



#2812
Zwieszyc

74

**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**

IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

JAWNE

POUFNE

Egz. Nr 3

ZESZYTY NAUKOWE

Plk dr Bogdan SZULO

TREŚCI KSZTAŁCENIA
JAKO GŁÓWNY DETERMINANT
UNOWOCZEŚNIENIA SYSTEMU
DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWOZEGO
ASG WP

Rozprawa habilitacyjna

ZESZYT
Nr 02/89
Dodatek

12309

WARSZAWA 1989

AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO WP
IM. GENERALA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

JAWNE

POUFNE

Egz: Nr. 3

Przechl. Prot. 479/21. 09. 95 481

ZESZYTY NAUKOWE

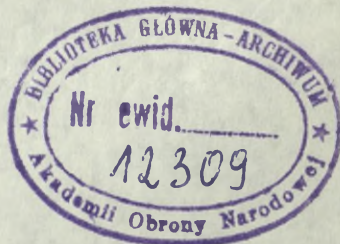


Plk dr Bogdan SZULC

TREŚCI KSZTAŁCENIA
JAKO GŁÓWNY DETERMINANT
UNOWOCZEŚNIENIA SYSTEMU
DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO
ASG WP

Rozprawa habilitacyjna

ZESZYT
Nr 02/89
Dodatek



WARSZAWA 1989

AKADEMIA
STANISŁAWA GONIMOWICZA
WARSZAWA

JAWA
[Redacted]

BOLE
[Redacted]

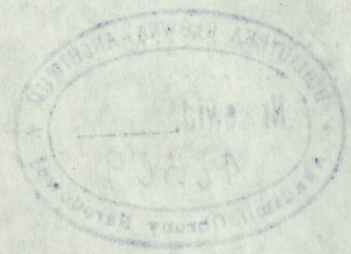


WYDZIAŁ MATEMATYKI

Instytut Matematyczny

WYDZIAŁ MATEMATYKI
Instytut Matematyczny
WARSZAWA

Wydawnictwo



Wydawnictwo
Instytut Matematyczny
WARSZAWA

WARSZAWA

S P I S T R E Ś C I

WSTĘP	5
1. TREŚCI KSZTAŁCENIA JAKO ELEMENT SYSTEMU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAW- CZEGO	12
1.1. Znaczenie i zakres pojęcia treści kształcenia	17
1.2. Treści kształcenia a programy i plany kształcenia	27
1.3. Koncepcja znaczeniowo-zakresowa treści, programów i planów kształcenia	35
2. TREŚCI KSZTAŁCENIA W ASG WP W ASPEKCIE TEORII ICH DOBORU	39
2.1. Teorie (koncepcje) doboru i układu treści kształcenia	39
2.2. Analiza doboru i układu treści kształcenia w ASG WP	52
2.2.1. Model osobowo-zawodowy absolwenta ASG WP	61
2.2.2. Cele kształcenia	66
2.2.3. Organizacja procesu kształcenia	78
2.2.4. Szeregółkowe treści kształcenia	91
3. KONCEPCJA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W ASPEKCIE PRZYGOTOWANIA WYSOKO KWALIFIKOWANYCH KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH	127
3.1. Czynności zawodowe absolwentów uczelni	135
3.1.1. Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji	137
3.1.2. Czynności związane z podejmowaniem decyzji	139
3.1.3. Czynności związane z organizacją i planowaniem działań.	145
3.1.4. Czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi ...	150
3.1.5. Czynności związane z administrowaniem podległymi orga- nizacjami	159
3.1.6. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów	161
3.2. Model osobowo-zawodowy absolwenta	166
3.2.1. Zdolności	175
3.2.2. Wiedza	182
3.2.3. Umiejętności	186
3.2.4. Właściwości charakterologiczne	194
3.2.5. Postawy	198
3.2.6. Właściwości motywacyjne	201
3.2.7. Parametry zdrowotne	204
3.2.8. Wzajemne uwarunkowania właściwości osobowo-zawodowych w procesie kształcenia	205

3.3. Formułowanie celów kształcenia i ich wpływ na dobór treści	209
3.4. Dobór i układ treści kształcenia	237
3.4.1. Formowanie przedmiotów dydaktycznych	241
3.4.2. Związki treściowe a przedmioty	258
3.4.3. Zakres treści	268
3.4.4. Treści wynikające z celów dyspozycji osobowościowych..	279
3.4.5. Programy i plany kształcenia	286
4. UWARUNKOWANIA UNOWOCZEŚNIENIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNI DOWÓDCZO-SZTABOWEJ	300
4.1. Stosunek ogólny do zmian programowych	306
4.2. Zmiany programowe a nauczyciele	313
4.3. Zmiany programowe a słuchacze	316
4.4. Uwarunkowania o charakterze materialnym	319
ZAKOŃCZENIE	322
BIBLIOGRAFIA	325
ZAŁĄCZNIKI	337

W S T Ę P

Świat przełomu XX i XXI wieku to świat błyskawicznego rozwoju nauki i techniki, to świat w którym dominującą rolę zaczynają spełniać ludzie wszechstronnie wykształceni, ludzie o szerokich horyzontach myślenia i zdolnościach twórczych. Jak twierdzą naukowcy zasób wiedzy w zasadniczych dziedzinach nauki już w obecnych czasach podwaja się w ciągu 3-4 lat, a wraz z ^{upływem} czasem i dalszym postępowaniem okresów ulegać będzie dalszemu skracaniu.

Czy zatem szkoła wyższa, kształcąca ludzi w 3-6 letnim procesie spełnia funkcję szkoły współczesnej? Czy kształcenie ukierunkowane na przekaz ogromnej masy wiadomości spełnia oczekiwania społeczne? Pytania te, aczkolwiek w pierwszym refleksyjnym spojrzeniu wydawać się mogą proste, to jednak przy głębszej, szerokiej analizie okazują się problemami wymagającymi dogłębnych, interdyscyplinarnych rozpatrywań. Dlatego właśnie już od szeregu lat problemy oświaty i wychowania podniesione zostały do rangi jednych z najważniejszych zagadnień międzynarodowych. Stąd też potęgująca się dążność wszelkich środowisk pedagogicznych, a szkół wyższych w szczególności, do sukcesywnego doskonalenia systemów kształcenia.

Na intensyfikację prac badawczych w tej dziedzinie znaczny wpływ wywarły dwa zasadnicze raporty międzynarodowe. Ogłoszony w 1972 roku raport Faure'a pod hasłem „uczyć się aby być” wskazał konieczność poszukiwania dróg nadążania za zmianami na świecie. Raport Klubu Rzymskiego rozpropagowany w 1979 roku stał się determinantem uczenia antycypującego, uwzględniającego wszelkie uwarunkowania kształcenia skierowanego w stronę przyszłości.

Niespotykane możliwości zmian rozwojowych w systemach kształcenia dostrzegane są również w Polsce. Dlatego też już od połowy lat siedemdziesiątych obserwujemy zdecydowaną dążność wszystkich środowisk dydaktycznych do reform w szkolnictwie.

Z zadowoleniem można stwierdzić, że w czołowie postępu dydaktycznego kroczyło również środowisko wojskowe. Zdecydowanie przełomowym momentem w naukowych pracach rozwojowych prowadzonych przez pedagogów wojskowych było podjęcie problemów dydaktyki innowacyjnej w wojsku. Prekursorzy tego przedsięwzięcia J. Bogusz i J. Zakrzewski rozpoczęli w zasadzie szerokie, wieloaspektowe i interdyscyplinarne badania nad podniesieniem efektywności kształcenia w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego, inspirując swą działalnością niemal całe środowisko. Kontynuacja tych badań w różnych szkołach i instytucjach trwa nieustannie. Dotyczą one w swej istocie wszystkich elementów systemu kształcenia w wojsku, wytyczając kierunki i metody ich doskonalenia. Efekty tych badań stanowią o stałym i sukcesywnym doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego zarówno w szkołach, jak również ośrodkach, jednostkach i instytucjach wojskowych.

Z pewnością jednak nie wszystkie problemy rozwiązano w sposób zadowalający. Wielu z proponowanych rozwiązań nie udało się także zastosować w praktyce dydaktycznej.

Wieloletnie zainteresowania problematyką kształcenia oficerów, obserwacje własne i innych nauczycieli akademickich, a szczególnie udział w rozwiązywaniu badawczych problemów dydaktycznych, pozwoliły autorowi na zapoznanie się z wieloma poglądami w tej dziedzinie, a jednocześnie dostrzeżenie konieczności dalszej modernizacji systemu kształcenia w ASG WP.

Akademia Sztabu Generalnego WP jest uczelnią przygotowującą oficerów do pełnienia różnych funkcji dowódczo-sztabowych na szczeblach

taktycznych i operacyjnych. Absolwenci uczelni pełnią również funkcje nauczycieli akademickich w szkołach wojskowych oraz różnych ośrodkach szkolenia i Studiach Wojskowych uczelni cywilnych. Zasadniczym nurtem kształcenia jest jednak wykształcenie wysokiej klasy specjalistów-dowódców i oficerów sztabów. Oficerowie kończący uczelnię pełnią w zasadzie funkcje dowódców i oficerów sztabów na wyższych szczeblach taktycznych (oddział, związek taktyczny) oraz funkcje sztabowe na szczeblach operacyjnych do najwyższych instytucji centralnych właściwie. Można zatem stwierdzić, że od poziomu ich wykształcenia, od ich zdolności i umiejętności, od inwencji i twórczej działalności zależy rozwój Sił Zbrojnych. Powyższe wskazuje jednocześnie, iż Akademia Sztabu Generalnego staje się czynnikiem szczególnie odpowiedzialnym za poziom kadry dowódczo-sztabowej Ludowego Wojska Polskiego. A zatem stale aktualne jest pytanie: czy kadry te są należycie przygotowane do spełniania swych funkcji, czy zdolne są realizować skomplikowane zadania i czynności w szybko zmieniającej się sytuacji polityczno-militarnej i społecznej? Oceny najwyższych czynników partyjno-rządowych oraz wojskowych pozwalają na sformułowanie pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytanie. Nie zwalnia to jednak uczelni od pracy nad dalszym doskonaleniem systemu dydaktyczno-wychowawczego tym bardziej, że zmieniające się koniunktury w sytuacji polityczno-militarnej świadczyły do działań takich zmuszają.

Powyższe pozwala wnioskować o konieczności udoskonalenia o charakterze perspektywnym, udoskonalenia uwzględniających możliwe zmiany i to zarówno w płaszczyźnie polityczno-militarnej, jak również społecznej.

Wieloletnie prace badawcze autora niniejszego opracowania, a także innych pracowników instytucji wojskowych, pozwalają sądzić, że szczególne znaczenie w systemie kształcenia kadr dowódczo-sztabowych na-

leży przypisać treściom kształcenia. Ich dobór, układ i zakres rzutuje bowiem zdecydowanie na pozostałe elementy systemu. Powinny one być jednocześnie odzwierciedleniem celów kształcenia, uwzględniających wszystkie sfery właściwości osobowo-zawodowych ofiopera.

Doświadczenia wskazują, że właśnie w sferze treści kształcenia - koncepcji ich doboru i układu tkwią największe możliwości przewartościowań innowacyjnych. Treści kształcenia w uczelni wskazują nam bowiem, jakich ofioperów kształcimy - jacy oni będą po ukończeniu uczelni.

W konkluzji powyższego zauważamy, że treści te powinny wynikać z ogólnych założeń określających kierunki działań i cech osobowo-zawodowych, które są efektem szczegółowych analiz czynności zawodowych i społecznych. Wskazane już ogólne założenia formułują zazwyczaj władze nadrzędne, wskazując niejako koncepcję człowieka w ogóle oraz władze wojskowe, określające wizję kadr w aktualnej rzeczywistości.

Przystępując do opracowania niniejszej rozprawy założono, że aktualna sytuacja polityczno-militarna i społeczna oraz cywilizacyjny rozwój i techniczna rewolucja determinują koncepcję kształcenia ofioperów, koncepcję w której preferować powinno się nie wiedzę „samą w sobie” lecz wszechstronny rozwój osobowości ofiopera, a szczególnie jego walorów intelektualnych, wpływających na sprawność rozwiązywania skomplikowanych problemów w szybko zmieniających się sytuacjach.

Jest to zatem podejście preferujące kształcenie dla przyszłości, uwzględniające przewidywane warunki służby. Warunki te wskazują jednocześnie konieczność wdrażania do systematycznego samokształcenia, który to nawyk pozwoli ofioperom po ukończeniu uczelni utrzymać kondycję percepcyjną i intelektualną. Jednocześnie także wprowadzenie do praktyki dydaktycznej proponowanych zmian wpłynie na uniknięcie zastoju i schematyzmu, które są w swej istocie czynnikami utrzymującymi długotrwałą stabilizację.

Powyższe wskazuje zatem, że istotą przedstawianych w rozprawie problemów jest unowocześnienie systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wyrażające się przede wszystkim w nowym spojrzeniu na kwestie doboru i układu treści kształcenia.

U podstaw przedstawionych zagadnień legły wieloletnie przemyślenia autora wynikające z prowadzonych analiz, syntez, analogii i porównań. Najistotniejsze jednak były wnioski z badań, które prowadzone były przy rozwiązywaniu różnych problemów dydaktycznych. Dotyczyły one głównie zagadnień związanych z:

- wykształcaniem i kształceniem jednostek szczególnie uzdolnionych;
- badaniem efektywności kształcenia w szkolnictwie wojskowym;
- unowocześnianiem systemu przygotowania wojskowych nauczycieli akademickich;
- funkcjonalnością zawodową absolwentów;
- korelacją treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Prace nad powyższymi problemami autor prowadził bądź samodzielnie, bądź w zespołach pracowników naukowych ASG WP. Istotne znaczenie w rozpatrywanych problemach należy przypisać również pracom i przemyśleniom innych wojskowych pracowników naukowych. Nasformułowanie wielu wizji pozwoliło także uczestnictwo w pracach resortowej komisji Ministra Obrony Narodowej, zajmującej się problemami kształcenia kadr w LWP, a szczególnie nowelizacją programów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych.

Podejście takie wskazuje, że obok danych typowo teoretycznych praca ma również poważne podstawy empiryczne i one głównie stanowią o treści i istocie prezentowanych poglądów.

W aspekcie powyższego, biorąc pod uwagę symboliczne struktury twierdzeń naukowych przy zastosowaniu kryterium dojrzałości formalnej i empirycznej, możemy określić, iż praca ma charakter koncepcji i wizji. Nie stanowi ona w swej istocie teorii naukowej, w której do-

minuje system uzasadnionych eksperymentalnie i zhierarchizowanych praw. Przeważają w niej bowiem hipotezy, często nie w pełni uzasadnione, nie pozwalające formułować niezawodnych przewidywań - czyli koncepcje oraz twierdzenia spekulatywne nie zawsze całkowicie uporządkowane - czyli wizje. W naszym przekonaniu, nie pomniejsza to rangi pracy-tym bardziej, że-jak wskazuje J.Kozielecki- stworzenie teorii naukowej udaje się tylko nielicznym uczonym i to niezmiernie rzadko, często dopiero po kilkudziesięcioletniej intensywnej działalności naukowej.

Przystępując do pracy pisarskiej autor dążył do takiego ujęcia materiału, aby mógł on jednocześnie obok teoretycznych podstaw naukowych prezentować wskazania o charakterze praktycznym, szczególnie wskazania dotyczące kwestii zasadniczych w konstruowaniu programów i planów. Dlatego też niektóre z problemów rozpatrywano z dużą szczegółowością, inne zaś potraktowano stosunkowo marginalnie. Stąd też zebrany materiał ujęto w czterech rozdziałach.

W rozdziale pierwszym przedstawiono podstawowe zagadnienia teoretyczne, ⁹wskazując znaczenie treści kształcenia w systemie dydaktyczno-wychowawczym i aktualny stan badań nad teorią treści i programów kształcenia. Dokonano również zasadniczych ustaleń w zakresie terminologicznym.

* *cy to teoretyczny proces*
W rozdziale drugim, na tle funkcjonujących dotychczas teorii doboru i układu treści, przedstawiono analizę procesu funkcjonującego w ASG WP, uwypuklając zasadnicze niedomogi i skutki z nich wynikające. *tego, czego*
Prezentowany materiał stanowi jednocześnie podstawę do zmian, jakie powinny nastąpić w wyniku unowocześnienia całego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Rozdział trzeci-jako podstawowy materiał opracowania-zawiera zasadnicze kierunki zmian, jakie powinny nastąpić w procesie doboru i układu treści kształcenia. Odzwierciedla on w swej istocie koncepcje i wizje zarówno doboru jak i układu treści oraz powiązań ich

z innymi elementami systemu. Zasadnicze problemy w celu zwiększenia percepcji zilustrowano odpowiednimi schematami i algorytmami. Dokonano w nim także próby określenia czynności zawodowo-społecznych absolwentów oraz sprecyzowania modelu osobowo-zawodowego w szerokiej wersji, odzwierciedlającej charakterystykę osobowo-zawodową oficera dyplomowanego, traktując te elementy jako podstawę doboru i układu treści kształcenia w uczelni.

W rozdziale czwartym ujęto zasadnicze kwestie, które w przekonaniu autora, mogą wywierać zasadniczy wpływ na powodzenie proponowanych zmian w zakresie doboru i układu treści kształcenia.

Autor zdaje sobie sprawę z tego, że prezentowane podejścia i poglądy są często kontrowersyjne i mogą wywołać ostrą polemikę w gronie wojskowych nauczycieli akademickich. Mogą one również wzbudzić pewien niedosyt, albowiem nie zawierają pełnych i jednoznacznych rozwiązań. Sądzić jednak można, że proponowane wizje i koncepcje stanowią podstawę do szerokiej i intensywnej działalności innowacyjnej całej kadry naukowo-dydaktycznej uczelni. Innowacje takie staną się bowiem niezbędne szczególnie w najbliższym czasie, czasie, w którym należy spodziewać się znacznych zmian o charakterze systemowym, zmian wynikających przede wszystkim z dokonujących się reorientacji politycznych, społecznych i militarnych.

1. TREŚCI KSZTAŁCENIA JAKO ELEMENT SYSTEMU DYDAKTYCZNO- WYCHOWAWCZEGO.¹⁾

Pojęcie systemu dydaktyczno-wychowawczego, choć powszechnie wydaje się jednoznaczne i zrozumiałe, w rzeczywistości jest różnie rozumiane i interpretowane. Różnie jest również pojmowany zakres systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Według Cz.Kupisiewicza system dydaktyczny to „...całokształt zasad organizacyjnych oraz treści, metody i środki nauczania-uczenia się, tworzące spójną wewnątrznie strukturę i podporządkowane realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia.”²⁾ Szeroko przedstawia system dydaktyczny J.Bogusz. Wychodzi on z założenia, że nowoczesny system dydaktyczny w wojsku powinien obejmować problemy organizowania i kierowania procesem wszelkiego szkolenia, nauczania i uczenia się oraz studiowania i samokształcenia. Kierując się takimi przesłankami twierdzi, że system dydaktyczno-wychowawczy to „...celowo i dynamicznie działający układ ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących takich elementów jak: przełożeni i podwładni, społecznie określone cele i treści kształcenia oraz procesy, metody i formy nauczania-uczenia się, infrastrukturę dydaktyczną i środowisko wojskowe.”³⁾

1) Termin system dydaktyczno-wychowawczy stosowany jest w niniejszej pracy jako równoznaczny terminowi-system kształcenia i system dydaktyczny (nauczania).

2) Cz.Kupisiewicz. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1978, s.35.

3) J.Bogusz. Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983, s.57.

Jeszcze inaczej system dydaktyczny ujmuje J. Fleming wskazując, iż jest on "...złożoną, kompleksową i dynamiczną całością obejmującą w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym:

1) osoby: nauczycieli, uczniów, 2) procesy: nauczania i uczenia się, 3) współczynniki: cele, treści, środki, bazę materialną." 1)

Podobnie, choć jak można sądzić precyzyjniej, system kształcenia przedstawia W. Okoń. Przyjmując za podstawę powszechnie stosowane określenie, że "system jest uporządkowanym zbiorem elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzącym jakąś całość, która służy założonym celom," wskazuje on, że najważniejsze składniki systemu dydaktyczno-wychowawczego to:

- nauczyciele, ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie,
- uczniowie, ich potrzeby, motywacje i metody pracy,
- treść kształcenia, jej dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników,
- środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki." 2)

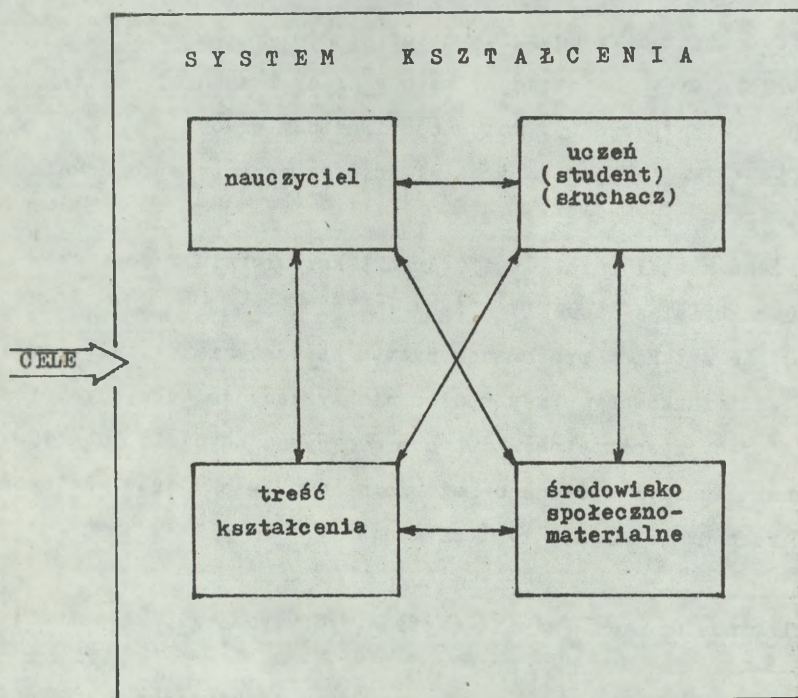
Wychodząc z takich przesłanek system kształcenia definiowany jest jako "...ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki zachodzące między tymi elementami." 3)

1) E. Fleming. Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974, s. 59.

2) W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s.65.

3) tamże, s. 66

W aspekcie powyższego, nie wdając się w szczegółowe rozważania zakresowe, zauważamy, że w zasadzie we wszystkich ujęciach, jako jeden z elementów systemu wskazywane są treści kształcenia. Jeżeli z kolei szczegółowej rozpatrzemy ujęcie prezentowane przez W. Okonia okaże się, że treści kształcenia nie można rozpatrywać w oderwaniu od innych elementów. Stanowią one bowiem część systemu, w którym między poszczególnymi elementami zachodzą odpowiednie relacje (związki) co przedstawiono na rys. 1.1.



Rys.1.1. Schemat systemu kształcenia według ujęcia W.Okonia

Istotne, ale również dość kontrowersyjne, w przedstawionym ujęciu wydawać się może usytuowanie celów, którym w gruncie rzeczy - system jest podporządkowany. Polemiczne poglądy mogą wynikać tym bardziej, że wielu autorów (Fleming, Bogusz) traktuje cele jako spójny, nierozłączny element systemu. Gdyby jednak cele rzeczywiście włączyć do systemu jako jeden z jego elementów wówczas między nimi a innymi elementami miałyby zaistnieć określone związki. Czy jednak treści kształcenia mogą rzutować na cele, wpływać na ich określenie? Wydaje się to raczej nierealne. Stąd też jako w pełni uzasadnioną można przyjąć tezę, iż działanie systemu podporządkowane jest celowi jako świadomie założonemu skutkowi, jaki społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu kształcenia. Naturalnie chodzi tu w zasadzie o nadrzędny (ogólny) cel kształcenia, który w wypadku ASG WP wytycza organ nadrzędny, a zatem Ministerstwo Obrony Narodowej.

W aspekcie dotychczasowych rozważań celowe wydaje się również rozpatrzenie problemu relacji systemu kształcenia - system wychowania. Wybitny badacz problemów teorii wychowania H. Muszyński określa, że system wychowania to "...sposób zorganizowanego funkcjonowania jakiejś utworzonej dla złożonych celów wychowawczych społecznej struktury, która stanowiąc pewną całość, złożona jest z elementów działających w sposób zintegrowany." ¹⁾ Czy jednak można wyodrębnić wychowanie i kształcenie w dwa odrębne systemy? Otóż pozornie - w układzie, który możemy nazwać instytucjonalnym - dwa takie systemy można traktować oddzielnie. W praktyce naukowej bowiem systemami kształcenia zajmuje się dydaktyka, a systemami wychowania - teoria

1) H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, s. 355.

wychowania. Inna jest jednak praktyka życia-działalności społecznej. W praktycznym funkcjonowaniu szkoły każdego szczebla nie można bowiem wyodrębnić działalności nauczania od wychowania. Problemy te występują w integralnym związku i nie można ich rozdzielać. W rzeczywistości dydaktycznej trudno wyłączać poszczególne sfery oddziaływań oddzielnie dla wychowania i kształcenia. Łatwo się przekonać, że we współczesnym kształceniu zarówno wiedza, umiejętności i zdolności, jak również charakter, motywacje i emocje stanowią sferę jednolitych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Można zatem twierdzić, iż wszelka działalność o charakterze kształceniowym jest również w swej istocie działalnością wychowawczą. Stąd też coraz częściej dominującą rolę odgrywają poglądy o nierozdzielnej funkcjonalności tych sfer działań, a w zakresie systemu kształcenia zawarty jest również system wychowania. Dlatego właśnie w dalszych rozważaniach pojęcia te nie będą traktowane rozdzielnie lecz jako jeden nierozdzielny system dydaktyczno - wychowawczy.

Konkludując możemy zatem uogólnić, że system kształcenia w ASG WP to uporządkowany zbiór elementów i zależności między nimi, służący realizacji założonych celów dydaktyczno - wychowawczych. Elementami tego systemu są:

- nauczyciele akademicy wraz z ich zakresem działań, metodami i formami pracy;
- oficerowie-słuchacze wraz z ich metodami i formami pracy oraz potrzebami i motywacjami;
- treści kształcenia wraz ze sposobami ich doboru oraz sprawdzania osiągniętych wyników;
- środowisko kształcenia (środki, warunki społeczne, warunki materialne).

Jak już wskazywano, poszczególnych elementów systemu nie powinno

W systemie wychowawczym bierze również pod uwagę bieżące i inne elementy np. ogólnowojenne - wychowanie p.p.p.

10.05.45

się hierarchizować, wyolbrzymiając znaczenie jednych nad drugimi. Wydaje się jednak, że pewną szczególną rangę można przypisać treściom kształcenia. Wokół nich bowiem skupia się zasadnicza działalność innych elementów systemu, a szczególnie nauczycieli i słuchaczy. Od ich ujęcia i zakresu, a także sposobu przyswajania ^{czego (uczenia)} zależy w znacznym stopniu efektywność kształcenia w uczelni. Treści kształcenia, głównie zaś ich dobór i koncepcja przekazania stanowią również o tym jaką wiedzę mają absolwenci, jakie jest ich przygotowanie intelektualne, a w rezultacie skuteczność praktycznych działań zawodowych i pozazawodowych. Stąd też konieczność szczegółowego rozpatrzenia zakresu samego pojęcia „treści kształcenia”, a w konsekwencji określenia koncepcji ich układu i doboru w uczelni.

1.1. Znaczenie i zakres pojęcia treści kształcenia

Treści kształcenia, jak już podkreślano, są jednym z głównych elementów procesu kształcenia w każdej uczelni. Determinują one zarówno jego przebieg jak też końcowe efekty. Stanowią jednak, choć wydaje się to paradoksalne, nierozwiązany do dziś problem pedagogiczny szczególnie w aspekcie budowy pełnej, naukowo uzasadnionej teorii treści kształcenia w szkolnictwie wyższym. O słuszności powyższej tezy świadczy między innymi fakt wieloletniego już badania tej problematyki przez międzyresortowy zespół naukowców koordynowany przez Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego.

Pomimo znacznych postępów i niekwestionowanych osiągnięć nadal jednak nie ma jednomyślności co do jednoznacznego rozumienia samego terminu „treści kształcenia”, a także najkorzystniejszej teorii (koncepcji) ich doboru. Stan taki nie zwalnia jednak żadnej instytucji i szkoły wyższej od pracy nad rozwiązaniem tych problemów, tym bardziej że jak już wskazywano, unowocześnienie kształcenia w każdej szkole

wyższej jest i powinno być procesem ustawicznym, wnoszącym do teorii i praktyki dydaktyczno-wychowawczej coraz to nowsze-doskonalsze wartości.

Chcąc zatem zająć się rozwiązaniem problemu doboru treści kształcenia w ASG WP warto dokonać krótkiego przeglądu problemów związanych z pracami i osiągnięciami w interesującej nas dziedzinie.

Dotychczasowe próby rozwiązania najistotniejszych kwestii związanych z treściami i programami kształcenia wskazują na różne podejścia metodologiczne poszczególnych autorów i zespołów. Można zatem wnioskować, że różne są także konstrukcje programów w poszczególnych szkołach wyższych. Brak jednolitej interpretacji treści i programów kształcenia pozwala na stwierdzenie, iż w szkołach wyższych dobór treści oraz konstrukcja programów kształcenia tworzone są raczej intuicyjnie bez należytej podbudowy teoretycznej, choć z wykorzystaniem często wieloletniej praktyki ich twórców.

Zazwyczaj - dość powszechnie - przez treści kształcenia rozumie się zbiór usystematyzowanych wiadomości. Często również utożsamia się termin „treści kształcenia” z programem kształcenia. Podejście takie jest również typowe w ASG WP. Chcąc zbadać rozumienie treści kształcenia przez kadrę kierowniczą uczelni w przeprowadzonym wywiadzie czterdziestu oficerom zadano pytanie: „co rozumiecie pod pojęciem treści kształcenia? Zdecydowana większość badanych stwierdziła, że „... są to ujęte w programach kształcenia tematy i zagadnienia, które w trakcie studiów należy przekazać słuchaczom”. Jedynie nieliczne wypowiedzi wskazywały na nieco inne, przeważnie szersze rozumienie tego tematu. Szczegółowe dane w tym zakresie przedstawiono w tabeli 1.1.

Śledząc uważnie dane zawarte w tabeli zauważamy, że rozumienie treści kształcenia w ASG WP raczej nie odbiega od najczęściej prezentowanych poglądów. Sądzić jednak można, iż jest to podejście zbyt

TABELA 1.1.

ROZUMIENIE TREŚCI KSZTAŁCENIA PRZEZ KIEROWNICZĄ KADRĘ ASG WP

Treść terminu	Liczba wypowiedzi			% wypowiedzi		
	szeftowie oddziałów wydziałów katedr	zastępcy szefów katedr kierownicy zakładów	RAZEM	szeftowie oddziałów wydziałów katedr	zastępcy szefów katedr kierownicy zakładów	RAZEM
Treści kształcenia to ujęte w programach tematy i zagadnienia, które w trakcie studiów należy przekazać słuchaczom	14	19	33	78,0	86,5	825 ✓
Treści kształcenia to ogólne założenia jakiego oficera powinna wykształcić uczelnia	2	-	2	11,0	0	5,0
Treści kształcenia to ogólne normatywy nauczania wynikające z celów oraz wytycznych wyższych przełożonych	1	2	3	5,5	9,0	7,5
Treści kształcenia to zbiór elementów zawartych w programach oraz modelach osobowych, które kształtować powinni nauczyciele w toku studiów	1	1	2	5,5	4,5	5,0

zawężone, w pewnym sensie instrumentalne. Z poglądu takiego wynika również raczej konserwatywny pogląd na dydaktykę szkoły wyższej, wyrażający się w dążności do przekazywania słuchaczom w toku studiów pewnego zakresu wiadomości. W takim ujęciu kształcenie ogranicza się

tylko do wiedzy, a mówiąc szczegółowiej do nabycia jej w toku studiów. A przecież, jak zauważa J. Zakrzewski w dydaktyce współczesnej „...przyswajanie wiedzy przez studentów nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi raczej środek pozwalający do opanowania ogólnych umiejętności intelektualnych i motorycznych oraz ukształtowania (wyrobienia) właściwych postaw społecznych i zawodowych.”¹⁾

Utożsamianie treści kształcenia ze zbiorem usystematyzowanych wiadomości nie wytrzymuje również krytyki z punktu widzenia rozwoju nauki i techniki w ogóle. Otóż doświadczenia ostatnich lat wskazują, że zasób wiedzy większości dyscyplin naukowych podwaja się przeciętnie w ciągu 3-4 lat. Część tej wiedzy ulega również w tym okresie zdecydowanym przewartościowaniom, a często nawet pełnej dezaktualizacji. W kontekście tego wyraźnie zauważamy, iż wiedza którą słuchacz ASG WP przyswoi^{zobacz} w pierwszym roku studiów może okazać się przynajmniej częściowo nieprzydatna z powodu objęcia przez niego stanowiska w jednostkach, sztabach lub instytucjach wojskowych. Wynika z tego, że pewien okres studiów został wykorzystany niewłaściwie - został bezpowrotnie stracony.

Jeżeli zatem zauważamy, iż wiedza sama w sobie nie może stanowić istoty współczesnego kształcenia, to musimy jednocześnie odrzucić rozumienie treści kształcenia jako zbioru usystematyzowanych wiadomości.

Inny pogląd w kwestii kształcenia reprezentuje Cz. Maziarz. Dostrzegając złożoność tego pojęcia uważa on, iż ma ono bardzo szeroki zakres i obejmuje warstwy „...naukową, intelektualną oraz dy-

1) J. Zakrzewski: Treści kształcenia w szkole wyższej, (w:)
Treści kształcenia w szkole wyższej. J. Bogusz, T. Lewowicki,
J. Zakrzewski (red.). Warszawa 1983, s. 25.

daktyczno-wychowawczą (organizacja procesu kształcenia, metody oraz środki nauczania i uczenia się, także wyniki).¹⁾ Wydaje się, że takie podejście jest mało precyzyjne, a ponadto wprowadza pewne zmiany w innych terminach systemowych. Przeistacza bowiem w pewnym sensie istotą pojęcia systemu i procesu dydaktycznego, włączając niektóre jego elementy (metody, środki) do treści, które w dotychczasowym ujęciu stanowią tylko jeden z elementów procesu. Sądzić należy, iż na obecnym etapie rozwoju zaistniały przesłanki do zmiany funkcjonujących pojęć i struktur. Stąd też i takie rozumienie nie może - naszym zdaniem - znaleźć zastosowania w praktyce dydaktycznej. Prawdopodobnie autor będąc w fazie badawczej stwierdzenie to traktuje jako robocze. Świadczą o tym również inne jego wypowiedzi. Między innymi autor łącznie z K. Denkiem proponuje nieco wcześniej inne - szersze ujęcie tego problemu wskazując, że „Treść kształcenia jest to dokładnie określony zakres i poziom usystematyzowanych wiadomości, zapewniających opanowanie przez uczących się podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, rozwój umiejętności intelektualnych i manualnych, zainteresowań poznawczych i kształtowanie wartościowych postaw, przekonań i zasad postępowania.”²⁾ Słusznie zauważa J. Zakrzewski³⁾, że w poglądzie tym autorzy zakła-

1) Cz. Maziarz: W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej. (w:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.), Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s. 52.

2) K. Denek, J. Jasnowska, Cz. Maziarz: Zasady doboru i struktury treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa - Łódź 1982.

3) Por. J. Zakrzewski: Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej. (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. T. I. Warszawa 1985, s. 38.

dają, iż przyswojenie wiadomości samo przez się zapewnia rozwój innych elementów osobowościowych człowieka, co w świetle wyników innych badań szczególnie w zakresie właściwości osobowościowych nie ma racji bytu. Ponadto pewne wątpliwości wzbudza również termin „zbiór usystematyzowanych wiadomości.” Otóż ujęcie takie wskazuje na to, że treści kształcenia powinny stanowić pełny wykaz zagadnień wszelkich dziedzin nauki, które powinny stanowić treść nauczania. Podejście takie kcjarzy się z programami i planami tematycznymi.

Nieco inaczej treści kształcenia traktują pedagodzy radzieccy. J. K. Babański twierdzi, że przez treści kształcenia w szkole radzieckiej należy rozumieć „...system wiedzy, umiejętności i nawyków, opanowanie których zapewni rozwój umysłowych i fizycznych zdolności uczniów, kształtowanie w nich postaw światopoglądu komunistycznego i im odpowiadającego postępowania, a także (B. Sz), przygotowanie ich do życia i pracy.”¹⁾

Jeszcze szerzej rozumieją treści kształcenia inni autorzy wskazując, że „...treści kształcenia w szkole socjalistycznej należy określić jako zorientowany komunistycznie i akceptowany pedagogicznie system wiedzy, sposobów działalności, doświadczenia działalności twórczej, doświadczenia emocjonalno wartościujących stosunków między ludzkich, system przyswojenie którego zapewni ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości, przygotowanej do twórczego wzbogacania kultury socjalistycznej, do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa socjalistycznego.”²⁾

1) Pedagogika: (red.) J. K. Babański, Moskwa 1982.

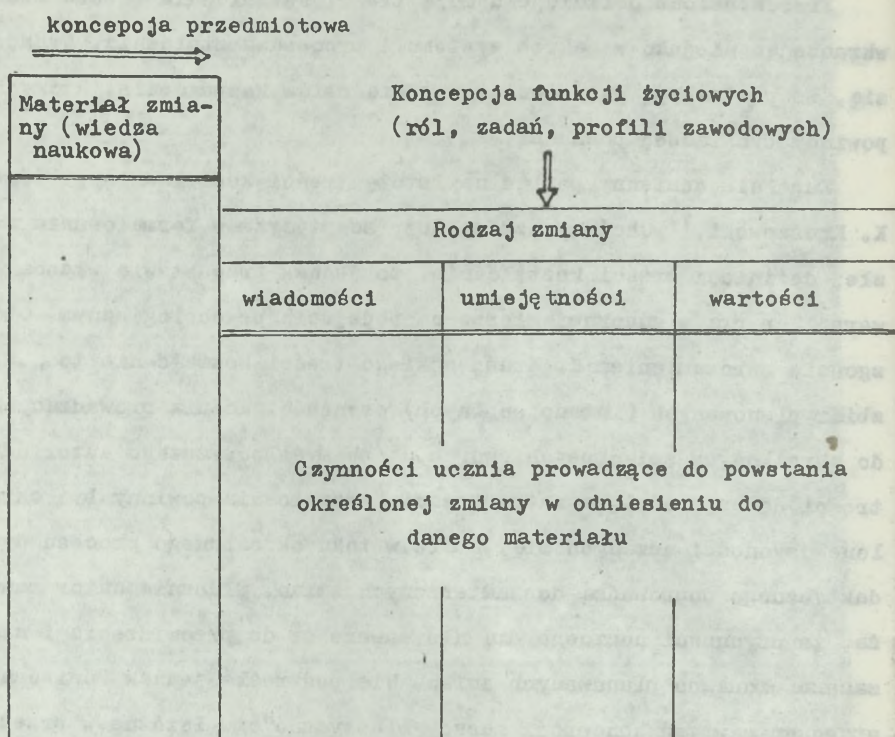
2) Teoreticzeskije osnovy sodierżanija obszczego sredniego obrazowania. W. W. Krajewski, I. S. Lerner (red.) Moskwa 1983.

Przedstawione definicje ujmują treści kształcenia bardzo szeroko wkraczając niejako w zakres systemu i procesu kształcenia. Wydaje się, że przenikają one również w sferę celów kształcenia, których powinny być raczej pochodną.

Zupełnie odmienny pogląd na istotę treści kształcenia prezentuje K. Kruszewski.¹⁾ Choć wyraża on duży sceptycyzm w formułowaniu związanej definicji treści kształcenia, to jednak przedstawia własną wersję opartą w znacznej mierze na podejściu psychologicznym. Otóż zgodnie z rozumieniem K. Kruszewskiego treści kształcenia to "... zbiór planowanych (intencjonalnych) czynności ucznia prowadzących do określonych zmian psychicznych."²⁾ W myśl powyższego autor odnosi treści do czynności, a zatem treścią kształcenia powinny być określone czynności uczących się, które w toku określonego procesu dydaktycznego doprowadzą do zamierzonych zmian. Słusznie autor zauważa, że czynności uczącego się nie zawsze są do przewidzenia i nie zawsze wiodą do planowanych zmian. Nie podkreśla jednak konieczności stosowania w tej koncepcji zasady elastyczności. Istotne w przedstawionej teorii jest to, że treści kształcenia uwidacznia się (wypełnia) w tabeli, której boczną kolumnę stanowi materiał zmiany, a główną część - rodzaj zmiany (patrz rys. 1.2.). Sądzić można, że w prezentowanej propozycji jest wiele słuszności, choć zbyt wyraźne jest tu wyolbrzymienie czynników zmian psychicznych. Wydaje się iż znaczny wpływ na poglądy autora wywarła Deweyowska koncepcja progresywizmu pedagogicznego koncentrująca zasady doboru treści i

1) Por. K. Kruszewski: O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia. (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.). Warszawa 1983. s. 63 - 68.

2) Tamże, s. 67.



Rys. 1.2. Ustalenie treści kształcenia według koncepcji

K. Kruszewskiego

metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb oraz zainteresowań. Rozwinięta przez W. H. Kilpatrika, O. Decroly'ego, A. Sickingera, C. Washburne'a i C. Freineta koncepcja J. Deweya poddana już została dostatecznej krytyce i trudno ją propagować w zaproponowanej formie. O ile można jeszcze uznać pewne uzasadnienia Deweyowskich rozważań w stosunku do szkół podstawowych, o tyle trudno przenosić ją na grunt szkoły wyższej.

Szerokie, w znacznym stopniu odbiegające od dotychczas przedstawionych, rozumienie treści kształcenia proponował J. Zakrzewski. W myśl tej propozycji treści kształcenia to „...zbiór usystematy-

zowanych wiadomości, zestaw określonych umiejętności i nawyków oraz walorów (wartości) o charakterze wychowawczym."¹⁾

Definicja ta choć wywołała dość szeroką polemikę, 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 to, że utożsamiono treści kształcenia z treściami programowymi, dając do zrozumienia możliwość różnego nazywania tej samej rzeczy.

Dość ostra krytyka i dalsze poszukiwania stanowiły prawdopodobnie podstawę do dalszych konstatacji autora, który w 1985 roku przedstawia kolejne dwie propozycje zdefiniowania treści kształcenia. W pierwszym wariantcie przez treści kształcenia rozumie on "...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 zgodnych z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego."²⁾ Wariant drugi zakłada, że "...treści kształcenia jest to system wiadomości, umiejętności i nawyków oraz walorów intelektualnych i ideowo-moralnych, przyswojenie którego zapewniałoby studentom wszechstronne wzbogacenie osobowości, zwłaszcza rozwój ich predyspozycji kierunkowych i instrumentalnych oraz uzyskanie społecznych i zawodowych kwalifikacji zgodnych z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego." (podkr. autora B. Sz)³⁾

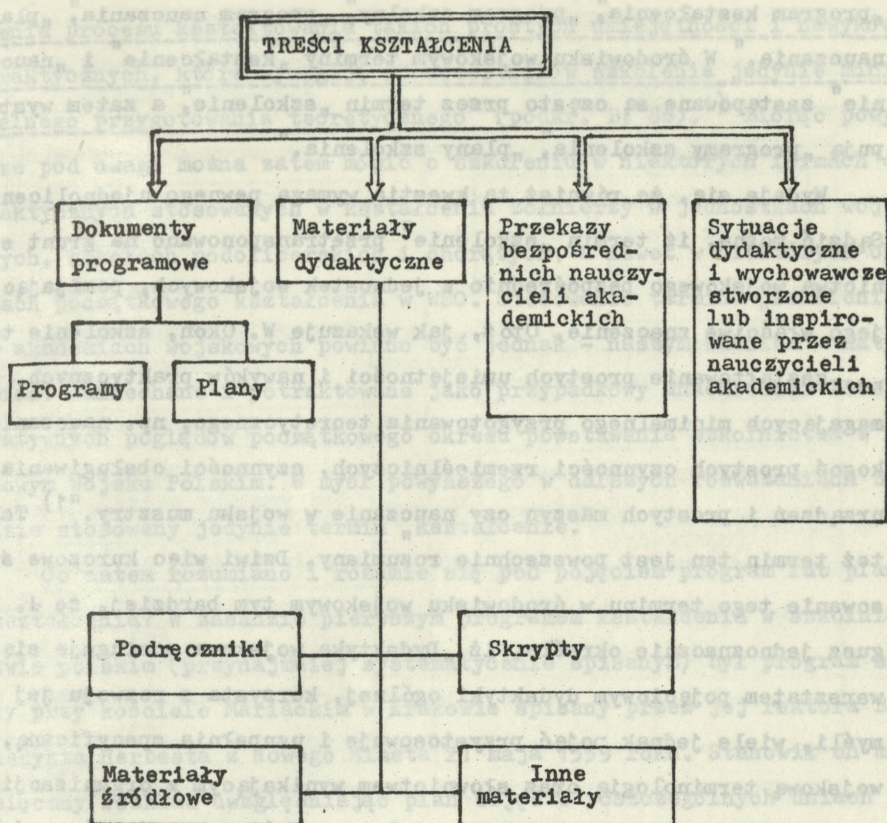
1) J. Zakrzewski: Treści kształcenia ... s. 25

2) J. Zakrzewski: Problemy teorii ... s. 39

3) Tamże, s. 39 - 40.

W zasadzie druga wersja znaczenia różni się jedynie wprowadzeniem walorów intelektualnych i ideowo-moralnych, jest więc niejako poszerzeniem wariantu pierwszego. W prezentowanym podejściu daje się zauważyć z jednej strony wpływ poglądów autorów radzieckich, z drugiej zaś dążność do systemowego ujęcia treści kształcenia. W efekcie daje się zauważyć, iż wszystkie trzy prezentowane definicje traktują treści kształcenia jako swoisty system (makrosystem), w którym można wydzielić kilka podsystemów, zwanych zresztą przez samego autora podukładami lub minisystemami. Czy można jednak aż tak traktować treści kształcenia? Otóż wydaje się, że nie. Nie ulega wątpliwości, iż są one częścią składową systemu lub procesu dydaktycznego uczelni. Ale czy same są systemem? Autor wskazuje, że w skład jego wchodziłoby kilka elementów (podsystemów). Spróbujmy zatem przedstawić ten układ graficznie (rys. 1.3.).

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. Sam autor stwierdza zresztą w wyjaśnieniach definicji, że treści kształcenia zawarte są w tych elementach. A zatem z pewnością jest to pewien układ podporządkowań, ale czy system? Możemy raczej stwierdzić, że plany, programy, materiały dydaktyczne itp. są raczej finalnym odzwierciedleniem koncepcji treści kształcenia, a więc są pewną pochodną w stosunku do treści. Bez względu jednak na wskazane wątpliwości należy wyraźnie podkreślić, iż przedstawione koncepcje J. Zakrzewskiego zdecydowanie i chyba właściwie określają zakres pojęcia i bezprzecznie stanowią



Rys. 1.3. Makrosystem treści kształcenia w koncepcji

J. Zakrzewskiego

podstawową bazę do dalszych rozważań.

1.2. Treści kształcenia a programy i plany kształcenia

Podobnie jak w kwestii pojęcia treści kształcenia, również w zakresie programów istnieją zasadnicze rozbieżności i różne podejścia metodologiczne. Przy czym komplikacje są w tym wypadku jeszcze większe, a wynikają głównie ze stosowania różnych terminów, które dość często są utożsamiane. Chodzi tu głównie o takie terminy, jak:

„program kształcenia”, „program szkolny”, „program nauczania”, „plan nauczania.” W środowisku wojskowym terminy „kształcenie” i „nauczanie” zastępowane są często przez termin „szkolenie”, a zatem występują „programy szkolenia”, „plany szkolenia.”

Wydaje się, że również ta kwestia wymaga pewnego ujednoczenia. Sądzić można, iż termin „szkolenie” przetransponowano na grunt szkolnictwa wojskowego bezpośrednio z jednostek wojskowych, pomijając jego właściwe znaczenie. Otóż, jak wskazuje W. Okoń, szkolenie to „...kształtowanie prostych umiejętności i nawyków praktycznych, wymagających minimalnego przygotowania teoretycznego, np. nauczanie kogoś prostych czynności rzemieślniczych, czynności obsługiwanie urządzeń i prostych maszyn czy nauczanie w wojsku musztry.”¹⁾ Tak też termin ten jest powszechnie rozumiany. Dziwi więc kurczowe stosowanie tego terminu w środowisku wojskowym tym bardziej, że J. Bogusz jednoznacznie określa, iż „Dydaktyka wojskowa posługuje się warsztatem pojęciowym dydaktyki ogólnej, korzysta z rozwoju jej myśli, wiele jednak pojęć przystosowuje i uzupełnia specyficzną, wojskową terminologią oraz słownictwem wynikającym z organizacji procesu kształcenia i wychowania żołnierzy różnych rodzajów wojsk i służb oraz stopni i funkcji. Najczęściej pojęcia „szkolenie” używa się w wojsku w znaczeniu wyższym i szerszym. Pierwsze odnosi się do tzw. szkolenia podstawowego, drugie zaś do całokształtu działalności dydaktycznej wojska. Nie wydaje się jednak słuszną, aby całokształt złożonej działalności dydaktycznej wojska nazywać szkoleniem. Pojęciem tym powinniśmy posługiwać się jedynie dla okreś-

1) W. Okoń: Słownik Pedagogiczny. Warszawa 1984 s. 298.

lenia procesu kształtowania takich prostych umiejętności i nawyków praktycznych, które wymagają od uczestników szkolenia jedynie minimalnego przygotowania teoretycznego" (podkr. B. Sz).¹⁾ Biorąc powyższe pod uwagę można zatem mówić o szkoleniu w niektórych formach dydaktycznych stosowanych w kształceniu żołnierzy w jednostkach wojskowych, szkołach podoficerskich i chorążych, a nawet w niektórych okresach początkowego kształcenia w WSO. Stosowanie terminu „szkolenie” w akademiach wojskowych powinno być jednak - naszym zdaniem - natychmiast zaniechane i potraktowane jako przypadkowy anachronizm konserwatywnych poglądów początkowego okresu powstawania szkolnictwa w Ludowym Wojsku Polskim. W myśl powyższego w dalszych rozważaniach będzie stosowany jedynie termin „kształcenie.”

Co zatem rozumiano i rozumie się pod pojęciem program lub plan kształcenia? W zasadzie pierwszym programem kształcenia w szkolnictwie polskim (przynajmniej systematycznie spisany) był program szkoły przy kościele Mariackim w Krakowie spisany przez jej rektora Benedykta Herbesta z Nowego Miasta 21 maja 1559 roku. Stanowił on miesięczny rozkład uwzględniając plan zajęć w poszczególnych dniach tygodnia, a także podział godzinowy oraz wskazania co do stosowania metod i form kształcenia. W poszczególnych dniach tygodnia zawarto treści kształcenia.²⁾ Słusznie zauważa Cz. Maziarz, że już w wieku XVIII program taki pojmowano jako rejestr treści usystematyzowanych

1) J. Bogusz. Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983, s. 15-16.

2) Program szkoły krakowskiej przy kościele Mariackim. Kraków 1559 (tyt. oryginału „Cracoviensis schoiae apud S. Mariae templum institutio”). (w) O edukacji dawnych polaków. Warszawa 1982.

w przedmiotach nauczania.¹⁾

Progresywiści program kształcenia utożsamiali ze szczególnym rejestrem zadań i problemów do rozwiązania przez ucznia. Przy takim ujęciu rozwiązywanie wyznaczonych zestawów zadań powinno dawać w efekcie opanowanie rozumianych instrumentalnie umiejętności umysłowych i praktycznych.

Program, jak wskazuje Cz. Maziarz bywał też ujmowany w znaczeniu hierarchicznego układu celów nauczania, którym miały odpowiadać podporządkowane odpowiednio treści.

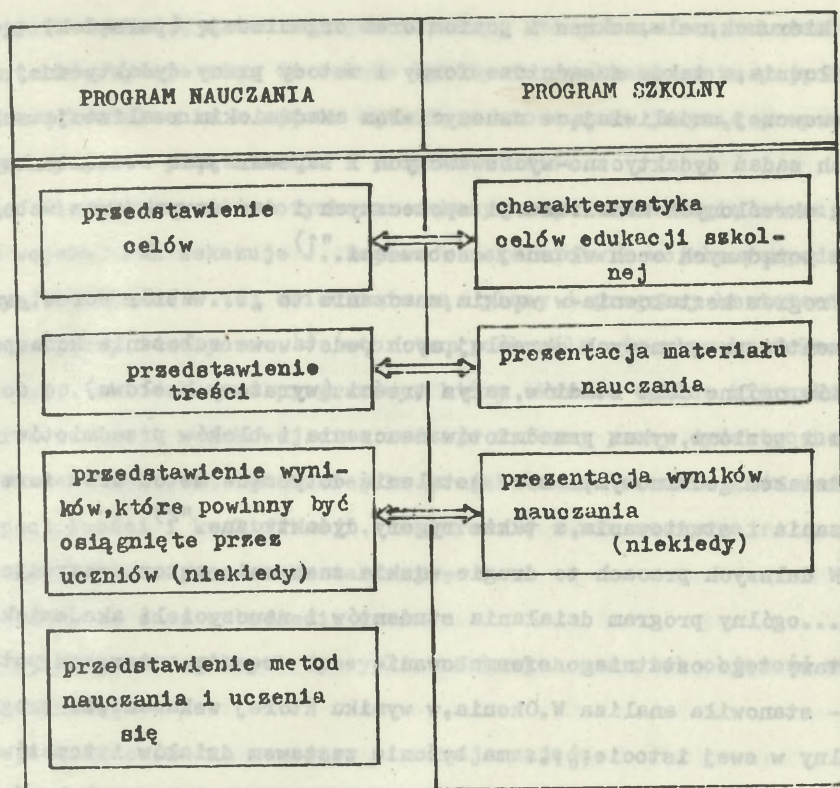
W. Okoń definiuje w zasadzie dwa pojęcia - programy szkolne i programy nauczania, przy czym prezentowane w różnych wydawnictwach poglądy mają różny zakres. Tak więc program nauczania w „Słowniku pedagogicznym” rozumiany jest jako „...przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnane przez uczniów.”²⁾ Jednocześnie autor ten dostrzega, iż „przez pojęcie programu nauczania rozumie się zazwyczaj odpowiednio przez specjalistów uporządkowany zbiór tematów z wybranych dziedzin wiedzy i życia, przydatny dla nauczania.”³⁾ Jednak zdaniem autora program nauczania wyznacza treści, które dobierane przez rzeczoznawców mają służyć tworzeniu podstawowego szkieletu osobowości.⁴⁾ W zasadzie można uznać, że autor z programami nauczania utożsamia programy szkolne. W cytowanym już „Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej wskazuje, że programy szkolne, będące formalną wykładnią

1) Por. Cz. Maziarz. W sprawie niektórych pojęć teorii programów w szkole wyższej, (W:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.), Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s. 52.

2) Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984, s. 244

3) W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s. 91.

4) Tamże.



Rys.1.4. Elementy programów nauczania i programów szkolnych w ujęciu W.Okonia.

treści kształcenia, z reguły zawierają charakterystykę celów edukacji szkolnej, po której następuje prezentacja materiału nauczania i niekiedy wyników nauczania."

Uwzględniając poszczególne elementy przedstawionych ujęć łatwo zauważamy, że oba wskazane terminy w zasadzie zawierają niemal te same elementy składowe, co wskazano na rys.1.4.

Szersze ujęcie istoty programów kształcenia przedstawia w swych rozważaniach J.Zakrzewski, rozpatrując je w dwóch płaszczyznach. W rozumieniu szerokim program kształcenia to "...ogół ustaleń określają-

cych kierunek, cele, zakres i poziom oraz organizację (porządek) treści kształcenia, a także zasadnicze formy i metody pracy dydaktycznej i wychowawczej, umożliwiające nauczycielom akademickim realizację założonych zadań dydaktyczno-wychowawczych i zapewniające studentom zdobycie określonych kwalifikacji społecznych i zawodowych oraz wzbogacenie pożądanymi cechami własnej osobowości.^{"1)}

Program kształcenia - w wąskim znaczeniu to "... zbiór normatywnych dokumentów programowych określających podstawowe założenia koncepcji studiów, ogólne cele studiów, zarys treści (wyrażony hasłowo) co do zakresu i poziomu, wykaz przedmiotów nauczania i bloków przedmiotów z podziałem godzinowym, ramowe ustalenia dotyczące metod oraz form nauczania i studiowania, a także rygory dydaktyczne."²⁾

W dalszych pracach to drugie - wąskie znaczenie autor precyzuje jako "... ogólny program działania studentów i nauczycieli akademickich.³⁾ Podstawą tego ostatniego sformułowania - co zresztą autor sam potwierdza - stanowiła analiza W. Okonia, w wyniku której wskazano, że program szkolny w swej istocie "... ma być nie zestawem działów i tematów, lecz programem działalności uczniów i sterujących ich działalnością nauczycieli."⁴⁾ J. Zakrzewski mówiąc o zbiorze dokumentów normatywnych określa jednocześnie, że stanowią je plany i programy studiów. W takim

1) J. Zakrzewski. "Treści kształcenia w szkole wyższej. (W:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.). Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s. 26.

2) Tamże.

3) J. Zakrzewski. Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej. (W:) T. Lewowicki, I. Wojtczak, J. Zakrzewski (red.). Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i empiryczne. Poznań - Warszawa 1985, t. I, s. 43.

4) W. Okoń. Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi. (W:) Problemy konstruowania programów szkolnych. Warszawa 1982.

ujęciu dochodzą zatem kolejne terminy, których zakres należałoby ustalić. Wydaje się, że celowe byłoby tu wyeliminowanie pojęcia programu kształcenia w ujęciu wąskim, a stosowanie jedynie proponowanych pojęć - plan studiów i program studiów.

Nieco inną, niż dotychczas wskazywano, terminologię stosuje się w wojsku. Jak wskazuje J. Bogusz w szkolnictwie wojskowym podstawowymi terminami w tej dziedzinie są: plany i programy kształcenia oraz plany tematyczne.¹⁾ Autor ten podkreśla, że plan kształcenia to „...taki dokument programowy, który określa ogólne kierunki i zakres edukacji wojskowej oraz rodzaje i formy pracy dydaktycznej.”²⁾ Dokument ten jest zatem niejako projektem kształcenia kadr według specjalności i kwalifikacji. Zawiera się w nim zazwyczaj:

- harmonogram procesu kształcenia;
- zbiorcze dane o budżecie czasu;
- wykaz poszczególnych dyscyplin naukowych oraz ich objętość w godzinach;
- podział czasu na semestry i rodzaje zajęć;
- czas przeznaczony na zajęcia zespołowe i indywidualne;
- formy i terminy rozliczeń, kontroli i oceny realizacji programu i prac kursowych;
- informację o stażach i praktykach oraz egzaminach państwowych i pracach dyplomowych.

Programy kształcenia, w ujęciu tegoż autora, są to dokumenty „...które ustalają treść naukową i metodyczną kompozycję poszcze-

1) J. Bogusz. Planowanie i organizacja kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. (w:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.). Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Warszawa - Dąblin 1984, s. 93-94

2) Tamże, s. 93

gólnych dyscyplin szkoleniowych."1) Ogólnie można określić, że programy te zawierają następujące dane:

- informację o funkcjach poszczególnych dyscyplin w systemie przygotowania specjalistów wojskowych;
- wyjaśniają treść naukową i metodyczną budowę dyscypliny;
- określają zakres wiedzy, nawyków i umiejętności. Dokumenty takie opracowuje się dla każdej specjalności i wszystkich dyscyplin ujętych w planie kształcenia.

Plany tematyczne uczelni określają „...zgodnie z celami i zadaniami całego cyklu kolejność nauczania - uczenia się ujętych w programie treści kształcenia."2) Stanowią one zatem o skuteczności realizacji planów i programów kształcenia.

Ogólnie można przyjąć, że powyższe wskazania stanowią w zasadzie pewien normatyw w szkolnictwie wojskowym, choć naturalnie istnieje szereg odstępstw a nawet nieco innej interpretacji poszczególnych dokumentów. Tak np. w ASG WP funkcjonują w praktyce aż cztery dokumenty (Plan studiów dyplomowych, Programy zakresowe studiów, Plany tematyczne i Rozwinięte przedmiotowe plany tematyczne - katedralne) przy czym jako dokument programowy uczelni jako całości można uznać Plan studiów dyplomowych. Programy zakresowe i Plany tematyczne są dokumentami wydziałowymi, a rozwinięte przedmiotowe plany tematyczne dokumentami katedralnymi.

Naturalnie ujęcie takie, jak również inne podejścia stosowane w różnych uczelniach wynikają z ich specyfiki, a głównie z organizacji uczelni.

W aspekcie przedstawionego poglądu można zauważyć, że generalnie

1) Tamże, s. 94

2) Tamże, s. 95

pojęcie programów kształcenia obejmuje w zasadzie szereg komponentów wskazujących co uczyć i kształtować, a często jak to robić. Wynika z tego, że są one niejako zbiorem usystematyzowanych treści kształcenia z ewentualnymi wskazówkami o charakterze metodycznym. Konkludując można również uogólnić, iż plany kształcenia należy traktować jako dokumenty o charakterze organizacji procesu kształcenia w uczelni.

1.3. Koncepcja znaczeniowo - zakresowa treści, programów i planów kształcenia.

Dotychczasowe rozważania wskazują na stosunkowo znaczną różnorodność w rozumieniu i interpretacji rozpatrywanych terminów. Ponieważ treści kształcenia, programy i plany stanowić będą istotą dalszych dociekań, konieczne staje się dokonanie pewnych ustaleń, pozwalających na dalszą jednolitą interpretację rozpatrywanych zjawisk i faktów.

Biorąc pod uwagę funkcjonujące aktualnie w praktyce znaczenia, a głównie osiągnięcia wieloletnich badań zespołu J. Zakrzewskiego termin "treści kształcenia" rozumiemy jako usystematyzowany zbiór wszelkich elementów o znamionach kwalifikacji osobowo-zawodowych oraz sytuacji dydaktyczno-wychowawczych determinujących wykształcenie, zgodnie z pożądanym wzorcem (modelem), słuchaczy uczelni.

Przedstawiona definicja odbiega w swym znaczeniu od proponowanych ale naszym zdaniem zawiera w sobie postulaty różnych ujęć i podejść i to zarówno przybliżonych do propozycji J. Zakrzewskiego (i podobnych), jak również K. Kruszewskiego (i zbliżonych).

Naturalnie staje się ona funkcjonalna tylko wówczas, gdy podstawą doboru treści będą wypracowane modele osobowo-zawodowe absolwenta szkoły (uczelni). Ponieważ podejście takie (dostosowanie treści

do modeli osobowo-zawodowych) można już uznać za typowe, sądzimy, iż będzie ona należycie interpretowana. W elementach o znamionach kwalifikacji osobowo-zawodowych mieścić się będą bowiem zarówno zbiory wiadomości i umiejętności, jak również, nawyki, cechy charakterologiczne czy też wszelkie walory o charakterze wychowawczym. Zawarte tu mogą być również proponowane przez K. Kruszewskiego czynności ucznia, jak również stosunkowo mało doceniane czynności (zabiegi) nauczyciela. Jest to więc ujęcie dość szerokie, obejmujące w zasadzie całościowy obszar oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Sądzić można, że właśnie w ten sposób udaje się wyeliminować zdecydowane gloryfikowanie wiadomości i umiejętności co chyba odzwierciedla tendencje rozwoju współczesnej dydaktyki.

Wydaje się, że podejście takie w pełni odpowiada koncepcji ujęcia treści w rozumieniu J. Zakrzewskiego (por. rys. 1.3.). Tak więc treści te przedstawione będą zarówno w programach i planach, jak również materiałach dydaktycznych oraz bezpośrednich przekazach nauczycieli akademickich i sytuacjach dydaktycznych inspirowanych i tworzonych nie tylko przez nauczycieli lecz również przez słuchaczy.

W kontekście powyższego podstawowymi dokumentami zawierającymi treści kształcenia będą programy i plany przy czym ujmują one treści w zasadzie w sposób formalny. Należy również wskazać, iż dokumenty te ujmować muszą również, co podkreślają niemal wszyscy autorzy, inne elementy, stanowiące w pewnym sensie niejako wyznaczniki treści kształcenia. Chodzi tu głównie o cele, chronologiczne układy treści, a nawet formy i metody kształcenia.

Ponieważ wyodrębniono jako dokumenty programowe zarówno programy jak i plany konieczne staje się odzwierciedlenie zasadniczych różnic między nimi.

Wychodząc z podstawowego znaczenia samych wyrazów: program i

plan można wskazać, że w swej istocie program powinien dotyczyć wykładni pewnych założeń i wytycznych działania mającego te założenia zrealizować, natomiast plan powinien uwzględniać realizację zadań programowych w określonym czasie i środowisku.¹⁾ Jak zatem zauważamy plany dotyczą raczej strony organizacyjno-funkcjonalnej studiów, a zatem powinniśmy mówić o planie studiów, a nie o planie kształcenia. Doświadczenia ASG WP wskazują, że programem kształcenia w uczelni moglibyśmy nazwać zbiór dokumentów określających zadania, cele, treści oraz organizacyjną stronę procesu kształcenia. A zatem program kształcenia uczelni stanowią wszelkie programy i plany studiów opracowane na różnych szczeblach organizacyjnych uczelni (Plan studiów dyplomowych, Program zakresowy studiów, Plan tematyczny-wydziałowy, Rozwinięty przedmiotowy plan tematyczny-katedralny).

W konkluzji dotychczasowych dociekań, przy jednoczesnym uwzględnieniu wieloletniej praktyki uczelni program kształcenia będziemy rozumieli za J. Zakrzewskim jako ogół ustaleń określających kierunek, cele, zakres i poziom oraz organizację treści kształcenia, a także zasadnicze formy i metody pracy dydaktycznej i wychowawczej, umożliwiające nauczycielom akademickim realizację złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych i zapewniające słuchaczom zdobycie określonych kwalifikacji społecznych i zawodowych oraz wzbogacenia cech własnej osobowości.

Programu kształcenia nie będziemy zatem traktować jako oddzielnego-specjalnego dokumentu ujmującego wskazane elementy. Będzie on raczej ujęty w szeregu różnego rodzaju programach nauczania lub planach studiów, które ze względu na specyfikę poszczególnych uczelni

1) Por. Słownik Języka Polskiego. Warszawa 1979, t. II.

mogą przyjmować różne nazwy.

Z powyższego wynika, iż program kształcenia obejmować będzie zarówno treści kształcenia jak również inne elementy systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni. Programy studiów (nauczania), a także plany studiów stanowić będą dokumenty odzwierciedlające treści oraz stronę organizacyjną programu kształcenia, zakresowo zatem stanowić będą elementy tego programu.

2. TREŚCI KSZTAŁCENIA W ASGWP W ASPEKTCIE TEORII ICH DOBORU.

Nie ulega wątpliwości, że na efektywność kształcenia w każdej szkole i uczelni zdecydowany wpływ wywierają treści, a głównie koncepcje ich doboru i układu. Często koncepcje te nazywane są teoriami doboru i układu lub nawet teoriami kształcenia (np. W. Okoń). W literaturze przedmiotu można również spotkać określenie - idee doboru treści. Sądzić można, że wszystkie te sformułowania są trafne. Dlatego też do dalszych naszych rozważań przyjmujemy propozycję J. Zakrzewskiego, który wskazuje, że przez „... teorie doboru i układu treści kształcenia należy rozumieć idee przewodnie obowiązujące w procesie kształcenia, które powinny być przestrzegane przy ich formowaniu.”¹⁾

2.1. Teorie (koncepcje) doboru i układu treści kształcenia.

Teorie (koncepcje) doboru treści kształcenia są w społeczności zajmującej się pedagogiką na ogół znane. Większość z nich, a szczególnie te, które funkcjonowały w szkolnictwie, poddana została krytyce. Część, głównie powstałych w ostatnich latach nie znalazła praktycznego odzwierciedlenia w działalności dydaktycznej. Ze względu jednak na konieczność przeprowadzenia niezbędnych porównań i analiz celowe jest zastanowienie się nad istotą poszczególnych koncepcji.

1) J. Zakrzewski. Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej. (W:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. Warszawa-Poznań 1985, t.I, s.45.

Biorąc za podstawę dotychczasowe badania Cz. Kupisiewicza możemy wskazać dwie grupy takich koncepcji.¹⁾ Pierwsza z nich nazywana przez autora tradycyjnymi dotyczy koncepcji (teorii) stosowanych już w szkolnictwie, a obecnie uważanych za przestarzałe, a nawet anachroniczne. Druga grupa dotyczy koncepcji współczesnych, z których część na obecnym etapie stanowi w zasadzie tylko propozycje. Do koncepcji tradycyjnych zalicza się: encyklopedyzm, formalizm i utylitaryzm dydaktyczny. Koncepcje współczesne to: egzemplaryzm, strukturalizm, materializm funkcjonalny, koncepcja problemowo-kompleksowa, przedmiotowa, szerokich pól treściowych, zakresów czynności, ośrodków aktywizacji, rdzeni treściowych.

ENCYKLOPEDYZM (Materializm dydaktyczny) zwany też kształceniem materialnym to teoria, według której głównym zadaniem nauczania jest przekazanie uczniom (studentom) jak największego zasobu wiadomości. Pomimo tego, że jest to koncepcja typowa dla szkolnictwa XVI i XVII wiecznego znajduje ona do dziś wielu popularyzatorów, którzy powołując się często na J. A. Komeńskiego dążą do przekazania słuchaczom (uczniom, studentom) wszystkiego z każdej dziedziny. W wyniku takiego podejścia każdy nauczyciel - specjalista dąży do przekazania szerokiego zakresu danych z wykładanego (nauczanego) przedmiotu, wymuszając jednocześnie przyswojenie tych treści przez uczących się. Rezultatem takiej działalności jest przeładowanie programów zbędnymi szczegółami, a modernizacja planów polega zazwyczaj na dodawaniu nowych

1) Por. Cz. Kupisiewicz. Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. (W:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.). Treści kształcenia w szkole wyższej Warszawa 1983, s.8-17; oraz tegoż autora. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980. Podobne problemy te ujmują: W. Okoń. (W:) Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1976, oraz J. Bogusz (W:) Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983.

wiadomości. W efekcie uczący się przyswajają ogromne partie materiału, który po wyegzekwowaniu przez nauczyciela zazwyczaj zapominają. Konsekwencją takiego podejścia jest również dążność do pełnej realizacji programu w dużym pośpiechu, często kosztem dokładności i zrozumienia materiału przez uczących się. Istotne jest tu również to, że praca słuchacza (studenta) w godzinach pozalekcyjnych ogranicza się do wykonania zadań o charakterze manualnym lub uczenia się pamięciowego. Nie ma zatem miejsca na studiowanie, własne przemyślenia, tworzenie własnych koncepcji i rozwiązań. W rzeczywistości więc student (słuchacz) posiadający dobrą pamięć, zdający bardzo dobrze egzaminy jest wysoko ceniony w szkole (uczelni) lecz w praktyce okazuje się nieporadny i niezdolny do efektywnej działalności. Naturalnie celowe jest tu wskazanie, że kształcenie takie prowadzi często do deprawacji umysłowych. Jest ono również przyczyną stresów, a również w praktycznej działalności zarzaman i utraty pewności siebie.

FORMALIZM DYDAKTYCZNY jest teorią niejako przeciwstawną encyklopedyzmowi. Zakłada on, iż istotą kształcenia jest rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, jednocześnie traktując treści jedynie jako środek służący zakładanej idei. Zwolennicy tej koncepcji zdecydowanie marginalnie traktowali wiedzę często ją nawet negując. Tak np. Pestalozzi sugerował, aby kształcenie przybierało formę wzmacniania sprawności umysłowej czyli w efekcie dawało wykształcenie formalne. Dość radykalny w swych poglądach był również A.B. Dobrowolski. W poglądach jego dość wyraźnie dominuje dążność do nauczania myślenia, ale jednocześnie tylko myślenia albowiem ono stanowić będzie samo w sobie o przyroście wiedzy czy nawet nabywania umiejętności.

W myśl takiego podejścia formalistów w doborze treści kształcenia zdecydowanie preferowali przedmioty instrumentalne, a głównie mate-

matykę i języki nie dostrzegając w procesie kształcenia intelektu innych dziedzin nauczania.

Z pewnością dostrzeganie konieczności kształcenia uwagi i wyobraźni było wielką zasługą formalistów. Szkoda jednak, że w swych dążeniach stali się zbyt radykalni, a przez to nie dostrzegali faktu, że na operacje myślowe, na kształtowanie intelektu wywierają wpływ również inne czynniki, a między innymi także wiedza. Ten radykalizm uczynił koncepcję zbyt jednostronną i praktycznie niemożliwą do stosowania we współczesnych warunkach kształcenia. Nie świadczy to jednak o tym, że pewne idee zwolenników formalizmu są niesłuszne. Wydaje się, że wiele elementów tej koncepcji należy włączać do teorii współczesnych.

UTYLITARYZM DYDAKTYCZNY stanowi w swej istocie koncepcję preferującą w doborze treści kształcenia jedynie indywidualną i społeczną działalność uczniów (studentów). Jeden z twórców tej teorii J. Dewey ujmował kształcenie jako proces ciągłej rekonstrukcji doświadczenia. W aspekcie powyższego utilitaryzm opierał wykształcenie na praktycznym przygotowaniu do życia, traktując zupełnie marginalnie systematyczną wiedzę. To właśnie takie podejście stało się przyczynkiem doś masowego powstawania (szczególnie w USA) tzw. „szkół życia,” które jednak pod pręgierzem ostrej krytyki zaczęły podupadać w połowie lat 50-tych. Podstawą kształcenia w szkołach o charakterze utilitarnym było zapewnienie uczniom znacznej swobody głównie w doborze przedmiotów nauczania oraz w zaspakajaniu własnych, często subiektywnych potrzeb i zainteresowań. W rezultacie tego dążono do takiej konstrukcji programów nauczania, aby była ona pełnym odzwierciedleniem praktycznych zainteresowań uczących się. Dlatego też jako słuszne można uznać zarzuty wysuwane tej teorii przez esencjalistów. Szczególnie dotyczy to zbyt przesadnego przenoszenia

mainterесowań uczących się nad ich wysiłek; przenoszenia swobody nad karność oraz doświadczeń osobistych nad doświadczenia ludzkości, a także nadawanie większego znaczenia potrzebom bezpośrednim nad cele wychowania.¹⁾ Jako dość istotny możemy potraktować również zarzut pomniejszania roli nauczyciela w procesie kształcenia, a często nawet przenoszenia znaczenia inicjatyw ucznia nad inicjatywy nauczyciela.

W aspekcie przedstawionej krytyki celowe jest jednak wskazanie, że przedstawiciele tego kierunku zwrócili uwagę na inne niż przedmiotowe traktowanie uczących się. Wskazali również, choć w sposób zbyt pragmatyczny, na znaczenie praktyki w kształceniu.

EGZEMPLARYZM to teoria, w myśl której treści kształcenia nie powinny być układane w sposób systematyczny lecz wybiorczy tzn. taki, w którym uczy się tylko najistotniejszych (typowych) zagadnień dla danych problemów, pomijając zjawiska drugorzędne. Koncepcję tę jako antidotum na „przeładowanie” programów szkolnych opracował w 1958 roku pedagog z RFN Hans Scheuerl. Rezygnując z przedstawiania w treściach programowych ciągłości zdarzeń i procesów proponował on nauczanie przedmiotowe opierać na odpowiednio wybranych przykładach, wzorcach postępowania czy też zestawach funkcji. Chodzi więc o to, aby uczyć się na podstawie poznania jednego - typowego zjawiska, rzeczy czy procesu potrafił scharakteryzować, zrozumieć istotę odpowiedniej zbiorowości, ciągłości procesów lub zjawisk.

W praktyce rozróżnia się dwie odmiany tej koncepcji.²⁾ Pierwsza nazywana nauczaniem paradygmatycznym (paradigma - przykład, wzór)

1) Por. K. Sońnicki. Pedagogika esencjalizmu w USA. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4.

2) Por. Cz. Kupisiewicz. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976, s. 95.

sakłada, że w programach nauczania treści należy układać nie w sposób systematyczny lecz ogniskowy (wzorcowy) zawierając główny materiał w kilku (kilkunastu) punktach węzłowych. Druga, na zasadzie „pars pro toto” (część zamiast całości) sakłada zaznajamianie kształconych tylko z głównymi materiałami dziedzin nauki, dobranymi tak, aby stanowiły podstawę do analizy i rozumienia całości dzieła.

Sądzić można, iż przedstawione podejście może być stosowane jedynie w niektórych dziedzinach nauki (np. historia) lecz trudno zastosować je w innych, szczególnie w szkolnictwie wyższym.

STRUKTURALIZM to koncepcja, która - podobnie jak egzemplaryzm - dąży do eliminowania przeładowania materiałem programów kształcenia w szkołach. W koncepcji tej zakłada się budowę programów w taki sposób, aby treści w nich zawarte odzwierciedlały systemowy układ wiedzy nie tylko poszczególnych dyscyplin, lecz również całości nauk. Propagatorem tej koncepcji w Polsce był K. Sośnicki.¹⁾ Wychodząc z założenia, że redukcja przeładowanym materiałem programów postępuje w stałej sprzeczności z rozwojem nauki, wskazał, iż do programów należy włączać treści najważniejsze dla danej nauki, uwzględniając jej trwałe dorobek, historyczne źródła oraz najnowsze osiągnięcia. Istotne w przedstawionej koncepcji jest to, że uwzględnia ona zasadę nierozzerwalności teorii z praktyką.

W koncepcji tej nie rezygnuje się z systematycznego układu treści ale w każdym przedmiocie zaleca się wyodrębnienie elementów niezbędnych w kształceniu, zawierających podstawowe i trwałe wartości naukowe, oraz tych, które nie są zbyt potrzebne, stanowią jedynie niejako uzupełnienie tych pierwszych.

Teoria powyższa choć znajduje w środowisku pedagogicznym wielu

1) K. Sośnicki. Aby programy były „współczesne i życiowe”. „Nowa Szkoła” 1963, nr 4.

zwolenników wymaga, naszym zdaniem, nadal weryfikacji i dokładnego jej opracowania szczególnie w zakresie układu struktur wiedzy w poszczególnych dziedzinach.

MATERIALIZM FUNKCJONALNY stanowi stosunkowo nowoczesną, zaproponowaną przez W. Okonia koncepcję, w której jako podstawowe wyznaczniki doboru treści kształcenia uznaje się: względy światopoglądowe, idee przewodnie poszczególnych przedmiotów oraz wszechstronną działalność uczących się.¹⁾ Eksponowana przez autora teorii wszechstronna działalność uczących się powinna przebiegać w sferze przyrodniczej, społecznej, kulturalnej i technicznej. Niezmiernie jest tu założenie, iż proces poznawania rzeczywistości będzie tylko wtedy efektywny gdy łączyć się będzie jednocześnie z jej przekształcaniem. Stąd też konieczny jest w takim wypadku celowy dobór odpowiednich metod, które pozwolą na kształcenie samodzielnego myślenia i działania, a jednocześnie eksponować będą rozwój zdolności twórczych i zainteresowań poznawczych.

Można sądzić, że u podłoża takiego podejścia legła koncepcja konieczności połączenia potrzeb i wymogów społecznych z jednej strony, z drugiej zaś potrzeb i zainteresowań uczących się.

W aspekcie powyższego dostrzegamy, iż w koncepcji tej zawarte są w zasadzie wszelkie postulaty kształcenia nowoczesnego. Wprowadzenie jej jednak do praktyki pedagogicznej wymaga dalszych, sukcesywnych i wszechstronnych badań empirycznych, które mogą pozwolić na konkretyzację wszystkich przedstawionych założeń.

KONCEPCJA PROBLEMOWO - KOMPLEKSOWA, za której twórcę uznaje się B. Suchodolskiego zakłada w swej istocie rezygnację z informacyjno-systematycznego układu treści, a zastosowanie układu problemowo-kompleksowego. Chodzi tu głównie o to, aby uczyć nie tak jak dotychczas

1) Por. W. Okoń. Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa, 1987.

według określonych przedmiotów wynikających z systematyki nauk, ale według problemów o charakterze interdyscyplinarnym, wymagającym wiedzy i umiejętności różnych dziedzin nauki. Autor teorii słusznie zakłada, iż współczesny rozwój nauki i techniki jest tak szybki i rozległy, że tworzą się obszary wiedzy wielu dyscyplin, silnie ze sobą powiązanych. Możemy zatem zauważyć, że w praktyce absolwent każdej szkoły, a szczególnie szkoły wyższej będzie się spotykał właśnie z takimi - zintegrowanymi problemami. Jeżeli zatem już w uczelni przygotowujemy słuchaczy do takiego problemowego podejścia do rozwiązywania wielorakich zadań, wówczas spełnimy wymóg przygotowania absolwenta do działalności zawodowej.

Trzeba jednak zauważyć, iż w takim ujęciu treści kształcenia niezbędne jest bardzo dobre przygotowanie, a raczej znaczny zasób wiedzy słuchaczy z różnych dziedzin. Tak zatem zaistniałaby konieczność stworzenia warunków do intensywnych studiów indywidualnych z poszczególnych dziedzin w takim wymiarze, aby zapewnił właściwe przygotowanie się do zajęć lekcyjnych.

KONCEPCJA PRZEDMIOTOWA choć zaliczana do współczesnych posiada w zasadzie dość długi rodowód, sięgający okresu siedmiu sztuk wyzwolonych. Szeroko rozwinięta została w Miltonowskim programie szkolnym w 1644 roku. Należy jednak zaznaczyć, że systematycznie rozwijana funkcjonuje powszechnie do dzisiaj na wszystkich szczeblach kształcenia, przy czym ulega sukcesywnej atomizacji.

Istotą tej koncepcji jest dobór treści według dyscyplin, a nawet subdyscyplin naukowych i podział ich na przedmioty kształcenia.

Rozwój nauki i techniki doprowadził do powstania nowych nauk jak również do wyodrębnienia się z już nie istniejących zupełnie nowych dyscyplin. Doprowadziło to do szerokiego podziału treści kształcenia na wiele przedmiotów co w konsekwencji - uwzględniane w programach

kształcenia spowodowało zerwanie więzi między pokrewnymi dyscyplinami, a jednocześnie stało się przyczynkiem odizolowania poszczególnych przedmiotów, które w efekcie są wyizolowane i uwzględniają jedynie fragmentaryczne elementy wiedzy.

Ma to szczególnie ujemne znaczenie w interdyscyplinarnej działalności wojskowej, gdzie niezbędne są powiązania różnych dziedzin w kompleksowe problemy współczesnego pola walki.

Powszechne są również zarzuty wskazujące, że koncepcja ta daje mało spójne wykształcenie, powoduje zbytnią specjalizację kosztem rozwijania myślenia globalnego opartego na rozwiązywaniu interdyscyplinarnych problemów.

Dlaczego zatem tak powszechnie krytykowane podejście jest nadal stosowane w szkolnictwie. Otóż koncepcja ta jest chyba stosunkowo najprostsza w aspekcie spójności całego systemu szkolnego. Układy przedmiotowe pozwalają bowiem na szczegółowe korelacje treści i - jak podkreśla Cz. Kupisiewicz - stanowią "... jedyną wykładnię budowy programów nauczania dla całego szkolnictwa." ¹⁾ Najłatwiej jest przy takim podejściu zorganizować system kontroli i oceny wyników kształcenia, szczególnie w aspekcie kontroli i oceny wyników kształcenia, szczególnie w aspekcie przechodzenia na kolejne szczeble edukacyjne (egzaminacje wstępne). Czy jednak system taki musi funkcjonować dalej? Wydaje się, że można go doskonalić, choć przyzwyczajenia szczególnie nauczycieli, przeradzają się często w nienaruszalny konserwatyzm. Doświadczenia niektórych państw pozwalają także na przypuszczenie, że odejście od tej koncepcji jest również możliwe.

KONCEPCJA SZEROKICH PÓL TREŚCIOWYCH stanowi niejako przeciwagę koncepcji przedmiotowej. Jako jej twórców należy uznać pedagogów

1) Cz. Kupisiewicz. Koncepcje doboru treści ..., s.10.

amerykańskich, choć nie można negować doskonalących podejść naukowców europejskich.

Wyodrębniona po II wojnie światowej wychodzi z założenia konieczności usunięcia przeszkód oddzielających od siebie poszczególne dyscypliny i subdyscypliny naukowe. Dąży zatem do wyeliminowania z kształcenia elementów i szczegółów oderwanych od siebie, stanowiących jedynie cząstki wiedzy dla wiedzy. Chodzi tu głównie o globalne ujmowanie istniejącej rzeczywistości z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb studiujących.

Stosując takie przesłanki twórcy koncepcji dążą do stworzenia bloków (pól) treści o charakterze interdyscyplinarnym, ściśle ze sobą powiązanych, odrzucając podział przedmiotowy. Przy takim ujęciu dla studiujących, którzy w przyszłości mają kierować zespołami ludzkimi takim „szerokim polem” mogłyby być treści dyscyplin ujmujących tajniki sterowania ludźmi (np. teoria organizacji i zarządzania, prakseologia, psychologia, pedagogika itp.).

Zwolennicy takiej koncepcji dążą również do większego niż dotychczas łączenia teorii z praktyką. Sądzić można, że odzwierciedleniem takiego podejścia jest coraz szerzej stosowana forma studiów przemianowych.

Naturalnie i w tej koncepcji jest jeszcze szereg nieścisłości, problemów które wymagają intensywnych badań i doświadczeń. Trudno bowiem już dzisiaj określić zakres szerokości pól. Ile i na jakim etapie powinno ich się tworzyć? Problemem może się również okazać czynnik wymierności kształcenia w takim układzie (sposób pomiaru efektywności, czy nawet sam system kontroli i oceny wyników kształcenia.)

KONCEPCJA ZAKRESÓW CZYNNOSCI (Funkcji życiowych) polega na doborze treści kształcenia według zakresów działalności ludzkiej lub

też funkcji życiowych i procesów społecznych. Autorzy tej teorii tworzą różne ujęcia obszarów działalności ludzkiej („obszarów życia”) i procesów społecznych zaliczając do nich różną problematykę. Tak np. J. Szczepański jako wyznaczniki doboru treści kształcenia podporządkowanego wymaganiom współczesności wymienia następujące zakresy całokształtu życia społecznego:

- działalność polityczną obywateli;
- udział w realizacji polityki ludnościowej państwa;
- aktywność zawodową i kulturalną;
- uczestnictwo w życiu grup nieformalnych (kręgi koleżeńskie, społeczności lokalne itp.);
- procesy samokształcenia i samowychowania.

Sądzić można, co słusznie zauważa Cz. Kupisiewicz, że u podstaw takich koncepcji legła teoria kategorii czynności wspólnych dla życia ludzi w różnych epokach, którą rozpropagował Hubert Spencer.¹⁾ Można również dopatrywać się wpływu E. Sprangera, a szczególnie jego klasyfikacji „form życia ludzkiego.” Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że koncepcja ta jest bardziej przydatna w budowie programów niższych szczebli kształcenia. Trudno jest jednak dostosować ją do kształcenia w szkołach wyższych.

KONCEPCJA KSZTAŁCENIA AKTYWIZUJĄCEGO (Ośrodków aktywizacji) stanowi w swej istocie dość kontrowersyjne podejście eksponujące czynności wyzwalające w studiujących motywy uczenia się, a przez to wyzwalające zainteresowania i zamiłowania do danej dziedziny nauki. W myśl tej teorii kształcenie powinno być ukierunkowane na kształtowanie elementów zdolnościowych, a także takich umiejętności instrumentalnych, jak dostrzeganie, formułowanie i rozwiązywanie

1) Por. Cz. Kupisiewicz. Koncepcje doboru ... s. 13.

