



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Płk prof. dr hab. Jerzy ZIELIŃSKI

## DYDAKTYCZNE I METODYCZNE ASPEKTY NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ SZTUKI OPERACYJNEJ „DYDAKTYKA”

~~Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej  
S/5166~~



~~05-005166-003-0~~

WARSZAWA

65206

2002



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

---

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Płk prof. dr hab. Jerzy ZIELIŃSKI

## DYDAKTYCZNE I METODYCZNE ASPEKTY NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ SZTUKI OPERACYJNEJ „DYDAKTYKA”

~~Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej  
S/5166~~



~~05-005166-003-0~~

---

WARSZAWA

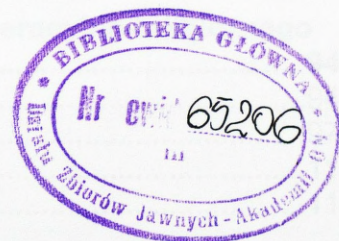
2002

65206

Płk prof. dr hab. Jerzy Zieliński

DYDAKTYCZNE I METODYCZNE ASPEKTY  
NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ  
SZTUKI OPERACYJNEJ

„DYDAKTYKA”



Recenzent:

Prof. dr hab. Michał HUZARSKI



## Spis treści

Wstęp.....	3
1. Podstawowe założenia dydaktyki przedmiotowej.....	9
1.1. Dydaktyka jako nauka .....	9
1.2. Przedmiot badań dydaktycznych.....	10
1.3. Systemy dydaktyczne jako przedmiot badań dydaktycznych .....	14
1.4. Język edukacji przedmiotem badań dydaktycznych.....	16
1.5. Pojęcie dydaktyki przedmiotowej .....	17
2. Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej .....	18
2.1. Sztuka operacyjna jako specjalność naukowa .....	18
2.2. Przedmiot i zadania dydaktyki sztuki operacyjnej .....	24
2.3. Aspekty innych nauk w dydaktyce sztuki operacyjnej .....	30
2.4. Kompetencje wojskowego nauczyciela akademickiego .....	36
2.4.1. Wiedza pedagogiczna .....	37
2.4.2. Podstawowe umiejętności pedagogiczne nauczyciela akademickiego ..	39
2.4.3. Kompetencje komunikacyjne wojskowego nauczyciela .....	41
2.4.4. Inne umiejętności wojskowego nauczyciela akademickiego .....	43
3. Cele i zadania kształcenia w Akademii Obrony Narodowej .....	48
3.1. Ogólne cele i zadania wyższej uczelni wojskowej.....	48
3.1.1. Zewnętrzne funkcje akademii.....	48
3.1.2. Wewnętrzne funkcje wyższej uczelni wojskowej.....	51
3.1.3. Funkcje wspomaganie rozwoju studentów .....	55
3.2. Cele i zadania kształcenia w AON .....	57
3.3. Przygotowanie osobowo-zawodowe absolwentów AON .....	59
3.4. Proces kształcenia na Wydziale Wojsk Lądowych AON .....	67
4. Założenia doboru celów i treści kształcenia operacyjno-taktycznego .....	72
4.1. Funkcje celów kształcenia operacyjno-taktycznego .....	72
4.2. Determinanty doboru treści operacyjno-taktycznych.....	75
4.3. Wiedza operacyjno-taktyczna jako system.....	78
4.3.1. Kategorie operacyjne .....	78
4.3.2. Pozostałe kategorie operacyjne .....	82
4.3.3. Propozycja systemowego ujęcia treści kształcenia operacyjnego.....	89
5. Uwarunkowania doboru form i metod nauczania operacyjno-taktycznego .....	94
5.1. Ogólne uwarunkowania.....	94
5.2. Dobór form i metod nauczania .....	97
5.3. Nauczanie sztuki operacyjnej poprzez ćwiczenia.....	110
5.4. Wykorzystanie środków dydaktycznych .....	113
Zakończenie.....	116
Bibliografia .....	117

## Wstęp

W ostatnim czasie w Polsce i poza nią, dokonały się zarówno znaczące zmiany edukacyjne, jak polityczno-militarne. W rezultacie tego w dydaktyce nastąpiło odejście od dydaktyki przyswajania, adaptacji wiedzy na rzecz dydaktyki dialogowej. Podczas gdy przedtem, głównym zadaniem nauczania było stworzenie uczniom możliwości przyswajania wiedzy w postaci gotowych treści do zapamiętania i akceptacji.

Także zmiany dokonujące się w sferze polityczno-militarnej powodują potrzebę dokonania zmian w programach i metodach nauczania w Akademii. W rezultacie tych zmian istnieje potrzeba prowadzenia badań, zarówno w celach poznawczych, jak i praktycznych. Chodzi o zbadanie i wyjaśnienie prawidłowości, według których w naukowo uzasadniany sposób należy organizować i realizować kształcenie operacyjno-taktyczne w akademii dowódczo-sztabowej.

W niniejszej pracy przedmiotem badań jest proces kształcenia operacyjnego odnoszący się do nauczania oficerów sztuki operacyjnej wojsk lądowych. A zatem jej celem jest wypracowanie podstaw dydaktyki sztuki operacyjnej jako subdyscypliny naukowej, której głównym zadaniem jest dostarczanie wiedzy o specyficznych właściwościach występujących w nauczaniu tego przedmiotu na poziomie akademickim, stanowiącej z kolei podstawę formułowania celów, treści, metod i form nauczania.

Z tak określonego celu wynika główny problem badawczy, sformułowany w postaci następującego pytania:

**Jakie czynniki determinują i kształtują podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej wojsk lądowych Sił Zbrojnych RP i jakie powinny być główne założenia nauczania tego przedmiotu w Akademii Obrony Narodowej?**

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania sprowadzało się do rozwiązania następujących problemów szczegółowych:

1. Jakie są podstawowe założenia dydaktyki przedmiotowej, w tym dydaktyki sztuki operacyjnej wojsk lądowych?
2. Jak proces kształcenia w Akademii Obrony Narodowej wpływa na dydaktykę sztuki operacyjnej wojsk lądowych?

3. Jakie są założenia doboru celów i treści kształcenia i jakie czynniki determinują ich dobór tak, aby zapewnić wszechstronne przygotowanie zawodowe absolwentów do wykonywania zadań?

4. Czy istnieje możliwość ujęcia wiedzy operacyjnej jako systemu?

5. Jakie formy i metody nauczania zapewniają największą skuteczność kształcenia taktyczno-operacyjnego oficerów wojsk lądowych?

Sformułowane powyżej problemy badawczej oraz wnioski z analizy literatury przedmiotu upoważniają do sformułowania i przyjęcia następującej hipotezy roboczej:

**Zbadanie uwarunkowań determinujących i kształtujących podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej wojsk lądowych, pozwoli sformułować podstawy metodyczne dydaktyki sztuki operacyjnej.**

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania wymagało wielu analiz i ocen oraz porównań założeń strategii edukacyjnych oraz podstawowych zadań kształcenia oficerów w AON. Przeprowadzenie ich pozwoliło na sformułowanie podstaw dydaktyki sztuki operacyjnej, a następnie określenia propozycji doboru celów i treści oraz form i metod nauczania sztuki operacyjnej wojsk lądowych.

W rozwiązywaniu problemów badawczych niniejszej pracy zastosowano przede wszystkim teoretyczne metody badań naukowych, takie jak: analiza, synteza, porównanie, uogólnienie. Bardzo wartościowym źródłem wiedzy w rozwiązywaniu problemów badawczych były opracowania naukowe z zakresu dydaktyk szczegółowych autorów polskich, jak i zagranicznych (por. bibliografia).

Dążąc do uzyskania w pełni obiektywnych wyników prowadzonych prac zastosowano określone procedury i metody badawcze. Cykl badań podzielony został na swoiste fazy, tożsame z głównymi składnikami metody naukowej,<sup>1</sup> których cel został precyzyjnie określony. Przyjęto założenie, iż przedmiotem niniejszych badań jest dydaktyka sztuki operacyjnej wojsk lądowych, a w szczególności jej podstawowe pojęcia stanowiące jej swoisty język. Dążąc do uzyskania wiarygodnych wyników badano zbadano sztukę operacyjną, jako naukę oraz jej związki z innymi działami sztuki wojennej.

---

<sup>1</sup>Por.: Pieter J., *Z zagadnień pracy naukowej*, Wrocław 1974, s.31.

W prowadzonych badaniach dążono do szerokiego stosowania podejścia systemowego i funkcjonalnego, traktując całość uwarunkowań kształtujących założenia dydaktyki sztuki operacyjnej wojsk lądowych jako złożony, całościowy i uporządkowany system, posiadający swoją strukturę. I co istotne, wyposażony także w inne atrybuty powszechnie akceptowane w metodologii wojskowych badań naukowych, pozwalające na zastosowanie metody systemowej.

Z kolei w celu zapewnienia efektywności prowadzonych badań, a szczególnie ich skuteczności i wydajności, szeroko stosowano wybrane teoretyczne i empiryczne metody wojskowych badań naukowych<sup>2</sup>. Metody teoretyczne przewijały się we wszystkich fazach prowadzonych prac, szczególnie jednak w fazie pierwszej i drugiej.

Najszerzej posługiwano się w tym okresie analizą, syntezą oraz uogólnieniami. Szeroko stosowano również badanie sądów i opinii ekspertów, głównie z kręgu pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych Akademii Obrony Narodowej oraz instytucji centralnych Ministerstwa Obrony Narodowej. Pozwoliło to na krytyczną ocenę uzyskanych wyników i wpłynęło w znaczący sposób na ich ostateczne efekty oraz kształt niniejszego opracowania.

Doświadczenia i spostrzeżenia autora z kilkunastoletniej praktyki dydaktycznej oraz wiedza pedagogiczna zdobyta w wyniku studiowania literatury przedmiotu, stanowiły podstawę w rozwiązywaniu problemów niniejszej pracy. Natomiast kanwą prowadzonych badań były prawidłowości występujące w procesie nauczania sztuki operacyjnej w akademii, a następnie na tej podstawie sformułowane specyficzne właściwości tego procesu. Wymiarem praktycznym realizacji powyższego celu było sformułowanie wymagań wobec nauczania sztuki operacyjnej. Dokonano tego na podstawie wniosków z analizy, sztuki operacyjnej jako specjalności naukowej, uwarunkowań przygotowania dowódców do realizacji zadań, a także wniosków z ogólnodydaktycznych uwarunkowań kształcenia.

Wyniki powyższych badań oraz dotychczasowe doświadczenia w zakresie konstruowania programów kształcenia, stworzyły podstawę przystąpienia do badań nad najbogatszym treściowo i zakresowo problemem dotyczącym procedury konstruowania dydaktyki sztuki operacyjnej.

---

<sup>2</sup> Nie stroniąc od sposobów pojmowania oraz elementów oceny efektywności przyjmowanych w szeroko rozumianym środowisku naukowym. Por.: Zieleniewski J., *Efektywność badań naukowych*, Warszawa 1966; a także: *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej dla poszczególnych dyscyplin naukowych*, Wrocław 1964.

W oparciu o tak sformułowane założenie, należało w pierwszej kolejności zbadać, jakie cele kształcenia wynikają z potrzeby ukształtowania w akademii, określonych cech osobowo-zawodowych oficera-dowódcy. Sformułowanie celów nauczania sztuki operacyjnej stanowiło z kolei podstawę określenia treści kształcenia. Biorąc jednak pod uwagę potrzebę zwiększenia samodzielności studiowania, w związku ze stałym przyrostem wiedzy i skróceniem czasu studiów, przyjęto, iż treści kształcenia operacyjnego powinny odzwierciedlać strukturę sztuki operacyjnej jako nauki. Umożliwi to realizację założonych celów oraz stanowić będzie podstawę do autoedukacji absolwentów. Stosownie do tak sformułowanych celów i treści kształcenia, zbadano i określono przydatność form i metod kształcenia tak, aby w pełni zapewniały ich realizację.

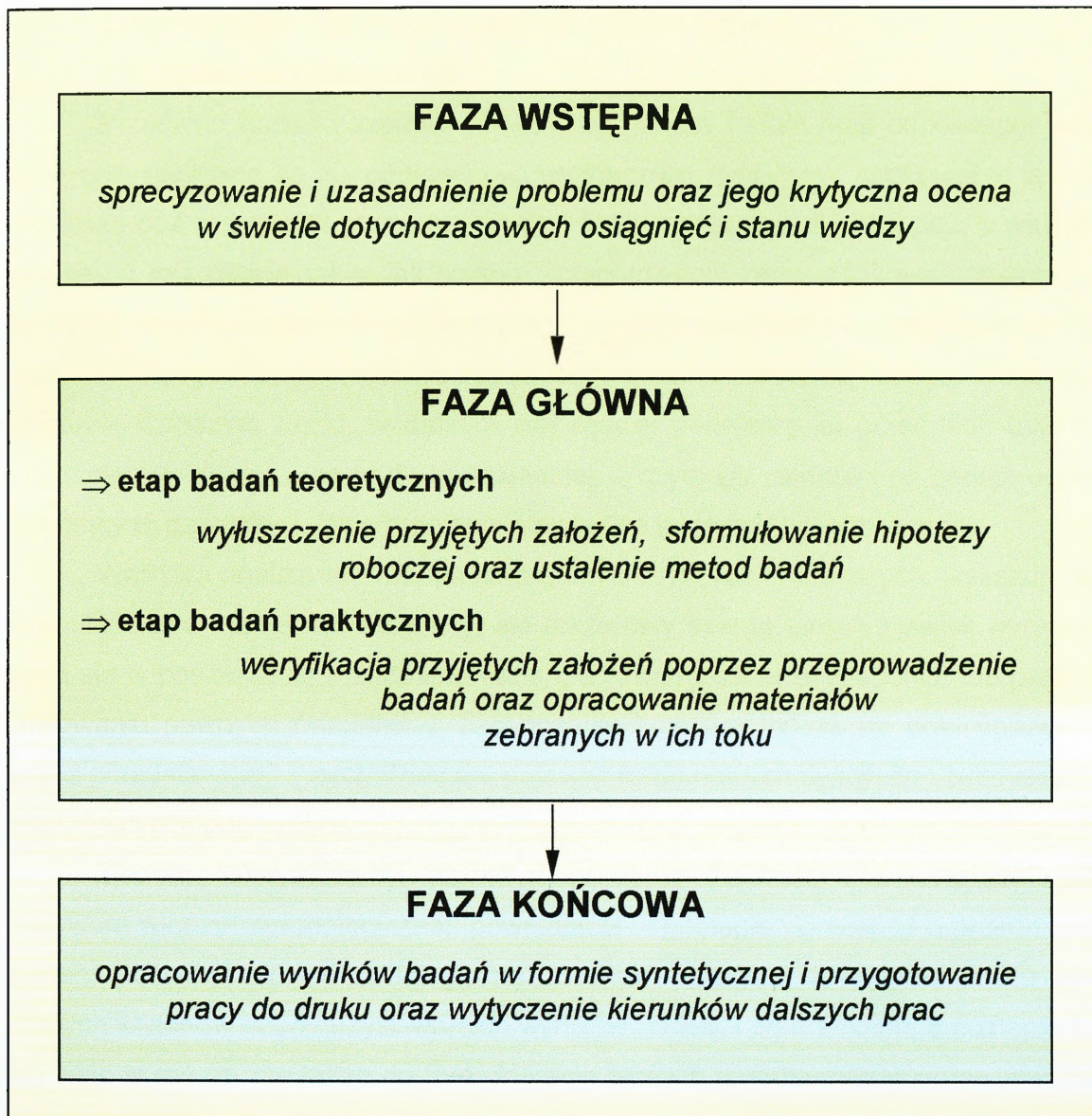
W konkluzji należy stwierdzić, że celem prowadzonych prac było wniesienie nowych wartości do teorii nauczania sztuki operacyjnej, postrzeganej jako subdyscyplinę sztuki wojennej. Wybór oraz zastosowanie - zaprezentowanych w wielkim skrócie - metod badawczych uwarunkowane było charakterem badanych zjawisk, wymuszających w wielu wypadkach ich prowadzenie na podstawie hipotetycznych założeń oraz prognozowanego rozwoju nowoczesnych środków walki. Można jednak sądzić, że wybrane metody powinny w zasadzie gwarantować rzetelność prowadzonych badań oraz uzyskanie racjonalnych wyników.

Praca składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów i zakończenia.

Rozdział pierwszy zawiera analizę podstawowych założeń dydaktyki przedmiotowej, w tym rozważania odnoszące się do przedmiotu badań dydaktycznych, którymi mogą być systemy dydaktyczne, jak i język edukacji. W końcowej części tego rozdziału zawarte zostało pojęcie dydaktyki przedmiotowej, stanowiące kanwę rozważań w kolejnych rozdziałach. W drugim rozdziale przeprowadzono analizę teoretycznych i metodologicznych podstaw dydaktyki sztuki operacyjnej. Na tej podstawie wyjaśniono właściwości sztuki operacyjnej jako nauki oraz przedmiot i zadania dydaktyki sztuki operacyjnej. Także w tym rozdziale zawarto rozważania odnoszące się do kompetencji wojskowego nauczyciela akademickiego uczącego przedmiotów operacyjno-taktycznych. W rozdziale trzecim zawarto charakterystykę celów i zadań kształcenia w Akademii Obrony Narodowej oraz procesu kształcenia w Uczelni, wykazano związki i zależności wynikające z ogólnych celów i zadań kształcenia i ich wpływ na założenia dydaktyki sztuki operacyjnej. Z kolei rozdział czwarty poświęcono wykazaniu podstaw formułowania celów i treści kształcenia ope-

racyjno-taktycznego. Także w tym rozdziale przedstawiono ujęcie wiedzy operacyjnej jako system. Uznano, że takie ujęcie pozwala na wykazanie związków i zależności między poszczególnymi pojęciami, co stanowi z kolei podstawę ich zrozumienia w procesie nauczania. Natomiast w rozdziale piątym zawarto analizę uwarunkowań doboru form i metod nauczania przedmiotów operacyjno-taktycznych.

W konkluzji należy stwierdzić, że przyjęty zakres oraz układ (struktura) pracy zdeterminowane zostały charakterem rozważanych problemów. Należy sądzić, że pozwoliły one na osiągnięcie przyjętego celu badań i opublikowanie uzyskanych wyników w formie zwartej wydawnictwa.



Fazy procesu badawczego i ich cele

## 1. Podstawowe założenia dydaktyki przedmiotowej

### 1.1. Dydaktyka jako nauka

Przedmiot badań i szeroko pojmowane metody badań oraz odpowiedni język (pojęcia), uważane są za podstawowe wyznaczniki dyscypliny naukowej – łącznie stanowią one o wartości tworzonej wiedzy. Także inne czynniki decydują o wartości wiedzy, a mianowicie takie, jak poziom przygotowania kadry naukowej, osiągnięcia innych dyscyplin, zwłaszcza pokrewnych, warunki prowadzenia i opracowywania badań, czy też społeczne i naukowe zapotrzebowanie na określoną wiedzę. Wskazując na daną dziedzinę nauki, w definicji najczęściej podajemy jej przedmiot, czyli to, czym się ona zajmuje, co bada (a dokładniej, – czym się zajmują i co badają uczeni tworzący tę dziedzinę), jakie problemy stawia i na jakie pytania odpowiada.

Wnikliwa analiza rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, wskazuje nie tylko ilościowe i jakościowe zmiany, ale także cały szereg innych zjawisk wyrażających się w poszerzaniu przedmiotu badań, a równocześnie „wypadaniu” lub przeformułowaniu pewnych problemów, zachodzeniu tych problemów na pola uprawiane przez przedstawicieli innych dziedzin, pojawianie się nowych dyscyplin i subdyscyplin oraz dyscyplin pogranicza.

Zjawisko takie możemy nazwać „mobilnością”. Zachodzi ono niewątpliwie pod wpływem wiedzy metodologicznej, powstającej równoległe do wiedzy o przedmiocie badań. Doświadczenie metodologiczne uczonych prowadzi do wyłonienia nie tylko nowych kryteriów oceny uzyskiwanych wyników badań, i do orzekania o postępie lub kryzysie w nauce, ale także do formułowania nowych paradygmatów uprawiania nauki. Jak wynika z analiz przedmiot badań był i jest wyznaczany lub wskazywany nie przez przedstawicieli nauki, a przez tzw. praktykę społeczną, zwłaszcza przedstawicieli z jej kręgów społecznych i militarnych. Zdarzenia takie jak wojny, klęski żywiołowe, epidemie, głód, czy też tylko zagrożenie ich pojawieniem się, kierowały myśl uczonych na problemy, które w normalnym życiu społecznym byłyby problemami marginalnymi.

W historii myśli dydaktycznej, począwszy od czasów starożytnych, od czasów, kiedy przeprowadzono analizę aktu poznania i uczenia się (Arystoteles, Platon), czy też wskazano – nieco wcześniej – na metodę nauczania (sofiści, Sokrates), odnajdziemy wszystkie wskazane wyżej wątki, a w definicjach dydaktyki zmieniające się, i coraz to nowe przedmioty jej badań. Definicje te wskazują, iż sposób widzenia dy-

dydaktyki pozostaje w ścisłym związku z postrzeganiem jej przedmiotu. Mamy, więc dydaktykę, której głównym przedmiotem dociekań jest:

1. nauczanie i wychowanie;
2. przede wszystkim nauczanie;
3. przede wszystkim uczenie się;
4. głównie treść kształcenia;
5. nauczanie i uczenie się;
6. systemy dydaktyczne.

Przedmiot dydaktyki zależny jest od tego, czy uznamy ją za czynność (nauczam, uczę), i wówczas jej przedmiotem jest przekazywana i przyswajana treść, czy też uznamy ją za sztukę, i wówczas akcent pada na sposób nauczania, czy też uznamy ją za naukę, i wówczas uwaga skierowana jest na twierdzenia dotyczące związków zachodzących między elementami procesu kształcenia. W tym ostatnim ujęciu przedmiotem badań dydaktycznych jest proces kształcenia, a więc nauczanie i uczenie się.

## 1.2. Przedmiot badań dydaktycznych

Współcześnie jako podstawowe, i raczej powszechnie przyjęte określenia dydaktyki, wskazują na nauczanie i uczenie się jako jej przedmiot.<sup>1</sup> Z kolei nauczanie i uczenie się nazywane są działaniami lub pracą, i charakteryzuje się raczej ich aspekty psychologiczne i socjologiczne, a nie pedagogiczne, uwzględniające występowanie zależności sprawczych. Powyższe stwierdzenia bardzo ogólnie określają granice i treść przedmiotu dydaktyki. Dokładniejsze jego oznaczenie wymaga zdefiniowania pojęcia nauczania, uczenia się, wychowania i kształcenia, i pomijając potoczne pojmowanie dydaktyki (jako czynności i jako sztuki). Pojęcia te odnoszą się jednak do bardzo złożonych zjawisk i są różnie wyjaśniane. Możemy to wyjaśnić poprzez wykazanie ich treści istotnych, takich jak cel, środek, metoda i wynik (nauczania, uczenia się, wychowania, kształcenia), a następnie przeprowadzenie stosownych analiz porównawczych. W wyniku ich przeprowadzenia wyłania się stwierdzenie, iż poszczególne subdyscypliny pedagogiki i działy tych subdyscyplin, wyznaczone były w zależności od sposobu rozumienia danego pojęcia. Są też przesłanki skłaniające do stwierdzenia, iż powierzchowne podejście do treści tych podstawowych

<sup>1</sup> Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976; Lewowicki T., Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977; Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1995; Sośnicki K., Dydaktyka ogólna. Toruń 1948.

pojęć było i jest źródłem trudności pedagogiki jako dyscypliny naukowej, i trudności w zastosowaniu w praktyce rezultatów jej badań. Przykładem może tu być sztuczne, jak się wydaje, wyodrębnienie teorii nauczania i teorii wychowania. Pojawia się pytanie, czy rozdarcie praktyki, polegające na oddzieleniu wychowania od nauczania (na przykład wskazywanie, iż szkoła naucza, a dom wychowuje), zostało wywołane tylko koniecznością przekazania w szkole lawinowo narastającej wiedzy, czy też także wskazaniem teorii pedagogicznych?

Jeden z uznanych polskich dydaktyków, jakim jest W. Okoń, bardzo szeroko ujmuje przedmiot badań dydaktycznych w swoich pracach. W. Okoń uważa, iż jest nim „... wszelka świadoma działalność dydaktyczna, wyrażająca się w procesach nauczania – uczenia się, w ich treści, przebiegu, metodach, środkach i organizacji, podporządkowana przyjętym celom. Może tym przedmiotem być również szeroko rozumiana działalność szkół oraz innych placówek kształcenia i oświaty, zarówno w jednym, jak i w wielu krajach, jej cele i treści programowe, praca nauczycieli i uczniów, jak również formy i warunki organizacyjno-środowiskowe. [...] Na działalność dydaktyczną składają się czynności nauczycieli i uczniów. Czynności te wywołują określone skutki: racjonalne nauczanie wywołuje uczenie się, a w rezultacie uczenia się uczeń opanowuje jakieś wiadomości, umiejętności i nawyki, kształtuje swoje przekonania, postawy, pogląd na świat i własne systemy wartości.”<sup>2</sup>

W podanym określeniu przedmiotu badań dydaktycznych warto wskazać na informacje dotyczące struktury i zakresu czynności (działalności, uczenia się, nauczania, pracy) oraz związków z warunkami organizacyjno-środowiskowymi. Odnośnie struktury czynności, wymienione zostały cele, przedmioty, metody, środki, treści, organizacja, formy oraz skutki (wyniki). W związku z zakresem i rezultatami czynności wskazany został uczeń (wraz z takimi cechami jak przekonania, postawy, pogląd na świat i własny system wartości), szkoła i placówki oświatowe oraz systemy kształcenia w różnych krajach. Dla treści i charakteru formułowanych twierdzeń dydaktyki ważnym wydaje się wskazanie na środowiskowe uwarunkowania działalności dydaktycznej.

Trudno byłoby poszerzać wytyczone wyżej granice przedmiotu badań dydaktycznych. Przyjmując dotychczasowe ustalenia przedmiotów badań poszczególnych

---

<sup>2</sup> Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1995, s.10-11.

subdyscyplin pedagogicznych widzimy, iż w obrębie dydaktyki znalazły się ważne elementy treści wychowania, pedagogiki porównawczej i społecznej. Można jednak sądzić, że o dalszym rozwoju dydaktyki będzie stanowić nie tyle powiększanie jej obszaru, co jego zgłębianie.

Sposób pojmowania podstawowych dla dydaktyki pojęć – czynności, działania, kształcenia, nauczania i uczenia się – wydaje się na tyle ogólnikowy, że teoretycznie nie inspiruje do formułowania bardziej szczegółowych problemów badawczych. W związku z tym źródła tych szuka się raczej w praktyce, a w mniejszym stopniu w teorii. Zasadne jest, zatem sporządzenie katalogu czynności dydaktycznych, głównie związanych z uczeniem się i jego organizowaniem oraz badaniem struktury, treści i funkcji edukacyjnych tych czynności. Także zasadne jest odwołanie się do dorobku prakseologii i semiotyki dotyczącego rodzajów i struktury wszelkich działań, mniej lub bardziej świadomych działań jedno i wielopodmiotowych. Przyjmując, że każdemu działaniu, podejmowanemu z jakiegoś ważnego powodu, towarzyszą działania pochodne, podejmowane ze względu na działanie główne takie jak przygotowywanie, kontrolowanie, ocenianie i korygowanie, a także, że każde działanie współtworzone jest przez podmiot, cel, przedmiot, środki, metody, zewnętrzne i wewnętrzne warunki (takie np. jak czas, przestrzeń i środowisko) oraz cząstkowe i końcowe wyniki, otrzymujemy gęsto wypełnione faktami pole badań edukacyjnych. Pewne działania, zwłaszcza kontrolne, ocenijające i korektywne mogą być określone jako stereotypowe, a zatem z dalece ograniczoną świadomością i z maksymalnymi uproszczeniami. Wydaje się, że tam gdzie świadome działanie zastąpione jest stereotypem z dominacją treści emocjonalnej, a często dzieje się tak w przypadku kontroli i oceny, tam brakuje miejsca na racjonalizację działania i jego efekt kształcący – jest natomiast miejsce na oczekiwany wynik, niezależnie od tego, jak dochodzi do jego uzyskania.

Wyróżnione rodzaje działań pochodnych, posiadają walory wybitnie kształcące, gdyż prowadzą do uzyskania wiedzy personalnej i dlatego powinny być badane. Droga do adekwatnego wartościowania otaczającej człowieka rzeczywistości prowadzi poprzez wartościowanie tych własnych jego działań, które regulują stosunki z tą rzeczywistością. Podstawą do podjęcia wartościowania są informacje uzyskane w działaniu kontrolno-badawczym.

Przedstawione wyżej obszary refleksji dydaktycznej mają swoje odzwierciedlenie w dotychczasowym dorobku dydaktyki. Odnośnie struktury i rodzajów działań

edukacyjnych można powiedzieć, że wszystkie wyróżnione wyżej elementy i rodzaje działań są w literaturze wymienione i w różnym zakresie omawiane, ale przede wszystkim w odniesieniu do działania nauczyciela ( przedmiot, cele, środki, metody, warunki, czynniki, nauczanie, kontrola i ocena. Jak natomiast zauważa A. B. Dobrowolski, nauczanie jest tylko jednym z aspektów uczenia się, to tylko pomoc w uczeniu się – uczenie się jest najważniejszym składnikiem nauczania. Kardynalnym więc, pojęciem wychowawczym, według tego pedagoga, jest pojęcie uczenia się, a nie nauczania.<sup>3</sup> Podmiotową rolę ucznia podkreślił Dobrowolski we wskazaniu: „Możliwie samodzielna praca uczniów, możliwie aktywna, możliwie źródłowa, możliwie zupełnie dostosowana do granic psychicznych uczniów, oparta na możliwie naturalnych zainteresowaniach uczniów.”<sup>4</sup> Samodzielną pracę ucznia eksponował również S. Hessen: „Dążeniem szkoły nowej jest natomiast organizacja samodzielnej pracy uczniów i zgodnie z tym w dydaktyce współczesnej wysuwają się na plan pierwszy formy organizacyjne uczenia się samych dzieci. Dawna dydaktyka miała na myśli wyłącznie postępowanie nauczyciela podczas lekcji w klasie, uczniowie musieli siedzieć spokojnie i tylko wiernie odbierać podawany przez nauczyciel materiał.”<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Dobrowolski A. B., Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka. Warszawa 1960, s. 34, 37, 38).

<sup>4</sup> tamże, s. 69).

<sup>5</sup> Hessen S., Struktura i treść szkoły współczesnej. Wrocław 1959, s.238

Problematyka uczenia się i roli ucznia jako podmiotu tej czynności, w ścisłym powiązaniu z kształtowaniem osobowości, została wyeksponowana w pedagogice wyrosłej na gruncie filozofii pragmatycznej.

Tak „nowa dydaktyka” Dobrowolskiego i Hessena, jak i pedagogika amerykańskiego pragmatyzmu, były przede wszystkim systemami dydaktycznymi, były uzasadnionymi propozycjami do zastosowania w praktyce szkolnej, i dlatego, poza systemem wskazań, nie wytworzyły dydaktycznej wiedzy o uczeniu się, równoległej, a zarazem ściśle powiązanej z wiedzą o nauczaniu. W obrębie systemu dydaktycznego funkcjonującego w Polsce w okresie powojennym wiedzę taką tworzył m.in. J. Zborowski w badaniach nad samodzielną pracą domową ucznia i studenta oraz T. Lewowicki<sup>6</sup>. Wiedza ta, w znacznej mierze aktualna i w obecnych warunkach funkcjonowania szkoły, stanowił dopełnienie do dydaktyki nauczyciela, ale może także służyć budowaniu dydaktyki ucznia.

Mówiąc o nauczaniu i uczeniu się jako działaniach nauczyciela i ucznia, podnosząc sprawę towarzyszących im, kształtując ważnych działań pochodnych, warto zwrócić uwagę na fakt, iż stanowią one pewną strukturalną i funkcjonalną całość powstałą ze zróżnicowanych treściowo wymienionych wyżej elementów działania.

Edukacja pojedynczych osób i małych zespołów ludzkich (np. klas szkolnych) stanowi dość wyraźnie zarysowany obszar badań dydaktycznych, edukacja całych społeczeństw – wyłania problemy nowe. U podstaw ich sformułowania leży funkcjonowanie specjalnie wydzielonych instytucji stanowiących o zasadach i celach funkcjonowania państwowych lub społecznych systemów szkolnych i oświatowych, instytucji nadzorujących, kontrolujących, oceniających i egzekwujących wykonanie zadań systemu oraz instytucji bez pośrednio realizujących zadania edukacyjne, w tym korygujące skutki popełnianych i postrzeganych błędów.

Przy przedstawionym wyżej zestawieniu kwestii, pojawia się pytanie o rolę badań kontrolno-badawczych i oceniających w konstytuowaniu wiedzy personalnej i wiedzy społecznej, w rozwijaniu podmiotu jednostkowego i społecznego. Działanie kontrolno - badawcze i oceniające to – inaczej rzecz ujmując – oparta na faktach refleksja nad własnym działaniem realizacyjnym (w przypadku działania jednopodmiotowego). W działaniach wielopodmiotowych, działania kontrolno-badawcze i ocenia-

---

<sup>6</sup> Lewowicki T., Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977. Zborowski J. (red.), Nauka własna studenta. Warszawa 1976. Zborowski J., Nauka domowa ucznia szkoły średniej. Warszawa 1972. Zborowski J., Proces nauki domowej ucznia. Warszawa 1961.

jące mogą dotyczyć innych osób, i wówczas – jeśli są wyznaczone odrębnym zadaniem – stają się działaniami podstawowymi (realizacyjnymi).

### 1.3. Systemy dydaktyczne jako przedmiot badań dydaktycznych.

W przedstawionych dotąd rozważaniach kilkakrotnie wskazywaliśmy, iż działanie świadome (preparacyjne, realizacyjne, kontrolne, oceniające) jest całością utworzoną z różnorodnych elementów treściowych, powiązanych ze sobą zależnościami sprawczymi. Zatem, całość taką można nazwać systemem, zarówno w przypadku podejmowanych i obserwowanych działań, jak i działań zaprojektowanych i opisanych. W edukacji mamy do czynienia z bogatymi zbiorami projektów działań w postaci planów i programów kształcenia, a także konspektów i scenariuszy zajęć oraz z rzeczywistością edukacyjną obejmującą działania o bardzo zróżnicowanym poziomie złożoności, a więc tak systemy edukacyjne, jak i makrosystemy (na przykład: fragmenty lekcji, lekcje, jednostki metodyczne; realizacje przedmiotów nauczania w okresie semestru).

Z powyższego można wnioskować, że przedmiotem badań dydaktycznych są systemy kształcenia, a zatem wymogiem metodologicznym wynikającym z tego faktu, jest podejście, by nie badać części bez uwzględnienia jej miejsca i funkcji w całości, a także i na odwrót: nie badać całości bez dostatecznego poznania części i związków zachodzących między tymi częściami<sup>7</sup>. Powyższe podejście tylko z pozoru wydaje się oczywiste. Okazuje się, bowiem, że niektórzy twórcy lub realizatorzy rozbudowanych i teoretycznie złożonych systemów dydaktycznych chcą by te systemy były traktowane nie jako przedmioty badań dydaktycznych, ale jako jedyne, prawdziwe teorie kształcenia. Dlatego Sośnicki uważał, że dydaktyka ogólna nie przedstawia żadnego systemu dydaktycznego „... Który by można uważać za jedynie uzasadniony i naukowy, ale stara się ją ująć różne systemy według ich wewnętrznego sensu [...] Treści ich bowiem, stanowią jedynie materiał dla zbadania zasadniczych problemów, zasad i pojęć dydaktycznych...”<sup>8</sup>. Systemy dydaktyczne powstają jako różne odpowiedzi na te same zagadnienia dydaktyczne „... zależnie od tego na czym opieramy uzasadnienie tych odpowiedzi.”<sup>9</sup>. Zasadny stąd jest pogląd, iż słuszne jest uznanie teoretycznie opracowanych systemów dydaktycznych za przedmiot badań dydak-

<sup>7</sup> Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa pedagogiki ogólnej*. Warszawa 1987, s.24

<sup>8</sup> Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948, s.5

<sup>9</sup> tamże, s.25

tycznych.

Badanie systemów szkolnych oraz badanie nauczania lub uczenia się jako systemów, pozwala na gromadzenie wiedzy umożliwiającej m.in. osobom odpowiedzialnym za edukację utrzymać i zabezpieczyć spójność, całościowość i tożsamość oraz sprawność systemu oświatowego. Obok badania systemów dydaktycznych warto równocześnie zwrócić uwagę na czynności ich projektowania jako działania preparacyjne. Są one na tyle ważne, że powinny być poddane wnikliwym badaniom dydaktycznym, powinny więc, stać się ich przedmiotem.

Edukacja jako zjawisko społeczne i proces psychiczny jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. Ich rezultatem są między innymi projekty systemów kształcenia lub propozycje dotyczące niektórych ich elementów. Szczególnie wiele projektów opracowano na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, językoznawstwa, logiki, semiotyki i metodologii. Wynika stąd, że także i te projekty należy uznać za przedmiot badań dydaktycznych.

#### 1.4. Język edukacji przedmiotem badań dydaktycznych

W komunikowaniu się społecznym, najważniejszą rolę spełnia język, jako system znaków, znaczeń i reguł. Jest też język jednym z najistotniejszych czynników i efektów rozwoju człowieka. W związku z tym jest przedmiotem badań językoznawczych, logicznych, informatycznych, socjologicznych i psychologicznych. Jest też przedmiotem nauczania, któremu w edukacji szkolnej poświęca się najwięcej czasu i uwagi, będąc celem zabiegów edukacyjnych jest równocześnie narzędziem tychże zabiegów. Bogactwo zjawisk językowych, charakteryzujących procesy kształcenia, przy równoczesnym intensywnym rozwoju nauk o języku, doprowadziło do wyłonienia w obrębie lingwistyki stosownej – lingwistyki edukacyjnej. Osiągnięcia tej subdyscypliny są i będą się stawały dla dydaktyki, obok osiągnięć innych nauk o języku, coraz ważniejsze. Dydaktyka, badając procesy kształcenia, bada procesy komunikacji edukacyjnej, a te – z natury swej – są procesami językowymi. Język, obok wielu pozajęzykowych czynników, współtworzy proces kształcenia, jest więc, i powinien być, przedmiotem badań dydaktycznych.

