: Słownik filozofii. Katowice 1993, s. 345.
2. M. Szymczak (red): Słownik języka polskiego. Warszawa 1981, tom 3, s. 490.
3. T. Lewowicki: Przemiany doktryny i teleologii edukacyjnej a treści kształcenia. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa, 1991, s. 47.
4. T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s.57-66.
5. P. Sienkiewicz: Systemy działania. Warszawa 1989, s. 26.
7. T. Kotarbiński: tamże, s. 77.
8. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1971, s. 107.
9. J. Pieter: Ocena i wartości. Katowice 1973, s. 12.
10.M. Szymczak (red): tamże, tom 1, s. 766.
11.K. Denek J. Gnitecki E. Piotrowski: Cele kształcenia akademickiego jako pedagogiczna dyrektywa doboru treści w programach studiów. [W:] Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1973, s. 70.
12.K. Wojtyła: Osoba czyn. Kraków 1985, s.328.
13.L. Komorowski: Odczyt opublikowany w magazynie SIGMA, Magazyn Problemowo-Informacyjny Politechniki Wrocławskiej Nr 176, Rok 1990-91.
14.K. Kumaniecki: Słownik łacińsko-polski. Warszawa 1975, s. 341.
16.Koncepcja kształcenia słuchaczy WSO. Założenia organizacyjno-programowe. Maszynopis Zarządu Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego. Warszawa 1993.
17. tamże,
18. tamże.

3. Dobór treści kształcenia w wyższej szkole wojskowej - rozwiązanie modelowe.

1. I.C. MON - oznacza instytucje centralne Ministerstwa Obrony Narodowej.
2. Z przekazu prasowego i radiowo-telewizyjnego o spotkaniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Ministra Obrony Narodowej w Sztabie Generalnym WP, w dniu 27.01.1994 r.
3. W okresie redagowania treści rozprawy, 1993-94.
4. Przez dowódcę należy rozumieć kierującego podwładnymi na polu walki (ćwiczebnym polu walki).

5. Za warunki typowe przyjmuje się te, które są charakterystyczne dla większości obszarów Europejskiego Teatru Działań Wojennych, czyli: pola, lasy, akweny - położone w terenie równinnym.
6. por. J. Jura: Konstruowanie programów kształcenia. *Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej* Nr 5. Warszawa 1989.
7. W WSOWZ, dla wykształcenia dowódcy, wygenerowano na bazie celów szczegółowych następujące przedmioty: TECHNIKA DZIAŁAŃ BOJOWYCH, TEORIA DOWODZENIA, DOWODZENIE PODODDZIAŁAMI. Operacjonalizacja celów umożliwiła oddzielenie (w przedmiotach kształcenia) treści nauczania instrumentalnego od kierunkowego. Pojawiła się tym samym funkcjonalno-merytoryczna współzależność treści kształcenia dowódcy. Przygotowaniu instrumentalnemu służy przedmiot TECHNIKA DZIAŁAŃ BOJOWYCH, w którym zajęcia realizowane są przede wszystkim w formie musztry bojowej; zaś przygotowaniu umysłowemu - przedmioty: TEORIA DOWODZENIA, DOWODZENIE PODODDZIAŁAMI. Powyższe trzy przedmioty, zastępujące dziś przedmiot TAKTYKA, występują ze sobą w ścisłej korelacji.

BIBLIOGRAFIA

Bocheński J.M. - Współczesne metody myślenia. Poznań 1992.

Bogusz J. - Doświadczenia wyższego szkolnictwa wojskowego w zakresie doboru treści kształcenia [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983.

Bogusz J. (red.),**Lewowicki, T.Zakrzewski** -Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Warszawa 1984.

Czarnecki K. -Rozwój zawodowy człowieka. Warszawa 1985.

Davis R.H. Aleksander R.H. Yelon S.L. - Learning system design an approach to the improvement of instructional. New York 1973.

Denek K. - Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980.

Denek K. Gnitecki J. - Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa - Łódź 1983.

Denek K. - Cele kształcenia akademickiego jako pedagogiczna dyrektywa doboru treści w programach studiów [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1973

Didier J. - Słownik filozofii. Katowice 1993.

Falkowski J. Kucharski M. Szulc B. - Wpływ czynności zawodowych absolwenta na strukturę, treści i sposoby kształcenia w Akademii Obrony Narodowej. Warszawa, AON 1990.

Faure E. (i inni) - Uczyć się, aby być. Warszawa 1975.

Fleming E. - Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1975.

Guilford J.P. - Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.

Guthrie E.R. - Osobowość jako rezultat uczenia się. [W:] *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej.* Warszawa 1960.

Ileczko B. - Informacyjny etap rozwoju cywilizacyjnego a innowacje w szkolnictwie wyższym. Warszawa - Łódź 1989.

Januszkiewicz F. (red.) - Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1985.

Jura J. - Konstruowanie programów kształcenia. *Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej* nr 5, Warszawa 1989.

Jura J. - Idea funkcjonalizmu pedagogicznego. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1991.

Kempisty M. - Mały Słownik Cybernetyczny. Warszawa 1973.

Konarzewski K. - Pedagogika celu czy pedagogika wartości? *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, Warszawa 1988.

Kosyrz Z. - Osobowość wychowawcy. Warszawa 1992.

Kotłowski K. - Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław 1964.

Kotarbiński T. - Traktat o dobrej robocie. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.

Kowalski M. - Niektóre aspekty zastosowania teleologii w dydaktyce szkoły wyższej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Wojsk Rakietowych i Artylerii* nr 3. Toruń 1993.

Kruszewski K. - O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1983.

Kucharski M. (współaut.) - Koncepcja kształcenia oficerów w siłach zbrojnych RP. Warszawa 1990.

Kucharski M. Puścian T. Żegnałek K. - Doskonalenie systemu przygotowania i doboru kandydatów na studia w ASG WP i AON. Warszawa, Akademia Obrony Narodowej 1991.

Kumaniecki K. - Słownik łacińsko-polski. Warszawa 1975.

Kupisiewicz Cz. - Kryteria doboru treści kształcenia akademickiego, *Życie Szkoły Wyższej* nr 2. Warszawa 1982.

Kupisiewicz Cz. - Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1986.

Kupisiewicz Cz. - Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1983.

Kupisiewicz Cz. - Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980.

Kwiatkowska H. (red.) - Ewolucja tożsamości pedagogiki. Warszawa 1994.

Lewowicki T. (red.) - Model zróżnicowanej szkoły wyższej. Warszawa 1985.

Lewowicki T. - Przemiany doktryny i teleologii edukacyjnej a treści kształcenia [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1991.

Lewowicki T. - Zagadnienia doboru treści kształcenia a modele szkoły wyższej [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1983.

Lewowicki T. - Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977.

Mackiewicz W. - Człowiek miarą wszechrzeczy. Warszawa 1987

Matfessel N.S. Michael W.B. Kursnet D.A. - Instrumentacion of Bloom`s and Krathwohl`s Taksonomies from the Writing of Educational Objektives. *Psychology in the Schools* nr3. New York 1969.

Maziarz Cz. - W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej. [W:] Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983.

Michalik M. - Wartości osobowe dowódcy. Warszawa 1973.

Muszyński H. - Ideał i cele wychowania. Warszawa 1972.

Muszyński H. - Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976.

Mysłakowski Z. - Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa 1964.

Nalaskowski S. - Dydaktyka ogólna w ujęciu Kazimierza Sośnickiego. *Toruńskie Studia Dydaktyczne* nr 1. Toruń 1993.

Nosal Cz. - Zarys syntezy taksonomii celów nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4. Warszawa 1979.

Nowacki T. - Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1979.

Nuttin J. - Struktura osobowości. Warszawa 1968.

Obuchowski K. - Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1966.

Okoń W. - Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981.

Okoń W. - Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1987.

Paleski Z. - Wprowadzenie do psychologii osobowości. Warszawa 1968.

Pasterniak W. - Złudzenia i nadzieje pedagogicznej teorii wartości. WSP Zielona Góra 1991.

Pieter J. - Ocena i wartości. Katowice 1973.

Sawicki M. - Metody wywodzenia struktury i treści programu nauczania z celów kształcenia. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1983.

Sienkiewicz P. - Systemy działania. Warszawa 1989.

Suchodolski B. (red.) - Pedagogika. Warszawa 1980.

Suchodolski B. (red.) - Model wykształconego Polaka. Wrocław 1980

Suchodolski B. - Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego. *Nowa Szkoła* nr 4. Warszawa 1958.

Szulc B. - Treści ksztacenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. *Rozprawa habilitacyjna.* Warszawa 1989.

Szulc B. - Możliwości zastosowania nowoczesnej koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. *Szkolnictwo* nr 3. Warszawa 1993, Akademia Obrony Narodowej.

Szewczuk W. - Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa 1961.

Szewczuk W. - Psychologia zapamiętywania. Warszawa 1984.

Tomaszewski T. - Wstęp do psychologii. Warszawa 1971.

Tomaszewski T. - Ślady i wzorce. Warszawa 1984.

Wojtyła K. - Osoba i czyn. Kraków 1985.

Zaczyński W.P. - W sprawie antynomii celu i wartości. *Kultura i edukacja*,nr 2. Warszawa 1992.

Zaczyński W.P. - Sensualizm a teoria formalizmu dydaktycznego. [W:] *Pedagogika.* Warszawa 1978.

Zdyb M. - Istota decyzji. Lublin 1993.

Zakrzewski J. - Treści kształcenia w szkole wyższej. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1983.

Zakrzewski J. - Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Dęblin 1984.

Zakrzewski J. - Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej. [W:] *Treści kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1985.

Zakrzewski J. (red.) - Zarys metodologii opracowywania programu studiów wyższej szkoły wojskowej. Warszawa 1980.

Zakrzewski J. - Teoretyczne i empiryczne konteksty kształcenia. [W:] *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1991.

Zieliński J. - Dydaktyka taktyki ogólnej. Rozprawa habilitacyjna. Akademia Obrony Narodowej. Warszawa 1991.

Znaniecki W. - Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1974.

Żegnałek K. - Metodologiczne podstawy pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej. Rozprawa habilitacyjna. Akademia Obrony Narodowej. Warszawa 1986.