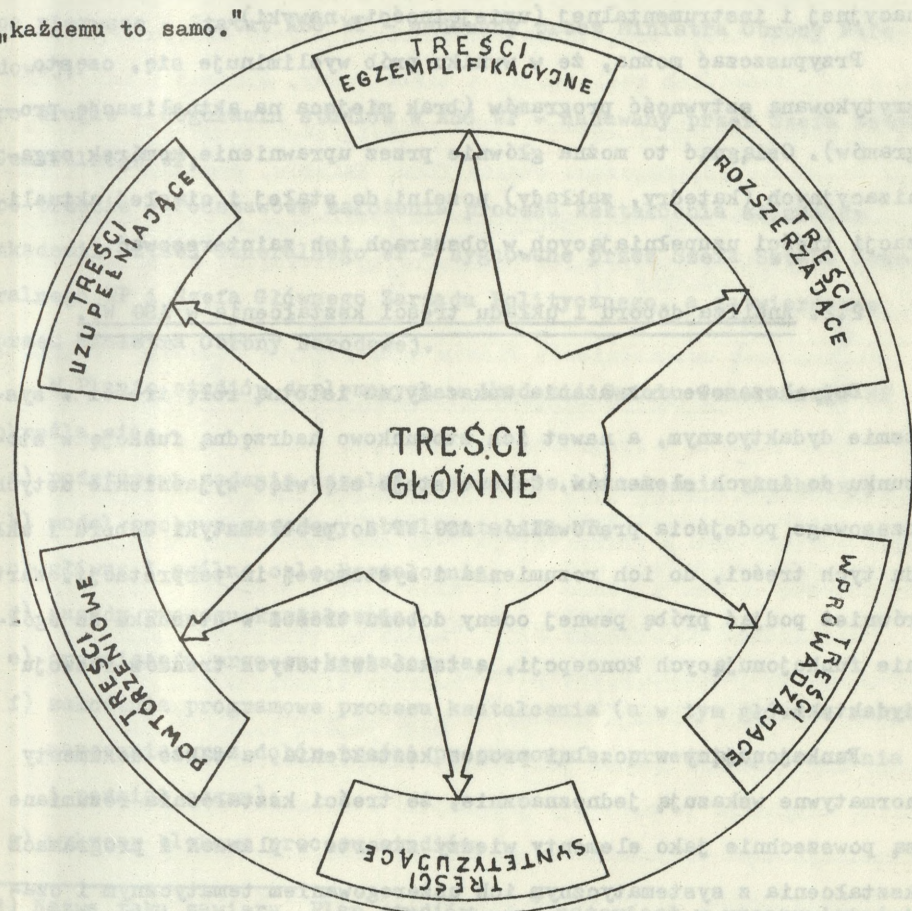
problemów. Wszystkie te elementy powinny być eksponowane w procesie sukcesywnego nawiązywania (odwoływania się) do posiadanego przez studiujących doświadczenia. W takim procesie kształcenia każdy problem występujący w przedmiocie nauczania powinien wynikać z doświadczeń słuchaczy, a zatem każde zajęcie (lekcja) rozpoczynałaby się od nawiązania do dotychczasowej praktyki. W aspekcie powyższego można zauważyć, iż w koncepcji tej znaczny wpływ na zakres i dobór treści kształcenia miałoby studiujący. W naszym mniemaniu podejście takie stanowi groźbę niezrealizowania celów kształcenia. Wszak w takim ujęciu programy kształcenia mogą mieć tylko bardzo ogólny charakter ograniczony w zasadzie do pewnych haseł oraz mało precyzyjnego ustalenia hierarchiczności i kolejności nauczanego materiału. Dlatego też prawdopodobnie koncepcja ta ma tak wielu przeciwników i jak dotychczas nie znalazła praktycznego zastosowania w naszych szkołach wyższych.

KONCEPCJA RDZENI TREŚCIOWYCH jako podstawę przyjmuje założenie, iż w każdym zestawie treści można wyłonić składniki podstawowe i uboczne. Może ona znaleźć zastosowanie zarówno w doborze treści kształcenia danej uczelni jak również, kierunku, roku studiów a nawet poszczególnych przedmiotach. Treści zasadnicze (główne) czyli w istocie rdzeń treściowy stanowią jakby podstawę tego co powinno być opanowane - są zatem programem minimum. Stanowią one - jak wskazuje Cz. Kupisiewicz - konstrukcję nośną, wokół której „...koncentrowałyby się następnie wysiłki zmierzające do jej obudowania w niezbędne szczegóły.”¹⁾ Podstawę do takiej obudowy stanowiłyby, naszym zdaniem, cele oraz logiczna struktura danej dyscypliny. A zatem te uboczne treści miałyby charakter wprowadzający, rozszerzający,

1) Cz. Kupisiewicz. Koncepcja doboru ... s.15.

egzemplifikacyjny i syntetyzujący. Modelowe ujęcie takiej koncepcji przedstawia rys. 2.1.

Układ taki mógłby zapewnić dobór treści przez studium ich według ich możliwości masowych, zdolności, cech indywidualnych, zainteresowań i zamiłowań. Nie trzeba chyba tu wyjaśniać, że w układzie takim w pełni znalazłby zastosowanie postulat indywidualizacji. Kształcenia, a jednocześnie wyeliminowanoby konserwatywną zasadę „każdemu to samo.”



Rys. 2.1. Układ treści kształcenia w koncepcji rdzeni treściowych

Naturalnie największą chyba trudność przy doborze treści w tej koncepcji stanowi ustalenie kryteriów podziału na materiał podstawowy (główny) i pomocniczy. Sądzić jednak można, że z tym problemem zespół dobranych ekspertów uporałby się dość szybko. Istotna wada polega jednak na tym, iż całe podejście uwzględniać może jedynie tzw. wiedzę faktograficzną (bierną). Niezwykle trudne w takim podejściu staje się uwzględnienie przynajmniej elementów wiedzy eksplanacyjnej i instrumentalnej (umiejętności, nawyki).

Przypuszczać można, że w wyniku prób wyeliminuje się, często krytykowaną sztywność programów (brak miejsca na aktualizację programów). Osiągnąć to można głównie przez uprawnienie komórek organizacyjnych (katedry, zakłady) uczelni do stałej i ciągłej aktualizacji treści uzupełniających w obszarach ich zainteresowań.

2.2. Analiza doboru i układu treści kształcenia w ASG WP.

Dotychczasowe rozważania wskazały na istotną rolę treści w systemie dydaktycznym, a nawet ich stosunkowo nadrzędną funkcję w stosunku do innych elementów. Celowe staje się więc wyjaśnienie dotychczasowego podejścia pracowników ASG WP do problematyki doboru i układu tych treści, do ich rozumienia i systemowej interpretacji. Warto również podjąć próbę pewnej oceny doboru treści w stosunku do ogólnie funkcjonujących koncepcji, a także światowych trendów rozwoju dydaktyki.

Funkcjonujący w uczelni proces kształcenia, a także dokumenty normatywne wskazują jednoznacznie, że treści kształcenia rozumiane są powszechnie jako elementy wiedzy zawarte w planach i programach kształcenia z systematycznym ich uszerogowaniem tematycznym i czasowym. A zatem można powiedzieć, iż treści kształcenia znajdują odzwierciedlenie w odpowiednich dokumentach.

Od 1986 roku w ASG WP obowiązują cztery podstawowe dokumenty odzwierciedlające treści kształcenia w uczelni. Są to:

- Plan studiów dyplomowych w ASG WP;
- Programy zakresowe studiów dyplomowych,¹⁾
- Plany tematyczne;
- Rozwinięte przedmiotowe plany tematyczne katedralne (instytutowe).

Podstawę do opracowania tych dokumentów w zasadzie stanowią:

po pierwsze - Statut ASG WP - nadawany przez Ministra Obrony Narodowej;

po drugie - Regulamin studiów w ASG WP - nadawany przez Szefa Sztabu Generalnego WP;

po trzecie - Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy Akademii Sztabu Generalnego WP - sygnowane przez Szefa Sztabu Generalnego WP i Szefa Głównego Zarządu Politycznego, a zatwierdzone przez Ministra Obrony Narodowej.

W Planie studiów dyplomowych w Akademii Sztabu Generalnego WP określa się:

- a) podstawowe zadania uczelni w zakresie kształcenia słuchaczy;
- b) model osobowo-zawodowy absolwenta ASG WP;
- c) główne i ogólne cele kształcenia;
- d) zasady procesu kształcenia;
- e) organizację procesu kształcenia;
- f) założenia programowe procesu kształcenia (a w tym głównie zakres nauczania oraz dobór treści programowych, przedmioty nauczania i podział czasu);
- g) wykresy blokowe procesu studiów;

1) Nazwę taką zawiera „Plan studiów...”, natomiast w rzeczywistości dokumenty nazwano: „Program zakresowy Wydziału Wojsk Lądowych” oraz „Program zakresowy” dla słuchaczy studiów dyplomowych Wydziału Wojsk Lotniczych i OPK.

h) formy (ogólne) kształcenia.

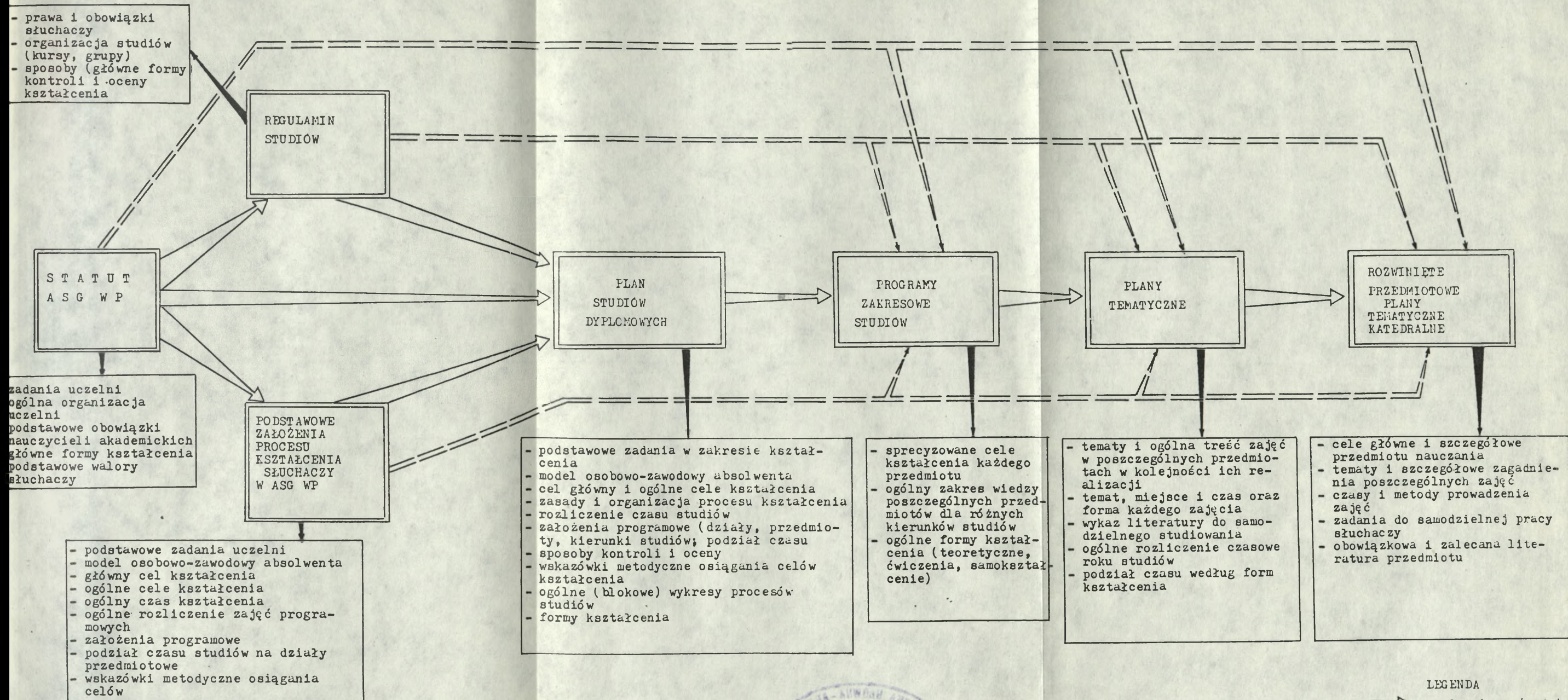
Programy zakresowe opracowywane przez poszczególne wydziały uczelni zawierają systematyczny układ przedmiotów wraz z określonymi celami szkoleniowymi oraz ich głównymi treściami z wykazaniem ogólnej formy i czasu ich realizacji.

Plany tematyczne opracowane są oddzielnie dla każdego roku studiów z uwzględnieniem poszczególnych specjalności. Obejmują one tematy i ogólną treść wszystkich prowadzonych w roku akademickim zajęć w kolejności ich realizacji, a także formy, miejsce i czas przeprowadzenia. Ponadto w planach tych podaje się rozliczenie czasowe roku studiów, podział czasu według form, działów, przedmiotów i kierunków, a także inne dane niezbędne do realizacji procesu kształcenia. Uwzględnia się również bibliografię niezbędną do przestudiowania przez słuchaczy.

Szczegółowe udokładnienie Planów tematycznych stanowią Rozwinięte przedmiotowe plany tematyczne katedralne (instytutowe). Precyzuje się w nich zawarte w Programach zakresowych cele główne i szczegółowe z przedmiotów nauczanych przez katedrę (instytut). Dla każdego zajęcia ustala się również szczegółowe zagadnienia, czas i metody prowadzenia, a także treści konieczne do samodzielnego studiowania.

Jak z powyższego wynika w ASG WP treści kształcenia zawarte są w szeregu dokumentach o charakterze programowym, których podstawę stanowią różnego rodzaju nakazy normatywne przełożonych uczelni. Chcąc więc ustalić proces powstawania treści kształcenia w uczelni należy wszystkie te elementy uwzględnić w układzie systematyczno-chronologicznym co przedstawiono na rys. 2.2.

Przedstawiony układ wskazuje, że w zasadzie w doborze treści kształcenia uczestniczy kierownictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, kierownictwo uczelni, a w następnej kolejności wydziały i katedry,

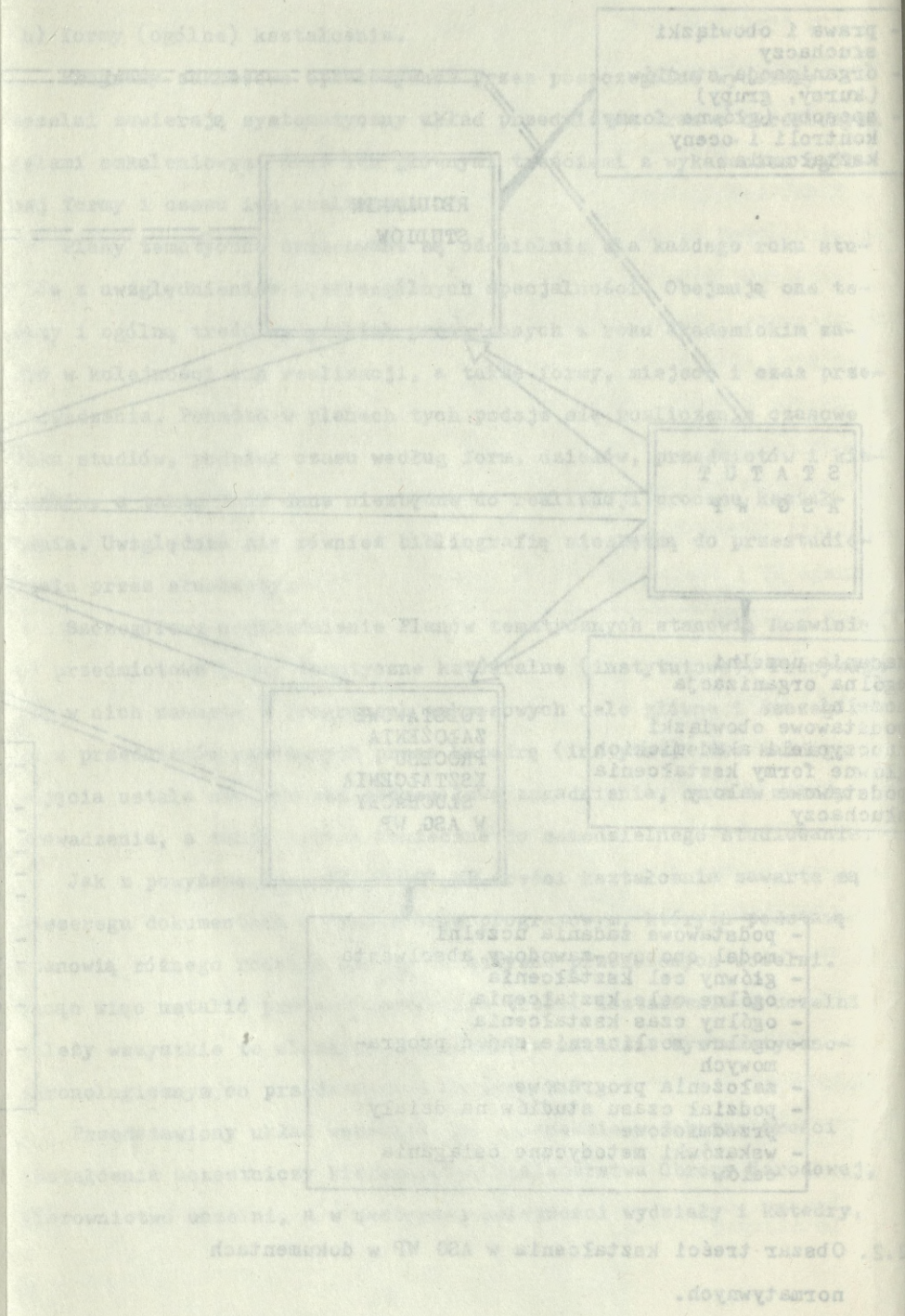
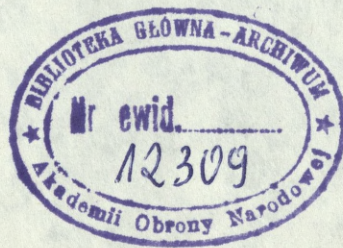


2.2. Obszar treści kształcenia w ASG WP w dokumentach normatywnych.

LEGENDA
 ⇒ - wpływ bezpośredni
 ⇨ - wpływ pośredni



WARSZAWA 1983



przy czym należy zauważyć, że nauczyciele akademicki mogą mieć wpływ jedynie w doborze zagadnień poszczególnych tematów oraz ewentualnie metod nauczania. Naturalnie nie wszyscy, lecz jedynie ci, którzy biorą udział w opracowaniu Rozwiniętych przedmiotowych planów tematycznych katedralnych (instytutowych). Z powyższego wynikało by, iż dobór treści kształcenia ma charakter typowo dyrektywny. Twierdzenie takie można jednak uznać przynajmniej za zbyt przesadne. W rzeczywistości bowiem w opracowaniu dokumentów sygnowanych przez wyższych przełożonych biorą udział doświadczeni pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni co w efekcie choć tylko sporadycznie wpływa na uwzględnienie realnych problemów związanych z organizacją i przebiegiem studiów.

Znaczne wątpliwości budzić może duża liczba dokumentów (7) tym bardziej, że w wielu z nich zasadnicze treści są powtórzeniem innych. I tak np. zadania uczelni określa zarówno „Statut...”, jak również „Podstawowe założenia procesu kształcenia...” oraz „Plan studiów dyplomowych...”. Także szereg innych elementów powtarzanych jest w kilku dokumentach co przedstawiono na rysunku 2.3.

Jak z powyższego wynika znaczna ilość powtórzeń poszczególnych elementów występuje w dwóch relacjach:

- pierwszej, obejmującej „Podstawowe założenia procesu kształcenia...” i „Plan studiów...”;
- drugiej, obejmującej „Plany tematyczne...” i „Rozwinięte przedmiotowe plany...”.

Sądzić można, iż możliwe jest w każdej z wymienionych relacji utworzenie tylko jednego dokumentu, zawierającego niezbędne dla przebiegu procesu kształcenia elementy. W rzeczywistości bowiem „Plan studiów dyplomowych” jest jakby rozszerzoną wersją „Podstawowych założeń procesu kształcenia.” To samo dotyczy drugiej z wymienionych

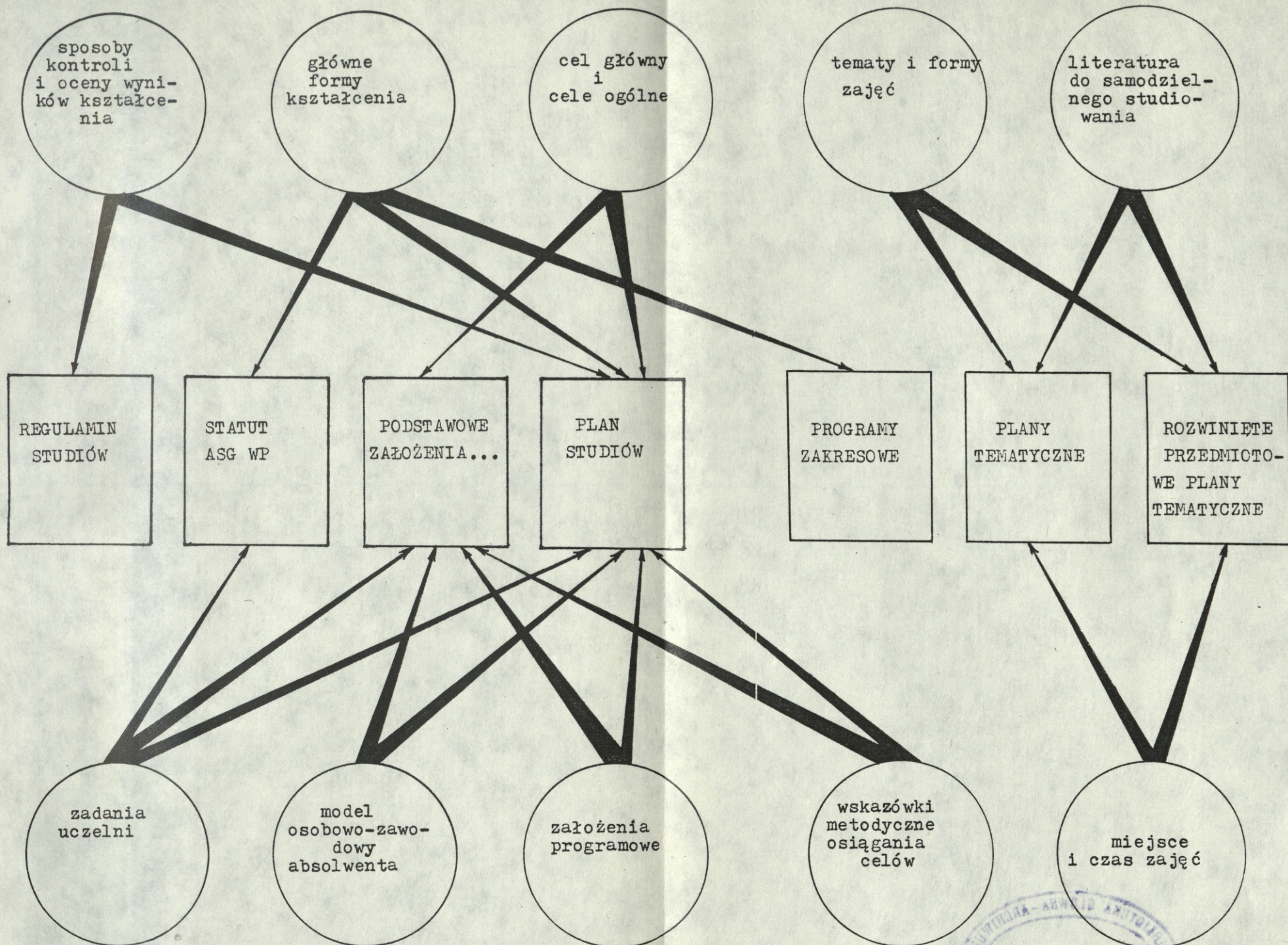
relacji.

Dokumentem kontrowersyjnym wydaje się być „Program zakresowy studiów.” W zasadzie stanowi on podstawowy materiał do opracowania planów tematycznych, lecz po ich opracowaniu nie jest zbyt przydatny. W takiej formie stanowi on raczej przykładowy element wstępnej fazy pracy zespołu opracowującego „Plany tematyczne,” a zatem mógłby istnieć jedynie jako nieformalny dokument roboczy grupy pracowników.

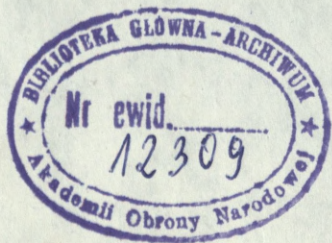
Powyższe rozważania nie byłyby pełne gdybyśmy pominęli stronę formalną i funkcjonalną tych dokumentów. Otóż z pewnością uczelnia powinna posiadać konkretny program kształcenia. To samo dotyczy wydziałów, które realizując często różne treści muszą kierować się odpowiednimi planami. Z kolei katedra (instytut) realizująca często kilka przedmiotów powinna mieć szczegółowo ustalony ich zakres. A zatem powyższe wskazuje, iż mogłyby w praktyce istnieć trzy dokumenty zawierające treści kształcenia w akademii: jeden na szczeblu uczelni, jeden wydziału i jeden katedry, przy czym wydaje się, że powinny one być tak zbudowane, aby posługujący się programem katedralnym nie musiał poszukiwać niezbędnych danych w innych planach (programach).

Analiza przedstawionych powyżej dokumentów wskazuje, że podstawowym determinantem doboru i układu treści kształcenia w uczelni jest określony przez przełożonych cel główny oraz wynikające z niego cele ogólne. Można również zauważyć, iż zasadniczy wyznacznik celów kształcenia w uczelni stanowi główne zadanie akademii, którym jest „... kształcenie oficerów i przygotowanie ich do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych w oddziałach oraz związkach taktycznych.”

Stąd też możemy stwierdzić, że zadanie główne uczelni określa ogólny zarys przyszłych funkcji, do pełnienia których akademie powinny przygotować oficerów. Główny oraz ogólne cele kształcenia wskazują



Rys. 2.3. Zasadnicze elementy powtarzane w dokumentach programowych.



spis treści
1. ocena
2. ocena
3. ocena
4. ocena
5. ocena
6. ocena
7. ocena
8. ocena
9. ocena
10. ocena
11. ocena
12. ocena
13. ocena
14. ocena
15. ocena
16. ocena
17. ocena
18. ocena
19. ocena
20. ocena
21. ocena
22. ocena
23. ocena
24. ocena
25. ocena
26. ocena
27. ocena
28. ocena
29. ocena
30. ocena
31. ocena
32. ocena
33. ocena
34. ocena
35. ocena
36. ocena
37. ocena
38. ocena
39. ocena
40. ocena
41. ocena
42. ocena
43. ocena
44. ocena
45. ocena
46. ocena
47. ocena
48. ocena
49. ocena
50. ocena
51. ocena
52. ocena
53. ocena
54. ocena
55. ocena
56. ocena
57. ocena
58. ocena
59. ocena
60. ocena
61. ocena
62. ocena
63. ocena
64. ocena
65. ocena
66. ocena
67. ocena
68. ocena
69. ocena
70. ocena
71. ocena
72. ocena
73. ocena
74. ocena
75. ocena
76. ocena
77. ocena
78. ocena
79. ocena
80. ocena
81. ocena
82. ocena
83. ocena
84. ocena
85. ocena
86. ocena
87. ocena
88. ocena
89. ocena
90. ocena
91. ocena
92. ocena
93. ocena
94. ocena
95. ocena
96. ocena
97. ocena
98. ocena
99. ocena
100. ocena

Str. 23

przede wszystkim na to, jakie właściwości osobowo-zawodowe powinny być kształtowane w toku studiów. Prawdopodobnie dlatego właśnie nierozłącznym elementem celów kształcenia w uczelni jest model osobowo-zawodowy absolwenta Akademii Sztabu Generalnego WP. Istotnym, choć mało eksponowanym w dokumentach programowych uczelni, czynnikiem wpływającym na dobór treści kształcenia są również różnego rodzaju zalecenia przełożonych uczelni. Szczególnie chodzi tu o zarządzenia i rozkazy Ministra Obrony Narodowej oraz jego zastępców, a także wnioski wynikające z ćwiczeń oraz działalności służbowej wojsk i sztabów.

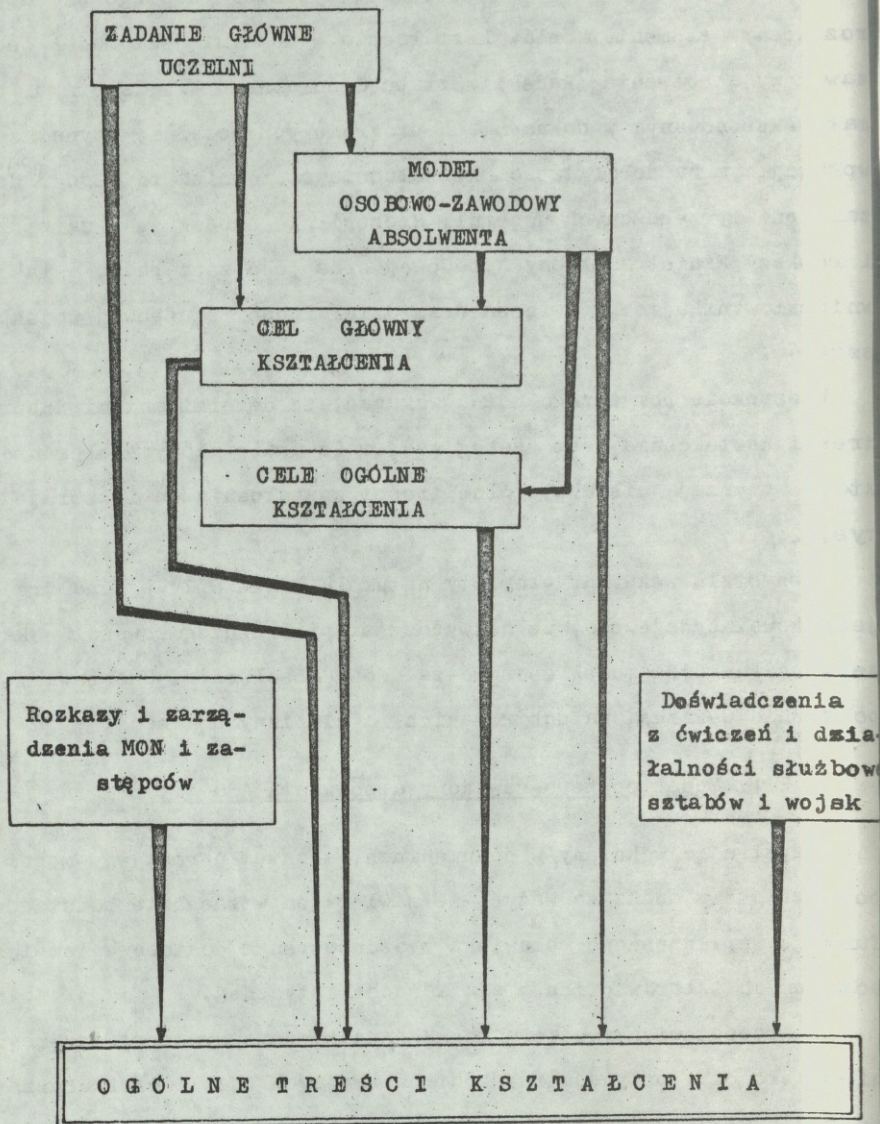
W aspekcie powyższego można wskazać, że determinantami doboru treści kształcenia jest szereg wzajemnie uzależnionych elementów, które wytyczają niejako ogólne treści kształcenia co ilustruje rys. 2.4.

Wszystkie wskazane elementy naturalnie nie wpływają na treści jednakowo. Wydaje się, że najwyższy stopień szczegółowości wskazują cele ogólne oraz model osobowo-zawodowy absolwenta. One bowiem bezpośrednio wskazują na dobór takich, a nie innych treści.

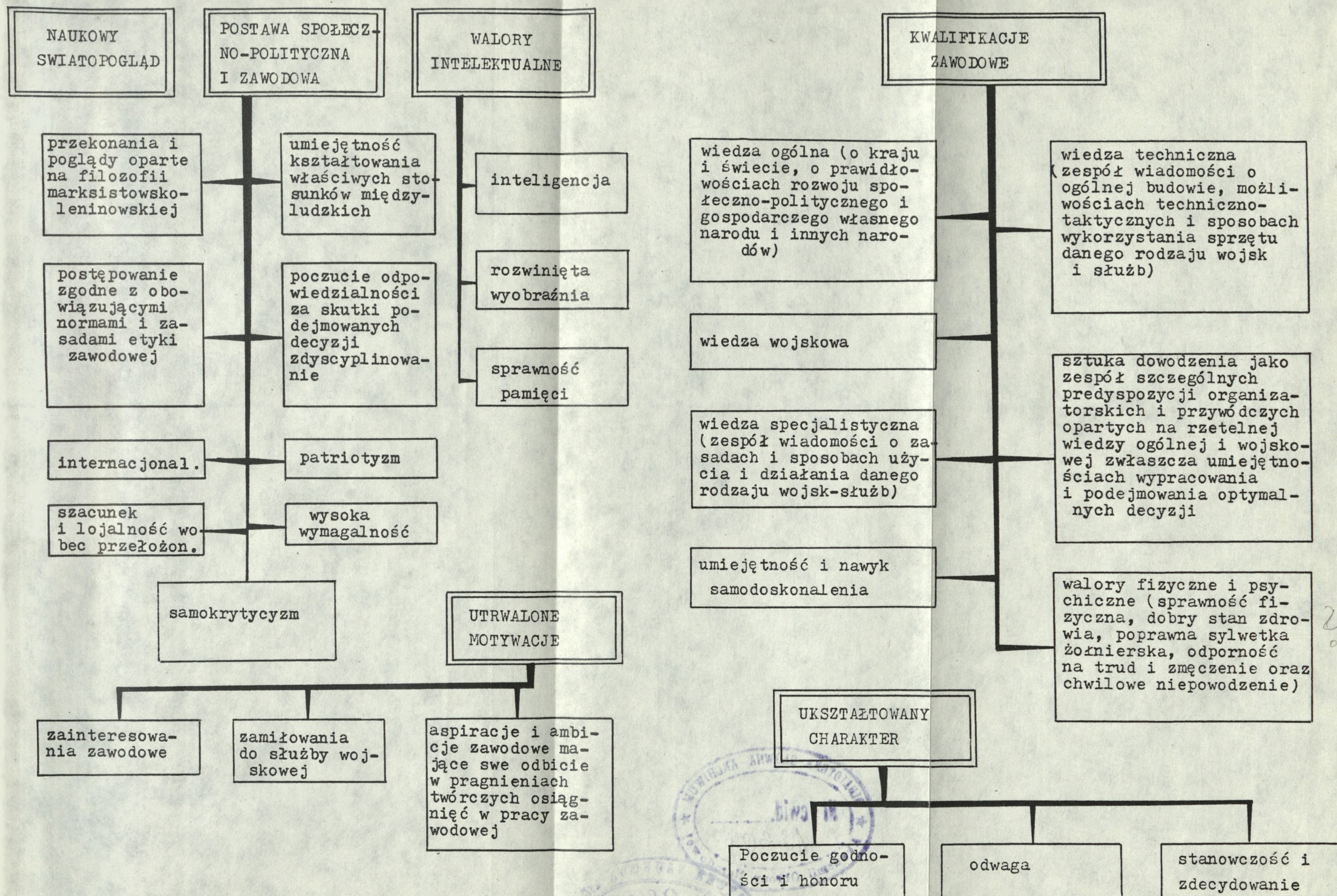
2.2.1. Model osobowo-zawodowy absolwenta ASG WP.

Rozpatrując wskazany w dokumentach, a zatem normatywny model osobowo-zawodowy można zauważyć, że zawiera on w zasadzie podstawowe funkcje współczesnego człowieka z jednoczesnym dostosowaniem ich do pożądanых walorów oficera armii socjalistycznej.

W przedstawionym ujęciu można jednak dopatrywać się szeregu nieścisłości i przynajmniej kontrowersyjnych ujęć i sformułowań. Wszelkie właściwości osobowo-zawodowe absolwenta zgrupowano w siedmiu zespołach cech, które są wyznacznikami ogólnych i szczegółowych celów kształcenia, a jednocześnie stanowią podstawę doboru treści



Rys.2.4. Elementy wpływające na dobór treści kształcenia w ASG WP



Rys. 2.5. Model osobowo-zawodowy absolwenta ASG WP

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
★ Nr ewid. 12309 ★
Akademii Obrony Narodowej

BIBLIOTEKA NAUKOWA
★ 2812 ★
Wid. 3
Instytut Studiów Strategicznych

WYDZIAŁ
I
II

2.5.1978

programowych. Ujęcie powyższe przedstawiono na rys. 2.5.

Z przedstawionego na schemacie ujęcia wynika, iż tylko część z zawartych w nim cech może znaleźć bezpośrednie odzwierciedlenie w treściach ujętych w programach. Wiele ze wskazanych właściwości stanowi raczej istotę oddziaływań nauczycieli akademickich. Uogólniając można zatem powiedzieć, że z wszystkich wymienionych właściwości część będzie ujęta bezpośrednio w programach i planach kształcenia, część zaś stanowić będzie niejako rezultat odpowiednio dobranych form i metod oddziaływania kadry naukowo-dydaktycznej uczelni. Powyższe sugeruje, iż formułując cele oraz treści kształcenia powinno się jednocześnie uwzględniać ewentualne formy i metody kształcenia i wychowania. Szczególnego znaczenia nabiera to przy konstruowaniu programów i planów kształcenia.

Ponieważ, jak już wskazywano, model osobowo-zawodowy absolwenta jest w pewnym zakresie wyznacznikiem treści kształcenia to wydaje się, że jest on przedstawiony zbyt ogólnie i w efekcie nie odzwierciedla wszystkich walorów jakimi powinien się charakteryzować absolwent uczelni. Z przedstawionego modelu wynika, iż stosunkowo pobieżnie potraktowano problemy związane z walorami intelektualnymi oraz z cechami charakterologicznymi. Sądzić można, iż precyzyjniejszego ujęcia wymagają również inne elementy, a szczególnie kwalifikacje zawodowe, które są podstawowym wymiernikiem efektywności kształcenia w uczelni. Istotne jest również założenie traktujące model jako podstawę celów kształcenia. Jeżeli zaś cele mają odzwierciedlać końcowy efekt procesu nauczania muszą być skorelowane z modelem i z niego wynikać. Potwierdza to przyjęte wyżej założenie o konieczności uszczegółowienia modelu do takiego stopnia, aby można z niego wyprowadzić wszystkie cele, nawet cele przedmiotów i poszczególnych tematów.

2.2.2. Cele kształcenia

Tak zbudowany model osobowo-zawodowy absolwenta stanowi, jak już wskazywano, niejako podstawę wytyczania ogólnych celów kształcenia, wskazujących w swej istocie najogólniejsze kierunki treści kształcenia, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w programach i planach. Określają również, przynajmniej w pewnym stopniu, efekty finalne procesu kształcenia w uczelni, wskazując co słuchacze powinni opanować oraz jakie sprawności należy u nich ukształtować, rozwinąć, wyrobić i podwyższyć, a także jakie właściwości rozbudzić i wzbogacić jak również co słuchaczom wpoić i z czym zapoznać.

Najogólniej rzecz ujmując możemy stwierdzić, iż cele ogólne określają działalność i efekty finalne w dwóch płaszczyznach:

- pierwsza dotyczy jak gdyby tych właściwości, których należy słuchaczy uczyć, czyli inaczej mówiąc rzeczy nowych - dotychczas nieznanych;
- druga wskazuje na te elementy, które powinny być w procesie kształcenia doskonalone.

Podejście takie, o ile nie powinno wywoływać żadnych kontrowersji w sensie ujęcia ogólnego, o tyle wzbudzać może szereg wątpliwości w sformułowaniach szczegółowych. Chodzi tu głównie o eksponowanie problemów, które w zasadzie powinny być zrealizowane we wcześniejszych fazach kształcenia i w rzeczywistości występują w celach i treściach kształcenia WSO oraz kursów doskonalenia. Tak np. wskazuje się, że słuchacze ASG WP powinni opanować określoną wiedzę marksistowsko-leninowską, dotyczącą między innymi zrozumienia istoty walki klasowej oraz walki o pokojowe współzistnienie.¹⁾ Podobne cele wskazuje się

1) Por. Podstawowe założenia procesu..., s. 10.

również na wymienionych wyżej etapach kształcenia.

Istotne jest również i to, że wielu oficerów opanowuje tę problematykę w czasie studiów na Wieczorowych Uniwersytetach Marksizmu i Leninizmu (w 1986 roku 52% słuchaczy). W rezultacie więc stawianie takiego celu w kształceniu słuchaczy akademii neguje osiągnięcie celów na poprzednich etapach kształcenia. Ponadto jeżeli jako prawdziwe przyjmiemy stwierdzenia o dobrym przygotowaniu absolwentów WSO (średnie oceny z przedmiotów zawierających rozpatrywany problem zdecydowanie przewyższają 4.0) to cel taki byłby przynajmniej niewłaściwy, albowiem choćby w aspekcie instrumentalnym został już osiągnięty, a czasem - choć wydaje się to anachronizmem - został osiągnięty wielokrotnie.

W rzeczywistości istnieje jednak drugi aspekt tej sprawy. Otóż egzaminy wstępne do ASG WP wskazują, jak relacjonują członkowie komisji egzaminacyjnych, na stosunkowo słabą znajomość podstawowych zagadnień marksizmu-leninizmu. To właśnie może stanowić o słuszności tak sformułowanych celów.

Przykładów o podobnej treści można by wskazać więcej. Istotne jest w tym jednak to, że cele na poszczególnych etapach powtarzają się, a świadczy to, iż podejście do formułowania ogólnych celów kształcenia w uczelni nie uwzględnia w dostatecznym stopniu etapów poprzedzających. W wyniku tego występują nie tylko w celach ale również w treściach programowych pewne powtórzenia, a zatem do rangi problemu urasta kwestia korelacji celów i programów na poszczególnych etapach kształcenia oficerów.

Jak już wskazywano, ogólne cele kształcenia wskazują jakie treści powinny być ujęte w programach. Z analizy założonych w ASG WP ogólnych celów wynika, że zasadnicze znaczenie przypisuje się wiedzy i umiejętnościom, które przy uwzględnieniu wszelkich właściwoś-

ci osobowo-zawodowych określonych w celach stanowią 71,8%, w tym wiedza 20,6%, a umiejętności 51,2% (rys.2.6.). Szczegółowe dane uwzględniające poszczególne elementy właściwości osobowo-zawodowych zawartych w ogólnych celach kształcenia przedstawia tabela 2.1.

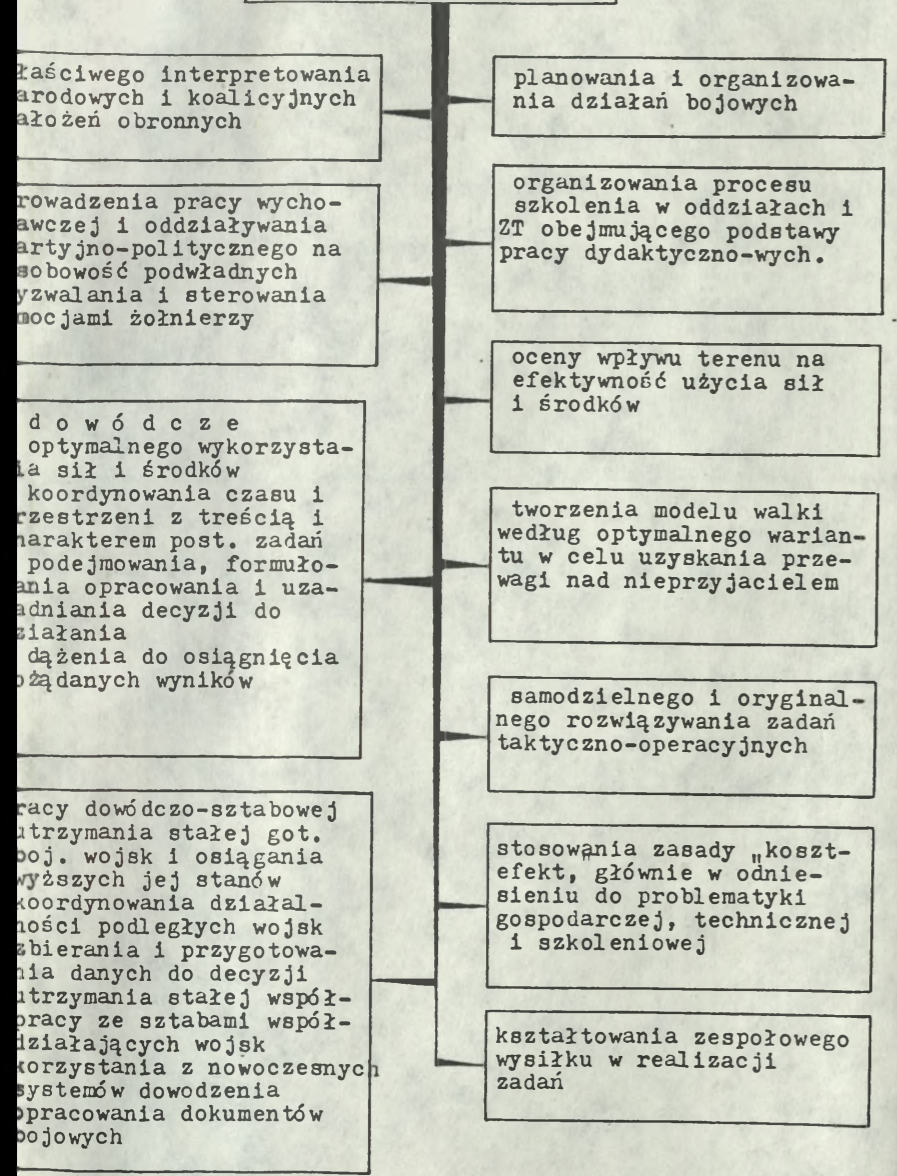
TABELA 2.1

Elementy właściwości osobowo-zawodowych zawarte w celach kształcenia w ASG WP

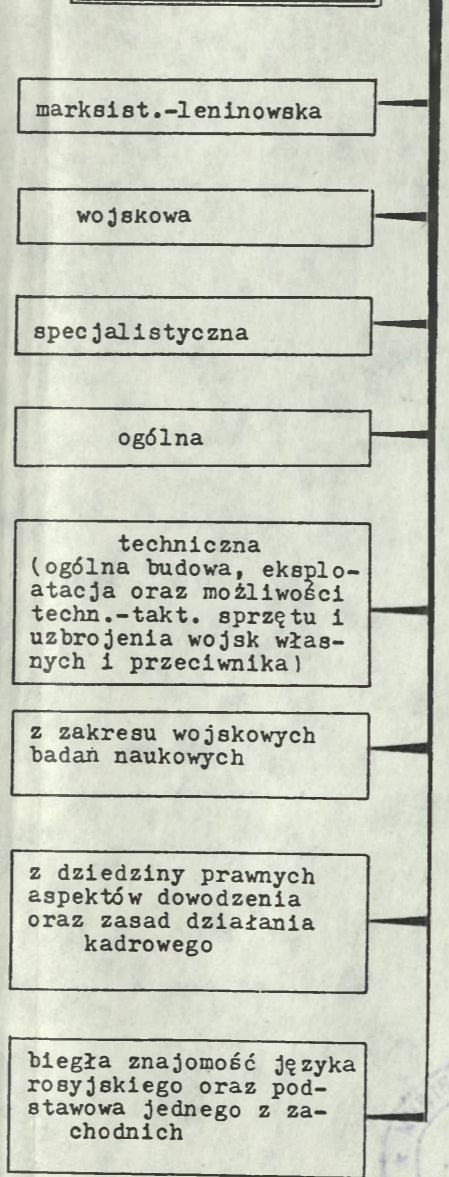
lp	nazwa właściwości	liczba elementów w celach	procentowy udział w celach ogólnych
1	Umiejętności	20	51,2 %
2	Wiedza	8	20,6 %
3	Uzdolnienia i zdolności	4	10,3 %
4	Nawyki	3	7,7 %
5	Zainteresowania	2	5,1 %
6	Cechy charakterologiczne	2	5,1 %

W aspekcie tak postawionych celów można już po tej wstępnej, stosunkowo ogólnej analizie, dostrzec pewne ukierunkowania umożliwiające dokonanie porównań z ogólnymi koncepcjami doboru treści kształcenia. Otóż konieczność opanowania znacznego zakresu wiadomości z różnych dziedzin wskazuje na pewne preferowanie koncepcji materializmu dydaktycznego. Wskazuje na to również zakładanie konieczności opanowania pewnych umiejętności, choć w tym wypadku można dostrzegać ograniczony, a w pewnym sensie nawet uproszczony, wpływ koncepcji

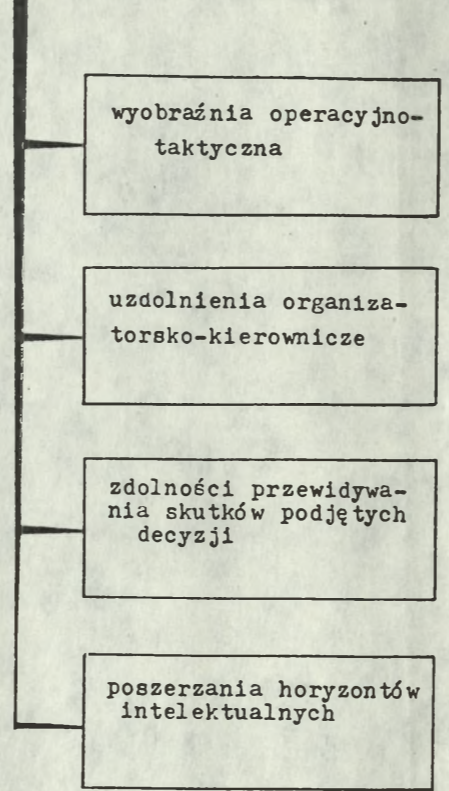
UMIEJETNOSCI



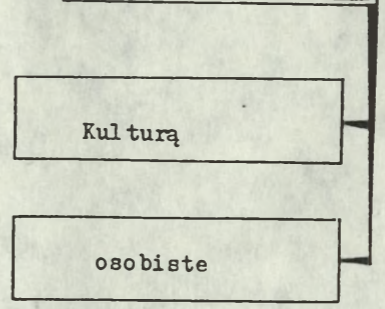
WIEDZA



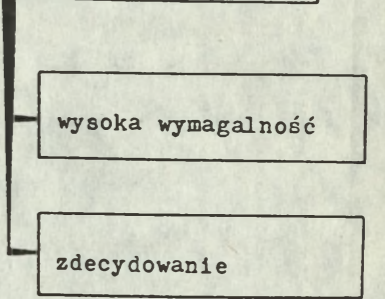
ZDOLNOSCI I UZDOLNIENIA



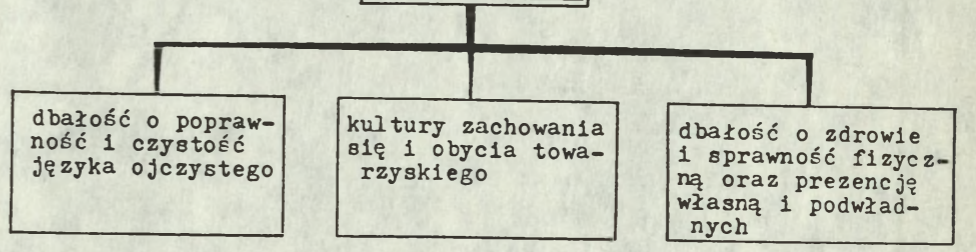
ZAINTERESOWANIA



CECHY CHARAKTEROLOGICZNE



N A W Y K I



3.2.6. Właściwości osobowo-zawodowe zawarte w ogólnych celach kształcenia w ASG WP



użyteczności, przy odrzuceniu jednak podmiotowości kształconych.

Dość kontrowersyjne w porównaniu do istniejących teorii naukowych wydają się być sformułowania niektórych celów, które w naszym mniemaniu są znacznie zawyżone w sensie treściowym. Tak na przykład jako cele kształcenia przyjęto „... rozwinięcie u słuchaczy umiejętności tworzenia modelu walki według optymalnego wariantu w celu uzyskania przewagi nad nieprzyjacielem.” oraz opanowanie przez słuchaczy umiejętności „optymalnego wykorzystania znajdujących się w ich dyspozycji sił i środków oraz koordynowania czasu i przestrzeni z treścią i charakterem postawionego zadania...” Zauważamy, że w obu przedstawionych przypadkach mówi się o rozwiązaniach optymalnych.

Na marginesie warto podkreślić dość powszechne stosowanie w ASG WP a także w jednostkach i sztabach sformułowań typu „optymalne rozwiązanie”, „optymalny wariant” itp. Często wynika to -naszym zdaniem- z braku podstaw teoretycznych, dotyczących optymalizacji procesów czy też działań.

Wydaje się, że trudno byłoby każdemu z nauczycieli ocenić decyzję czy też działanie słuchaczy za optymalne - bo na jakiej podstawie, według jakich kryteriów? Często w praktyce dydaktycznej uznaje się za optymalne takie rozwiązania i działania, które zbliżone są, lub są takie same jak rozwiązania katedralne (autorskie). Często ocenę taką otrzymują działania, które subiektywnie podobają się wykładowcy. Czy jednak postępowanie takie jest słuszne? Załóżmy, że dowódca (szef sztabu, oficer sztabu) ma wykonać 9 (dziewięć) różnych czynności w określonym czasie. Wówczas zaczyna zastanawiać się jaka może być najlepsza (najdogodniejsza) kolejność ich realizacji. Jeżeli chciałby ocenić wszystkie możliwe warianty działań, przeznaczając na każdy po jednej minucie wówczas, jak łatwo obliczyć, potrzebuje na tę operację 40320 minut czyli 672 godziny co w efekcie stanowi 28 pełnych dób.

Niezbym trudno zauważyć, iż każda następna (dodatkowa) czynność (działanie) powodować będzie zwielokrotnienie tego czasu.

Naturalnie wybór jednego z wariantów działań może okazać się słuszny i doprowadzić do zrealizowania założonego celu, ale czy jest on optymalny trudno określić. Mogły bowiem istnieć podobne ale efektywniejsze.

Przedstawiona uwaga stanowi w pewnym sensie uznanie teorii Simona, że możliwości umysłu ludzkiego są ograniczone i nie spełniają kryteriów obiektywnej racjonalności, ale wydaje się, iż jest ona jak najbardziej słuszna i chyba na obecnym etapie rozwoju niepodważalna.¹⁾

Do zastanowienia zmusza również stosunkowo marginalne potraktowanie kształtowania w procesie nauczania niezbędnych cech charakterologicznych oraz motywacji, chociaż w przedstawionym modelu osobowo-zawodowym absolwenta zostały one uwypuklone. Jako przynajmniej dziwne możemy potraktować rozwijanie jedynie zainteresowań kulturą oraz indywidualnych. Trudna do zrozumienia jest istota tych wskazań, ale ważne jest chyba to, że nie uwzględnia się w ogóle typowych dla zawodu oficerskiego zainteresowań, zamiłowań i nawyków, a także aspiracji i ambicji zawodowych.

Jako pewnego rodzaju niedopatrzenie można chyba potraktować fakt całkowitego pominięcia działalności związanej z kształtowaniem postaw, bowiem nie należy jak się zdaje uznać za kształtowanie np. postawy ideowej tego, że słuchacz uczelni musi opanować określony zasób wiedzy marksistowsko-leninowskiej. Wszak można być wybitnym erudyta w tej dziedzinie nie mając jednocześnie wykształconej postawy opartej na ideologii socjalistycznej.

1) Por. J. Kozielecki. *Koncepcja transgresyjna człowieka*.
Warszawa 1987, s. 366 - 367.

Rozwinięcie ogólnych celów kształcenia powinny stanowić uszczegółowione cele przedmiotów, a nawet poszczególnych przedmiotów. Szczegółowe cele przedmiotów zawarte są w Programach zakresowych wydziałów. Określają one co w wyniku zaliczenia przedmi tu każdy słuchacz powinien znać, co powinien umieć, z czym się zapoznać oraz jakie jego właściwości w toku procesu kształcenia należy kształtować i rozwijać. Takie ujęcie celów powtarzane jest z reguły w Rozwiniętych planach tematycznych poszczególnych katedr, przy czym zdarza się, iż cele te bywają uszczegóławiane.

Należy przyznać, że właśnie w tej grupie celów eksponuje się zazwyczaj konieczność kształtowania i rozwijania uzdolnień i zdolności, a także zainteresowań i zamiłowań oraz nawyków i sprawności. Często jednak poszczególne cele pokrywają się w swej treści (o tym samym mówią innymi słowami) lub wypaczają istotę powszechnie przyjętych w nauce znaczeń określonych terminów, nadając im zupełnie inne pojęcia.

Tak na przykład w czwartej grupie celów (kształtować, rozwijać) jako jeden z celów wymienia się predyspozycje dowódcze i sztabowe, gdy tymczasem w tej oraz innych grupach właśnie te predyspozycje wyodrębniane są jako oddzielne cele kształcenia.

Sądzić można, że gdyby predyspozycje rozumiane były jako „... zespół tkwiących w jednostce warunków umożliwiających określone postacie działań i wyznaczających te działania...”,¹⁾ wówczas cel taki byłby zupełnie inaczej sformułowany. Wydaje się, iż między tymi typowymi predyspozycjami współczesnego dowódcy będą takie, wspomiane w innych celach kształcenia, umiejętność przewidywania, a nawet umiejętność (a raczej zdolność) logicznego myślenia.

1) Słownik psychologiczny. Warszawa 1985, s. 66.

Powyższe uogólnienia wskazują, że konstruowanie celów kształcenia, przynajmniej na pewnych etapach, odbywa się raczej przy wykorzystaniu intuicji twórców niż przy wykorzystaniu głębokiej interdyscyplinarnej wiedzy. Na potwierdzenie powyższej tezy można przedstawić szereg przykładów, z których wybrano tylko kilka z „Programu zakresowego Wydziału Wojsk Lądowych.”

Dość często w celach wskazuje się na działania twórcze oraz logiczne myślenie. Tymczasem jeden z celów przedmiotowych mówi, że należy „...kształtować i rozwijać wiedzę w zakresie znajomości normatywnych zasad działania...” (s.21). W wypadku tym trudno w ogóle mówić o kształtowaniu i rozwijaniu wiedzy. Wszak kształtowanie to nadawanie czemuś określonego kształtu czy formy, a nawet urabianie. Można więc kształtować opinię, charakter czy też osobowość, ale czy wiedzę? Rozwijać zaś można byłoby wiedzę lecz tylko w sensie naukowym, to znaczy tworzenia nowych jej kanonów.¹⁾

Powszechnie termin operatywny, rozumie się jako zdolny do skutecznego działania, sprawny, skuteczny, działający energicznie, efektywny. Może więc być operatywne kierownictwo, operatywne dowodzenie, operatywne działanie itp. Tymczasem niektórzy poszli aż tak daleko, iż chcą „... kształtować i rozwijać wyobraźnię operatywną...” (s.75). Świadczy to niestety, że istota wyobraźni nie jest właściwie rozumiana przez wszystkich nauczycieli akademickich.

Z pewnością niezmiernie istotne, z punktu widzenia sprawnego działania, jest właściwe funkcjonowanie struktur organizacyjnych w wojsku. Decyduje o tym szereg czynników o czym traktuje wiele podręczników i opracowań monograficznych. W jednym z przedmiotów jako cel kształcenia wskazano właśnie kształtowanie i rozwijanie u słu-

1) Por. Słownik języka polskiego. Warszawa 1978.

ohaczy "...czynników wpływających na formy struktur organizacyjnych oddziałów i związków taktycznych..." (s.95). Zapytać w tym miejscu wypada czy rzeczywiście takie czynniki funkcjonują w strukturze osobowości słuchacza (oficera)? Czy można je w ogóle kształtować?

O niewłaściwej interpretacji struktury osobowości ludzkiej świadczą również inne przykłady. W jednym z celów przedmiotowych wskazuje się, że u słuchaczy należy kształtować i rozwijać "...zdolności do akceptacji zasad teorii organizacji i kierowania..." (s.145). Zdaje się, że autorzy w tym wypadku pomylili zdolności z postawami. Można nawet sądzić, iż utożsamia się pewne cechy twórczości z konformizmem adaptacyjnym-postawą, która służy jedynie stagnacji i w efekcie prowadzi do zacofania. Łatwo zauważyć, że podejście takie wskazuje, z jednej strony na to, aby słuchaczy jedynie uczyć określonych zasad i prawdy ci z kolei mają je bezkrytycznie przyjmować i stosować w praktycznej działalności. Z drugiej zaś strony kształtuje postawy bierne.

Znajomość normatywnych zasad działania jest z kolei ujęta w celach typu "znać" i "umieć." Można tu przypuszczać, że autorom chodziło o szczególne podkreślenie istoty kształcenia encyklopedycznego w naszej uczelni, choć raczej wydaje się, iż byłby to wniosek za daleko posunięty.

Często konstruktorzy celów wskazują na logiczność w postępowaniu. W jednym z celów wskazano, że u słuchaczy należy kształtować i rozwijać "...umiejętność logicznego przedstawiania swoich myśli w czasie referowania i meldowania..." (s.57). Wiadomo jednak, iż wszelkie meldunki i referaty są w wojsku znormalizowane. A zatem ta logika powinna raczej odnosić się do analiz, ocen i argumentacji.

Słusznie podkreśla się, że oficer powinien być odporny w sensie psychicznym i fizycznym na trudy pola walki. Kiedy jednak te ele-

menty kształtować? Autorzy celów w przedmiocie „zabezpieczenie chemiczne” sądzą, iż słuchacze wszystkich kierunków studiów właśnie w tym przedmiocie będą „...kształtować i rozwijać odporność psychiczną i fizyczną na trudy ewentualnego przyszłego pola walki...” (s.57). W tym miejscu nasuwa się zatem pytanie? Czyżby rzeczywiście można w toku działalności dydaktycznej w sali wyrobić takie nawyki?

Często i chyba słusznie ujmuje się w celach myślenie, przy czym niektórzy doszli już do anachronizmów w dokonywaniu niejako sztucznych podziałów tej tak ważnej czynności mózgu ludzkiego. Tak na przykład w jednym z działów podkreśla się, że należy u słuchaczy rozwijać i kształtować „...zdolność logistycznego myślenia...” (s.65). Konkludując można by więc, choć brzmi to już nieco humorystycznie, wyodrębnić myślenie: sztabowe, chemiczne, inżynierskie, przeciwlotnicze, lotnicze itp. A zatem jeszcze jeden syndrom koncepcji encyklopedyzmu (materializmu dydaktycznego) w uczelni.

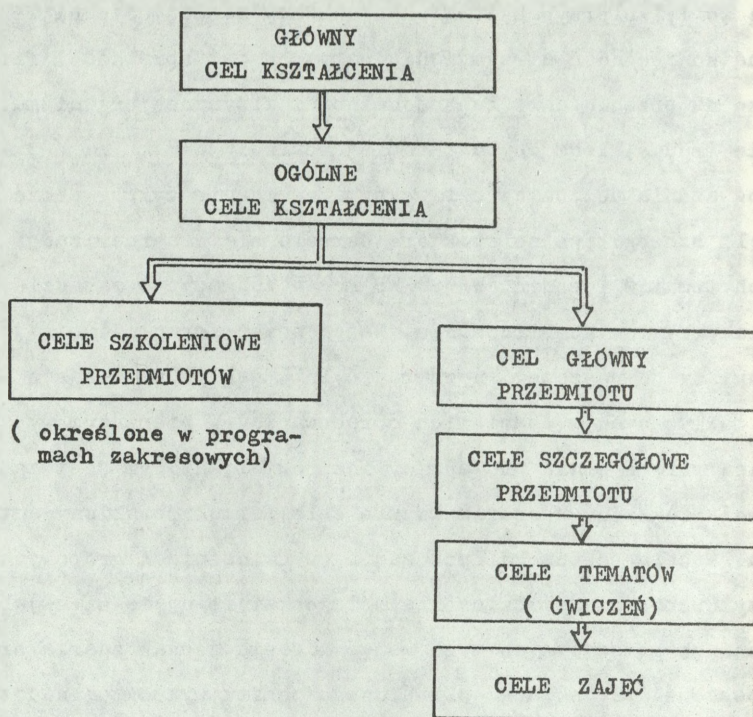
Warto również wskazać pewne elementy zbyt schematycznego podchodzenia do konstruowania celów kształcenia. Otóż w jednym z przedmiotów określa się, że należy u słuchaczy kształtować i rozwijać „...socjalistyczną świadomość, patriotyzm, internacjonalizm..., zdolności klasowego oceniania zjawisk, ...głównie w oparciu o materiały X Zjazdu PZPR i XXVII Zjazdu KPZR.” (s.120). Nie wdając się w szczegółową polemikę można zapytać - czy po następnych zjazdach patriotyzm i internacjonalizm będą inne, czy przed tymi zjazdami istota patriotyzmu i internacjonalizmu była inaczej rozumiana?

Kontrowersyjny wydaje się również cel, w którym zakłada się „...kształtowanie i rozwijanie cech motorycznych i nawyków ruchowych.” (s.162). Otóż, sądzić można, że takie założenie jest zbyt optymistyczne. W zasadzie, ogólnie wiadomo, iż sprawności ruchowe rozwijać można do 28 roku życia. Później następuje systematyczny spadek wydolności

organizmu. Naturalnie są przypadki nie mieszczące się w tej regule, ale są to tylko przypadki. Wiek słuchaczy naszej uczelni wskazuje raczej na konieczność utrzymywania nabytych już sprawności fizycznych niejako na przedłużenie funkcjonalności fizycznej organizmu. Jest to zadanie trudne, lecz chyba bardziej realne.

Rozważania dotyczące celów kształcenia nie byłyby pełne gdybyśmy pominęli szczegółowe cele, które określa się dla realizacji poszczególnych tematów i zajęć. W ASG WP można zauważyć w zasadzie dwa podejścia przy ich konstruowaniu. Najczęściej formułuje się je podczas instruktaży do poszczególnych zajęć lub, jak to ma miejsce w ćwiczeniach taktycznych w czasie ich opracowania. W pierwszym wypadku dominującą rolę spełnia prowadzący instruktaż, którym jest zazwyczaj kierownik zakładu. W drugim zwykle cele formułuje główny autor ćwiczenia, a cele poszczególnych zajęć (w ćwiczeniach grupowych) ich autorzy (współautorzy ćwiczenia). Te ostatnie ujęte są zwykle w opracowaniach metodycznych tych zajęć. Często jednak zdarza się, iż cele poszczególnych zajęć określonego tematu wytyczają nauczyciele prowadzący dane zajęcie co znajduje odzwierciedlenie w planach - konspektach. Wszystko to zarysowuje nam określoną siatkę (konstrukcję) celów w procesie dydaktycznym ASG WP co przedstawiono na rys. 2.7. W siatce tej wyodrębnić możemy w zasadzie pięć poziomów celów, przy czym w poziomie trzecim ujęto w zasadzie dwie sfery, które jednak dotyczą tego samego - w tym wypadku celów przedmiotów kształcenia.

Z pewnością w przedstawionym układzie celów zauważyć możemy pewne luki i nieścisłości. Pierwsza dotyczy mało precyzyjnego określenia nazwy grup celów co świadczy o intuicyjnym ich konstruowaniu, a co z tym się wiąże o braku określonej koncepcji taksonomii celów kształcenia. Druga nieścisłość to pominięcie określania celów dla poszczególnych grup (działów) przedmiotów. Sądzić można, że jeżeli



Rys.2.7. Układ celów kształcenia w procesie dydaktycznym ASG WP

już przyjęto pięć działów przedmiotowych to podział taki powinien z czegoś wynikać oraz powinien mieć określone cele. Niestety te pominięto co potwierdza wysuniętą wyżej tezę o braku koncepcji taksonomii.

2.2.3. Organizacja procesu kształcenia

Realizacja celów kształcenia odbywa się w toku procesu trwającego w ASG WP trzy lata, a konkretnie 2 lata i 9,5 miesięcy, co w przeliczeniu na dni kształcenia daje średnio 1018 dni. Celowe wydaje się tu wskazanie, iż z tego okresu bezpośrednio kształcenie obejmuje

727 dni to jest 71,4% globalnego czasu nauki. Pozostały czas obejmują ferie, urlopy oraz dni wolne (niedziele, święta, wyjazdy do rodzin).¹⁾

Bezpośrednie kształcenie programowe obejmuje 4362 godziny, przy czym czas na programowe zajęcia lekcyjne stanowi 3052 godziny (70%). Wskazujemy tu szczególne zajęcia lekcyjne, albowiem one będą decydowały o ilościowym doborze treści kształcenia. Naturalnie czas przeznaczony na samokształcenie, prace dyplomowe i egzaminy jest również efektywnym kształceniem słuchaczy, jednak w dotychczasowym układzie nie wpływał na dobór treści programowych. Stąd też mówiąc o okresie kształcenia w aspekcie doboru i układu treści będziemy zazwyczaj rozważali jedynie dział związany z programowymi zajęciami lekcyjnymi. W całym układzie czasu studiów stanowią one około 50% dni kształcenia w niemal trzyletnim okresie studiów. Na podstawie takich wskazań można by stwierdzić, że na bezpośrednie kształcenie słuchaczy przeznacza się zbyt mało czasu. Tak jednak nie jest. Bowiem wszystkie inne wskazane elementy stanowią także proces kształcenia z czego za najefektywniejsze należy uznać samokształcenie. Jako niezmiernie pożyteczny możemy określić szczególnie czas przeznaczony na pisanie prac dyplomowych, albowiem jest to okres intensywnej, samodzielnej, a często i twórczej pracy oficerów. Istotne jest również to, że wyznaczony czas (24 dni - 144 godziny) tylko w części odzwierciedla stan faktyczny. W rzeczywistości bowiem zdecydowana większość słuchaczy na przedsięwzięcie to poświęca często 10 - 14 godzin dziennie nie wyłączając sobót i niedziel.

Podkreślenia wymaga również problem ćwiczeń taktycznych i ope-

1) Por. Podstawowe założenia procesu ... s.16.

racyjnych, szczególnie zaś dowódczo-sztabowych. W programach (planie tematycznym) przyjmuje się, że w ciągu dnia ćwiczenie trwa 6 godzin.

Wieloletnia praktyka wskazuje jednak, zgodnie zresztą z teorią ćwiczeń, że słuchacze pełniąc funkcje w określonych (ustalonych na czas ćwiczeń) sztabach, wykonują swe zadania bez przerw, z wyjątkiem przewidzianych w planach sztabu odpoczynków. Wobec tego, jeżeli ćwiczenie jest zaplanowane na 5 dób należałoby uwzględnić pełny czas pracy oficerów a wówczas w programie zamiast 36 godzin byłoby 120 godzin w ćwiczeniach szkieletowych oraz 80 godzin w grach wojennych.¹⁾ W rezultacie więc czas faktycznego kształcenia podczas tych ćwiczeń jest wyższy o około 470 godzin w okresie studiów. Nie są to być może sprawy najistotniejsze w organizacji procesu kształcenia, wskazują jednak, iż problem jest dość skomplikowany i nie powinien być rozpatrywany zbyt instrumentalnie.

Istotnym elementem wpływającym na dobór szczegółowych treści kształcenia jest ich podział na działy. Trudno jest dziś ustalić jakie kryteria decydowały o takim a nie innym podziale. Faktem jest, że w wieloletniej tradycji budowy programów w ASG WP wykształtowało się pięć działów. Jako podstawowy traktuje się dział taktyczno-operacyjny. Pozostałe działy to: społeczno-polityczny, organizacji i kierowania i ogólny. Jako piąty dział przyjęto inne zamierzenia, do których zaliczono: dni adaptacyjne, samokształcenie programowe, egzaminy i czas dyspozycyjny.

Analiza programów kształcenia wskazuje, że poszczególne działy od szeregu lat mają podobną rangę. Jedynym wyjątkiem jest to, że od 1977 roku najmniej czasu przeznaczają się na dział organizacji i kie-

1.) W rozliczeniu przyjęto pełną dobę (24 godz.) pracy w ćwiczeniach szkieletowych oraz 16 godzin w grach wojennych.

rowania.¹⁾ Zmiany czasu przeznaczanego na poszczególne działy przedstawiono w tabeli 2.2.

TABELA 2.2.

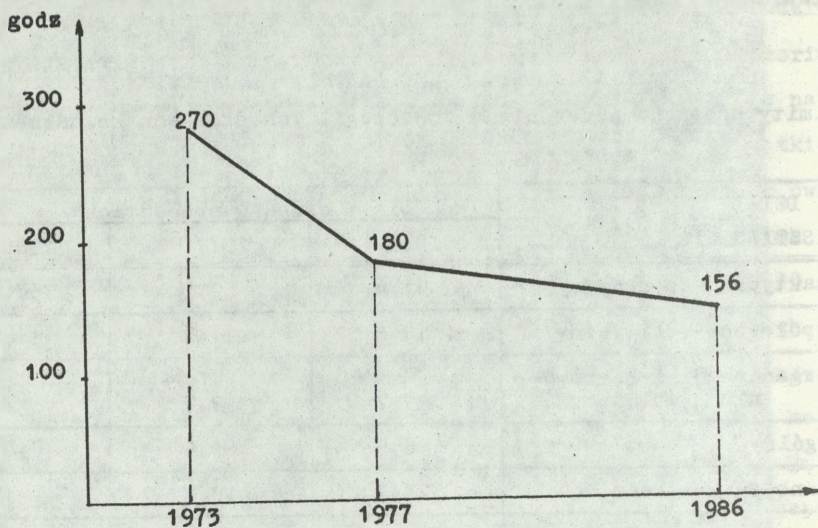
Limity czasu na nauczanie w poszczególnych działach kształcenia.

DZIAŁY KSZTAŁCENIA	Limit czasu w procentach		
	1973	1977	1986
taktyczno-operacyjny	51,6	52,9	57,1
społeczno-polityczny	10,8	11,2	11,0
organizacji i kierowania	7,2	7,7	4,3
ogólny	6,7	9,8	10,3
inne zamierzenia	23,7	18,4	17,3
RAZEM	100,0	100,0	100,0

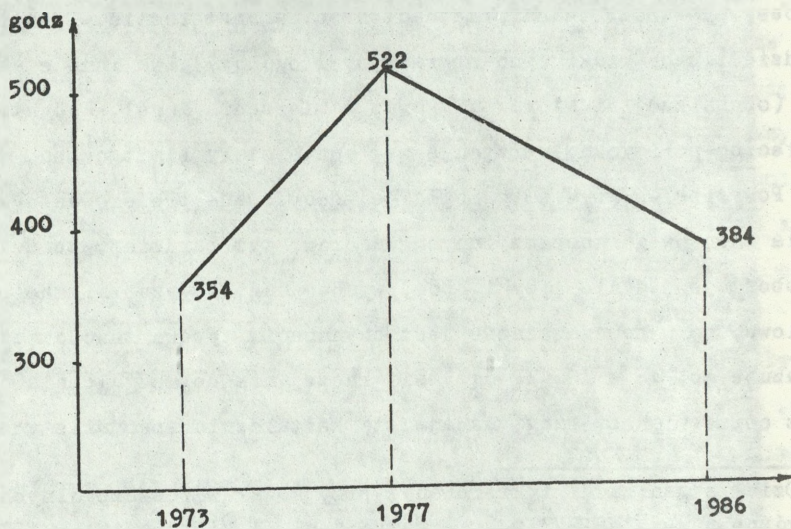
Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli dwa działy wykazują sukcesywny wzrost czasu przeznaczanego na kształcenie w przypisanych im dziedzinach (taktyczno-operacyjny i ogólny). Dwa inne stały spa-
dek (organizacji i kierowania oraz zamierzenia inne). Jedynie dział społeczno-polityczny utrzymuje względnie stały limit czasu.

Powyższe wskazywać by mogło na zdecydowane preferowanie kształcenia zawodowego kosztem innych walorów, tym bardziej, że dział ogólny obejmuje jedynie języki obce, wychowanie fizyczne i szkolenie ogniowe, co w pewnym sensie jest czynnością typowo zawodową. A zatem wskazuje to, że w ASG WP dąży się raczej nie do kształcenia ogólnego lecz coraz większą rangę nadaje się kształceniu specjalistycznemu -

1) Dział organizacji i kierowania przyjmował w poszczególnych latach różne nazwy. W 1973 roku - zarządzania i kierowania; w 1977 roku - organizacji i zarządzania.



Ryś.2.8. Czas dyspozycyjny Komendanta ASG WP w programach kształcenia



Ryś.2.9. Czas przeznaczony na samokształcenie programów słuchaczy uczelni

typowo zawodowemu.

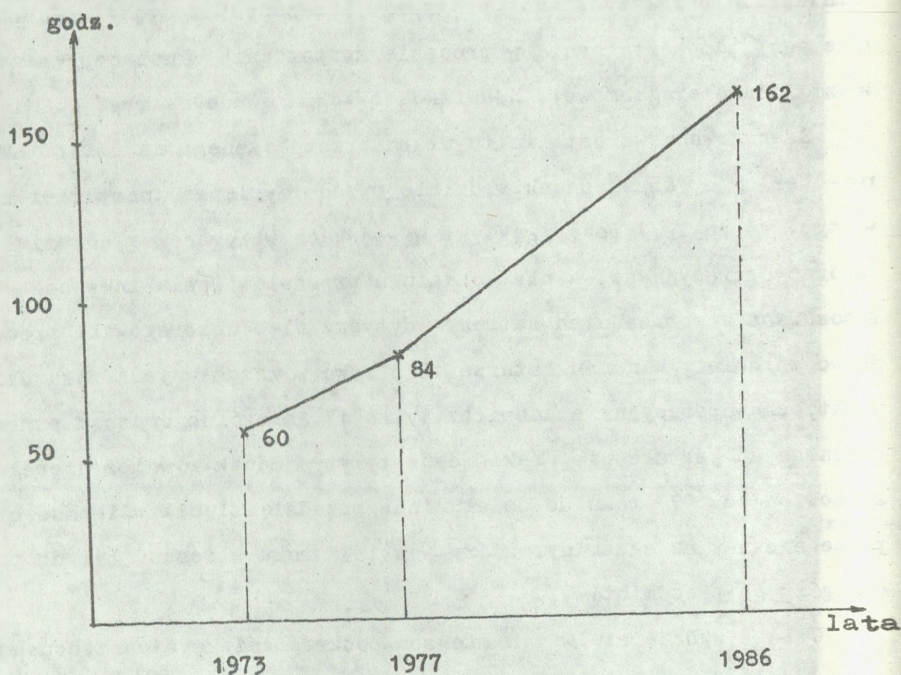
Sukcesywny spadek działu innych zamierzeń wskazuje z kolei na zmniejszanie elastyczności programów (czas dyspozycyjny) i uszczuplanie roli samokształcenia w procesie kształcenia słuchaczy (samokształcenie programowe). Zjawisko to zobrazowano na rys. 2.8 i 2.9.

Zdecydowany wzrost limitu czasu przeznaczanego na dział taktyczno-operacyjny oraz spadek w działle przedsięwzięcia inne, tkwi również w tym, że od 1977 roku praktyki w wojskach wliczane są do działu taktyczno-operacyjnego, a nie do działu przedsięwzięcia inne co było stosowane w poprzednich latach. Gdybyśmy więc uszeregowali procentowo te działy w nomenklaturze 1973 roku wówczas w 1986 roku dział taktyczno-operacyjny stanowiłby tylko 47,2% ogólnego czasu przeznaczanego na kształcenie. Takie dane byłyby jednak również niepełne albowiem od 1977 roku do działu inne przedsięwzięcia wliczono czas przeznaczony na egzaminy, który do 1973 roku wliczany był do poszczególnych przedmiotów.

Celowe wydaje się w tym miejscu podkreślenie systematycznego wzrostu czasu przeznaczanego na poszczególne formy kontroli i oceny wyników kształcenia. Jeżeli dokonamy porównania czasu przeznaczanego na te formy w poszczególnych latach (rys. 2.10) wówczas okaże się, że limit ten w przedziale czasowym w latach 1973 - 1986 powiększył się ponad 2,5 krotnie.

Problemy kontroli i oceny wyników kształcenia wzbudzały i wzbudzają do dziś wiele kontrowersji. Stanowią źródło polemik i szerokich dyskusji w różnych środowiskach pedagogicznych i psychologicznych. Wydaje się, że trudno jest zrezygnować z tych form lecz z pewnością nie należy ich gloryfikować.

Jest to istotne tym bardziej, że nadal nie stworzono doskonałych systemów oceny obiektywnej. Rację należy chyba przyznać tym psycho-



Rys. 2.10. Czas przeznaczony na egzaminy i kolokwia w programach kształcenia ASG WP.

logom, którzy dostrzegają w tych formach przyczynek stresogenny. W ASG WP słuchacze zdają w ciągu roku od 17 do 22 różnego rodzaju sprawdzianów o charakterze okresowym. Szczegółowe dane w zakresie tego typu sprawdzianów przedstawiono w tabeli 2.3. Jeżeli w ujęciu tym uwzględnimy jeszcze znaczną ilość sprawdzianów o charakterze bieżącym, wówczas okaże się, że w gruncie rzeczy kształcenie przebiega w typowy dla encyklopedyzmu dydaktycznego sposób, który zmusza studiującego do nauczania się określonej, często podanej prze-

TABELA 2.3.

Liczba sprawdzianów okresowych w poszczególnych latach studiów w ASG WP

Kierunki studiów	Liczba sprawdzianów w poszczególnych formach kontroli												Ogółem w czasie studiów						
	I rok studiów						II rok studiów							III rok studiów					
	Kolokwium	Examin	Zaliczenie	Cwiczenie sprawdz. I egzamin	Razem	Kolokwium	Examin	Zaliczenie	Cwiczenie sprawdz. I egzamin	Razem	Kolokwium	Examin		Zaliczenie	Cwiczenie sprawdz. I egzamin	Razem			
Ogólnowojskowy	8	2	4	3	17	9	3	4	3	19	7	7	3	4	21	57			
- specjalistyczne wojsk lądowych	9	2	4	3	18	10	3	4	3	20	7-8	7	3	4	21	59-60			
- wojsk lotniczych	10	2	4	3	19	8	3	4	3	18	8	7	3	4	22	59			
- OPK	10	2	4	3	19	8	3	4	3	18	7	7	3	4	21	58			
- zabezpieczenia wojsk lotniczych i OPK	10	2	4	3	19	8	3	4	3	18	8	7	3	4	22	59			

nauczyciela, wiedzy i odtworzenia jej w czasie sprawdzianu. Tak zatem słuchacz uczelni w czasie samokształcenia zamiast rozwiązywać określone problemy, tworzyć własne koncepcje i poszukiwać dla nich argumentów, uczy się zadanego materiału lub wykonuje nakazane czynności o charakterze manualnym. Czym lepiej to wykona, czym lepiej i dokładniej odtworzy nakazane do nauczania treści tym wyżej będzie oceniony. Powoduje to obok stresów zahamowanie kształcenia w dosłownym tego słowa znaczeniu, a zatem odejście od założonego w celach kształtowania twórczego i innowacyjnego myślenia. Sądzić więc można, iż problemy kontroli i oceny kształcenia wymagają dogłębnych przemyśleń, a w wyniku tego przynajmniej częściowego zreformowania.

Jak już wskazywano, następuje sukcesywne i dość wyraźne ograniczenie czasu na dział kształcenia w zakresie teorii organizacji i kierowania.

Działalność dowódcy i oficera sztabu najczęściej związana jest właśnie z kierowaniem i zarządzaniem. Naturalnie w wojsku czynności z tym związane mają swoją specyfikę. Niewątpliwie jednak znajomość podstaw teoretycznych problemów kierowania i zarządzania jest niezbędną dla każdego oficera. Tymczasem w szkolnictwie wojskowym problem ten ulega systematycznemu ograniczaniu. Dotyczy to nie tylko ASG WP, ale również WSO. Czy jest to jednak słuszne posunięcie? Często uważa się, że wiele tematów związanych z organizacją i zarządzaniem znajduje odzwierciedlenie w przedmiotach działu taktyczno-operacyjnego. Tezę taką można uznać za prawdziwą. Wszystko to, co związane jest z organizacją pracy i działalności zespołów ludzkich (żołnierskich) w walce mieści się bowiem w tym pojęciu. Zauważyć jednak należy, że zazwyczaj w tej dziedzinie zawarta jest w ramach odtworzenia i naśladowania zawartych w regulaminach i instrukcjach wzorców. Z pewnością są to wzorce dobre i niejednokrotnie sprawdzone

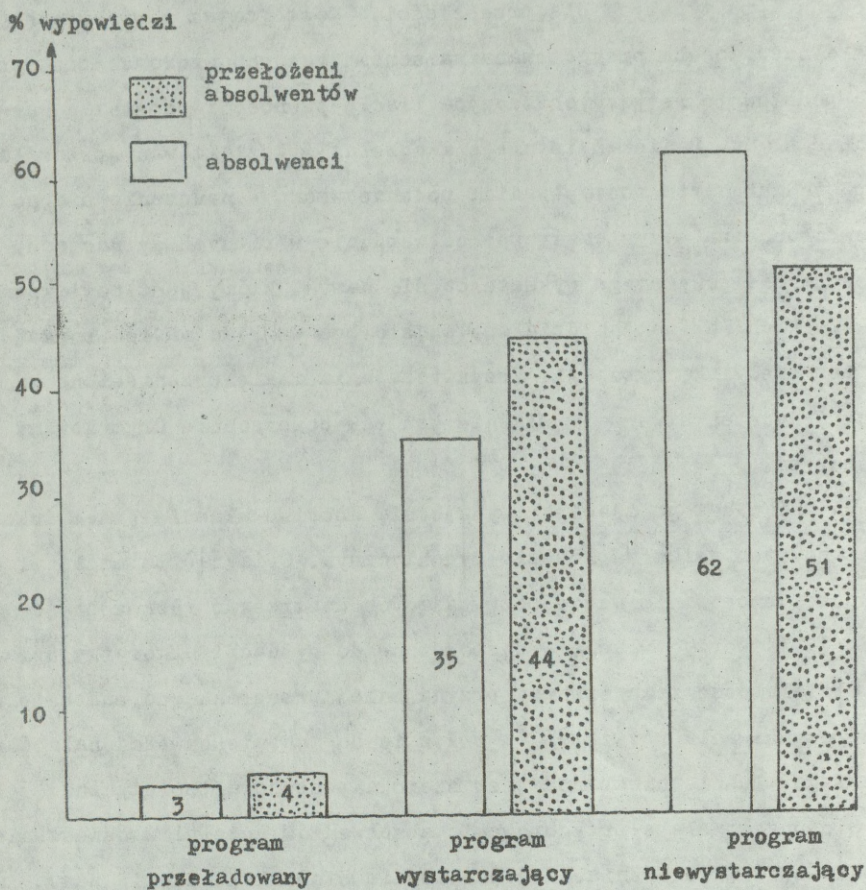
w praktycznej działalności. Dotyczą one jednak zachowań i działań typowych i to typowych dla przeszłości. Często zatem w praktycznej działalności osoba przygotowana na schematycznych wzorcach bez dobrych podstaw teoretycznych zaczyna tracić pewność i popełniać kardynalne błędy. Poniekąd istnieje w uczelni wykształtowany przez lata pewien algorytm postępowania: podanie wzoru - nauczenie się go przez słuchacza - systematyczne odtwarzanie w różnych sytuacjach. W rezultacie powyższego wykształca się nawyk, który jest powtarzany we wszelkich wariantach działań, często bez względu na ich rodzaj czy też specyfikę sytuacji. Przyzwyczajenia takie przeniesione na grunt jednostek stwarzają właśnie ten tak powszechnie krytykowany schematyzm.

Uniknięcie tego zjawiska wydaje się możliwe właśnie przez dokonanie pewnych zmian w procesie dydaktycznym. Osiągnąć to można właśnie przez stosowanie metod pozwalających dostrzegać różnorodność sytuacji i tworzyć własne - dostosowane do sytuacji algorytmy działań. Działalność taka stworzy przynajmniej przesłankę do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, a przez to do ich niekonwencjonalności, a do tego właśnie niezbędna jest szeroka podbudowa teoretyczna.

