



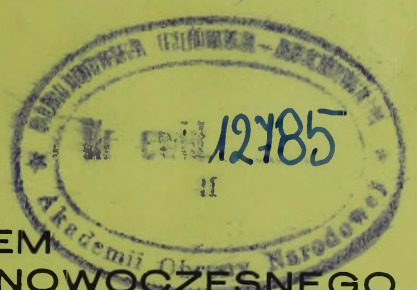
AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO

IM. GENERAŁA BRONI KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

ASG wewn. 3326/77

Do użytku służbowego

Egz. nr 1~~07~~



WZORCOWY SYSTEM PRZYGOTOWANIA NOWOCZESNEGO DOWÓDCY (WSPND)

Problemy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

Opracowanie zbiorowe pod redakcją naukową
płk. doc. dr. hab. Jerzego ZAKRZEWSKIEGO

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/121
05-000937-003-0

WARSZAWA 1977

12785





AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

ASG wewn. 3326/77

Do użytku służbowego

Egz. nr ~~1~~ 7

Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 12785
II

WZORCOWY SYSTEM PRZYGOTOWANIA NOWOCZESNEGO DOWÓDCY (WSPND)

Problemy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

Opracowanie zbiorowe pod redakcją naukową
płk. doc. dr. hab. Jerzego ZAKRZEWSKIEGO

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/121
05-000937-003-0

WARSZAWA 1977

12785

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP
im.gen.broni K.Świerczewskiego

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG wewn. 3326/77 Egz. nr 107

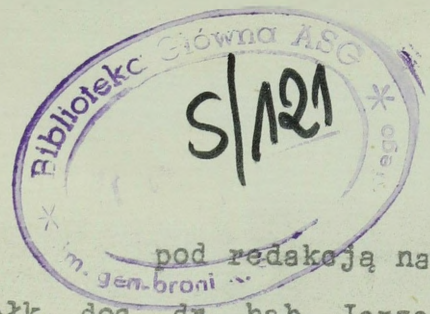
Do użytku służbowego



WZORCOWY SYSTEM PRZYGOTOWANIA NOWOCZESNEGO DOWÓDCY /WSPND/

PROBLEMY DYDAKTYKI WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Opracowanie zbiorowe



pod redakcją naukową:
płk. doc. dr. hab. Jerzego ZAKRZEWSKIEGO

W A R S Z A W A 1977 r.

12385

redaktorzy:

płk dr Jerzy Lewandowski

kmdr por. Jerzy Nowak

SPIS TREŚCI

Str.

OD REDAKCJI 5

CZĘŚĆ PIERWSZA
TENDENCJE ROZWOJOWE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Prof. dr Czesław KUPISIEWICZ
Główne kierunki reform szkolnych w świecie 7

Prof. dr Zofia KIETLIŃSKA
Tendencje rozwojowe wyższego szkolnictwa cywilnego w świetle perspektyw reformy systemu oświaty 22

Prof. dr Jan SZCZEPAŃSKI
Socjologiczne aspekty powiązań między cywilnymi i wojskowymi systemami kształcenia kadr z punktu widzenia potrzeb społeczno-gospodarczych 49

Prof. dr Janusz TYMOWSKI
Przygotowanie kadr oficerskich LWP na tle pewnych analogii do procesów kształcenia cywilnych kadr inżynieryjnych.. 80

Prof. dr Wincenty OKOŃ
Funkcja samoregulacyjna, samodoskonaląca i weryfikacyjna systemu szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb szkolnictwa wojskowego 116

Dr Franciszek JANUSZKIEWICZ
Naukowe podstawy procesu dydaktycznego w szkole wyższej /problematyka badań, poszukiwania, postulaty/ 134

Doc. dr hab. Zbigniew PIETRASIŃSKI
Podstawy przyspieszonego rozwoju kwalifikacji kierowniczych 162

CZĘŚĆ DRUGA
NIEKTÓRE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH

Płk doc. dr Jan T. GĘSEK
Rewolucja naukowo-techniczna, a społeczno-polityczne oraz fachowo-wojskowe kwalifikacje dowódcy i oficera sztabu ... 192

Płk prof. Jakub BROCH
Nowoczesny system przygotowania dowódcy - wymagania, wnioski, propozycje 219

Str.

Płk prof. dr hab. Władysław FILAR
Przygotowanie kadr naukowo-dydaktycznych dla potrzeb wyższego szkolnictwa wojskowego 245

Płk doc. dr Zdzisław KOSYRZ
Pedagogiczne przygotowanie dowódców i oficerów sztabu 273

C Z Ę Ś Ć T R Z E C I A

SYSTEM KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

Płk doc. dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI
Zasadnicze idee przewodnie i kierunki doskonalenia systemu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych 305

Ppłk inż. Igor ZACHAROW
Optymalizacja celów i treści kształcenia podchorążych WSO kształcących dowódców 332

Ppłk dr Zbigniew PALESKI
Kryteria opracowania modelu osobowościowego oficera pionu dowódczo-sztabowego według typowych funkcji służbowych ... 361

Płk doc. dr hab. Jan BOGUSZ
Teoretyczne podstawy wykrywania i kształcenia talentów dowódczych 385

Płk doc. dr hab. Jan BOGUSZ
Nauczanie problemowe w kształceniu kadr dowódczych 406

Płk mgr Mieczysław ROWIŃSKI
Niektóre aktywizujące metody kształcenia podchorążych wyższych szkół oficerskich 432

Płk w st. spocz. dr inż. Adam SUCHANEK
Modernizacja bazy dydaktycznej wyższych szkół oficerskich. 442

Płk dr inż. Czesław JĘDRYS
Podręcznik w wyższej szkole oficerskiej 480

OD REDAKCJI

Zaprezentowany Czytelnikom niniejszy zbiór opracowań naukowych pt. "Problemy dydaktyki wyż - szej szkoły wojskowej" wchodzi w skład serii wydawniczej Instytutu Dydaktyki Wojskowej Akademii Sztabu Generalnego WP im. gen. broni Karola Świerczewskiego, publikowanej pod ogólnym tytułem "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy /skrót: WSPND/.

Seria wydawnicza IDW ASG WP zawiera wybór z niektórych opracowań naukowych zgromadzonych przez Komisję Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego, która została powołana zgodnie z zarządzeniem Przewodniczącego Rady WSzW - Ministra Obrony Narodowej - z dnia 15.6.1973 r. w celu opracowania resortowego tematu naukowo-badawczego WSPND.

W skład niniejszego zbioru opracowań nauko - wych zostały włączone przede wszystkim te pozycje, które tematycznie wiążą się z problemami dydaktyki szkoły wyższej w ogóle, w tym również wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych. Poszcze - gólne pozycje zostały opracowane - na propozycję Komisji RWSzW - przez cywilnych i wojskowych znaw-

ców problemów kształcenia i wychowania na prze - strzeni 1974-1975, a następnie uzupełnione przez autorów w 1976-1977 r.

Publikując niniejszy zbiór opracowań nauko - wych Redakcja wyraża nadzieję, że zawarta w mate - riałach problematyka zainteresuje zwłaszcza kadrę wyższego szkolnictwa wojskowego i instytucji woj - skowych oraz może okazać się przydatna w ich dzia- łalności dydaktyczno-wychowawczej i służbowej. Są- dzimy również, że udostępnienie tych opracowań nie- którym cywilnym uczelniom i placówkom naukowo-dy - daktycznym wyższego szkolnictwa może się przyczy - nić do pogłębiania dalszej współpracy i wymiany po- glądów w zakresie sygnalizowanej problematyki. Ewentualne uwagi i propozycje na tematy zawarte w niniejszym opracowaniu uprzejmie prosimy kiero - wać do Instytutu Dydaktyki Wojskowej ASG WP.

C Z Ę Ś Ć P I E R W S Z A

TENDENCJE ROZWOJOWE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Prof. dr Czesław KUPISIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

GŁÓWNE KIERUNKI REFORM SZKOLNYCH W ŚWIECIE

W wielu krajach świata podejmowane są przedsięwzięcia zmierzające do mniej lub bardziej gruntownej przebudowy obecnych form zinstytucjonalizowanego kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest to wynikiem m.in. ewolucyjnych zmian, zachodzących w dziedzinie edukacji narodowej społeczeństw, a także narastającej konieczności eliminowania niezadowolenia z efektów pracy dotychczasowych systemów szkolnych, co przejawia się m.in. w krytycznych ocenach tych systemów. Na ten temat ukazały się liczne publikacje, takie jak: Ivan Illich "La societé sans école", Everett Reimer "School is Leand", Jan Szczepański "Refleksje nad oświatą" i inne.

O znaczeniu i zakresie podejmowanych przedsięwzięć w dziedzinie modernizacji /przebudowy/ sy -

stemów szkolnych świadczyć może fakt, iż w niektórych krajach /np. Japonii, Kanadzie, RFN, USA, Polsce/ powołano do życia specjalne grupy robocze, komitety ekspertów, których zadaniem była ocena funkcjonowania szkolnictwa oraz zaproponowania głównych kierunków jego przebudowy w bliższej i dalszej perspektywie. W podobny sposób potraktowała ten problem Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury UNESCO /United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation/. Organizacja ta powołała międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Oświaty i Wychowania oraz opublikowała opracowany przez tę Komisję raport pt. "Learning to Be"[1/].

W przykładowo wymienionych pracach przedstawione zostały różne oceny aktualnego stanu oświaty i wychowania, w tym przede wszystkim szkolnictwa, a także różnorakie propozycje reformy tego stanu. Ogólnie można powiedzieć, że w materiałach omawiających sytuację oświaty w krajach kapitalistycznych, krytykuje się obecnie systemy szkolne przede wszystkim za: "pogłębianie nierówności społecznej i niesprawiedliwy rozdział środków przeznaczonych na oświatę i wychowanie, faworyzujący dzieci i młodzież z warstw posiadających" /Illich, Reimer/, "utrudnianie dzieciom robotniczym i chłopskim dostępu do pełnowartościowych szkół średnich oraz do studiów wyższych" /raport japońskiej Rady do spraw

1/ Dzieło to zostało wydane w Polsce pod tytułem "Uczyć się aby być", PWN 1974 r.

Oświaty i Wychowania/ oraz "niski poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach elementarnych" /tzw. Raport Brandta/.

W materiałach poświęconych opisowi stanu oświaty i wychowania w krajach socjalistycznych, głównie w Polsce, eksponuje się z kolei głównie problemy treściowo-organizacyjne i metodyczne szkolnictwa. Podkreśla się zwłaszcza konieczność reformy programów nauczania, intensyfikacji stosowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także ściślejszego - niż dotychczas - zespolenia szkoły z innymi instytucjami i placówkami oświatowymi i wychowawczymi, a więc z rodziną, organizacjami społecznymi i zawodowymi, zakładami pracy oraz ośrodkami masowego przekazu.

Nie wnikając głębiej w te różnice, których źródła mają charakter społeczno-ekonomiczny, we wszystkich wzmiankowanych poprzednio materiałach /tzn. w materiałach charakteryzujących sytuację szkolnictwa zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych/ występują jednak pewne oceny wspólne oraz tendencje zbieżne czy nawet identyczne.

Opisowi tych właśnie ocen i tendencji poświęcone zostaną dalsze fragmenty niniejszego opracowania, przy czym zasadniczy akcent położony będzie na tendencje rozwojowe szkolnictwa. Wstępnie wypada jednak pokrótce omówić te kierunki rozwojowe współczesnej cywilizacji, z którymi wzmiankowane tendencje wiążą się w widoczny sposób.

1. Kierunki rozwojowe współczesnej cywilizacji

Szkolnictwo pozostaje w wielorakich i zarazem ścisłych związkach z gospodarką i kulturą poszczególnych społeczeństw, stanowiąc, z jednej strony, wypadkową aktualnego stanu tej gospodarki i kultury, z drugiej zaś - jeden z głównych warunków ich dalszego rozwoju. Dlatego też wydaje się celowe przedstawienie - chociażby tylko w najogólniejszym zarysie - tych kierunków rozwoju nowoczesnych społeczeństw, które zaczynają się pojawiać w dziedzinie gospodarki, życia społecznego i kultury, będąc przeważnie następstwem dokonującej się rewolucji naukowo-technicznej.

Lista tych kierunków, daleka od wyczerpania, dotyczy takich problemów, jak:

1/ Wzrost produkcji - a tym samym i spożycia - różnorakich dóbr materialnych /łącznie z artykułami spożywczymi/, będący następstwem mechanizacji, automatyzacji, chemizacji i racjonalizacji procesów wytwórczych.

2/ Wzrost zasobu czasu wolnego w porównaniu do pracy zawodowej, wynikający z postępu m.in. w zakresie techniki, technologii i organizacji pracy.

3/ Wzrost zatrudnienia w sektorze III /usługi/, dokonujący się kosztem stopniowego zmniejszania się liczby pracowników w sektorze I /rolnictwo, hodowla, przetwórstwo/ i sektorze II /przemysł/ w miarę dalszego postępu w dziedzinie techniki i technologii.

4/ Wzrost zakresu i intensywności oddziaływa -

nia środków masowego przekazu na dzieci, młodzież i dorosłych.

5/ Coraz łatwiejszy i zarazem coraz powszechniejszy dostęp społeczeństwa do różnorakich dóbr kultury dzięki stałemu rozwojowi przemysłu poligraficznego /reprodukcje arcydzieł światowego malarstwa będące na najwyższym poziomie, masowe nakłady książek i różnorodnych czasopism/, muzycznego /nagrania arcydzieł muzyki na płytach i taśmach magnetofonowych/ i elektronicznego /magnetowidy, wideoteki/.

6/ Wzrost długości życia ludzi, będący skutkiem zarówno postępu nauk medycznych, jak i coraz sprawniej funkcjonującej służby zdrowia, a zwłaszcza coraz większego dobrobytu społeczeństwa itp.

7/ Nawiązywanie i zacieśnianie kontaktów międzynarodowych w wyniku rozwoju komunikacji, stosunków handlowych, turystyki itp.

8/ Wzrost roli naukowców i ekspertów jako jedno z następstw nasilającego się znaczenia nauki i techniki w życiu współczesnych społeczeństw.

9/ Wzrost znaczenia działań zespołowych i interdyscyplinarnych, ogniskujących wysiłki ludzi o różnych specjalnościach wokół rozwiązywania określonych problemów.

10/ Stopniowa likwidacja dotychczasowych barier w dostępie do oświaty, jak np. odległość miejsca zamieszkania uczniów od szkoły itp.

2. Ogólne zasady reform szkolnych

W odniesieniu do reform szkolnych podejmowanych już w wielu krajach bądź dopiero postulowanych w różnorakich raportach krajowych i międzynarodowych /np. Raport Faure'a/ o stanie oświaty i wychowania, wysuwany jest pogląd, iż za podstawę przebudowy obecnych systemów szkolnych powinny być przyjęte takie zasady, jak na przykład:

- powszechność /demokratyzacja/ kształcenia i wychowania;
- ustawiczność kształcenia i wychowania;
- drożność pionowa i pozioma;
- szeroki profil kształcenia;
- szeroki front kształcenia i wychowania;
- elastyczność i samoadaptacja szkolnictwa do przemian zachodzących w zakresie gospodarki, życia społecznego i kultury.

W myśl zasady o powszechności kształcenia i wychowania, każde dziecko powinno mieć zapewniony dostęp do najwyższych szczebli "drabiny oświatowej", łącznie ze studiami wyższymi, podyplomowymi i doktorskimi. W związku z tym jedynymi wyznacznikami jego rozwoju edukacyjnego powinny być zdolności i zalety charakteru, a nie pochodzenie społeczne, warunki regionalne, zamożność rodziców itp.

Założenia, na których opiera się dotychczasowy system szkolny, a mianowicie, że człowiek uczy się najskuteczniej w okresie dzieciństwa i młodości, że wiedza i umiejętności zdobyte w tym czasie wystarczają mu na całe życie, wreszcie zaś szkoła

jest jedyną lub przynajmniej dominującą nad innymi zakładami instytucją przygotowującą do pracy zawodowej, społecznej i do późniejszego samorozwoju własnej osobowości, stały się już przestarzałe. Ich miejsce zajmuje obecnie zasada ustawiczności kształcenia. W myśl tej zasady żaden szczebel nauki szkolnej - łącznie ze studiami wyższymi - nie może już być traktowany jako zamknięty i odizolowany od innych szczebli. Wynika to stąd, iż rewolucja naukowo-techniczna, w którą wkraczamy, zmusza człowieka do uczenia się przez całe życie, między innymi na różnego rodzaju obligatoryjnych, powtarzających się cyklicznie kursach i studiach podyplomowych.

Zasada drożności wymaga zapewnienia ścisłej więzi między poszczególnymi elementami składowymi systemu szkolnego, aby uczniowie i studenci mogli przechodzić bez straty czasu z niższych szczebli tego systemu na wyższe szczeble, a oprócz tego mogli ewentualnie zmieniać - w przewidzianych na to okresach nauki - uprzednio przypadkowo wybrany kierunek specjalizacji na właściwy.

Zgodnie z zasadą szerokiego profilu kształcenia szkolenie zawodowe powinno być oparte na możliwie obszernej podstawie wykształcenia ogólnego. Takie bowiem wykształcenie pozwala człowiekowi epoki mechanizacji, automatyzacji i komputeryzacji procesów wytwórczych zrozumieć teoretyczne podstawy wykonywanego zawodu, umożliwiając mu ponadto szybkie przekwalifikowanie się w przypadku konieczności zmiany tego zawodu.

Źródłem wiedzy o świecie oraz istotnymi czynnikami postawo-twórczymi jest dla współczesnego człowieka nie tylko szkoła, lecz również w coraz to większym stopniu rodzina, różnorakie organizacje i placówki oświatowo-wychowawcze i kulturalne, zakłady pracy, wreszcie środki masowego przekazu.W związku z tym zachodzi potrzeba utworzenia wspólnego frontu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych, w którym zwłaszcza szkoła spełniałaby funkcję merytorycznego koordynatora tych oddziaływań.

Gwałtowne tempo rozwoju wiedzy oraz zachodzące w związku z tym zmiany w zakresie życia gospodarczego i kulturalnego z jednej strony, z drugiej zaś niespotykana dotychczas akceleracja rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży sprawiają, iż nowoczesny system szkolny powinien być elastyczny i łatwo "dostosowalny" do nowych i zarazem stale zmieniających się warunków. Wydaje się przy tym, że szczególnie niezbędna jest elastyczność tego systemu w dziedzinie programowej i metodycznej. Realne i celowe zatem byłoby włączenie do programów nauczania i programu studiów najnowszych zdobyczy nauki, techniki i życia kulturalnego, a także przystosowanie tempa i stopnia trudności realizowanego materiału do indywidualnych możliwości i zainteresowań uczniów oraz studentów. Tego rodzaju poczynania zapewniłyby wszechstronną opiekę ze strony szkoły zarówno uczniom i studentom słabszym, jak i przeciętnym oraz bardzo zdolnym.

3. Główne kierunki reform

O ile scharakteryzowane wyżej ogólne zasady przebudowy systemów oświatowo-wychowawczych, a wewnątrz nich - systemów szkolnych, mają charakter postulatywny, o tyle kierunki reformy szkolnictwa odnoszą się do prac zrealizowanych już w niektórych krajach. Ponadto niektóre z tych kierunków, jak np. postępujące w skali prawie całego świata rozszerzanie się zasięgu i czasu opieki przedszkolnej nad dziećmi, albo też "wydłużanie się" okresu kształcenia ogólnego, są praktyczną konsekwencją scharakteryzowanych zasad, a więc zasady powszechności kształcenia i wychowania oraz zasady szerokiego profilu kształcenia.

Upowszechnianie opieki przedszkolnej nad dziećmi w wieku od 3 do 6 roku życia, obserwowane obecnie w wielu krajach, uznane zostało za ważny czynnik wyrównywania szans oświatowych dzieci wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych. Opiece przedszkolnej nadaje się przy tym charakter kompleksowy obejmując nią zarówno stan zdrowia dziecka, jak i jego rozwój intelektualny, emocjonalny, wolicjonalny oraz moralno-społeczny.

W wielu krajach, zwłaszcza wysoko rozwiniętych, zaczynają zanikać, a nawet już zostały zlikwidowane ostre do niedawna granice między tzw. szkołą elementarną /powszechną w naszym nazewnictwie/ i średnią. Zjawisko to przejawia się w postaci stopniowego wydłużania czasu obowiązku szkolnego oraz tendencji do upowszechniania w społeczeństwie peł-

nowartościowego wykształcenia średniego i jest równocześnie odpowiedzią władz oświatowych na wzrastające aspiracje oświatowe ludności.

Pod wpływem poważnego nasilenia tych właśnie aspiracji, co niewątpliwie wiąże się z przyrostem ludzi dysponujących pełnym wykształceniem średnim, zaczynają zanikać w niektórych krajach, jak dotychczas głównie w Wielkiej Brytanii i we Francji, trudne do przekroczenia dla znacznej większości osób granice między szkołą średnią i wyższą. W związku z tym należy się spodziewać, iż w niedalekiej przyszłości również w innych krajach wysoko rozwiniętych nastąpi znaczny rozwój różnorakich "szkół otwartych" szczebla akademickiego, zaspokajającego pozazawodowe potrzeby i zainteresowania ludzi. Działalność tego rodzaju nie pozostanie, oczywiście, bez pozytywnego wpływu na wychowanie wszechstronnie rozwiniętych osobowości.

Wzrost zapotrzebowania na ludzi z wyższym wykształceniem, a także jeszcze silniejszy wzrost zainteresowania studiami wyższymi ze strony coraz to większej liczby kandydatów - oto czynniki, które sprawiają, iż metody rekrutacji do szkół wyższych stają się przedmiotem powszechnej uwagi i licznych badań. Faktem przy tym jest, iż metody jednostronnej selekcji kandydatów, oparte np. na wynikach egzaminu wstępnego lub ocenach ze szkoły średniej, zaczynają ustępować miejsca metodom wielostronnym, uwzględniającym zarówno postępy kandydata w szkole średniej, jak i wyniki egzaminu wstępnego, rezultaty badań psychometrycznych itp.

Programy studiów wyższych, do niedawna koncentrowane wyłącznie wokół potrzeb i możliwości nie tyle poszczególnych jednostek, co raczej całych roczników lub przynajmniej grup studenckich, zaczyna się indywidualizować. Wskutek tego możliwe się staje np. wcześniejsze ukończenie danego kierunku studiów przez osoby, które mogą spełnić niezbędne w tym celu wymagania. Oprócz tego dopuszczalne są również pewne odchylenia od jednolitego programu studiów, uwzględniające indywidualne zainteresowania studentów. Ponadto pojawiają się próby mające na celu zespolenie zindywidualizowanych programów studiów z planami pracy badawczej i wdrożeniowej poszczególnych zespołów naukowo-badawczych i instytutów w myśl szeroko rozumianej zasady "studiowanie przez działanie".

Wzrasta zasięg i znaczenie studiów dla pracujących, po pierwsze, ze względu na konieczność dokształcenia znacznej liczby ludzi nie dysponujących dotychczas dyplomem ukończenia studiów wyższych - czego przykładem jest chociażby znaczna u nas w ostatnich latach rozbudowa studiów dla nauczycieli pracujących, a po drugie, z powodu nieodzownej /z punktu widzenia zasady ustawiczności kształcenia/ rozbudowy studiów podyplomowych. Druga z wymienionych przyczyn powoduje, że studia dla pracujących zaczynają powoli tracić swój dotychczasowy, niejako rekompensacyjny charakter i coraz to wyraźniej przekształcają się w stałe ogniwo długofalowego systemu kształcenia ustawicznego.

Ściślejsze niż kiedykolwiek dotąd powiązanie

różnych szczebli procesu kształcenia w ramach jednolitego systemu oświaty ustawicznej wywiera do - niosły wpływ na cele, treść, metody, formy organizacyjne oraz środki zinstytucjonalizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

A oto najważniejsze - jak sądzę - spośród zarysowujących się obecnie w różnych krajach skutków wzmiankowanego powiązania:

1/ szkoła realizuje stawiane przed nią cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze nie w izolacji , lecz w ramach świadomie założonego współdziałania z innymi instytucjami i placówkami oświatowymi, przejmując zarazem obowiązki koordynatora różnorakich form oddziaływań na dzieci, młodzież i dorosłych;

2/ realizację programów nauczania ujmuje się nie tyle w dotychczasowych kategoriach niedostatecznie ze sobą skorelowanych pod tym względem szczebli kształcenia, co raczej w sposób całościowy, pozwalający tworzyć programy obejmujące pełny materiał z zakresu danej dyscypliny, poczynając od szczebla propedeutycznego, a na studiach wyższych kończąc. Pozwala to na równomierne rozłożenie treści nauczania w poszczególnych okresach nauki, co nie jest bez znaczenia dla higieny pracy umysłowej uczniów i studentów;

3/ prawo obywatelstwa zyskały sobie w ciągu ostatnich lat w różnych typach szkół i na różnych szczeblach pracy dydaktyczno-wychowawczej tzw. metody aktywne wdrażające uczniów i studentów do samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązy-

wania określonych problemów teoretycznych i praktycznych. Metody te, zwłaszcza tzw. nauczanie problemowe, łączy się na ogół z grupowymi formami organizowania pracy uczniów i studentów w szkole i poza szkołą, dzięki czemu przygotowuje się ich do działalności w zespole, przez zespół i dla zespołu;

4/ rozwój techniki sprawił, że również szkolnictwo w coraz większym stopniu korzysta z jej osiągnięć. Wskutek tego możliwe się stało zastosowanie w procesie nauczania środków pozwalających przekazywać i powtarzać nowy materiał bez porównania skuteczniej niż bez ich użycia, a także magazynować go w niezwykle atrakcyjny dla uczniów i studentów sposób.

Doświadczenia niektórych krajów wskazują ponadto, że znacznych korzyści będzie się można spodziewać po szerszym niż dotychczas zastosowaniu komputerów w procesie kształcenia.

Przebudowie jest także poddawany podręcznik szkolny. Zmierza się do podniesienia jego dydaktycznej skuteczności, wzbogaca się dotychczasowy wachlarz spełnianych przezeń funkcji - przede wszystkim informacyjnych i praktycznych - o funkcje nowe, to jest autokontrolne, autooceniające, autokorektywne.

Dążąc do przystosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do szybko zmieniających się warunków naszego życia, przeznacza się coraz więcej czasu na kształcenie ogólne, w którym widzi się rzetelną podstawę do późniejszego kształcenia zawodowego. Równocześnie ogranicza się liczbę kie-

runków kształcenia zawodowego o zbyt wąskim profilu, przesuwając nawet niekiedy tego rodzaju kształcenie ze szkoły na teren zakładu pracy.

Wbrew dotychczasowej praktyce, kiedy to przedmiotem specjalnej troski ze strony szkoły byli przede wszystkim uczniowie i studenci opóźnieni w nauce, obecnie obserwuje się wyraźne dążenie do objęcia równie intensywną opieką jednostek wybitnie zdolnych. Jednakże formy tej opieki nie są jednolite. Obok więc odrębnych klas, a nawet szkół dla uczniów utalentowanych, spotyka się również mniej lub bardziej rozbudowane zajęcia pozalekcyjne /kółka zainteresowań/, pozaszkolne /domy młodzieży, kluby/, które mają dopomóc dzieciom i młodzieży w rozwoju zainteresowań i uzdolnień.

Podejmując próbę opracowania wymienionego w tytule problemu założyłem, że szkoła wyższa - a także wojskowa - stanowi wprawdzie bardzo ważne, ale bynajmniej nie końcowe ogniwo naszego systemu dydaktyczno-wychowawczego. W związku z tym realizowanego w niej procesu kształcenia nie można uważać za proces zamykający trudne dzieło edukacji nowoczesnego człowieka ani w sensie merytorycznym, ani też metodologicznym. Jeśli tak, to szkoła wyższa musi zostać ściśle powiązana z szeroko rozbudowaną siecią zinstytucjonalizowanych studiów podyplomowych, których głównym zadaniem będzie powtarzające się cyklicznie aktualizowanie wiedzy i umiejętności zawodowych jej absolwentów.

Ten punkt widzenia pociąga za sobą ważkie następstwa zarówno w zakresie doboru treści kształ-

cenia, jak i wdrażania słuchaczy do pracy samo - dzielnej, z jaką przede wszystkim będą mieli do czynienia w okresach dzielących ich pobyt na studiach wyższych i następnie podyplomowych.

x x

x

Analiza scharakteryzowanych zasad i kierunków przebudowy szkolnictwa, respektowanych powszechnie i częściowo już realizowanych w wybranych krajach wysoko rozwiniętych, nie jest zbieżna z tymi pro - pozycjami "deskolaryzacji społeczeństw", które lansują Illich i Reimer. Nie jest ona również zbieżna z opinią kręgów zachowawczych w różnych krajach, które sprawy oświaty i wychowania, zwłaszcza na szczeblu elementarnym, skłonne są ujmować w kate - goriach rozwiązań charytatywnych.

Prof. dr Zofia KIETLIŃSKA
Instytut Polityki Naukowej Postępu Technicznego
i Szkolnictwa Wyższego

TENDENCJE ROZWOJOWE WYŻSZEGO SZKOLNICTWA CYWILNEGO W ŚWIETLE PERSPEKTYW REFORMY SYSTEMU OŚWIATY

Uchwała Sejmu PRL "W sprawie systemu edukacji narodowej" podjęta została 13.10.1973 r.[1/] w dwusetną rocznicę utworzenia w Polsce Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie Ministerstwa Oświaty, które reprezentowało postępową myśl o roli i znaczeniu oświaty dla rozwoju kraju, propagującą ideę potrzeby jej demokratyzacji i upowszechniania. Ten niezmiernie ważny dokument nawiązuje do Uchwał VI Zjazdu PZPR i zobowiązuje Rząd PRL do przedłożenia do 1975 r. projektu Ustawy sejmowej w zakresie "Budowy nowego i nowoczesnego systemu oświaty, odpowiadającego żywotnym interesom narodu i zapewniającego społeczeństwu - po raz pierwszy w historii kraju - powszechne wykształcenie średnie".

W ten sposób podjęta została ważna decyzja w sprawie dalszej demokratyzacji systemu oświatowego

1/ Uchwała Sejmu PRL została zamieszczona w Dzienniku Ustaw nr 44/73 z dnia 17.10.1973 r.

w naszym kraju przez zapewnienie wszystkim obywa - telom realnych możliwości uzyskania pełnego wy - kształcenia średniego. Jest to zarazem decyzja zmierzająca do istotnego podniesienia poziomu intelektualnego, świadomości społecznej i kwalifikacji zawodowych ogółu obywateli.

Wymieniona uchwała sejmowa poprzedzona była dwuletnią pracą Komitetu Ekspertów ds. opracowania "Raportu o stanie oświaty w PRL" - powołanego z inicjatywy Biura Politycznego KC PZPR przez ówczesnego ministra oświaty i szkolnictwa wyższego prof. dr. Henryka Jabłońskiego. Komitet Ekspertów na przełomie lat 1972/73 przedstawił obszerne opracowanie[2/], zawierające ocenę rozwoju systemu oświatowego w naszym kraju, podając równocześnie propozycje jego perspektywicznego rozwoju i modelu.

1. Założenia metodologiczne reformy systemu edukacyjnego

Reforma systemu edukacyjnego - zgodnie z sugestiami zawartymi w przytoczonych dokumentach - objąć musi cały ten system i wszystkie jego cząstkowe elementy składowe, w tym w pierwszym rzędzie cały system szkolny, wraz z jego najwyższym ogniwem - szkolnictwem wyższym.

W rozważaniach o koncepcji perspektywicznego rozwoju całego systemu szkolnego istotne znaczenie mają problemy natury metodologicznej, które będą

2/ "Raport o Stanie Oświaty w PRL".Wyd.PWN 1973 r. "Założenia i tezy Raportu o Stanie Oświaty. Wyd. WZG 1973 r.

leżały u podłoża ustaleń, dotyczących podstawowych założeń ewolucji tego systemu i jego przyszłego nowoczesnego modelu.

Zasadniczy punkt wyjścia do wszelkich w tym zakresie rozważań stanowić będą zadania i funkcje, jakie system szkolnictwa wyższego będzie spełniać w społeczeństwie rozwiniętego socjalizmu. Generalne tendencje tego przyszłościowego oblicza, ukształtują się zgodnie z czterema sformułowanymi podstawowymi założeniami metodologicznymi:

1. Założenie o bezpośredniej współzależności pomiędzy rozwojem społeczno-gospodarczym i kulturalnym kraju, a jego dynamiką i poziomem kwalifikacji kadr czynnych zawodowo.

Konsekwencją pochodną pierwszego założenia staje się teza o bezpośredniej zależności rozwoju społeczno-gospodarczego od rozwoju szkolnictwa wyższego, kształcącego kadry o najwyższym poziomie kwalifikacji, z której wynika, iż zadania i cele stawiane przed szkolnictwem wyższym w istotny sposób determinowane będą potrzebami gospodarki, zaś realizacja tych zadań decydować będzie o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju.

2. Założenie o ciągłości rozwojowej systemów oświatowych, w tym także systemu szkolnictwa wyższego.

3. Założenie o integracji całości systemu edukacyjnego i w konsekwencji o niezbędnej wzajemnej spójności wszystkich jego ogniw i szczebli.

4. Założenie o integracji rozwoju systemów edukacyjnych krajów socjalistycznych, a w związku z

tym o konieczności istnienia określonych związków w dziedzinie ewolucji systemów szkolnictwa wyższego zarówno wspólnoty socjalistycznej, jak i innych krajów świata.

Biorąc pod uwagę powyższe założenia postawmy pytanie, jakie mają one konkretne konsekwencje dla ukierunkowywania rozwoju systemu szkolnictwa wyższego oraz co każde z nich oznacza w reformatorskim i optymalizującym prognozowaniu jego nowego modelu i funkcjonowania.

Udzielając odpowiedzi, zacznijmy od założenia o ciągłości rozwojowej systemu szkolnictwa wyższego, która w swej treści oznacza konieczność:

- uwzględniania w jego perspektywicznym prognozowaniu doświadczeń i osiągnięć okresów poprzedzających;

- ujawniania wykrystalizowanych pozytywnych tendencji rozwojowych dla ich kontynuowania i rozwijania w przyszłości.

Podkreślmy, że w konsekwencji prawidłowość prognozy zależy w określonej mierze od retrospektywnej diagnozy i wniosków z niej wynikających. Retrospektywna ocena rozwoju całego systemu szkolnictwa w PRL potwierdza - jak to ewidentnie przedstawia "Raport o stanie oświaty" - marksowską tezę o nieodłączności wszelkich rewolucji socjalistycznych od istotnych reform oświatowych.

W programach Partii i w polityce naszego państwa zainteresowanie problemami systemu oświatowego znalazło szczególne miejsce, o czym w sposób najbardziej poglądowy świadczą rozliczne wskaźniki

jego rozwoju i ich dynamika. Przykładowo biorąc, rozwój szkolnictwa wyższego można scharakteryzować na przykład takimi wybranymi czterema wskaźnikami, którymi są:

- liczba uczelni wyższych;
- liczba studentów;
- liczba absolwentów;
- liczba kadr naukowo-dydaktycznych, zatrudnionych w szkolnictwie wyższym.

Wyraźne zmiany, jakie nastąpiły na tym odcinku w okresie po II wojnie światowej, w porównaniu do ostatnich lat okresu międzywojennego[3/] zilustrowano danymi zawartymi w tabeli 1.

Tabela 1

Wybrane wskaźniki	Data		
	1938	1950	1974
Liczba uczelni wyższych	32	83	101 x/
Liczba studentów	49530	125096	419961
Liczba absolwentów	6119	21720	65647
Liczba pracowników naukowo-dydaktycznych ogółem	3014	13680	44862
Liczba profesorów i docentów	907	1773	7356

x/ Łącznie z filiami.

3/ Z. Kietlińska, Ewolucja systemu kształcenia w PRL w latach 1945-1970 - tendencje rozwojowe. Wyd. Ossolineum "Polska 2000" 3/72. Informator MNSzWiT "Szkolnictwo wyższe" - wyd. 1975 r.

Z danych tych wynika, że dynamikę rozwoju szkolnictwa wyższego charakteryzowały - w okresie powojennym - wysokie wskaźniki wzrostu. Wzrost ten - zgodnie z założeniami ustrojowymi - ukształtował konsekwentnie realizowaną i ustabilizowaną tendencję stałego i znacznego jego ilościowego rozwoju.

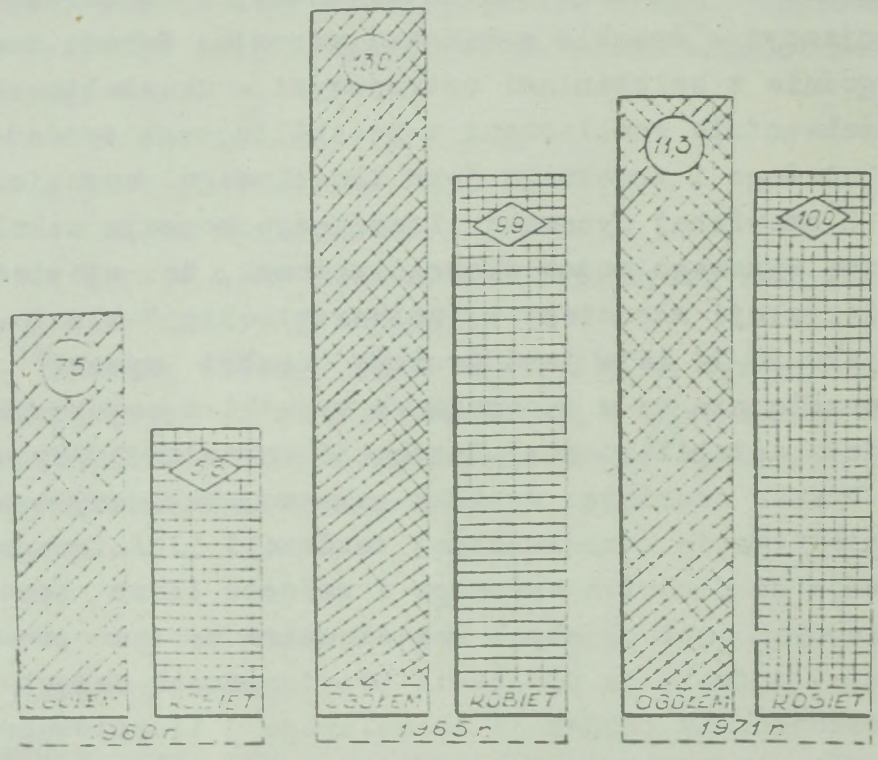
Z omawianej dynamiki ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego można wysunąć wniosek, że stopień skolaryzacji młodzieży w "uniwersyteckiej" klasie, w wieku 20-24 lata jest jeszcze niezbyt wysoki[4/], a ponadto nie ma w zasadzie /z wyjątkiem populacji kobiet/ ustabilizowanej tendencji wzrostowej /rys.1/.

Wysoko oceniając wysiłek państwa wkładany w ukształtowanie konsekwentnej tendencji ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego i wzrostu liczb bezwzględnych osób objętych kształceniem na tym poziomie, można - na podstawie przytoczonych danych - wnioskować, iż tendencja do dalszego ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego powinna przyczynić się do zapewnienia:

- znacznego wzrostu stopy skolaryzacji w populacjach odpowiednich roczników młodzieży adekwatnie do prognoz demograficznych;
- upowszechnienia demokratycznej zasady dostępności studiów wyższych.