Żegnałek K. - Wpływ treści kształcenia na przygotowanie zawodowe absolwentów. [W:] Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1991.

Żegnałek K. - Skuteczność studiów w ASG WP w świetle badań opinii słuchaczy. Warszawa 1990.

SPIS RYSUNKÓW

1. Istota różnicy celu i skutku działania ..... II ...36
2. Ocena skutku i celu działania (skutek większy niż cel) ..... II ...36
3. Ocena skutku i celu działania (skutek mniejszy niż cel) ..... II ...37
4. Istota "powrotu" na drogę celu ..... II ...37
5. Geneza treści kształcenia ..... II ...38
6. Idea etapowości postaci ..... II ...40
7. "Drzewo edukacji" ..... II ...44
8. Istota algorytmicznego zapisu określania postaci w dyrektywie edukacyjnej ..III.. 56
9. Współzależność miejsc działania i powinności (zadań, ról) w szczegółowym określaniu postaci ..... III ..57
10. Idea postępowania zespołu ustalającego miejsca działania (funkcjonowania postaci) ..... III ..58
11. Idea określania miejsc działania (funkcjonowania) postaci ..... III ..61
12. Idea określania powinności postaci ..... III ..61
13. Idea określania czynności postaci ..... III ..62
14. Idea rozwiązania w zakresie określania czynności postaci ..... III ..63
15. Idea rozwiązania w zakresie określania czynności pozazawodowych postaci (oficera) ..... III ..65
16. Istota transformacji celu odniesionego do postaci ..... III ..76
17. Ideowy schemat operacjonalizacji celów kształcenia ..... III ..79

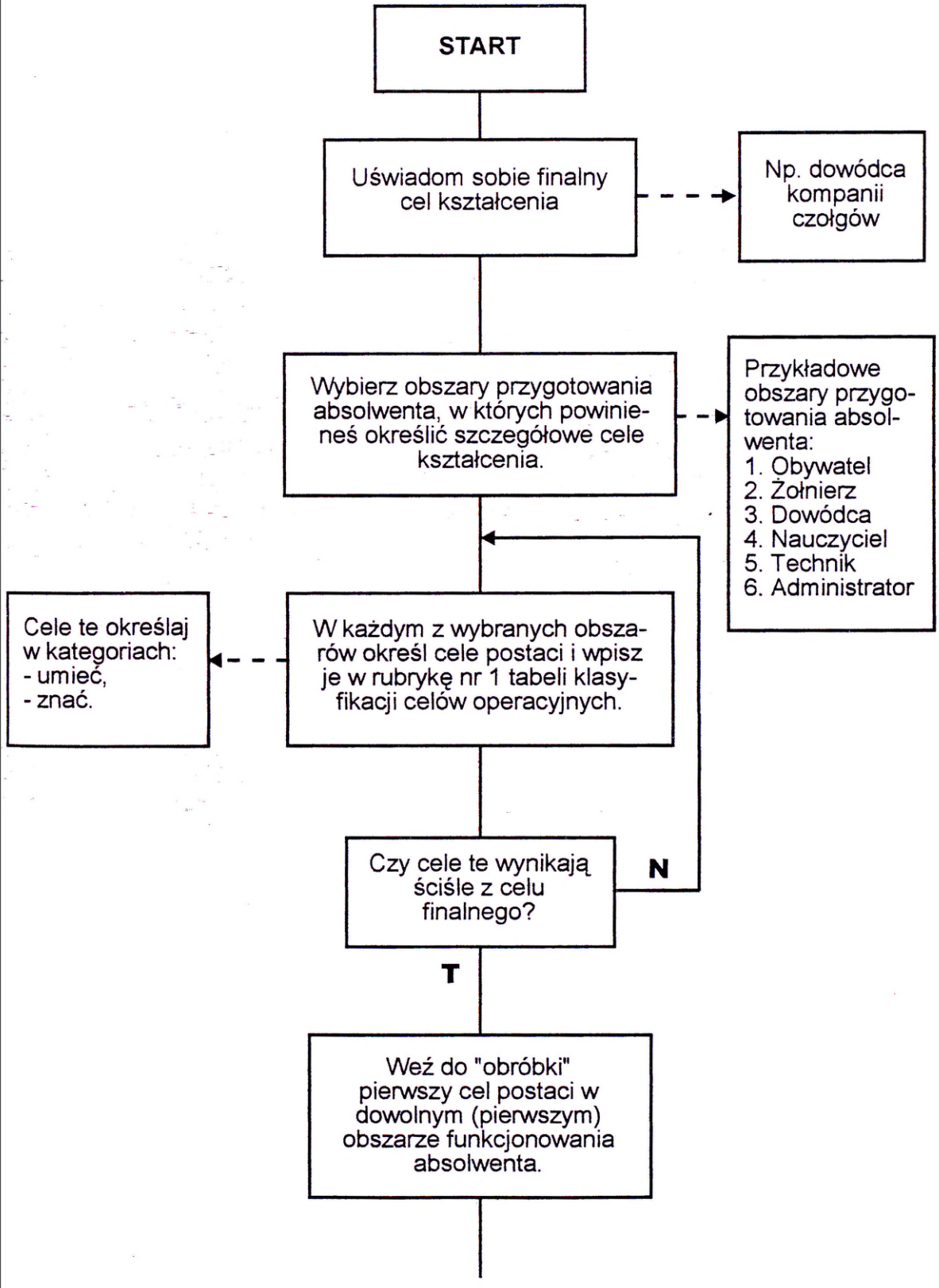
SPIS TABEL

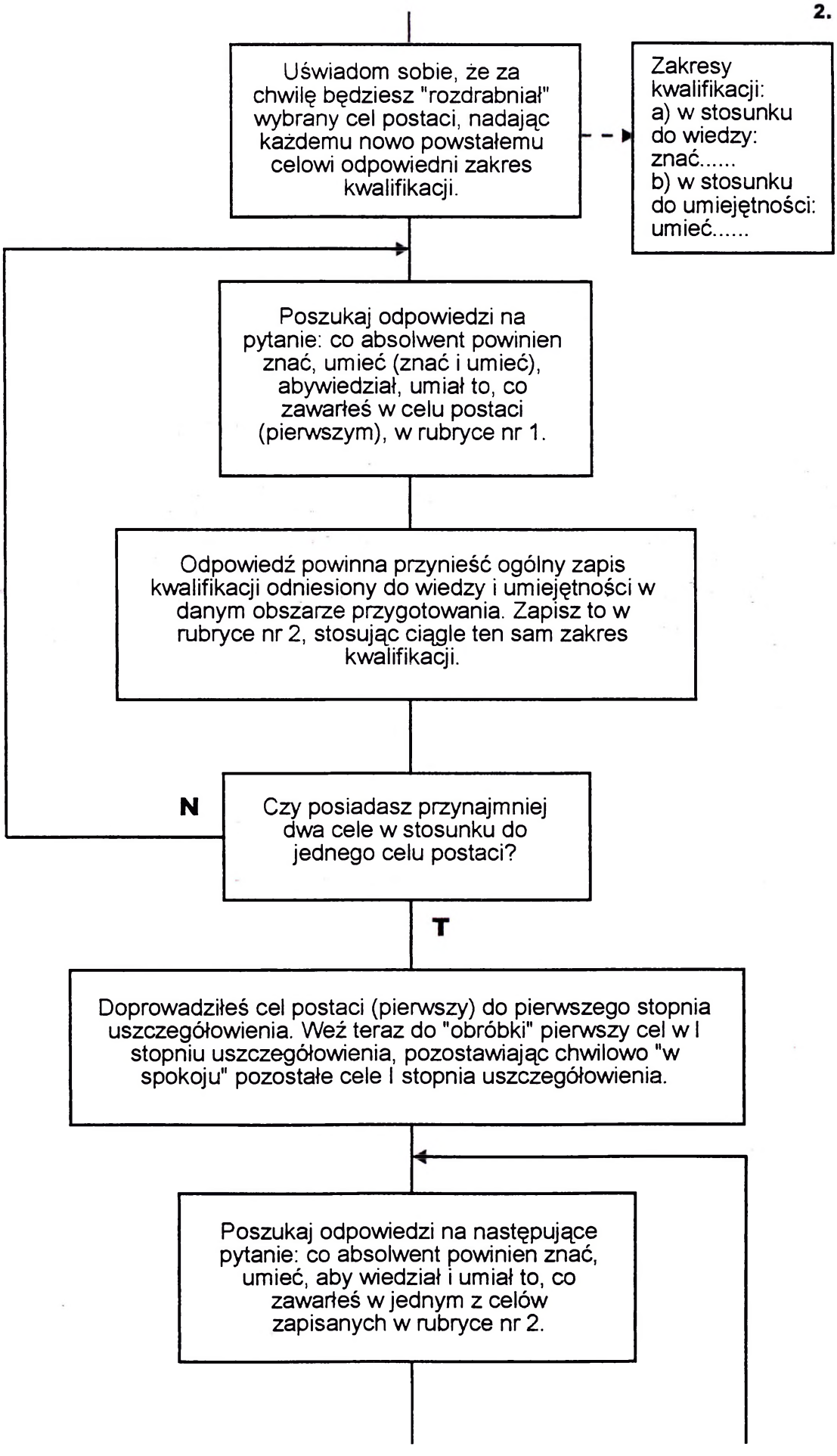
1. Wpływ teorii doboru treści kształcenia na osobowość ..... I ..26
2. Relacje między teoriami doboru treści kształcenia a zasadniczymi elementami procesu kształcenia ..... I ...28
3. Relacje między teoriami doboru treści kształcenia a charakterem kształcenia .. I ...30
4. Diagram do określania czynności postaci ..... III .66
5. Diagram do określania czynności postaci (rozwiazanie - część I)..... III .67
6. Diagram do określania czynności postaci (rozwiązanie - część II)..... III .68
7. Technika kwalifikowania czynności (rozwiązanie).....III. 69
8. Idea określania tematyki kształcenia (1) .....III. 83
9. Idea określania tematyki kształcenia (2) ..... III ..84
10. Idea określania przedmiotów kształcenia ..... III ..85
11. Określanie tematów i przedmiotów kształcenia (rozwiązanie) .....III.. 86