Wyróżniając w edukacji język jako przedmiot nauczania, a także specyficzne języki, którymi posługują się inne przedmioty nauczania, należy zwrócić uwagę na liczne zjawiska, które nie należąc do żadnej z wymienionych grup – ani do treści na-

uki o języku, ani do treści innych przedmiotów nauczania – decydują o wartości edukacji, które stanowią arsenał środków językowych wykorzystywanych przez nauczycieli i uczniów w ich codziennej pracy. Chodzi o to, by w badaniach dydaktycznych były traktowane jako narzędzia organizowania pracy dydaktycznej i realizacji celów edukacyjnych. Cechą charakterystyczną dydaktycznych badań języka edukacji jest ujmowanie go w relacjach do celów i wyników kształcenia, a więc w relacjach sprawczych.

Język jest podstawą, za pomocą której realizowane są działania dydaktyczne nauczyciela i ucznia, tzw. działania realizacyjne (podstawowe) związane z głównym celem oraz działania przygotowawcze, kontrolne, oceniające i korekcyjne; formułowane są cele i zadania tych działań, a także konstruowane środki i metody ich realizowania i rozwiązywania. Wynika stąd, że badać działalność dydaktyczną, to badać procesy tworzenia i wykorzystywania różnych rodzajów zdań: prostych i złożonych, oznajmujących, rozkazujących i pytających, oceniających i normatywnych, warunkowych i przypuszczających. Tworzenie zdania to działanie intelektualne. Tworzenie różnych rodzajów zdań to podejmowanie różnych rodzajów działalności umysłowej. Schematy (wzory) tych zadań można uznać za modele określonych działań językowych. Poszczególne elementy języka służą podmiotowi do ujęcia celu i przedmiotu tego działania, środków i metod oraz wyniku, czyli sformułowanego zdania.

Odczytywanie utworzonych przez kogoś zdań to odrębna grupa działań umysłowych, skierowanych najpierw na samo zdanie, a następnie na działanie, które doprowadziło do jego utworzenia, i na kontekst tego działania, a dalej na jego możliwe konsekwencje. Odczytywanie zdania to działanie intelektualne prowadzące do utworzenia nowych zdań, zdań o zdaniu oraz do podjęcia – w zależności od rodzaju zdania – innych działań, na przykład sformułowania odpowiedzi w przypadku zdań pytających lub wykonania polecenia w przypadku zdań rozkazujących. Tworzenie różnych rodzajów zdań i ich odczytywanie, łącznie z ich praktycznymi konsekwencjami, to istotny element działalności dydaktycznej, a zarazem czynnik kształtujący i wyrażający umysłowość ucznia i nauczyciela. Wzajemne stosunki zachodzące między zdaniami utworzonymi przez autorów tekstów dydaktycznych i zdaniami utworzonymi przez nauczyciela i uczniów oraz rodzajami tych zdań, mogą stanowić charakterystykę określonego systemu dydaktycznego.

Podjęcie badań nad każdym z aspektów języka – semantycznym, syntaktycznym i pragmatycznym, badań nad strukturą i funkcjami języka edukacji, nad uwarun-

kowaniami tych funkcji, to podjęcie badań nad szeroko pojętymi treściami kształcenia, to – jak się wydaje – wskazywanie nowych perspektyw jej dalszego rozwoju, między innymi poznania struktury i funkcji modalności w edukacji.

### 1.5. Pojęcie dydaktyki przedmiotowej

Na tle powyżej przedstawionych rozważań, należy uznać, że w podobny sposób wskazane jest rozumienie dydaktyki przedmiotowej. Najistotniejszym jej wskazaniem jest podejście systemowe wskazujące na potrzebę badań wszystkich jej elementów składowych. Szczególnie jest to ważne w sytuacji, gdy proces naukowo-techniczny powoduje szybki przyrost nowych treści kształcenia i jednocześnie zwiększone wymagania w zakresie przygotowania absolwentów do oczekujących ich zadań. Zrodziło to z kolei zapotrzebowanie na opracowanie naukowo uzasadnionych zasad, metod organizowania i prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Wśród rozwiązań doskonalenia procesu kształcenia poczesne miejsce zajmują metodyki przedmiotowe, które traktowane są jako swoiste przewodniki metodyczne danego przedmiotu. Myślą przewodnią ich opracowania było wskazanie najbardziej racjonalnych w danych warunkach metod postępowania nauczyciela w nauczaniu określanych treści kształcenia. Były one opracowywane zarówno w szkolnictwie cywilnym, jak i na różnych poziomach kształcenia cywilnego.

Ze względu na fakt, iż nie ma jednoznaczności w rozumieniu pojęcia dydaktyka przedmiotowa, która często utożsamiana jest z metodyką, istnieje potrzeba sprecyzowania obu tych pojęć, określenia ich istoty, oraz miejsca w systemie nauk wśród innych pojęć z obszaru dydaktyki. Powyższe problemy stanowią zasadnicze zagadnienia badawcze, którego próbę rozwiązania zawarto w niniejszym rozdziale.

Na wstępie rozważań potrzebne jest, dla uporządkowania dalszych wywodów, rozpatrzenie dwóch wstępnych zagadnień natury terminologicznej. Mianowicie chodzi o relacje między terminami dydaktyką i metodyką.

*Dydaktyka* termin pochodzenia greckiego – (*didasco* - uczyć, nauczam, *didascolas* - nauczyciel)<sup>10</sup> jest nauką o nauczaniu i uczeniu się. Jest dyscypliną pedagogiczną zajmującą się celami, treściami, procesem, metodami, środkami i organizacją wszelkiego nauczania - uczenia się. Dzieli się na ogólną, która bada zagadnienia odnoszące się do wszystkich przedmiotów oraz szczegółową, zajmującą się specyficznymi zagadnieniami nauczania jednego przedmiotu lub określonego typu czy

stopnia szkoły. Z kolei *metodyka* oznacza zbiór zasad, reguł i dyrektyw jakiejś działalności, umożliwiających skuteczne i ekonomiczne osiągnięcie założonego celu<sup>11</sup>. W tym rozumieniu metodyka jest pojęciem odnoszącym się do skutecznego prowadzenia określonych form i metod nauczania. Tak, więc zasadne jest mówienie o metodyce wykładu, ćwiczenia czy seminarium. Oczywiście każda z tych metod nauczania ma swój cel, określoną procedurę postępowania nauczycielskiego itp.

## 2. Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej

### 2.1. Sztuka operacyjna jako specjalność naukowa

Wyjaśnienie przedmiotu badań dydaktyki sztuki operacyjnej, wymaga wpięrow wyjaśnienia, czym jest sztuka operacyjna, jako dyscyplina sztuki wojennej, jako nauka, bowiem ona w decydującym stopniu wpływa na metodykę tego przedmiotu.

Pojęcie „sztuka operacyjna”, tak jak i „sztuka wojenna”, przechodziło ewolucje i ten proces trwa nadal, stąd zasadne jest wyjaśnienie jego rozumienia w niniejszej pracy. Pojęcie „sztuka operacyjna” było i jest różnie definiowane. Jako pierwszy do polskiej sztuki wojennej problematykę operacyjną wprowadził w 1938 roku ppłk dypl. Stefan Mossor. Swoje myśli zawarł w książce pt.: „Sztuka wojenna w warunkach nowoczesnej wojny”.<sup>12</sup> Poświęcił on cały rozdział działaniom operacyjnym, które rozumiał jako: „plan współdziałania wszystkich sił dla osiągnięcia jednego celu, zebranie wojsk na wybranych kierunkach, przygotowanie dla nich zapasów żywności i amunicji do kilku - czy kilkunastodniowej bitwy, zorganizowanie łączności na tak wielkich przestrzeniach, zawiązanie walk na wszystkich kierunkach w przewidzianym czasie i wreszcie zgranie tych wysiłków, tych wielu wysiłków w ten sposób, żeby daleki, przewidywany zamiar miał być stopniowo, ale konsekwentnie realizowany”.<sup>13</sup> Tak, więc Mossor jako pierwszy w polskiej sztuce wojennej dostrzegł potrzebę wprowadzenia do sztuki wojennej nowego działu, jakim były działania operacyjne.

Mossor dostrzegł, iż działania toczą się na coraz szerszym froncie, a prowadzą je różnorodne siły, których wysiłki nie są ze sobą zgrane, co powoduje w efekcie ich zmarnowanie. Stąd, wskazywał na potrzebę opracowania „planu współdziałania

---

<sup>10</sup> Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s.134.

<sup>11</sup> Tamże, s.367.

<sup>12</sup> Mossor S., *Sztuka wojenna w warunkach nowoczesnej wojny*, Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy, Warszawa 1938.

<sup>13</sup> Mossor S., *Sztuka wojenna w warunkach nowoczesnej wojny*, Warszawa 1968, s.199.

wszystkich sił dla osiągnięcia jednego celu”.<sup>14</sup> A zatem, istotą nowego myślenia, zwanego operacyjnym, było ujęcie w jeden plan działań wszystkich sił „zebranie wojsk na wybranych kierunkach, przygotowanie dla nich zapasów żywności i amunicji, zorganizowanie łączności na tak wielkich przestrzeniach (...) I wreszcie zgranie tych wielu wysiłków w ten sposób, aby daleki przewidywany zamiar mógł być stopniowo, ale konsekwentnie osiągnięty”.<sup>15</sup> Natomiast strategią według Mossora, bezpośrednio posługuje się naczelny wódz. Tym samym dokonał on podziału sztuki wojennej na trzy części, określając, kto powinien każdą z nich zajmować się. Z kolei gen. F. Skibiński w „Rozważania o sztuce wojennej”, definiuje sztukę operacyjną następująco: „Sztuką operacyjną nazywamy ten dział sztuki dowodzenia, w zakresie, którego leży przygotowanie i prowadzenie przez ( w zasadzie) wielkie jednostki wyższego rzędu samodzielnych manewrów i walk, stanowiących ich zadanie, wypełniane na korzyść i w ramach bitwy względnie manewru strategicznego. Rola sztuki operacyjnej polega, więc na budowaniu teorii i budowaniu praktyki takiego dowodzenia. Obejmuje dziedziny studiów, przygotowania i prowadzenia wojsk na polu walki. Teoria i praktyka dotyczy przy tym w jednakowym stopniu wojsk, służb i tyłów.”<sup>16</sup>

Spróbujmy, zatem dokonać analizy tej definicji. Otóż, Skibiński definiuje sztukę operacyjną jako dział sztuki dowodzenia, ale jako ten dział, który zajmuje się manewrami i walkami jednostek wyższego rzędu realizującymi zadania o znaczeniu strategicznym. A zatem, po pierwsze (przedmiotem badań sztuki operacyjnej są manewry wojsk i walki; po drugie - o zakwalifikowaniu tych działań jako przedmiotu zainteresowania sztuki operacyjnej, decyduje znaczenie tych działań. Jeżeli w ich wyniku zostanie osiągnięty cel strategiczny, wówczas takie działania możemy uznać jako działania z zakresu sztuki operacyjnej. Tak, więc u Skibińskiego kryterium podziału stanowi – cel (znaczenie) działań.

Dla potwierdzenia tej tezy gen. Skibiński przytacza przykład 8 armii brytyjskiej. Armia ta działająca w Afryce od sierpnia 1942 roku reprezentowała całość brytyjskich wojsk lądowych na samodzielnym teatrze działań wojennych. Wypełniała, więc zadanie strategiczne, czyli „zasługiwała na miano związku strategicznego”<sup>17</sup> Natomiast od stycznia 1943 podporządkowana została dowódcy 18 Grupy Armii, i z tą chwilą przeszła do wypełniania zadań operacyjnych. Tak, więc 8 armia nie zmieniając swe-

<sup>14</sup> Tamże, s. 199 i dalsze.

<sup>15</sup> Tamże, s. 200.

<sup>16</sup> Skibiński F., Rozważania o sztuce wojennej, Warszawa 1990, s.222.

<sup>17</sup> Tamże, s.219.

go składu, ani rejonu działania przestała być zgrupowaniem strategicznym, a zaczęła funkcjonować jako zgrupowanie operacyjne.

Zgodnie z poglądami gen. Skibińskiego, zaklasyfikowanie działań określonych zgrupowań wojsk do działań operacyjnych lub strategicznych, zależy przede wszystkim od *celu* tych działań, od ich umiejscowienia w szerszym kontekście. Stąd też autor ten proponuje, aby przymiotnik „taktyczny”, „operacyjny”, „strategiczny” był nadawany w zależności od potrzeby i kontekstu. Przypisanie tego przymiotnika jest ważne, ponieważ od niego zależy, czy dane działanie stanowi przedmiot zainteresowania sztuki operacyjnej, czy też innego działu sztuki wojennej.

Jednakże bliższa analiza definicji „sztuka operacyjna” tegoż autora, wskazuje na pewną niekonsekwencję. Uznaje on, bowiem cel działań, jako kryterium wyodrębnienia skali tych działań, ale jednocześnie wskazuje, że działania operacyjne mogą prowadzić tylko jednostki „wyższego rzędu”. Zalicza do nich:

- ◇ Grupę Armii i Armię - jako wielkie jednostki wyższego rzędu;
- ◇ korpus, dywizję, brygadę - jako wielkie jednostki.<sup>18</sup>

Podsumowując powyższe, sformułujmy kilka wniosków wynikających z powyższych rozważań gen. Skibińskiego:

- ◇ sztuka operacyjna jest działem sztuki dowodzenia;
- ◇ dotyczy działań związków wyższego rzędu, które prowadzą działania dla osiągnięcia celu strategicznego;
- ◇ obejmuje teorię i praktykę.

Znanym teoretykiem sztuki wojennej w latach 70-90 minionego stulecia, był prof. K. Nózko. Wywarł on duży wpływ na kształtowanie się poglądów na sztukę wojenną, a tym samym i sztukę operacyjną. W cytowanej poniżej książce, tak definiuje sztukę operacyjną „ przez pojęcie to należy rozumieć teorię i praktykę planowania, przygotowania i prowadzenia samodzielnych i wspólnych operacji przez siły związków operacyjnych lub kilka związków taktycznych różnych rodzajów sił zbrojnych i wojsk, zmierzających do osiągnięcia operacyjnych lub bliższych strategicznych celów wojny na danym teatrze działań wojennych”.<sup>19</sup>

Charakterystyczne w tej definicji jest to, że po raz pierwszy określono, iż sztuka operacyjna zajmuje się *operacją*. Jednocześnie cytowany autor uważa, że sztuka operacyjna obejmuje teorię i praktykę. Teoretyczny aspekt wyraża się w wypracowy-

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 221.

waniu założeń współczesnych operacji, natomiast praktyczny – w realizacji tych praktycznych założeń w różnych sytuacjach taktyczno-operacyjnych i strategicznych.<sup>20</sup> Potwierdzeniem tej tezy jest określenie „sztuka operacyjna jest nauką i sztuką przygotowania, kierowania i prowadzenia współczesnych operacji na lądzie, w powietrzu i na morzu”. Różni ją od taktyki i strategii przede wszystkim:

- ◆ cel działania ( operacyjny) i zadania;
- ◆ siły przeznaczone do działania w celu osiągnięcia postawionych zadań;
- ◆ przestrzeń oraz czas działania;
- ◆ sposób oceny i rozwiązywania problemów ( o ile w taktyce typową oceną jest analiza, o tyle w sztuce operacyjnej jest to przede wszystkim synteza);
- ◆ zakres przewidywań w zakresie planowania, przygotowania, kierowania i prowadzenia współczesnych operacji.<sup>21</sup>

Pełniejsze zrozumienie tych założeń sztuki operacyjnej wymaga wyjaśnienia sposobu rozumienia strategii przez prof. Nożko. Otóż, autor używa pojęcia „strategia wojenna”, która wobec sztuki operacyjnej spełnia rolę zamiaru dla teoretycznej i praktycznej działalności; ukazuje cele i zadania, do których powinna dążyć sztuka operacyjna. Tak, więc istnieje ścisła korelacja między strategią a sztuką operacyjną, wyrażające się m.in. w tym, że założenia sztuki operacyjnej powinny być zgodne z założeniami strategii.

Na podkreślenie zasługuje pogląd prof. Nożko, że sztuka operacyjna jest dyscyplina teoretyczno-praktyczną, bowiem zajmuje się działalnością praktyczną jednocześnie badając ją, a z drugiej strony ma charakter teorii wyrażający się w uogólnianiu wyników badań i na tej podstawie, formułowaniu wskazań praktycznego działania. Na początku lat 90-tych w wyniku rozpadu Układu Warszawskiego polska myśl wojskowa zyskała większą samodzielność, a jednocześnie zaistniała potrzeba wypracowania nowych założeń strategii obronności państwa i koncepcji użycia Sił Zbrojnych RP odpowiadających nowym warunkom geopolitycznego położenia Polski.

Znaczący wkład w rozwój teorii sztuki wojennej w tym okresie wniósł prof. S. Koziej. Poglądy swoje zawarł m.in. w książce pt.: Teoria sztuki wojennej.<sup>22</sup> Autor wiele miejsca w niej poświęcił podstawowym kwestiom związanym z dotychczasowo-

<sup>19</sup> Nożko K., Zagadnienia współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1973, s.106.

<sup>20</sup> Tamże, s.107.

<sup>21</sup> Tamże, s.108.

wym rozumieniem sztuki wojennej, aby na tej podstawie przedstawić własny pogląd. Prof. Koziej powstanie sztuki operacyjnej wiąże z zaistnieniem na polach bitew nowego zjawiska, jakim była operacja. Jej powstanie pociągnęło za sobą narodziny nowego działu w sztuce wojennej, jakkolwiek różnie początkowo go nazywano, wielką taktyką, małą strategią, działaniami operacyjnymi czy też sztuką operacyjną.<sup>23</sup>

Co zatem różni od siebie poszczególne działy sztuki wojennej?. Zdaniem Kozieja, istotna różnica tkwi w charakterze rozpatrywanych problemów i sposobach podejścia do ich rozwiązywania. Najdobitniejszym przykładem jest relacja między siłami a środkami. W sztuce operacyjnej punktem wyjścia są cele i zadania, które należy osiągnąć. Do nich dobiera się siły i środki, tworząc odpowiednie zgrupowania. W taktyce jest odwrotnie.

Z powyższego wynika zasadniczy charakter sztuki operacyjnej jako nauki rzutującej na metodykę jego nauczania. Otóż, uświadomienie sobie celu operacji i zadań, które się nań składają wymaga myślenia indukcyjnego, wyrażającego się w myślowym łączeniu jednostkowych skutków własnego działania w końcowy cel operacji. Jest nim wyobrazeniowy stan, jakiego oczekujemy w wyniku przeprowadzenia operacji ( w odniesieniu do przeciwnika, wojsk własnych i terenu). Jest to myślenie, które pozwala dowódcy określić cel operacji. Natomiast zrozumienie tego celu i „przełożenie” go na zadania dla poszczególnych wykonawców, wymaga myślenia dedukcyjnego. Polega ono na przechodzeniu od ogólnie sformułowanego celu operacji do jednostkowych zadań, których realizacja przez poszczególnych wykonawców przybliży do jego osiągnięcia. Jest to, więc, rozumowanie logiczne prowadzące od racji logicznej (cel operacji) do następstw, rozumianych jako skutki, następujących kolejno po sobie określonych zadań.

Potwierdzeniem tej tezy są słowa S. Mossora „zebranie wojsk na wybranych kierunkach, przygotowanie dla nich zapasów żywności i amunicji, zorganizowanie łączności na tak wielkich przestrzeniach (...) i wreszcie zgranie tych wielu wysiłków w ten sposób, aby daleki przewidywany zamiar mógł być stopniowo, ale konsekwentnie osiągnięty”.<sup>24</sup> Niewątpliwie ważnym środkiem umożliwiającym tworzenie takich planów są różnego rodzaju modele symulacyjne, pozwalające „przećwiczyć” założone warianty działań wojsk.

---

<sup>22</sup> Koziej S., Teoria sztuki wojennej, Warszawa 1993.

<sup>23</sup> Tamże, s.32.

<sup>24</sup> Tamże, s. 200.

Reasumując nasze rozważania mające na celu określenie charakteru sztuki operacyjnej jako dyscypliny naukowej, możemy uznać, iż ma ona charakter indukcyjno-dedukcyjny. Ten właśnie charakter powinien być podstawową cechą metodyki nauczania tego przedmiotu.

Na zakończenie analizy definicji sztuki operacyjnej podajmy najdalej idący pogląd Bogdana Szulca: „Mówiąc dalej o nauce wojennej, będziemy mieli na myśli poznanie zjawiska wojen, w którym to zjawisku walka zbrojna stanowić będzie przedmiot zasadniczych dociekań. Mówiąc zaś o sztuce wojennej, będziemy mieli na myśli umiejętność organizowania i prowadzenia walki zbrojnej włącznie z metodami i technikami jej widzenia”.

Analizą definicji dydaktyki sztuki operacyjnej zajmiemy się w następnym rozdziale. Stanowić ona będzie punkt wyjścia do naszej własnej refleksji na temat pojęcia, przedmiotu i zadań dydaktyki sztuki operacyjnej. Warto też, jak się wydaje, zwrócić uwagę na ewolucję tej dziedziny wiedzy, zwłaszcza w XX w. Zakres jej zainteresowań jest obecnie bez porównania szerszy niż lat temu 50, a nawet 30. Podejmuje ona nowe zadania, doskonali swoje narzędzia badawcze, pogłębia związki z innymi naukami. Postęp w sztuce operacyjnej jest wyraźny, czego wyrazem są m.in. przytoczone wyżej definicje. Oczywiście nie należy brać ich zbyt dosłownie, częściej mówią nam o tym, czym sztuka operacyjna powinna być, rzadziej zaś o tym, czym ona w rzeczywistości jest. Pomiedzy teorią a praktyką istnieje zawsze pewien rozdźwięk. Programy badawcze wybiegają z reguły daleko w przyszłość, a tym samym wytyczają kierunki dalszego rozwoju sztuki operacyjnej i jej dydaktyki.

## **2.2. Przedmiot i zadania dydaktyki sztuki operacyjnej**

Rozważania na powyższy temat pragniemy rozpocząć od oczyszczenia przedpola, a więc od krytyki dotychczasowych definicji dydaktyki (metodyki nauczania) sztuki operacyjnej. Generalnie rzecz biorąc jest w nich zbyt wiele terminów nieostrych, często niejasnych, wręcz mętnych. Nie jest to zapewne sprawą przypadku, lecz wynikiem m.in. braku szerszej refleksji na temat teoretycznych i metodologicznych podstaw współczesnej dydaktyki sztuki operacyjnej. Dziedzina ta rozwijała się dotychczas pod ciśnieniem potrzeb praktycznych, związanych z praktyką szkoleniową wojsk z jednej strony, a potrzebą kształcenia i doskonalenia nauczycieli sztuki operacyjnej z drugiej strony. Jej ambicje poznawcze, teoretyczne były do niedawna

raczej niewielkie, a i dziś jeszcze są kwestionowane przez wielu autorów. Słabość aparatury pojęciowej dydaktyki sztuki operacyjnej ma swe źródło w złożoności badanego przez nią obszaru sztuki wojennej (warto zauważyć wielość definicji sztuki wojennej w ogóle, a w tym sztuki operacyjnej w szczególności i przedmiotu jej badań). Nie łatwo poddaje się on zabiegom definicyjnym porządkującym i klasyfikującym. Nie wierzymy w możliwości skonstruowania jakiejś idealnej, w pełni zadowolającej, powszechnie akceptowanej dydaktyki sztuki operacyjnej. Wszelkie podejmowane próby w tej dziedzinie wywoływać będą zawsze liczne wątpliwości, będą prowokować do dyskusji i polemik.

Dotychczasowe definicje sztuki operacyjnej wskazują przede wszystkim na przedmiot jej zainteresowań. Inny, nie mniej ważny problem stanowi także rozumienie pojęcia dydaktyka przedmiotowa. W niektórych definicjach przedmiot zainteresowania jest zakreślony zbyt wąsko, w innych natomiast - nazbyt szeroko. Były one zbyt wąskie, nawet w stosunku do faktycznego stanu refleksji dydaktycznej. Zastrzeżenia budzić muszą definicje dydaktyki, które ograniczają jej zainteresowania jedynie do edukacji przedmiotowej. Przykładem może tu być definicja, wedle której, "metodyka nauczania przedmiotu", nazywana jest dydaktyką przedmiotową.

Należy, bowiem na dydaktykę przedmiotową spojrzeć znacznie szerzej. Dydaktycy od dawna pisali o „zasadach”, „sposobach” czy też „metodach” nauczania. Rozważali również cele, treści i organizację kształcenia w uczelni, pisali o środkach metodycznych stosowanych w nauczaniu, o podstawach metodologicznych nauczania..

Niewątpliwie prawdą jest, iż większość współczesnych dydaktyków sztuki operacyjnej zajmuje się przede wszystkim nauczaniem tego przedmiotu w akademii, ale przecież są i tacy, którzy interesują się sztuką operacyjną jako praktycy. Oznacza to, iż dydaktyka sztuki operacyjnej jest nie tylko nauką teoretyczną, ale i empiryczną. Podstawowym jej zadaniem jest analiza rzeczywistych procesów edukacyjnych. Dydaktyka sztuki operacyjnej powinna dążyć do wypracowania naukowej teorii nauczania tego przedmiotu, ale nie może tego czynić bez podejmowania prac analityczno-opisowych, eksperymentalnych itp.

Istnieją, jak wiadomo, dwa zasadnicze rodzaje definicji: definicje sprawozdawcze (analityczne) i definicje projektujące (syntetyczne). Definiując dydaktykę sztuki operacyjnej możemy rozumieć to, co pod tym pojęciem dotychczas rozumiano, lub też możemy zaproponować jakieś nowe jego rozumienie. Definicje syntetyczne mają

w mniejszym lub większym stopniu charakter arbitralny, choć i one, z dość oczywistych względów, w jakiejś mierze odwoływać się muszą do przyjętej konwencji językowej.

Proponowana definicja dydaktyki sztuki operacyjnej ma charakter sprawozdawczo-projektujący. Oznacza to, iż z jednej strony starać się będziemy uwzględniać to, co dydaktycy sztuki operacyjnej faktycznie robią, z drugiej zaś wskazać na zarysowujące się już wyraźnie możliwości dalszego rozwoju interesującej nas tu dziedziny wiedzy.

Najogólniej rzecz biorąc dydaktykę sztuki operacyjnej można określić jako naukę o edukacji oficerów w zakresie sztuki operacyjnej, zarówno obecnie jak i w przeszłości. Dydaktyka sztuki operacyjnej zajmuje się złożonymi procesami kształtowania wiedzy i myślenia operacyjnego oraz umiejętności analizowania i oceniania informacji niezbędnych do podjęcia decyzji do działań operacyjnych. W polu jej zainteresowania znajdują się również wszystkie formy przekazu wiedzy operacyjnej, m.in. dzieła popularne, popularnonaukowe, publicystyczne i naukowe, a także szkice i plany zawierające wyobrażenia o przebiegu działań w przeszłości.

Edukacja w zakresie sztuki operacyjnej jest w znacznym stopniu zjawiskiem społecznym, ściśle związanym z poziomem rozwoju danej dyscypliny naukowej, wiedzy pedagogicznej, z istniejącymi strukturami politycznymi, z aktualnym w danym momencie stanem kultury. Nie można jej badać w izolacji, ale w ścisłym związku z całokształtem życia społecznego, w szerokim kontekście zjawisk społeczno-politycznych, cywilizacyjnych, kulturowych itp. Istotny wpływ na nią wywiera, jak pokazują doświadczenia ostatniego dziesięciolecia, sojusze polityczne i wynikające z nich – sojusze wojskowe. Te ostatnie wywierają znaczący wpływ na podejście do kształcenia operacyjno-taktycznego, a przede wszystkim wpływają na dobór celów i treści tego kształcenia. Dobitnym przykładem tej tezy jest potrzeba dostosowania treści kształcenia w Siłach Zbrojnych RP do wymagań w NATO. Jak wynika z naszych wcześniejszych rozważań przedmiot dydaktyki sztuki operacyjnej pojmujemy szeroko. Bada ona wszelkie procesy edukacyjne związane z przyswajaniem i wdrażaniem wiedzy operacyjno-taktycznej. Terminowi temu nadajemy w tym wypadku sens bardzo szeroki; na pojęcie to składa się zarówno składa się naukowa wiedza operacyjna, jak też wiedza taktyczna, zarówno naukowa, jak i praktyczna. Wiedza ta może być zarówno prawdziwa, jak i fałszywa; jedna i druga różnymi drogami dociera do ludzi, kształtuje ich świadomość i działalność praktyczną, oddziałuje na ich

system wartości, a także na wyobrażenia o przygotowaniu i prowadzeniu operacji militarnych.

Dydaktyka sztuki operacyjnej nie jest jednak w pełni „suwerenną panią” na tym obszarze. Edukacja operacyjno-taktyczna oficerów jest również przedmiotem zainteresowania innych nauk, m.in. szeroko rozumianej sztuki wojennej, prawa międzynarodowego, psychologii, socjologii, nauk politycznych itp. Oczywistą jest rzeczą, że analizując dydaktyczne aspekty badanych przez siebie procesów edukacyjnych, dydaktyka sztuki operacyjnej nie może całkowicie pomijać aspektów psychologicznych, kulturowych, socjologicznych itp. Ich uwzględnienie, i to w możliwie szerokim zakresie, jest w wielu wypadkach wprost nieodzowne. Narzuca to konieczność ścisłej współpracy ze wszystkimi dyscyplinami naukowymi, które z takich lub innych względów interesują się operacyjno-taktyczną i badają ją z właściwych dla siebie punktów widzenia

Uwzględniając fakt, iż edukacja operacyjno-taktyczna ma podstawowe znaczenie w edukacji akademickiej, stąd celowe wydaje się wyodrębnienie jej z ogólnej dydaktyki wojskowej. Przemawiają za tym trzy względy:

- ◆ specyficzny charakter akademickiej edukacji operacyjno-taktycznej,
- ◆ znaczny dorobek badań nad kształceniem operacyjno-taktycznym w akademii;
- ◆ wyraźnie określone potrzeby praktyczne związane z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli przedmiotów operacyjno-taktycznych.

Przedmiotem dydaktyki wojskowej jest szeroko rozumiany proces nauczania-uczenia się, samouctwo, studiowania i szkolenia żołnierzy,<sup>25</sup> z wszystkimi jego uwarunkowaniami: naukowymi, metodologicznymi, ogólnie pedagogicznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, politycznymi itp. Specyfiką dydaktyki sztuki operacyjnej, z kolei są wszelkie procesy kształcenia operacyjno-taktycznego w Akademii.

Termin „dydaktyka” użyty jest tu w sposób właściwy. Są pewne specyficzne problemy, związane z edukacją operacyjno-taktyczną oficerów, która w istotny sposób różni się od szkolenia poborowych. W związku z tym są inne cele, treści i metody nauczania. Tak, więc istnieje potrzeba wyodrębnienia dydaktyki sztuki operacyjnej, a szerzej – kształcenia operacyjno-taktycznego, uwzględniającej oprócz zagadnień ogólnych, także specyfikę nauczania tych przedmiotów w akademii.

---

<sup>25</sup> Bogusz J., *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983, s.17.

W tym kontekście chcemy ustosunkować się do używanego przez niektórych dydaktyków pojęcia: „metodyka nauczania sztuki operacyjnej”. Na przykład Cz. Majorek uważa, że „metodyka - jest «nauczaniem metod», dydaktyka natomiast jest teorią nauczania-uczenia się, która obejmuje system twierdzeń i hipotez dotyczących celów, metod, środków i form organizacyjnych procesu kształcenia<sup>26</sup>.

W tym, więc znaczeniu dydaktyka sztuki operacyjnej jest, więc nauką opisującą zjawiska i wykrywającą zależności oraz prawidłowości procesu nauczania-uczenia się tego przedmiotu, podczas gdy metodyka nauczania sztuki operacyjnej jest raczej umiejętnością adaptującą teorię do potrzeb konkretnej działalności, a nawet konkretnego zespołu czynności nauczyciela, na danym poziomie kształcenia, podczas wykładu, ćwiczenia itp. Dydaktyce przypisuje się przede wszystkim, choć nie jedynie, funkcje diagnostyczne, ponieważ bada ona i opisuje pewne stany rzeczy edukacji oraz prognostyczne, ponieważ wykrywa i formułuje zależności oraz prawidłowości występujące w procesie poznania sztuki operacyjnej. Z kolei metodyka spełnia w szczególności także nie jedynie, zadania instrumentalne, polegające na ukazywaniu sposobów i środków efektywnego nauczania-uczenia się w przewidywanych sytuacjach kontaktu dydaktycznego. Pojęć „dydaktyka sztuki operacyjnej” i „metodyka nauczania sztuki operacyjnej” nie można, więc utożsamiać, jakkolwiek byłoby również błędem ich zdecydowane różnicowanie czy wzajemne separowanie. Wszakże mają one w zasadzie ten sam przedmiot zainteresowań a dominacja funkcji przypisywanych jednej i drugiej nie wyraża zupełnego braku ich pokrewieństwa.

Osobiście opowiadamy się za tym, aby terminem „dydaktyka” określać prace poświęcone nauczaniu sztuki operacyjnej na określonym poziomie czy w określonym typie szkół. Można, więc mówić o "dydaktyce nauczania sztuki operacyjnej" w Akademii. Natomiast, możemy także mówić o metodyce różnych form i metod nauczania. Pamiętać powinniśmy jednak o tym, że żadna tego typu "metodyka" nie zastąpi dydaktyki sztuki operacyjnej, której znajomość potrzebna jest wszystkim zajmującym się upowszechnianiem wiedzy operacyjno-taktycznej, nie tylko nauczycielom (także akademickim!), lecz również innym zatrudnionym w wojsku.

Obecnie zajmiemy się zadaniami dydaktyki sztuki operacyjnej. Ograniczymy się w swoich rozważaniach do jej zadań poznawczych i funkcji społecznych. Tak, więc dydaktyka sztuki operacyjnej stara się przede wszystkim opisać w sposób możliwie

---

<sup>26</sup> Majorek Cz., *Dydaktyka historii*, Warszawa 1996, s.247.

adekwatny dawną i współczesną edukację operacyjno-taktyczną, wyjaśnić dokonujące się w niej zmiany, wykryć ich zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania. Dalszym, wcale nie mniej istotnym zadaniem tej dyscypliny, jest poszukiwanie pojawiających się na tym obszarze prawidłowości, a więc formułowanie uogólnień i praw dotyczących edukacji operacyjno-taktycznej, jako całości i poszczególnych jej dziedzin. Realizacja tych zadań umożliwia budowanie teorii, które nie tylko wyjaśniają istniejącą rzeczywistość edukacyjną, ale także, ze względu na występujące w tych teoriach generalizacje i prawa, pozwalają na formułowanie prognoz dotyczących dalszego przebiegu procesów edukacyjnych. Umożliwia to z kolei tworzenie optymalnych modeli edukacji operacyjno-taktycznej.

Dydaktyka sztuki operacyjnej jest nauką empiryczną i zarazem teoretyczną. Nie tylko opisuje i analizuje właściwy sobie zespół nauczania i uczenia się zjawisk pola walki (operacje), ale - o czym już była mowa wyżej - zmierza także do budowania teorii nauczania tych zjawisk. Dydaktyka sztuki operacyjnej stawia sobie zarówno zadania poznawcze, jak też "praktyczne". Dotyczy to w szczególności dydaktyki sztuki operacyjnej na poziomie akademickim, którą zaliczyć można zarówno do nauk "podstawowych", realizujących zadania ściśle poznawcze, jak i stosowanych, dających odpowiedzi na pytania stawiane przez praktykę, w tym wypadku przez praktykę edukacyjną.

Wyważenie proporcji pomiędzy tymi zadaniami jest w wypadku dydaktyki sztuki operacyjnej sprawą bardzo trudną. Spory na ten temat toczą się od dawna i, jak się wydaje, dalekie są od ostatecznego rozstrzygnięcia. Zapewne zawsze będą tacy, którzy będą się starali nadać dydaktyce sztuki operacyjnej charakter bardziej "teoretyczny", inni zaś - bardziej "praktyczny". Naszym zdaniem jest to dylemat w gruncie rzeczy pozorny. Podział na nauki stosowane i podstawowe traci współcześnie na ostrości. Wiele nauk podstawowych ("teoretycznych") podejmuje problemy podsunięte przez praktykę, z kolei nauki stosowane zacieśniają swoje związki z naukami podstawowymi. Tak też jest w wypadku dydaktyki sztuki operacyjnej, która nie lekceważąc potrzeb praktycznych stawia sobie obecnie bardziej ambitne zadania poznawcze niż lat temu nawet trzydzieści.

W tym kontekście chcemy zwrócić uwagę na pewne konsekwencje związane z zarezerwowaniem terminu „dydaktyka sztuki operacyjnej” jedynie dla dociekań spełniających wymogi naukowości. Tylko niewielką ich część można określić jako dzieła ściśle naukowe; przytłaczająca większość publikacji to prace "fachowe", pozbawione

ambicji naukowych, zaspokajające jedynie określone potrzeby praktyki szkoleniowej. Taki charakter mają np. przewodniki metodyczne, poświęcone nauczaniu sztuki operacyjnej w określonych typach szkół, czy w dowództwach. Wielu „publikacjom fachowym” brak jest należytej podbudowy naukowej. W tym miejscu, nawiązując do poczynionych wyżej uwag, chcemy się jedynie przeciwstawić nazbyt rozciągliwemu rozumieniu terminu „dydaktyka sztuki operacyjnej”. Nie można utożsamiać tego pojęcia z każdą wypowiedzią, z każdą książką czy broszurą poświęconą edukacji operacyjnej. Kiedy mówimy o dydaktyce sztuki operacyjnej należy mieć na myśli naukę zajmującą się dydaktycznymi aspektami edukacji operacyjnej, niezależnie od poziomu kształcenia.