Trzecie założenie o integracji całości systemu edukacyjnego wynika z faktu, iż system szkolnictwa wyższego jest integralnym i najwyższym ogniwem ca-

4/ L' enseignement superieur en Europe. Problemes et perspectives UNESCO-ED-73. Mineurop. II. Ref. I.



Rys. 1. Stopa skolaryzacji populacji w wieku 20-24 lata w poszczególnych latach

łościowego systemu szkolnego, co w konsekwencji stwarza potrzebę zachowania niezbędnej spójności pomiędzy rozwojem kolejnych, niższych i wyższych ogniw tego systemu orsz współzależności rozwoju systemów szkolnictwa wyższego i średniego.

Upowszechnienie - zgodnie z decyzjami zawartymi w cytowanej uprzednio Uchwale sejmowej - pełnego wykształcenia średniego, wywoła po pewnym czasie - znaczny wzrost aspiracji obywateli do wyższych szczebli kształcenia. Fakt ten, łącznie z obniżaniem się wieku produkcyjnego, przy równoczes-

nym wydłużaniu się średniego wieku życia ludności, spowoduje między innymi:

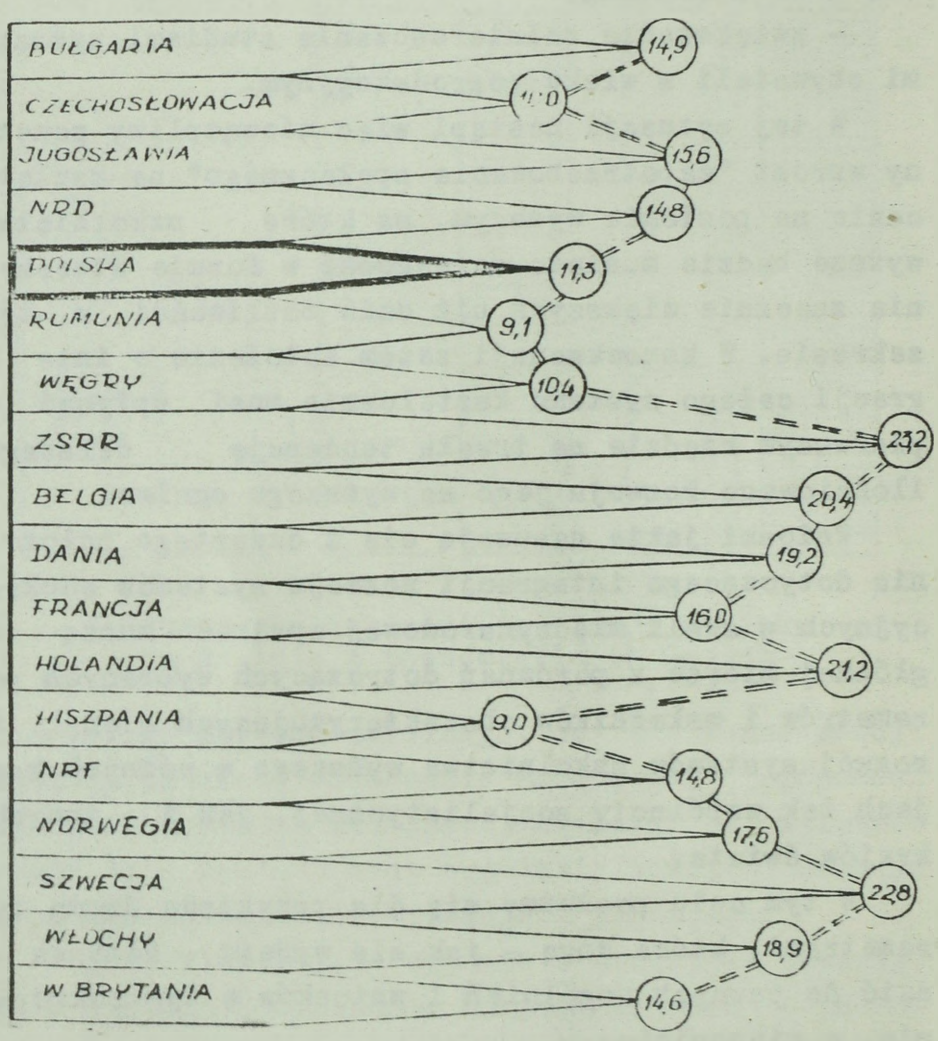
- rosnący napór kandydatów do studiów wyższych przede wszystkim wśród populacji młodzieży kończącej szkołę średnią;
- zwiększenie zainteresowania studiami wyższymi obywateli w wieku poprodukcyjnym.

W tej sytuacji nastąpi więc niewątpliwy poważny wzrost "zapotrzebowania społecznego" na kształcenie na poziomie wyższym, na które szkolnictwo wyższe będzie musiało zareagować w formie stworzenia znacznie większych niż dziś możliwości w tym zakresie. W konsekwencji zatem założenie o integracji całego systemu kształcenia musi wpłynąć w pierwszym rzędzie na trwałą tendencję dalszego ilościowego rozwoju jego najwyższego ogniwa.

Wnioski jakie nasuwają się z czwartego założenia dotyczącego integracji rozwoju systemów edukacyjnych w skali międzynarodowej wynikać muszą w głównej mierze z porównań dotyczących wybranych parametrów i wskaźników charakteryzujących stan i rozwój systemów szkolnictwa wyższego w różnych krajach tak wspólnoty socjalistycznej, jak i innych krajów świata.

W tym celu posłużmy się dla przykładu dwoma parametrami, które mogą - jak się wydaje - doprowadzić do pewnych uogólnień i wniosków w tym zakresie, a mianowicie:

- wskaźnikiem stopy skolaryzacji populacji w

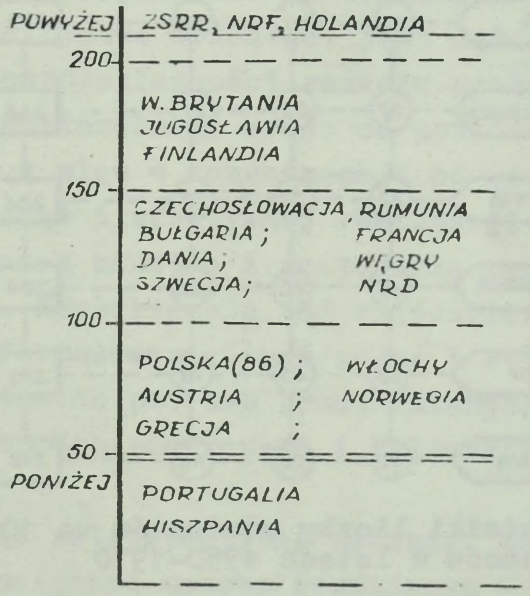


Rys. 2. Stopa skolaryzacji młodzieży w wieku 20-24 lat w roku 1971

klasie wieku "uniwersyteckiego" w niektórych krajach Europy[5/] /rys. 2/;

- wskaźnikiem absolwentów studiów wyższych na 100.000 mieszkańców /rys. 3/.

Z powyższego zestawienia wynika, że pod względem stopnia skolaryzacji roczników "uniwersyteckich" Polska zajmowała w 1971 r. czternaste miejsce wśród ogółu przykładowo wymienionych krajów europejskich. W naszym kraju wskaźnik ten był około dwukrotnie niższy niż w Związku Radzieckim, Szwecji, Holandii i Belgii. Wśród krajów socjalistycznych wyprzedzały nas - poza ZSRR - o około 40% Jugosławia, Bułgaria i NRD.

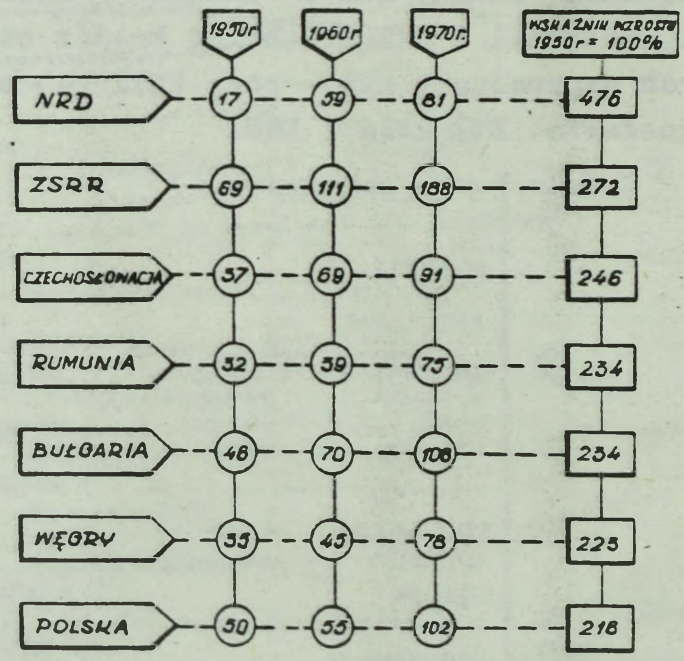


Rys. 3. Wskaźnik absolwentów studiów wyższych na 100.000 mieszkańców

5/ "L'Enseignement Superieur en Europe Problemes et Perspectives". UNESCO 1973.

Pochodnym wskaźnikiem omawianego stanu jest liczba absolwentów na 100.000 mieszkańców[6] /rys.3/.

Jak wynika z powyższych wskaźników, w 1966 r. wszystkie kraje socjalistyczne wyprzedzały Polskę pod względem liczby absolwentów na 100.000 mieszkańców. Zważywszy, iż wskaźniki tempa wzrostu liczby studentów /rys. 4/, które w latach 1950 -1970 były w Polsce również najniższe spośród krajów socjalistycznych, można wnioskować, że niewiele się zapewne od tego czasu zmieniło, aczkolwiek pod



Rys. 4. Wskaźniki liczby studentów na 100.000 mieszkańców w latach 1950-1970

6/ Na podstawie obliczeń dokonanych w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym według dostępnych statystyk /stan z 1966 r./.

względem bezwzględnej liczby studentów szkół wyższych na 100.000 ludności Polska zajmowała w r. 1970 trzecie miejsce w krajach obozu socjalistycznego /za Związkiem Radzieckim i Bułgarią/.

Analiza przytoczonych danych statystycznych prowadzi w konsekwencji do analogicznego wniosku, w zakresie dalszych ukierunkowań rozwoju systemu szkolnictwa wyższego - jak w przypadku analizy poprzednio wymienionych założeń - a mianowicie: jedną z zasadniczych tendencji rozwojowych systemu szkolnictwa wyższego stanowi tendencja do koniecznego i znacznego jego rozwoju ilościowego.

Kolejnym i najbardziej istotnym założeniem, kształtującym przyszłościowe tendencje rozwojowe systemu szkolnictwa wyższego, jest założenie o bezpośredniej współzależności rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego kraju od poziomu kwalifikacji kadr, a więc w konsekwencji od rozwoju szkolnictwa wyższego i efektywnej realizacji stawianych przed nim przez państwo i gospodarkę narodową zadań i celów. Konsekwencją tej współzależności będzie takie formułowanie tych zadań i celów, które będą adekwatne do potrzeb przewidzianych w prognozach społeczno-gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju.

Oceniając retrospektywne zadania, które zostały postawione przed masowo rozwijanym - w okresie po II wojnie światowej - szkolnictwem wyższym, trzeba stwierdzić, iż były one w pełni spójne z zadaniami rozwoju społeczno-gospodarczego kraju w okresie 30-lecia, które obejmowały dwa podstawowe nurty działań:

1. Zasadniczą przebudowę struktury gospodarczej kraju i jego uprzemysłowienie, przy równoległej odbudowie ze zniszczeń i strat wojennych.

2. Reorientację ideologiczną społeczeństwa.

Konsekwentnie do tych nurtów rozwojowych kraju, formułowane cele i postulowane zadania dla szkolnictwa wyższego dotyczyły również dwóch zakresów jego funkcjonowania, a mianowicie:

- przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr specjalistycznych zdolnych do szybkiej odbudowy kraju i przebudowy jego gospodarczej struktury, co m.in. znalazło swoje odbicie w bardzo silnym preferowaniu w strukturze kształcenia specjalistów o kierunkach technicznych;

- wychowania nowej, socjalistycznej inteligencji, ludzi akceptujących przemiany społeczno-ustrojowe i konsekwentnie budujących podwaliny socjalistycznego państwa, co znalazło wyraz w eksponowaniu nowej, wychowawczej funkcji szkolnictwa wyższego.

2. Nowe zadania jakościowe i ilościowe szkolnictwa wyższego

Sformułowane w okresie pierwszego okresu powojennego cele i zadania szkolnictwa wyższego już nie odpowiadają w pełni współczesnym potrzebom gospodarki i kultury narodowej. Obecnie bowiem sytuacja polityczna, społeczna i gospodarcza kraju jest w istotny sposób odmienna od tej, jaka istniała w latach bezpośrednio po wojnie. Żyjemy w okresie

utrwalonej już świadomości polityczno - ustrojowej oraz jesteśmy na etapie zbliżania się do poziomu odpowiadającego poziomowi krajów wysoko rozwiniętych. Jednocześnie znajdujemy się u progu rewolucji naukowo-technicznej, kiedy nauka i kształcenie przestają być jedynie czynnikami wspomagającymi postęp techniczny i społeczny, ale stają się wyprzedzającymi je stymulatorami. W konsekwencji tego, w programie dalszego rozwoju kraju zakładamy modernizację tak gospodarki, jak życia społecznego i kulturalnego.

Postawmy zatem pytanie: co ta modernizacja oznacza w praktyce funkcjonowania państwa i społeczeństwa oraz jakie są jej implikacje co do zadań i celów stawianych w perspektywie przed szkolnictwem wyższym? Najogólniej mówiąc, modernizacja gospodarki i społeczeństwa oznacza przede wszystkim:

- dynamiczny wzrost poziomu technicznego gospodarki i szybkie wprowadzenie nowoczesnych systemów organizacji i zarządzania oraz metod produkcji, wymagających wysokiego poziomu kwalifikacji ogółu kadr czynnych zawodowo;

- zwiększenie wymagań /i potrzeb/ w zakresie coraz wyższego poziomu kulturalnego społeczeństwa /zarówno konsumującego, jak i współtworzącego dobra kulturalne/;

- wyższy poziom świadomości społecznej, wychodzącej poza akceptację polityczno-ustrojową i wyrażającej się w aktywnym uczestniczeniu w życiu politycznym i społecznym;

- utrwalenie się świadomości integracji gospodarczej krajów wspólnoty socjalistycznej.

Konsekwencje, jakie z wymienionych cech modernizacyjnych wynikają dla systemu szkolnictwa wyższego i kierunków jego rozwoju, dotyczą w pierwszym rzędzie pewnej inności i nowości zadań, które są skutkiem nowych potrzeb gospodarki narodowej. Te nowe zadania szkolnictwa wyższego obejmować będą dwie sfery działań:

- przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr specjalistycznych dla aktualnych i perspektywicznych potrzeb gospodarki i kultury narodowej, dla nowych i przyszłych /dziś jeszcze nie znanych/ zawodów, a więc kadr zdolnych do szybkiej adaptacji w nowych warunkach, podatnych na innowacje i równocześnie inspirujących te innowacje;

- wychowanie osobowości twórczych, ideowych aktywnych i emocjonalnie zaangażowanych w praktyczną działalność tak zawodową, jak społeczno-polityczną.

Z wymienionych perspektywicznych zadań szkolnictwa wyższego wynikają jego podstawowe cele, a mianowicie:

- kształtowanie w toku studiów twórczych i aktywnych postaw zawodowych i społecznych;

- kształcenie specjalistów o szerokim profilu i głębokiej wiedzy teoretyczno-metodologicznej;

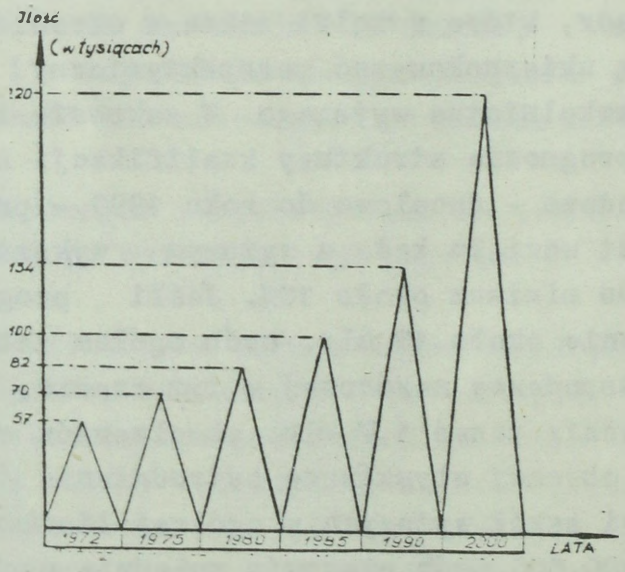
- kształtowanie umiejętności i nawyku samokształcenia się i stałego, ustawicznego samodoskonalenia.

Jako podstawową wytyczną w tym zakresie można przyjąć sformułowanie wypowiedziane przez I sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka na VII Plenum KC Partii w listopadzie 1973 r.: "... Podnosząc poziom szkoły trzeba mieć świadomość, że w naszych czasach bardziej niż kiedykolwiek przedtem, wiedza nabyta w szkole nie może wystarczyć na całe życie. Toteż podstawową cechą nowoczesnej edukacji musi stać się kształcenie ustawiczne, w ramach którego nie tylko młodzież, ale wszyscy ludzie pracy stale pogłębiać będą wiedzę i doskonalić kwalifikacje...".

Prognozy społeczno-gospodarczego rozwoju kraju - poza generalną tendencją modernizacji życia gospodarczego i społecznego - formułują potrzeby adekwatne do możliwości realizowania tej modernizacji, potrzeby. Odnoszą się one do ilościowego zabezpieczenia kadr, które z kolei także w określony sposób muszą ukierunkowywać perspektywiczny rozwój systemu szkolnictwa wyższego. W zakresie tych potrzeb w prognozie struktury kwalifikacji kadr czynnych zawodowo - docelowo do roku 1990 - przewiduje się wzrost udziału kadr z wyższym wykształceniem do poziomu minimum około 10%. Jeśli prognozujemy zatrudnienie około 18 mln. osób ogółem zatrudnionych w gospodarce narodowej w tym czasie, to potrzeba będzie ponad 1,7 mln. absolwentów szkół wyższych. W obecnej strukturze zatrudnienia /1975 r./ absolwenci szkół wyższych w ogólnej liczbie nieco powyżej 600.000 osób stanowią zaledwie około 4% ogółu zatrudnionych, a ich przyrost w perspektywie nadchodzącego 25-lecia powinien wynieść około

1,4 mln. osób. Powyższe dane wskazują na rozmiar wymaganego przez gospodarkę rozwoju ilościowego szkolnictwa wyższego. Perspektywiczne potrzeby gospodarki narodowej w zakresie kadr z wyższym wykształceniem będące jedną z generalnych tendencji dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego kształtują jego bardzo dynamiczny rozwój ilościowy.

Według wstępnych prognoz resortu nauki, szkolnictwa wyższego i techniki z r. 1972, proponowany wzrost ilościowy młodzieży rekrutowanej na I rok studiów wyższych stacjonarnych wyniesie docelowo w roku 2000 około 200.000 osób, z tym, że tempo wzrostu liczby osób przyjmowanych po roku 1985 /tj. po upowszechnieniu szkoły średniej/ będzie znacznie szybsze /rys. 5/.



Rys. 5. Wstępna prognoza rekrutacji na wyższe studia stacjonarne w latach 1972-2000

Nowa jakość zadań i celów kształcenia na poziomie wyższym, wynikająca z nowych potrzeb gospodarki narodowej i kultury, jak również upowszechnienie szkolnictwa wyższego i jego modernizacja, poza utrwalającą się nadal tendencją ilościowego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego, znajdą ponadto swój wyraz w niezbędnych, istotnych przemianach jakościowych zarówno w jego modelu organizacyjno - strukturalnym, jak też we wszystkich jego elemen - tach funkcjonalnych.

Aby można było wykonać zadania modernizacyjne gospodarki narodowej, zarysowane w programach rozwoju społeczno-gospodarczego, system szkolnictwa wyższego musi zapewnić, z jednej strony, dostarczenie kadr o zróżnicowanych poziomach i zakresach wykształcenia, z drugiej strony zaś permanentnie organizowane, cykliczne i systematyczne doskonalenie kadr już czynnych zawodowo.

Równocześnie realizacja coraz bardziej masowych procesów kształcenia w szkolnictwie wyższym będzie wymagała efektywnych systemów kształcenia kadr naukowych. W konsekwencji model organizacyjny systemu szkolnictwa wyższego, adekwatny do jego nowych zadań i celów w zakresie "podstawowych" cykli kształcenia, będzie modelem wieloszczeblowym. W modelu tym najwyższe ogniwo stanowić będą studia naukowe dla przyszłych kandydatów na pracowników nauki, dające im szeroką podbudowę metodologiczną i naukowo-teoretyczną, stanowiącą przygotowanie do wykonywania samodzielnych prac badawczych i naukowych - doktorskich i habilitacyjnych. Ponadto mo -

del ten będzie wzbogacony formami doskonalenia w postaci dłuższych i krótszych cykli studiów podyplomowych.

W ogólnym więc rozwoju ilościowym szkolnictwa wyższego trzeba, poza wysoką dynamiką wzrostu w podstawowych cyklach kształcenia, przewidywać:

- konieczność bardziej dynamicznego rozwoju cykli podyplomowego doskonalenia, zgodnie z zasadą kształcenia ustawicznego;

- potrzebę /np. przy lawinowym przyroście informacji naukowych/ cyklicznego uzupełniania i renowacji wiedzy kadr pracujących, przeciętnie nie rzadziej niż co 7-10 lat.

Przyjmując, że w gospodarce jest zatrudnionych obecnie ponad 600.000 osób z wyższym wykształceniem i zakładając, że takie cykle renowacji wiedzy trwałyby około 1 roku, wówczas już aktualne zadania ilościowe w dziedzinie doskonalenia kształtują się na poziomie około 60.000 osób, zaś w perspektywie roku 1990 wzrosną co najmniej do 170.000 osób rocznie. /Na marginesie warto podać, że na studiach podyplomowych organizowanych przez szkoły podległe Ministerstwu Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki było w 1974 r. ogółem zaledwie 11.385 słuchaczy/. W konsekwencji w modelu organizacyjnym szkolnictwa wyższego istotną jego częścią składową stanie się w przyszłości doskonalenie kadr.

Niezwykle ważnym elementem modelu organizacyjnego szkolnictwa wyższego będą nadal studia poza-stacjonarne prowadzone zarówno w tradycyjnych formach: zaocznych i wieczorowych, jak też w formach

nowych, wykorzystujących środki masowego przekazu /telewizja - radio/. Rola ich jako drogi normalnego kształcenia na potrzeby gospodarki narodowej będzie stopniowo malała na rzecz"kształcenia bezinteresownego", wynikającego z aspiracji do "wykształcenia dla wykształcenia".

Jak się wydaje pewnym istotnym przemianom jakościowym ulegnie w przyszłości model struktury kształcenia i udział w nim różnych kierunków studiów. Zadania minionego trzydziestolecia leżały u podstaw wyraźnego preferowania w tym czasie kierunków studiów technicznych. Mimo wyraźnego zaspokojenia potrzeb, tendencja ta utrzymywała się, a nawet nasilała /tab. 2/, przy równoczesnym niedorozwoju kształcenia na kierunkach humanistycznych i braku koncepcji kształcenia nauczycieli - co obecnie i w przyszłości nie znajduje już uzasadnienia, szczególnie w perspektywie wyraźnych przyszłościowych zmian w strukturze zawodowej zatrudnienia kadr z wyższym wykształceniem.

Tabela 2

Kierunki studiów /grupy/	Proporcje kształcenia - rok		
	1950	1960	1970/71
Humanistyczne	12,3	13,5	14,5
Matematyczno-przyrodnicze	9,7	9,1	9,6
Ekonomiczne	12,6	13,1	10,9
Prawne	7,7	6,2	6,9
Techniczne	27,8	32,0	39,2
Medyczne	19,5	15,4	8,0
Rolne	7,3	8,4	10,1
Artystyczne	3,1	2,3	1,7

Istotne przemiany jakościowe dotyczyć będą także funkcjonalnych problemów szkolnictwa wyższego, wśród których wymienić należy przede wszystkim:

- modernizację treści kształcenia i metod ich doboru;
- modernizację form, metod i środków kształcenia;
- modernizację metod doboru kandydatów na studia.

Zasada kształcenia ustawicznego i założenia, iż celem zasadniczego kształcenia jest przygotowanie absolwentów o postawach twórczych, adaptacyjnych do nowych zadań, specjalności i zawodów - w istotny sposób rzutować będą na dobór treści, preferując jednocześnie treści o charakterze teoretycznym, a także odejście od kształcenia wąsko specjalistycznego na rzecz szerokiego profilu o silnej podbudowie teoretycznej.

Staranny dobór niezbędnych treści kształcenia, liczący się z zasadą ustawiczności kształcenia, musi doprowadzić do znacznego odciążenia programów od balastu wiadomości zbędnych, jak też takich, które mogą przejść do samokształcenia w toku adaptacji zawodowej. Założenie o kształtowaniu aktywności własnej oraz umiejętności i nawyków do samokształcenia i samodoskonalenia, leżeć będzie u podstaw ograniczania i rezygnowania z metod i form "nauczających" na rzecz indywidualnej i twórczej pracy własnej studiujących, wyrażającej się w ich aktywnym udziale w procesach badań naukowych i samodzielnym studiowaniu i rozwiązywaniu problemów.

Daleko posunięta indywidualizacja kształcenia, wyrażająca się zarówno w indywidualizowaniu - zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami studentów-programów studiów obejmujących w pierwszej kolejności młodzież szczególnie uzdolnioną, jak też w stosowaniu nowoczesnych środków dydaktycznych, powinna: stać się metodą powszechnego angażowania własnej aktywności młodzieży, stanowiącej podstawową determinantę kształcenia twórczych postaw zawodowo-społecznych i nawyków ustawicznego samodoskonalenia.

Zasadnicze przemiany muszą dokonać się także w systemie doboru kandydatów na studia, a o przyjęciu powinny decydować wieloczynnikowe kryteria uwzględniające w szczególności osobiste walory i zasługi kandydata, które byłby:

- systematycznie obserwowane w dłuższych okresach czasu w szkole średniej;
- poparte rzetelnym rozpoznaniem uzdolnień i predyspozycji kandydata;
- wspierane wbudowanymi do systemu szkoły średniej mechanizmami preorientacji i poradnictwa zawodowego w miejsce dzisiejszych często anachronicznych i o przypadkowej nierzadko selekcji decydujących egzaminów wstępnych.

Modernizacja funkcjonalna szkolnictwa wyższego musi ponadto uwzględniać fakt, że szkoła wyższa jest ważnym, ale nie jedynym ogniwem systemu kształcenia. Równolegle z nią współdziałać muszą - coraz bardziej efektywnie niż dotychczas - inne instytu-

cje systemu oświatowego jako współodpowiedzialni partnerzy "odbiorców", jakimi są zakłady pracy, instytucje - jednostki gospodarki narodowej. Znaczna część zadań z zakresu profesjonalnego kształcenia, jak też z dziedziny doskonalenia musi być w ich gestii. Także w większym stopniu niż obecnie muszą być włączone do procesów kształcenia - zwłaszcza na studiach pozastacjonarnych - i do procesów doskonalenia środki masowego przekazu. Bez udziału zakładów gospodarki narodowej i publikatorów trudno sobie wyobrazić prawdziwą modernizację funkcjonalną przyszłych procesów kształcenia oraz prawidłowy rozwój przyszłego systemu szkolnictwa wyższego.

Reasumując powyższe rozważania na temat jakościowych przemian funkcjonalnych szkolnictwa wyższego można - w dużym skrócie - wymienić następujące podstawowe tendencje, które je będą ukierunkowywać:

1. Wnikliwy dobór treści w aspekcie zasady kształcenia ustawicznego.
2. Szerokie wykorzystanie "partnerów" szkolnictwa w realizacji zadań kształceniowych.
3. Indywidualizacja procesów kształcenia.
4. Przechodzenie z systemów "nauczania" oraz "nauczania i uczenia się" na system kierowania własną twórczą i samodzielną pracą studenta.
5. Odejście od tradycyjnych i nie spełniających swej roli egzaminów wstępnych na rzecz zmodernizowanego, racjonalnego, wieloczynnikowego systemu doboru kandydatów na studia.

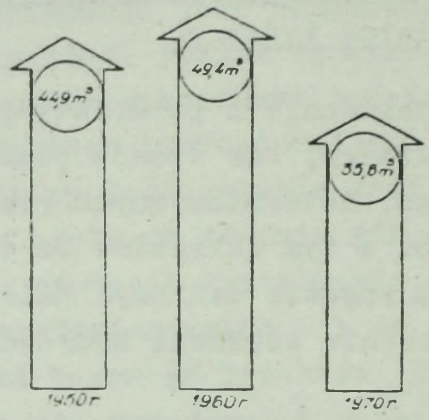
3. Uwarunkowania w zakresie perspektyw rozwojowych szkolnictwa wyższego

Omawiając tendencje i perspektywy rozwojowe szkolnictwa wyższego, nie sposób pominąć problematyki uwarunkowań, determinujących realność przewidywanych prognoz w tym zakresie. Do tych uwarunkowań w pierwszym rzędzie zaliczyć należy:

- zabezpieczenie zaplecza kadrowego dla przewidywanego rozwoju;
- zapewnienie niezbędnej bazy inwestycyjnej i dydaktycznej.

Wstępne /i dodajmy - niepełne/ prognozy ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2000 przewidują około trzykrotny wzrost liczby studentów /nie licząc cyklów doskonalenia/ w porównaniu do stanu obecnego. Obecna baza inwestycyjna szkolnictwa wyższego jest dalece niewystarczająca w stosunku do bieżących potrzeb, a jej rozwój w minionym okresie wyraźnie nie nadążał za wzrostem ilości i jakości zadań. Średnia kubatura budynków dydaktycznych przypadająca na jednego studenta "przeliczeniowego" w okresie 1950-1970 uległa znacznemu spadkowi /rys. 6/, kształtując się w roku 1970 na poziomie 35,6 m^3, podczas gdy przeciętna średnia norma w skali światowej oceniana jest na 90 m^3.

Niekorzystnie przedstawia się również baza socjalna, gdzie - według badań przeprowadzonych w 1972 r. w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad szkolnictwem - brakuje miejsca w domach studenckich dla ponad 20% aktualnie studiującej obecnie



Rys. 6. Kubatura budynków dydaktycznych w m^3 na jednego studenta "przeliczeniowego" w latach 1950-1970, średnio w całym szkolnictwie

młodzieży. Nie wliczono przy tym potencjalnych kandydatów, dla których brak szansy otrzymania miejsca w DS stanowił barierę w ubieganiu się na studia. Można więc z grubsza ocenić, że obecne zabezpieczenie inwestycyjne nie przekracza 60% potrzeb.

Nie lepiej przedstawia się baza dydaktyczna i wyposażenie w takie nowoczesne środki dydaktyczne, jak: maszyny uczące i egzaminujące, filmy dydaktyczne, przeźrocza, TV w obwodzie zamkniętym itp., gdzie sytuacja jest jeszcze mniej korzystna.

Równie niepomyślnie przedstawia się sytuacja kadrowa w uczelniach, gdzie wskaźniki liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego ogółem i na jednego profesora i docenta, kształtują się znacznie poniżej normy /tabela 3/, aczkolwiek w ostatnich latach daje się zauważyć pewną nieznaczną poprawę w tym zakresie.

Tabela 3

Liczba studentów "przeliczeniowych" przypadająca średnio w całym szkolnictwie wyższym w latach 1955 - 1974

L a t a	Na jednego nauczyciela akademickiego	Na jednego profesora i docenta
1955	7,5	59
1965	9,2	56
1970	9,1	50
1974	7,8	47

Uwzględniając niezbędną modernizację metod pracy ze studentami i potrzebę perspektywicznej indywidualizacji procesów kształcenia, zaspokojenie potrzeb w tym zakresie wynosi nie więcej niż 70%. W konsekwencji - zważywszy przewidywany około trzykrotny rozwój ilościowy szkolnictwa - potrzeby w zakresie bazy i kadry szacować należy perspektywicznie na co najmniej 5-6 razy większe, niż wynosi ich stan dzisiejszy.

W świetle powyższych wywodów oznacza to, iż przygotowywanie się do reformy w dziedzinie rozwoju bazy i przyrostu kadry stanowi palący i pilny problem, którego rozwiązywanie należy rozpocząć

już od dziś. Musi ono znacznie wyprzedzić tempo przyrastających sukcesywnie ilościowych zadań, w dziedzinie liczb kształconych osób. Jest bowiem niewątpliwe, że realizacja nowych jakościowo zadań, których ilość będzie stale wzrastać, nie będzie możliwa, jeśli nie zapewni się do tego celu podstawowych środków.

Prof. dr Jan SZCZEPAŃSKI
Polska Akademia Nauk

SOCJOLOGICZNE ASPEKTY POWIĄZAŃ MIĘDZY CYWILNYMI I WOJSKOWYMI SYSTEMAMI KSZTAŁCENIA KADR Z PUNKTU WIDZENIA POTRZEB SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH

1. Rola sił zbrojnych jako czynnika modernizacyjnego społeczeństwa cywilnego

Wojskowe i cywilne systemy kształcenia kadr są ze sobą ściśle powiązane, gdyż postęp naukowo-techniczny, jaki daje się zauważyć we współczesnych armiach wymaga badań naukowych nawet znacznie wyżej zaawansowanych niż tego wymaga gospodarka narodowa, mówiąc o kadrach mam tu na myśli osoby z wyższym i średnim wykształceniem specjalistycznym. Zajmijmy się najpierw kształceniem kadr z wyższym wykształceniem.

Dawno minęły już czasy, o których F. Bacon pisał, że książęta nie lubią intelektualistów, bowiem wykształcenie i wiedza książkowa "rozcieńcza krew żołnierzy" i czyni ich mniej przydatnymi na polu walki. Polem działań /operacji/ zbrojnych -

- w drugiej połowie XX wieku stają się, z jednej strony przestrzeń powietrzna i kosmiczna, kontynenty i oceany, z drugiej strony zaś - rozległe sfery świadomości społecznej całych narodów. Każdy konflikt zbrojny przybiera zwykle wymiary wymagające od wojska niezmiernie szerokiego zakresu wiedzy naukowej i technicznej, stąd także i bardzo głębokiego wykształcenia specjalistycznego. Można przyjąć, że żaden dział wiedzy naukowej rozwijanej w cywilnych pracowniach badawczych nie jest obojętny dla wojska. Jednakże w ostatnich dziesięcioleciach powstały dziedziny wiedzy wojskowej niedostępnej dla uczonych cywilnych, stanowiącej tajemnicę wojskową. Właśnie pojawienie się tych licznych dziedzin wiedzy teoretycznej i technicznej stanowiącej tajemnicę wojskową jest jedną z wyraźnych tendencji rozwojowych naszych czasów. Okazuje się bowiem - co możemy obserwować w wielu krajach stanowiących czołową grupę postępu naukowo-technicznego - że ten główny nurt wiedzy naukowej zaczyna się oddzielać od wiedzy i nauki "oficjalnej", tzn. tej, która koncentruje się w wyższych uczelniach cywilnych, w akademiach nauk, laboratoriach pracujących dla gospodarki cywilnej. Na przykład w Stanach Zjednoczonych badania kosmiczne, program NASA, badania zbrojeniowe - stanowiące główny nurt postępu naukowo-technicznego - są w znacznej mierze oddzielone od badań prowadzonych dla potrzeb cywilnych: medycznych, przemysłowych, itp. Nawet badania w laboratoriach przemysłowych firmy zaczynają w coraz szerszym stopniu otaczać tajemnicą,

oddzielając je od nurtu badań jawnych i powszechnie dostępnych.

Ten podział na dwa nurty nauki i techniki ma swoje daleko sięgające skutki. Wyspecjalizowana bowiem wiedza wojskowa będzie się oddzielała coraz bardziej od wiedzy cywilnej, a zatem także będzie wymagała stosowania specjalistycznych metod kształcenia kadr wojskowych, nieznanych w uczelniach cywilnych. Wykorzystując wszystko to, co tworzy nauka cywilna, wojsko będzie musiało rozwijać swoje własne systemy nauki i techniki, nieprzydatne w zasadzie w gospodarce cywilnej i w życiu społeczeństwa cywilnego, a zatem także rozwijać swoje własne systemy kształcenia kadr.

Biorąc jednak pod uwagę rolę, jaką społeczeństwo i gospodarka cywilna odgrywają już dzisiaj w różnych rodzajach wojny, takich jak np. wojna gospodarcza, wojna psychologiczna, wojna ideologiczna, w różnego rodzaju napięciach, konfliktach, konfrontacjach itp. wojsko jest także zainteresowane cywilnymi systemami kształcenia kadr na poziomie wyższym /oczywiście także na poziomie średnim i podstawowym/. Można by stwierdzić, że we współczesnych społeczeństwach wysoko rozwiniętych, a także rozwijających się, wzrasta bardzo szybko rola wojska. Wydaje się, że wytłumaczenie w tym względzie jest proste. Społeczeństwa przemysłowe i postprzemysłowe są w swoim działaniu bardzo zależne od techniki i wiedzy naukowej. Wojsko dysponuje potężną techniką, mając na swe usługi wysoko wyspecjalizowane służby, jak np. wywiad

wykorzystujący technikę elektronową i inne, ma możliwość dysponowania wszelkimi informacjami będącymi podstawą sprawowania władzy i wywierania rzeczywistego wpływu w społeczeństwie. W krajach trzeciego świata wojsko stanowi najbardziej zmodernizowany odłam społeczeństwa, stąd też wszystkie inne działy społeczeństwa są od niego absolutnie zależne. Okazało się jednak, że na przykład nie tylko w Ameryce Południowej i Afryce wojsko jest rzeczywistą i jedyną siłą polityczną, dominującą nad partiami politycznymi i innymi siłami społecznymi, ale także w Europie i na innych kontynentach rola sił zbrojnych w polityce zaczyna się rysować zupełnie wyraźnie.

Ta nowa rola polityczna sił zbrojnych we wszystkich formach ustrojowych ma wielostronne skutki, z których nas tu interesuje przede wszystkim kształcenie kadr. Jednakże nie można pominąć jeszcze jednej roli sił zbrojnych, a mianowicie jako czynnika modernizacyjnego społeczeństwa cywilnego. Spencer pod koniec XIX wieku wyobrażał sobie, że społeczeństwa w miarę rozwoju przemysłu będą się stawały coraz mniej nastawione na technikę militarną i na wojny, a będą się stawały społeczeństwami, gdzie podstawowe konflikty będą się rozgrywały w sferze konkurencji gospodarczej, w sferze produkcji, wyznaczonej postępem technicznym w przemyśle i innych działach gospodarki. Dzieje XX wieku wykazały, że sprawa ma się odwrotnie. Gospodarka kapitalistyczna nie wyrzekła się korzystania z siły zbrojnej dla łamania konkurencji gospodarczej,

dla podbojów kolonialnych, dla osłony wyzysku i monopolu przy pomocy sił zbrojnych. W ten sposób technika i nauka rozwijane dla potrzeb gospodarki i dla rozwoju wiedzy jako wartości samoistnej zostały wprzęgnięte w służbę sił zbrojnych, aby przez swoją perfekcję techniczną mogły lepiej służyć kapitalistom. Okazuje się jednak, że powtarza się historia ucznia czarnoksiężnika. Wojsko i potężne systemy militarne zaczynają się wyzwalać spod kontroli; stają się najpierw kompleksami przemysłowo-wojskowymi, a potem siły zbrojne, wykorzystując swoje tradycje narodowe i patriotyczne, oraz wiele jeszcze innych czynników, a przede wszystkim gromadząc w swoich rękach ogromny potencjał naukowo - techniczny osłaniają się hasłem służbie ojczyźnie i stają się czynnikiem dominującym. Jeżeli dawniej gospodarka kapitalistyczna przekazywała swoje osiągnięcia wojsku, aby je uczynić bardziej efektywnymi, to obecnie wojsko dla swoich własnych, militarnych potrzeb zaczyna się interesować rozwojem społeczny i gospodarczym tak, by całe społeczeństwo stopniowo przekształcać w jeden wielki, sprawny aparat militarny.