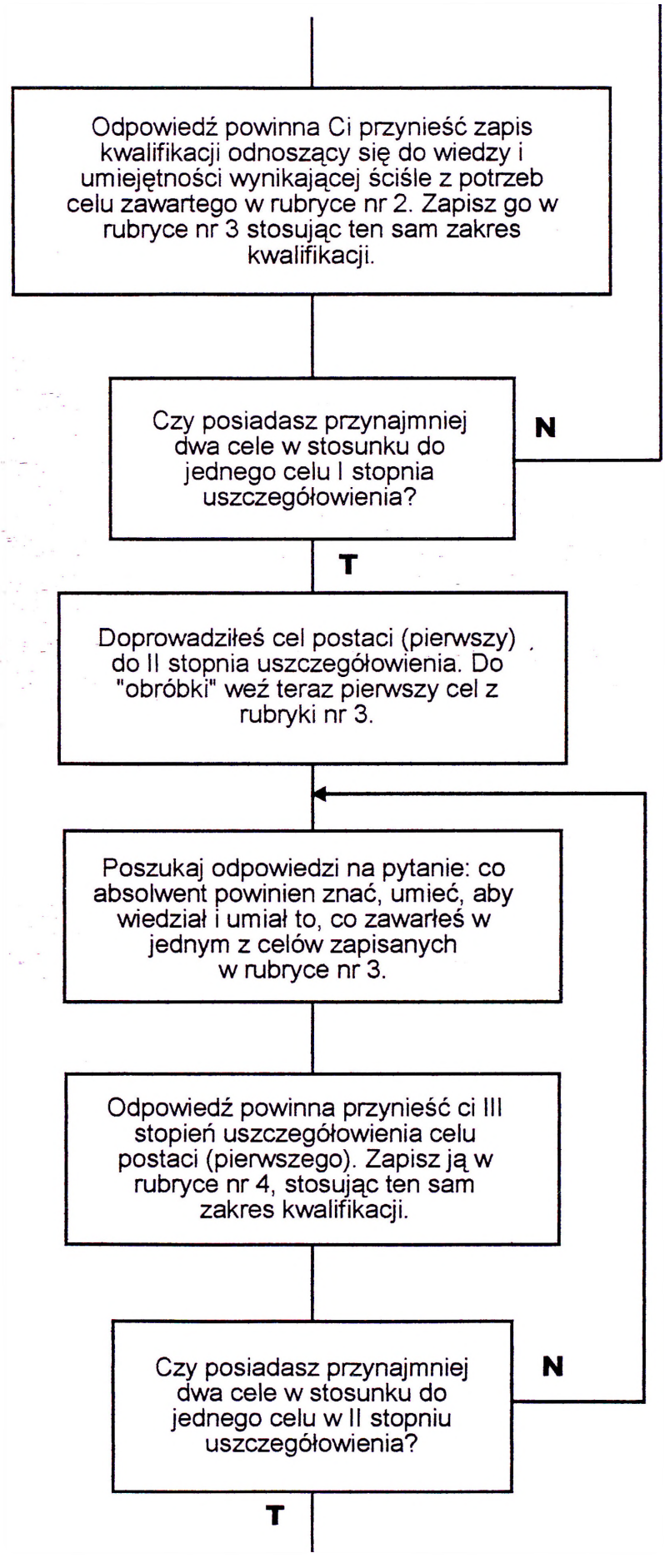
ZAŁĄCZNIKI

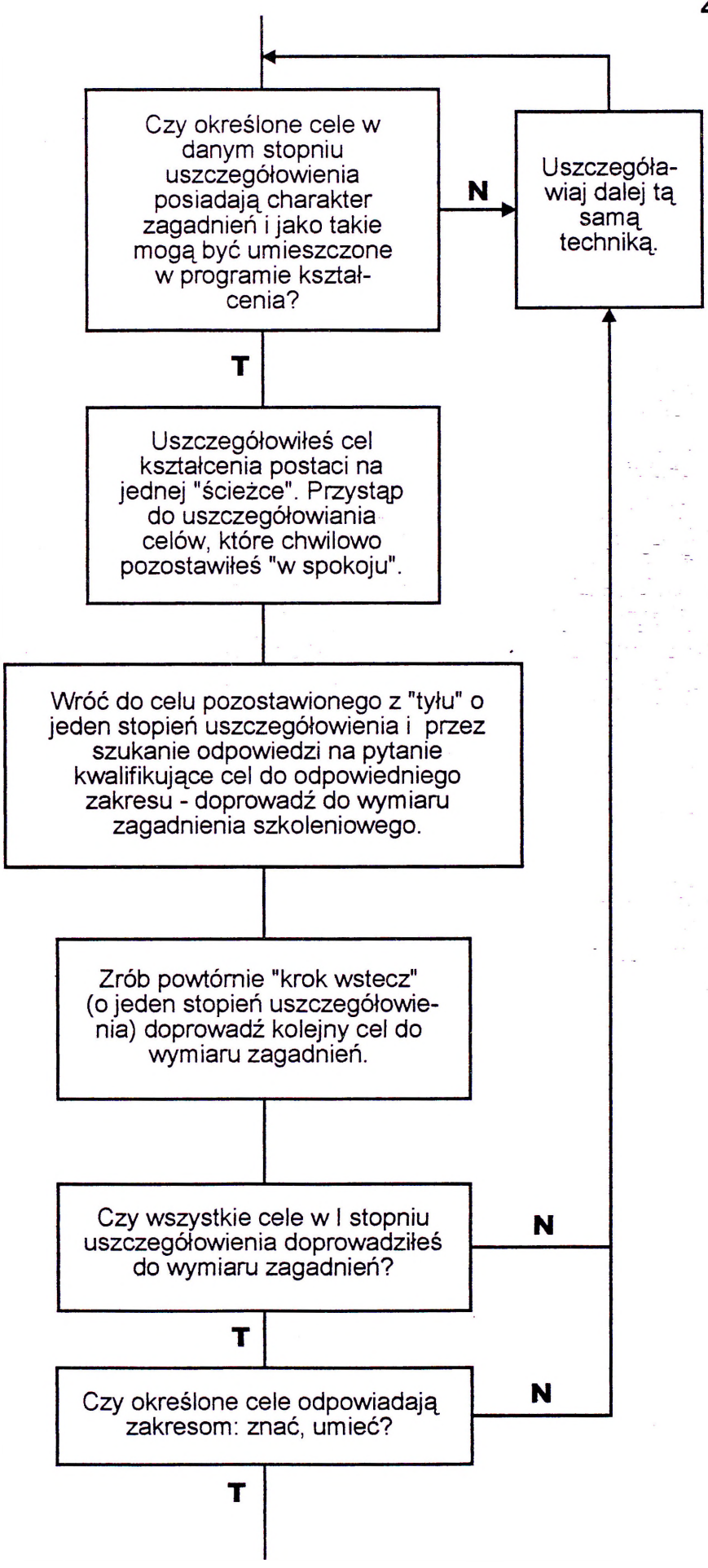
ZAŁĄCZNIK 1.

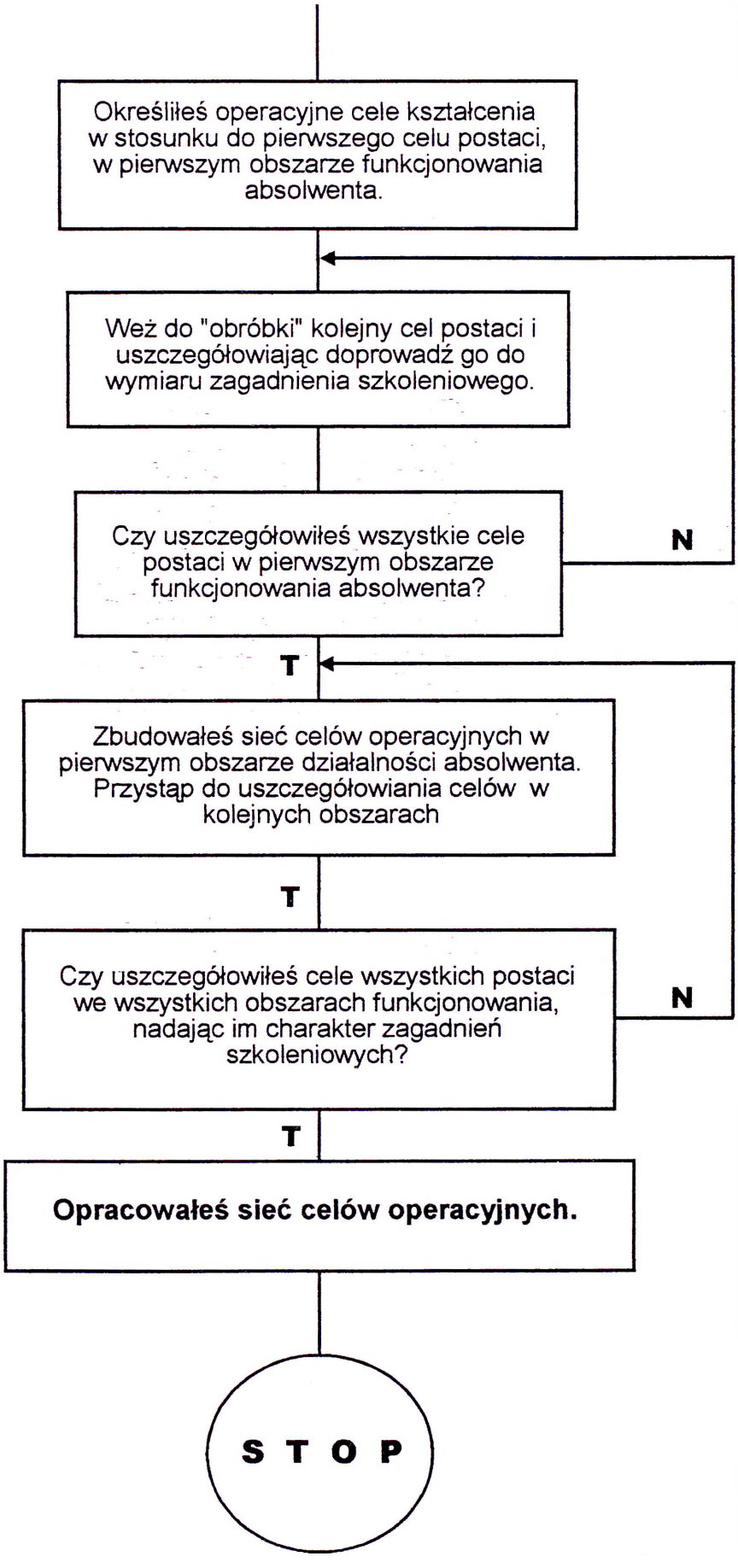
ALGORYTM BUDOWY SIECI CELÓW KSZTAŁCENIA.