Nasze rozważania na ten temat rozpoczniemy od refleksji dotyczącej odbiorców wiedzy operacyjnej. Komu ta wiedza jest potrzebna? Wyodrębnić można, jak sądzimy, cztery zasadnicze grupy odbiorców tej wiedzy. Pierwszą stanowią nauczyciele sztuki operacyjnej w akademiach; sięgają oni do prac dydaktyczno-operacyjnych głównie po to, aby zaktualizować i pogłębić swą wiedzę na temat wykonywanego przez siebie zawodu.

Dla studentów i słuchaczy Akademii Obrony narodowej (druga grupa), wiedza dydaktyczno-operacyjna to przede wszystkim przygotowanie teoretyczne do wykonywania zadań zawodowych (dowódca lub oficer sztabu) lub doprowadzenia w przyszłości takiej lub innej działalności dydaktycznej.

Do grupy trzeciej należą przedstawiciele tych dyscyplin naukowych, które w mniejszym lub większym zakresie wkraczają na teren badań dydaktyki sztuki operacyjnej, a więc nauczyciele innych przedmiotów operacyjno-taktycznych. W pracach tych odnajdują oni interesujący materiał do badań nad treściami, celami i metodami kształcenia operacyjno-taktycznego. Uzyskują tym samym wiedzę operacyjną rozumianą jako podstawę nauczania swojego przedmiotu. Czwarty krąg odbiorców wiedzy dydaktyczno-operacyjnej stanowią twórcy i popularyzatorzy wiedzy z zakresu historii sztuki wojennej. Problematyka upowszechniania wiedzy z zakresu historii sztuki wojennej stanowi, więc element refleksji nad prawidłowościami walki zbrojnej. Wielu uprawia zresztą równoległe, i to na szeroką skalę, działalność badawczą i dydaktyczną, tak się dzieje np. w przypadku pracowników szkół wyższych. Działalność dydaktyczną pojmujemy tu zresztą szeroko, zaliczamy do niej również wygłaszanie odczytów publicznych, pisanie prac popularnonaukowych itp.

W refleksji naukoznawczej rozróżnia się dwojakie funkcje nauki: pro domo sua

i sensu prioprio. Pierwsze sprowadzają się do zaspokajania potrzeb świata uczonych związanych z ich działalnością poznawczą. Funkcje sensu prioprio związane są z oddziaływaniem nauki na zewnątrz, a więc z zaspokajaniem określonych potrzeb społeczeństwa. W tym, więc kontekście możemy wyróżnić, jak się nam wydaje, dwie podstawowe funkcje społeczne dydaktyki sztuki operacyjnej: humanistyczną i "techniczną".

Funkcja „humanistyczna” polega, najogólniej rzecz biorąc, na pobudzaniu do twórczej refleksji nad aktualnym stanem wiedzy i świadomości, nad funkcjonowaniem różnych form kształcenia operacyjno-taktycznego, celami, treściami i metodami nauczania sztuki operacyjnej w akademii i poza nią, warsztatem pracy nauczyciela itd.

Funkcja "techniczna" dydaktyki sztuki operacyjnej polega na tym, iż wyniki jej badań wywierają istotny wpływ na edukację operacyjno-taktyczną. Dotyczy to w szczególności dydaktyki sztuki operacyjnej w akademii. Jej ustalenia w niemałym stopniu przyczyniają się do wzrostu sprawności i skuteczności działań akademii na polu edukacji operacyjno-taktycznej, pozwalają na wypracowanie i wybór najbardziej optymalnych modeli kształcenia, umożliwiają precyzyjne określenie jego celów, dobór właściwych treści, a także na wypracowanie i stosowanie najbardziej skutecznych w danych warunkach metod i środków dydaktycznych.

Zadaniem dydaktyki sztuki operacyjnej jest opisywanie zachodzących w rzeczywistości procesów kształcenia operacyjno-taktycznego, ich wyjaśnianie, przewidywanie ich dalszego przebiegu, a także, o czym była mowa wyżej, praktyczne oddziaływanie na te procesy. Można, więc powiedzieć, że dydaktyka sztuki operacyjnej podobnie jak wiele innych pokrewnych dyscyplin, spełnia następujące funkcje: diagnostyczną, eksplanacyjną, prognostyczną i ściśle praktyczną.

Badania diagnostyczne, bardzo popularne na gruncie "dydaktyki empirycznej", polegają, ogólnie rzecz biorąc, na opisie, analizie i ocenie istniejącego stanu rzeczy, np. wiedzy oficerów w zakresie sztuki operacyjnej, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych itp. Stanowią zazwyczaj punkt wyjścia do dociekań eksplanacyjnych zmierzających m.in. do wykrycia przyczyn bądź też skutków analizowanych zjawisk i występujących w nich zakłóceń. Szczególnie istotną rolę w tej dziedzinie odgrywa eksperyment dydaktyczny. Umożliwia on objęcie kontrolą różnych czynników warunkujących proces kształcenia, a także prześledzenie oddziaływania czynników nowych, wprowadzonych specjalnie do tego procesu przez eksperymentatora. Badania eksplanacyjne sprzyjają głębszemu zrozumieniu złożoności procesów edukacyjnych,

pozwalają na wychwycenie występujących w nich prawidłowości, a także na uzasadnioną i skuteczną ingerencję w ich przebieg.

Dydaktyka sztuki operacyjnej stara się nie tylko odpowiedzieć na pytanie, „*jak jest?*”. Interesuje ją również to, „*co będzie?*”. Badania te umożliwiają przewidywanie przebiegu zjawisk, prognozowanie ich skutków. Oparciem dla takich prognoz są ustalenia dotyczące zaistniałych już faktów dydaktycznych, a także oparte na nich generalizacje, prawa i teorie.

Funkcja praktyczna dydaktyki sztuki operacyjnej polega m.in. na tym, iż umożliwia ona prowadzącym działalność dydaktyczną na tym polu głębsze poznanie złożonych procesów edukacyjnych i ich rozlicznych uwarunkowań metodologicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Wielu nauczycieli oczekuje od dydaktyków sztuki operacyjnej szczegółowych wskazówek dotyczących prowadzenia zajęć operacyjno-taktycznych, stosowania takiej lub innej metody, wykorzystywania takiego lub innego środka dydaktycznego. Nie zamierzamy tu kwestionować potrzeby poradnictwa tego typu. Chcemy jednak z całą mocą podkreślić, iż niewiele ma ono wspólnego z właściwie pojętymi zadaniami dydaktyki sztuki operacyjnej. Formułowanie szczegółowych wskazówek metodycznych należy do zadań kierowników metodycznych zajęć, nie zaś do dydaktyki sztuki operacyjnej.

### 2.3. Aspekty innych nauk w dydaktyce sztuki operacyjnej

Dydaktyka jako nauka pedagogiczna czerpie z dorobku innych nauk w zakresie np.: metod badawczych, języka itp. Podobnie jest z dydaktyką przedmiotową, z tą jednak różnicą, że o ile dydaktyka jest uznawana jest jako samodzielna dyscyplina pedagogiczna, to w zakresie dydaktyki przedmiotowej są znaczne różnice zdań.

W nauce polskiej do niedawna obowiązywał pogląd, iż dydaktyka przedmiotowa (metodyka nauczania) jest subdyscypliną pedagogiczną. Natomiast ostatnio ścierają się dwa poglądy. Według jednych autorów dydaktyka sztuki operacyjnej jest dyscypliną pograniczną, operacyjno-pedagogiczną, według innych - subdyscypliną sztuki wojennej. Próbę pogodzenia obu tych zapatrywań jak sądzimy, będzie następująca propozycja ujęcia definicji: Dydaktyka sztuki operacyjnej ma charakter interdyscyplinarny, plasuje się, bowiem pomiędzy sztuką operacyjną jako nauką, będącą teorią operacji militarnych, a teorią nauczania tj. psychologią nauczania i uczenia się, teorią programu kształcenia, technologią kształcenia itd.

Prezentację własnego punktu widzenia na tę kwestię pragniemy rozpocząć od stwierdzenia, iż dydaktyka sztuki operacyjnej jest dyscypliną młodą, daleką jeszcze od osiągnięcia pełnej dojrzałości metodologicznej. Naturalną jest rzeczą, że dyscypliny młode szukają oparcia w naukach bardziej dojrzałych, mających za sobą dłuższą drogę rozwoju i dysponujących mocnymi już podstawami metodologicznymi. Dla dydaktyki sztuki operacyjnej takim oparciem mogą być bądź to nauki wojskowe, bądź to nauki pedagogiczne. Należy jednak sadzić, że dydaktyka sztuki operacyjnej jest związana ze sztuką operacyjną, a także z naukami pedagogicznymi.

Zastanówmy się teraz, komu dydaktyka sztuki operacyjnej jest bardziej potrzebna: dowódcy (oficerowi operacyjnemu) czy pedagogowi nauczającemu tego przedmiotu? Pierwsza, niejako odruchowa odpowiedź brzmi: pedagogowi. Wystarczy jednak chwila namysłu, aby ją zakwestionować albo przynajmniej poddać w wątpliwość. Dla dydaktyki ogólnej, dydaktyka sztuki operacyjnej jest jedną z wielu „dydaktyk szczegółowych”; dydaktyk „ogólny” interesuje się nią tylko o tyle, o ile wzbogaca ona lub koryguje przyjętą przez niego teorię kształcenia. Inaczej wygląda sytuacja z punktu widzenia nauczyciela tego przedmiotu, jakim jest sztuka operacyjna.

Jest ona dla niego dziedziną niezwykle ważną, mówiącą m.in. o tym, w jaki sposób i w jakiej postaci naukowa wiedza operacyjna jest nauczana wśród oficerów, jakie czynniki sprzyjają temu procesowi, jakie zaś zakłócają jego przebieg. Badania pedagogiczne pozwalają m.in. na wypracowanie optymalnych w danych warunkach modeli upowszechniania naukowej wiedzy i kultury operacyjno-taktycznej w Akademii i poza nią. W tym sensie dydaktyka sztuki operacyjnej jest na usługach kształcenia operacyjno-taktycznego, a tym samym może być uważana za jej *naukę stosowaną*.

Jest już grupa dydaktyków sztuki operacyjnej, która prowadzi równolegle badania z zakresu historii sztuki wojennej, sztuki operacyjnej, taktyki i pedagogiki. Opowiadając się za uznaniem dydaktyki sztuki operacyjnej za subdyscyplinę sztuki operacyjnej, dalecy jesteśmy od tego, aby kwestionować znaczenie jej rozlicznych powiązań z naukami pedagogicznymi, przede wszystkim z teorią kształcenia (dydaktyką ogólną) i teorią wychowania. Swoje stanowisko w tej sprawie sformułujemy w sposób następujący: dydaktyka jest subdyscypliną sztuki wojennej (dotyczy, bowiem jednego z jej działów, jakim jest sztuka operacyjna) i ściśle związaną z naukami pedagogicznymi, z psychologią i socjologią.

Wzajemne relacje między dydaktyką ogólną a tzw. dydaktykami (metodykami)

szczegółowymi są przedmiotem rozlicznych sporów i kontrowersji. Cz. Kupisiewicz, który wykazuje w tej sprawie pewien umiar, pisze np. „Dydaktyka ogólna jest ściśle powiązana ze wszystkimi metodykami nauczania, z jednej, bowiem strony opiera się na wynikach badań prowadzonych przez przedstawicieli dydaktyk szczegółowych, z drugiej zaś formułuje uogólnienia, które są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk.”

Znacznie bardziej radykalne stanowisko zajął swego czasu w tej sprawie K. Sośnicki, dla którego metodyki szczegółowe były jedynie zastosowaniem ogólnej teorii nauczania do specyfiki poszczególnych przedmiotów. K. Sośnicki zalecał, aby autorzy prac metodycznych koncentrowali się na modyfikowaniu ustaleń dydaktyki (ogólnej) i przystosowywaniu ich do potrzeb poszczególnych przedmiotów nauczania. W koncepcji tej metodyki szczegółowe miałyby pełnić rolę służebną wobec dydaktyki ogólnej.

Mamy w tej sprawie odmienne zdanie. Dyskusyjne wydaje się być przede wszystkim twierdzenie, że dydaktyka ogólna „opiera się na wynikach badań prowadzonych przez przedstawicieli dydaktyk szczegółowych”. Wystarczy przejrzeć kilka najbardziej znanych, podstawowych opracowań z zakresu dydaktyki ogólnej, aby się przekonać, że jej uogólnienia opierają się najczęściej na badaniach i eksperymentach związanych z nauczaniem matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Dydaktyk literatury Wojciech Pasterniak stwierdza, iż „badania z zakresu dydaktyki ogólnej nie obejmują swoistych właściwości nauczania poszczególnych przedmiotów”.

Trudno też bez zastrzeżeń przyjąć zdanie Cz. Kupisiewicza, że twierdzenia dydaktyki ogólnej „są podstawą teoretyczną wszystkich metodyk”. Na „podstawę teoretyczną” dydaktyki sztuki operacyjnej składa się wiele dziedzin, nie tylko dydaktyka ogólna, ale także a może nawet przede wszystkim metodologia sztuki wojennej. Nie odmawiając dydaktyce ogólnej miana nauki nadrzędnej nad *metodykami szczegółowymi*, jesteśmy jednocześnie przekonani, iż ustalenia tej dyscypliny wiedzy mogą mieć i mają istotne znaczenie dla tych metodyk.

Jakie korzyści daje dydaktykowi sztuki operacyjnej znajomość dydaktyki ogólnej? Po pierwsze, zapoznaje ona z ogólnymi prawidłowościami procesu nauczania-uczenia się i ustalonymi na ich podstawie ogólnymi zasadami racjonalnego postępowania w tej dziedzinie - zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Jednak trudno niekiedy odróżnić owe ogólne, rzeczywiście uniwersalne prawa, zasady i normy, od uogólnień cząstkowych, dotyczących np. jedynie procesów edukacyjnych związanych z przeką-

zywaniem i przyswajaniem wiedzy operacyjno-taktycznej.

Po drugie, dydaktyka ogólna dostarczyć może dydaktykowi sztuki operacyjnej sprawdzonych, przydatnych także i na gruncie tej dydaktyki wzorów rozwiązywania zagadnień badawczych, a także niektórych metod, technik i narzędzi badawczych. Dydaktyka ogólna ma już za sobą długą historię i jest pod względem metodologicznym bardziej dojrzała od młodszych od niej "metodyk szczegółowych". Dotyczy to zwłaszcza badań empirycznych, znacznie wyżej postawionych, bardziej rozwiniętych w dydaktyce ogólnej.

Po trzecie, dydaktyka ogólna dostarczyć może pewnej konkretnej wiedzy na temat szkolnej edukacji operacyjnej. Zdarza się to wówczas, kiedy dydaktycy „ogólni” zajmują się problemami badań nauczania sztuki operacyjnej. Dydaktycy sztuki operacyjnej bardzo często odwołują się do ustaleń dydaktyki ogólnej. Dotyczy to zwłaszcza problematyki związanej z metodami nauczania oraz metodami, technikami i narzędziami badawczymi stosowanymi w dydaktyce ogólnej. Świadczy to o tym, że związki dydaktyki sztuki operacyjnej z dydaktyką ogólną są nadal żywe.

Dydaktyka sztuki operacyjnej korzysta również z osiągnięć innych nauk pedagogicznych, m.in., a jedną z najważniejszych nauk wspomagających dydaktykę sztuki operacyjnej może i powinna być psychologia. Piszemy „może i powinna”, bo rzeczywista sytuacja w tej dziedzinie jest wysoce niezadowolająca. Poprzednio była mowa o tym, że nasz dorobek w dziedzinie badań nad psychologicznymi podstawami nauczania sztuki operacyjnej jest jeszcze nadzwyczaj skromny. Dydaktykowi sztuki operacyjnej potrzebna jest znajomość nie tylko psychologii ogólnej, ale także psychologii rozwojowej, psychologii uczenia się i psychologii wychowawczej.

Kolejną dyscypliną wspomagającą dydaktykę sztuki operacyjnej jest socjologia. Interesują ją społeczne aspekty sztuki wojennej związane z funkcjonowaniem tradycji w życiu społecznym. Wspomnieliśmy wyżej o żywo obchodzących każdego dydaktyka historii badaniach socjologicznych nad świadomością społeczeństwa polskiego. Socjologia zwraca uwagę na szerszy, społeczny wymiar edukacji obronnej. Dostarcza ponadto metod, technik i narzędzi badawczych, niezbędnych w badaniach empirycznych. Dydaktykowi potrzebna jest znajomość nie tylko socjologii ogólnej, ale także niektórych wyspecjalizowanych działów tej dziedziny wiedzy, m.in. socjologii wychowania i kultury.

Nie sposób tu wymienić wszystkich dyscyplin naukowych posiłkujących dydaktykę sztuki operacyjnej, jest ich wiele. Dydaktyk sztuki operacyjnej sięga po wyni-

ki czy też metody tej lub innej dyscypliny w zależności od realizowanych w danym momencie zadań badawczych. Na koniec naszego przeglądu dyscyplin czy też dziedzin wiedzy posiłkujących dydaktykę sztuki operacyjnej wspomnieć chcemy o logice, teorii poznania i metodologii nauk. Dyscypliny te określają m.in. warunki poprawnego stawiania i rozwiązywania problemów badawczych we wszystkich dyscyplinach naukowych, a więc również i w dydaktyce sztuki operacyjnej.

Współczesna dydaktyka sztuki operacyjnej dąży do zacieśnienia współpracy ze wszystkimi dyscyplinami humanistycznymi, pragnie szerzej wykorzystać ich dorobek i metody badawcze. Otwartość na przemiany dokonujące się w humanistyce stwarza szansę i zarazem nadzieję na dalszy rozwój tej subdyscypliny pogranicza.

#### 2.4. Kompetencje wojskowego nauczyciela akademickiego

Współczesny wojskowy nauczyciel akademicki, którym na ogół jest oficer, spełnia nie tylko funkcje nauczyciela, ale także i wychowawcy. Jest ponadto dowódcą i przywódcą. W tej sytuacji znaczenie kompetencji pedagogicznych w związku z działalnością dydaktyczno -wychowawczą, nie maleje, lecz wzrasta. A zatem, kompetencje pedagogiczne oficera należy uznać za immanentną część kwalifikacji zawodowych, determinujących sprawne i efektywne kształcenie i wychowanie studentów. Dlatego też w procesie kształcenia zarówno w Wyższej Szkole Wojskowej, jak i w Akademii Obrony Narodowej, należy w większym niż dotychczas stopniu położyć nacisk na pedagogiczne przygotowanie oficerów.

Należy, bowiem mieć na uwadze, że oficer posiadający kompetencje pedagogiczne, to osoba uprawniona do podejmowania działalności dydaktyczno-wychowawczej i odpowiedzialna za rezultaty tej działalności. Kompetencje pedagogiczne upoważniają oficera do podejmowania decyzji, wyrażania autorytatywnych i miarodajnych sądów, opinii i ocen we wszelkich kwestiach dotyczących edukacji wojskowej. Oficer z kompetencjami pedagogicznymi jest zdolny do dostrzegania, rozpoznawania i analizowania wielorakich problemów, jakie mogą występować w wojskowej rzeczywistości edukacyjnej i potrafi te problemy rozwiązywać.

W ujęciu strukturalno-funkcjonalnym na kompetencje pedagogiczne składają się:

- kompetencje intelektualne,

- kompetencje komunikacyjne /werbalne i poznawcze/,
- kompetencje sprawnościowe,
- zdolności i talent pedagogiczny,
- walory osobowościowe i system wartości.

Kompetencje pedagogiczne są wypadkową wykształcenia, talentu, motywacji, aktywności własnej i doświadczenia.

Do podstawowych zadań oficera spełniającego funkcje nauczyciela i wychowawcy należy zaliczyć:

- organizowanie procesu szkolenia i kierowanie tym procesem;
- organizowanie procesu wychowania w całokształcie życia wojskowego poprzez edukację obywatelską, praktykę dyscyplinarną oraz działalność kulturalno-oświatową,
- wspieranie rozwoju i opieka nad młodzieżą wojskową w zakresie socjalizacji i formowaniu moralności oraz zapobieganie patologiom społecznym,
- inicjowanie nowych rozwiązań w działalności dydaktyczno-wychowawczej, poprzez konstruowanie własnych, nowatorskich koncepcji edukacyjnych i wdrażanie ich do praktyki.

W świetle powyższego dochodzimy do konstatacji, że oficer „kompetentny pedagogicznie” jest przygotowany profesjonalnie do pełnienia ról: fachowca, menedżera, inspiratora i integratora.<sup>27</sup>

Oficer, jako fachowiec, potrafi dobierać treści kształcenia, aby osiągnąć zakładane cele /kwalifikacje merytoryczne/. Wie, także jakie umiejętności są dla żołnierzy najważniejsze i jak należy je kształtować. Oficer, jako menedżer, jest jednocześnie liderem procesu edukacyjnego. Przewodzi w procesach edukacyjnych, tworzy optymalne warunki i sprzyjający klimat dla wszystkich żołnierzy, którzy w tych procesach uczestniczą. Będąc liderem edukacji, oficer potrafi wywołać i ukształtować pozytywne i aktywne postawy żołnierzy do nauki. Powoduje, że nawet zajęcia, które wymagają dużego wysiłku intelektualnego i fizycznego, stają się atrakcyjne. Lider edukacji posiada bogatą wiedzę na temat form i metod dydaktycznych /kwalifikacje metodyczne/ i umie je właściwie dobrać i zastosować w praktyce. Potrafi również sprawnie porozumiewać się z podwładnymi /kompetencje komunikacyjne/.

Oficer, jako inspirator, potrafi zachęcać i motywować podwładnych do nauki,

<sup>27</sup> Por. K.Denek, *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*.  
<http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.

odkrywać, wyzwalać i rozbudzać ukryte w nich zdolności i zainteresowania.

Oficer, jako integrator, skupia żołnierzy wokół celów, jakie mają osiągnąć, stwarza warunki do poprawnych i życzliwych stosunków interpersonalnych.

#### 2.4.1. Wiedza pedagogiczna

Jednym z istotnych składników kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego jest wiedza pedagogiczna. Pojęcie wiedzy jest wieloznaczne. Wiedza to ogół wiadomości z jakiejś dziedziny, zdobytych dzięki uczeniu się. Człowiek, dzięki zdolnościom poznawczym umysłu, przyswaja, przechowuje i przetwarza wiedzę. Posiadany zasób wiedzy warunkuje aktywność i zachowanie się człowieka.

W perspektywie epistemologicznej składnikami, a zarazem warunkami koniecznymi uzyskania wiedzy są:

- rezultaty poznawcze /sądy, twierdzenia/;
- przekonania /aprobata, odrzucenie, zawieszenie sądu/;
- podstawa przekonań /znajomość metod uzasadnienia sądów/;
- wartości poznawcze /główną wartością poznawczą jest prawda/.

Poznanie ludzkie może być ujmowane w kontekście jednostkowym lub w kontekście społecznym. W kontekście jednostkowym wiedza wyrażana jest poprzez słowa „*wiem, że...*”. Natomiast, w kontekście społecznym adekwatne jest wyrażenie „*wiadomo, że...*”. We współczesnej myśli pedagogicznej wiedza typu „*wiem, że...*”, zastępowana jest przez wiedzę typu „*wiem jak*”. Należy jednak wskazać, że w nowej formule pedagogicznej wiedza nie jest najważniejsza, ważniejsze od niej są wartości, postawy i umiejętności. Z tego powodu, szczególnego znaczenia nabiera problem doboru treści kształcenia, zawierających wiedzę konieczną, selektywną, a przede wszystkim użyteczną.

Ze względu na charakter niniejszych rozważań, najważniejsza jest wiedza naukowa, która wyrosła na gruncie filozofii i zdrowego rozsądku. Czym zatem jest naukowa wiedza pedagogiczna? Możemy przez ten termin rozumieć zasób wiadomości z zakresu nauk pedagogicznych, do których w sensie najbardziej ogólnym zalicza się pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę ogólną i historię wychowania. Współczesna wiedza pedagogiczna, w swym poznawczym wymiarze, odnosi się do trzech zasadniczych pytań problemowych i do trzech sfer:

1. Kim jest człowiek? – sfera faktów.
2. Kim się staje człowiek pod wpływem działania? – sfera działania.

### 3. Kim ma być człowiek? – Sfera wartości.<sup>28</sup>

Powyższe pytania i sfery wyznaczają poznawczy obszar rzeczywistości pedagogicznej.

Pedagogika korzysta z licznych źródeł wiedzy, a mianowicie z:

- praktyki wychowawczej funkcjonującej w rodzinie, w szkole, w wojsku itp.;
- doświadczenia empirycznego związanego z przeżywaniem i refleksją, obserwacją i badaniami zjawisk wychowawczych;
- wszelkiego rodzaju ideologii, odnoszących się do świata wartości, idei i światopoglądów;

W wyniku poznania faktów dostarczanych z tak wielu źródeł następuje gromadzenie całości wiedzy o wychowaniu i rozwoju człowieka. Każdy, z wymienionych poprzednio działów pedagogiki, tworzy i gromadzi swoisty gatunek wiedzy pedagogicznej, wśród których można wyróżnić:

1) wiedzę teoretyczną, opisującą i wyjaśniającą rzeczywistość wychowawczą, na którą składają się działania wychowawców, proces rozwoju człowieka i doskonałość, jaką on ma osiągnąć

2) wiedzę praktyczną, wskazującą style, formy, metody i środki stosowane w procesie wychowania i nauczania oraz ukazującą prakseologiczne zasady działania pedagogicznego;

3) wiedzę empiryczną, wyrażającą przyczynowo-skutkowe zależności zjawisk i zdarzeń jakie zachodzą w procesach rozwoju i wychowania człowieka;

4) wiedzę normatywną, traktującą o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania.<sup>29</sup>

Jak wynika z powyższego podziału wiedzy pedagogicznej, posiada ona zarówno charakter informacyjno-orientacyjny, dotyczący postrzegania rzeczywistości, jak też operacyjno-metodyczny, dotyczący jej zmieniania. Należy podkreślić, iż wiedza pedagogiczna leży u podstaw umiejętności pedagogicznych. Wpływa, bowiem, w istotny sposób na poziom przygotowania merytorycznego oficerów-dowodców do działalności dydaktyczno-wychowawczej.

#### 2.4.2. Podstawowe umiejętności pedagogiczne nauczyciela akademickiego.

<sup>28</sup> J.Gnitecki, Zarządy pedagogiki ogólnej, Poznań 1994, s. 53-54.

<sup>29</sup> Por. S. Kunowski, Podstawy..., wyd. cyt., s. 43.

Drugim ważnym wyznacznikiem kompetencji pedagogicznych oficerów są umiejętności. Między wiedzą a umiejętnościami istnieje ścisła zależność, gdyż umiejętność to sprawność posługiwania się wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań.<sup>30</sup> Inną, bardziej złożoną definicję podaje Z. Chlewiński: „Umiejętność jest konstruktem teoretycznym oznaczającym dyspozycje do efektywnego przeprowadzenia zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania”.<sup>31</sup> Możemy, zatem uznać, że umiejętności pedagogiczne oznaczają zdolność do podjęcia czynności umysłowo-praktycznych, umożliwiających realizację złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych w zmieniających się warunkach.

Proces nabywania i doskonalenia umiejętności pedagogicznych przebiega w trzech etapach:

1. Etap wstępny – następuje tu poznanie i kodowanie w pamięci wszelkich informacji, mediacja werbalna, instruowanie.
2. Etap przystosowawczy – następuje w nim eliminacja błędów, wygładzanie czynności.
3. Etap właściwy – obejmuje doskonalenie umiejętności, gdzie możliwości są prawdopodobnie nieskończone.

W tych właśnie etapach powinno przebiegać kształtowanie umiejętności pedagogicznych oficerów jako nauczycieli akademickich, przy czym nauczanie i doskonalenie powinny przechodzić w stany samokształcenia i samodoskonalenia ustawicznego. Najważniejszym wymiarem profesjonalnych umiejętności oficera - nauczyciela akademickiego jest jego otwarcie na zachodzące zmiany, na konieczność radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się warunkach i sytuacjach działania. Stąd wywodzi się potrzeba, aby potrafił on dokonywać realnej diagnozy i prognozy edukacyjnej i ustawicznie wzbogacał swoje doświadczenia edukacyjne, aby był zdolny do krytycznego namysłu i refleksji, umiał sprawiedliwie oceniać podwładnych, aby potrafił podejmować trafne i odpowiedzialne decyzje.

Podstawowymi umiejętnościami pedagogicznymi współczesnego nauczyciela akademickiego są następujące umiejętności:

1. Umiejętności poznawcze – dotyczące wiedzy, rozwoju intelektualnego

<sup>30</sup> W. Okoń, Nowy słownik..., wyd. cyt., s. 301.

<sup>31</sup> Z.Chlewiński, Kształtowanie się umiejętności poznawczych /w:/ M.Materska i T.Tyszko /red./ Psychologia i poznanie, Warszawa 1992, s. 161.

i moralnego;

2. Umiejętności komunikacyjne – umożliwiające porozumiewanie się ze studentami oraz rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych;

3. Umiejętności organizacyjne – dotyczące podejmowania decyzji w praktyce edukacyjnej i dyscyplinarnej oraz wyrażające zdolność do wykonywania zadań dydaktyczno-wychowawczych;

4. Umiejętności badawcze – wyrażające się w prowadzeniu badań nad własną pracą i doskonaleniem warsztatu pedagogicznego<sup>32</sup>.

Szczegółowe umiejętności pedagogiczne wynikają z funkcji kierowania, a związane są z planowaniem, organizowaniem, motywowaniem i kontrolowaniem działalności dydaktyczno-wychowawczej. Są to umiejętności związane z planowaniem, organizacją i prowadzeniem zajęć dydaktycznych, praktyki dyscyplinarnej.

Przedstawione powyżej intelektualno-sprawnościowe wyznaczniki kompetencji pedagogicznych: wiedza i umiejętności stanowią, naszym zdaniem, wiodące i zasadnicze elementy w przygotowaniu nauczycieli akademickich do pracy wychowawczej

#### **2.4.3. Kompetencje komunikacyjne wojskowego nauczyciela akademickiego.**

Istotnym składnikiem kwalifikacji wojskowego nauczyciela akademickiego są jego kompetencje komunikacyjne. Jakie należy je rozumieć? Otóż, jest to odpowiedni zakres zarówno wiedzy i umiejętności, ale także i fachowość oraz zdolność do posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji, do słuchaczy i do celów, jakie mówiący chce osiągnąć. Pojęcie kompetencji językowej nie wystarcza do wyjaśnienia tego, dlaczego i w jakim celu człowiek mówi. Natomiast kompetencje komunikacyjne oznaczają tę zdolność człowieka, która pozwala mu na efektywne porozumiewanie się z innymi ludźmi.<sup>33</sup>

Nauczyciel posługuje się językiem, w określonej sytuacji społecznej, w odniesieniu do określonego słuchacza i ma w tym jakiś cel. Wszelkie wypowiedzi mają, więc charakter intencjonalny i nawet te same treści inaczej są formułowane w zależności od odbiorcy i w zależności od sytuacji. A zatem w procesie komunikowania się

<sup>32</sup> J. Groskrejc i inni, Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficera-dowódcy w świetle przemian edukacyjnych wyższej szkoły wojskowej, Warszawa, 2000

<sup>33</sup> R. Cialdini, Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Wrocław 1999; W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii, Warszawa 1998.

uczestnicy tworzą i dzielą między sobą informacje po to, by osiągnąć wzajemne porozumienie. Proces ten jest dialogiem, w którym partnerzy komunikacji wymieniają się rolami nadawcy i odbiorcy komunikowanych treści. Właściwe porozumienie w procesie komunikowania się jest możliwe dzięki rozumieniu i wyobrażeniu sobie reakcji partnera. Proces komunikowania się zawiera się w akcie mowy, zaś jej społeczny kontekst jest jednym z elementów tła pozajęzykowego, z którym każdy akt mowy jest związany. W konsekwencji kompetencja komunikacyjna zawiera zdolność do wyboru tła nie tylko wyłącznie merytorycznego, ale również fizycznego i społecznego. Na składnik merytoryczny składają się wątki tematyczne prowadzonych rozmów (plan współdziałania, dyscyplina itp.). Do fizycznego zalicza się: osoby uczestniczące w akcie komunikacji, narzędzia, czas, miejsce przekazu i czynności towarzyszące. Czynniki społeczny obejmuje relacje między partnerami, stopnie tej relacji (np. zależności służbowe), wiek, płeć, pochodzenie społeczne, regionalne, zawód, wykształcenie uczestników.<sup>34</sup>

Kształtując kompetencje komunikowania powinno się zacząć od uświadomienia sobie czynników, które mogą zakłócić porozumiewanie się i od poznania sposobów przeciwdziałania takim zakłóceniom.<sup>35</sup> Kilka grup czynników może zakłócić komunikowanie się:

- cechy nadawcy np.: sprzeczne lub niespójne sygnały, niewiarygodność w przedmiocie wiadomości,
- cechy odbiorcy takie jak np.: brak nawyku słuchania,
- dynamika interpersonalna między nadawcą i odbiorcą np.: semantyka, różnica statusu lub władzy,
- czynniki po stronie otoczenia jak np.: szумы.

Nauczyciel sprawując różne funkcje musi regularnie kontaktować się z różnymi zespołami i poszczególnymi osobami w wielu różnych sprawach. Komunikowanie się może dotyczyć: wykładu, ćwiczenia, a także ogólnych informacji o procesie uczenia się i korzystania z literatury. Ponieważ sprawność komunikowania się zależy od akceptacji wspólnych celów, motywacji do uczestniczenia we współdziałaniu i zaufania, dlatego komunikowanie się jest tym łatwiejsze, im członkowie zespołów mają możliwość angażowania się w wymianę informacji.

<sup>34</sup> R.W.Griffin, Podstawy zarządzania organizacjami, PWN, Warszawa 1996.

<sup>35</sup> A.Biela, Informacja a decyzja, Warszawa 1976, s.30.

Nauczyciele za pośrednictwem komunikowania realizują swoje funkcje dydaktyczno-wychowawcze, a więc kompetencje w zakresie komunikowania się, są integralną częścią kompetencji pedagogicznych. Obecnie kompetencje te nie ograniczają się wyłącznie do ustnego i pisemnego porozumiewania się, w coraz większym stopniu niezbędne są kwalifikacje i znajomość specyfiki przekazu elektronicznego.

Kompetencje interpretacyjne nauczyciela sprawiają, że nadawany jest sens temu wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu poprzez system wiedzy i umiejętności oraz wartości. Dzięki temu możliwe jest formułowanie celów i metod działania oraz postrzeganie podległych studentów zespołów i siebie samego, jako warunków stanowiących możliwości i ograniczenia nauczania. Natomiast kompetencje realizacyjne wyrażają się w wiedzy natury merytorycznej i wynikających z niej umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Owe dwa rodzaje kompetencji uzupełniają się. Kompetencje realizacyjne urzeczywistniają instrumentalną warstwę działania (środki, cele). Natomiast kompetencje interpretacyjne związane są ze sferą działań komunikacyjnych.

Mając z kolei na uwadze aspekt aksjologiczny kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, chodzi o to, aby jego zawodowych możliwości nie ograniczać wyłącznie do wymiaru kompetencji realizacyjnych. Nauczyciel będzie wówczas mniej lub bardziej sprawnym wykonawcą zadań dydaktycznych, których określenie i wybór dokonywane są poza nim (programy szkolenia opracowane na wyższym szczeblu organizacyjnym). Zdominowanie procesu kształcenie przez porządek instrumentalny pozbawia czynność, działania i całą działalność nauczyciela jej twórczego wymiaru<sup>36</sup>, czego przykładem mogą być uzasadnienia podejmowanych decyzji („tak nakazują przepisy”). Praca nauczyciela jest jednak wielowymiarowa, wymaga też kompetencji interpretacyjnych („czy treści, których nauczam są właściwie zrozumiane”). W tym miejscu pojawiają się kolejne pytania o miejsce, związki i zależności przytoczonych przejawów kompetencji komunikacyjnych. Kompetencje komunikacyjne związane są zarówno z racjonalnością instrumentalną nauczania, ale są też mimo ograniczeń instytucjonalnych, charakterystycznych dla wojska jako specyficznej organizacji o przewadze stosunków formalnych, wyrazem kompetencji interpretacyjnych.

Aspekt etyczny kompetencji komunikacyjnych nauczyciela wyrażany może być przez wyzwianie się spod panowania zastanych norm i interpretacji, poprzez wno-

---

<sup>36</sup> R.Wawrzyniak, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym, „Studia Pedagogiczne” T. LXI/1995, s. 127.

szenie w relacje społeczne własnej osobowości. Sprowadzenie kompetencji komunikacyjnych do poziomu kolejnej sprawności wzbogacającej warsztat pracy dydaktycznej sprzyjać może stosowaniu różnego rodzaju socjotechnik, a nawet podejmowaniu działań manipulacyjnych<sup>37</sup>. Powyższa problematyka kompetencji komunikacyjnych nauczyciela i płaszczyzn ich realizacji wskazuje na potrzebę dalszych poszukiwań badawczych.

#### 2.4.4. Inne umiejętności wojskowego nauczyciela akademickiego

Z doświadczeń wynika, że żywa mowa – oddziaływanie werbalne - ma większą moc oddziaływania i większą siłę przekonywania, aniżeli dobrze przemyślany i napisany tekst. Występuje w niej możliwość intensyfikowania mowy ciała, przeżywania treści. Nie doświadczamy jej, gdy ktoś stoi za mównicą i czyta z kartki, od czasu do czasu spoglądając na studentów.

Nauczyciel, który poprzez słowo mówione pragnie motywować swoich uczniów (jedną z funkcji kierowania jest motywowanie) do zaangażowanego uczenia się, odwołuje się w dużej części do sfery emocjonalnej, powinien używać zdań krótkich, pytań bez odpowiedzi, twierdzeń bez dowodu i koniecznie angażować swoje ciało w synchronii do mowy, dążyć, aby zaistniało zjawisko synchronii interakcyjnej.