Ta tendencja oczywiście ma także swoje reperkusje m.in. w krajach socjalistycznych. Jeżeli nawet wojsko nie jest czynnikiem samodzielnym i prowadzącym politykę z punktu widzenia swoich celów wyłącznie militarnych, to jednak jego podstawowa funkcja polega na tym, aby osłaniać budownictwo socjalistyczne; odnosi się to zwłaszcza do okresu, w którym gospodarka socjalistyczna dopiero powsta-

je lub się rozwija i nie jest jeszcze w pełni zdolna do efektywnej konkurencji z gospodarką krajów kapitalistycznych. Jednocześnie siły zbrojne muszą "przystosowywać" się do potęgi militarnej państw kapitalistycznych, tzn. wojsko musi posiadać uzbrojenie efektywniejsze, organizację równie sprawną lub lepszą, nie gorsze zaplecze naukowo-badawcze, a także musi stosować metody pracy i szkolenia równie skuteczne lub nawet lepsze.

Już dawniej Simmel twierdził, że walka zbliża obie strony bardziej niż przyjaźń, gdyż zainteresowanie przeciwnikiem i przystosowanie się do jego potencjału jest nakazem bardziej imperatywnym niż interesowanie się przyjaciółmi i przystosowanie się do nich.

Nie wnikamy w tym miejscu w znaną charakterystykę sił zbrojnych w naszym społeczeństwie i ich rolę, pamiętając równocześnie, że jako część sił państw członków Układu Warszawskiego mogą one ponosić wszystkie skutki globalnej strategii światowej. Stąd zatem wypływają przesłanki dla kształtowania systemu kształcenia kadr dla naszych sił zbrojnych.

2. Sytuacja społeczno-gospodarcza a kształcenie kadr dla sił zbrojnych

Zastanówmy się teraz nad sytuacją społeczno - gospodarczą naszego kraju[1/], aby na jej podstawie stworzyć cały zespół przesłanek dla kształcenia kadr w obu systemach.

1/ Według stanu z lat 1973-75.

Nie powtarzając tego wszystkiego, co zostało powiedziane w uchwałach VI i VII Zjazdu oraz nie przytaczając analiz zawartych w pracach prognostycznych "Komitetu Polska 2000 PAN" oraz w "Raporcie o stanie oświaty", wypada jednak zwrócić uwagę na sprawy wynikające z tendencji rozwojowych, które zarysowały się w latach 1973-1975. Chodzi tu zwłaszcza o zjawiska i procesy określane nazwą "kryzys energetyczny", pewne zjawiska kryzysu politycznego w krajach zachodnich, postępującą inflację, dezorganizację systemów monetarnych, występujące zjawiska braku żywności itp. - słowem zjawiska i procesy wymagające decyzji w skali wielkich regionów międzypaństwowych lub wręcz globalnych obejmujących wszystkie bloki i systemy polityczne.

Skutki tych procesów i tendencji dla kształcenia kadr być może nie rzucają się bezpośrednio w oczy. Jednakże okazuje się, że kadry kierownicze wielu państw, wykształcone w istniejących systemach szkolnych, nie tylko nie przewidziały możliwości ich wystąpienia, ale także okazały się raczej bezsilne w ich rozwiązywaniu. Cała cywilizacja techniczna krajów zachodnich została zbudowana na kruchych podstawach energetycznych, surowcowych, a przede wszystkim na założeniu, że kraje trzeciego świata produkujące ropę i surowce, będą ciągle musiały je odstępować po niskich cenach. Okazuje się, że system kształcenia kadr rozwijany na Zachodzie, a znajdujący także swoje reperkusje w krajach socjalistycznych, oparty na nowoczesnych systemach technokratycznych, traktujących rozwój

systemów społecznych na podobieństwo systemów mechanicznych, technicznych lub cybernetycznych, a zatem żywiący bezgraniczne zaufanie do analiz systemowych i operacyjnych, posługujących się elektroniczną techniką obliczeniową - słowem ta cała wielka "magia" współczesnej wiedzy skomputeryzowanej została wystawiona na wielką próbę.

Kształcenie kadr technicznych i wojskowych i oddawanie w ręce tych kadr oraz kadr wykształconych w szkołach ekonomicznych i w szkołach wyspecjalizowanych władzy w zakresie kierowania i zarządzania okazało się zawodne. Kadry te, wykształcone w istniejących w państwach kapitalistycznych systemach szkolnych, przyjmują swoistą socjotechnikę rozwiązywania problemów ekonomicznych, politycznych i społecznych, polegającą na tym, że traktuje się te systemy społeczne jako rozregulowane mechanizmy, które można za pomocą swoistych metod technicznych na nowo uregulować, aby już znowu automatycznie "funkcjonowały normalnie". Cała ta tendencja kształcenia kadr okazała się zawodna, ponieważ nie uwzględniła w swych założeniach wszystkich zmiennych niekwantyfikowanych, a odgrywających w rozwoju społecznym decydującą rolę.

Nie wydaje się jednak, aby w najbliższym czasie nastąpiły w tym względzie radykalne zmiany. Ludzie sprawujący władzę lub dochodzący do niej w ostatnich czasach na przykład Giscard d'Estaing czy Helmut Schmidt, mają ukształtowany ten typ myślenia, a montowane przez nich ekipy są złożone z tych samych technokratów. Sądzić można, że i

Brandt i Pompidou mniej byli skłonni uznawać ten typ technokracji jako szczególnie skuteczny, a ich następcy są zaś skłonni w tym właśnie widzieć źródła słabości ich polityki.

Słabości kadr wykształconych na skomputeryzowanej wiedzy wojskowej, której symbolem była strategia Mc Namary, ujawniły się w czasie wojny wietnamskiej. Jest jednak rzeczą pewną, że kierownictwa wojskowe muszą także analizować kryzysy ekonomiczne, inflację, rozprężenie systemu monetarnego i kryzys żywnościowy jako element globalnej strategii w wymiarze militarnym. Najlepsza siła zbrojna, zorganizowana i wyposażona idealnie z punktu widzenia sztuki wojowania, nie obroni systemu rozkładającego się w wymiarze gospodarczym i politycznym. Można przypuszczać, że zamach zbrojny w Portugalii i objęcie władzy przez wojsko był uwarunkowany tego rodzaju przesłankami, że rozkładający się system polityczny musi pociągnąć za sobą klęskę militarną w każdej wojnie.

Projekty reformy systemu kształcenia i wychowania w Polsce zostały ujęte z punktu widzenia potrzeb przyśpieszonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Jest to punkt widzenia politycznie i społecznie poprawny. Doszedłszy bowiem do pewnego poziomu uprzemysłowienia i osiągnąwszy optimum, jakie można było uzyskać dzięki wykorzystaniu czynników rozwoju ekstensywnego, trzeba dokonać zasadniczego przełomu w metodach kierowania i zarządzania oraz znacznie podnieść efektywność metod sprawowania władzy politycznej i administracyjnej we

wszystkich wymiarach, a więc także i przede wszystkim w zakresie gospodarki. Hasło modernizacji jest więc usprawiedliwione, gdyż system zarządzania i kierowania gospodarką, wprowadzony pod koniec lat czterdziestych, był dostosowany do ówczesnego poziomu gospodarki, tzn. gospodarki nieuprzemysłowionej, źle wyposażonej technicznie i nie dysponującej kwalifikowaną kadrą kierowniczą, techniczną i kwalifikowaną siłą roboczą. Konieczne jest więc dokonanie reorganizacji tych metod obejmujących zarówno ekonomiczne mechanizmy kierowania, jak i metody administracyjnego kierowania zakładami pracy i całą gospodarką. Jest rzeczą oczywistą, że dokonać tego mogą tylko kadry mające odpowiedni typ wykształcenia. Powstaje zatem pytanie, jakie ma być to wykształcenie.

Jest rzeczą oczywistą, że również pracownicy zatrudnieni w naszej gospodarce powinni być inaczej kształceni w porównaniu do dotychczasowej praktyki. Na konieczność rozwiązania tego problemu, zwrócili szczególną uwagę autorzy projektu reformy oświaty. Funkcjonowanie i rozwój społeczeństwa to nie tylko przeobrażenia gospodarki mierzone wzrostem dochodu narodowego na głowę mieszkańca, wzrostem produkcji i wydajności pracy. Od lat siedemdziesiątych, kiedy ważne sprawy naszego kraju zostały postawione przed klasą robotniczą w sposób polityczny, doceniono wagę wykształcenia ludności, aby mogła ona uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów socjalanych i politycznych. Hasło "kształcenie dla rozwoju" zostało więc w "Rapocie o stanie

oświaty" ujęte jako kształcenie dla wszystkich dziedzin aktywności życiowej obywateli. W nowoczesnych społeczeństwach opartych na cywilizacji technicznej najważniejsze problemy narastają wskutek konfliktu wymagań techniki z wymaganiami osobowości ludzkiej. Projektując więc reformę systemu kształcenia i wychowania, włączano w tę reformę także takie czynniki, które pozwoliłyby uniknąć jednostronnej wiary w postęp techniczny, mający niejako automatycznie przynieść rozwiązanie wszystkich innych problemów.

Trzeba jednak pamiętać, że społeczeństwo jest systemem dialektycznym i że nie funkcjonuje na zasadzie mechanizmu. Ma zatem ono swoje odrębności i rozwiązywanie problemów społeczno-politycznych nie może być utożsamione z rozwiązywaniem problemów technicznych. Rzeczą kształcenia i wychowania jest takie przygotowanie obywateli, aby sami wiedzieli, jak rozwiązywać swoje problemy życiowe wynikające z uczestnictwa w życiu zbiorowym. Każde rozwiązanie problemu społecznego czy politycznego stwarza nowe sytuacje, na które ludzie reagują w sposób zindywidualizowany, co automatycznie rodzi nowe problemy w skali całego społeczeństwa. Systemu społecznego nie można więc wyregulować, lecz trzeba nim kierować stale stosując coraz to inne metody, gdyż każda nowa sytuacja jest nową jakością. Rola kształcenia i wychowania polega więc na przygotowaniu do uczestnictwa w rozwiązywaniu tych problemów. Pod tym względem rozwój społecznych systemów cywilnych i wojskowych nie różni się w sposób istotny.

3. Zmiany w procesach kształcenia w szkolnictwie średnim

W rozwoju systemów kształcenia we współczesnych krajach w dziesięcioleciach powojennych obserwowaliśmy następujące tendencje ilościowe: przede wszystkim przedłużanie ilości lat nauczania w szkołach podstawowych z tendencją do upowszechnienia wykształcenia średniego. W wielu krajach liczba lat kształcenia wzrosła w tym czasie z 6 + 7 do 9 + 10. W zakresie kształcenia na poziomie wyższym zarysowała się tendencja do przejścia od kształcenia elitarnego do kształcenia masowego, przy czym w niektórych krajach podniosły się głosy, że jeżeli tendencja ta nie ulegnie zahamowaniu, to następnym etapem będzie przejście do powszechnego kształcenia na poziomie wyższym. Te przewidywania zdawały się sprawdzać, np. w Stanach Zjednoczonych, gdzie w latach 1973/74 w szkołach ponadśrednich, czyli po wykształceniu w zakresie szkoły średniej, w różnego rodzaju szkołach kontynuowało naukę ponad 70% młodzieży. Jednakże nie wszystkie te szkoły miały status szkół wyższych. W szkołach mających ten status kształciło się ponad 50% młodzieży.

Obie te tendencje mają daleko sięgające skutki. Przyjrzyjmy się najpierw skutkom przedłużania wykształcenia podstawowego. Dawniejsze systemy szkolne były podzielone na trzy stopnie, wprowadzone w Polsce jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej pod koniec XVIII wieku. Ustopniowanie szkół odpowiadało zróżnicowaniu społeczeństwa i hierarchii

stanowisk społecznych, zróżnicowaniu poziomów płac itp. Szkoły kształcenia zawodowego dopiero w Polsce Ludowej doczekały się zrównania statutu z innymi typami szkół - przedtem były to szkoły dla biednych, lokujące swoich uczniów w niższych warstwach społecznych. Przedłużanie ilości lat nauczania było przejawem demokratyzacji systemu szkolnego. Jeszcze w okresie międzywojennym szkoła średnia - zwłaszcza szkoła średnia ogólnokształcąca - była szkołą dla przyszłej elity, matura dawała nie tylko prawo wstępu do szkół wyższych, lecz także prawo do "satysfakcji honorowej", czyli była jakąś namiastką nobilitacji.

Uchwała Sejmu z dnia 13.10.1973 r. wprowadziła powszechne wykształcenie średnie na poziomie szkoły 10-letniej. Nie trzeba powtarzać znanych argumentów przemawiających za wprowadzeniem czy też upowszechnieniem wykształcenia średniego, gdyż powtarzano je często w latach dyskusji nad reformą szkolnictwa. Niewątpliwie podniesienie przeciętnego poziomu wykształcenia każdego obywatela musi wywierać wpływ na jego postępowanie we wszystkich dziedzinach aktywności życiowej, tzn. zawodowej, społecznej, kulturalnej, politycznej, rodzinnej. Oczywiście ma także wpływ na przebieg służby wojskowej. Nie ma jednak żadnej prostej zależności między ilością lat wykształcenia a treścią aktywności życiowej, istnieje natomiast taka zależność między treścią wykształcenia a postępowaniem absolwentów. Stąd "Raport o stanie oświaty" kładł nacisk na treść wykształcenia oraz na to, aby pod -

stawą układania programów szkolnych były nie tylko klasyfikacja nauk i rozwój poszczególnych dyscyplin naukowych, lecz przede wszystkim potrzeby życiowe absolwentów we wszystkich dziedzinach ich aktywności.

Upowszechnienie wykształcenia średniego będzie miało jednak szereg skutków wynikających ze stanu świadomości społecznej, z wyobrażeń o tym co takie wykształcenie daje i jakie stanowiska w gospodarce można dzięki niemu zajmować. Oczekiwania ludności pójdą niewątpliwie tradycyjnymi torami; ma ona jeszcze nadal niezatarte wyobrażenie o wykształceniu średnim jako wykształceniu elitarnym, umożliwiającym zajmowanie wyższych stanowisk, powodującym jakgdyby przesunięcie do "wyższej" kategorii społecznej. Absolwenci tych szkół nie zechcą prawdopodobnie wykonywać zawodów lub specjalności, które tradycyjnie są uważane za niższe i nie wymagające wykształcenia średniego. Istnieją przecież nie tylko w społeczeństwie, ale i w nauce - a zwłaszcza w ekonomice kształcenia - koncepcje opłacalności wykształcenia, opierające się na przekonaniu, że otrzymany poziom wykształcenia przynosi tylko wtedy określone skutki społeczne i gospodarcze, gdy jest ono wykorzystywane w społeczeństwie zgodnie z jego treścią, tzn. gdy absolwent w swojej działalności zawodowej w pełni wykorzystuje wysoki odsetek wiedzy otrzymanej w szkole. Wykonywanie zawodów nie wymagających określonego poziomu wykształcenia jest traktowane jako marnowanie wkładu społeczno-gospodarczego włożonego w koszty kształce -

nia. Stąd np. podkreśla się, że mała efektywność naszego wyższego wykształcenia technicznego wynika stąd, że wprawdzie mamy liczbę inżynierów większą niż np. w RFN, ale w zatrudnieniu tych inżynierów wykorzystujemy niewielki odsetek wiedzy rzeczywiście przez nich posiadanej.

Kierując się więc takimi poglądami, absolwenci szkół średnich będą dążyli do zajmowania przede wszystkim stanowisk w pracy umysłowej, typu raczej pracowników administracyjno-biurowych. Będą oni wykazywali skłonność do traktowania prac fizycznych, a zwłaszcza niewykwalifikowanych prac fizycznych jako niegodnych ich wykształcenia, a ponadto jako marnowanie wiedzy, którą zdobyli w szkole. Tymczasem gospodarka, nawet umiejąca wprowadzić wysoką stopę postępu technicznego i organizacyjnego, będzie wymagała ciągle stosunkowo wysokiego odsetka prac niewykwalifkowanych. Jakie są więc możliwości przeciwdziałania takim nieporozumieniom i ujemnym skutkom upowszechnienia wykształcenia na poziomie szkoły 10-letniej?

Wydaje mi się, że przede wszystkim trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że upowszechniona szkoła średnia przestaje być tradycyjną szkołą elitarną, a po prostu przejmuje funkcje dawnej szkoły podstawowej, tylko wykonuje je na wyższym poziomie wykształcenia. A więc nie kształci nikogo po to, aby dawać mu wykształcenie umożliwiające zajmowanie wyższych stanowisk czy też przynależność do "wyższych" warstw społecznych. Szkoła ta nie daje żad-

nych przywilejów, daje natomiast przygotowanie niezbędne do funkcjonowania we wszystkich sferach aktywności życiowej. Elitarne gimnazjum przedwojenne i nawet w pewnym zakresie powojenne licea ogólnokształcące, dawały wykształcenie dotyczące tylko sfery intelektualnej wprowadzenie do wiedzy naukowej, kultury literackiej, zostawiając zupełnie poza zakresem swojej działalności aktywność absolwenta w życiu rodzinnym, w wychowaniu dzieci, w życiu społecznym, politycznym, a przede wszystkim gospodarczym, w prowadzeniu gospodarstwa domowego, pracy zawodowej itp. Treść tego wykształcenia tradycyjnie odpowiadała bowiem treści czynności i zajęć ludzi ze sfery wyższej, nie zajmujących się gospodarstwem domowym, wychowaniem, pracą zawodową itp. Dlatego jest rzeczą konieczną, aby upowszechniona szkoła 10-letnia dawała przygotowanie do wszystkich tych zakresów aktywności życiowej na podstawowym poziomie i nie stwarzała pozorów, że jest szkołą elitarną. Dalej ważne jest także, aby szkoła średnia w swoich ostatnich klasach dawała określone przygotowanie i preorientację zawodową, aby ostatnie jej klasy wyraźnie kierowały swoich absolwentów do określonych zawodów. Poza tym trzeba zrewidować treść wykształcenia, a przede wszystkim treść wychowania, aby wyeliminować wszystkie uprzedzenia wobec pracy fizycznej. Absolwenci muszą wiedzieć, że praca fizyczna jest także pracą społecznie użyteczną, dającą taki sam status, pozycję ekonomiczną i towarzyską jak praca umysłowa. Oczywiście szkoła sama nie przekształci świadomości

społecznej, jeżeli nie będzie się jej kształtować poza szkołą w praktyce życia społecznego, a przede wszystkim w praktyce funkcjonowania przedsiębiorstw gospodarki socjalistycznej.

Aby sprostać temu wymaganiu, potrzebny będzie bardzo szeroki front działania wychowawczego i wprowadzenie w życie idei skoordynowanego systemu kształcenia i wychowania, sformułowanej w "Raporcie o stanie oświaty". Szkoła odizolowana od pomocy i wsparcia innych instytucji wychowujących, a lansująca taki ideał wychowawczy, naraża się tylko na coraz większą izolację i spadek swojej efektywności pedagogicznej. Tylko opierając się na takim szerokim systemie skoordynowanego oddziaływania wychowawczego, szkoła będzie mogła zrealizować zasadę upowszechnionej szkoły średniej, bez wywoływania ujemnych skutków społecznych. Nie jest to sprawa łatwa i nie znajduje zrozumienia sprawy ani wśród większości administracji szkolnej, ani wśród kierowników instytucji pozaszkolnych. Wynikają stąd dla twórców, kierowników i realizatorów polityki oświatowej bardzo ważne zadania.

Upowszechnienie wykształcenia średniego będzie miało dodatnie skutki dla sił zbrojnych. Podniesiony poziom wiedzy ogólnej oraz ukierunkowane przygotowanie zawodowe, wyższy poziom kultury ogólnej, a przede wszystkim wyższy poziom kultury technicznej poborowych ułatwi szkolenie wojskowe, zwolni wojsko od zadań uzupełniania wykształcenia szkolnego powołanych poborowych. Pozwoli to także na

zmianę metod szkolenia wojskowego i rozpoczęcie go od razu na wyższym poziomie. Jeżeli jednak nie zostaną przezwyciężone wyobrażenia o tym, że szkoła średnia kieruje swoich absolwentów do szkół oficerskich, wszyscy absolwenci 10-latki będą uważali pełnienie czynnej służby w jednostkach wojskowych jako swoistą degradację w stosunku do swoich kolegów sprzed kilku czy kilkunastu lat i wówczas - rzecz jasna - mogą powstać poważne konflikty, którym trzeba będzie przeciwdziałać dostatecznie wcześnie, dokonując wielu zabiegów profilaktycznych . Będą one miały na celu przekonanie absolwentów, że w wielu służbach każdy żołnierz ze względu na wysoką specjalizację musi posiadać wykształcenie średnie. Trzeba również poprzez odpowiednią akcję popularyzatorską, prowadzoną np. w ramach telewizji i prasy, udowodnić, że wykonywanie zadań w wojsku jest spełnianiem prac wysoko kwalifikowanych oraz przełamywać wyobrażenie o służbie wojskowej jako ciężkiej pracy polegającej jedynie na pokonywaniu terenu i przenoszeniu broni. W każdym razie w połowie lat 80-tych, kiedy do wojska zaczną napływać pierwsi absolwenci 10-latki, system szkolenia w jednostkach wojskowych będzie musiał ulec poważnym zmianom.

4. Rola kształcenia na poziomie wyższym

Rozpatrzmy zagadnienia przejścia od kształcenia na poziomie wyższym obejmującym tylko kilka

procent każdego rocznika do kształcenia obejmującego 20-25% danego rocznika przyjmując, że w roku szkolnym 1973/74 w polskich szkołach wyższych kształciło się przeszło 17% młodzieży roczników, które ukończyły szkoły średnie.

Przejście od elitarnego do masowego kształcenia wyższego jest zjawiskiem charakterystycznym dla okresu po II wojnie światowej. Jest ono wynikiem zarówno postępu naukowo-technicznego, stwarzającego w ramach społeczeństw ogromne zapotrzebowanie na wykształcone kadry, jak również procesów demokratyzacji w całym świecie, jednakże wywołanych i przyśpieszonych powstaniem bloku państw socjalistycznych, bezpośrednim i pośrednim działaniem ideologii socjalizmu, wreszcie swoistymi potrzebami samych ludzi dążących do zdobycia wiedzy bez określonego celu praktycznego, wiedzy jako wartości samej w sobie, opanowanej dla samej przyjemności i wzbogacenia swojego życia. Jeżeli przykładowo na wykładach prowadzonych w ramach Wszechnicy PAN poświęconych historii sztuki czy też zagadnieniom socjologicznym zbierają się setki ludzi zainteresowanych tymi gałęziami wiedzy, jest to niewątpliwie przejawem takiego właśnie dążenia dla zdobycia wiedzy dla niej samej, a nie tylko dla korzyści praktycznych.

Rozwój i rozszerzanie zakresu kształcenia wyższego jest w zasadzie wynikiem ogromnego wpływu nauki i techniki na współczesną gospodarkę i politykę oraz na inne dziedziny zorganizowanej działal-

ności. Dlatego też uważano, że podnoszenie odsetka kadry kwalifikowanej wśród siły roboczej jest podstawowym czynnikiem wzrostu gospodarczego, ponieważ praca kwalifikowana, wykorzystująca w pełni wszystkie możliwości techniki, jest pracą najwydajniejszą, osiągającą najwyższą stopę przyrostu. Poziom kadr wykształconych decyduje zatem o wszystkich skutkach wynikających z szybkiego wzrostu gospodarczego. Dalej sądzono, że jedną z podstaw szybkiego rozwoju społeczno-gospodarczego jest poziom organizacyjny gospodarki, który można osiągnąć tylko dzięki szerokiemu zastosowaniu wiedzy naukowej, wyspecjalizowanej w problemach gospodarczych, organizacyjnych itp. Można by jeszcze wskazać wiele innych przyczyn szybkiego rozwoju szkolnictwa wyższego, np. dążenie do awansu szerokich mas ludności, zanik i przekształcenia systemów zróżnicowań i uwarstwienia społecznego, w których to procesach wykształcenie stawało się ważnym czynnikiem awansu itp.

W latach siedemdziesiątych obserwujemy pewne zjawiska, które zmuszają do poważnego zastanowienia się nad tendencją do szybkiego rozszerzania zakresu wyższego wykształcenia. Powstaje bowiem pytanie: jaki odsetek pracowników z wyższym wykształceniem może każda gospodarka rozwiniętego kraju wchłonąć i wykorzystać sensownie, tzn. z optymalnym wykorzystaniem ich wiedzy tak, aby społeczne nakłady na ich wykształcenie przyniosły optymalną korzyść ? Jest to jedno pytanie. Drugie brzmi:

jaka musi być treść wyższego wykształcenia, aby stawało się ono rzeczywiście czynnikiem szybkiego postępu?

Można bowiem wskazać przykłady, gdy wyższe wykształcenie, nawet rozwijane szybko, stawało się czynnikiem regresji. Tak było w latach powojennych w niektórych krajach Afryki czy Ameryki Południowej, gdzie zwiększono ilość nowoczesnych szkół wyższych, wzorowanych na angielskich czy amerykańskich, rozbudowując jednak przede wszystkim wydziały prawne, humanistyczne i medyczne, a zatem kształcące kadry, dla których nie było racjonalnego zatrudnienia i których wiedza nie miała wpływu na rozwój gospodarki itp. Szkoły te były zatem niejako tylko organizmami pasożytniczymi, kierującymi kadrę wykształconą do innych krajów rozwiniętych, które mogły ją wykorzystać.

Niektórzy ekonomiści twierdzą, że gospodarka rozwinięta na poziomie naszego kraju może racjonalnie wykorzystać około 15% rocznika młodzieży wykształconej na poziomie wyższym. Jednakże nasze plany perspektywiczne przewidują, że szkoły wyższe obejmą w następnych dziesięcioleciach około 20% młodzieży. Problem ten ma kilka aspektów, które pokrótce rozpatrzymy.

Czy nasza gospodarka będzie zdolna pokryć rosnące koszty wyższego wykształcenia? Jest bowiem rzeczą dowiedzioną, że koszty wyższego wykształcenia, a zwłaszcza wykształcenia technicznego, medycznego, a także wojskowego rosną bardzo szybko.

Również kierunki humanistyczne i społeczne wymagają dla optymalnego i nowoczesnego wykształcenia kosztownych i zmechanizowanych laboratoriów, wyposażenia maszynowego, ogromnych ilości książek, czasopism itp. Jest także rzeczą oczywistą, że szkolnictwo wyższe, które nie jest odpowiednio wyposażone, staje się zbyt zacofane. Ponadto postęp techniczny w gospodarce - poza szkołami wyższymi - dokonuje się bardzo szybko, a przecież szkoły wyższe, chcąc być czynnikiem postępu, powinny wyprzedzać postęp i dynamizm w gospodarce. Stąd powstaje ważny problem: czy można będzie finansować postęp techniczny szkolnictwa wyższego w takim stopniu, by utrzymywać jego przodującą rolę?

Problem ten jest oczywiście postawiony zbyt ostro, niemal paradoksalnie, nie jest to jednak problem pozorny. Oczywiście w wielu dziedzinach wiedzy humanistycznej i społecznej nie ma prawie żadnych zakresów wiedzy "tajnej" i można kształcić na wysokim poziomie wszystkich, również w zakresie wiedzy podstawowej w naukach ścisłych i przyrodniczych itp. Jednakże niektóre kraje licząc się z tym, że nie będą mogły wystarczająco na bieżąco finansować modernizacji swojego szkolnictwa wyższego, przewidują m.in. coraz szersze przenoszenie wyższego wykształcenia technicznego do zakładów pracy, modernizujących się z prostej konieczności ekonomicznej. Trzeba będzie ten problem rozważyć także i u nas, czy warto tworzyć zakłady szkolne nieprodukcyjne, których kosztowne wyposażenie trzeba będzie zmieniać co kilka lat.

Drugi problem wynika z rosnących kosztów energii i surowców. Koszty te wzrosły tak poważnie, że gospodarki wielu krajów rozwiniętych będą zmuszone do szukania jakichś innych czynników obniżających te koszty i można wnioskować, że jednym z tych czynników będzie tania siła robocza. Czy więc można będzie pogodzić tendencję do wykorzystania niekwalifikowanej siły roboczej czy też pracy dzieci i młodzieży z tendencją do rozszerzania zakresu wykształcenia dla wszystkich oraz podnoszenia liczb osób kształconych na poziomie wyższym ?

Trzeba także rozważyć, czy nasza gospodarka będzie w stanie utrzymywać poza pracą produkcyjną 20-25% młodzieży w latach między 17-23 rokiem życia. Z prognoz demograficznych bowiem wynika, że będzie poważnie się zmniejszała liczba ludności w wieku produkcyjnym w porównaniu z liczbą ludności w wieku przed i poprodukcyjnym. Wynikają stąd różne wnioski. Po pierwsze, trzeba będzie w coraz szerszym zakresie łączyć kształcenie z pracą produkcyjną, a po drugie - opracować system kształcenia dla ludności w wieku poprodukcyjnym, aby we właściwy sposób wykorzystywać jej zdolność do pracy oraz zapewniając właściwe miejsce w społeczeństwie, nadając właściwy sens życiu w wieku 55-60 lat, inny niż tylko oczekiwanie na śmierć. W szkolnictwie wyższym niektórych krajów opracowywane są już specjalne kursy czy formy kształcenia - także na poziomie wyższym - dla ludzi w wieku emerytalnym przygotowujące ich do życia poprodukcyjnego oraz zapew-

niające pełnienie funkcji społecznie i ekonomicznie użytecznej, pomimo podeszłych lat.

Łączenie kształcenia z pracą produkcyjną ma także inne przyczyny. Mianowicie kryzys szkolnictwa, jaki obserwujemy we wszystkich krajach i ustrojach społeczno-politycznych w świecie, polega przede wszystkim na obniżaniu zdolności szkół do wychowania młodych pokoleń w duchu wartości pokoleń dorosłych. Jeżeli nawet wysuwamy przy każdej okazji, że w społeczeństwach socjalistycznych nie ma konfliktu pokoleń, to jednak na młodzież dość często narzekamy, dodając, że w zasadzie jest ona "dobra" i, że jej podstawowy trzon jest "dobry". Ale jednak ten występujący odsetek młodzieży "niedobrej" jest znaczny i niepokoi wszystkich. Nie chodzi tu rzecz jasna - o to, na czym polega ta "dobroć" czy "niedobroć" młodzieży, lecz o to, że młodzież z ostrego i krytycznego widzenia niedostatków, braków, nieporadności i nieumiejętności starszego pokolenia w rozwiązywaniu problemów współczesnych społeczeństw wyciąga wnioski, że trzeba działać inaczej i że zaczyna sobie tworzyć własne koncepcje. Otóż wykształcenie szkolne, odizolowane od rzeczywistej praktyki codziennej gospodarki i polityki, wychowanie szkolne oparte na wizjach ideologicznych ustrojów i polityk - a nie na realiach codziennej praktyki - powoduje, że młodzież odnosi się do nauczania i wychowania szkolnego z zastrzeżeniem jako do nierealnych i niepoważnych. Trzeba więc powodu - dla przezwy-

ciężenia kryzysu wynikającego z oderwania kształcenia i wychowania od realiów życia - łączyć szkołę z codziennym życiem, uczyć w szkole tego, co obowiązuje w praktyce, a najlepiej uczyć praktycznie. Szkole zawsze pozostanie dosyć czasu i możliwości dla przedstawiania ideałów wychowawczych, ale równoczesna konfrontacja tych ideałów z codzienną praktyką będzie pożyteczna zarówno dla ideałów, jak i dla praktyki.

Dalszy problem naszego wyższego wykształcenia polega na tym, czy ma być ono zróżnicowane, "upoziomowane" czy też jednolite. Otóż we wszystkich krajach, gdzie przeszło się już do kształcenia wyższego masowego, szkolnictwo wyższe uległo daleko idącemu zróżnicowaniu poziomów. U nas przeważyła tendencja do ujednolicenia i kształtowania jako wyższe tylko kształcenie na poziomie magisterskim. Natomiast np. w Stanach Zjednoczonych - aby przyjąć przykład skrajny - kształcenie wyższe realizuje się na pięciu różnych poziomach.

Można ogólnie sądzić, że upowszechnienie wykształcenia średniego pociągnie za sobą także konieczność zróżnicowania wykształcenia wyższego. Jeżeli bowiem każdy pracownik w gospodarce będzie miał wykształcenie średnie, to personel średniego nadzoru i dozoru będzie musiał mieć niewątpliwie wykształcenie wyższe /lub półwyższe/, ale oczywiście nie takie jakim powinien się wykazać personel kierowniczy i koncepcyjny. Problem polega na tym,

aby wyraźnie oddzielić nazwy dyplomów, wyraźnie określić stanowiska odpowiadające tym poziomom wykształcenia i uzyskać ich akceptację w opinii publicznej,co będzie wymagało bardzo długiego czasu. Trzeba będzie także-i Raport taką możliwość przewidywał-utworzyć specjalne studia kształcące pracowników nauki, rekrutujących się zarówno spośród absolwentów kończących szkoły, jak też spośród praktyków.Na zróżnicowanie poziomów naszego szkolnictwa wyższego we współczesnym świecie wywiera także poważny wpływ występowanie mas studenckich jako zapalnej siły politycznej. Tylko np.w 1973 r. dwa wojskowe kierownictwa polityczne w Tajlandii i Grecji zostały obalone lub zmienione przez kilkudniowe rozruchy studenckie. Od pamiętnego 1968 r. rządy wielu krajów zastanawiają się nad tym, jak kontrolować tę zapalną siłę wybuchową i kierować nią. Kształcenie polityczne ma zawsze podwójny skutek . Może ono kształtować postawy identyfikacji z ustrojem,lecz aby taką identyfikację spowodować trzeba ustrój przedstawić w postaci wyidealizowanej, co potem znowu wywołuje wśród studentów krytyczny stosunek do rzeczywistości odbiegającej od tego idealnego obrazu oraz tendencje reformistyczne, nie odpowiadające ideologom i rządom.Tworzenie form kontroli administracyjnej, komplikowanie przepisów , obciążanie programów, wzmaganie nadzoru politycznego są także,z jednej strony środkami przeciwdziałającymi niepożądanemu zachowaniu politycznemu młodzieży,lecz,z drugiej strony,są czynnikami wywołu-

jącymi niezadowolenie. Przeważa zatem pogląd, że trzeba rozładowywać zmasowania studentów, przerzucać kształcenie do zakładów pracy, że trzeba kształcenie wiązać z płatną pracą i wdrażaniem w ramy dyscypliny pracowniczej, a dążenia studentów i młodzieży kierować w stronę dobrych zarobków wynikających ze zdyscyplinowanej pracy. Problem ten czeka na rozwiązanie, a tymczasem w szkołach wyższych na świecie panuje względny spokój, ale politycy nie tracą z oczu potencjalnych możliwości wybuchowych oraz podatności mas studenckich na wszelkiego rodzaju "zarażenia" emocjonalne, irracjonalne wybuchy, uleganie nastrojom itp.

Problem postaw ideowych i politycznych młodzieży ma także wielką wagę dla wojska. Motywacje ideologiczne żołnierzy są bowiem istotnym czynnikiem ich wartości bojowej. Stąd objawy kontestacji, krytycyzmu wobec codziennej praktyki politycznej i gospodarczej, krytyki stanu społeczeństwa występujące wśród młodzieży budzą niepokój kierownictwa i władz państwowych odpowiedzialnych m.in. za stan moralno-polityczny narodu, w tym również sił zbrojnych.

Sprawa ma kilka aspektów. Przejawy krytycyzmu mogą właśnie wynikać z poczucia odpowiedzialności za naród i ojczyznę. Mogą być także pewną przekorą czy modą. Na przykład organizacje studenckie w Wielkiej Brytanii już w 1938 r. uroczyście oświadczyły - znajdując poparcie mas studenckich - że nigdy i w żadnych warunkach nie będą uczestniczyły

w wojnie /co Hitler podobno potraktował z całą powagą/. Tymczasem w 1939 r., kiedy rząd angielski wypowiedział wojnę, te same masy studenckie bez żadnego sprzeciwu zgłosiły się do służby w wojsku. Deklaracja była niejako modą pacyfistyczną, która jednak nie miała wpływu na zasadniczą postawę patriotyczną w obliczu rzeczywistego zagrożenia ojczyzny. Jednakże takie rozważania nie zmniejszają wagi problemu ideowego wychowania m.in. żołnierzy i jego efektywności. A postawy żołnierzy są przecież w poważnej mierze wyznaczone przez postawy przeważające w rodzinie, w środowiskach zamieszkania, środowiskach pracy itp. Zatem wychowanie polityczne prowadzone w siłach zbrojnych jest wprawdzie do pewnego stopnia niezależne, gdyż jest prowadzone we własnych ramach, ale jego skuteczność jest znacznie ograniczona między innymi przez stan moralno-polityczny całego społeczeństwa.

Przedstawione niektóre problemy współczesnych systemów wychowania i kształcenia na tle różnych procesów rozwojowych zachodzących we współczesnym świecie mają także swoje odbicie w rozwoju społeczno-gospodarczym naszego kraju. Uwaga opinii publicznej w czasie dyskusji nad reformą szkolną skupiała się przede wszystkim na formach organizacyjnych systemu szkolnego. Sprawa to ważna, ale nie najważniejsza. Daleko większą wagę posiada treść kształcenia w szkole, powiązanie treści kształcenia i wychowania z codziennym życiem, przystosowanie nauczania do potrzeb przyszłego życia

absolwentów, a przede wszystkim takie ukształtowanie treści nauczania na wszystkich poziomach kształcenia, aby absolwenci umieli twórczo rozwiązywać problemy własne, /osobiste, rodzinne/, twórczo uczestniczyć w życiu społeczności, w pracy zawodowej, w życiu politycznym itp. Wykształcenie polityczne naszej młodzieży - jak wykazały wyniki analizy programów obowiązujących na różnych poziomach naszych szkół - wymaga radykalnego udoskonalenia, gdyż jest to kształcenie zupełnie oderwane od codziennej rzeczywistości, funkcjonowania władz administracyjnych państwa, realiów działania partii itp.

Koncepcja rozwoju społeczeństwa oraz konkretne plany nakreślone zwłaszcza w uchwałach VI i VII Zjazdu stanowiły ogólne tło planowania polityki kształcenia i wychowania. Trzeba jednak stale analizować czynniki działające we współczesnym świecie i wyznaczające kierunki rozwoju społeczno-gospodarczego. Pozwoli to kształcenie i wychowanie uczynić dostatecznie elastycznym, tak aby zapewnić wychowankom /absolwentom/ możliwość radzenia sobie we wszystkich sytuacjach. Nadmierna wiara w technikę jako podstawowy czynnik rozwoju została zachwiana przez kryzys energetyczny i wywołane przez niego procesy. Koncepcje technokratyczne sterowania wszystkimi systemami społeczno-gospodarczymi zostały poddane krytyce, ponieważ nie były w stanie zapewnić polityki dostatecznie elastycznej, liczącej się z całością czynników działających w społeczeństwie.