START
Uświadom sobie finalny cel kształcenia
Np. dowódca kompanii czołgów
Wybierz obszary przygotowania absolwenta, w których powinieneś określić szczegółowe cele kształcenia.
Przykładowe obszary przygotowania absolwenta:
1. Obywatel
2. Żołnierz
3. Dowódca
4. Nauczyciel
5. Technik
6. Administrator
W każdym z wybranych obszarów określ cele postaci i wpisz je w rubrykę nr 1 tabeli klasyfikacji celów operacyjnych.
Cele te określaj w kategoriach:
- umieć,
- znać.
Czy cele te wynikają ściśle z celu finalnego?
N
T
Weź do "obróbki" pierwszy cel postaci w dowolnym (pierwszym) obszarze funkcjonowania absolwenta.


Uświadom sobie, że za chwilę będziesz "rozdrabniał" wybrany cel postaci, nadając każdemu nowo powstałemu celowi odpowiedni zakres kwalifikacji.
Zakresy kwalifikacji:
a) w stosunku do wiedzy: znać.....
b) w stosunku do umiejętności: umieć.....
Poszukaj odpowiedzi na pytanie: co absolwent powinien znać, umieć (znać i umieć), abywiedział, umiał to, co zawarłeś w celu postaci (pierwszym), w rubryce nr 1.
Odpowiedź powinna przynieść ogólny zapis kwalifikacji odniesiony do wiedzy i umiejętności w danym obszarze przygotowania. Zapisz to w rubryce nr 2, stosując ciągle ten sam zakres kwalifikacji.
N
Czy posiadasz przynajmniej dwa cele w stosunku do jednego celu postaci?
T
Doprowadziłeś cel postaci (pierwszy) do pierwszego stopnia uszczegółowienia. Weź teraz do "obróbki" pierwszy cel w I stopniu uszczegółowienia, pozostawiając chwilowo "w spokoju" pozostałe cele I stopnia uszczegółowienia.
Poszukaj odpowiedzi na następujące pytanie: co absolwent powinien znać, umieć, aby wiedział i umiał to, co zawarłeś w jednym z celów zapisanych w rubryce nr 2.


Odpowiedź powinna Ci przynieść zapis kwalifikacji odnoszący się do wiedzy i umiejętności wynikającej ściśle z potrzeb celu zawartego w rubryce nr 2. Zapisz go w rubryce nr 3 stosując ten sam zakres kwalifikacji.
Czy posiadasz przynajmniej dwa cele w stosunku do jednego celu I stopnia uszczegółowienia?
N
T
Doprowadziłeś cel postaci (pierwszy) do II stopnia uszczegółowienia. Do "obróbki" weź teraz pierwszy cel z rubryki nr 3.
Poszukaj odpowiedzi na pytanie: co absolwent powinien znać, umieć, aby wiedział i umiał to, co zawarłeś w jednym z celów zapisanych w rubryce nr 3.
Odpowiedź powinna przynieść ci III stopień uszczegółowienia celu postaci (pierwszego). Zapisz ją w rubryce nr 4, stosując ten sam zakres kwalifikacji.
Czy posiadasz przynajmniej dwa cele w stosunku do jednego celu w II stopniu uszczegółowienia?
N
T


Czy określone cele w danym stopniu uszczegółowienia posiadają charakter zagadnień i jako takie mogą być umieszczone w programie kształcenia?
N
Uszczegóławiaj dalej tą samą techniką.
T
Uszczegółowiłeś cel kształcenia postaci na jednej "ścieżce". Przystąp do uszczegółowiania celów, które chwilowo pozostawiłeś "w spokoju".
Wróć do celu pozostawionego z "tyłu" o jeden stopień uszczegółowienia i przez szukanie odpowiedzi na pytanie kwalifikujące cel do odpowiedniego zakresu - doprowadź do wymiaru zagadnienia szkoleniowego.
Zrób powtórnie "krok wstecz" (o jeden stopień uszczegółowienia) doprowadź kolejny cel do wymiaru zagadnień.
Czy wszystkie cele w I stopniu uszczegółowienia doprowadziłeś do wymiaru zagadnień?
N
T
Czy określone cele odpowiadają zakresom: znać, umieć?
N
T


Określiłeś operacyjne cele kształcenia w stosunku do pierwszego celu postaci, w pierwszym obszarze funkcjonowania absolwenta.
Weź do "obróbki" kolejny cel postaci i uszczegółowiając doprowadź go do wymiaru zagadnienia szkoleniowego.
Czy uszczegółowiłeś wszystkie cele postaci w pierwszym obszarze funkcjonowania absolwenta?
N
T
Zbudowałeś sieć celów operacyjnych w pierwszym obszarze działalności absolwenta. Przystąp do uszczegółowiania celów w kolejnych obszarach
T
Czy uszczegółowiłeś cele wszystkich postaci we wszystkich obszarach funkcjonowania, nadając im charakter zagadnień szkoleniowych?
N
T
Opracowałeś sieć celów operacyjnych.
S T O P

ZAŁĄCZNIK 2.

DOŚWIADCZENIA I WNIOSKI Z ZASTOSOWANIA NIEKTÓRYCH ELEMENTÓW TELEOLOGII W KONSTRUOWANIU PROCESU KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE OFICERSKIEJ WOJSK ZMECHANIZOWANYCH.

Spis treści

Przedmowa 3

1. Geneza modyfikacji systemu wyższego szkolnictwa wojskowego. 3
2. Postać - celem edukacyjnym uczelni. 4
3. Określanie treści kształcenia postaci. 5
3.1. Technika określania treści kształcenia. 8
3.2. Konstruowanie tematów i przedmiotów kształcenia. 12
4. Wykorzystanie taksonomii celów w ocenianiu efektywności dydaktycznej. .. 18

Podsumowanie. 19

PRZEDMOWA

Konstruowanie procesu kształcenia może odbywać się w różny sposób. Podejście teleologiczne jest sposobem stosunkowo mało znanym i jeszcze mniej stosowanym. Wydaje się jednak, że w sytuacji potrzeby racjonalnego zachowania się człowieka w współczesnym świecie, może stać się sposobem spełniającym oczekiwania zarówno twórców systemu edukacyjnego, jak i podmiotu kształcenia. Za powyższą tezą przemawia fakt ciągłych dążeń do rozwiązań optymalnych, spełniających przede wszystkim warunek użyteczności, niezależnie od obszaru i zakresu edukacji.

Teleologiczna formuła konstruowania procesu kształcenia określa się przede wszystkim świadomością stanu edukacyjnego człowieka przed podjęciem procesu kształcenia. Zobowiązuje to do udzielenia wpierw odpowiedzi na pytanie: **kogo wykształcić?**, przed odpowiedzią na pytanie: **czego uczyć?** Pierwsza z odpowiedzi jest celem odniesionym do postaci (osoby), druga zaś jej transformacją odniesioną do wiedzy i umiejętności.

Teleologia jako prakseologiczna teoria celu (celowości) nie stanowi zagrożenia dla wartości ludzkich uzyskiwanych w procesie kształcenia. Wszelkie eksponowanie antynomii celu i wartości wynika z niezrozumienia istoty celu. Cel działań edukacyjnych jako antycypowany stan osobowości człowieka jest przecież antycypowaną wartością. Niebezpodstawnie można przypuszczać, że zastosowanie teleologii w dydaktyce pozwoli uniknąć zbędnych treści kształcenia, przeładowanych programów studiów i nieracjonalnych rozwiązań organizacyjno-metodycznych.

1. GENEZA MODYFIKACJI SYSTEMU WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO.

Druga połowa lat osiemdziesiątych odnotowuje wyraźną intensyfikację działań zmierzających do zreformowania wyższego szkolnictwa wojskowego. Potrzeba modyfikacji wyniknęła z racji politycznych, ekonomicznych i merytorycznych. Powołane zespoły badawcze podjęły próbę przygotowania rozwiązań, które pozwalałyby współistnieć szkolnictwu wojskowemu w kompatybilnym układzie z uczelniami cywilnymi, tworząc spójny system edukacji narodowej. Pojawiła się możliwość oceny własnych rozwiązań w zakresie kształcenia militarnego, w kontekście analogicznych, stosowanych w innych armiach świata.

Praca zespołów badawczych została zaplanowana w stosunkowo szerokim zakresie merytorycznym i na okres kilku lat. Znaczącego wymiaru nabrała współpraca wojskowych

zespołów badawczych z cywilnym środowiskiem naukowym. Przyczyniła się do polaryzacji stanowisk i jednomyślności w rozumieniu celu podejmowanych działań. Dla wojskowych modyfikacja miała charakter zmiany wartości. Dostrzec bowiem można było wyraźną zmianę orientacji w zakresie kształcenia kadr Wojska Polskiego. W pewnym momencie, zupełnie niepotrzebnie, wystąpiło zjawisko gloryfikowania rozwiązań zachodnich (West Point). Nie ułatwiło to obiektywnej oceny warunków, w jakich funkcjonują dane systemy kształcenia. Bez głębszych analiz uznano, że rozwiązania zachodnie (West Point) są godne naśladowania. W związku z powyższym zdecydowano się na supremację wykształcenia ogólnego nad fachowym (zawodowym), twierdząc (nie bez słuszności), że jedynie gruntowna wiedza podstawowa może przyczynić się skutecznie do właściwego funkcjonowania służbowego i rozwoju osobowego.