Stosunkowo słabe przygotowanie absolwentów uczelni w dziedzinie organizacji i kierowania, a jednocześnie stosunkowo niskie zaspokojenie potrzeb oficerów w tej dziedzinie jest dostrzegane zarówno przez samych absolwentów uczelni, jak i ich przełożonych, co graficznie przedstawiono na rys. 2.11.¹⁾

Jak wynika z przedstawionych danych wiedza i umiejętności ab-

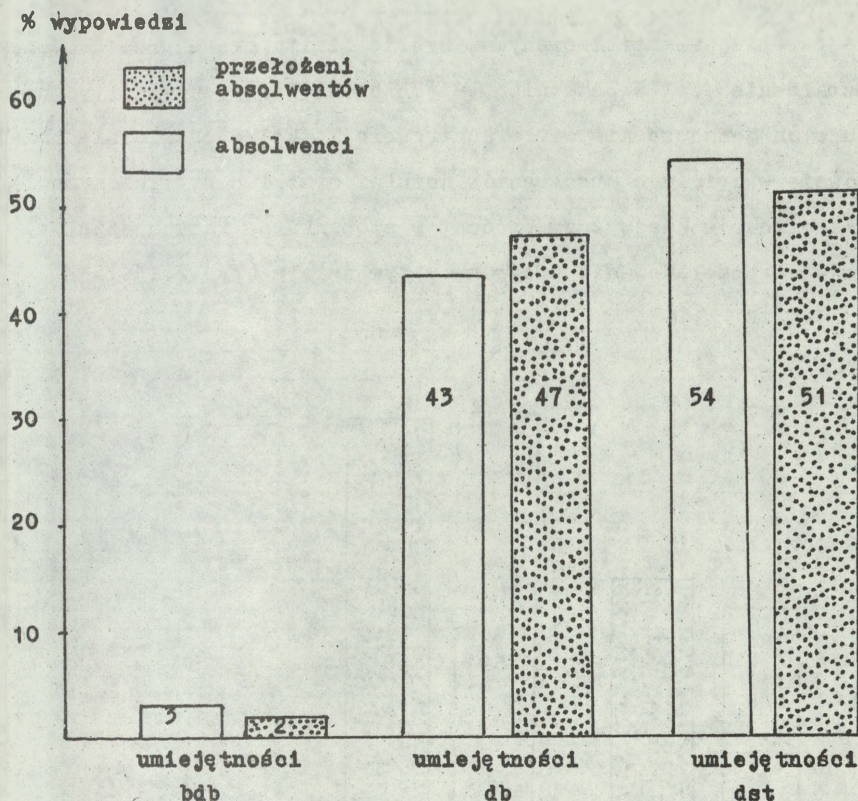
1) Dane uzyskane z badań prowadzonych w 1987r. przez zespół IDW kierowany przez płka dra L. Zapałę przedstawione przez autora na posiedzeniu Rady Naukowej ASG WP w dn.24.06.1988r.



Rys. 2.11. Ocena programu kształcenia w dziale organizacji i zarządzania przez absolwentów i ich przełożonych

solwentów ASG WP w dziedzinie organizacji i kierowania w większości przypadków uważana jest za niewystarczającą. Jest to tym bardziej sugestywne, że sami młodzi absolwenci oceniają się niżej niż oceniają ich przełożeni. Potwierdzeniem tego mogą być również wyniki badań wspomnianego zespołu co do praktycznych umiejętności kierowa-

nia podległymi zespołami (rys.2.12.).

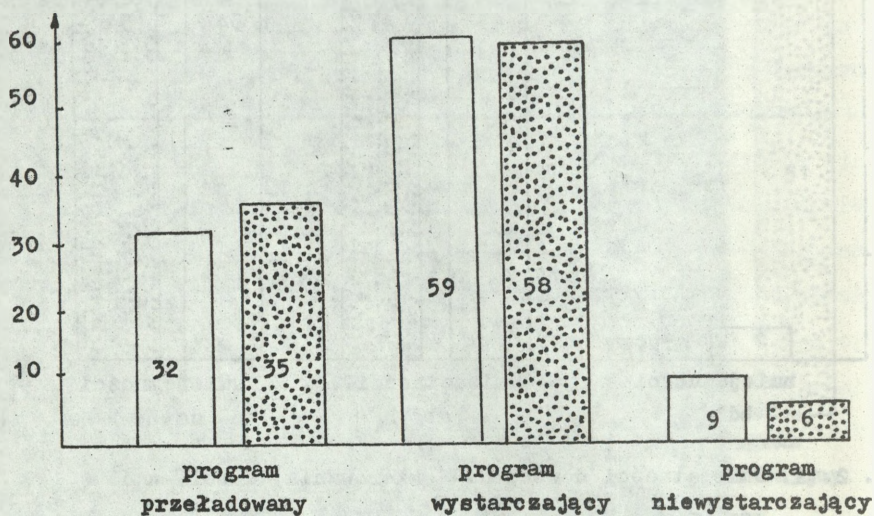


Rys. 2.12. Umiejętności dowodzenia (kierowania) absolwentów ASG WP w samoocenie i ocenie ich przełożonych.

W konkluzji dotychczasowych rozważań można więc uznać, że zmniejszanie czasu kształcenia w dziale organizacji i kierowania następuje raczej intuicyjnie. Nie uwzględnia się tu (lub uwzględnia tylko w minimalnym stopniu) ani opinii praktyk z jednostek wojskowych, ani samych absolwentów uczelni. Celowe zatem byłoby w przyszłości, aby dokonywanie wszelkich zmian w programach kształcenia następowało w

zasadzie na podstawie rzetelnych, często nawet interdyscyplinarnych badań naukowych.

Najbardziej ustabilizowanym w sensie limitu czasu przeznaczonym na kształcenie jest w ostatnich latach dział społeczno-polityczny. Wywołuje on jednocześnie wiele kontrowersji, które odzwierciedlane są głównie w opiniach absolwentów uczelni oraz ich przełożonych. Wielu z oficerów (najwyższy procent w stosunku do innych działów) wskazuje na przeładowanie programu w tym dziale (rys.2.13.).



Rys. 2.13. Ocena programu kształcenia w dziale społeczno-politycznym.

Wydaje się jednak, że 10 - 12% całościowego programu kształcenia przeznaczony na kształcenie społeczno-polityczne nie powinno wzbudzać wątpliwości. Wszak dział ten nie tylko podnosi wiedzę ogólną, ale powinien również rozszerzać horyzonty intelektualne kształconych. Skąd więc odczucie przeładowania programu? Sądzić można, a świadczy

o tym dyskusje i konwersacje wielu oficerów, że istota problemu tkwi w pewnej niechęci do tej problematyki. Ukształtowała się ona w dość długim przedziale czasowym w wyniku bezkrytycznego - bezdyskusyjnego nauczania niesprawdzonych w praktyce założeń doktrynalnych. Problem zatem tkwi nie w przeładowaniu w sensie czasowym lecz w formach i metodach kształcenia - problemowym podejściu do poszczególnych kwestii. Tak zatem w przypadku kolejnych zmian programowych zastanowienia wymagać powinny sposoby podejścia do nauczania przedmiotu nie zaś liczba godzin i tematów.

2.2.4. Szczegółowe treści kształcenia

W podstawowych dokumentach normatywnych dotyczących kształcenia w ASG WP określa się podstawowe kierunki działań, w wyniku których uzelnia powinna osiągnąć zakładane cele. Jako podstawowe przyjmuje się kierunki zmierzające do wyposażenia słuchaczy w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności. W ten sposób niejako określa się koncepcję doboru treści kształcenia. Z tego bowiem kierunku wynika jednoznacznie, iż absolwent uzelni powinien posiadać znaczny zasób wiedzy oraz niezbędne umiejętności, a zatem jest to wyraźny wskaźnik propagujący koncepcję materializmu dydaktycznego. Inne jednak - niejako drugorzędne - wskaźniki działań sugerują konieczność kształtowania umiejętności i zdolności kolektywnego rozwiązywania zadań. przy jednoczesnym zastosowaniu form indywidualizacji nauczania oraz twórczej wyobraźni i zdolności oryginalnego, samodzielnego i innowacyjnego myślenia i działania. Ponadto zakłada się: wyrabianie zamiłowań i nawyków do samokształcenia i samodzielnego doskonalenia, wdrażania do działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej, a także ujawnianie i kształcenie słuchaczy szczególnie uzdolnionych.¹⁾

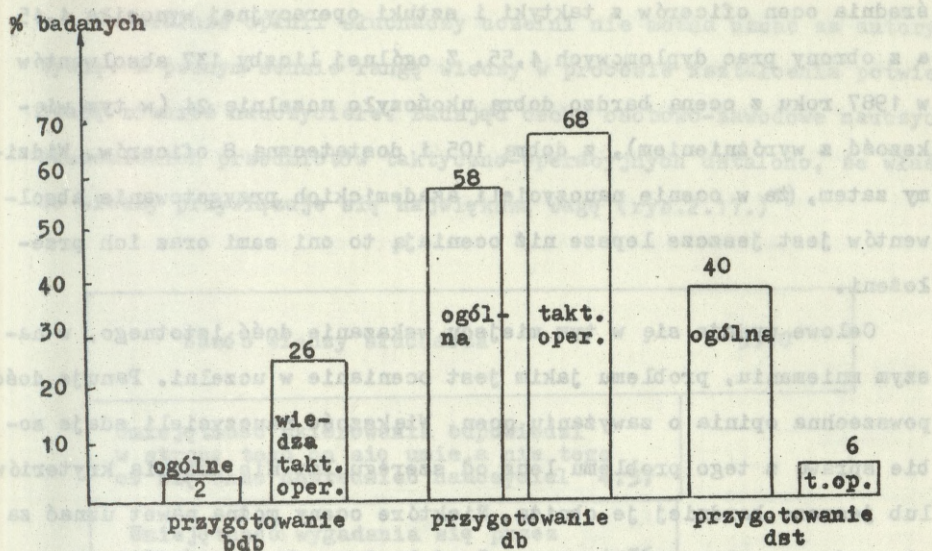
1) Por. Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP, Warszawa 1985, s.28.

Jak wobec powyższego kierunku te, z pewnością bardzo słuszne, realizowane są w praktycznej działalności dydaktycznej? Z układu programów kształcenia oraz prowadzonych badań wynika, że stosunkowo wysoko należy ocenić realizację dwóch podstawowych kierunków, a zatem wiedzę i umiejętności słuchaczy, choć jak już wskazywano umiejętności zasadnicze dla absolwentów uczelni - czyli umiejętności dowodzenia absolwenci oraz ich przełożeni oceniają jako dostateczne, a kadra nauczycielska jako dobre. Uogólniając możemy jednak stwierdzić, że właśnie te dwie sfery oddziaływań dydaktycznych były i są oceniane stosunkowo najwyżej przy czym z reguły najlepsze oceny uzyskuje wiedza taktyczno-operacyjna. Na rys. 2.14. oraz 2.15. przedstawiono ocenę ogólną absolwentów oraz ich wiedzy taktyczno-operacyjnej w odczuciu badanych absolwentów (1-2 lata po studiach) i ich przełożonych.¹⁾

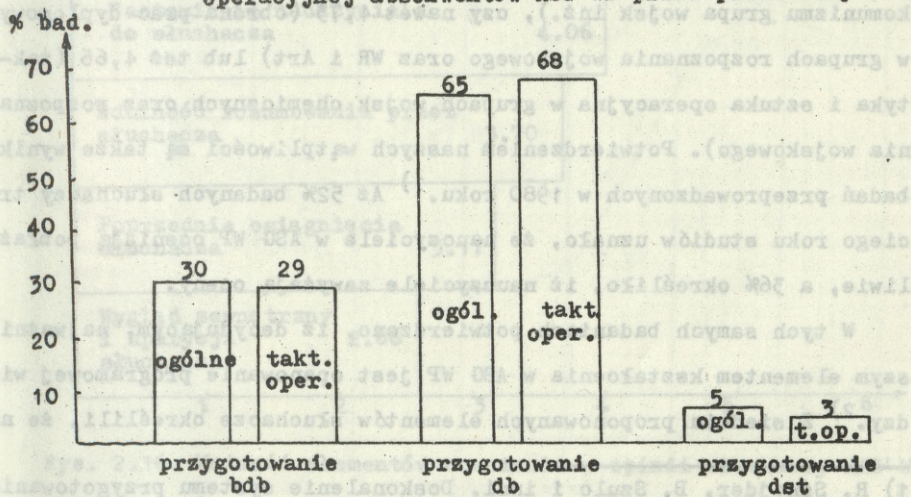
Jak wynika z przedstawionych danych jednorodność panuje w wysokiej ocenie wiedzy taktyczno-operacyjnej absolwentów uczelni. Natomiast ogólne przygotowanie absolwenci oceniają zdecydowanie wyżej od swych przełożonych. Z doświadczeń wynika, że rozbieżność taka wynika raczej z różnego interpretowania przygotowania ogólnego. Dowódcy oddziałów oraz dowódcy i szefowie sztabów ZT utożsamiają przygotowanie ogólne raczej z umiejętnościami radzenia sobie w trudnych, skomplikowanych sytuacjach zawodowych uwzględniając w tym również takie dyspozycje i sprawności jak zaradność i umiejętność postępowania z ludźmi. Młodzi oficerowie - absolwenci uczelni przygotowanie ogólne kojarzą raczej z wiedzą ogólną i umiejętnością zachowań w różnych sytuacjach. W każdym z rozpatrywanych przypadków jest to jednak wysoka (dobra) ocena wymienionych elementów.

Potwierdzeniem wyników przedstawionych badań są również oceny

1) Dane z badań prowadzonych w roku 1987 przez zespół L. Zapały.



Rys.2.14. Ocena ogólnego przygotowania oraz wiedzy taktyczno-operacyjnej absolwentów ASG WP przez przełożonych



Rys. 2.15. Samocena absolwentów ASG WP w dziedzinie przygotowania ogólnego oraz posiadanej wiedzy taktyczno-operacyjnej

uzyskiwane w egzaminach końcowych na uczelni. Tak np. w 1987 roku średnia ocen oficerów z taktyki i sztuki operacyjnej wynosiła 4,45 a z obrony prac dyplomowych 4,55, Z ogólnej liczby 137 absolwentów w 1987 roku z oceną bardzo dobrą ukończyło uczelnię 24 (w tym większość z wyróżnieniem), z dobrą 105 i dostateczną 8 oficerów. Widzimy zatem, że w ocenie nauczycieli akademickich przygotowanie absolwentów jest jeszcze lepsze niż oceniają to oni sami oraz ich przełożeni.

Celowe wydaje się w tym miejscu wskazanie dość istotnego, w naszym mniemaniu, problemu jakim jest ocenianie w uczelni. Panuje dość powszechna opinia o zawyżaniu ocen. Większość nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego problemu lecz od szeregu lat nie zmienia kryteriów lub jeszcze bardziej je obniża. Niektóre oceny można nawet uznać za niezgodne ze stanem faktycznym. Czyż bowiem wzbudza zaufanie ocena 5,0 dla grupy słuchaczy (w roku 1987 w egzaminie końcowym z nauki komunizmu grupa wojsk inż.), czy nawet 4,73 (obrona prac dyplomowych w grupach rozpoznania wojskowego oraz WR i Art) lub też 4,66 (taktyka i sztuka operacyjna w grupach wojsk chemicznych oraz rozpoznania wojskowego). Potwierdzeniem naszych wątpliwości są także wyniki badań przeprowadzonych w 1980 roku.¹⁾ Aż 52% badanych słuchaczy tego roku studiów uznało, że nauczyciele w ASG WP oceniają pobłażliwie, a 36% określiło, iż nauczyciele zawyżają oceny.

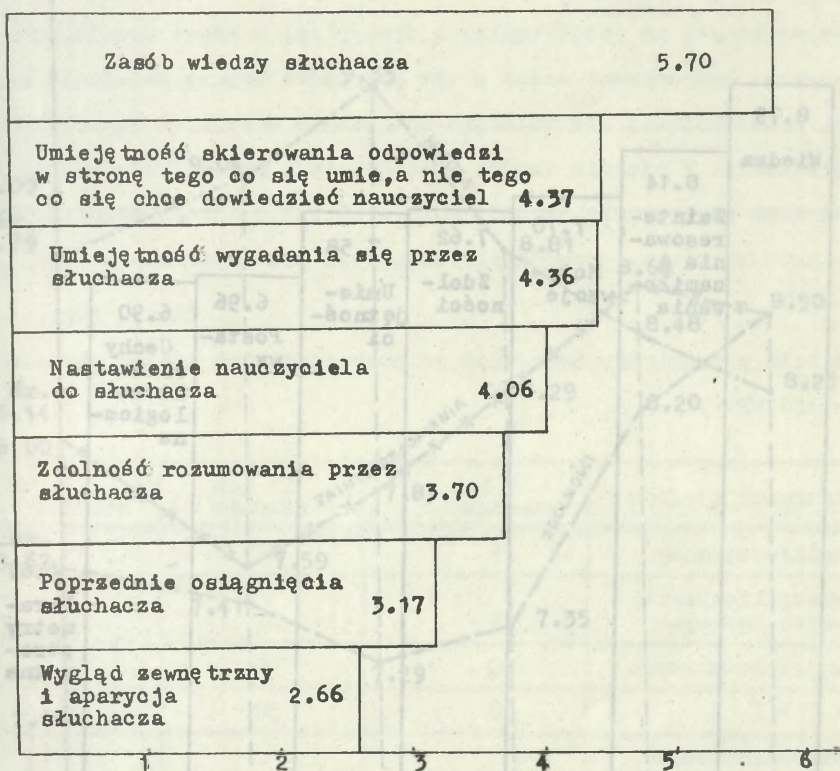
W tych samych badaniach potwierdzono, iż decydującym, najważniejszym elementem kształcenia w ASG WP jest opanowanie programowej wiedzy.²⁾ Z siedmiu proponowanych elementów słuchacze określili, że na

1) R. Sznajder, B. Szulc i inni. Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP. Warszawa 1987, cz.I, s.71 i cz.II s.160 - 175.

2) Tamże, cz.I, s.72 oraz cz.II, s. 167.

większą wagę nauczyciele nadają właśnie wiedzy (rys.2.16.).

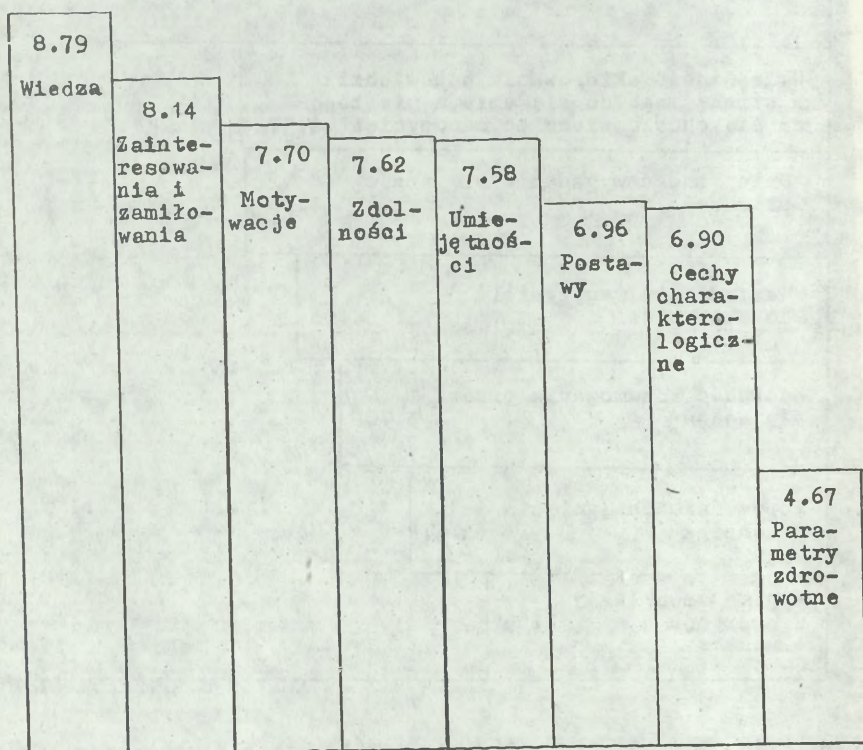
Naturalnie opinii słuchaczy uczelni nie można uznać za autorytatywną. W pewnym sensie rangę wiedzy w procesie kształcenia potwierdzają również nauczyciele. Badając cechy osobowo-zawodowe nauczycieli akademickich przedmiotów taktyczno-operacyjnych ustalono, że właśnie do wiedzy przywiązuje się największą wagę (rys.2.17.)¹⁾



Rys. 2.16. Ważność elementów oceny w opinii słuchaczy ASG WP (wsp. waż.N-max=7.00).

1) R. Sznajder, B.Szulc i inni. Doskonalenie systemu..., s. 51-57.

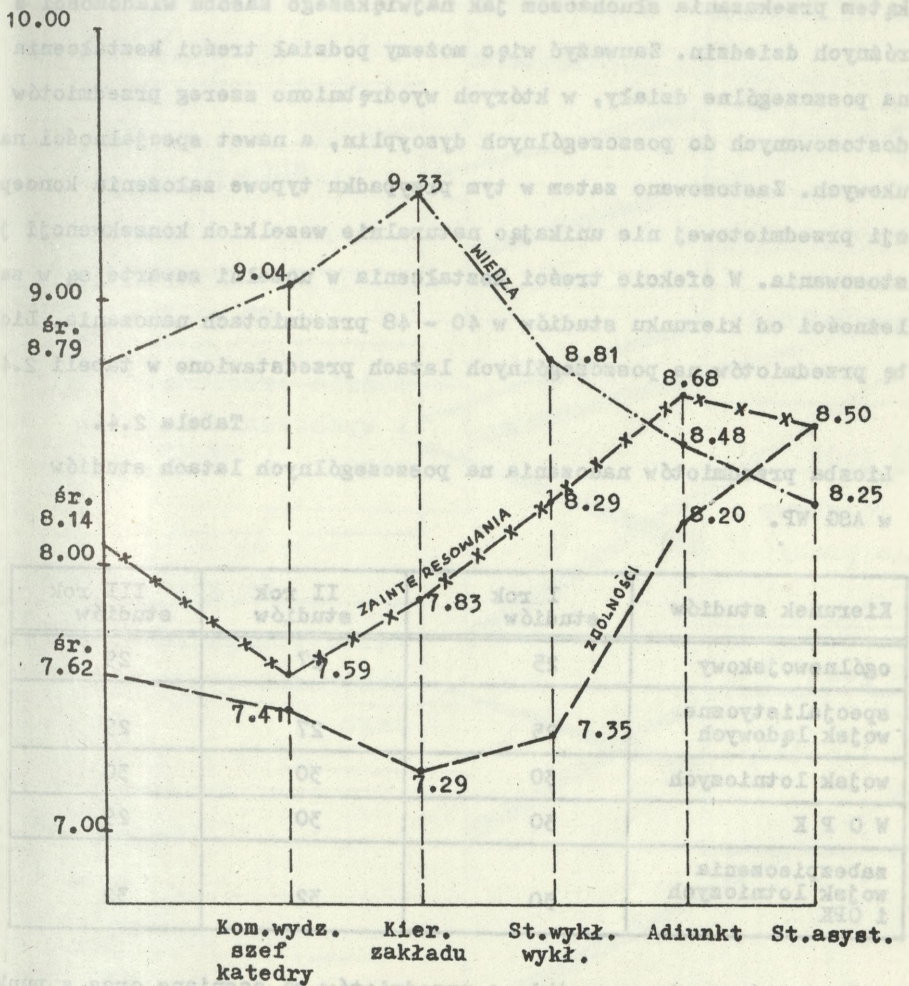
Choć badania powyższe nie odnoszą się bezpośrednio do słuchaczy uczelni to jednak poglądy preferujące wiedzę z pewnością są niezmiennie i raczej trudno mówić o ich zmianie w stosunku do jakiegokolwiek elementu systemu kształcenia w uczelni. Ciekawe jest natomiast zjawisko różnicy i to często dość znacznej w poglądach nauczycieli starszych i młodszych. Ci ostatni coraz częściej zaczynają preferować czynniki zdolnościowe (intelekt, myślenie twórcze itp.)



Rys.2.17. Ranga (N) cech osobowo - zawodowych w opinii kadry ASG WP (N max = 10.00).

zaniżając znaczenie wiedzy. Na rys.2.18. przedstawiono wykres nie-

których właściwości osobowo-zawodowych oficera w ocenie poszczególnych grup nauczycieli akademickich według zajmowanych stanowisk, przy czym celowe wydaje się tu wskazanie, iż grupy adiunktów i starszych asystentów stanowią populację najmłodsze wiekiem.



Rys.2.18. Ważność niektórych cech osobowo-zawodowych w opinii kadry ASG WP.

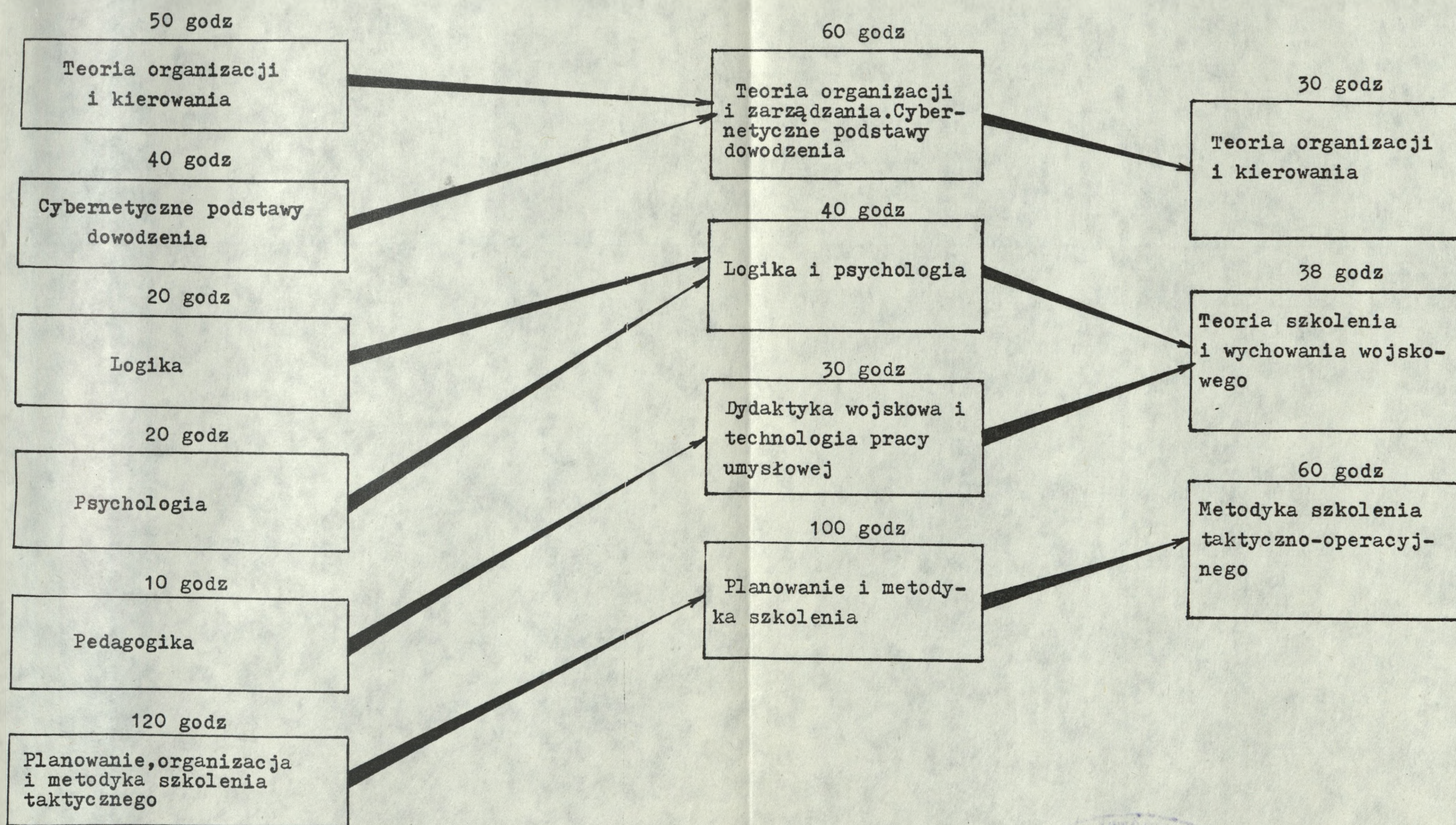
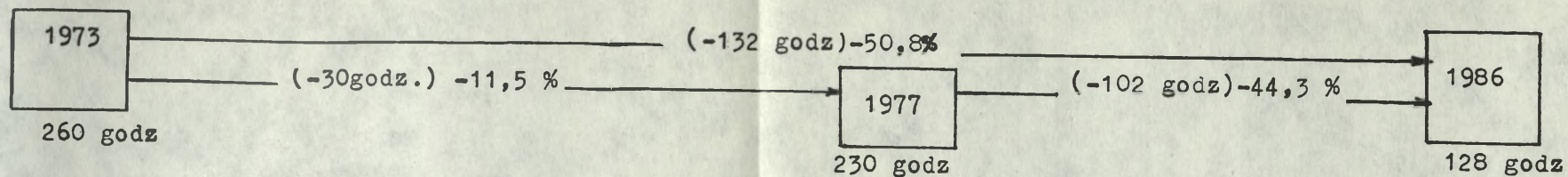
Ponieważ o kierunkach kształcenia w uczelni decydują jednak dwie pierwsze z wskazanych na rysunku grup nauczycieli należy uznać, iż w procesie kształcenia w akademii zdecydowane preferencje przypisują się wiedzy. Stąd też programy kształcenia zbudowane są właśnie pod kątem przekazania słuchaczom jak największego zasobu wiadomości z różnych dziedzin. Zauważyć więc możemy podział treści kształcenia na poszczególne działy, w których wyodrębniono szereg przedmiotów dostosowanych do poszczególnych dyscyplin, a nawet specjalności naukowych. Zastosowano zatem w tym przypadku typowe założenia koncepcji przedmiotowej nie unikając naturalnie wszelkich konsekwencji jej stosowania. W efekcie treści kształcenia w uczelni zawarte są w zależności od kierunku studiów w 40 - 48 przedmiotach nauczania. Liczbę przedmiotów na poszczególnych latach przedstawiono w tabeli 2.4.

Tabela 2.4.

Liczba przedmiotów nauczania na poszczególnych latach studiów w ASG WP.

Kierunek studiów	I rok studiów	II rok studiów	III rok studiów
ogólnowojskowy	25	27	29
specjalistyczne wojsk lądowych	25	27	29
wojsk lotniczych	30	30	30
W O P K	30	30	29
zabezpieczenia wojsk lotniczych i OPK	30	32	32

Ponieważ prawie wszystkie z przedmiotów są oceniane oraz z punktu widzenia nauczycieli - specjalistów bardzo ważne - często najważniejsze, powstaje sytuacja, w której każdy stara się przekazać w



19. Zmiany zachodzące w programach kształcenia ASG WP w zakresie niektórych dziedzin nauczania





swej dziedzinie jak największy zasób wiadomości. Efekt tego to wprowadzone do odtwarzania i „Wkuwania” zadanego materiału samokształcenie, a w konsekwencji brak czasu na samodzielne studiowanie i twórcze rozwiązania problemów - jeżeli takie są stawiane.

Sukcesywne ukierunkowanie studiów w ASG WP na kształcenie typowo zawodowe wpłynęło z kolei na wyeliminowanie lub zmniejszenie treści, które naszym zdaniem są niezbędne oficerowi dowódcy i wychowawcy lub stanowią podstawowe ogniwo w kształtowaniu zdolności twórczych i właściwego myślenia, a często nawet teoretyczną podstawę do skutecznego kierowania zespołami ludzkimi. Zmiany zachodzące w programach kształcenia w tej dziedzinie przedstawiono na rys. 2.19.

Przedstawione na rysunku analityczne ujęcie procesu zmian programowych wskazuje jednocześnie na jeszcze jeden istotny fakt. Chodzi mianowicie o łączenie poszczególnych przedmiotów. Prawdopodobnie dążąc do zmniejszenia liczby godzin starano się eliminować niektóre przedmioty, wiążąc je w grupy. W niektórych wypadkach robiono to jednak przypadkowo, bez korelacji tematycznej przedmiotów. Na przykład zamiast połączyć psychologię z pedagogiką połączono ją z logiką. Trudno to jednak ustalić jakimi kryteriami kierowano się przy takim postępowaniu, czy też jakie argumenty przeważały za takim a nie innym podejściem.

Z pewnością jako działanie pozytywne należy uznać dążność do zmniejszania liczby przedmiotów i koncentrowania ich treści w bardziej interdyscyplinarnych układach co można przyrównać do przedstawionej już koncepcji szerokich pól treściowych. Nie może odbywać się to jednak intuicyjnie. Podstawę powinny stanowić zawsze badania naukowe oraz wytyczone kierunki i cele kształcenia. Czy było tak w opisywanym przypadku? Spróbujmy zastanowić się nad dwoma przykładami. Oto pierwszy z nich. Powszechnie wiadomo, że cybernetyka oraz logika

dają podstawę do właściwego pojmowania sprawnego działania. Wskazują pewne prawidłowości myślenia i rozwiązywania problemów. Takie właśnie działania wyeksponowano w celach i kierunkach kształcenia, lecz w treściach szczegółowych elementy te wyeliminowano.

Kolejny przykład to metodyka szkolenia taktyczno-operacyjnego. Od szeregu lat wnioski praktyków z wojsk, jak również słuchaczy uczelni wskazują, iż problematykę tego przedmiotu należy rozszerzyć, głównie w zakresie opracowania i prowadzenia ćwiczeń. W rzeczywistości jednak zmniejszono jej zakres o 50%.

Problemy takie możemy jednak zauważyć jedynie w grupie przedmiotów, które umownie możemy nazwać ogólnymi, a więc w grupie, która nie dotyczy bezpośrednio kształcenia zawodowego i specjalistycznego, a jedynie jakby jego obudowy. Warto chyba jednak zastanowić się czy nie przypisuje się jej zbyt zawężonej roli. Celowe jest wskazanie, iż występują pewne okresy, w których na niektóre przedmioty kształcenia ogólnego zwraca się szczególną uwagę. Przykładem tego jest preferowanie w ostatnim okresie nauczania języków obcych. I w tej dziedzinie można mieć pewne wątpliwości. Po pierwsze - wydaje się, że na tym etapie kształcenia oficerowie powinni już znać przynajmniej dwa języki (w tym j. rosyjski jako tzw. język współdziałania), a zatem problem dotyczy wcześniejszych etapów kształcenia. Po drugie - jak wskazują badania - stosowane formy i metody, a także zakres i czas przeznaczony na te przedsięwzięcia nie mogą gwarantować powodzenia. Sądzić można, iż w dziedzinie tej istnieje zbyt wiele deklaratywności.

Kolejne kontrowersyjne zagadnienie stanowią przedmioty nauczane w ramach działu społeczno-politycznego. Jak już wskazywano, powszechnie w opinii słuchaczy i jej absolwentów program w tej dziedzinie jest przeładowany (rys.2.13.) i stanowi w dużym stopniu

powtórzenie materiału będącego przedmiotem nauczania w poprzednich etapach kształcenia (WSO). Pogląd ten potwierdziły prowadzone w tym zakresie badania.¹⁾ Okazuje się, że w przedmiocie filozofia i socjologia powtarzanych było 25% tematów, a w układzie czasowym 27,1% godzin lekcyjnych, a w przedmiocie Naukowy Komunizm odpowiednio 21,9% oraz 23,6%. Największa ilość powtórzeń występuje w przedmiocie Ekonomia polityczna albowiem w zakresie tematycznym - 59,2%, a w zakresie czasowym - 62,9%. Należy jednak zaznaczyć, że programy tych przedmiotów są sukcesywnie zmieniane i doskonalone. I tak np. w zakresie filozofii i socjologii już w roku akademickim 1987-88 procent powtórzeń tematów zmniejszono do 14.

Wydaje się, że istota negatywnego stosunku kształconych do tych przedmiotów wyraża się nie w przeładowaniu programu lecz w jego realizacji.

Same w sobie przedmioty te zawierają w zasadzie treści o charakterze problemowym. Część z tych treści dość szybko ulega dezaktualizacji, a wiele z nich jest bardzo kontrowersyjna. Stwarza to niejako konieczność konwersacyjnego podejścia do tych problemów. Tymczasem dominującą formę stanowią wykłady, co wskazano w tabelach 2.5 i 2.6.

Przedstawione dane stwarzają podstawę do przypuszczenia, że nadal w zbyt dużym stopniu dąży się do przekazania wiedzy podręcznikowej, często wiedzy o charakterze nie odpowiadającym współczesnym poglądom, gdy tymczasem zagadnienia światopoglądowe czy nawet ekonomiczne wymagają żywej argumentacji i częstych przekonań rodzących się w sporach.

1) B. Szulc. Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Wyniki badań przygotowane na zespół MON ds. kształcenia kadr (maszynopis w dyspozycji GZSzB oraz autora). Warszawa 1988.

TABELA 2.5.

Formy kształcenia w przedmiocie filozofia i socjologia

Nazwa formy	jednostki lekcyjne		godziny lekcyjne	
	liczba jednostek	% programu	liczba godzin	% programu
wykłady	19	52,8	50	55,5
seminaria	16	44,4	34	37,8
egzaminy	1	2,8	6	6,7
RAZEM	36	100,0	90	100,0

TABELA 2.6.

Formy kształcenia w przedmiocie ekonomia polityczna
i polityka gospodarcza

Nazwa formy	jednostki lekcyjne		godziny lekcyjne	
	liczba jednostek	% programu	liczba godzin	% programu
wykłady	17	60,7	34	56,7
seminaria	10	35,7	20	33,3
egzaminy	1	3,6	6	10,0
RAZEM	28	100,0	60	100,0

Formy i metody kształcenia stanowią również wielce kontrowersyjny problem w innych przedmiotach. Tak jak w omawianych przedmiotach społeczno-politycznych również w teorii szkolenia i wychowania wojskowego oraz historii sztuki wojennej dominującą formę stanowią

wykłady, przy czym nadal w uczelni nie prowadzi się wykładów konwersatoryjnych ani problemowych.

Inaczej sytuacja przedstawia się w przedmiotach taktyczno-operacyjnych gdzie dominującą formą stanowią ćwiczenia taktyczne (82-87%). Jako przykład w tabeli 2.7. podano formy nauczania z przedmiotu taktyka ogólna dla grup ogólnowojskowych na pierwszym roku studiów.

Wydaje się, że i w tych dziedzinach istnieją pewne przewartościowania. W tym przypadku jednak chyba w stronę przepraktycznienia. Sądzić można, iż zbyt mało miejsca poświęca się rozważaniom teoretycznym nad problemami taktyki i sztuki operacyjnej. Dwa seminaRIA w ciągu roku akademickiego to jest 2,8% czasu przeznaczzonego na studia to chyba zbyt mało. Zgodzić się trzeba z faktem, że praktycy właśnie najbardziej cenią u absolwentów uczelni to czego w tym przedmiocie się nauczyli, ale jednocześnie dostrzegać należy, iż są to sprawy w pewnym sensie schematyczne, często wymagające jedynie mechanicznych czynności. Zauważyć bowiem możemy, że w treści poszczególnych zajęć dominują sprawy nauczania czynności dowódcy i wyrabiania pewnych nawyków. Dominują tu w gruncie rzeczy umiejętności mel-dowania i referowania według schematów podręcznikowych i regulaminowych. W zasadzie, jak twierdzą słuchacze, a także sami wykładowcy, każde postępowanie określone jest dawno opracowanymi algorytmami, od których nie ma odejścia. Stąd też występujący w postępowaniu praktycznym absolwentów schematyzm, wynikający z nauczania dogmatycznego. Dlatego właśnie argumentacje w wypowiedziach słuchaczy wyrażają się w stwierdzeniach: „...tak traktuje regulamin walki na str...”, „...instrukcja nie przewiduje innego postępowania...”, „... w podręczniku napisano...”.

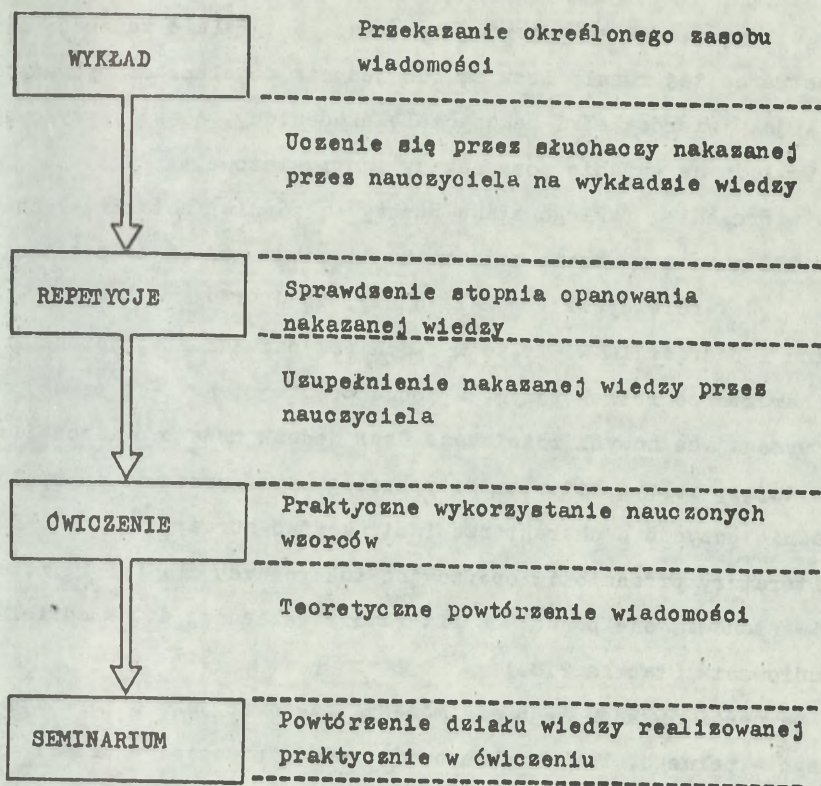
Sądzić można, że takim zjawiskom sprzyja układ nauczania, w któ-

TABELA 2.7.

Formy nauczania w przedmiocie taktyka w grupach ogólnowojskowych na pierwszym roku studiów

FORMY ZAJĘĆ	Liczba zajęć	czas przeznaczony na zajęcia	
		liczba godzin	%
wykład	8	16	5,5
repetycje	2	6	2,2
seminarium	2	8	2,8
kolokwium	2	8	2,8
ćwiczenia sprawdzające	2	12	4,5
ćwiczenia grupowe	32	130	46,1
ćwiczenia dczo-sztabowe	3	102	36,1
RAZEM	51	282	100,0

rym dominuje schemat: podanie wiadomości (określonej wiedzy) przez nauczyciela, nauczanie się przez słuchaczy podanej wiedzy, sprawdzenie stopnia opanowania tej wiedzy, praktyczne ćwiczenie w zakresie opanowanej wiedzy i ewentualne rozpatrzenie problemów wynikłych podczas ćwiczenia praktycznego. Algorytmowi temu odpowiada łańcuch form kształcenia co pokazano na rys. 2.20.



Rys.2.20. Typowy schemat nauczania słuchaczy w przedmiotach taktyczno-operacyjnych.

Z pewnością pewne kontrowersje może wzbudzić określenie czynnościowe ostatniego etapu nauczania - seminarium. Otóż w praktyce przedmiotów taktyczno-operacyjnych przyjęło się, że seminarium stanowi w rzeczywistości powtórzenie materiału teoretycznego, jest niejako kontynuacją repetycji. Stąd też układ tematów i zagadnień seminariów jest tak dobrany, że praktycznie nakazuje odtworzenie nauczanej partii materiału, a wywołany do odpowiedzi słuchacz referuje to co dotychczas

nauczył się w czasie zajęć lub w czasie nauki własnej z podręczników często otrzymując za to odpowiednią ocenę. Naturalnie zdarzają się odstępstwa od tej reguły lecz są one jedynie działaniami sporadycznymi, i jak twierdzą sami nauczyciele akademicy, często ryzykownymi ze względu na wyjście poza nakazy instruktażowe.

Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy są również notatki słuchaczy. Gdy w 1986 roku sprawdzono notatki na II roku studiów do seminarium na temat „Natarcie dywizji” okazało się, że w 94% są to wypisy z regulaminu i podręczników. Tylko w dwóch przypadkach stwierdzono zapisy o charakterze refleksyjnym, a jednocześnie stanowiące pewne problemy wymagające nowych rozwiązań. Czyż jednak może być inaczej skoro dominującą rolę w literaturze poszczególnych przedmiotów spełniają właśnie pozycje o charakterze instrukcyjno-normatywnym. W wykazie literatury przedmiotów operacyjno-taktycznych dla I i II roku studiów stanowią one ponad 90% literatury wskazanej do samodzielnego studiowania (tabela 2.8.).

Z pewnością wykazu tego nie możemy traktować jako zbioru zamkniętego - pełnego. Wielu wykładowców podaje przecież w czasie wykładów czy też instruktaży o wiele bogatsze zestawy. Niemniej wskazane fakty są bardzo wymowne i obrazują dość jednoznacznie czego powinni słuchacze się uczyć i co od nich przede wszystkim wymagać.

Z przytoczonych dotychczas faktów wynika, że zasadniczy kierunek studiów - wyposażenie słuchaczy w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności - znajduje pełne odzwierciedlenie w treściach programowych oraz w działalności dydaktycznej uczelni. Jak wobec powyższego uwzględniane są w treściach kształcenia pozostałe kierunki działań. Pierwszym z nich jest kształtowanie umiejętności i zdolności kolektywnego rozwiązywania zadań, przy jednoczesnym zastosowaniu form indywidualizacji nauczania oraz twórczej wyobraźni i zdolności ory-

TABELA 2.8.

Rodzaje literatury do samodzielnego studiowania na I i II roku wojsk lądowych.

Rodzaj opracowania	I rok studiów		II rok studiów	
	liczba pozycji	procent	liczba pozycji	procent
Regulaminy	3	2,7	6	4,8
Skrypty	21	18,7	41	31,3
Podręczniki	45	40,2	48	36,6
Instrukcje	17	15,2	17	12,9
Vademecum	3	2,7	2	1,5
Poradnik	3	2,7	2	1,5
Informator	6	5,3	2	1,5
Wzory	4	3,6	4	3,1
Inne	10	8,9	9	6,8
Razem	112	100,0	131	100,0

ginalnego, samodzielnego i innowacyjnego myślenia i działania.

Układ treści kształcenia wskazuje, że działanie kolektywne, a raczej zespołowe jest domeną ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Stanowią one, jak już wskazywano ponad 30% czasu przeznaczanego na nauczanie taktyki ogólnej. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają przypuszczać, iż jest to całkowicie wystarczająca ilość czasu. Jednocześnie, jak wskazują nauczyciele akademicy i badani słuchacze właśnie w tych formach kształcenie możliwe jest zastosowanie własnych, oryginal-

nych- nieszablonowych rozwiązań. Szczególnie cenne pod tym względem były ćwiczenia dowódczo-sztabowe. W ćwiczeniach tych bowiem słuchacze pełniąc określone funkcje dowódcze lub sztabowe, pracowali w warunkach zbliżonych do rzeczywistości. Chodzi głównie o to, że stanowiska dowodzenia poszczególnych sztabów ćwiczących wyposażone były w sprzęt stanowiący etatowy przydział oddziałów i związków taktycznych. Te zbliżone do praktycznych warunki kształtowałyby umiejętności działania oficerów w warunkach polowych na rzeczywistym sprzęcie. Prawdopodobnie względy oszczędnościowe zmusiły uczelnię do zaniechania tego rodzaju działalności choć, jak stwierdzają absolwenci, utrudniło to znacznie szybką adaptację - szczególnie w czasie ćwiczeń w jednostkach i sztabach. Jednocześnie ćwiczenia te w znacznym stopniu pozwalały realizować decyzje powzięte przez ćwiczących dowódców, a wypracowane przez sztaby. Zdarzało się jednak, że i w tych ćwiczeniach nieodpowiednie ingerencje wykładowców - rozjemców bywały hamulcem inicjatywy ćwiczących oficerów.

Na marginesie warto tu zaznaczyć, że właśnie w organizacji i prowadzeniu tych ćwiczeń uwzględniono szereg postulatów i wniosków wynikających z badań. Między innymi odstąpiono od powszechnie stosowanych w latach 70-tych tzw. „ożtarzy”. Mianowicie, we wspomnianym okresie, poszczególne sztaby co pewien czas - często kilka razy w ciągu doby - organizowały meldowania sytuacji lub decyzji, przygotowując do tego specjalnie wykonywane zestawy map i często znaczną ilość tzw. dokumentów nieformalnych. Im tego było więcej, tym lepiej. W wyniku takich działań gros czasu ćwiczący oficerowie poświęcali na przygotowanie często zupełnie zbędnych dokumentów i meldunków.

Zminimalizowanie tego proceduru z pewnością pozwala skupić się ćwiczącym na rozwiązywaniu zasadniczych problemów operacyjno-taktycznych, a zatem i w pewnym sensie na ćwiczeniu intelektu i kształtowaniu

umiejętności organizatorskich. Sądzić można jednak, że i w tej dziedzinie nie osiągnięto jeszcze zadowalających rezultatów.

Wydawać by się mogło, że najdoskonalsze rezultaty w kształtowaniu twórczej wyobraźni oraz zdolności oryginalnego, samodzielnego i innowacyjnego myślenia można osiągnąć w ćwiczeniach grupowych. Bowiem ich konstrukcja stwarza możliwości do indywidualnych poszukiwań rozwiązań, których wielkość stwarzać może pole do burzliwych dyskusji nad problemami taktyki i sztuki operacyjnej. Rzeczywistość w tym względzie okazuje się jednak zupełnie odmienna.

Absolwenci uczelni jednoznacznie wskazują, że właśnie podczas tych ćwiczeń uczy się sztympowości i schematów, preferuje się postawy zachowawcze, nie ceni się odmienności. Powszechnie znaną tajemnicą jest fakt, że słuchacze masowo korzystają z gotowych już opracowań („metodyczek”, „kości”) i wzorców, często nawet uzyskanych od kolegów z poprzednich lat studiów. W prowadzonych w 1986 roku przez autora badaniach aż 94% słuchaczy przyznało, że z opracowań takich korzystano w zdecydowanej większości wypadków.¹⁾ Jakle tego są przyczyny? Najczęściej słuchacze postępowanie takie argumentowali następującymi przyczynami:

- brak czasu na własne dogłębne przemyślenia (64% wypowiedzi);
- preferowanie przez wykładowców rozwiązań katedralnych (52% wypowiedzi);
- konieczność dodatkowej pracy nawet przy akceptacji własnego rozwiązania przez wykładowcę (31%) - „wykładowca uznaje rozwiązanie przedstawione przez słuchacza ale ze względu na inne zajęcia specjalistyczne nakazuje zrobić nowe według katedralnego...; ”

1) Badania prowadzono ze słuchaczami trzeciego roku studiów po zdaniu przez nich egzaminów dyplomowych.

- traktowanie przez wykładowców innych niż katedralne rozwiązań jako głupie i nielogiczne (14%);
- zupełnie niepotrzebny (zbędny) wysiłek (6%) - „po oo silić się na oryginalność i otrzymać ocenę dobrą lub dostateczną jeżeli można przepisać lub przerysować gotowe i otrzymać ocenę bdb...”.

Przytoczone wyżej wypowiedzi nie zawsze korespondują z odczuciami kadry naukowo-dydaktycznej lecz chyba znajdują potwierdzenie w dalszej działalności absolwentów co zresztą potwierdzają niektóre dokumenty normatywne.

Między innymi komisja kontrolująca ASG WP w 1984 roku wskazuje, że należy „...powszechnie stosować taką metodę nauczania, aby słuchacz opuszczając mury tej uczelni posiadał głęboką wiedzę, którą stosownie do zaistniałej sytuacji twórczo zastosuje na zajmowanym stanowisku, odrzucać zaś będzie ogólnikowość i niestety dość często spotykaną na ćwiczeniach wśród naszej kadry szablonowość w rozumowaniu i stosowanych rozwiązaniach. Generalnie idzie o to, aby podnieść poziom intelektualny absolwentów ASG WP (podkr. autora).¹⁾

Spróbujmy zatem pokrótce zastanowić się nad przyczynami takiego stanu rzeczy.

Po pierwsze - często sądzi się, iż powodem braku czasu na własne przemyślenia słuchaczy jest duża kumulacja zajęć grupowych w stosunku do krótkim okresie - często w ciągu dwóch - trzech tygodni po 2, a czasem nawet 3 zajęcia dziennie. Planowanie jest powodem częstej krytyki lecz należy przyznać, że często krytyka ta jest zbyt subiektywna. Jednocześnie bowiem takie ujęcie pozwala zachować ciąg myśli i skupić się na zasadniczych problemach. Unika się w ten sposób zbędny

1) Zbiorczy protokół kontroli ASG WP przeprowadzonej przez Ministra Obrony Narodowej w dniach 10 - 13 grudnia 1984r. Warszawa 1985, s.

rozkojarzeń ćwiczących. Z pewnością jednak można - po dogłębnych przemyśleniach zmniejszyć liczbę zajęć w poszczególnych ćwiczeniach, i w tym raczej należy dostrzegać możliwości udoskonalenia.

Po drugie - istotny wpływ na istniejącą szablonowość wywierają dość konserwatywne podejścia nauczycieli akademickich. Otóż od dawna układ i ogniwa kształcenia w prowadzeniu zajęć w ćwiczeniach grupowych nie uległy zmianom. Tak więc obowiązuje stały schemat, w myśl którego wykładowca przed każdym zajęciem prowadzi z grupą instruktaż, na którym udziela słuchaczom wskazówek co, a często i jak, należy zrobić - wykonać. Następnie podczas zajęć egzekwuje te zadania. Czego te zadania dotyczą? Zazwyczaj są to nakazy co należy wykonać np.: „na mapę wrysować...”, „...być w gotowości w roli dcy do zreferowania...”, „...w zeszytach wykonać...”, itp. W rezultacie tego samokształcenia przeznacza się na rysowanie (często klejenie) mapy, a następnie notowanie w zeszytach meldunku, który z reguły jest przepisywany. Na zajęciu grupowym wykładowca sprawdza wykonanie zadania, po czym wyznacza do odpowiedzi słuchacza, który w określonej roli przedstawia rozwiązanie (meldunek) np. analizy zadania. Nauczyciel znając rozwiązanie tzw katedralne (przedstawione w opracowaniu metodycznym zajęcia) ustosunkowuje się do wypowiedzi słuchacza, a jeżeli meldunek (rozwiązanie) jest inne wyznacza do odpowiedzi następnego oficera. W ten sposób dochodzi się do wzorca opracowanego przez autora ćwiczenia.

Przy takim podejściu jako zupełnie normalne należy uznać wskazane wyżej zachowania słuchaczy. Przepisanie bowiem „zdobytych” w różny sposób rozwiązań daje pełną gwarancję oceny pozytywnej. Jednocześnie jest to również podejście korzystne dla nauczyciela. Nie musi on się bowiem specjalnie przygotowywać do każdego zajęcia. Wystarczy przecież przeczytać opracowanie metodyczne i można słuchaczy uczyć.

Niestety zbyt często jeszcze zdarza się, iż wykładowca nawet tego dokładnie nie czyni ograniczając się w czasie zajęcia do porównywania odpowiedzi słuchacza z treścią opracowania. W takim przypadku nie może wywoływać zdziwienia fakt negacji przez nauczyciela każdej innej niż zawarta w „metodyczce” odpowiedzi. Powoduje to bowiem nieprzewidziane komplikacje, zmusza do wytężonej pracy umysłowej, a tego przecież taki wykładowca nie chce.

Z powyższego wynika, naszym zdaniem, trzecia przyczyna szablonoowości w kształceniu. Chodzi tu mianowicie o teorię opracowania i prowadzenia ćwiczeń grupowych, która wymaga radykalnych zmian. Zgodzić się można, iż może w latach 50-tych należało wykładowcom wszystko napisać. Ale czy dziś nie jest to anachronizmem. Przecież w opracowaniach metodycznych pisze się nawet pytania kontrolne i odpowiedzi na nie. Określa się wszystkie czynności jakie nauczyciel powinien wykonać, wszystkie dane teoretyczne, które jako pracownik naukowo-dydaktyczny powinien znać. O tym wiedzą słuchacze i dlatego nie szukają własnych, lecz uparcie poszukują opracowanych rozwiązań.

Warto zatem zastanowić się nad tym czy rzeczywiście rozwiązania takie w ćwiczeniach grupowych muszą być stosowane. Konieczność ich opracowania argumentuje się zazwyczaj tym, że różni wykładowcy (szczególnie specjaliści) muszą mieć bazę do własnych rozwiązań. Wydaje się jednak, iż nie jest to absolutnie konieczne. Przecież w nauczaniu taktyki czy sztuki operacyjnej nie chodzi o zaplanowanie ognia do n-tego batalionu, lecz do batalionu, a zatem idzie o nauczanie problemowe, w którym każdy z wykształconych i zdolnych nauczycieli powinien sobie doskonale radzić. Naturalnie muszą to być nauczyciele o dużej wyobraźni, zdolności precyzyjnego myślenia, a szczególnie wnioskowania. Czy takich nauczycieli mamy? Otóż wydaje się, że jest ich coraz więcej, a przy właściwej polityce kadrowej mogą być tylko

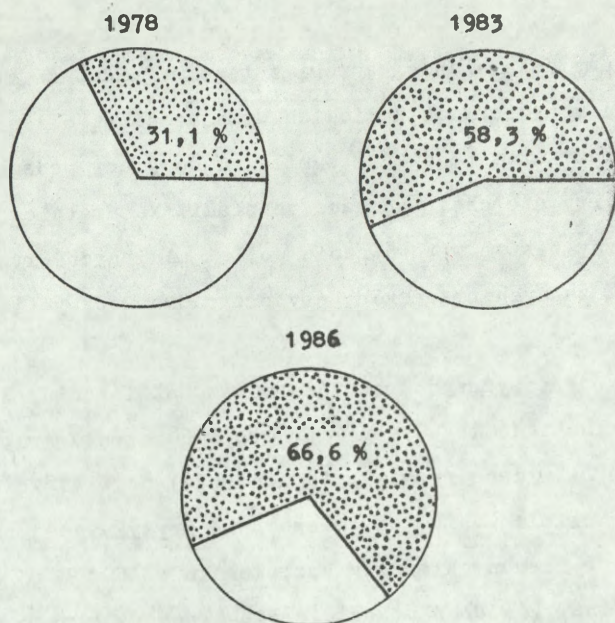
tacy.



Wspominamy działalność kadrową z tego względu, że zbyt często jeszcze na nauczycieli akademickich wyznaczani są oficerowie rozkazem. Oficerowie bez zainteresowań i zamiłowań do pracy pedagogicznej, oficerowie, którzy nie chcą być nauczycielami. Naturalnie jest w tej dziedzinie znaczny postęp w porównaniu do lat minionych (rys.2.21.) ale chyba nie ma żadnych przeszkód, aby przypadkowość wyeliminować całkowicie.

W konkluzji powyższych rozważań możemy stwierdzić, że istnieją realne przesłanki do tego, aby w procesie ćwiczenia grupowego słuchacze realizowali własne rozwiązania (decyzje) co w efekcie może doprowadzić do eliminowania tak powszechnie krytykowanej szablonowości.

Kolejny, zakładany kierunek kształcenia w ASG WP to wyrabianie zamiłowań i nawyków do samokształcenia i samodzielnego doskonalenia, wdrażania do działalności dydaktycznej i naukowo badawczej.

Sądzić można, że zadanie takie wbrew pozorom jest dość trudne do zrealizowania. Zamiłowania bowiem nie można wyrobić nakazami, co w dotychczasowej praktyce stosowano dość często. Nakazowe stosowanie w wyznaczonym czasie obowiązkowej nauki własnej częste wskazywanie co w tym czasie należy robić lub czego się uczyć nie mogło wyrobić zamiłowań. Zamiłowania bowiem jako ukształtowana wyższa forma zainteresowań powinny wynikać z osobowości słuchaczy, z ich chęci. Ani zainteresowań, ani tym bardziej zamiłowań nie można wykształtować nakazem. Można zatem przypuszczać, iż stosunkowo nikłe osiągnięcia w wyrabianiu zamiłowań i nawyków samokształcenia w przeszłości były skutkiem właśnie przymusu. Tak więc słuchacze zwykle byli w wyznaczonym czasie w przydzielonej sali, zwykle coś robili, ale wynikało to z konieczności wykonania rozkazu, a nie z własnych - osobistych potrzeb.



-  oficerowie dobierani na nauczycieli ze względu na wykryte predyspozycje oraz własne zainteresowania i zamiłowania
-  oficerowie wysnaczeni na nauczycieli rozkazem lub podejmujący pracę dydaktyczną z innych względów

Rys. 2.21. Oficerowie podejmujący funkcje nauczycieli akademickich w ASG WP

Ce zatem czynić, aby w przyszłości uniknąć takiej sytuacji. Wydaje się, że istota problemu polega jedynie na właściwym podejściu nauczycieli akademickich. Po pierwsze nie może istnieć przymus uczenia się w określonych godzinach i w nakazanych miejscach. Czas i miejsce uczenia się powinny być w gestii wyboru słuchaczy. Naturalnie ze względu na specyfikę uczelni (dokumenty tajne) pewne ograni-

czenia muszą istnieć, choć wiele z nich można z pewnością wyeliminować (np. przenoszenie dokumentów do internatu).

Po drugie - nauczanie w uczelni powinno być zdecydowanie przewartościowane - od podającego do typowo problemowego zmuszającego do własnych przemyśleń i samodzielnych poszukiwań danych przez słuchaczy. Wytworzy się wówczas sytuacja, w której dominować będzie chęć poznania czegoś nowego, aż dojdziemy do sytuacji, w której słuchacz poszukiwać będzie w bibliotekach pozycji innych niż podano w wykazach literatury, pozycji oryginalnych pozwalających na odkrycie nowych, nieznanych faktów, zjawisk i zdarzeń. Wiąże się to z koniecznością preferowania przez nauczycieli rozwiązań oryginalnych i nowych, wiedzy szerokiej - interdyscyplinarnej.

Naturalnie założyć tu należy całkowite odejście od dotychczasowego stawiania zadań do samodzielnego studiowania, w których zazwyczaj podawano pozycję oraz dokładne strony, które należy przeczytać (nauczyć się). Konieczne staje się więc obdarzenie słuchaczy większym zaufaniem, postawienie na większą samodzielność w doborze i studiowaniu literatury.

Sądzić można, iż właśnie takie podejście może stworzyć podstawy do wyrobienia zamiłowań i nawyków samokształcenia i samodzielnego doskonalenia. Stanowiąc będzie również przynajmniej symptom wdrażania do działalności dydaktycznej i naukowo - badawczej.

Wdrażanie do tego typu działalności funkcjonuje w uczelni jedynie w stosunku do słuchaczy grupy naukowo - dydaktycznej, i w zasadzie można uznać taką działalność za słuszną. Istnieją jednak pewne elementy wskazujące na konieczność wdrażania do działalności naukowo - badawczej wszystkich słuchaczy uczelni. Aktualnie wynika to z dwóch przyczyn. Po pierwsze - sukcesywny rozwój nauki zmusza do stosowania działalności naukowo - badawczej w praktyce. Stąd też ostatnio pod-

kreśla się, konieczność przygotowania oficerów do takiej działalności. Sądzimy, że każdy dowódca posiadający obiektywne dane, wynikające z sukcesywnych badań zjawisk i faktów w podległych mu wojskach, będzie mógł podejmować decyzje trafniejsze będące wynikiem wszelkich obiektywnych przesłanek. Po drugie - prace dyplomowe słuchaczy, co często się podkreśla, powinny mieć przynajmniej znamiona prac naukowych. Czy jednak mogą takimi być jeżeli słuchacze nie mają żadnych podstaw do tego typu działalności? Koniecznością staje się zatem zapoznanie oficerów z podstawowymi metodologicznymi wojskowych badań naukowych.

Istotnym kierunkiem zakładanym w procesie dydaktycznym ASG WP jest ujawnianie i kształcenie słuchaczy szczególnie uzdolnionych. Bursliwy rozwój nauki i techniki, a co za tym idzie również środków i form walki stał się przyczynkiem procesu, w którym pole walki staje się z każdym rokiem bardziej skomplikowane, a jego manewrowy charakter sukcesywnie wzrasta. Właśnie te uwarunkowania stanowią podstawowe determinanty doboru na stanowiska kierownicze w wojsku oficerów o szczególnych walorach dowódczych i sztabowych. Słusznie zatem podkreśla się, że już w dzisiejszych warunkach nie wystarcza poprawna, często nawet wzorcowa działalność regulaminowa, posłuszeństwo czy też działania wyuczone - w gruncie rzeczy schematyczne. W coraz większym stopniu o powodzeniu decydować będą walory intelektualne dowódców, ich nieskonwencjonalność, rozmach myślenia, błyskawiczne podejmowanie decyzji, często nawet fantazja.¹⁾

Konieczność poszukiwania ludzi o takich walorach, o szczegól-

1) W rozumieniu naukowym fantazja to wyodrębniająca się specjalność w psychologii - szerzej o tych problemach traktuje Igor Rozet w rozprawie „Psychologia fantazji.” Warszawa 1982.

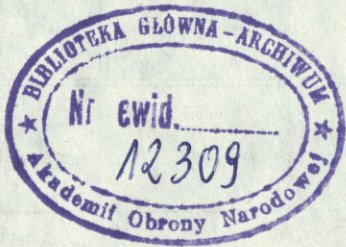
TABELA 2.9

Wykaz słuchaczy szczególnie uzdolnionych kończących ASG WP
w poszczególnych latach wg specjalności

Lp.	Kierunek studiów	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	RAZEM
1.	Ogólnowojskowy (w tym rozpoznawczy)	7	6	3	3	3	7 (3)	-	5 (5)	1(1)	-	-	-	-	-	35
2.	Wojsk rakietowych i artylerii	1	1	1	1	-	3	4	3	2	-	-	-	-	-	16
3.	O P L	2	1	1	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	8
4.	Łączności	2	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
5.	Inżynieryjny	2	1	1	1	-	1	1	2	1	1	-	1	-	-	12
6.	Chemiczny	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
7.	Tyłowy	3	1	1	2	-	1	2	2	-	-	-	-	-	-	12
8.	Lotnictwo operacyjne	4	5	1	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	13
9.	O P K	2	2	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	7
10.	Zabezpieczenie wojsk lotniczych	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3
	RAZEM	26	21	12	9	4	14	12	12	4	2	1	1	-	-	118

... z siedzibą w Warszawie, ul. ...
 ... z siedzibą w Warszawie, ul. ...
 ... z siedzibą w Warszawie, ul. ...

№	Opis	1976	1977	1978	1979	1980
1.	...	1	1	1	1	1
2.	...	1	1	1	1	1
3.	...	1	1	1	1	1
4.	...	1	1	1	1	1
5.	...	1	1	1	1	1
6.	...	1	1	1	1	1
7.	...	1	1	1	1	1
8.	...	1	1	1	1	1
9.	...	1	1	1	1	1
10.	...	1	1	1	1	1
RAZEM		10	10	10	10	10



nych uzdolnieniach nie jest zjawiskiem zupełnie nowym. Przemawiając podczas uroczystości 25-lecia Akademii Sztabu Generalnego, ówczesny Minister Obrony Narodowej W. Jaruzelski powiedział:

„...istnieje w szczególności potrzeba operatywnego wyłaniania talentów, kształcenie ludzi o określonych cechach i walorach - konstruktywnie niespokojnych, o nastawieniu innowacyjnym, umiejącym przetwarzać idee i odkrycia na posunięcia praktyczne - ludzi, którzy równie łatwo przyswajają sobie zmiany i nowości, jak zmiany i nowości inicjują. Należy przyspieszać naukowy rozwój uzdolnionych jednostek, pobudzać i trafnie nacelować ich ambicje twórcze, zachęcać do nowatorstwa i eksperymentów.”

Proces wyłaniania i kształcenia słuchaczy szczególnie uzdolnionych w ASG WP funkcjonuje praktycznie od 1972 roku, a pierwsi absolwenci ukończyli uczelnię w 1974 roku. Należy jednak zauważyć, iż po początkowej auforiai, a następnie nieustępliwemu zaangażowaniu kilku nauczycieli dostrzegających w tej działalności znaczne możliwości podnoszenia zdolności bojowej Sił Zbrojnych, kształcenie szczególnie uzdolnionych, a na niektórych kierunkach całkowicie zanikło co przedstawiono w tabeli 2.9.

Czy dotychczasową działalność w tej dziedzinie można uznać za zadowalającą? Wydaje się, że tylko w pewnym sensie. Otóż jak można sądzić, opracowano w uczelni dość dobre podstawy teoretyczne problemu, w czym należałoby podkreślić wielce inspirującą rolę pika profa J. Zakrzewskiego. Systematycznie prowadzi się również badania w tej dziedzinie.

Nieco inaczej przedstawia się jednak praktyczna działalność. Już od początku funkcjonowania systemu niejednolicie rozumiano istotę uzdolnień. Stąd też określano różne ich kierunki tworząc w rzeczywistości pewien zamęt, który raczej zniechęcał do dalszej pracy.

Choć zarówno w dokumentach normatywnych jak i w opracowaniach o charakterze poradnikowym podkreślano znaczenie trzech kierunków uzdolnień dla słuchaczy uczelni (dowódczego, sztabowego i naukowo-dydaktycznego), to w praktyce wykazywano inne, które w swej istocie samej nazwy stanowiły określone walory podstawowych trzech kierunków uzdolnień.¹⁾ Tak np. o ile zdolności i umiejętności organizatorskie stanowią jeden z podstawowych walorów uzdolnionego dowódcy czy też oficera sztabu, to zdarzało się wyodrębnianie ich jako oddzielnego kierunku uzdolnień (poz. 4 i 8 w tabeli 10). Często również łączono poszczególne kierunki uzdolnień (np. poz. 3 i 7 w tabeli 10) lub przyjmowano inne nazwy dla określonych już (np. poz. 11).

Obok powyższego, czynnikiem w znacznym stopniu wpływającym na zmniejszenie zainteresowania kadry problematyką ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych był fakt dodatkowego, często znacznego, obciążenia nauczycieli, którzy zaangażowali się w proces. Prowadzenie szczegółowej dokumentacji, konieczności stałego kontaktu z słuchaczem a często „prowadzenie” go w trybie indywidualnym zmuszało niektórych oficerów do ogromnego wysiłku, który nigdy i w żaden sposób nie był rekompensowany. Stąd też, coraz częściej na pytanie przekazanych o to czy są w grupie szkoleniowej szczególnie uzdolnieni kierownicy grup odpowiadali - nie, bo odpowiedź - tak, łączyłaby się z

1) Mówiąc o dokumentach normatywnych mamy tu na myśli „Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej nr 37 - MON z dn. 29.07.74 o sprawie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy wyższych szkół wojskowych oraz ich wykorzystania po ukończeniu studiów (Dziennik Rozkazów MON nr 9 z 1974r.) oraz „Zarządzenie Komendanta ASG WP nr 12 z dn. 3.02. 1978r. w sprawie wdrożenia systemu ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy ASG WP.”

dodatkową pracą.

Ujemny wpływ na spadek zainteresowania kadry działalnością w procesie ujawniania i kształcenia szczególnie uzdolnionych miała również działalność kadrowa. Często bowiem zdarzało się, iż przydzielając słuchaczom stanowiska po ukończeniu uczelni nikt nie pytał opiekuna o predyspozycje i możliwości słuchacza, nikt również nie przeglądał szczegółowo prowadzonej dokumentacji słuchaczy szczególnie uzdolnionych. W wyniku tego kształceni jako uzdolnieni w jednej dziedzinie wyznaczani byli na stanowiska o zupełnie innym profilu, a zatem można określić, iż przestawali być szczególnie uzdolnionymi. Wypadki takie stwierdzono nawet wówczas gdy eksperymentalnie słuchaczom o uzdolnieniach naukowo-dydaktycznych otwierano w czasie studiów przewód doktorski. Wyznaczenie ich na stanowiska liniowe, przerywało tę działalność, a wysiłek wielu ludzi okazywał się zupełnie zbędny.

Sytuację powyższą pogłębia również fakt, że nawet uzdolnieni naukowo-dydaktycznie w uczelni na stanowiskach nauczycieli akademickich z chwilą objęcia funkcji przestawali być szczególnie uzdolnionymi. Tak zatem już młodzi nauczyciele zauważali, że jest to tylko proces, że lepiej nie angażować się w te problemy, które w rezultacie nic nie dają.

Wskazane czynniki o charakterze destrukcyjnym można zaliczyć do elementów, przynajmniej w pewnym sensie, obiektywnych, w części niezależnych od uczelni. Jest jednak również szereg czynników typowo subiektywnych, zależnych tylko i wyłącznie od nauczycieli akademickich. Do nich zaliczyć można głównie niechęć oficerów do wszelkiej innowacyjności oraz pewną stagnację dydaktyczną. Wyraża się ona w tym, że za dobre uznaje się tylko te sposoby i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej, które w wieloletnim procesie zostały już sprawdzone, odrzucając jednocześnie a priori inne podejścia. Stąd tak często na

TABELA 2.10.

Kierunki uzdolnień w jakich wyłoniono i kształcono słuchaczy ASG WP

Lp.	Kierunki uzdolnień	Liczba wykształconych oficerów
1.	Uzdolnienia dowódcze	46
2.	Uzdolnienia dowódczo-sztabowe	27
3.	Uzdolnienia dowódczo-sztabowe i dydaktyczno-wychowawcze	3
4.	Uzdolnienia dowódcze i organizatorskie	4
5.	Uzdolnienia dowódcze i dydaktyczno-wychowawcze	5
6.	Uzdolnienia sztabowe	16
7.	Uzdolnienia sztabowe i dydaktyczno-wychowawcze	3
8.	Uzdolnienia organizatorskie	1
9.	Uzdolnienia dydaktyczno-wychowawcze	4
10.	Uzdolnienia naukowo-badawcze	3
11.	Uzdolnienia naukowo-badawcze i dydaktyczno-wychowawcze	5
12.	Uzdolnienia do języków obcych	1
	RAZEM	118

proponowane innowacje słyszy się odpowiedź, że w naszej - specyficznej uczelni jest to niemożliwe. Właśnie powyższe stanowisko

legło u podstaw niestosowania takich form kształcenia szczególnie uzdolnionych jak: studia indywidualne, studia równoległe czy też przyspieszanie toku studiów.

Jako subiektywny należy uznać również czynnik niewłaściwego wyznaczania słuchaczy do grupy szczególnie uzdolnionych. Często bowiem robiło się to na rozkaz przełożonych, a jako podstawowe kryterium stosowano jedynie uzyskiwane oceny. Zazwyczaj więc dochodziło do sytuacji, w której szczególnie uzdolnionych utożsamiano z tzw. prymusami.

W kształceniu szczególnie uzdolnionych słuchaczy ASG WP jako podstawową stosowano metodę wzbogacania, polegającą na indywidualnym przekazywaniu dodatkowych zadań dydaktycznych słuchaczowi przez opiekuna. Zazwyczaj zadania te ograniczano do przeczytania (przestudiowania) dodatkowej literatury, przy czym nie było to określone żadnym programem czy planem lecz każdorazowo zależało od nauczyciela akademickiego - opiekuna słuchacza szczególnie uzdolnionego. Podejście takie zniechęcało również samych słuchaczy wyznaczonych na szczególnie uzdolnionych. Podobnie jak nauczyciele - opiekunowie, słuchacze Ci byli dodatkowo obciążani, a w żaden sposób nie rekompensowano im dodatkowego wysiłku.

W konkluzji powyższego można zatem stwierdzić, iż ten kierunek działalności dydaktycznej funkcjonował dotychczas w zasadzie jedynie formalnie. Nie będzie chyba bezpodstawne twierdzenie, że aby obecnie stworzyć właściwie funkcjonujący system wyłaniania i kształcenia słuchaczy szczególnie uzdolnionych potrzeba znacznego wysiłku i dużego zaangażowania całej kadry naukowo-dydaktycznej, a w szczególności nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze.

Reasumując dotychczasowe rozważania zawarte w tym rozdziale można zauważyć, iż treści kształcenia w ASG WP, choć systematycznie doskonalone, nie w pełni odpowiadają warunkom dydaktyki współczesnej. Mimo to, że w wytyczonych kierunkach znajdujemy odzwierciedlenie zarówno wskazań dydaktyki innowacyjnej w wyższej szkole wojskowej, jak również podstawowych założeń wzorcowego systemu przygotowania nowoczesnego dowódcy, to jednak w szczegółach dokumentów programowych oraz w praktycznym ujęciu treści kształcenia zauważyć można, iż dominantem w nauczaniu są jednak podejścia przestarzałe, które nie odpowiadają warunkom rozwijającej się współczesnej rzeczywistości. Tak więc w treściach kształcenia uczelni, choć daje się zauważyć wpływ różnych teorii, zdecydowanie dominuje koncepcja materializmu dydaktycznego (encyklopedyzmu), a w sensie układu treści - koncepcja przedmiotowa. Powyższa teza staje się determinantem opracowania koncepcji bardziej nowoczesnych, mających charakter alternatywny, odpowiadających w większym niż dotychczas zakresie kanonom dydaktyki nowoczesnej, dydaktyki wchodzącej w głąb osobowości człowieka i jak wskazuje profesor B. Suchodolski, skierowanej „...ku tym warstwom życia, w których roztrzyga się jego (człowieka) zasadnicza orientacja życiowa lub w których gromadzą się i rozwijają dążenia innowacyjne i siły twórcze.”¹⁾

1) B. Suchodolski. *Oświata i człowiek przyszłości*.
Warszawa 1974, s. 17.

3. KONCEPCJA DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA W ASPEKCIE PRZYGOTOWANIA WYSOKO KWALIFIKOWANYCH KADR DOWÓDCZO - SZTABOWYCH.

Akademia Sztabu Generalnego Wojska Polskiego jest uczelnią kształcąca oficerów - dowódców na wyższych szczeblach taktycznych oraz oficerów sztabów i innych instytucji wojskowych o charakterze operacyjnym, wszystkich z wyjątkiem Marynarki Wojennej rodzajów wojsk i służb. Absolwenci uczelni pełnią służbę począwszy od szczebla pułku (dowódca, szef sztabu), poprzez związki taktyczne do instytucji centralnych (Sztab generalny, GZSzB, itp.) włącznie. Wielu oficerów dyplomowanych pełni szereg niezwykle odpowiedzialnych, choć często niedocenianych, funkcji nauczycieli zarówno w Akademiach Wojskowych jak również Wyższych Szkołach Oficerskich oraz różnego rodzaju ośrodkach szkolenia, a także Studiach Wojskowych uczelni cywilnych w całym kraju. Nie mniej istotna jest również działalność o charakterze społecznym - w różnego rodzaju instytucjach i organizacjach cywilnych i paramilitarnych. Wielu z absolwentów uczelni czynnie uczestniczy w różnego rodzaju kolegiach i radach, wchodząc również w skład miejskich i wojewódzkich władz partyjnych jak również uczestnicząc w terenowych organach władzy państwowej. Często, szczególnie w okresach niezwykle uciążliwych dla Państwa, oficerowie wykonują szereg zadań, które nie są związane z ich przygotowaniem.

Rozwój sytuacji społeczno-politycznej w Polsce oraz na całym świecie pozwala na przypuszczenie, że absolwenci uczelni spełniać

mogą w przyszłości jeszcze szereg innych nie związanych z działalnością czysto wojskową-funkcji.

Czy absolwenci uczelni są w stanie spełniać takie zadania, czy mogą być czynnymi - aktywnymi uczestnikami życia i rozwoju? Z pewnością tak. Zależne to jednak będzie przynajmniej w znacznym stopniu od przygotowania jakie zdobędą w akademii. Czasy współczesne zmusiły naukę całego świata do zastanowienia się nad tym - jak przygotować ludzi do czynnego uczestnictwa w błyskawicznie zmieniającej się sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej.

Pytanie takie staje również przed pracownikami naukowo-dydaktycznymi ASG WP. Od tego bowiem jak będą przygotowani do wykonywania zadań oficerowie kończący studia w uczelni zależna będzie w znacznej mierze zdolność bojowa całych Sił Zbrojnych. Oni właśnie stanowią i stanowić będą podstawowe ogniwa kierowania wojskami zarówno w okresie pokojowym jak i w ewentualnej przyszłej wojnie.

Jak zatem powinna uczelnia słuchaczy kształcić? Jaka powinna być głębia i zakres wiedzy, umiejętności i innych walorów absolwenta? Czego i jak uczyć aby oficer sprostał współczesnym wymaganiom? Są to pytania, na które w najbliższej przyszłości należy znaleźć odpowiedź i to odpowiedź precyzyjną.

W poprzednim rozdziale wskazano, że mimo stosunkowo dobrych wyników istnieje jednak konieczność doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego, a szczególnie dokonania korekt, a nawet przewartościowań w zakresie doboru i układu treści kształcenia. One bowiem determinować będą zmiany w kolejnych elementach systemu, głównie zaś formach i metodach kształcenia. Dlatego też, w dalszym ciągu niniejszego opracowania zastanowimy się nad innymi niż dotychczas stosowane koncepcjami doboru i układu treści kształcenia w ASG WP. Chcąc jednak to osiągnąć niezbędne staje się dokonanie pewnych ustaleń o cha-

rakterze systemowym - ustaleń które w sposób istotny oddziaływać będą na taki, a nie inny dobór treści.

Zasadniczą sprawą wydaje się określenie charakteru uczelni jaką jest Akademia Sztabu Generalnego. Czy spełnia ona funkcję szkoły wyższej o charakterze uniwersyteckim, czy też stanowi typową wyższą szkołę zawodową. A może uczelnię naszą należałoby zaliczyć do grupy uczelni przygotowujących kadry kierownicze.

Problem powyższy wiąże się z nierozwiązanym w zasadzie do dziś dylematem - czy szkoły wyższe powinny przygotowywać ludzi (studentów) o szerokim profilu wykształcenia (wykształcenie ogólne) - czy też kształcić wysokiej klasy specjalistów w wąskich zakresowo dziedzinach. Naturalnie obie koncepcje mają swoich zaciekłych zwolenników oraz zagorzałych przeciwników.

Wąska specjalizacja pozwala wykształcić doskonałego fachowca w określonej specjalności. Szybko zmieniająca się sytuacja oraz błyskawiczne w ostatnim czasie przewartościowania w nauce i technice skazują go jednak na porażkę. Wraz z czasem traci on bowiem swe podstawowe walory - zazwyczaj nie jest w stanie podjąć innej działalności, przestawić się na inny profil.

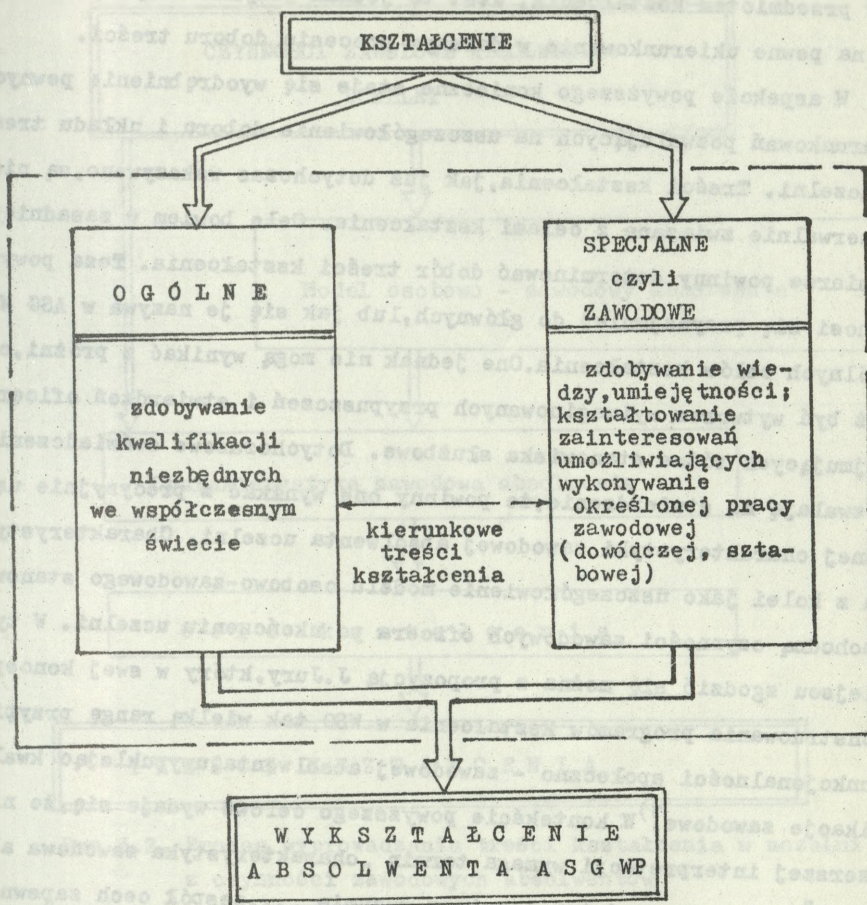
Zwolennicy wykształcenia ogólnego wskazują, że pozwala ono uniknąć właśnie tego typu sytuacji. Człowiek przygotowany wszechstronnie, człowiek którego intelekt, a głównie zdolności twórcze są systematycznie kształtowane, człowiek który posiada szeroką i głęboką podbudowę teoretyczną - potrafi bowiem działać w każdej zmieniającej się sytuacji. To właśnie szerokie wykształcenie ogólne daje gwarancję przygotowania ludzi, którzy nie tylko są w stanie działać w sukcesywnie zmieniającej się rzeczywistości, ale są w stanie, a nawet dążą do przekształcania tej rzeczywistości. Właśnie te, tak ważne argumenty przesądzają o zwiększaniu się zwolenników kształcenia szerokoprofilo-

wego. Doprowadziło to w zasadzie do sytuacji, w której takie właśnie podejście traktuje się w większości środowisk jako generalny kierunek przemian w szkolnictwie, a szczególnie w doborze i układzie treści kształcenia.

Jak zatem traktować kształcenie w ASG WP? Jaki kierunek w kształceniu należy przyjąć? Dotychczas, jak już wskazywano, treści kształcenia w uczelni były raczej pochodną założenia, w którym dominowały zdecydowanie pierwiastki o charakterze zawodowym - efektem którego było wykształcenie dobrego specjalisty - dowódcy lub oficera sztabu. Ogólny jednak poziom intelektualny absolwentów nie był zbyt wysoki, o czym niejednokrotnie dyskutowano między innymi na forum Rady Naukowej ASG WP.

Wydaje się zatem, że aktualnie koniecznością staje się pewne przewartościowanie w kształceniu oficerów - nadanie procesowi kształcenia charakteru bardziej ogólnego, wpływającego na wszechstronny rozwój osobowości absolwentów. Naturalnie nie należy rezygnować z treści eksponujących funkcje czysto zawodowe. Sądzić można jednak, że jest to możliwe, szczególnie przy zastosowaniu innego podejścia do procesu nauczania - podejścia, w którym eliminowane zostaną wszelkie symptomy encyklopedyzmu. Stanowić to będzie jednocześnie o przejściu z kształcenia, w którym podstawowym dominantem jest przekaz wiedzy - do kształcenia, w którym wiedza stanowić będzie podstawę do procesu kształtowania intelektu i zdolności twórczych.