W świetle tych zjawisk należy podkreślić znaczenie wychowania mającego na celu bardziej rozumienie człowieka niż opanowanie techniki. Rzecz jasna, opanowanie techniki jest nakazem naszego etapu rozwojowego. Lecz trzeba podkreślić z naciskiem, że opanowanie techniki nie rozwiązuje problemów będących wynikiem ludzkich dążeń i aspiracji. Technika stwarza ludziom, z jednej strony, wiele ułatwień, z drugiej zaś - wiele trudności. Stosunek człowiek - technika jest niezwykle złożony i większość współczesnych problemów wysoko rozwiniętych społeczeństw wynika z jednostronności rozwoju technicznego i nadmiernego zaufania do manipulatorskich metod technicznych.

Szanse krajów socjalistycznych pod tym względem są większe niż krajów kapitalistycznych. Przede wszystkim poziom rozwoju techniki jest niższy i pozwala jeszcze na wprowadzenie racjonalnych mechanizmów kontroli jej skutków w życiu społeczeństwa. Ideologia technokratyczna - zwalczana z punktu widzenia ideologicznego - może być zatem skuteczniej ograniczana w zastosowaniu do metod sterowania społeczeństwem i gospodarką. Dialektyczne pojmowanie społeczeństwa, respektowanie humanistycznych wartości deklarowane jako cel polityki stwarzają także przesłanki do połączenia reform szkolnych z racjonalnym kształtowaniem systemu polityczno-gospodarczego, który przecież w naszym ustroju przesądza o formowaniu osobowości ludzkich. Nie można więc reform szkolnych rozpatrywać nie-

zależnie od działania całego społeczeństwa, aparatu politycznego i gospodarki, lecz trzeba je potraktować jako ich część organiczną, której efektywność zależy przede wszystkim od efektywności całości. Reformy szkolne mogą ugruntować i utrwalić wyniki reform społeczno-gospodarczych, nie mogą jednak zmienić ich podstawowej struktury.

Prof. dr Janusz TYMOWSKI
Politechnika Warszawska

PRZYGOTOWANIE KADR OFICERSKICH LWP NA TLE PEWNYCH ANALOGII DO PROCESÓW KSZTAŁCENIA CYWILNYCH KADR INŻYNIERYJNYCH

1. Czynniki rzutujące na proces kształcenia kadr /cywilnych i wojskowych/

Przygotowanie oficerów kształtuje się w dużej mierze pod wpływem działania tych samych czynników, co przygotowanie inżynierów. Zostały one przykładowo wymienione poniżej.

Rozwój techniki oraz nowe środki jakimi można dysponować.

Zarówno oficer, jak i inżynier muszą znać nowe środki techniczne oraz umieć je stosować dla swoich celów, przy czym stąd mogą wypływać nowe potrzeby i impulsy do poszukiwań dalszych rozwiązań

w tym zakresie. Należy stwierdzić, że potrzeby wojska znacznie silniej przyczyniają się do postępu technicznego niż potrzeby gospodarki cywilnej. Ilustracją może być udział nakładów na prace badawcze wykonywane na zamówienie wojska w porównaniu do całości nakładów na prace badawcze finansowane na przykład przez rząd Stanów Zjednoczonych A.P. W roku 1973 z ogólnej sumy nakładów na ten cel 16.965.800 tys. dolarów zlecenia wojska obejmowały kwotę 8.951.200 tys., tj. 52,3%. Znaczna część rozwiązań opracowana dla potrzeb sił zbrojnych może być w określonym stopniu adaptowana do potrzeb gospodarki cywilnej.

Poziom przygotowania współpracowników i podwładnych

Znamienną cechą naszych czasów, zwłaszcza w krajach socjalistycznych, jest bardzo szybki rozwój szkolnictwa i podnoszenie się poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, w tym głównie młodzieży. Jeśli przed II wojną światową dominowało wykształcenie co najwyżej siedmioklasowej szkoły podstawowej, to obecnie zbliżamy się do upowszechnienia wykształcenia średniego. Stwarza to między innymi zupełnie inne potrzeby ze strony pracowników dydaktycznych, którzy chcą znać cel swojej pracy oraz rozumieć jej znaczenie i w tym przypadku są zdolni do dużego wysiłku i ofiarności.

Dzisiejszy kierownik musi orientować się m.in. w podstawach psychologii, umieć oddziaływać na po -

stawy swoich podwładnych, przekazywać im w jasny sposób swoje myśli, zmobilizować ich do realizacji postawionych zadań, itp.

Możliwości środków technicznych, jakimi dysponuje współczesny inżynier dla realizacji zadań są niejednokrotnie kilkadziesiąt razy większe niż miało to miejsce w okresie międzywojennym. Stąd też zasięg oddziaływania na otoczenie /środowisko materialne/ człowieka jest nieporównalnie większy. Gdy przed wojną np. instalowaliśmy turbiny o mocy 300 kW, sprawa zanieczyszczenia atmosfery czy wody nie była w ogóle rozpatrywana, bo rzeczywiście nie odgrywało to żadnej roli. Budowa dzisiejszych siłowni o mocy 1.200 czy 2000 MW zmienia warunki naturalne środowiska całych rejonów i często może wywrzeć wpływ na stan równowagi ekologicznej w przyrodzie. Istnieje tu pewna analogia do środków niszczenia będących w ręku dowódcy. Te lub inne czynniki powodują, że konieczne jest bardzo gruntowne rozważenie skutków technicznych i pozatechnicznych, jakie każda decyzja techniczna może spowodować. Do powzięcia takiej decyzji niezbędna jest znajomość m.in. nauk ekonomicznych, społecznych itp. Na niedostateczne uwzględnienie tej tematyki w programach studiów skarżą się powszechnie inżynierowie w wielu krajach.

Złożoność zagadnień

Komplikująca się technologia produkcji, gwałtowny rozwój elektroniki i innych dziedzin techniki, wykorzystanie różnych rodzajów energii, znacznie zwiększona ilość materiałów i możliwość ich komponowania "na zamówienie", a także dążenie do optymalizacji ich rozwiązań powodują, że wykonanie zadania nie może już być dziełem jednego człowieka, lecz zespołu różnych specjalistów, których praca musi być koordynowana przez twórcę podstawowej idei pomysłu. Jeszcze 40 lat temu konstruktor obrabiarki mógł o elektronice wiedzieć stosunkowo niewiele. Dzisiaj natomiast układ sterowania i wyposażenie elektroniczne są o wiele bardziej skomplikowane i kosztowne niż mechaniczna część obrabiarki. Inżynier projektujący nową obrabiarkę, choć nie musi być specjalistą od wszystkiego, powinien jednak inne dziedziny wiedzy znać na tyle, aby umieć postawić zadania różnym specjalistom i ocenić ich przydatność w całym projektowanym systemie a także posiadać zdolności w zakresie koordynowania prac specjalistycznych.

Szybkie tempo rozwoju wielu dziedzin techniki powoduje, że "życie" wyrobów staje się coraz krótsze, np. średni okres "utrzymania się nowoczesności" modelu obrabiarki wyprodukowanej w roku 1925 wynosił 25 lat, modelu z roku 1945 - 15 lat, a z lat siedemdziesiątych zaś poniżej siedmiu lat. Jest to przyczyna między innymi szybkiej

dezaktualizacji wiadomości specjalistycznych dotyczących stosowanych w danym czasie procesów technologicznych i urządzeń. Przykładowo zastąpienie silników tłokowych w lotnictwie silnikami odrzutowymi spowodowało, że wiadomości i doświadczenia związane z tymi silnikami straciły w znacznym stopniu swoją wartość. Podobnie w elektronice przejście z lamp próżniowych na półprzewodniki "odbiera" wartość wiadomościom dotyczącym lamp tego rodzaju, natomiast powoduje konieczność przyswojenia nowych wiadomości i nowych metod pracy właściwych dla półprzewodników.

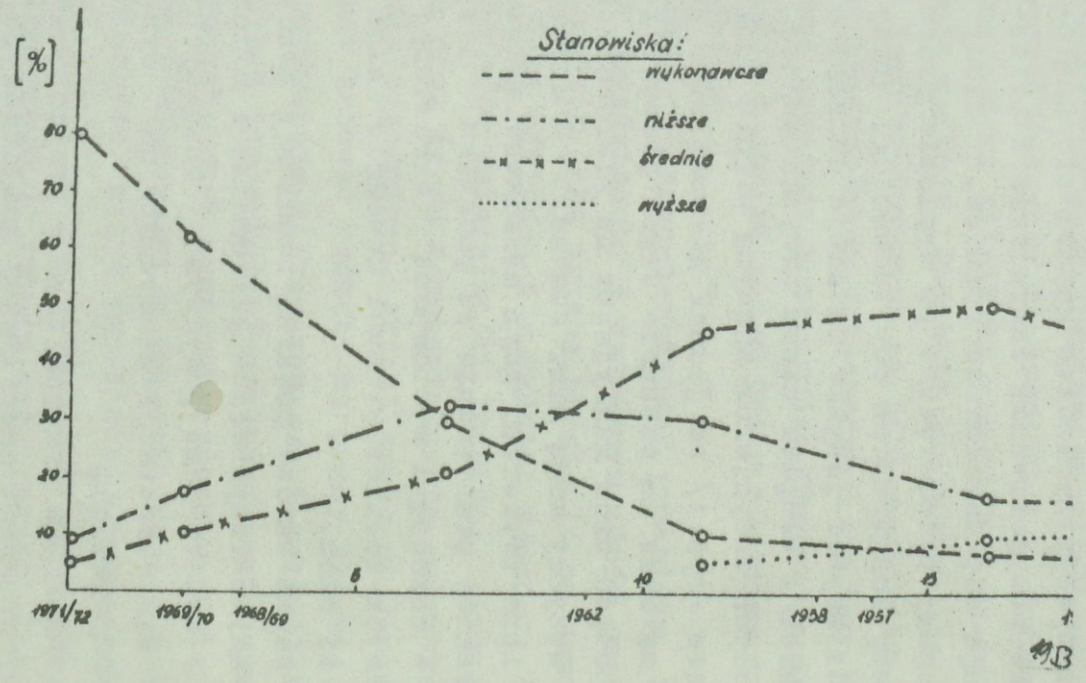
Postęp naukowo-techniczny przebiega różnie w różnych dziedzinach, a tym samym ilość pracy, tj. liczba godzin jaką trzeba poświęcić na samokształcenie, jest odmienna dla każdego zawodu i dla różnych rodzajów działalności ludzkiej. Przeciętnie szacuje się, że na samokształcenie potrzeba około 15 godzin tygodniowo. Aktualizacja wiadomości /wiedzy/ musi bazować głównie na pracy własnej, w której wykorzystuje się czasopisma i książki fachowe. W związku z tym szkoła /uczelnia/ musi wyrobić u studiujących nawyk systematycznego uczenia się, ugruntować wiadomości w zakresie nauk podstawowych i technicznych, które umożliwiają samodzielne przyswajanie sobie nowych wiadomości. Powoduje to oczywiście konieczność zmiany zadań szkoły. Zamiast dążenia do nauczania wszystkiego, dostarczania zapasu wiadomości na całe życie zawodowe, co stało się obecnie niemożliwe, szkoła musi dać przygotowanie

do szybkiego przystosowania się do zachodzących nieraz bardzo radykalnych zmian w rodzaju i charakterze pracy.

Na powyższych przykładach kończą się analogie w zakresie przygotowania inżynierów i oficerów, a zaczynają się zasadnicze różnice. Młody inżynier z reguły bezpośrednio po dyplomie pracuje jako młodszy konstruktor czy technolog, przy czym odpowiada zwykle jedynie za swoją działalność. Jakkolwiek z biegiem czasu przytłaczająca większość młodych inżynierów zaczyna pełnić funkcje kierownicze /rys.1/ to jednak kierownictwo danego zakładu ma czas na poznanie swych pracowników i wybranie spośród nich kandydatów na kierowników, ponieważ nie wszyscy mogą nimi zostać. W wojsku stosowane są inne kryteria, gdyż absolwent wyższej szkoły oficerskiej praktycznie od początku jest kierownikiem - dowódcą i wychowawcą określonej grupy podwładnych żołnierzy, musi dowodzić nimi i odpowiadać za nich.

Jest to zatem bardzo poważna różnica w pracy nad przygotowaniem inżyniera - kierownika i oficera - dowódcy i często jest przyczyną znacznych trudności podczas rekrutacji kandydatów do wyższych szkół oficerskich.

Ważnym czynnikiem występującym w przygotowaniu oficerów jest stabilność liczby kształconych /szkolonych/. Cywilne kadry techniczne rosną w bardzo szybkim tempie, za którym - jak dotychczas -



Rys.1. Struktura stanowisk zajmowanych przez absolwentów wydziałów mechanicznych według roku zakończenia studiów.

- nie nadążają inwestycje i kadry nauczające. Powoduje to pogarszanie warunków pracy uczelni i jakości przygotowania absolwentów.[1/] Wyższe szkolnictwo wojskowe jest pod tym względem w nieporównalnie lepszej sytuacji i może koncentrować swoją uwagę na jakościowej stronie kształcenia.

2. Problemy kształcenia ustawicznego

2.1. Istota i etapy kształcenia ustawicznego

Omówione we wprowadzeniu czynniki powodują, że obecny system kształcenia inżynierów nie odpowiada dzisiejszym potrzebom. Przyjęcie zasady kształcenia ustawicznego prowadzi m.in. do możliwie wczesnego rozpoczęcia przez absolwentów pracy zawodowej i przyjęcia na siebie odpowiedniego zakresu odpowiedzialności. Pozwala to jednocześnie na zmniejszenie zakresu kształcenia nie związanego z codziennym życiem i pracą uczącego się, a także umożliwia zorientowanie się w jego potrzebach szkoleniowych i czyni kształcenie bardziej elastyczne. Powszechnie uważa się, że nieustanne wydłużanie okresu poświęcanego wyłącznie nauce hamuje dążenie do samodzielności, prowadzi do braku zrozumienia wartości pracy i trudności gospodarowania, a przy

1/ W połowie lat siedemdziesiątych nastąpiła w tym względzie poprawa z uwagi na ogólną stabilność liczby kształconych przyjmowanych na 1 rok studiów w większości uczelni technicznych /przyp. red./.

tym stwarza poczucie zależności i pewne odruchy protestacyjne. Swoboda doboru treści nauczania musi być jednak utrzymana w rozsądnych granicach przy czym ogólnie można wyróżnić następujące rodzaje wykształcenia:

- wykształcenie ogólne będące podstawą dla kształcenia zawodowego;
- wykształcenie zawodowe przygotowujące do wykonywania określonego zawodu na określonym poziomie;
- doskonalenie, tj. specjalizacja, odświeżanie i aktualizacja wiadomości lub ewentualnie przekwalifikowanie odpowiednio do potrzeb, jakie wynikają w trakcie pracy zawodowej, działalności obywatelskiej itp.

2.2. Wykształcenie ogólne

W zakres wykształcenia ogólnego wchodzi dotychczas przygotowanie przedszkolne /przedszkola/ i obecna 8-klasowa szkoła powszechna, którą należy ukończyć w wieku około 15 lat. Zgodnie z uchwałą sejmową z dnia 14.10.1973 r. w nowym systemie młodzież powinna uzyskiwać wykształcenie średnie w 10-letnich szkołach, które będzie kończyć w wieku 17 lat. Powoduje to konieczność włączenia do wykształcenia ogólnego wychowania technicznego na równych prawach z nauką języków czy matematyką, z uwzględnieniem we właściwej proporcji zarówno lekcji /wykładów/, jak zajęć praktycznych.

Wykształcenie techniczne powinno spełniać - mówiąc ogólnie - trzy podstawowe funkcje, a mianowicie:

- rozszerzać horyzont kulturalny wszystkich uczniów;

- umożliwiać uczniom zrozumienie skutków /osiągnięć/ postępu naukowo-technicznego, jego pozytywnego i negatywnego wpływu na środowisko, życie zawodowe i prywatne, a także uzmysławiać znaczenie pracy fizycznej i uczyć szacunku do niej;

- orientować we właściwościach pracy różnych zawodów, w tym również zawodów opartych na pracy fizycznej itp.

Zdaniem wielu specjalistów należy tu wykorzystać charakterystyczne u młodzieży w wieku 9 - 14 lat zamiłowanie do robót ręcznych, do majsterkowania rozwijającego zdolności twórcze. Zamiłowania te zanikają jeśli nauczanie prowadzi się wyłącznie w formie teoretycznej. W tym przypadku uczeń kończący szkołę średnią ogólnokształcącą, w której nie zetknął się z pracą fizyczną, nisko ją ceni, nie interesuje się kształceniem zawodowym i zawodami wymagającymi posiadanie wykształcenia technicznego.

Trzy końcowe klasy dziesięcioletniej szkoły średniej - według uchwały sejmowej - mają mieć program składający się z dwu części. W części obowiązującej wszystkich uczniów dominować będzie układ liniowy; będzie ona obejmować podstawowy za-

sób wiadomości składających się na nowoczesne wykształcenie ogólne i wypełniać większość czasu przeznaczonego na kształcenie. Druga część programu przeznaczona będzie na przedmioty fakultatywne i będzie uwzględniać zainteresowania i uzdolnienia indywidualne uczniów, co stanowiłoby dalszy krok w kierunku właściwego wyboru zawodu. Wydaje się, że wśród przedmiotów fakultatywnych można by wprowadzić pewne przedmioty związane m.in. z przyszłym ewentualnym zawodem oficera i w ten sposób wywołać zainteresowanie tym zawodem. W każdym razie szkoła ogólnokształcąca nie może wyuczyć danego zawodu, a jedynie dać jego prezentację i mocne podstawy do następnej fazy - nauki zawodu.

Konieczne jest jednak umożliwienie zmiany obranego kierunku, jeżeli młody człowiek doszedłby do wniosku, że dotychczasowy wybór był nietrafny. Zmiany te mogą powodować pewne straty czasu, jednak powinny być one jak najmniejsze. Najwłaściwszym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie "jednostek wiedzy", za które przyjmuje się wymiar jednej godziny nauki danego przedmiotu tygodniowo w ciągu jednego semestru. Zaliczenie takiej jednostki pozostaje ważne przy przeniesieniu na inny kierunek, na którym taki przedmiot występuje, a ponadto również przy przejściu do innej szkoły, a nawet przy powrocie do nauki po jakiejś przerwie, ewentualnie w trybie nauki dla pracujących.

W systemie kształcenia ustawicznego bardzo poważnie rośnie znaczenie poradnictwa i orientacji

i rozszerza się ich zakres. Podstawowym zadaniem jest umożliwienie każdemu na każdym etapie nauki lub kariery zawodowej zdawania sobie sprawy z posiadanych umiejętności i zdolności oraz możliwości dalszej nauki i pracy. Przedstawienie tych możliwości powinno być możliwie realistyczne i uwzględniać sytuację zatrudnieniową w danej branży, ewentualnie poszczególnych zawodów w obrębie branży, a w razie dalszej nauki - możliwości uzyskania od szkoły tego, czego się od niej oczekuje. Służba poradnictwa powinna oddziaływać w tym zakresie na opinię publiczną poprzez środki masowego przekazu. Dla ogólnego dobra bardzo istotne jest, aby każdy zajmował w społeczeństwie właściwe miejsce i wykonywał pracę, która mu najbardziej odpowiada. Człowiek postawiony na niewłaściwym stanowisku lub na miejscu, które on uważa za niewłaściwe może być z tego powodu niezadowolony, co może wywrzeć negatywny wpływ na wydajność jego pracy.

Mając na uwadze fakt, że możliwości wykonywania większości różnych prac są ograniczone, zaś ludzie przejawiają tendencję do przeceniania swoich możliwości, powstaje - w gospodarce planowej - konieczność limitowania miejsc na różnych kierunkach poszczególnych poziomów szkół. Zadaniem poradnictwa jest zmniejszanie do minimum tej dysproporcji przez wpływanie na wybór zawodu, a zadaniem całego systemu kształcenia ustawicznego jest stworzenie warunków dla wyrównania popełnionych błędów przez umożliwienie kontynuowania nauki lub zmiany zawodu.

W celu właściwego rozwiązania wspomnianych problemów niezbędna jest ścisła współpraca między placówkami wewnątrz systemu szkolnego i poradnictwa zawodowego z placówkami zatrudnienia. Pożądane jest, aby pod koniec każdego etapu kształcenia wprowadzić zasadę kierowania uczniów na krótkie praktyki w przedsiębiorstwie oraz przeprowadzić badania w terenie nad rzeczywistą sytuacją w zainteresowanych branżach. W ten sposób uczeń wiedziałby, czego ma oczekiwać po ukończeniu szkoły, w jakim zawodzie uzyska pracę itp. W każdym razie służba poradnictwa nie może decydować o dalszych losach osoby zwracającej się o poradę, ale powinna pomóc w zebraniu informacji w tym względzie.

2.3. Wykształcenie zawodowe

Po ukończeniu dziesięciolatki ogólnokształcącej zaczyna się okres przygotowania do zawodu. Dotychczas po zakończeniu ośmioletniej szkoły absolwenci mieli możliwość wyboru: zasadniczej szkoły zawodowej przygotowującej robotników kwalifikowanych; niepełnej szkoły średniej; liceów zawodowych przygotowujących techników przy czym absolwenci tych szkół mogli przystępować do egzaminów wstępnych na studia wyższe; liceów ogólnokształcących, których podstawowym zadaniem było przygotowanie do szkół wyższych.

Według nowych założeń upowszechniania wykształcenia średniego pojęcie "technik" przestaje

oznaczać stopień wykształcenia, zaś funkcje wykonywane dotychczas przez techników, jak np. pomiary, kalkulacja itd., mogą być wykonywane przez robotników wysoko kwalifikowanych /np. wysoko kwalifikowany tokarz, aparaturowy itd./. Przygotowanie do pełnienia tego rodzaju funkcji mają w przyszłości dawać szkoły zawodowe, w zasadzie w ciągu dwóch lat nauki.

Sprawa zlokalizowania okresu służby wojskowej nie jest w ogóle poruszona. Z punktu widzenia kształcenia najwygodniej byłoby przewidzieć odbywanie obowiązku służby wojskowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły dziesięcioletniej. W takim wypadku odbywanie służby wojskowej nie przerywałoby okresu kształcenia zawodowego. Należy podkreślić, że wprowadzenie powszechnej szkoły średniej ogromnie rozszerza bazę rekrutacji do szkół oficerskich.

Zakłada się, że po zakończeniu służby wojskowej około 25% młodzieży kontynuować będzie naukę w dwuletnich szkołach kierunkowych przygotowujących do wyższych studiów akademickich, około 40% będzie się przygotowywało do zawodów kwalifikowanych, z tego około połowa w dwuletnich szkołach zawodowych. Cały ten okres nauki jest w uchwale sejmowej tylko bardzo ogólnie zarysowany. Stąd nasuwa się wiele wątpliwości, które będą musiały być wyjaśnione w najbliższym czasie. Jeśli chodzi o szkoły zawodowe, to za najwłaściwsze rozwiązanie uważa się stopniową organizację nauki. W takim układzie pierwszy rok miałby programy zróżnicowa-

ne według dużych grup zawodów, np. elektroników, mechaników itp. w zakresie potrzebnym kwalifikowanym robotnikom. W drugim roku następowałby podział na węższe grupy zawodowe odpowiadające dzisiejszym specjalnościom robotników wysoko kwalifikowanych i techników /np. ślusarz uchwytowy, technik pomiarowiec itp./.

Należałoby rozważyć wariant kształcenia wprowadzający po pierwszym roku nauki rok pracy w określonym zawodzie, dający możność dodatkowej orientacji co do prawidłowości decyzji o wyborze zawodu. Byłoby bardzo pożądane, aby w tym okresie praca trwała 4 lub 5 dni w tygodniu, pozostały czas byłby przeznaczony na zajęcia w szkole, z przestrzeganiem zasady zapewnienia uczniom możliwości wyboru przedmiotów nauki.

Ostateczną specjalizację absolwenci szkół zawodowych zdobywaliby po rozpoczęciu pracy, w swoich przedsiębiorstwach, które powinny być zobowiązane do zorganizowania ośrodków szkoleniowych. Prowadziłyby one kursy przygotowujące wysoko kwalifikowany personel do pełnienia funkcji na określonych stanowiskach w swojej branży /np. operator tokarek sterowanych numerycznie, technik aparatury kontrolnej w energetyce itd./. Okres szkolenia na takich kursach - zależnie od przeznaczenia - trwałby od 6 tygodni do 3 miesięcy, zaś kursanci korzystaliby z laboratoriów zakładowych oraz ze współpracy z właściwymi szkołami. Ośrodki powinny być organizowane dla większości specjalno -

ści robotniczych w przedsiębiorstwie, dla unikalnych specjalności robotniczych i techników w wielkich jednostkach gospodarczych, a centralnie - dla całej branży.

Należy nadmienić, iż szkoły zawodowe nie podnosiłyby poziomu wykształcenia a jedynie dawały przygotowanie do zawodu, byłyby to zatem nadal szkoły średnie.

2.4. Problemy kształcenia na poziomie ponadśrednim

Problem kształcenia ponadśredniego jest u nas dotychczas zupełnie niedoceniany. W krajach wysoko uprzemysłowionych, wykształcenie wyższe obejmuje cały szereg rodzajów i poziomów, stanowi płaszczyznę zatem, a nie linię. Występują co najmniej dwa poziomy wykształcenia: wyższe zawodowe i akademickie, co pozwala na właściwe kształtowanie programu i metod tak, aby zapewnić osobom z pierwszym typem wykształcenia nastawienie bardziej praktyczne, a drugich - bardziej teoretyczne. U nas natomiast dąży się do jednolitego typu studiów akademickich. Dokonane w 1973 r. przejście całości studiów dziennych na studia magisterskie umacnia tę tendencję. Szkoły pomaturalne nie powinny mieć charakteru liniowego z punktu widzenia podnoszenia poziomu wykształcenia, powinny one zapewniać przystosowanie swoich wychowanków do pracy na poziomie średnim, dostarczając im wiadomości i umiejętności zawodowych na tym samym poziomie,

jaki otrzymywali uczniowie średnich szkół zawodowych. Niewłaściwe ustawienie szkół pomaturalnych stwarza dodatkowy nacisk społeczny na szkoły wyższe, wychodzący poza potrzeby gospodarki.

Upowszechnienie wykształcenia wyższego w jego tradycyjnej formie, nawet gdyby to było możliwe, nie wydaje się pożądane z punktu widzenia nowoczesnego społeczeństwa jako całości. Dlatego wydaje się konieczne wprowadzenie do projektowanego systemu - równolegle do szkół wyższych akademickich - 2 lub 2,5-letnich wyższych szkół zawodowych, przygotowujących inżynierów zawodowych, Absolwenci tego typu szkół powinni łączyć umiejętność stosowania naukowych metod pracy z dobrą znajomością praktyki, właściwej dla danego zawodu. Muszą oni umieć zarówno wyjaśnić robotnikowi istotę zaprojektowania rozwiązania, jak i udowodnić jego prawidłowość i możliwość wykonania. Zasadniczym ich zadaniem powinno być modernizowanie rozwiązań istniejących, opracowanie fragmentów nowych rozwiązań, wprowadzanie nowych procesów i metod pracy, produkowanie i eksploatowanie skomplikowanych maszyn i wytworów inżynierskich. Zakres ich wiadomości i umiejętności musi być bardziej wyspecjalizowany niż inżynierów, absolwentów szkół akademickich, a znajomość nauk podstawowych nie tak głęboka ale wystarczająca dla samodzielnego przyswajania sobie nowych osiągnięć. W wojsku szkołom tym odpowiadałyby obecne wyższe szkoły oficerskie. Studenci tych szkół rekrutowaliby się głównie z absolwentów szkół zawodowych,

tzn. absolwentów 2-letnich szkół kierunkowych, których interesowałaby bardziej działalność praktyczna lub którzy chcieliby szybciej usamodzielnić się, rozpoczynając pracę zawodową. Szkoły te mogłyby również przyjmować studentów wyższych szkół akademickich, którzy przekonaliby się w czasie studiów, że obrany typ studiów nie odpowiada ich zainteresowaniom lub możliwościom.

We wszystkich szkołach ponadśrednich konieczne jest prowadzenie systemu jednostek wiedzy, zachowujących wartość przy przechodzeniu do innej szkoły, a w związku z tym pozwalających na zwalnianie z niektórych przedmiotów. Pewna część tych szkół powinna być prowadzona w trybie studiów przemiennych, opisanych w dalszej część artykułu. Dotyczy to szczególnie zawodów, w których techniki wytwarzania nie są dotychczas w pełni opracowane teoretycznie /np. elektronika/ lub wymagają instalacji, których umieszczenie w szkole jest niemożliwe /np. metalurgia/. Inżynierowie zawodowi powinni mieć w przemyśle te same prawa co absolwenci studiów akademickich, tak, jak ma to miejsce np. w RFN i NRD. Natomiast ci, u których w trakcie pracy /lub studiów/ obudziłoby się zamiłowanie do pracy naukowej, powinni mieć możliwość przechodzenia do wyższych szkół akademickich, na studia prowadzone według specjalnych programów uwzględniających ich dotychczasowy dorobek.

2.5. Kształcenie na poziomie wyższym

Szkoły wyższe akademickie mają kształcić inżynierów o najwyższych kwalifikacjach naukowych i zawodowych, nastawionych na wychwytywanie osiągnięć nauki, mogących znaleźć praktyczne zastosowanie, opracowanie koncepcji ich wykorzystania, na odkrywanie zupełnie nowych dziedzin, ludzi głęboko zaangażowanych, chcących i umiejących urzeczywistniać swoje pomysły. Inżynier musi więc dostosowywać się do zmian zachodzących w społeczeństwie, ale równocześnie musi być sam motorem tych zmian, zdając sobie sprawę, do czego dąży i jakie są lub ewentualnie mogą być skutki techniczne i pozatechniczne jego decyzji technicznych.

W związku z tym konieczne jest kształcenie inżyniera o szerokim horyzoncie ogólnym i mocnej podbudowie teoretycznej umożliwiającej łatwe opanowywanie wiadomości specjalnych potrzebnych dla rozwiązywania zadań, jakie życie będzie przed nim stawiało. Musi to być zatem inżynier o szerokim profilu wiedzy, umiejący samodzielnie i kompleksowo myśleć, będący w gotowości do podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności.

Kształcenie tego rodzaju inżynierów wymaga jednak radykalnych zmian w metodach pracy uczelni, przejścia od nauczania - przekazywania wiedzy do kształcenia - wyrabiania umiejętności i określonych cech osobowych. Zmiany te powinny polegać m.in. na zmniejszaniu ilości wykładów, zastępując je własną

pracą słuchacza w oparciu o książki i pisma fachowe, powielane materiały przygotowywane przez wykładowców itp., a także na wyrobieniu umiejętności i nawyku samodzielnego uczenia się. Programy powinny umożliwić wybór przedmiotów odpowiednio do zamiłowań studenta i celów, jakie sobie stawia. Stąd też powinny być brane pod uwagę takie czynniki, jak:

- wyrobienie umiejętności stosowania posiadanej wiedzy przez ćwiczenia, prace laboratoryjne i projektowe, prowadzone w sposób wymagający samodzielności studenta, m.in. wyboru właściwych metod pracy;

- rozwijanie zdolności do myślenia systemowego, wiązania abstraktu i konkretu, stawiania i rozwiązywania problemów dotyczących komunikowania się z ludźmi, co można wyrabiać wyłącznie przez włączanie studentów do prac badawczych prowadzonych w uczelni i dawanie określonych tematów do samodzielnego opracowania, które mogą być tematem prac przejściowych i dyplomowych. Bardzo dobre wyniki w rozwijaniu zdolności mają dyskusje w niedużych grupach nad wynikami prac badawczych, tematami międzydyscyplinarnymi, określonymi sytuacjami oraz organizowanie gier sytuacyjnych z odpowiednim podziałem ról;

- wyrabianie właściwych postaw przez stawianie wysokich wymagań, konsekwentne ich egzekwowanie i sprawiedliwe ocenianie. Postawy te są zależne od tego, w jakim stopniu studia, kadra akademicka i cała uczelnia odpowiadają wyobrażeniom, jakie miał

student wstępując na daną uczelnię i w jakim stopniu szkoła potrafiła rozbudzić w nim zamiłowania do obranego kierunku zawodu;

- przygotowanie do adaptacji w pracy w przedsiębiorstwie przez zapoznanie się ze środowiskiem przemysłowym i ograniczeniami, jakie narzucają realne warunki, np. przez dobrze zorganizowane praktyki przemysłowe i dobór tematów prac przejściowych i dyplomowych.

Bardzo dobre efekty daje uwzględnienie przez szereg uczelni zagranicznych doraźnych okresów pracy w zakładzie w końcowym okresie studiów, ewentualnie częściowe stosowanie formy studiów przemiennych. Uważa się, iż studenci powinni mieć duże możliwości zmian kierunku i nawet poziomu studiów /przejście na studia zawodowe/, stąd i tutaj należy wprowadzić metodę "jednostek wiedzy" zachowujących swoją wartość przy zmianie miejsca lub kierunku studiów.

Kształcenie kierowników w zasadzie jest prowadzone w ramach studiów podyplomowych dla inżynierów mających pewną praktykę zawodową. Wynika to stąd, że kierownik musi mieć pewne cechy wrodzone, których posiadanie tylko w niewielkim stopniu może być stwierdzone w czasie studiów. Ludzie nie mający tych cech mogą być bardzo dobrymi specjalistami w swoich dziedzinach, łącznie ze specjalizacją w określonych technikach organizacji, lecz w zasadzie nie będą dobrymi kierownikami.

3. Problemy studiów przemiennych

Studia przemienne polegają - mówiąc ogólnie - na systematycznym przeplataniu się jednakowych okresów nauki w szkole i odpowiednio programowanej pracy w przedsiębiorstwie. Studia te są pewną formą pośrednią między studiami dziennymi a studiami dla pracujących. Od studiów dziennych odróżnia je duży udział zajęć praktycznych, w toku których student nabywa znaczną część wiadomości specjalnych i żyje atmosferą środowiska. Od studiów dla pracujących różnią się systematyczną zmianą miejsca pracy, zaprogramowana zgodnie z potrzebami studiów. Do studiów dla pracujących upodabnia je natomiast całkowite podporządkowanie studentów w okresach pracy - regulaminom obowiązującym pracowników.

Celem studiów przemiennych jest uzyskanie możliwie najlepszego połączenia procesu studiów i pracy zawodowej, czyli pełnej integracji teorii i praktyki. W wypadku powiązania studiów przemiennych z określoną branżą student poznaje słownictwo danej branży, symbolikę wyrobów, części maszyn i urządzeń, stosowane materiały i ich właściwości, typowe metody wytwarzania itp. Przechodząc cały cykl zajęć praktycznych przewidzianych programem student ma możliwość zorientowania się, jak należy postępować aby ułatwić wykonanie zadań, kontrolowanie w praktyce wiadomości nabytych w uczelni, a równocześnie znajduje zachętę do szukania teoretycz-

nego wyjaśniania zjawisk zaobserwowanych w zakładzie. Wreszcie może on zaobserwować jak wymagania pod względem pewności działania, ekonomiki i bezpieczeństwa mogą w pewnych przypadkach zmusić do odstępstwa od rozwiązań idealnych pod względem teoretycznym.

Studia przemienne wprowadzono w Anglii w 1903 r. w Sunderland Technical College pod nazwą "Sand - wich Courses" dla kształcenia techników wysokiego poziomu. Zbliżony system był stosowany jeszcze wcześniej, bo już w r.1880 w Glasgow w Szkocji. Powstawały one jako pewnego rodzaju kompromis między przemysłem i uczelniami. Przemysł brytyjski z dużą rezerwą odnosił się do absolwentów uniwersytetów, uważając ich za czystych teoretyków, mało przydatnych dla przemysłu, a opierał się na pracownikach kształconych we własnym zakresie od najniższych stanowisk. Rozwój techniki bowiem zmusił do rozszerzania zakresu wiadomości teoretycznych, potrzebnych pracownikom technicznym przemysłu, czego same przedsiębiorstwa, mimo posiadania rozbudowanych i dobrze obsadzonych działów szkolenia, nie mogły wziąć na siebie. Doprowadziło to do takiej sytuacji, że kandydat na studenta na ogół cały pierwszy rok pracował w przedsiębiorstwa dla umożliwienia kierownictwu przedsiębiorstwu wyrobienia o nim opinii, czy warto w niego inwestować, a następnie dopiero był ewentualnie kierowany na studia. Dobór kandydatów odbywał się w porozumieniu zakładu ze szkołą, studenta traktowano jako pracow-

nika zakładu i zakład wypłacał mu miesięczną płacę zarówno za czas pracy w zakładzie, jak za okres nauki

Rozwój tych studiów odbywał się jednak powoli, dopiero wpływ obu wojen światowych, zwłaszcza drugiej wojny światowej, kiedy ujawniły się ogromne trudności wywołane brakiem kadr, spowodował przyśpieszenie ich rozwoju. Szczególnie szybki rozwój studiów przemiennych nastąpił po roku 1957 w związku z rozwojem automatyzacji i zapotrzebowaniem na inżynierów dobrze znających praktyczną stronę swego zawodu i kiedy ta forma studiów została przyjęta jako podstawowa dla nowego typu wyższych szkół technicznych "Colleges of Advanced Technology". Dyplom tych szkół stanowi równowartość pierwszego stopnia uniwersyteckiego tj."Bachelor of Science /Eng/". W 1965 r. Colleges of Advanced Technology otrzymały status uniwersytetów technicznych, utrzymując system studniów przemiennych.

W Stanach Zjednoczonych A.P. studia przemienne uruchomiono w r. 1906 na uniwersytecie w Cincinatti pod nazwą "Cooperative Courses". Szybki rozwój tego typu studiów nastąpił w USA po I wojnie światowej, głównie w szkołach prowadzonych przez duże koncerny dla przygotowania personelu technicznego dla swoich potrzeb. Jednym z największych jest instytut w miejscowości Flint /stan Michigan/ należący do koncernu General Motors. W ostatnim dwudziestoleciu coraz szerzej "Cooperative

Studies" są wprowadzane przez uniwersytety z tym, że przewidziane one są tylko dla części okresu studiów, na ogół jeden rok, na starszych latach i dla wybranych grup studentów. W r.1960 wprowadzono tę formę studiów w ZSRR jako tzw. "Zawod - WTUZ" uruchamiając pięć szkół każda dla innej branży. W r. 1972 istniało w ZSRR około 10 tego rodzaju szkół.

W Polsce powołano studia przemienne w roku 1972/73 w wyniku porozumienia Politechniki Warszawskiej i Zjednoczenia Przemysłu Motoryzacyjnego oraz ostatecznej decyzji Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Studenci są studentami Wydziału Samochodów i Ciągników Politechniki Warszawskiej z tym, że w okresie pracy zawodowej są szkoleni w Fabryce Samochodów Osobowych.

Studenci studiów przemiennych mają rok szkolny wypełniony o wiele bardziej niż koledzy ze studiów dziennych. Na przykład w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych studenci mają 25 tygodni nauki w szkole i 24 tygodnie nauki w przedsiębiorstwie, w ZSRR - 22 tygodnie nauki w szkole i 26 tygodni nauki w przedsiębiorstwie, w Polsce po 22 tygodnie nauki i zajęć w przedsiębiorstwie.