Nowa idea zmaterializowała się między innymi w postaci koncepcji kształcenia podchorążych - przyszłych oficerów już XXI wieku. W koncepcji nową wartość egzemplifikowano zmodyfikowanym celem kształcenia. Szkoła oficerska miała wykształcić już nie dowódcę plutonu, a **dowódcę kompanii** (zmechanizowanej, czołgów, rozpoznawczej).

2. POSTAĆ - CELEM EDUKACYJNYM UCZELNI.

Koncepcja kształcenia podchorążych w WSOWZ ujmowała jednoznacznie, że *"na wyjściu"* będzie to oficer zdolny do podjęcia roli dowódcy kompanii, zarówno w warunkach wojny, jak i pokoju. Pojęcie "dowódca kompanii" zostało odniesione do funkcji (stanowiska służbowego) w jednostce wojskowej. Dla konstruktorów programu kształcenia było miarą zakresu wykształcenia, odniesionego do wymagań w obszarze osobowościowym. Potwierdzona została zależność między celem kształcenia (**dowódca**) a charakterem uczelni (szkoła dowódców). Wydzielony zespół oficerów stanął w obliczu zadania: opracować program kształcenia uwzględniający nowy cel edukacyjny, a tym samym nową jakość osobowości absolwenta. Najistotniejszą kwestią było określenie treści adekwatnych do celu kształcenia, lecz jednocześnie ograniczonych ramami liczbowymi godzin dydaktycznych. W pierwszym odruchu pojawiła się propozycja wykorzystania dotychczasowego zapisu treści stosowanego przy kształceniu dowódcy plutonu i dopisania treści odpowiednich dla dowódcy kompanii. Próba nie wytrzymała krytyki z różnych powodów. Między innymi dopisywanie treści nie mogło mieć miejsca, ponieważ tzw. siatka godzin w obszarze kształcenia fachowego przewidywała mniej godzin na wykształcenie dowódcy kompanii, niż było to w zapisie programu kształcenia dla.....dowódcy plutonu. Ponadto, inicjatorzy modyfikacji zakładali inną wartość oficera. Chodziło o to, aby absolwent uczelni wojskowej (WSOWZ) był porównywalny np. z absolwentem Politechniki (Wydziału Informatyki i Zarządzania).

W tej sytuacji zaproponowano podział postaci absolwenta na składowe odpowiadające obszarom funkcjonowania oficera w działalności służbowej i pozasłużbowej. Niniejszym uznano, że absolwent WSOWZ funkcjonuje (funkcjonować może) jako:

- obywatel,
- żołnierz,
- dowódca (sensu stricto),
- nauczyciel,
- technik (inżynier),
- administrator.

Oceniając działanie powyższych postaci, można przyjąć następującą interpretację. Obszar funkcjonowania obywatelskiego odnosi się do działania pozasłużbowego. Żołnierski wymiar postaci absolwenta należy utożsamiać z określoną sprawnością manualną oficera, nieodzowną na polu walki, a także w innych obszarach działania absolwenta (np. jako nauczyciela). Absolwent jako dowódca to oficer, który jest zdolny do przygotowania walki i kierowania nią niezależnie od warunków jej prowadzenia. Identyfikuje go się tylko z polem walki (w tym również ćwiczebnym). Nauczyciel to przede wszystkim organizator i realizator szkolenia podwładnych, a także wychowawca - organizator działalności kulturalnej, rekreacyjnej itd. Techniczny (inżynierski) wymiar postaci powinien określać oficera jako znawcę sprzętu bojowego, technicznego, uzbrojenia, innego, w zakresie eksploatacji (przechowywania, konserwacji). Absolwent w postaci administratora to oficer z umiejętnościami rozwiązywania problemów związanych z funkcjonowaniem pododdziału w warunkach pokojowych, w koszarach i poza koszarami. W konsekwencji *"rozdzielenia"* postaci pojawiła się możliwość określenia szczegółowych treści adekwatnych do "podpostaci".

1) Pomysł podziału postaci absolwenta na sześć podpostaci szczegółowych był propozycją autora.

3. OKREŚLANIE TREŚCI KSZTAŁCENIA POSTACI.

Działania zmierzające do określenia treści kształcenia poszczególnych postaci podjęte zostały przez zespoły specjalistyczne. Zespół, którym miałem przyjemność kierować, otrzymał zadanie określenia treści w obszarze "taktycznym", umożliwiających wykształcenie absolwenta jako:

- dowódcę - organizatora walki i realizatora zadań bojowych,
- nauczyciela - organizatora i realizatora szkolenia podwładnych,
- żołnierza - w zakresie czynności pozwalających oficerowi na skuteczne zachowanie się na polu walki.

Stanęliśmy więc wobec problemu znalezienia odpowiedzi na pytanie: czego uczyć, aby absolwent mógł funkcjonować (w obszarze taktycznym) jako: dowódca, nauczyciel i żołnierz?

Mieliśmy świadomość, że udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie powinno być poprzedzone znajomością treści działania absolwenta w poszczególnych obszarach funkcjonowania. Treści te jednak były znane członkom zespołu tylko częściowo, z okresu gdy:

a) byli osobiście dowódcami plutonu, kompanii,

b) sprawowali funkcje dowódcze i sztabowe po ukończeniu akademii,

c) sprawowali nadzór nad podchorążymi podczas praktyki.

Ten zakres znajomości rzeczy nie odpowiadał w pełni potrzebom udzielenia odpowiedzi na pytanie "co jest treścią działania absolwenta podczas sprawowania funkcji np. dowódcy, nauczyciela?"

W tym momencie, zgodnie z oczekiwaniami inicjatorów modyfikacji kształcenia, powinno się wykorzystać "Charakterystykę osobowo-zawodową absolwenta WSOWZ". Był to (i jest nadal) dokument "...ustalający ogół cech osobowości absolwentów zapewniających im możliwość wykonywania zawodu wojskowego, w tym zwłaszcza pełnienia funkcji społecznych i zawodowych na przewidzianych dla nich pierwszych i kolejnych stanowiskach służbowych". Nie był (nie jest) to jednak zbiór powinności absolwenta, będących jego udziałem w życiu zawodowym (pozazawodowym). Tak więc w dalszym ciągu dysponowaliśmy tylko zbiorem cech osobowościowych (w syntetycznym wymiarze) odniesionych do:

- światopoglądu,
- postaw społeczno-politycznych,
- walorów intelektualnych,
- charakteru,
- wrażliwości estetyczno-kulturowej,
- postaw zawodowych,
- motywacji zawodowych,
- kwalifikacji ogólnych,
- kwalifikacji kierunkowych,
- kwalifikacji specjalistycznych.

Zapis charakterystyki osobowo-zawodowej autoryzowany przez oficerów Zarządu Szkolnictwa Wojskowego i przedstawicieli szkół oficerskich był w zasadzie rezultatem krytyki literatury fachowej, wypadkową doświadczeń i wyobrażeń twórców w zakresie osobowości współczesnego oficera przewidzianego do sprawowania funkcji dowódcy plutonu i kompanii. W formie pisarskiej ujmował cechy absolwenta "na wyjściu" w wydaniu wzorcowym, "modelowym".

W myśl "Charakterystyki .....absolwenta charakteryzują" między innymi:

- "postawa obywatelska, przejawiająca się w myśleniu kategoriami państwa, stała troska o rozwój Kraju ...",
- inteligencja rozumiana jako swoisty zespół zdolności umysłowej ...",
- "poczucie godności i honoru ...",
- "wrażliwość na kulturę bycia, wynikającą z postępowania zgodnego z nakazem moralnym ...",
- wysoka dyscyplina osobista, umiejętność zachowania się w każdej sytuacji ...",
-"dążenie do systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych..."
-"ustawiczne śledzenie rozwoju nauki i techniki....."
-"znajomość dialektycznych metod analizy politycznej...."
-"umiejętność rozwiązywania zadań i zagadnień obliczeniowych z taktyki",
-"znajomość treści regulaminów wojskowych",
-"umiejętność stałej orientacji w aktualnej sytuacji na polu walki oraz oceny terenu z punktu widzenia potrzeb wykonywania zadania",
-"zdolności szybkiego i sprawnego dostosowywania czynności dowódczych do zmieniających się sytuacji na polu walki",
-"umiejętności wykonywania zadań ogniowych z rodzajów broni będących na wyposażeniu kompanii".

Cytowane sformułowania mają charakter cech osobowości absolwenta po zakończeniu procesu edukacji. Taki zapis charakterystyki może jedynie służyć porównywaniu rezultatów kształcenia z modelowym wzorcem absolwenta. Nie może stanowić sobą zbioru informacji służących określaniu treści kształcenia (budowaniu programów studiów).W tej sytuacji należało podjąć "badanie stanowisk pracy", co pozwoliłoby określić czynności absolwentów w działalności służbowej (pozasłużbowej). Z różnych przyczyn (brak czasu, niepełna znajomość metodologii badań miejsc pracy) nie podjęto się realizacji tego przedsięwzięcia. Zespół więc przystąpił do określania treści kształcenia w zasadzie na podstawie własnego wyobrażenia czynności absolwenta w działalności służbowej, mając również na uwadze wizję "modelowego" absolwenta zawartą w "Charakterystyce osobowo-zawodowej".