Tak więc u podstaw istoty przedstawianych propozycji leży idea wszechstronnego kształtowania osobowości absolwentów równomiernie z kwalifikacjami zawodowymi. Przy takim podejściu wysoko kwalifikowany absolwent uczelni to oficer, który nie tylko posiada wysokie kwalifikacje zawodowe, lecz również, a może przede wszystkim ten, który posiada wysokie sprawności intelektualne, pozwalające na sprawne dzia-



Rys.3.1. Sfery kształcenia słuchaczy ASG WP wpływające na dobór treści kształcenia

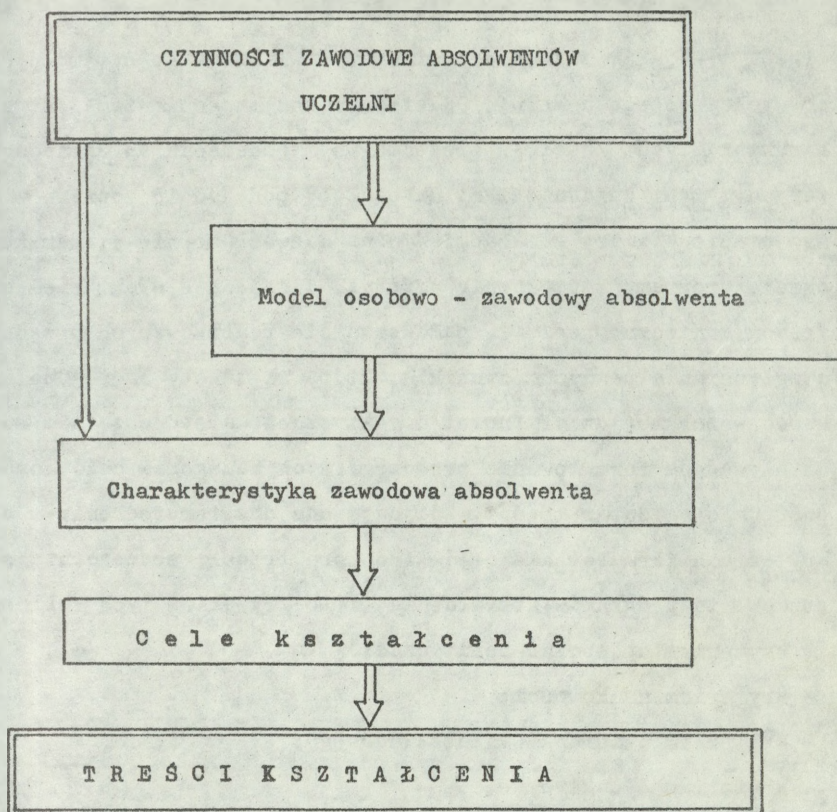
ranie w różnych sytuacjach i środowiskach. Przy takim ujęciu unikamy również rozstrzygnięcia wskazanego dylematu-szczegółowego określania profilu uczelni. Jak wskazano na rys.3.1.kształcenie słuchaczy ASG WP wyobrażamy sobie jako proces obejmujący obie sfery (zawodową i ogólną) realizowane w zbilansowanych proporcjach zakresowych i czasowych. W ten sposób powstaje niejako ogólne wyodrębnienie treści, które powinny

być przedmiotem kształcenia. Jest to jednak jedynie zarys pozwalający na pewne ukierunkowanie w dalszym procesie doboru treści.

W aspekcie powyższego konieczne staje się wyodrębnienie pewnych uwarunkowań pozwalających na uszczegółowienie doboru i układu treści w uczelni. Treści kształcenia, jak już dotychczas wskazywano, są nierozzerwalnie związane z celami kształcenia. Cele bowiem w zasadniczym wymiarze powinny determinować dobór treści kształcenia. Teza powyższa odnosi się przynajmniej do głównych, lub jak się je nazywa w ASG WP, ogólnych celów kształcenia. One jednak nie mogą wynikać z próżni, czy też być wytworem wyimaginowanych przypuszczeń i stwierdzeń oficerów zajmujących różne stanowiska służbowe. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają na stwierdzenie, że powinny one wynikać z precyzyjnie ustalonej charakterystyki zawodowej absolwenta uczelni, Charakterystyka ta z kolei jako uszczegółowienie modelu osobowo-zawodowego stanowi pochodną czynności zawodowych oficera po ukończeniu uczelni. W tym miejscu zgodzić się można z propozycją J. Jury, który w swej koncepcji konstruowania programów kształcenia w WSO tak wielką rangę przypisuje funkcjonalności społeczno - zawodowej absolwenta, uwypuklając kwalifikacje zawodowe.¹⁾ W kontekście powyższego celowe wydaje się, że nieco szerszej interpretacji wymaga termin „charakterystyka zawodowa absolwenta”. Autor ten pod tym terminem rozumie „...zespół cech zapewniających absolwentowi możliwość pełnienia przewidzianych dla niego funkcji zawodowych.”²⁾ Jeżeli termin powyższy będzie rozumiany w taki sposób wówczas konieczne jest uzupełnienie uwarunkowań wpływających na dobór treści. Obok charakterystyki zawodowej konieczne jest bowiem uwzględ-

1) J. Jura. Koncepcja metodologii konstruowania programów kształcenia podchorążych. „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej” 1987, nr 2.

2) Tamże, jak również tego autora: Funkcjonalność zawodowa absolwenta wyższej szkoły wojskowej jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego. Warszawa 1986.



Rys.3.2. Proces wyprowadzania treści kształcenia w uczelni z czynności zawodowych absolwentów

nienie innych walorów o charakterze bardziej ogólnym i społecznym, co ma szczególne znaczenie w pokojowym okresie działalności oficera.

Reasumując możemy zatem wskazać, że na dobór celów kształcenia zasadniczy wpływ wywierają elementy modelu osobowo-zawodowego absolwenta, w szczególności zaś jego charakterystyka zawodowa będąca uszczegółowieniem walorów modelowych. W rezultacie takiego ujęcia powstaje pewna droga, którą możemy nazwać procesem wyprowadzania treści kształcenia z czynności zawodowych i wzorców osobowych. Schemat takiego procesu przedstawiono na rys.3.2.

Wskazane postępowanie stanowić będzie jedynie jednak o tym jakie treści i w jakim zakresie powinny być włączone do sytemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni. Oddzielnym zaś zagadnieniem jest układ - struktura tych treści. W prezentowanym podejściu do czynności związanych z tymi zagadnieniami należałoby podchodzić dopiero w następnym etapie - który w zasadzie można nazwać umownie etapem konstruowania programu kształcenia uczelni. Już jednak w okresie doboru treści konieczne jest - w całokształcie realizowanych przedsięwzięć uwzględnianie pewnych czynników, które są jakoby nadrzędne w stosunku do wszelkiej działalności dydaktycznej, a jednocześnie muszą oddziaływać na formułowanie poszczególnych kategorii celów oraz bezpośrednio na dobór treści. Znajdują one odzwierciedlenie w ogólnych kryteriach formułowania celów i doboru treści, szczególnie zaś konstruowania programów kształcenia.¹⁾ Do kryteriów tych zalicza się:

- kryterium społeczno-polityczne;
- kryterium naukowości;
- kryterium ukierunkowania zawodowego;
- kryterium dydaktyczne.

Szczegółowo kryteria te rozpatrzymy w dalszej części rozprawy, niemniej jednak nabyte dotychczas doświadczenia wskazują na konieczność uwzględnienia jeszcze dwóch, wynikających z kierunków rozwoju dydaktyki, kryteriów: kryterium przygotowania perspektywicznego oraz kryterium różnic indywidualnych.

Powyższe rozwiązania prezentują dość ogólny sposób podejścia. Stanowią jednak szeroką podstawę do szczegółowego rozpatrzenia poszczególnych problemów.

1) Por. J. Zakrzewski. Założenia metodologiczne nowoczesnych programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach 80-tych. "Myśl wojskowa " 1980, nr 7.

3.1. Czynności zawodowe absolwentów uczelni.

Jak już wskazywano, czynności zawodowe absolwentów uczelni stanowią w naszym przypadku podstawę budowy modelu osobowo-zawodowego, opracowania charakterystyki zawodowej, a w konsekwencji formułowania celów i w efekcie doboru treści kształcenia.

Opracowanie szczegółowej ewidencji czynności zawodowych absolwentów uczelni jest zadaniem ogromnie złożonym. Na dzień dzisiejszy nie dysponujemy bowiem wynikami wszechstronnie prowadzonych badań w tej dziedzinie. Wieloletnie doświadczenie, oraz badania prowadzone w wojskach i sztabach dotyczące innych problemów dydaktycznych pozwalają jednak na określenie pewnych prawideł, które mogą stanowić podstawę do dalszych uogólnień.

Do czynności zawodowych absolwenta zaliczać będziemy wszelkie działania, które muszą być wykonywane na określonych stanowiskach, decydujące o sprawności spełnianej funkcji. Pojęcie to celowo zawężamy tylko do działań typowo zawodowych przewidując, że inne elementy warunkujące spełnienie kryteriów współczesnego- wykształconego oficera ujęte zostaną w modelu osobowo-zawodowym. Wynikają one bowiem z innych - pozazawodowych funkcji.

Precyzyjne ustalenie wszelkich czynności zawodowych jest niezwykle trudne co wiąże się z mnogością stanowisk pełnionych przez absolwentów uczelni. Ograniczymy się zatem do podstawowych i one tylko mogą mieć wpływ na treści kształcenia. W przeciwnym bowiem wypadku można dojść do zbytniego rozdrobnienia całego problemu co i tak nie może znaleźć odzwierciedlenia w konstruowaniu programów. Otóż specyfika zawodu oficerskiego polega głównie na tym, że występuje w niej znaczne zróżnicowanie w zależności od sytuacji zew-

nętrznej. Z tego też względu konieczne staje się wyodrębnienie pewnych czynności realizowanych w okresie pokojowym od działań okresu wojennego. Decydują o tym i warunki i sytuacja. Zrozumiałe są bowiem pewne ograniczenia z jakimi musi spotykać się oficer w czasie pokoju. Bezdiskusyjne powinny być również specjalne uprawnienia w okresie wojennym. Wpływa to również na konieczność rozumienia ich przez absolwentów uczelni.

Dotychczasowa praktyka wskazuje, iż absolwenci akademii w zdecydowanej większości pełnią funkcje dowódcze oraz sztabowe. Funkcje dowódcze to dowodzenie na szczeblu oddziału i związku taktycznego. Czasem, ale zazwyczaj przejściowo, oficerowie kończący uczelnię dowodzą pododdziałami (bataliony, dywizjony).

Zdecydowanie większa rozpiętość występuje na stanowiskach sztabowych. W tym wypadku oficerowie pełnią swe funkcje na wszystkich, począwszy od oddziału, szczeblach organizacyjnych. W okresie pokojowym jest to służba w sztabach oddziałów i związków taktycznych oraz sztabach okręgów i rodzajów wojsk (służb), a także Sztabie Generalnym oraz dowództwach rodzajów wojsk (służb) czy też w Głównym Zarządzie Szkolenia Bojowego. Podczas wojny wielu z oficerów pełni również swe funkcje w sztabach armii i frontu.

Czy można przyjąć określone wyznaczniki czynności wykonywanych przez tych oficerów? Pozornie wydaje się, iż różnorodność stanowisk uniemożliwia dobór jednolitych kryteriów działalności (czynności zawodowych). Wypracowane, sprawdzone w praktyce zasady działania kadrowego wskazują jednak, że każdy z oficerów, szczególnie zaś tych zdolniejszych może pełnić odpowiednią funkcję dowódczą, a właśnie ta funkcja zawiera w sobie najwięcej i najbardziej skomplikowanych czynności. Szczegółowego rozwiązania wymaga zatem opracowanie zestawu czynności zawodowych dowódcy, zaś wszelkie czynności oficerów sztabo-

będą wtórne w stosunku do dowódczych.

Jakie są zatem podstawowe czynności zawodowe dowódcy? Zbyt uproszczona wydaje się wersja St. Liszewskiego, który wskazuje, że „... proces działania oficera składa się z trzech grup czynności: uzyskiwania informacji; podejmowania decyzji; wykonywania podjętych decyzji.”¹⁾ Jeżeli autor wykonywanie podjętych decyzji utożsamia z kierowaniem działaniami zmierzającymi do realizacji podjętych decyzji to wówczas czynności powyższe można uznać za typowe dla każdego dowódcy, ale nie jedyne. Wydaje się, że przede wszystkim w czynnościach absolwenta konieczne jest podkreślenie jego stałego kontaktu z ludźmi. Zdecydowana większość wszelkich czynności dotyczy bowiem człowieka jako jednostki, a najczęściej zespołów ludzkich. Dlatego, jak można sądzić czynności zawodowe oficera - absolwenta ASG WP należałoby ująć w kilku płaszczyznach:

- czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji;
- czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi;
- czynności związane z podejmowaniem decyzji;
- czynności związane z organizacją i planowaniem wszelkich działań;
- czynności związane z administrowaniem podległymi organizacjami;
- czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów.

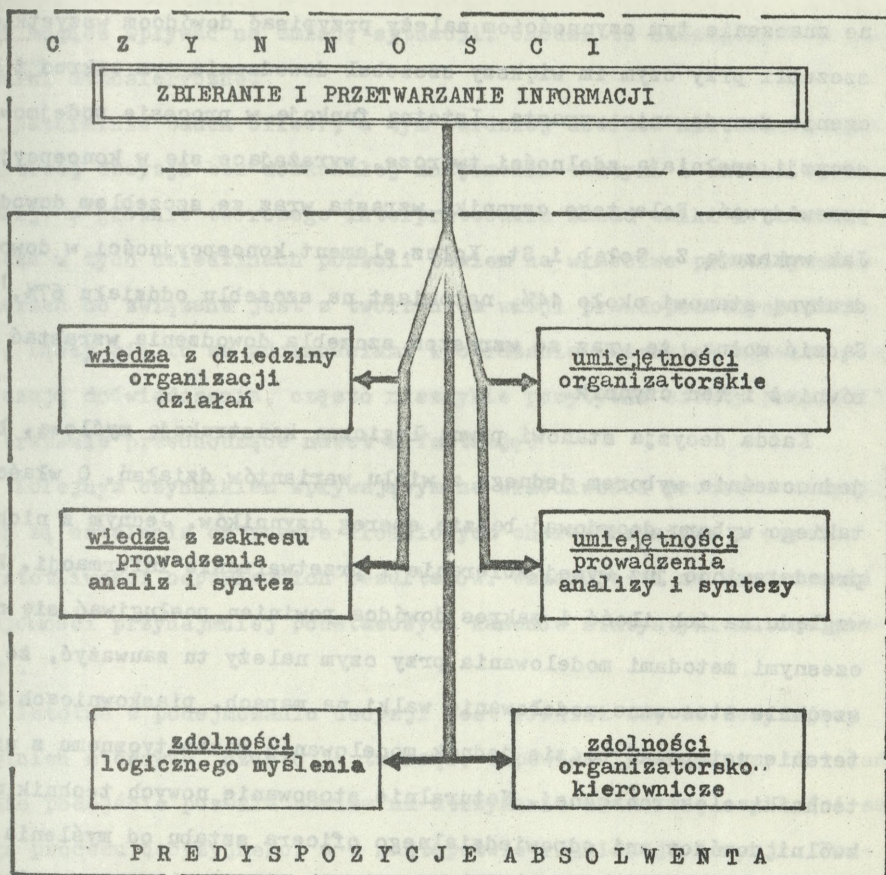
Między wszystkimi wymienionymi płaszczyznami zachodzą określone relacje, są one ze sobą powiązane i nie występują w określonej kolejności, przy czym czynności związane z administrowaniem występują raczej tylko w okresie pokojowym.

3.1.1. Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji.

Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji

1) St. Liszewski. Charakterystyka zawodowa jako wyznacznik szczególnych celów kształcenia. "Myśl wojskowa" 1980, nr 8.

występują w każdym okresie działalności oficera, szczególnie pełniącego funkcję dowódcy. Właściwie zebrane i zinterpretowane stanowią zwykle podstawę skuteczności pozostałych grup czynności. Często są one czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu, co nabiera szczególnego znaczenia w walce. Dynamizm i skomplikowany charakter działań wskazują, że jest to problem złożony, wymagający od organizatora walki zarówno dużej wiedzy jak również umiejętności. Szczególnie podkreślić należy umiejętności organizowania, zbierania i przetwarzania danych. Od ich ilości oraz dokładności zależy często czy podjęte decyzje są trafne, a w efekcie czy podjęte działania będą skuteczne. Znaczny zakres i kompleksowość informacji wskazują, że dowódca (szef) musi w takiej działalności właściwie wykorzystywać podległe ogniwa i to zarówno w procesie zdobywania jak i przetwarzania danych. Sam bowiem nie jest w stanie ani zgromadzić, ani właściwie przetworzyć tak ogromnej masy napływających informacji. Stąd też tak ważną rolę należy przypisać znajomości przez kierownika (dowódcę, szefa) podwładnych, a głównie ich umiejętności i zdolności. Oni bowiem dostarczać powinni dane wyselekcjonowane - najważniejsze, które stanowić mogą podstawy do prowadzenia przez dowódcę niezbędnych analiz i syntez. Rozpatrywanych czynności nie należy jednak ograniczać tylko do działań w okresie wojennym. Informacja bowiem o różnych działaniach podległych zespołów w okresie pokojowym ma nie mniej istotną rangę. Nie do przyjęcia jest bowiem sytuacja, w której dowódca (szef sztabu) nie orientuje się w stanie wyszkolenia oddziałów (pododdziałów), stopniu ich gotowości bojowej czy też panujących stosunków międzyludzkich. Wskazuje to na konieczność umiejętnego zorganizowania działań związanych ze zbieraniem informacji, a następnie analizy i syntezy zebranego materiału i w efekcie wyciągania wniosków do dalszej działalności. Z powyższego wynika, że aby właś-



Rys.3.3. Cechy absolwenta uczelni niezbędne do realizacji czynności związanych ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji

ciwie zrealizować powyższe czynności dowódca czy też oficer sztabu powinien posiadać określoną wiedzę, umiejętności, a nawet zdolności. Zależności powyższe zilustrowano na rysunku 3.3.

3.1.2. Czynności związane z podejmowaniem decyzji

Czynności związane z podejmowaniem decyzji są nieodłącznym atrybutem każdego kierownika we wszelkich działaniach ludzkich. Szczegól-

ne znaczenie tym czynnościom należy przypisać dowódcom wszystkich szczebli przy czym im większy szczebel dowodzenia tym zakres i znaczenie decydowania wzrasta. Istotną funkcję w procesie podejmowania decyzji spełniają zdolności twórcze, wyrażające się w koncepcyjności przewidywań. Rola tego czynnika wzrasta wraz ze szczeblem dowodzenia. Jak wskazują Z. Gołąb i St. Kołcz element koncepcyjności w dowodzeniu drużyną stanowi około 14%, natomiast na szczeblu oddziału 67%.¹⁾ Sądzić można, że wraz ze wzrostem szczebla dowodzenia wzrastać będzie również i ten czynnik.

Każda decyzja stanowi pewną logiczną konstrukcję myślową, będąc jednocześnie wyborem jednego z wielu wariantów działań. O właściwości takiego wyboru decydować będzie szereg czynników. Jednym z nich jest przedstawione już wyżej zbieranie i przetwarzanie informacji. Ze względu na ich ilość i zakres dowódca powinien posługiwać się nowoczesnymi metodami modelowania przy czym należy tu zauważyć, że powszechnie stosowane modelowanie walki na mapach, piaskownicach i w terenie ustępować będzie jednak modelowaniu matematycznemu z użyciem techniki elektronicznej. Naturalnie stosowanie nowych technik nie zwolni dowódcy ani odpowiedzialnego oficera sztabu od myślenia, a szczególnie od rozwiązywania problemów metodą dialektyczną. Ona bowiem zapewnia wszechstronną ocenę zjawisk, umożliwiając jednocześnie ich gradację.

Podejmując decyzję (w warunkach bojowych) dowódca zmuszony jest do prowadzenia szczegółowych analiz uwzględniając zarówno nieprzyjaciela, jak i wojska własne. Stąd też konieczność, aby znał on doskonale zarówno organizację jak i wyposażenie oraz możliwości wojsk własnych i nieprzyjaciela. Niezbędne jest również wnikanie w czyn-

1) Z. Gołąb, St. Kołcz. Współczesne dowodzenie wojskami. Warszawa 1974, s. 27.

niki mogące wpływać na zmianę sytuacji. Chodzi tu szczególnie o teren i walki^{runki} atmosferyczne.

Naturalnie żaden oficer, a tym bardziej dowódca nie może podjąć właściwej decyzji bez doskonałej znajomości taktyki i sztuki operacyjnej, a głównie twórczego interpretowania zasad walki i sztuki. Wiedza w tych dziedzinach pozwoli bowiem na właściwe przewidywanie wydarzeń co związane jest z tworzeniem wizji prawdopodobnych działań. Łączy się to ze zdolnościami wyobrażania wszelkich zjawisk. Jak wskazują doświadczenia, często niezwykle pozytywne efekty przynosiło wyobrażanie przechodzące nawet w fantazję.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na właściwości procesów decyzyjnych są ustalenia dotyczące ilościowych charakterystyk, a często częstotliwości odpowiednich rezultatów. Wskazuje to na konieczność znajomości przynajmniej podstawowych kanonów statystyki matematycznej.

Istotne w podejmowaniu decyzji jest również to, że decydujący powinien stosować, często je tworząc, odpowiednie algorytmy działań. Takie podejście pozwala bowiem na utrzymanie właściwej szybkości samego procesu decyzyjnego, a w następstwie realizacji decyzji. Podkreśla to konieczność umiejętności modelowania z wykorzystaniem podstaw cybernetycznych. Cybernetyka bowiem, jak wskazują Z. Gołąb i St. Kołcz "...pomaga poszukiwać sposobów doskonalenia dowodzenia wojskami, regulowania przez sztab zakresu, treści i kolejności przedstawiania meldunków przez podwładnych, stosowania rachunkowego uzasadnienia decyzji, określania elementów najważniejszych, dokładnego rozgraniczania obowiązków osób funkcyjnych i komórek organizacyjnych sztabu." 1)

Mówiąc o czynnościach dowódcy w procesie decyzyjnym należy rów-

1) Z. Gołąb, St. Kołcz. Współczesne dowodzenie..., s. 134.

nież wskazać istotne w takim działaniu cechy charakterologiczne. W wypracowaniu decyzji na każdym szczeblu bierze udział wielu oficerów. Dlatego właśnie dowódca powinien być cierpliwy, umieć wysłuchać wszelkich propozycji i wniosków. Nie wolno również absolutnie negować innego zdania podwładnych choćby wyrażało ono zupełnie inny pogląd. Wygłaszających własne poglądy, nawet gdy nie mają racji, należy traktować jako tych, którzy jednak robią wszystko dla dobra sprawy. Mieści się w tym również szacunek dla decyzji i działań dowódców niższych szczebli (podległych). Mieści się to wszystko w ramach terminu "tolerancja", stąd też możemy powiedzieć, iż dowódca powinien być tolerancyjny. Należy tu zauważyć, iż brak tolerancji w procesie decyzyjnym krępuje podwładnych oficerów, hamując w nich inicjatywę i odwagę w głoszeniu własnych poglądów. Może to być przyczyną wstrzymania meldunków z niewygodnymi dla dowódcy danymi, działania oficerów tylko zgodnie z wytycznymi - bez własnej inicjatywy i pomysłów - co w konsekwencji doprowadza do podejmowania błędnych decyzji. Niezwykle groźnym zjawiskiem w przytoczonej sytuacji jest woluntaryzm. Nieliczenie się dowódcy z poglądami oficerów, a często z prawami i zasadami walki, zarozumiałstwo wynikające z przekonania o własnej wyższości stanowią zawsze przyczynek do błędnych decyzji, wynikających z braku odpowiednich analiz i kalkulacji. Jednocześnie jednak dowódca, często wbrew sugestiom jest zmuszony - zgodnie z własnym przekonaniem - podjąć decyzję inną, z którą nie wszyscy się zgadzają. Tak zatem powinien on charakteryzować się pewną odwagą, którą będziemy nazywali odwagą intelektualną. W zakresie tej cechy umieścić musimy również ryzyko jako walor najczęściej decydujący o powodzeniu. Bardzo często w poglądy dowódcy ingerują różnego rodzaju przełożeni dążąc do nakłonienia jego decyzji do własnych - najczęściej subiektywnych odczuć. W takich

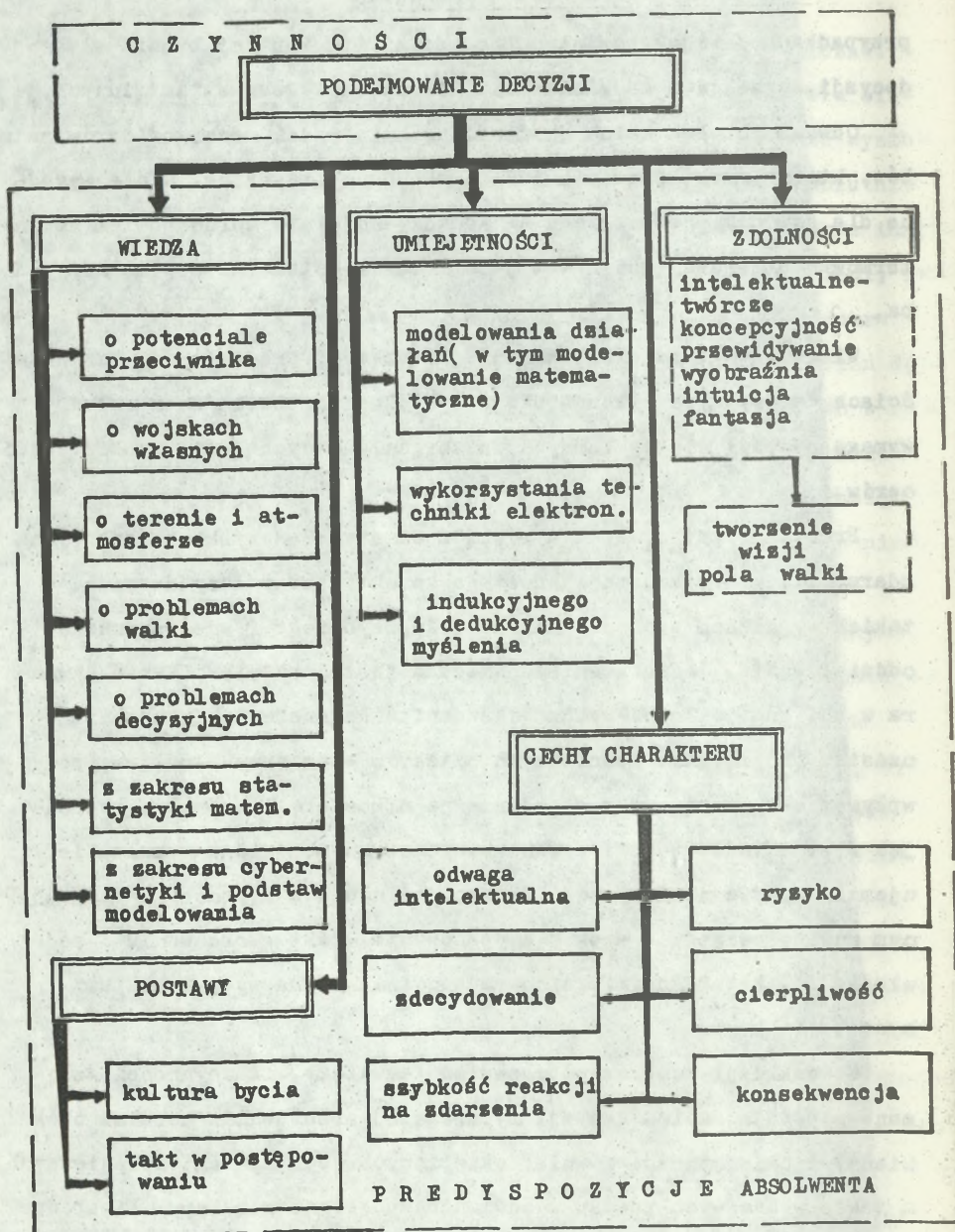
przypadkach dowódca powinien logicznymi argumentami bronić własnej decyzji, przekonać i działać nie kierując się sugestiami innych.

Odwaga intelektualna jest szczególnie ważną cechą oficerów sztabów, którzy muszą przedstawiać zawsze dane prawdziwe, a nie wygodne dla dowódcy. Bez względu na konsekwencje nie wolno bowiem dezinformować przełożonego, nawet jeżeli takie działanie się mu nie podoba.

Wiele odwagi intelektualnej dowódca musi prezentować w czynnościach decyzyjnych okresu pokojowego. Często bowiem dobro służby wymaga decyzji niepopularnych, dezorganizujących życie osobiste oficerów.

Proces decyzyjny wymaga również częstych - szybkich reakcji na zdarzenia, które zmuszają nawet do korekty lub zmiany decyzji. W takich wypadkach zachodzi konieczność szybkiego i zdecydowanego oddziaływania. Jednocześnie konieczna jest duża cierpliwość - wiara w to, że podwładni wykonują zadania (czynności) w nakazanym czasie. „Poganianie” podległych oficerów - często złośliwe, pod wpływem ekscytacji wpływa jedynie na atmosferę ich pracy, powodując zbytnią nerwowość i ogólnikowość czynności, co w rezultacie ujemnie wpływa na decyzję. Dlatego też dowódca w procesie decyzyjnym musi prezentować spokój i opanowanie, takt w obcowaniu i podwładnymi i przełożonymi, a co szczególnie ważne wysoką kulturę bycia.

W konkluzji powyższych rozważań zauważamy, iż czynności związane z podejmowaniem decyzji wymagają od absolwentów uczelni obok wiedzy i umiejętności również określonych cech charakterologicznych, a także właściwych postaw w odcieniu społeczno-moralnym. Niezbędne jest również posiadanie przez absolwentów określonych zdolności. Układ tych predyspozycji i sprawności przedstawiono na rys. 3.4.



Rys.3.4. Cechy absolwenta uczelni w realizacji czynności związanych z podejmowaniem decyzji

3.1.3. Czynności związane z organizacją i planowaniem działań.

Czynności te wyodrębniono jako pewną całość głównie ze względu na specyficzne predyspozycje jakie w tym względzie powinni posiadać absolwenci uczelni. Chodzi tu głównie o stronę przygotowawczą określonych działań, bowiem właśnie w tej fazie powstają pewne determinanty stanowiące o sprawnym działaniu. Wychodząc w teorii celowości wszelkich działań zauważamy, iż w praktyce absolwenci uczelni zmuszeni będą do ciągłego formułowania celów, a w rezultacie stawiania zadań dla podległych organów lub jednostek (oficerów). Praktyka dydaktyczna uczelni, a także wojsk wskazują, że określanie celów działań stwarza oficerom poważne trudności. Wskazuje to, iż absolwent uczelni powinien posiadać niezbędną podbudowę teoretyczną w tej dziedzinie, a zatem właściwy zakres wiedzy w zakresie formułowania, a nawet taksonomii celów. Dopiero taka podbudowa teoretyczna może stanowić o włączaniu tych problemów do praktycznych form kształcenia i w efekcie ukształtowania niezbędnych w tym zakresie umiejętności.

Rozpatrywane czynności wiążą się także z koniecznością powiązania różnego rodzaju specjalności do realizacji głównego celu działań. Stanowi to o konieczności znajomości przynajmniej ich głównych zasad działań i możliwości. Prawdą jest, że w procesie planowania biorą udział różnego rodzaju specjaliści, jednak powiązanie tych działań leży w sferze dowódcy, szefa sztabu, a często także oficerów pionu operacyjnego. To samo można powiedzieć o poszczególnych specjalistach. Nie będą oni bowiem w stanie zorganizować działań podległego pionu bez wiedzy taktyczno-operacyjnej i znajomości przynajmniej podstawowych kanonów specyfiki innych specjalności. Czyż

można bowiem wyobrazić sobie pilota, a tym bardziej dowódcę jednostki wojsk lotniczych, który ma wykonać zadanie na korzyść walczących wojsk lądowych, a nie zna podstawowych zasad ich działania? Przecież zobowiązany on jest przewidzieć co może się zdarzyć w okresie od otrzymania zadania do jego wykonania.

Organizując i planując działania, szczególnie działania o charakterze wojennym, obok zagadnień czysto wojskowych - militarnych dowódcy i oficerowie sztabu muszą uwzględniać również szereg czynników bardziej ogólnych, mających jednak zasadniczy wpływ na skuteczność tych działań. Konieczność dokonywania w okresie organizacji i planowania walki - niezbędnych prognoz i kalkulacji wskazuje, że szczególnie na wyższych szczeblach dowodzenia - należy uwzględniać również takie elementy jak: możliwości wykorzystania potencjału gospodarczego i technicznego terenu, na którym przewiduje się prowadzenie działań oraz możliwości kontaktu i utrzymania stosunków z ludnością. Stanowi to, iż już w okresie pokojowym absolwenci uczelni powinni posiadać niezbędną wiedzę z zakresu ekonomii i ekonomiki jak również zagadnienia związane ze stosunkami demograficznymi i polityką ludnościową terenów ewentualnego konfliktu.

Naturalnie uczelnia może wyposażyć słuchaczy jedynie w podstawową wiedzę z tego zakresu. Aktualizacja poszczególnych zagadnień wchodzi już w zakres samodzielnych studiów absolwentów. Stąd też tak niezbędny nawyk permanentnego, samodzielnego studiowania i samodoskonalenia.

Wskazywano już, iż praca na stanowiskach dowódczych oraz w wyższych sztabach wymaga od absolwentów zdolności i umiejętności przewidywań. Przewidywania te muszą również dotyczyć rozwoju sytuacji politycznej w rejonie, a nawet na całym świecie. Konieczne jest właściwe rozumienie poczynąń w polityce międzynarodowej oraz pra-

widkowa ich interpretacja i wyciąganie wniosków. Działalność taka determinować będzie wiarę w skuteczność organizowanych działań przez co wpłynie na skuteczną postawę ideologiczną. Świadczy to, iż absolwent uczelni powinien być również przygotowywany, przynajmniej w niezbędnym zakresie, w dziedzinie podstawowych zagadnień politologicznych.

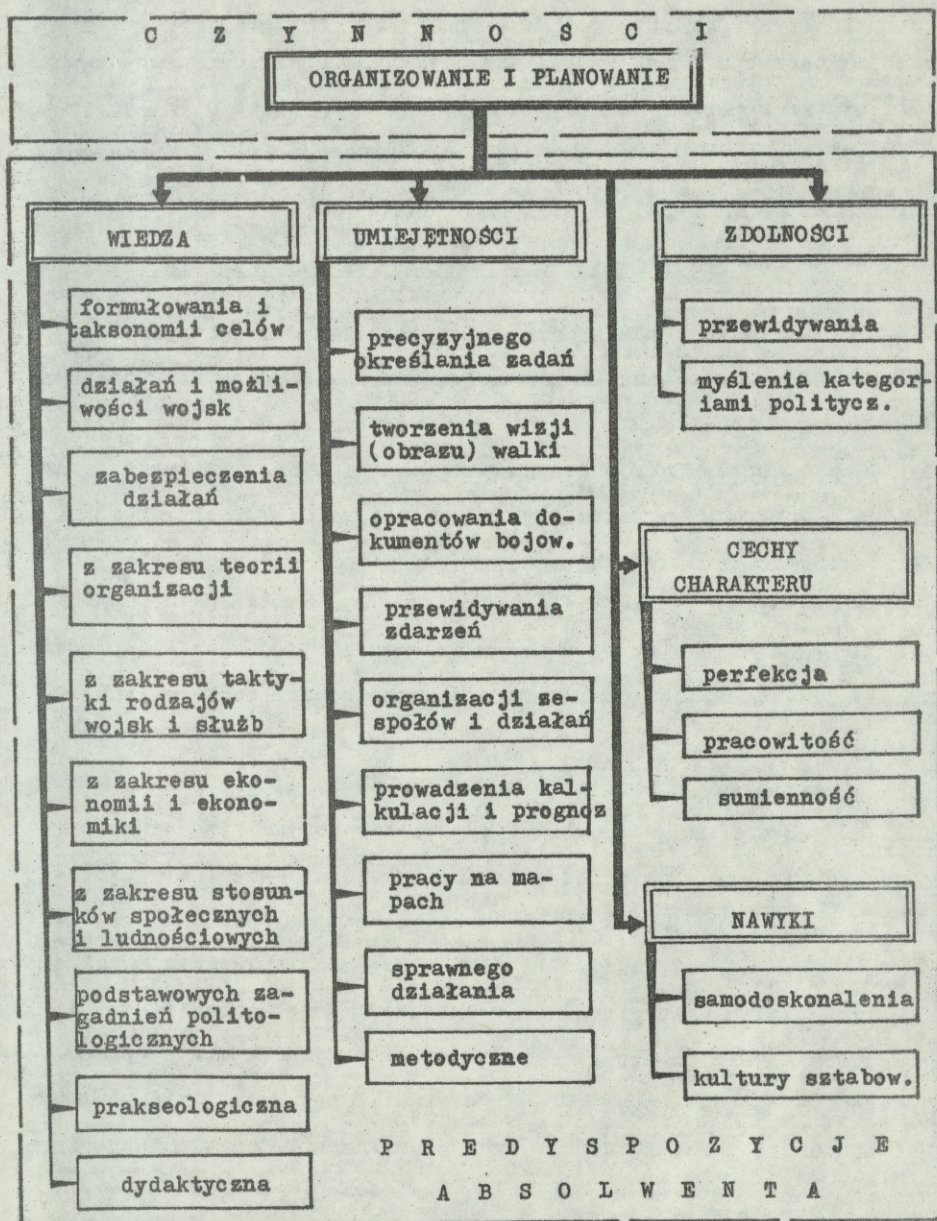
Najczęściej faza organizacyjno-planistyczna działań decyduje o tym jakie one będą, czy osiągnie się założony cel, o tym jakimi środkami się je zrealizuje. W okresie tym oficerowie muszą precyzyjnie określić jak i jakimi środkami działać, aby działanie było skuteczne (osiągnęło cel), a jednocześnie ekonomiczne (gospodarne). Zbyt często jeszcze zdarzają się przypadki, kiedy realizację decyzji - spełnienie celu działań - określa się pozytywnie nie rozpatrując jak i jakimi środkami i siłami cel ten został osiągnięty. W rezultacie często zadanie jest wykonane, ale organizacja - w naszym wypadku jednostka - traci zdolność dalszych działań, a więc jako organizacja zostaje wyłączona. Dotyczy to również różnego rodzaju działań w okresie pokojowym. W tym miejscu dochodzimy do istoty naszych dociekań. Otóż nauka wykazała już, że działanie jest wówczas właściwe gdy jest ono sprawne. Tak zatem absolwenci uczelni powinni organizować i planować jedynie działania sprawne, ale aby je organizować powinni znać parametry i wszelkie uwarunkowania tego typu działań. Powyższe jednocześnie wskazuje, że kształcenie w dziedzinach sprawności działań rozumianej prakseologicznie powinno stanowić podstawę (główny element) procesu studiowania w ASG WP. Tego typu wiedza, weryfikowana w ćwiczeniach praktycznych, może wyrobić u słuchaczy umiejętność, a nawet nawyk sprawnego działania, co jest warunkiem niezbędnym w pracy zawodowej wszystkich absolwentów uczelni.

Istotna w całokształcie czynności planistycznych jest również wiedza w tym zakresie. Trudno bowiem wyobrazić sobie absolwenta uczelni, który tworząc różnego rodzaju plany nie zna zasad ich tworzenia, a szczególnie właściwości (cech) dobrego planu. Wiedza to naturalnie rzutuje na określone umiejętności sporządzania dokumentów. Warto w tym miejscu wskazać, że wiele dokumentów planistycznych w wojsku wykonywanych jest na mapach, a co z tym się każdy z oficerów powinien nabyć umiejętności pracy na mapach - właściwego ich doboru i sporządzania.

Uwzględniając tę wiedzę oficerowie absolwenci uczelni powinni wiedzieć, iż przejrzystość, jasność, wyrazistość i zwięzłość stanowią o funkcjonalności dokumentów. Stąd też wysoka jakość ich wykonania w połączeniu z dobrą atmosferą stanowić będą o wysokiej kulturze sztabowej absolwentów, która już w wyniku procesu kształcenia powinna stać się nawykiem każdego słuchacza uczelni, a przez to stanowić jedną z podstawowych umiejętności absolwenta.

Proces planistyczny w każdych warunkach stawia przed jego realizatorami szereg warunków. Mogą one być zrealizowane tylko przy odpowiednich cechach charakteru. Planowanie powinno być dokładne i perfekcyjne w swych założeniach. Często jest ono procesem skomplikowanym i czasochłonnym. Stąd też oficerów uczestniczącym w działaniach planistycznych powinien cechować perfekcjonizm, dokładność, pracowitość i sumienność.

W omawianych czynnościach należałoby wyodrębnić działalność związaną z organizacją i planowaniem szkolenia. Wymaga to bowiem od oficerów, obok wskazanych już właściwości, pewnej wiedzy o charakterze dydaktycznym, a nawet pedagogicznym, często zaś określanych umiejętności metodycznych. Dotyczy to szczególnie procesu organizowania i opracowania ćwiczeń taktycznych i operacyjnych.



Rys.3.5. Właściwości absolwenta uczelni w realizacji czynności związanych z organizowaniem i planowaniem

Reasumując zauważamy, że czynności organizacyjno-planistyczne, tak jak poprzednio już wymienione, wymagają od oficerów-absolwentów uczelni przede wszystkim zdolności i nawyków. Układ niezbędnych właściwości absolwenta w czynnościach organizacyjno-planistycznych zilustrowano na rys.3.5.

3.1.4. Czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi

Kierowanie zespołami ludzkimi stanowi zasadniczą czynność w służbie oficerów - absolwentów ASG WP. Bez względu bowiem na pierwsze stanowisko na jakie są oni wyznaczani, prędzej czy później niemal wszyscy sprawują różne stanowiska kierownicze. Z pewnością zgodzić się musimy z poglądem, że najtrudniejszym z wszelkich stanowisk kierowniczych w wojsku, wymagającym od oficera najznakomitszych predyspozycji są stanowiska dowódcze. Często bowiem od dowódcy, od jego stału kierowania, od umiejętnego podejścia do zespołów ludzkich, do pojedynczych ludzi (żołnierzy) zależne będzie ich skuteczne działanie.

Na marginesie, warto tu również zauważyć, iż problematyka związana z wiedzą i umiejętnościami typowo-zawodowymi - żołnierskimi, jest doceniana i traktowana z właściwym zrozumieniem. Niejako na uboczu stawia się jednak problemy związane z czynnościami, które słusznie J. Kossecki nazywa tajnikami sterowania ludźmi.¹⁾

Jakie zatem walory powinien posiadać oficer - absolwent ASG WP, aby dobrze - skutecznie kierować ludźmi? Dotychczasowe doświadczenia świadczą, iż podstawowymi właściwościami w tej dziedzinie powinny być zdolności i umiejętności. Tych jednak - w pożądanym zakresie - nie może ukształtować uczelnia. Są one bowiem wytworem, a raczej

1) Por. J. Kossecki. Tajniki sterowania ludźmi. Warszawa 1984.

konsekwencją doświadczeń, a uogólniając praktyki kierowniczej.

W tym miejscu konieczna jest pewna dygresja. Otóż bardzo często powołujemy się na praktykę. Mówimy zatem - oto dobry oficer, posiadający wieloletnią praktykę, itp. Nie zauważamy jednak, iż często rezultatem wieloletniej praktyki są zupełnie niewłaściwe przyzwyczajenia i nawyki. Dowódca (szef sztabu) często bowiem, nie mając dostatecznej wiedzy, kieruje się w swej działalności intuicją, a przy typowo autokratycznych cechach osobowości nawet przekonaniem, iż wie jak to robić i to co robi jest jedynie słuszne i właściwe. Pewne udane działania - w rzeczywistości sprawnie zorganizowane przez podwładnych - ugruntowują go w poglądach o własnej nieomyślności. Prędzej czy później praktyka ta zaczyna dawać jednak negatywne rezultaty. Przykładem może tu być dość powszechnie stosowany w wojsku instruktażowy styl kierowania. Dowódca (kierownik organu sztabowego) do każdego postawionego podwładnym zadania dodaje szczegółowy instruktaż, określając w nim wszelkie uwarunkowania działań podwładnego (co, jak, czym, gdzie, kiedy, w jaki sposób, itp). W wyniku tego podwładny staje się jedynie wykonawcą, często bezmyślnym, nie wykazując przy tym żadnej inicjatywy. Zauważamy, że w takiej sytuacji podwładny nie może odpowiadać za wynik, lecz tylko za sposób działania. Przy takim podejściu (kolejnych postępowaniach) podwładni stają się biernymi wykonawcami, a ich służba ogranicza się do ciągłego oczekiwania na szczegółowe polecenia. Jak wskazano już w wielu zakrojonych na szeroką skalę badaniach, w psychice ludzkiej tkwi stała dążność do wykazania się swoimi umiejętnościami i inicjatywą, do zdobywania uznania, podkreślenia swej roli w działaniu. Nieuszanowanie tych wewnętrznych bodźców ludzkich prowadzi często do frustracji i negatywnych przewartościowań w osobowości podwładnych. Skutkiem są najczęściej różnego charakteru wypadki nadzwyczajne, które - o czym często do-

wódca nie wie, są skutkiem jego nieumiejętnego stylu kierowania.

Powyższe rozważania świadczą o tym, iż dobre kierowanie nie może istnieć bez głębokiej i szerokiej wiedzy z tej dziedziny. Ta bowiem obok pewnych - nawet wrodzonych - zdolności decydować będzie o nabyciu niezbędnych umiejętności kierowniczych.

Niezwykle ważne w praktyce kierowania ludźmi jest poznanie ich. Znajomość możliwości podwładnych ich reakcji i upodobań, a szczególnie umiejętności i zdolności pozwala bowiem dowódcy na właściwy podział zadań. Wykorzystanie tych cech podwładnych stanowi zazwyczaj o sprawności kierowania. Teza o tym, że człowiek najlepiej wykonuje te czynności, które lubi powinna być ściśle przestrzegana przez każdego kierującego.

W czasie kierowania dowódca (szef sztabu, kierownik oddziału itp) powinien uwzględniać również cechy psychiczne podwładnych. Różnie bowiem reagują oni na poszczególne oddziaływania. Poznanie tych przyzwyczajęń i skłonności, jak również cech charakterologicznych jest w gruncie rzeczy niezwykle istotne w kierowaniu ludźmi. Często, choć w zasadzie unika się tego sformułowania, dobre sterowanie ludźmi stanowi o powodzeniu wszelkich poczynąń. Jeżeli zatem tak ważną rangę przypisujemy powyższym elementom, konieczne jest, aby każdy oficer zajmujący stanowisko kierownicze, posiadał niezbędny zasób wiedzy o sterowaniu ludźmi o takim oddziaływaniu na nich, aby z zaangażowaniem spełniali wolę dowódcy. O tym zaś traktuje - najogólniej rzecz ujmując - psychologia. W aspekcie powyższego podkreślić należy niezwykłą wagę jaką w czynnościach związanych z kierowaniem zespołami ludzkimi spełnia wiedza psychologiczna.

W działalności kierowniczej w wojsku przejawiają się niejako dwie płaszczyzny - kontaktu osobistego oraz przez podległe organy. Tak więc możemy powiedzieć, że dowódca kieruje osobiście i przez

sztab. Wnikając jednak głębiej w istotę programu dostrzegamy, iż w działalności tej powinien również oddziaływać wykorzystując organizację partyjną oraz młodzieżową. Regulując odpowiednio oddziaływania w tych płaszczyznach można osiągnąć wysokie rezultaty. Ale i do takiego działania niezbędna jest odpowiednia wiedza. Otóż, ogólnie rzecz ujmując, procesami sterowania - wszelkimi prawidłowościami występującymi w procesach sterowniczych - zajmuje się cybernetyka, uszczegóławiając zaś problem, prawami funkcjonującymi w procesach ludzkich (społecznych) - cybernetyka społeczna. Konkludując można zatem wnioskować, iż wiedza z zakresu cybernetyki, głównie zaś cybernetyki społecznej stanowi niezbędny atrybut dobrego kierowania, a co z tego wynika powinna być doskonale opanowana przez absolwentów ASG WP.

Przedstawione wyżej działy wiedzy stanowią podstawę rozwijania szczegółowych umiejętności, a głównie formułowania i podziału zadań, korygowania i integrowania działań zespołów ludzkich, oddziaływania na osobowość podwładnych w szczególności zaś stymulowania (pobudzania) ich do działań przy zastosowaniu czynników integrująco - motywacyjnych.

Ani nabyty wiedzą, ani ukształtowane umiejętności nie gwarantują jednak pozytywnych rezultatów kierowania zespołami ludzkimi. Aby działały one zgodnie z wolą kierującego niezbędne jest to, co często nazywamy dobrą atmosferą pracy. O tym również, przynajmniej w znacznej części decyduje kierujący (dowódca, szef sztabu itp).

Wpływ jednak na to, obok wspomnianej wiedzy i umiejętności, wywiera szereg innych czynników, głównie zaś w zakresie właściwości charakterologicznych, emocjonalnych oraz prawidłowych postaw.

Powszechnie wiadomo, co zostało udowodnione już w wielu badaniach, że podstawową przyczyną emocjonalnych, zwykle nieskoordyno-

wanych działań podwładnych jest apodyktyczność i nerwowość kierownika, a w wojsku najczęściej dowódcy. Ta nerwowość wyrażająca się często ubliżaniem podwładnym, wrzaskliwym komenderowaniem, stwarza przyczynek do natychmiastowej reakcji polegającej na dążności do błyskawicznego działania. Ale jest to wówczas działanie nieplanowe, niezorganizowane, a jego finalnym skutkiem może być jedynie niepowodzenie. Pożądane są zatem właściwości przeciwstawne temu, a do takich głównie należy zaliczyć spokój i opanowanie. Truizmem będzie zapewne wspomnianie, że dowódca (szef, kierownik) reagujący spokojnie, zawsze opanowany, działający po zastanowieniu, wzbudza zaufanie. Zazwyczaj powoduje to podobne zachowanie podwładnego w stosunku do niższych szczebli co w efekcie może przynieść tylko korzyści.

W tym miejscu pozwolimy sobie na małą dygresję. Otóż w czasie jednej z inspekcji dowódca oddziału wymienił jednemu z pododdziałów buty na nowe - do przeglądu musztry, po czym pododdział ten odbywał bieg na 3 km otrzymując ocenę niedostateczną. Dowódca oddziału już na mecie - widząc słaby rezultat - zaczął przy komisji besztać dowódcę pododdziału (przy podwładnych żołnierzach i komisji egzaminacyjnej) zarzucając mu nieudolność i niewłaściwe szkolenie. Dowódca kompanii cierpliwie wysłuchał krzyków, a następnie wykonał zbiórkę pododdziału i odprowadził wojsko do miejsca zakwaterowania. Dowódca oddziału (podpułkownik - dowodzący jednostką 3 lata) stwierdza następnie przy członkach komisji, iż porucznik nawet nie reagował i z takimi nie można pracować. Na stwierdzenie jednego z członków komisji, że najprawdopodobniej znaczny wpływ na uzyskany wynik wywarły nowe buty, dowódca ów odpowiedział „autorytatywnie,” że to nie może mieć wpływu - słaby wynik to konsekwencja tego, że wyższe szkoły oficerskie dają mu takich słabych dowódców. W rzeczywistości okazało się, iż pododdział ten wykonywał dotychczas tego rodzaju

biegi na oceny dobre, a nawet bardzo dobre.

Przykład powyższy dobitnie wskazuje na apodyktyczną i nerwową sylwetkę dowódcy. Neguje spokój i opanowanie podwładnego, który najprawdopodobniej znając przyczynę nie może mieć pretensji do podwładnych. Z kolei podwładny ten nigdy nie będzie szanował dowódcy, najpierw wydał rozkaz, za którego wykonanie miał następnie do niego uwagi.

W tym miejscu rysuje się potrzeba wskazania na tak ważną cechę charakteru jaką jest odpowiedzialność rozumiana jako gotowość do ponoszenia skutków działań realizowanych zarówno osobiście jak i przez podwładnych. Skoro dowódca (szef) postawił zadanie powinien przewidywać jego skutki. Jeżeli było ono złe lub nierealne (co również często się zdarza) nie może mieć pretensji do podwładnych lecz brać na siebie pełną odpowiedzialność. Absolutnie nie do przyjęcia jest już próba obarczenia winą za własne błędy, podwładnego. Wkracza to już bowiem w sferę etyki i niewłaściwej postawy moralnej. Obok uczciwości zabrakło dowódcy w przytoczonym przykładzie i taktu i elementów tak koniecznej w kierowaniu sprawiedliwości społecznej.

Dość typowym zjawiskiem w okresach przygotowawczych przed różnego rodzaju sprawdzianami, kontrolami czy inspekcjami jest wzmożona praca nad wykonaniem tego co powinno być, a nie zostało wykonane w toku bieżącej działalności jednostki organizacyjnej. W wyniku tego dość powszechnym zjawiskiem jest znaczne przemęczenie podwładnych już przed realizacją kontroli i w jej toku. Wynika to najczęściej z braku ciągłości w procesie kierowania. Jeżeli bowiem tak wiele rzeczy pozostało do zrobienia w ciągu kilku dni - rzeczy które powinny być wykonane w ciągu kilku miesięcy to świadczy, iż kierowanie nie było właściwe. Zachodzi tu więc konieczność wskazania jeszcze kolejnych, niezmiernie istotnych cech dowódcy (szefa) jakimi są

systematyczność jak również wymagalność i to zarówno w stosunku do podwładnych jak i do siebie.

Jako fakt zupełnie wystarczająco zbadany i sprawdzony w praktycznej działalności należy uznać konieczność współdziałania w procesie kierowania z organizacjami społecznymi i politycznymi. Głównie chodzi tu o podstawowe organizacje partyjne oraz organizacje młodzieżowe w jednostkach wojskowych. Stanowią one z jednej strony pewne ogniwo mobilizujące do wykonania zadań, potęgujące i wyjaśniające argumentacje dowódcy (szefa), z drugiej zaś można je uznać jako forum wymiany poglądów i wysuwania postulatów i propozycji o charakterze innowacyjnym. Często rzeczowa krytyka, polemiki czy nawet dość ostre wymiany poglądów pozwalają kierownikowi dostrzeżać luki we własnym kierowaniu, pozwalają uzmysłowić sobie racje, których z różnych względów mógł on w dotychczasowej działalności nie dostrzegać. Zebrania i konferencje może kierujący wyzyskiwać również do przedstawiania własnych, zazwyczaj uwzględnianych przez podwładnych racji, przekonujących ich o konieczności takich a nie innych działań. Stąd też tak ważna dla każdego kierownika (dowódcy, szefa) umiejętność przekonywania i rzeczowej argumentacji. Naturalnie w działalności takiej dowódca (szef) nie może stosować form tłumjących rzeczową krytykę, form zastraszających ludzi. Bardzo często wielce mobilizujące podwładnych jest podejście, w którym szef (dowódca) przyznaje im rację, a nawet uwypukla wkład poszczególnych członków w rozwiązaniu określonych problemów.

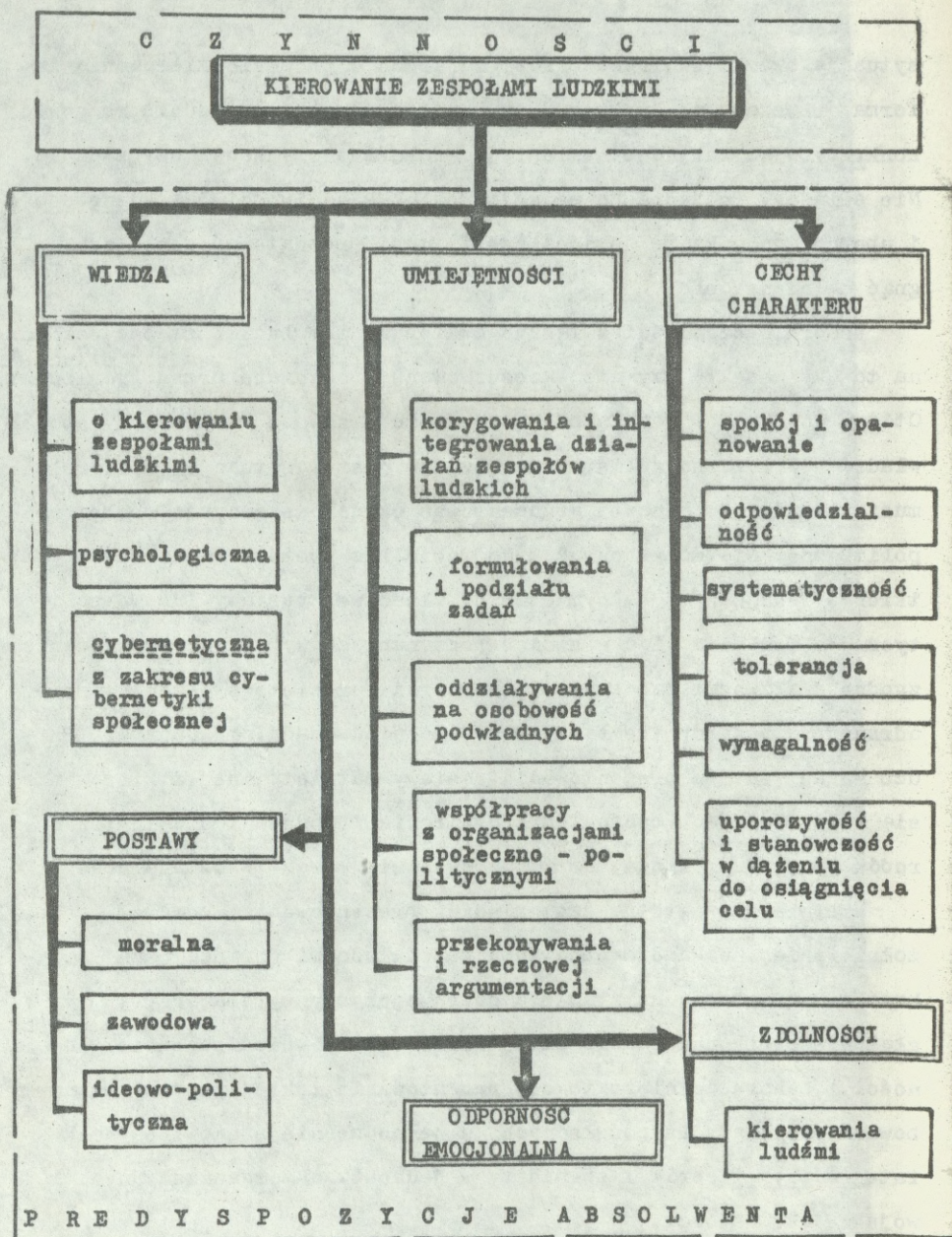
Wiąże się to również z wymogiem właściwie rozumianej tolerancji - uznawania poglądów odmiennych od własnego. Jest to cecha tym istotniejsza, że stanowi w znacznym stopniu o rzeczywistym autorytecie dowódcy (szefa). Tolerancja pozwala jednocześnie na uzewnętrznienie takich cech jak giętkość i elastyczność. Często zmieniająca się

sytuacja oraz różnorodność napływających w procesie kierowania informacji wskazują, że kierujący zmuszony jest odpowiednio reagować, konkretyzując lub nawet zmieniając nakazane czynności czy zadania. Nie świadczy to jednak o negacji takich właściwości jak stanowczość i uporczywość, które dowódca (szef) musi prezentować chcąc osiągnąć założone cele.

Wszelkie czynności związane z kierowaniem ludźmi są bez względu na to czy chcemy, czy nie - obserwowane i oceniane przez tych ludzi. Otóż w wojsku dowódca (szef) reprezentuje zawsze w określony sposób władzę - władzę socjalistyczną. Często jest w sytuacji, w której musi uzasadniać, a nawet argumentować określone decyzje społeczno-polityczne. Nie może jednak tego robić bez prezentowania we wszystkich sytuacjach, w każdym czasie, właściwej postawy ideowo-politycznej. Powinien więc w swoich poczynaniach wykazywać przekonania zgodne z głównymi założeniami ideologii marksistowsko-leninowskiej odrzucając poglądy idealistyczne jako nieuzasadnione naukowo. Bardzo ważne jest tu prezentowanie postawy patriotycznej i kierowanie się w działalności poczuciem zrozumienia i godności dla innych narodów, przy czym słowa muszą pokrywać się zawsze z działalnością.

Niezmiernie istotne jest również prezentowanie wzorowej postawy żołnierskiej. W każdym obcowaniu z podwładnymi dowódca (szef) podkreśla konieczność działań dla dobra ojczyzny wyrażając przy tym głębokie przekonanie. Nie mniej ważne jest również poczucie godności i honoru żołnierskiego. Prezentowanie takiej postawy stanowi bowiem przykład dla podwładnych, a jednocześnie stanowi czynnik integrujący oficerów i żołnierzy w jednostkach organizacyjnych i wojsku jako całości.

Reasumując możemy zatem podkreślić, iż czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi stawiają przed absolwentami uczelni



Rys.3.6. Właściwości absolwenta uczelni niezbędne w realizacji czynności związanych z kierowaniem zespołami ludzkimi

szereg wymogów, w których obok zdolności, wiedzy i umiejętności szczególną funkcję spełniają cecha charakterologiczne oraz wzorowe postawy. Zbiór tych właściwości przedstawiono na rys. 3.6.

3.1.5. Czynności związane z administrowaniem podległymi organizacjami.

Czynności związane z administrowaniem wyłączono nieco sztucznie z ogólnych problemów kierowania jako jego specyficzną formę. Chodzi tu głównie o sprawy funkcjonowania powierzonych dowódcom (szefom) organizacji zgodnie z usankcjonowaniami normatywnymi i prawem. W rzeczywistości bowiem obok swych zasadniczych funkcji dowódczych, dowódca (szef) bardzo często wykonuje czynności polegające między innymi na:

- właściwym utrzymaniu powierzonych obiektów;
- uzgadnianiu z administracją terenową organizowanych przedsięwzięć;
- współdziałaniu z organizacjami społecznymi pracowników cywilnych (związkami zawodowymi);
- organizowaniu zaopatrzenia i pracy pracowników cywilnych.

Wszystkie powyższe czynności wymagają wysokich kompetencji kierownika (dowódcy, szefa) i choć w zasadzie ma on do tego wyspecjalizowane organy to jednak zazwyczaj ponosi pełną odpowiedzialność i podejmuje w tych sprawach decyzje. Dlatego też powinien być zorientowany w zasadniczych problemach gospodarki materiałowej i finansowej oraz zarządzania obiektami. Doświadczenia wskazują, iż w tych dziedzinach absolwent uczelni powinien dysponować określonym zasobem wiedzy przynajmniej z zakresie umiejętności posługiwania się odpowiednimi aktami normatywnymi (przepisami, zarządzeniami, uchwałami itp.). Jednocześnie wymagając od pracowników

(organów) określonych działań, konieczne jest orientowanie się w trudnościach jakie mogą oni napotkać w swej działalności. Problem ten dotyczy również funkcjonalności obiektów.

Naturalnie dowódca (szef) nie może znać wszelkich uwarunkowań takiej działalności (posiąść wiedzy szczegółowej) i dlatego właśnie tak ważna w tej działalności jest umiejętność korzystania z doradztwa i umiejętności specjalistów. Specjaliści bowiem powinni wskazywać różne możliwości działań określając ich ewentualne skutki oraz unormowania prawne. Istnieją jednak przypadki, iż dowódca nie jest w stanie sprawdzić wskazanych uwarunkowań. Podejmując jednak decyzję (podpisanie przedstawionego przez podwładnego dokumentu jest również podjęciem decyzji) musi być pewny jej słuszności. Stąd też tak ważna w tej działalności umiejętność poznawania i doboru odpowiednich współpracowników (podwładnych).

Kierując jednostkami (sztabami, instytutami) absolwenci uczelni utrzymują również ścisły kontakt z pracownikami cywilnymi, a głównie organizacją związków zawodowych. Od ich kultury osobistej, od taktu i znajomości podstawowych zagadnień politycznych i społecznych zależna jest jakość współpracy. Zazwyczaj od dowódcy (szefa), jego umiejętności wyjaśniania skomplikowanych zagadnień polityczno-gospodarczych zależna będzie intensywność i jakość pracy.

Ważne, choć często lekceważone są również czynności związane z prowadzeniem dokumentacji i sprawozdawczości. Zazwyczaj wykonują to podległe kierownikowi (dowódcy, szefowi) organy, lecz jednak on przyjmuje na siebie pełną odpowiedzialność za te przedsięwzięcia. Dlatego właśnie konieczne jest podkreślenie takich cech jak wymagalność oraz skrupulatność i dokładność.

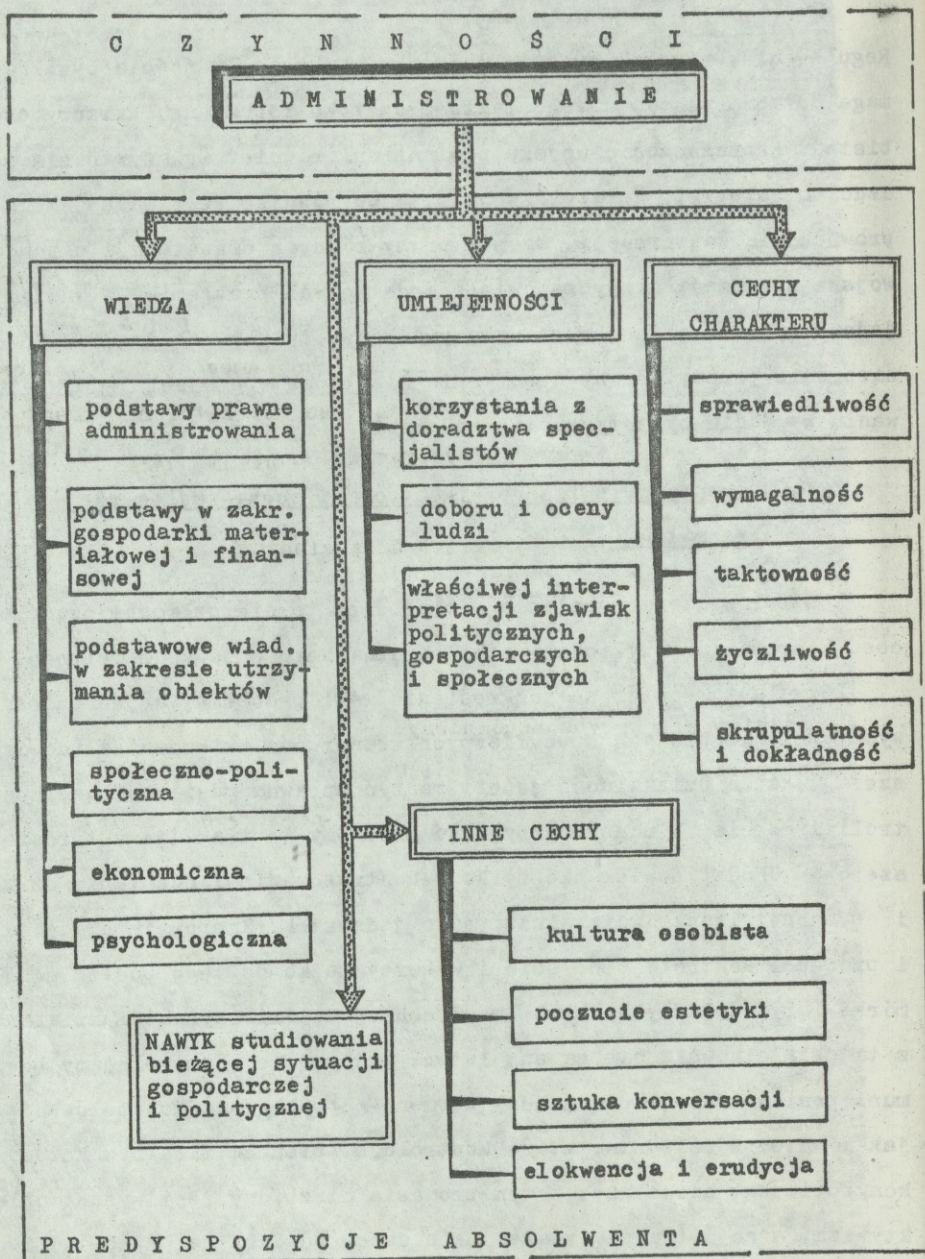
Kierowanie organizacjami wojskowymi, a szczególnie dowodzenie jednostkami stwarza również konieczność dość częstych kontaktów z terenowymi organami władzy oraz innymi organizacjami cywilnymi.

Regulowanie, różnych kwestii na styku wojska z ludnością cywilną wymaga od absolwentów dużego taktu i szeroko rozumianej kultury osobistej. Reprezentując wojsko powinni oni również wykazywać się poczuciem estetyki, dużą elokwencją, a co również jest ważne sztuką prowadzenia konwersacji. Częste próby różnych organizacji o pomoc wojska stwarzają zazwyczaj wiele dodatkowych problemów. W każdym jednak wypadku oficer musi wykazywać dużą życzliwość i gotowość do niesienia pomocy. Cechy absolwenta niezbędne w procesie administrowania w ujęciu syntetycznym przedstawiono na rys. 3.7.

3.1.6. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów.

Kontrolowanie i ocenianie - choć jest to nierozłączna część procesu kierowania - wyłączono jako odrębną całość jedynie roboczo.

Pozwala to bowiem na podkreślenie wagi problemu, a jednocześnie wyodrębnienie pewnych specyficznych właściwości kierownika (dowódcy, szefa). Każda działalność jeżeli ma być sprawna musi podlegać kontroli i ocenie. W naszym przypadku problemy te traktujemy bardziej szeroko. Chodzi bowiem nie tylko o kontrolowanie i ocenianie działań i czynności lecz również ludzi jako jednostek. Kierownik organizuje i prowadzi kontrolę osobiście i wykorzystując do tego podległe komórki lub podwładnych. Wbrew powszechnej opinii czynności związane z tą działalnością nie są ani łatwe, ani proste. Kontrolujący bowiem musi posiadać niezbędną wiedzę zarówno o problemach kontrolowania jak również z dziedzin, które kontroluje. Efektem finalnym każdej kontroli jest ocenianie. W tym procesie niezbędny jest wysoki obiektywizm, a co z tym się wiąże takie cechy dowódcy jak sprawiedliwość i rzeczowość. Aby jednak sprostać takim wymogom konieczna jest duża wnikliwość, dociekliwość i spostrzegawczość, to zaś nierozzerwalnie

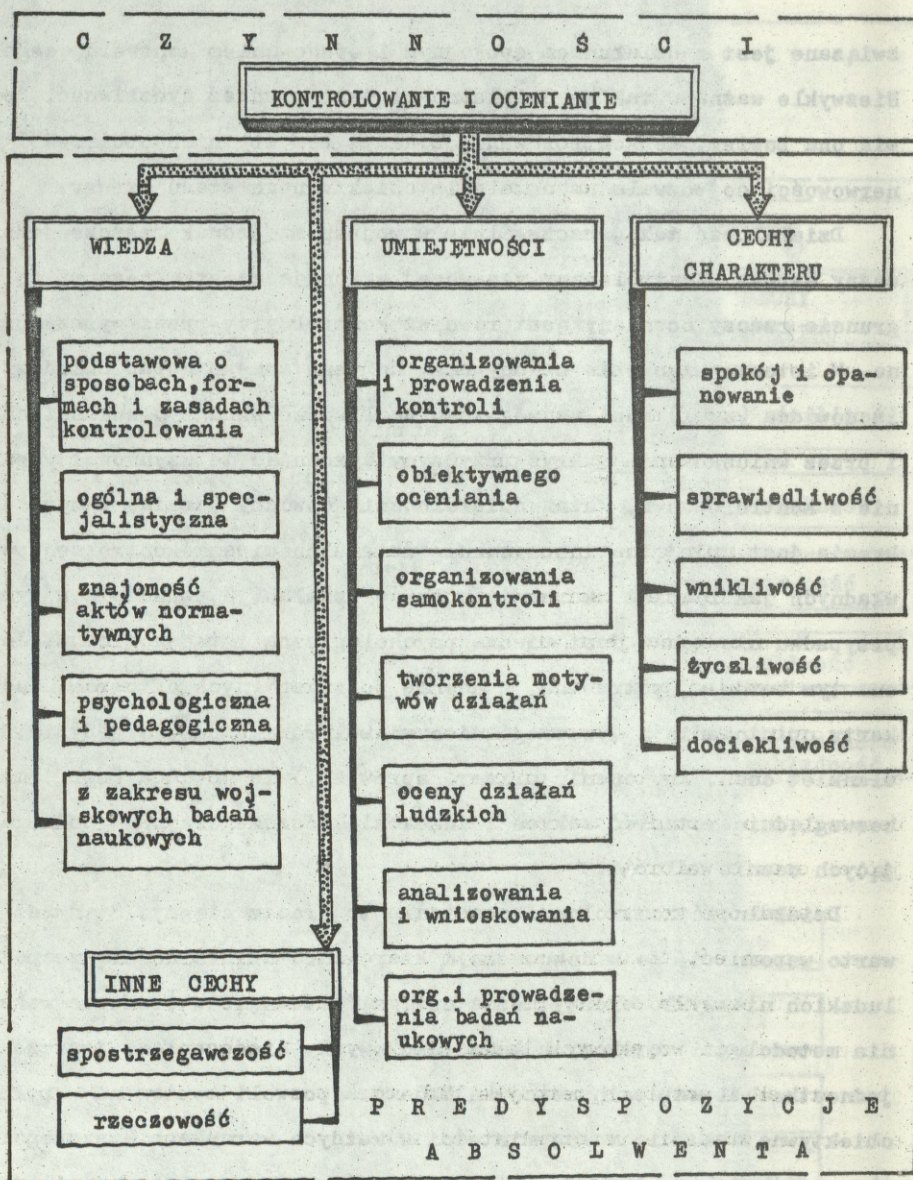


Rys. 3.7. Właściwości absolwenta ASG WP niezbędne w procesie administrowania

związane jest z działaniem spokojnym i opanowaniem kontrolującego. Niezwykle ważna w takiej działalności jest również życzliwość. Sprawia ona bowiem, że kontrolowani działają bez zbytnich obciążeń i nerwowości co pozwala na ustalenie obiektywnego stanu rzeczy.

Działalność taka, szczególnie w wojsku ma jednak jeszcze jeden ważny aspekt. Kontrolowany zazwyczaj wykonuje część tego za co w gruncie rzeczy oceniany jest również kontrolujący przez wyższe organa. W istocie więc obie strony dążą do tego samego celu. Świadczy to, iż dowódca (szef) musi szczegółowo analizować skutki niewłaściwości i przez wnioskowanie wykryć przyczyny wykonując te czynności wspólnie z kontrolowanym. Ważną działalnością dowódcy (szefa) w tym zakresie jest umiejętne inspirowanie działalności samokontrolnej podwładnych jak również tworzenia motywów działań. Z pewnością w tym przypadku niezbędna jest wiedza psychologiczna i pedagogiczna. Jest ona tym bardziej potrzebna, w ocenie poszczególnych oficerów. Suche karty opiniowania z wyszczególnionymi walorami stanowią jedynie blankiet ocen. Aby ocenić oficera sprawiedliwie dowódca (szef) musi bezwzględnie rozumieć zakres i znaczenie poszczególnych - podlegających ocenie walorów.

Działalność kontrolna i ocenianie to proces ciągły. Stąd też warto wspomnieć, że w nowoczesnym kierowaniu działalnością zespołów ludzkich niezwykle efekty można osiągnąć stosując w praktyce wskazania metodologii wojskowych badań naukowych. Niedoceniana jeszcze w jednostkach i sztabach metodyka badawcza pozwoli bowiem na w pełni obiektywne zbadanie rzeczywistości w każdych warunkach - szczególnie okresu pokojowego. Sądzić można, iż współczesne dowodzenie nie powinno już funkcjonować bez takiej działalności. Stąd też absolwentom uczelni niezbędna jest zarówno wiedza w tym zakresie, jak również pewne umiejętności w organizowaniu procesu badawczego.



Rys.3.8. Właściwości absolwenta uczelni niezbędne w realizacji czynności związanych z kontrolą i oceną podległych jednostek i zespołów

Widzimy zatem, że czynności związane z kontrolowaniem i ocenianiem wymagają od absolwentów zarówno szerokiej wiedzy, jak i pewnych umiejętności oraz cech charakterologicznych. Układ tych niezbędnych właściwości przedstawiono na rys. 3.8.

...

Reasumując dotychczasowe rozważania dotyczące czynności zawodowych absolwentów uczelni zauważamy, iż dominujący wpływ na efektywność i funkcjonalność ich działań wywierają wiedza, umiejętności i pewne cechy charakterologiczne. Szereg innych właściwości potraktowano raczej marginalnie, głównie z tego powodu, że w swej istocie stanowią one o ważności i wartości tych zasadniczych. Nie wynikają zatem bezpośrednio z czynności zawodowych ale stanowią o sprawności działań. Cechy te będą przedmiotem dalszych rozważań.

W przedstawionym ujęciu starano się wyeksponować to co powinno wpływać na kształcenie w uczelni. Stąd też, nie zastosowano zbyt wielu uogólnień, ale również nie wchodziło w zbyt wiele szczegółów, unikając rozdrobnień co w efekcie mogłoby zaciemnić obraz zastosowanego podejścia. Naturalnie wszystkie przedstawione podziały i ujęcia nie mogą być traktowane zbyt dosłownie. Mają one raczej charakter roboczy i stanowią jedynie czynnik pomocny w dojściu do zamierzonego celu.

3.2. Model osobowo - zawodowy absolwenta.

Problemy związane z modelem osobowo - zawodowym jako wzorcem obejmującym ogół wymagań nie są zjawiskiem nowym. Nad potrzebą konstrukcji takich modeli zastanawiano się już dawno. Wagę problemu podkreślano szczególnie w założeniach dydaktyki innowacyjnej w wojsku oraz uwzględniano w koncepcji Wzorcowego Systemu Przygotowania Nowoczesnego Dowódcy (WSPND). Można zatem uznać, iż lata siedemdziesiąte były okresem szczególnej intensyfikacji prac nad tym problemem. Stąd też model osobowo-zawodowy absolwenta stanowi w zasadzie już dzisiaj podstawę doboru i konstrukcji treści kształcenia w ASG WP. Należy jednak uwzględnić fakt, iż wielu badaczy dostrzega pewne niedoskonałości w tym i innych modelach osobowościowych oficera. Dlatego właśnie próby przedstawienia innych ujęć.¹⁾ Popularne w ostatnim czasie stały się również podejścia, w których dominującą rolę przypisuje się charakterystyce zawodowej absolwenta, będącej w swej istocie wyznacznikiem funkcjonalności zawodowej.²⁾ Ponieważ w zasadzie charakterystyce zawodowej nadaje się znaczenie, w którym stanowi ona „...zespół cech zapewniających absolwentowi możliwość pełnienia przewidzianych dla niego funkcji zawodowych...”, można ją uznać również jako określony model, może jedynie w mniejszym zakresie, choć często

1) Por. między innymi prace: R. Wróblewskiego, Model zawodowo-osobowy dowódcy oddziału w aspekcie wymagań przyszłego pola walki. Warszawa 1983; B. Szulca, Doskonalenie procesu wyłaniania i kształcenia słuchaczy szczególnie uzdolnionych w ASG WP. Warszawa 1984; R. Sznajder, B. Szulc i inni, Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych. W-wa 1987

2) Por. J. Jura. Funkcjonalność zawodowa absolwenta wyższej szkoły wojskowej jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego. Warszawa 1986.

opisowo bardziej rozbudowany.

W prezentowanym w dotychczasowych rozważaniach podejściu wyodrębniono charakterystykę zawodową (patrz rys.3.2.) lecz w takim ujęciu stanowi ona niejako zbiór cech wynikających z czynności zawodowych absolwentów uczelni co przedstawiono na rys.3.9. Z drugiej jednak strony stanowić będzie również element modelu osobowo - zawodowego. Dlatego więc charakterystyka zawodowa nie będzie stanowiła oddzielnego problemu naszych rozważań, choć w rzeczywistości jej istotę zawarto w dotychczasowej analizie.

Podstawę konstruowania stosowanych w praktyce modeli osobowo-zawodowych absolwentów szkół wojskowych stanowiły różne wyznaczniki. Model osobowo - zawodowy absolwenta ASG WP zbudowano na podstawie takich uwarunkowań jak:¹⁾

- ustalenia zawarte w regulaminach walki i regulaminach sił zbrojnych;
- ustalenia zawarte w „Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL;”
- ustalenia zawarte w „Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej”;
- zakres obowiązków zawodowych i społecznych na typowych stanowiskach służbowych absolwentów;

Nieco inne podejście zaprezentowali R. Wróblewski oraz J.Jura. Wyznacznikiem ich konstrukcji była naukowa koncepcja T.Tomaszewskiego wskazująca, że podstawowymi czynnikami określającymi przydatność zawodową są kwalifikacje i motywacje, przy czym drugi z autorów, określając funkcjonalność osobowo - zawodową absolwenta uczelni wojskowej, dostrzega konieczność włączenia do tych właściwości takich

1) Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy Akademii Sztabu Generalnego WP. Warszawa 1985, s.4 - 5.

dotychczasowych składowych jak: predyspozycje i postawy.¹⁾ Wszystkie powyższe propozycje w celu dokonania niezbędnych porównań przedstawiono w załącznikach 1 - 4.

W ostatnich dwóch prezentowanych podejściach na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że autorzy uwzględnili dorobek tak polskiej dziedziny naukowej, jaką jest prakseologia.²⁾

Dotychczasowa praktyka wskazuje, że jeżeli model osobowo-zawodowy ma stanowić podstawę formułowania celów i konstrukcji treści kształcenia powinien zawierać duży stopień szczegółowości i ujmować wszystkie niezbędne właściwości absolwentów.

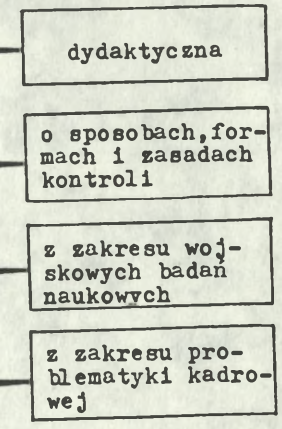
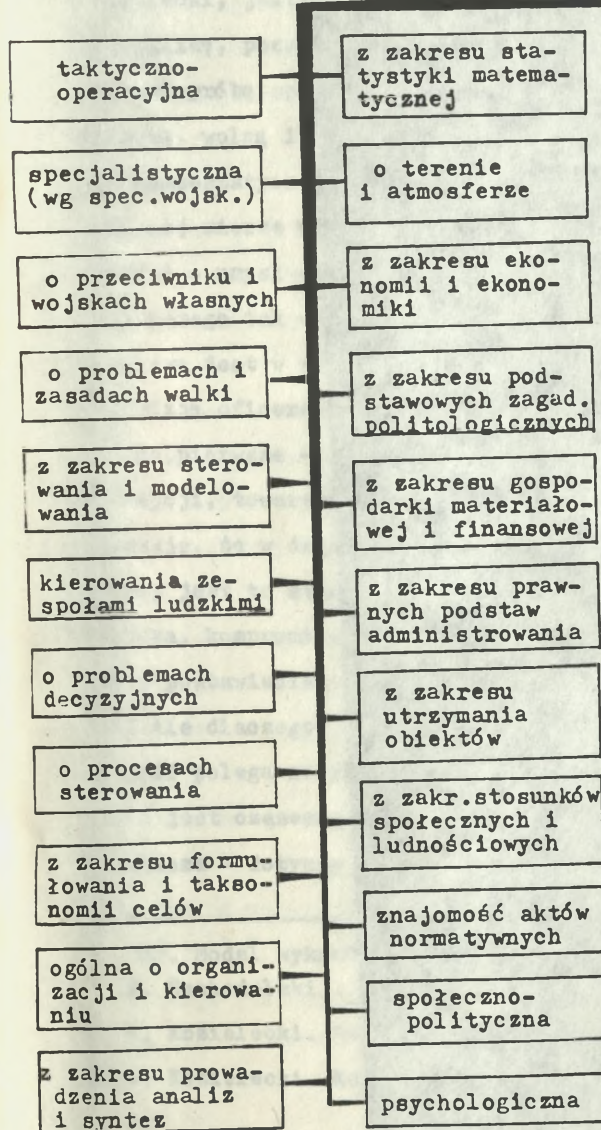
Stwierdziliśmy już, że głównym wyznacznikiem zbioru cech w modelu są czynności zawodowe absolwenta. A zatem wszystkie wskazane dotychczas właściwości powinny znaleźć odzwierciedlenie w tym modelu. Są jednak również inne elementy, które w dużym stopniu mogą wpływać na taką, a nie inną konstrukcję modelu. Tak zatem muszą w nim znaleźć odzwierciedlenie dotychczasowe osiągnięcia oraz wskaźniki stanowiące podstawę funkcjonującego dotychczas w uczelni modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

Wydaje się, iż znaczny wpływ na konstruowanie takiego modelu powinny wywierać pewne ogólne koncepcje czy teorie człowieka, szczególnie człowieka współczesności. ASG WP kształci oficerów na poziomie drugiego stopnia studiów wyższych. Wskazuje to, że absolwent powinien być - ogólnie rzecz ujmując - człowiekiem wykształconym w szerokim tego słowa znaczeniu. W naszych rozważaniach szczególny wpływ na proces modelowania wywarły koncepcje i propozycje przedsta-

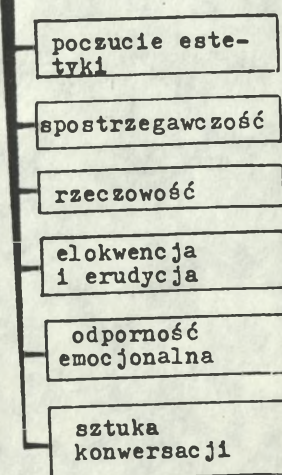
1) J. Jura. Koncepcja metodologii konstruowania programów kształcenia podchorążych. „Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej” 1987, nr 2.

2) Powszechnie za twórcę prakseologii uważa się polskiego uczonego profa Tadeusza Kotarbińskiego.