Wyniki badań wskazują, że werbalne komunikowanie się nauczyciela spełnia kilka funkcji:

- społeczną, poprzez koordynowanie aktywności uczących się,
- psychologiczną, poprzez organizowanie wyższych form życia umysłowego dzięki systemowi językowemu;
- regulacyjną, odnoszącą się do kontrolowania zachowania uczących się

Wartość pragmatyczna kompetencji komunikacyjnych nauczyciela nie jest bezpośrednio uwarunkowana treścią i formą gramatyczną, chociaż np. niedostateczna znajomość wypowiedzanego tekstu (semantyki) znacznie utrudniłaby możliwości komunikowania się.<sup>38</sup> Jest to szczególnie ważne w koordynacji bieżącego współdziałania, np. w ramach ćwiczeń sojuszniczych (tak samo nazywane działanie w rzeczywistości może okazać się inne). W takich uwarunkowaniach wydaje się, iż istotną czę-

<sup>37</sup> M.Jarymowicz, Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi. W: J.Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa 1989; M.K.Mlicki, *Socjotechnika. Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*. Wrocław – Łódź 1986.

<sup>38</sup> K.Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1975, s. 19-36.

ścią kompetencji komunikacyjnych dowódcy, w warstwie komunikowania się werbalnego, jest umiejętność przekazania studentom intencji swojej wypowiedzi.

Bycie nauczycielem akademickim daje pozycję społeczną, która uprawnia do kontroli, a w konsekwencji – przewagi. Rozmówca – student jest na różne sposoby kontrolowany. Byłby to jednak wniosek zbyt uproszczony, uwzględniający zaledwie społeczne uwarunkowania symetrii i asymetrii pozycji podmiotów komunikowania się. Na rzeczywisty poziom wzajemnej kontroli, wpływ mają także cechy indywidualne, osobowościowe skłonności do dominacji lub podporządkowania, ekspansywność, pewność siebie, wysokość samooceny itp.<sup>39</sup>

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela akademickiego w warstwie werbalnej wyrażają się w wiedzy i umiejętnościach stosowania określonych zasad organizacji tekstu, odnoszących się do sposobu budowania wypowiedzi, odpowiadającej wymogom językowym (semantycznym i syntaktycznym). Najważniejsze zasady organizacji tekstu to:

- reguła poprawności gramatycznej i zrozumiałości,
- reguła dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego, czyli np. uwzględnianie w swojej wypowiedzi poprzednich wypowiedzi rozmówcy,
- reguła ekonomiczności, osiągana poprzez jasność i zwięzłość (cechy szczególnie podkreślane w nauczaniu;
- reguła ekspresyjności, jest przestrzegana wówczas, gdy wypowiedzi nadawany jest osobisty i emocjonalny ton, co można osiągnąć między innymi poprzez elementy dykcji (wymowę, artykulację i modulację – siła głosu, czas trwania, wysokość tonu, frazeologia i inne).<sup>40</sup>

Przytoczone reguły mają charakter uniwersalny, a kompetencje komunikacyjne nauczyciela akademickiego w warstwie werbalnej tworzą warunki do uświadomienia sobie, iż niezależnie od pozycji w hierarchii służbowej osoba mówiąca jest oceniana. Są to oceny dotyczące czterech kategorii:

- czy nauczyciel akademicki jest kompetentny, jaką ma opinię u studentów, przełożonych i współpracowników, jako odbiorców w procesie komunikowania się, czy można zaufać jego znajomości omawianego zagadnienia?

<sup>39</sup> J.Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.

<sup>40</sup> J.Bobryk, *Jak tworzyć rozmawiając skuteczność rozmowy*, Warszawa 1995; A.Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa 1994.

- o czy jest uczciwy, przywiązany do wartości trwałych i uznanych, ma przyzwolenie na zwalczanie poglądów, a nie ludzi, którzy je głoszą?
- o czy jest inteligentny oryginalnie przedstawiając argumenty?
- o czy jest sympatyczny - nauczyciel akademicki nie powinien być ponury i odgradzać się od słuchaczy?

Z kolei komunikacja niewerbalna oparta jest na systemie znaków „nieostrych”. Jest ona ikoniczna, ciągła i probabilistyczna, podczas gdy kod werbalny jest arbitralny, wyraźnie artykułowany i stosunkowo mało zmienny, a nawet hermetyczny. Umiejętność odczytywania mowy ciała stwarza szersze możliwości rozumienia człowieka, poszerza nie tylko znajomość ludzi, lecz kieruje uwagę na mowę własnego ciała.<sup>41</sup> Osoba sprawująca funkcję nauczyciela akademickiego prawdopodobnie często zadaje sobie pytania typu: „Jak oddziaływać na innych?”, „Jakie sprawiam na nich wrażenie?”, „Jak potwierdzać, że jestem kompetentny?”, „Jak, kiedy i w jakich warunkach przekazać przykrą dla odbiorców informację?”<sup>42</sup>.

W refleksyjnym stosunku do otoczenia przejawia się świadomość swego oddziaływania na innych, co jest wyrazem kompetencji komunikacyjnych. Jeżeli nauczyciel akademicki będzie sygnalizował, że jest kimś, z kim trzeba się liczyć lub, z kim trzeba będzie się liczyć w przyszłości, to jest wielce prawdopodobne, że będzie odgrywał coraz większą rolę w środowisku. Owo sygnalizowanie musi jednak być adekwatne do rzeczywistych możliwości. Różnice między tym, kim jesteśmy, a tym, kim jesteśmy tylko pozornie, rozpoznawane są bardzo szybko za sprawą mowy ciała. Kompetentne komunikowanie się, to lepsze stosunki z ludźmi i szersza akceptacja – wartości niezbywalne w dowodzeniu. Kompetencje komunikacyjne przejawiają się również w rozumieniu sygnałów przekazywanych przez innych za pomocą ich mowy ciała, nawet, jeśli równoległe nie odbywa się komunikacja werbalna.

Ciałem wywieramy wpływ – pozytywny bądź negatywny – na innych, ale także oddziałujemy na samych sobie.<sup>43</sup> Każdy człowiek oddziałuje na innych za pomocą gestykulacji, mimiki i swojej postawy. Wraz z każdą reakcją drugiego człowieka na owe środki wyrazu dowiadujemy się więcej o nas samych<sup>44</sup>.

Kompetencje komunikacyjne dowódcy będą tym pełniejsze, im bardziej będzie świa-

<sup>41</sup> M. Leary, Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji, Gdańsk 1999, s. 24, 61-65, 126; E. Thiel, Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów, Wrocław 1998.

<sup>42</sup> J.C. Maxwell, Być liderem. Jak przewodzić innym, Warszawa bez r. wyd., s. 52-53.

<sup>43</sup> A.J. Bierach, Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu. Wrocław 1998, s. 16.

<sup>44</sup> L. Tkaczyk, Komunikacja niewerbalna. Postawa, mimika, gest, Wrocław 1998.

domy faktu, że każdą komunikację – czy to werbalną, czy wyrażoną ciałem – należy postrzegać w zależności od tego, kto mówi, kim jest rozmówca (przełożony, podwładny, osoba o podobnej pozycji w hierarchii służbowej) i w jakiej sytuacji odbywa się komunikacja (pierwszy kontakt, raport służbowy, zajęcia szkoleniowe, odprawa służbowa, zebranie, konferencja prasowa, spotkanie towarzyskie). W konsekwencji taki sam komunikat werbalny może, w powiązaniu z innymi elementami sytuacji, miejsca i czasu, znacząco się różnić. Ponadto, osoba mówiąca wykonuje szereg mikroruchów w rytm mowy, jeżeli następuje rytmiczne współdziałanie pomiędzy rozmówcą a słuchaczem, to mamy do czynienia ze zjawiskiem synchronii interakcyjnej, jest ona podstawą ludzkiej komunikacji.<sup>45</sup> Im silniej się ona zaznacza, tym prawdopodobnie większe jest poczucie łączności między rozmawiającymi.<sup>46</sup>

Gestykulacja człowieka jest uzależniona od jego wychowania (uwarunkowania kulturowe), ale także od tego, co zamierza on osiągnąć za pomocą cielesnej ekspresji. Jeżeli mowa ciała ma być przekonująca, to intencje wyrażane werbalnie i niewerbalnie powinny być ze sobą zgodne.<sup>47</sup> Rozkaz, prośbę, negację, zakaz, przyzwolenie, można również wyrazić spojrzeniem, a wyraz twarzy człowieka może być o wiele bardziej przekonujący, niż jego język werbalny.

Nauczyciel akademicki, realizując swoje funkcje kierownicze, nie przejawia ich wyłącznie poprzez wytyczanie celów i kontrolę ich wykonania. Zachowanie się w pomieszczeniu może dużo powiedzieć o charakterze i zamiarach nauczyciela akademickiego oraz poszczególnych studentów. Sposób, w jaki organizują oni sobie miejsce pracy, jak chodzą i stoją – wszystko to jest mniej czy bardziej świadomie analizowane przez otoczenie. Kompetentny komunikacyjnie nauczyciela akademickiego, wie iż zachowując się świadomie w takich sytuacjach, można nauczyć się bardziej precyzyjnie i subtelnie, niż wyłącznie słowami, wyrażać swoje zamiary. Osoby osiągające sukcesy, zachowują się specyficznie, pomimo znacznego zróżnicowania. Kompetencje komunikowania się pozwalają na to, iż postawa zwycięzcy, uniesiona głowa, wyprostowana sylwetka, układ ramion, rozluźniona sylwetka, będą tworzyły obraz człowieka opanowanego, który w sposób rozważny i względnie niezależny wypełnia swoje zadania kierownicze, a jednocześnie uchronią przed oceną negatywną, pomimo pozytywnego w treści komunikowania werbalnego.

<sup>45</sup> A.J.Bierach, *Komunikacja ...*, wyd.cyt., s.23.

<sup>46</sup> Synchronia może mieć również charakter pozorny w relacjach przełożony – podwładny („potakiwacze”).

<sup>47</sup> Takie zgodne zachowania określamy mianem kongruentnych.

### 3. Cele i zadania kształcenia w Akademii Obrony Narodowej.

#### 3.1. Ogólne cele i zadania wyższej uczelni wojskowej

W literaturze podejmującej problemy uczelni wyższych i ich powiązań z systemem społecznym, używa się na ogół kategorii „funkcje założone”. Jest to zrozumiałe, bowiem nie są one zazwyczaj wyraźnie określone; odnoszą się do wszystkich uczelni. Jednak takie ujęcie nie oddaje rzeczywistego obrazu szkoły wyższej jako instytucji wpływu społecznego. Szkoły wyższe są stawiane często wobec zadań, których ustawodawcy nie byli w stanie przewidzieć. Stają one wtedy wobec konieczności „szybkiego reagowania” – podejmowania społecznie ważnych problemów lub inspirowania zmian zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami. W rezultacie zmienia się treść i zakres funkcji już określonych, pojawiają się nowe, dotychczas nie występujące w aktach prawnych, zmienia się hierarchia funkcji. Z tych m.in. względów zasadne wydaje się takie podejście, w którym nie tylko analizuje się funkcje już określone, ale także takie, które pojawiają się w praktyce społecznej lub postrzegane są jako konieczne z punktu widzenia przyszłościowych interesów kraju.

W odniesieniu do Akademii Obrony Narodowej jako wyższej uczelni wojskowej, przedstawiona powyżej konstatacja są jak najbardziej aktualne. Mamy, bowiem z jednej strony nowy układ polityczno-militarny w wyniku, którego, jesteśmy członkiem NATO, co rodzi określone potrzeby dostosowania uczelni do tych wymagań. Z drugiej zaś strony obserwujemy ciągle zmiany społeczno-polityczne w kraju, które z kolei powodują potrzebę nowego podejścia do kształcenia. Uczelnia edukuje nie tylko oficerów, ale także ludzi odpowiedzialnych za bezpieczeństwo państwa.

Możemy, zatem powiedzieć, że uczelnia spełnia dwie grupy funkcji: **zewnętrzne i wewnętrzne**.

##### 3.1.1. Zewnętrzne funkcje akademii

Zewnętrzne funkcje uczelni należy rozumieć jako wynik jej działań mających wpływ na inne systemy lub podsystemy, z którymi jest ona związana. Im więcej jest systemów, na które szkoła wyższa wywiera wpływ, tym więcej realizuje ona funkcji zewnętrznych. Bliższa analiza tego rodzaju powiązań pozwala wyodrębnić cztery podstawowe typy takich funkcji: na rzecz systemu wyższego szkolnictwa wojskowego; systemu edukacyjnego; regionalne; na rzecz makrosystemu.

W tym kontekście istotne są funkcje na rzecz **wojskowego systemu szkolnictwa wyższego**. Uczelnie wojskowe funkcjonują jako elementy wojskowego sys-

temu szkolnictwa wyższego. Określić go można jako ogół instytucji organizujących kształcenie na poziomie wyższym. Charakteryzuje go:

1. zróżnicowanie instytucji kształcenia (stopień organizacji, jedne mają uprawnienia akademickie i wynikające stąd uprawnienia kształceniowe);

2, gwałtowny spadek ilościowy instytucji kształcenia na poziomie wyższym. Jest to ważne, bowiem system wojskowego szkolnictwa wyższego powinien zapewnić możliwość wyższego wykształcenia zgodnie z potrzebami i możliwościami Sił Zbrojnych RP;

3. niski stopień integracji systemu. Integracja na poziomie informacyjnym i współdziałania elementów jest niewielka. Dotyczy to w szczególności powiązań funkcjonalnych pomiędzy akademiemi wojskowymi a wyższymi szkołami oficerskimi. Wzmocnienie wpływu i znaczenia szkół wyższych wymaga podejmowania przez nie zadań mających wpływ na inne wojskowe szkoły wyższe i cały system szkolnictwa wojskowego. Do najważniejszych z nich należą:

- kształcenie wysoko kwalifikowanych kadr nauczycieli akademickich i pracowników nauki dla potrzeb własnych oraz całego systemu wyższego szkolnictwa wojskowego;

- kreowanie kierunków i specjalności kształcenia i przygotowywanie dla nich programów i warunków dydaktycznych;

-upowszechnianie dorobku naukowego w środowiskach naukowych, w tym dotyczącego funkcjonowania wyższej szkoły wojskowej;

Realizowanie tego rodzaju funkcji przez każdą szkołę wyższą jest istotnym czynnikiem:

1. decydującym o potencjale wojskowego szkolnictwa wyższego i jego zdolności do wpływania na system edukacyjny;

2. stymulującym rozwój poszczególnych uczelni i wzbogacania ich możliwości realizowania funkcji wewnętrznych;

.Kolejną ważną funkcją jest **funkcja na rzecz systemu edukacyjnego**. Z określenia systemu edukacyjnego wynika, iż wojskowe uczelnie wyższe mają do spełnienia w tym systemie pewne funkcje. To oczywiste stwierdzenie nie znajduje w rzeczywistości żadnego umocowania prawnego, bowiem żaden z dokumentów najwyższej rangi nie określa tych funkcji w kontekście systemu edukacyjnego.

Związki wojskowych akademii i szkół wyższych z innymi elementami systemu edukacyjnego są zwykle uwarunkowane wieloma czynnikami, a głównie „historyczną

drogą” systemu. W większości krajów zachodniej Europy zakres powiązań uczelni z niższymi instytucjami kształcenia jest rozległy, a wpływy na nie ze strony szkół wyższych znaczne. W naszej praktyce społecznej mamy do czynienia z sytuacją, w której – mimo braku założonych funkcji uczelni na rzecz systemu edukacyjnego – szkoły wyższe realizują szereg zadań wspomagających ten system. Obserwacja tej praktyki, analizy celów społecznych instytucji kształcenia i warunków ich realizowania pozwalają stwierdzić, iż akademia wojskowa w stosunku do instytucji edukacyjnych niższych szczebli powinny:

- spełniać rolę czynnika selekcji pozytywnej, to znaczy gromadzić i doskonalić najlepsze „produkty” niższych elementów systemu – najlepszych absolwentów i najlepszych nauczycieli; najlepsze doświadczenia edukacyjne;

- zasilać system edukacyjny kadrami o najwyższych kwalifikacjach intencjonalnie kreowanymi dla potrzeb tego systemu. Jakość tych kadr decyduje, bowiem jaki „produkt finalny” niższych szczebli kształcenia trafiać będzie do szkolnictwa wyższego;

- wprowadzać do systemu edukacyjnego wyniki naukowych dociekań, w tym odnoszących się do procesów edukacyjnych organizowanych przez elementy jego struktury;

- weryfikować praktykę edukacyjną – być czynnikiem stymulującym innowacyjność.

Wiele zadań z obszaru tych funkcji uczelnie realizują od dawna, ale działania te nie są rezultatem funkcjonalnych powiązań systemowych. Wyraźne określenie tego rodzaju związków jest szczególnie ważne w chwili obecnej. Podejmuje się, bowiem działania reformatorskie w szkolnictwie wyższym. Konkretyzuje się koncepcja reformy wojskowego systemu edukacyjnego. Akademia Obrony Narodowej będzie prowadzić uzupełniające studia magisterskie; natomiast Wyższe Szkoły Wojskowe – będą prowadzić studia licencjackie. Pojawia się, więc, możliwość rozstrzygnięcia wielu problemów ważnych dla zarówno społecznej praktyki edukacyjnej, ale przede wszystkim - wojskowej edukacji. Z tych względów rozstrzygnięcia integrujące system edukacyjny są dziś nakazem chwili.

### **3.1.2. Wewnętrzne funkcje wyższej uczelni wojskowej**

Uczelnię wyższą traktować trzeba jako część systemu społecznego, którego

struktura złożona jest z bardzo wielu elementów wspólnie tworzących cele edukacji społecznej i wojskowej. W tej strukturze działają, bowiem różnorodne podmioty naukowe, dydaktyczne, realizujące wyspecjalizowane zadania związane z głównym nurtem działalności szkoły wyższej. W rezultacie uczelnia jest systemem wysoce złożonym a ten wysoki poziom jej usytuowania powoduje, że w jej środowisku osobowość studenta kształtuje się pod wpływem wielu zróżnicowanych czynników uruchamianych przez różne elementy tej struktury. Wszechstronne wykształcenie studenta-officera stanowi funkcje wewnętrzne akademii.

Ta kategoria funkcji obejmuje ogół zadań uczelni skierowanych na studentów. Oddziaływanie na nich, tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi i osiągnięciu najwyższych kwalifikacji jest najważniejszą sferą działalności szkoły wyższej. Uczelnia oddziałuje, na społeczeństwo a w szczególności na Siły Zbrojne, głównie poprzez swoich absolwentów. To oni stanowią kierownicze kadry instytucji wojskowych a ostatnio także cywilnych; są nosicielami wartości, idei, postaw i wzorów zachowań charakterystycznych dla ludzi wykształconych; decydują o ogólnej kulturze społeczeństwa.

Uzyskiwanie przez szkoły wyższe wysokiej jakości absolwentów wymaga realizowania przez nie wielorakich zadań, dzięki którym tworzone będą sytuacje sprzyjające aktywności studentów, w wyniku, której nabywać oni będą doświadczeń wartościowych z punktu widzenia ich indywidualnego rozwoju i zakładanych celów uczelni. Te sytuacje są wynikiem intencjonalnych działań o charakterze kształceniowym, wychowawczym, wspomagającym indywidualny rozwój.

Jedną z najważniejszych wewnętrznych funkcji akademii jest **funkcja dydaktyczna**. Akademia jest, bowiem instytucją kształcenia, stąd jej najważniejszym zadaniem jest udostępnianie studentom wiedzy naukowej oraz umożliwienie im uczenia się pozwalającego poznawać wybrane obszary wiedzy.

Różnorakie badania nauczycieli akademickich potwierdzają, iż funkcje dydaktyczne spostrzegane są przez nich jako najważniejsze spośród funkcji szkoły wyższej. Należy jednak podkreślić, że pogląd ten nie jest podzielany powszechnie. Część kadry uznaje, iż tak, jak w przeszłości, tak i w czasach współczesnych, zadaniem najważniejszym jest tworzenie wiedzy i poszukiwanie prawdy. Twierdzi się przy tym, iż teza o dominacji funkcji dydaktycznych jest zasadna tylko w odniesieniu do uczelni pozauniwersyteckich, koncentrujących się na przekazywaniu wiedzy gotowej

i jej użytkowaniu.<sup>18</sup> W przypadku akademii, funkcje dydaktyczne są równie ważne jak funkcje badawcze, a nauczyciel akademicki powinien być badaczem, a także dydaktykiem.

W tym aspekcie wielce interesujące są badania E. Wnuk-Lipińskiej z 1993 roku nad świadomością zadań uczelni wyższej wśród pracowników naukowych uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych. Wskazują one, iż pogląd ten nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości uczelnianej. Badani pracownicy naukowci preferują, bowiem wzór uczelni, w której dominują zadania kształceniowe łączone ściśle z działalnością badawczą, przygotowaniem studiujących do zawodu i wychowaniem studentów. W ich świadomości uczelnia wyższa jawi się jako uczelnia o wyraźnej przewadze zadań edukacyjnych. Charakterystycznym jest, iż na zadania badawcze jako pierwszoplanowe wskazało mniej niż połowa badanych pracowników uniwersytetów<sup>19</sup> Pogląd ten znajduje także potwierdzenie wśród wybitnych znawców problematyki uniwersyteckiej. L.Kołakowski rozważając sytuację nauczycieli we współczesnych uniwersytetach pisze: „To, czego się od nas oczekuje, to oczywiście, nauczanie na pierwszym miejscu, a praca badawcza dopiero na drugim; tak jest i tak być powinno. Nie jest dobrze, jeśli traktujemy nauczanie jako uciążliwy dodatek do właściwej pracy, podczas gdy ono jest naszą racją istnienia w murach uczelni”<sup>20</sup>

Jeżeli przyjąć, że funkcje dydaktyczne szkoły wyższej obejmują ogół jej intencjonalnych oddziaływań na studiujących mających zapewnić im wykształcenie wyższe zgodne z obowiązującymi standardami, to oddziaływania te wyrażają się w:

- udostępnianiu studentom wiedzy naukowej w formach zorganizowanych (wykłady, ćwiczenia, seminaria, konwersatoria, praktyki itp.);
- tworzeniu warunków opanowania skutecznych sposobów zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji i korzystania z niej do wielostronnego rozwoju własnych możliwości;
- stymulowaniu aktywności poznawczej studiujących, inspirowaniu i wspieraniu inicjatyw poznawczych wykraczających poza formalny tok studiów;

<sup>18</sup> Gożkowski, 1998, s. 30.

<sup>19</sup> Wnuk-Lipińska, 1966, s. 14-16.

<sup>20</sup> Kołakowski, 1994, s. 10.

- tworzeniu warunków sprzyjających kształtowaniu u studiujących pozytywnego stosunku do wiedzy, własnych potrzeb intelektualnych, własnego rozumu, nabywaniu przez nich postaw.<sup>21</sup>

Różne są koncepcje realizowania funkcji dydaktycznych, w zależności od tego, jakie zadania w obrębie tych funkcji eksponuje się jako najważniejsze i jakie jest w związku z tym wyobrażenie człowieka wykształconego. T.Lewowicki wymienia pięć takich koncepcji:

1. ogólnokształcąca mającą zapewnić możliwie rozległą wiedzę;
2. specjalistyczną, dającą wysokie kwalifikacje zawodowej;
3. personalistyczną, sprzyjającą rozwojowi osobowości studiujących;
4. progresywistyczną, sprzyjającą przygotowaniu do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami;
5. kompetencyjną, sprzyjającą wąskoprofilowanemu i sprawnościowemu przygotowaniu studentów.

Uczelnie wojskowe preferują pewne tendencje lub ich połączenia. W polskich uczelniach tego rodzaju połączenia stają się praktyką powszechną, co silnie różni je z punktu widzenia realizowanych funkcji dydaktycznych.

Spśród wszystkich funkcji wewnętrznych szkoły wyższej, **funkcje wychowawcze** są stosunkowo dobrze rozpoznawane i osadzone w świadomości zawodowej wojskowych nauczycieli akademickich. Rozumienie istoty funkcji wychowawczej szkoły wyższej nie jest niestety jednolite i zależy od tego, jak pojmuje się wychowanie w ogóle, a na tym tle wychowanie w szkole wyższej. Wyodrębniają się tu wyraźnie dwa podejścia. Stanowisko pierwsze za punkt wyjścia przyjmuje szerokie rozumienie terminu „wychowanie”, a za wychowawcze uznaje wszelkie wpływy i oddziaływania, w wyniku, których, kształtuje się osobowość człowieka. W odniesieniu do szkoły wyższej uznaje się, iż wychowawczymi są zarówno intencjonalne oddziaływania osobotwórcze różnych elementów struktury uczelni, jak również wpływy niezamierzone, będące następstwem uczestnictwa studentów w społecznym systemie szkoły wyższej. Stanowisko drugie za punkt wyjścia przyjmuje wąskie rozumienie terminu „wychowanie”. Za wychowawcze uznaje wyłącznie wpływy zamierzone, skierowane na emocjonalno-motywacyjną sferę osobowości człowieka<sup>22</sup>. W tym duchu

---

<sup>21</sup> Pótturzycki, 1994, s. 34;

<sup>22</sup> K., Sośnicki, 1967, s.34

definiuje się też wychowanie w szkole wyższej uznając, iż jest to „ogół tych zabiegów, które zmierzają do ukształtowania w osobowości studenta sfery emocjonalno-wolicjonalnej, a więc wyposażenia go w system postaw, ideałów, wartości i zasad, które wyznaczają jego stosunek do świata”<sup>23</sup>. Takie pojmowanie wychowania prowadzi w konsekwencji do innego niż poprzednie widzenia problemów funkcji wychowawczych szkoły wyższej. Można, bowiem przyjąć, iż instytucja ta spełnia tę funkcję, jeżeli podejmuje określony zespół działań prowadzących w rezultacie do pożądanych zmian w osobowości studenta, przy czym zmiany te dotyczą emocjonalno-motywacyjnej sfery tej osobowości. Istota wymienianej funkcji wyraża się, zatem w celowym kształtowaniu – systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań, motywów i potrzeb, a więc tych elementów psychiki, od których zależy, co absolwenci będą cenić, do czego dążyć, dla jakich celów i jak użytkować będą kwalifikacje ogólne i specjalistyczne nabyte w toku kształcenia w szkole wyższej.

Takie pojmowanie funkcji wychowawczych oznacza, że:

1. uczelnia, tak jak inna instytucja edukacyjna, zakłada pewien kierunek zmian osobowości studenta w postaci stanów rzeczy określonych jako wyniki wychowania;
2. tworzy warunki sprzyjające tym zmianom tworząc określone warunki psychospołeczne i prakseologiczne decydujące o tym, że to co robi sprzyja zmianom rozwojowym w osobowości studiujących i ograniczeniu zmian;
3. wyniki zmian, którym podlegają studenci w toku studiów mogą być wartościowane z punktu widzenia skutków projektowanych,
4. tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi osobowości studiujących wchodzi w zakres funkcji wypełnianych przez ośrodki decyzyjne uczelni i podlega procesom kierowania na równi z innymi dziedzinami działalności.

Jeżeli zatem uznaje się, że szkoła wyższa realizuje swoje funkcje w zakresie wychowania wtedy, gdy w wyniku intencjonalnych zabiegów osiąga zakładane cele, to oddziaływania takie wyrażają się między innymi w:

- dostarczaniu studiującym informacji o ich możliwościach rozwojowych w toku studiów oraz szansach tworzonych przez uczelnię pozwalających ten potencjał rozwojowy „uwalniać”;
- tworzeniu warunków aktywności studiujących, umożliwiającej nabywanie doświadczeń będących czynnikiem niezbędnym rozwoju osobowości;

---

<sup>23</sup> H., Muszyński, 1997, s.19

- tworzeniu warunków do samowychowania poprzez odkrywanie przed studentami pola wyborów i ich następstw, przy założeniu, że decyzje, jakich wyborów się dokonuje należą do studenta;

- tworzeniu warunków sprzyjających kontaktowaniu z osobami mogącymi dostarczać studentom wzorów pełnienia roli studiującego, wzorów moralnych, uprawiania nauki, pełnienia ról zawodowych;

- tworzeniu warunków współdziałania nauczycieli i studentów.

Wymienione tu niektóre tylko przejawy realizowania funkcji wychowawczych obrazują pewien sposób myślenia o ich realizacji, w którym określa się pewne pożądane stany rzeczy, wyznacza się odpowiednie dla nich zadania, tworzy organizacyjne i osobowe warunki realizacji mając świadomość, iż jest to niezbędne, aby uzyskać efekty w postaci zmian rozwojowych w osobowości studenta.

Ranga funkcji wychowawczych uczelni wynika z dwojakiego rodzaju uwarunkowań. Pierwsze, związane są z indywidualnym rozwojem studiujących podczas studiów kształtują się, bowiem ostatecznie najważniejsze dyspozycje osobowościowe człowieka decydujące o jego ideałach, uznawanych wartościach, preferowanych celach życiowych. Jest to równocześnie okres, w którym jednostka ma największe szanse i najlepsze możliwości kreowania siebie i swoich relacji z otoczeniem zewnętrznym. Osiąga, bowiem poziom samoświadomości refleksyjnej umożliwiający poznanie własnego „Ja” i regulowanie swojego funkcjonowania w społeczeństwie. Dzięki temu osobowość studiujących kształtuje się nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, ale także wskutek autonomicznych zabiegów jednostki podejmowanych z myślą o przybliżeniu siebie do jakiegoś „Ja” idealnego.

Drugie, mają charakter społeczny. Realizowane zadania wychowawcze mają bezpośredni wpływ na jakość funkcjonowania absolwentów w ich społecznym otoczeniu. W wyniku realizowania tych funkcji kształtuje się, bowiem orientacja życiowa studiujących, mająca zasadniczy wpływ na to, w jakim stopniu całokształt doświadczeń wynoszonych z uczelni będzie użytkowany przez absolwentów.

### **3.1.3. Funkcje wspomaganie rozwoju studentów**

Uczelnia wojskowa jako instytucja edukacyjna, ma obowiązek wspomaganie rozwoju studenta w toku studiów. Wyraża się ono w celowym działaniu elementów struktury uczelni ukierunkowanym na zaspakajanie życiowych potrzeb studiujących,

które są ważne z punktu widzenia optymalnego wykorzystania przez nich szans stwarzanych przez szkołę wyższą i własnych możliwości rozwojowych.

Pierwsza płaszczyzna, związana jest z zapewnieniem społeczno-ekonomicznego funkcjonowania studentów. Stąd wynika potrzeba:

- zapewnienia warunków socjalnych (domy studenta, stołówki akademickie, zapomogi);
- działań typu opiekuńczego (opieka zdrowotna, wspomaganie rozwoju fizycznego);
- tworzenie materialnych warunków studiowania (czytelnie, biblioteki, pracownie informatyczne, tanie materiały dydaktyczne itp.).

Płaszczyzna druga obejmuje obszar działań związanych z tworzeniem warunków sprzyjających pozadydaktycznej aktywności studentów. Ich harmonijny rozwój wymaga tworzenia sytuacji umożliwiających nabywanie doświadczeń indywidualnych typowych dla życia pozauczelnianego – uniwersalnych, możliwych do wykorzystania w różnych sytuacjach, w różnych rolach, w których absolwent uczelni funkcjonować będzie, a które są trudne do opanowania w sytuacjach dydaktycznych. Stąd potrzebne są działania:

- związane z tworzeniem (współtworzeniem) warunków aktywności studentów w zakresie kultury, sztuki, sportu, turystyki, rekreacji, techniki, gospodarki, polityki;
- związane ze wspomaganie aktywności samorządowej i organizacyjnej studentów;
- związane z aktywnością naukową wykraczającą poza proces dydaktyczny, a wynikająca z indywidualnych zainteresowań i potrzeb poznawczych studentów.

Płaszczyzna trzecia, dotyczy tworzenia warunków rozwoju indywidualności studiujących. Dominacja zbiorowych form w organizacji procesów dydaktycznych, tendencje do eksponowania grupy powodują zatracanie w intencjonalnych wpływach uczelni indywidualności studiujących. Indywidualność ta, to całość cech charakterystycznych jednej i tylko jednej osobie, które nadają jej walor jedyności i niepowtarzalności. Cechy te mogą być czynnikiem wspomagającym własny rozwój i osiągnięcie sukcesu życiowego, a we wspólnotach – być wykorzystywane dla realizowania wspólnego dobra. Indywidualność spostrzegana jest jako pewien stan osobowości ukierunkowany na samorozwój, wykorzystujący intelektualną i moralną swobodę w celu osiągnięcia najbardziej wartościowego, społecznie akceptowanego przejawiania

siebie, rozwijania swoich rzeczywistych możliwości – sił twórczych, umiejętności, talentów

Przedstawione powyżej rozważania dotyczące problemu funkcji uczelni wojskowych wskazują jednoznacznie na znaczny ich zakres. Dotyczy on oddziaływania na cały system kształcenia wojskowego, stanowiący w jakimś sensie element systemu szkolnictwa wyższego państwa. Po drugie - cały czas trwa zmiana tych funkcji. Podlegają one ciągłej zmianie, zarówno, co do istoty, jak i zawartości treściowej. Wynika to z wielu czynników, a mianowicie:

1. wpływ zjawisk społeczno-politycznych na życie w skali globalnej np: rozpad Układu Warszawskiego;
2. strategię rozwoju w polityce społecznej państwa, w tym koncepcja roli edukacji i wyższego wykształcenia w tym rozwoju;
3. tendencje rozwojowe w szkolnictwie wyższym, europejskim i pozaeuropejskim.

Trzeci wniosek dotyczy relacji pomiędzy funkcjami zewnętrznymi a wewnętrznymi. Zmiany w funkcjach zewnętrznych są wymuszane przez społeczne otoczenie uczelni, są warunkiem przystosowania do nowych wymagań, a często decydują o jej „być lub nie być”. Zmiany w sferze funkcji wewnętrznych związane są zazwyczaj z modyfikacjami koncepcji edukacyjnej uczelni. Kolejny wniosek dotyczy stanu świadomości funkcji uczelni u nauczycieli akademickich. Odnoszą się one do problemów odzwierciedlających relacje badania – kształcenie. W relacjach tych obszar służebnych zadań wobec Sił zbrojnych a tym samym, społeczeństwa powinien być wynikiem świadomej decyzji szkoły wyższej.

### **3.2. Cele i zadania kształcenia w AON**

Wyższa uczelnia wojskowa, oprócz zadań naukowo-badawczych spełnia istotne funkcje i zadania w zakresie kształcenia kadr dla potrzeb Ministerstwa Obrony Narodowej, a także dla innych obszarów działalności państwa. Te właśnie obszary przyszłej pracy absolwentów wyznaczają ogólną filozofię kształcenia i wynikające z niej, podstawowe zadania w zakresie dydaktyczno-wychowawczym.

Czynnikiem, który niewątpliwie w dużym stopniu wpłynął na proces kształcenia w AON jest obecność Polski, a tym samym Sił Zbrojnych RP w NATO. Także nowe sposoby rozwiązywania sytuacji kryzysowych w świecie, stawiają jakościowo nowe wymagania wobec przygotowania oficerów do wykonywania zadań. Niewątpliwie

również jest wpływ zmian zachodzących w ostatnim czasie w zakresie dydaktyki, a polegających na odejściu od dydaktyki przyswajania, adaptacji wiedzy, której głównym celem było zapewnienie uczniom możliwości przyswajania wiedzy w postaci gotowych treści do zapamiętania i akceptacji, na rzecz dydaktyki dialogowej.

Przedstawione powyżej w ogólnym zarysie uwarunkowania powodują potrzebę nowego podejścia do przygotowania kadr dowódczo-sztabowych w Akademii. Wskazuje to na potrzebę przeprowadzenia badań zasadniczych determinantów kształtujących proces nauczania w uczelni, stanowiących z kolei podstawę ewentualnych zmian. Zmiany te powinny uwzględniać zarówno założenia nowego prawa o szkolnictwie wyższym, a także obecne i perspektywiczne potrzeby w zakresie ogólnego i zawodowego wykształcenia oficerów. Należy przyjąć założenie, iż poziom wykształcenia i umiejętności oficerów, powinien zapewnić im zdolność do dowodzenia wojskami w warunkach samodzielnych działań i w układzie sojuszniczym, na obszarze kraju i poza nim. Także ważnym wymaganiem wobec wykształcenia absolwentów powinna być możliwość ich szybkiej adaptacji do pracy poza wojskiem.

Należy podkreślić, że jedną z ważnych prób takiej zmiany w uczelni było przyjęcie założenia, iż kształcenie studentów odbywać się będzie w oparciu o program studiów magisterskich. Realizacja tego programu pozwoli na przygotowanie absolwentów do funkcjonowania nie tylko w strukturach sił zbrojnych, ale także poza nimi. Idea włączenia studiów w Akademię w system edukacji szkolnictwa wyższego, stanowiła podstawę doboru szczególnie wiedzy i umiejętności programowych, ustalonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Dlatego też, w nowym programie przyjęto, iż celem kształcenia na Wydziale Wojsk Lądowych na kierunku: zarządzanie i dowodzenie, jest wszechstronne przygotowanie kadr dowódczych i sztabowych zdolnych efektywnie kierować organizacjami, zwłaszcza wojskowymi w różnych sytuacjach. Dążąc do osiągnięcia celu kształcenia, Autorzy programu wskazywali na potrzebę wykorzystania bogatych doświadczeń edukacyjnych ASG i AON. Także istotne znaczenie w osiaganiu celu kształcenia jest dalsze utrzymywanie kontaktów z dowództwami i wojskami, a w rezultacie tego, obok ćwiczeń akademickich, studenci będą mieli możliwość uczestniczyć w ćwiczeniach i innych przedsięwzięciach organizowanych w wojskach.

### **3.3. Przygotowanie osobowo-zawodowe absolwentów AON**

Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że sprawność bojowa i organizacyjna wojska w decydującym stopniu zależy od ludzi. W związku z tym efektywne i skuteczne funkcjonowanie armii uzależnione jest głównie od jakościowego przygotowania jej kadry dowódczo-sztabowej, do realizacji szeroko pojętych celów i zadań proobronnych, włącznie ze stricte militarnymi. Stąd, należy uznać, że dotychczasowy proces kształcenia i doskonalenia zawodowego oficerów wymaga przewartościowania, zgodnego z priorytetami polityki obronnej RP oraz odpowiadającego obecnym i przewidywanym społeczno-zawodowym wymogom służby wojskowej. Potrzeby sformułowane w poprzednim rozdziale wskazują na **interdyscyplinarne przygotowanie oficerów** do działalności kierowniczej.