Cały okres zajęć jest podzielony na przeplatające się równe okresy pobytu w szkole i w przedsiębiorstwie. Długość okresów jest bardzo różna i może wynosić tydzień, dwa tygodnie, cztery tygodnie, osiem tygodni, trzy miesiące /12 tygodni/ lub 6 miesięcy /24 tygodnie/. Długość tych okresów

zależy od poziomu kursu i charakteru przedsiębiorstwa. Na ogół dla niższego poziomu studiów /np. dla uzyskania dyplomu technika/ stosuje się krótsze okresy, gdyż w tym wypadku wiadomości nabyte w szkole mogą być od razu stosowane w pracy. Na wyższym poziomie studiów potrzeba więcej czasu, aby opanować taki zakres wiadomości, które można by praktycznie zastosować. Przekroczenie 6 miesięcy powoduje zerwanie ciągłości nauki. Charakter przedsiębiorstwa ma wpływ na długość okresów zmian, gdyż pożądane jest, aby student miał możliwość uczestniczenia w całym ciągu procesu działalności danego przedsiębiorstwa. Pod uwagę należy również brać czas stracony na dojazdy.

W Wielkiej Brytanii dla studiów o poziomie inżynierskim "Colleges of Advanced Technology" /CATS/ stosuje się sześciomiesięczne okresy pobytu w szkole i przedsiębiorstwie. W okresie pobytu w szkole przewidziano jeden miesiąc wakacji, od czwartego tygodnia lipca do trzeciego tygodnia sierpnia. W okresie pracy w przedsiębiorstwie dwa razy w tygodniu wieczorem student może korzystać z konsultacji pracowników szkoły. Przyjęcie układu 6 miesięcy wynika w dużej mierze z rozproszenia studentów między bardzo dużą liczbą przedsiębiorstw.

W Stanach Zjednoczonych przyjęte są znacznie krótsze okresy. Tak np. w Instytucie General Motors przyjęto okres 4 tygodni dla studentów, których zakłady położone są na terenie stanu Michigan,

a 8 tygodni dla pozostałych studentów. W szkole studenci mają przeciętnie 30 - 33 godzin zajęć tygodniowo, a w czasie pracy w przedsiębiorstwie są obowiązani do opracowania dla szkoły wielu sprawozdań, służących dla koordynacji pracy w przedsiębiorstwie z nauką w szkole.

W ZSRR stosowane są różne długości wymienionych okresów. Szkoła Inżynierska przy zakładach im. Lichaczewa stosowała okres zmiany równy jednemu tygodniowi, szkoła przy hucie w Dnieprodzierżyńsku - 6 miesięcy, Zawod - UTUZ w Leningradzie - rok. W systemie radzieckim studenci w okresie pracy w zakładzie mają wieczorem zajęcia na uczelni, tak jak pracownicy studiujący.

W Polsce przyjęto jeden semestr, tj. uwzględniając okresy ferii i 6 tygodniowego urlopu - 6 miesięcy.

Cały okres studiów przemiennych jest w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych dłuższy o rok od równoważnych studiów dziennych, w ZSRR - taki sam jak na studiach dziennych, w Polsce nieco krótszy - co zrekompensowane jest znacznie większą liczbą tygodni w semestrze.

Najdokładniej sprecyzowane wytyczne dla pracy studenta są w Wielkiej Brytanii. Wynika to, z jednej strony, stąd, że od wielu dziesięcioleci personel techniczny przygotowują same zakłady, mające duże doświadczenie i każdy duży zakład ma rozbudowany i dobrze obsadzony dział szkolenia. Z drugiej zaś strony szczegółowe wytyczne są nie-

zbędne w sytuacji, gdy szkoła pracuje z kilkudziesięcioma różnymi zakładami.

Założenia brytyjskie przewidują, że praktyka zawodowa niezbędna do uzyskania dyplomu inżyniera powinna obejmować cztery fazy.

Szkolenie w fazie pierwszej ma za zadanie umożliwić opanowanie umiejętności kwalifikowanego robotnika w swojej branży przemysłowej, poznanie właściwego użytkowania narzędzi i stosowania maszyn, zrozumienie możliwości procesu produkcyjnego. Praca w tej fazie powinna odbywać się w warsztacie szkolnym, odpowiednio zaprojektowanym i wyposażonym. Student po dwóch, trzech dniach objaśnień wprowadzających powinien pracować jako robotnik pod nadzorem instruktorów warsztatu szkolnego, poświęcając połowę czasu na prace ślusarskie, a drugą - na typowych obrabiarkach. Długość pierwszej fazy wynosi 6 miesięcy /24 tygodnie/.

W fazie drugiej szkolony ma poznać metody wytwarzania produkcji w danej branży, w realnych warunkach przemysłowych. Dla tego celu przewiduje się dwa okresy półroczne, razem 12 miesięcy. W pierwszym półroczu student pracuje w warsztatach obróbki mechanicznej /4 miesiące/, w narzędziowni / 1 miesiąc/ i w wydziale remontowym /1 miesiąc/ w drugim - przy wykańczaniu części, montażu i kontroli technicznej /4 miesiące/, w kuźni, odlewni i spawalni /2 miesiące/. Okresy czasu dla poszczególnych wydziałów mogą być zmienione zależnie od uzdolnień i zamiłowań poszczególnych studentów, posiadanego

parku maszynowego i przebiegu produkcji w danym czasie. Student pracuje jako robotnik pod nadzorem brygadzistów i majstrów.

W fazie trzeciej ma student poznać przygotowanie techniczne, które musi poprzedzić rozpoczęcie produkcji. W tym okresie deleguje się studenta również do pracy na wydziałach pomocniczych tak, aby jego zorientować w całokształcie pracy zakładu. Na fazę trzecią przewiduje się 6 miesięcy, z czego 3 miesiące na pracę w biurze konstrukcyjnym lub w biurze konstrukcji pomocy warsztatowych, zaś resztę czasu - zależnie od dalszej specjalności, dla konstruktorów - 6 tygodni w biurze technologicznym, 6 tygodni w dziale ruchu /głównego energetyka/; dla technologów 3 miesiące w laboratorium metaloznawczym i obróbce cieplnej. Student w tej fazie pracuje jako technik pod kierunkiem starszych pracowników technicznych odpowiedniego działu.

Faza czwarta ma miejsce po ukończeniu nauki w szkole i program jej odpowiada założonej specjalizacji studenta. Praca w tej fazie ma już charakter pracy inżynierskiej. Na tę fazę przewiduje się 12 miesięcy, które można rozbić na dwa okresy. Pierwsze 6 miesięcy przewidziane jest na pracę w biurze fabryki /kalkulacja, planowanie i rozdział robót/ oraz wykańczanie projektu zaczętego w ostatnim roku szkoły. Drugie 6 miesięcy przewidziane jest na prace w tym dziale, w którym student zamierza się specjalizować. Należy sobie zdawać sprawę, że rze-

czywiste korzyści z nauki w tej fazie można osiągnąć tylko przy właściwym nadzorze i kierownictwie. Odpowiedzialny pracownik działu, do którego student został przydzielony, musi poświęcić dostateczną ilość czasu na wytłumaczenie studentom, jakie są zadania danej komórki i jak jest ona zorganizowana. Następnie student powinien mieć zlecone takie zadania lub prace na stanowisku, które wymagałyby od niego znacznego wysiłku i wytężenia inteligencji oraz dawały pola do przejawiania własnej inicjatywy. W czasie całej fazy czwartej student powinien być pod stałym nadzorem kogoś z inżynierów lub starszych techników oraz często kontrolowany przez doświadczonego inżyniera. Oprócz tego ktoś z członków kierownictwa technicznego powinien pełnić rolę opiekuna, poświęcając na to ok. 2 godzin miesięcznie na studenta, dla wyjaśnienia wątpliwości i rozszerzenia zakresu zainteresowań. Całe przeszkolenie praktyczne musi być ustawione pod kątem widzenia uzyskania maksymalnych korzyści przez studenta, na drugim miejscu stawiając potrzeby produkcji.

W Polsce jesteśmy jeszcze w fazie eksperymentowania: według założeń praca w trakcie semestru II będzie wykonywana w warsztatach szkolnych FSO /zajęcia z technologii ogólnej/ oraz w dziale głównego mechanika. W semestrze IV przewiduje się pracę na wydziałach produkcyjnych, w laboratoriach i na stanowiskach kontroli jakości. W semestrze VI studenci będą pracować w biurach technologicz-

nych i konstrukcyjnych oraz zapoznają się z organizacją produkcji. W semestrze tym uwzględnia się ponadto tematy prac przejściowych /modyfikacja konstrukcji zespołu samochodu, opracowanie technologii wykonania elementu lub konstrukcji przyrządu/. Dotychczas zrealizowano zajęcia semestru II i IV zgodnie z założeniami, przy czym pełny zakres prac obowiązuje studentów, którzy dotychczas nie pracowali w FSO. Studentom - pracownikom FSO zmniejsza się zakres prac, w których mają dostateczne doświadczenie, zwiększając odpowiednio inne rodzaje zajęć.

Zgodnie z uprzednią wzmianką studia przemienne są szczególnie wskazane dla przemysłów stosujących techniki mało opracowane teoretycznie, gdzie szczegóły metod wytwarzania pozostawione są mistrzom i doświadczonym pracownikom, oraz dla przemysłu stosującego specyficzne metody wytwarzania i korzystającego z dużych, skomplikowanych instrukcji. Dzięki tej formie kształcenia inżynier pozna dobrze praktykę warsztatu i wszystkie "tricki" tam stosowane, będzie umiał konstruować tak, aby konstrukcja była łatwa i tania do wykonania, oraz opracowywać procesy technologiczne uwzględniające możliwości zakładu i pokonywać bieżące trudności występujące przy wdrażaniu nowych wyrobów do produkcji.

4. Doskonalenie

Doskonalenie powinno być prowadzone dla pracowników wszystkich poziomów wykształcenia i trwa przez cały okres życia zawodowego, a nawet przy przedłużającej się długości życia, poza nim. Przez "doskonalenie" rozumie się - mówiąc ogólnie - nabywanie wiadomości i umiejętności, których potrzeba wynikła z wykonywanej lub zamierzonej pracy zawodowej lub społecznej. Nie zalicza się zasadniczo do doskonalenia nauki mającej na celu uzyskanie wyższego poziomu wykształcenia natomiast typowymi celami doskonalenia są:

- pogłębianie wiedzy w swojej dziedzinie - wyższa specjalizacja;

- zdobycie specjalizacji w dziedzinie nowej, która rozwinęła się po uzyskaniu dyplomu, np. automatyka;

- uzupełnienie wiadomości z dziedzin nie związanych bezpośrednio z wyuczonym zawodem, ale koniecznych w związku z pełnionymi lub zamierzonymi funkcjami, np. kierownika, projektanta zakładów.

Wkład pracy w doskonalenie może być różny, zależny od potrzeb oraz możliwości każdego pracownika i zmienny w czasie; stąd organizacja doskonalenia musi być bardzo elastyczna. Wydaje się, że najwłaściwszym rozwiązaniem jest system stosowany od dawna we Francji, w którym pracownicy zapisują się na zajęcia z poszczególnych przedmiotów, biorąc taką liczbę przedmiotów, na jaką im czas pozwala.

Niektóre przedmioty zwłaszcza o większej ilości godzin, są prowadzone w ramach dwóch lub trzech oddzielnych etapów. Zależnie od posiadanego przygotowania można zaczynać dany przedmiot od pierwszego, drugiego lub trzeciego etapu. Szkoła czy też ośrodek prowadzi pełny zestaw przedmiotów, a poszczególni pracownicy dobierają sobie te przedmioty, które uważają za najpotrzebniejsze.

Poszczególne przedmioty zaliczane są oddzielnie, zdany egzamin zachowuje swoją wartość długi czas. W związku z tym pracownik, który zaliczył pełny zestaw przedmiotów może otrzymać odpowiednie świadectwo. System taki jest niezmiernie elastyczny, pozwalający na dostosowanie się do potrzeb bardzo różnych grup pracowników. Wymaga on jednak całkowitego przestawienia mentalności pracowników szkolnictwa zawodowego, przyzwyczajonych do sztywnych, niezmiennych programów składających się ze stosunkowo niewielkiej liczby przedmiotów. Pracownicy dorośli mają specjalne wymagania co do rodzaju wiadomości, jakie uważają za pożyteczne dla siebie, oraz mają również niejednokrotnie poważne doświadczenie. Musi to być uwzględniane przez wykładowców którym na kursach doskonalących stawia się znacznie wyższe wymagania niż w szkołach przygotowujących dopiero do zawodu. Doskonalenie inżynierów i techników było od dawna we wszystkich krajach prowadzone przez stowarzyszenia zawodowe w formie krótszych i dłuższych kursów. W ostatnim dziesięcioleciu nastąpiło włączenie się szkół wyższych, które

dotychczas - poza uniwersytetami amerykańskimi - nie brały w tej pracy żadnego udziału. Średnie szkoły zawodowe, poza Wielką Brytanią i Stanami Zjednoczonymi, nie prowadzą żadnej działalności w dziedzinie doskonalenia.

Formami doskonalenia są: studia podyplomowe; kursy podyplomowe; kursy; kursokonferencje; staże krajowe i zagraniczne itp.

Studia podyplomowe prowadzone są wyłącznie przez szkoły wyższe i organizowane są wtedy, gdy doskonalenie wymaga zajęć z kilku lub kilkunastu dyscyplin i znacznego wkładu teorii. Typowym okresem są dwa semestry, chociaż istnieją kursy jednosemestralne, trzy - a niekiedy czterosemestralne.

Kursy podyplomowe organizowane są przez szkoły wyższe i stowarzyszenia zawodowe, głównie naukowo-techniczne dla przypadków wymienionych, ale o mniejszym udziale teorii i mniejszym zakresie - średnio kurs podyplomowy obejmuje 200 godzin zajęć zorganizowanych. Kursy są przeznaczone w zasadzie dla opanowania jednego przedmiotu, mając wymiar do 100 godzin i są organizowane przez stowarzyszenia zawodowe i ośrodki doskonalenia administracji gospodarczej. Kursokonferencje mają za zadanie zapoznanie z określonym jednym wąskim tematem, przeznaczając na ten cel do 20 godzin i są organizowane głównie przez stowarzyszenia zawodowe. Doskonalenie jest prowadzone w różnych układach: z całkowitym przerwaniem pracy, jako wieczorowe, zaoczne lub jako mieszane, najczęściej z oderwaniem od pracy na jeden tydzień w miesiącu.

Za granicą przeważają kursy krótkie, na jeden określony temat, najczęściej zajmujące 5 dni roboczych, ale bardzo intensywne i wymagające dość gruntownego przygotowania się słuchaczy. Uczestnicząc w szeregu takich kursach według określonego planu można opanować w ciągu kilku lat wiele dziedzin techniki. Należy przewidywać bardzo znaczny rozwój wszystkich form doskonalenia. W krajach kapitalistycznych pracownik jest zmuszany do pracy nad podnoszeniem swoich kwalifikacji przez konkurencję zawodową, m.in. przez napływ młodych absolwentów o wysokich kwalifikacjach, o bardziej nowoczesnym przygotowaniu. Dlatego też w szeregu krajach pod naciskiem związków zawodowych wprowadzono specjalne prawa, dające doświadczonym pracownikom kilkumiesięczne, płatne urlopy dla aktualizacji swoich kwalifikacji.

Warunki pracy w krajach socjalistycznych nie stwarzają tego przymusu i potrzebne jest tylko stosowanie środków administracyjnych. Taki charakter ma uchwała Rządu Nr 306 z 1965 r., znowelizowana w roku 1970 wprowadzająca obowiązek podnoszenia kwalifikacji i zobowiązująca ministerstwa gospodarcze do sporządzenia wykazu stanowisk, które podlegają obowiązkowemu podnoszeniu kwalifikacji.Nowela z r. 1970 wprowadza poza tym "specjalizację" mającą charakter tytułu zawodowego, a przyznawany przy spełnieniu określonych wymagań dotyczących praktyki zawodowej, osiągnięć zawodowych i ukończenia studiów, ewentualnie kursów podyplomowych.Dla określonych stanowisk istnieje obowiązek posiadania

takiej specjalizacji, przy czym jest ono przyznawane na określony czas i musi być odnawiane.

Za granicą dla wyróżniających się pracowników szeroko jest stosowana metoda doskonalenia polegająca na planowym "przeprowadzeniu" ich przez określone stanowiska, połączone z określonymi kursami, udziałem w konferencjach naukowych itd. Plany takie obejmują okres kilkunastu lat, układane są w porozumieniu z pracownikami i korygowane odpowiednio do ewentualnych zmieniających się warunków.

Prof. dr Wincenty OKOŃ
Uniwersytet Warszawski

FUNKCJA SAMOREGULACYJNA, SAMODOSKONALĄCA I WERYFIKACYJNA SYSTEMU SZKOLNICTWA ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Niniejsze opracowanie jest nawiązywaniem do tematu naukowo-badawczego pod tytułem "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy", realizowanego przez Komisję RWSzW. Część ta - stosunkowo wąska - dotyczy ogólnych zasad funkcjonowania systemu szkolnictwa, nie zajmuje się więc osobowością nowoczesnego dowódcy ani metodami jej kształcenia, koncentruje się natomiast na problematyce funkcjonowania instytucji wychowujących. Chodzi tu jednak o pewne szczególne strony funkcjonowania tego systemu, które odnoszą się do optymalizacji warunków kształcenia nowoczesnych kadr dowódczo-sztabowych sił zbrojnych.

1. Optymalizacja systemu kształcenia

1.1. System kształcenia

Przez system /układ/ - zgodnie z definicją

P.Lorenzena /1955/ - rozumiemy pewny zbiór elementów oraz zespół relacji /układ powiązań/ między tymi elementami. Te elementy, jak wynika z definicji, są od siebie wzajemnie zależne, wchodzą mianowicie w określone relacje ze sobą. W całości system służy uzyskaniu określonych efektów, które mogą być mniejsze lub większe w zależności od walorów wchodzących w jego skład elementów /obiektów, procesów, zjawisk/, od rodzajów powiązań między elementami, jak również od zakłócającego wpływu otoczenia systemu itp.

Ze względu na to, że niektóre relacje zachodzące między elementami systemu, np. czasowe lub przestrzenne, mogą mieć charakter przypadkowy, w analizie systemu uwzględnia się dodatkowy czynnik, a mianowicie cechy. W grę wchodzą więc tylko te relacje zachodzące między elementami systemu szkolnictwa, które mają odpowiednie cechy. Chodzi tu zwłaszcza o takie cechy systemowe, jak np.:

- jednorodność, w myśl której wszystkie elementy systemu są pod tym względem jednorodne, działają na rzecz osiągnięcia założonych celów, nie pozostając jednocześnie pod żadnym względem w sprzeczności z tymi celami;

- minimalność, zgodnie z którą usunięcie z systemu choćby jednego elementu wpływa negatywnie na istnienie systemu jako całości;

- uporządkowanie, oznaczające przyporządkowanie wszystkich elementów określonym regułom, którymi są w tym przypadku przyjęte cele, treści, metody i środki oraz zasady wychowania.

Na funkcjonowanie systemu szkolnictwa w ogóle, a więc i szkolnictwa wojskowego, składają się wielorakie czynności /funkcje/, realizowane przez różne ogniwa tego systemu. Są to:

a/ czynności sterownicze, wykonywane przez organa zarządzające systemem szkolnictwa, tj. resorty, /dowództwa/, organa zarządzające itp.;

b/ czynności transmisyjno-kontrolne, wykonywane przez organa nadrzędne średnich szczebli, jak np. kuratoria, inspektoraty, a polegające na przepływie informacji sterowniczych do organów wykonawczych oraz informacji sprawozdawczo-kontrolnych, przekazywanych organom sterowniczym;

c/ czynności efektywne, wykonywane w poszczególnych szkołach przez nauczających i uczących się, wychowawców i wychowanków, a w przypadku wyższych szkół wojskowych mające na celu kształcenie i doskonalenie kadr oficerskich;

d/ czynności regeneracyjne, sprzyjające procesom samodoskonalenia się systemu, a wykonane zarówno przez wszystkie elementy systemu /sterujące, kontrolne i wykonawcze/, jak i przede wszystkim przez elementy zasilające i informacyjne, głównie w postaci jednostek naukowo-badawczych.

1.2. Optymalizacja docelowa

Optymalizację można rozumieć dwojako: po pierwsze - jako optymalizację docelową i po drugie - jako optymalizację dynamiczną.

Optymalizacja docelowa polega - mówiąc ogólnie - na doprowadzeniu szkół kształcących oficerów

/kadrę dowódczo-sztabową/ do stanu względnej doskonałości. Odnosi się to zwłaszcza do wyposażenia tych szkół w dobrą kadrę nauczycieli akademickich, nowoczesne programy i źródła wiedzy oraz nowocze - sne środki dydaktyczne i materialne.

Aby osiągnąć optymalizację dynamiczną, trzeba wcześniej zapewnić optymalizację docelową, tj.uzyskać pewien stopień doskonałości w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa. Na to funkcjonowanie składają się przede wszystkim czynności efektywne, a następnie czynności transmisyjno-kontrolne i sterownicze.

Czynności efektywne uwarunkowane są wieloma czynnikami. Należy do nich zaliczyć między innymi:

a/ świadomość celów kształcenia np. kadr dowódczo-sztabowych, popartą pozytywną motywacją zarówno jeśli chodzi o kadrę dydaktyczno-wychowawczą, jak i kształcących się. Idealny więc byłby taki układ, w którym efekty byłyby rezultatem współwystępowania świadomości celów i pozytywnej motywacji zarówno u kadry, jak u wychowanków. W przypadku braku któregoś ogniwa, układ mógłby nie odpowiadać takim cechom, jak jednorodność,minimalność czy uporządkowanie;

b/ trafny, tj. współmierny do założonych celów oraz możliwości kadry i wychowanków, dobór treści wychowująco-kształcących;

c/ wysokie kwalifikacje kadry zapewniające udostępnienie wychowankom ustalonych treści oraz kształtowanie określonych wartości zawodowych w za-

kresie specjalizacji wojskowej, ideowo-moralnym i kulturalno-intelektualnym, określonych w celach kształcenia;

d/ warunki środowiskowe oraz lokalowo-wyposażeniowe sprzyjające kształtowaniu założonych cech nowoczesnego dowódcy;

e/ dysponowanie metodami i narzędziami bezpośredniej kontroli i oceny wartości procesów wychowania i kształcenia oraz efektów uzyskiwanych przez te procesy.

O ile czynności efektywne realizuje się wszędzie tam, gdzie mają miejsce codzienne kontakty kadry z wychowankami, o tyle czynności sterownicze i transmisyjno-kontrolne sprowadzają się do wyznaczania strategii działań wykonawczych, między innymi zmierzają do zapewniania im stałego dopływu treści i środków wychowania, umożliwienia kadrze zdobycie odpowiednich kwalifikacji, stworzenia więzi informacyjnej między sterowaniem i bezpośrednimi działaniami wychowawczymi oraz do nadzoru i kontroli efektów zarówno całego systemu szkolnictwa, jak i wybranych jego elementów.

1.3. Optymalizacja dynamiczna

Optymalizacja dynamiczna nie poprzestaje na uzyskaniu efektów docelowych, lecz stale odnawia, rozszerza i pogłębia procesy kształtowania ludzi, stosownie do przyjętych ideałów i wzorów. Ten rodzaj optymalizacji wymaga wprowadzenia do systemu szkolnictwa funkcji samodoskonalących, weryfikacyjnych i samokształceniowych.

Optymalizacja dynamiczna opiera się na funkcjonowaniu mechanizmów samoregulacji i samodoskonalenia, włączonych odpowiednio w system szkolnictwa, oraz na stałej weryfikacji funkcjonowania tego systemu /Raport o stanie oświaty w PRL,1973r./. Mechanizmy te wymagają bądź stworzenia nowych dodatkowych elementów w systemie szkolnictwa, bądź odpowiedniej modyfikacji i racjonalizacji takich elementów stereotypowych, jak np. centralne instytucje sterujące oświatą, organa nadzoru, szkoły,ich infrastruktura w postaci internatów, świetlic, klubów, boisk, warsztatów itp., kadra, wychowankowie, programy, wyposażenie i baza terenowo-lokalowa.

Do nowych elementów trzeba zaliczyć przede wszystkim te ogniwa systemu, które podejmują działalność naukowo-badawczą oraz prace o charakterze inwestycyjno-wdrożeniowym. Im głównie zawdzięcza się wprowadzenie do systemu szkolnictwa nowych informacji i zasilanie go w bodźce sprzyjające optymalizacji procesów edukacyjnych. Obok wytwarzania informacji ważną rolę spełnia odpowiedni obieg informacji oraz weryfikowanie funkcjonowania systemu. Rozpatrzymy kolejno te trzy kategorie czynności:

a/ Wytwarzanie nowych informacji

Żaden nowoczesny system kształcenia nie może funkcjonować prawidłowo, a tym bardziej podlegać samoregulacji, bez stałego dopływu nowych informacji, coraz głębiej wnikających w mechanizmy jego funkcjonowania i dostarczających kadrze oraz apa -

ratowi sterowania i nadzoru wiedzy o tych mechanizmach, które - odpowiednio zrozumiane i przekształcone w normy działalności pedagogicznej - mogą służyć optymalizowaniu pracy wychowawczej.

Nasuwa się oczywiście pytanie, czy i w jakim stopniu działalność społeczna w ogóle, a pedagogiczna w szczególności, może być przedmiotem poznania naukowego, terenem poszukiwań jakichś ilościowych i jakościowych zależności, które miałyby z kolei stanowić podstawę do formułowania norm działalności nauczająco-wychowującej. Otóż pytanie to - mimo różnic w poglądach - z reguły spotyka się obecnie z pozytywną odpowiedzią.

Na działalność dydaktyczno-wychowawczą składają się czynności kadry i wychowanków. Czynności te wywołują określone skutki, a więc opanowanie przez wychowanków określonych wiadomości i sprawności, wyrobienie właściwych postaw i przekonań światopoglądowych, sposobów oceny i systemu wartości wywołują u wychowanków pewne zmiany, zależne od danych rodzajów oddziaływania. Trudności badań pedagogicznych polegają zwłaszcza na ustaleniu, jakie oddziaływanie wywołują dane zmiany, stąd dość chętnie pedagodzy badają całokształt określonych oddziaływań oraz wywołanych przez nie skutków /badanie typu globalnego/, często jednak, zwłaszcza w badaniach eksperymentalnych, wyodrębnia się niektóre składniki oddziaływań /zmienne/ oraz bada wywoływane przez nie skutki /badanie typu molekularnego/.

Niezależnie od rodzaju badania można powiedzieć, iż w każdym z nich chodzi o ujawnienie określonych zależności /prawidłowości, praw/ między postępowaniem pedagogicznym kadry w określonych warunkach, zachowaniem się wychowanków w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz zmianami, którym ulegli wychowankowie pod wpływem oddziaływania kadry oraz jej postawy. Mówiąc o oddziaływaniu kadry mamy oczywiście na myśli, iż wiąże się ono z jakimiś celami, treściami wychowawczymi oraz metodami i środkami oddziaływania pedagogicznego.

Takie wyjaśnienie przyczyn zjawisk wychowawczych stwarza właściwe warunki dla ingerencji badań pedagogicznych w sprawy optymalizacji systemu szkolnictwa. Jeśli bowiem poznamy przyczyny zarówno określonych sukcesów pedagogicznych, jak i niepowodzeń, to wystarczy tak kierować czynnościami kadry i wychowanków bądź środkami, aby dodatnie czynniki wzmacniać, a szkodliwe osłabiać bądź usuwać, zastępując je dodatnimi, aby z roku na rok poprawiać efekty wychowania. W związku z tym niezbędne jest jednak stałe prowadzenie badań i koncentrowanie wysiłku badawczego na tych newralgicznych momentach procesów edukacyjnych, które powodują największe zakłócenia w normalnym przebiegu tych procesów. Przy tym powinny to być badania uwzględniane w pełnym cyklu rozwojowym. Oznacza to, że badania te nie kończą się na stwierdzeniu określonych przyczyn i zależności lub na ustaleniu, jakie są możliwości optymalizacji danego procesu. Ich nie-

odzownym dalszym ciągiem musi być sporządzenie pełnej dokumentacji, niezbędnej do ulepszenia procesu nauczania, a więc nowych podręczników, regulami - nów, algorytmów, pomocy naukowych, urządzeń tech - nicznych czy narzędzi pomiaru wyników. Z kolei opracowane nowe środki powinny być sprawdzone w badaniu na skalę "półfabryczną", tj. w zwykłych /a nie eksperymentalnych/ warunkach systemu szkolnictwa, a uzyskane na tej drodze efekty sprawdzone i porównane z efektami uzyskanymi dotychczas.Dopiero wtedy nowe pomysły mogą być wprowadzane na skalę masową, gdy w tym kontakcie ze zwykłą praktyką wykażą swoją wartość.

Nie trzeba dowodzić, że badania tego typu mają ogromne znaczenie dla procesu samoregulacji.Zachowane w nim środki weryfikacji gwarantują sukces każdemu, kto umiejętnie zastosuje taki pomysł z całym jego wyposażeniem. W tym wypadku nakazy stosowania pomysłu stają się zbyteczne, wystarczy tylko odpowiednio sam pomysł spopularyzować i udostępnić jego dokumentację.

Dla prowadzenia prac naukowo-badawczych omówionego typu niezbędne jest stworzenie centralnego instytutu naukowego /ośrodka/, który byłby w stanie nie tylko organizować własne badania o charakterze bardziej podstawowym, ale i koordynować prace badawcze, podejmowane bądź pod wpływem jego inspiracji, bądź samodzielnie przez ośrodki uczelniane /np. w ASG, WAP, WAM, WAT/. Zarówno instytucja centralna, jak placówki uczelniane powinny sku-

piać odpowiednio do badań przygotowanych specjalistów: pedagogów, socjologów, psychologów, informatyków i statystyków oraz specjalistów reprezentujących odpowiednie kierunki kształcenia wojskowego. Badania - z reguły o charakterze kompleksowym - mogą w tych warunkach trwać stosunkowo krótko, podobnie jak i faza ich opracowania /z wykorzystaniem elektronicznych maszyn cyfrowych/ oraz wprowadzenia w życie.

Jeśli jednak badania te mają się stać czynnikiem samoregulacji procesów kształcenia i wychowania kadry dowódczej w systemie szkolnictwa to wówczas należy uprzednio stworzyć odpowiednie podstawy tej samoregulacji. Wadą wielu placówek naukowych jest to, że powołuje się je do życia, zanim pojawi się zapotrzebowanie na ich produkty. Pierwszym warunkiem wytwarzania takiej potrzeby jest stosowanie właściwej polityki doskonalenia kadry. Kadra, która źle pracuje, to znaczy może nawet ofiarnie, ale niewydajnie, a jednocześnie jest zadowolona ze swoich wyników /lub nawet spotka się z uznaniem przełożonego/, może nie uświadomić sobie takiej potrzeby. Odwrotnie, kadra osiągająca nawet niezłe rezultaty, ale ciągle zainteresowana w tym, jak osiągnąć lepsze, chętnie wyciągnie rękę po każdy pomysł, po każdą doświadczalnie sprawdzoną wskazówkę. Wystarczy więc zasilać ją takimi pomysłami, a proces ciągłego ulepszania pracy dydaktyczno-wychowawczej stanie się faktem.

Drugim - obok badań - źródłem nowych informa-

cji może być działalność racjonalizatorska lub innowacyjna, podejmowana przez poszczególnych przedstawicieli kadry bądź przez zespoły kadry lub całe szkoły. Innowacja może polegać - jak wiadomo - na zmianie określonych składników, struktury całej szkoły /uczelni/ lub jej ważnego elementu w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym.Składniki te mogą obejmować kadrę, wychowanków, programy, podręczniki, wyposażenie szkoły i środowisko wychowawcze. Racjonalizacja jest natomiast usprawnieniem określonego odcinka pracy szkolnej,nie powodującym zmian o charakterze strukturalnym. O ile na przykład wprowadzenie różnych form pracy grupowej byłoby w szkolnictwie innowacją, o tyle usprawnienie jakiejś pomocy naukowej byłoby racjonalizacją.

Trzecim źródłem informacji wprowadzonych do obiegu z inicjatywy instytucji naukowych, ale na skutek decyzji władz, mogą być wyniki badań, innowacje i pomysły racjonalizatorskie docierające z innych obszarów szkolnictwa własnego kraju bądź np. szkolnictwa wojskowego z zagranicy. Odnosi się to zwłaszcza do szkolnictwa krajów socjalistycznych , przede wszystkim zaś Związku Radzieckiego, gdzie nagromadzono wiele cennych doświadczeń dotyczących kształcenia kadry oficerskiej sił zbrojnych.

b/ Przepływ informacji

Informacje wytwarzane przez placówki naukowe, a dotyczące zarówno mechanizmów funkcjonowania systemu szkolnictwa oraz pomysłów w sprawie jego

ulepszania, jak wszelkich braków tego systemu i jego niepowodzeń, spełniają swą rolę doskonalącą tylko wtedy, gdy istnieją dobrze utorowane drogi przepływu tych informacji od placówek naukowo-badawczych do władz kierujących systemem szkolnictwa, jak i do samych szkół i kadry. Odpowiednio dobrana część tych informacji może oczywiście docierać i do wychowanków, zważywszy, iż w uczelniach wojskowych reprezentują oni całkiem wysoki poziom.

Tą samą drogą, ale w odwrotnym kierunku, powinny przepływać informacje wytwarzane w szkołach - głównie o pomysłach nowatorskich i racjonalizatorskich - aby po przejściu przez "filtr" instytucji naukowych oraz kierownictwa systemu, mogły dotrzeć do wszystkich szkół i tam znaleźć swoje zastosowanie.

Przepływ informacji od organów sterowniczych do organów wykonawczych nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem dla realizacji celów całego systemu. Tą drogą transmitowane są przede wszystkim zarządzenia centralnych władz szkolnych, jak również zarządzenia wszelkich władz szczebli pośrednich oraz zarządzenia władz samych uczelni. Zarządzenia mają jednak wpływ nie tylko pozytywny ale i niekiedy negatywny. Okazuje się bowiem, że nadmiar zarządzeń i trudne do uniknięcia w nich sprzeczności wytwarzają szum informacyjny, który raczej zakłóca tok czynności wykonawczych, niż go usprawnia. Mówiąc zatem o przepływie informacji "od góry do dołu" trzeba mieć przede wszystkim na uwadze

zdolność władz szkolnych do wprowadzenia właściwych korekt w zakresie metod i form zarządzania /kierowania/.

Jednocześnie należy zapewnić właściwy odbiór przekazywanych informacji i odpowiednie sposoby reagowania na nie, jak również ich racjonalne wykorzystanie. W tym celu zwykle tworzy się system ustawicznego doskonalenia kadry wykonawczej, a więc nauczycieli akademickich, instruktorów, personelu pomocniczego i administracji szkoły. Ciążący na władzach obowiązek organizowania tego systemu jest więc spełnieniem postulatów nowoczesnej koncepcji kształcenia ciągłego.

Innym ważnym czynnikiem tego przepływu informacji "z góry na dół" jest zapewnienie odpowiedniej elastyczności przepisom regulującym tok życia szkół i wszelkich czynności wykonawczych. Jeśli chcemy, aby czynności wykonawcze miały przebieg optymalny, aby były możliwie samodzielne i twórcze /bez czego nie ma właściwej atmosfery wychowawczej/, nie można zbytnio w nie ingerować. Nadmierne skrępowanie inicjatywy nauczyciela przez narzucanie mu gotowych wzorów postępowania nie tylko w znacznym stopniu eliminuje jego zdolności twórcze, lecz także osłabia jego wysiłek, gdyż często zakłada on, iż odpowiedzialność za wyniki spada na tego, kto ustanowił zbyt wiążące przepisy i wytyczne.

Kanał przepływu informacji "z dołu do góry", tj. od kadry i wychowanków do kierownictw uczelni i wyższych szczebli administracji, powinien być

równie często wykorzystywany jako kanał w odwrotnym kierunku. Tylko w ten sposób może powstać właściwa równowaga, będąca wyrazem sprzężenia zwrotnego i gwarantująca należyte zasilanie instancji odgórnych w informacje niezbędne przy wydawaniu ogniwom wykonawczym optymalnych zarządzeń.

Te "oddolne" informacje mogą być bardzo rozmaite. Większość z nich może się odnosić do tzw. powodzeń i niepowodzeń szkolnych, tj. do tego wszystkiego, co w konkretnych przypadkach sprzyjało procesowi kształcenia dowódców /ulepszenia i pomysły dotyczące metod kształcenia, programów, organizacji, wynalazki dydaktyczne itp./ lub co stanowiło jakąś przeszkodę. Oprócz tego informacje mogą dotyczyć warunków, w jakich przebiegają procesy kształcenia; mogą to być zwłaszcza sygnały dotyczące potrzeby współdziałania z innymi jednostakmi lub mogą one wynikać z potrzeb organizacyjnych, finansowych, lokalowo-terenowych.

Warunkiem powodzenia w przesyłaniu tą drogą informacji jest prowadzenie właściwej polityki kadrowej, a zarazem koncentrowanie uwagi na sprawach dotyczących możliwości ulepszenia tych czy innych zakresów działalności. Wiadomo bowiem, że nie tylko bezpośrednia krytyka, co pomysły ulepszeń i tkwiąca w nich implicite krytyka konstruktywna ma moc uzdrawiającą.

Dodatkowym i bardzo wartościowym źródłem informacji są sondaże opinii absolwentów szkół oraz ich przełożonych. O ile sporadyczny przypadek ta-

kiej czy innej przydatności zawodowej jednego absolwenta ma niewielką wymowę, o tyle opinie dobrze dobranej grupy absolwentów, np. po 1-2 latach pracy w jednostkach, jak również opinie ich przełożonych, mają ważką wymowę i mogą być cennym sygnałem dla wprowadzenia niezbędnych korekt i dalszej samoregulacji systemu kształcenia twórczego dowódców.

e/ Weryfikowanie systemu

Mając na uwadze fakt, iż w systemie działającym, jakim jest m.in. system kształcenia kadry dowódczej w siłach zbrojnych, wszystkie elementy pozostają ze sobą w silnych związkach - bezpośrednich i pośrednich - możemy przyjąć, że omówione dotąd czynniki optymalizacji dynamicznej mają również znaczenie dla weryfikacji systemu. Bowiem zarówno działalność placówek naukowych, jak i sprawne funkcjonowanie informacji w obu kierunkach - przy należytym ich sprzężeniu - służą rozwijaniu procesów ustawicznej kontroli i oceny funkcjonowania systemu. Powstaje zatem pytanie, czy w związku z tym potrzebne są dodatkowe czynności o charakterze weryfikującym.

Na to pytanie słuszne się wydaje dać odpowiedź twierdzącą, przede wszystkim dlatego, że funkcje weryfikacyjne czynności - wyżej omówione - są niejako wtórne, a symptomy przez nie ujęte zwykle odnoszą się do objawów pośrednich funkcjonowania systemu. Chociaż i te objawy pośrednie mają swoją wymowę, ważne jest jednak wprowadzenie do systemu mechanizmów samoregulacyjnych i samoadapta -

cyjnych w postaci czynności badających bezpośrednio efekty funkcjonowania systemu.