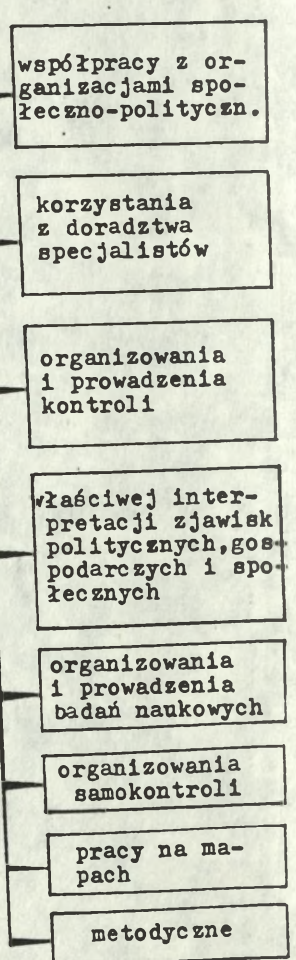
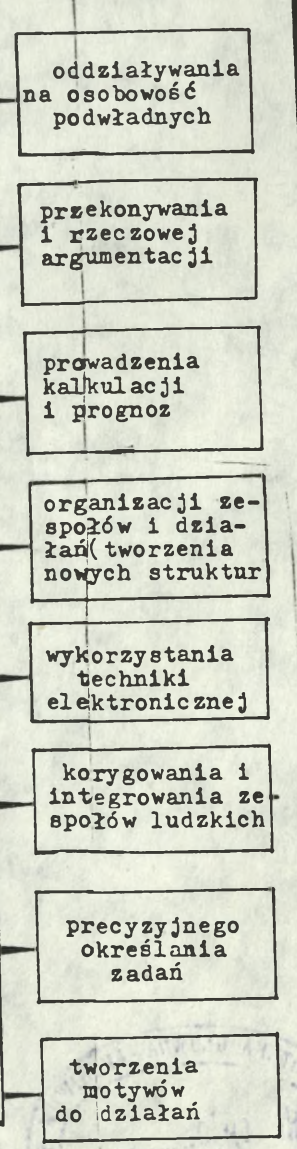
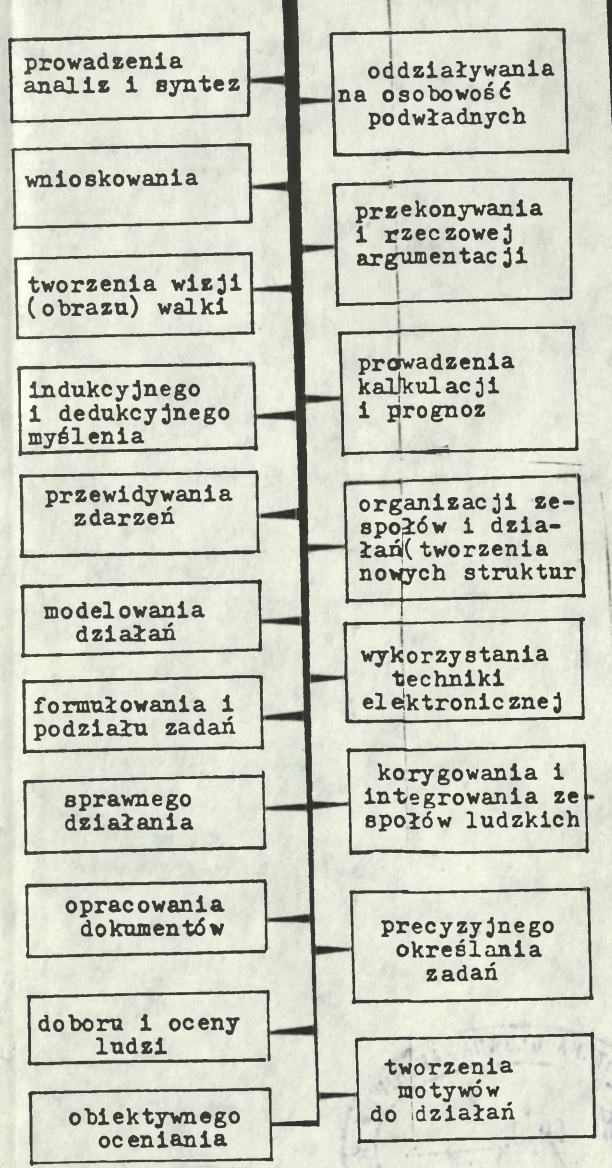
WIEDZA



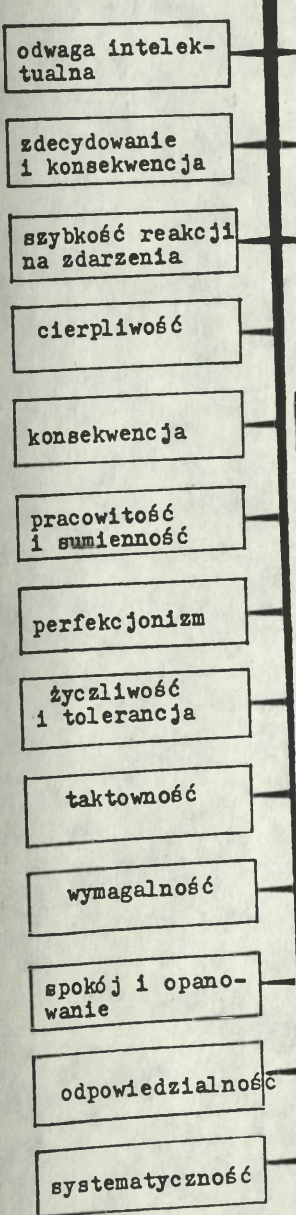
INNE WŁAŚCIWOŚCI



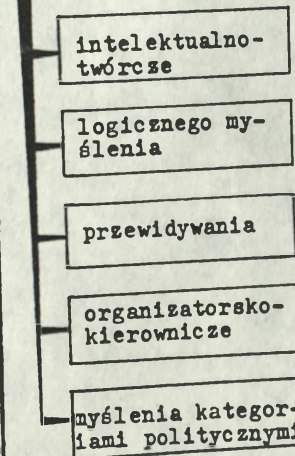
UMIEJĘTNOŚCI



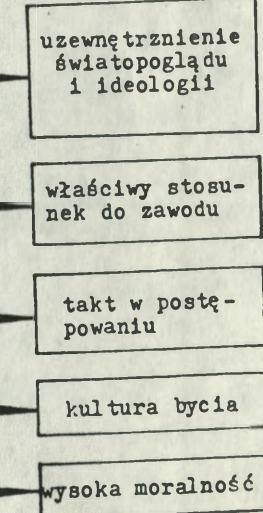
CECHY CHARAKTEROLOGICZNE



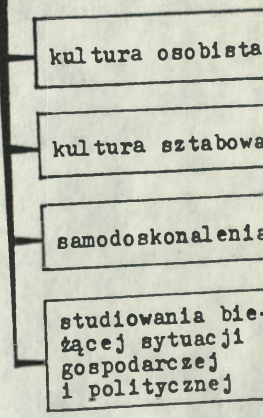
ZDOLNOŚCI



POSTAWY



NAWYKI



Rys.3.9. Właściwości absolwenta wynikające z czynności zawodowych

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 12309

BIBLIOTEKA
Zbiórki Specjalnych
2812
MP

wione na sesji naukowej poświęconej problemom wykształconego Polaka.¹⁾ Istotne znaczenie w konstruowaniu modelu absolwenta uczelni ma wielce interesująca koncepcja człowieka transgresyjnego - homo transgressivus.²⁾ Jak stwierdza twórca tej koncepcji prof. Józef Kozielecki, jest ona „...pewną próbą wyjścia poza behawioryzm i psychoanalizę, poza psychologię humanistyczną i nowoczesny kognitywizm. Stanowi próbę spojrzenia na jednostkę jako na osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostatyczną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości - umysł oraz wolę.”³⁾

Dlatego tak ważną wagę przywiązujemy do tej właśnie koncepcji. Przyczyn jest w zasadzie kilka. One właśnie regulują w pewnym sensie wizję oficera - absolwenta uczelni - przyszłości.

Po pierwsze - działaniom ludzkim, jak słusznie zauważa autor koncepcji, towarzyszą zawsze określone stany emocjonalne. Praktyka wskazuje, że w działaniach ochronnych (zachowawczych) oficera zazwyczaj jest to stan lęku i zagrożenia. Boimy się zatem utraty stanowiska, kompromitacji; zkiej dla nas reakcji przełożonych związanej z pozbawieniem pewnych profilów (nagrody, awanse, odznaczenia) itp. Ale dlaczego? Przypuszczać można, iż dlatego, że nasza działalność polega na realizowaniu nawyków i normatywów, z których część jest czasem nieznana. Działalność nasza jest więc typowo zachowawcza - dotyczy bowiem utrzymania status quo. Cele działań od-

1) Por. Model wykształconego Polaka. Materiały sesji naukowej (red. B. Suchodolski). Warszawa - Wrocław 1980.

2) J. Kozielecki. Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987.

3) J. Kozielecki. Koncepcja..., s. 5-6.

zwierciedlają zaś tylko to co nakazano. Inaczej sytuacja wygląda w działaniach transgresyjnych - czyli wychodzących „poza”, poza to co jest ustalone. Wówczas cele zakładają przekroczenie pewnych granic, granic dotychczasowych osiągnięć. W takich przypadkach dominują stany pozytywne. W trakcie realizacji czynności nadzieja dokonania czegoś, przekroczenia granicy dawnych osiągnięć, w wypadku zaś sukcesu (realizacji celu) duma z tego, że dokonano się czegoś.

Po drugie działania transgresyjne, często nawet ekspansyjne można uznać jako siłę napędową innowacji i twórczości, a te właśnie elementy stanowią o postępie. Przy tym należy zauważyć, że im lepsze warunki do tego typu działalności stworzymy, tym szerszy będzie zasięg innowacji, tym szybszy postęp we wszelkich dziedzinach działalności wojskowej.

Po trzecie - działania w stylu transgresyjnym eliminować mogą szereg ubocznych właściwości kierowania w wojsku, głównie zaś frustracji i stresów. Wyrabiają one tak ważny pierwiastek w działalności wojskowej jak siła woli wyrażająca się w dążności do osiągnięcia założonych celów.

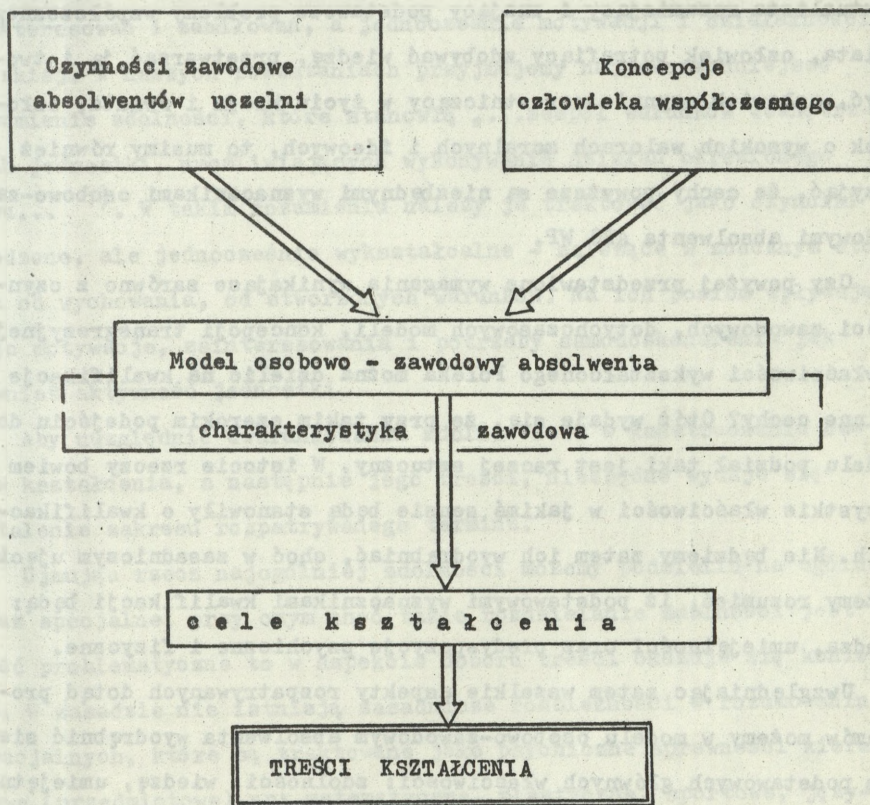
Z powyższego można zatem wnioskować, iż działania o charakterze transgresyjnym są ukierunkowane na wyniki przekraczające granice dotychczasowych osiągnięć, na przekraczanie wyników określanych przez wypracowane algorytmy. Świadczy to, że gdybyśmy przyjęli taką koncepcję w kształceniu oficerów spełniono by warunek „kształcenia dla przyszłości,” a jednocześnie zwiększono zainteresowania i ambicje, albowiem jak słusznie zauważa autor koncepcji transgresja „...to czyn, którego celem jest wyczyn...” 1)

Transgresja jako swego rodzaju ekspresja osobowości spełnia

1) Dzieło cyt., s. 60.

również warunek indywidualizacji oraz typowych dążeń ludzkich.

W aspekcie powyższych rozważań dochodzimy więc do stwierdzenia, że wskazany na rys. 3.2 model procesu wyprowadzania treści kształcenia z czynności zawodowych nie daje pełnego obrazu proponowanego podejścia. Konieczne staje się zatem uzupełnienie go przez włączenie prezentowanych tez. Istotą właściwego podejścia w doborze treści kształcenia zaprezentowano na rys. 3.10.



Rys. 3.10. Proces tworzenia treści kształcenia w ASG WP.

Uwzględniając zasadnicze postulaty przedstawionej w ogólnym zarysie koncepcji będziemy zatem eksponować w modelu osobowo-zawodowym takie właściwości jak zdolności twórcze, motywacje poznawcze i hubrystyczne, a także odwagę, siłę woli i wytrwałość.

Jak już wskazywano, podstawą do modelu osobowo-zawodowego absolwenta są również pewne wskaźniki „modelu wykształconego Polaka.” Jeżeli przyjmiemy, że wykształcony człowiek to wysokiej klasy intelektualista rozumiejący i znający podstawowe problemy współczesnego świata, człowiek potrafiący zdobywać wiedzę, przetwarzać ją i tworzyć, człowiek czynnie uczestniczący w życiu kraju i świata, człowiek o wysokich walorach moralnych i ideowych, to musimy również przyjąć, że cechy powyższe są niezbędnymi wyznacznikami osobowo-zawodowymi absolwenta ASG WP.

Czy powyżej przedstawione wymagania wynikające zarówno z czynności zawodowych, dotychczasowych modeli, koncepcji transgresyjnej i właściwości wykształconego Polaka można dzielić na kwalifikacje i inne cechy? Otóż wydaje się, że przy takim szerokim podejściu do modelu podział taki jest raczej sztuczny. W istocie rzeczy bowiem wszystkie właściwości w jakimś sensie będą stanowiły o kwalifikacjach. Nie będziemy zatem ich wyodrębniać, choć w zasadniczym ujęciu możemy rozumieć, iż podstawowymi wyznacznikami kwalifikacji będą: wiedza, umiejętności oraz predyspozycje psychiczne i fizyczne.

Uwzględniając zatem wszelkie aspekty rozpatrywanych dotąd problemów możemy w modelu osobowo-zawodowym absolwenta wyodrębnić siedem podstawowych głównych właściwości: zdolności, wiedzę, umiejętności, cechy charakterologiczne, postawy, sprawności fizyczno-psychiczne oraz motywacje.

3.2.1. Zdolności

Zdolności jako swoiste cechy osobowości ludzkiej stanowią do dziś przedmiot wielu badań i rodzących się kontrowersji. Rozumienie terminu nie jest do dziś absolutnie jednoznaczne. Różne definicje obejmują znaczny krąg zjawisk i procesów, wkraczając w sfery emocjonalnego i intelektualnego życia człowieka. Podejmują różne kwestie zainteresowań i zamiłowań, a jednocześnie motywacji i działalności ludzkiej. W naszych rozważaniach przyjmujemy najpowszechniejsze rozumienie zdolności, które stanowią „...zespół warunków wewnętrznych jednostki, umożliwiających wykonywanie działań określonego typu...”¹⁾. W takim rozumieniu należy je traktować jako czynniki wrodzone, ale jednocześnie wykształcalne - zależące w znacznym stopniu od wychowania, od stworzonych warunków. Na ich poziom wpływają więc motywacje, zainteresowania i potrzeby samodoskonalenia jak również aktywność jednostki.

Aby uwzględnić uwarunkowania zdolnościowe w konstruowaniu celów kształcenia, a następnie jego treści, niezbędne wydaje się ustalenie zakresu rozpatrywanego terminu.

Ujmując rzecz najogólniej zdolności możemy podzielić na ogólne oraz specjalne, przy czym choć takie rozdzielenie zdolności jest dość problematyczne to w aspekcie doboru treści okazuje się konieczne. W zasadzie nie istnieją zasadnicze rozbieżności w rozumowaniu specjalnych, które są traktowane jako psychiczne sprawności kierunkowe (przedmiotowe) np: matematyczne, plastyczne, sportowe, językowe itp.

1) W. Szewczuk (red.) Słownik psychologiczny. Warszawa 1985.

Stanowią one zatem pewien określony kierunek działalności ludzkiej. Dotychczasowe badania psychologów wykazały, że w takim rozumieniu, istnieją ludzie posiadający pewne wewnętrzne uwarunkowania do kierowania zespołami ludzkimi oraz organizowania różnych działań. Wyraża się to głównie w szybkości i trafności podejmowanych przedsięwzięć. Ponieważ, jak już wskazywano, istota funkcji oficerskich wyraża się przede wszystkim w organizowaniu działań oraz kierowania zespołami ludzkimi to właśnie tego typu zdolności powinien posiadać absolwent ASG WP.

Z kontrowersyjnymi poglądami spotykamy się rozpatrując zakres zdolności ogólnych. Często są one utożsamiane z inteligencją (np Spearman) lub myśleniem. Np. J.P. Guilford utożsamiając zdolności ogólne z inteligencją wyróżnił zdolności myślenia rozbieżnego (dywergencyjnego) i zdolności myślenia zbieżnego (konwergencyjnego). Podstawowe zdolności twórcze według tegoż autora to: płynność, giętkość i oryginalność myślenia. Do zdolności ogólnych zalicza się również spostrzegawczość, wyuczalność, wyobraźnię i zręczność, (sprawność ruchową). Utożsamianie z inteligencją ogólną zdolności ogólne rozumie się także jako zdolność do uczenia się, rozwiązywania nowych zadań i problemów oraz przystosowania się do nowych warunków. W. Szewczuk do zdolności ogólnych zalicza spostrzegawczość, inteligencję, wyuczalność, emotywność i mobilność,¹⁾ traktując je jako podstawowe sposoby funkcjonowania człowieka. Wydaje się, że właśnie takie podejście sprzyjać może właściwemu formułowaniu celów, a w rezultacie efektywnemu dobieraniu treści kształcenia.

W konkluzji powyższego, uogólniając możemy więc wyodrębnić jako

1) W. Szewczuk. Psychologia w służbie życia. Warszawa 1982, s. 138.

podstawowe cechy absolwenta następujące zdolności: poznawcze (uczenia się), organizatorsko-kierownicze, ematywne oraz inteligencję obejmującą w aspekcie procesowym spostrzeganie, wyobrażanie a głównie myślenie.

Wydaje się, że w grupie tej można również ująć zdolności, które ogólnie możemy nazwać wychowawczymi. Chodzi tu głównie o te predyspozycje ludzkie, które pozwalają w różnym stopniu oddziaływać na ludzi, wpływać na ich postępowanie i procesy określonych działalności.

Zdolności poznawcze rozumiane jako zdolności uczenia się opanowania określonego zasobu wiedzy wydają się być niezbędną, jedną z podstawowych cech oficera - szczególnie absolwenta ASG WP. Często bowiem wiedza decyduje bądź o skuteczności i sprawności wykonywanych działań. Konieczność opanowania znacznego zasobu szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy jest niezbędna. Stanowi ona jednocześnie podstawę wyrobienia i wykorzystania określonych umiejętności, a także w znacznym zakresie wpływa na właściwości prawidłowego wyobrażenia i myślenia. W myśl powyższego w sensie recepcyjno-reprodukcyjnym jest to sprawność uczenia się - zdobywania wiedzy, w ujęciu bardziej ogólnym to możliwość poznawania rzeczywistości we wszelkich jej aspektach przy uwzględnieniu czasu i trwałości percepcyjnej.

Zdolności organizacyjno-kierownicze rozumiemy tu jako psychiczne predyspozycje osobowe umożliwiające celową, sprawną, skuteczną i ekonomiczną działalność związaną z planowaniem, zarządzaniem i kierowaniem. Wyraża się to często w szybkości i konkretności procesów myślowych, zdecydowaniu oraz ustalaniu właściwych relacji między rzeczami, faktami, zjawiskami i ludźmi. Zdolności te podbudowane odpowiednią, trwałą wiedzą wpływają na nabycie właściwych umiejętności.

Zdolności wychowawcze często określane jako pedagogiczne traktu-

jemy jako walory psychiczne określające możliwości oddziaływania na ludzi, kształtowania i rozwijania ich osobowości oraz modelowania według określonych wzorów. Sposób oddziaływania na ludzi, obcowania z nimi, stosowania właściwej argumentacji połączonej z właściwymi postawami tworzy bowiem sytuację, w której powstaje autorytet dowódcy (szefa). Właściwe oddziaływanie wychowawcze stwarza prawdziwe kolektywy zdolne do realizacji określonych decyzji. Te właśnie czynniki stanowią podwalinę roli zdolności wychowawczych w zbiorze cech absolwenta uczelni.

Zdolności emotywny to sprawności wchodzenia człowieka w stan emocjonalny w wyniku działania bodźców emocjonalnych oraz wywoływania w sobie stanów emocjonalnych w sposób zamierzony.¹⁾

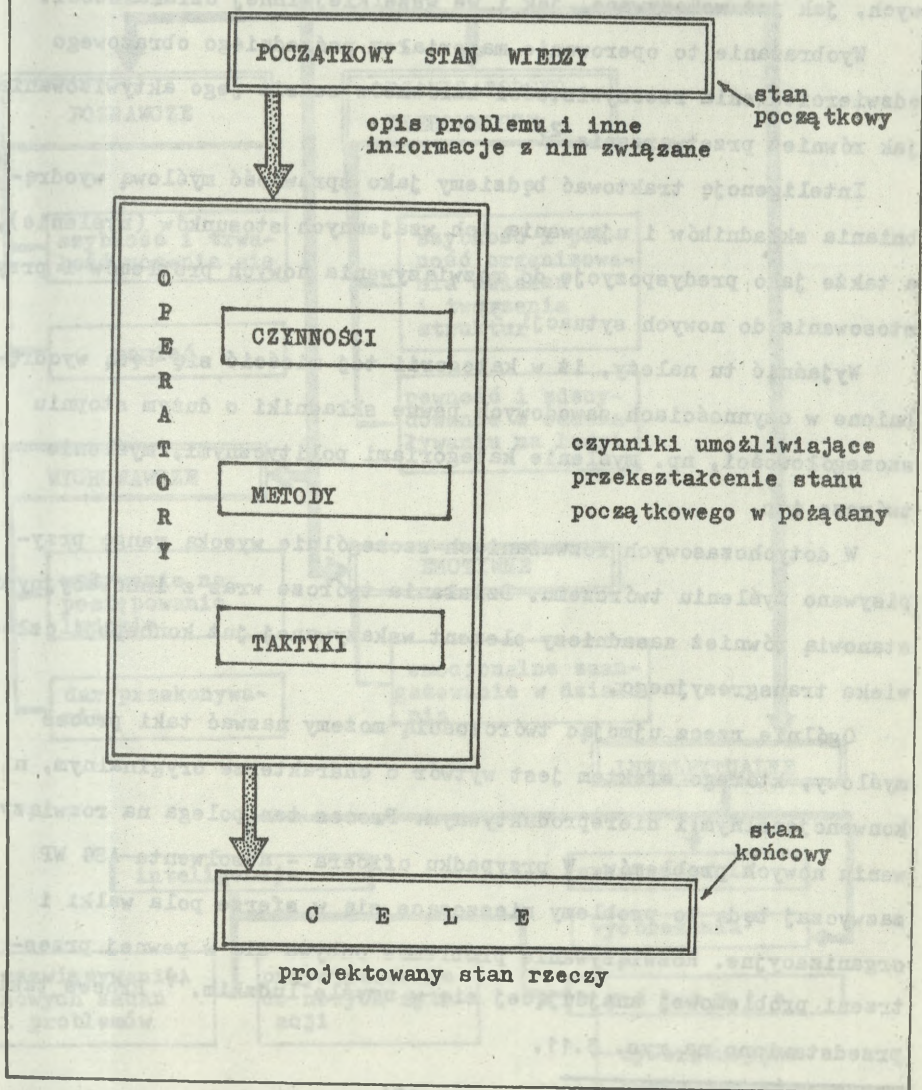
Uogólniając, mówiąc o zdolnościach emotywnych będziemy mieli na myśli głównie to co zazwyczaj nazywamy wrażliwością emocjonalną. Istotne w rozpatrywanej problematyce jest głównie to, aby dostrzeżać różnice w sposobie i zakresie reagowania emocjonalnego. Pozytywna wrażliwość przejawiać się może głównie w złożonych i bogatych treściowo uczuciach co zazwyczaj wyraża się w dużym zaangażowaniu w wykonywane czynności. W sensie negatywnym emotywność przejawia się w prymitywnych reakcjach bezwarunkowych, które powodują zbytnią ekscytację i nerwowość w poczynaniach.

Zdolności intelektualne to zespół predyspozycji obejmujący spostrzeganie, wyobrażanie oraz myślenie, albo ogólniej mówiąc inteligencję.

Spostrzeganie, za W. Szewczukiem, będziemy rozumieć jako „...sprawność wyodrębniania przedmiotów i zjawisk w odzwierciedlanej bezpośrednio rzeczywistości, a w obrębie przedmiotów i zjawisk ich

1) Por. W. Szewczuk. Psychologia. Warszawa 1975, t.2, s.286.

P R Z E S T R Z E Ń P R O B L E M O W A



Rys.3.11. Elementy przestrzeni problemowej

części składowych lub cech.¹⁾ Właściwość taka jest niezbędna oficerowi - absolwentowi uczelni zarówno w wykonywaniu czynności zawodowych, jak już wskazywano, jak i we wszelkiej innej działalności.

Wyobrażanie to operowanie materiałem pośredniego obrazowego odzwierciedlenia rzeczywistości zarówno w sensie jego aktywizowania, jak również przetwarzania.²⁾

Inteligencję traktować będziemy jako sprawność myślową wyodrębniania składników i ujmowania ich wzajemnych stosunków (myślenie), a także jako predyspozycje do rozwiązywania nowych problemów i przystosowania do nowych sytuacji.³⁾

Wyjaśnić tu należy, iż w kategorii tej mieścić się będą wyodrębnione w czynnościach zawodowych pewne składniki o dużym stopniu szczególności, np. myślenie kategoriami politycznymi, myślenie twórcze itp.

W dotychczasowych rozważaniach szczególnie wysoką rangę przypisywano myśleniu twórczemu. Działania twórcze wraz z innowacyjnymi stanowią również zasadniczy element wskazywanej już koncepcji człowieka transgresyjnego.

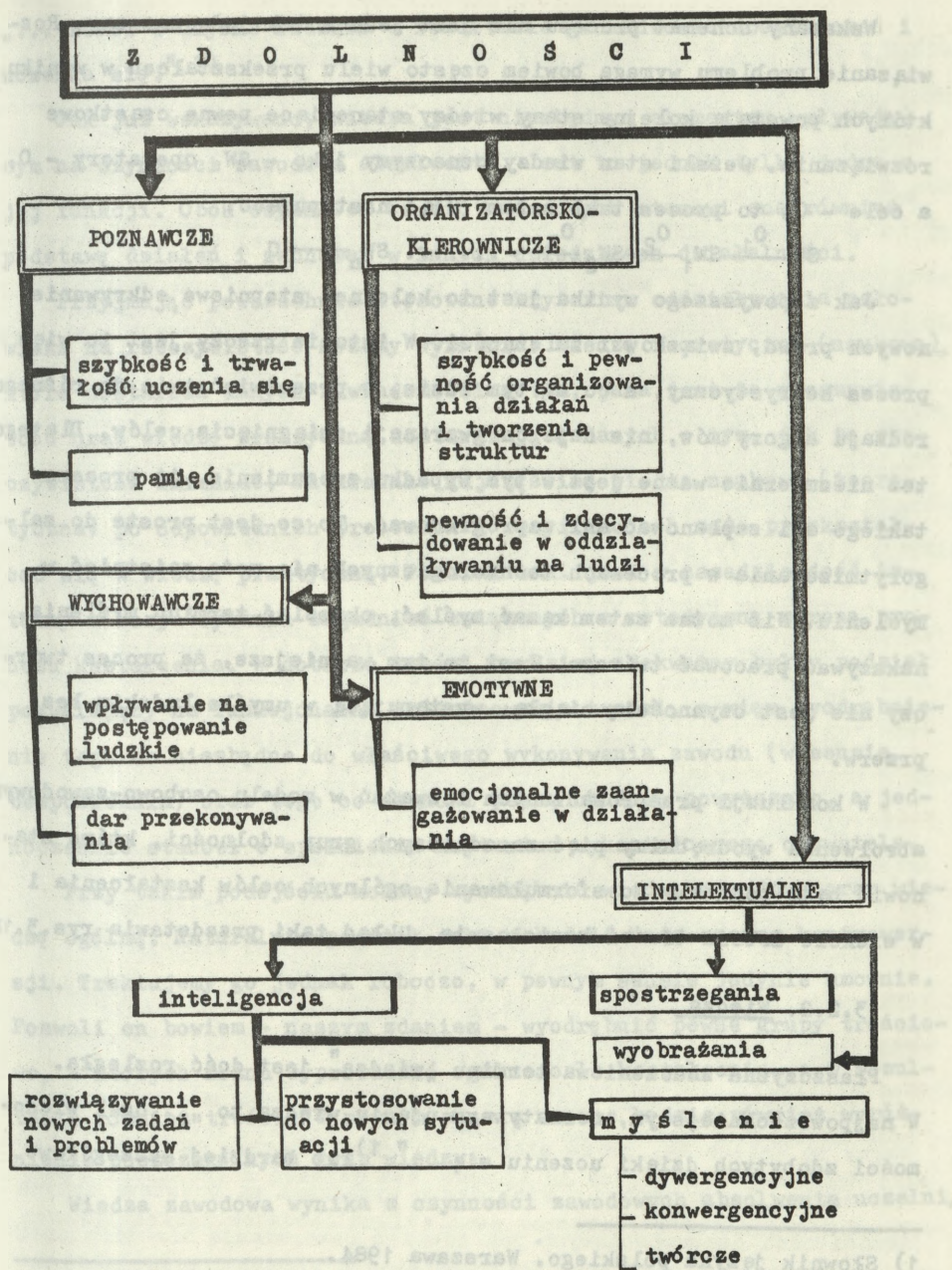
Ogólnie rzecz ujmując twórczością możemy nazwać taki proces myślowy, którego efektem jest wytwór o charakterze oryginalnym, niekonwencjonalnym i niereproduktywnym. Proces ten polega na rozwiązywaniu nowych problemów. W przypadku oficera - absolwenta ASG WP zazwyczaj będą to problemy mieszczące się w sferze pola walki i organizacyjne. Rozwiązywanie problemów odbywa się w pewnej przestrzeni problemowej znajdującej się w umyśle ludzkim.⁴⁾ Proces taki przedstawiono na rys. 3.11.

1) W. Szewczuk. Psychologia..., s. 284

2) tamże, s. 284

3) tamże, s. 284-286

4) Por. J. Kozielecki. Koncepcja transgresyjna..., s. 80 - 96.



Rys.3.12. Zakres zdolności w modelu osobowo-zawodowym absolwenta ASG WP

Wskazany schemat procesu nie jest jednak tak jednoznaczny. Rozwiązywanie problemu wymaga bowiem często wielu przekształceń w wyniku których powstają kolejne stany wiedzy stanowiące pewne cząstkowe rozwiązania. Jeżeli stan wiedzy oznaczymy jako - SW, operatory - O, a cele - C, to proces taki możemy ująć następująco:

$$SW \xrightarrow{O_1} SW_1 \xrightarrow{O_2} SW_2 \xrightarrow{O_3} \dots \dots \dots SW_n \xrightarrow{\quad} C$$

Jak z powyższego wynika jest to kolejne, stopniowe odkrywanie nowych prawd, związków i zależności. W istocie rzeczy jest to więc proces heurystyczny, a co za tym idzie, w przeciwieństwie do różnego rodzaju algorytmów, nie daje on gwarancji osiągnięcia celów. Dlatego też niezmiernie ważne jest w tym wypadku zrozumienie, iż procesu takiego ani zaplanować ani zaprogramować. To co jest proste do zalgorytmizowania w procesach technologicznych nie może zaistnieć w myśleniu. Nie można zatem kazać myśleć, określać terminu myślenia, nakazywać pracować twórczo. Jest to tym ważniejsze, że proces twórczy nie jest czynnością ciągłą, występującą w umyśle ludzkim bez przerw.

W konkluzji przeprowadzonych rozważań w modelu osobowo-zawodowym absolwenta wyodrębnimy pięć zasadniczych grup zdolności, które stanowią podstawę do sformułowania ogólnych celów kształcenia i w efekcie doboru treści kształcenia. Układ taki przedstawia rys.3.12

3.2.2. Wiedza

Płaszczyzna znaczeniowa terminu „wiedza” jest dość rozległa. W najpowszechniejszym, normatywnym ujęciu wiedza to „...ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się...”,¹⁾ lub bardziej szczegółowo

1) Słownik języka polskiego. Warszawa 1984.

"...treści w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się." 1)

Jak już wskazywano, wiedza jest niezbędnym elementem wpływającym na czynności zawodowe absolwenta. Jest to jednak tylko jedna z jej funkcji. Obok czynności czysto zawodowych stanowi ona również podstawę działań i zachowań w innych dziedzinach działalności.

Przyjmując powszechnie stosowane kryterium oddziaływania człowieka na rzeczywistość możemy wyróżnić: wiedzę teoretyczną (naukową), która dostarcza danych i wiadomości o tym, jaka jest ta rzeczywistość oraz wiedzę praktyczną dostarczającą danych o tym, jak tą rzeczywistość zmieniać. Naturalnie najczęściej wiedza naukowa (teoretyczna) po odpowiednich procesach i weryfikacjach może przekształcać się w wiedzę praktyczną. Podział taki jest w zasadzie dość istotny w rozpatrywaniu zagadnień związanych z metodyczną stroną procesu kształcenia. W doborze treści bardziej adekwatny byłby podział pozwalający na funkcjonalne zróżnicowanie treści, a więc wyodrębnienie tego co niezbędne do właściwego wykonywania zawodu (w sensie bezpośrednim) oraz tego co stanowi pewną obudowę powyższego, a jednocześnie stanowi o spełnieniu kryterium wykształconego obywatela.

Przy takim podejściu możemy wyodrębnić wiedzę zawodową oraz wiedzę ogólną. Naturalnie podział taki wzbudzić może szereg kontrowersji. Traktujemy go jednak roboczo, w pewnym sensie jedynie umownie. Pozwoli on bowiem - naszym zdaniem - wyodrębnić pewne grupy treściowe, z których można wyprowadzić ogólne cele kształcenia, a w rezultacie również treści. W pewnym sensie umowne będzie również wyróżnienie poszczególnych grup wiedzy.

Wiedza zawodowa wynika z czynności zawodowych absolwenta uczelni,

1) W. Okoń. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984.

przy czym można tu wyodrębnić te jej elementy, które są niezbędne w określonej specjalności zawodowej - nazwijmy to wiedzą specjalistyczną - oraz te, które stanowią podwalinę sprawności wykonywanych czynności, co nazywać będziemy wiedzą ogólnozawodową.

W ujęciu zakresowym do wiedzy ogólnozawodowej zaliczamy wszystkie te składniki, które stanowią podstawę teoretyczną czynności wykonywanych przez absolwentów na właściwych stanowiskach w wojskach. W skład wiedzy specjalistycznej włączymy te elementy wiedzy, które decydują o fachowości w danej specjalności zawodowej. Tak zatem syntezując właściwości przedstawione na rys. 3.9. wyodrębnimy następujące działy wiedzy:

a) w zakresie wiedzy ogólnozawodowej:

- problemy sztuki wojennej;
- problemy związane z organizacją działań i kierowaniem zespołami ludzkimi;
- wiedza o procesach decyzyjnych i sterowania;
- wiedza o oddziaływaniu na ludzi i zespoły ludzkie;
- wiedza dydaktyczna.

b) w zakresie wiedzy specjalistycznej:

- wiedza dydaktyczno-operacyjna;
- wiedza z zakresu specjalności zawodowej;
- wiedza techniczna z zakresu wykonywanej specjalności;
- znajomość potencjalnego przeciwnika.

Do działu - wiedza ogólna - zgodnie z podanym znaczeniem zaliczymy te dziedziny, które stanowią o wykształceniu ogólnym, a jednocześnie, przynajmniej w niektórych wypadkach są podstawą innych właściwości osobowościowych - jak również determinują niektóre osiągnięcia w poszczególnych działach wiedzy zawodowej. Tak więc do działu tego zaliczymy wskazane już specjalności ujmując zasadniczo

problemy statystyki matematycznej oraz zagadnienia związane z myśleniem, a w tym prowadzeniem analiz i syntez (ogólnie procesy myślowe).

Czynności zawodowe oraz konieczność zapoznawania się z nowymi dziedzinami wiedzy propagowanymi często tylko w językach obcych wskazują, że koniecznością jest opanowanie przez absolwentów uczelni języka rosyjskiego i przynajmniej jednego z podstawowych (powszechnie stosowanych) języków „zachodnich.” Stąd też powinny one stanowić nieodłączny element wiedzy ogólnej oficera.

Specyfika służby wojskowej, konieczność odpowiednich zachowań i postępowań oraz stałe kontakty językowe z ludźmi warunkują również włączenie do wiedzy ogólnej wszelkich zagadnień związanych z szeroko rozumianą etyką oraz właściwym - poprawnym posługiwaniem się językiem ojczystym.

Sądzić można również, że niezwykle skomplikowana służba (praca) absolwentów uczelni, często wielokierunkowa i czasochłonna stwarza konieczność odpowiedniego rozkładania sił i higienicznego gospodarowania organizmem, a zatem postępowania - w codziennej pracy - zgodnie z wykrytymi prawami i zasadami technologii pracy umysłowej. Do tego jako niezbędna podstawa może służyć właśnie szeroka wiedza w tym zakresie.

Niezmiernie istotna w całości kształcenia działalności oficerów, szczególnie w aspekcie kształcenia postaw jest wiedza historyczna, głównie zaś jej działy, które dotyczą wojskowości. Posiadanie niezbędnej w tym zakresie wiedzy przez absolwentów umożliwić im będzie z jednej strony właściwe oddziaływanie na postawy podległych zespołów ludzkich, z drugiej zaś pozwoli na dokonywanie niezbędnych w rozwoju sztuki wojennej analiz oraz porównań, pozwalających na uniknięcie szeregu błędów w podejmowanych decyzjach taktycznych i operacyjnych.

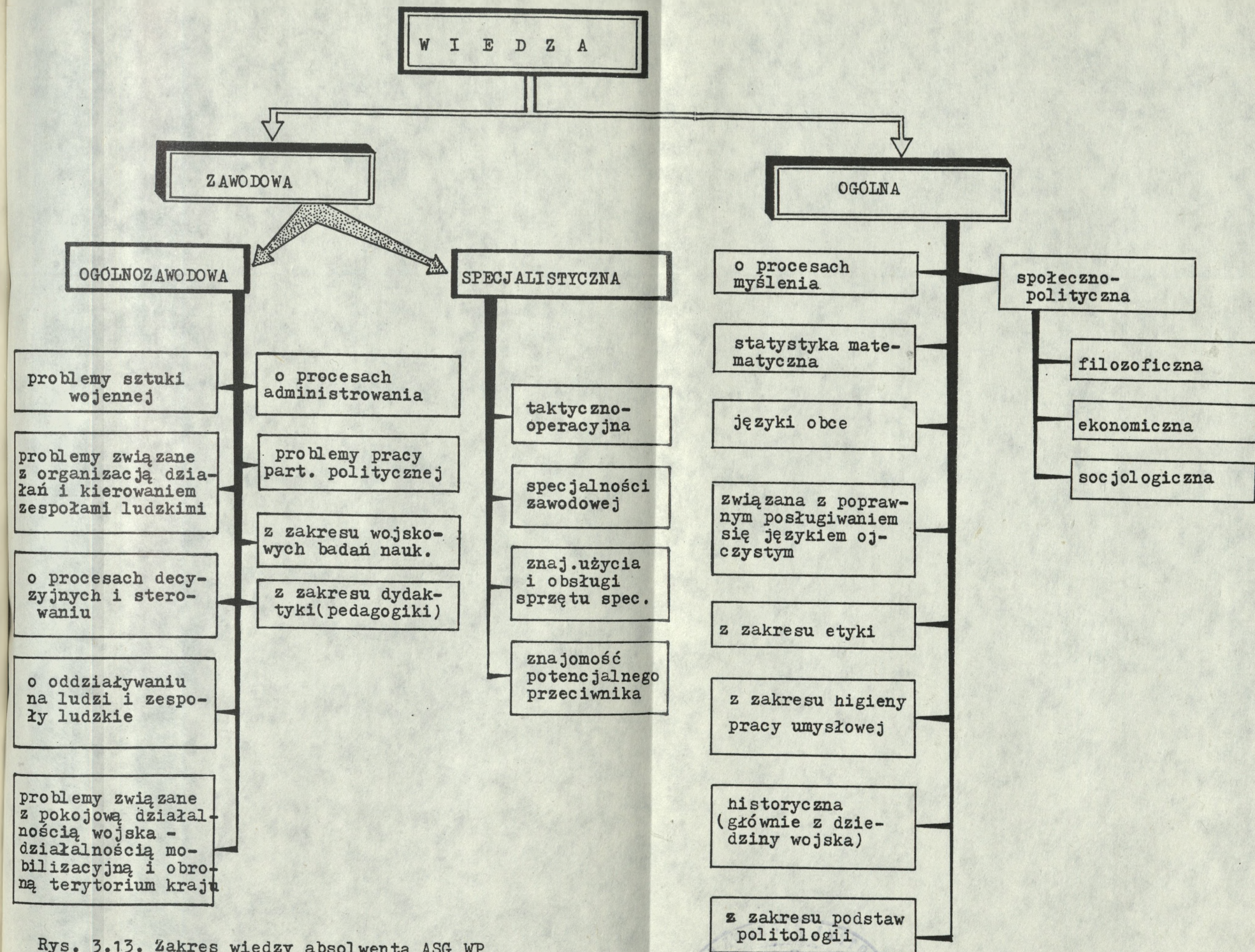


Do grupy wiedzy ogólnej włączamy cały zakres kanonów ujmowanych dość powszechnie w dziale wiedzy społeczno-politycznej. Z pewnością takie ujęcie może wywołać pewne polemiki głównie zaś zarzuty, iż nie ujęto jej w grupie wiedzy zawodowej. Sądzymy jednak, a nie jest to głos odosobniony, że wiadomości z tych specjalności społeczno-politycznych niezbędne są absolwentowi każdej wyższej uczelni. Stanowią one bowiem podstawę rozumienia zachodzących zmian społecznych i politycznych, systemów gospodarczych oraz ogólnie rzecz ujmując bazę pojmowania otaczającej nas rzeczywistości. W istocie więc wiedza społeczno-polityczna daje każdemu absolwentowi wyższej uczelni niezbędną orientację w warunkach determinujących jego działalność.

Przedstawione powyżej ujęcie ma charakter raczej syntetyczny (rys.3.13) i stanowić może pewną podstawę do określenia ogólnych celów kształcenia w uczelni.

3.2.3. Umiejętności

Powszechnie przez umiejętność rozumie się "...sprawność w poszukiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań..." W uzupełnieniu można wskazać, że zwykle wiadomości te występują w postaci zasad, prawideł lub reguł (strona normatywna) albo w zakresie naśladownictwa jako wzorów postępowania. W takim ujęciu stanowią one nierozzerwalne połączenie z wiedzą stanowiąc niejako jakby dynamiczną jej stronę, przynajmniej w odniesieniu do procesu dydaktycznego, a zatem mogą być traktowane jako najwyższy stopień opanowania wiedzy. Współczesny proces dydaktyczny skoncentrowany na kształceniu problemowym wskazuje, iż miernikiem opanowania wiedzy jest umiejętność jej stosowania w rozwiązywaniu różnych problemów. To zaś w pewnym sensie pozwala dostrzegać zdolnościową stronę umiejętności. Otóż kształcenie w procesie dydaktycznym zdolności warunk-



Rys. 3.13. Zakres wiedzy absolwenta ASG WP

W I E D Z A

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk przyrodniczych i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk ekonomicznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk humanistycznych i artystycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk politycznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk historycznych i filologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych i psychologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk medycznych i farmaceutycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk weterynaryjnych i rolniczych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk inżynierskich i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk artystycznych i humanistycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk społecznych i politycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk przyrodniczych i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk ekonomicznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk humanistycznych i artystycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk politycznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk historycznych i filologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych i psychologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk medycznych i farmaceutycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk weterynaryjnych i rolniczych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk inżynierskich i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk artystycznych i humanistycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk społecznych i politycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk przyrodniczych i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk ekonomicznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk humanistycznych i artystycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk politycznych i społecznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk historycznych i filologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych i psychologicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk medycznych i farmaceutycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk weterynaryjnych i rolniczych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk inżynierskich i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk artystycznych i humanistycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk społecznych i politycznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk przyrodniczych i technicznych

Wzrost wiedzy w dziedzinie nauk ekonomicznych i społecznych



Rys. 3.12. Zakres wiedzy specjalista ASG WP

kuje nabycie niezbędnych umiejętności o charakterze intelektualnym.

Rozważania powyższe wskazują, że umiejętności nie można ograniczać do sprawności wykonywania zadań prostych, często czysto manualnych. Obejmują one bowiem również intelektualną stronę czynności ludzkich.

Umiejętności obok wiedzy stanowią, w powszechnym odczuciu, najważniejszy element funkcjonalności oficera - absolwenta ASG WP. Analiza protokółów inspekcji i różnego rodzaju kontroli prowadzonych w jednostkach i instytucjach wojskowych (w tym także szkołach) pozwala skonstatować, iż w zasadzie tylko umiejętności i wiedza podlegają kontroli i ocenie. One w obowiązującym systemie są wyznacznikami sprawności i skuteczności służby (działań) zarówno struktur jak i pojedynczych oficerów. Istotne jest jednak to, że w zdecydowanej większości wypadków zakres umiejętności ogranicza się do tych najprostszych, często manualnych sprawności. Jest to zrozumiałe, wszak są one wymierne i zazwyczaj stosunkowo proste w ocenianiu. Nie one jednak decydują o sprawności działania. Stąd też tak ważne wyodrębnienie wszelkich płaszczyzn działalności i uwzględnienie w dostosowaniu do nich wieloaspektowych umiejętności oficera.

Analityczną próbę wyodrębnienia różnych umiejętności z czynności zawodowych absolwenta przedstawiono już w rozdziale 2. Ponieważ, jak już wskazywano, kolejnym etapem doboru treści kształcenia jest czynność formułowania celów ogólnych, konieczne staje się ustalenie pewnych grup umiejętności, których wykształtowanie wśród absolwentów należy uznać za konieczne.

Uwzględniając postulaty koncepcji wykształconego oficera oraz wnioski z analizy czynności zawodowych można wyodrębnić pięć (5) grup umiejętności:

- umiejętności intelektualne;

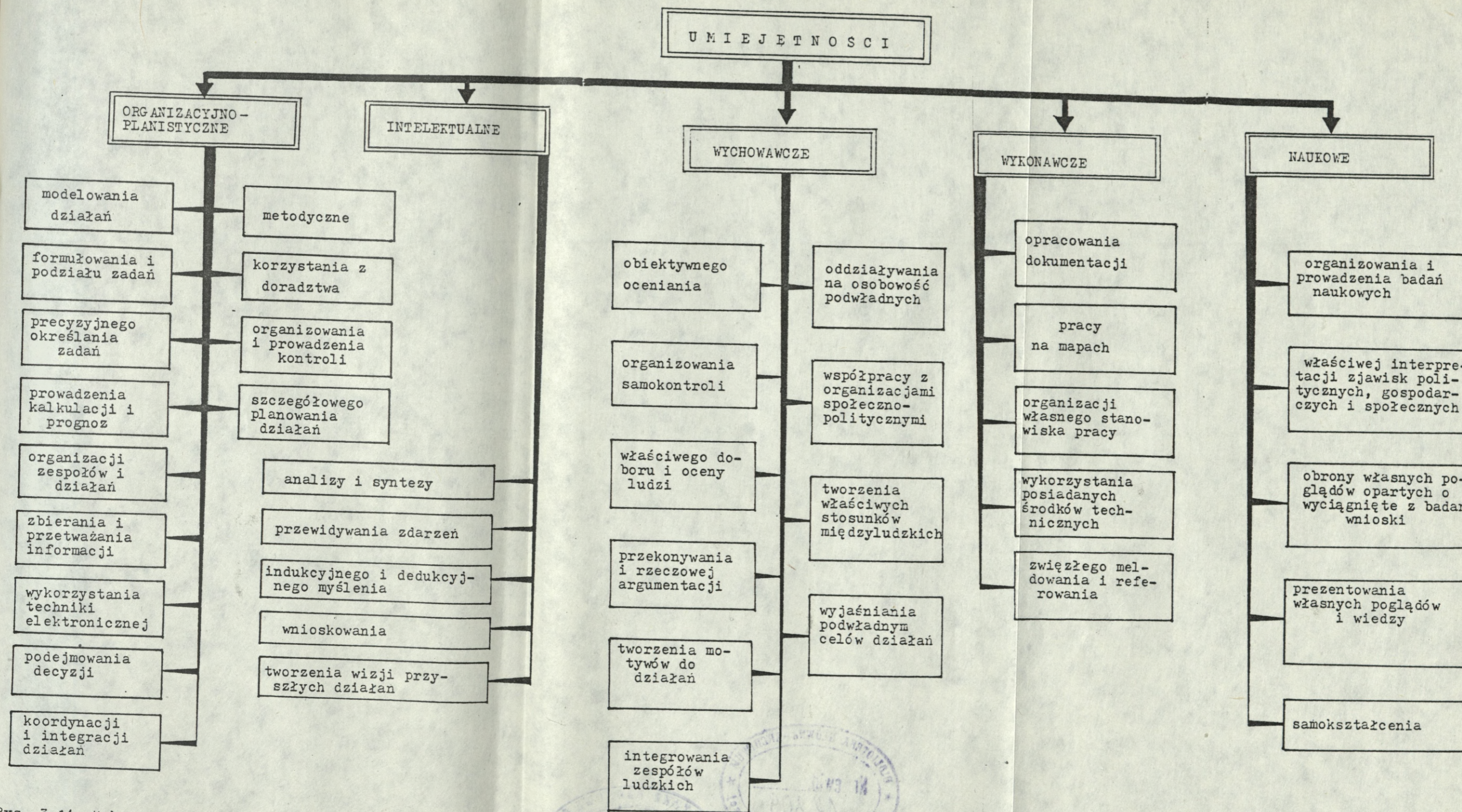
- umiejętności organizatorsko - planistyczne;
- umiejętności wychowawcze;
- umiejętności wykonawcze;
- umiejętności naukowe.

Umiejętności intelektualne traktować będziemy jako zespół sprawności umysłowych, warunkujących efektywne rozwiązywanie problemów. Są one z jednej strony efektem zdolności i uzdolnień poszczególnych oficerów, z drugiej zaś skuteczności ich kształtowania w uczelniach. W ogólnym ujęciu do grupy tej zaliczamy wszelkie sprawności warunkujące poprawne, logiczne myślenie.

Tak więc będzie to grupa obejmująca umiejętności związane z prowadzeniem analiz i syntez, przewidywania zdarzeń, indukcyjnego i dedukcyjnego myślenia, wnioskowania oraz tworzenia wizji (obrazów) przyszłych działań (w tym także wizji pola walki).

Umiejętności organizatorsko - planistyczne to zespół sprawności związanych z działalnością kierowniczą oficerów, a jednocześnie warunkujących efektywną działalność zawodową. W takim rozumieniu obejmują one swym zakresem wszelkie predyspozycje determinujące właściwe planowanie, organizowanie i prowadzenie różnorodnych działań, a w tym także działań bojowych. Do tych sprawności zaliczymy głównie następujące umiejętności:

- modelowania działań;
- formułowania i podziału zadań;
- precyzyjnego określania zadań;
- prowadzenia kalkulacji i prognoz;
- organizacji zespołów i działań (tworzenia nowych struktur);
- zbierania i przetwarzania informacji;
- wykorzystania techniki elektronicznej;
- korzystania z doradztwa specjalistów;
- organizowania i prowadzenia kontroli;



Rys. 3.14. Zakres umiejętności absolwenta ASG WP

- szczegółowego planowania działań;
- podejmowania decyzji;
- koordynacji i integracji działań;
- metodyczne.

Umiejętności wychowawcze traktować należy jako zespół sprawności warunkujących skuteczne oddziaływanie na podwładnych. Często oddziaływanie tego typu powiązane są z postawami, a głównie ich prezentowaniem (uzewnętrznianiem) przez oficera. Stanowi to o stosunkowo względnym zakresie tych umiejętności. Dotychczasowe doświadczenia wskazują jednak, że do głównych sprawności w tym zakresie można zaliczyć umiejętności:

- właściwego doboru i oceny ludzi;
- obiektywnego oceniania;
- przekonywania i rzeczowej argumentacji;
- oddziaływania na osobowość podwładnych;
- integrowania zespołów ludzkich;
- organizowania samokontroli;
- tworzenia motywów do działań (stymulacji podwładnych czynnikami motywacyjnymi);
- współpracy z organizacjami społeczno-politycznymi;
- tworzenia właściwych stosunków międzyludzkich;
- wyjaśniania podwładnym celów działań.

Umiejętności wykonawcze rozumiemy jako zbiór sprawności o charakterze manualnym warunkujących właściwe wykonywanie i prezentowanie podstawowych czynności zawodowych. Chodzi tu głównie o te czynności, które muszą być wykonane, aby właściwie zaprezentować wytwory osiągnięte w wyniku czynności związanych z różnego rodzaju działalnością. Do grupy tej zaliczamy następujące umiejętności:

- opracowania dokumentacji;

- pracy na mapach;
- organizacji własnego stanowiska pracy;
- wykorzystania posiadanych środków technicznych i elektronicznych;
- związanego meldowania i referowania.

Umiejętności naukowe to zbiór sprawności warunkujących obiektywizację działalności służbowej i społecznej. Do tej grupy zaliczamy umiejętności:

- organizowania i prowadzenia badań naukowych;
- właściwej interpretacji zjawisk politycznych, gospodarczych i społecznych;
- prezentowania własnych poglądów i wiedzy;
- obrony własnych poglądów w oparciu o wyciągnięte z badań wnioski;
- samokształcenia.

Prezentowana klasyfikacja może wzbudzić szereg kontrowersji szczególnie w aspekcie podziałów dotychczas funkcjonujących. Ujęcie to należy jednak traktować raczej roboczo jako pewien etap w konstrukcji treści kształcenia co w rzeczywistości stanowi cel przedstawianych rozważań.

3.2.4. Właściwości charakterologiczne

Jedną z istotnych cech osobowościowych, wywierającą jednocześnie znaczny wpływ na formułowanie celów kształcenia jest charakter, który w dalszych rozważaniach rozumiany będzie jako "...względnie trwałe właściwości postępowania człowieka, w których wyraża się jego stosunek do innych ludzi, do samego siebie, do własnego działania..."¹⁾ Uogólniając możemy określić, iż charakter to kompilacja cech osobowych wywierających wpływ na postępowanie ludzkie.

1) W. Szewczuk. Słownik psychologiczny. Warszawa 1985.

Rozpatrując zakres charakteru w aspekcie właściwości oficera - absolwenta ASG WP w ogólnym ujęciu można wyróżnić trzy jego składniki:¹⁾

- stawianie i realizowanie celów czyli wolę;
- ustosunkowanie się do ludzi;
- ustosunkowanie się do siebie i własnej pracy.

W rezultacie tak rozumianej treści charakteru można wyodrębnić szereg właściwości, wynikających zarówno z czynności zawodowych jak i ogólnych (społecznych), które w całości dotychczasowych rozważań obejmują wszelkie pozytywne wyróżniki działalności. Do takich cech zaliczyć można: zdecydowanie, systematyczność, konsekwencję w działaniu, wymagalność, opanowanie, odpowiedzialność, aktywność, tolerancję, odwagę w działaniu oraz samodoskonalenie.

Zdecydowanie to zasadnicza cecha polegająca na bezwzględnej i świadomej gotowości do działania połączona ze stałym dążeniem do osiągnięcia założonych (wytyczonych) celów. Wyraża się ono również w śmiałym i uzasadnionym ryzykownym działaniu oraz wierze w słuszność podejmowanych i wykonywanych przedsięwzięć.

Systematyczność wyraża się w planowanym, zorganizowanym, a przede wszystkim ciągłym działaniu bez względu na istniejące trudności. Nieodłącznymi atrybutami tej cechy są pracowitość, sumienność oraz perfekcjonizm wykonywanych czynności.

Konsekwencja w działaniu to stałość w realizowaniu wytyczonych celów bez względu na trudności (zazwyczaj chwilowe) wywoływane często zewnętrznymi czynnikami o charakterze subiektywnym. Odróżnić ją należy od upartości i bezargumentacyjnego zaciętrzewienia.

Wymagalność przejawia się w zdecydowanym egzekwowaniu realizo-

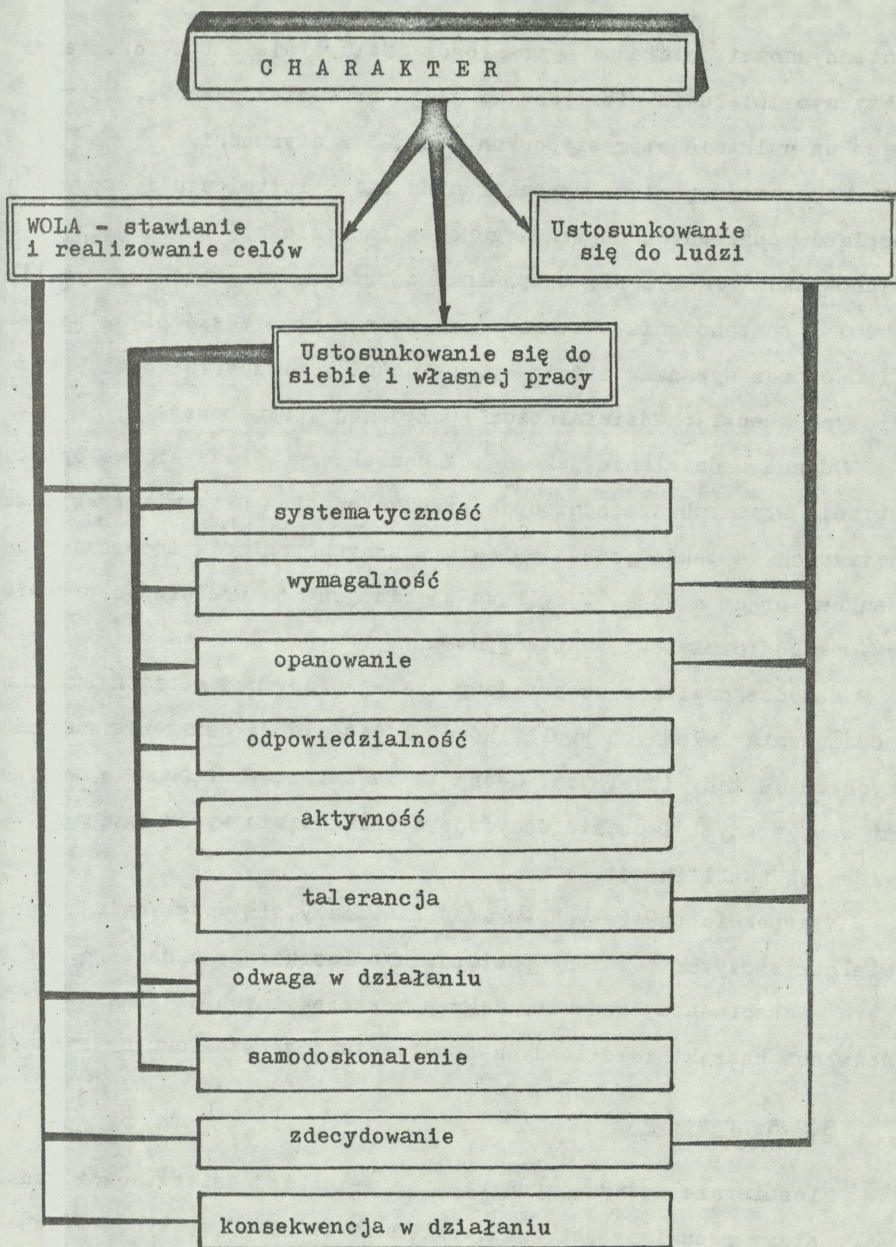
1) Por. W. Szewczuk. Psychologia. Warszawa 1975, t.II, s. 290.

wanych zadań i to zarówno przez siebie jak i przez podwładnych. Nieodłącznymi elementami wymagalności są dociekliwość i wnikliwość. Istota wymagalności wyraża się bowiem w dociekliwości i wnikliwości, które pozwalają na dostrzeganie wieloaspektowych uwarunkowań poszczególnych czynności i działań. Ponieważ wymagalność w stosunku do podwładnych wyrażana jest często oceną, a w stosunku do siebie samocenną konieczne staje się wyróżnienie takiej cechy jak sprawiedliwość. Dotychczas prowadzone badania wskazują, że właściwość tę należy traktować jako jedną z głównych cech oficerów - absolwentów akademii.

Opanowanie wyraża się w dużej zazwyczaj niezachwianej wierze w siebie (w swoje możliwości), a jednocześnie umiejętnością samokontroli zachowania. Cechę tę można również traktować jako utrwaloną odporność na zakłócenia dezorganizujące sprawne działanie, a także przeciwstawianie się wszelkim emocjom. Typowymi zachowaniami uzewnętrzniającymi opanowanie są spokój i cierpliwość, które to cechy wpływają z kolei na taktowność w obcowaniu z ludźmi. Sądzić można, iż takt w kontaktach oficera zarówno z podwładnymi jak również przełożonymi jest dość istotną, choć często bagatelizowaną właściwością absolwenta akademii.

Odpowiedzialność jako element charakteru wyraża się w stałej trosce o wysoki poziom wykonywanych czynności przy jednoczesnym kierowaniu się w działaniu gotowością ponoszenia skutków wynikających z realizowanych przez siebie i podległe zespoły decyzji. Znaczący wpływ na siłę i zakres odpowiedzialności wywierają często samokrytyka (samokrytyczne spojrzenie) oraz takie elementy postaw jak honor i godność.

Aktywność przejawia się w stałej i twórczej inicjatywie w działaniu, w sukcesywnym poszukiwaniu nowych rozwiązań oraz wysokiej



Rys. 3.15. Właściwości charakterologiczne absolwenta ASG WP

intensywności działań i wytrwałości. Naturalnie w tak rozumianym aktywnym działaniu niezbędne są giętkość i elastyczność, wpływające na unikanie stereotypowych podejść i czynności.

Tolerancja powinna uzewnętrzniać się w rozumieniu i uznawaniu poglądów odmiennych od własnego oraz liczeniu się ze zdaniem współpracowników. Łączyć się to powinno z przejawami głębokiej życzliwości i poszanowania. Nie może ona jednak przeradzać się w pobłażliwość oraz wypaczać istoty wymagalności i pryncypialności w zasadniczych kwestiach działalności społecznej i służbowej.

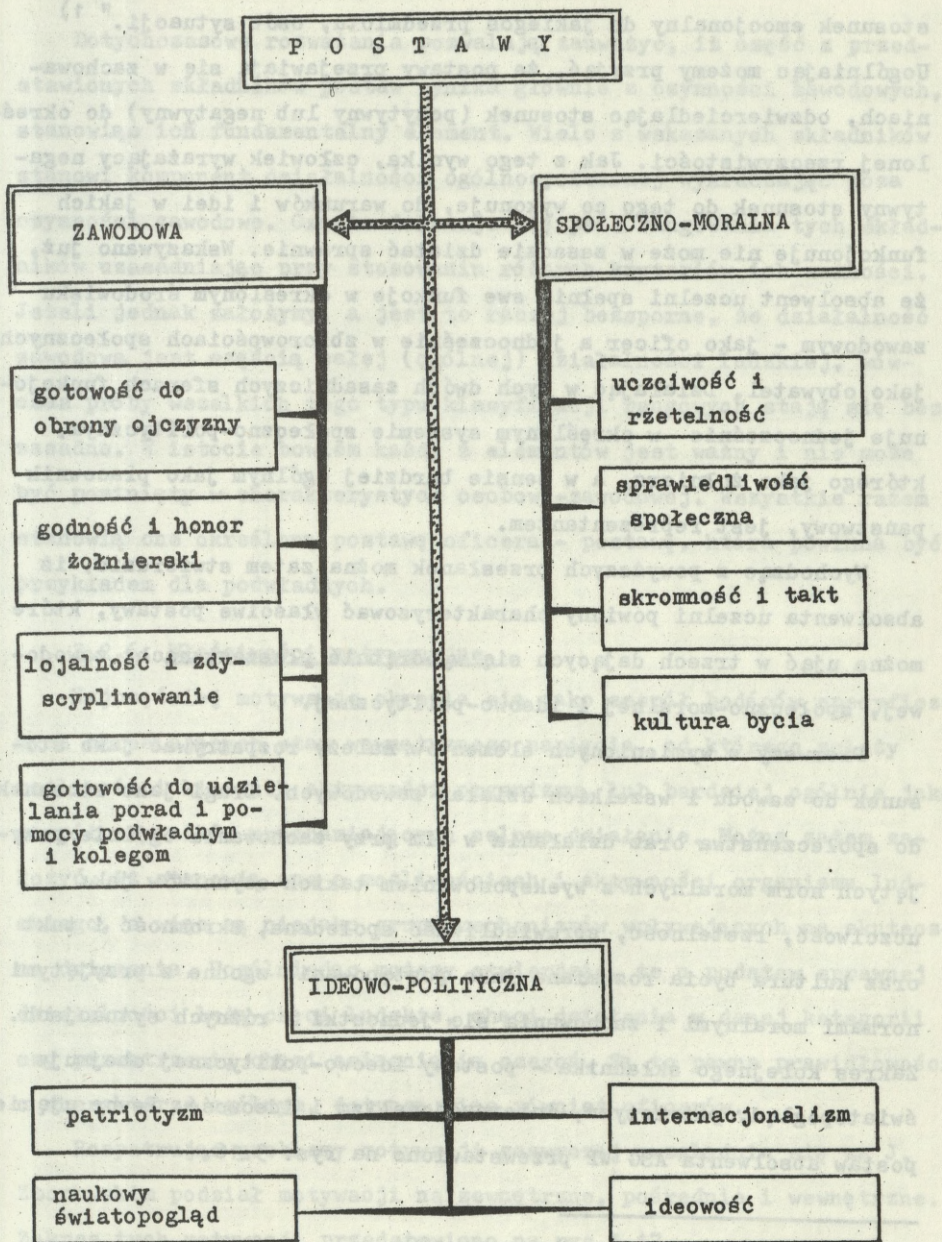
Odwaga w działaniu jako cecha charakteru wyraża się w logicznej obronie własnych uzasadnionych przemyśleń bez ulegania presji zewnętrznych, a także przedstawianiu własnych poglądów i obronie ich naukową argumentacją. W ogólnym ujęciu jest to właściwość przeciwstawna konformizmowi adaptacyjnemu.

samosdoskonalenie to przejawy stałej pracy nad sobą, nieustannego podnoszenia własnych kwalifikacji i dążenia do osiągnięcia zakładanych celów indywidualnych. Cecha ta ma ścisłe powiązanie z motywacjami wewnętrznymi i często decyduje o osiągnięciu wysokiego poziomu własnych kwalifikacji.

W aspekcie powyższych wskazań zauważamy, iż uwzględniają one wielopłaszczyznowe strony postępowania ludzkiego, a szczególnie oficera - absolwenta akademii. Zakres poszczególnych składników właściwości charakterologicznych absolwenta przedstawiono na rys. 3.15.

3.2.5. Postawy

Niezmiernie ważnym czynnikiem we wszelkiej działalności ludzkiej są postawy rozumiane jako "...względnie trwałe dyspozycje przejawiające się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny



Rys. 3.16. Postawy absolwenta ASG WP

stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób sytuacji." 1)

Uogólniając możemy przyjąć, że postawy przejawiają się w zachowaniach, odzwierciedlając stosunek (pozytywny lub negatywny) do określonej rzeczywistości. Jak z tego wynika, człowiek wyrażający negatywny stosunek do tego co wykonuje, do warunków i idei w jakich funkcjonuje nie może w zasadzie działać sprawnie. Wskazywano już, że absolwent uczelni spełnia swe funkcje w określonym środowisku zawodowym - jako oficer a jednocześnie w zbiorowościach społecznych - jako obywatel. Działając w tych dwóch zasadniczych sferach funkcjonuje jednocześnie w określonym systemie społeczno-politycznym, którego jako żołnierz, a w sensie bardziej ogólnym jako pracownik państwowy, jest reprezentantem.

Wychodząc z powyższych przesłanek można zatem stwierdzić, iż absolwenta uczelni powinny charakteryzować właściwe postawy, które można ująć w trzech dających się wyodrębnić płaszczyznach: zawodowej, społeczno-moralnej i ideowo-politycznej.

Pierwszy z wymienionych elementów należy rozpatrywać jako stosunek do zawodu i wszelkich działań zawodowych. Drugi jako stosunek do społeczeństwa oraz działania w nim przy zachowaniu ogólnie przyjętych norm moralnych z wyeksponowaniem takich czynników jak: uczciwość, rzetelność, sprawiedliwość społeczna, skromność i takt oraz kultura bycia rozumiana jako postępowanie zgodne z przyjętymi normami moralnymi i zachowania się jednostki w różnych sytuacjach. Zakres kolejnego składnika - postawy ideowo-politycznej obejmuje światopogląd, patriotyzm, internacjonalizm i ideowość. Pewne ujęcie postaw absolwenta ASG WP przewstawiono na rys. 3.16.

1) Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984.

Dotychczasowe rozważania pozwalają zauważyć, iż część z przedstawionych składników postaw wynika głównie z czynności zawodowych, stanowiąc ich fundamentalny element. Wiele z wskazanych składników stanowi komponent działalności ogólnospołecznej wykraczając poza czynności zawodowe. Często dokonuje się prób rangowania tych składników uzasadniając przy stosowaniu różnych kryteriów ich ważności. Jeżeli jednak założymy, a jest to raczej bezsporne, że działalność zawodowa jest częścią całej (ogólnej) działalności ludzkiej, wówczas próby wszelkich tego typu klasyfikacji rangowych stają się bezzasadne. W istocie bowiem każdy z elementów jest ważny i nie może być pominięty w charakterystyce osobowo-zawodowej. Wszystkie razem stanowią one określoną postawę oficera - postawę, która powinna być przykładem dla podwładnych.

3.2.6. Właściwości motywacyjne

Najczęściej motywacje określa się jako zespół bodźców specyficznych określających stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu, lub bardziej ogólnie jako zespół czynników uruchamiających celowe działanie. Można zatem założyć, iż stanowią one o możliwościach i aktywności organizmu ludzkiego, a więc są niejako grupą mechanizmów wpływających na skuteczne działania. Uogólniając możemy stwierdzić, że u podstaw sprawnej działalności leżą chęci ludzkie, chęci działania w danej kategorii czy przestrzeni, chęci osiągnięcia czegoś. Są to pewne prawidłowości o charakterze ogólnym, dotyczą więc również oficerów.

Rozpatrując problemy motywacji zazwyczaj uwzględnia się za J. Zborowskim podział motywacji na zewnętrzne, pośrednie i wewnętrzne. Zakres tych motywacji przedstawiono na rys.3.17.

Motywacje zewnętrzne i pośrednie są niezależne od człowieka, choć zazwyczaj wpływają na siłę jego działań (czynniki mobilizujące np:

kary i nagrody, autorytety przełożonych, naśladownictwo). Należy jednak tu wskazać, że często powodują one ujemne skutki uboczne (stresy, lęki, kariewiczostwo itp.).

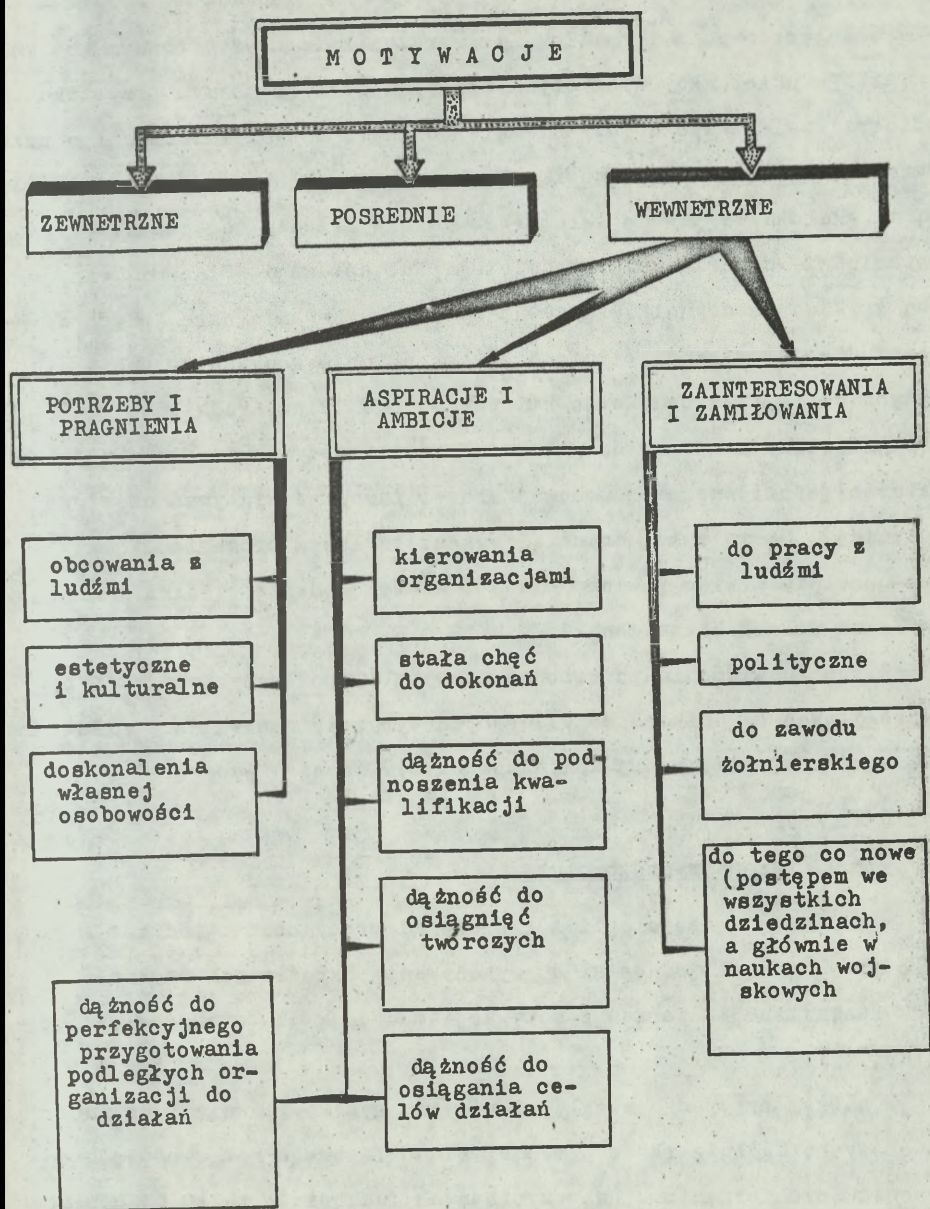
Czynnikiem decydującym o zaangażowaniu, a przez to i skutecznym działaniu oficera są jednak motywacje wewnętrzne, i na właśnie ^{nie} zwracamy uwagę w procesie kształcenia. Właściwe wykształtowanie ich w uczelni wpływać będzie bowiem na funkcjonalność zawodową oficerów-absolwentów akademii.

Motywacje wewnętrzne są tendencjami osoby (officera) do podejmowania lub kontynuowania działania nie ze względu na korzyści (w sensie materialnym) lecz na jego treść. Motywacje te związane są z potrzebą samodeterminacji, wynikającej z poczucia, że przyczyna działania leży w jednostce (w samym sobie) oraz z potrzebą skuteczności działania wyrażającego się w poczuciu kompetencji.¹⁾ Typową cechą określającą motywacje wewnętrzne jest ciekawość, chęć poznania lub dokonania czegoś. Te właśnie elementy kształtują określone potrzeby i pragnienia, aspiracje i ambicje oraz zainteresowania i zamiłowania.

Potrzeby i pragnienia w ogólnym ujęciu wyrażają się w chęci zaspokojenia tzw. „własnego ja”. Przejawiają się one w stałej dążności do doskonalenia własnej osobowości, a często nawet w dążeniu do dominacji. Odzwierciedlać powinny to co jest oficerowi niezbędne do życia społecznego (np. potrzeby towarzyskie, kulturowe, oświatowe).

Aspiracje i ambicje zawierają w sobie dążenie człowieka do zajęcia swoim działaniem możliwie najlepszego miejsca w określonej skali wartości. Jest to nic innego jak dążenie osiągnięcia czegoś (dążenie do czegoś), dążenie do wybicia się, osiągnięć twórczych, sukcesów lub choćby uznania.

1) Por. W. Szewczuk (red.). Słownik psychologiczny. s. 160.



Rys. 3.17. Pożądane czynniki motywacyjne absolwenta ASG WP

Zainteresowania i zamiłowania wyrażają się w wewnętrznym lub zewnętrznym ukierunkowaniu czynności jednostki (w naszym przypadku oficera) na dążenie do uzyskiwania coraz to nowych informacji o przedmiocie. Zamiłowania stanowią niejako wyższy stopień zainteresowań. Są to głębokie i trwałe zainteresowania w dążeniu do poznania i zajmowania się określonymi przedmiotami lub sprawami. Stanowią one jeden z głównych czynników motywujących do wykonania określonych czynności dla satysfakcji płynącej z samego ich wykonywania, a nie dla innych celów, w stosunku do których są one tylko środkiem.

Wszystkie wskazane dotychczas czynniki motywacyjne w toku działalności społecznej i zawodowej oraz różnych oddziaływań często się zmieniają. Są to zatem czynniki wykształcalne w procesie dydaktycznym uczelni, a więc powinny również znaleźć odzwierciedlenie w ogólnych celach kształcenia.

Z punktu widzenia potrzeb zawodowych i społecznych można w poszczególnych czynnikach motywacyjnych wyróżnić szereg szczegółowych elementów, z których najważniejsze naszym zdaniem wyodrębniono na rys. 3.17.

3.2.7. Parametry zdrowotne

W dziedzinie socjologii i fizjologii pracy często podkreśla się, że o przydatności jednostki do wykonywania określonych czynności obok kwalifikacji, postaw i motywacji decydują także parametry zdrowotne.

W naszym przypadku uwzględnianie ich wynika głównie z czynności zawodowych. Ogólnie rzecz ujmując, stanowią one o możliwościach dostosowawczych organizmu do przypisanych funkcji. W takim ujęciu możemy wyróżnić trzy zasadnicze elementy tych parametrów: sprawność fizyczną, psychiczną oraz ogólny stan zdrowia.

Sprawność fizyczną określić możemy normatywnymi parametrami warunkującymi sprawne wykonywanie zawodu.

Sprawność psychiczna to zdolność organizmu do intelektualnego działania w złożonych sytuacjach, często w warunkach stresów i dużego przemęczenia fizycznego.

Ogólny stan zdrowia uzewnętrznia się w odporności organizmu na choroby, a przez to w dużej dyspozycyjności fizycznej oficera.

Naturalnie parametry powyższe mogą wzbudzać pewne kontrowersje. Nie ulega jednak wątpliwości, że ich wzajemne powiązania i ważność z punktu widzenia wyodrębnionych czynności zawodowych wskazują na konieczność uwzględniania w modelu osobowo-zawodowym, a zatem muszą również znaleźć miejsce w treściach kształcenia.

3.2.8. Wzajemne uwarunkowania właściwości osobowo-zawodowych w procesie kształcenia.

W dotychczasowych rozważaniach rozpatrywaliśmy wyodrębnione właściwości osobowo-zawodowe absolwenta nie wnikając w ich wzajemne zależności i powiązania. Wydaje się jednak, że w każdej uczelni przed ustalaniem celów i doborem treści kształcenia niezbędne jest uświadomienie sobie i zależności i powiązań między elementami, które mają być kształtowane w procesie dydaktycznym. Pozwoli to przede wszystkim na właściwą i spójną hierarchizację celów i treści kształcenia.

W przedstawionym modelu osobowo-zawodowym nie wyodrębniono (celów) właściwości wynikających z czynności czysto zawodowych od tych, które stanowią nieodłączny element wykształconego człowieka, choć problem ten zasygnalizowano. Obie te płaszczyzny są bowiem wzajemnie uwarunkowane, a poszczególne cechy, a nawet większość z nich stanowią kompilację o charakterze kompleksowym. Jak już wskazywano, prezentowany podział może wzbudzać pewne kontrowersje, lecz

jest konieczny głównie ze względu na konieczność formułowania celów. W rzeczywistości wszystkie przedstawione właściwości są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie uwarunkowane.

Już samo znaczenie i zakres pojęcia „wiedza” może stanowić podstawę do polemiki. Często bowiem sądzi się, iż mieści ona w sobie umiejętności albowiem stanowią one najwyższy stopień opanowania wiedzy. Często tak jest, ale przecież nie zawsze. Można to raczej odnieść do przedmiotów (problemów) czysto zawodowych. Wówczas można twierdzić, że miernikiem opanowania (posiadania) wiedzy jest umiejętność jej stosowania w praktycznej działalności, a szerzej umiejętność jej stosowania w procesie rozwiązywania problemów. W takim ujęciu słuszną staje się teza, iż wiedza sama w sobie jest strukturą bierną przyjmującą postać statyczną. Każda umiejętność jest zaś z natury strukturą czynną o charakterze dynamicznym. Tak zatem wiedza nabiera wówczas wartości, gdy wykonywana jest pewna czynność bez względu na to czy jest to czynność czysto manualna czy też umysłowa. Powstaje zatem warunek, że aby coś umieć (nabyć) należy coś wiedzieć (znać, zapoznać się). W takim ujęciu zauważamy, iż wiedza stanowi w istocie rzeczy podstawę nabycia pewnych określonych umiejętności, zachowań.

W aspekcie powyższego nasuwa się jednak konieczność szerszego spojrzenia na problem wiedzy. Ze względów funkcjonalnych dokonaliśmy jej podziału na ogólną i zawodową. Jeżeli jednak dążymy do ustalenia czego i jak uczyć wówczas powinniśmy również wyodrębnić - wiedzę naukową i doktrynalną. Sądzić należy, że współczesny proces kształcenia powinien odzwierciedlać produkt dociekań oraz badań naukowych, a więc wiedzę naukową. Daje się ona nie tylko omówić, wyjaśnić i scharakteryzować, ale przede wszystkim udowodnić (uzasadnić) i zastosować. Jest to zatem efekt doświadczeń, przemyśleń i wniosków z

interdyscyplinarnych badań.

Jest jednak, szczególnie w wojsku, wiedza doktrynalna, która również jest przedmiotem kształcenia. Są to, ogólnie rzecz ujmując postanowienia wszelkich regulaminów, instrukcji, zarządzeń itp. Naturalnie, aby absolwent uczelni mógł efektywnie funkcjonować w jednostkach takie wiadomości są mu niezbędne i konieczne. Należy tu również wskazać, że wiedza ta jest wynikiem (lub powinna być) wiedzy naukowej ujętej w formie obowiązujących postanowień. Trzeba ją zatem również rozumieć, wyjaśniać, charakteryzować i interpretować, trzeba wiedzieć skąd i dlaczego takie a nie inne postanowienia. Jednak z chwilą gdy nakazuje się znać coś dlatego, że trzeba - dlatego, że tak mówi regulamin lub dlatego, że tak powiedział przełożony, a zatem nakazuje się przyjmowanie wiedzy na wiarę, bez interpretacji i rozumienia, wówczas przekształca się ją w wiedzę dogmatyczną, a tego właśnie powinno się w procesie kształcenia unikać.

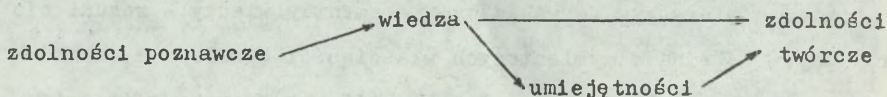
Konkludując możemy zatem stwierdzić, iż wiedza to zestaw wiadomości do zrozumienia i zapamiętania. Sądzić można, że pominięcie jednego z tych czynników czyni wiedzę bezprzedmiotową i wówczas nie może ona mieć racji bytu w procesie kształcenia szkoły wyższej.

Mówiąc o pierwszym ze wskazanych elementów wiedzy - rozumieniu wkraczamy w kolejną z wymienionych właściwości absolwenta, a mianowicie w sferę zdolności. I w tej kwestii wkraczamy w sferę różnych podejść do problemu. Rozpatrując bowiem rozumowanie wkraczamy w operacje myślenia, które często (włącznie z myśleniem twórczym) zaliczane jest do kategorii umiejętności. W przedstawionym modelu osobowo-zawodowym zarówno myślenie jak również zapamiętywanie ujęto w zdolnościach, przy czym zapamiętywanie mieści się w wymienionych zdolnościach poznawczych.

Podstawę takiego założenia stanowi w zasadzie dorobek psychologii

ze szczególnym uwzględnieniem problemów związanych z indywidualnymi predyspozycjami ludzkimi. Naturalnie zgodzić się należy z tezą, że zdolności są możliwe do kształtowania. Jeżeli jednak przyjmemy, iż nie są one u wszystkich jednakowe, to wówczas zrozumiałe staje się, że u różnych osób (słuchaczy) procesy myślenia i zapamiętywania przebiegają w różny sposób często w znacznej rozbieżności czasowej. Stąd też u niektórych słuchaczy po pewnym czasie mogą one się wyrażać w formie umiejętności uogólnień, syntez i analiz itp.

Powyższe wskazuje jednak, iż zdolności jako wrodzone predyspozycje psychiczne są niejako podstawą opanowania wiedzy i nabycia odpowiednich umiejętności, które mogą występować jako nawyki. Powyższa teza byłaby jednak zbyt prostym uproszczeniem, albowiem wiedza z kolei stanowi o możliwościach myślenia twórczego. Jeżeli myślenie takie potraktujemy jako zastosowanie (wykorzystanie) posiadanej wiedzy do rozwiązywania różnych (innych) sytuacji (problemów) to okaże się, iż w pewnym sensie określone zdolności są wynikiem innych, które stanowiły podstawę nabycia wiedzy i umiejętności. Powstaje zatem przykładowa zależność:



Naturalnie przedstawioną powyżej zależność należy traktować jako jeden z wariantów wskazujących wzajemne uwarunkowania poszczególnych właściwości osobowo-zawodowych absolwenta uczelni.

Wskazane dotychczas uwarunkowania i zdolności nie miałyby racji bytu jeżeli nie będą funkcjonowały warunki motywacyjne. Są to problemy dość powszechnie znane stąd też ograniczyć się można jedynie do wskazania, że bez chęci, zainteresowań i zamiłowań, a także

ambicji i aspiracji nie będzie możliwe ani poznanie określonego zasobu wiedzy, ani nabycie niezbędnych umiejętności. W tym miejscu konieczna wydaje się dygresja. Otóż często w ASG WP głosi się poglądy, iż należy kształcić takich ludzi, jakich uczelnia może przyjąć. Wydaje się, że celowe byłoby takie rozwiązanie, w którym oficerowie nie wyrażający chęci i zainteresowań studiami byłiby z uczelni zwalniani. W sytuacji gdy kończą oni uczelnię w efekcie przymusów dydaktycznych, w przyszłości stają się absolwentami, którzy obniżają rangę uczelni a często nawet zawodu oficera i w rzeczywistości nie są w stanie spełniać poważniejszych funkcji przypisanych absolwentom akademii.

Reasumując powyższe rozważania można zauważyć, iż wskazane powiązania poszczególnych właściwości będą miały wpływ na bezpośredni dobór treści, w szczególności zaś na problem realizacji ich w procesie dydaktycznym.

3.3. Formułowanie celów kształcenia i ich wpływ na dobór treści.

W myśl przedstawionej koncepcji formułowanie celów stanowi kolejny etap nad doбором treści kształcenia w uczelni. Podejście takie może spotykać się z polemiką, tym bardziej, że często propaguje się również poglądy o wyprowadzaniu modelu z celów kształcenia. Wydaje się jednak, że rozbieżność panuje raczej w swerze taksonomii celów, a głównie ich hierarchizacji. Naturalnie taka różnorodność poglądów może również zaistnieć w wyniku kontrowersyjnych poglądów na kształcenie w ogóle. Otóż jeżeli założymy, iż absolwent uczelni powinien w wyniku kształcenia zdobywać jedynie umiejętności działania ściśle określonego profilu zawodowego, to wówczas można przyjąć, że wszelkie poczynania dydaktyczne będą dotyczyć określonego działania i oddziaływania, a zatem może zaistnieć sytuacja, w której model ab-

solwenta jest pochodną wytyczonych celów.¹⁾ Czy jednak takie założenie można uznać za nowoczesne? Czy takie - jednostronne podejście do kształcenia może zapewnić generalne założenia wykształcenia. Sądzić można, że w dotychczasowych rozważaniach dość jednoznacznie podważyliśmy taką opinię.

Powszechnie cel pojmuje się jako coś co chcemy osiągnąć w wyniku zamierzonych działań. Odnosząc powyższe do kształcenia w uczelni możemy więc określić, że cele kształcenia to wartości jakie powinni osiągnąć słuchacze w wyniku trzyletniego udziału w procesie kształcenia. Jednakże wartości te w swej istocie podporządkowane są i muszą być wartościami nadrzędnym również w pewnym sensie hierarchicznym. Powinniśmy bowiem uznać nadrzędność celów, nazwijmy je generalnych wynikających z ogólnych wartości ludzkich, a w następstwie tego ustalonych przez państwo i kolejno przez centralne władze państwowe.

Przy takim podejściu, rozpatrując cele kształcenia w ASG WP uwzględnić należy jako podstawę lub jako cel generalny, ogólny cel systemu oświaty w PRL, który zakłada „...uzyskanie przez każdą jednostkę możliwie wysokiego poziomu kwalifikacji ogólnych, osiągnięcie optymalnych kwalifikacji zawodowych, zapewnienie każdemu możliwości aktywnego uczestnictwa w demokracji socjalistycznej oraz twórczego udziału w życiu kulturalnym.”²⁾

Kolejnym celem określającym ogólnie zadanie uczelni jest określony przez przełożonych główny cel kształcenia w uczelni określony

1) Por. M. Sawicki. Metody wywodzenia struktury i treści programu nauczania z celów kształcenia. (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983.

2) W. Okoń. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984.

przez przełożonych akademii.

Są to niejako cele generalne wskazujące niejako ogólne, ale jednocześnie docelowe kierunki działań pedagogicznych.