Analiza i porównanie funkcji i zadań spełnianych przez menedżerów i dowódców upoważnia do wniosku, że są one podobne. Tak, więc można przyjąć, że podstawę przygotowania zawodowego oficerów-dowódców stanowić może menedżerski profil kompetencji profesjonalnych. Z powyższego ogólnego wskazania dyrektywnego wynika, iż dowodzenie wojskami ma wiele wspólnego z problematyką zarządzania. Pragmatyczne funkcje przypisane procesowi dowodzenia pozwalają na utożsamienie decydenta wojskowego z zarządzającym, który zdecydowaną większość swojego czasu służbowego poświęca na *wytarczanie celów, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie podwładnych*. Należy również zaznaczyć, że dowodzenie jednostką wojskową wymaga umiejętności menedżerskich w zakresie zarządzania poszczególnymi rodzajami zasobów wchodzących w jej skład. Zatem za kluczowe dla integracyjnego podejścia do zarządzania oddziałem wojskowym (gospodarczym) należy uznać te umiejętności menedżerskie dowódcy, które pozwalają na sprawne planowanie i koordynowanie funkcjonowania podległego mu potencjału w postaci zasobów ludzkich, rzeczowych, fiskalnych i informacyjnych.<sup>24</sup>

W praktyce społeczno-zawodowej najczęściej eksponowane są kwalifikacje *formalne i rzeczowe*. Te pierwsze związane są z formalnym statusem wykształcenia zawodowego, natomiast drugie są nabywane i doskonalone w toku konkretnego działania, użytecznego dla wykonywanej pracy. A zatem można stwierdzić, że kwalifikacje oficera - dowódcy stanowią część ogólnie pojętych wojskowych kwalifikacji zawodowych, zapewniających sprawne i skuteczne pełnienie funkcji kierowniczych dowódczych, a także administracyjnych w warunkach pokojowego szkolenia wojsk

---

<sup>24</sup> Groskrejc J., (red.), *Kwalifikacje społeczno-zawodowe oficera-dowódcy w świetle przemian edukacyjnych wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa AON 2000, s. 15.

oraz w działaniach bojowych. Utożsamia się je z odpowiednim przygotowaniem dowódców do: kierowania podległymi zespołami ludzkimi, organizowania i prowadzenia działalności szkoleniowo-wychowawczej w środowisku wojskowym, administrowania powierzoną jednostką wojskową oraz utrzymania jej w gotowości bojowej. Z uwagi na współczesne realia wojskowe, integrujące proces dowodzenia z szeroko pojętym zarządzaniem, odniesionym do podległych zasobów ludzkich, rzeczowych, fiskalnych i informacyjnych, szczególne znaczenie przypisuje się menedżerskim aspektom profesjonalnego przygotowania kadr dowódczych. Oznacza to potrzebę wzbogacenia programu kształcenia między innymi o nową problematykę z zakresu teorii i zarządzania, odpowiadającą aktualnym i przewidywanym społeczno - zawodowym potrzebom sił zbrojnych. W tym miejscu warto wskazać, że taki program został opracowany dla studentów Wydziału Wojsk Lądowych na kierunku „Zarządzanie i dowodzenie”. Program ten jest realizowany w praktyce dydaktycznej na Wydziale od lutego 2001 roku. Absolwenci, którzy skończą studia magisterskie według tego programu, uzyskają tytuł zawodowy magistra zarządzania i dowodzenia, co umożliwi im wykonywanie zadań służbowych w wojsku, a także poza nim.

Takie podejście do kształcenia oficerów w Akademii, tzw. „nadmiarowe”, wynika z założenia, że operowanie wiedzą i umiejętnościami na poziomie skuteczności wymaga pewnego nadmiaru kwalifikacji, który warunkuje swobodę i efektywność działania oraz zapewnia swoiste poznawcze bezpieczeństwo w rozwiązywaniu nowych, niekonwencjonalnych problemów.<sup>25</sup>

Przyjęcie powyższego rozumienia istoty kwalifikacji menedżerskich determinuje cele, zakres i treść edukacji ogólnozawodowej kadry dowódczo-sztabowej, w tym przede wszystkim kształcenia operacyjno-taktycznego. W rezultacie tego należy ustalić najważniejsze komponenty kwalifikacji społeczno-zawodowych kadry dowódczej. Możemy zaliczyć do nich m.in.:

- sferę wartości etycznych w postaci norm, reguł społecznych i moralno-zawodowych,
- wiedzę ogólną i zawodową,
- umiejętności i dyspozycje intelektualne decydujące o twórczym, sprawnym myśleniu,
- umiejętności praktyczne (instrumentalne),

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 19.

- doświadczenie zawodowe, wiążące się ze stażem służby.

*Sfera wartości etyczno-zawodowych* wyznacza stosunek oficera do rzeczywistości społecznej, pełnionych obowiązków służbowych oraz do siebie samego. Mając to na względzie, do grupy wartości, cech o charakterze pragmatycznym zaliczyć możemy m.in.:

- wartości sprzyjające ogólnemu rozwojowi osobowemu, tzn. wartości poznawcze, umysłowe, estetyczne i kulturowe,
- wartości, cechy interakcyjne przejawiające się w wysokiej kulturze dowodzenia i zarządzania, opanowaniu, ekstrawertywności, komunikatywności, asertywności, takcie i rozsądku,
- wartości, cechy allocentryczne obejmujące życzliwość, empatię, zaufanie, tolerancję i bezinteresowność,
- wartości, cechy użyteczne decydujące o zaangażowaniu, inicjatywie, pracowitości, samodzielności, wytrwałości, samodyscyplinie i skuteczności poczynań praktycznych.

Podstawowym składnikiem kwalifikacji profesjonalnych jest *wiedza ogólna i zawodowa*, powinna w głównej mierze warunkować kierunek i jakość przemian w sposobie myślenia i działania współczesnych dowódców. Najogólniej rzecz ujmując, w skład wiedzy dowódców wchodzi wiedza profesjonalna i ogólna (ogólnorozwojowa). W zakresie pierwszej z nich, tj. wiedzy profesjonalnej możemy wyróżnić wiedzę stricte specjalistyczną i ogólnozawodową. Z kolei drugi rodzaj wiedzy, tzn. wiedzy ogólnorozwojowej, obejmuje te dziedziny i subdyscypliny naukowe, które decydują o poziomie i statusie wykształcenia ogólnego oficerów-dowódców. Niebagatelne znaczenie w tymże przygotowaniu należy przypisać wiedzy menedżerskiej, opartej na znajomości szeroko pojętych prawideł prakseologicznych służących skutecznemu i efektywnemu myśleniu oraz działaniu.

Natomiast *umiejętności i dyspozycje intelektualne*, determinują w sposób zasadniczy sprawne, racjonalne i zarazem twórcze rozwiązywanie problemów i zadań społeczno-zawodowych. Zmienność, złożoność i niepowtarzalność sytuacji oraz zadań służbowych wymagają od dowódców takich umiejętności i dyspozycji umysłowych, które zapewnią sprawne i efektywne działanie w oparciu o uzyskane i przetworzone przez nich informacje.

Z kolei *umiejętności praktyczne*, będące finalnym produktem wykształcenia oraz doświadczenia zawodowego, stanowią istotny składnik kwalifikacji. W naukach

o organizacji i zarządzaniu utożsamiane są one z umiejętnościami wykonawczymi decydentów, zaangażowanymi w proces kierowania szeroko pojętymi zasobami. Chodzi tu o umiejętności społeczne, rozumiane jako zdolności do współdziałania z innymi ludźmi, rozumienia ich i motywowania do skoordynowanej pracy, oraz umiejętności organizatorskie rozumiane jako zdolność postrzegania organizacji jako całości i współzależności jej części.

Ponieważ rodzaj i zakres praktycznych umiejętności menedżerskich oficerów powinien odpowiadać ich pozycji zajmowanej w hierarchii służbowej wojska, stąd istnieje potrzeba ich zróżnicowania. Tak, więc stricte specjalistyczne umiejętności powinni mieć przełożeni podstawowego szczebla dowodzenia, których działanie jest ściśle podporządkowane wąskiemu profilowi zawodowemu określonego stanowiska służbowego lub pełnionej funkcji.

Kompetencje dowódcy obejmują wiedzę, umiejętności i zachowania pożądane i zarazem niezbędne na określonym stanowisku organizacyjnym. Zasadniczą funkcją dowódcy jest funkcja zarządcza, co wynika z charakteru zadań realizowanych przez dowódcę. Do najczęściej wymienianych funkcji zarządczych, realizowanych przez dowódcę należą :

- *planowanie* - wybór celów, strategii, procedur ich osiągnięcia, sposobu podejmowania decyzji,
- *organizowanie* - ustalanie struktury ról wykonawców w planie operacji, walki,
- *zarządzanie zasobami ludzkimi* - planowanie zasobów ludzkich, dobór, rozwój i szkolenie podwładnych itp.,
- *przewodzenie* - wpływanie na ludzi tak, aby podchodzili oni z entuzjazmem do osiągnięcia grupowych celów, motywowanie, komunikowanie,
- *kontrolowanie* - mierzenie i koordynowanie realizowanych działań podwładnych, gwarantujące osiągnięcie celów i planów działania.

Ponieważ wszystkie wymienione funkcje zarządzania, można uznać za adekwatne dla profesjonalnej działalności współczesnych dowódców, uwzględniając oczywiście warunki służby wojskowej determinujące ich zakres i specyficzną treść możemy, zatem wyróżnić następujące rodzaje umiejętności, które należy kształcić w procesie studiów w AON. Będą to następujące grupy umiejętności:

- *umiejętności techniczne* - niezbędne do wykonywania zadań związanych z daną organizacją, stosowaniem właściwej dla niej techniki i technologii,

- *umiejętności interpersonalne* - obejmujące umiejętności nawiązywania kontaktów, rozwiązywania konfliktów, motywowania, sprawiedliwego oceniania pracowników, współpracy z otoczeniem społecznym organizacji,

- *umiejętności koncepcyjne* - zapewniające zdolność abstrakcyjnego i zarazem strategicznego myślenia oraz działania, rozpoznawania złożoności sytuacji i rozumienia relacji między jej elementami, itp.,

- *umiejętności diagnostyczne i analityczne* - zawierające umiejętności analizowania i diagnozowania problemów w organizacji, podejmowania racjonalnych i najbardziej efektywnych decyzji.

Uwzględniając specyficzne właściwości środowiska wojskowego, do kluczowych sprawności decydenckich oficerów możemy zaliczyć m.in. :

1. w grupie umiejętności koncepcyjnych :

- zdolność do myślenia abstrakcyjnego i jednocześnie twórczego,
- umiejętność systemowego, prognozowania i programowania szeroko rozumianych przedsięwzięć służbowych,
- umiejętność sprawnego wytyczania oraz formułowania celów i zadań o charakterze działaniowym,
- umiejętność podejmowania decyzji w warunkach ryzyka i zmiennych sytuacjach zadaniowych,
- umiejętność opracowywania wielowariantowych działań w zależności od warunków i specyfiki przedsięwzięć realizowanych przez jednostkę wojskową.

2. w grupie umiejętności diagnostyczno - analitycznych :

- umiejętność dostrzegania, identyfikowania i rozwiązywania problemów,
- umiejętność samodzielnego wartościowania nowych tendencji, zjawisk występujących w szeroko pojętej rzeczywistości wojskowej,
- umiejętność przewidywania skutków podjętych decyzji i działań,
- umiejętność ustalania przyczyn powodzeń i niepowodzeń w pracy zawodowej,
- umiejętność samooceny własnych dokonań w zakresie działalności służbowej,
- umiejętność rozpoznawania osobowych, rzeczowych, fiskalnych i środowiskowych możliwości realizacyjnych założonych celów i zadań.

### 3. w grupie umiejętności technicznych :

- znajomość procedur, metod i technik służących sprawnej oraz skutecznej realizacji funkcji immanentnie przypisanych procesowi dowodzenia wojskami a także zarządzania strukturami organizacyjnymi sił zbrojnych,
- znajomość przepisów prawnych i dokumentów normatywnych, regulujących istotę oraz przebieg służby wojskowej,
- umiejętność pozyskiwania, gromadzenia, selekcjonowania i przetwarzania informacji szczególnie przydatnych dla pełnionej funkcji,
- umiejętności związane z ustawicznym doskonaleniem dowódczego stanowiska pracy,
- umiejętności metodyczne zapewniające optymalny wybór form, metod i środków kształcenia oraz wychowania wojskowego,
- umiejętności kontrolno-oceniające pozwalające na obiektywne wartościowanie rezultatów (efektów) pracy podwładnych oraz ich właściwy dobór do realizowanych celów i zadań służbowych,
- umiejętność samodoskonalenia zawodowego.

### 4. w grupie umiejętności interpersonalnych :

- umiejętności komunikowania społecznego,
- umiejętności pomocne w rozwiązywaniu konfliktów międzyludzkich w środowisku wojskowym,
- umiejętność pracy w zespole,
- umiejętności integrujące podwładnych wokół przyjętych celów i zadań,
- umiejętność przekonywania, przemawiania, prowadzenia dyskusji i negocjacji,
- umiejętność motywowania podwładnych do działania,
- umiejętność ustalania i kształtowania wzorów zachowań i norm grupowych właściwych służbie wojskowej,
- umiejętność współpracy z mediami oraz środowiskiem społecznym garnizonu,
- umiejętność reprezentowania instytucjonalnych interesów wojska na ze-

wnątrz.<sup>26</sup>

Powyższy zestaw umiejętności i zachowań oficerów stanowić może zestaw **celów kształcenia, wyznaczający z kolei dobór treści kształcenia operacyjno-taktycznego**. Jednocześnie uświadamia potrzebę zmian w metodyce nauczania dowódców, a istotną pomocą w realizacji tego celu powinno być niniejsze opracowanie. Obecnie coraz częściej wśród wymienionych funkcji eksponuje się również **przewodzenie**, od którego w dużej mierze uzależnione jest aktywne angażowanie się podwładnych w osiąganie i realizację wspólnych celów oraz zadań służbowych. Przywódca charakter dowodzenia warunkowany jest przede wszystkim:

- ścisłym związkiem procesu dowodzenia z przewodzeniem, stąd skuteczne dowodzenie powinno być jednocześnie przewodzeniem,

- psychospołecznym wymiarem dowodzenia, bowiem z psychologicznego punktu widzenia jest to oddziaływanie na osobowość podwładnego i zawsze wywołuje w niej większe lub mniejsze zmiany,

- cechami i umiejętnościami przywódczymi dowódcy, które tworzą jego autorytet. Jego źródłem są szczególne uzdolnienia, sprawności i osiągnięcia, a także rozległa i głęboka wiedza oraz zakres osobistego doświadczenia życiowego i zawodowego,<sup>27</sup>

- podmiotowym traktowaniem podwładnych, przejawiającym się w poszanowaniu ich godności osobistej, co oznacza, że dowodzenie oparte na przewodzeniu powinno motywować podwładnych do działania i jednocześnie angażować emocjonalnie i intelektualnie w wykonywane zadania.

Także w praktyce dowodzenia należy uwzględnić wymagania wynikające z teorii *przywództwa sytuacyjnego* opierającej się na założeniu, że nie ma, idealnego stylu przywództwa. Oznacza to, że skuteczny lider - to taki, który umie dostosować swój styl i metody działania do konkretnych, zmieniających się warunków. A więc o stylu przewodzenia decydują różnorodne czynniki, wśród których na szczególną uwagę zasługują:

- pozycja lidera - im jest ona wyższa, tym łatwiej akceptowana jest jego dominacja,
- ranga i ciężar gatunkowy realizowanych celów i wykonywanych zadań,

<sup>26</sup> Tamże, s.27 i dalsze

<sup>27</sup> Zob. Jedynak S. ( red. ), *Słownik etyczny*, Lublin 1990; Zbiegień - Maciąg L., Pawnik W., *Zarządzanie organizacją*, Kraków 1995.

- stosunki pomiędzy liderem a pracownikami - im są one lepsze tym łatwiej jest kierować podwładnymi,

- stopień społeczno - zawodowej dojrzałości podwładnych, tzn. ich kompetencje, zaangażowanie i chęć brania odpowiedzialności za realizację zadań, etap rozwoju, na którym się znajdują jako grupa współpracujących ze sobą ludzi.

Reasumując wnioski odnoszące się do wymagań kształcenia oficerów-dowódców przygotowanych do sprawowania funkcji decydenckich w strukturach sił zbrojnych można stwierdzić, że:

- profesjonalne przygotowanie oficerów pionu dowódczo-sztabowego należy wzbogacić o założenia kształcenia adekwatne dla szeroko pojętych współczesnych kadr kierowniczych;

- różnorodność celów i zadań służbowych przyszłych absolwentów AON, związana z przeobrażeniami zachodzącymi w armii, wymaga od nich umiejętności stricte menedżerskich w zakresie planowania i koordynacji podległych im zasobów ludzkich, rzeczowych, fiskalnych i informacyjnych;

- uwzględniając psychospołeczne aspekty procesu dowodzenia, szczególne znaczenie należy przypisać problematyce przywództwa w wojsku.

Wśród kompetencji oficera najczęściej wyróżnia się kompetencje dowódcze, przywódcze, administracyjne, prawne, zawodowe, społeczne, komunikacyjne itp. Współczesny oficer jest nie tylko dowódcą i przywódcą, ale także nauczycielem i wychowawcą. Przy integracji działalności dowódczej z działalnością dydaktyczno-wychowawczą, znaczenie kwalifikacji pedagogicznych wzrasta. Oficer posiadający kompetencje pedagogiczne, to osoba uprawniona do podejmowania działalności dydaktyczno-wychowawczej i odpowiedzialna za rezultaty tej działalności.

Do podstawowych zadań oficera spełniającego funkcje nauczyciela i wychowawcy należy zaliczyć:

- organizowanie procesu szkolenia żołnierzy i kierowanie nim;
- organizowanie procesu wychowania w całokształcie życia wojskowego poprzez edukację obywatelską i praktykę dyscyplinarną;
- wspieranie rozwoju i opieka nad młodzieżą wojskową w zakresie socjalizacji i formowaniu moralności oraz zapobieganie patologiom społecznym,
- inicjowanie nowych rozwiązań w działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Do realizacji zadań w wymienionym zakresie, oficerowi potrzebna jest **wiedza pedagogiczna i umiejętności**. Naukowa wiedza pedagogiczna, to zasób wiadomości z zakresu nauk pedagogicznych, którą możemy podzielić na:

- wiedzę praktyczną, wskazującą style, formy, metody i środki stosowane w procesie wychowania i nauczania oraz ukazującą prakseologiczne zasady działania pedagogicznego;
- wiedzę empiryczną, wyrażającą przyczynowo-skutkowe zależności zjawisk i zdarzeń jakie zachodzą w procesach rozwoju i wychowania człowieka;
- wiedzę normatywną, traktującą o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania;
- wiedzę teoretyczną, opisującą i wyjaśniającą całą rzeczywistość wychowawczą, na którą składają się działania wychowawców, proces rozwoju człowieka i doskonałość, jaką on ma osiągnąć.<sup>28</sup>

Wiedza pedagogiczna, we wszystkich zaprezentowanych odmianach, leży u podstaw kompetencji pedagogicznych i w istotny sposób wpływa na przygotowanie merytoryczne oficerów-dowódców do działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Kolejny obszar kwalifikacji pedagogicznych oficera-dowódcy stanowią umiejętności. Między wiedzą a umiejętnościami istnieje ścisła zależność, gdyż umiejętność to sprawność posługiwania się wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań.<sup>29</sup> Umiejętności pedagogiczne oznaczają, zatem gotowość do podjęcia czynności umysłowo-praktycznych, umożliwiających realizację złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych w zmieniających się warunkach.

Przedstawione powyżej: **wiedza i umiejętności** stanowią, moim zdaniem, wiodące i zasadnicze elementy w przygotowaniu oficerów do pracy wychowawczej.

### 3.4. Proces kształcenia na Wydziale Wojsk Lądowych AON

Odpowiednio do przedstawionych powyżej wymagań w zakresie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych w Akademii zorganizowany jest proces kształcenia na Wydziale Wojsk Lądowych. Z celu kształcenia wynikają dla studentów szczególne zadania w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz kształtowania podstawowych wartości i cech osobowych. Z powyższego wynika, że kształcenie w uczelni ukierunkowane jest na kształtowanie wzajemnie uzupełniających się grup cech, wła-

<sup>28</sup> Por. Kunowski S., *Podstawy...*, wyd.cyt., s. 43.

<sup>29</sup> Okoń W., *Nowy słownik...*, wyd.cyt., s. 301.

ściwych oficerowi jako:

- **dowódcy**, a więc dysponującego niezbędnym zakresem wiedzy i umiejętności zawodowych odpowiedniego szczebla dowodzenia, zapewniających skuteczne pełnienie funkcji sztabowych, dowódczych i administracyjnych;
- **przywódcy**, potrafiącego przekonać podległy zespół do swoich postaw i systemu wartości, inspirować poszczególnych jego członków do spełniania pożądanych ról społecznych i charakteryzującego się umiejętnościami menedżerskimi z zakresu kierowania zespołami ludzkimi;
- **specjaliście wojskowemu**, który posiada zarówno wiedzę, jak i umiejętności taktyczno-specjalne w zakresie wykorzystania możliwości technicznych sprzętu bojowego oraz optymalnie wykorzysta ich walory w ewentualnej walce;
- **absolwentowi uczelni wojskowej**, o gruntownym przygotowaniu ogólnym i szerokich horyzontach myślowych, zdolnego do zajmowania stanowisk służbowych, na których wymagane jest posiadanie wykształcenia wyższego oraz samodzielne doskonalenie swojej osobowości, a zwłaszcza o wyrobionej wewnętrznej potrzebie podnoszenia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji ustawicznej;
- **obywatela państwa**, o ugruntowanej świadomości patriotyczno-obronnej, zdolnego do poświęcenia życia w służbie Ojczyzny, o rozbudzonych ambicjach edukacyjnych, przygotowanego do aktywnego życia i pełnienia przyszłych funkcji społecznych i zawodowych.<sup>30</sup>

W wyniku realizacji zadań dydaktycznych absolwenci wyposażeni zostaną w gruntowną i wszechstronną wiedzę z zakresu teorii i praktyki kierowania organizacjami wojskowymi (militarnymi). Będą to osoby, które potrafią twórczo rozwiązywać problemy szkolenia pokojowego, działań na obszarze kraju i poza granicami, zwłaszcza w operacjach pokojowych, ze szczególnym uwzględnieniem problemów decyzyjnych i planowania złożonych przedsięwzięć organizacyjnych. Ponadto absolwenci będą przygotowani do wykonywania obowiązków w organizacjach militarnych i administracyjnych w zakresie funkcjonowania systemu obronnego państwa oraz w wyższym szkolnictwie.

Program kształcenia na Wydziale Wojsk Lądowych zakłada realizację tego celu w procesie dydaktycznym trwającym dwa i pół roku i obejmującym pięć semestrów. Każdy z semestrów ma ściśle określony cel, którego realizacja stanowi ko-

---

<sup>30</sup> Scibiorek Z., Zieliński J., *Uzupełniające studia magisterskie na kierunku „Zarządzanie i dowodzenie” w Wydziale Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej, s.6 i dalsze.*

rzystne następstwo do kontynuacji nauczania w kolejnym semestrze.

I tak, semestr pierwszy - poświęcony jest przede wszystkim pogłębianiu znajomości języka, a także problematyce bezpieczeństwa państwa i bezpieczeństwa międzynarodowego. Treści te są uzupełniane wybranymi zagadnieniami pedagogiki oraz filozofii bezpieczeństwa i socjologii wojska.

Natomiast drugi semestr ma na celu stworzenie w umysłach studentów podstawy systemu wiedzy o sztuce wojennej. W związku z tym treści dotyczą istoty i charakteru sztuki wojennej, podstawowych pojęć w niej obowiązujących oraz zasad, którymi należy kierować się w przygotowaniu i prowadzeniu walki zbrojnej. Ponadto celem kształcenia w tym semestrze jest zgłębienie zasad organizacji i zarządzania specyficznymi organizacjami – organizacjami wojskowymi. Wiedza ta powinna stanowić trwałe podstawy teoretyczne studiów w kolejnych semestrach. Z kolei semestr trzeci obejmuje problematykę działań taktycznych, a czwarty - działań operacyjnych. Podstawowym celem kształcenia studentów w tych semestrach pozostaje gruntowne zgłębienie wiedzy taktycznej i operacyjnej oraz nabycie umiejętności w zakresie rozwiązywania złożonych problemów pola walki i związanych z pokojowym funkcjonowaniem wojsk i sztabów. To także kontynuacja zagadnień z teorii i praktyki zarządzania i dowodzenia, zwłaszcza w ćwiczeniach głównych i doskonalących przez rozwiązywanie problemów pola walki.

W semestrze piątym, studenci poznają podstawowe problemy udziału wojsk w operacjach pokojowych. Doskonałą też kwestie dotyczące organizacji i zarządzania. W semestrze tym studenci przygotowują także prace magisterskie.

Aby efektywnie wykorzystać czas studiów, a także sprawnie osiągnąć założone cele kształcenia, przyjęto w semestrach stosowny układ zajęć obejmujący cykl teoretyczny związany z problematyką taktyczną (operacyjną) rozpatrywaną w danym semestrze;

- ćwiczenie główne prowadzone w formie zajęć grupowych;
- seminaria, konwersatoria i repetycje w celu podsumowania i ugruntowania zdobytej wiedzy;
- ćwiczenie doskonalące, prowadzone głównie w formie dowódczo-sztabowej;
- sesję semestralną w celu oceny stanu nabytej wiedzy i umiejętności.

Kształcenie studentów prowadzone jest w *systemie zintegrowanym*, tj. w grupach obejmujących wszystkie specjalności wojsk lądowych. Tym nie mniej zachowa-

ne są specjalności oficerów. Problemy specjalistyczne będą rozwiązywane w kontekście problematyki taktyczno-operacyjnej. Pogłębianie wiedzy i umiejętności z zarządzania i specjalistycznych odbywać się też będzie – jak już wspomniano – podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych oraz przygotowania prac rocznych i magisterskich. Tak, więc zapewnia się wszystkim studentom – niezależnie od ich specjalności – możliwość uzyskania w miarę jednolitego zakresu wiedzy ogólnej, menedżerskiej i operacyjno-taktycznej z równoczesnym gruntownym przygotowaniem specjalistycznym.

Kształcenie teoretyczno-praktyczne wyraża się w systemowym doborze treści i form kształcenia z różnych działów i przedmiotów oraz połączeniu wiedzy teoretycznej i praktycznej. Te wzajemne powiązania wpływają na osiągnięcie celów kształcenia w kolejnych semestrach i celu głównego studiów na kierunku **zarządzanie i dowodzenie**.

Podstawą systemu wiedzy pozostaje nadal dział taktyczno-operacyjny, a w nim wiedza o kierowaniu (dowodzeniu), operacjach pokojowych, walce i operacji, wkomponowana w problematykę bezpieczeństwa państwa i strategii obronnej. Kształcenie operacyjno-taktyczne jest tym działem kształcenia w AON, który przygotowuje absolwentów do wykonywania zadań związanych z planowaniem walki i kierowaniem nią, na poziomie taktycznym oraz zapoznawczo – na poziomie operacyjnym. Składają się nań przedmioty kierunkowe głównie takie jak:

- taktyka wojsk lądowych;
- sztuka operacyjna wojsk lądowych;
- taktyka rodzajów wojsk.

Łącznie na te przedmioty przeznaczone zostało około 50 % ogólnego czasu studiów. W nowym programie przyjęto założenie, iż realizacja celów kształcenia operacyjno-taktycznego, a którego sztuka operacyjna stanowi ważny przedmiot nauczania, zapewnia w największym stopniu przygotowanie zawodowe absolwentów Wydziału Wojsk Lądowych. Dlatego podstawą ich formułowania były zadania, jakie będą oni realizowali po ukończeniu studiów. A zatem, głównym celem kształcenia operacyjno-taktycznego jest wszechstronne przygotowanie kadr dowódczych i sztabowych zdolnych efektywnie kierować organizacjami wojskowymi, podejmować różnorodne zadania realizowane przez pododdziały, oddziały i związki taktyczne. Ten główny cel wyznacza ogólną filozofię kształcenia operacyjno-taktycznego na Wydziale Wojsk Lądowych. Osiągnięciu tego celu służą odpowiednio dobrane treści kształcenia reali-

zowane właściwymi metodami nauczania.

Ten główny cel wyznacza z kolei ogólną filozofię kształcenia operacyjno-taktycznego w AON, Uczelnia ta przygotowuje absolwentów do pełnienia obowiązków na wielu różnorodnych stanowiskach, zarówno w Dowództwach, Instytucjach MON, a przede wszystkim w oddziałach i związkach taktycznych. Także należy mieć świadomość, iż wykształcenie powinno zapewniać absolwentom możliwość wykonywania zadań zarówno dziś, a także umożliwiać im ciągły rozwój zawodowy. Powyższe uwarunkowania wykształcenia absolwenta AON wskazują na potrzebę takiej organizacji procesu kształcenia, która zapewni studentom opanowanie wiedzy ogólnej i operacyjno-taktycznej, oraz opartych na niej – umiejętności rozwiązywania problemów dowodzenia wojskami. Osiągnięciu tego celu służyć powinny odpowiednio dobrane treści kształcenia realizowane właściwymi metodami nauczania.

Mając na uwadze potrzebę przygotowania oficerów do pełnienia obowiązków na wielu różnych stanowisk, zarówno po ukończeniu uczelni, ale także ich rozwój w przyszłości, kształcenie operacyjno-taktyczne powinno być ukierunkowane na rozwój:

- twórczego myślenia i działania;
- umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów;
- umiejętności pracy w grupie;
- opanowanie w sytuacjach stresowych;
- zdolności przywódczych.

Analiza tych cech i sprawności intelektualnych oficerów wskazuje, że są one podobne do tych, którymi muszą wykazać się **menadżerowie**. Tak, więc kwalifikacje profesjonalne oficera-dowódcy mają wiele wspólnych cech z kwalifikacjami menadżerów, co zostało wyjaśnione w poprzednim rozdziale.

#### **4. Założenia doboru celów i treści kształcenia operacyjno-taktycznego**

W doborze celów i treści kształcenia operacyjno-taktycznego należy określić naczelną dyrektywę postępowania dydaktycznego, która umożliwi taki ich dobór, który zapewni realizację głównego celu kształcenia w Akademii. Na podstawie dotychczasowych rozważań można sformułować wniosek, iż takim podstawowym założeniem powinna być dyrektywa zgodnie, z którą, należy zapewnić absolwentom możliwość opanowania usystematyzowanej wiedzy i opartego na tej wiedzy, systemu umiejętności. Należy sądzić, że ta ogólna dyrektywa postępowania dydaktycznego ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia oficerów, bowiem szeroki wachlarz stanowisk, które w przyszłości mogą oni pełnić, wskazuje na potrzebę szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego.

##### **4.1. Funkcje celów kształcenia operacyjno-taktycznego**

Poprawnie sformułowane cele kształcenia wyznaczają właściwy kierunek zadań edukacyjnych. Z tego też powodu zasadnicze znaczenie w konstruowaniu programu nauczania ma właściwy dobór celów one, bowiem wyznaczają treści i metody nauczania. Ponieważ dowodzenie wojskami ma wiele wspólnego z problematyką zarządzania, to poprzez analogię możemy pragmatyczne funkcje przypisane procesowi dowodzenia odnieść także do dowódcy wojskowego. Tym samym możliwe jest utożsamienie decydenta wojskowego z zarządzającym, bowiem większość swojego czasu służbowego poświęca on formułowaniu celów, organizowaniu, motywowaniu i kształceniu podwładnych. Są to podstawowe funkcje zarządcze realizowane przez kadrę menażerską, a które także realizuje dowódca. Wynika stąd wniosek, iż one powinny stanowić przede wszystkim podstawę formułowania cele kształcenia operacyjno-taktycznego. Do tych funkcji zaliczyć możemy następujące funkcje zarządcze:

- planowanie;
- organizowanie;
- zarządzanie zasobami ludzkimi;
- przewodzenie;
- kontrolowanie.

Wymienione powyżej grupy czynności wykonywane przez oficerów stanowić mogą podstawę definiowania celów kształcenia operacyjno-taktycznego. Tak bowiem jest, iż praca dowódcy i oficera sztabu skupia się wokół tych funkcji, a to oznacza potrzebę

ich uwzględnienia w programach nauczania. Odpowiednio do tych funkcji należy kształtować u studentów sprawności decydenckie, których posiadanie stanowi warunek realizacji tych funkcji.

Najogólniej rzecz biorąc do realizacji tych funkcji niezbędne jest posiadanie przez dowódców następujących grup umiejętności. Po pierwsze są to *umiejętności koncepcyjne*, na które składają się:

- zdolność do myślenia abstrakcyjnego i zarazem twórczego;
- umiejętność systemowego prognozowania przedsięwzięć;
- umiejętność sprawnego formułowania celów i zadań;
- umiejętność podejmowania decyzji w warunkach ryzyka;
- umiejętność planowania wielowariantowego działania.

Drugą grupę umiejętności dowódcy stanowią *umiejętności diagnostyczno-analityczne*. Zaliczyć do nich należy takie jak:

- umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów;
- umiejętność samodzielnej oceny zjawisk i czynników;
- umiejętność przewidywania skutków podjętej decyzji;
- umiejętność ustalania przyczyn powodzeń i niepowodzeń;
- umiejętność samooceny własnych działań.

Kolejną trzecią grupę umiejętności stanowią *umiejętności techniczne*. Do tej grupy zaliczyć możemy takie umiejętności jak:

- znajomość procedur, metod i technik skutecznego działania;
- umiejętność zbierania informacji i ich oceny;
- umiejętność doskonalenia własnego miejsca pracy;
- umiejętności kontrolno-oceniające pracę podwładnych i odpowiedni ich dobór;
- umiejętność samodoskonalenia zawodowego;

Piątą, ostatnią grupę umiejętności dowódcy, to *umiejętności interpersonalne*. O ich opanowaniu przez dowódcę świadczyć mogą takie umiejętności jak:

- komunikowania społecznego;
- pracy w zespole;
- rozwiązywania konfliktów;
- przekonywania, dyskutantów;
- ustalania wzorów zachowań;
- współpracy z mediami;

- reprezentowania interesów wojska na zewnątrz.

Oczywiście zarysowane powyżej grupy umiejętności stanowią ogólne ukierunkowanie w konstruowaniu szczegółowych celów kształcenia w odniesieniu do semestrów, następnie do przedmiotów w poszczególnych semestrach, a w końcu poszczególnych jednostek tematycznych. Łączna realizacja treści kształcenia i odpowiedni dobór metod powinny zapewnić ukształtowanie podstawowych umiejętności niezbędnych dowódcy do realizacji swoich funkcji.

Przedstawiona powyżej ogólna filozofia określania celów kształcenia powinna w następnej kolejności być przetransponowana na cele poszczególnych semestrów, a następnie do nich powinny być dobierane treści w semestrach.

Mając na uwadze fakt, iż studia w Akademii trwają pięć semestrów w związku z tym zasadne jest określenie ogólnych celów w każdym z nich. I tak, w pierwszym semestrze głównym celem powinno być pogłębianie znajomości języka angielskiego, którego doskonalenie kontynuowane będzie w pozostałych semestrach. Ponadto w tym semestrze powinno nastąpić zapoznanie z problematyką bezpieczeństwa państwa i bezpieczeństwa międzynarodowego wybranymi zagadnieniami pedagogiki oraz filozofii bezpieczeństwa i socjologii wojska.

W drugim semestrze głównym celem kształcenia powinno być stworzenie w umysłach studentów podstawy systemu wiedzy o sztuce wojennej. Stąd też, treści tego semestru powinny dotyczyć istoty i charakteru sztuki wojennej, podstawowych pojęć w niej obowiązujących oraz zasad, którymi należy kierować się w przygotowaniu i prowadzeniu walki zbrojnej. Także celem w tym semestrze powinno być ukazanie miejsca, roli i zadań związku taktycznego, oddziału, a także rodzajów wojsk w operacji i walce. Takie sformułowanie celu kształcenia umożliwi studentom poznanie zasad organizacji i zarządzania specyficznymi organizacjami, jakimi są organizacje wojskowe.

Natomiast trzeci semestr powinien być tym semestrem, w którym, głównym celem, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, powinno być zapoznanie z wiedzą i umiejętnościami związanymi z zarządzaniem oddziałem i związkiem taktycznym. Tak, więc w tym semestrze powinna dominować problematyka działań taktycznych. Z kolei w czwartym semestrze, jako zasadnicza powinna być problematyka działań operacyjnych. Podstawowym celem kształcenia studentów w tych semestrach pozostaje gruntowne zgłębienie wiedzy taktycznej i operacyjnej oraz nabycie umiejętności w zakresie rozwiązywania złożonych problemów pola walki i związanych z pokojowym funkcjonowaniem wojsk i sztabów. To także kontynuacja zagadnień z teorii i praktyki zarządzania i dowo-

dzenia, zwłaszcza w ćwiczeniach głównych i doskonalących przez rozwiązywanie problemów pola walki.

#### 4.2. Determinanty doboru treści operacyjno-taktycznych

Treści kształcenia stanowią drugi, istotny obszar programu nauczania, bowiem ich realizacja umożliwi osiągnięcie założonych celów. Odpowiednio, zatem do celów należy dobierać treści kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów w każdym semestrze, zgodnie z dydaktyczną dyrektywą stopniowania trudności i przechodzenia od ogółu do szczegółu.