Do form weryfikacji bezpośredniej zalicza się:

- systematyczną kontrolę efektów procesu kształcenia /tj. nauczania i uczenia się/, przeprowadzaną przez kadrę w toku codziennych zajęć. Formy tej kontroli bywają rozmaite, mogą jej służyć testy nauczycielskie, prace pisemne, prace praktyczne, działania terenowe, egzaminowanie ustne i inne. Źle się dzieje jednak wówczas, gdy wszystkie formy zastępuje ustne sprawdzanie stopnia opanowania wiedzy z danego przedmiotu, kontrola taka jest bowiem całkowicie jednostronna: zwraca uwagę i nauczyciela i ucznia jedynie na same wiadomości, wypaczając obiektywność oceny szkolnej. Taka praktyka nie sprzyja samoadaptacji systemu, staje się raczej hamulcem niż czynnikiem regenerującym system;

- kontrolę sporadyczną prowadzoną przez nauczyciela danego przedmiotu /lub jego zwierzchników/ po opracowaniu większych partii materiału, odpowiednich działów nauki, przy końcu roku nauki. Różnica między tą formą kontroli a kontrolą codzienną sprowadza się przede wszystkim do zakresu materiału objętego kontrolą, metody natomiast mogą być te same, tak samo zróżnicowane i wielostronne;

- egzaminy;

- badania osiągnięć szkolnych organizowane przez placówki naukowe z zachowaniem tych wszystkich rygorów naukowych, których przestrzega się obecnie w międzynarodowych i krajowych badaniach

tego typu. Między innymi stosuje się wówczas testy dydaktyczne, oparte na przejętej w systemie szkolnictwa taksonomii celów, dobiera się odpowiednie populacje i próby losowe, stosuje urządzenia ułatwiające prowadzenie kontroli, np. maszyny egzaminujące, opracowuje programy dla elektronicznych maszyn cyfrowych, umożliwiające dokonanie właściwych operacji statystycznych. Po obliczeniu wyników i dokonaniu odpowiedniej ich analizy raporty z badań kieruje się zarówno do instancji nadrzędnych szkolnictwa, jak do zainteresowanych szkół, aby działalność zaradczą prowadzić i w całym systemie, i bezpośrednio w poszczególnych szkołach;

- ćwiczenia terenowe, imitujące przyszłe pole walki, a zarazem umożliwiające słuchaczom i dowódcom odpowiednich szczebli wykazanie się nabytymi w uczelni kwalifikacjami i dyspozycjami ideowo-moralnymi, intelektualnymi, specjalistycznymi, technicznymi, fizycznymi itp. Ćwiczenia takie umożliwiają m.in. współdziałanie różnych rodzajów wojsk ze sobą.

2. Bibliografia

Berezowski E., Maszyny dydaktyczne, Warszawa 1968.

Husen T. /red./, International Study of Achieement in Mathematics a Comparison of Twelve Countries. Stoskholm 1976 .

Konopnicki J., Powodzenia i niepowodzenia szkolne, Warszawa 1966.

Kupisiewicz Cz., Niepowodzenia szkolne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze, Warszawa 1964.

Lorenzen P., Einfuchrung in die operative Logik und Mathematik, Berlin 1955.
Muszyński H., Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971.
Niemierko B., ABC testów osiągnięć szkolnych, Warszawa 1974.
Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971.
Okoń W., O postępie pedagogicznym, Warszawa 1970.
Pietrasiński Z., Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, Warszawa 1971.
Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.
Wroczyński R., Edukacja permanentna, Warszawa 1973.
Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968.

Dr Franciszek JANUSZKIEWICZ
Instytut Polityki Naukowej,
Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego

NAUKOWE PODSTAWY PROCESU DYDAKTYCZNEGO W SZKOLE WYŻSZEJ

/Problematyka badań, poszukiwania, postulaty/

Dydaktyka szkoły wyższej wchodzi w fazę bardzo interesujących poszukiwań teoretycznych, za którymi postępują rozwiązania praktyczne. Główna teza w tych poszukiwaniach dałaby się formułować następująco: "Gwałtowny przyrost informacji naukowej nie może powodować wydłużania się czasu kształcenia, dlatego też rozwiązań należy poszukiwać na drodze intensyfikacji procesu dydaktycznego wykrywania rezerw, które tkwią jeszcze w organizacji tego procesu, a także poprzez bardziej precyzyjne kontrolowanie jego skuteczności".

Tym samym został sformułowany - w ogólnych zarysach - program stworzenia w pełni naukowych podstaw procesu dydaktycznego. Program ten stanowi część składową szerszego problemu dotyczącego nau-

kowej organizacji szkolnictwa. W rozważaniach zwrócimy uwagę wyłącznie na problematykę naukowych podstaw procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

Zanim jednak przejdziemy do głównego toku naszych wywodów, dodajmy, że problematyka naukowej organizacji szkolnictwa wyższego jest rozwijana przede wszystkim w krajach socjalistycznych. Sam termin powstał w Związku Radzieckim, a jego efektem są od kilku lat prowadzone intensywne badania naukowe, daleko wykraczające poza tradycyjną pedagogikę.

W ostatnich latach - poczynając od roku 1971 - badania nad naukową organizacją szkolnictwa wyższego znalazły się, z inicjatywy dorocznych Konferencji Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych, w planie naukowej współpracy międzynarodowej, zatwierdzonym i kontrolowanym przez owe Konferencje[1/]. Świadczy to o znaczeniu, jakie przywiązuje się do pomyślnego rozwiązania tych problemów w teorii i praktyce szkolnictwa wyższego. Ze zrozumiałych względów znaczna część prac w tym zakresie koncentruje się na procesie dydaktycznym. Oczywiście w żadnym przypadku nie można powiedzieć, aby dotychczas dydaktyka nie była naukowa. Jednakże

1/ Por. np. Informacija o chodie razrabotki problemy "Naucznaja organizacija wysszego obrazowanija". Materiał rozpowszechniony przez delegację radziecką na VIII Konferencji Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych, Ułan Bator, 12-14.09.1973 r., a opublikowany w czasopiśmie "Sowremiennaja wysszaja szkoła", 1973, nr 4.

wiele zagadnień w dydaktyce było z reguły rozstrzyganych intuicyjnie. Także liczne prawa rządzące tą dyscypliną zostały sformułowane na podstawie nagromadzonych doświadczeń nauczycielskich i są wynikiem operacji intelektualnych nie potwierdzonych jednak wystarczająco w świadomie zorganizowanym eksperymencie bądź w badaniu naukowym istniejącej praktyki.

Ponadto - a ma to duże znaczenie - dydaktyka tkwi głęboko w strukturze nauk pedagogicznych i posługuje się metodami badań charakterystycznymi dla tych nauk. Natomiast wiele interesujących badań i procedur badawczych, które mogą być absolutnie przydatne w teorii dydaktyki, powstało na terenie innych dyscyplin. Innymi słowy, koncentrowanie się w teorii nauczania - uczenia się tylko na dorobku nauk pedagogicznych, tradycyjnie dopełnianych przez psychologię i socjologię, jest podejściem zbyt wąskim. Poszerza się bowiem zdecydowanie krąg nauk, które mogą być użyteczne dla badania procesów edukacyjnych. Wymienimy tutaj - nie dążąc do pełnego wyliczenia - takie dyscypliny, jak: fizjologię, statystykę, prakseologię, teorię organizacji, ergonomię, cybernetykę, informatykę. Każda z tych nauk może wnosić i już wnosi swój oryginalny wkład w poznawanie tak rozległej sfery ludzkiej działalności, jaką w dziesiejszych czasach przyspieszonego rozwoju stała się edukacja.

Poznawanie problematyki edukacyjnej jest tym istotniejsze, że ogarnia ona dzisiaj coraz większe

zespoły ludzkie, zaś perspektywy jakie stwarza dla edukacji idea kształcenia ustawicznego, skłaniają do jeszcze wnikliwszego badania wszystkich prawidłowości, które rządzą powszechnymi procesami edukacyjnymi.

Mimo iż idea kształcenia ustawicznego zdobywa sobie coraz większą popularność i uznana została za ideę organizującą nowoczesne systemy edukacyjne, to i tak ciągle jeszcze terenem największej aktywności edukacyjnej człowieka pozostaje szkoła. Dlatego też na jej działalność skierowana jest podstawowa część uwagi badaczy oświaty. Jednak - w świetle kształcenia ustawicznego - zmienia się funkcja szkoły. Przy współczesnym rozwoju środków upowszechniania informacji /np. telewizji, radia,publikacji i nagrań/ szkoła już dawno przestała być jedynym źródłem wiedzy nawet dla dzieci w wieku szkolnym . Wykształcenie szkolne zatem nie wystarcza i nie może być uznane za depozyt zaspokajający potrzeby całego ludzkiego życia. Natomiast szkoła dając podstawowy zasób wiedzy, wyposażać powinna uczącego się przede wszystkim w metodę powiększania jej zasobów oraz w zdolności do myślenia operatywnego i twórczego.

Wyrobienie owych zdolności w dużej mierze zależy od metod kształcenia. Na ten temat napisano dotychczas bardzo dużo, jednak rzeczywiste osiągnięcia widoczne w praktyce szkolnej są więcej niż mierne. Tylko nauczanie programowane i problemowe przyjęły się w sposób bardziej trwały w praktyce

kształceniowej. Inne metody aktywizujące są co najwyżej w fazie eksperymentowania bądź też sporadycznego użytkowania. Niezależnie od wszystkich konsekwencji świadczy to także o nikłym związku teorii i praktyki oświatowej.

Znamienna więc jest tendencja, dość wyraźnie zaznaczająca się od kilku lat, iż do dydaktyki wkraczają szerokim frontem specjaliści z innych dziedzin wiedzy i - co ważniejsze - wnoszą oryginalną i twórczą myśl naukową i reformują praktykę. Tendencja owa w pełni zaznaczyła się między innymi na przykładzie naukowych podstaw procesu dydaktycznego /NPPD/.

Kierunek ten rozwija się przede wszystkim w pracach uczonych radzieckich. Wielu z nich to inżynierowie, technolodzy, organizatorzy prac, matematycy i informatycy. Wywarli oni jednoznaczny i - dodajmy od razu - pozytywny wpływ na osiągnięcia pedagogiki radzieckiej minionego dziesięciolecia.

1. Naukowe podstawy procesu dydaktycznego

Istotę naukowego podejścia do procesu dydaktycznego można wyrazić w następujących tezach:

a/ jednym z czołowych zadań stojących przed dydaktyką jest podniesienie efektywności pracy szkoły. Owa efektywność powinna wyrażać się w podwyższaniu jakości kształcenia przy równoczesnym skracaniu czasu pobytu w szkole. Można bowiem ustalić pewną prawidłowość, że dość powszechnemu dążeniu do upowszechniania wykształcenia średniego towarzyszy tendencja do skracania czasu obowiązko-

wego pobytu w szkole. Odnosi się to zarówno do szkoły średniej, jak i - może przede wszystkim - do szkoły wyższej. Sprostać temu zadaniu /tzn. podnoszeniu jakości kształcenia nie wydłużając przynajmniej, jeśli nie skracając czasu trwania nauki/ można, zdaniem wielu specjalistów, tylko przez racjonalizację kształcenia, lepszą organizację pracy szkoły i szukanie rezerw w procesie kształcenia;

b/ systematyczny rozwój nauki, nazywany wręcz eksplozją informacji sprawia, że szkoła nie jest w stanie wchłonąć znacznej części tych informacji i praktycznych osiągnięć. W rezultacie szkoła zamiast przybliżać się do aktualnego stanu wiedzy ludzkiej i metod pracy charakterystycznych dla społeczeństw wysoko zorganizowanych, tkwi często w konserwatyźmie, uprawiając encyklopedyzm poznawczy i nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcając problematyce o znaczeniu tylko historycznym. Dlatego też prowadzi się intensywne poszukiwania obiektywnych metod ustalania celów kształcenia i wynikających z nich planów i programów nauczania. Dąży się przy tym do stworzenia systemu samoadaptującego się do szybkich przemian współczesnej cywilizacji.

Podczas konstruowania planów i programów kształcenia - a w tej dziedzinie zrobiono znaczne postępy - przyjęto w teorii i praktyce następujące założenia:

- w programach powinny znaleźć się te treści, które - będąc charakterystyczne dla danej dyscypliny i tworząc spójną całość są jednocześnie użytecz-

ne dla innych dyscyplin, czyli korelują się treściowo z dyscyplinami merytorycznie sąsiednimi lub wzajemnie służebnymi;

- owa korelacja treści wewnątrz dyscypliny i między poszczególnymi dyscyplinami powinna w konsekwencji doprowadzić do ustrukturyzowania treści w ramach dyscypliny - i eliminując zbędne powtórzenia - do znacznych oszczędności czasowych;

- metody sieciowe, szeroko wykorzystywane w naukach ekonomicznych uznane są w pełni za przydatne do potrzeb planowania procesu kształcenia[2];

c/ propaguje się technologiczne podejście do procesu dydaktycznego. W praktyce oznacza to konieczność precyzyjnego określania wszystkich istotnych dla tego procesu czynników. Między innymi dużo uwagi poświęcono budżetowi czasu studenta i wykładowcy, wychodząc z założenia, że plan zajęć i pojemność programu kształcenia są bezpośrednio zależne od ilości czasu, którym dysponują student i wykładowca.

Dlatego też normowanie czasu stało się we wszystkich bez wyjątku pracach poświęconych naukowym podstawom procesu dydaktycznego jednym z czołowych zagadnień[3]. Opracowano także w ZSRR algorytmy tygodniowego podziału zajęć, wykorzystując w tym

2/ Por. Obszerny blok materiałów na ten temat pod wspólnym tytułem "Sietowoje płanirowanije wchodit w żiźń wuzow", "Viestnik wysszej szkoły" 1968, nr 1 oraz "Sietowoje płanirowanije uczebnomu processu", tamże, 1968, nr 9.

3/ Por. np. G.L. Taukacz, Normowanie procesu dydaktycznego w szkole wyższej, "Dydaktyka szkoły wyższej", 1970, nr 3.

celu elektroniczną technikę obliczeniową. Podobne prace podjęto w kilku polskich uczelniach, przede wszystkim w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie;

d/ bardzo dużo miejsca w pracach z zakresu NPPD poświęcono organizacji pracy szkoły i możliwości automatyzacji niektórych pracochłonnych i powtarzalnych czynności związanych z kierowaniem uczelnią, a w szczególności procesem dydaktycznym. W Związku Radzieckim rozwija się aktualnie szeroko zakrojone prace pod wspólnym kryptonimem ASU /automatizirowannaja Sistiema uprawlenija/. W tym celu utworzono w Moskiewskim Instytucie Energetycznym odrębne laboratorium naukowo-badawcze, które prowadzi prace naukowe i konstrukcyjne. W laboratorium tym opracowuje się łącznie - z czterdziestoma innymi szkołami ZSRR - cybernetyczny system sterowania różnorodnymi dziedzinami aktywności szkół wyższych.

W Polsce odbyły się już cztery /do 1976 r./ ogólnokrajowe seminaria cybernetyki pedagogicznej. Organizowane są one przez Polskie Towarzystwo Cybernetyczne, Instytut Polityki Naukowej, Szkolnictwa Wyższego i Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych. Ten ostatni mieszczący się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie jest jednocześnie gospodarzem sympozjum. Problematyka sympozjów cybernetyki pedagogicznej obejmuje szeroki krąg zagadnień, ale przede wszystkim skupia się na zagadnieniach metodologicznych, perspektywach automatyzacji w kształceniu, metodyce stosowania technicznych środ-

ków dydaktycznych i komputerów oraz modelowania procesów edukacyjnych.

W ostatnich latach dzięki postępom informatyki, dorobkowi nauczania programowanego i udoskonaleniu technicznych środków dydaktycznych zrobiono znaczne postępy w polskich uczelniach w zakresie upowszechnienia tej problematyki i praktycznego wykorzystywania technicznych środków i materiałów dydaktycznych. Liczne uczelnie korzystają także z komputerów, ale tylko niektóre z nich posługują się nimi do doskonalenia procesu dydaktycznego i kierowania uczelnią jako całością. Przodują tutaj zwłaszcza uczelnie techniczne, że wymienimy tytułem przyjaźni Politechnikę Wrocławską, Politechnikę Warszawską, Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie, a także Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych mieszczący się w uczelni pedagogicznej. Mimo tych postępów wyższe szkolnictwo polskie w tej dziedzinie jest zaniedbane i nie dorównuje światowemu standardowi. Nauczanie wspomagane komputerem stało się dzisiaj faktem w wielu wysoko rozwiniętych krajach. W Polsce proces ten jest dopiero rozwijany. O powaźniejszych rezultatach będzie można mówić za lat kilka.

Natomiast znaczne postępy, przede wszystkim w dziedzinie teorii, poczyniono w opracowaniu roli i praktycznej użyteczności tzw. sprzężenia zwrotnego. Jego istotę można byłoby sprowadzić do stwierdzenia, że kierujący procesem kształcenia i sam uczący się powinni być informowani systematycznie o realizacji każdego istotnego etapu kształcenia. Sy-

gnalizowane nieprawidłowości podlegają regulacji, czyli interwencji ze strony nauczyciela, maszyny dydaktycznej, bądź też samego uczącego się. Dokładna informacja o przebiegu procesu kształcenia, umożliwiająca regulację i sterowanie tym procesem jest jednym z najistotniejszych czynników warunkujących efektywność pracy dydaktycznej. Realizacja ciągłego sprzężenia zwrotnego w skomplikowanych warunkach wyższej uczelni, nie jest możliwa do przeprowadzenia bez kompleksowego zastosowania środków automatyzujących kształcenie, a w tym komputerów;

e/ racjonalnie zorganizowana praca dydaktyczna może przebiegać w odpowiednich po temu warunkach. Dlatego też organizacja materialnego środowiska dydaktycznego staje się w warunkach tworzenia naukowych podstaw procesu kształcenia zadaniem o dużym znaczeniu praktycznym.

Powszechnie prowadzi się prace nad infrastrukturą dydaktyczną i architekturą szkolną /zarówno tzw. dużej architektury, czyli optymalnego rozwiązania i użytkowania obiektów uczelnianych oraz tzw. małej architektury koncentrującej się na układzie, kształcie, wyposażeniu sal dydaktycznych[4/].

Bogata literatura odnosi się do problematyki wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych. Dominującą

4/ Por. np. A. Bohn, Rozwój przestrzenny środowiska dydaktycznego szkoły wyższej, "Technologia kształcenia w wyższych szkołach technicznych", 1974, nr 5 /Zeszyty międzyuczelniane Zespołu do Spraw Nowych Technik Nauczania Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki/.

tendencją jest tworzenie sal wykładowych, ale też i mniejszych sal ćwiczeniowych i laboratoryjnych, w formie - że nazwiemy to skrótowo - gigantycznej maszyny dydaktycznej. Zespół środków dydaktycznych, w które wyposaża się owe sale, łączy się z jednym pulpitem sterowniczym. W ten sposób wykładowca steruje wszystkimi środkami dydaktycznymi ze swej katedry. Koncentruje więc uwagę na meritum zajęć i nie absorbuje go technika obsługi poszczególnych /często bardzo skomplikowanych/ środków.

Na marginesie dodajmy, że kompleksowe wykorzystanie w procesie dydaktycznym nowoczesnych technicznych środków i materiałów dydaktycznych jest niezmiernie pracochłonne i wymaga pracy całego zespołu ludzi. Przewiduje się, że w najbliższej przyszłości szczególnie dynamicznie będzie się zwiększać ilość pracowników naukowo - technicznych, którzy będą bezpośrednio obsługiwać techniczne środki oraz będą wykonywać niektóre materiały dydaktyczne dla potrzeb wykładowcy.

Obecnie w naszym kraju, w zakładach nowych technik pracuje już kilkaset osób. Masowe wykorzystanie środków dydaktycznych doprowadzi do sytuacji, kiedy w każdej uczelni będzie pracował kilkudziesięcioosobowy wyspecjalizowany zespół pracowników pomocniczych, utrzymujący w pełnej sprawności "gigantyczną maszynę dydaktyczną", łącznie z wytwarzaniem niestandardowych materiałów dydaktycznych /np. folio- i fazografów, przeźroczy, nagrań magnetowidowych/.

Obok prac związanych z wyposażeniem sal wykła-

dowych i innych pomieszczeń dydaktycznych, wiele uwagi poświęca się poszczególnym warunkom, w jakich powinien pracować zespół komputerowy, telewizji w obwodzie zamkniętym itd.[5/]

Także zagadnienia przystosowania niektórych środków dydaktycznych do warunków pracy uczelni, wyposażenie tych szkół w odpowiedni do ich potrzeb sprzęt /np. meble/ itd. są przedmiotem prac naukowców i licznych firm przemysłowych[6/]. Przemysł szkolny jest dzisiaj tą gałęzią, która rozwija się niezwykle dynamicznie i tworzy coraz bardziej potężną bazę techniczną dla nowoczesnego szkolnictwa.

W pracach, o których tutaj mówimy, powszechnie wykorzystuje się dorobek ergonomii. Tworzy się już nawet jej odrębną gałąź, zwaną ergonomią dydaktyczną.

Wszystkie te poczynania doprowadziły w konsekwencji do wyodrębnienia w ramach zespołu nauk o edukacji nowej subdyscypliny dydaktycznej zwanej technologią kształcenia. W kręgu problematyki, którą rozpatrujemy w tym studium, a więc w poszukiwaniu naukowych podstaw procesu dydaktycznego, technologia kształcenia odegra rolę wręcz zasadniczą. Pozostaje ona w ścisłym związku z kręgiem zagadnień, które determinują kierunki rozwoju nowoczesnego szkolnictwa.

5/ Np. Planning for Schools with Television. New York. 1968. Jest to monografia na temat architektury szkolnej w aspekcie wykorzystania telewizji przewodowej.

6/ Przykładem może być książka: E.A. Taylor, A. Manual of Visual Presentation in Education and Training. 1966. Pergamon Press Limited.

Ze względu na wagę problematyki, która występuje w ramach technologii kształcenia i dynamiki, z jaką się ona od kilku lat rozwija, poświęcimy jej odrębną część niniejszej pracy.

2. Technologia kształcenia, jej cechy konstytutywne i charakterystyka

Technologia kształcenia dąży - mówiąc ogólnie - do ustalenia warunków optymalizacji procesu dydaktycznego, a więc do sprecyzowania takich zasad, których praktyczna realizacja doprowadziłaby w rezultacie - między innymi przez utworzoną organizację kształcenia i szerokie zastosowanie technicznych środków i materiałów dydaktycznych - do osiągania założonych celów edukacyjnych najmniejszym wysiłkiem ucznia i nauczyciela /w najszerszym rozumieniu tych pojęć/, w możliwie najkrótszym czasie, uwzględniając czynnik kosztów. W tej uogólnionej definicji znalazły swój wyraz uwarunkowania i potrzeby współczesnej dydaktyki.

Wiadomo bowiem, że proces kształcenia w obecnej swojej postaci jest mało efektywny. Kontrola jakości kształcenia jest tradycyjna i mało skuteczna, a świadomość - jak to stwierdziliśmy - czy założone cele dydaktyczne zostały osiągnięte - bardzo nikła i niedostatecznie udokumentowana. Znaczna więc część wysiłku włożonego w uczenie się i nauczanie jest rozproszona i nieskuteczna. Dobrze zorganizowany proces kształcenia powinien odbywać się przy minimum zbędnego wysiłku, który moż-

na porównać do "pustych przebiegów" w warunkach działalności intelektualnej. Czas, jak wiadomo, stał się dzisiaj ważną kategorią ekonomiczną, a kształcenie z różnych powodów jest coraz droższe. Dlatego też usuwanie owych "pustych przebiegów" jest wychodzeniem naprzeciw potrzebom nowoczesnego kształcenia.

Można to osiągnąć - jak staramy się wykazać w tym studium - przez doskonalenie organizacji szkolnictwa w ogóle, oparcie działalności szkolnictwa na naukowych podstawach i to we wszystkich jego aspektach, a także spożytkowanie dorobku technologii kształcenia.

Wróćmy więc do charakterystyki technologii kształcenia i ustalmy cechy konstytutywne[7/]. Zostały one sformułowane na podstawie lektur prac czołowych specjalistów w tej dziedzinie na świecie, głównych dokumentów oświatowych /takich jak np. Raport o stanie oświaty w PRL oraz tzw. Raport Edgara Faure'a/, własnych przemyśleń, doświadczeń wyniesionych z wieloletniej współpracy z polskimi szkołami wyższymi. Nie jest to, bez wątpienia, skończony rejestr problematyki wchodzącej w krąg zagadnień interesujących technologię kształcenia. Dziedzina ta - stanowiąc główny nurt rozwoju nowoczesnej dydaktyki - będzie się rozwijać i - tym samym-

7/ Pierwszy raz w tym ujęciu sprecyzowałem cechy konstytutywne TK w referacie: F. Januszkiewicz, "Technologia kształcenia a współczesna problematyka badań pedagogicznych". Referat ten wygłosiłem na VII Sympozjum Technologii Kształcenia. Poznań 18-19.6.1973 r. Jego tekst został opublikowany w materiałach Sympozjum.

przysparzać nowych koncepcji,rozwiązań i doświad - czeń.Na tym gruncie rzeczy zasadza się rozwój nauki

Poniżej omówione zostały konstytutywne cechy technologii kształcenia.

Nowoczesność_ rozumiana przede wszystkim jako stałe uwspółcześnianie treści kształcenia. Jest to cecha o szczególnym znaczeniu. Wymieńmy zatem dwa aspekty owej nowoczesności, które podkreślaliśmy przy okazji charakteryzowania prac nad teorią planów i programów, a które powodują:

a/ konieczność wchłonięcia przez programy kształcenia coraz większej porcji informacji naukowej, musi to odbywać się kosztem usuwania z programów treści mających tylko historyczne znaczenie, a także treści o małej wartości teoretycznej i praktycznej;

b/ zmniejszenie dystansu pomiędzy rzeczywistym stanem wiedzy a treściami kształcenia; wiadomo bowiem, że wiele pasjonujących osiągnięć współczesnej nauki w ogóle nie znajduje odbicia w programach nauczania.

Optymalizacja w znaczeniu osiągania założonych celów kształcenia możliwie najmniejszym wysiłkiem nauczyciela i uczącego się, przy równoczesnym uwzględnianiu czynnika kosztów i ekonomiki czasu.Czas w dzisiejszej szkole ma bowiem bezpośrednią wartość ekonomiczną, a oszczędności w tej dziedzinie umożliwiają realizację szerszego programu dydaktyczno-wychowawczego.

Z tej cechy technologii kształcenia wynikają również rozliczne konsekwencje teoretyczne i prak-

tyczne. Podobnie jak poprzednio, wymieńmy dwie z nich. Są to:

a/ konieczność oparcia organizacji procesu dydaktycznego na podstawach naukowych, bez których optymalizacja kształcenia nie będzie w ogóle możliwa;

b/ konieczność urzeczywistnienia daleko idących zmian w programach kształcenia /szeroki profil przygotowania ogólnego, eliminacja niektórych przedmiotów, integracja treści, korelacja międzyprzedmiotowa itd./. W obu tych zakresach wybitnym dorobkiem legitymuje się pedagogika radziecka[8/].

Integracja dorobku różnych dyscyplin współpracujących z pedagogiką i mogących wnieść swój wkład w doskonalenie procesu kształcenia. Jest to cecha technologii kształcenia szczególnie często występująca w różnych rozważaniach na ten temat.

Poza naukami tradycyjnie współpracującymi z pedagogiką, eksponuje się przydatność innych dyscyplin naukowych, których często fascynujący dorobek z trudem znajduje zastosowanie w dydaktyce. Dzieje się tak zarówno z cybernetyką, jak informatyką, prakseologią i teorią organizacji, psycholingwistyką i teorią formułowania komunikatu naukowego.

To zintegrowane podejście do procesu dydaktycznego i w ogóle do wszelkiej działalności edukacyjnej ma swoje szersze reperkusje. Coraz częściej mówi się o nowym kierunku badań dotyczących nauki

8/ Zob. W.P. Jelutin, Organizacja uczebnogo processa i uprawlenije etim processom na naucznoj osnowie, "Sowremiennaja wysszaja szkoła", 1973, nr 3.

o edukacji, uwzględniającej wszystkie zjawiska związane z aktywnością edukacyjną człowieka i weryfikującej przydatność metod i procedur badawczych sformułowanych na terenie różnych dyscyplin. Owa weryfikacja oczywiście prowadzona jest w aspekcie przydatności tych metod i procedur badawczych do badania procesów edukacyjnych.

Naukowość wyrażająca się w badaniu skutków zastosowania określonych metod i środków dydaktycznych oraz form organizacyjnych. Naukowość jest więc tutaj antynomią intuicji, na której przede wszystkim oparty jest konwencjonalny proces kształcenia, mimo ogromnego dorobku dydaktyki ogólnej.

Dążenie do stałej weryfikacji uzyskanych efektów, równoczesność wysiłku analizy i syntezy - na co zwraca uwagę w swoich pracach poświęconych technologii kształcenia Henri Dieuzeide wybitny francuski znawca tej problematyki i działacz UNESCO - to niewątpliwie nowe zjawiska, które mogą przyczynić się do optymalizacji kształcenia.

Powtarzalność procesów i efektów, czyli dążenie do osiągania podobnych wyników przy zastosowaniu tych samych procedur i przy względnej niezmienności innych czynników /poziom przygotowania nauczycieli i uczniów, środowisko społeczne, baza materialna itd./.

Jest to dawne marzenie pedagogiki, by można było osiągnąć powtarzalność procesów dydaktyczno - wychowawczych. Powiedzmy od razu, że jesteśmy od uzyskiwania pożądanych rezultatów bardzo jeszcze odlegli.

Trzy następne cechy, które sformułujemy, przyczyniają się do zmniejszenia tej odległości.

Programowanie czynności ucznia i nauczyciela, czyli dążenie do eliminowania przypadku i zdyscyplinowanie procesu kształcenia, a więc narzucenie zarówno całym cyklom dydaktycznym /makroprogramowanie/, jak i poszczególnym jednostkom organizacyjnym /programowanie czynności/ określonego z góry przebiegu. Nauczyciel więc planuje i organizuje przebieg procesu kształcenia, ustala pewne rygory i sam się tym rygorom podporządkowuje.

Zwróćmy uwagę na konsekwencje takiego podejścia do procesu kształcenia, przy czym dwie z nich określimy bardziej szczegółowo:

a/ zogniskowanie głównego wysiłku nauczyciela /zespołu dydaktycznego/ na przygotowaniu procesu kształcenia i każdej jego jednostki organizacyjnej. W literaturze dydaktycznej od dłuższego już czasu zwraca się bowiem uwagę na to, iż przygotowanie czynności dydaktycznej staje się głównym zadaniem nauczyciela, proces przekazywania informacji naukowej i w ogóle przebieg procesu uczenia się, a następnie związana z tym kontrola uzyskanych rezultatów są już tylko pochodną przygotowania zajęć. Można założyć tutaj zależność prostoliniową, którą w pewnym uproszczeniu można by wyrazić w sposób następujący: dobrze przygotowany proces dydaktyczny daje dobre wyniki[9/];

9/ Zob. L. Leja, Przygotowanie jako podstawowe ogniwo efektywności technologii kształcenia. "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej". Gdynia, 1972, z.VIII, wyd. Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej, str. 17-24.

b/ zwiększenie się roli sprzężenia zwrotnego, które zrobiło karierę w dydaktyce dzięki niekwestionowanemu już dzisiaj dorobkowi nauczania programowanego. Skoro jednak chcemy programować czynności ucznia i nauczyciela, jest to możliwe tylko przy wykorzystaniu sprzężenia zwrotnego, które pozwala przez stałe informowanie o uzyskiwanych efektach na wykrywanie luk i braków oraz korekcję lub autokorekcję.

Stosowanie środków, materiałów i nowych metod dydaktycznych, a więc antywerbalizm jako zasada nowoczesnego kształcenia i konstruktywna cecha technologii kształcenia. Wychodzi się tutaj z tezy tak dobitnie sformułowanej przez Lwa N. Landę[10/], iż stosowanie środków automatyzujących proces dydaktyczny jest dzisiaj nakazem chwili i koniecznością ery przyśpieszonego rozwoju nauki i techniki, zaś jednym z kryteriów podziału czynności między nauczycielem i maszyną dydaktyczną powinna być odpowiedź na pytanie:kto daną czynność wykona lepiej?

Także ta cecha technologii kształcenia pociąga za sobą ważne następstwa:

a/ dotychczas środki dydaktyczne zdecydowanie majoryzują materiały dydaktyczne, a jest rzeczą oczywistą, że najlepsze urządzenie nieprogramowane nie może dobrze spełnić swojej roli. Dlatego też uwydatnia się konieczność rozwijania prac nad materiałami dydaktycznymi, które często spełniają również funkcję środka - metody;

10/ L.N. Łanda, Niektóre zagadnienia teoretyczne nauczania programowanego. "Dydaktyka Szkoły Wyższej". 1970, s. 3.

b/ idzie też o kompleksowe rozwiązania w tej dziedzinie: ten czy inny środek dydaktyczny, kilka programów do maszyny egzaminacyjnej, wyrywkowo i bez głębszego uzasadnienia zrealizowane filmy czy nagrania dydaktyczne nie mogą niczego zmienić w dydaktyce. Co najwyżej dostarczają argumentów przeciwnikom progresywnej dydaktyki.

Organizacja materialnego środowiska dydaktycznego jest konsekwencją takiego podejścia do procesów edukacyjnych i kolejną cechą technologii kształcenia. Uczeń i nauczyciel muszą mieć zorganizowany warsztat pracy i nie może on sprowadzać się tylko do klas szkolnych wyposażonych w ławki i tradycyjne pomoce naukowe. Racjonalna organizacja środowiska dydaktycznego jest związana zarówno z odpowiednimi rozwiązaniami architektonicznymi, jak i z kompleksowym wyposażeniem szkół w środki audiowizualne i automatyzujące proces dydaktyczny wraz z niezbędnymi materiałami dydaktycznymi, odpowiednim zapleczem poligraficznym i fotolaboratoryjnym umożliwiającym rozpowszechnianie potrzebnych materiałów, oraz zapleczem warsztatowo-technicznym zapewniającym utrzymywanie w pełnej sprawności owej, gigantycznej maszyny dydaktycznej", nazwanej szkołą. Temu programowi nie odpowiada dotychczas w pełni żadna ze szkół w naszym kraju, bez względu na szczebel kształcenia.

Jakościowa ocena uzyskiwanych wyników zamyka optymalnie zorganizowany proces kształcenia. Dążenie do wysokiej jakości kształcenia leży bowiem u

podstaw technologii i jest celem procesu dydaktycznego.

Mierzalność uzyskiwanych efektów nie jest rzeczą prostą i wystarczająco rozwiązaną. Poświęca się jej w literaturze dydaktycznej bardzo dużo uwagi.

Zgodnie z przyjętą strukturą tego studium wskażemy na dwa - naszym zdaniem - szczególnie ważne aspekty tej mierzalności:

a/ jeśli przyjąć, że jakość kształcenia jest mierzona stopniem realizacji założonych celów, to jest rzeczą bezsporną, iż na każdym ważnym etapie trzeba uzyskać informację, czy owe cele etapowe zostały zrealizowane, a jeśli nie-to w jakim stopniu zostały zrealizowane, dlaczego ich nie uzyskano i jakie kroki należy przedsięwziąć aby przywrócić stan założony; wynika stąd, iż kontrola jakości powinna być planowa, odpowiednio częsta i wiarygodna;

b/ taki program kontroli można zrealizować tylko posługując się maszynami dydaktycznymi i standaryzowanymi testami dydaktycznymi; nie oznacza to wszakże, iż zostaje w tym przypadku ograniczona rola człowieka, gdyż:

- wykładowca /zespół dydaktyczny/ jest autorem programu kontroli i odpowiednich materiałów;
- wykładowca podejmuje ostateczną decyzję o stopniu zrealizowania założonego celu i podejmuje kroki zaradcze;
- wysoka jakość kształcenia jest możliwa tylko

we współdziałaniu z uczącymi się, a więc rośnie rola autokontroli i wynikającej z niej autokorekcji[11];

- wykładowca podejmuje też decyzje, jakie metody, materiały i środki mają być użyte w konkretnej sytuacji nie wszystko bowiem można i należy automatyzować, skuteczne i w pełni przydatne są też i konwencjonalne formy kontroli /szczególnie w formie rozwiązywania problemów przez egzaminowanego, dyskusji pomiędzy egzaminowanym i egzaminatorem, rozprawy na zadany temat/.

Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli /wyjaśnijmy tu raz jeszcze, że posługujemy się pojęciem "nauczyciel" w najszerszym tego słowa rozumieniu/. Ta cecha technologii kształcenia jest szczególnie ważna. Dotychczas zebrano już dostateczną liczbę doświadczeń, by na ich podstawie stwierdzić, że niewystarczające kwalifikacje pedagogiczne kadry i jej nieumiejętność w swobodnym posługiwaniu się technicznymi środkami dydaktycznymi stanowią istotną, często bardzo ważną barierę postępu dydaktycznego. Stąd takie znaczenie przywiązuje się obecnie do podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych kadry, obejmując nimi podstawy dydaktyki, teorię wychowania, socjologię i organizację szkolnictwa, podstawy psychologii, ale przede wszystkim - technologię kształcenia, a w jej ramach techniczne środki dydaktyczne. W tym celu utworzono w wielu uczelniach

---

11/ Por. F. Januszkiewicz, Egzamin w szkole wyższej - kierunki badań i usprawnień technicznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1972, nr 2.

specjalne laboratoria technicznych środków, które mają służyć doskonaleniu pedagogicznemu kadry.

3. Problematyka badań i postulaty

Oto niektóre problemy stawiane aktualnie w ramach problematyki objętej terminem "naukowe podstawy procesu dydaktycznego" oraz "technologia kształcenia".

Jak należałoby ustawić wzajemne relacje NPPD i technologii kształcenia ? Można sformułować kilka wzajemnych związków i różnic.

W naukowych podstawach procesu dydaktycznego rozpatruje się wszelkie zależności między procesem dydaktyczno-wychowawczym a czynnikami edukacyjnymi i pozaedukacyjnymi wywierającymi wpływ na ten proces. Bardzo silnie więc akcentuje się np. zależność programów szkolnych od przyszłej pracy zawodowej, widząc w tym podstawowe kryterium ich nowoczesności i optymalizacji[12/]. Technologia kształcenia nie wchodzi tak daleko w owe uwarunkowania zewnętrzne. Skłonna jest natomiast tworzyć system uwarunkowań bardziej zamkniętych, sprowadzających się głównie do bezpośredniego środowiska uczącego się i komunikowania się ludzi między sobą. Np. amerykańscy specjaliści w tej dziedzinie przyjęli, że "... technologia kształcenia to zespół tych sposobów i środków łączności /porozumiewania się ludzi/,

12/ Por. G.L. Taukacz, Czubuk J.F., Model specjalności inżyniera i metodyka budowania tego modelu. "Dydaktyka Szkoły Wyższej", 1969, nr 4.

które powstały w wyniku rewolucji komunikacyjnej i z których można - obok nauczyciela, podręcznika i tablicy szkolnej - korzystać w dydaktyce"[13]. Jest to więc wyraźnie instrumentalne ujęcie technologii, które nie zadowala także samych twórców, skoro piszą oni następnie, "że technologia kształcenia to nie tylko suma środków i materiałów /programów/ występujących w izolacji, ale system tworzący całość /multi-media/". W tym ujęciu technologia kształcenia jest "systematycznie realizowanym zespołem czynności w zakresie projektowania, wcielania w życie i oceniania przebiegu oraz wyników procesów kształcenia w kategoriach wyznaczonych przez naukowe analizy uczenia i komunikowania się ludzi"[14]. Ta druga definicja aczkolwiek bardziej pełna i prospektywna pozostaje jednak w sferze postulatów. W praktyce technologia kształcenia skoncentrowała się na tworzeniu systemu środków i materiałów dydaktycznych. Przyjmując stan ten jako istniejący, aczkolwiek przejściowy, nietrudno dostrzec znacznie szersze pole do uprawiania problematyki "naukowe podstawy procesu dydaktycznego".