W tym miejscu dochodzimy do kolejnej grupy celów, interesujących już uczelnię, a mianowicie do ogólnych celów kształcenia. W dotychczasowych rozważaniach wskazaliśmy w zasadzie dwa instrumentalne podejścia przy ich formułowaniu. Pierwsze, dotychczas stosowane, polegało na narzucaniu ogólnych celów kształcenia uczelni w dokumentach normatywnych. W tym przypadku uczelni przypadała jedynie rola wykonawcy - precyzyjnego realizatora.

W podejściu drugim, koncepcji autora, proponuje się formułowanie celów ogólnych przez uczelnię w wyniku wskazanego już procesu. W tym przypadku będą one odzwierciedleniem właściwości modelowych wynikających zarówno z czynności zawodowych absolwenta uczelni, jak również z koncepcji współczesnego, wykształconego człowieka (np koncepcja transgresyjna człowieka).

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że mogą one być formułowane przez nauczycieli akademickich (mogą to być powołane przez Komendanta ASG WP zespoły) w wyniku dogłębnych, interdyscyplinarnych badań, których wyniki powinny być sukcesywnie weryfikowane. Nie ulega również wątpliwości, iż powinny być one adresowane do słuchaczy, gdyż jak słusznie wskazuje J. Zakrzewski "...w ten sposób czyni się słuchacza współodpowiedzialnym za realizację celów. Idzie bowiem o to, aby stał się on przedmiotem własnych zabiegów samowychowawczych i samodoskonalących, zgodnych z ustaleniami programów kształcenia." 1)

1) J. Zakrzewski. Założenia metodologiczne nowoczesnych programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiemdziesiątych. „Myśl Wojskowa” 1980, nr 7.

Naturalnie w tym miejscu tradycjoniści zapytają natychmiast o rolę i zadania nauczyciela. Otóż takie podejście stanowi niejako przyczynek do rezygnacji z anachronicznego już systemu nauczania i przejście na system studiów w dosłownym tego słowa znaczeniu. Rola nauczycieli w takim ujęciu polegałaby na zapewnieniu słuchaczom warunków realizacji określonych celów przez właściwą organizację i kierowanie samodzielnymi studiami. Duże znaczenie będzie miało również inspirowanie słuchaczy do określonych działań (studiów), a często - szczególnie w początkowym okresie - pomaganiu im w rozwiązywaniu określonych problemów.

Przed przystąpieniem do formułowania ogólnych celów kształcenia konieczne jest ustalenie do czego i w jakim zakresie cele te się odnoszą. Praktyka wskazuje, że powinny one dotyczyć efektu finalnego, a zatem tych wszystkich właściwości, którymi powinien charakteryzować się absolwent uczelni. W takim ujęciu dotyczyć one będą całej działalności nauczycieli i słuchaczy w toku trzyletnich studiów. Jeżeli więc ustaliliśmy model absolwenta to, w naszym przekonaniu właśnie te cele muszą ujmować wszystkie wskazane w tym modelu cechy. Uogólniając możemy więc stwierdzić, iż cele ogólne dotyczyć będą finalnego aktu procesu kształcenia w uczelni - wszystkich jego elementów. Nie mogą więc być rozgraniczane ze wskazaniem kto, jakie i w jakim czasie je realizuje.

Wskazaliśmy dotychczas, że cele te będą realizowane przez nauczycieli i słuchaczy. Byłoby to jednak zbyt prostym uproszczeniem problemu. W rzeczywistości bowiem w procesie realizacyjnym będą brały udział wszystkie komórki organizacyjne uczelni, wszyscy oficerowie i pracownicy cywilni (np. formowanie czy kształtowanie postaw, właściwej kultury bycia itp.).

Podkreślić tu należy również włączenie do tego procesu jednostek

i instytutach wojskowych. Praktyki słuchaczy stanowią przecież element procesu kształcenia, a zatem także specyficzny okres realizacji celów.

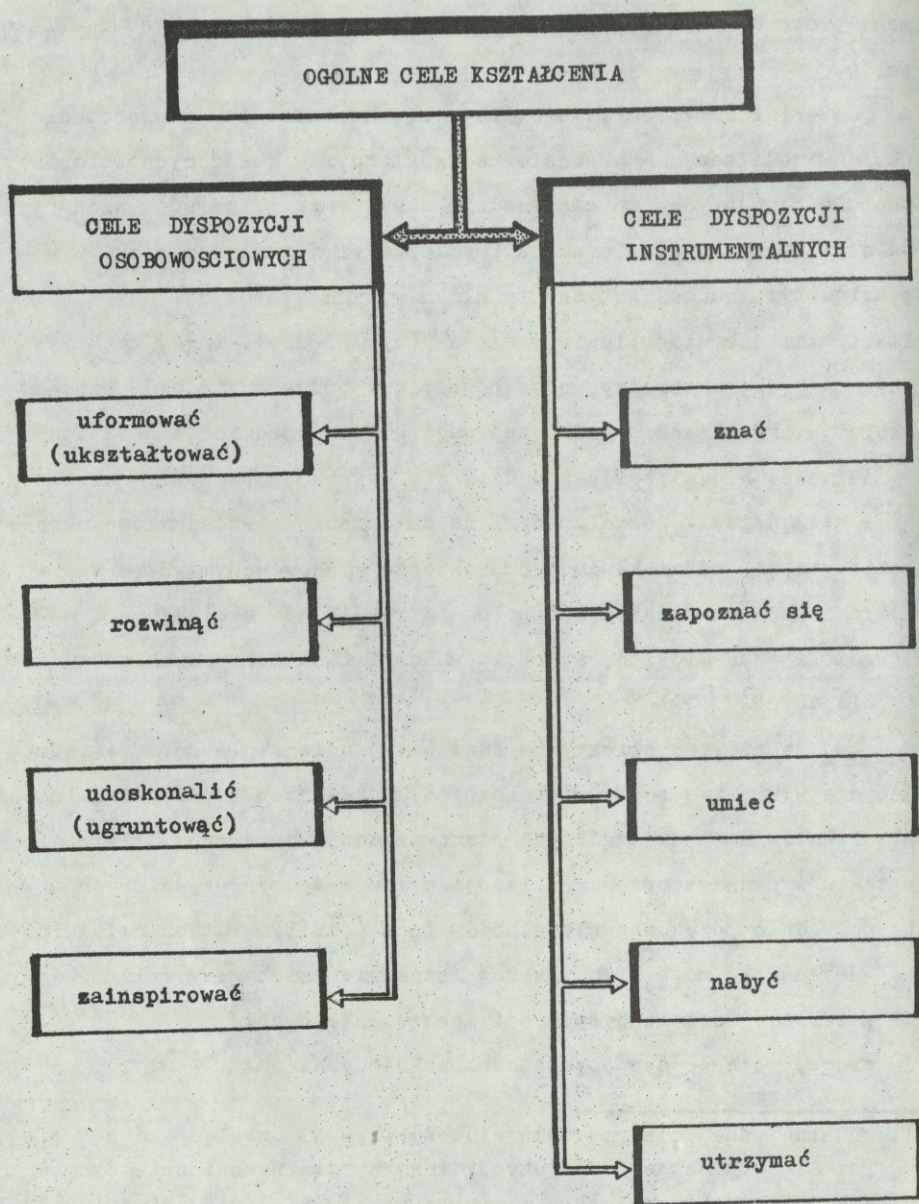
Jeżeli założymy, że ogólne cele kształcenia odzwierciedlać powinny realizację - w sensie pedagogicznym - założonych walorów osobowo-zawodowych, to z pewnością zauważamy, że część z nich (tych walorów) jest łatwo mierzalna (wymierna) i formułowanie celów nie będzie zbyt trudne. Dotyczy to głównie tych dyspozycji czy walorów, które mają charakter instrumentalny (np. wiedza). Inne, te które posiadają charakter typowo osobowościowy przysparzać będą szereg kłopotów. Problemem zasadniczej wagi w tym przedmiocie jest ich wymierność. Nauka jeszcze do dziś nie dysponuje pewnymi - niezawodnymi narzędziami, pozwalającymi na zmierzenie - szczegółowe określenie stopnia oddziaływań o charakterze wychowawczym. Stąd też w dotychczasowych działaniach polegano raczej na intuicyjności nauczycieli akademickich, wywodząc wnioski z subiektywnych odczuć oceniających.

Wydaje się, że obiektywne dane w tej dziedzinie można osiągnąć jedynie w wyniku często wieloletnich, dokładnych badań działalności absolwentów na poszczególnych stanowiskach służbowych. Naturalnie w takim wypadku stopień realizacji celów może być określony nie bezpośrednio po ukończeniu studiów lecz po kilku latach działalności.

Reasumując może więc wskazać istnienie dwóch grup celów ogólnych:

- pierwsza, to cele dyspozycji instrumentalnych;
- druga, to cele dyspozycji osobowościowych.¹⁾

1) Podobne podejście prezentuje J. Zakrzewski dzieląc główne cele kształcenia na cele dyspozycji instrumentalnych i cele dyspozycji kierunkowych. Por. J. Zakrzewski: Założenia Metodologiczne... „Myśl Wojskowa” 1980 nr 7.



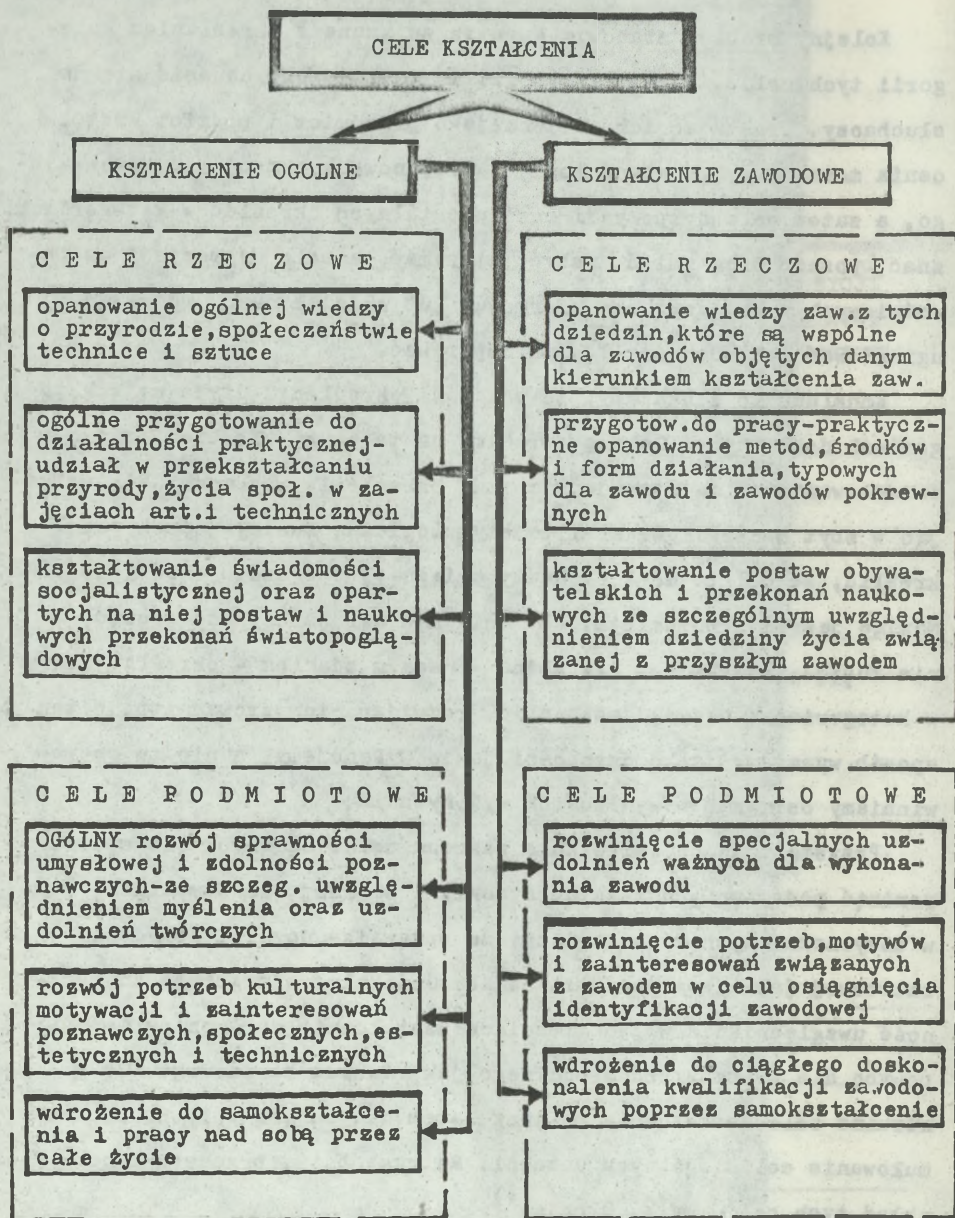
Rys.3.18. Kategorie ogólnych celów kształcenia.

Kolejny problem stanowią kwestie związane z określaniem kategorii tych celów. Założyliśmy już, że powinny one odnosić się do słuchaczy. Traktując ich zarówno jako przedmiot i podmiot kształcenia można przyjąć metodologię zaproponowaną przez J. Zakrzewskiego, a zatem cele dyspozycji instrumentalnych określać w kategoriach: *snać, poznać się, umieć, nabyć, utrzymać*, a cele dyspozycji osobowościowych w kategoriach: *uformować lub ukształtować, rozwinąć, ugruntować lub udoskonalić, inspirować*.

Konkludując zauważamy, że wskazane określenia użyte są w kategoriach dokonanych. Celowo zwracamy na to uwagę albowiem często w formułowaniu celów stosuje się tzw. określenie względne. Nie wnikając w zbyt szczegółową analizę etymologiczną musimy jednak podkreślić, że cel to coś co chcemy osiągnąć, coś czego chcemy dokonać. Mówiąc językiem potocznym, aby osiągnąć cel należy coś zrobić, a nie robić. Dlatego też nie można - naszym zdaniem - określać celów w kategoriach: *uczyć, doskonalić, rozwijać, inspirować* itp. W ten sposób wyrażamy tylko czynności jakie wykonujemy, a nie to co powinniśmy osiągnąć w wyniku ich wykonywania.

Przystępując do określania zakresu celów ogólnych nie sposób pominąć podstawowych założeń dydaktyki ogólnej. Wskazywaliśmy już w dotychczasowych rozważaniach, że specyfika uczelni dowódco-sztabowej jaką jest Akademia Sztabu Generalnego sugeruje konieczność uwzględniania w jej treściach kształcenia zarówno celów typowych dla wykształcenia ogólnego jak również zawodowego. Te generalne cele kształcenia powinny zatem decydująco wpływać na formułowanie celów ogólnych uczelni. Na rys. 3.19. przedstawiono układ tych celów wg W. Okonia.¹⁾

1) Por. W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s. 81.



Rys.3.19. Cele kształcenia ogólnego i zawodowego w układzie

W.Okonia.

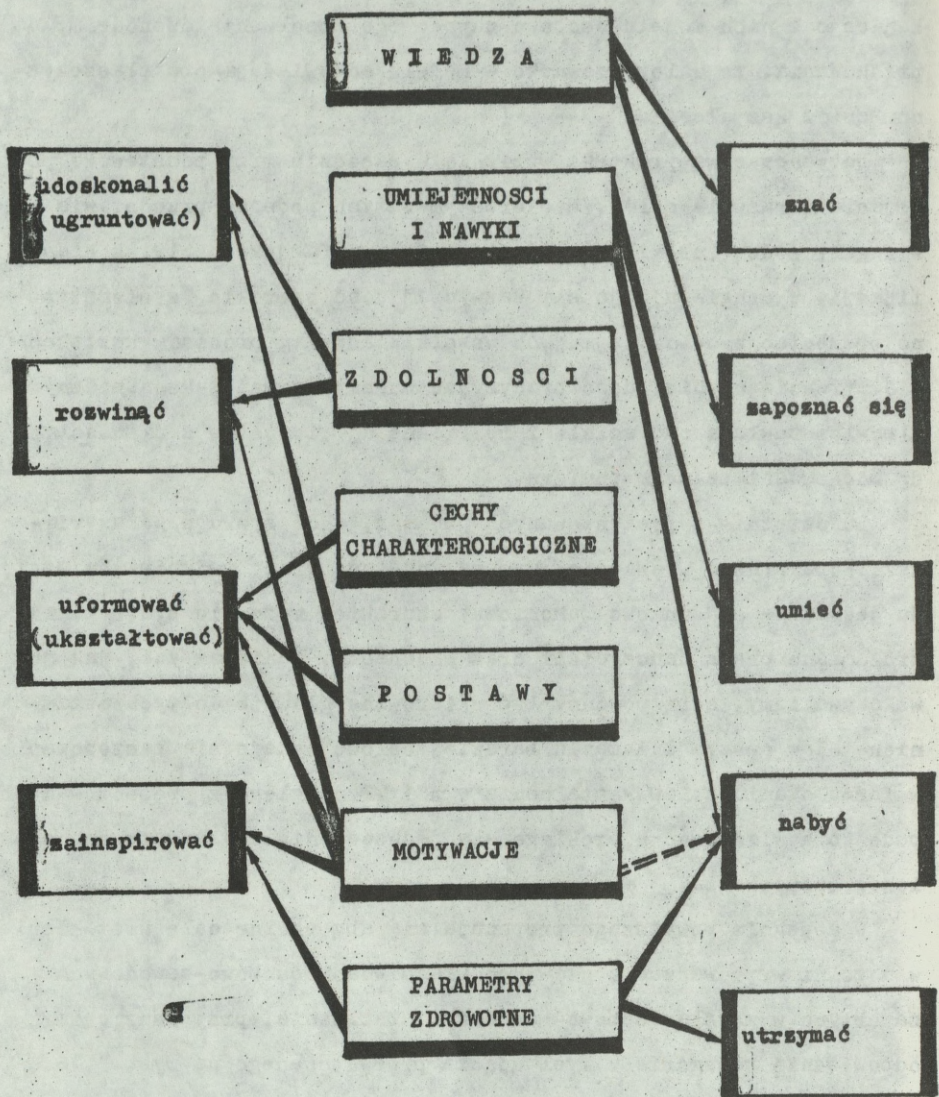
Wychodząc z prezentowanych już czynności zawodowych oraz wynikającego z nich modelu osobowo-zawodowego absolwenta dochodzimy do przekonania, że walory zawarte w modelu odpowiadają obu płaszczyznom celów kształcenia.

Dotychczasowa praktyka wyróżnia w zasadzie trzy podstawowe podejścia wyrażania celów. W pierwszym z tych podejść przedstawia się z reguły jeden lub kilka celów bez stosowania jakichkolwiek klasyfikacji. W drugim ujmuje się zazwyczaj dość szerokie, systematyczne prezentacje celów, ujmujące wszelkie aspekty procesów kształcenia. Trzecie ujęcie, dość precyzyjne możemy nazwać taksonomicznym albowiem zakłada ono ścisłe i rozłączne ujęcie celów z dążnością do możliwości pełnego pomiaru.

To ostatnie z prezentowanych podejść, choć zyskuje coraz większą popularność w świecie, wymaga znacznej pracy twórców. Ze względu jednak na stosunkowo lakoniczny charakter może nie być w pełni zrozumiane przez nauczycieli oraz słuchaczy. Ponieważ zaś, jak już wskazywaliśmy, cele powinny być skierowane głównie do tych ostatnich to, w naszym mniemaniu bardziej celowe wydaje się zastosowanie w formułowaniu celów kształcenia w ASG WP drugiego z prezentowanych podejść a więc dość szerokiego ale jednocześnie usystematyzowanego ich prezentowania.

W aspekcie powyższego proponuje się aby ogólne cele kształcenia w uczelni wyprowadzać z głównych właściwości osobowo-zawodowych zawartych w modelu osobowo-zawodowym absolwenta, przypisując im odpowiednie kategorie w myśl ujęcia prezentowanego na rys. 3.18. Rozwijając powyższą propozycję w pierwszej kolejności poszczególne właściwości należy podporządkować odpowiednim kryteriom dyspozycji instrumentalnych lub osobowościowych co przedstawiono na rys. 3.20.

Z powyższego wynika, że w rezultacie kształcenia w uczelni słu-



Rys.3.20. Wywodzenie celów z właściwości osobowo-zawodowych absolwenta uczelni.

chacze powinni:

- znać (posiąść) określony zasób wiedzy;
- zapoznać się z elementami wiedzy wpływającymi na ich działalność;
- nabyć określone umiejętności;
- utrzymać sprawność fizyczną i psychiczną;
- mieć ukształtowane cechy charakterologiczne;
- mieć ugruntowane i rozwiniętą zdolności oraz postawy;
- posiadać ukształtowane i ugruntowane motywacje do działań w zawodzie;
- być zainspirowani (przekonani) do stałej dbałości o zdrowie, kondycję fizyczną i psychiczną.

Powyższe sformułowania wydają się być jednak zbyt ogólne. W praktyce ani nauczyciele, ani słuchacze nie byłiby w stanie precyzyjnie określić swych działań. Stąd też konieczność dokładniejszego przypisania poszczególnych dyspozycji do określonych właściwości. Do tego wystarczy wskazane na rys. 3.20. dyspozycje dostosować do poszczególnych elementów wyodrębnionych w modelu osobowo-zawodowym absolwenta. (rys. 3.12. do 3.17). W wyniku takiej metody możemy wyodrębnić następujące ogólne cele kształcenia w ASG WP.

1) W zakresie wiedzy słuchacze w wyniku

trzyletnich studiów powinni:

a) w dziale wiedzy ogólnozawodowej znać (poznać):

- problemy sztuki wojennej;
- problemy związane z organizacją działań i kierowaniem zespołami ludzkimi;
- kanony wiedzy o procesach decyzyjnych i sterowaniu;
- wiadomości o oddziaływaniu na ludzi i zespoły ludzkie;
- problemy związane z pokojową działalnością wojska (mobilizacyjną i obrony terytorium kraju);

- problemy pracy partyjno-politycznej;
- podstawowe problemy wychowania i szkolenia.

zapoznać się z:

- podstawowymi problemami o procesach administrowania;
- wiadomościami z zakresu wojskowych badań naukowych.

b) w dziale wiedzy specjalistycznej:

znać (poznać - opanować)

- wszelkie elementy wiedzy taktyczno-operacyjnej;
- szczegółowe elementy wiedzy w zakresie posiadanej (studiowanej) specjalności zawodowej;
- potencjalnego przeciwnika.

zadoznać się z:

- problemami ujęcia i obsługi sprzętu specjalistycznego.

c) w dziale wiedzy ogólnej:

znać (poznać - opanować):

- główne problemy związane z procesami myślenia;
- podstawowe metody statystyki matematycznej;
- język rosyjski oraz jeden z języków zachodnich;
- prawa związane z posługiwaniem się językiem polskim w mowie i w piśmie;
- zasady i metody właściwej pracy umysłowej;
- historyczne uwarunkowania rozwoju sztuki wojennej;
- istotę głównych kierunków myśli filozoficznej oraz wszelkie uwarunkowania rozwoju filozofii marksistowskiej;
- zasadnicze kanony rozwoju myśli ekonomicznej oraz prawa i zasady ekonomiki wojennej.

zadoznać się z:

- problemami dotyczącymi etyki;
- podstawowymi kwestiami politologicznymi;

- zasadniczymi problemami socjologicznymi.

2) W zakresie zdolności słuchacze w toku trzyletnich studiów powinni:

a) rozwinać:

- sprawność w zakresie szybkości i trwałości uczenia się;
- kwalifikacje szybkiego i pewnego organizowania działań i tworzenia struktur;
- sprawność spostrzegania, wyobrażania i myślenia (szczególnie myślenia twórczego);
- intelektualną sprawność rozwiązywania nowych zadań i problemów;
- intelektualną sprawność przystosowania do nowych sytuacji.

b) ugruntować:

- trwałość i sprawność pamięci;
- pewność i zdecydowanie w oddziaływaniu na ludzi;
- dar przekonywania;
- emocjonalne zaangażowanie w działania.

3) W zakresie umiejętności słuchacze w toku trzyletnich studiów powinni:

a) w dziedzinie umiejętności organizacyjno-planistycznych:

umieć:

- formułować oraz właściwie dzielić i precyzyjnie określać zadania;
- prowadzić kalkulację i prognozy;
- precyzyjnie organizować zespoły i działania;
- zbierać i przetwarzać informacje;
- podejmować decyzję;
- organizować i prowadzić kształcenie (zajęcia);
- prowadzić i organizować kontrolę podległych zespołów.

nabyć:

- sprawność modelowania działań;

- umiejętność wykorzystania techniki elektronicznej;
- sprawność koordynacji i integracji działań;
- nawyki korzystania z doradztwa;
- nawyki szczegółowego planowania działań.

b) w dziale umiejętności intelektualnych:

nabyć:

- sprawność prowadzenia szczegółowych analiz i syntez;
- sprawność przewidywania zdarzeń;
- sprawność indukcyjnego i dedukcyjnego myślenia;
- sprawność logicznego wnioskowania;
- sprawność tworzenia wizji przyszłych działań.

c) w dziale umiejętności wychowawczych:

umieć:

- integrować zespoły ludzkie;
- oddziaływać na osobowość podwładnych;
- współpracować z organizacjami społeczno-politycznymi;
- tworzyć właściwe stosunki międzyludzkie;
- wyjaśniać podwładnym cele działań;

nabyć:

- sprawności obiektywnego oceniania;
- nawyku samokontroli;
- sprawności właściwego doboru i oceny ludzi;
- sprawności przekonywania i rzeczowej argumentacji;
- sprawności tworzenia właściwych motywów do działań.

d) w dziale umiejętności wykonawczych:

umieć:

- maksymalnie wykorzystywać posiadane środki techniczne;
- precyzyjnie i zwięźle przedstawiać meldunki oraz referować sytuacje.

nabyć:

- sprawności wzorowego opracowania dokumentacji;
- nawyku pracy na mapach;
- nawyku stałej organizacji własnego stanowiska pracy.

e) w dziale umiejętności naukowych:

umieć:

- organizować i prowadzić badania naukowe;
- właściwie interpretować zjawiska polityczne, gospodarstwo i społeczne.

nabyć:

- sprawności obrony własnych poglądów przy stosowaniu naukowych argumentów popartych wnioskami z badań;
- nawyku prezentowania własnych poglądów i wiedzy;
- nawyku permanentnego samokształcenia i doskonalenia własnej osobowości.

4) W zakresie cech charakterologicznych słuchacze w toku trzyletnich studiów powinni mieć ukształtowane (uformowane) następujące właściwości:

- wysoką wymagalność w stosunku do siebie i podwładnych żołnierzy;
- systematyczność w postępowaniu i codziennej pracy;
- wysoki stopień opanowania we wszelkich, a szczególnie trudnych sytuacjach;
- poczucie odpowiedzialności za podjęte decyzje, prowadzone działania oraz za podległych ludzi i powierzony sprzęt;
- wysoki stopień aktywności w codziennej działalności, a szczególnie w pracy twórczej (dążność do stałego doskonalenia działalności);
- poczucie tolerancji wyrażające się szczególnie w uznawaniu

uargumentowanych poglądów odmiennych od prezentowanych przez siebie;

- odwagę w działaniu wyrażającą się w uwzględnianiu ryzyka w podejmowanych decyzjach i działaniach oraz sukcesywnym poszukiwaniu i stosowaniu nowych form, sposobów i metod działań;
- zdecydowanie jako wyraz pewności, szybkości i słuszności podejmowanych decyzji i działań;
- konsekwencje w działaniu uzewnętrzniającą się spokojem i wiarą w podjęte decyzje, a także stałością w realizacji określonych zadań;
- samodoskonalenie jako wewnętrzną potrzebę podnoszenia kwalifikacji.

5) W zakresie postaw słuchacze w okresie trzyletnich studiów powinni mieć ugruntowane i uformowane (ukształtowane) następujące właściwości:

a) w grupie postaw zawodowych:

- stałą i niezachwianą gotowość do obrony ojczyzny;
- poczucie godności i honoru żołnierskiego;
- potrzebę lojalności i zdyscyplinowania;
- wewnętrzną gotowość do stałego udzielania porad i pomocy podwładnym i kolegom.

b) w grupie postaw społeczno-moralnych:

- uczciwość i rzetelność obywatelską;
- poczucie sprawiedliwości społecznej;
- skromność i takt w postępowaniu z przełożonymi i podwładnymi oraz osobami nie związanymi z wojskiem;
- właściwą kulturę bycia (wzorowego zachowania we wszelkich

sytuacjach, estetyki, poczucia piękna itp.);

q) w grupie postaw ideowo-politycznych:

- wysoki, zaangażowany patriotyzm;
- naukowy światopogląd materialistyczny;
- poczucie internacjonalizmu;
- wysoką ideowość.

6) W zakresie właściwości motywacyjnych słuchacze w toku trzyletnich studiów powinni:

a) mieć ukształtowane (uformowane):

- potrzeby i pragnienia obcowania z ludźmi;
- potrzeby i pragnienia doznań estetycznych i kulturalnych;

b) mieć rozwinięte:

- ambicje i aspiracje do kierowania organizacjami;
- ambicje (stałe chęci) do dokonań;
- ambicje do perfekcyjnego przygotowania podległych organizacji do działań;
- ambicje (dążność) do osiągnięcia zakładanych celów;
- zainteresowania polityczne;
- zainteresowania i zamiłowania do zawodu żołnierskiego;
- zamiłowania do pracy z ludźmi.

c) być zainspirowani do:

- potrzeby doskonalenia własnej osobowości;
- dążności do podnoszenia własnych kwalifikacji;
- sukcesywnej dążności do osiągnięć twórczych oraz zainteresowania się tym co nowe (postępem we wszelkich dziedzinach, a głównie w naukach wojskowych).

7) W zakresie parametrów zdrowotnych słuchacze w toku trzyletnich stu-

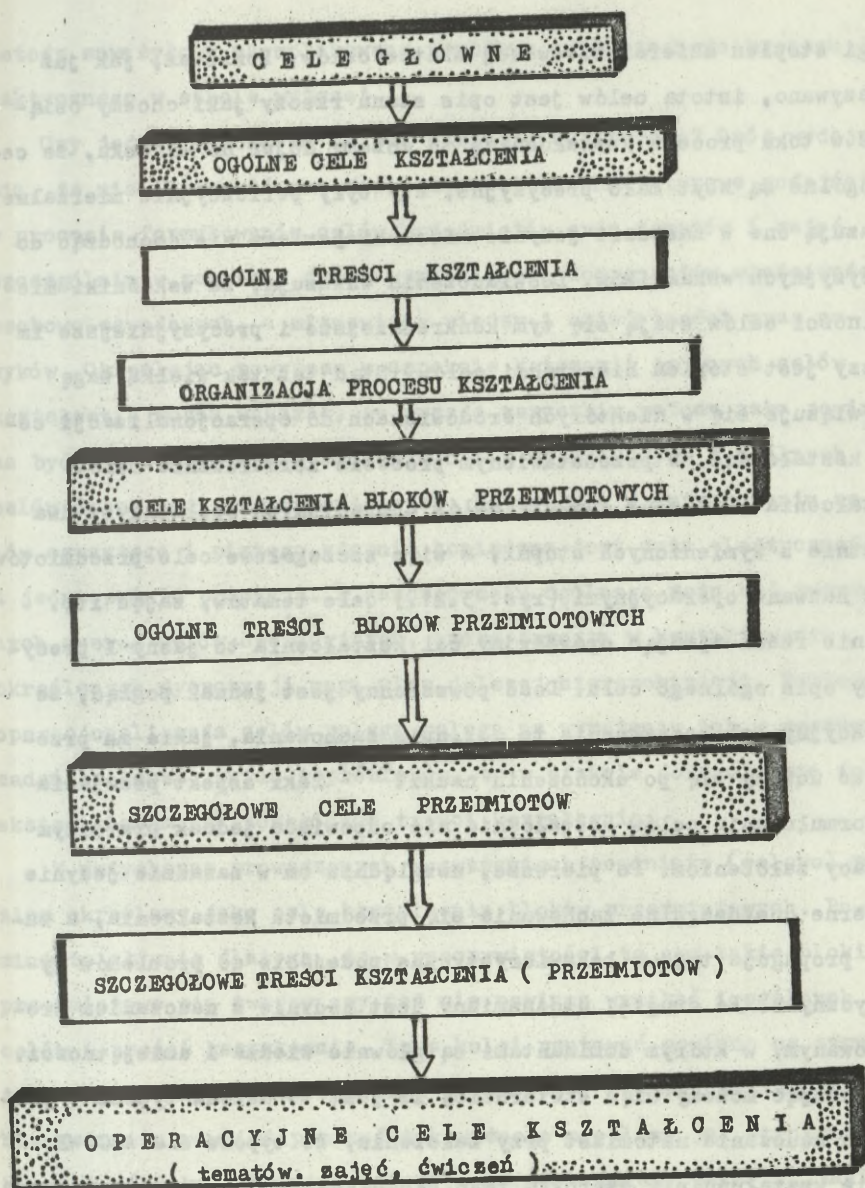
d i ó w p o w i n n i :

- utrzymać posiadaną kondycję i sprawność fizyczną;
- nabyć nawyki częstych ćwiczeń utrzymujących i utrwalających posiadaną sprawność;
- nabyć nawyki higieny pracy umysłowej;
- być inspirowani do sukcesywnej, nieustannej dbałości o dobry stan zdrowia, szczególnie w zakresie profilaktyki przeciwstawiania się stresom.

Sformułowane powyżej ogólne cele kształcenia dotyczą, jak już wskazywano, dyspozycji jakie powinni osiągnąć słuchacze w efekcie studiów w uczelni. Odnoszą się więc one do działań wszystkich ogniw organizacyjnych uczelni. Jak łatwo zauważyć, nie wnikają one jednak w działalność konkretnych struktur, ani nauczycieli. Stanowią więc one niejako ogólne założenia, wskazujące pewne kierunki działań bezpośrednich uczestników procesu kształcenia. Z powyższego wynika, że istnieje konieczność uszczegóławiania ich w poszczególnych fazach, ogniwach i kierunkach kształcenia.

W tym momencie następuje jednak pewne zakłócenie w stosunku do wskazywanej drogi postępowania w doborze treści kształcenia, albowiem musi dojść do określonych przemieszczeń treści i celów. Z ogólnych celów wynikają bowiem ogólne treści, na podstawie których powinno rozwiązać się główne problemy organizacji procesu kształcenia (w szerokim ujęciu) włącznie z określeniem struktur uczelni. Dopiero kolejnym etapem, w zależności od przyjętej organizacji, może być konkretyzowanie celów. Na rys. 3.21. przedstawiono takie podejście uwzględniając podział treści na bloki przedmiotowe i przedmioty.

W wyniku takiego podejścia zauważamy, iż formułowane dotychczas ogólne cele kształcenia w uczelni stanowią w pewnym sensie jedynie



Rys. 3.24. Proces formułowania celów kształcenia w uczelni.

drugi stopień s hierarchizowanej siatce celów. Ponieważ, jak już wskazywano, istotą celów jest opis stanu rzeczy jaki chcemy osiągnąć w toku procesu kształcenia, to możemy dojść do wniosku, że cele ogólne są zbyt mało precyzyjne, aby były perfekcyjnie mierzalne. Wskazują one w zasadzie jedynie kierunki pomiaru nie dochodząc do precyzyjnych wskaźników. Doświadczenia wskazują, że wskaźniki mierzalności celów stają się tym konkretniejsze i precyzyjniejsze im niższy jest stopień hierarchii celów. Stąd też tak wielką wagę przywiązuje się w niektórych środowiskach do operacjonalizacji celów kształcenia. W przedstawionym procesie formułowania celów kształcenia w uczelni funkcję celów operacyjnych spełniałyby dwa ostatnie z wymienionych stopni, a więc szczegółowe cele przedmiotów oraz nazwane operacyjnymi (rys. 3.21.) cele tematów, zajęć itp. Ogólnie rzecz ujmując operacyjny cel kształcenia to jasny i precyzyjny opis ogólnego celu. Dość powszechny jest jednak pogląd, że operacyjny cel kształcenia to „...opis zachowania, jakie ma przejawiać uczący się po ukończeniu nauki.”¹⁾ Taki aspekt podejścia do formułowania celów kształcenia nie odpowiada jednak przyjętym w pracy założeniom. Po pierwsze, uwzględnia on w zasadzie jedynie wymierne doszczegalne zachowanie się przedmiotu kształcenia, a zatem propaguje typowo behawiorystyczne podejście do problemów dydaktycznych. Po drugie, utożsamiany jest jedynie z nauczaniem programowanym, w którym dominantami są głównie wiedza i umiejętności. Konkludując możemy więc stwierdzić, iż jest to metoda typowa w procesach nauczania natomiast przy założeniu, że typowe dla ASG WP będzie kształcenie w szerokim tego słowa znaczeniu zastosowanie tej

1) R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon. Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983, s. 52.

metody zawężyłoby skomplikowane problemy współczesnego procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

Czy jednak metodę tę należy odrzucić ostatecznie? Otóż wydaje mi się, że nie. Stanowić ona może, a nawet powinna, typowe podejście w procesie formułowania celów przedmiotów oraz tematów i zajęć szczególnie w zakresie dwóch wymienionych komponentów właściwości osobowo-zawodowych, a mianowicie wiedzy i umiejętności oraz nawyków. Określając powyższe w aspekcie kategorii ogólnych celów kształcenia można wskazać, że przede wszystkim metoda taka powinna być stosowana przy wywodzeniu celów operacyjnych z ogólnych celów dyspozycji instrumentalnych. Naturalnie w formułowaniu celów oswartego i piątego stopnia konieczna jest duża elastyczność a jednocześnie precyzja. Z każdego celu ogólnego może być tworzonego szereg celów operacyjnych, które zresztą w kształtowaniu określonych dyspozycji mogą ulec dalszej hierarchizacji. Ponieważ operacjonalizacja celów polega na wyrażaniu ich w postaci zadań, poleceń, pytań i problemów, to w efekcie dokonuje się ich ekstrapolacja na szczegółowe treści kształcenia.

W dotychczas prowadzonych rozważaniach pominięto (celowo) poziom określany jako cele kształcenia bloków przedmiotowych. Pominięto głównie dlatego, że w rzeczywistości to czy takie bloki przedmiotowe się tworzy czy też nie powinno wynikać z ogólnych celów i treści kształcenia. To z kolei rzutować powinno na strukturę organizacyjną uczelni oraz organizację procesu kształcenia. Nie można tu również pominąć tak ważnego problemu jak strukturyzacja treści kształcenia, którą rozumieć będziemy jako "...takie uporządkowanie materiału, aby w nim wyodrębnić jakieś układy, a w nich elementy i związki między nimi, uwzględnienie z kolei funkcji tych układów służący ustosunkowaniu układów względem siebie

i tworzeniu hierarchii układów..." 1)

Z powyższego wynika, że problemu formułowania celów i konstruowania treści kształcenia nie można traktować jako dwóch oddzielnych, realizowanych niezależnie procesów. W rzeczywistości bowiem od chwili określenia ogólnych celów kształcenia, a więc tego co w wyniku studiów słuchacz powinien osiągnąć, jest to jeden ściśle ze sobą powiązany proces przebiegający w kilku etapach, w których treści stanowią zawsze pochodną określonego poziomu celów.

Dostosowując powyższe do specyfiki Akademii Sztabu Generalnego WP można określić, że na szczeblu akademii powinno określić się cele ogólne i w wyniku tego wyodrębnić przedmioty kształcenia i w rezultacie stworzyć odpowiednie struktury (Wydziały, Katedry, Instytuty, Zakłady). W kolejnym etapie przyjmując za podstawę cele i treści ogólne określa się cele szczegółowe w katedrach, instytutach a nawet zakładach, a jeżeli wyodrębniono wydziały w pierwszej kolejności ogólne cele kierunku studiów. Te cele szczegółowe stanowiąc będą podstawę do uformowania szczegółowych treści kształcenia poszczególnych przedmiotów z wyodrębnieniem cykli, tematów i zagadnień. Przy ustalaniu tych celów niezbędne jest dokonanie szczegółowej ich taksonomii z uwzględnieniem proponowanej przez W. Okonia sekwencji pięciopoziomowej obejmującej:

- wiadomości;
- analizę i syntezę;
- rozumienie;
- zastosowanie;
- ocenę.²⁾

1) W. Okoń. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984.

2) Szczegółowy opis różnych taksonomii celów kształcenia zawiera opracowanie W. Okonia „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej”. Warszawa 1987, s. 82-90.

Dopiero tak ujęte cele pozwolą na szczegółowe wyodrębnienie treści ujmujących wszelkie płaszczyzny kształcenia. Jednocześnie treści te stanowią będą zasadniczy determinant określania celów operacyjnych do poszczególnych zajęć przez nauczycieli akademickich czyli bezpośrednich realizatorów procesu kształcenia.

Prezentowane powyżej podejście jest nietypowe i może sugerować odczucie pewnego chaosu. W rzeczywistości jednak właśnie taki sposób pozwala uniknąć sztucznego podziału celów, a jednocześnie wyeliminowanie błędów, które dało się zauważyć w stosowanych dotychczas koncepcjach.

Otóż często do tworzenia programów kształcenia podchodziło się (i podchodzi) raczej intuicyjnie. Przejawia się to w tym, że zespoły opracowujące treści kształcenia i to zarówno ich dobór jak i układ pomijają całkowicie cele, wychodząc z założenia, iż odzwierciedlenie w programach pełnej treści danej dyscypliny naukowej już samo w sobie pozwala na realizację założonych celów głównych. Odnosi się to również do tych zespołów, które formułując cele pomijały je (pomijają) przy tworzeniu treści kształcenia. W rezultacie formalnie wytyczone są cele, zbudowane pełne siatki tych celów, a treści zawarte w programach nie odzwierciedlają założeń zawartych w celach. Przejawem takiego podejścia są zmiany w programach. Zazwyczaj nowelizacja programów w takiej sytuacji polega na zmniejszeniu lub zwiększeniu ilości godzin lub wyeliminowaniu z programu lub włączeniu do niego określonego tematu. Symptomy takiej działalności w ASG WP wskazaliśmy już w rozdziale drugim.

Przeciwstawnym do powyższego sposobem jest podejście, w którym tworzy się różnorodne siatki i taksonomie celów bez wnikania w istotę treści. W rezultacie tego najczęściej specjalnie powołane zespoły zajmują się jedynie tworzeniem różnych kategorii i taksono-

mi, często rozbudowanych do wielu poziomów, wywodząc cele z celów bez wnikania w treści i struktury. Jest to, jak wskazuje M. Sawicki jedynie sztuka dla sztuki, w której szczegółowo roztrząsane taksonomie nie odzwierciedlają strategii kształcenia, często nie są rozumiane przez realizatorów, a w konsekwencji nie mogą być realizowane i osiągnięte.¹⁾

W prezentowanym sposobie unikamy również typowej dla teorii wschodnoniemieckiej. atomizacji celów i treści, w której zbyt detaliczne rozwijanie celów doprowadza w konsekwencji do cząsteczkowych zbiorów treści bez ich wewnętrznej spójności logicznej, a co za tym idzie realizacji programu w wielu płaszczyznach i kierunkach.

Przedstawionej koncepcji nie można również zarzucić, że stanowi wzorzec niektórych projektów amerykańskich, preferujących wywodzenie celów z treści.

Reasumując możemy stwierdzić, że z praktycznego punktu widzenia przedstawiona propozycja formułowania celów kształcenia w uczelni ma charakter koncepcji przemiennej, w której cele i treści różnych poziomów są wzajemnie uwarunkowane i ściśle ze sobą powiązane. Poszczególne poziomy treści wynikają zawsze z wyższego poziomu celów formułowanych w różnych (kolejnych) ogniwach struktury organizacyjnej uczelni.

I tak główne (generalne) cele kształcenia wskazują jakiego człowieka należy wykształcić. Sugerują niejako strategię kształcenia w uczelni. Stąd też konieczność precyzyjnego określenia modelu osobowo-zawodowego, a nawet charakterystyki absolwenta. Wyodrębnione

1) M. Sawicki. Metody wywodzenia struktury i treści programu nauczania z celów kształcenia (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s. 85 - 86.

w nich właściwości stanowią dopiero bezpośrednią podstawę sformułowania ogólnych celów kształcenia w uczelni, które w naszym mniemaniu powinny być tworzone przez zespół specjalistów - pracowników naukowo-dydaktycznych akademii. Jak z powyższego wynika główny (e) cel (e) kształcenia wpływa na formułowanie celów ogólnych w zasadzie pośrednio, albowiem nie są one wywodzone z tego celu lecz w rzeczywistości z charakterystyki osobowo-zawodowej absolwenta.

Wyodrębnione ogólne cele kształcenia pozwalają na stworzenie podstawowych kanonów treści kształcenia. Są to kanony jedynie ogólne, wyrażone niejako hasłowo. Pozwalają już jednak określić zasadnicze kierunki kształcenia, a zatem wyodrębnić również struktury uczelniane. Dlatego właśnie mówimy, że po wyodrębnieniu tych struktur powinno się sformułować cele kształcenia na poziomie wydziałów, instytutów i katedr. Wywodzone one będą bezpośrednio z treści ogólnych, a także z formułowanych już celów. W zasadzie będzie to etap konkretyzowania (uszczegóławiania) ogólnych celów kształcenia. Czynność tę powinny wykonywać zespoły wydziałów oraz samodzielnych instytutów i katedr. Zauważamy, że w tym wypadku następuje większy stopień bezpośredniego wpływu celów wyższego rzędu (poziomu) niższego. Z tak sformułowanych celów wynikać będą bardziej konkretne treści. Tutaj też, szczególnie na poziomie wydziałów, nastąpi wyodrębnienie grup treści i uszeregowanie ich w cykle przedmiotowe, a w niektórych przypadkach nawet już podział na tematy. Konkretny jednak podział treści na tematy i zagadnienia nastąpić może dopiero wówczas gdy sformułuje się cele grup tematycznych, przedmiotów czy też cykli. Następuje więc kolejny etap rozgałęzienia celów szczegółowych. Jeżeli będzie to dokonywane w katedrach (instytutach) wówczas tu dopiero na tym etapie ukształ-

towane zostają cele w taki sposób, że wyniki z nich treści można dzielić na tematy i zagadnienia. Tutaj też, na tym etapie możemy mówić o operacjonalizacji celów. Również na tym etapie możliwe będzie opracowanie szczegółowej taksonomii celów. To z kolei stanowić będzie podstawę operacjonalizacji celów do poszczególnych zajęć przez wykładowców.

Formułując cele wszystkich rzędów konieczne jest przestrzeganie pewnych, sprawdzonych już w praktyce, reguł i wymagań formalnych. Stąd też możemy powiedzieć, że o właściwości doboru celów warunkować będą przede wszystkim następujące główne wskaźniki:

- osiągalność, wyrażająca się w możliwości osiągnięcia ich (realizacji) w założonym czasie i przy pomocy dostępnego potencjału dydaktycznego;
- logiczność, wyrażająca się w wynikalności ich z celów nadrzędnych oraz z przyjętych założeń strategicznych i logicznych przesłanek;
- jednoznaczność, wyrażająca się w konkretności sformułowań oraz całkowitym wyeliminowaniu jakichkolwiek sprzeczności wewnętrznych i pomiędzy poszczególnymi celami;
- wymierność, wyrażająca się w precyzyjnym ustaleniu wskaźników umożliwiających zmierzenie stopnia ich osiągnięcia.

Powyższe wskaźniki nie powinny wzbudzać większych wątpliwości, choć kontrowersyjny może okazać się wskaźnik wymierności. Powszechnie sądzi się, że cele sformułowane są właściwie wówczas jeżeli zakończenie etapu ich realizacji pozwala sprawdzić czy zostały one osiągnięte. A zatem wszystkie cele powinny być sprawdzone w uczelni, powinny być zmierzone i wskazany stopień ich osiągnięcia. Czy jednak podejście takie może stanowić prawdę absolutną? Z pewnością cele dyspozycji instrumentalnych można zmierzyć i to często dość precyzyjnie. Wydaje się, że powszechnie stosowane formy i metody kontroli

oceny wyników nauczania pozwalając na dużą pewność oceny stopnia panowania określonej wiedzy i umiejętności. Jednak i w tych przypadkach musimy dostrzegać zjawiska mogące stanowić pewne wątpliwości. Przecież określone wiadomości, które uznano jako nabyte przez słuchacza i oceniono je wysoko na pierwszym roku studiów, mogą być zapomniane po pewnym czasie. To samo dotyczy pewnych umiejętności. Można przecież w uczelni ocenić, że dany słuchacz umie coś robić, czy też nabył określonych umiejętności, ale jest to sprawa względna. Uczelnia bowiem, nie jest w stanie stworzyć wszystkich możliwych warunków w jakich działać będzie przyszły absolwent. Stąd też niektóre umiejętności mogą zostać ocenione w uczelni wysoko, w praktyce zaś okazać się może, iż są one nie wystarczające.

Jeszcze bardziej skomplikowana jest kwestia wymierności celów dyspozycji osobowościowych. Rozwijanie, kształtowanie czy też udoskonalanie pewnych właściwości osobowościowych stanowi bowiem proces ciągły. Niektóre dyspozycje rozwijają się bowiem tylko w określonych warunkach. Często więc po ukończeniu uczelni uczwewnętrznić się mogą praktycznej działalności właściwe postawy czy też nawet określone zdolności oraz cechy charakterologiczne. Mierzalność ich w uczelni będzie zatem ograniczona w zasadzie do obserwacji i w wyniku tego stosunkowo subiektywnej oceny. Obiektywność ocen będzie tym większa, im doskonalsze warunki działań stworzy się słuchaczom. Dlatego właśnie realizacja celów tak bardzo powiązana musi być ze stwarzaniem sytuacji, w których poszczególne działania słuchaczy uwewnętrznić będą określone właściwości. Problem ten dokładniej rozpatrywać będziemy przy omawianiu szczegółowych treści kształcenia jednak już w tym miejscu istotne staje się podkreślenie, że cele wskazują nie tylko kierunki doboru treści, ale również są determinującym czynnikiem w konstrukcji całego systemu kształcenia -

wszystkich jego elementów.

W aspekcie dotychczasowych rozważań zauważyć więc można, iż niektóre z celów kształcenia odnosić się będą tylko do określonych działań w ograniczonym czasie, inne zaś, szczególnie te z wymiaru dyspozycji osobowościowych, będą miały szeroki wymiar czasowy i ich realizacja trwać będzie przez cały okres studiów.

Problem ten wiąże się również z kwestią osobowej realizacji celów. Jedne będą realizowane tylko przez niektóre grupy nauczycieli czy nawet pojedynczych wykładowców, inne przez wszystkich pracowników uczelni. Wszystkie zaś z pewnością muszą być realizowane przez słuchaczy.

W tym miejscu konieczne staje się podkreślenie jeszcze jednej kwestii związanej z wymiernością celów. Wiąże się ona z badaniem efektywności kształcenia, a szczególnie z jej - naszym zdaniem - podstawowym elementem, który stanowi skuteczność kształcenia. Otóż doświadczenia uczą, że najbardziej obiektywne dane o tym czy absolwent jest przygotowany do przypisanych funkcji, czy też nie, uzyskuje się badając jako walory w praktycznej działalności na konkretnych stanowiskach służbowych (badanie tzw. zewnętrznej efektywności kształcenia). A zatem można wnioskować, iż w rzeczywistości to ozy cele kształcenia zostały osiągnięte stwierdzić można autorytatywnie dopiero w działalności absolwenta. Jeżeli więc w uczelni będzie odpowiednia struktura, pozwalająca na sukcesywne badania tego typu, wówczas na bieżąco będzie można dokonywać nowelizacji i konkretyzacji celów. Wówczas będziemy mogli stwierdzić, że cele spełniają funkcję dydaktyczną. Wydaje się, że konieczność takich działań we współczesnej szkole wyższej stanowi warunek konieczny prawidłowego funkcjonowania systemu kształcenia.

W rozważaniach dotyczących wytyczania celów kształcenia celowo

dążono do pominięcia zbędnych, naszym zdaniem, klasyfikacji. Wynika to głównie z przyjętej wcześniej koncepcji wskazującej na wielopłaszczyznowość kształcenia w ASG WP. Dlatego też nie wyodrębniono celów kształcących i wychowawczych czy to poznawczych, kształcących i wychowawczych jak to sugeruje się w niektórych opracowaniach. Nie wydzielano również oddzielnie celów kształcenia zawodowego i ogólnego. Stoimy bowiem na stanowisku, że nie ma jednej, uniwersalnej metodologii formułowania celów kształcenia ani jego treści. Wszystko raczej powinno być dostosowane do sytuacji, do specyfiki konkretnej uczelni i jej zadań. To co może okazać się bardzo dobre w formułowaniu celów kształcenia w ogóle (np. celów kształcenia w kraju, celów kształcenia uniwersyteckiego itp.) nie musi być wcale dobre w poszczególnych uczelniach.

3.4. Dobór i układ treści kształcenia

Problemy związane z doбором i układem treści kształcenia w szkole wyższej są, jak się powszechnie podkreśla, niezwykle skomplikowane i trudne do rozwiązania. Wiąże się to z szeregiem kwestii, które należy rozwiązać przed przystąpieniem do formułowania treści. W przyjętej koncepcji niniejszego opracowania przyjęliśmy określoną metodologię, która w rzeczywistości odpowiada postulowanej przez J. Zakrzewskiego.¹⁾ Tak więc w początkowej fazie określiliśmy koncepcję studiów w ASG WP, wytyczając czynności zawodowe absolwenta oraz jego profil (model osobowo-zawodowy rozszerzony do charakterystyki). W następnym etapie zostały sformułowane ogólne cele kształcenia oraz kierunki i podejścia w ich klasyfikacji, operacjonalizacji i taksonomii. Powyższe rozwiązania mogą stanowić już podstawę do doboru i

1) Por. J. Zakrzewski. Treści i programy kształcenia w szkole wyższej założenia badawcze i stan realizacji. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1984, nr 3.

układu treści.

Przed tą czynnością konieczne jest jednak przyjęcie jeszcze kilku ustaleń ogólnych pozwalających przyjąć określoną procedurę doboru i układu treści. Po pierwsze należy ustalić definitywnie koncepcję organizacyjną procesu kształcenia w uczelni. Chodzi tu głównie o zdecydowanie - czy dominantem w kształceniu dalej będą przedmioty, czy też np. treści ogólne pogrupowane w określone bloki (koncepcja szerokich pól treściowych). Powszechnie sądzi się, że wszelkie koncepcje nowe stanowią już same w sobie pewien postęp. Czy jednak zawsze mogą być natychmiast wprowadzane do praktyki dydaktycznej?. Odpowiedź na takie pytanie nie może być jednoznaczna. Po pierwsze, żadna z funkcjonujących koncepcji nie jest uniwersalna. Przecież nawet koncepcja szerokich pól treściowych nie znalazła pełnego zastosowania w szkolnictwie amerykańskim, szczególnie zaś w szkołach wyższych. Słusznie zauważa prof. Kupisiewicz, iż wymaga ona udoskonalenia, zwłaszcza konkretyzacji i operacjonalizacji. Po drugie wprowadzanie koncepcji nowych, nie sprawdzonych w określonych warunkach może zachwiać funkcjonującym systemem. Wszelkie zmiany tego typu mogą być wprowadzane przy tworzeniu nowych struktur, które rozpoczną działalność. Tam gdzie działalność już trwa wymagana jest duża elastyczność i raczej stopniowe wprowadzanie zmian w określonym czasie. Wydaje się, że każda próba zmian całkowitych wymaga w pierwszym rzędzie szczegółowego, systemowego opracowania ich z przewidywaniem skutków.

Stąd też należy uznać, że nadal koncepcja przedmiotowa będzie dominowała w układzie treści w uczelniach wojskowych w tym także w ASG WP choć nie ulega wątpliwości, że pewne zmiany powinny nastąpić.

Istotną, przed przystąpieniem do konstrukcji układu i zakresu treści, jest również konieczność ustalenia kwestii związanych ze zróżnicowaniem ogólnych form studiów. Chodzi głównie o to czy dalej

ma to być kształcenie o charakterze grupowym, czy też różnorodnym dla poszczególnych oficerów (słuchaczy). W ASG WP panuje dość powszechny pogląd o niemożności zróżnicowania programów kształcenia. W wyniku tych poglądów nieprzerwanie funkcjonuje zasada - „wszystkim równo i jednakowo” popierana zasadą „absolutnej jednolitości.”

Rezultatem tego są programy jednolite dla wszystkich realizowane jednolitymi formami i metodami. Naturalnie w ramach przedmiotów istnieją pewne różnice lecz mają one jedynie zmiany zakresowe (jedni więcej, drudzy mniej). Sądzić można, że na obecnym etapie można już podjąć próby uwzględniające doświadczenia uczelni cywilnych. Mamy tu głównie na myśli powszechnie stosowaną indywidualizację kształcenia oraz wprowadzoną w Akademii Rolniczej w Szczecinie i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu fakultatywizację, czy też funkcjonującą na Wydziale Ekonomiczno - Społecznym Szkoły Głównej Planowania i Statystyki formę studiów modułowych. Doświadczenia tych uczelni wskazują, że są to atrakcyjne dla studentów formy kształcenia, a opory zazwyczaj występują w gronie nauczycieli akademickich. Jest to w pełni zrozumiałe, jeżeli zważymy komplikacje jakie powoduje nowe podejście w ustabilizowanej, ale już schematycznej pracy nauczyciela. Nowe formy wymagają bowiem dodatkowej często niezwykle złożonej pracy wykraczającej zazwyczaj poza dyrektywnie wyznaczone godziny. W uczelni wojskowej jaką jest ASG WP dostrzegać należy również inną barierę, którą stanowią regulaminy wojskowe, a szczególnie dyscyplina. Sądzić jednak można, iż i te progi są do pokonania. Wydaje się, że dyscyplina i regulaminy muszą być również właściwie interpretowane, a przede wszystkim rozumiane. Problem ten wiąże się również z wiarą w to, że każdy ze studiujących oficerów chce podnieść swoje kwalifikacje, że pragnie być lepszy niż jest, że studiuje po to aby osiągnąć wyższy pułap. Tu pozwolimy

sobie na małą dygresję. Otóż oficerowie (pracownicy naukowo-dydaktyczni) zapytani czy jest możliwe, aby w jednym czasie na konkretnym roku studiów prowadzić jednocześnie kilka wykładów w takim układzie, aby słuchacze mogli sobie wybrać jeden z nich i w nim uczestniczyć, odpowiedzieli w 92 procentach, iż takie podejście nie jest możliwe. Czym argumentowano takie stanowisko. Przeważały tu dwa czynniki. Pierwszy to ten, że część słuchaczy mogłaby wcale nie uczestniczyć w wykładzie albowiem trudno byłoby skontrolować czy wszyscy są obecni. Drugi z argumentów dotyczył nauczycieli. Chodziło o to, że na jeden z wykładów mogliby słuchacze nie przyjść. Wówczas powstanie problem czy nauczycielowi temu zaliczyć - godziny dydaktyczne czy też nie.

Wypowiedzi powyższe świadczą dość jednoznacznie o instrumentalnym traktowaniu procesu kształcenia przez kadre naukowo-dydaktyczną uczelni. Nie chodzi więc o to, aby słuchacz się kształcił lecz, aby był obecny. I gdyby na przykład część studiujących zrezygnowała w tym czasie z proponowanych wykładów, a samodzielnie studiowała np. w czytelni wówczas, zdaniem respondentów popełniliby Ci oficerowie wykroczenie. Na argumentowanie, iż taka forma może dałaby niektórym słuchaczom więcej niż formy proponowane przez nas (uczelnianię), większość badanych apriorycznie odrzuciła taką możliwość.

Zasygnalizowane wyżej przykłady świadczą, że trudno będzie oderwać się od funkcjonującego systemu, ale mimo to uważamy to za konieczność. Dlatego też w dalszych rozważaniach., przyjmując za podstawę przedmiotowy układ treści, będziemy wypuklali te elementy, które mogą, a nawet powinny stanowić przedmiot indywidualizacji, a w tym także fakultatyzacji.

Wyłonienie z charakterystyki zawodowej absolwenta uczelni celów ogólnych stanowiło w naszej procedurze już pewien etap formowania

treści kształcenia. W celach ogólnych są już bowiem zawarte zasadnicze elementy (rdzenie, podstawy) ogólnych treści kształcenia. Naturalnie te ogólne treści zawarte w celach stanowią tylko podstawę do szczegółowego ich wyodrębnienia. Jak już wskazywano, te szczegółowe treści mogą jednak tworzyć specjaliści poszczególnych gałęzi nauk. Dlatego właśnie celowe jest na tym etapie - sformowanie przedmiotów dydaktycznych i ich ewentualne scalenie w bloki przedmiotowe.

3.4.1. Formowanie przedmiotów dydaktycznych.

W dotychczasowej praktyce funkcjonowały różne sposoby formowania i dobierania przedmiotów dydaktycznych w szkołach wyższych. Pomijając ich charakterystykę zwrócić należy uwagę na propozycje J. Zakrzewskiego, który za efektywne uważa dwie metody formowania przedmiotów: indukcyjną i dedukcyjną.¹⁾

W metodzie indukcyjnej podstawę stanowią w istocie zoperacjonalizowane cele kształcenia, z których wyodrębnia się zagadnienia i zadania dydaktyczne. To z kolei pozwala na wybór zbioru pokrewnych zagadnień, łącząc je w tematy, a następnie kierując się związkami metodologicznymi i podobieństwem rzeczowym ze zgromadzonych tematów tworzy się logiczne ciągi przedmiotów nauczania.

Znacznie prostsza w swej istocie jest metoda dedukcyjna, w której podstawę formowania przedmiotów stanowią istniejące już i opracowane dyscypliny naukowe. Proces formowania przedmiotów polega w tym wypadku na szczegółowej analizie celów kształcenia i doborze do poszczególnych grup celów poszczególnych dyscyplin naukowych.

Jak łatwo zauważyć metoda indukcyjna stanowi niezwykle złożony

1) J. Zakrzewski. Treści i programy kształcenia... s. 182 - 184.

problem, w którym wymagany jest udział wielu specjalistów (poszczególnych dyscyplin naukowych). Proces formowania jest czasochłonny i wymaga sporządzania wielu dokumentów pomocniczych. Należy jednak przyznać, że tak dobrane przedmioty odzwierciedlać będą istotę przyjętej koncepcji kształcenia i charakteryzować się będą dużą szczegółowością, jednocześnie uwzględniając potrzeby procesu dydaktyczno-wychowawczego nie mając często odpowiedników w dyscyplinach naukowych.

W naszym przypadku wybór metody podyktowany jest przyjętą już procedurą przy czym sposób, który poniżej zaproponujemy nie odzwierciedla często z żadnej z proponowanych metod, choć optuje bardziej w kierunku metody dedukcyjnej.

Jak już wskazywano podstawę formowania stanowią ogólne cele kształcenia. Zauważyć jednak tu należy, że przedmioty dydaktyczne mogą wynikać jedynie z celów dyspozycji instrumentalnych. Cele dyspozycji osobowościowych wpływać będą jedynie na zabiegi dydaktyczne, co już wskazywano, dotyczyć będą wszystkich wyodrębnionych przedmiotów. Jeżeli więc przedmioty formowane są z celów dyspozycji instrumentalnych to pewność, że cele te będą w danych przedmiotach dalej operacjonalizowane i w efekcie zrealizowane. A jak wobec powyższego przedstawiać się będzie kwestia realizacji celów osobowościowych. Otóż wskazać można, że właśnie w tym etapie procedury powinno się, chociaż w ogólnych zarysach, wypuklić pewne zabiegi dydaktyczne i formalne, które umożliwiają ich realizację.

W procedurze formułowania przedmiotów w pierwszej kolejności wyodrębnimy, z ogólnych celów kształcenia dyspozycji instrumentalnych, istotne treści - niejako rdzenie treściowe. Poniżej przykładowo dokonamy tej operacji na ustalonych już celach ogólnych.

1. W dziale wiedzy ogólnozawodowej będą to problemy:

1.1 sztuki wojennej;

- 1.2. organizacji działań;
 - 1.3. kierowania zespołami ludzkimi;
 - 1.4. oddziaływania na ludzi i zespoły ludzkie;
 - 1.5. obrony terytorium kraju i mobilizacji;
 - 1.6. pracy partyjno-politycznej;
 - 1.7. wychowania i szkolenia;
 - 1.8. administrowania;
 - 1.9. wojskowych badań naukowych.
2. W dziale wiedzy specjalistycznej będą to problemy:
- 2.1. taktyczno-operacyjne;
 - 2.2. wojskowej specjalności zawodowej;
 - 2.3. znajomości przeciwnika;
 - 2.4. użycia, wykorzystania i obsługi sprzętu.
3. W dziale wiedzy ogólnej będą to problemy:
- 3.1. dotyczące problemów myślenia;
 - 3.2. statystyki matematycznej;
 - 3.3. właściwej pracy umysłowej;
 - 3.4. posługiwania się językiem ojczystym;
 - 3.5. posługiwania się językami obcymi;
 - 3.6. rozwoju sztuki wojennej;
 - 3.7. rozwoju myśli filozoficznej, a głównie filozofii marksistowskiej;
 - 3.8. rozwoju myśli ekonomicznej;
 - 3.9. praw i zasad ekonomiki wojennej;
 - 3.10. etyki;
 - 3.11. o charakterze politologicznym;
 - 3.12. o charakterze socjologicznym.
4. W dziale umiejętności organizacyjno-planistycznych będą to problemy związane z:

- 4.1. formułowaniem, podziałem i określaniem zadań;
 - 4.2. prowadzeniem kalkulacji i prognoz;
 - 4.3. organizowaniem zespołów i działań;
 - 4.4. zbieraniem i przetwarzaniem informacji;
 - 4.5. podejmowaniem decyzji;
 - 4.6. organizowaniem i prowadzeniem kształcenia;
 - 4.7. organizacją i prowadzeniem kontroli;
 - 4.8. modelowaniem działań;
 - 4.9. wykorzystaniem techniki elektronicznej;
 - 4.10. koordynacją i integracją działań;
 - 4.11. korzystaniem z doradztwa;
 - 4.12. szczegółowym planowaniem działań.
5. W dziale umiejętności intelektualnych będą to problemy związane z:
- 5.1. prowadzeniem analiz i syntez;
 - 5.2. przewidywaniem zdarzeń;
 - 5.3. indukcyjnym i dedukcyjnym myśleniem;
 - 5.4. logicznym wnioskowaniem;
 - 5.5. tworzeniem wizji i przyszłych działań.
6. W dziale umiejętności wychowawczych będą to problemy związane z:
- 6.1. integrowaniem zespołów ludzkich;
 - 6.2. oddziaływaniem na osobowość podwładnych;
 - 6.3. wyjaśnianiem celów działań;
 - 6.4. tworzeniem właściwych stosunków międzyludzkich;
 - 6.5. współpracą z organizacjami społeczno-politycznymi;
 - 6.6. obiektywnym ocenianiem;
 - 6.7. samokontrolą;
 - 6.8. właściwym doбором i oceną ludzi;

6.9. przekonywaniem i rzeczową argumentacją;

6.10. tworzeniem motywów do działań.

7. W dziale umiejętności wykonawczych będą to problemy związane

z:

7.1. wykorzystaniem posiadanych środków technicznych;

7.2. przedstawianiem meldunków i referowaniem sytuacji;

7.3. opracowaniem dokumentacji;

7.4. praca na mapach;

7.5. organizacją własnego stanowiska pracy.

8. W dziale umiejętności naukowych będą to problemy związane z:

8.1. organizacją i prowadzeniem badań naukowych;

8.2. interpretowaniem zjawisk politycznych, gospodarczych i społecznych;

8.3. prezentowaniem i obroną własnych poglądów;

8.4. samokształceniem.

9. W zakresie parametrów zdrowotnych będą to problemy:

9.1. utrzymania sprawności i kondycji fizycznej;

9.2. utrzymania sprawności umysłowej.

Mając wyodrębnione już główne - hasłowe treści możemy podporządkować je istniejącym dyscyplinom naukowym, przy czym podporządkowanie to może mieć różny stopień szczegółowości, w którym niekiedy uwzględnić trzeba specjalności a nawet podspecjalności naukowe. Specyfika nauk wojskowych i nauki wojennej wskazuje również na konieczność pewnych przewartościowań. Tak na przykład teoria walki stanowi w sensie ogólnym część składową prakseologii, ale jednym z jej elementów jest teoria walki zbrojnej. Ta z kolei stanowi w swej istocie domenę nauki wojennej i sztuki wojennej. Jeżeli w procesie dydaktycznym uczelni rozpatruje się, ogólnie rzecz ujmując, zagadnienia walki zbrojnej w różnych fazach i róż-

nym stopniu szczegółowości to przecież konsekwencją tego w sensie dydaktycznym muszą być pewne wprowadzenia - podstawy teoretyczne. Zanim więc przystąpi się do zagadnień walki zbrojnej należy zapoznać się z problemami teorii walki w ogóle. W takim przypadku choć w sensie naukowym teoria walki zbrojnej jest częścią ogólnej teorii walki to dla potrzeb dydaktycznych tematy teorii ogólnej mogą być włączone, choćby jako część wprowadzająca do teorii walki zbrojnej. Takie podejście, zachowując logiczną jedność, pozwala jednocześnie na minimalizację liczby przedmiotów co również jest niezwykle istotne we współczesnym procesie dydaktycznym.

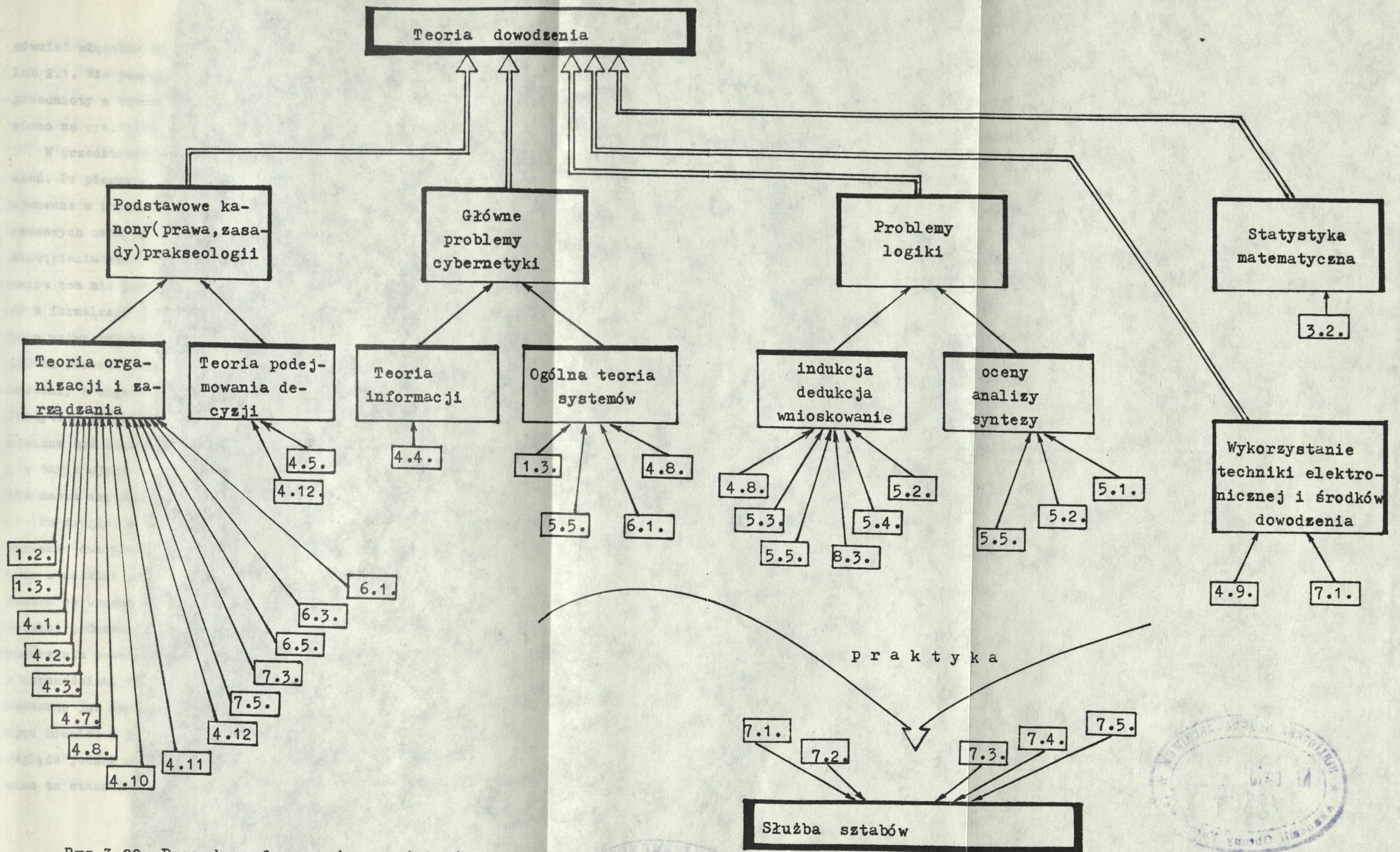
Istotnym w rozpatrywanej problematyce zagadnieniem jest również problem praktyki i teorii co z kolei łączy się z wielością przedmiotów w kształceniu. Jako przykład można w tym miejscu wskazać jeden z najważniejszych problemów w kształceniu kadr wojskowych, jakim jest dowodzenie. Samo dowodzenie w praktyce stosowane jest zazwyczaj w wąskim rozumieniu jako kierowanie wojskami. Inaczej kwestia ta przedstawia się w procesie dydaktycznym. Aby nauczyć dowodzenia niezbędne jest bowiem poznanie szeregu problemów o charakterze interdyscyplinarnym, problemów wchodzących w zakres różnych dziedzin nauki, a w tym między innymi prakseologii, cybernetyki, psychologii, a nawet pedagogiki i socjologii. W tych działaniach znajdują się z kolei specjalności o większym stopniu szczegółowości między innymi logika, teoria informacji, ogólna teoria systemów, teoria organizacji i zarządzania, teoria podejmowania decyzji itp. Powstaje zatem problem czy wszystkie wynikające z celów ogólnych treści podporządkować specjalnościom i podspecjalnościom naukowym tworząc z nich przedmioty, czy też zastosować podejście bardziej praktyczne, posiadające charakter zawodowy i ująć je w jednym przedmiocie.

Wyodrębnienie szeregu przedmiotów pozwoli na szczegółowe prze-
studiowanie poszczególnych partii materiału (treści) lecz grozi tym,
że słuchacze posiadają wiedzę dla wiedzy, a w konsekwencji nie będą
umieli wykorzystać jej w praktyce. Podejście takie gwarantuje co
prawda pełną i skrupulatną kontrolę realizacji celów, lecz brak po-
wiązań może doprowadzić do sytuacji, w której doskonała znajomość
teorii problemu nie będzie korelować z umiejętnościami. Jest to
groźba, której skutki obserwujemy w działalności wielu absolwentów
szkół wyższych. Stąd też za bardziej przydatny uważamy sposób, w
którym w jednym przedmiocie powiązane zostaną problemy szeregu dys-
cyplin, specjalności i podspecjalności naukowych. Dlatego właśnie
wszystkie problemy związane z dowodzeniem proponuje się ująć w jed-
nym przedmiocie, który nazwać można teorią dowodzenia. W skład jego
będą wchodzić wszelkie zagadnienia związane z teorią sprawnego dzia-
łania (rys.3.22.), a zatem będzie to prakseologia dostosowana do
zawodu żołnierskiego. Praktyczne zastosowanie poznanych teorii re-
alizowane mogą być bezpośrednio w funkcjonującym dotychczas prze-
dmiocie - służba sztabów. Pośrednia realizacja nabytych umiejętności
i nawyków odbywać się będzie także w innych przedmiotach, szczegól-
nie tych, które powszechnie określamy jako operacyjno-taktyczne (np.
taktyka ogólna, taktyki rodzajów wojsk i służb, sztuka operacyjna
itp.). Na rysunku 3.22. poszczególne rdzenie treściowe przypisano
do określonych działów przedmiotu co z kolei decydować będzie o
określeniu celów przedmiotu i ich operacjonalizacji.

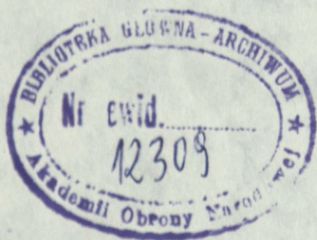
Przedstawiona procedura nie uwzględnia jednak wszystkich pro-
blemów związanych z przedmiotami. Gdyby w pełni zastosowano wskazaną
już metodę indukcji, wówczas w dziale prakseologicznym powinny zna-
leźć odzwierciedlenie również elementy psychologii organizacji, a
nawet psychologii dowodzenia. Wyłączono je jednak ze względów prak-

tycznych. Otóż w zasadzie skutkiem sformowania przedmiotów, niejako odzwierciedleniem ich układu powinna być również organizacja kształcenia. Jeżeli w tym wyodrębnimy katedry, instytuty i zakłady, wówczas konieczne byłoby włączenie pracowników naukowo-dydaktycznych do komórki zajmującej się dowodzeniem. Jednocześnie jednak, jeżeli wnikliwie rozpatrzmy ogólne cele i wynikające z nich treściowe, wówczas okaże się, iż są jeszcze inne, szersze aspekty wymagające kształcenia słuchaczy w dziedzinie psychologii. W takim układzie miałyby istnieć w uczelni dwie oddzielne komórki organizacyjne, w których działalność prowadziliby specjaliści w dziedzinie psychologii. Nie trzeba uzasadniać, że byłoby to błędnym rozproszeniem wysiłków i to zarówno w aspekcie realizacji celów kształcenia, jak również w wykorzystaniu osobowego potencjału naukowo-dydaktycznego. Stąd też w procedurze formułowania przedmiotów dydaktycznych i te względy należy brać pod uwagę. Obok nich w formułowaniu przedmiotów istotną rolę spełniają również tradycje uczelni oraz doświadczenia poszczególnych nauczycieli akademickich.

W prezentowanej procedurze wyodrębniliśmy dotychczas dwa przedmioty dydaktyczne. Ta działalność wymagała znacznej ilości zabiegów. Nie w każdym przypadku jednak tak będzie. Niektóre ogólne cele i w rezultacie wynikające z nich ogólne treści są tak sformułowane, iż w pewnym sensie wynikają z nich przedmioty. I tak hasło programowe 1.5. sugeruje konieczność sformułowania przedmiotu obrona terytorium kraju i mobilizacja. Doświadczenia uczelni wskazują jednak, że problemy te powinny być potraktowane rozdzielnie. Stanowią one z jednej strony oddzielne części nauki wojennej, z drugiej zaś są tak różnorodne, że wymagają oddzielnej specjalizacji. Praktyka wskazuje również, że celowe jest ujęcie w przedmiocie mobilizacja także zagadnień związanych z organizacją wojsk choć mogłyby one być



Rys.3.22. Procedura formowania przedmiotów z wyodrębnionych hasłowych treści ogólnych celów kształcenia.



Wzrost
Ciężar ciała
Ciężar serca
Ciężar płuc
Ciężar wątroby
Ciężar nerek
Ciężar żołądka
Ciężar jelita
Ciężar śledziny
Ciężar pęcherzyka żółciowego
Ciężar trzustki
Ciężar prostaty
Ciężar macicy
Ciężar jajnika
Ciężar pęcherzyka żółciowego
Ciężar trzustki
Ciężar prostaty
Ciężar macicy
Ciężar jajnika

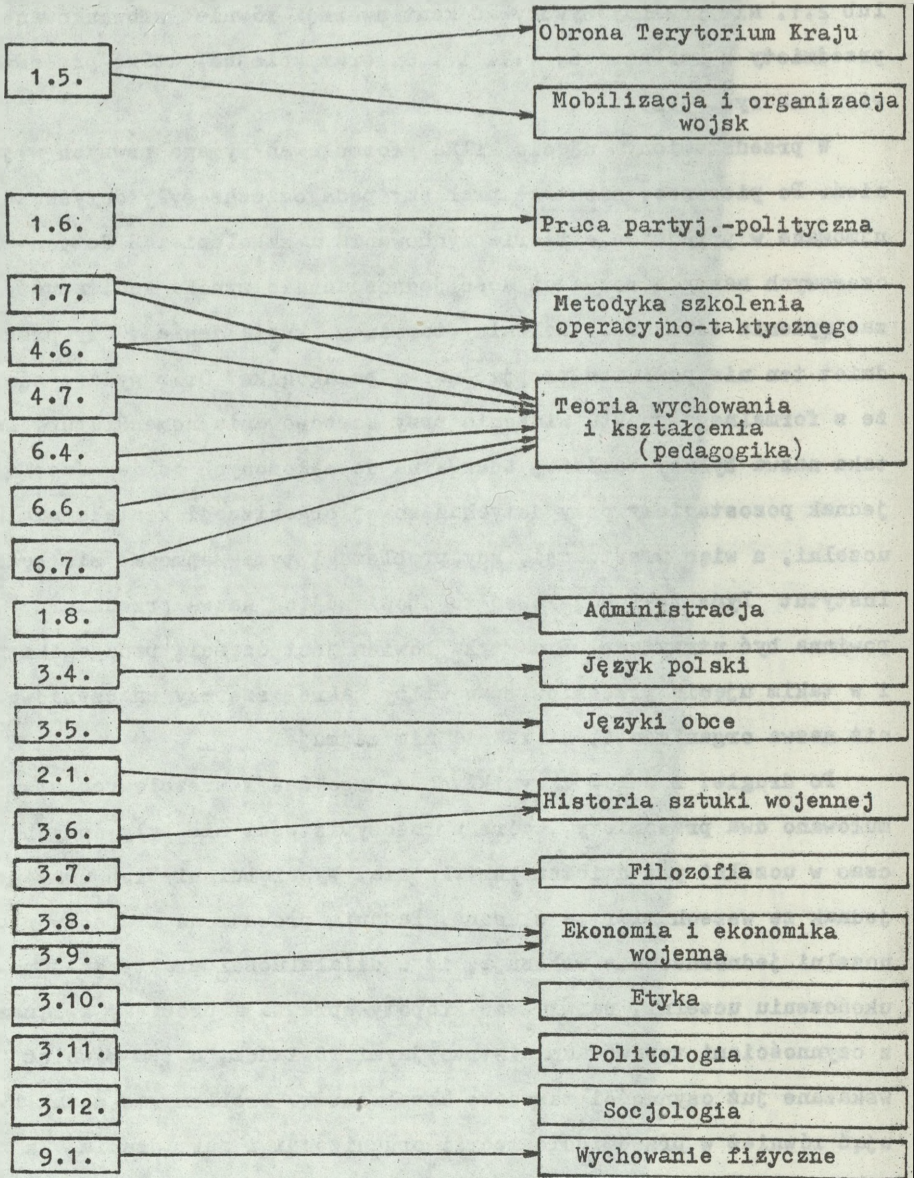
również włączone do przedmiotu wynikającego z hasła (rdzenia) 1.1. lub 2.1. Nie powinny wywoływać kontrowersji również sformułowane przedmioty z rdzeni 1.6, 1.7. i 1.8. oraz kolejne, które przedstawiono na rys. 3.23.

W przedstawionym ujęciu kilka sformułowań wymaga pewnych wyjaśnień. Po pierwsze, niektóre problemy pedagogiczne były dotychczas ujmowane w przedmiocie teoria wychowania i szkolenia. Z dotychczasowych naszych rozważań dość jednoznacznie wynika konieczność zastąpienia terminu „szkolenie” terminem „kształcenie”. Czy przedmiot ten nie powinien przyjąć nazwy pedagogika? Otóż wydaje się, że z formalnego punktu widzenia przy zastosowaniu nomenklatury nauk taka nazwa byłaby bardziej adekwatna do założonych celów. Jeżeli jednak pozostaniemy przy dotychczasowej organizacji kształcenia w uczelni, a więc w sytuacji, gdy problemami tymi zajmować się będzie Instytut Dydaktyki Wojskowej to obowiązująca nazwa przedmiotu powinna być utrzymana. Dydaktyka bowiem jest częścią pedagogiki i w takim ujęciu przedmiot stanowiłby zakres szerszy znaczeniowo niż nazwa organizacji, która się nim zajmuje.

Po drugie, z celów i wynikłych z tego haseł treściowych sformułowano dwa przedmioty, które w rzeczywistości nie były dotychczas w uczelni przedmiotem kształcenia. Wyodrębnienie ich uważamy jednak ze wszech miar za słuszne. Badania prowadzone z absolwentami uczelni jednoznacznie wskazują, iż w działalności praktycznej po ukończeniu uczelni, największe kłopoty sprawiają problemy związane z czynnościami typowo administracyjnymi. Świadczą o tym również wskazane już czynności zawodowe absolwentów. Problemy te można by ująć również w przedmiocie teorii organizacji i zarządzania. Ze względu jednak na ich specyfikę i pewną odrębną całość powinny mimo to stanowić oddzielny przedmiot.

Hasło (rdzeń treściowy)

P r z e d m i o t



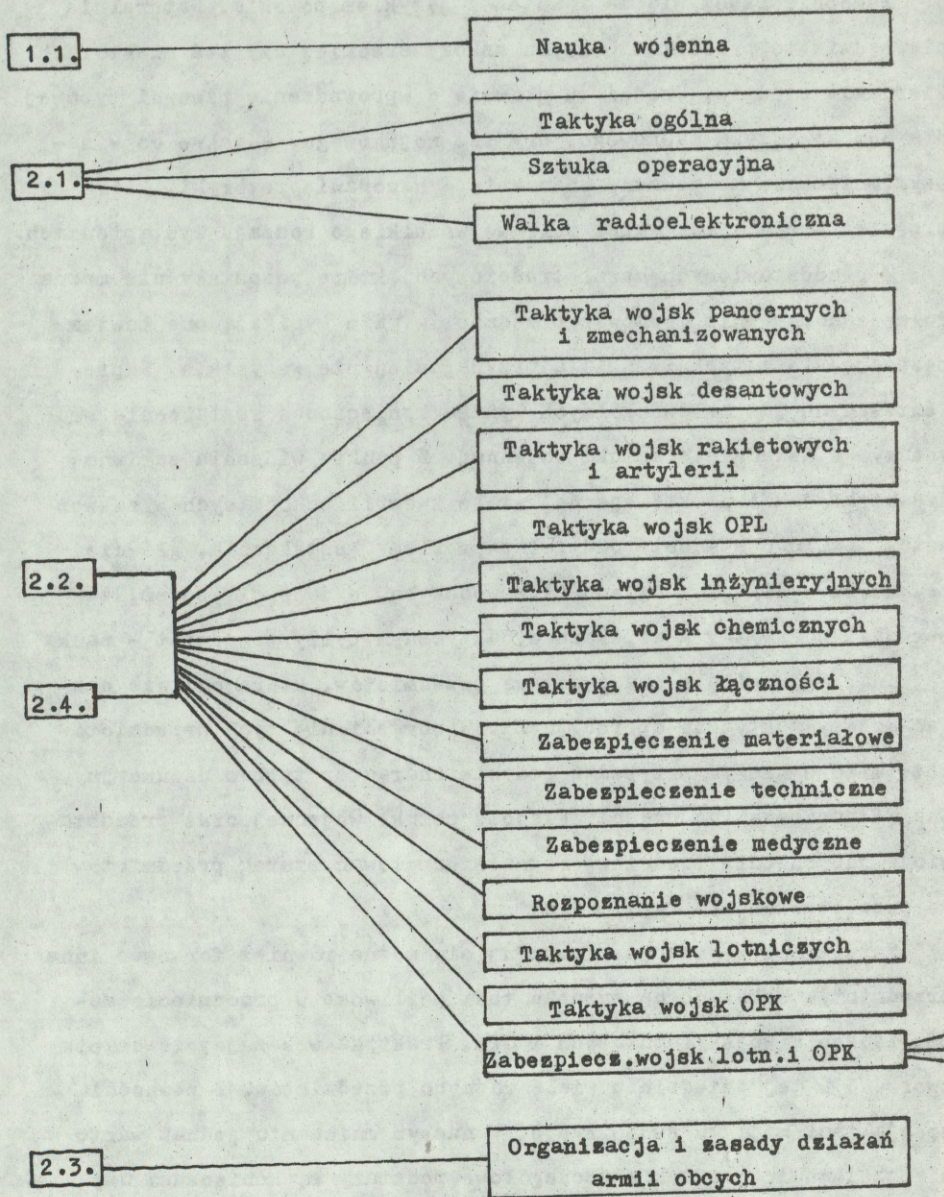
Rys.3.23. Wpływ niektórych treści hasłowych na formowanie przedmiotów.