3.1. Technika określania treści kształcenia.

Przyjęcie konwencji tożsamości celu edukacyjnego z postacią (dowódcy, żołnierza, nauczyciela) zobowiązywało do udzielenia odpowiedzi na następujące pytanie: co absolwent (np. jako żołnierz) powinien umieć (znać), aby mógł skutecznie funkcjonować (jako oficer) na współczesnym polu walki? Odpowiedzią był zbiór oczekiwanych umiejętności (wiedzy), zapisany w formie dendrytu, uwidaczniającego istotę "dochodzenia" do elementarnej jednostki wiedzy (umiejętności) - zagadnienia. Tak np. w przygotowaniu oficera jako żołnierza, na pytanie: co powinien umieć (znać), aby mógł skutecznie funkcjonować na współczesnym polu walki, odpowiedź (pierwsza) była następująca:

-znać zasady działania żołnierza na polu walki,

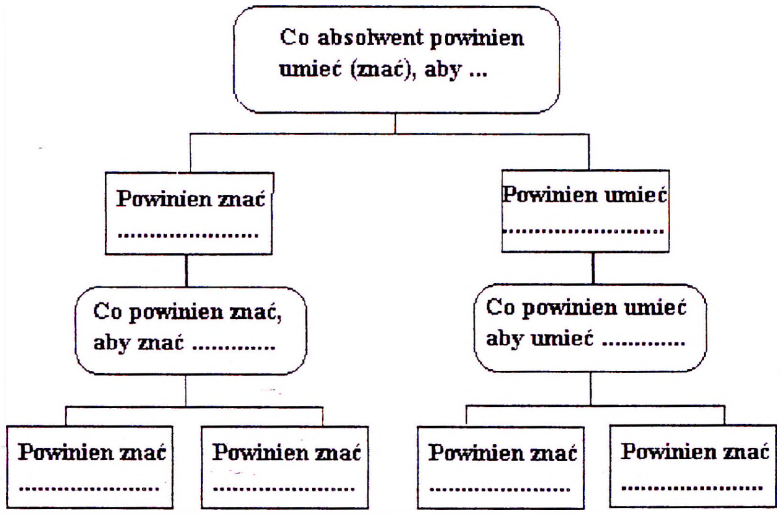
-znać technikę działania żołnierza na polu walki,

-umieć działać w różnym terenie i w różnych sytuacjach pola walki.

Powyższe stwierdzenia były odpowiedzią wprost na postawione uprzednio pytanie, odpowiedzią jednak na tyle uogólnioną, aby mogła stanowić sobą podstawę do dalszego uszczegółowienia. Kolejne uszczegółowienie sprowadziło się do udzielenia odpowiedzi na następujące pytanie:

- co absolwent (jako żołnierz) powinien wiedzieć, aby znać zasady działania żołnierza na polu walki?
- co powinien wiedzieć (umieć), aby znał technikę działania żołnierza na polu walki?
- co powinien umieć (znać), aby umieć działać w różnym terenie i w różnych sytuacjach pola walki?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania było niczym innym, jak uszczegółowieniem odpowiedzi poprzedniej. Istotę tej operacji obrazuje poniższy rysunek.



Rys.1. Idea określania treści kształcenia.

Środkiem wspomagającym budowanie dendrytu uszczegółowiającego treści przygotowania zawodowego absolwenta był komputer (w tym czasie ODRA 1325). Fragment zapisu komputerowego przedstawia się następująco. Absolwent jako **żołnierz** powinien:

Ż.1. Umieć działać na polu walki.

Ż.1.1 Znać zasady działania żołnierza na polu walki.

Ż.1.1.1 Znać miejsce i rolę żołnierza na polu walki.

Ż.1.1.1.1 Znać obowiązki żołnierza na polu walki.

Ż.1.1.1.2. Znać obowiązki: działonowego-operatora (strzelca broni pokładowej), mechanika-kierowcy, celowniczych i pomocników broni zespołowych, strzelca SWD i kbkak.

Ż.1.1.2. Znać zasady wykorzystania terenu.

Ż.1.1.2.1. Znać podział i charakterystykę terenu.

Ż.1.1.2.2. Znać wpływ terenu na prowadzenie walki.

Ż.1.1.3. Znać zasady działania żołnierza w różnych sytuacjach pola walki.

Ż.1.1.3.1. Znać zasady działania żołnierza w natarciu.

Ż.1.1.3.2. Znać zasady działania żołnierza w obronie.

Ż.1.1.3.3. Znać zasady działania żołnierza na rozpoznaniu.

Ż.1.1.3.4. Znać zasady działania żołnierza w marszu.

Ż.1.1.3.1. Znać zasady działania żołnierza na ubezpieczeniu.

Ż.1.2. Znać technikę działania żołnierza na polu walki.

Ż.1.2.1. Znać technikę poruszania się żołnierza w terenie.

Ż.1.2.2. Znać technikę obserwacji pola walki.

Ż.1.2.3. Znać technikę maskowania działania bojowego.

Ż.1.3. Umieć działać w różnym terenie i w różnych sytuacjach pola walki.

Ż.1.3.1. Umieć nacierać.
Ż.1.3.1.1. Umieć pokonywać teren różnymi sposobami.
Ż.1.3.1.1.1. Umieć wykonywać skoki.
Ż.1.3.1.1.2. Umieć pokonywać teren czołganiem.
Ż.1.3.1.1.3. Umieć pokonywać teren biegiem, chyłkiem i pełnym wzrostem.
Ż.1.3.1.1.4. Umieć pływać na środkach podręcznych.
Ż.1.3.1.1.5. Umieć wybierać i zajmować stanowiska ogniowe.
Ż.1.3.1.2. Umieć obezwładniać przeciwnika różnymi sposobami.
Ż.1.3.3.2.1. Znać uzbrojenie, możliwości oraz zasady (sposoby) wykorzystania środków ogniowych pododdziału w natarciu.
Ż.1.3.1.2.2. Znać sposoby obezwładniania siły żywej i niszczenia sprzętu bojowego przeciwnika.
Ż.1.3.1.2.3. Znać zasady prowadzenia walki obronnej przez pododdziały przeciwnika.
Ż.1.3.1.2.3.1. Znać organizację i uzbrojenie pododdziałów armii obcych.
Ż.1.3.1.2.3.2. Znać możliwości taktyczno-ogniowe własnego śprzętu bojowego.
Ż.1.3.1.2.3.3. Znać sposoby wykorzystania sprzętu bojowego przez przeciwnika.
Ż.1.3.1.2.3.4. Znać sylwetki i cechy demaskujące sprzęt bojowy przeciwnika.
Ż.1.3.1.2.4. Umieć atakować pieszo jako strzelec w składzie obsług broni zespołowych.
Ż.1.3.1.2.4.1. Umieć przygotować się do ataku.
Ż.1.3.1.2.4.2. Umieć pokonywać zapory inżynieryjne.
Ż.1.3.1.2.4.3. Umieć prowadzić ogień z broni strzeleckiej.
Ż.1.3.1.2.4.4. Umieć rzucać granatami ręcznymi.
Ż.1.3.1.2.4.5. Umieć walczyć wręcz.
Ż.1.3.1.2.5. Umieć atakować na BWP w składzie desantu i załogi.
Ż.1.3.1.2.5.1. Umieć zajmować miejsce w BWP.
Ż.1.3.1.2.5.2. Umieć prowadzić ogień z broni pokładowej i strzeleckiej z BWP.
Ż.1.3.1.2.5.3. Umieć rzucać granatami ręcznymi z BWP.
Ż.1.3.1.2.5.4. Umieć prowadzić BWP.
Ż.1.3.2. Umieć bronić się.
Ż.1.3.2.1. Umieć wykonać stanowiska ogniowe dla wszystkich środków ogniowych drużyny piechoty, różnymi sposobami, w styczności i bez styczności z przeciwnikiem.
Ż.1.3.2.2. Umieć -Ż.1.3.1.1.
Ż.1.3.2.3. Umieć zmieniać stanowisko ogniowe w walce.
Ż.1.3.2.4. Umieć obezwładniać (niszczyć) przeciwnika różnymi sposobami.
Ż.1.3.2.4.1. Znać zasady prowadzenia natarcia przez pododdziały przeciwnika.
Ż.1.3.2.4.1.1. Znać od Ż.1.3.1.2.3.1. do Ż.1.3.1.2.3.4.

Ż.1.3.2.4.2. Znać uzbrojenie, możliwości oraz zasady (sposoby) wykorzystania środków ogniowych pododdziałów własnych w obronie.
Ż.1.3.2.4.3. Znać - Ż.1.3.1.2.2.
Ż.1.3.2.4.4. Umieć ustawiać pojedyncze miny ppanc i ppiech.
Ż.1.3.2.4.5. Umieć od Ż.1.3.1.2.4.3. do Ż.1.3.1.2.4.5.
Ż.1.3.3. Umieć rozpoznawać.
Ż.1.3.3.1. Znać sylwetki sprzętu bojowego wojsk lądowych przeciwnika i cechy demaskujące ich działanie w dzień i w nocy.
Ż.1.3.3.2. Umieć prowadzić obserwację z miejsca i w ruchu, w dzień i w nocy.
Ż.1.3.3.2.1. Znać zasady prowadzenia obserwacji z miejsca i w ruchu.
Ż.1.3.3.2.1.2. Znać zasady prowadzenia obserwacji wzdłuż drogi lub kierunku działania.
Ż.1.3.3.2.2. Znać przyrządy obserwacyjne.
Ż.1.3.3.2.2.1. Znać lornetkę.
Ż.1.3.3.2.2.2. Znać peryskop.
Ż.1.3.3.2.2.3. Znać celowniki "dzienne" i "nocne" do broni pokładowej i strzeleckiej.
Ż.1.3.3.2.3. Znać sposoby określania odległości do celów.
Ż.1.3.3.2.3.1. Umieć określać odległość "na oko".
Ż.1.3.3.2.3.2. Umieć określać odległość według wielkości kątowych.
Ż.1.3.3.2.3.3. Umieć określać odległość parami kroków.
Ż.1.3.3.2.3.4. Umieć określać odległość według szybkości światła i dźwięku.
Ż.1.3.3.2.3.5. Umieć określać odległość za pomocą linijki.
Ż.1.3.3.2.4. Umieć działać jako obserwator, w dzień i w nocy.
Ż.1.3.3.2.4.1. Znać technikę prowadzenia obserwacji.
Ż.1.3.3.2.4.2. Umieć wybrać i urządzić stanowisko do prowadzenia obserwacji.
Ż.1.3.3.2.4.2.1. Znać zasady wyboru stanowiska do obserwacji w różnych warunkach terenowych.
Ż.1.3.3.2.4.2.2. Umieć wybrać i urządzić stanowisko obserwacyjne w różnym terenie i w warunkach szczególnych.
Ż.1.3.3.2.4.2.3. Umieć wykorzystać przyrządy obserwacyjne.
Ż.1.3.3.2.4.2.4. Umieć meldować o wykrytych celach, z miejsca i w ruchu.
Ż.1.3.3.2.4.4.1. Znać sposoby składania meldunków i ich układ./
Ż.1.3.3.2.4.4.2. Umieć mierzyć kąty środkami podręcznymi i przy pomocy przyrządów optycznych.
Ż.1.3.3.2.4.4.3. Umieć meldować różnymi sposobami o położeniu celu.
Ż.1.3.3.2.4.5. Umieć wykonać szkic terenu.
Ż.1.3.3.2.4.6. Umieć wykonać szkic obserwacji.
Ż.1.3.3.2.4.6.1. Znać "treść" szkicu obserwacji.