Tak, więc w poszczególnych semestrach powinny być przerabiane następujące treści kształcenia. I tak w:

- w II semestrze, odpowiednio do celów kształcenia, treści powinny stworzyć w umysłach studentów podstawy systemu wiedzy o sztuce wojennej. Tak, więc treści będą dotyczyć istoty i charakteru sztuki wojennej, podstawowych pojęć w niej obowiązujących oraz zasad, którymi należy kierować się w przygotowaniu i prowadzeniu walki zbrojnej. Ogólnokształcący charakter tej wiedzy ma wytworzyć u studentów orientację w tym zakresie, aby następnie na tej podstawie ich do samodzielnego studiowania zagadnień walki zbrojnej na poziomie taktycznym i operacyjnym.
- w III semestrze - treści kształcenia powinny być ukierunkowane na poznanie wiedzy taktycznej na poziomie brygady i batalionu w podstawowych rodzajach działań bojowych.

W związku z tym treści tego semestru powinny obejmować takie tematy jak:

- marsz dywizji (związku taktycznego) i brygady;
- obrona dywizji (związku taktycznego),
- brygada w pasie przesłaniania;
- brygada w obronie,
- brygada w natarciu;
- brygada w natarciu z forsowaniem przeszkody wodnej.

W celu lepszego zrozumienia zależności występujących między poszczególnymi poziomami dowodzenia np.: dywizja-brygada, zasadne wydaje się przyjęcie dwupoziomowego układu treści w relacji dywizja – brygada. Oznacza to, że powinna istnieć ciągłość merytoryczna pomiędzy problemami rozważanymi na poziomie dywizji do czasu podjęcia decyzji do działań, a następnie kontynuacja tych rozważań na poziomie brygady, na którym to poziomie odbywałaby się swoista weryfikacja zasadności tej decyzji.

Powyższe podejście posiada zasadniczą tę zasadniczą zaletę, że umożliwia praktyczne sprawdzenie przyjętych rozwiązań na poziomie dywizji. Tak, więc istnieje realna możliwość uczenia stosowania wiedzy w praktycznym działaniu oraz kształtowania umiejętności realności podejmowanych decyzji poprzez planowanie na tej podstawie działań podwładnych. Wynika stąd, że studenci mają możliwość sprawdzenia realności podjętej decyzji do obrony dywizji, planując następnie na tej podstawie działania brygady w podstawowych rodzajach działań.

Szczegółowe treści tego semestru są następujące:

- marsz dywizji;
- marsz brygady;
- obrona dywizji, a w ramach tego tematu zasadne jest przeprowadzenie następujących tematów:
  - brygada w pasie przesłaniania;
  - brygada w obronie, co daje praktyczną możliwość weryfikacji przyjętych rozwiązań na poziomie dywizji w działaniach poprzez planowanie działań podwładnych;
  - brygada w natarciu;
  - brygada w natarciu z forsowaniem przeszkody wodnej.

Z kolei trafność rozwiązań na poziomie działania taktycznego brygady jest możliwa do zweryfikowania poprzez planowanie i kierowanie działaniami bojowymi batalionu. Stwarza to studentom możliwość sprawdzenia poprawności rozwiązania na poziomie brygady, a jednocześnie warunki kształtowania umiejętności w dowodzeniu batalionem w obronie, w natarciu, i jako taktyczny desant powietrzny. Taki układ treści kształcenia i kolejność ich nauczania, pozwala na wytworzenie w umysłach studentów systemu wiedzy i ukazanie działań poszczególnych szczebli dowodzenia we wzajemnych związkach i zależnościach. Daje to studentowi łatwość zrozumienia wpływu decyzji przełożonego na działania podległych dowódców, i jednocześnie zrozumienie wpływu wykonania zadania przez podwładnego na osiągnięcie celu działania przełożonego.

- w VI semestrze – rozpoczęciem tego semestru może być podróż studyjna, która powinna wprowadzić studentów w problematykę działań operacyjnych, a jednocześnie może stanowić swoiste podsumowanie kształcenia na poziomie taktycznym. Głównym celem tej podróży jest ocena warunków prowadzenia działań na obszarze kraju i zapoznanie się z problematyką i warunkami szkolenia wojsk. Odpowiednio do tego treściami kształcenia powinny być zagadnienia dotyczące działalności me-

dotychczasowo-szkoleniowej wojsk oraz działań operacyjnych korpusu, które to stanowią zasadnicze treści nauczania tego semestru. Odpowiednio do tego, w tym semestrze studenci uczą się teorii operacji, która stanowi podstawę do przeprowadzenia ćwiczenia operacyjnego pt; „Planowanie i proces kierowania i operacją obronną” Z kolei głównym celem tego ćwiczenia jest zapoznanie studentów z problematyką operacyjną, której zrozumienie powinno umożliwić im umiejscowienie działań taktycznych dywizji i brygady w ogólnym systemie działań operacyjnych. Fakt ten powinien z kolei przyczynić się do pełniejszego zrozumienia dotychczas przerobionej problematyki taktycznej.

- w V semestrze treści kształcenia operacyjno-taktycznego dotyczą użycia sił zbrojnych w operacjach pokojowych oraz doskonalenia praktycznych umiejętności dowodzenia.

Wprowadzenie do programu nauczania problematyki operacji pokojowych uwarunkowane jest głównie faktem, że w coraz szerszym zakresie wojska lądowe uczestniczą w różnego rodzaju operacjach pokojowych. Stąd też, aby zapewnić absolwentom określoną wiedzę i umiejętności niezbędne do planowania tego rodzaju operacji, powinni być przynajmniej z tą wiedzą zapoznani. Istnieje także potrzeba dalszego doskonalenia wiedzy i umiejętności praktycznego dowodzenia, pracy w zespołach współpracy w ramach określonych komórek sztabowych. Osiągnięciu tego celu najbardziej sprzyjają wszelkiego rodzaju ćwiczenia. Zasadne w związku z tym jest przeprowadzenie ze studentami dwóch – trzech ćwiczeń dowódczo-sztabowych, a mianowicie:

- dwuszczeblowe ćwiczenie dowódczo-sztabowe nt: „Działania operacyjno-taktyczne”. Jest to tzw. ćwiczenie szkieletowe, w którym ćwiczy dowództwo dywizji i równolegle z nim dwa dowództwa brygad.
- dowódczo-sztabowe ćwiczenie ze wspomaganiami komputerowymi nt: „Korpus w operacji połączonej”. Jest to ćwiczenie dwustronne, w którym na podstawie decyzji ćwiczących dowództw korpusów przeprowadzana jest symulacja przebiegu operacji, stanowiąca podstawę do dalszego rozwoju sytuacji operacyjnej.

### 4. 3. Wiedza operacyjno-taktyczna jako system

#### 4.3.1. Kategorie operacyjne

Jednym z podstawowych kryteriów naukowości jest własny język danej nauki, który stanowią kategorie, czyli podstawowe pojęcia. Podstawowym pojęciem sztuki operacyjnej wojsk lądowych są **działania operacyjne**. Pojęcie to ulegało ewolucji wraz ze zmieniającymi się warunkami społeczno-politycznymi. Początkowo pod tym pojęciem rozumiano tylko działania operacyjne wojsk podczas wojny. Współcześnie, wraz z nowymi sposobami rozwiązywania konfliktów przy użyciu sił zbrojnych (np. operacje pokojowe), pojęcie to zostało poszerzone właśnie o te nowe działania. Tak, więc obecnie działania operacyjne rozumiemy jako - działania zgrupowań różnych rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk podejmowane dla osiągnięcia celu strategicznego podczas pokoju, kryzysu i wojny. Do działań operacyjnych zalicza się operacje realizowane w trakcie wojny i wojskowe operacje pokojowe oraz pogotowie i przegrupowanie operacyjne. Działania te prowadzone są przez związki operacyjne, a w określonych warunkach również - taktyczne.

Następnym, istotnym pojęciem w sztuce operacyjnej jest **operacja**. Także to pojęcie przechodziło różne przewartościowania i zmiany, zarówno w teoretycznej polskiej myśli sztuki wojennej jak i innych państw. szczególnie istotne zmiany w treści tego pojęcia dokonały się w ostatnich latach w związku z wstąpieniem Polski do NATO, a także w wyniku przewartościowań użycia sił zbrojnych do operacji innych niż wojenne. W rezultacie tych zmian operację współcześnie należy rozumieć jako „zespół różnorodnych działań (obronnych, zaczepnych, opóźniających) związków operacyjnych lub specjalnie wydzielonych zgrupowań ukierunkowanych na osiągnięcie celu strategicznego (operacyjnego). Obejmuje skoordynowane czasowo i przestrzennie działania realizowane przed starciem zbrojnym, bitwy (walki) oraz działania po bitwie (walce) w czasie pokoju, kryzysu i wojny”.

Biorąc pod uwagę różne kryteria można dokonać szeregu podziałów operacji. I tak, biorąc pod uwagę kryterium rodzaju uczestniczących w niej sił, możemy wyróżnić: *operacją lądową, powietrzną, morską i połączoną*. Z kolei przyjmując kryterium uczestnictwo państw w operacji, możemy wyodrębnić operacje: *narodowe, sojusznicze i wielonarodowe*. Natomiast uwzględniając kryterium celu, możemy wyodrębnić: *operacje obronne, zaczepne i opóźniające*.

Do naszych rozważań przyjmiemy operację lądową, która stanowi najwyższą formę integracji działań bojowych wszystkich rodzajów sił zbrojnych w systemie obrony

lądowej, a której celem jest odparcie przeciwstawnego zgrupowania przeciwnika i utrzymanie obszaru. Ze względu na cel lądowa operacja może być operacją: obronną, zaczepną lub opóźniającą.

*Operacja obronna* to starcie zbrojne z przeciwnikiem, prowadzone przez wojska na lądzie i w powietrzu w różnym miejscu i czasie w celu załamania natarcia zgrupowań uderzeniowych przeciwnika i utrzymania zajmowanego obszaru. Również celem operacji obronnej może być zyskanie czasu i stworzenie warunków do użycia głównej części sił zbrojnych. Tak, więc istota operacji obronnej wyraża się w prowadzeniu przez wojska na lądzie i w powietrzu, przy równoczesnym umiejętnym wykorzystaniu odpowiednio przygotowanego terenu.

W zależności od wielu czynników, w tym głównie od stopnia uzyskania zaskoczenia przez przeciwnika, operacja obronna może być: pozycyjna (stała); manewrowa (ruchowa).

*Operacja obronna pozycyjna*, to taki rodzaj operacji, której istotą jest zorganizowany opór powiązany z systemem rażenia i zapór inżynierskich, w celu załamania natarcia przeciwnika w strefie taktycznej. W tej strefie planuje się także wykonanie przeciwuderzenia operacyjnego w wypadku włamania się przeciwnika.

Walka obronna w tej operacji przebiegać będzie w dwóch etapach:

- walka o utrzymanie przedniego skraju obrony i obszaru bezpośrednich działań korpusu;
- przeciwuderzenie w celu odtworzenia pierwotnego położenia (w części lub w całości).

Operacja obronna manewrowa (ruchowa), to taki rodzaj operacji, której istotą jest powiązany z systemem rażenia i zapór inżynierskich zorganizowany opór wojsk w celu załamania natarcia przeciwnika w strefie operacyjnej.

Walka obronna w tej operacji przebiegać będzie w trzech etapach:

- walka w obszarze działań bezpośrednich korpusu w celu opóźnienia podejścia i rozwijania się przeciwnika, rozpoznania kierunku jego głównego uderzenia i zyskania na czasie w celu organizacji obrony na rubieży operacyjnej;
- walka w głębi obszaru obrony korpusu w celu ostatecznego załamania natarcia przeciwnika;
- wykonanie przeciwuderzenia w wypadku włamania się przeciwnika.

*Operacja zaczepna* to rodzaj operacji prowadzonej głównie w formie zwrotów za-

czepnych w celu rozbicia wojsk przeciwnika i opanowania zajmowanego przez niego terenu (ważnych rejonów, rubieży). W zależności od celu, operacje zaczepne mogą być prowadzone w formie: *przeciwuderzenia i przeciwnatarcia*.

Przeciwuderzenie, to rodzaj operacji zaczepnej, której celem będzie rozbicie przeciwnika i odzyskanie części lub całości pierwotnego położenia, umożliwiającego dalsze prowadzenie operacji obronnej, a w sprzyjających warunkach przejście do przeciwnatarcia. Wykonuje je część sił, podczas gdy większość prowadzi dalej operację obronną. Można, zatem skonstatować, że przeciwuderzenie jest częścią składową szeroko rozumianej operacji obronnej, jest realizowane w interesie wojsk ją prowadzących. Przeciwuderzenie w zależności od szczebla może być operacyjne i strategiczne. Przeciwuderzenie operacyjne to zespół walk i bitew jednego lub kilku związków taktycznych odwołu operacyjnego na rozwijającego natarcie lub broniącego się przeciwnika, który włamał się w głąb pasa obrony. Dla związków taktycznych wykonujących je, stanowi natarcie.

Z kolei przeciwuderzenie strategiczne to zespół walk i bitew oraz działań operacyjnych niższego szczebla prowadzonych w celu rozbicia głównego zgrupowania uderzeniowego przeciwnika, przejęcia inicjatywy strategicznej i odzyskania części lub całości utraconego terytorium.

Przeciwnatarcie natomiast jest rodzajem operacji zaczepnej prowadzonej przez większość sił zbrojnych w celu rozbicia głównego zgrupowania przeciwnika, przejęcia inicjatywy strategicznej i odzyskania całości utraconego terytorium. Jest w swej istocie przejściem z obrony do natarcia.

Istotna różnica między przeciwuderzeniem a przeciwnatarciem polega na tym, że przeciwuderzenie jest elementem obrony operacyjnej lub strategicznej i nie wychodzi poza pierwotne położenie. A zatem i zadania wojsk nie wykraczają poza dotychczasowy przedni skraj obrony. Przeciwuderzenie może zakończyć się przejściem do obrony na opanowanej rubieży, a w korzystnych warunkach może przekształcić się w przeciwnatarcie. Przeciwnatarcie prowadzone jest przez większość sił zbrojnych, zarówno tych, które były w głębi, jak i tych będących w bezpośredniej styczności z przeciwnikiem.

W sztuce wojennej, a następnie w sztuce operacyjnej jednym z ważniejszych pojęć była **bitwa**, która obok operacji stanowi podstawową kategorię sztuki operacyjnej. Pojęcie to występuje w encyklopediach i słownikach większości państw, np. schlacht w j. niemieckim; battle - w j. angielskim, w języku rosyjskim dwa pojęcia - srażeniye i bitwa.

W polskiej sztuce wojennej pojęcie bitwa jest znane pod dwoma znaczeniami.

Pierwszym jako kategoria historyczna, jako *bitwa generalna* rozumiana jako generalne starcie dwóch przeciwstawnych stron, rozgrywające się na ograniczonej przestrzeni, najczęściej bez zmiany ugrupowania wojsk w jej toku, ograniczonym manewrze, lecz o decydującym znaczeniu dla przebiegu wojny lub kampanii. Ostatnią wojną rozstrzygniętą w wyniku bitwy generalnej była wojna prusko-austriacka w 1866 roku.

W następnych latach wskutek powstania masowych armii, braku scentralizowanego dowodzenia i znacznego nasycenia wojsk sprzętem technicznym, nie można było w wyniku jednej generalnej bitwy osiągnąć celów wojny. Nie potrafiło doprowadzić do zniszczenia siły żywej nieprzyjaciela. W tych warunkach dopiero suma różnorodnych bitew i walk oraz innych przedsięwzięć umożliwiała osiągnięcie celu wojny.

W zależności od celu można wyróżnić bitwę: *obronną*, *zaczepną*, *spotkaniową*, *graniczną*, a w ostatnim czasie wyodrębniła się bitwa *powietrzno-lądowa*. Natomiast ze względu na środowisko, w którym, bitwa przebiega i zaangażowane do niej siły, bitwy będą się dzielić na: lądowe, powietrzne i morskie. Ponadto należy wyróżnić bitwy prowadzone połączonym wysiłkiem rodzajów sił zbrojnych, a więc bitwy powietrzno-lądowe, powietrzno-morskie, morsko-lądowe. Natomiast uwzględniając kryterium celu rozróżniamy bitwę: obronną, zaczepną, spotkaniową, a nawet graniczną.

Czym jest bitwa obronna? Bitwa obronna, stanowi podstawową część operacji obronnej; jest skupionym w czasie i przestrzeni starciem sił głównych związku operacyjnego prowadzącego operację obronną.

Z kolei bitwa zaczepna - analogicznie do tego, co powyżej - stanowi podstawową część operacji zaczepnej; jest skupionym w czasie i przestrzeni starciem zbrojnym sił głównych związku operacyjnego w celu rozbicia zasadniczych sił przeciwnika opanowania zajmowanego przez niego obszaru. Natomiast bitwę spotkaniową, należy rozumieć jako starcie zbrojne sił głównych przeciwstawnych związków operacyjnych lub kilku związków taktycznych, które równocześnie w sposób zaczepny dążą do osiągnięcia celów określonych zadań sięgających poza rubież ich bezpośredniego starcia.

Analizując bitwę graniczną, dochodzimy do wniosku, że stanowi ona w zasadzie część składową bitwy obronnej, jednak ze względu na jej szczególny charakter wyrażający się tym, że toczona jest w strefie przygranicznej, a jej treścią będzie uchwycenie inicjatywy strategicznej lub operacyjnej można mówić o pewnej jej specyfice. Tak, więc będzie to starcie zbrojne przeciwstawnych stron, z których jedna przekracza granicę państwową, a druga prowadzi działania obronne.

Uwzględniając z kolei kryterium uczestniczących w bitwie sił, możemy stwierdzić,

że klasycznym przykładem takiej bitwy będzie bitwa powietrzno-lądowa. Jest to starcie zbrojne sił głównych przeciwstawnych stron realizowane na lądzie i w powietrzu. Jej istota polega na skupieniu w czasie i przestrzeni wojsk lądowych i sił powietrznych przeciwstawnych stron do przeprowadzenia starcia zbrojnego zapewniającego osiągnięcie podstawowych celów operacji.

#### 4.2. Pozostałe kategorie operacyjne

W ostatnim dziesięcioleciu minionego wieku wskutek powstawania różnorodnych konfliktów zbrojnych na większą i mniejszą skalę, ważnego znaczenia nabrało pojęcie operacji pokojowych. Co to pojęcie w istocie oznacza?

Analiza literatury tematu upoważnia do stwierdzenia, że jest to pojęcie bardzo różnie definiowane. Tak, więc np. J. Karpowicz w „Lotnictwo w operacjach pokojowych”<sup>28</sup>, dokonuje analizy zmiany treści tego pojęcia na przestrzeni ostatnich kilku lat. Wymieniony autor zauważa, iż na początku operacje pokojowe, były definiowane jako „operacje ONZ, z udziałem personelu wojskowego powołanego do realizacji zadań bez użycia siły, których celem jest udzielenie pomocy w utrzymaniu pokoju lub przywrócenie bezpieczeństwa międzynarodowego w rejonach konfliktów”. W późniejszym okresie powstały bardziej rozwinięte definicje, określające operacje pokojowe ONZ jako „działania o charakterze międzynarodowym, angażujące międzynarodowy personel cywilny, ewentualnie wojskowy, rozmieszczany za zgodą stron, dowodzony przez ONZ, mające na celu niesienie pomocy w opanowaniu i rozwiązaniu konfliktów międzynarodowych lub wewnętrznych”.<sup>29</sup>

Powyższe przykłady wskazują, że autorzy utożsamiali je wyłącznie z operacjami utrzymania pokoju po wprowadzeniu rozejmu, realizowanymi w przeszłości przez ONZ. Stosunkowo najszerszej spektrum problemów związanych z przywracaniem pokoju ujmuje definicja z 1992 roku Sekretarza Generalnego Butrosa Ghali. Definiuje ją następująco: „operacja pokojowa to powstrzymanie, zahamowanie lub spowodowanie zaprzestania działań wojennych toczonych pomiędzy państwami lub w granicach jednego państwa, drogą bezstronnej interwencji strony trzeciej. Celem operacji pokojowej jest nakłonienie stron konfliktu do jego rozwiązania przez zastosowanie środków przewi-

<sup>28</sup> Karpowicz J., *Lotnictwo w operacjach pokojowych*, Zeszyty naukowe, Dęblin 2001, s.24 i dalsze

<sup>29</sup> Lewis W. H. *Military Implications of United Nations Peacekeeping Operations*. National Defence University, Waszyngton, 1993, s. 17.

dzianych w rozdziale VI i VII Karty Narodów Zjednoczonych<sup>30</sup>. Definicja ta uwzględnia dwa rodzaje konfliktów, tj. wewnętrzne i międzynarodowe, a także dopuszcza możliwość stosowania środków dyplomatycznych, polityczno-ekonomicznych i militarnych.

Na obecnym etapie badań, zasadne wydaje się przyjęcie definicji stanowiącej, że „operacja pokojowa to wielofunkcyjne działania podejmowane przez społeczność międzynarodową, z wykorzystaniem powszechnej lub regionalnej organizacji bezpieczeństwa, w celu zapobiegania konfliktom, przywrócenia lub odbudowy pokoju, drogą zabiegów dyplomatycznych przy wykorzystaniu niezbędnych środków politycznych, ekonomicznych i militarnych”.

Tak sformułowana definicja zawiera wszystkie niezbędne elementy. Określa, jakie podmioty prawa międzynarodowego są uprawnione do przyjęcia prośby lub wniosku o interwencję i zorganizowanie operacji. Wskazuje w tym przypadku na ONZ jako powszechną i naczelną strukturę, posiadającą statutowy obowiązek rozstrzygnięcia sporów zagrażających międzynarodowemu bezpieczeństwu. Nie wyklucza udziału w organizowaniu i prowadzeniu operacji organizacji regionalnych o uznanym autorytecie, z organizacjami bezpieczeństwa zbiorowego, takimi jak NATO włącznie.

Określając cel operacji jako powstrzymanie rozwoju konfliktu lub przywrócenie pokoju, kiedy mamy do czynienia z konfliktem zbrojnym, a także pomoc w odbudowie i doprowadzenie do stabilizacji, obejmuje wszystkie typy prowadzonych dotychczas operacji, ze zbrojnym wymuszaniem pokoju włącznie. Wyznacza akcję dyplomatyczną jako zasadniczy sposób działań pokojowych, określając dopuszczalność wspierania dyplomacji drogą nacisków politycznych, ekonomicznych i militarnych.

Definicja przewiduje, że użycie siły i zbrojna interwencja, np. przeciw działaniom niehumanitarnym stron, jeśli muszą być zastosowane, podlegają ograniczeniom wynikającym z zasad prowadzenia operacji przywracania pokoju. Można tu wymienić między innymi podporządkowanie celu działań zbrojnych wyznaczonym docelowym rozwiązaniom politycznym. Takim rozwiązaniem jest zawsze osiągnięcie stabilnej sytuacji po zakończeniu kryzysu i wyraźny prymat „zysków” politycznych nad sukcesami militarnymi.

Należy jednak wyraźnie rozgraniczyć utożsamiane często pojęcia wymuszania pokoju i interwencji zbrojnej. Wymienione w definicji trzy zasadnicze kategorie operacji

---

<sup>30</sup> *Butros B. Ghali. An Agenda for Peace. Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peacekeeping. Report of the Secretary General Pursuant to the Statement Adopted by the Summit Meeting of the Security Council on 31 January 1992. United Nations, New York 1992.*

pokojowych (utrzymywanie, przywracanie i budowanie pokoju), wyszczególnione ze względu na cel przyświecający podejmowanym działaniom, posiadają swoje odmiany i towarzyszące im działania, wynikające z mandatu Rady Bezpieczeństwa ONZ. Dla weryfikowania poprawności definicji poddano analizie operacje ostatniego dziesięciolecia.

Na zasadzie analogii została podjęta próba zaproponowania terminologii działań zbrojnych w operacjach pokojowych, opartej na czytelnej klasyfikacji i racjonalnie przyjętych kryteriach podziału.<sup>31</sup> Uwzględniając zasady definiowania operacji pokojowych, przyjęte w oficjalnych dokumentach ONZ i Sojuszu Północnoatlantyckiego, dla dokonania podziału operacji pokojowych na rodzaje, zasadne wydaje się przyjęcie za podstawowe kryterium - **celu operacji**. W stosunku do części wojskowej operacji, za podstawę klasyfikacji postanowiono przyjąć treść mandatu lub inaczej - **zadanie sił pokojowych**, wynikające z treści przyznanego im mandatu przez Radę Bezpieczeństwa ONZ.

Cel, o którym mowa, wynika z oceny sytuacji i zagrożeń, a tym samym jest ściśle związany z rodzajem zaistniałego kryzysu oraz tym etapem jego rozwoju, w jaki mają ingerować międzynarodowe siły zbrojne. Jest on wyznaczany mandatem kompetentnej międzynarodowej organizacji pokojowej. Takie kryterium upoważnia do podziału operacji pokojowych na trzy kategorie:

- operacje zapobiegania konfliktom;
- operacje przywracania pokoju;
- operacje budowania pokoju.

Odpowiadają im zadania sił zbrojnych, które można określić jako **prewencja** (odstraszanie), **wymuszanie** (interwencja zbrojna) i **wsparcie** (dozór i zabezpieczenie logistyczne)

Pierwsza kategoria obejmuje działania zmierzające do powstrzymania rozwoju zaistniałego konfliktu i niedopuszczenia do jego przerodzenia się w formę niosącą zagrożenie wewnętrzne lub międzynarodowe (regionalne). Zapobieganie konfliktom obejmuje stwarzanie warunków do dialogu i porozumienia poprzez różne formy pomocy i nacisku na forum politycznym, wprowadzanie ograniczeń i zakazów, do odstraszania militarnego włącznie.

Grupa obejmuje te rodzaje działań, które są ujęte w Rozdziale VI Karty ONZ de-

<sup>31</sup> *Klasyfikacja – podział różnych elementów rzeczywistości, np. przedmiotów czy zjawisk na grupy (klasy) według przyjętych wcześniej kryteriów (zasad).*

*Patrz: Słownik współczesnego języka polskiego. Warszawa 1998, t. I, s. 378.*

finiowane jako:

- działania prewencyjne (dyplomacja prewencyjna, negocjacje, badanie przyczyn);
- tworzenie pokoju (misje dobrych usług, pośrednictwo);
- nakłanianie do pokoju i powstrzymywanie rozwoju kryzysu (prezentacja stanowisk organizacji pokojowych, proponowanie stronom warunków porozumienia, demonstracja woli interwencji, demonstracja siły).

Te działania mogą być wspierane przez siły zbrojne. Praktykowane formy tego wsparcia to demonstracja siły i woli interwencji, a w rezultacie odstraszenie przed naruszeniem prawa oraz nakłanianie do ustępstw poprzez egzekwowanie.

Najwyższym stopniem zaangażowania sił zbrojnych na etapie zapobiegania konfliktowi jest prewencyjne wprowadzenie kontyngentów sił międzynarodowych na terytoria państw-stron i rozdzielenie potencjalnych przeciwników przed wejściem sporu w fazę konfliktu zbrojnego lub wojny. Następnie stworzenie warunków do osiągnięcia porozumienia i odbudowania pokoju. Ten wariant użycia sił zbrojnych w celach prewencyjnych nie był dotychczas zastosowany.

Druga kategoria, to działania podejmowane w oparciu o Rozdział VII Karty w przypadku, kiedy dążenia do porozumienia stron i utrzymania zagrożonego pokoju zakończyły się niepowodzeniem i narasta zagrożenie bezpieczeństwa międzynarodowego<sup>32</sup>. Odpowiednio do zaistniałego zagrożenia podejmowane są wówczas działania angażujące wszelkie dostępne środki w celu doprowadzenia do przywrócenia pokoju. Obejmują one również użycie siły zbrojnej. W tej kategorii mieszczą się takie operacje jak:

- wymuszanie pokoju (poprzez sankcje obejmujące terytorium strony negocjującej rezolucję ONZ, lub poprzez użycie siły);
- zaprowadzanie pokoju (interwencje doraźne w rejonach niekontrolowanego wybuchu ognisk wojny, akcje specjalne, uderzenia, rajdy).

Kolejnym pojęciem sztuki operacyjnej jest **przegrupowanie operacyjne**. Przegrupowanie to zorganizowane przesunięcie wojsk z zajmowanych rejonów rozmieszczenia w nowe, a niekiedy nawet wprost na rubież wejścia do bitwy. Biorąc pod uwagę przynależność Polski do sojuszu NATO, przegrupowanie może odbywać się w celu prowadzenia działań na obszarze kraju, jak i poza jego granicami. Wynika stąd ko-

---

<sup>32</sup> *Artykuł VII Karty NZ daje upoważnienie ONZ do podejmowania skutecznych środków zbiorowych dla utrzymania pokoju i tłumienia wszelkich aktów agresji, stanowi tym samym prawo podejmowania interwencji zbrojnej przez siły NZ przeciwko agresji.*

nieczność przygotowania wojsk do przegrupowania na znaczne odległości.

Ważnym pojęciem w sztuce operacyjnej jest **pogotowie operacyjne**, które jest częścią składową szerszego pojęcia, jakim jest pogotowie zbrojne. To właśnie pogotowie zbrojne ma zapewnić swobodę działania w okresie poprzedzającym bezpośrednio starcie zbrojne z przeciwnikiem. Natomiast w odniesieniu do działań operacyjnych, jest okresem przygotowania do operacji bądź przed jej rozpoczęciem, lub w toku jej trwania. W takim rozumieniu pogotowie nie jest starciem zbrojnym, ale przygotowaniem do niego, bowiem od zachowania swobody działania zależą rezultaty operacji obronnej i zaczepnej.

W ramach pogotowia operacyjnego wojska odtwarzają gotowość bojową po operacji lub po wykonaniu marszu. Stąd pogotowie wiąże się ściśle z rozpoznaniem oraz ubezpieczeniem przed niespodziewanym atakiem przeciwnika zarówno z lądu, jak i z powietrza. Zasadą jest, że im lepsze rozpoznanie i silniejsze ubezpieczenie, tym stopień zachowania swobody działania ubezpieczanych wojsk jest większy.

Należy, bowiem mieć na uwadze, że przeciwnik w ramach swoich działań głębokich będzie używał wszystkich możliwych sił i środków w celu nie dopuszczenia do odtworzenia gotowości bojowej naszych wojsk. Tym samym przeciwnik będzie dążył do uniemożliwienia użycia posiadanego przez nas potencjału bojowego znajdującego się w odwodzie, co z kolei umożliwi mu szybkie odniesienie zwycięstwa w strefie działań bezpośrednich i rozbięcie sił głównych. Zgodnie, bowiem z istotą sztuki wojennej wygrywa ta strona, która pozbawi swobody działania stronę przeciwną i nie pozwoli na wykorzystanie posiadanego potencjału bojowego.

Należy wskazać na znaczenie pogotowia operacyjnego wojsk we współczesnych uwarunkowaniach, gdzie demonstrowanie gotowości do prowadzenia działań stanowi istotny czynnik odstraszący przeciwnika przed podjęciem zbrojnej konfrontacji. Jest to kwestia szczególnie aktualna w sytuacji założeń doktrynalnych, ukierunkowanych na odparcie ewentualnej agresji. W tej sytuacji szybkość działania w zakresie osiągnięcia gotowości do działania obronnego jest niezwykle ważna, bowiem może odstraszyć ewentualnego agresora przed atakiem. Natomiast w sytuacji agresji, szybkość osiągnięcia gotowości do działań ma dla obrońcy znaczenie podstawowe w zapewnieniu aktywności i trwałości obrony.

Reasumując, możemy dojść do wniosku, że pogotowie operacyjne wiąże się nierozdzielnie z procesem osiągnięcia gotowości bojowej przez wojska, rozwijaniem operacyjnym wojsk, a także aktywnym przeciwdziałaniem rozpoznaniu przeciwnika i jego

działaniom głębokim.

Stosunkowo niedawno wprowadzone zostały nie tylko do sztuki operacyjnej, ale także i taktyki, nowe pojęcia odnoszące się do podziału obszaru operacji (obszaru działań taktycznych) na wzajemnie ze sobą powiązane działania bezpośrednie, działania w głębi i działania tyłowe.

A oto krótka ich charakterystyka.

**Działania bezpośrednie** należy rozumieć jako działania wojsk bezpośrednio walczących z przeciwnikiem. Przy okazji warto tu wskazać na pewną rozbieżność terminologiczną tego pojęcia z cytowanym wcześniej, a odnoszącym się do operacji, gdzie stwierdza się, że jest to działanie jednej ze stron. Według poglądów zachodnich operacje bezpośrednie decydują najczęściej o sukcesie lub niepowodzeniu całej operacji. Istotne jest także i to, że działania bezpośrednie jednego szczebla obejmują zwykle działania bezpośrednie, głębokie i tyłowe niższego szczebla.

Drugim rodzajem operacji, są **działania głębokie**, które prowadzone są na własnym obszarze odpowiedzialności w głębi ugrupowania przeciwnika w celu dezorganizacji jego działań, pozbawienia go swobody operacyjnej, rozbicia określonych sił lub opóźnienia ich manewru oraz pozyskania pełnego obrazu przeciwnika. Operacje w głębi ugrupowania przeciwnika wywierają wpływ na operacje bezpośrednie. Dotyczy to zwłaszcza tych szczebli dowodzenia, na których prowadzi się połączone operacje lądowe i powietrzne. Zgodnie z obowiązującymi poglądami operacja jest „głęboka”, gdy sięga do obszaru odpowiedzialności szczebla nadrzędnego.

Z kolei **działania tyłowe** prowadzone są na obszarze własnych tyłów i służą ich ochronie oraz zapewnieniu swobody operacyjnej własnym wojskom. Jednym z zadań realizowanych podczas operacji tyłowych jest przeciwdziałanie głębokim operacjom przeciwnika.

Charakteryzując pojęcia sztuki operacyjnej należy także przybliżyć podstawowe pojęcia związane z planem operacji, a funkcjonujące w armiach państw NATO. Do tych pojęć zaliczyć należy, takie jak:

**Stan końca operacji** jest to określona sytuacja polityczna lub militarna, która powinna zaistnieć z chwilą, gdy operacja zostaje zakończona na korzystnych układach. Stan ten powinien zostać określony jeszcze przed jej rozpoczęciem.

**Środek ciężkości** (CoG) jest definiowany poprzez charakterystykę, możliwości czy też pochodzenie skąd dane państwo, sojusz, siły lub inne ugrupowania czerpią swobodę działania, siłę fizyczną czy też wolę walki. Ma to miejsce w odniesieniu do

strategicznego, operacyjnego i taktycznego poziomu działania. Może istnieć więcej niż jeden środek ciężkości (CoG). Należy zidentyfikować środki ciężkości odnoszące się zarówno do sił przeciwnika jak i sił zaprzyjaźnionych.

**Linie operacji** to linie zdefiniowane w celu orientacji kierunkowej sił w czasie i w przestrzeni w stosunku do sił przeciwnika. Łączą one siły z ich bazą operacyjną oraz ich zamierzeniami. Dowódcy używają ich w celu skupienia wysiłku natarcia na określonym kierunku, stosując siłę uderzeniową w trójwymiarowej przestrzeni, według czasu określonego w planie operacji.

**Punkt decydujący** jest definiowany jako punkt, z którego może zostać zagrożony zarówno środek ciężkości sił nieprzyjaciela jak i własnych. Punkt ten może istnieć w czasie, przestrzeni lub otoczeniu informacyjnym. Punkty decydujące mają często charakter geograficzny, takie jak wzgórze, miasto, baza operacji, stanowisko dowodzenia, itp. Punkty decydujące są kluczami do otwarcia centrów grawitacji (CoG) i mogą być zaatakowane bezpośrednio jeśli istnieje potrzeba.

**Punkt kulminacyjny** ma zastosowania zarówno w operacji obronnej, jak i zaczepnej. W operacji zaczepnej, punkt kulminacyjny to taki punkt w czasie i miejscu, gdzie siła natarcia atakującego przestaje przewyższać tą po stronie broniącego. Natomiast w operacji obronnej, broniący osiąga swój punkt kulminacyjny wówczas, gdy nie jest on w stanie stworzyć skutecznej obrony. Należy użyć wszelkich starań by nie dopuścić, aby w prowadzonej przez nas operacji osiągnąć punkt kulminacyjny, zanim osiągnie go przeciwnik..

**Sekwencje wydarzeń** to taki ciąg wydarzeń w ramach operacji, który jest najbardziej prawdopodobny do osiągnięcia eliminacji środka ciężkości przeciwnika.

**Manewr** to poszukiwanie drogi do zdobycia przewagi w odniesieniu do przeciwnika, ze strony, którego może dojść do zagrożenia lub użycia siły. Manewr będzie skierowany w kierunku Punktu Decydującego, bądź bezpośrednio na Środek Ciężkości (CoG) przeciwnika.

**Przerwa w operacji** to chwilowe zawieszenie działań operacyjnych po osiągnięciu znaczących celów taktycznych czy operacyjnych, jednakże przed osiągnięciem punktu kulminacyjnego jednej ze stron, w celu odtworzenia potencjału bojowego w ramach przygotowań do decydującego uderzenia.

#### 4.3. Propozycja systemowego ujęcia treści kształcenia operacyjnego

Pojęcie „system” występuje dość często we współczesnej literaturze naukowej, ale stosowane jest w wielu znaczeniach. Wyjaśnienie istoty systemu podjął w 1983 A. Lewin ujmując ją następująco:” w ogólnych definicjach systemu podkreśla się zazwyczaj, że jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba brać pod uwagę następującą okoliczność: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i- co charakterystyczne-jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się zatem, że system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu.”<sup>33</sup>

Podobną definicję systemu znajdujemy w Słowniku współczesnego języka polskiego. Ujmuje on system jako: 1. uporządkowany układ elementów, pomiędzy którymi zachodzą relacje, które tworzą pewną całość; 2. uporządkowany zbiór poglądów, twierdzeń, tez wiążących się w pewną całość, tworzących jakąś teorię.<sup>34</sup>

Zgodnie z istotą powyższych definicji, chodzi o stworzenie takiego układu wzajemnie ze sobą powiązanych pojęć, w którym występują związki nadrzędności i podrzędności jednych pojęć względem drugich. W ten sposób z ogólnej wiedzy sztuki wojennej wyodrębniamy pewną całość odnoszącą się do sztuki operacyjnej, stanowiącej jej część składową. Te część stanowiącą swoistą całość (sztuka operacyjna), poddajemy dalszemu podziałowi, uzyskując w ten sposób kolejne człony podziału.