Podobnie rzecz się ma również z językiem polskim. Naturalnie nie będzie to przedmiot w stylu szkoły średniej czy też niektórych kierunków studiów. Chodzi tu głównie o wprowadzenie pisowni typowej dla odmian języka naukowego, czy też wojskowego, a także co w naszym mniemaniu ma poważne znaczenie - nauczanie retoryki, która przecież spełnia tak ważną rolę we wszelkiego rodzaju wystąpieniach.

Z przedstawionych haseł treściowych, które pozostały nie można dość jednoznacznie formować przedmiotów. Nie wynikają one bowiem bezpośrednio z tych treści, a przynajmniej nie wszystkie. Z prezentowanych już celów ogólnych wynika konieczność kształcenia słuchaczy w dziedzinie sztuki wojennej. Z punktu widzenia zarówno dydaktyki jak i nauki wojennej wiele kwestii wchodzących w zakres sztuki powinno stanowić oddzielne problemy kształcenia, głównie te, które wynikają z czynności zawodowych. Wydaje się zatem, że bardziej adekwatny w aspekcie dydaktycznym byłby przedmiot - nauka wojenna. Stanowiłaby ona podstawę przedmiotów, które ogólnie nazwać możemy taktyczno-operacyjnymi. Wyodrębnienie tych przedmiotów może mieć w naszym przypadku jedynie charakter typowo dedukcyjny. Znając poszczególne części składowe sztuki wojennej oraz przedstawione już rdzenie treściowe można sformułować szereg przedmiotów co przedstawiono na rys. 3.24.

Naturalnie w przedstawionym ujęciu można również formować inne przedmioty. Wskazano na rysunku taką możliwość w przedmiocie zabezpieczenia wojsk lotniczych i OPK. Praktyka wskazuje, że często tworzone w tej dziedzinie wiele różnych przedmiotów. Z pewnością specjaliści mają tu swoje racje. W naszym mniemaniu jednak warto się zastanowić czy takie szczegółowe podziały są konieczne? Czy nie powoduje to zbytniego rozdrobnienia treści?

Z rozpatrywanych zagadnień pozostało jeszcze kilka, które

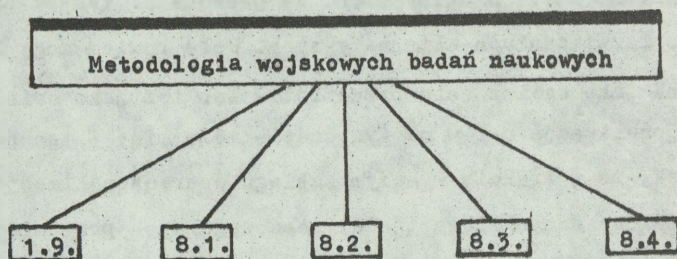
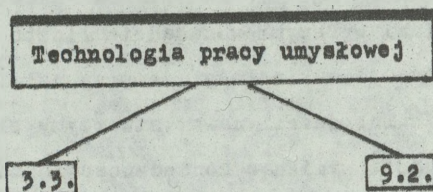
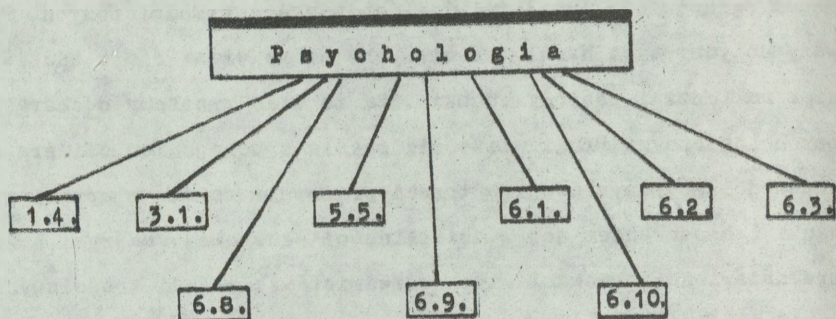


Rys.3.24. Procedura formowania przedmiotów typowo sa-
wodowych

można zgrupować w zasadzie w trzech węzłach przedmiotowych. Pierwszy dotyczy tych haseł treściowych, które wiążą się z oddziaływaniem na ludzi i zespoły luuzkie. Są to więc problemy o charakterze psychologicznym. Drugi wiąże się ściśle z podejściem oficera do własnej pracy umysłowej, a trzeci wiąże się ściśle z uprawianiem nauki i stosowaniem jej w działalności służbowej. Na rys. 3.25. przedstawiono formowanie tych przedmiotów z rdzeni treściowych.

Reasumując zauważamy, że z ogólnych celów kształcenia w uczelni można wyodrębnić 39 przedmiotów dydaktycznych. Czy na trzy lata nauki jest to dużo? Wydaje się, że nie. W analizie porównawczej z innymi uczelniami wyższymi w zasadzie liczba przedmiotów jest mniejsza. Zauważyć jednak należy, że przy ustalaniu celów kształcenia przedmiotów lub jeżeli nawet stworzymy bloki przedmiotowe to z celów tych może wynikać konieczność formowania jeszcze innych przedmiotów. Może również zaistnieć możliwość połączenia niektórych, występującej w naszej procedurze przedmiotów, w jeden ujmujący wszystkie niezbędne zagadnienia. Konieczne jest zatem dokonanie niezbędnych zabiegów o charakterze optymalizacyjnym. Mogą one jednak nastąpić wówczas, gdy do poszczególnych przedmiotów zostaną sformułowane cele. Sądzymy więc, że jeszcze na tym etapie możemy mówić o rozwiązaniach alternatywnych. Cele bowiem mogą być sformułowane jako ogólne cele przedmiotów lub też jako cele operacyjne. Operacjonalizacja celów na tym etapie może mieć i ten pozytywny oddźwięk, że w efekcie w samym zabiegu operacjonalizacji mogą być ustalone szczegółowe treści poszczególnych przedmiotów.

Niezwykle istotnym zagadnieniem szczególnie w aspekcie praktycznej organizacji procesu kształcenia jest problem łączenia wyodrębnionych przedmiotów dydaktycznych w bloki lub, jak to dotychczas było stosowane w ASG WP, w działy przedmiotowe. Często



Rys.3.25. Wpływ rdzeni treściowych na formowanie nowych przedmiotów dydaktycznych w ASG WP.

tworzenie takich bloków jest tylko zabiegiem formalnym. Jeszcze w innych przypadkach jest to zabieg o charakterze instytucjonalnym, w którym jako podstawowe kryterium przyjmuje się sfery zainteresowań różnych instytucji poszczególnymi przedmiotami. Tymczasem istotą scalania przedmiotów w bloki jest pełna integracja wiedzy w aspekcie tworzenia struktur interdyscyplinarnych. W ASG WP, chyba słusznie, funkcjonował podział na cztery działy (taktyczno-operacyjny, społeczno-polityczny, organizacji i kierowania oraz ogólny). Wątpliwości natomiast wzbudzać mogą przedmioty ujęte w poszczególnych działach. Warto w tym miejscu podjąć próbę zastanowienia się nad niektórymi z nich. W formułowaniu przedmiotów wyodrębniliśmy pracę partyjno-polityczną. Sama nazwa przedmiotu i czynności z nim związanych wskazuje na instytucjonalne przywiązanie go do bloku przedmiotów społeczno-politycznych. W praktycznej rzeczywistości jednak problemy pracy partyjno-politycznej stanowią element pracy każdego oficera także w warunkach bojowych. Jeżeli zatem rozpatrujemy jakiegokolwiek zagadnienia walki zawsze znajdują się w nich kwestie pracy partyjno-politycznej. W niektórych poglądach wyodrębnia się ją również jako zasadę walki. Przy takim podejściu, choć w nazwie nie ma terminu ani taktyka, ani sztuka operacyjna, to jednak praca partyjno-polityczna stanowi element taktyczno-operacyjny w takim samym wymiarze jak np. zabezpieczenie materiałowe czy też zabezpieczenie techniczne. Podobne kłopoty, a może nawet w większym zakresie dotyczą również psychologii, szczególnie tych jej aspektów, które związane są z organizacją i z dowodzeniem. Przedmiot ten można więc umiejscowić zarówno w dziale społeczno-politycznym jak również dowodzenia (organizacji i zarządzania) oraz ogólnym. Wydaje się, że podstawowym kryterium w tym wypadku powinny być treści przedmiotu. Ponieważ jego zakres może być różny to również przyporządkowanie

do działów nie będzie wartością stałą lecz zmienną. Z celów ogólnych wyodrębnionych w niniejszej pracy wynika dość jednoznacznie, że jest to raczej przedmiot o charakterze ogólnym, dającym pewne podstawy (podłoże) do rozważań w pozostałych działach przedmiotowych.

Choć z naszych rozważań wynika, że jeszcze w najbliższych latach funkcjonować będzie kształcenie, w którym dominującą rolę spełniać będą przedmioty to jednak warto już dziś zastanowić się nad zmianą tej koncepcji. Chodzi głównie o próby wprowadzania metod o charakterze kompleksowym i problemowym. Wówczas zamiast przedmiotów, z celów kształcenia wyprowadzić można (określić) zasadnicze problemy jakie w procesie kształcenia należy rozwiązać. O podejściu takim szerzej traktować będziemy w dalszych fragmentach niniejszego opracowania.

3.4.2. Związki treściowe a przedmioty.

W rozważaniach naszych niejednokrotnie wskazywaliśmy na pewne związki między celami oraz wynikającymi z nich treściami. Jest to dość poważny problem szczególnie w eksponowaniu kształcenia przedmiotowego. Dość typowym zjawiskiem w procesach kształcenia tego typu jest rozdzielność przedmiotów. Jest to zjawisko typowe dla kształcenia ściśle kontrolowanego, w którym dominuje brak zaufania dla nauczyciela, w którym rozlicza się pracowników dydaktycznych tylko za wiedzę i umiejętności bezpośrednio (przedmiotowe) uczących się. Konsekwencją takiego działania jest podejście nauczyciela do problemu kształcenia. Czuje się on bowiem odpowiedzialny tylko za wyniki własnego przedmiotu nauczania. Eksponuje cele instrumentalne bez wnikania w przyczyny i skutki zjawisk, pomijając całkowicie wielopłaszczyznowe, kompleksowe rozpatrywanie zjawisk i problemów przez uczących się. Nie trzeba dodawać, iż w takim przypadku całkowicie pomija się grupę celów osobowościowych, kierunkowych.

Zadania dla uczących się w tego typu kształceniu ograniczają się zazwyczaj do nakazów (zrobić to i to, przeczytać od-do, itp.) i instruktaży (wykonać w taki to, a taki sposób, zrobić w określonym czasie), w których nawet określa się przebieg przyszłych lekcji i kolejność rozpatrywania zagadnień, a raczej odpytywania. W ten sposób i nauczyciel i słuchacze są instrumentalnie przygotowani do zajęć, a kontrolujący nie mają większych zastrzeżeń.

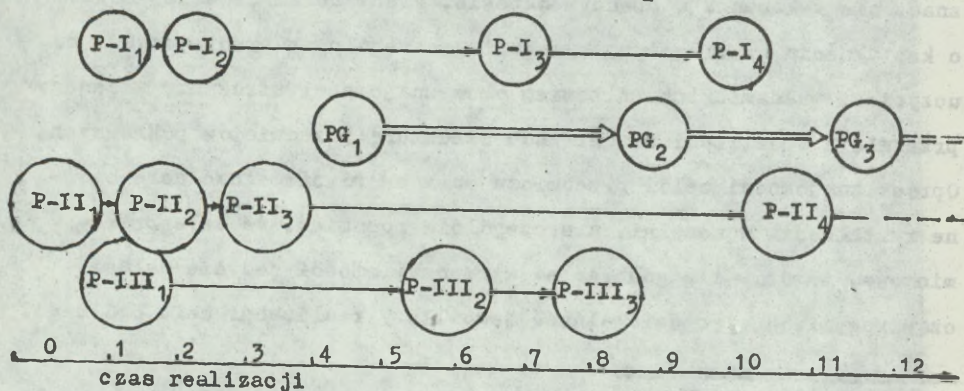
W takim systemie kształcenia istnieje szereg w stosunkowo niskim stopniu związanych ze sobą procesów dydaktycznych. Słusznie zatem podkreśla W. Okoń, że takie kształcenie „...nie tylko nie rozwija naukowego poglądu na świat, jako na całość, lecz także nie daje pełnego poznania pojedynczych faktów. Wiadomo bowiem, że zarówno w przyrodzie, jak w życiu społecznym, w sztuce czy technice nie ma faktów, które można w pełni rozumieć na podstawie wiadomości z jednego tylko przedmiotu.”¹⁾

Powyższe wskazuje dość jednoznacznie, że nawet a może szczególnie w przedmiotowej koncepcji kształcenia konieczne są pewne określone związki między poszczególnymi przedmiotami. Ma to niebagatelne znaczenie zwłaszcza w obecnym okresie, kiedy coraz częściej mówimy o kształceniu problemowym. Wymaga to szczególnych predyspozycji nauczycieli akademickich. Albowiem obok znajomości struktury własnego przedmiotu obowiązani są oni znać strukturę przedmiotów pokrewnych. Oprócz znajomości celów przedmiotu musi on również znać cele ogólne kształcenia w uczelni, a szczególnie rozumieć, że cele przedmiotowe, tematów i zagadnień są w rzeczywistości jedynie celami cząstkowymi, a więc działalność jego służy realizacji celu ogólnego.

1) W. Okoń. Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1987, s. 125.

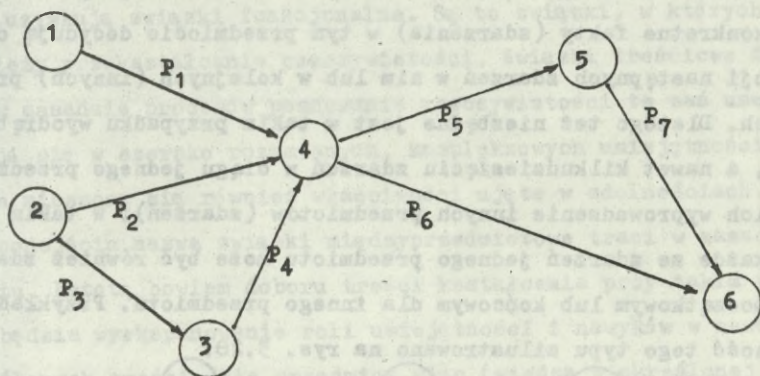
W czym zatem te związki - więzi międzyprzedmiotowe powinny się wyrażać. Sądzić można, że decydujące znaczenie mają w tym względzie związki czasowe i przyczynowo-skutkowe.

Istota pierwszych z nich wyraża się w założeniu wskazującym, iż materiał (treść) kształcenia jednego przedmiotu lub tylko jego działu musi wyprzedzać czasowo rozpoczęcie kształcenia kolejnego przedmiotu. Często muszą to być układy czasowe kilku odrębnych przedmiotów występujących nawet w różnych działach. Tak na przykład zanim przystąpimy do zajęcia: „powzięcie decyzji przez dowódcę pułku do natarcia”, umiejscowionego dotychczas w przedmiocie taktyka ogólna (a raczej wojsk zmechanizowanych i pancernych), powinniśmy zrealizować niektóre tematy z przedmiotów: psychologia (psychologiczne uwarunkowania podejmowania decyzji), teoria dowodzenia, służba sztabów, mobilizacja i organizacja wojsk oraz armie obce, politologia, socjologia. Naturalnie zależne to będzie od szczegółowego doboru treści przedmiotów. W układzie algorytmicznym ujęcie takie zilustrowano na rys. 3.26. gdzie przedmiot główny oznaczono jako PG a pozostałe przedmioty kolejno jako P-I; P-II itp. oznaczając fazę (lub numer tematu) tych przedmiotów np. P-II₂.



Rys.3.26.Schemat powiązań treści przedmiotów w relacji czasowej.

Istota związków przyczynowo-skutkowych polega na relacji wynikowej rozumienia zdarzeń i zjawisk różnych dziedzin kształcenia. Aby zrozumieć lub rozpatrywać (rozwiązywać) zjawisko, zdarzenie wchodzące w skład określonego przedmiotu konieczne jest poznanie wiedzy i zjawisk z innych przedmiotów, one bowiem stanowią podstawę rozumienia tego pierwszego. Jak widzimy wynikają tu konkretne zależności zdarzeń i ciągu przedmiotów. Przy prowadzeniu tak szczegółowych analiz przydatne może okazać się modelowanie i przedstawianie układu zdarzeń i przedmiotów w postaci sieci PERT. Łuki tej sieci obrazują przedmioty, natomiast wierzchołki obrazują zdarzenia w postaci faktu zakończenia pewnej grupy przedmiotów.¹⁾ Na rys. 3.27. przedstawiono przykładowy graf układu i zależności przyczynowo-skutkowych.

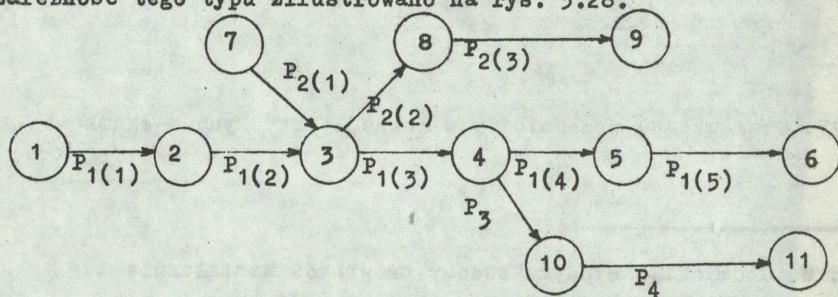


Rys.3.27. Graf układu przedmiotów w relacji przyczynowo-skutkowej.

1) Por. W. Chomici. *Metodyka budowy programów kształcenia w Wyższej Szkole Wojskowej*. Warszawa 1988.

Z relacji przedstawionych na rysunku wynika, że przedmiot P_1 może być realizowany po zajściu zdarzenia 1, a np. przedmioty P_5 i P_6 po zajściu zdarzenia 4. Jednocześnie wynikają tu zależności międzyprzedmiotowe. I tak np. przedmioty P_5 i P_6 mogą być realizowane po przedmiotach P_1 , P_2 i P_4 . Przedmiot P_4 może być realizowany równoległe z przedmiotami P_1 i P_2 , ale po zajściu zdarzenia 3. Metodę taką zastosowano przy konstrukcji programów w Wojskowej Akademii Technicznej.

Należy tu jednak zauważyć, iż podejście powyższe nie będzie kłopotliwe tylko wówczas, gdy przedmioty będą krótkotrwałe, a zależności wynikać będą bezpośrednio ze zdarzeń końcowych. W praktyce jednak najczęściej zależności te wynikają z konkretnych zdarzeń w trakcie realizacji przedmiotów, a więc nie realizacja przedmiotu lecz konkretne fakty (zdarzenia) w tym przedmiocie decydują o realizacji następnych zdarzeń w nim lub w kolejnych (innych) przedmiotach. Dlatego też niezbędne jest w takim przypadku wyodrębnienie kilku, a nawet kilkudziesięciu zdarzeń w ciągu jednego przedmiotu i z nich wyprowadzenie innych przedmiotów (zdarzeń). W takim układzie każde ze zdarzeń jednego przedmiotu może być również zdarzeniem początkowym lub końcowym dla innego przedmiotu. Przykładową zależność tego typu zilustrowano na rys. 3.28.



Rys.3.28. Graf wpływu zdarzeń na układ i usytuowanie przedmiotów.

W przedstawionym układzie zdarzenie 3 przedmiotu P_1 może nastąpić gdy zrealizowano część materiału (odcinek 2) tego przedmiotu oraz część materiału (1) przedmiotu P_2 . Z kolei zdarzenie to jest warunkiem realizacji części 2 materiału przedmiotu P_2 . Jednocześnie aby rozpocząć realizację przedmiotu P_3 konieczne jest zdarzenie 4 przedmiotu P_1 .

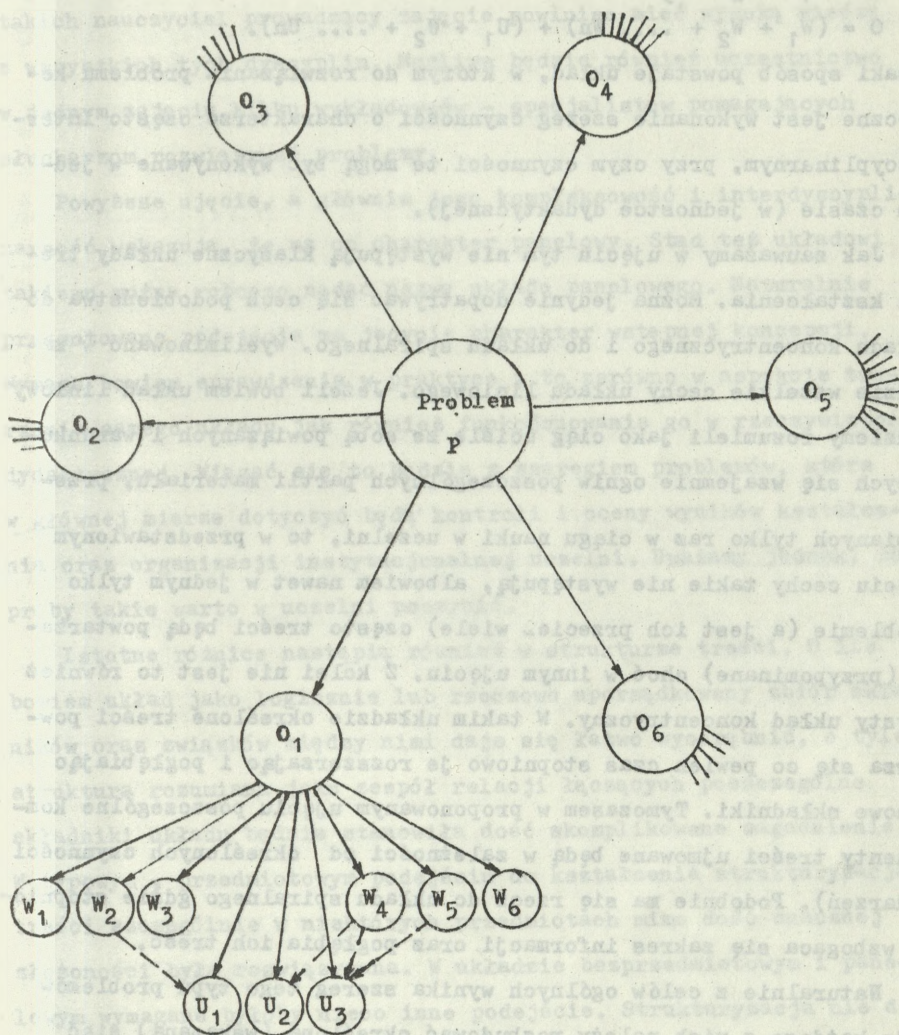
Rozpatrując powyższe związki weszliśmy już niejako w kolejną sferę problemów związanych z treściami kształcenia, a mianowicie w sferę konstrukcji (budowy) planów i programów kształcenia. Ponieważ problemy te będą stanowić oddzielny przedmiot rozważań pozostaniemy jedynie przy tym ogólnym ujęciu.

Wskazane związki są typowe dla przedmiotowej koncepcji kształcenia w uczelni. Coraz częściej jednak i w coraz większym zakresie aprobatę uzyskują związki funkcjonalne. Są to związki, w których istocie leży przekształcanie rzeczywistości. Związki treściowe dotyczą w zasadzie procesów poznawania rzeczywistości te zaś uwewnętrzniają się w szeroko rozumianych, kompleksowych umiejętnościach, w których mieszczą się również właściwości ujęte w zdolnościach. W takim podejściu nazwa związki międzyprzedmiotowe traci w zasadzie rację bytu. Istotą bowiem doboru treści kształcenia przy takim podejściu będzie wyeksponowanie roli umiejętności i nawyków w nauczaniu określonych treści. Nie przedmiot więc (wiedza w określonej dziedzinie) ale odpowiedni problem stanowią będzie podstawą doboru treści. W tym miejscu wracamy już do zasygnalizowanego już zagadnienia związanego z wyeliminowaniem przedmiotów w procesie dydaktycznym.

Powszechnie coraz częściej spotykamy poglądy wskazujące, że kształcenie według przedmiotów jest koncepcją przestarzałą, że nie przygotowuje należycie do życia, nie odzwierciedla funkcji ży-

ciowych.¹⁾ Jednocześnie jednak w praktyce dydaktycznej choć są podejmowane próby, nie można przewyciężyć przyzwyczajeni do przedmiotów. Stąd też warto chyba podejmować dalsze eksperymenty dążące do przedstawienia rozwiązań alternatywnych, ujmujących nowoczesnie nabyte doświadczenia i przyzwyczajenia. Właśnie związki funkcjonalne sugerują podejście, które może być koncepcją pośrednią między przedmiotową i tymi, które przedmioty negują całkowicie. Świadczy o tym również powszechne uznawanie wysokich walorów nauczania problemowego. Sądzimy, że pełne zastosowanie tego typu kształcenia znajdzie odzwierciedlenie w procesie dydaktycznym tylko wówczas, jeżeli układ i struktura treści tworzone będą nie w relacji przedmiotowej lecz w relacji problemowej. Otóż pewne próby przeprowadzone przez autora wskazują, że formując treści kształcenia w uczelni można zastosować podejście nieco inne, w którym z celów ogólnych wyodrębnione zastaną główne problemy wymagające rozwiązania. Problemy te powinny wywodzić się z czynności zawodowych i społecznych jakie wykonywać będzie absolwent uczelni. One właśnie stanowić mogą jądro, z którego wyprowadzi się poszczególne treści. Treści te stanowić będą o budowie tego jądra uwypuklając czynności jakie należy wykonać, aby problem mógł być rozwiązany. Naturalnie obok czynności znajdzie się również określony zasób wiadomości, który stanowić będzie podstawę tych czynności. Układ taki przedstawiono na rys. 3.29. Mówiąc językiem obrazowym aby rozwiązać problem - P należy wykonać $O + O_n$ operacji (gdzie n to liczba operacji) i z kolei aby wykonać określoną operację (czynność) konieczne jest, aby

1) Problemy te dość szeroko rozpatrywane są między innymi w pracach:
T. Husen. Oświata i wychowanie w roku 2000. Warszawa 1974.
W. Okoń. Nauczanie problemowe we współczesnej szkole.



Rys.3.29. Koncepcja doboru treści kształcenia w aspekcie układu panelowego.

kształcający się posiadał $W + W_n$ wiadomości oraz $U + U_n$ umiejętności. Stąd wynikają relacje, w których:

$$P = O_1 + O_2 + O_3 + \dots + O_n \quad \text{gdzie:}$$

$$O = (W_1 + W_2 + \dots + W_n) + (U_1 + U_2 + \dots + U_n).$$

W taki sposób powstaje układ, w którym do rozwiązania problemu konieczne jest wykonanie szeregu czynności o charakterze często interdyscyplinarnym, przy czym czynności te mogą być wykonywane w jednym czasie (w jednostce dydaktycznej).

Jak zauważamy w ujęciu tym nie występują klasyczne układy treści kształcenia. Można jedynie dopatrywać się cech podobieństwa do układu koncentrycznego i do układu spiralnego. Wyeliminowano w zasadzie wszelkie cechy układu liniowego. Jeżeli bowiem układ liniowy będziemy rozumieli jako ciąg ściśle ze sobą powiązanych i warunkujących się wzajemnie ogniw poszczególnych partii materiału, przetwarzanych tylko raz w ciągu nauki w uczelni, to w przedstawionym ujęciu cechy takie nie występują, albowiem nawet w jednym tylko problemie (a jest ich przecież wiele) często treści będą powtarzane (przypominane) choć w innym ujęciu. Z kolei nie jest to również czysty układ koncentryczny. W takim układzie określone treści powtarza się co pewien czas stopniowo je rozszerzając i pogłębiając o nowe składniki. Tymczasem w proponowanym ujęciu poszczególne komponenty treści ujmowane będą w zależności od określonych czynności (zdarzeń). Podobnie ma się rzecz do układu spiralnego gdzie stopniowo wzbogaca się zakres informacji oraz pogłębia ich treść.

Naturalnie z celów ogólnych wynika szereg tego typu problemów i do każdego z nich należy rozbudować określoną (wskazaną) sieć czynności, zdarzeń, wiadomości i umiejętności. Większość z tych czynników rozpatrywana musi być kompleksowo i interdyscyplinarnie.

Dochodzić może zatem do sytuacji, że w jednej jednostce dydaktycznej (lekcji) poruszane będą problemy kilku dyscyplin (np. psychologii, logiki, dydaktyki oraz teorii planowania). W przypadkach takich nauczyciel prowadzący zajęcia powinien mieć wysoką wiedzę z wszystkich tych dyscyplin. Możliwe będzie również uczestnictwo w jednym zajęciu kilku wykładowców - specjalistów pomagających słuchaczom rozwiązywać problemy.

Powyższe ujęcie, a głównie jego kompleksowość i interdyscyplinarność wskazują, że ma on charakter panelowy. Stąd też układowi takiemu można roboczo nadać nazwę układu panelowego. Naturalnie prezentowane podejście ma jedynie charakter wstępnej koncepcji. Wymaga bowiem sprawdzenia w praktyce i to zarówno w aspekcie tworzenia samego układu jak również funkcjonowania go w rzeczywistości dydaktycznej. Wiązać się to będzie z szeregiem problemów, które w głównej mierze dotyczyć będą kontroli i oceny wyników kształcenia oraz organizacji instytucjonalnej uczelni. Uważamy jednak, że próby takie warto w uczelni poczynić.

Istotne różnice nastąpią również w strukturze treści. O ile bowiem układ jako logicznie lub rzeczowo uporządkowany zbiór składników oraz związków między nimi daje się łatwo wyodrębnić, o tyle struktura rozumiana jako zespół relacji łączących poszczególne składniki układu będzie stanowiła dość skomplikowane zagadnienie. W typowym, przedmiotowym podejściu do kształcenia strukturyzacja treści szczególnie w niektórych przedmiotach mimo dość znacznej złożoności była rozwiązywana. W układzie bezprzedmiotowym i panelowym wymagane byłoby nieco inne podejście. Strukturyzacja nie dotyczyłaby wówczas przedmiotów lecz konkretnych problemów i raczej relacji między poszczególnymi zjawiskami i działaniami. Sądzymy, że w przypadku nauk wojskowych jest to problem wymagający jeszcze

konkretnych, oddzielnych badań i szczegółowego opracowania.

3.4.3. Zakres treści.

Znaczące kontrowersje w dziedzinie treści kształcenia we wszystkich środowiskach szkolnych, a także w całym społeczeństwie wywołuje problem związany z zakresem treści kształcenia. Istotne w oświadczeniach prowadzonych polemik jest to, że zakres powiązuje się zawsze z kształceniem przedmiotowym i ogranicza się do szerokości i głębi zagadnień poszczególnych przedmiotów. Ogranicza się więc pojęcie zakresu jedynie do ilości koniecznych do przyswojenia przez uczących się wiadomości i umiejętności. Zakres treści kształcenia powinien być traktowany jako pojęcie szersze, uwzględniające zarówno sferę instrumentalną jak i kierunkową (osobowościową) kształcenia. W takim ujęciu (szerokim) zakres treści kształcenia to wszelkie te dyspozycje i sprawności, które znajdują odzwierciedlenie w ogólnych cechach kształcenia. O tym zakresie w tak szerokim ujęciu stanowią jako podstawowe determinanty czynności zawodowej i wynikająca stąd charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta.

W praktyce formowania treści kształcenia ich zakres, przynajmniej w sensie ogólnym, zostaje więc ustalony na etapie budowy modelu i wynikającej z niego charakterystyki. Ten zakres(ogólny) jest właściwie dość powszechnie akceptowany, a ewentualne polemiki dotyczą jedynie niektórych dyspozycji i sprawności. Krytyka dotyczy zazwyczaj rozbudowy (szerokości treści) poszczególnych dyspozycji i sprawności ogólnych. W formułowaniach mówiących o przeładowaniu programu zdecydowanie dominują elementy krytyki szerokości wiedzy. Problem zatem polega na konkretnym ustaleniu czego (jakich dyspozycji i sprawności) i ile (w jakim stosunku) powinno być ujętych w programach kształcenia.

Naturalnie problemy te istnieją jedynie, a raczej głównie w

przedmiotowych koncepcjach kształcenia. Unikamy tego przy proponowanym układzie panelowym, gdzie wiedza stanowić będzie jedynie podbudowę teoretyczną czynności i zdarzeń, a jej wybór zależny będzie często od samych studiujących.

Ponieważ jednak, jak już przypuszczaliśmy, w najbliższych latach dominować będzie dalej kształcenie przedmiotowe, w dalszych rozważaniach zwrócimy uwagę na kilka problemów dotyczących określania zakresu treści. Rozważania te skupimy na trzech płaszczyznach określających zakres treści. Pierwsza dotyczyć będzie relacji kształcenie ogólne - kształcenie zawodowe; druga relacji kształcenie teoretyczne - kształcenie praktyczne, a trzecia zakresu przedmiotów. O pierwszych dwóch wspominaliśmy już marginalnie w trakcie rozpatrywania innych zagadnień. Niemniej jednak wymagają one bardziej szczegółowych rozpatrywań.

Problemy relacji kształcenia zawodowego i ogólnego istnieją w zasadzie we wszystkich szkołach wyższych przygotowujących do określonego zawodu. W istocie rzeczy preferuje się czynności zawodowe traktując niejako marginalnie sprawy przygotowania ogólnego. Tymczasem właśnie przygotowanie ogólne najczęściej stanowi podstawę sprawności w kształceniu zawodowym. Wskazywaliśmy już przewartościowania występujące w ASG WP, a wyrażające się w zdecydowanej supremacji przedmiotów zawodowych nad ogólnymi. Takie uzawodowienie kształcenia, nie tylko w uoelni wojskowej, jest właśnie przyczyną powstawania pewnych schematów działań, nabywania wiedzy schematycznej i stereotypowych zachowań. W naszym konkretnym środowisku dotyczy to szeregu zjawisk. Jako przykład weźmy pod uwagę kwestie podejmowania decyzji przez dowódcę. Otóż istota kształcenia w tej dziedzinie polega na tym, że słuchacz uczy się kolejnych czynności jakie dowódca powinien wykonać przed powzięciem decyzji, a następnie

uczy się również (punktami) co ta decyzja powinna zawierać i jak ją należy przedstawiać. Rezultat jest taki, że do typowych (określonych) w programach sytuacji oficer zna punkty, zna czynności i umie to wykonać. Ale co będzie gdy przyjdzie mu podejmować decyzję w warunkach i sytuacjach zupełnie odmiennych. W rzeczywistości dydaktycznej student bowiem „wie że” lecz „nie wie dlaczego”. Problemów decyzji uczymy bowiem na wiarę, to znaczy mówimy słuchaczowi jak postępować, co i jak robić w danej sytuacji i on ma się tego nauczyć i umieć. Nie zna natomiast uwarunkowań typu: dlaczego tak, a nie inaczej, jak postąpić w innej sytuacji. Stąd w praktyce zawodowej dość częste błędy i schematyzm. Takie podejście ma charakter kształcenia dogmatycznego jest szkoleniem, a więc nauczaniem prostych czynności, które nie wymagają skomplikowanych zabiegów dydaktycznych i nie stanowią żadnych problemów. Jest to tylko jeden z wielu przykładów występujących w przedmiotach typowo zawodowych. Sądzić można, że gdyby w doborze treści kształcenia zastosowano metodę przyczynowo-skutkową funkcjonowałoby zupełnie inne podejście. We wskazanej już koncepcji panelowej z pewnością podjęcie decyzji w określonej sytuacji byłoby określonym zdarzeniem, szerszy aspekt miałaby podbudowa teoretyczna. Znając bowiem teorię decyzji, podstawy wnioskowania, analizy i syntezy oraz psychologiczne aspekty decyzji, podjęcie jej w określonej sytuacji taktycznej lub tylko społecznej (każdej innej) stanowiłoby z jednej strony akt zastosowania nabytej wiedzy w praktyce, z drugiej zaś jednocześnie sposób sprawdzenia stopnia nabytych wiadomości. Nie trzeba tu uzasadniać, że tak przygotowany oficer będzie w stanie podjąć decyzję do działań w każdej sytuacji i w różnorodnych warunkach.

Jednocześnie rozpatrując to zjawisko w aspekcie zakresu treści należy zauważyć, że podbudowa ogólnoteoretyczna stanowi o wiele

szerszy zakres niż sam akt podejmowania decyzji w określonej sytuacji. W tym sensie kształcenie ogólne ma o wiele szerszy zakres niż ściśle zawodowe.

Podobne problemy wynikają również w relacji: kształcenie teoretyczne - kształcenie praktyczne. W rzeczywistości dydaktycznej ciągle podkreśla się zasadę łączenia teorii z praktyką, nie określając jednak najczęściej koniecznych proporcji tych działań w programach kształcenia. Istotne zatem staje się określenie takich relacji w poszczególnych programach. W przypadku ASG WP, co już wskazywaliśmy, dominują dwie koncepcje doboru treści kształcenia: materializm dydaktyczny (encyklopedyzm) oraz utylitaryzm preferujący kształcenie praktyczne, przy czym w sensie organizacyjnym procesu dydaktycznego dominuje zdecydowanie utylitaryzm. Tak np. w „Podstawowych założeniach procesu kształcenia słuchaczy Akademii Sztabu Generalnego WP” nakazuje się aby w relacji przedmiotów działu taktyczno-operacyjnego część praktyczna stanowiła około 70% przewidzianego limitu czasu.¹⁾ Ponieważ dział ten stanowi niemal 60% czasu studiów zauważamy, iż przewaga praktyki jest zdecydowana tym bardziej, że zajęcia tego typu są również w innych działach kształcenia.

Doświadczenia uczą, że ustalając relacje kształcenia teoretycznego i praktycznego autorzy programów powinni się kierować zasadą, że im prostsza działalność tym więcej praktyki, im działalność bardziej złożona tym więcej podbudowy teoretycznej, tym więcej elementów utylitaryzmu dydaktycznego (kształtowania zdolności). Nie trzeba tu uzasadniać, że działania absolwentów ASG WP stanowią kompleks przedsięwzięć o niezwykle wysokim stopniu złożoności. sądzimy zatem, że w akademii dominować jednak powinna i to dość zdecydowanie teoria.

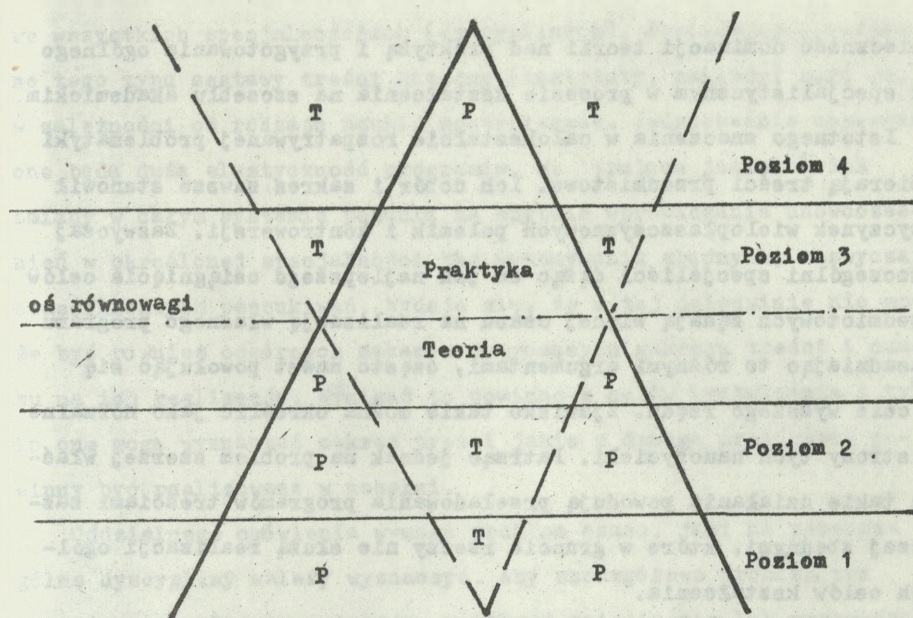
1) Tamże, s. 22.

Problem, i to w całym systemie szkolnictwa wojskowego, polega na tym jak uwolnić się od zbytnej jednostronności i przewartościowań w doborze treści. Wydaje się, że godna uwagi jest w tym względzie propozycja pracowników Wojskowej Akademii Politycznej. Chodzi tu głównie o podejście kompleksowo-problemowe proponowane przez A. Parzyszka.¹⁾ Otóż jak słusznie zauważa autor w kształceniu wojskowym można ogólnie wyodrębnić cztery poziomy (warstwy). Pierwszy obejmuje kształcenie (szkolenie podstawowe) żołnierzy służby zasadniczej, drugi kształcenie podoficerów i chorążych, a trzeci oficerów w Wyższych szkołach oficerskich. Poziom (warstwa) czwarty to wyższy profil kształcenia oficerów w akademiach wojskowych. Na rysunku 3.30. przedstawiono zakres treści praktycznych i teoretycznych w poszczególnych poziomach. Stożek zobrazowany linią ciągłą odzwierciedla zakres teorii w procesach kształcenia natomiast drugi, wrysowany linią przerywaną - zakres praktyki.

Jak z powyższego wynika im wyższy poziom kształcenia tym większa przewaga teorii nad praktyką. O ile więc w szkoleniu szeregowców a także podoficerów służby zasadniczej teoria stanowić powinna tylko nikłą część całego zakresu treści, o tyle już na poziomie Wyższych szkół oficerskich zaznacza się dość wyraźnie dominacja teorii nad praktyką. Dominacja taka uzyskuje największy wymiar w kształceniu akademickim. Sądzić można, że elementy praktyczne na tym poziomie nie powinny osiągać więcej niż $\frac{1}{4}$ całego zakresu treści kształcenia.

Przypuszczać można, że argumentacja powyższa może przekonać najbardziej zagorzałych zwolenników utylitaryzmu choćby do częściowej zmiany przekonań. Nawet najbardziej doskonała umiejętność wy-

1) A. Parzyszek. Kompleksowo-problemowy dobór treści kształcenia. (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1983, s.124-126.



Rys.3.30. Stosunek teorii do praktyki w aspekcie poziomów kształcenia w wojsku.

konywania wyuczonych umiejętności nie świadczy bowiem o dobrym przygotowaniu do działalności zawodowej w niezwykle złożonym i rozwijającym się środowisku społecznym. Istotny jest tu również fakt, że w najbliższym czasie możliwe są pewne zmiany w funkcjonalności armii w środowisku społecznym. Świadczą o tym już wprowadzone prze-wartościowania w istocie doktryny obronnej państw socjalistycznych. Przypuszczać można, że dalsze odprężenie i koniunktury pacyfistyczne stanowią będą kolejne przyczynki do bardziej wszechstronnego wykształcenia oficerów, oficerów o wysokim poziomie intelektualnym, zdolnościach przekonywania i logicznej argumentacji. Zwiększać się będzie również zakres ich działań w procesie przechodzenia od czynności typowo zawodowych do działań bardziej ogólnych o charakterystycznych dominantach politycznych i społecznych. Te jeszcze hipotetyczne założenia stanowią jeszcze jeden czynnik wskazujący na

konieczność dominacji teorii nad praktyką i przygotowania ogólnego nad specjalistycznym w procesie kształcenia na szczeblu akademickim.

Istotnego znaczenia w całokształcie rozpatrywanej problematyki nabierają treści przedmiotowe. Ich dobór i zakres zawsze stanowił przyczynek wielopłaszczyznowych polemik i kontrowersji. Zazwyczaj poszczególni specjaliści dążąc do jak najlepszego osiągnięcia celów przedmiotowych żądają więcej czasu na realizację własnego programu uzasadniając to różnymi argumentami, często nawet powołując się na cele wyższego rzędu. Zjawisko takie można określić jako normalne ze strony tych nauczycieli. Patrząc jednak na problem szerzej właśnie takie działania powodują przekładowania programów treściami zazwyczaj zbędnymi, które w gruncie rzeczy nie służą realizacji ogólnych celów kształcenia.

Można przypuszczać, że podejście tego typu nie zostanie również wyeliminowane w przypadku przyjęcia innej niż przedmiotowa koncepcji kształcenia. Wówczas bowiem przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych z pewnością będą dążyć do podniesienia rangi swych specjalności i wykazania niezbędności określonych treści jako np. podstaw teoretycznych do rozwiązywania problemów. Stąd też podkreślić należy rolę czynnika koordynującego na szczeblu uczelni. Doświadczenia wskazują, że przy określaniu szczegółowych treści kształcenia na szczeblu uczelni powinna funkcjonować komisja składająca się ze specjalistów poszczególnych dyscyplin i ona powinna ustalać czego i ile potrzeba, aby zrealizować cele. Naturalnie warunkiem niezbędnym w określaniu tych parametrów powinny być pełne struktury treści poszczególnych dyscyplin i specjalności naukowych. Tak więc komisja dysponując tymi strukturami może w pełni określić jakie wiadomości i z jakiej dziedziny niezbędne są w procesie kształcenia. Warto tu podkreślić konieczność określenia pełnej struktury treści

we wszystkich specjalnościach (dyscyplinach). Posiadając opracowane tego typu zestawy treści katedry (instytuty, zakłady) mogą je, w zależności od rodzaju nauki, modernizować. Jednocześnie zapewniać one będą dużą elastyczność programów. Wyłączające jakiegokolwiek zmiany w całym systemie pozwolą na szybkie wprowadzanie unowocześnień w określonej specjalności bez wykonywania zbędnych, zazwyczaj czasochłonnych poszukiwań. Wydaje się, że w tej dziedzinie nie może być również ogólnych nakazów dotyczących zakresu treści i czasu na ich realizację. Wynikać to powinno z celów kształcenia i tylko one mogą wyznaczać zakres treści jakie z danego przedmiotu powinny być realizowane w uczelni.

Oddzielnego omówienia wymaga problem czasu, jaki na poszczególne dyscypliny należy wyznaczyć. Aby szczegółowo problem ten rozpatrywać założymy sytuację, w której zmienia się lub wprowadza do praktyki całkowicie nowy program kształcenia. Jak wówczas należy postępować? Otóż zakładamy również, że reprezentanci poszczególnych specjalności posiadają już opracowane pełne struktury treści tych specjalności. Wówczas po opracowaniu (sformułowaniu) ogólnych celów kształcenia powinni oni wytyczyć te treści, które odpowiadają realizacji tych celów, a następnie sprecyzować czas jaki na tę realizację jest potrzebny. Te ogólne założenia powinny być z kolei przedmiotem rozpatrywań komisji akademickiej (na szczeblu akademii), która wysponując globalnym czasem kształcenia może dopiero dokonać podziału czasu na przedmioty. Takie podejście zmuszać będzie z kolei przedstawicieli dyscyplin do szczegółowej analizy treści i wyeksponowania tych jej kanonów, które powinny stanowić przedmiot kształcenia bezpośredniego - w czasie wyznaczonych godzin dydaktycznych i tych, które mogą być przyswojone przez studiujących podczas samodzielnego studiowania. Ujęcie takie powinno sprzyjać

preferowaniu metod problemowych w kształceniu słucnaczy. Zbliżyć będzie niejako do koncepcji, w której w czasie zajęć programowych dominować będzie rozwiązywanie problemów przy założeniu, że podstawę tych działań intelektualnych stanowić będzie wiedza nabyta w procesie samodzielnych studiów. Z tego też między innymi wynika konieczność zmiany relacji zajęć programowych do samokształcenia, ale nie samokształcenia rozumianego jako wykonywanie określonych przez nauczycieli zadań w ramach czasu wyznaczonego na tzw. „naukę własną,” lecz samokształcenia przyjętego, jak wskazuje prof. Okoń, jako „...osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam przedmiot.”¹⁾ Tylko przy takim samokształceniu osiągnąć bowiem można poziom, w którym przekształca się ono w stałą potrzebę życiową człowieka, staje się niejako pewnym nawykiem w działalności. Stanowić to będzie z jednej strony realizację założonych celów ogólnych, z drugiej zaś podstawę prawdziwego studiowania czyli „...uczenia się na poziomie wyższym, przy maksymalnym udziale własnej inicjatywy i samodzielności.”²⁾ Podejście takie staje się nakazem chwili szczególnie jeżeli weźmiemy pod uwagę zmiany jakie występują w Wyższych Szkołach Oficerskich. W „Podstawowych założeniach procesu kształcenia podchorążych WSO” zakłada się, że już w drugim etapie kształcenia studia „...powinny być zbliżone do modelu kształcenia akademickiego z dużą przewagą samokształcenia i stosowaniem aktywnych metod nauczania.”³⁾ Jeżeli więc WSO wprowadzają, ogólnie rzecz ujmując, system kształcenia akademickiego, a więc studiów,

1) W. Okoń. Słownik pedagogiczny ... s. 269.

2) tamże, s. 291.

3) Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO. Warszawa 1988 (maszynopis powielony GZSzB), s. 11.

to pozostawanie akademii przy dotychczasowym systemie stałoby się anachronizmem, niejako nawet w sensie dydaktycznym drogą wsteczną. Skoro jednak akademia ma stanowić wyższą i szerszą płaszczyznę kształcenia powinna stosować jeszcze nowocześniejsze formy i metody kształcenia preferujące zdecydowanie sposób studiów problemowych z eksponowaniem indywidualnej pracy i intelektu studiujących oficerów.

Powyższe świadczy już, że w doborze i układzie treści kształcenia w ASG WP niezwykle ważną rolę spełnia problem korelacji tych treści w całym układzie pionowym wyższego szkolnictwa wojskowego. W niniejszym podrozdziale zasygnalizowano już kwestię korelacji przedmiotowej wewnątrz uczelni, wskazując znaczenie synchronizacji czasowej i przyczynowo-skutkowej i uwypuklając konieczność logicznych powiązań i zależności różnych specjalności i dziedzin naukowych w procesie formowania treści kształcenia.

Korelacja treści kształcenia w układzie pionowym wyższego szkolnictwa wojskowego polega na wykonywaniu ciągu usystematyzowanych działań zmierzających do stworzenia z treści w procesie ustawicznego kształcenia systemu wiadomości i umiejętności o odpowiednim stopniu spójności, bez powtórzeń (bądź przy minimalnych, niezbędnych powtórzeniach).¹⁾ Przyjęcie takiego rozumienia problemu wskazuje na konieczność niezbędnych powiązań w relacjach poszczególnych stopni kształcenia w wojsku. Przy szczegółowym rozpatrywaniu tych kwestii już we wstępnej fazie pojawić się mogą wątpliwości. W istocie bowiem studia w ASG WP rozpoczynają oficerowie, którzy między WSO i akademią nie przechodzili fazy kształcenia po-

1) Por. L. Kowalczyk. Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. „Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej” 1987, nr 2.

średniego oraz oficerowie, którzy w międzyczasie ukończyli WKDO. Stanowi to o konieczności uwzględniania dwóch procesów. Pierwszy bowiem dotyczy relacji: WSO - jednostki wojskowe (instytucje) - ASG WP, a drugi: WSO - jednostki - WKDO - (jednostki) - ASG WP. Badania relacji i współzależności treści w poszczególnych fazach jakże autor prowadził w roku 1988, wskazują jednak, że w rzeczywistości istotnego znaczenia nabiera relacja WSO - ASG WP. Wynika to z tego, że wielu oficerów (około 50%) - kandydatów na studia w ASG WP nie ukończyło WKDO. Z kolei programy WKDO są tak skonstruowane w zakresie treści kształcenia, że w rzeczywistości nie stanowią czynnika pośredniczącego między WSO i ASG WP.

Znaczne kontrowersje w korelacji treści kształcenia w relacji WSO - ASG WP powstają głównie w wyniku niejednoznaczności poglądu co do ogniwa podstawowego (wiodącego), w stosunku do którego należy określać współzależność, który powinien stanowić podstawę wyjściową. Rozpatrując problem w aspekcie kształcenia ustawicznego zauważamy, iż szkoły oficerskie stanowią niejako jedno z ogniw pośrednich w kształceniu. Są one pierwszym stopniem wykształcenia wyższego i ich treści powinny wynikać w ogólnym zarysie z etapów przedakademickich (szkoła średnia). Ponieważ akademia stanowi w większości wypadków etap ostatni lub ewentualnie kolejny ale wyższy to właśnie ona powinna synchronizować swoje treści z treściami WSO. Tak więc treści poszczególnych specjalności naukowych będących przedmiotem kształcenia w ASG WP powinny być odpowiednio skorelowane z treściami wyższych szkół oficerskich. Czy jednak korelacja ta powinna być pełna, bez żadnych powtórzeń? Dotychczasowe prace badawcze wykazują, że pewne powtórzenia, przynajmniej w niektórych przedmiotach mogą, a nawet powinny być dopuszczalne. Często bowiem w okresie kilkuletniej służby w jednostkach (instytucjach) wojskowych pewne treści,

szczególnie te o charakterze ogólnym ulegają zapomnieniu. Wydaje się jednak, że powtarzalność taka nie powinna przekraczać w poszczególnych dyscyplinach (specjalnościach) naukowych 8 - 10% programu akademickiego. Przekraczanie tego progu czyni treści mało atrakcyjnymi i powoduje odczucie przesycenia, a w koncepcji prowadzi do krytyki takich przedmiotów, co miało miejsce w akademii w stosunku do niektórych przedmiotów społeczno-politycznych (filozofia, ekonomia)¹⁾

Reasumując należy podkreślić, że w doborze treści kształcenia w akademii należy się kierować nie tylko celami i strukturą dyscyplin i specjalności naukowych. Istotnym bowiem czynnikiem jest również to co dotychczas stanowiło przedmiot kształcenia. Wskazuje to, iż pracownicy naukowo-dydaktyczni w swej pracy powinni nieustannie śledzić zmiany w treściach kształcenia etapów poprzedzających, szczególnie zaś treści zawarte w programach wyższych szkół oficerskich.

3.4.4. Treści wynikające z celów dyspozycji osobowościowych.

W dotychczasowych rozważaniach rozpatrywano w zasadzie jedynie te treści kształcenia, ich układ, strukturę i zakres, które wynikały z ogólnych celów dyspozycji instrumentalnych. Treści te można stosunkowo łatwo wyodrębnić ze struktur dziedzin i specjalności naukowych. Można je ująć w odpowiednie struktury oraz wyraźnie prezentować w formie opisowej. Są one również możliwe do zmierzenia i określenia stopnia w jakim zostały opanowane. Często właśnie tylko te elementy uznaje się jako treści kształcenia, odrzucając inne komponenty.

W pierwszym rozdziale niniejszej pracy wskazaliśmy jednak na

1) Por. dane przedstawione w niniejszym opracowaniu w rozdziale 2. 2. 3.

konieczność innego, szerszego ujęcia treści. Stąd też w naszych rozważaniach do treści kształcenia zaliczamy również wszelkie te sprawności i dyspozycje, które wynikają z celów osobowościowych, które zazwyczaj nazywane są kierunkowymi. Konieczność takiego podejścia wynika również z logicznej konsekwencji wyprowadzania treści z celów, a zatem z relacji cele → treści kształcenia. Skoro więc wyróżniliśmy takie, a nie inne cele, to w rezultacie musimy również wyodrębnić takie, a nie inne treści. Jak jednak dokonać ich szczegółowego podziału? Jaką przyjąć ich strukturę i układ? Jaki ma być ich zakres?

Pytania powyższe postawiliśmy nie bez celu. Jeżeli bowiem przyjęliśmy określoną procedurę w rozpatrywaniu jednej dziedziny powiniśmy być konsekwentni i realizować ją w drugiej. Okazuje się jednak, że problemów o charakterze osobowościowym nie można w żaden sposób zmaterializować. Dlatego też ujęcie tych treści musi być całkowicie odmienne. Wyrażać się ono będzie nie w relacji nauczania i nauczenia się lecz w prezentowaniu określonych zachowań i oddziaływań i to w dość szerokim rozumieniu bo przecież procesów myślowych nie można ująć dosłownie w aspekcie jakichkolwiek zachowań, choć te z pewnością są jakimś rezultatem takowych procesów.

Sądzić można zatem, że treści te nie mogą i nie powinny stanowić przedmiotu żadnych dodatkowych zabiegów o charakterze strukturyzacyjnym. Już bowiem ogólne cele kształcenia ujmują ich istotę i w zasadzie realizacja tych celów stanowić będzie pełny zakres treści w tej dziedzinie. O ile więc treści o charakterze instrumentalnym mieścić się będą w pełni w realizacji procesu nauczania i uczenia się, o tyle treści osobowościowe (kierunkowe) w swej istocie będą odzwierciedleniem odpowiednich oddziaływań wychowawczych nauczycieli oraz różnego rodzaju zabiegów o charakterze dy-

daktyczno-wychowawczym.

Zanim jednak rozpatrzmy te oddziaływania i zabiegi należy zwrócić uwagę na zwykle pomijany, a w rzeczywistości dość istotny problem kształtowania niektórych z tych właściwości. Otóż wiele z nich ujmowanych jest w celach kształcenia wszystkich poziomów (etapów) edukacji. Szczególnie chodzi tu o poszczególne elementy postaw i właściwości charakterologicznych oraz motywacji. Zauważmy bowiem, że już na poziomie WSO zostają realizowane cele, które zakładają np. ukształtowanie światopoglądu materialistycznego, właściwych postaw społeczno-politycznych itp. Stwierdzenia takie, wynikające zresztą, że sprawozdań WSO znajdują potwierdzenie w praktycznej działalności absolwentów tych szkół. Zwykle bowiem, zarówno w czasie różnego rodzaju kontroli jak i inspekcji Sił Zbrojnych postawy społeczno-polityczne oficerów ocenia się najwyżej. Różnego rodzaju wypowiedzi świadczą również o tym, że światopogląd materialistyczny kadry oficerskiej jest w pełni skryształizowany. Świadczy o tym wysoki stopień partyjności, właściwa ocena pryncypiów itp. Skoro więc w tej dziedzinie zrealizowano cele w poprzednich etapach, to dlaczego wyodrębniliśmy je ponownie w ASG WP. Kwestia powyższy wydaje się być prosta jedynie pozornie. Po pierwsze bowiem, mierzalność tych właściwości ma charakter jedynie subiektywny. Wszak zarówno zachowania, jak i wypowiedzi oficerów mogą sugerować, że ich postawy są pożądane - z punktu widzenia oczekiwań dydaktyczno-wychowawczych właściwe, ale przecież mogą to być zachowania pozorne, a wypowiedzi dostosowane do oczekiwań kontrolujących (badających). Po drugie, wszelkie właściwości wynikające z celów dyspozycji osobowościowych (kierunkowych) charakteryzują się tym, że są wykształcalne, rozwijają się i ugruntowują często przez cały okres edukacji nawet jeżeli jest to edukacja ustawiczna rozciągnięta w długim

czasie. Wiadome jest również, że zmieniają się one pod wpływem różnych oddziaływań oraz sytuacji społecznych. Często również zdarza się ukrywanie światopoglądu i rzeczywistych postaw. Wynika to zwykle, ze wskazanych w niektórych poglądach psychologicznych potrzeb konformistycznych, wyrażających się w postępowaniu według obowiązujących wzorów i norm w zasadzie narzuconych przez określoną grupę społeczną.

Powyższe wskazuje, iż słuszną jest reguła uwzględniająca na wszystkich poziomach kształcenia konieczność kształtowania postaw społeczno-politycznych, a szczególnie naukowego światopoglądu tym bardziej, że wraz z etapem (poziomem) kształcenia wzrasta zdecydowanie podbudowa teoretyczna, a postawy stają się bardziej trwałe. Istotna jest tu również uwaga o powiązaniu postaw z motywacjami, które często wywierają na nie zdecydowany wpływ.

Z dydaktycznego punktu widzenia, a szczególnie interesującego nas przedmiotu rozważań najważniejsze są zabiegi czynione przez uczelnię (rozumianą jako całą organizację oddziaływań), zabiegi pozwalające na realizację właściwości określonych w ogólnych celach kształcenia. W tym przypadku jak zauważamy nie można rozdzielić poszczególnych treści ani na przedmioty ani na węzły. Nie można również hierarchizować poszczególnych wartości ani określić kiedy i w jakim czasie mają być realizowane. Dlatego właśnie wymaga to podejścia nie czysto dydaktycznego. Chodzi mianowicie o stworzenie takich sytuacji, które same w sobie powodować będą odpowiednie zachowania i przyjmowanie właściwych wartości. Wbrew temu co się często sądzi, realizacja tych celów trwa ciągle, a zajęcia dydaktyczne stanowią jedynie część procesu oddziaływania. Jeżeli mówimy np. o kulturze bycia to nie można jej ograniczać do zachowań w relacjach starszy-młodszy, wychowawca-wychowanek i odwrotnie. W za-

kres tego określenia wchodzi również cała gama zachowań sytuacyjnych w różnych warunkach (internat, stołówka, biblioteka itp.). W przypadku realizacji założonych celów osobowościowych z oficerami, a więc ludźmi posiadającymi już doświadczenia życiowe nie można jednak postępować według wytycznych (założeń wychowawczych) stosowanych w wychowaniu dzieci i młodzieży. Wraz z wiekiem zmiana ulega bowiem stosunek do pewnych wartości, kształtuje się indywidualizm człowieka wyrażający się w poszukiwaniu i utrwalaniu swojego „ja”. Często spotykamy się z ukształtowanymi już zainteresowaniami i zamiłowaniem, określonymi upodobaniami. Te czynniki wskazują, że nie można - już na tym poziomie kształcenia - standaryzować oddziaływań, wskazywać co w kulturze jest lepsze, a tym bardziej nakazywać brania udziału w różnego rodzaju imprezach organizowanych zazwyczaj według upodobań organizatora. Nie można również kształtować postaw w sposób dyrektywny, nakazując takie, a nie inne postępowanie. Jako dygresję potraktować możemy przykład reakcji większości wykładowców na zachowania słuchaczy podczas wykładu. Zwykle nauczyciel akademicki prowadzący wykład gdy zauważa, że część słuchaczy zaczyna usypiać reaguje, zwracając im uwagę, iż powinni kulturalnie się zachowywać i nie lekceważyć jego osoby. Tymczasem sen słuchacza spowodowany jest nudą, jaką stworzył nauczyciel swoją działalnością. Jeżeli zaś wykład jest czytany to wykładowca ów stracił już całkowicie autorytet i wszelka uwaga w stronę słuchaczy powoduje jedynie dalszą negację jego osoby i treści jakie przekazuje. Podobnie rzecz się ma wówczas gdy na różnego rodzaju spotkaniach czy informacjach wygłasza się dogmaty nie odpowiadające prawdzie. Wówczas reakcja odbiorców może być nawet skrajna i wyrażać się zachowaniami uważanymi powszechnie jako naganne. Jest to jednak jedynie wina wykładowcy (przełożonego), który stworzył sytuację do

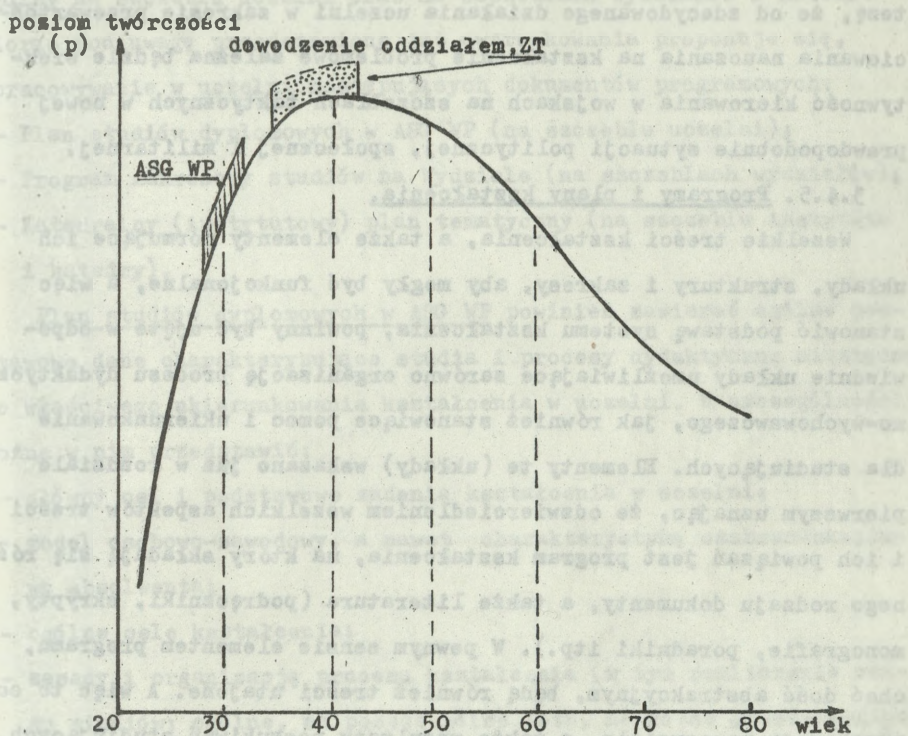
takich zachowań.

Problemy powyższe dotyczą również postaw społeczno-politycznych. Światopoglądu, stosunku do partii, państwa, władzy, ideologii nie można kształtować dogmatami i stereotypową frazeologią. Podobnie kwestia ta przedstawia się w kształtowaniu pożądaných właściwości charakterologicznych. Kształtować je można jedynie w drodze konwersacyjnego przekonywania i dyskusji, w której prym wiedzie siła argumentów.

Powyższe wskazuje, że w realizacji celów osobowościowych profilującą rangę należy nadać warunkom kształcenia i bytowania oraz indywidualizacji. Niezbędne jest również preferowanie podejść problemowych i systematyczne odejście od scholastyki.

Jako jeden z najważniejszych problemów ujętych w celach ogólnych należy również traktować kształtowanie zdolności, a szczególnie zdolności twórczych, które stanowią w swej istocie podstawę zasadniczych umiejętności. Aby jednak kształtować zdolności twórcze, konieczne jest stwarzanie sytuacji wymagających myślenia i w efekcie samodzielnego rozwiązania. Takie warunki mogą zapewnić jedynie sytuacje problemowe. Te sytuacje pozwalają również na sprawdzenie się oficerów, na ich zwiększone dążności do dokonań, stwarzają możliwości własnych decyzji i rozwiązań. Powodują zatem akty twórcze, a przez to zwiększają motywacje i mogą wpływać na ukształtowanie właściwych postaw. Nie trzeba przekonywać, że dokonujący się akt samorealizacji słuchacza w takim procesie stwarza możliwości oryginalności w działaniu i wyeliminowaniu czynników nudy w procesie dydaktycznym. To zaś może zwiększyć chęci do dalszych studiów, a głównie do zwiększenia lub intensywności. Ważny jest tu również fakt, że słuchacze akademii są wieku, w którym poziom twórczości zbliża się do kulminacji. Średnio wiek oficerów stu-

diujących w ASG WP wynosi 28 - 32 lata. Według badań Lehmana, Simontona i Kozielskiego możliwości twórcze człowieka osiągają maksimum w okresie 38 - 40 lat (Rys.3.31.)



Rys.3.31. Zależność między wiekiem, a poziomem twórczości.

(Zr. J. Kozielskiego. *Koncepcja transgresyjna człowieka*. s.135)

Badania powyższe dotyczą wprawdzie uczonych, pisarzy i innych twórców w działalności cywilnej, lecz z pewnością, ewentualnie z małymi odchyleniami, można je przyrównać do działalności oficerów. Jeżeli zatem w uczelni słuchacz zostanie wprowadzony - przygotowany do rozwiązywania problemów, wówczas możemy z dużym prawdopodobień-

stwem przyjąć, że szczytowy okres pracy twórczej w jego działalności praktycznej przypadnie w okresie kierowania oddziałem i związkami taktycznym (34-42 lata). Tak więc możemy tu śmiało postawić tezę, że od zdecydowanego działania uczelni w zakresie przewartościowania nauczania na kształcenie problemowe zależna będzie efektywność kierowania w wojskach na szczeblach taktycznych w nowej prawdopodobnie sytuacji politycznej, społecznej i militarnej.

3.4.5. Programy i plany kształcenia.

Wszelkie treści kształcenia, a także elementy normujące ich układy, struktury i zakresy, aby mogły być funkcjonalne, a więc stanowić podstawę systemu kształcenia, powinny być ujęte w odpowiednio układy umożliwiające zarówno organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak również stanowiące pomoc i ukierunkowanie dla studiujących. Elementy te (układy) wskazano już w rozdziale pierwszym uznając, że odzwierciedleniem wszelkich aspektów treści i ich powiązań jest program kształcenia, na który składają się różnego rodzaju dokumenty, a także literatura (podręczniki, skrypty, monografie, poradniki itp.). W pewnym sensie elementem programu, choć dość abstrakcyjnym, będą również treści utajone. A więc te co przekazują nauczyciele, a także rezultaty poszukiwań studiujących. Dalsze rozważania skupimy jednak na podstawowych dokumentach - programach i planach. Stanowią one bowiem bezpośrednią podstawę procesu dydaktycznego, a jednocześnie powinny ukierunkowywać samodzielny proces studiowania dla słuchaczy, albowiem - jak już wskazywaliśmy - i cele i treści zwrócone są również ku słuchaczom.

Zerówno w literaturze przedmiotu jak i w praktyce dydaktycznej różnych uczelni przyjmowano rozmaite nazwy dokumentów programowych. Sądzimy, że nazewnictwo nie stanowi kwestii najważniejszej tego zagadnienia. Dlatego proponuje się zachowanie tradycji i ujmowanie

treści kształcenia w ASG WP w programach i planach studiów.

Przeprowadzona w rozdziale drugim niniejszego opracowania analiza wskazuje, że dokumentów tych nie powinno być więcej niż trzy. Jeden ogólny na szczeblu uczelni oraz na szczeblach wydziałów i katedr. Biorąc pod uwagę przedstawione już uwarunkowania proponuje się, opracowywanie w uczelni następujących dokumentów programowych:

- Plan studiów dyplomowych w ASG WP (na szczeblu uczelni);
- Program zakresowy studiów na Wydziale (na szczeblach wydziałów);
- Katedralny (instytutowy) plan tematyczny (na szczeblu instytutu i katedry).

Plan studiów dyplomowych w ASG WP powinien zawierać ogólne podstawowe dane charakteryzujące studia i procesy dydaktyczne niezbędne do właściwego ukierunkowania kształcenia w uczelni. W szczególności można w nim przedstawić:

- główny cel i podstawowe zadania kształcenia w uczelni;
- model osobowo-zawodowy, a nawet charakterystykę osobowo-zawodową absolwenta;
- ogólne cele kształcenia;
- zasady i organizację procesu kształcenia (w tym rozliczenie czasu studiów: ogólne, na poszczególne lata, na różne przedsięwzięcia i na zajęcia programowe, a także jeżeli jest taka potrzeba na działy i przedmioty lub węzły treściowe);
- założenia programowe wraz z ogólnymi wskazówkami metodycznymi;
- blokowe (ogólne) przedstawienie procesów studiów (możliwe w formie wykresów);
- ogólne formy kształcenia oraz formy i metody kontroli i oceny kształcenia.

Można w nim również przedstawić inne dane i zalecenia niezbędne w opracowaniu dokumentów szczegółowych.

Program zakresowy studiów na Wydziale powinien zawierać podstawowe dane dotyczące kierunków studiów niezbędne do szczegółowego kształcenia w instytutach, katedrach i zakładach. Można w nim ująć następujące elementy:

- wykaz przedmiotów i czasu na ich realizację;
- sprecyzowane (zoperacjonalizowane) cele kształcenia poszczególnych przedmiotów (węzłów treściowych);
- zakres wiedzy i umiejętności dla poszczególnych kierunków studiów (zakres wiedzy określony w formie tematów uzupełnionych tezami);
- międzyprzedmiotowe wykresy korelacji treści kształcenia;
- układ treści w poszczególnych semestrach;
- niezbędne podziały czasowe (zajęcia programowe i samokształcenie, rozliczenie przedmiotów na lata studiów, podział według form itp.);
- wskazówki do organizacji treści w katedrach i ewentualnie zakładach.

Katedralny (instytutowy) plan tematyczny jako podstawowy dokument organizacji kształcenia w strukturach wydziałowych powinien zawierać wszystkie dane potrzebne nauczycielom i słuchaczom do zrealizowania celów kształcenia w uczelni. Powinien on zawierać następujące elementy:

- strukturę treści przedmiotu (specjalności naukowej);
- cele kształcenia najlepiej w ujęciu taksonomicznym (taksonomia celów kształcenia);
- tematy i szczegółowe zagadnienia poszczególnych zajęć;
- zadania do samodzielnej pracy (studiów) słuchaczy;
- czas i formy poszczególnych zajęć lekcyjnych oraz ewentualne metody ich prowadzenia;

- wykaz literatury przedmiotu.

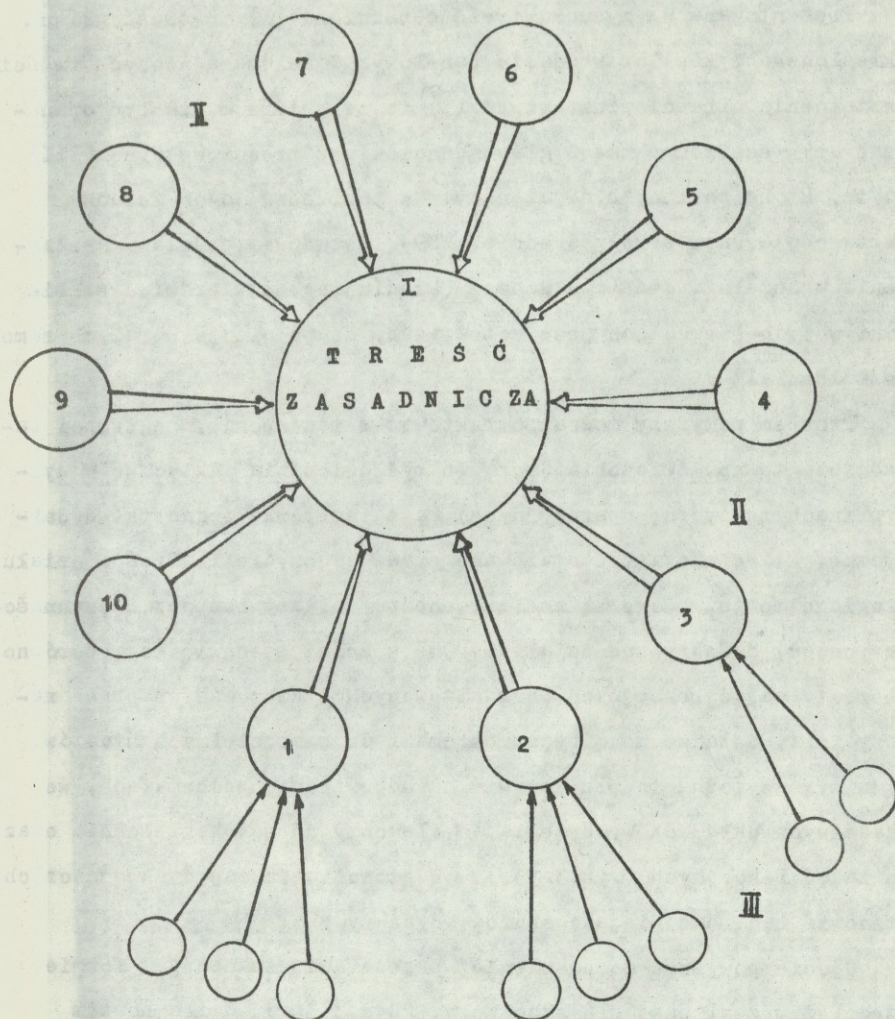
Przedstawiony powyżej zakres poszczególnych dokumentów programowych nie może być naturalnie przyjmowany jako jedyne i nienaruszalne rozwiązanie. W zależności bowiem od nabywanych doświadczeń i systematycznych badań jego funkcjonalności powinien być modernizowany w aspekcie wymogów praktycznej użyteczności zarówno dla słuchaczy jak i kadry naukowo - dydaktycznej.

Szereg przedstawionych kwestii poszczególnych dokumentów wymaga również nieco szerszego omówienia. Tak np. pewne wątpliwości może wzbudzać konieczność ujmowania w dokumentach programowych metod kształcenia. Zgodzić się należy z poglądem iż metody powinny być dobierane bezpośrednio przez nauczycieli do poszczególnych zajęć. Stosowanie bowiem takiej lub innej metody uzależnione jest od szeregu uwarunkowań. Stąd też nauczyciele akademicy są zmuszeni często zmieniać metody w trakcie zajęć, a nawet stosować kilka z nich w czasie jednego zajęcia. Z drugiej jednak strony wskazane metody w programie nadaje kierunek przygotowaniom zarówno dydaktyków jak i słuchaczy. Sądzić zatem można, że metody mogą być ujęte w programie lecz jednocześnie nie powinny być traktowane jako kanon nienaruszalny lecz jako element elastyczny, który może być zmieniony przez nauczyciela w zależności od sytuacji dydaktycznej.

Znaczne kontrowersje w dotychczas funkcjonującym systemie dydaktycznym uczelni wywoływały problemy związane z literaturą przedmiotu. W obowiązującej koncepcji preferującej encyklopedyzm i utylitaryzm dominowało wąskie ujęcie tego problemu. Podzielono więc literaturę na obowiązkową i zalecaną, a w wykazach eksponowano jedynie opracowania o charakterze instrumentalnym. Zasada stało się minimalizowanie pozycji wydawniczych przy czym często

podawano nawet strony (od której, do której), na których określony materiał umieszczono. W rezultacie całkowicie ograniczono samodzielność słuchaczy. Ograniczali się oni do przeczytania (nauczenia się) tylko tego co zadano, a często nawet tylko do przepisania. W wyniku tego ukształtował się system „odrabiania” (wykonywania) nakazanych zadań. Jeżeli jednak chcemy przewartościować obowiązujący system kształcenia konieczne jest inne - szerokie podejście do tego problemu. Otóż sądzimy, że wszelkie wykazy literatury powinny uwzględniać wszystko co dotyczy określonej kwestii. Dobór ich powinien zależeć od decyzji słuchacza - to on powinien poszukiwać i określać co trzeba przestudiować, aby przygotować się do zajęć. Takie podejście może wyrobić zarówno nawyk samokształcenia, jak również kształtować zdolności twórcze, albowiem przez osobiste poszukiwanie podstaw problemów słuchacz będzie samodzielnie je rozwiązywać.

Istotne w rozpatrywanej problematyce jest również przedstawianie (ujmowanie) treści szczególnie w aspekcie cykli, tematów i zagadnień. Otóż wydaje się, że oprócz opisowego ujęcia treści niezbędne jest tu ujęcie tych problemów w formie odpowiednich wykresów i algorytmów - nie tylko co, ale również kiedy i jak należy zrealizować. Podejście takie stanie się niezbędne głównie wówczas, gdy nastąpi częściowe odchodzenie od układów przedmiotowych lub przyjęcie podejścia panelowego. Jeżeli zgodnie z przyjętym założeniem treści (a zatem również programy) mają być skierowane do słuchaczy, to powinny one być ujęte w określone węzły w taki sposób, aby słuchacz (nauczyciel także) wiedział, jakie treści pomocnicze są niezbędne, by zrealizować treść główną. Mając taki układ będzie mógł jednocześnie - w czasie samokształcenia - uzupełnić te dane, które powinien znać z poprzednich etapów kształ-



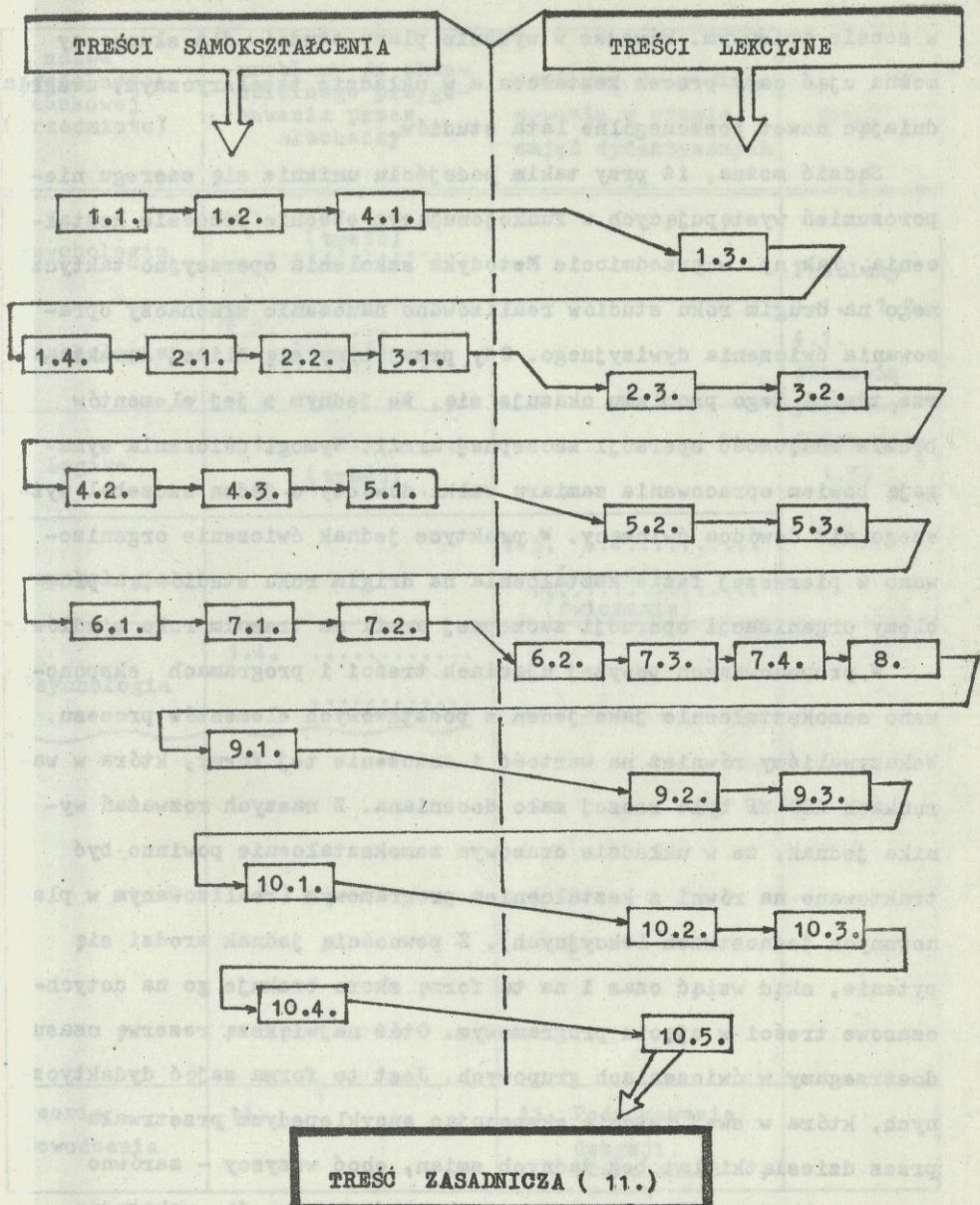
Rys.3.32. Prezentowanie treści kształcenia w programach w aspekcie podporządkowania treści pomocniczych treściom głównym.

czenia , ale z różnych przyczyn ich nie opanował. Układ taki (przykładowy) przedstawiliśmy na rys. 3.32.

Prezentowana na rysunku treść zasadnicza (I) to treść główna określonego cyklu lub w ujęciu panelowym węzeł zasadniczych treści kształcenia. Treści podstawowe (II) to te, które muszą być opanowane aby realizować treść główną, natomiast treści wstępne (III) to te, które powinny być już nabyte w poprzedzających fazach kształcenia (np. szkoły średnie, WSO) i stanowią podstawę kształcenia w uczelni. Jeżeli słuchacz (studujący) stwierdzi u siebie luki w tych elementach jest zobowiązany uzupełnić je w ramach samokształcenia.

Problem powyższy można potraktować w ten sposób, że treści zasadnicze to np. ćwiczenia (mogą to być ćwiczenia taktyczne w dyscyplinach taktyczno-operacyjnych), a zatem pewne jednostki dydaktyczne, które muszą być sterowane przez nauczycieli. Treści działu drugiego to te, które są realizowane po to, aby rozpocząć czynności (czynność) dydaktyczne działy I. One z kolei stanowią zarówno elementy zajęć lekcyjnych (organizowanych i kierowanych przez nauczycieli, a także mogą być problemami do samodzielnych studiów. Sądzimy, że można to przedstawić na odpowiednich schematach, we właściwych układach wyodrębniając elementy do samokształcenia oraz do zajęć lekcyjnych (rys.3.33.). W stosunku do zajęć zasadniczych stanowią będą one niejako obudowę dydaktyczną.

Ujęcie powyższe można również przedstawić inaczej, w formie bardziej przystępnej dla słuchaczy. (Rys.3.34.). O ile bowiem przedstawione ujęcie na rys.3.33. odzwierciedla układy i podporządkowanie czasowe oraz treściowe i jest w głównej mierze przydatne w procesie planowania i orientacyjne dla nauczycieli akademickich, o tyle słuchacze powinni mieć jaśniejszy układ, a nawet



Rys.3.33. Prezentowanie treści kształcenia w układzie chronologicznym z uwzględnieniem treści samokształcenia.

w sensie opisowym. Wówczas w wydaniu planu studiów dla słuchaczy można ująć cały proces kształcenia w układzie tabelarycznym, uwzględniając nawet poszczególne lata studiów.

Sądzić można, iż przy takim podejściu uniknie się szeregu nieporozumień występujących w funkcjonującym obecnie procesie kształcenia. Tak np. w przedmiocie Metodyka szkolenia operacyjno-taktycznego na drugim roku studiów realizowano nauczanie słuchaczy opracowania ćwiczenia dywizyjnego. Gdy przyjrzymy się bliżej strukturze treści tego problemu okazuje się, że jednym z jej elementów będzie znajomość operacji zaczepnej armii. Wymogi ćwiczenia wymagają bowiem opracowania zamiaru walki dowódcy o jeden szczebel wyższego niż dowódca ćwiczący. W praktyce jednak ćwiczenie organizowano w pierwszej fazie kształcenia na drugim roku studiów, a problemy organizacji operacji zaczepnej armii na trzecim roku studiów.

W proponowanych powyżej ujęciach treści i programach eksponowano samokształcenie jako jeden z podstawowych elementów procesu. Wskazywaliśmy również na wartość i znaczenie tej formy, która w warunkach ASG WP była raczej mało doceniana. Z naszych rozważań wynika jednak, że w układzie czasowym samokształcenie powinno być traktowane na równi z kształceniem programowym (realizowanym w planowanych jednostkach lekcyjnych). Z pewnością jednak zrodzi się pytanie, skąd wziąć czas i na tę formę skoro brakuje go na dotychczasowe treści w ujęciu programowym. Otóż największą rezerwę czasu dostrzegamy w ćwiczeniach grupowych. Jest to forma zajęć dydaktycznych, która w swej istocie eksponując encyklopedyzm przetrwała przez dziesiątki lat bez żadnych zmian, choć wszyscy - zarówno nauczyciele jak i słuchacze powszechnie ją krytykują, wskazując preferowanie schematyzmu i formalizmu. Do rangi symbolu uczelni urosły już tzw. „kości”. Są to rozwiązania autorskie (zwane także

nazwa specjalności naukowej (przedmiotu)	problemy do samodzielnego przygotowania przez słuchaczy	problemy do realizacji w czasie zajęć dydaktycznych	uwagi
Psychologia	1.1. (treść).....		Problemy 1.1. 1.2. 4.1. stanowią podstawę ćwiczenia 1.3.
Psychologia	1.2. (treść).....		
Logika	4.1. (treść).....		
Psychologia		1.3. (treść)..... (ćwiczenie)	
Psychologia	1.4.		
Teoria Dowodzenia	11.	11. Podejmowanie decyzji. (ćwiczenie)	

Rys.3.34. Prezentowanie treści kształcenia w układzie tabelarycznym.

katedralnymi), do których słuchacze powinni dojść w toku szeregu kontrolowanych i narzucanych operacji. Po co jednak dochodzić samemu jeżeli można zdobyć gotowe rozwiązanie. Po co dążyć do własnych oryginalnych rozwiązań, skoro i tak trzeba będzie wykonywać rozwiązanie jakie posiada nauczyciel w opracowaniu metodycznym. Takie - prowadzone przez słuchaczy - rozumowanie doprowadza do logicznego wniosku - po co się wysilać, skoro za przepisanie otrzymuje się wyższą ocenę. Powyższe wskazanie można potraktować jedynie jako dygresję. Istota zagadnienia polega bowiem na tym, że nie ujęto kształcenia w układzie problemowo-kompleksowym. Na czym rzecz polega? Otóż w ćwiczeniach grupowych do rangi problemów urosły proste czynności, natomiast problemy zasadnicze pominięto. Tak więc problemem nie jest analiza zadania, lecz analiza zadania n-tego pułku (dywizji itp.). Istotą kształcenia nie jest wypracowanie decyzji przez dowódcę, lecz wypracowanie decyzji przez dowódcę n-tego pułku w określonych działaniach i to decyzji takiej (w sensie obrazowym) jaką wykoncypował autor (zespół autorski). Stąd w jednym ćwiczeniu często kilkadziesiąt zajęć, w których nie ma problemu lecz dominuje odtwarzanie i meldowanie.