Ż.1.3.3.2.4.6.2. Znać podstawowe znaki taktyczne.
Ż.1.3.3.2.4.7. Umieć prowadzić dziennik obserwacji.
Ż.1.3.3.3. Umieć działać jako podsłuch.
Ż.1.3.3.3.1. Znać zadania podsłuchu.
Ż.1.3.3.3.2. Umieć działać jako podsłuch.
Ż.1.3.3.3.2.1. Umieć wybrać i urządzić stanowisko podsłuchu.
Ż.1.3.3.3.2.2. Umieć określać czynności i położenie obiektu przeciwnika po cechach demaskujących w nocy.
Ż.1.3.3.3.2.3. Umieć ewidencjonować i meldować wyniki podsłuchu.
Ż.1.3.3.4. Umieć działać jako szperacz.
Ż.1.3.3.4.1. Znać technikę działania szperacza w czasie rozpoznawania przeciwnika i różnych obiektów terenowych.
Ż.1.3.3.4.2. Umieć rozpoznawać różne obiekty terenowe i przeciwnika z ugrupowania wojsk własnych i w ugrupowaniu przeciwnika.
Ż.1.3.3.4.2.1. Umieć wykonywać zadania szperacza, indywidualnie i w parze.
Ż.1.3.3.4.2.2. Umieć rozpoznawać drogi, lasy, zabudowania, teren zaminowany, skażony itp.
Ż.1.3.4. Umieć działać w czasie marszu.
Ż.1.3.5. Umieć działać na ubezpieczeniu.
Ż.1.3.5.1. Znać rolę, miejsce i zadania żołnierza (obsługi) na ubezpieczeniu.
Ż.1.3.5.1.1. Znać miejsce, rolę i zadania żołnierza (obsługi w ubezpieczeniu bojowym.
Ż.1.3.5.1.2. Znać miejsce, rolę i zadania żołnierza (obsługi) w ubezpieczeniu postoju.
Ż.1.3.5.2. Znać i umieć Ż.1.3.3.
Ż.1.3.5.3. Umieć działać w składzie czujki.
Ż.1.3.5.3.1. Znać technikę działania w składzie czujki.
Ż.1.3.5.3.2. Umieć pełnić służbę w składzie czujki.
Ż.1.3.5.4. Umieć działać w składzie patrolu.
Ż.1.3.5.4.1. Znać technikę działania patrolu.
Ż.1.3.5.4.2. Umieć patrolować.
Ż.1.3.5.5. Umieć działać jako dyżurny środek ogniowy.
Ż.1.3.5.5.2. Umieć pełnić służbę jako dyżurny środek ogniowy.

3.2. Konstruowanie tematów i przedmiotów kształcenia.

Określenie szczegółowych potrzeb przygotowania zawodowego przy pomocy dendrytu było pierwszą próbą konstruowania w ten sposób programu studiów. Uzyskany zapis merytoryczny, zdaniem członków zespołu, wyczerpywał zakres przygotowania absolwenta do

funkcjonowania w obszarach żołnierza, dowódcy i nauczyciela (w szkoleniu taktycznym). Stanowił sobą nieuporządkowany zbiór powinności edukacyjnych słuchacza WSO. Proces porządkowania zbioru zapoczątkowała próba utworzenia jednostek tematyczno-lekcyjnych. Zespół przystąpił do tego przedsięwzięcia dysponując:

-wykazem potrzeb przygotowania zawodowego absolwenta, odniesionych do wiedzy i umiejętności,

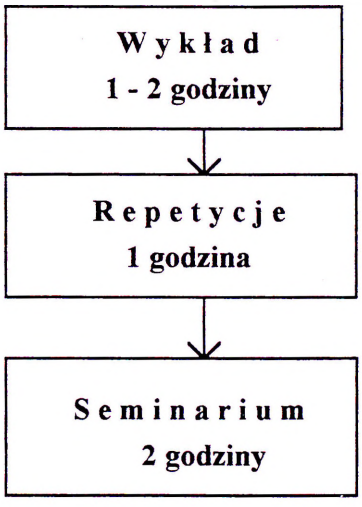
-obligatoryjnym wymiarem godzin dydaktycznych przeznaczonych na edukację w danym obszarze działania,

-doświadczeniem w zakresie funkcjonowania układów (modeli) organizacyjno-metodycznych realizacji tematów kształcenia,

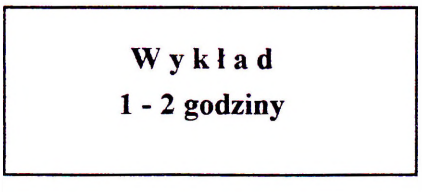
-interpretacją pojęć: "znać?", "umieć?" w aspekcie recepcji wiedzy i umiejętności.

Modelowe rozwiązania organizacyjno-metodyczne realizacji tematów kształcenia były następujące:

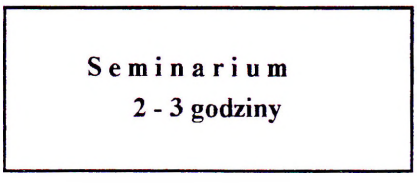
a) w stosunku do nauczania teoretycznego:



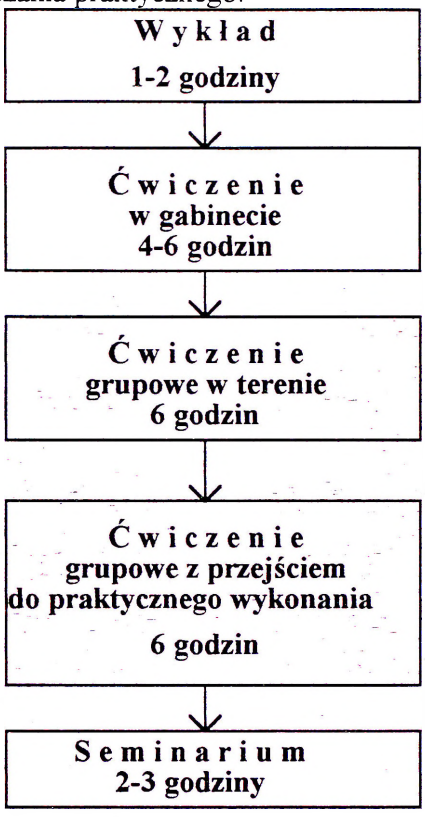
lub



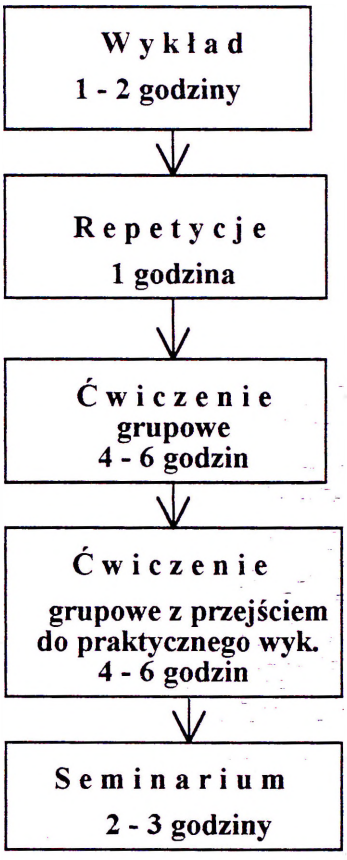
albo



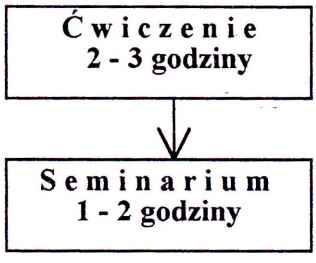
b) w stosunku do nauczania praktycznego:



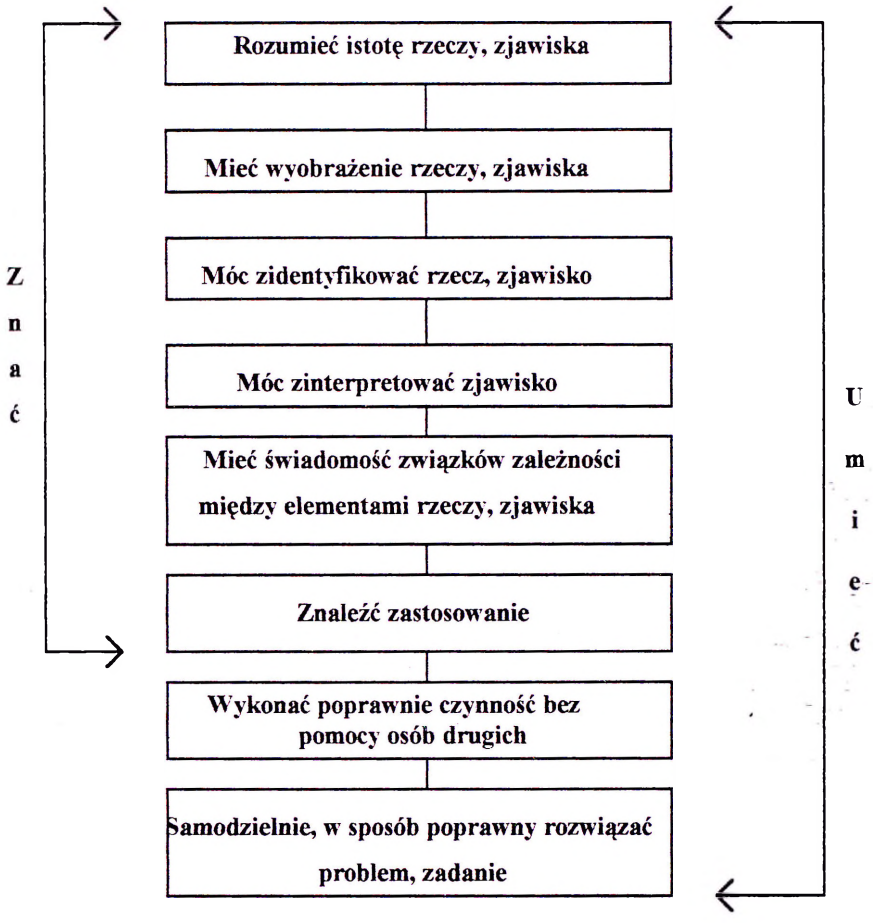
lub



albo



Interpretacja pojęć: "znać", "umieć" w aspekcie możliwości percepcyjnych przedstawia się następująco:



Działanie zespołu sprowadziło się wobec powyższego do udzielenia odpowiedzi na pytanie: ile czasu należy przeznaczyć na to, aby słuchacz wiedział (umiał)...?