Dokonując wszelkich podziałów należy uczynić je zgodnie z zasadami logiki, spełniając dwa warunki: zupełności i rozłączności. Warunek zupełności jest spełniony wówczas, gdy każdy podmiot, który należy do całości dzielonej, należy również do któregoś z członów podziału. Natomiast warunek rozłączności podziału jest spełniony wtedy, gdy żaden podmiot przynależny do całości dzielonej nie należy jednocześnie do dwóch lub większej ilości wyodrębnionych członów podziału.

Po tym wstępie przejdźmy do klasyfikacji pojęć sztuki operacyjnej stanowiącej część składową sztuki wojennej. Wiele pojęć funkcjonujących w sztuce operacyjnej zostało przeniesionych ze sztuki wojennej, bowiem początkowo strategię rozumiano jako kierowanie całymi siłami, zbrojnymi, stąd analogicznie nazywano działania odnoszone do części sił zbrojnych.

W sztuce operacyjnej najogólniejszym pojęciem (w ujęciu prakseologicznym) są

<sup>33</sup> *Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 746*

<sup>34</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 1996, s.1079*

działania operacyjne, rozumiane jako wszelkie działania wojsk na poziomie operacyjnym w czasie pokoju, kryzysu i wojny. W tych właśnie trzech okresach funkcjonowania państwa mogą być prowadzone działania operacyjne. Jest to kategoria nadrzędna względem wszystkich pojęć występujących w sztuce operacyjnej. Składają się na nią pojęcia niższego rzędu, które należy rozumieć jako części składowe działań operacyjnych. Tak, więc działania operacyjne składają się z czterech rodzajów działań niższego rzędu, a mianowicie: operacji (w rozumieniu operacji militarnej), przegrupowania operacyjnego, pogotowia operacyjnego i operacji pokojowych.

W tym miejscu niezbędne jest wyjaśnienie dotyczące operacji pokojowych. Otóż, pojęcie to zostało wprowadzone do słownika pojęć operacyjnych w związku z nowymi zagrożeniami bezpieczeństwa międzynarodowego. Ponieważ rodzące się kryzysy na tle etnicznym, społecznym czy też religijnym powodowały zagrożenia stanu bezpieczeństwa, stąd ważnym sposobem ich rozwiązywania stały się operacje pokojowe z użyciem sił zbrojnych. Te właśnie uwarunkowania sprawiły, że operacje pokojowe zostały zaliczone do jednego z rodzajów działań operacyjnych.

Poszczególne rodzaje działań wojsk w ramach działań operacyjnych, różnią się od siebie przede wszystkim **celem działania**. I tak celem operacji, rozumianej jako starcie zbrojne z przeciwnikiem podczas kryzysu lub wojny, jest pobicie przeciwnika i uniemożliwienie mu osiągnięcia jego celu działania. Z kolei operacje pokojowe realizowane są na ogół w czasie pokoju, a niekiedy kryzysu, w celu utrzymania, przywrócenia lub ustanowienia pokoju. Nie jest, zatem, w tych operacjach konieczne użycie środków walki, tak jak ma to miejsce w operacjach militarnych. I ten właśnie fakt w istotny sposób różni te dwa rodzaje operacji.

Natomiast pozostałe dwa rodzaje działań operacyjnych, jakimi są przegrupowanie i pogotowie operacyjne, są działaniami podporządkowanymi przygotowaniu i prowadzeniu operacji, zarówno militarnej jak i pokojowej. W tych dwóch rodzajach działań nie są używane środki walki zbrojnej, (choć w ograniczonym zakresie – tak np. do ochrony i obrony w ramach ubezpieczenia wojsk, środki obrony przeciwlotniczej), bowiem celem tych działań jest zapewnienie swobody prowadzenia operacji. W takim rozumieniu pojęć „pogotowie i przegrupowanie operacyjne”, należy rozważyć treść pojęcia „operacja”, stosowanego w armiach głównych państw NATO. Otóż, pod tym pojęciem w tych armiach rozumie się wszelkie działania wojsk przed bitwą, bitwy i działania po jej zakończeniu. Z kolei **bitwa**, rozumiana jest w armiach tych państw jako całokształt walk rodzajów sił zbrojnych i sił zbrojnych sojusznicznych państw ukierunkowanych na osiągnię-

cie wspólnego celu operacyjnego. Walki te mogą być skoordynowane czasowo i przestrzennie, mogą też być prowadzone niezależnie od siebie. Bitwa prowadzona jest przez dowództwo operacyjne, co w pewnym sensie pozwala porównać ją do naszego pojmowania operacji. Natomiast, operacja według poglądów głównych państw NATO, rozumiana jest jako skoordynowane czasowo i przestrzennie *działania wojskowe jednej ze stron prowadzone z zamiarem osiągnięcia wspólnego celu*. Należy w tym miejscu podkreślić, że operacje według poglądów czołowych państw NATO prowadzone są we wszystkich rodzajach działań na wszystkich szczeblach dowodzenia. Nie są, zatem tak jak u nas odniesione tylko do poziomu operacyjnego. Można, więc z dużym uproszczeniem przyjąć, że operacja według poglądów zachodnich to swego rodzaju połączenie naszych działań operacyjnych i taktycznych.

Wyjaśnienie tych wątpliwości jest uzasadnione, albowiem pozwala przejść do podziału rodzajów działań operacyjnych (operacja, operacja pokojowa, pogotowie i przegrupowanie operacyjne). W ten sposób dochodzimy do kolejnego, niższego piętra pojęć, a mianowicie rodzajów operacji, zarówno militarnych, jak i pokojowych.

Rozpocznijmy nasze rozważania od operacji militarnych, a więc operacji prowadzonych przy użyciu środków walki w celu pokonania przeciwnika. Podstawowym kryterium podziału tych operacji powinien być **cel**, który określa stan, sytuację zakładaną po przeprowadzeniu operacji. A zatem przystępując do podziału tych operacji należy, przyjąć założenie, iż przeciwnik może atakować lub bronić się, a ponieważ operacja jest starcem zbrojnym z nim, to w związku z tym możemy wyróżnić dwa podstawowe rodzaje operacji:

- operację obronną;
- operację zaczepną.

Biorąc z kolei pod uwagę fakt, iż Polska jest państwem granicznym obszaru traktatowego NATO, należy uwzględnić fakt możliwej agresji z zaskoczenia przeważających sił przeciwnika, co powoduje potrzebę prowadzenia operacji opóźniającej<sup>35</sup>. Tak, więc wojska lądowe RP (poziom operacyjny), powinny być przygotowane do prowadzenia trzech rodzajów operacji militarnych: opóźniających, obronnych i zaczepnych

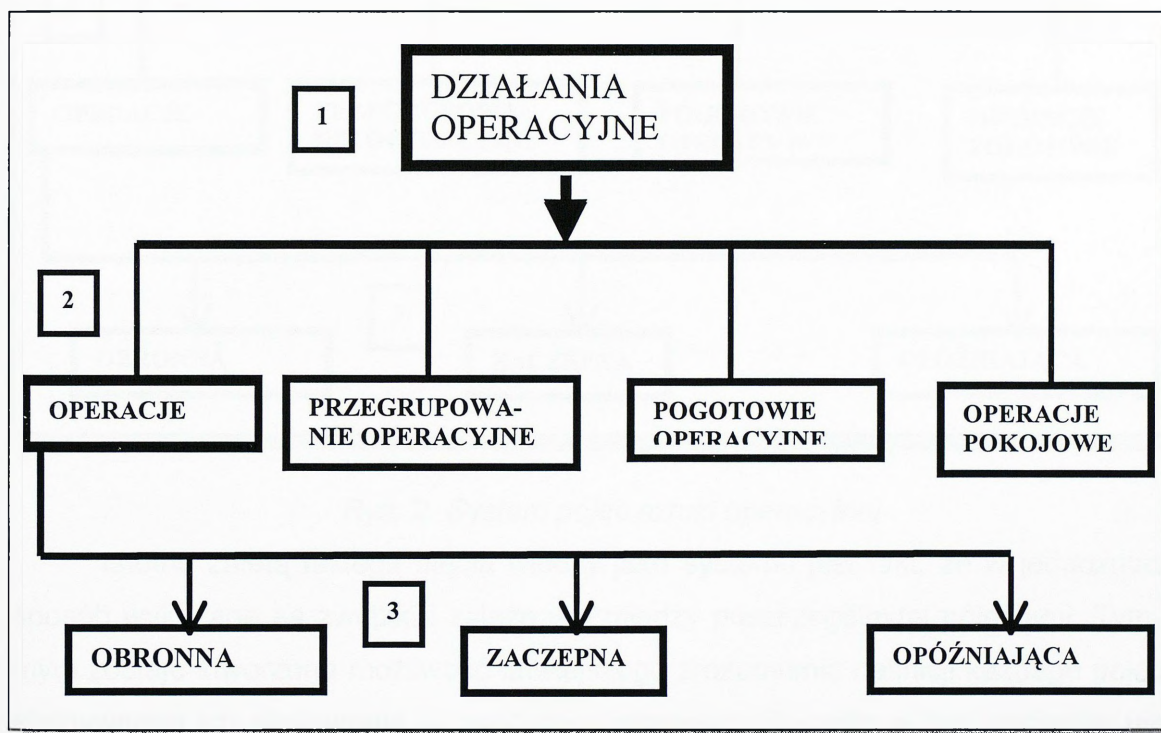
Pierwszy rodzaj operacji, a mianowicie *operacje opóźniające*, będą prowadzone przez wydzielone narodowe siły i środki wojsk operacyjnych oraz obrony terytorialnej przy aktywnym wsparciu określonych sił Sojuszu NATO. Nie ma obecnie żadnych pod-

---

<sup>35</sup> *Strategia bezpieczeństwa, op.cit.*

staw by dokonywać podziału tej operacji na rodzaje. Możliwe są natomiast różne sposoby jej prowadzenia, w zależności od ogólnej sytuacji operacyjno-strategicznej.

Drugi rodzaj operacji, a więc *operacje obronne*, możemy podzielić według kryterium sposobu osiągnięcia celu na operacje pozycyjną (stałą) i operację manewrową (ruchową). Istotną różnicą między nimi tkwi w sposobie rozmieszczenia sił i środków, co ma oczywiście związek z ogólną koncepcją przeprowadzenia operacji i proporcją działań pozycyjnych do manewrowych. W operacji pozycyjnej, większość sił i środków rozmieszczona jest w pierwszym rzucie, co wynika z koncepcji wcześniejszego przygotowania terenu do prowadzenia walki obronnej. Właśnie wykorzystanie obronne terenu w połączeniu z możliwościami bojowymi wojsk, stanowi podstawę załamania operacji zaczepnej przeciwnika i nie dopuszczenia do utraty terenu.

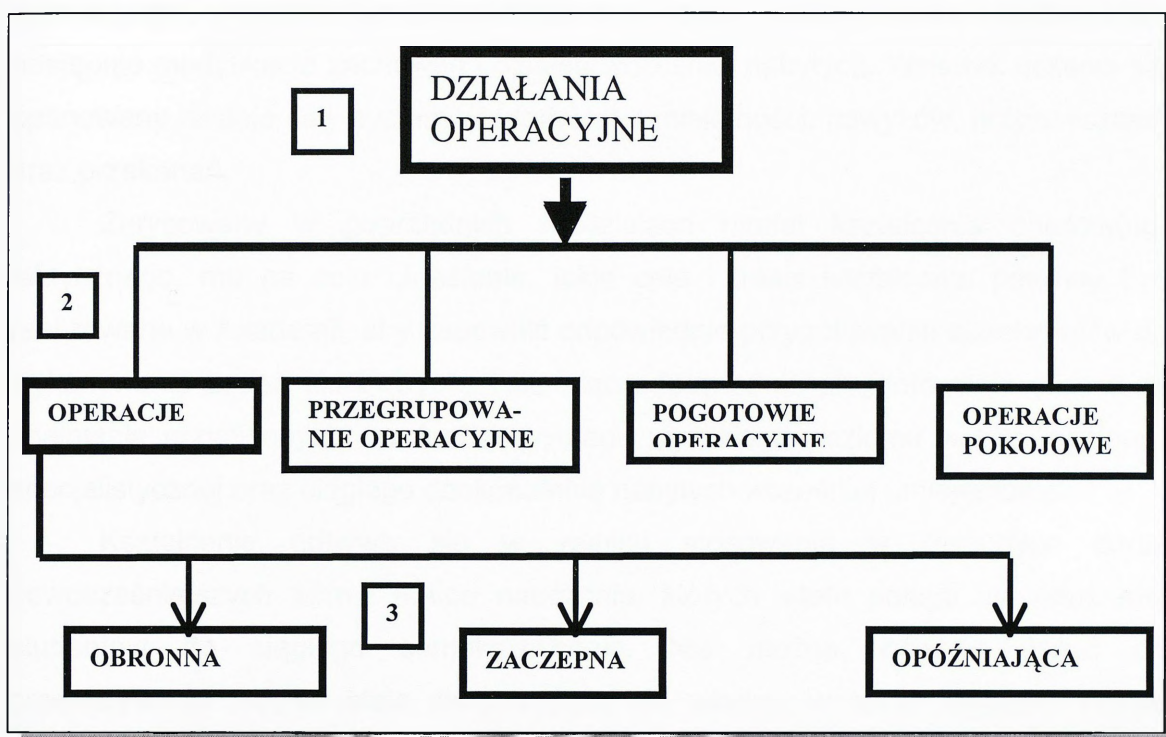


Rys. 1 Podział działań operacyjnych

Trzeci rodzaj operacji stanowią *operacje zaczepne*. Na obszarze kraju będą prowadzone w celu rozbicia przeciwnika i odzyskania utraconego obszaru. Będą prowadzone zarówno w operacji obronnej, jako wyraz aktywności obrońcy, a także w ramach przeciwuderzenia strategicznego lub przeciwnatarcia wykonywanego przez siły główne sojuszu NATO

Jak wynika z rys. 1. na trzecim poziomie podziału pojęć operacyjnych występują rodzaje operacji prowadzone przez wojska lądowe. Dalszy podział pojęć operacyjnych

będzie dotyczył klasyfikacji form operacji w zależności od sposobu użycia w niej sił i środków. Tak, więc operacja obronna może być prowadzona jako operacja pozycyjna lub manewrowa. Z kolei operacja zaczepna może być w formie przeciwuderzenia lub przeciwnatarcia w zależności czy większość sił prowadzi operację obronną czy operację zaczepną. W wyniku tego podziału system pojęć operacyjnych przedstawiał się będzie jak na rys. 2.



Rys. 2. System pojęć sztuki operacyjnej

Istotną zaletą takiego ujęcia wiedzy jako systemu jest fakt, że w jednoznaczny sposób wykazane są związki i zależności między poszczególnymi pojęciami. Tym samym zostaje stworzona możliwość łatwiejszego zrozumienia definicji każdego pojęcia i efektywnego ich stosowania w praktyce operacyjnej. Ponadto w tym sposobie ujęcia wiedzy operacyjnej wykazane są źródła i geneza każdego pojęcia, co również wpływa na łatwość ich przyswajania, stanowiącego z kolei podstawę samodzielnego studiowania i tym samym aktualizowania opanowanej wiedzy.

Na zakończenie warto przytoczyć za J. Brunerem, znanym psychologiem amerykańskim, iż „fakty oderwane od siebie żyją żałośnie krótko w ludzkiej pamięci. Natomiast ujęte w system są łatwe do nauczenia się i zrozumienia”.

## 5. Uwarunkowania doboru form i metod nauczania operacyjno-taktycznego

### 5.1. Ogólne uwarunkowania

Jednym z podstawowych czynników determinujących poziom wykształcenia obok celów i treści są formy oraz metody nauczania (nauczania<sup>37</sup> – uczenia się). Trzeba jednak dostrzegać, iż uczenie się to proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, w wyniku, czego powstają nowe formy zachowania się i działania lub następuje modyfikacja zachowań i działań wcześniej nabytych. Wskutek uczenia się opanowany zostaje cały system wiadomości, umiejętności, nawyków, przyzwyczajajeń oraz przekonań.

Zarysowany w poprzednich rozdziałach model kształcenia operacyjno-taktycznego, ma na celu określenie, jakie cele i treści kształcenia powinny być realizowane w Akademii, aby zapewnić odpowiednie przygotowanie absolwentów do wykonywania zadań służbowych. Tak, więc odpowiednie przygotowanie oficera do spełniania przypisanych mu funkcji wymaga wysokiego poziomu wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz ciągłego doskonalenia nabytych wcześniej umiejętności.

Kształcenie odbywa się w wyniku stosowania w dydaktyce coraz nowocześniejszych form i metod nauczania, których istota polega na wdrożeniu studentów do ciągłego samokształcenia. Nie można, bowiem dążyć do przekazywania jedynie stale zwiększającej się wiedzy, w coraz krótszym czasie trwania studiów (zorganizowanego kształcenia).

Proces kształcenia, który jest organizowany przez Akademię ma określone cele i wyznaczane do nich treści nauczania. Stąd należy dążyć w czasie jego trwania do ukształtowania umiejętności i potrzeby podejmowania kształcenia samorzutnie przez jednostkę, zgodnie z jej indywidualnymi potrzebami. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że samokształcenie to samodzielna praca nad sobą w zdobywaniu lub pogłębianiu wiedzy oraz samodzielne kształtowanie cech osobowości. Podstawowym warunkiem samokształcenia jest dojrzałość osobowości osiągnięta wraz z rozwojem oraz pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Taki właśnie stan wykształcenia oficerów powinien być osiągnięty w wyniku nauczania w Akademii.

W zależności od tego, jaki jest poziom aktywności umysłowej studenta wyróżnia się:

---

<sup>37</sup> *Nauczanie to wspomaganie naturalnych zainteresowań ucznia, jego dążeń do poszukiwania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności, postrzegane również w kategoriach kierowania procesem uczenia .*

- uczenie się pamięciowe (*mechaniczne, metodą biernego powtarzania*);
- uczenie się przez zrozumienie (*poprzez wgląd, wniknięcie w istotę zagadnienia, w sens opanowywanego materiału*);
- uczenie się sensoryczne (*spostrzeżeniowe, percepcyjne, polegające na wytwarzaniu się odruchów warunkowych pod wpływem wzmacniania określonych doświadczeń*);
- uczenie się metodą prób i błędów (*porażek i sukcesów, występujące najczęściej w sytuacjach, gdy brak jest wskazówek, jak rozwiązać zadanie. Jego istota przejawia się w szukaniu, próbowaniu i eliminowaniu czynności zbędnych, ćwiczeniu się w czynnościach skutecznych, prowadzących do celu*);
- uczenie się przez naśladownictwo (*czyli intencjonalne wykonywanie przez osobę uczącą się czynności, które przedtem wykonywał ktoś inny*);
- uczenie się przez działanie (*tzn. wykorzystywanie opanowanej wiedzy do rozwiązywania zadań praktycznych*);
- uczenie się przez przeżywanie (*co oznacza kształtowanie stosunku do określonych wartości moralnych, społecznych, estetycznych i innych*).

Z powyższego wynika, że dobór form i metod nauczania powinien uwzględniać powyższe ogólne prawidłowości uczenia się i w związku z tym, należy stosować różnorodne formy i metody, które z jednej strony odpowiadają psychofizycznym możliwościom uczenia się studentów, a z drugiej – umożliwiają osiągnięcie celów kształcenia. Tak, więc formy i metody nauczania powinny zakładać realizację funkcji kształcących, czyli umożliwić studentom zdobycie wiedzy i odpowiednich sprawności oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcji wychowawczych, sprzyjając wszechstronnemu rozwojowi osobowości.

Analiza celów kształcenia wykazuje, że kształcenie w Akademii powinno być ukierunkowane przede wszystkim na przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr na potrzeby wojsk lądowych i szkolnictwa wojskowego. Wynika stąd, że absolwenci Akademii powinni posiadać umiejętności organizowania i kierowania procesem funkcjonowania zespołów ludzkich (pododdziałów i oddziałów) w czasie pokoju, przygotowania ich do wykonania zadań i sprawnego dowodzenia nimi w czasie kryzysów i ewentualnego konfliktu zbrojnego (wojny), a także podczas realizacji zadań w ramach misji pokojowych. Należy zaznaczyć, że wiedza i umiejętności

nabyte podczas studiów mają umożliwić absolwentom realizację wspomnianych zadań zarówno w systemie narodowym, jak i koalicyjnym.

Powyższe rozważania wskazują, że studenci powinni posiadać stosowną **wiedzę** w zakresie teorii organizacji i zarządzania, podłoża powstawania i sposobów przeciwdziałania sytuacjom konfliktowym (kryzysowym) oraz praw i prawidłowości walki zbrojnej. Ponadto powinni poznać istotę i charakter konfliktów zbrojnych (wojen) w ich historycznych, współczesnych i perspektywicznych uwarunkowaniach, warunki i sposoby stosowania zasad sztuki operacyjnej i taktyki oraz możliwości i sposoby działania wojsk podczas misji pokojowych. Ważnym elementem wiedzy studentów jest wiedza specjalistyczna związana z dotychczasową specjalizacją zawodową.

Drugi istotny obszar przygotowania zawodowego absolwentów Akademii, stanowią **umiejętności** w zakresie przygotowywania i prowadzenia operacji pokojowych i walki (w różnorodnych warunkach terenowych, porach roku i doby) oraz organizowania i kierowania szkoleniem wojsk i sztabów. Ponadto powinni posiadać umiejętności w zakresie kierowania zespołami ludzkimi, twórczego rozwiązywania problemów i realizacji nowych zadań oraz dyskusowania, argumentowania i przekonywania. Także ważne jest ukształtowanie u absolwentów określonych **wartości i cech osobowych**, takich jak: twórcza krytyka wobec siebie i podwładnych, samodzielność i inicjatywa, honor oraz poczucie odpowiedzialności za działania własne i podwładnych.

Osiągnięcie tak wielu złożonych celów kształcenia wskazuje jednoznacznie, że powinno być preferowane **nauczanie problemowe**. Uwzględnia i eksponuje się w nim, bowiem potrzebę nabycia umiejętności rozwiązywania problemów w zakresie kierowania (zarządzania) organizacjami wojskowymi oraz problemów operacyjno-taktycznych. także ten rodzaj nauczania umożliwia opanowanie systemu wiedzy oraz kształtowanie określonych wartości i cech charakteru. Dochodzimy, zatem do wniosku, iż nauczanie sztuki operacyjnej i taktyki powinno mieć charakter teoretyczno-praktyczny, który wyraża się głównie w systemowym doborze jego treści z różnych działów i przedmiotów oraz łączeniu teorii z praktyką. Te wzajemnie powiązane elementy wpływają na osiągnięcie celów kształcenia w kolejnych semestrach i zarysowanego wcześniej głównego celu studiów. Ich osiągnięcie możliwe jest poprzez umiejętne stosowanie różnorodnych form i metod kształcenia.

## 5.2. Dobór form i metod nauczania

Realizacja założonych celów kształcenia wymaga stosowania odpowiednich form i metody nauczania, które stanowią istotny czynnik procesu kształcenia. Kryterium stanowiącym punkt wyjścia doboru form i metod nauczania w Akademii jest założenie, iż absolwenci powinni posiadać odpowiedni poziom wiedzy i ukształtowany na niej właściwy poziom umiejętności oraz rozwinięte zdolności i cech charakteru. Z tego też względu w procesie kształcenia operacyjno-taktycznego niezbędne jest stosowanie różnorodnych form i metod nauczania. Natomiast generalną zasadą doboru form i metod nauczania powinna być zasada upodobnienia procesu nauczania do procesu badań, bowiem to umożliwia: poznanie nowej wiedzy przez samodzielne jej studiowanie oraz kształtowanie i rozwijanie umiejętności działania i twórczego myślenia.

Mając na uwadze powyższe uwarunkowania w kształceniu operacyjno-taktycznym należy stosować następujące metody nauczania:

### 1. Wykłady:

- mają na celu wprowadzenie w problematykę zajęć i ukierunkowanie do samodzielnego studiowania.

### 2. Seminaria i konwersatoria ukierunkowane są na:

- pogłębienie i poszerzenie wiedzy;
- kształtowanie umiejętności formułowania, wyrażania i argumentowania poglądów;
- kształtowanie umiejętności wyrażania własnych ego poglądów;

### 3. Ćwiczenia:

- uczą stosowania wiedzy teoretycznej w praktyce,
- kształtują umiejętności dostrzegania problemów operacyjnych i taktycznych oraz ich rozwiązywania;
- uczą metod i procedur skutecznego działania;

Jako podstawową metodę nauczania sztuki operacyjnej należy uznać samodzielne studiowanie, zarówno na studiach magisterskich, jak i kursach podyplomowych.

W konstruowaniu dydaktyki sztuki operacyjnej należy uwzględnić fakt, iż istnieje ścisły związek między działaniem dydaktycznym, a treściami i celami

kształcenia. Jest to między innymi wynikiem roli, którą ten przedmiot odgrywa w przygotowaniu zawodowym absolwentów AON. Z tego też względu formy i metody nauczania powinny być rozpatrywane w ścisłym powiązaniu z celami i treściami kształcenia, warunkami ich realizacji oraz z uwzględnieniem prawidłowości funkcjonowania systemu nerwowego i psychiki człowieka.

W doborze form i metod nauczania sztuki operacyjnej należy także przestrzegać wskazań wynikających z zasad nauczania, określających ogólne prawidłowości w procesie nauczania – uczenia się oraz zaleceń wynikających z zasad szkolenia operacyjnego, które określają prawidłowości tego procesu. Do ważniejszych z nich zalicza się zasadę systemowości, związku teorii z praktyką, samodzielności, jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego oraz realizmu ćwiczeń.

W poszukiwaniu najbardziej efektywnych form i metod nauczania sztuki operacyjnej należy udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

- jakie metody sprzyjają osiągnięciu założonych celów kształcenia operacyjnego (poznawczych, praktycznych i kształcących)?
- jakimi kryteriami należy kierować się w doborze form i metod kształcenia operacyjnego?
- które formy i metody najlepiej odpowiadają poszczególnym formom nauczania – uczenia się sztuki operacyjnej?
- w jakiej mierze warunki kształcenia w akademii (czas na przedmiot, rola przedmiotu, stan wyjściowy wiedzy i umiejętności studentów itp.) determinują wybór form i metod kształcenia?

Metody studiowania zwykle dzieli się na trzy grupy: obserwacji, słowne, czynnościowe. Kryterium tego podziału oparte jest na przewadze receptora zaangażowanego w dany sposób pracy nauczyciela ze studentami.

Wśród metod opartych na obserwacji w kształceniu operacyjnym przydatny może okazać się pokaz sprzętu bojowego jak i spo sobu jego użycia, a przede wszystkim – ćwiczeń operacyjnych, które odwzorowują hipotetyczne modele walki. Zastosowanie tych metod może ułatwić zrozumienie treści działań operacyjnych, a także wpływać korzystnie na rozwój zdolności poznawczych, wyobraźni operacyjnej oraz realizmu w planowaniu działań.

Metody słowne (wykład, uczenie się z podręcznika) charakteryzuje się najczęściej jako jednostronne przekazywanie przez nauczyciela gotowych

wiadomości, a więc są one opanowywane w drodze zapamiętywania, przez przyswajanie. Zasadniczą wadą tych metod jest to, że student przyswajający sobie gotową wiedzę przejawia stosunkowo małą aktywność myślową. Ponieważ drogą uczenia się jest przyswajanie, wskutek tego nie zawsze rozumie przyswaną wiedzę, co powoduje, że jest ona mało operatywna, a przez to i niezbyt trwała.

Efektom stosowania tych metod w praktyce dydaktycznej są przykłady, w których studenci potrafią wymienić definicje i sklasyfikować je, ale nie umieją zilustrować ich samodzielnie dobranym przykładem ani też zastosować w praktyce.

Należy jednak zauważyć, że przy ich pomocy można przekazać studentom dużo wiadomości w stosunkowo krótkim czasie. Jest to dość istotna zaleta, która może być wykorzystana w kształceniu operacyjnym głównie z dwóch powodów.

Po pierwsze – przedmiot badań sztuki operacyjnej, którym jest operacja, nie występuje bezpośrednio w praktyce, stąd nie może być bezpośrednio obserwowany i analizowany. Zatem zrozumienie prawidłowości występujących w procesach walki zbrojnej wymaga wielu wiadomości, które zostały odkryte, uporządkowane i opisane. Ze względów ekonomii nauczania nie ma potrzeby, aby studenci wymyślali na przykład nowe zasady walki lub nowe ich nazwy. Zamiast więc tracić czas na tak bezcelowe przedsięwzięcie, należy podać te zasady, ich znaczenie i treść poprzez wykład lub odwołać się do podręcznika, a następnie sprawdzić ich zrozumienie i kształcić umiejętność ich zastosowania.

Po drugie – sztuka operacyjna jak każdy inny przedmiot posługuje się zaczerpniętymi z dyscypliny naukowej, właściwymi pojęciami i terminami, które należy podać i wyjaśnić, a następnie kształtować umiejętności ich zastosowania w praktyce.

Należy jednak stosownie do stopnia złożoności przekazywanych treści operacyjnych i możliwości percepcyjnych studentów różnicować metody podające, poczynając od wykładu monograficznego poprzez problemowy, kończąc na samodzielnym studiowaniu literatury.

Trzecią grupę metod studiowania stanowią metody czynnościowe, oparte na praktycznym działaniu. Metody te z punktu widzenia funkcji dydaktycznych należy rozumieć jako sposób opanowywania wiedzy, kształtowania umiejętności i zdolności oraz cech charakteru, motywacji i postaw. Tak, więc ta grupa metod w istocie służy realizacji celów kształcenia, osiągnięciu wszechstronnego wykształcenia. Z tego też względu nazywa się je często metodami poszukującymi, bowiem umożliwiają:

inspirowanie i aktywizowanie studentów do zdobywania wiedzy, poszukiwanie prawidłowych rozwiązań już w toku gromadzenia i recepcji wiedzy operacyjnej, sprawdzanie jej wartości i przydatności oraz kształtowanie umiejętności jej zastosowania.

W wyniku stosowania wiedzy studenci mogą dostrzec jej praktyczny walor, pełniej ją zrozumieć i wzbogacać o nowe spostrzeżenia. Rola nauczyciela sprowadza się do kierowania procesem zdobywania wiedzy i umiejętności jej stosowania. Wśród metod poszukujących ważne miejsce w kształceniu operacyjnym mają do spełnienia: metoda sytuacyjna, inscenizacji oraz ćwiczeń.<sup>38</sup>

Nauczanie problemowe, które jak wykazują obserwacje procesu kształcenia operacyjnego stanowi ten rodzaj nauczania, który pozwala na przyswojenie wiedzy i kształtowanie umiejętności. Ta droga uczenia się wdraża studentów do samodzielnego „odkrywania” wiedzy, umiejętnego korzystania z wiedzy już odkrytej i opisanej w różnych podręcznikach i publikacjach, dając im orientację gdzie i jak ją zdobywać. Tym samym wdraża do ustawicznego samokształcenia i poszerzania posiadanej wiedzy.

Z punktu widzenia nauczania sztuki operacyjnej (osiągnięcie założonych celów) istotne znaczenie spełnia ćwiczenie, jako metoda utrwalenia wiedzy i umiejętności jej zastosowania. Stosując metody poszukujące w ćwiczeniu, zapewnia się nie tylko kształtowanie umiejętności, ale również trwalsze opanowanie wiedzy. Bowiem chodzi o to, aby w toku ćwiczeń ustawicznie odwoływać się do wiedzy, umiejętności już opracowanych i na tej podstawie utrvalać je z jednoczesnym ich rozwiązaniem. Ćwiczenie zapewnia także warunki ukształtowania postaw i cech charakteru.

Dla prawidłowego przebiegu kształcenia operacyjnego ważne znaczenie spełniają metody kontroli i oceny. Bezpośrednim ich zadaniem jest stwierdzenie, w jakiej mierze studenci opanowali określony programem materiał kształcenia, jakie posiadają umiejętności i w jakim stopniu opanowane. Kontrola jest instrumentem uzyskiwania obiektywnych informacji o przebiegu procesu studiowania oraz o osiągniętych przez studentów rezultatach. Pełne osiągnięcie celu kontroli ma miejsce wówczas, gdy w jej wyniku nastąpi uświadomienie studentom braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a jednocześnie – kierunków dalszego uczenia się i motywacji

---

<sup>38</sup> J. Bogusz w tej grupie metod umieszcza metodę instruktazu oraz planowania działań. Por. w: J. Bogusz, *Dydaktyka...*, wyd. cyt., s. 186 i 190.

do nauki. Kontrola spełniać powinna jeszcze jedną ważną funkcję, a mianowicie – uświadomić nauczycielowi jego osiągnięcia i niepowodzenia dydaktyczne stanowiące podstawę do refleksji nad własną pracą (dobór treści i metod kształcenia, organizacja pracy itp.).

Tak, więc mówiąc o kontroli w sztuce operacyjnej ma się na myśli świadomą i planową czynność lub zespół czynności, która zmierza do poznania i porównania wiedzy i umiejętności oraz ukształtowania postaw cech charakteru i motywacji określonych w operacyjnych treściach modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Powyższe rozumienie kontroli daje jednocześnie odpowiedź na pytanie dotyczące kryteriów, według których, należy ją prowadzić i oceniać.

Z kontrolą nierozzerwalnie związana jest ocena. Rozpatrując relacje między nimi można stwierdzić, że ocena jest zawsze wtórna, bowiem poprzedza ją zawsze proces kontroli. Nie mniej jednak nie zawsze kontrola musi kończyć się oceną, bowiem wystarczy sam fakt ujawnienia luk, niewiedzy i wskazania kierunku postępowania oraz pobudzenie motywacji do uczenia się. Ma to miejsce wówczas, gdy zamierza się zorientować o efektywności stosowanych metod kształcenia, umiejętnościami stosowania wiedzy w praktyce, posługiwania się tekstami dokumentów itp. W tym wypadku ocena polega na sformułowaniu wniosków w zakresie tego, co było przedmiotem kontroli, a w końcu – celem zabiegów doskonalących proces kształcenia.

Należy także w trakcie przeprowadzania kontroli unikać sytuacji, w której ocenianie ma charakter arbitralny. Jednocześnie należy wykazywać, że jej celem nie jest „szukanie dziury w całym” tzn. wytykanie luk i braków, lecz przede wszystkim ułatwianie i przyspieszanie studiowania. Okazji do obu typów działań kontrolnych w kształceniu operacyjnym jest ogromnie duże, szczególnie wówczas, gdy studenci formułują warianty decyzji. Wówczas mogą ujawnić się braki zarówno w wiedzy pojęciowej, ale głównie z zakresu logicznego myślenia, umiejętności dokonywania ocen, przewidywania rozwoju sytuacji operacyjnej itp. Wszelkie „brutalizowanie” w tych sytuacjach dydaktycznych prowadzi z reguły do bierności, do szukania sprawdzonych wzorców, naśladownictwa raz wyuczonego schematu. Jest to wówczas szkolenie, a nie kształcenie.

Jak z powyższych rozważań wynika należy uwzględnić problematykę kontroli i oceny w całokształcie rozpatrywanych metod kształcenia.

Z metodami kształcenia łączy się nierozzerwalnie formy nauczania. Praktyka dydaktyczna ukształtowała dwie podstawowe formy: podstawowe to – praca jednostkowa i zbiorowa, której odmianę stanowi praca grupowa. Przykładem pracy jednostkowej (indywidualnej) jest wykonywanie zadania domowego, które w warunkach akademii odpowiada zadaniu wykonywanemu podczas samokształcenia. Natomiast podczas zajęć lekcyjnych ta forma występuje zazwyczaj w czasie sprawdzania studentów na początku zajęć lekcyjnych, a przede wszystkim podczas kontroli (kolokwium, egzaminu itp.). Niedociągnięcia tej formy rekompensuje praca zbiorowa, która stwarza warunki do zwiększenia aktywności i samodzielności studentów, kształtowania umiejętności pracy zespołowej, cech charakteru i postaw.

Cechą charakterystyczną tej formy organizacji zajęć jest to, że studenci wspólnym wysiłkiem rozwiązują problemy operacyjne. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności, w pierwszej kolejności uczą się pod kierownictwem nauczyciela rozwiązywać problemy, a następnie rozwiązują je samodzielnie. Na ogół grupa szkoleniowa rozwiązuje jeden, ten sam problem, a studenci występują w tej samej roli.

Niedostatkami tej formy organizacji zajęć jest to, że czasem są trudności z utrzymaniem wysokiej aktywności wszystkich czy większości studentów, choćby ze względu na zróżnicowany poziom ich wiedzy i możliwości intelektualnych. Z tego też względu efektywniejszą formą jest praca grupowa, która w kształceniu operacyjnym może okazać się bardzo przydatna, głównie ze względu na możliwość kształtowania umiejętności pracy zespołowej, postaw, zachowań a przede wszystkim samodzielnego zdobywania wiedzy i ciągłej jej weryfikacji poprzez zastosowanie.

Wymieniona forma organizacji zajęć, jak zauważa Okoń, ma dwie odmiany.<sup>39</sup> Pierwszą jest jednolita praca grupowa, która charakteryzuje się tym, że grupę szkoleniową dzieli się na 3-5 osobowe zespoły, które równocześnie rozwiązują ten sam problem operacyjny. Przydatność tej formy może być duża zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciel pragnie uzyskać kilka wariantów decyzji dotyczących tej samej sytuacji operacyjnej. Zapewniona jest wówczas wysoka aktywność wszystkich studentów w każdej grupie, wynikająca ze świadomości porównywania decyzji. Drugą odmianą jest praca grupowa zróżnicowana, która polega na tym, że wszyscy studenci występują w różnych funkcjach tworząc ćwiczebne dowództwo i sztab związku operacyjnego. Jest to najbardziej złożona forma organizacji zajęć

operacyjnych, która w maksymalnym stopniu upodabnia przebieg studiowania do faktycznego kierowania operacją. Upodobnienie procesu studiowania do procesu kierowania operacją jest zarazem formą kształcenia i formą kontroli stopnia przygotowania studentów do zadań na polu walki. Wnioski z tej kontroli powinny stanowić ukierunkowanie dalszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Przeprowadzone dotychczas rozważania wskazują, że osiągnięcie założonych celów kształcenia wynikających z operacyjnej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta oraz założeń koncepcji transgresji, wymaga stosowania form i metod wyzwalających samodzielność i aktywność umysłową, zapewniających kształtowanie i rozwój zdolności twórczych i poznawczych oraz motywacji, odwagi i wytrwałości. Formy i metody studiowania sztuki operacyjnej powinny zapewnić ukształtowanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania zadań w działaniach operacyjnych. Stąd wynika wniosek o stosowaniu metod pozwalających na zrozumienie i interpretację zjawisk pola walki aspekcie historycznym, teraźniejszym i prognostycznym. W tym kontekście podstawowym kryterium doboru form i metod kształcenia jest synchronizacja ich z celami i treściami programowymi. Jest to kryterium poznawcze, a jego przestrzeganie ma na celu efektywne opanowanie systemowej wiedzy z zakresu sztuki operacyjnej, a także umiejętności praktycznego jej wykorzystania w działalności zawodowej. Jak bowiem wykazują doświadczenia najbardziej solidna i trwała jest ta wiedza, która opiera się na odpowiednio uporządkowanych strukturach; która funkcjonuje w myśleniu i działaniu człowieka i kształtuje jego osobowość.