„skatuna”

Sądzymy, że odpowiedniejszy byłby układ, w którym dominantem będą problemy, a sprawdzeniem się słuchaczy w ich rozwiązywaniu konkretne sytuacje. Tak zatem jeżeli właściwie usytuujemy problem „analiza zadania” i słuchacz pozna istotę operacji - prowadzenie analizy zadania przez dowódcę - wówczas w praktycznym ćwiczeniu operację taką będzie potrafił przeprowadzić, bez względu na szczebel dowodzenia i rodzaj rozpatrywanych działań bojowych. To samo dotyczy wszystkich elementów procesów decyzyjnych oraz problemów związanych z różnymi działaniami bojowymi. Przy proponowanych już podejściach przy konstruowaniu treści i budowie programów i planów kształcenia

unikniemy właśnie tego typu nieporozumień.

Niezwykle istotną kwestią, mogącą budzić szereg zastrzeżeń jest to, że w treściach ujętych w programach i planach można się pogubić, że wykresów i układów będzie zbyt dużo i wymagać będą szerokiej dokumentacji oraz znacznej pracy wielu ludzi. Sądzymy, że unikniemy tego wprowadzając do procesu planowania komputery. Wydaje się, że komputeryzacja problemów układu, struktury i zakresu treści kształcenia staje się już teraz nakazem chwili. Właściwie skonstruowane programy (informatyczne) zgromadzone w odpowiednie banki danych z jednoczesnym wprowadzeniem sieci komputerowej w uczelni pozwoli nie tylko na konstrukcję programów i planów lecz również na powszechny dostęp do nich zarówno przez nauczycieli jak również przez słuchaczy.

W aspekcie rozpatrywanych kwestii programów i planów kształcenia warto zwrócić uwagę na jeszcze dwa dość istotne zagadnienia. Pierwsze dotyczy elastyczności programu. Otóż powinien on być tak zbudowany, aby pewne zmiany wynikające z rozwoju nauki i techniki oraz zmieniającej się sytuacji mogły być wprowadzane bez naruszenia podstaw konstrukcji, tak aby był to jedynie zabieg, a nie zmiana systemowa. I tu właśnie podkreślić musimy znaczną rolę komputerów, manipulacje tego typu są bowiem w programach informatycznych czynnością stosunkowo prostą.

Bardziej istotnym problemem jest zagadnienie indywidualizacji kształcenia, a szczególnie ujęcie tego w planach i programach. W tej dziedzinie widzimy w zasadzie dwa kierunki (podejścia).

Pierwszy dotyczy wspomaganie systemu samokształcenia. Otóż w czasie (w dniach) przeznaczonych na tę formę można zorganizować szereg przedsięwzięć o charakterze wspomagającym. Chodzi tu głównie o to, że w okresie, w którym zbliża się realizacja określonego

(głównego) problemu nauczyciele (katedry, instytuty) orientują się co słuchacze szczególnie studiują indywidualnie. Wówczas można zorganizować z różnych dziedzin kilka seminariów lub konwersatoriów właśnie z dziedziny tych zagadnień. Naturalnie przygotowani nauczyciele (3 - 4) z różnych dziedzin, w różnych salach, ale w określonym czasie mogą prowadzić zajęcia z słuchaczami, którzy się na nie zgłoszą. Może to mieć rację bytu nawet wówczas gdy zgłosi się tylko jeden studiujący. Drugi z wymienionych kierunków dotyczy zajęć programowych, chociaż w fazie realizacyjnej lub podobny do poprzedniego. Chodzi mianowicie o to, aby słuchacz miał możliwości wyboru zajęcia (formy czy też metody oraz treści). Istnieje bowiem szereg problemów, które mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia, a jednocześnie nie są one najważniejsze w danej dziedzinie, stanowią jakby poszerzenie kwestii zasadniczych, dodatkową argumentację określonych rozwiązań. Dlatego właśnie widzimy konieczność równoległego planowania kilku zajęć alternatywnych. Słuchacze danego roku studiów migliby brać w nich udział według własnego uznania dokonując indywidualnego wyboru według własnych zainteresowań i potrzeb. Sądzimy, że stopniowo powinno się wprowadzać coraz więcej rozwiązań tego typu uwzględniając je w dokumentach programowych.

W powyższych rozważaniach uwzględniliśmy kilka problemów programów i planów wskazując różne - możliwe warianty mogące znaleźć praktyczne zastosowanie. Naturalnie wybór (decyzja) należy do odpowiednich organów decyzyjnych, sądzić jednak można, że szczególne rozstrzygnięcia powinny zapadać na szczeblu wydziału i katedry. Widzimy również konieczność wprowadzania dalszych - jeszcze innych - udoskonaleń przez poszczególnych pracowników naukowo-dydaktycznych.

....

Reasumując rozpatrywane problemy doboru treści kształcenia w ASG WP należy podkreślić, że stanowią one w swej istocie zasadnicze kwestie efektywnego funkcjonowania systemu dydaktyczno- wychowawczego uczelni. Powinny być one rozpatrywane zawsze kompleksowo w połączeniu z pozostałymi elementami systemu i są nierozzerwalnie związane z celami, które stanowią zasadniczy determinant w procesie ich doboru.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że od tego jak uczelnia przygotowuje swych absolwentów zależne będą w głównej mierze wyniki wszystkich struktur organizacyjnych wojska. Dlatego właśnie tak wysoką rangę w naszych rozważaniach nadano czynnościom zawodowym oraz charakterystyce osobowo-zawodowej absolwenta. One bowiem stanowią podstawę określania celów kształcenia. Zmieniające się społeczeństwo, a co za tym idzie również funkcje i rola armii wskazują, że treści kształcenia w uczelni muszą odzwierciedlać kierunki tych zmian i stąd też wysoka ranga jaką nadaliśmy intelektowi oficera i problemom przygotowania ogólnego. Naturalnie wszelkie propozycje ujęte w tym rozdziale powinny być w różnych ogniwach organizacyjnych uczelni uszczegółowione.

Sądzimy również, że konieczne jest i to jak najszybciej przeprowadzenie szeroko zakrojonych wszechstronnych badań empirycznych w celu precyzyjnego ustalenia pełnej siatki czynności zawodowych absolwentów uczelni. Te precyzyjne określone czynności powinny być bazą wszelkich rekonstrukcji i udoskonaleń procesu kształcenia.

4. UWARUNKOWANIA UNOWOCZEŚNIENIA TREŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNI DOWÓDCZO - SZTABOWEJ

W szkolnictwie wojskowym, tak jak w każdym innym środowisku, w pewnym okresie działalności dochodzi do sytuacji, kiedy dominującą rolę zaczynają odgrywać pewne przyzwyczajenia i nawyki. Im dłużej trwa sytuacja, w której nie następują zmiany, tym nawyki te i przyzwyczajenia stają się trwalsze, a poglądy przekształcają się w nienaruszalne dogmaty. Jeżeli ugruntowywane są one przez długie lata, wówczas rozprzestrzeniają się one na całe środowisko tworząc określone deformacje o charakterze intelektualnym. W takiej sytuacji wszelkie nawet drobne, nic niemal nie znaczące zmiany wywołują odruch oporu, przy czym często z odczuciem zagrożenia wartości własnego funkcjonowania w określonej społeczności. Gdy w dodatku fundamentem działalności staje się dyrektywny styl oddziaływań, w którym dominujące stają się podstawy absolutnego konformizmu zjawisko to pogłębia się, przeradzając w nienaruszalny system.

Względy zasadnicze pozwalają sądzić, że środowisko wojskowe jest szczególnie narażone na wpływ tego typu zjawisk. A przecież to właśnie one są głównym hamulcem postępu.

Powyższe rozważania wskazują, że wprowadzając do systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni jakiegokolwiek zmiany należy uwzględnić szereg warunków, które muszą być spełnione, aby jakiegokolwiek nowości mogły być wprowadzone tym bardziej jeżeli to mają być zmiany o charakterze systemowym.

Wieloletnie zainteresowania autora problemami innowacji w dydaktyce wojskowej, szerokie interdyscyplinarne badania różnych sfer rzeczywistości dydaktycznej: wskazują na znaczne trudności jakie napotykamy w realizacji wszystkich problemów reformatorskich w uczelni. Znaczna część tych trudności jest do pokonania w stosunkowo krótkim czasie. Leży ona bowiem w świadomości ludzkiej. Większych zabiegów, przynajmniej w warunkach polskich, wymaga pokonanie tych trudności, które wyrażają się w sferze materialnej.

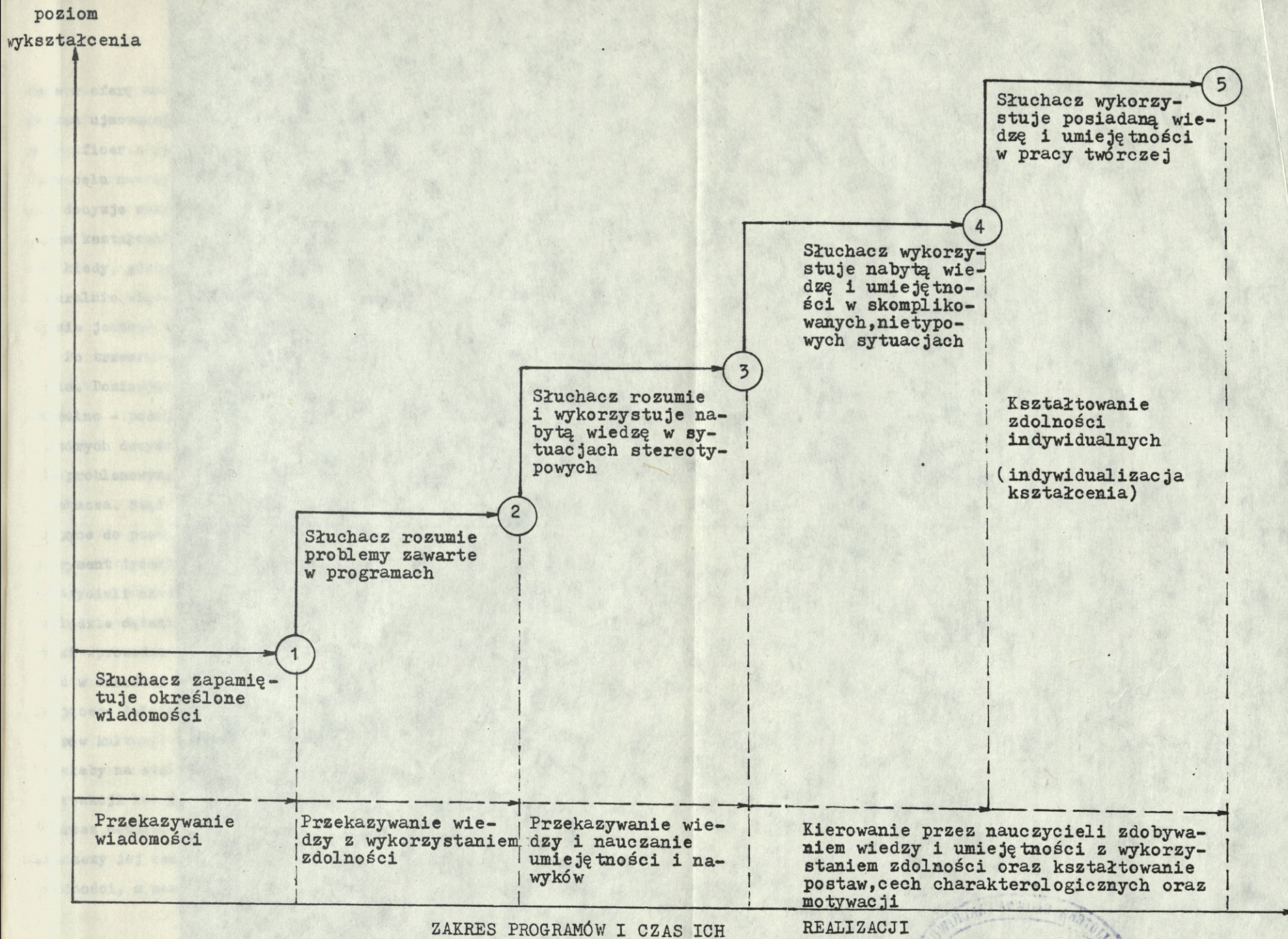
Wskazywaliśmy już w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy na te zmiany w procesie kształcenia, które są nakazem chwili, a więc powinny być wprowadzane szybko i zdecydowanie. W tym względzie niezbędne jest jednak przeświadczenie o niezbędności tych zmian o skutkach jakie powodują w podejściu do procesu kształcenia i jego funkcjonowaniu.

W aspekcie prezentowanych poglądów celowe staje się wskazanie pewnych uwarunkowań o charakterze bardziej ogólnym. Otóż dominantem w dotychczasowych rozważaniach były problemy dość szerokiego podejścia w doborze treści kształcenia. Obok wiedzy i umiejętności starano się podnieść rangę i wartość innych - głównie osobowościowych elementów, które w doborze treści powinny mieć duże znaczenie. Wynikało to - co już podkreślano - z głównych, dyrektywnych celów kształcenia. Jednocześnie można zauważyć, iż takie podejście stanowi podstawę dość szerokiego zakresu treści kształcenia w uczelni. W konkluzji powyższego można zatem stwierdzić, że programy kształcenia mogą być przeładowane, a więc wymagać będą niezbędnego czasu na ich realizację. Jeżeli założymy a priori, iż czas studiów w ASG WP (3 lata) jest niezmienny, to wówczas musimy szukać takich sposobów, które pozwolą na realizację wszystkich założonych celów ogólnych w wyznaczonym czasie.

Pozornie w powyższym rozumowaniu można dopatrywać się pewnych sprzeczności. Z jednej strony mówimy bowiem o przekadowaniu programu z drugiej zaś o konieczności rozszerzenia go o kolejne elementy. Jest to jednak, jak zaznaczyliśmy, jedynie sprzeczność pozorna. Wskazano już bowiem, że istota rzeczy leży w systemowym podejściu do kształcenia. Hasłowo wyrazić to możemy w kilku ujęciach sentencjonalnych.

Po pierwsze - zmianie ulegają tradycyjne układy między podmiotem i przedmiotem kształcenia. W dotychczasowym ujęciu nauczyciel - uczeń (wykładowca - słuchacz) ten pierwszy stanowił niejako element przekazywania określonej wiedzy. Tak zatem istniała określona wiedza, którą zdobywał nauczyciel i następnie przekazywał ją słuchaczowi. Niejako ubocznym elementem stawało się stawianie zadań na naukę własną. Miały one charakter wskazówek typu: czego i ile należy się nauczyć oraz z jakich podręczników (skryptów, poradników itp.). Ponieważ materiały te były zazwyczaj opracowywane przez nauczycieli akademickich można je potraktować jako swoisty sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela. Przy takim podejściu kształtowano jedynie jeden z elementów osobowo - zawodowych - pamięć. Można zatem stwierdzić, że efektem kształcenia było jedynie zapamiętanie określonych przez nauczyciela wiadomości. Jeżeli w poziomie wykształcenia ustalilibyśmy pięć progów, to powyższe podejście pozwoliłoby osiągnąć jedynie pierwszy z nich (rys.4.1.). Ponieważ generalnym celem współczesnego kształcenia jest osiągnięcie progu piątego, to przewartościowaniu musi uleże relacja podmiot - przedmiot. Nauczyciel z przekaziciela wiedzy musi się stać czynnikiem ukierunkującym pracę słuchacza i wspomagającą ją.

Po drugie - przewartościowaniu uleże powinno podejście czynnościowe. Z dominującego dotychczas nauczania konieczne jest przej-



Rys.4.1. Zależność wzrostu poziomu wykształcenia słuchaczy od zakresu programu i czasu jego realizacji.

Porozumienie w sprawie...
...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...

...
...
...



ście w sferę uczenia się, a raczej kompleksowej działalności słuchacza ujmowanej w terminie studiowanie. W takim podejściu studiujący oficer z przedmiotu kierowanego przez wielu wyznaczonych do tego celu nauczycieli akademickich, podejmujących za niego wszelkie decyzje związane z całokształtem działalności związanej z procesem kształcenia, staje się podmiotem, który osobiście decyduje o, kiedy, gdzie i jak czynić, aby zrealizować zakładane cele. Naturalnie wiąże się to z szeregiem innych uwarunkowań, o których będzie jeszcze mowa.

Po trzecie - całkowitej zmianie ulegną formy i metody kształcenia. Dominujące - stateczne w sensie osobowościowym - metody werbalno - podające zostaną zastąpione przez układy dynamiczne, w których decydującą rolę spełniać mogą jedynie metody o charakterze problemowym, rozwijające wszelkie właściwości osobowo-zawodowe słuchacza. Stąd też uważamy za szczególnie ważne działania zmierzające do poszukiwania nowych podejść, działania, w których eksperyment dydaktyczny stanie się powszechny w całym środowisku nauczycieli akademickich. Szczególnie istotne staje się w tym względzie dążenie do takiego procesu, w którym nauczyciel akademicki wprowadzać będzie słuchaczy w aktywną i samodzielną działalność w zakresie poznawania rzeczywistości - faktów i zjawisk otaczającego świata przyrodniczego oraz humanistycznego, a także wytworów kultury. Celowe byłyby takie działania, istota których polegałaby na stawianiu słuchaczy wobec trudności, zmuszających ich do reakcji lub jak wskazuje H. Smarzyński "...do szukania wyjścia poprzez ustalenie rodzaju i stopnia danej trudności i postawienie hipotezy jej rozwiązania, z kolei próbowanie rozwiązania tej trudności, a następnie weryfikowania postawionej hipotezy przez

konkretne działanie twórcze." 1) Kontynuując taki tok rozumowania z tradycyjnego podziału metod kształcenia można przejść do bardziej nowoczesnego opartego na trzech stopniach poznania. Można zatem wyróżnić metody poznania: zmysłowego, myślowego i empirycznego.

Po czwarte - rozbuduje się cały system wspomagający proces studiowania. Niezbędne stanie się głównie unowocześnienie informacji naukowej przy powszechnym wykorzystaniu komputerów, a także nowoczesnych środków dydaktycznych oraz szkolnych ośrodków dowodzenia.

Spełnienie powyższych postulatów przynajmniej w znacznym stopniu zmniejszy rangę czasu jako istotnego czynnika w doborze treści kształcenia.

Jeżeli jednak zakładamy, że proponowane w niniejszej pracy unowocześnienia są konieczne do zastosowania w funkcjonującym systemie kształcenia, to także musimy dostrzegać szereg uwarunkowań, które muszą zostać spełnione aby system dydaktyczno-wychowawczy ASG WP można było nazwać nowoczesnym. Wydaje się, że wszelkie warunki jakie muszą być spełnione, aby znowelizować treści kształcenia w uczelni można ująć w czterech zasadniczych grupach. Pierwsza dotyczy ogólnego stosunku do zmian programowych, druga stosunku nauczycieli akademickich, trzecia stosunku słuchaczy, a czwarta uwarunkowań o charakterze materialnym.

4.1. Stosunek ogólny do zmian programowych.

Mówiąc o stosunku ogólnym do zmian w treściach kształcenia w uczelni mamy na myśli głównie wszelkie czynniki, jakie w różny sposób mogą oddziaływać na to co się w uczelni dzieje, na systemowe funkcjonowanie uczelni w ogóle.

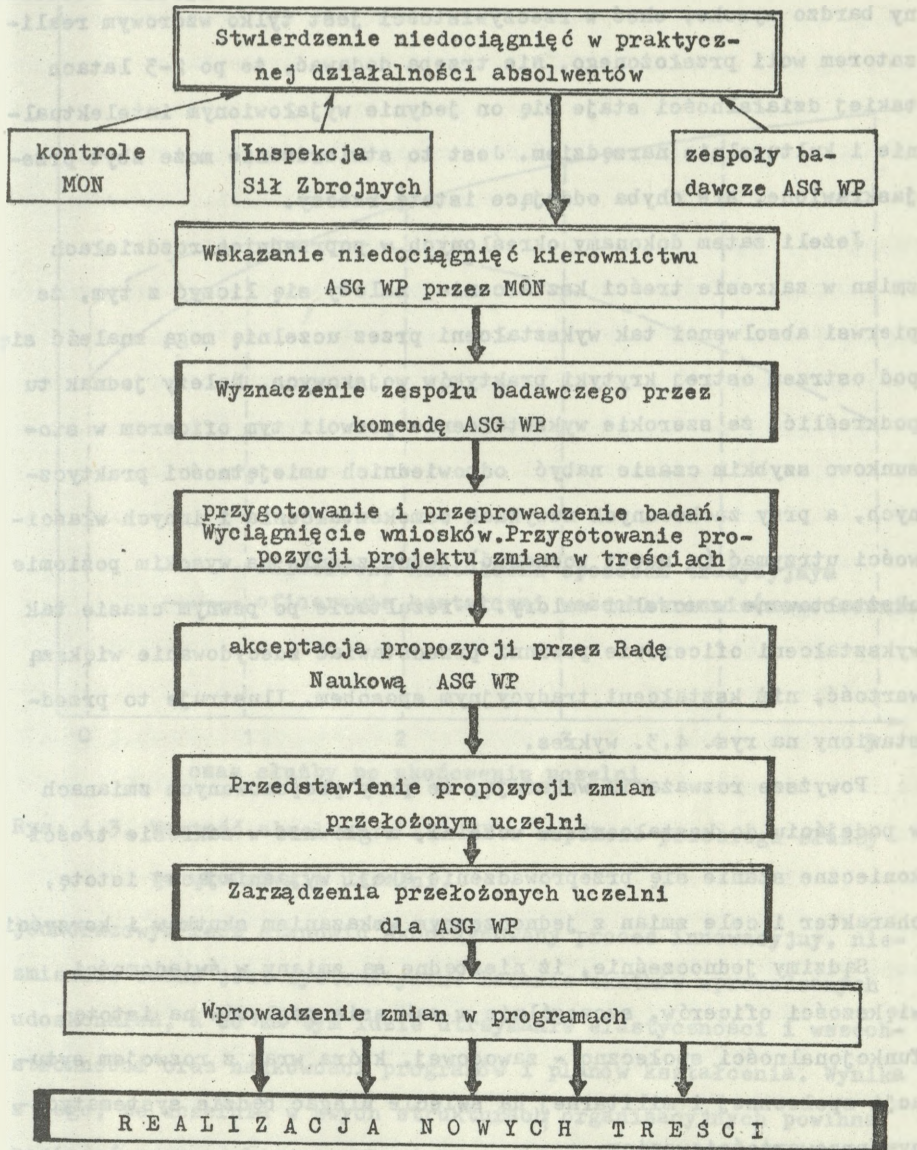
1) H. Smarzewski. Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej: Warszawa - Kraków 1985, s. 14.

Jednym z warunków rozwoju szkolnictwa wojskowego, a w tym także ASG WP jest stosunek przełożonych uczelni do kształcenia w wojsku. Chodzi tu szczególnie o ustalane ogólne strategie kształcenia. Wyznaczają je przecież w zasadzie przełożeni. Oni zatem wytyczają ogólne kierunki kształcenia i określają rolę jaką wykształcenie spełnia w ogólnym systemie funkcjonowania Sił Zbrojnych PRL. Dość powszechne jest przekonanie o tym, że w istocie uczelnia realizuje wszystko to co nakazują przełożeni. Często jednak realizacja tych zaleceń jest - w naszym przekonaniu - zbyt dosłowna, jednostronna, bez szczegółowej interpretacji ogólnych zazwyczaj stwierdzeń szczególnie jeżeli dotyczą one całokształtu działalności szkoleniowej Armii. Sądzić można, że ASG WP jest tak specyficzną uczelnią, że w niektórych przypadkach konieczne stają się odpowiednie przetwarzania i dostosowania rozkazów i zaleceń. Wydaje się, że wszelkie propozycje zmian powinny wynikać głównie z wszechstronnie prowadzonych badań naukowych. Dopiero wyniki tych badań po szczegółowej analizie przez odpowiednie Rady Naukowe mogą być wprowadzane do działalności - w zależności od kompetencji - przez właściwe organy decyzyjne. Tak np. w toku wieloletniej działalności naukowo-dydaktycznej zauważyliśmy, że często w naszej uczelni nakazuje się określone działania dydaktyczne w wyniku stwierdzeń dowódców różnych szczebli, lub wyników ustalonych przez kontrole kompleksowe oraz Inspekcję Sił Zbrojnych. Tymczasem stwierdzenia tego typu są często odczuciami subiektywnymi poszczególnych oficerów. Wyniki kontroli i inspekcji są natomiast zwykle oceną skutków bez wnikania w przyczyny zjawisk. Aby jednak dokonać zmian w treściach należy poznać przyczyny niedociągnięć, to zaś można osiągnąć tylko przez przeprowadzenie wszechstronnych badań zjawiska. Sądzimy zatem, że wszelkie nadawane akademii kierunki dzia-

Źan powinny wynikać z procesu badawczego. Sposób takiego postępowania przedstawiono na rys. 4.2.

Niezwykle istotnego znaczenia w procesie przemian w dziedzinie treści kształcenia nabiera również fakt ustosunkowania się do nich przez oficerów liniowych (z wojsk, sztabów, instytucji). Chodzi tu głównie o problem jakim jest interes poszczególnych ogniw kierowania wojskami. Otóż interesem globalnym - całych Sił Zbrojnych jest to, aby oficerowie - absolwenci ASG WP byli ludźmi o szerokich horyzontach myślowych, wysokiej klasy intelektualistami, ludźmi twórczymi, zdolnymi rozwiązywać skomplikowane zagadnienia różnych płaszczyzn działalności - ludźmi o wysokiej kulturze i moralności, potrafiącymi działać dla przyszłości, rozumiejącymi wszechstronny rozwój świata. Tacy bowiem oficerowie zapewnić mogą armii właściwą rangę w społeczeństwie, co jednocześnie wpłynie na dobór do wojska najlepszej młodzieży. W tym względzie autorytet zewnętrzny oficera spełnia szczególnie ważną rolę. W istocie rzeczy im bardziej wszechstronnie wykształcony będzie absolwent uczelni, tym większa będzie jego gotowość do ulepszania istniejącej rzeczywistości, a więc w sensie ogólnym będzie on bardziej wartościowy.

Obok tego jednak - i jest to zjawisko zrozumiałe- istnieje interes indywidualny - lokalny poszczególnych dowódców (szerów). Otóż zjawiskiem typowym jest fakt, że każdy przełożony dąży do tego, aby podwładny był przygotowany przede wszystkim do wykonywania typowych obowiązków służbowych, aby umiał to co jest na danym stanowisku potrzebne. Przecież właśnie takie walory są wymierzalne i zazwyczaj podlegają ocenie przez kontrole i inspekcje. Jednocześnie, oficer (młody) obejmujący stanowisko i znający (umiejący) te czynności, nie wymaga dodatkowej pracy i zabiegów przełożonego - może natychmiast przystąpić do pracy.



Rys.4.2. Algorytm przygotowania zmian kierunkowych w procesie kształcenia ASG WP.

Z punktu widzenia interesów lokalnych oficer taki jest oceniany bardzo wysoko, choć w rzeczywistości jest tylko wzorowym realizatorem woli przełożonego. Nie trzeba dodawać, że po 2-3 latach takiej działalności staje się on jedynie wyjątkowym intelektualnie i kulturalnie narzędziem. Jest to stwierdzenie może zbyt przejaskrawione, ale chyba oddające istotę rzeczy.

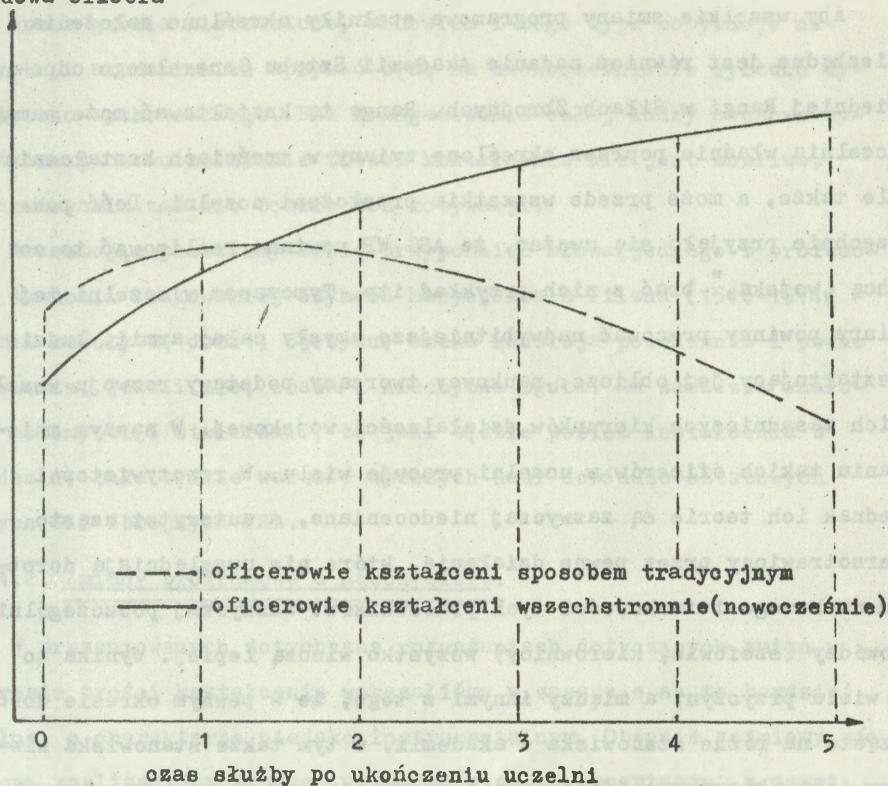
Jeżeli zatem dokonamy określonych w poprzednich rozdziałach zmian w zakresie treści kształcenia, należy się liczyć z tym, że pierwsi absolwenci tak wykształceni przez uczelnię mogą znaleźć się pod ostrzem ostrej krytyki praktyków wojskowych. Należy jednak tu podkreślić, że szerokie wykształcenie pozwoli tym oficerom w stosunkowo szybkim czasie nabyć odpowiednich umiejętności praktycznych, a przy zachowanych nawykach samokształcenia i innych właściwości utrzymać (a nawet podnosić) jednocześnie na wysokim poziomie ukształtowane w uczelni walory. W rezultacie po pewnym czasie tak wykształceni oficerowie powinni przedstawiać zdecydowanie większą wartość, niż kształceni tradycyjnym sposobem. Ilustruje to przedstawiony na rys. 4.3. wykres.

Powyższe rozważania wskazują, że przy proponowanych zmianach w podejściu do kształcenia w uczelni, a głównie w zakresie treści konieczne stanie się przeprowadzenie akcji wyjaśniającej istotę, charakter i cele zmian z jednoczesnym wskazaniem skutków i korzyści.

Sądźmy jednocześnie, iż niezbędne są zmiany w świadomości większości oficerów, szczególnie w zakresie poglądów na istotę funkcjonalności społeczno - zawodowej, która wraz z rozwojem sytuacji społecznej i militarnej na świecie ulegać będzie systematycznym przewartościowaniom.

Ponieważ, co już zresztą wskazywaliśmy, doskonalenie doboru treści kształcenia i wynikające stąd zmiany nie mogą być aktem

wartość społeczno-
zawodowa oficera



Rys. 4.3. Wartość absolwenta ASG WP w aspekcie przebiegu służby po ukończeniu uczelni.

jednorazowym lecz stanowić skoordynowany proces innowacyjny, niezmiernie ważne jest systematyczne badanie skutków wprowadzanych udoskonaleń, a co za tym idzie utrzymanie elastyczności i wszechstronności oraz naukowości programów i planów kształcenia. Wynika z tego, że uczelnie w swych strukturach organizacyjnych powinna posiadać wyspecjalizowaną komórkę zdolną zadania te realizować. Rozłożenie tych zadań na wszystkie jednostki grozi rozdrobieniem kompleksowego przecież problemu co w efekcie może doprowadzić do

błędnych wniosków.

Aby wszelkie zmiany programowe spełniły określone założenia niezbędne jest również nadanie Akademii Sztabu Generalnego odpowiedniej Rangi w Siłach Zbrojnych. Rangę tę kształtować może sama uczelnia właśnie poprzez określone zmiany w treściach kształcenia ale także, a może przede wszystkim przełożeni uczelni. Dość powszechnie przyjęło się uważać, że ASG WP powinna realizować to co chcą „wojska,” brać z nich przykład itp. Tymczasem w uczelni tej miary powinny pracować najwybitniejsze umysły całej armii, ludzie kształtujący jej oblicze, naukowcy tworzący podstawy rozwoju wszelkich zasadniczych kierunków działalności wojskowej. W naszym mniemaniu takich oficerów w uczelni pracuje wielu. W rzeczywistości jednak ich teorie są zazwyczaj niedoceniane, a autorytet często marnotrawiony przez pewne działania, które nie uwzględniają dorobku naukowego i fachowości tych pracowników. Zazwyczaj poszczególni dowódcy (szefowie, kierownicy) wszystko wiedzą lepiej. Wynika to z wielu przyczyn, a między innymi z tego, że w pewnym okresie dość często na różne stanowiska w akademii, w tym także stanowiska kierownicze, kierowano oficerów nie spełniających warunków na innych stanowiskach. W gremiach różnych instytucji panuje również opinia o tzw. „bocznym torze”, którym jest również ASG WP. Choć może nie wypada, ale należy nadmienić, że o randze uczelni świadczą przypisane jej etaty. Jeżeli byśmy prowadzili analizę stanowisk to często okaże się, że w hierarchii wojskowej profesor nie może równać się np. z głównym specjalistą w instytucji centralnej, a oficer ze stopniem naukowym doktora nauk wojskowych nie odpowiada kwalifikacjami starszemu specjalście w instytucjach. Te czynniki, chcemy czy nie, są jednak przez oficerów analizowane i w efekcie brane pod uwagę.

Sądźmy, że i te czynniki powinny stanowić przedmiot rozpatrywań przez gremia kierownicze, albowiem i tego typu motywacje nauczycieli akademickich wpłynąć będą na unowocześnienie systemu dydaktyczno-wychowawczego. Bez zaangażowania całej kadry naukowo-dydaktycznej unowocześnienie treści kształcenia nie jest możliwe, zaangażowania zaś nie będzie bez motywacji.

Reasumując pozwolimy sobie przypomnieć słowa jednego z profesorów Akademii Krakowskiej Szymona Marycjusza z Pilzna (1516-1574) - Jeżeli szkoły są dobre, ojczyznę czeka nadzieja powodzenia i pewne zbawienie, jeżeli złe, obawa i niechybna zguba. Na zasadzie analogii możemy więc stwierdzić, że jaki będzie poziom kształcenia w Akademii, taka będzie wartość wyższych kadr dowódczo-sztabowych całych Sił Zbrojnych PRL.

4.2. Zmiany programowe a nauczyciele.

W prezentowanych dotychczas rozważaniach dotyczących zmian w zakresie treści kształcenia wskazaliśmy w zasadzie na te bardziej ogólne, o charakterze niejako instrumentalnym. Obecnie zajmiemy się stroną realizacyjną procesu unowocześnienia. Akceptacja, a nawet nakazy organów zwierzchnich nie zapewniają wprowadzenia, a raczej w większym stopniu funkcjonowania jakichkolwiek zmian w procesie kształcenia, a tym bardziej zmian systemowych proponowanych w naszym ujęciu. Wykonanie rozkazu może być bowiem zdecydowanie odczuwalne jedynie w działaniach prostych, o niskim stopniu złożoności. Proces kształcenia jednak jest kompilacją szeregu skomplikowanych czynności mogących funkcjonować w sprzyjających warunkach. Jednym z nich, o niezwykle doniosłym znaczeniu, jest kwestia stosunku do tych zmian nauczycieli akademickich. Nauczyciel bowiem jako bezpośredni realizator kształcenia będzie głównym ogniwem decydującym

o powodzeniu w zakładanych przedsięwzięciach.

W aspekcie powyższego możemy zatem stwierdzić, że skuteczność wprowadzanych zmian w treściach kształcenia zależna będzie od zaangażowania i możliwości nauczycieli akademickich naszej uczelni. Stąd też tak ważny w naszym mniemaniu jest problem doboru oficerów na stanowiska naukowo-dydaktyczne w akademii. Zasadniczą rolę w tej dziedzinie powinny spełniać szczegółowo określone właściwości nauczyciela akademickiego ASG WP ujęte w szczegółowej charakterystyce¹⁾. Sądzić można, iż podstawowymi kryteriami w doborze oficerów do pełnienia funkcji dydaktyczno-naukowych powinny być: zdolności, zainteresowania i zamiłowania oraz, a może przede wszystkim chęci. Tymczasem jeszcze, jak wskazywano w rozdziale drugim niniejszego opracowania, zbyt częste bywają przypadki zajmowania stanowisk akademickich przez ludzi przypadkowych. Naturalnie tacy nauczyciele bez odpowiednich aspiracji nigdy nie będą angażować się w procesy twórcze zmierzające do wytworzenia określonych zmian. Dla takich oficerów najlepsza jest stagnacja dydaktyczna, wszak wyrobili oni w sobie już odpowiednie nawyki, mają konspekty i opracowania metodyczne i w zasadzie postępują zgodnie z odpowiednią, nakazaną procedurą. Tacy wykładowcy, bez względu na zajmowane stanowiska, zawsze będą odczytywać wykłady, które zazwyczaj opracowują im asystenci, oni będą uparcie pilnować układów przedstawionych w opracowaniach metodycznych, oni nie dopuszczą do żadnych dyskusji, a tym bardziej jakichkolwiek zmian. Zmiany te mogą bowiem zakłócać ich spokój, zmuszać do dodatkowej pracy a nawet myślenia.

1) Propozycje w tym zakresie autor przedstawił w opracowaniu zespołowym pt. „Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno - taktycznych w ASG WP.”
Warszawa 1987.

Inaczej mówiąc stanowić będą dla nich zagrożenie włącznie z możliwością utraty „cieplej”, wygodnej posadki. Bo dla tych ludzi funkcja nauczyciela jest właśnie stanowiskiem wygodnym i spokojnym.

W konkluzji powyższego niezwykle istotne stanie się uporządkowanie kadrowe uczelni przy czym wyeliminowanie oficerów nie spełniających warunków traktujemy jako postulat pierwszorzędnej wagi. Sądzić można, że uczelnia powinna również mieć preferencje w doborze młodych nauczycieli - absolwentów uczelni, którym powinno stworzyć się właściwe warunki pracy. Naturalnie przy zmianach jakie nastąpić mają w układzie i zakresie treści kształcenia, a w konsekwencji również w metodach i formach wymagać będą odpowiedniego przygotowania kadry. Stąd też kolejny postulat, aby w tzw. „szkoleniu kadry” (akademickim, wydziałowym, katedralnym) zainteresować oficerów tą problematyką zachęcając do dalszych poszukiwań i innowacji. Skoro jesteśmy już przy temacie doskonalenia kadry celowe jest wskazanie rozgraniczenia tego co obowiązuje w jednostkach (planowane samokształcenie i doskonalenie) od uczelni. Jeżeli bowiem nauczycielami akademickimi będą oficerowie o właściwych zainteresowaniach, zaangażowaniu w wykonywanym zawodzie pedagoga to ich potrzebą, a w pewnym sensie nawet nawykiem będzie systematyczne samokształcenie. Nauczyciel akademicki powinien więc sam wiedzieć co i kiedy należy doskonalić. Łączy się to również z często krytykowanymi praktykami liniowymi. Warto się zastanowić jakie praktyki są potrzebne nauczycielom. Sądzymy, że są tu potrzebne dość gruntowe badania naukowe.

Wracając do problemu stosunku nauczycieli akademickich do zmian programowych możemy założyć, że będą oni do tych zmian dążyli jeżeli właśnie za takie działania będą preferowani. Dlatego właśnie proponuje się, aby ocena nauczyciela powiązana była z jego twór-

czyimi osiągnięciami, z tym co udało mu się stworzyć nowego, z jego oryginalnością działań. W tym względzie należy dostrzegać konieczność inspirującej roli kadry kierowniczej uczelni i wydziałów, która powinna zachęcać do nowatorstwa i eksperymentów dydaktycznych. Widzimy również konieczność uświadomienia niektórym nauczycielom faktu, że eksperyment, nowatorstwo, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań nie jest łamaniem dyscypliny i regulaminów. Największe osiągnięcia, jak wskazują doświadczenia, osiągaają ludzie wówczas, kiedy stwarza im się warunki do samorealizacji, do działalności twórczej. Jeżeli takie warunki zostaną w uczelni stworzone, jeżeli kadra zaangażuje się w proces przemian, wówczas przemiany te mogą zostać w pełni zrealizowane.

4.3. Zmiany programowe a słuchacze.

Wprowadzając zmiany w treściach kształcenia należy się również liczyć z różnymi reakcjami studiujących oficerów. Z pewnością w systemie, w którym dominować będzie samokształcenie, kiedy słuchacz osobiście decydować będzie o wyborze zajęć, form samodoskonalenia, czasu i miejsca pracy, będą wypadki lekceważącego podejścia do nauki. Będą to głównie przypadki unikania zajęć, opuszczania ich, wykorzystywania aktywności i zaangażowania innych itp. Sądzić jednak można, że zjawiska te będą sporadyczne. Proponowane zmiany pozwolą bowiem na samorealizację słuchaczy, na ich działania zgodnie z zainteresowaniami indywidualnymi. Proces dydaktyczny stając się atrakcyjny, przyciągać będzie słuchaczy i zmuszać jednocześnie do ambitnej pracy nad sobą. Będzie ona z pewnością efektywna jeżeli nie wyniknie z rozkazów lecz z wewnętrznych potrzeb.

Naturalnie słuchacze niesumienni oraz tacy, których możliwości intelektualne nie sprostają potrzebom będą zmuszeni uczelnię

opuścić. W rzeczywistości jednak oficerowie Ci czegoś w akademii (choćby w krótkim czasie) się nauczą. Będą zatem przydatni w wojsku nawet na stanowiskach sztabowych, choć może mniej eksponowanych. Postulować można więc w tym miejscu konieczność zdecydowanej selekcji oficerów w uczelni. Uczelnię powinni kończyć tylko tacy oficerowie, których właściwości osobowo-zawodowe w pełni odpowiadają założonemu modelowi absolwenta.

Problem powyższy łączy się z dwoma kolejnymi zjawiskami. Po pierwsze - niezwykle istotna w aspekcie zmian programowych staje się selekcja kandydatów na studia w ASG WP. Ostatnie lata wskazują, że akademia ma stosunkowo nikłe możliwości wyboru. Wiąże się to naturalnie z szeregiem czynników, z których o najważniejszym już wspominaliśmy. Chodzi mianowicie o rangę uczelni w wojsku, a co z tym się wiąże również rangę absolwenta. Wydaje się, że o ile nie wprowadzi się znacznego zróżnicowania i to zarówno w płacach, jak również innych preferencjach wyróżniających oficera dyplomowanego, to nie znajdziemy szerszego zainteresowania młodszej kadry dowódczej studiami. Jeżeli będą odpowiednie motywacje, wówczas zaistnieje możliwość wyboru. Wybór zaś powinien zależeć od akademii, a nie często tendencyjnych odczuć dowódców różnych szczebli, którzy typując kandydatów na studia kierują się często osobistymi - subiektywnymi odczuciami i potrzebami kadrowymi. Stąd też postuluje się, aby uwzględniać każde podanie oficera o studia w uczelni, aby uczelnia mogła ocenić każdego z chętnych. Chęci przecież najczęściej stanowią o możliwościach człowieka, pozwalają mu osiągnąć założone cele.

Po drugie - studia w ASG WP muszą stać się atrakcyjne, zarówno pod względem treści, form i metod, jak również samoreakcji oficerów. Dlatego właśnie postulujemy, aby system nakazowo-instruktażowy

zastąpić systemem, w którym dominującą rolę spełniać mogą chęci, zainteresowania i zamiłowania oraz potrzeby studiujących.

Zawarte w rozdziale trzecim niniejszego opracowania propozycje uwzględniają właśnie walory tego typu. W takich właśnie układach staną się oni z biernych odbiorców aktywnymi, twórczymi podmiotami kształcenia. Naturalnie konieczna jest tu konwencja wzajemnego zaufania w relacji nauczyciele - słuchacze (słuchacze - nauczyciele). I w tym przypadku konieczna jest zmiana podejścia. Musimy bowiem założyć, a mówią o tym także prawa psychologiczne, że oficer, któremu się wierzy, którego się przekonuje o wysokich możliwościach intelektualnych będzie dążył do osiągnięcia określonych celów. Należy go więc traktować jako partnera w procesie dydaktycznym. Partnera, który ma możliwości wyboru działań, określania własnej drogi osiągania celów, a przez to realizowania własnego ja.

Z pewnością oponenty wysuną w tym miejscu inne argumenty. Można bowiem już obecnie spotkać się z poglądami, że słuchaczy nie można upilnować, że nie wykonują zadań itp, itp. Należy jednak zaznaczyć, iż w wielu tego typu przypadkach są to często odruchy protestu, odruchy niegodzenia się z sytuacją jaka panuje. W prowadzonych badaniach słuchacze często wskazują, że traktowanie ich jako ludzi nic nie potrafiących, jako stałych naruszcycieli regulaminów, określanie im wszystkiego co, jak, kiedy mają zrobić powoduje stan zniechęcenia, a jednocześnie próby przeciwstawiania się zarządzeniom.

Sądzymy więc, że propozycje zmiany w treściach i w całym systemie wyeliminują dotychczasowe mankamenty przyczyniając się jednocześnie do funkcjonowania w uczelni nowoczesnego systemu dydaktyczno - wychowawczego, w którym słuchacze spełniać będą zasadniczą rolę.

4.4. Uwarunkowania o charakterze materialnym

Prowadząc rozważania związane z innowacjami w zakresie treści kształcenia nie sposób pominąć konieczności zmian w sferze materialnej, obejmującej szeroką płaszczyznę warunków umożliwiających działanie w nowej sytuacji.

Celowe wydaje się w tym miejscu podkreślenie dwóch najistotniejszych-naszym zdaniem-kwestii. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianej bazy dydaktyczno-naukowej, druga zaś modernizacji środków dydaktycznych. Pominęliśmy w naszych rozważaniach problemy związane z warunkami bytowymi, albowiem choć i one są często krytykowane, to jednak w porównaniu do uczelni cywilnych stoją na zdecydowanie wyższym poziomie, który zresztą jest systematycznie podnoszony.

Najważniejszą kwestię stanowi baza dydaktyczno-naukowa. Nie spełnia ona bowiem swych funkcji w dotychczas funkcjonującym systemie. Przy proponowanych zmianach, a głównie ze względu na preferowanie samokształcenia musi ona ulec zdecydowanej modernizacji. Widzimy w tym względzie kilka kierunków działania.

Przede wszystkim w uczelni powinien powstać funkcjonalny system informacji naukowej. Chodzi głównie o to, aby uczący się nie marnowali czasu na żmudne poszukiwania potrzebnych danych, niezbędnej literatury itp. Wszystko to-w naszym mniemaniu-powinno być zawarte w precyzyjnie przygotowanych bankach danych odpowiednio zaprogramowanych i systematycznie uzupełnianych. Problem ten może być rozwiązany jedynie przez szybką i zdecydowaną komputeryzację, w której szeroki układ rozgałęzień pozwoli na powszechne wykorzystywanie przez nauczycieli i słuchaczy.

Często mówi się w uczelni o konieczności wykorzystania mikrokomputerów w procesie dydaktycznym. Rozumie się to jednak jako użytkowanie tych środków w czasie zajęć programowych(lekcyjnych). W istocie

Jednak mikrokomputer jest tylko środkiem, środkiem wspomagającym proces kształcenia, ale nie zastępującym myślenia. Dlatego właśnie komputeryzację powinno się rozpocząć od stworzenia systemu wspomagania procesu samokształcenia. Przy takim podejściu z bazy głównej zawierającej wszelkie dane można wyprowadzić niezbędne połączenia (końcówki), umożliwiające korzystanie z danych przez kadrę i słuchaczy. Można również stworzyć zbiór danych zebranych w bibliotece na dyskietkach, które po wypożyczeniu mogą być stosowane przez uczących się. Wskazuje to na konieczność wyposażenia w mikrokomputery nie tylko sal wykładowych, ale również gabinetów pracy nauczycieli akademickich oraz pomieszczeń, w których uczą się słuchacze, w tym także pomieszczeń w internatach.

Jako warunek niezbędny w procesie modernizacji uważamy również konieczność unowocześnienia bibliotek i czytelni. Ranga tych elementów będzie bowiem rosła wraz ze wzrostem rangi samokształcenia. Sądzimy, że pomieszczenia na realizację tego przedsięwzięcia muszą się znaleźć, a jednocześnie powinny być zbudowane i wyposażone zgodnie z wymogami współczesności.

Przewidując, że wzrastać będzie również ranga czytelnictwa, niezbędne staje się stworzenie w uczelni nowoczesnej księgarni, w której nauczyciele i słuchacze będą mogli nabyć odpowiednią literaturę naukową.

Kolejnym elementem wymagającym zdecydowanej modernizacji są środki dydaktyczne. Obok bowiem mikrokomputerów niezbędne są inne nowoczesne środki, których konieczność wykorzystania w procesie dydaktycznym nie wymaga komentarza. Chodzi jednak o to, aby każdy zakup i wyposażenie wynikały z konieczności, aby każdy środek był nowoczesny, a jednocześnie kompletny i funkcjonalny. Niezbędne jest również stworzenie efektywnej komórki zajmującej się produkcją materiałów dydaktycznych i to materiałów wysokiej jakości.

W nowoczesnym systemie kształcenia, w którym dominantem będzie

uczenie się powstanie sytuacja, w której konieczne stanie się dostarczenie słuchaczom odpowiednich materiałów w formie opisowej lub szkiców. Przygotowywać je będą poszczególne komórki dydaktyczne. Dlatego też postuluje się, aby katedry, instytuty i wydziały dysponowały urządzeniami kopiującymi i kserograficznymi.

Sądzimy, że powyższe wskazania stanowią jedynie program minimum i dlatego środki finansowe na ten cel uczelnia powinna uzyskać. Skoro bowiem kształcenie ma być nowoczesne, nowoczesne musi być także wyposażenie uczelni.

Z A K O Ń C Z E N I E

Przedstawione w rozprawie wnioski i propozycje są próbą dalszego urzeczywistnienia w praktyce dydaktycznej postulatów unowocześnienia kształcenia. Nie jest to w sensie naukowym udowodniona empirycznie teoria lecz raczej kompilacja koncepcji i wizji rozwoju dydaktyki wyższej szkoły wojskowej.

W zasadniczej części pracy zastosowano podejście praktyczne, wyrażające się w szczegółowym rozpatrywaniu treści kształcenia na gruncie Akademii Sztabu Generalnego WP. Sądzić jednak należy, iż prezentowany materiał w swej istocie ma charakter uniwersalny i może znaleźć zastosowanie - przynajmniej w części - w każdej uczelni. Oparcie rozpatrywań o system kształcenia w ASG WP miało jednak swój cel. Jest to bowiem uczelnia dowódczo-sztabowa przygotowująca do działalności służbowej zasadniczą część kierowniczych kadr oficerskich. Absolwenci uczelni zajmowali dotychczas i zajmować będą najwyższe funkcje dowódcze i sztabowe w LWP, a nawet w systemie zarządzania państwem. Wychodząc z takiej przesłanki można stwierdzić, że problemy pracy w sensie ogólnym dotyczą więc nie uczelni jako takiej, lecz w gruncie rzeczy zasadniczego ogniwa przygotowania kadr do działań służbowych w skomplikowanych sytuacjach społecznych i polityczno-militarnych.

Sytuacje takie, w aspekcie błyskawicznego rozwoju nauki i techniki ulegają często przewartościowaniom, a ich zmienność staje się permanentna. To właśnie zdecydowało o, wyeksponowaniu problemów kształcenia wszechstronnego i kompleksowego, uwzględniającego jednocześnie zasadniczą rolę samokształcenia i myślenia problemowego, a w sensie bardziej ogólnym wdrażającego do działalności twórczej w szerokiej gamie płaszczyzn czynności oficera we współczesnym społeczeństwie.

O słuszności prezentowanego podejścia oraz właściwym kierunku rozpatrywanych koncepcji i wizji świadczą ostatnie wydarzenia polityczno-militarne. Tendencje odprężeniowe w stosunkach mocarstw stworzyły warunki do działań rozbrojeniowych co w naszym przypadku znalazło odbicie w urealnieniu obronnego charakteru doktryny koalicyjnej i narodowej, a w ślad za tym restrukturyzacji Sił Zbrojnych. To między innymi potwierdza tezę o konieczności odejścia od schematów i przestawienie się na kształcenie wszechstronne.

Problem powyższy podkreślił szczególnie Szef Sztabu Generalnego gen. broni Józef Użycki, który w wykładzie inauguracyjnym wygłoszonym w ASG WP w czasie rozpoczęcia roku akademickiego 1988-1989 stwierdził „specyfika czasów, w jakich żyjemy, nie znosi schematyzmu i zastoju, nie sprzyja długotrwałej stabilizacji, preferuje perspektywiczne myślenie i elastyczne działanie.”

Sądzić można, iż dyrektywa powyższa powinna stanowić wytyczną do konstruowania nowych programów kształcenia, w których koncepcja doboru i układu treści musi w pełni odzwierciedlać zawarte w niej wskazania.

Ma to szczególne znaczenie w aktualnej sytuacji ASG WP. Należy bowiem przypuszczać, że mająca nastąpić restrukturyzacja uczelni wpłynie na konieczność przyjęcia znowelizowanej koncepcji i odpowiedniego doboru i układu treści kształcenia. Autor żywi nadzieję, że szereg z przedstawionych w rozprawie postulatów znajdzie odzwierciedlenie właśnie w tej nowej sytuacji.

Sprostanie założeniom rozprawy nie byłoby możliwe bez szerokiego, zaangażowanego udziału kadry naukowo-dydaktycznej uczelni oraz jednostek, sztabów i instytucji, biorących udział w badaniach. Wnikliwe postulaty i wnioski tych oficerów w znacznym stopniu pozwoliły autorowi na weryfikację założeń hipotetycznych i urealnienie niektórych koncepcji. Niezwykle cenne dla autora okazały się postulaty zgłaszane

ne w toku częstych dyskusji, przez kierownictwo i pracowników Instytutu Dydaktyki Wojskowej.

Wszystkim tym oficerom autor składa serdeczne podziękowanie. Szczególną wdzięczność autor wyraża inspiratorom jego pracy naukowej i dydaktycznej profi dri hab. Jerzemu Zakrzewskiemu i pki dri hab. Julianowi Kaczmarkowi.

Reasumując wyrażamy głęboką nadzieję, że w dalszych pracach nad koncepcjami doboru i układu treści kształcenia i unowocześnieniem systemu dydaktyczno-wychowawczego spotkamy się ze wsparciem i znacznym zaangażowaniem szerokiego grona nauczycieli akademickich co z pewnością przyczyni się nie tylko do dalszego doskonalenia procesu kształcenia, ale jednocześnie podniesienia walorów osobowo-zawodowych kadry dowódczo-sztabowej Sił Zbrojnych PRL.

BIBLIOGRAFIA

- Achtenhagen F.: Konstruktywny zwrot w dydaktyce? - Uwagi dotyczące kilku nowych zjawisk. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2 (116).
- Aebli H.: Dydaktyka psychologiczna. Warszawa 1959
- Ajdukiewicz K.: Logiczne podstawy nauczania. Warszawa 1938
- Aktualne problemy szkolnictwa wyższego. Biuletyn nr 22 Rady wyższego szkolnictwa wojskowego. Warszawa 1985.
- Aronson E.: Człowiek - istota społeczna. Warszawa 1987
- Babański J.K.: Problemy efektywności badań dydaktycznych. Warszawa 1985
- Baranowicz K.: Rola przedmiotów pomocniczych w szkole wyższej. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1985, nr 1.
- Barański Cz.: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. Warszawa 1986.
- Bogusz J.: Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983
- Bogusz J., Parzyszek A., Karwat T.: Wybrane zagadnienia dydaktyki wyższych szkół wojskowych. Warszawa 1973.
- Bruner J.S.: Proces kształcenia. Warszawa 1964.
- Bruner J.S.: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974.
- Budchoska W., Włodarski Z.: Psychologia uczenia się. Warszawa 1972.
- Celikowa O.P.: Komunistycznej ideał i narawstwiennoje rozwitije licznosti. Moskwa 1970.
- Chomiccki W.: Metodyka budowy programów kształcenia w wyższej szkole wojskowej. Warszawa 1988.
- Czekajowski R.: Problemy optymalizacji systemu doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. „Życie szkoły wyższej” 1987, nr 3.
- Czekajowski R.: Studia indywidualne w praktyce dydaktycznej uczelni

- technicznej. Materiały do zajęć seminaryjnych z dydaktyki szkoły wyższej. Kraków 1976.
- Davis L. H., Aleksander L.T., Velon S.L.: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983.
- Denek K.: Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1981, nr 1.
- Descartes R.: Prawidła kierowania umysłem. Warszawa 1958.
- Dewey J.: Jak myślimy. Warszawa 1957.
- Dietrich E.: Stopień zgodności zatrudnienia z kwalifikacjami absolwentów szkół wyższych w NRD. Materiały z konferencji naukowej - Kołobrzeg 77. Warszawa-Łódź 1980.
- Dobrołowicz W.: Problemy uwagi w pracy pedagogicznej. Warszawa 1985.
- Doświadczenia i innowacje w dydaktyce i metodyce nauczania w studiach dla pracujących wyższych szkół technicznych. Materiały konferencyjne Politechniki Śląskiej. Gliwice 1977.
- Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej. Warszawa 1978.
- Eibl - Eibesfeldt I.: Miłość i nienawiść. Warszawa 1987.
- Fleming E.: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa 1967.
- Fleming E.: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974.
- Fraisse P., Piaget J.: Inteligencja. Warszawa 1967.
- Frycie St., Koblewska J.: Tendencje rozwojowe oświaty na świecie. Warszawa 1987.
- Góralski A.: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice. Warszawa 1987.
- Guilford J.P.: Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978.
- Guilford J.P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pe-

- dagogice. Warszawa 1960.
- Herbart J.E.: Pisma pedagogiczne. Wrocław 1967.
- Hornowski B.: Psychologia różnic indywidualnych. Warszawa 1985.
- Janowski A.: Poznawanie uczniów. Warszawa 1985.
- Januszkiewicz F.: Komitet ekspertów do spraw edukacji narodowej - zadania, dotychczasowe prace, zamierzenia. „Dydaktyka Wyższej Szkoły wojskowej” 1987, nr 2.
- Januszkiewicz F.: Nowe tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1987, nr 1 (77).
- Jura J.: Koncepcja metodologii i konstruowania programów kształcenia podchorążych WSO. „Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej.” 1987, nr 2.
- Jura J.: Model studiów wyższych szkół oficerskich. „Myśl wojskowa” 1980, ,r 3.
- Jurkowski A.: Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów. Warszawa 1986.
- Kaczmarek S.: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Warszawa 1970.
- Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej. Materiały konferencyjne środowiskowej konferencji dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych w Szczecinie. Szczecin 1979.
- Kojs W.: Działania jako kategoria dydaktyczna. Katowice 1987.
- Komorowski B.: Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji. Lublin 1968.
- Korszunow A.: Od wrażenia do poznania naukowego.
- Kossecki J.: Tajniki sterowania ludźmi. Warszawa 1984.
- Kosyrz Z.: O osobowości oficera - wychowawcy. Warszawa 1978.

- Kotarbiński T.: Drogi dociekań własnych. Warszawa 1986.
- Kotarbiński T.: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Warszawa 1986.
- Kotarbiński T.: Hasło dobrej roboty. Warszawa 1984.
- Kotarbiński T.: Traktakt o dobrej robocie. Wrocław - Warszawa - Kraków 1965.
- Kowalczyk L.: Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. „Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej” 1987, nr 2.
- Kozielecki J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976.
- Kozielecki J.: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987.
- Kozielecki J.: Nauka i osobowość. Warszawa 1979.
- Kozielecki J.: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa 1988.
- Kozielecki J.: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1986.
- Kozielecki J.: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969.
- Kozielecki J.: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1968.
- Kruszewski K.: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1973.
- Kubinski T.: Wstęp do logicznej teorii pytań. Warszawa 1970.
- Kupisiewicz Cz.: Główny kierunki reformy japońskiego systemu szkolnego w świetle raportu Centralnej Rady Oświatowej: „Kwartalnik pedagogiczny” 1974, nr 4 (74).
- Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976.
- Kupisiewicz Cz.: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978.
- Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945 - 1985. Warszawa 1987.
- Kurjaniuk J.: Teoria i praktyka programów kształcenia. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1987, nr 1 (77).

- Kwiatkowski R.: O potrzebie kształcenia studentów w zakresie logiki i metodologii badań. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1984, nr 2 (66).
- Longe H.: O zależności pomiędzy inteligencją a postęпами szkolnymi. „Chowanna” 1961, z. 3.
- Lech K.: Łączność teorii z praktyką w nauczaniu. Warszawa 1987.
- Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia - dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977.
- Lewowicki T.: Proces kształcenia wielostronnego: Od schematu zmiany do zmiany schematu. „Kwartalnik pedagogiczny” 1984, nr 3.
- Liszewski St.: Przydatność zawodowa absolwentów wyższych szkół oficerskich. „Myśl wojskowa” 1981, nr 8.
- Łobodzki M.: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1982.
- Łubnicki N.: Nauka poprawnego myślenia. Warszawa 1965.
- Łuczki Z., Rusińko M.: Czynniki wpływające na wyniki nauczania w studiach dziennych. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1985, nr 1.
- Łukaszewicz R.: W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi. „Kwartalnik pedagogiczny” 1985, nr 2 (116).
- Mazur M.: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976.
- Michalik J.: Przyczynek do konstruowania programu uczelni wojskowej. „Myśl wojskowa” 1980, nr 10.
- Model wykształconego Polaka. Materiały sesji naukowej (B. Suchodolski - red.). Warszawa 1980.
- Muszyński H.: Ideał i cele wychowawcze. Warszawa 1974.
- Muszyński H.: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976.
- Mysłakowski Z.: Pisma wybrane. Warszawa 1971.
- Nosal Cz. S.: Analizy i synteza istniejących taksonomii celów

- nauczania. Wrocław 1974.
- Nowacki T.: Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1971.
- Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu (wybór tekstów, red. Cz. Kupisiewicz). Warszawa 1982.
- Ocena stanu aktualnego i rozwoju ASG WF w latach 1986 - 1990. Warszawa 1985.
- O edukacji dawnych Polaków (wybór i oprac. T. Duralska - Macheta). Warszawa 1982.
- Okoń W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971.
- Okoń W.: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1987.
- Okoń W.: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1987.
- Okoń W.: Proces kształcenia. „Kwartalnik pedagogiczny” 1983, nr 1.
- Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.
- Opolski K.: Polityka szkolnictwa wyższego w rozwiniętych krajach zachodnich. „Życie szkoły wyższej” 1985, nr 11.
- Orczyk J.: Zarys metodyki pracy umysłowej. Warszawa 1984.
- Osobowość nauczyciela (red. W. Okoń). Warszawa 1959.
- O wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej (Materiały konferencyjne pod red. E. Radeckiego). Szczecin 1983.
- Pedagogika: B. Suchodolski (red.). Warszawa 1985.
- Perspektywy szkolnictwa wyższego. Materiały z konferencji naukowej w Eggsdorf k. Berlina. Warszawa 1978.
- Pieter J.: Egzamin obiektywny. Warszawa 1973.
- Pietrasiniński Z.: Atakowanie problemów. Warszawa 1983.
- Pietrasiniński Z.: Kształcenie postaw twórczych na co dzień. „Studia pedagogiczne” 1973, t. XXV.

- Pietrasiniński Z.: Myślenie twórcze. Warszawa 1969.
- Pietrasiniński Z.: Psychologia sprawnego myślenia. Warszawa 1961.
- Pietrasiniński Z.: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975.
- Piotrowska A.: Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości.
„Psychologia wychowawcza” 1981 nr 1.
- Plan realizacji zaleceń zawartych w „Protokół z posiedzenia zespołu MON w dniu 12.09.1985.” Warszawa 1985.
- Plan studiów dyplomowych w Akademii Sztabu Generalnego WP.
Warszawa 1986.
- Plan tematyczny I roku studiów wojsk lądowych od roku akademickiego 1987-88. Warszawa 1987.
- Plan tematyczny II roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych od roku akademickiego 1984-1985. Warszawa 1984.
- Plan tematyczny III roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych od roku akademickiego 1984-1985. Warszawa 1984.
- Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO
(Maszynopis powielony - GZSzB). Warszawa 1988.
- Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy Akademii Sztabu Generalnego WP. Warszawa 1985.
- Połny R.: O kierunkach pracy dydaktyczno - wychowawczej szkoły wyższej w świetle struktury wewnętrznej. „Życie szkoły wyższej” 1985, nr 11.
- Póliturzycki J.: Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego.
Warszawa 1981.
- Program zakresowy dla słuchaczy studiów dyplomowych Wydziału Wojsk Lotniczych i OPK. Warszawa 1986.
- Program zakresowy Wydziału Wojsk Lądowych. Warszawa 1986.
- Problemy wyższego szkolnictwa w świetle reformy systemu oświaty w Polsce a zagadnienia przygotowania kadr dowódczo-

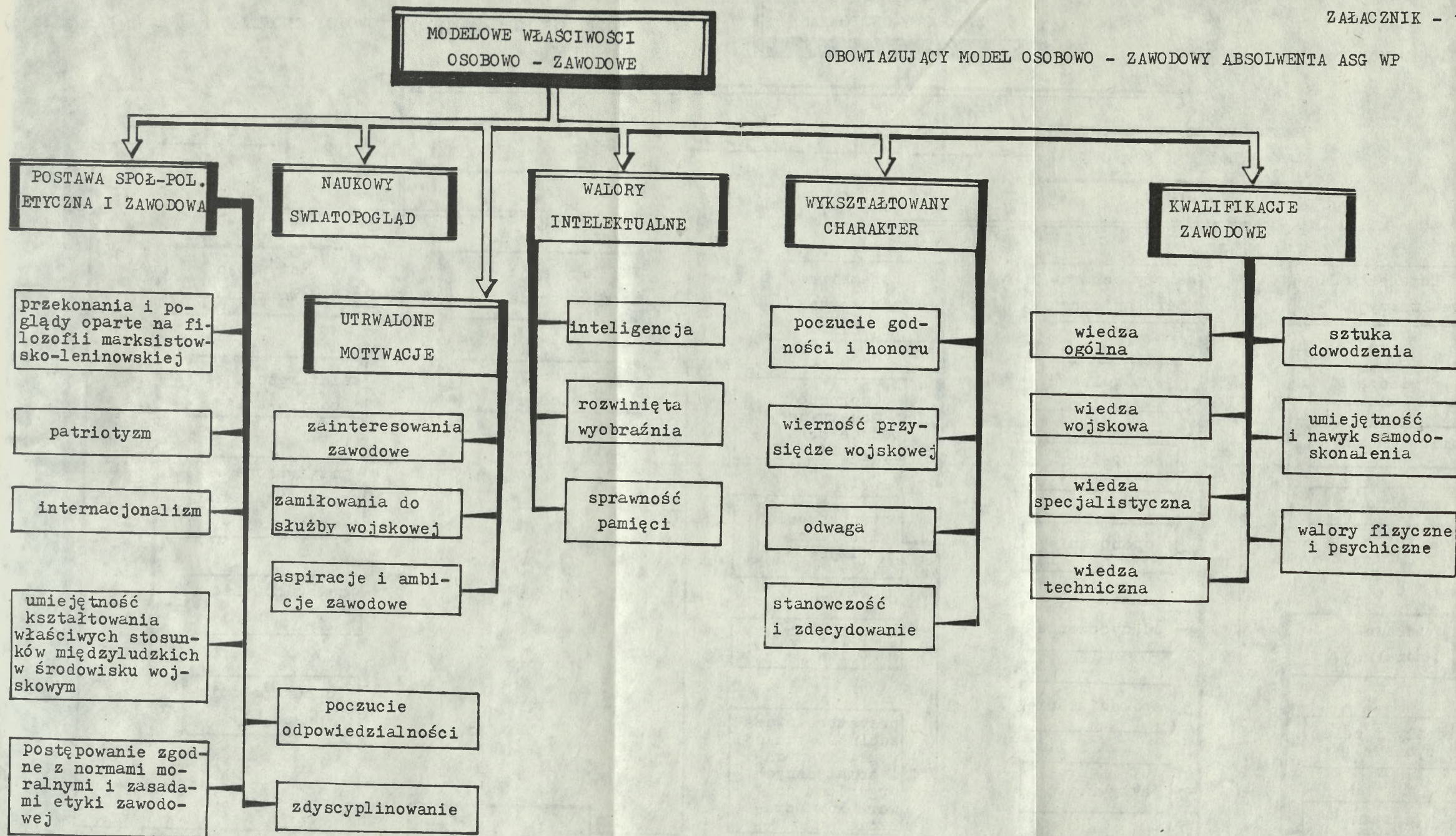
- sztabowych. Warszawa 1974.
- Proces kształcenia - podejście systemowe. Warszawa 1986.
- Pszczółowski T.: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław-Warszawa-Gdańsk 1978.
- Radwan W.: Problemy kształcenia zawodowego. Warszawa 1947.
- Ramowy plan studiów ASG WP od 1977 roku. Warszawa 1977.
- Ramowy program nauczania ASG WP od 1977 roku. Warszawa 1977.
- Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973.
- Regulamin studiów w Akademii Sztabu Generalnego WP im. gen. broni Karola Świerczewskiego. Warszawa 1977.
- Rejkowski J.: Motywacja, postawy społeczne, a osobowość. Warszawa 1979.
- Rogers C. R.: Uczyć się jak być wolnym. (w:) Przełom w psychologii. K. Jankowski (red.).
- Rozet I.: Psychologia fantazji. Warszawa 1982.
- Rubinsztein S.L.: Byt i świadomość. Warszawa 1961.
- Rudniański J.: Nauka, twórczość i organizacja. Warszawa 1976.
- Rudniański J.: Sprawność umysłowa. Warszawa 1970.
- Sarzyński P.: Nadążyć za czasem. „Polityka” 1987, nr 17 (1564)
- Schulz R.: Procesy zmian i odnowy w oświacie. Warszawa 1980.
- Smarzyński H.: Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa-Kraków 1985.
- Sośnicki K.: Aby programy były „współczesne i życiowe.” „Nowa Szkoła” 1963, nr 4.
- Sośnicki K.: Pedagogika esencjalizmu w USA. „Kwartalnik pedagogiczny” 1958, nr 4.
- Sprawozdanie z przebiegu i wyników egzaminu dyplomowego w ASG WP w okresie od 25.06 do 9.07.1987r.
Warszawa 1987.

- Sroga Z., Pachulicz-Pawlikowska D.: Niektóre osobowościowe determinanty pracy samodzielnej studentów uczelni technicznej. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1985, nr 3-4.
- Statut Akademii Sztapu Generalnego WP im. gen. broni Karola Swierczewskiego. Warszawa 1977.
- Strelau J.: Temperament - osobowość - działanie. Warszawa 1985.
- Studia nad teorią czynności ludzkich. Red. J. Reykowski, I. Kursz. Warszawa 1975.
- Suchodolski B.: Edukacja na rozdrożu. „Kwartalnik pedagogiczny” 1981, nr 2 (100).
- Suchodolski B.: Oświata i człowiek przyszłości. Warszawa 1974.
- Suchodolski B.: Tworzyć ludzi zdolnych. „Polityka” 1971, nr 3.
- Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1968.
- Szczepański J.: Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973.
- Szczepański J.: Społeczne czynniki wydajności pracy. „Przegląd techniczny” 1959 (nr. spec.).
- Szczepański J.: Zapytaj samego siebie. Warszawa 1983.
- Szewczuk W.: Psychologia zapamiętywania. Warszawa 1984.
- Sznajder R., Szulc B., Straszewski W., Pająk J.: Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP. Warszawa 1987.
- Szulc B.: Doskonalenie procesu wyłaniania i kształcenia słuchaczy szczególnie uzdolnionych w ASG WP. Warszawa 1984.
- Szulc B.: Efektywne wykorzystanie wiedzy. „Żołnierz wolności” 1988, nr 2.
- Szulc B.: Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnic-

- twie wojskowym. Warszawa 1988.
- Szumer E.: Wnioski z badań programów kształcenia wyższych szkół oficerskich. „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej” 1987, nr 2.
- Szwoch M.: Sparаметryzowana metoda oceny programów kształcenia w aspekcie efektywności wykorzystania czasu nauczania. „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej” 1987, nr 2.
- Szymański J.: Rozwój szkolnictwa we Francji. „Kwartalnik pedagogiczny” 1974, nr 4.
- Szymański J.: Z doświadczeń włączania studentów do badań naukowych. „Życie szkoły wyższej” 1975, nr 12.
- Szymański M.S.: Twórczość i style poznawcze uczniów. Warszawa 1987.
- Sliwierski B.: Samowychowanie w szkole wyższej. „Życie szkoły wyższej” 1987, nr 2.
- Tałyżna N.F.: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy. Warszawa 1980.
- Tendencje zmian programowych w szkołach wyższych. Red.: J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski. Warszawa-Dęblin 1984.
- Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Warszawa 1980.
- Tomaszewski T.: Struktura czynności ludzkich. (W:) Wybrane zagadnienia prakseologii. Warszawa 1962.
- Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1971.
- Treści kształcenia w szkole wyższej. Red. J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski. Warszawa 1983.
- Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne (t.I i II). Red. T. Lewowicki, J. Wojtczak, J. Zakrzewski. Poznań-Warszawa 1985.

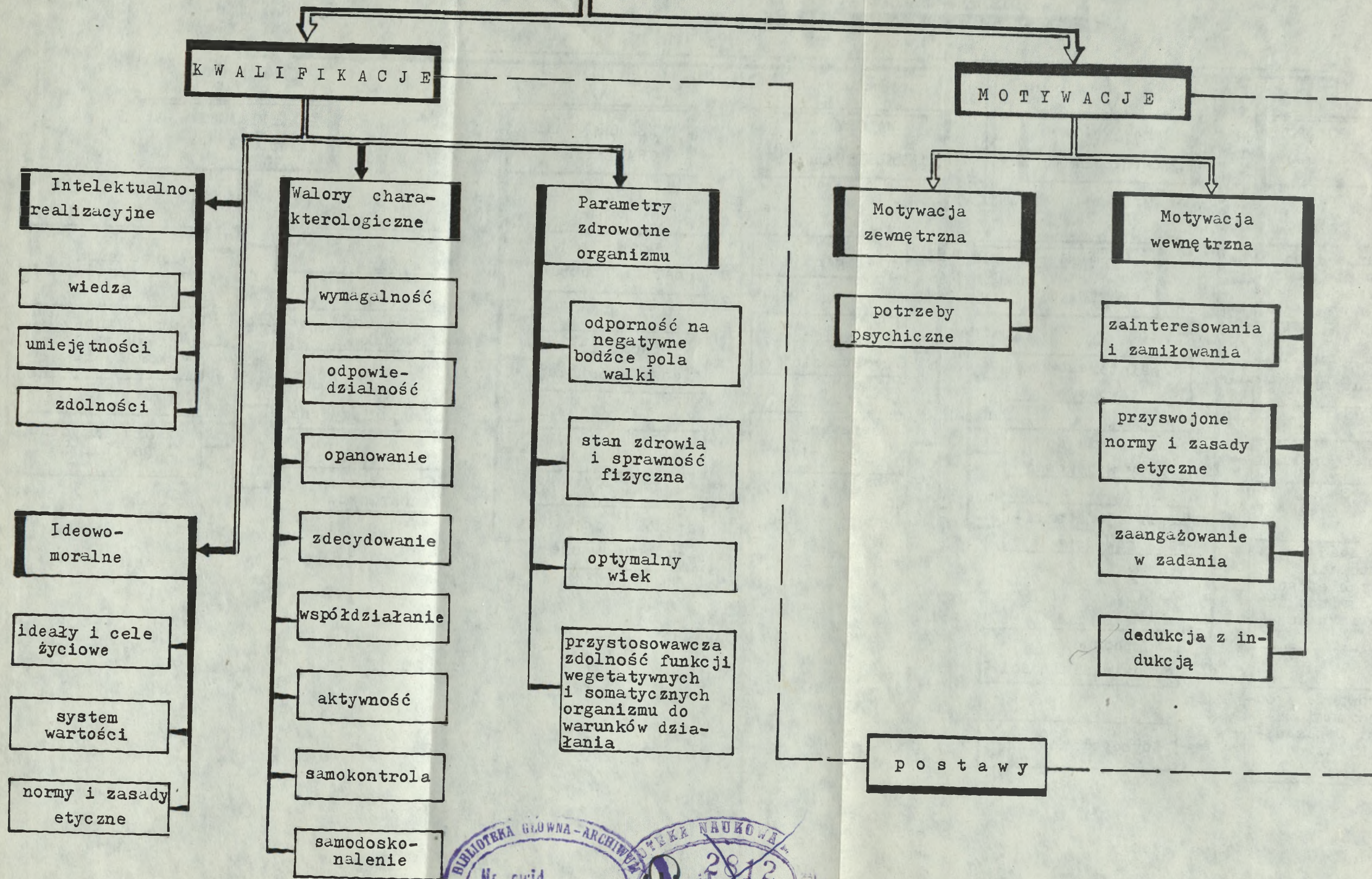
- Tukalski A.: Treści kształcenia w szkole wyższej. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1985, nr 3-4.
- Tyszcza T.: Analiza decyzyjna i psychologia decyzji. Warszawa 1986.
- Witwicki M.: Sprężyny działania ludzkiego. Warszawa 1948.
- Włodarski Z.: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1985.
- Włodarski Z.: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1980.
- Wojciechowski A.: Bogactwo z wiedzy. „Przegląd tygodniowy” 1988, nr 18 (318).
- Woźnicka A.: Studia indywidualne - problemy, rozwiązania, propozycje. Warszawa 1981.
- Wojnar I.: Wychowanie dla wartości humanistycznych - problemy globalne. „Kwartalnik pedagogiczny” 1985, nr 2 (116).
- Wójcicka M.: Pomiar społecznych efektów wyższego wykształcenia (na przykładzie zawodu inżyniera). „Dydaktyka szkoły wyższej” 1985, nr 1.
- Wróblewski R.: Model zawodowo-osobowy dowódcy oddziału w aspekcie wymagań przyszłego pola walki. Warszawa 1983.
- Współczesna uczelnia wojskowa. J. Bogusz, F. Januszkiewicz (red.). Warszawa 1973.
- Zakrzewski J.: O przebudowę systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższego szkolnictwa wojskowego. „Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej” 1987, nr 2.
- Zakrzewski J.: System przygotowania nowoczesnych kadr dowódczo-sztabowych. Warszawa 1975.
- Zakrzewski J.: Treści i programy kształcenia w szkole wyższej - założenia badawcze i stan realizacji. „Dydaktyka szkoły wyższej” 1984, nr 3 (67).

- Zakrzewski J.; Zacharow I.: Założenia nowoczesnej metodyki opracowania planów i programów nauczania w akademii dowódczo-sztabowej. Warszawa 1977.
- Zakrzewski J.: Założenia metodologiczne nowoczesnych programów kształcenia wyższych szkół wojskowych w latach osiemdziesiątych. „Myśl wojskowa” 1980, nr 7.
- Założenia programowe studiów dyplomowych Akademii Sztabu Generalnego na lata 1973-1976, 1974-1977, 1975-1978. Warszawa 1973.
- Zieleniewski J.: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1965.
- Zonowcew S.I.: Proces dydaktyczny w radzieckiej szkole wyższej. Warszawa 1971.
- Ziółkowska A.: Szkoła w Kanadzie. „Przegląd tygodniowy” 1988, nr 19 (319).
- Znaniński R.: Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1974.
- Żuk T.: Zarys metodyki pracy umysłowej. Warszawa 1984.



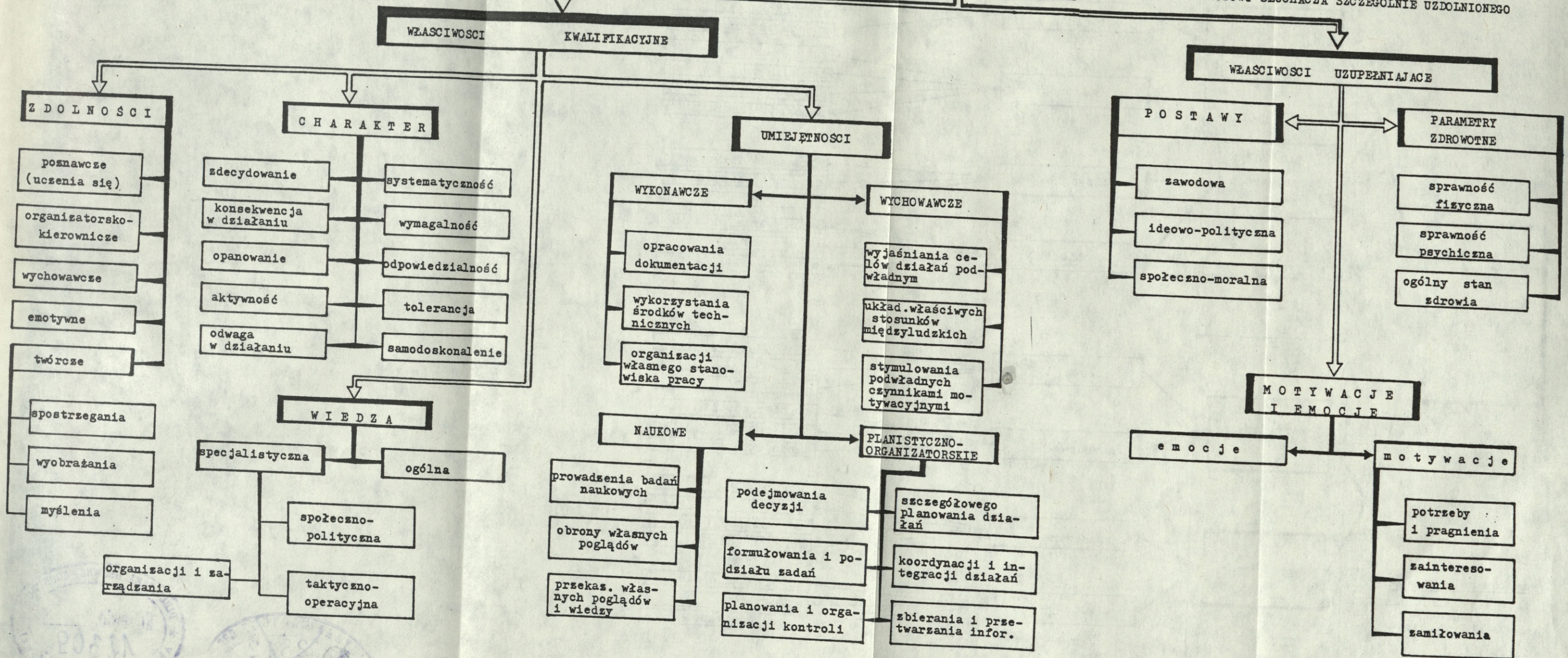
MODELOWE WŁAŚCIWOŚCI
ZAWODOWO-OSOBOWE

MODEL OSOBOWO-ZAWODOWY DOWÓDCY ODDZIAŁU (wg R. Wróblewskiego)

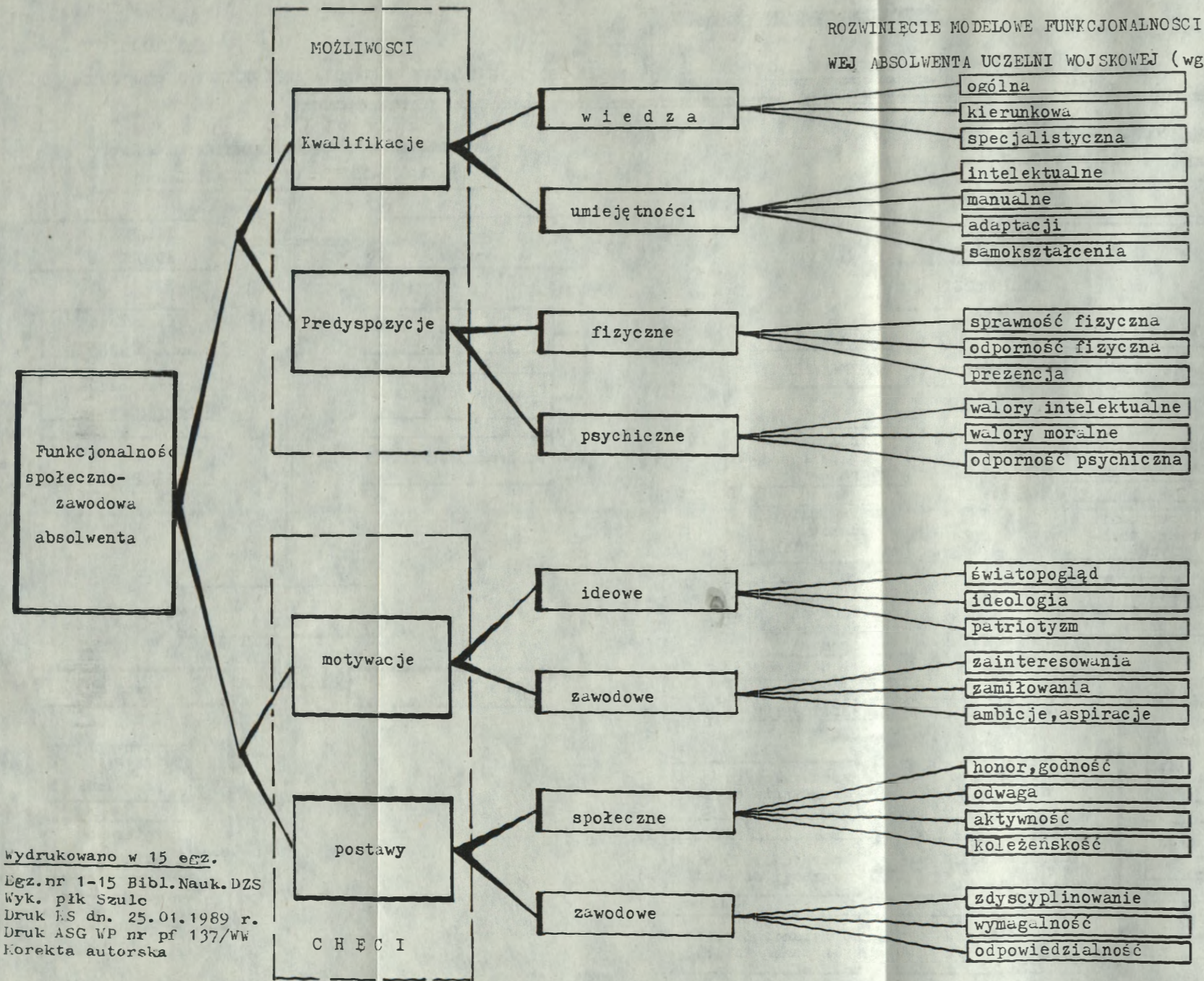


WŁAŚCIWOŚCI OSOBOWO ZAWODOWE

ZAŁĄCZNIK - 3
MODEL OSOBOWO-ZAWODOWY SŁUCHACZA SZCZEGÓLNIIE UZDOLNIONEGO



ROZWINIĘCIE MODELOWE FUNKCJONALNOŚCI SPOŁECZNO - ZAWODOWEJ ABSOLWENTA UCZELNI WOJSKOWEJ (wg J.Jury).



wydrukowano w 15 egz.
 Egz. nr 1-15 Bibl. Nauk. DZS
 Wyk. ptk Szulo
 Druk IS dn. 25.01.1989 r.
 Druk ASG WP nr pf 137/WW
 Korekta autorska