W odpowiedzi chodziło o określenie niezbędnego czasu percepcji w stosunku do każdej ustalonej uprzednio powinności edukacyjnej słuchacza. W interpretacji graficznej przedstawia się to następująco:

a) w zakresie wiedzy:

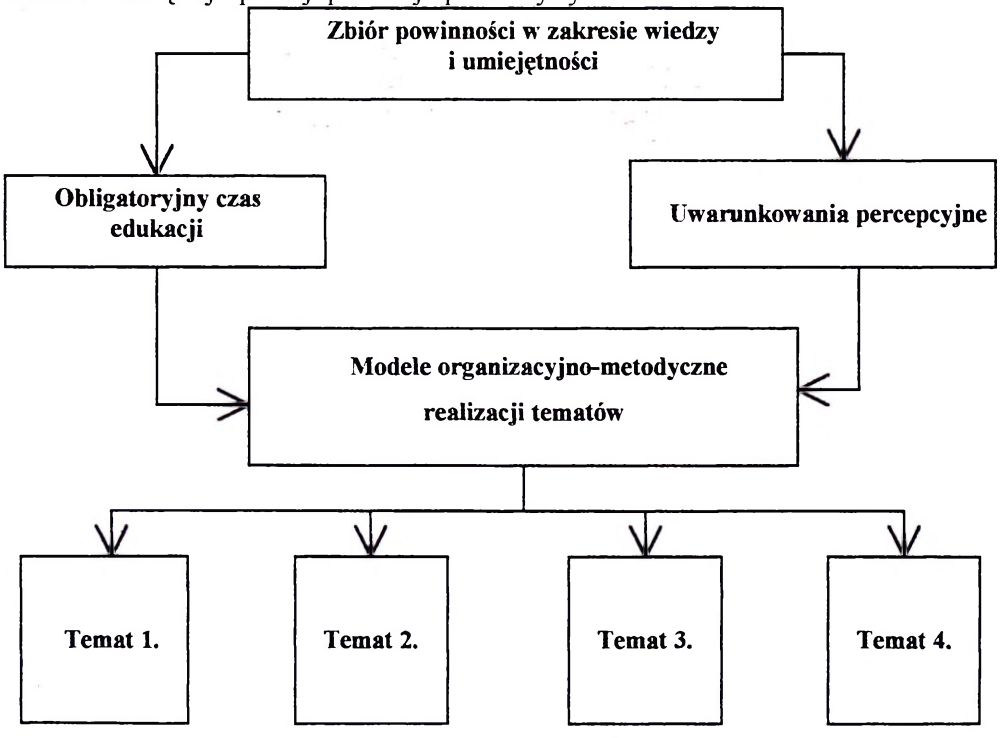
Słuchacz powinien znać:	Czas percepcji:
-	.....
-.....	.....
-.....	.....

b) w zakresie umiejętności:

Słuchacz powinien znać:	Czas percepcji:
-	.....
-.....	.....
-.....	.....

Określenie przewidywanego czasu percepcji wiedzy (umiejętności) pozwoliło na ustalenie treści zajęć i zakwalifikowanie ich do poszczególnych modeli organizacyjno-metodycznych realizacji tematów. Powinności w zakresie wiedzy i umiejętności zostały potraktowane jako treści kształcenia na zasadzie następującej transformacji: jeśli absolwent powinien np. znać zasady sztuki wojennej, to w materiale nauczania zapisywano zagadnienie o następującym brzmieniu: zasady sztuki wojennej.

Przy konstruowaniu tematyki nauczania przyjęto, że wymiar czasu przeznaczony na realizację procesu nauczania w danym układzie organizacyjno-metodycznym tematu jest w zasadzie wielkością stałą. I tak np. w stosunku do modelu nauczania teoretycznego wynosił 4-6 godz. (w niektórych przypadkach 1-2 godz.); w stosunku zaś do modelu nauczania praktycznego - 19-23 godz. (niekiedy 3-5 godz.). Wielkości te, odniesione do czasu przeznaczonego obligatoryjnie na edukację w danym obszarze działania, pozwalały określić liczbę tematów. Istotę tej operacji pokazuje poniższy rysunek.



Rys. 2. Idea określania tematyki nauczania.

Potraktowanie tematyki jako wypadkowej treści kształcenia pozwoliło stworzyć określoną konwencję merytoryczną umożliwiającą określenie przedmiotów kształcenia. W dotychczasowych rozwiązaniach programowych WSOWZ problematyka kształcenia taktycznego zawarta była w przedmiocie TAKTYKA. Przy określaniu treści kształcenia odniesionych do postaci, uwypukleniu charakteru nauczania (teoretyczne, praktyczne), zróżnicowaniu obszarów przygotowania zawodowego uznano za celowe stworzenie następujących przedmiotów: TECHNIKA DZIAŁAŃ BOJOWYCH, TEORIA DOWODZENIA, DOWODZENIE PODODDZIAŁAMI zamiast dotychczasowego przedmiotu TAKTYKA.

4.WYKORZYSTANIE TAKSONOMII CELÓW W OCENIANIU EFEKTYWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ.

Teleologiczne podejście do rozwiązywania problemów dydaktycznych pozwoliło na, w miarę obiektywny, pomiar efektywności kształcenia. Istotą tego pomiaru jest ocena stopnia osiągnięcia celów (celu). Nie chodzi więc już o to, aby przyglądać się nauczycielowi akademickiemu i wyceniać jego zachowanie w kontekście stosowanych metod, narzędzi dydaktycznych. Zastosowanie taksonomii celów pozwoliło na określenie stanu przewidywanych skutków oddziaływań dydaktycznych w stosunku do każdego zajęcia. Nauczyciel, w konspekcie (planie zajęć), dokonywał (dokonuje) zapisu celów kształcenia odniesionych do typowych warunków zajęć. Zapis ten może być następujący:

- w efekcie realizacji tematu słuchacz powinien:

a) znać: - .....

- .....

b) umieć: - .....

Kategorie i treści celów kształcenia wynikają z programu studiów i wyrażają konkretne potrzeby edukacyjne, których spełnienia oczekuje przede wszystkim słuchacz. Dlatego też powinnością nauczyciela było (jest) uświadomienie słuchaczom wielkości tych potrzeb. Stąd wniosek, że celu zajęć nie osiąga tylko nauczyciel; pożądany stan rzeczy i zjawisk jest sprawą wspólną, nauczyciela i ucznia. Poznanie określonej wiedzy czy zdobycie odpowiednich umiejętności staje się dla słuchacza zadaniem podejmowanym ze świadomością, że nauczyciel zrobi wszystko (powinien zrobić), aby on mógł osiągnąć oczekiwany stan wiedzy i umiejętności. Powyższa konwencja stosowania taksonomii celów umożliwiła ocenę efektów dydaktycznych poprzez kontrolowanie stopnia osiągnięcia celów. Jeśli bowiem założono osiągnięcie w procesie kształcenia (w konkretnej jednostce dydaktycznej) uzyskanie przez słuchaczy określonej wiedzy (umiejętności), nie pozostawało nic innego, jak stwierdzić, czy ów stan założony został osiągnięty. Praktyka wskazuje, że w wielu wypadkach nie udawało się osiągnąć celów kształcenia w oczekiwanym wymiarze. Stwierdzenie tego faktu początkuje

pewną procedurę dociekań przyczyn takiego stanu rzeczy. Należy przy tym brać pod uwagę, że nie osiągnięcie celu mogło wyniknąć z przyczyny:

a) nauczyciela,

b) słuchacza,

c) warunków zajęć.

Ocena obiektywna przyczyny nieosiągnięcia celów odnosi się w zasadzie tylko do warunków zajęć. Działanie nauczyciela jest ściśle związane z zachowaniem się słuchacza i niejednokrotnie trudno było wskazać winnego niepowodzenia.

PODSUMOWANIE

Zastosowanie rozwiązań teleologicznych w konstruowaniu systemu edukacyjnego wymaga spełnienia następujących warunków:

1. Inicjatorzy kształcenia powinni, w określonym dokumencie normatywnym, określić precyzyjnie cel kształcenia, odpowiadając na pytanie: kogo wykształcić? Odniesienie celu do postaci (osoby) pozwala określić dokładnie treści kształcenia.

2. Określenie treści kształcenia, czyli udzielenie odpowiedzi na pytanie: czego uczyć? powinno być sprawą specjalistycznego zespołu ludzi, legitymujących się znajomością teorii doboru treści kształcenia i wieloletnią praktyką dydaktyczną.

3. Ustalenie treści kształcenia powinno być oparte o dokładne określenie czynności jakie są (mogą być) udziałem absolwenta w działalności zawodowej i pozazawodowej. Ustalone czynności są jedynym odniesieniem dla określenia treści kształcenia. Spełnienie tych warunków pozwoli na opracowanie programu kształcenia na miarę potrzeb przygotowania do życia.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 54852
Akademii Obrony Narodowej