Metody kształcenia zapewniające opanowywanie wiedzy dotyczącej pola walki, jako powiązanych ze sobą struktur, sprzyjają kształtowaniu myślenia strukturalnego, a to wiąże się z tworzeniem hierarchii i wartości.<sup>40</sup> A zatem zrozumienie podstawowych struktur wiedzy operacyjnej, ich znaczenia i wzajemnych powiązań może sprzyjać działalności twórczej, opartej na tworzeniu nowych układów: dobór elementów i określenie związków między nimi.<sup>41</sup>

W tym, więc sensie metody kształcenia powinny stwarzać warunki „odwzorowania” w umyśle studentów struktur wiedzy z zakresu operacyjnych działań bojowych, umożliwiając tym samym wskazanie tych, które stanowią konstrukcje

---

<sup>39</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1968, s. 351.

<sup>40</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, wyd. cyt. s. 278.

<sup>41</sup> *Tamże*, s. 279.

nośna treści programowych. Ich zrozumienia zwalnia od mechanicznego, pamięciowego przyswajania treści szczegółowych, które mogą być wprowadzone drogą indukcji lub dedukcji.

Kierując się tym kryterium należy oczywiście uwzględnić stopień i rodzaj trudności zawarty w treściach merytorycznych, ich związki z innymi treściami zarówno sztuki operacyjnej jak i innych przedmiotów pozwalających zrozumieć przerabiany materiał kształcenia. Szczególnie ta wskazówka ma odniesienie do studentów pierwszego semestru, gdyż rozbieżność między posiadaną przez nich wiedzą i umiejętnościami intelektualnymi a wymaganiami programowymi jest dość duża. Dlatego też podstawową metodą zwłaszcza w pierwszym semestrze powinien być wykład wprowadzający, mający na celu „konstruowanie” w umyśle studentów pojęciowych pomostów wyobrazeniowych. Służą temu odpowiednio dobrane środki dydaktyczne, zwłaszcza o charakterze poglądowym: schematy, foliogramy, mapy, film itp.

Kryterium poznawcze nakłada na nauczyciela obowiązek określenia poziomu intelektualnego studentów z punktu widzenia poziomu recepcji problemów operacyjnych. Zazwyczaj poziom ten jest ogromnie zróżnicowany u poszczególnych studentów stanowi, bowiem swoiste odzwierciedlenie ich dotychczasowej drogi służbowej w jednostkach i instytucjach wojskowych. Realizacja tego zadania przez nauczyciela powinna zapobiec naruszeniu zasady przystępności i stopniowania trudności.

Drugim kryterium doboru form i metod kształcenia operacyjnego jest kryterium metodologiczne. Punktem wyjścia przy jego formułowaniu jest założenie, że jeżeli głównym celem kształcenia operacyjnego jest umożliwienie studentom poznania rzeczywistości pola walki i jej przekształcanie w ramach działalności dowódczo-sztabowej, to formy i metody dydaktyczne powinny służyć ich optymalnemu przygotowaniu do tych zadań. Potrzeby badania rzeczywistości i dokonywania jej opisu, wyjaśniania, oceny oraz normowania wymagają od nauczycieli stosowania w procesie dydaktycznym metod o charakterze badawczym (poszukujące, aktywizujące); pozwalające naukowo opisywać i wyjaśniać badane zjawiska, oceniać je i formułować na tej podstawie normy postępowania. Tym wymaganiom odpowiadają takie metody jak: wykład problemowy, dyskusja, ćwiczenia grupowe i ćwiczenia dowódczo-sztabowe.

W tworzeniu sytuacji problemowej, niezbędnej do zastosowania metod tej grupy niezbędne jest stosowanie również metody inscenizacyjnej i sytuacyjnej.

Trzecim kryterium doboru form i metod kształcenia jest kryterium wychowawcze. Zgodnie z sformułowanymi celami kształcenia sztuki operacyjnej, należy kształtować cechy charakteru, postawy, motywacje. Tak więc zarówno treści kształcenia, jak i sytuacje, w jakich należy stawiać studentów podczas zajęć powinny mieć na celu kształcenie cech zawodowych jak i osobowych, a więc rozwijać postawy badawcze i zainteresowania problematyką walki, rozwijać zdolności oraz motywacje.

Prawidłowy dobór form i metod kształcenia operacyjnego opiera się na uświadomieniu dróg nauczania – uczenia się. Ponieważ uznajemy, iż pierwotną jest droga uczenia się, przeto od niej rozpoczniemy rozważania.

Ponadto uznajemy, że konsekwencją drogi wyboru uczenia się odpowiedni układ i treść czynności nauczyciela i odpowiadających im czynności studentów. Tworzy się tym samym tak kształcenia.<sup>42</sup>

Historia rozwoju myśli dydaktycznej rejestruje, ze względu na przewagę pewnego rodzaju aktywności nad innymi, cztery zasadnicze typy uczenia się:

- przez przyswajania (asymilacja wiedzy);
- przez odkrywanie (rozwiązywanie problemów);
- przez przeżywanie (dominacja aktywności emocjonalnej);
- przez działanie (praktyczne zastosowanie wiedzy).

Ponieważ każda droga uczenia się oparta jest na innym rodzaju aktywności, stąd należy uznać, że ich rozłączne stosowanie prowadzi będzie do jednostronnego traktowania kształcenia. W taktyce ogólnej nie tylko jest możliwe, ale niezbędnie konieczne stosowanie wszystkich czterech dróg uczenia się. Każda bowiem ma zalety i wady, dlatego też ich łączne stosowanie umożliwia zarówno opanowanie usystematyzowanej wiedzy, jak i uczy jej zastosowania w praktycznym działaniu.

Uczeniu się przez przyswajanie odpowiadają metody asymilacyjne lub podające, których zaletą jest możliwość przekazania (podania) stosunkowo dużo usystematyzowanych treści. Systematyzacja treści oparta na strukturze dyscypliny naukowej w dużym stopniu wpływa na zrozumienie i trwałość zapamiętania, co jest szczególnie ważne, gdy ta droga uczenia się jest podstawową podczas samodzielnego studiowania, stanowiącego podstawowy sposób uzyskiwania wiedzy.

Do tej grupy metod kształcenia operacyjnego zaliczyć możemy także wykłady, które z punktu widzenia potrzeb kształcenia, powinny mieć charakter problemowy.

Najpełniej potrzebom kształcenia operacyjnego odpowiadają metody oparte na samodzielnym zdobywaniu wiedzy, na jej odkrywaniu przez studenta. Różnica między odkryciem wiedzy przez studenta, a odkrywaniem badacza tkwi w tym, że badacz tworzy nową wiedzę, natomiast student odkrywa wiedzę już istniejącą.

Do metod tych należy zaliczyć przede wszystkim metody problemowe, które wdrażają studentów – przy ich świadomym, aktywnym i emocjonalnym współudziale – do spostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów operacyjnych. Oczywiście wymaga to postawienia studentów w sytuacji problemowej, która ma wywołać wysiłek myślowy pobudzający do działania w celu usunięcia uświadomionej sobie niewiedzy. Do grupy tych metod zaliczyć należy: metody problemowe, sytuacyjne oraz gry symulacyjne.

Przedstawione powyżej metody sprzyjają uczeniu się ukierunkowanemu na poznawanie rzeczywistości pola walki, a więc jego historii, stanu współczesnego i prognostycznego. Proces poznawczy powoduje zarówno rozwój zdolności poznawczych, jak i kształtowanie się określonego stanu emocjonalnego i systemu ocen. Tak, więc równocześnie z opanowywaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności rozwijają się zdolności twórcze oraz system wartości, charakter oraz określone postawy i motywacje. Im intensywniejsze przeżycia związane są z ukierunkowanym zdobywaniem wiedzy i umiejętności, tym silniejsze jest oddziaływanie na sferę intelektualną i emocjonalną.

Uczenie się przez praktyczne działanie ma głównie na celu kształtowanie umiejętności sprawnego posługiwania się wiedzą, nadanie jej operatywnego charakteru, rozwój cech charakteru i motywacji oraz utwalenie systemu ocen i wartości. Tym wszystkim wymaganiom w kształceniu operacyjnym odpowiadają ćwiczenia, których przebieg może być różny w zależności od celów i treści kształcenia.

Jak już wcześniej wykazywano, istnieje ścisła zależność między celami i treściami kształcenia. Powyższe rozważania wskazują na istnienie tej zależności także wobec form i metod kształcenia. Określenie kryteriów doboru stanowić może podstawę do szczegółowych rozważań mających na celu ustalenie optymalnych form i metod kształcenia operacyjnego. Dotychczasowe rozważania wskazują, że

---

<sup>42</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie...*, wyd. cyt. S. 347.

osiągnięcie celów może nastąpić poprzez łączne zastosowanie wielu różnorodnych form i metod uczenia się. Należy, bowiem zauważyć, że każda z wymienionych metod służy realizacji określonych celów. Stąd uwzględnienie tej prawidłowości w procesie kształcenia operacyjnego może w istotny sposób zwiększyć jego efektywność.

W celu właściwego przygotowania zawodowego absolwentów w wyniku stosowania różnorodnych form i metod nauczania, wskazane jest przeprowadzenie analizy wybranych z nich, aby na tej podstawie sformułować wskazania i zalecenia do praktycznego działania. I tak pierwsza warstwa treści kształcenia operacyjnego ma dla studentów wartość poznawczą i ma ona na ogół postać opisu. Drogą uczenia się tych treści jest przyswajanie, które może odbywać się poprzez przekazywanie „gotowej” wiedzy lub być wynikiem pracy z podręcznikiem. Należy jednak podkreślić, że w kształceniu operacyjnym nie chodzi o przyswojenie jak największego zasobu wiadomości i ćwiczenie pamięci, co mimo wszystko ma czasem miejsce w praktyce uczelni. Oczywiście, że część treści tej warstwy ma charakter wiedzy pamięciowej, jak np.: historia sztuki operacyjnej. W kształceniu operacyjnym chodzi, bowiem o przyswajanie wiedzy ze zrozumieniem, które ma szerszy sens, niż pamięciowe odtwarzanie przyswojonej wiedzy. Osiągnięciu tego celu służy przede wszystkim wykład problemowy i samodzielna praca z podręcznikiem i literatura naukowa.

Istotną zaletą wykładu problemowego jest to, że ujmuje on jakieś zagadnienie – problem (w miarę całościowo), pokazuje drogi prowadzące do jego rozwiązania i konsekwencji wynikających z tego rozwiązania<sup>43</sup>. Takie podejście do wykładu ma głównie na celu ukierunkowanie sposobu myślenia studentów, rozbudzenia ich ciekawości poznawczej, wyjaśnienia istotnych, podstawowych pojęć, definicji z zakresu przedstawianej problematyki.

Należy podkreślić, iż w żadnym przypadku wykład nie może wyręczać podręcznika, skryptu czy instrukcji, a ponadto powinien zawierać czynniki aktywizujące. W wykładzie problemowym problematyka powinna być rozpatrywana z punktu widzenia zależności przyczynowo-skutkowych, logicznego i merytorycznego wynikania. Podstawowym zagadnieniem jest w nim oczywiście problem. Stanowi on zadanie, jakie postawione jest przed studentami, do rozwiązania, którego niezbędne jest podjęcie badań. Fakt ten z kolei powoduje, aby studenci posiadali określony

---

<sup>43</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie...*, s. 283.

zasób wiedzy, umiejętności myślenia, ogromnej koncentracji uwagi i dojrzałości intelektualnej. Z tego też względu należy rozważyć celowość prowadzenia, szczególnie na pierwszym semestrze, wykładu wprowadzającego, mającego na celu uświadomienie studentom zasadniczych problemów sztuki operacyjnej, określenie ich miejsca i roli w ogólnej strukturze wiedzy operacyjnej, wskazanie genezy, stanu obecnego i tendencji rozwojowych, a także zwrócenie uwagi na sposoby ich rozwiązywania. Ten typ wykładu stanowiłby wprowadzenie w samodzielne studiowanie sztuki operacyjnej, natomiast kolejne tematy wykładów problemowych byłyby niejako uszczegółowioną formą problemów operacyjnych.

Podsumowując rozważania dotyczące wykładu w kształceniu operacyjnym, możemy uznać, że spełnia on ważną rolę w procesie przyswajania wiedzy operacyjnej i przygotowania do samodzielnego jej zdobywania, a następnie stosowania w praktyce.

Zaprezentowany podczas wykładów zakres problemów operacyjnych, jak i sposób ich rozwiązywania stanowi podstawę do samodzielnego studiowania. Jest ono ważnym sposobem zdobywania wiedzy. Z jednej strony wdraża do ustawicznego samokształcenia, z drugiej zaś – stanowi istotne źródło wiedzy. Wnioski z analizy literatury pedagogicznej i obserwacji procesu kształcenia wskazują na trzy podstawowe sposoby pracy:

- uczenie się z podręcznika przedmiotowego, skryptu, wykładu lub innego opracowania tematycznego;
- uczenie się szeroko rozumianej literatury przedmiotu;
- uczenie się poprzez konspektowanie najistotniejszych treści, z jednoczesnym poszerzeniem w pamięci treści szczegółowych.

Ważną funkcję dydaktyczną i metodyczną w samodzielnym studiowaniu spełnia podręcznik przedmiotowy, który jest jednym z czynników zwiększających efektywność samokształcenia. Położenie większego akcentu na samodzielność studiów, a więc przeniesienie ciężaru zdobywania wiedzy na zajęcia pozalekcyjne, czyni aktualną potrzebę opracowania nowego podręcznika przedmiotowego.

Ważnym sposobem zdobywania wiedzy operacyjnej jest studiowanie literatury, które wymaga jednak dość znacznej samodzielności i krytycyzmu. Należy bowiem podkreślić, że wielu autorów prezentuje je często odmiennie, różniące się poglądy w tej samej sprawie. Jest to zjawisko zarazem ułatwiające, jak i utrudniające proces samodzielnego studiowania. Z jednej strony uczy dostrzegania różnych

podejść i sposobów rozwiązywania tego samego problemu, kształtuje krytycyzm i załączki własnego punktu widzenia określonych problemów. Z drugiej zaś strony – dla studentów nie dysponujących szerszym zakresem wiedzy i możliwości intelektualnych, stanowi nadmiar treści tzw. „szum informacyjny”, który obniża ich aktywność umysłową do samokształcenia.

W celu weryfikacji, uogólnienia, systematyzacji treści i doskonalenia wiedzy studentów należy stosować dyskusje typu seminaryjnego. W nazewnictwie akademickim określane są jako seminaria. Umożliwiają one realizację drugiej warstwy treści kształcenia sztuki operacyjnej – wiedzy i umiejętności.

Seminarium jako forma kształcenia operacyjnego stwarza dogodne warunki do aktywizacji procesu dydaktycznego poprzez stosowanie dyskusji lub rozwiązywanie problemów. Głównym jego celem jest poszerzanie i pogłębianie wiedzy, rozwój zdolności intelektualnych, w tym indukcyjnego i dedukcyjnego rozumowania, poprawności wnioskowania i argumentowania. Ponadto wdraża ono do samodzielnego studiowania i krytycznej analizy wykorzystywanych materiałów źródłowych. Jest ono, zatem formą, która powinna stwarzać warunki ukształtowania samodzielności myślenia, odwagę głoszenia swoich poglądów i opinii oraz przygotowywać do prowadzenia pracy naukowej.

Należy także podkreślić istotną funkcję seminarium jako sprowadzaniu, jako pierwszej poważnej samokontroli studentów w odniesieniu do własnych zdolności poznawczych, umiejętności samodzielnego myślenia, uogólniania treści, wyrażania swoich poglądów i ich uzasadniania. Z tych też względów powinno ono być dobrze przygotowane i przeprowadzone. Zaleca się, aby w toku seminarium rozpatrywać (rozwiązywać) nie więcej jak 2-3 problemy, bowiem w przeciwnym wypadku nastąpi rozproszenie uwagi studentów, spłylenie dyskusji i tym samym nie zostaną osiągnięte założone cele. Podstawową metodą ich prowadzenia powinna być metoda rozwiązywania problemów, natomiast udział nauczyciela powinien polegać na kierowaniu (sterowaniu) ich rozwiązywaniem.

Pewną odmianę seminarium stanowi konwersatorium, które opiera się głównie na dyskusji. Głównym jego celem jest usystematyzowanie wiedzy z określonego tematu, rozwój umiejętności intelektualnych i przygotowanie do stosowania wiedzy w praktycznym działaniu. Ta forma kształcenia wymaga od studentów wykazania się samodzielnością myślenia, określonego zasobu wiedzy operacyjnej i umiejętności operowania nią.

### 5.3. Nauczanie sztuki operacyjnej poprzez ćwiczenia

Kształtowanie umiejętności operacyjno-taktycznych realizowane jest w formie ćwiczeń operacyjnych, będących hipotetycznym obrazem operacji. Jak wykazują wieloletnie doświadczenia dydaktyczne podstawową zaletą tej formy kształcenia jest możliwość oddziaływania na wszystkie sfery osobowości studentów, a więc uczenie się systemowej wiedzy operacyjnej, kształtowanie umiejętności posługiwania się nią, a także rozwijanie zdolności i cech charakteru oraz postaw i motywacji.

Jednoczesna realizacja tak wielu różnorodnych i złożonych celów kształcenia sprawia, że ćwiczenia odgrywają podstawową rolę we wszechstronnym przygotowaniu przyszłych dowódców. Dlatego też warunki ćwiczenia, jak i założone w nim sytuacje operacyjne powinny być maksymalnie zbliżone do przewidywanych w przyszłej wojnie (zasada realizmu ćwiczeń). Należy jednakże przestrzegać zasady stopniowania trudności, wyrażającej się tym, że w miarę zdobywania przez studentów coraz szerszej wiedzy i większego doświadczenia, powinien wzrastać stopień trudności i złożoności zarówno warunków organizacyjnych, jak i sytuacji operacyjnych.

Dotychczasowa praktyka dydaktyczna wykazuje, że do potrzeb kształcenia operacyjnego w akademii, należy wyróżnić dwa podstawowe ich rodzaje:

- ćwiczenia grupowe;
- ćwiczenia dowódczo-sztabowe.

Przyjęcie takiego podziału odpowiada zarówno warunkom przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń jak i celom kształcenia operacyjnego.<sup>44</sup>

Ćwiczenie grupowe umożliwia realizację każdego, dowolnego tematu ze sztuki operacyjnej, bowiem zakres organizacji tego ćwiczenia nie wymaga podejmowania specjalnych przedsięwzięć zabezpieczających. Istota tej formy kształcenia wyraża się w tym, że każdy student występuje w tej samej roli. W ramach jednego ćwiczenia może być realizowane kilka lub kilkanaście zajęć grupowych, których problematyka powinna być powiązana ze sobą (zgodnie ze strukturą wiedzy operacyjnej). Za pomocą tej formy ćwiczenia mogą być zrealizowane wybrane tematy cząstkowe z sztuki operacyjnej, ale mające charakter ogólnych prawidłowości, zasad walki np.:

---

<sup>44</sup> Szerzej na temat ćwiczeń traktuje podrozdział 5.3.

ocena i wybór wariantu działania. A zatem, poprzez ćwiczenie grupowe można osiągnąć bardzo różnorodne cele kształcenia.

Ćwiczenie grupowe służy realizacji określonego tematu sztuki operacyjnej np.: operacji obronnej, operacji zaczepnej, itp. W tym celu należy założyć w ćwiczeniu sytuacje poznawcze i praktyczne, obfitujące w trudności dydaktyczne i rzeczywiste, co zmusza studentów do aktywności umysłowej i operatywnego, twórczego myślenia. Z tego względu podstawową metodą tego ćwiczenia powinna być metoda problemowa. Należy jednak wskazać na bardzo istotny warunek, jakim jest ujmowanie problemów operacyjnych podczas zajęć, jako badania zjawisk i procesów pola walki z pozycji przyczynowo-skutkowej. Powyższe podejście umożliwia kształtowanie wyobraźni operacyjnej, umiejętności przewidywania zarówno działań własnych jak i przeciwnika i co ważne – uczy odpowiedzialności za podjętą decyzję.

Należy także podkreślić rolę nauczyciela, który powinien inspirować i ukierunkowywać procesy myślowe studentów, tak, aby opanowali metodę rozwiązywania problemów. Nie chodzi, zatem o wyuczenie rozwiązywania jednej, określonej sytuacji, lecz o transfer wiedzy i umiejętności. Drogą (metodą) osiągnięcia tego celu nie powinno być zwracanie uwagi w odniesieniu do pojedynczych faktów i zjawisk, bo w miarę narastania treści kształcenia ilość tych uwag musiałaby wzrosnąć, co sprowadzałoby kształcenie do mechanicznego zapamiętywania. Trzeba postępować inaczej, a mianowicie popełnione błędy wykazać na tle wyjaśnienia danego zjawiska. Powyższe postępowanie dydaktyczne odgrywa ogromną rolę w pogłębieniu rozumienia teorii, w gruntownym jej opanowaniu i w rozwijaniu myślenia. Przyczynia się także do ulepszenia wypracowanych już rozwiązań, bowiem każda poszukująca myśl pozostawia po sobie choćby mały ślad. Tutaj rodzi się jednak podstawowe pytanie: jak poznawać przebieg procesu myślowego studentów, aby móc właściwie nim kierować?

W ćwiczeniach grupowych wykorzystuje się znaną z badań psychologicznych metodę czynności myślenia, jaką jest technika głośnego myślenia.<sup>45</sup> Polega ona na tym, że badany w czasie rozwiązywania problemu opisuje przebieg czynności myślenia; jest to swoisty monolog. Wadą tej techniki jest stosunkowo mała rzetelność monologu, ale i tak daje ona pewien obraz, jak powstaje u człowieka pomysł rozwiązania zadania, jakie on ma skojarzenia, jakie formułuje wnioski. Jest to również odzwierciedlenie w pewnym stopniu wiedzy badanego, a właściwie – stopnia

jej zastosowania. Pomimo tych ograniczeń technika ta stwarza warunki do zwiększenia samodzielności studentów, a tym samym zapewnienia trwalszego i wszechstronniejszego ich wykształcenia.<sup>45</sup>

Istotną trudność - jak wykazują wieloletnie doświadczenia - stanowi nauczanie kategorii operacyjnych, stanowiących zasadnicze pojęcia sztuki operacyjnej, jej kościec merytoryczny i podstawę języka operacyjnego. Ponieważ ten proces ma miejsce przede wszystkim podczas ćwiczeń grupowych, stąd wskazane jest rozważenie jego przebiegu.

Drugą grupę ćwiczeń stanowią ćwiczenia dowódczo-sztabowe, które są formą kształcenia operacyjnego bardzo zbliżoną do warunków, w jakich faktycznie będą działać dowódcy i oficerowie sztabu. Istotną właściwością tego ćwiczenia jest to, że pozwala na „rozegranie” określonych sytuacji operacyjnych w ramach dowództwa związku operacyjnego. Stwarza to możliwość uczenia się stosowania wiedzy operacyjnej, kształtowania umiejętności, rozwijania zdolności, cech charakteru, motywacji i postaw. Pozwala na osiągnięcie szerokiego wachlarza różnorodnych celów jednocześnie, w ciągu trwania jednego ćwiczenia. Ta odmiana ćwiczenia przygotowuje studentów do pracy zespołowej, uczy ich dostrzegania i jednocześnie respektowania wzajemnych zależności między wszystkimi osobami funkcyjnymi. Wyrabia, zatem odpowiednie właściwości do pracy zespołowej, uczy kierowania ludźmi, organizowania ich pracy i odpowiedzialności za jej wyniki.

Dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne w zakresie prowadzenia ćwiczeń dowódczo-sztabowych wskazują na bardzo emocjonalne zaangażowanie studentów w czasie ich trwania, co wyzwala aktywność i skłania do znacznego wysiłku intelektualnego i fizycznego. Spełniają one, zatem warunek aktywizacji i kształtowania samodzielności studentów, uczą rozwiązywania problemów operacyjnych oraz nawyków pracy umysłowej i organizacyjnej.

Ponieważ ćwiczenie dowódczo-sztabowe wymaga jednak pewnego przygotowania studentów w zakresie samodzielnego rozwiązywania problemów operacyjnych w ramach sztabu, istnieje potrzeba poprzedzenia go (zgodnie z zasadą stopniowania trudności) ćwiczeniem grupowym z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Pozwala ono „rozegrać” określone fragmenty sytuacji operacyjnej w

---

<sup>45</sup> Por. J. Koziński, *Czynność myślenia w: Psychologia*, Warszawa 1976, s. 353.

<sup>46</sup> Por. J. Halik, *Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON*, Warszawa 1991, s. 3 i dalsze.

ramach sztabu oddziału lub związku operacyjnego np.: w czasie prowadzenia walki obronnej – może to być podjęcie decyzji do wykonania kontrataku.

Analiza stale zmniejszającego się czasu przeznaczonego na sztukę operacyjną wskazuje na potrzebę poszukiwania rozwiązań zwiększających efektywność kształcenia, głównie podczas ćwiczeń. Z systemowego podejścia do kształcenia operacyjnego wynika postulat większej niż dotąd integracji podczas ćwiczeń treści kształcenia przedmiotów ułatwiających zrozumienie sztuki operacyjnej. Dotyczy to zwłaszcza historii sztuki wojennej, geografii wojennej oraz użycia rodzajów wojsk w operacji.

Przedstawiony powyżej układ form i metod kształcenia sztuki operacyjnej spełnia warunki zapewniające realizację systemowo ujętych treści kształcenia, a tym samym osiągnięcie założonych celów. Formy i metody kształcenia jak niejednokrotnie już podkreślano nie są samoistne, lecz ich dobór i układ jest uzależniony od celów, treści i warunków, w jakich odbywa się proces dydaktyczny. Z tego też należy uważać, aby w tym względzie spełnione były następujące kryteria:

- do treści kształcenia należy dobierać odpowiednie formy i metody, tak aby zapewnić zarówno przyswojenie wiedzy jak i umiejętność jej zastosowania;
- dobór form i metod kształcenia powinien zapewniać ciągłość procesu nauczania – uczenia się, co wdraża ich do systematycznej pracy;
- odpowiedni system oceniania wyników pracy studentów.
- świadomość wśród nauczycieli przedmiotu sztuka operacyjna, funkcji i zadań, które ten przedmiot spełnia w systemie kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej.
- świadomość nierozzerwalności osiągania celów kształcenia zawodowego z celami osobowościowymi takimi jak: rozwój zdolności cech charakteru, motywacji i postaw.

#### **5.4. Wykorzystanie środków dydaktycznych**

Ważne miejsce w procesie nauczania sztuki operacyjnej, a szerzej przedmiotów operacyjno-taktycznych, powinny zajmować środki dydaktyczne. Jednym z najważniejszych z nich są komputerowe modele operacji (walki). Są one w swej istocie sformalizowanym opisem rzeczywistych procesów zachodzących podczas prowadzenia walki zbrojnej, wyrażonych za pomocą określonych formuł

matematycznych. Model taki zwykle pozwala na badanie zjawisk zachodzących na polu walki oraz przeprowadzanie eksperymentów bez udziału wojsk. W efekcie uzyskuje się możliwość formułowania wniosków, pozwalających na efektywniejsze podejmowanie decyzji w czasie przyszłych działań bojowych oraz wszechstronną ocenę przygotowania dowództw i sztabów do spełniania ich statutowej funkcji.

Podczas nauczania przedmiotów operacyjno-taktycznych należy stosować ćwiczenia z wykorzystaniem komputerowych programów symulacyjnych, zaliczanych do tzw. systemów ekspertowych. Mają one ułatwić i usprawnić pracę ćwiczących dowódców i oficerów sztabu oraz kierownictwa ćwiczenia. Umożliwia on bowiem w sposób prosty i w miarę krótkim czasie przedstawienie prawdopodobnej prognozy skutków decyzji podejmowanych w działaniach bojowych. Zastosowanie modelu symulacyjnego umożliwia zwiększenie liczby rozpatrywanych wariantów decyzji, ułatwia dokonanie wyboru najlepszego wariantu z punktu widzenia przyjętych kryteriów (celu prowadzonych działań) oraz znacznie zmniejsza ryzyko niepowodzenia.

Komputerowego modelu operacji, może być postrzegany jako jeden z elementów procesu kształcenia, który znacznie wzbogaca jego formy. Może być z równym powodzeniem stosowany w jednostronnych ćwiczeniach dowódczo-sztabowych (jedno i wiele szczeblowych), a także w ćwiczeniach o charakterze dwustronnym. Nie ma również żadnych uzasadnionych przeszkód, które ograniczałyby wykorzystanie tego narzędzia w toku przygotowania i prowadzenia ćwiczeń grupowych. Ponadto powinny one usprawnić proces przygotowania ćwiczeń, głównie poprzez skrócenie czasu ich opracowywania oraz dostarczenie wiarygodnej prognozy zachowania się ćwiczących stron, w przyjętych warunkach i ograniczeniach, a tym samym ułatwić przygotowanie złożonych sytuacji dla ćwiczących. Istotną zaletą komputerowego modelu operacji jest tworzenie swoistego scenariusza przebiegu operacji (bitwy, walki). Scenariusz taki polega na opisie zdarzeń oraz wskazaniu ich logicznego i spójnego następstwa w celu ustalenia, w jaki sposób, krok po kroku rozwijać się będzie określona operacja (bitwa, walka). Przyjmuje się przy tym określony punkt wyjścia - inaczej mówiąc położenie wyjściowe stron, które jest podstawą przyszłego, alternatywnego rozwoju sytuacji. W rezultacie otrzymuje się pewien zbiór, który stanowią obrazy (warianty) możliwego rozwoju sytuacji.

W takim ujęciu komputerowy model operacji umożliwia rozważenie związków pomiędzy zdarzeniami (kolejnymi decyzjami stron i ich następstwami), oddziaływania

między obiektem (określona jednostka postrzegana jako ZO, ZT czy też oddział wraz ze środkami wzmocnienia i wsparcia), a jego otoczeniem (przeciwnik, cechy fizyczne i geograficzne obszaru działań, warunki meteorologiczne, pora roku i doby, itp.) oraz do równoczesnego ujmowania różnych punktów widzenia danej sytuacji. Należy także wskazać, że system symulacji powinien tworzyć środowisko, w którym przedstawione są stosunki i zależności między działaniami lądowymi, powietrznymi, morskimi oraz rozpoznaniem i logistyką. Interakcje zachodzące pomiędzy użytkownikami będą, bowiem mieć wpływ na decyzje podejmowane przez ćwiczących studentów. System powinien, więc umożliwiać dostęp wszystkim użytkownikom w taki sposób, w jaki na rzeczywistym polu walki mogliby wykorzystywać faktyczne środki dowodzenia i łączności oraz środki walki.

Podstawowym zadaniem systemu symulacyjnego jest zintensyfikowanie procesu kształcenia dowódców, oficerów sztabu i innych użytkowników w zakresie podejmowania decyzji i kierowania działaniami. Powinien także zapewnić możliwość jego wykorzystania w fazie przygotowania, prowadzenia i oceny ćwiczenia.

Przedstawione powyżej rozważania dotyczą jednego z podstawowych środków dydaktycznych, jakimi są systemy symulacyjne, bowiem one w największym stopniu umożliwiają odwzorowanie realiów pola walki i podejmowane decyzje przez ćwiczących.

## ZAKOŃCZENIE

Podjęcie badań nad właściwościami nauczania sztuki operacyjnej, a szerzej przedmiotów działu operacyjno-taktycznego, stanowi próbę dostosowania tego nauczania zarówno do wymagań dydaktycznych i uwarunkowań funkcjonowania Sił Zbrojnych RP. W wyniku przeprowadzonych badań możliwe było sformułowanie propozycji i wniosków konstruowania dydaktyki sztuki operacyjnej, która z kolei stanowi kanwę nauczania szeregu przedmiotów z działu operacyjno-taktycznego.

Należy także mieć świadomość, iż treści kształcenia tego działu w decydującym stopniu wpływają na poziom przygotowania zawodowego absolwentów Akademii. Dodatkowym czynnikiem determinującym nauczanie sztuki operacyjnej jest potrzeba dostosowania tego procesu do ciągle zmieniających się założeń operacyjnych a, wynikających z uczestnictwa Polski w NATO, czy też potrzeby nauczania nowego rodzaju działań, jakim są operacje pokojowe.

Tym właśnie potrzebom, niniejsze opracowanie wychodzi naprzeciw zawiera, bowiem propozycje podstawowych założeń nauczania sztuki operacyjnej, a szerzej kształcenia operacyjnego-taktycznego. Taki, bowiem charakter ma niniejsza praca, zawiera ona podstawy konstruowania dydaktyki przedmiotowej, dydaktyki sztuki operacyjnej, a więc wyjaśnienie jej metodologicznych podstaw oraz systemowe ujęcie wiedzy taktyczno-operacyjnej. Także zawarto w nim wskazania doboru skutecznych form i metod nauczania studentów.

Wyniki zawarte w niniejszej pracy mogą zostać spożytkowane przede wszystkim przez nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych, bowiem uwarunkowania metodologiczne, merytoryczne i dydaktyczne nauczania sztuki operacyjnej, są adekwatne do pozostałych przedmiotów działów kształcenia operacyjno-taktycznego w Akademii, jakim jest kształcenie operacyjno-taktyczne.

## 1. Bibliografia

2. Bogusz J. Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1969
3. Cialdini R., Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Wrocław 1999.
4. Covey S.R., Zasady działania skutecznego przywódcy, Warszawa 1997.
5. Denek K., Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji.  
<http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.
6. Dobrowolski A.B., Pisma pedagogiczne. Nowa dydaktyka. Warszawa 1960,
7. Gnitecki J., Zarys pedagogiki ogólnej, Poznań 1994.
8. Godlewski H.(red.) Pedagogika, Warszawa, 1978
9. Gordon T., Wychowanie bez porażek szefów liderów przywódców, Warszawa 1996.
10. Griffin K.W., Podstawy zarządzania organizacjami, Warszawa 1996.
11. Groskrejc J. /red./, Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych, „Aporema-2”, Warszawa AON, 1999.
12. Hejnicka-Bezwińska T. /red./, Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania, Bydgoszcz 1995.
13. Hessen S., Struktura i treść szkoły współczesnej. Wrocław 1959,
14. Jaworski M., Metodyka nauczania języka polskiego, Warszawa 1986
15. Kostkiewicz J./red./, Szkice o kształtowaniu osobowości, Rzeszów 1997.
16. Kowalczyk S., Kim jest człowiek?, Wrocław 1992.
17. Koziej S., Teoria sztuki wojennej, Warszawa 1993
18. Koziński J., O człowieku wielowymiarowym, Warszawa 1988.
19. Koziński J., Zagadnienia psychologii myślenia, Warszawa 1986.
20. Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa pedagogiki ogólnej. Warszawa 1987,
21. Kucharski M.( red), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, Warszawa 1996.
22. Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1993.
23. Leigh A., Doskonałe podejmowanie decyzji, Poznań 1999.
24. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1997.
25. Lewowicki T., Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977
26. Materska M. i Tyszko T. /red./ Psychologia i poznanie, Warszawa 1992.
27. Milerski B., Śliwerski B. /red./, Pedagogika, Leksykon PWN, Warszawa 2000.
28. Nożko K., Zagadnienia współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1973
29. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996.

30. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987
31. Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1968
32. Penc J., Kreatywne kierowanie, Warszawa 2000.
33. Pólturzycki J., Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki, Edukacyjne dyskursy <http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.
34. Rabczuk W., Współczesne tendencje europejskie w systemie edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
35. Reykowski J. (red.), Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1989.
36. Skibiński F., Rozważania o sztuce wojennej, Warszawa 1990,
37. Sośnicki K., Dydaktyka ogólna. Toruń 1948,
38. Stoner J.A.F., Wankel Ch., Kierowanie, Warszawa 1994.
39. Strategia obronności Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, MON 2000, /Załącznik do „Myśli Wojskowej” 2000, nr 5/.
40. Szewczuk W.(red.), Encyklopedia psychologii, Warszawa 1998.
41. Szulc B., Możliwości przemian w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie-Paradygmaty - Kierunki przemian, Warszawa 1995.
42. Toffler A i H., Wojna i antywojna, Warszawa 1997.
43. Wawrzyniak R., Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym, „Studia Pedagogiczne” T. LXI/1995.
44. Zaczyński Wł. Metody nauczania, Warszawa 1987
45. Zborowski J. (red.), Nauka własna studenta. Warszawa 1976.
46. Zborowski J., Nauka domowa ucznia szkoły średniej. Warszawa 1972.
47. Zborowski J., Proces nauki domowej ucznia. Warszawa 1961.
48. Zieliński J. Sztuka operacyjna wojsk lądowych, AON, Warszawa, 2000
49. Zieliński J. Zarys teorii sztuki operacyjnej wojsk lądowych RP, Toruń 1998
50. Zieliński J. (red.) Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej, AON, 2001
51. Zieliński J, Ścibiorek Z. Kilka refleksji o uzupełniających studiach magisterskich na kierunku „Zarządzanie i dowodzenie” na Wydziale Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej, w: „Zeszyty Naukowe AON” nr 5 2001