Tradycyjnie też NPPD eksponuje naukową organizację procesu kształcenia. W pierwszej fazie kształ-

13/ Zob. Cz. Kupisiewicz, Technologia kształcenia i jej rola w doskonaleniu pracy dydaktycznej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1974, nr 2. Jest to opracowanie dokonane na tle Raportu: To Improve Learning. An Evolution of Instructional Technology. New York and London. 1970 /t. I/, 1971 /t. II/.

14/ Tamże.

towania się tej problematyki i takiego podejścia do analizy procesów edukacyjnych wręcz używano pojęcia "naukowa organizacja procesu dydaktycznego".

"Naukowa organizacja procesu dydaktycznego - pisał w 1968 r. prof. N.F. Krasnow, pierwszy zastępca ministra szkolnictwa wyższego i średniego zawodowego ZSRR - to zespół postanowień związanych z prawidłowym doborem naukowych informacji, które przyswoić powinni studenci, a które odpowiadają współczesnym osiągnięciom nauki, techniki, przemysłu i kultury, a także perspektywom ich rozwoju; doskonalenie procesu dydaktycznego na drodze doskonalenia pracy naukowo-metodycznej i wykorzystania technicznych środków; naukowo uzasadnione planowanie pracy dydaktycznej; poznanie i rozumne wykorzystanie budżetu czasu studentów i wykładowców; przygotowanie i podwyższanie kwalifikacji kadr naukowo-pedagogicznych; prawidłowy przydział obowiązków i celowe wykorzystanie wykładowców; doskonalenie pracy w zakresie komunistycznego wychowania; poprawa warunków pracy, życia i wypoczynku"[15].

Ten szeroki zakres zainteresowań charakterystyczny jest dzisiaj dla treści zawartych w pojęciu "naukowe podstawy procesu dydaktycznego".

Mimo zmian terminologicznych /chociaż termin "naukowa organizacja procesu dydaktycznego" jest

15/ H.F. Krasnow, Woprosy naucznoj organizacji uczebnogo processa. W pracy zbiorowej: Naucznaja organizacja uczebnogo processa w wysszich tiechniczeskich uczebnych zawiedienijach. Moskwa, 1972. Izd. "Wysszaja szkoła".

nadal równolegle w owym szerokim znaczeniu używa - ny/ problematyka organizacji występuje w pracach uczonych radzieckich bardzo często. Inspiracji do rozwiązań w zakresie naukowej organizacji procesu dydaktycznego poszukuje się więc w teorii naukowej organizacji pracy. W wielu pracach radzieckich wręcz rozpatruje się proces kształcenia jako proces pracy i wykorzystuje się w tym celu teoretyczny i praktyczny dorobek organizacji i planowania procesu pracy w warunkach przedsiębiorstwa. Taki kierunek jest przykładowo charakterystyczny dla jednej z najnowszych prac z tego zakresu napisanej przez zespół pracowników Kijowskiego Instytutu Inżynierii Budowlanej /KISI/[16]. Środowisko to niezwykle aktywnie zajmuje się tą problematyką, prowadząc od wielu lat intensywne badania naukowe i publikując wiele prac z tego zakresu.

W charakterystyczny sposób przesuwa się zakres zainteresowań w ramach problematyki określonej jako organizacja procesu dydaktycznego. Uznaje się, że główne kierunki rozwoju tej problematyki spro - wadzają się do:

- wykorzystania komputerów w planowaniu i organizowaniu procesu dydaktycznego;
- wykorzystania metod sieciowych i matematycznych metod analizy procesu kształcenia;
- badania i projektowania budżetu czasu stu - dentów jako podstawy organizacji i planowania ca -

16/ N.N. Orłow, G.L. Taukacz, W.I. Lisowczenko, Sistiema płanirowanija i organizacija uczebnogo processa. Kijew, 1974.

łego procesu dydaktyczno-wychowawczego[17].

W warunkach polskich szkół wyższych można sformułować liczne postulaty, których celem byłoby ożywienie badań w tej dziedzinie. Chcąc nadać tym postulatom odpowiednią rangę, można wymienić najbardziej istotne. Są to:

a/ Praca w zakresie naukowych podstaw procesu dydaktycznego /a szerzej: naukowej organizacji szkolnictwa wyższego/ rozwija się samorzutnie, bez planu, koordynacji i inspiracji. Stąd nie tworzą one zamkniętej całości. Podobna sytuacja wytworzyła się na odcinku technologii kształcenia. Ze zrozumiałych względów opóźnia to proces naukowego formułowania tej problematyki, której doniosłość dla praktyki szkolnej została dość dawno sformułowana, ale nie wyszła w zasadzie poza postulaty.

b/ Główne kierunki badań - zważywszy na aktualne i najbliższe potrzeby naszego szkolnictwa - powinny dotyczyć następujących zagadnień:

- teoretycznych podstaw naukowej organizacji procesu dydaktycznego;
- teorii doboru treści kształcenia metodologicznych zasad konstrukcji planów i programów kształcenia;
- wykorzystania teoretycznych przesłanek modelowania cybernetycznego w dydaktyce;
- wykorzystania komputerów w kształceniu, modelowaniu i stymulowaniu procesów dydaktycznych;
- perspektyw automatyzacji w kształceniu i praktycznym zastosowaniu maszyn dydaktycznych;

17/ Tamże.

- teoretycznych podstaw technologii kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki stosowania środków i materiałów dydaktycznych;

- metodyki kontroli wiadomości i egzaminowania;

- wykorzystania środków upowszechnienia informacji w warunkach dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego itp.

Niezbędne jest stworzenie w szkolnictwie wyższym szerokiej bazy eksperymentalnej i koordynowanie prac nad prowadzeniem eksperymentów zgodnie z wymaganiami naukowymi, weryfikowanie wyników tych eksperymentów i wdrażanie zweryfikowanych wyników do praktyki.

Przeprowadzane obecnie eksperymenty są zazwyczaj zakrojone bardzo wąsko, a poszczególne ośrodki eksperymentują bez porozumienia i współpracy. Jest to niedopuszczalne marnotrawstwo sił i środków.

Większą inicjatywę w tej dziedzinie powinny przejawiać uczelniane instytuty pedagogiki.

Szkolnictwo wojskowe, przejawiające dużą aktywność w zakresie eksperymentów, może być ważnym ogniwem w inicjowaniu i przeprowadzaniu eksperymentów dydaktycznych. Szkolnictwo wojskowe może zatem spełniać ważną rolę w procesie doskonalenia systemu dydaktycznego szkolnictwa wyższego, a szczególnie jego modernizacji.

Doc. dr hab. Zbigniew PIETRASIŃSKI
Instytut Badań Pedagogicznych

PODSTAWY PRZYŚPIESZONEGO ROZWOJU KWALIFIKACJI KIEROWNICZYCH

Opracowanie niniejsze z uwagi na jego wstępny i uogólniony charakter ma na celu zwięzłe przedstawienie do dyskusji odpowiedzi na pytanie: jak można zwiększyć efektywność kształcenia kadr kierowniczych, zwłaszcza w dziedzinie przygotowywania ich do kierowania twórczego? Naświetlenie tego niezmiernie złożonego zagadnienia ułatwi nam rozbicie go na następujące podproblemy:

- jak przebiega typowy rozwój kwalifikacji kierowniczych jednostki?
- co wiadomo o psychologicznych przesłankach tego rozwoju?
- jak rozwój ten można potęgować i przyśpieszać?

1. Rozwój kwalifikacji kierowniczych

Kierowanie jest jedną z ról społecznych. Przygotowanie do tej roli w niczym nie przypomina skru-

pulstności i skuteczności wdrażania jednostki do takich wyspecjalizowanych ról zawodowych, jak rola muzyka, inżyniera, pilota itp. Kierowanie ludźmi jest, jak i inne czynności, produktem uczenia się, jednak w procesie tym rolę wiodącą odgrywa nie systematyczna nauka, lecz samodzielna i często bezrefleksyjna praktyka. Praktyka ta zaczyna się wprawdzie niemal już we wczesnym dzieciństwie, lecz tylko niekiedy prowadzi ona do wyników godnych uznania.

Znany teoretyk amerykański, B.M. Bass, przedstawia spontaniczny rozwój doświadczenia w kierowaniu jako proces trójfazowy[1/]. Faza pierwsza polega na usiłowaniu kierowania inną osobą lub grupą. Chodzi tu o kierowanie w najszerszym rozumieniu tego słowa, jako przejaw interakcji w grupie społecznej. Według Bassa o kierowaniu można mówić w każdym przypadku, gdy osobnik A stawia sobie za cel oddziaływanie na osobnika B i usiłuje ten cel osiągnąć, czyli wywołać zmianę jego zachowania. W tym rozumieniu na przykład każde dziecko usiłuje kierować rodzicami i rówieśnikami w imię zaspokojenia swych potrzeb. Jednak usiłowanie kierowania nie zawsze jest skuteczne, czyli takie, które rzeczywiście osiąga swój cel. Z kolei tylko niektóre przypadki kierowania skutecznego są kierowaniem efektywnym, to znaczy przynoszącym korzyści nie tylko kierującemu, lecz także kierowanemu lub ca-

1/ B.M. Bass, Leadership, psychology, and organizational behavior. New York 1960. Harper and Brothers.

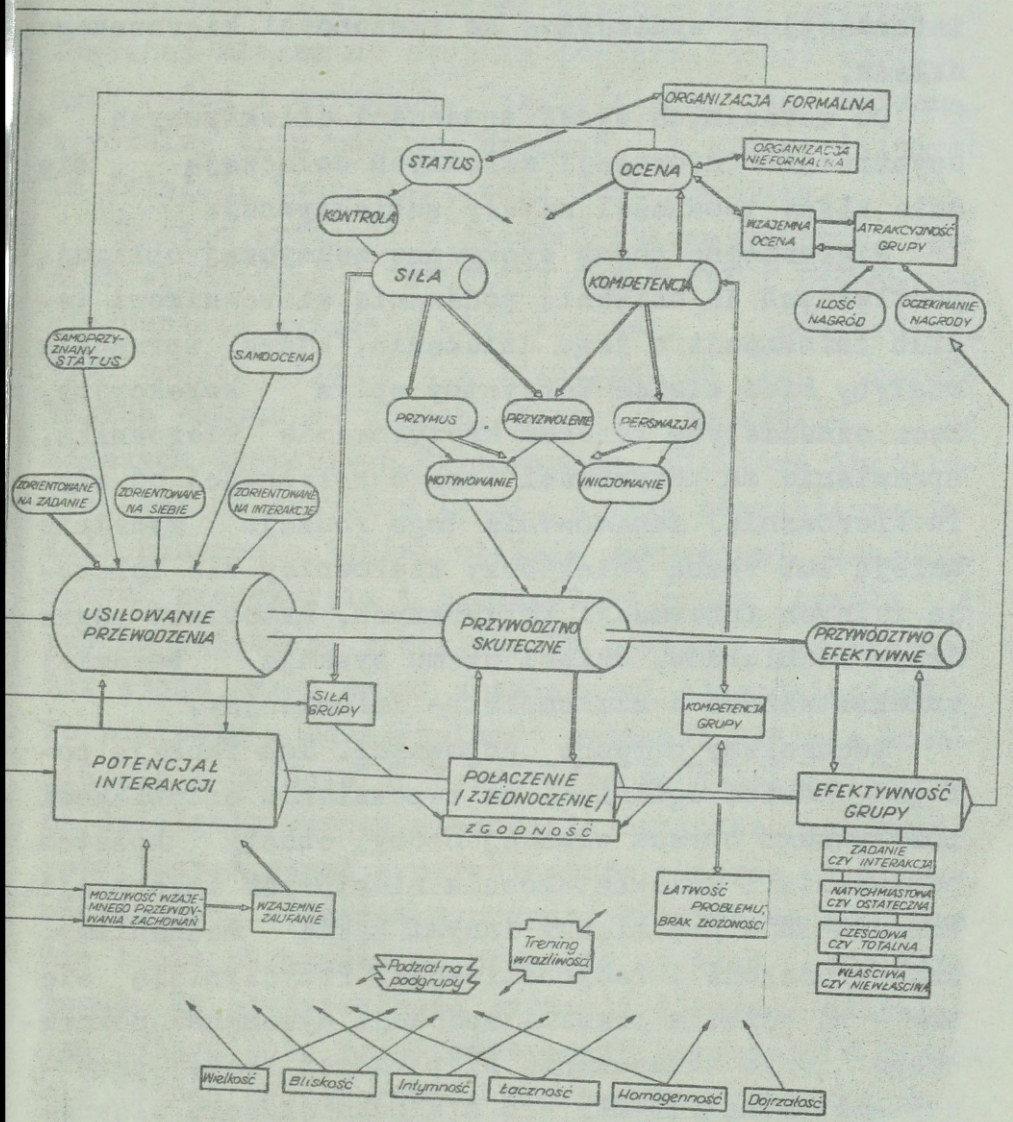
łej grupie. Model Bassa - jak to wynika z rysun - ku 1 - wskazuje więc, że pierwszym warunkiem uczenia się kierowania jest usiłowanie kierowania, drugim - rzeczywiste wywieranie wpływu na inne osoby, trzecim zaś - dawanie innym takich korzy - ści, by zechcieli oni poddawać się w przyszłości oddziaływaniom kierownika /przywódcy/ i wzmacniali tym samym jego dalsze próby przewodzenia.

Na efektywność kierowania wpływa bardzo wiele czynników. Na rysunku 1 pokazane są tylko niektóre z nich. Proces uczenia się kierowania jest więc szczególnie trudny. Niżej wymienimy najważniejsze grupy tych trudności.

2. Hamulec rozwoju kwalifikacji kierowniczych

2.1. Obiektywna i subiektywna bariera informa - cyjna

Podstawowym warunkiem uczenia się przez dzia - łanie jest uzyskiwanie odpowiedniej informacji zwrotnej, pozwalającej skorygować kolejne działa - nia na podstawie wyników działań poprzednich. Obiektywnym kryterium jakości kierowania jest rezultat uzyskany przez kierowaną grupę. Jednak rezultat ten zależy nie tylko od kierownika, lecz także od wielu innych czynników. Wpływ każdego z tych czynników trudno ocenić oddzielnie, a w dodatku niektóre decyzje kierownicze przynoszą sprawdzalne rezultaty po dłuższym okresie czasu /np. w przypadku decyzji kadrowych, inwestycyjnych itp./. Mamy tedy do czynienia z brakiem ścisłego sprzężenia



Rys.1. Niektóre determinanty kierowania efektywnego. /wg B.M.Bassa, Leadership, psychology, and organizational bahavior. New York 1960. Tłum. B.Czarniawska/.

zwrotnego między działaniem kierownika a uzyskiwanymi przezeń wynikami. Jest to obiektywna bariera informacyjna, wynikająca ze złożoności kierowanego układu.

Do wskazanych wyżej trudności obiektywnych w uzyskiwaniu informacji zwrotnych dołączają się dwie klasy trudności natury subiektywnej:

Nieformalne normy społeczne zazwyczaj obligują podwładnych do unikania podawania kierownikowi takich informacji o jego działaniu, które wprawdzie mogłyby mieć wielce korzystny wpływ korekcyjny, lecz oznaczałyby zarazem krytykowanie kierownika, sprawianie mu przykrości itp. W zależności od stylu kierowania, zahamowania tego rodzaju wydatnie maleją lub rosną /niektórzy kierownicy nie tolerują żadnych informacji krytycznych, natomiast nagradzają pochlebców, dzięki czemu zyskują bardziej zniekształcone i niekompletne informacje/.

Mechanizmy obronne osobowości. Ich funkcja polega - mówiąc ogólnie - na zapewnianiu człowiekowi pozytywnego obrazu własnej osoby, choćby kosztem odrzucenia i zniekształcenia niektórych informacji. Wchodzą tu w grę między innymi takie mechanizmy, jak: projekcja i racjonalizacja. Przyczyniają się one - na równi z prawami redukcji dysonansu poznawczego[2/] - do tłumaczenia niepowodzeń raczej przyczynami zewnętrznymi, niż niedoskonałością własnego działania. W efekcie niejeden kierownik nie dostrzega własnych błędów i przestaje się rozwijać.

2/ A. Malewski, O zastosowaniu teorii zachowania. Warszawa 1964.

2.2. Zmienności zadań i warunków działania

Szybkość i efektywność uczenia się zależy w znacznej mierze od stopnia powtarzalności określonych zadań i warunków. Uwzględniając tę zmienną, wyróżnimy trzy poziomy wymagań i odpowiadających im działań, które kierownik musi opanować.

Poziom sytuacji i działań stereotypowych /poziom elementarny/. Niektóre działania i stanowiska kierownicze wymagają wielokrotnego powtarzania tych samych czynności w identycznych lub prawie takich samych warunkach. Zachodzi to zwykle na niższych szczeblach zarządzania. Niektóre instytucje, jak na przykład banki, poczta charakteryzuje duże nasycenie takimi właśnie sytuacjami, uregulowanymi precyzyjnie i szczegółowo przez trwałe i rzadko zmieniane przepisy. Na poziomie tym kierownik staje przed dwoma znamiennymi udogodnieniami . Po pierwsze - powtarzalność sytuacji ułatwia uczenie się i dojście do perfekcji. Po drugie - sprawne działanie wymaga operowania ograniczonym zwykle repertuarem reguł w ograniczonym zbiorze dobrze określonych sytuacji typowych, łatwych do rozpoznania i nie narażających przez to na błąd pomylenia reguł. Ta powtarzalność sytuacji i reguł, ułatwiając osiągnięcie "rzemieślniczej" sprawności, utrudnia jednak dalszy rozwój kierownika przez usztywnienie jego zachowań. Istotną próbą zdolności kierowniczych są w tej sytuacji zadania charakterystyczne dla poziomu drugiego.

Poziom sytuacji i działań zindywidualizowanych

Trudniejsze wymagania stawiają kierownikowi sytuacje mało powtarzalne, a w dodatku takie, których każde powtórzenie nosi cechy indywidualne lub wymagające koniecznie ich uwzględnienia. Mała powtarzalność wybitnie utrudnia tu uczenie się, a zindywidualizowanie sytuacji wymaga giętkości postępowania. Giętkość ta może mieć za podstawę wypracowanie bogatego repertuaru stereotypów i umiejętne operowanie nimi stosownie do danej sytuacji. Ułatwianie polega na tym, że sytuacje są wprawdzie mało powtarzalne, lecz nie unikalne. W sytuacji unikalnej dotychczasowe stereotypy okazują się w ogóle nie przydatne, prowadzą do grubych, czasem nieodwracalnych, błędów z punktu widzenia instytucji lub kariery kierownika. Nie znaczy to, że błędy takie nie mogą być i nie są popełniane na poziomie działań zindywidualizowanych. Mamy tu do czynienia z sytuacjami, w których zastosowanie reguły ogólnej bez uwzględnienia cech indywidualnych może mieć dwojakie skutki:

a/ obniżenie sprawności działania, jednak w granicach istniejących tolerancji;

b/ obniżenie sprawności lub skuteczności działania w sposób wywołujący poważne reperkusje negatywne dla instytucji lub kariery danego kierownika. Czasem są to błędy nieodwracalne. Trudność działania kierownika w normalnych przypadkach polega na tym, że rozpoznanie, kiedy zajdzie skutek, /a/, kiedy zaś /b/, bywa kłopotliwe. Łatwo wtedy

o błąd działania nadmiernie szablonowego. Inny groźny błąd na tym poziomie wymagań polega na myleniu reguł w wyniku wadliwej diagnozy sytuacji działania. Dlatego kierownik efektywny musi umieć dostrzegać różnice w sytuacjach na pierwszy rzut oka identycznych i istotne podobieństwa w sytuacjach pozornie całkiem nowych.

Sytuacje zindywidualizowane są dobrą próbą, a zarazem szkołą autentycznych zdolności kierowniczych. Wymagają one bowiem giętkości, bez której pierwszy awans kończy się zwykle klęską.

Poziom sytuacji i działań unikalnych

Odnosi się on do sytuacji niepowtarzalnych, nietypowych, wyjątkowych[3/], tzn. takich, dla których nie wypracowano jeszcze reguł postępowania. W grę wchodzą tu zarówno sytuacje błahe, jak i kluczowe. W tym ostatnim wypadku kierownik, który pierwszy postawił właściwą diagnozę sytuacji lub porzucił próby rozwiązania jej przez sięgnięcie do któregoś z wypróbowanych stereotypów, przejawia zdolność działania twórczego i nieraz odnosi duży sukces. Niezorientowanie się w unikalności sytuacji było kresem wielu karier na odcinku działalności politycznej i wojskowej, administracyjnej itp. Sytuacje te są szansą dla działaczy przedsiębiorczych i postrachem dla kierowników nastawionych defensywnie. Sytuacje unikalne to najwyższy sprawdzian zdolno -

3/ Do sytuacji tych włączymy też, jako zbliżone, takie, których powtarzalność jest wyjątkowo mała, jeśli w związku z tym nie mają one wypracowanej i nauczanej procedury rozwiązywania.

ści i kwalifikacji kierowniczych.

Te trzy wyróżnione poziomy sytuacji i działań kierowniczych można oczywiście podzielić na bardziej szczegółowe podtypy. Nie to jest wszakże w tym miejscu istotne. Ważne jest, że w każdej pracy kierowniczej mogą występować sytuacje należące do wszystkich poziomów. Poszczególne stanowiska kierownicze bardzo się różnią proporcją sytuacji każdego z trzech wyróżnionych typów. Zwykle w miarę przesuwania się w górę hierarchii kierowniczej rośnie liczba i waga sytuacji zindywidualizowanych oraz unikalnych.

Zaproponowana wyżej klasyfikacja poziomów sytuacji i działań kierowniczych pozwala sformułować następujące tezy:

1/ Najmniej istotne sprawności kierownicze mają uprzywilejowane warunki rozwoju. Dotyczą one bowiem czynności wysoce powtarzalnych, a przez to łatwych do opanowania.

2/ Najbardziej ważkie przymioty kierownicze mają najbardziej niedogodne warunki rozwoju. Uczenie odbywa się bowiem w toku autentycznego działania, zaś jego podstawą są sytuacje o małej powtarzalności. Takie lub inne zachowanie się w tych sytuacjach jest nie tylko okazją do uczenia się na sukcesach lub błędach, lecz nieraz stanowi także punkt zwrotny w karierze kierownika. Prawo do błędu jest zwykle warunkiem uczenia się. Warunek ten przestaje istnieć, gdy popełniony błąd zamyka dalszą okazję do nauki. Oznacza to nie tylko ostrą selekcję adeptów sztuki kierowania, lecz także sty-

mulację realistycznej niechęci do podejmowania ryzyka oraz niebezpieczną zachętę do polegania głównie na działaniach dawniej wypróbowanych, które w razie niepowodzenia ułatwiają szukanie usprawiedliwień.

3, Problematyka zdolności kierowniczych

Uczenie się kierowania jest szczególnie trudne, tym bardziej że jest bardzo mało wspomagane specjalnymi zabiegami kształcącymi. Powstaje w związku z tym pytanie: jak można wytłumaczyć niejednakowe postępy poszczególnych osób w tej nauce?
Z przedstawionego uprzednio modelu Bassa wynika, że wiele zależy od korzystnego splotu warunków zewnętrznych i podmiotowych. Jeżeli praktykowane od dziecka "usiłowanie przewodzenia" przynosi powodzenie, tendencja do przewodzenia zostaje wzmocniona i wówczas osobnik podejmuje nowe próby kierowania i zyskuje dalsze doświadczenie. Czy tylko doświadczenie? Czy nie następuje tu także rozwój zdolności kierowniczych?

Zagadnieniem równie istotnym co trudnym jest określenie pojęcia zdolności kierowniczych, które jest dotąd niejasne. Od czasu opublikowania znanego artykułu R.M. Stogdilla, wykazującego jałowość pierwszego etapu pracy nad wykryciem zdolności kierowniczych, niewiele się w tej dziedzinie zmieniło[4/]. Ostatnie dziesięciolecia przyniosły największy po-

4/ R.M. Stogdill, Personal factors associated wiht leadership. A survey of the literature. Journal of Psychology 1948, s. 25.

stęp w poznaniu sytuacyjnych uwarunkowań z zakresu zasad efektywnego kierowania. Znajomość tych uwarunkowań pozwala uwolnić się od przesadnych oczekiwań związanych z badaniem i poznaniem uzdolnień kierowniczych, lecz nie upoważnia do bagatelizowania problemu zdolności. Jednakże postępy badań w tej dziedzinie są nader powolne, a ich autorzy niedostatecznie się liczą z osiągnięciami sytuacyjnej teorii kierowania. Świadczą o tym dwie wydane ostatnio monografie z tego zakresu, które zrelacjonujemy tu pokrótce dla zorientowania czytelnika w omawianej materii:

1/ "Explorations in managerial talent" E.E. Ghiselli'ego[5].

2/ "Organizatorskije sposobnosti i ich razwitije", D.J. Umanskiego[6].

Najbardziej uderzającą cechą i efektem badań Ghiselli'ego, przeprowadzonych w przemyśle, jest wypracowanie niezwykle prostego i wygodnego narzędzia pomiaru zdolności kierowniczych. Jest nim krótki kwestionariusz, złożony z 64 pytań zamkniętych /załącznik 1/. Podstawowe wyniki autora sprowadzają się do stwierdzenia, że na talent kierowniczy składają się następujące cechy przedstawione w kolejności ich znaczenia:

5/ "Badania nad talentem kierowniczym". Wydane w roku 1971 w Pacific Palisades, Cal.

6/ "Zdolności organizacyjne i ich rozwój". W. Kurskij gosudarstwiennyj piedagogiczeskij institut. Uczonyje zapiski. Kursk 1967, wypusk 21.

- zdolność nadzorowania /kierowania/;
- inteligencja;
- potrzeba samourzeczywistnienia;
- pewność siebie;
- zdecydowanie;
- niski poziom potrzeby bezpieczeństwa;
- małe poczucie więzi z pracownikami;
- inicjatywa.

W spisie tym najbardziej interesująca jest oczywiście zdolność nadzorowania. Jej korelacje z sukcesami zbadanych przez autora kierowników wy - nosi 0,46. Niestety, owa "zdolność nadzorowania"to nazwa zbiorcza, której autor nie potrafi wyjaśnić bez uciekania się do tautologii lub pojęć niejas - nych /chodzi tu o sprawne organizowanie pracy i pobudzanie pracowników do działań skierowanych na osiągnięcie wspólnego celu. Rozprawa Ghiselli´ ego nie przynosi zadowalającej charakterystyki psychologicznej wymienionej zdolności. Nie wyjaśnia też tej genezy.

Umański, pionier i główny przedstawiciel ra - dzieckiej psychologii kierownictwa, badał przywódców grup uczniowskich i aktywistów organizacji młodzieżowych, a także majstrów fabrycznych. Nawiązując do teorii F. Fiedlera[7/] wypada stwierdzić,że były to najczęściej osoby wykonujący zadania o słabo określonej strukturze i małej wiedzy nadanej. W takich okolicznościach powodzenie organizatora

7/ F. Diedler, A. Theory of leadeship effective - ness. New York 1967.

zależy przede wszystkim od zyskania sobie autorytetu osobistego i utrzymywania dobrych stosunków z grupą. Wyniki badań L.I. Umanskiego potwierdzają to przypuszczenie, wskazując, że badani przez niego uzdolnieni organizatorzy posiadali niektóre cechy wspólne, określone przez autora jako zdolności organizacyjne. Każdą z nich zaobserwowano przynajmniej u 90% zdolnych organizatorów.

Pierwsza cecha jest psychologiczne ukierunkowanie umysłu, pozwalające najbardziej wszechstronnie i głęboko poznawać psychikę innych ludzi.

Druga cecha jest praktyczna inteligencja psychologiczna, przejawiająca się w wykorzystywaniu właściwości psychologicznych jednostek stosownie do wymagań działalności praktycznej. Jest to więc zdolność czynienia optymalnego użytku z możliwości każdego człowieka, zdolność uwzględniania jego cech indywidualnych w interesie zespołowej realizacji przyjętych zadań.

Trzecia cecha jest takt psychologiczny jako poczucie miary w obcowaniu z ludźmi, wyrażający się między innymi w uwzględnianiu w toku współdziałania ich aktualnego stanu psychicznego i cech indywidualnych.

Wymienione trzy cechy są ze sobą ściśle powiązane. Pierwsza z nich - jak wskazuje Umanski - jest podstawą dwóch następnych. Cechy te autor obejmuje wspólnym mianem "zmysłu organizacyjnego". A więc pierwszą grupą specyficznych zdolności organizacyjnych jest zmysł organizacyjny.

Jako czwartą cechę Umanski wymienia energię

społeczną, przez którą rozumie się zdolność aktywizacji innych ludzi i pobudzania ich energii.

Zdolnych organizatorów cechuje ponadto:

- stawianie ludziom wysokich wymagań;
- krytycyzm, wyrażający się w dostrzeganiu i komunikowaniu o brakach w ich postępowaniu;
- skłonność do pracy organizacyjnej i znajdowanie w niej zadowolenia.

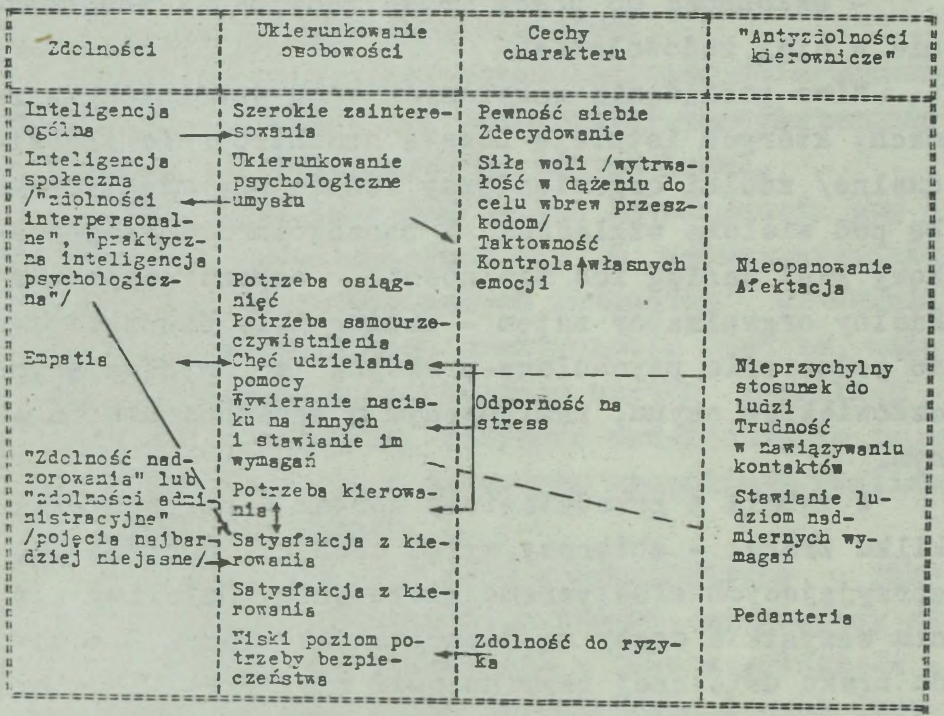
Mimo posiadania wskazanych cech wspólnych /w ramach, których istnieje bogate zróżnicowanie indywidualne/ zdolni organizatorzy różnią się między sobą pod wieloma względami. W szczególności niejednakowy jest zasięg ich zdolności organizacyjnych. Zdolny organizator zatem - według L.I. Umanskiego- to połączenie psychologa-praktyka z wymagającym człowiekiem czynu, zamiłowanym w przewodzeniu in - nym.

W tabeli 1 przedstawiony został - na podstawie kilku źródeł - zbiorczy wykaz cech osobowości, sprzyjających efektywnemu kierowaniu. Dzielimy w nim wszystkie cechy na 3 podstawowe klasy. Z powodu braku ustalonej terminologii niektóre cechy różnią się między sobą bardziej nazwą niż treścią. Jak wynika z teorii sytuacyjnej, nie każdy skute - czny kierownik musi posiadać wszystkie wymienione cechy. Podobnie rola każdej z nich zmienia się zależnie od wielu okoliczności. Jednak przedstawione cechy wydają się w sumie komponentami wszechstronnego talentu kierowniczego i ułatwiają diagnozę osiągnięć i niepowodzeń, a także prognozę sukcesów w kierowaniu.

Cechy osobowości sprzyjające sukcesom kierowniczym[8/].

TABELA 1

Strzałkami zaznaczono niektóre powiązania między cechami



8/ Na podstawie następujących źródeł: E. Chiselli, opus cit; L. Umanski, opus cit; J. Livingston: opus cit; L. Joyce, The search for leaders. Personnel Journal 1970, 49 /4/; H. Koontz, C O Donnel, Zasady zarządzania, Warszawa 1969; R. Wunderer, Bestimmungsgrunde für den Erfolg von Fuhrungskraften. Personal 1971 /7/ - Patrz też: Organizacja i Kierownictwo 1972 /3/.

4. Relatywizm kwalifikacji kierowniczych

Rozbieżności wyników uzyskanych przez dwóch cytowanych wyżej badaczy w zakresie oceny zdolności kierowniczych nie są wyjątkiem, lecz zjawiskiem w tej dziedzinie typowym. Odzwierciedla ono relatywizm kwalifikacji kierowniczych. Poszczególne typy sytuacji kierowniczych wymagają niejednakowych zdolności lub nadają inną wagę poszczególnym cechom osobowym i umiejętnościom. Relatywizm ten nie przekreśla znaczenia właściwości psychologicznych kierownika, lecz każe je rozpatrywać na tle wiedzy o wymaganiach w poszczególnych warunkach działalności i efektywności kierowniczej. Do poznania tych warunków przyczynił się szczególnie F. Fiedler[9/]. Wyniki jego eksperymentów wskazują na specjalnie istotną rolę trzech warunków, do których należą:

- stosunki między kierownikiem a członkami grupy;
- struktura zadania;
- władza kierownika.

Stosunki między kierownikiem a członkami grupy

Stosunki te zależą od tego, czy grupa ma dodatni czy ujemny stosunek emocjonalny do kierownika, czy jest wobec niego lojalna, czy kierownik ma autorytet osobisty. Jeśli kierownikowi brak autorytetu i jest nie lubiany przez swych podwładnych, mamy do czynienia z niekorzystnym układem jednego

9/ Opus cit.

z podstawowych warunków, wywierających wpływ na przebieg i rezultaty działalności kierowniczej. Jest to zdaniem F. Fiedlera warunek najważniejszy.

Struktura zadania

Praca kierownicza polega na zapewnieniu zespołowej realizacji różnych zadań. Zadanie może posiadać dobrze, jasno i precyzyjnie określoną strukturę lub mieć strukturę nieokreśloną /określoną słabo, mgliście/. Dobrze określoną strukturę posiada np. zadanie brygady budowlanej, mającej według rysunków projektu wznieść fundament domu. Bowiem dokładnie wiadomo, jaki ma być wynik pracy, jak go osiągnąć i ocenić. Przykładem zadań o nieokreślonej /słabo określonej/ strukturze jest praca nad dokonaniem wynalazku lub odkrycia naukowego albo praca wychowawcza. Kierowanie pracą grupy wykonującej zadania o słabo określonej strukturze jest dla kierownika bez porównania trudniejsze.

Władza kierownika

Władza kierownika wyraża się w oparciu ze strony zwierzchników, możliwości udzielania nagród i kar pieniężnych, wpływie na awansowanie i zwalnianie pracowników. W tym znaczeniu władza takiego mistrza, który w poważnym stopniu decyduje o premiach i zmianach zaszeregowania pracowników robotników, jest silniejsza od władzy mistrza, który w sprawach tych nie może decydować. Chodzi tu o władzę niezależną od osobistych stosunków kierownika z grupą. Kierownik nie lubiany przez grupę i nie

posiadający autorytetu osobistego może mieć dużą lub małą władzę, nadaną przez instytucję.

Wyniki badań Fiedlera pozwalają przewidywać, w jakich warunkach jaki styl przynosi lepsza realizacja zadań stojących przed grupą. Okazało się, że kierownicy mający tendencje do działania autokratycznego odnoszą sukcesy w dwóch przeciwstawnych typach sytuacji, a mianowicie wtedy, gdy warunki ich działania są albo korzystne, albo wyraźnie niekorzystne.

Wypadek pierwszy zachodzi wtedy, gdy kierownik ma w grupie autorytet osobisty, dużą władzę nadaną z zewnątrz i gdy struktura realizowanych zadań jest jasna. Warto zwrócić uwagę, że w takiej sytuacji kierownik posiadając autorytet osobisty nie musi zabiegać o względy podwładnych, mające sprzyjać ich chęci do pracy, tym bardziej, że dysponuje on możliwością stosowania kar i nagród w wyniku nadania mu przez instytucję realnej i silnej władzy. Ponadto jasność struktury zadania nie stwarza potrzeby dyskusji i wspólnego poszukiwania rozwiązań, co jest - jak wiemy - mocną stroną demokratycznego /konsultatywnego/ stylu kierowania.

Wypadek drugi jest to taki układ warunków, w którym np. kierownik ma niewielki autorytet osobisty i małą władzę. Dopiero ostre, energiczne żądanie spełniania wydawanych poleceń może się okazać wyjściem prowadzącym do realizacji zadań.

Natomiast demokratyczny /konsultatywny/ styl kierowania najlepiej przyczyniał się w badanych przez F. Fiedlera grupach do uzyskiwania dobrych

wyników w realizacji zadań wtedy, gdy warunki kierownika były umiarkowanie dobre. Na przykład gdy miał on autorytet osobisty, lecz małą władzę nadaną i zadanie o niejasnej strukturze. Taki układ warunków obserwuje się nieraz w zespołach racjonalizatorskich, badawczych czy artystycznych.

Jak więc widzimy, powodzenie w pracy kierowniczej zależy nie tylko od tego, jaki jest kierownik. W poszczególnych wypadkach musi on spełniać nie - jednakowe wymagania, zależnie od struktury zadań i wielu innych czynników. Znając te zmienne wymagania zyskujemy cenną pomoc w trafnym obsadzaniu stanowisk w warunkach chronicznego braku /i to na całym świecie/ "idealnych" kandydatów, zdolnych sprostać wszystkim możliwym wymaganiom.

Wiedza o zmienności wymagań działalności kie - rowniczej, z jednej strony, umożliwia przewidywa - nie sukcesu osób o ograniczonym zasięgu zdolności /cytowany wyżej L. Umanski mówi tu o kierowniczych zdolnościach gatunkowych, w odróżnieniu od ogól - nych/, z drugiej zaś - ułatwia kształcenie kierowników wszechstronnych.

Nawiązując do często cytowanej terminologii Mc Gregora powiemy, że niektórzy kierownicy potrafią stosować w praktyce wyłącznie teorię X, która postuluje twarde zarządzanie autokratyczne, inni zaś - rekomendowaną przez wymienionego autora teorię Y[10/], inspirującą przywództwo permisywne.

10/ D.V. Mc Gregor, The human side of enterprise. New York 1960. Patrz też F. Kowalewski, Przełożony - podwładny. Warszawa 1970.

Jedni i drudzy są jednostronni, albowiem kierownik znakomicie przygotowany do swej roli i zdolny do awansu powinien stosować zaproponowaną przez D.J. Lawlessa "teorię Z"[11]. Teoria ta odrzuca wszelkie metody i style "absolutne", ponadczasowe. Nakazuje wybierać za każdym razem taki sposób postępowania, który najlepiej odpowiada wymaganiom i cechom indywidualnym danej organizacji, grupy lub jednostki w danych warunkach. Jest to ideał trudny do osiągnięcia. Inspiruje on jednak sformułowanie przedstawionej niżej propozycji, która jest głównym postulatem autora niniejszego opracowania na temat postawionego na wstępie problemu. /Jak można potęgować i przyśpieszać rozwój kwalifikacji kierowniczych jednostki?/.

5. Podstawy przyśpieszania rozwoju kierownika

5.1. Potrzeby nowych poszukiwań. Amplikator rozwoju kierownika

Do niedawna wśród specjalistów istniało powszechne przekonanie, że znaleziony został znakomity sposób skrócenia i radykalnego ulepszania tradycyjnej drogi rozwoju kierownika, polegającej na długotrwałej i celowo planowanej praktyce kierowniczej na różnych stanowiskach. Sposobem tym miały być studia akademickie w zakresie zarządzania /podstawowe lub podyplomowe, dzienne lub wieczoro-

11/ D.J. Lawless, Effective management. Social psychological approach. Englewood Cliffs, N.J., 1972.

we, itp./, zwłaszcza zaś krótkie, które posługują się głównie metodami aktywizującymi i symulacyjnymi. Studia tego rodzaju - najbardziej rozbudowane w USA - zaczyna się obecnie oceniać coraz bardziej sceptycznie. Okazało się bowiem, że absolwenci uniwersyteckich wydziałów administracji i zarządzania nie uzyskują w pracy wyników należycie korelujących z ich postępami na uczelni[12/]. W auditorium uczy się ich rozwiązywania podsuniętych problemów na płaszczyźnie czysto intelektualnej, podczas gdy w praktyce decyduje zdolność dostrzegania problemów, zdolność radzenia sobie z paraliżującymi działanie emocjami, podejmowania odpowiedzialności itp. Jednym słowem wytrawni znawcy nauki zarządzania niewiele potrafią dać studentom zarówno w dziedzinie emocjonalnego i charakterologicznego przygotowania do pracy kierowniczej, jak i w sferze zdolności szybkiego uczenia się przez praktykę. Na czym polega ich podstawowy błąd? Na pytanie to udzielimy odpowiedzi w trakcie dalszych rozważań.

Kształceniem kierowników zajmują się głównie fachowcy wyspecjalizowani w optymalizacji decyzji przedmiotowych i organizacji współdziałania. Dlatego siłą rzeczy traktują oni kierownika jako "regulator układu zewnętrznego" i starają się usprawnić jego zewnętrzną aktywność regulacyjną przez nasycenie go nową wiedzą i ćwiczenie w rozwiązywa-

12/ Patrz J.S. Livingston, Myth of the well-educadet manager. Harvard Business Review, styczeń-luty 1971. Za: Biuletyn Ekonomiczny PAP 1971/70

niu problemów. Nie będąc psychologami /lub angażując psychologów jedynie do nauczania psychologii jako przedmiotu pomocniczego/ igerują oni fakt, że kierownik jako "regulator" podlega własnym prawom rozwoju, i że nasycenie go wiedzą o oddziaływaniu na otoczenie nie jest równoznaczne z optymalnym przyspieszeniem rozwoju jego kwalifikacji kierowniczych. Albowiem istotnym, niedocenianym elementem tych kwalifikacji jest wewnętrzny amplifikator rozwoju. Rozumiemy przezeń system specjalnych czynności i nastawień /wymagających z reguły odrębnego i zaniedbywanego kształcenia/,które przyspieszają rozwój kierownika między innymi przez zwiększenie stopnia wykorzystania wszystkich doświadczeń w kierowaniu. Podstawą amplifikatora wewnętrznego jest dający się przy odpowiednich zabiegach dydaktycznych znakomicie wykształcić /najlepiej od dziecka/ system metaczynności. Przez metaczynność - rozumiem specjalną klasę czynności, których celem jest badanie, programowanie i doskonalenie innych czynności[13/]. Wykaz metaczynności /nie zaadaptowany jeszcze w pełni do potrzeb tematu niniejszych rozważań/ zawiera tabela 2. Jej lektura daje - jak sądzimy - dostateczne wyobrażenie o tym, jak może wyglądać czynnościowy,"wewnętrzny" amplifikator rozwoju kierownika.

13/ Patrz: Z. Pietrasiński, Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia, Artykuł oddany do druku w pracy zbiorowej pod tytułem "Studia nad teorią czynności ludzkich" pod redakcją J. Reykowskiego.

Wykaz metaczynności

TABELA 2

Przedmiot metaczynności	
Badanie czynności i działalności	Programowanie oraz usprawnianie czynności i działalności
- Diagnoza typu czynności /działalności/ i warunków jej wykonania. - Prognoza efektów kształcących czynności /działalności/. - Ocena czynności /działalności/ i jej skutków, wykraczająca poza potrzeby regulacji doraźnej. - Diagnoza własnego wpływu na układ kierowany. - Recepcja, wytwarzanie i gromadzenie informacji o alternatywnych strukturach czynności /działalności/.	- Wybór ścieżki preparacyjnej. - Planowanie nowej czynności /działalności/ realizacyjnej lub kształcącej. - Obmyślanie ulepszeń czynności. - Eksperymentowanie i wdrażanie ulepszeń czynności /działalności/. - Tworzenie zasad i technik badania oraz usprawniania czynności.

Do czynności nazywanych metaczynnościami włączymy m.in. rejestrację informacji o takich momentach przebiegu wykonywanej aktywności kierowniczej[14/], które pozwolą później ustalić najważniejsze uwarunkowania błędów i osiągnięć, wskazać na

14/ Mogą one np. dotyczyć motywów i podstaw podjęcia takiej lub innej decyzji itp. informacji, których nie da się później odtworzyć na podstawie wyniku końcowego.

kolejne zadania w dziedzinie samodoskonalenia itp. Obserwując managerskie gry kierownicze łatwo się przekonać, że ich uczestnicy koncentrują się wyłącznie na rzeczowym wyniku gry, a instruktorzy komentują w podsumowaniu tylko zewnętrzne aspekty kolejnych etapów gry. W ten sposób dostarczając okazji do mangerskich ćwiczeń decyzyjnych nie udziela się studentom pomocy w osiągnięciu czegoś więcej niż uruchomienie dotychczasowego repertuaru nastawień i czynności, bardzo niekompletnego z punktu widzenia zdolności uczenia się poprzez praktykę. J. Stevens określa wskazane tu niedostatki w sposób bardzo radykalny jako powszechne, pisząc: "/.../ obserwacja wyników jest najsłabszym ogniwem cyklu /uczenia się - przyp. Z.P./ zarówno dla jednostek, jak i organizacji"[15/].

Powiemy wówczas, że istnieją dwie klasy amplifikatorów rozwoju kierowania: amplifikatory zewnętrzne i wewnętrzne.

Do pierwszych zaliczymy całą obiektywną wiedzę o kierowaniu i wszystkie osoby, a także aparaty, zdolne wzbogacać wiedzę kierownika i korygować jego zachowanie.

Amplifikatorem zewnętrznym jest zarówno zespół komentujący wyniki przeprowadzonego przez danego kierownika /dowódcę/ działania, jak i jego indywidualny konsultant /rola mało popularna, nie doceniana/, a także odpowiednio zaprogramowany komputer, bank informacji i inne środki techniczne. Po-

15/ J. Stevens, Szkolenie menadżerów. Więź, 1971, nr 3, s. 24.

stęp w dziedzinie wykorzystania tych środków polegać musi nie tyle na nowych wynalazkach, co na większym, bardziej codziennym ich wykorzystaniu na użytek korygowania sposobu spełnienia ról kierowniczych i to wówczas, kiedy kształtują się osobowościowe komponenty kwalifikacji kierowniczych, mało już podatne na formowanie w wieku dojrzałym.

Do drugiej klasy amplifikatorów zaliczymy:

a/ najszerzej rozumiane zdolności;

b/ system czynności specjalnie sprzyjających samorozwojowi, które nazwane zostały wyżej meta - czynnościami.

Niżej interesować nas będzie głównie amplifikator wewnętrzny jako układ podlegający kształceniu i mogący wywierać zwrotnie wpływ na rozwój zdolności. Nazwiemy go czynnościowym amplifikatorem wewnętrznym rozwoju kierownika.

5.2. Modele uczenia się kierowania amplifikatorami

Całą skomplikowaną działalność samodzielną kierownika /podobnie jak i nie kierownika/ wolno sprowadzać do schematu:

Diagnoza sytuacji ——→ Wybór działania ——→ Działanie ——→ Ocena.

Można powiedzieć, że dwie najważniejsze czynności kierownicze /notabene ignorowane przez większość tradycyjnych autorytetów/, to diagnoza sytuacji[16/] i wybór odpowiedniego działania kierowniczego. Tym dwóm czynnościom służy lub powinna służyć

16/ Do której włączymy też analizę lub sformułowanie celu.

cała niemal wiedza o kierowaniu. Doskonalenie się w tych dwóch czynnościach jest - jak sądzimy - podstawą rozwoju klasyfikacji kierowniczych.

W poszczególnych sytuacjach zadaniowych, poznanych i realizowanych w praktyce /która jest, jak dotąd, głównym źródłem kwalifikacji kierowniczych/, cztery wyróżnione wyżej ogniwa pełnej czynności kierowniczej przekształcają się /gdy sytuacje są powtarzalne/ w łańcuchy reakcji stereotypowych, wykonywanych bezrefleksyjnie i nie podlegających istotnemu doskonaleniu w miarę powtarzania. Ponieważ podstawowym mechanizmem uczenia się kierowania jest transfer wprawy[17/], w razie wyłonienia się nowej sytuacji podmiot z lepszym lub gorszym skutkiem przenosi na nią któryś z dotychczasowych sposobów postępowania, a gdy dozna niepowodzenia - wycofuje się lub szuka nowych rozwiązań.

Z uwagi na brak jednoznacznego sprzężenia działania kierownika z rezultatem końcowym istnieje zwykle duża tolerancja dla reakcji odbiegających od optimum. Istnienie tej tolerancji stanowi jeden z głównych hamulców rozwoju kwalifikacji kierowniczych. Rola amplifikatorów rozwoju kierownika polega m.in. na zapobieganiu zanikowi procesu uczenia się i ułatwianiu dopływu informacji doskonalących wszystkie fazy działania. Przebieg wykonania podstawowych czynności z amplifikatorem i bez niego przedstawia tabela 3.

17/ Patrz: B.M. Bass, opus cit.

TABELA 3

Czynność podstawowa	Przebieg zrutynizowany	Przebieg pod działaniem wewnętrznego i zewnętrznego amplifikatora rozwoju
Diagnoza sytuacji działania	Uproszczona	Pogłębiona, połączona z przyswajaniem nowych narzędzi diagnozy
Wybór działania	Stereotypowy repertuar zamknięty	Wybór odroczony. Poszukiwanie nowych alternatyw w magazynie pamięci i drogą regenerowania. Wzrost zasobu działań zindywidualizowanych
Przebieg działania	Szablonowy, obciążony utrwalonymi mankamentami	Nadal korygowany w kierunku wyższego standardu wykonania
Ocena	Skoncentrowana na wyniku końcowym	Obejmuje zarówno wynik, jak i wszystkie szczegóły procesu, mogące ułatwić dalszy rozwój

Przekonująca wydaje się hipoteza /godna przełożenia na język szczegółowych i zweryfikowanych empirycznie zaleceń metodycznych/, że kierownik działający według wzoru zarysowanego w kolumnie B tabeli 3 rozwija się szybciej i osiąga wyższy pułap kwalifikacji.

W tym miejscu nie będziemy się zajmować szczegółami konstrukcji amplifikatorów rozwoju kierow -

nika oraz ich współdziałaniem. Ograniczymy się do wskazania podstawowego zalecenia na temat udziału doskonalonego kierownika w tym procesie.

Z. Pietrasiński wprowadził pojęcie płodnej i jałowej samodzielności w procesie rozwiązywania problemów[18]. Wydaje się, że wśród zadań należą - cych do grupy samodzielności płodnej należy wymienić na pierwszym miejscu:

- projektowanie przez początkującego kierownika układu CAW /czynnościowego amplifikatora wewnętrznego rozwoju kwalifikacji kierowniczych/;
- projektowanie na użytek własnego rozwoju amplifikatora zewnętrznego oraz sposobu współdziałania z nim w warunkach zarówno szkolenia, jak i autentycznej praktyki.

Wykonanie tych zadań najpierw samodzielnie, a dopiero później pod fachowym, wzbogającym przewodnictwem specjalistów, jest najlepszym sposobem zmaksymalizowania prawdopodobieństwa, że dany kierownik będzie korzystał z tych amplifikatorów w swej codziennej działalności praktycznej.

Szczegółowe omówienie i zaprojektowanie wewnętrznych i zewnętrznych amplifikatorów rozwoju kierownika wykracza poza ramy wyznaczone niniejszej pracy. Nawiązanie do bogatych tradycji szkolenia dowódców wojskowych powinno ułatwić nie tylko projektowanie amplifikatorów najbardziej nowoczesnych /wykorzystywanych dziś szczególnie gorliwie w treningu sportowców wyczynowych/, lecz także znale -

18/ Opus cit.

zienie dla ich stosowania na odpowiednią skalę.

x x

x

Główna idea niniejszego opracowania sprowadza się do upatrywania niezmiernie ważnego narzędzia rozwoju i samorozwoju kwalifikacji kierownika we wpajaniu mu systemu metaczynności, składających się na układ nazwany wewnętrznym czynnościowym amplifikatorem rozwoju kierownika. Idea tego układu i jego współdziałania z niezastąpionymi i podlegającymi także doskonaleniu amplifikatorami zewnętrznymi wymaga szczegółowego opracowania i wielu badań empirycznych natury podstawowej oraz wdrożeniowej. Jest to sprawa przyszłości. W tym miejscu wypada tylko stwierdzić, że idea ta ma ścisłe powiązania z najlepszymi tradycjami szkolenia dowódców. Charakterystyczne dla wszystkich armii i uprawiane od wieków szczegółowe analizy minionych działań są przykładem doceniania i kultywowania niektórych ważnych metaczynności. Wojsko i dziś przewyższa tu praktykę cywilną. Rzecz jednak w tym, by nawiązując do wskazanych tradycji iść jeszcze dalej. Nasuwa się tu m.in. postulat opracowania arcynowoczesnego systemu kształcenia metaczynności już od dziecka i włączenia go do programów szkolnych /nie w postaci nowego przedmiotu, lecz nowych zadań i treści w ramach wszystkich przedmiotów/. Udział armii w przygotowaniu takiego systemu byłby szczególnie istotnym wkładem w polepszenie jakości

całej edukacji narodowej, dyskontowanym z chwilą przyjmowania młodzieży do szkół i akademii wojskowych. Oczywiście w obecnym klimacie, dla oświaty wybitnie korzystnym, udział taki nie jest koniecznością, a tylko godną uwagi, obiecującą dla wszystkich zainteresowanych szansą.

C Z Ę Ś Ć D R U G A

NIEKTÓRE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA KADR DOWÓDCZO - SZTABOWYCH

Płk doc. dr Jan T. GĘSEK
Akademia Sztabu Generalnego WP
im. gen. broni K. Świerczewskiego

REWOLUCJA NAUKOWO-TECHNICZNA A SPOŁECZNO-POLITYCZNE ORAZ FACHOWO-WOJSKOWE KWALIFIKACJE DOWÓDCY I OFICERA SZTABU

Implikacje rewolucji naukowo-technicznej są istotne dla koncepcji kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr każdego zawodu. Są one szczególnie ważne dla procesu kształcenia i doskonalenia kadr w tych zawodach, które są ściśle związane z nauką i techniką, a więc także kadr dowódczych i sztabowych.

Współczesne wojsko zalicza się do instytucji społecznych, szczególnie wrażliwych na oddziaływanie rewolucji naukowo-technicznej niezależnie od różnic w treści znaczeniowej nadawanej temu poję -

ciu. Dla funkcjonowania wojska bowiem znaczenie mają takie zjawiska - w których zresztą niektórzy autorzy upatrują istotę tej rewolucji - jak np.: a/ przewrót w informatyce, polegający na radykal - nym przyspieszonym obiegu informacji w wyniku co- raz wyższego stopnia skomputeryzowania rozmaitych dziedzin życia społecznego[1]; b/ wprzęgnięcie do produkcji nauki jako "bezpośredniej siły wytwór - czej" i wynikające stąd następstwa, polegające na powszechnej przemianie sił wytwórczych, a zatem również zmiany sytuacji człowieka[2].

Każda rewolucja - jako kategoria naukowa - oznacza zmianę jakościową[3]. W przypadku rewolucji naukowo-technicznej "jest to zmiana o charakterze ilościowym, nie naruszająca w zasadzie ogólnych prawidłowości rozwoju. Jednakże tak gwałtowna zmia- na ilościowa niesie w sobie rewolucjonizującą zmia- nę jakościową"[4].

1/ Poglądy reprezentowane głównie przez niektórych autorów niemarksistowskich.

2/ Rodowan Richta i in., Cywilizacja na rozdrożu , Warszawa 1971, s. 30-32.

3/ Por. Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1967, t. 9, s. 808-809. Przymiotnik "naukowo - techniczna" odróżnia ten termin od socjalisty - cznej kategorii "rewolucja społeczna",por. J.Ła- dosz,Rewolucja jako prawidłowość procesu histo- rycznego, "Ideologia i polityka", nr 4, 1973.

4/ J. Wiatr, Rewolucja naukowo-techniczna a kieru- nki rozwoju politycznego Polski Ludowej, Rocz - nik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedago - gicznej w Rzeszowie, nr 1/12, 1970.

Wedle marksistowskiego pojmowania rewolucja naukowo-techniczna stanowi kompleks jakościowo nowych - w porównaniu do rewolucji przemysłowej z XIX wieku - powszechnych zmian w siłach wytwórczych oraz przekształcenie nauki w siłę wytwórczą. Jest to według definicji A. Bodnara i B. Zahna - "zapoczątkowany na przełomie XIX i XX wieku proces ciągły, którego cechą charakterystyczną jest przyśpieszony rozwój nauki i techniki w stosunku do rozwoju gospodarczego. Okres rewolucji przemysłowej XIX wieku, której główną cechą było oparcie wyników technologiczno-produkcyjnych na empiryźmie /eksperymentach/, ustąpił miejsca epoce, w której dominującą rolę spełnia teoria ogólna, zaś proces rozwoju zmierza do osiągnięcia pełnego sprzężenia nauki, techniki i produkcji"[5/].

Wszystkie aspekty złożonego kompleksu zjawisk określonego mianem "rewolucja naukowo-techniczna" są istotne dla funkcjonowania każdej armii współczesnego, rozwiniętego kraju, a więc także dla koncepcji szkolenia i wychowania dowódców i oficerów sztabów naszych sił zbrojnych.

Punktem wyjściowym analizy systemu kształcenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych jest postulowany wzór osobowy /sylwetka/ nowoczesnego dowódcy uwzględniający potrzeby zarówno współczesnego pola walki, jak i okresu pokojowego, zwłaszcza w dziedzinie kierowania, szkolenia i wychowania podwładnych oraz zarządzania gospodarką wojskową.

5/ A. Bodnar, B. Zahn, Rewolucja naukowo-techniczna a socjalizm. Warszawa 1971, s. 8.

Taki wzór /sylwetka/ oficera ludowego Wojska Polskiego - w tym dowódcy i oficera sztabowego - został opracowany w ostatnim czasie przez zespół oficerów pod kierownictwem Departamentu Kadr MON i przy współudziale pracowników różnych instytucji, a wśród nich i Akademii Sztabu Generalnego WP.[6/]

Rozwijając niektóre najważniejsze cechy tego wzoru stosownie do potrzeb wynikających z rewolucji naukowo-technicznej, centralnym problemem wydaje się określenie zakresu niezbędnych kwalifikacji społeczno-politycznych i fachowo - wojskowych oficerów, a także ustalenie związków między nimi a poziomem wiedzy ogólnokształcącej.

1. Społeczno-polityczne kwalifikacje kadr dowódczo-sztabowych

Przez społeczno-polityczne kwalifikacje kadr dowódczo-sztabowych rozumiemy: ich wiedzę w zakresie nauk społeczno-politycznych moralno-polityczne postawy oraz umiejętności niezbędne do ponoszenia odpowiedzialności za stan moralno-polityczny oddziałów i pracę polityczno-wychowawczą prowadzoną z podwładnymi żołnierzami w warunkach pokojowego szkolenia wojsk i na polu walki. Tak pojmowane wymagania w odniesieniu do społeczno - politycznych kwalifikacji oficerów ukształtowały się w toku historycznego rozwoju wojska jako instytucji realizującej klasowe funkcje. Szczególnie wyraźnie

6/ Pracownicy naukowi ASG WP rozwinęli ponadto badania nad konstruowaniem perspektywicznego modelu absolwenta ASG WP - oficera dyplomowanego.

uwidoczniły się te funkcje podczas II wojny światowej we wszystkich armiach walczących stron. Rewolucja naukowo-techniczna wywiera jednak istotny wpływ na wzrost tych wymagań w związku z implikacjami natury ideologicznej, politycznej i psychologicznej.

Oddziaływanie rewolucji naukowo - technicznej na życie społeczne, ideologię, politykę, kulturę i sztukę współczesnego świata jest bezsporne, aczkolwiek istnieją specyficzne różnice tego oddziaływania w krajach kapitalistycznych i socjalistycznych[7].

W kapitalistycznych krajach wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym jednym z ważnych następstw rewolucji naukowo-technicznej w siłach wytwórczych jest tworzenie warunków dla przygotowania bazy materialnej ustroju socjalistycznego[8]. Uchwała Narady Partii Komunistycznych i Robotniczych w Moskwie z 1969 r. zwraca jednak uwagę, iż: "Rewolucja naukowo-techniczna przyśpiesza proces uspołecznienia gospodarki, co w warunkach panowania monopoli prowadzi do odnowienia antagonizmów społecznych na jeszcze większą skalę i z jeszcze

7/ Mam na myśli marksistowsko-leninowską interpretację następstw rewolucji naukowo-technicznej. Patrz m.in.: J. Linka, H. Oleszak, Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach ustroju kapitalistycznego i socjalistycznego, Podstawy nauk politycznych, Katowice 1971.

8/ W tym sensie, że przyśpiesza proces uspołecznienia gospodarki, zaostrza konflikty klasowe - a więc stwarza obiektywne warunki rewolucji społecznej o charakterze socjalistycznym.

większą ostrością. Zaostrzają się nie tylko wszystkie dawne sprzeczności kapitalizmu, lecz rodzą się nowe"[9]. Z punktu widzenia tematu naszych rozważań interesujące są zwłaszcza następujące przejawy zaostrzenia się walki klasowej w krajach systemu kapitalistycznego: po pierwsze, powstawanie nowych apologetycznych teorii socjologiczno-politycznych, ekonomicznych i filozoficznych, które niezależnie od intencji ich autorów pełnią funkcję obrony ustroju kapitalistycznego; po drugie, pojawienie się nowych koncepcji ideologicznych skierowanych przeciwko ustrojowi socjalistycznemu i ideologii marksistowsko-leninowskiej, a więc rozwój ideologii antykomunizmu; po trzecie, wzrost tendencji militarystycznych wśród części współczesnej burżuazji głównych krajów tego systemu.

Jednym z ważnych następstw rewolucji naukowo-technicznej, na które wskazują autorzy marksistowscy, jest w warunkach kapitalizmu militarne ukierunkowanie postępu technicznego oznaczające "nie tylko wyłączenie ogromnego potencjału naukowo-technicznego i produkcyjnego z realizacji najbardziej palących zadań rozwoju ekonomicznego i społecznego, lecz również opracowywanie i tworzenie wciąż nowych rodzajów uzbrojenia o olbrzymiej sile niszczycielskiej"[10]. W efekcie we współczesnych stosunkach międzynarodowych obserwujemy charakterystycz-

9/ Leninowska teoria imperializmu a kapitalizm współczesny, Warszawa 1969, s. 107.

10/ M. Krajewski, Rewolucja naukowo-techniczna a cywilizacja komunizmu, Warszawa 1973, s. 138 - 142.

ną antynomię: z jednej strony, będący wynikiem nowego układu sił po II wojnie światowej rozwój tendencji odprężeniowych w stosunkach politycznych pomiędzy państwami przeciwstawnych systemów społeczno-ustrojowych, z drugiej zaś-brak oczekiwanych następstw polityki pokojowego odprężenia w sferze militarnej. Na ten kluczowy dla ludności problem zwrócono uwagę światowej opinii publicznej w materiałach VII Zjazdu PZPR i XXV Zjazdu KPZR. W przyjętej przez VII Zjazd PZPR rezolucji "O dalszy rozwój sił socjalizmu i utrwalenie pokoju, o dalsze umocnienie międzynarodowej pozycji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej" bardzo wysoko oceniono wyniki KBiW w Europie, oceniając Akt Końcowy podpisany przez przywódców 35 państw Europy i Ameryki Północnej jako "Wielką Kartę Pokoju". Uwzględniając aktualną sytuację międzynarodową rezolucja postuluje pogłębienie walki o pokój w Europie i świecie: "W chwili obecnej niezbędne jest szczególnie rozszerzenie odprężenia na sferę militarną, podjęcie realnych kroków w kierunku zahamowania wyścigu zbrojeń, w kierunku rozbrojenia". W rezolucji zwraca się również uwagę na umocnienie polityczno - -obronnego sojuszu państw Układu Warszawskiego stanowiącego podstawową gwarancję bezpieczeństwa jego uczestników i gwarancję pokoju w Europie.

W warunkach socjalizmu rewolucja naukowo-techniczna stanowi proces, który sprzyja rozwojowi sił wytwórczych i budowie materialnej bazy komunizmu[11].

11/ Patrz: M. Krajewski, Rewolucja naukowo-techniczna a cywilizacja komunizmu, cyt. wyd., s.82-103.

Planowa, uspołeczniona gospodarka socjalistyczna stwarza właściwe warunki społeczno-ekonomiczne dla rewolucji naukowo-technicznej i umożliwia rozwiązanie takich ważnych problemów społecznych, jak np.

- podnoszenie kwalifikacji robotników poprzez rozwój wykształcenia /zgodnie z wymaganiami rewolucji naukowo-technicznej/;
- szybkie i szerokie wdrażanie dorobku nauki i techniki do produkcji;
- wszechstronny rozwój osobowości, zapewnienie najszerszym masom ludzi pracy korzystanie zarówno z dóbr materialnych, jak też z humanistycznych wartości duchowych i społecznych;
- przemieszczanie siły roboczej zapewniające postęp techniczny;
- pełne zatrudnienie;
- naukowe rozwiązanie i przebudowa całej infrastruktury;
- zbudowanie społeczeństwa bezklasowego o równych szansach dla każdej jednostki ludzkiej.

Praktyka dowiodła wyższości socjalizmu nad kapitalizmem również w zapewnieniu lepszych warunków dla rewolucji naukowo-technicznej. Świadczy o tym fakt podjęcia przez ZSRR skutecznej rywalizacji z USA na tym polu już w połowie lat pięćdziesiątych[12/].

Proces rewolucji naukowo-technicznej jest in-

12/ Wyrazem skutecznej rywalizacji było przełamanie przez ZSRR monopolu USA w dziedzinie broni atomowej oraz sukces w wystrzeleniu pierwszego w świecie sputnika.

tegralną częścią rozwoju społeczno - gospodarczego krajów socjalistycznych. W przemówieniu na VIII Plenum KC PZPR Edward Gierek mówił, iż "Generalnym problemem długofalowej strategii musi być modernizacja naszej gospodarki narodowej, wejście na "drogę rewolucji naukowo-technicznej"[13/]. Tę strategię nakreślił VI Zjazd PZPR. W uchwale Zjazdu postawiono ważne zadania II Kongresowi Nauki Polskiej i wszystkim uczonym polskim, dotyczące rozwoju nauki, włącznie z naukami humanistycznymi i społeczno-politycznymi - w ścisłym związku z potrzebami realizacji opracowanej przez Zjazd strategii społeczno-gospodarczego rozwoju kraju[14/].Z zarysowanej przez VI Zjazd oraz II Kongres Nauki Polskiej problematyki badawczej[15/] wyłania się obraz przewidywanej złożoności zjawisk społecznych będących następstwem m.in. rewolucji naukowo-technicznej w naszym kraju[16/].

Te wszystkie zjawiska w różnych dziedzinach życia społecznego, ideologicznego i polityki, związane z rozwojem rewolucji naukowo-technicznej mają istotne znaczenie przy rozpatrywaniu koncepcji

---

13/ Przemówienie I sekretarza KC PZPR tow. E. Gierka na VIII Plenum KC PZPR, "Nowe Drogi". Numer specjalny, 1971, s. 27.

14/ Uchwała VI Zjazdu PZPR "O dalszy rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w latach 1971 - 1975" w zbiorku: "VI Zjazd PZPR, 6-11 grudzień 1971 r.", s. 275.

15/ Materiały II Kongresu Nauki Polskiej /czerwiec 1973 r./.

16/ Stąd wynika doniosła rola rozwoju badań z zakresu nauk społeczno-politycznych.

kształcenia kadr armii socjalistycznej. Oficer każdej specjalności, zwłaszcza dowódca lub pracownik aparatu politycznego, jest jednocześnie wychowawcą podwładnych żołnierzy, zatem musi posiadać gruntowną wiedzę o współczesnych i perspektywicznych problemach społeczno-politycznych swego kraju i krajów zaprzyjaźnionych oraz potencjalnych przeciwników. Wynika stąd wzrost rangi przedmiotów społeczno-politycznych w planach studiów uczelni wojskowych, a także w samokształceniu oficera podczas pełnienia funkcji służbowych w jednostkach i instytucjach wojska.

Generalne idee przewodnie aktualnego doboru treści nauczania przedmiotów społeczno-politycznych w procesie kształcenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych, rozpatrywane z uwzględnieniem zakresu wiedzy zdobytej w szkołach średnich, można przedstawić w formie tabeli, zawierającej zwięzłą charakterystykę celów oraz zakresu nauczania i wychowania na poszczególnych szczeblach kształcenia[17/].

Analiza porównawcza scharakteryzowanego w tabeli modelu doboru treści nauczania kadr dowódczo-sztabowych i programów dydaktycznych przedmiotów społeczno-politycznych z opisanymi implikacjami rewolucji naukowo-technicznej stanowi podstawę do

17/ Tabelę opracowano biorąc pod uwagę programy dydaktyczne przedmiotów humanistycznych i społeczno-politycznych: cywilnych szkół średnich, wyższych szkół wojskowych, kursu przygotowawczego dla kandydatów na studia ASG WP, podyplomowych kursów w ASG WP oraz szkolenia politycznego i partyjnego w Wojsku Polskim z 1974 roku.

CHARAKTERYSTYKA CELÓW ORAZ ZAKRESU NAUCZANIA I WYCHOWANIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH

Lp.	Szczeble kształcenia	Zakres oraz cele nauczania i wychowania	Uwagi
1	2	3	4
I	Szkoły średnie /cywilne/	Głównym celem dydaktyczno-wychowawczym programów jest rozwijanie osobowości uczniów zgodnie z ideałami wychowania socjalistycznego, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu narodu na określonym odcinku pracy zawodowej i społecznej. Wiedza niezbędna dla przygotowania do studiów wyższych lub szkół pomaturalnych albo do wykonywania zawodu przez absolwentów różnego typu techników - w tym z takich przedmiotów, jak: historia Polski, historia powszechna, historia literatury, geografia Polski i świata.	Ujęcie szkół średnich różnych typów w jedną kategorię jest zapewne uproszczeniem. Przy bardziej szczegółowym rozpatrywaniu koncepcji kształcenia kadr dowódczo-sztabowych może wyłonić się potrzeba zróżnicowania typów szkół średnich.
II	Wyższe szkoły /oficerskie/	Cele dydaktyczno-wychowawcze sprowadzają się, z jednej strony, do utrwalania i rozwijania osobowości podchorążych zgodnie z ideałami wychowania socjalistycznego na wyższym poziomie, stosownie do rangi społecznej oficera jako przedstawiciela ważnej części aparatu państwowego oraz przyszłego przełożonego i wychowawcy powierzonych mu żołnierzy, z drugiej zaś - do poszerzenia wiedzy podchorążych z zakresu problematyki społeczno-politycznej i ideologicznej w stopniu umożliwiającym prowadzenie przez przyszłych oficerów szkolenia politycznego z podwładnymi żołnierzami. Odpowiednio do tych celów programy dydaktyczne obejmują podstawy następujących nauk: filozofii marksistowskiej i teorii rozwoju społecznego,	Charakterystyka odnosi się do programów dydaktycznych przedmiotów społeczno-politycznych profilu dowódczego wyższych szkół oficerskich /programy dla profilu politycznego różnią się zasadniczo pod względem zakresu/. W okresie od 1970 r. do 1975 r. przeprowa-

1	2	3	4
		ekonomii politycznej, nauk politycznych, historii wojskowej i historii sztuki wojennej, historii Polski i polskiego ruchu robotniczego, historii międzynarodowego ruchu robotniczego i stosunków międzynarodowych, pracy partyjno-politycznej w wojsku, pedagogiki ogólnej i wojskowej, psychologii wojskowej.	dzono istotne zmiany w tych programach. W najbliższej przyszłości przewiduje się dzięki odpowiedniej modernizacji programów z filozofii i socjologii wprowadzenie przedmiotu pod nazwą "podstawy naukowego komunizmu" zamiast "podstaw nauk politycznych".
III	Praca zawodowa w jednostkach i instytucjach wojskowych	Celem dydaktyczno-wychowawczym tych poczynań jest przede wszystkim utrwalenie zdobytej w szkołach wiedzy, jej ewentualne uaktualnianie, zapobieganie wtórnej niewiedzy, a także wyrobienie nawyków w zakresie działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz samokształceniowej. Podczas pracy zawodowej /zazwyczaj pierwszej w życiu/ młodzi oficerowie - absolwenci szkół oficerskich - pogłębiają swoją wiedzę społeczno-polityczną, przede wszystkim: - w systemie szkolenia politycznego i partyjnego; - poprzez samokształcenie związane głównie z nieodzownością przygotowania się do zajęć politycznych prowadzonych z podwładnymi żołnierzami. Treści wiedzy społeczno-politycznej - pogłębianej, utrwalanej lub zdobywanej /po raz pierwszy/ tymi sposobami - są zmienne. Z reguły dominuje aktualna problematyka polityczna.	

1	2	3	4
IV	Akademia Sztabu Generalnego WP	Podstawowe cele dydaktyczno-wychowawcze programów nauk społeczno-politycznych polegają: po pierwsze, na pogłębianiu celów przewidzianych dla wyższych szkół oficerskich z uwzględnieniem szerszego zakresu literatury źródłowej oraz samodzielnych studiów; po drugie, na znacznym poszerzeniu nauczania metodologii marksistowskiej pod kątem potrzeb nauczania wszystkich części składowych sztuki wojennej, a zwłaszcza taktyki ogólnej i rodzajów wojsk, sztuki operacyjnej i strategii; po trzecie, na przygotowaniu przyszłych oficerów dyplomowych do ponoszenia odpowiedzialności za stan moralno-polityczny i pracę partyjno-polityczną powierzonych im jednostek. Zgodnie z tymi celami plan studiów obejmuje następujące przedmioty: filozofię i socjologię marksistowską, ekonomię polityczną i politykę gospodarczą, ekonomikę wojenną, naukowy komunizm, pracę partyjno-polityczną w wojsku, wybrane problemy pedagogiki i psychologii wojskowej, historię sztuki wojennej, strategię, obronę terytorium kraju i inne.	Programy dydaktyczne tych przedmiotów podlegały również ewolucji w ostatnich latach; do najważniejszych zmian należy zaliczyć: wprowadzenie od 1973 r. rozszerzonego programu pracy partyjno-politycznej w wojsku oraz od 1974 r. programu naukowego komunizmu; ponadto; nie naruszając struktury przedmiotów, wprowadzono nowe treści w wielu tematach uwzględniając rozwój poszczególnych nauk.
V	Studia podyplomowe ASG WP: 1. Podyplomowe Studium Operacyjno-Strategiczne. 2. Podyplomowe Studium Informatyki.	Podstawowym celem dydaktyczno-wychowawczym jest zapoznanie oficerów z najnowszymi rezultatami rozwoju nauk społeczno-politycznych. Odpowiednio do tego celu programy dydaktyczne przewidują tylko niektóre, wybrane zagadnienia nauk społeczno-politycznych oraz szerzej traktują tę problematykę, która nie była uwzględniana w planach studiów ASG WP wówczas, gdy słuchacze studiów podyplomowych byli słuchaczami akademickich studiów dyplomowych.	

1	2	3	4
VI	Krótkoterminowe kursy doskonalenia wyższej i średniej kadry dowódczej	Cel dydaktyczno-wychowawczy ogranicza się jedynie do pogłębienia społeczno-politycznych aspektów wojny /w związku ze studiowaniem sztuki wojennej/ oraz zapoznania z aktualnymi kierunkami pracy partyjno-politycznej w wojsku i przeciwdziała - niem wojnie psychologicznej prowadzonej przez antykomunistyczne ośrodki zachodnie. W związku z tym programy nauczania uwzględniają stosunkowo niewielką ilość tematów i godzin.	

sformułowania postulatów związanych z tematem naszych rozważań. Spośród najważniejszych postulatów należy wymienić następujące:

1. Istniejący system zdobywania wiedzy społeczno-politycznej przez kadry dowódczo-sztabowe ma charakter kształcenia ustawicznego i może zapewnić należyty stopień przygotowania kadr do pełnienia funkcji zawodowych zgodnie z postulatami w zakresie wiedzy niezbędnej dla wysokiego poziomu kwalifikacji społeczno-politycznych.

Nauki społeczno-polityczne nie stanowią zbioru niezmiennych prawd, ponieważ ich przedmiot badań - społeczeństwo - podlega nieustannemu rozwojowi. Tę właściwość nauk społeczno-politycznych jeszcze bardziej akcentuje rewolucja naukowo-techniczna oddziałując na przemiany we wszystkich dziedzinach polityki, kultury, ideologii, struktury społecznej itp. Dlatego wiedza z zakresu tych nauk nie może być w wystarczającym stopniu opanowana na jednym tylko szczeblu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych /np. w programach wyższych szkół oficerskich/. Wynika stąd postulat utrzymania zasad ustawicznego przyswajania przez te kadry wiedzy społeczno-politycznej na wszystkich szczeblach kształcenia i doskonalenia.

2. Biorąc pod uwagę wysoką rangę nauk społeczno-politycznych w procesie kształcenia kadr dowódczo-sztabowych, wynikającą z roli tych nauk w rozwijaniu osobowości dowódców zgodnie z ideałami wychowania socjalistycznego, oraz w konkretnych warunkach nie słabnącej i coraz bardziej złożonej wal

ki ideologii socjalistycznej, z burżuazyjną, nieodzownym postulatem wydaje się zwiększenie programów dydaktycznych z przedmiotów społeczno-politycznych na prawie wszystkich szczeblach kształcenia tych kadr. Przemawia za tym nie tylko rozległość problematyki, ale także jej skomplikowany charakter.

3. Przedstawiona w zwięzłym zarysie problematyka społeczno-politycznych i ideologicznych implikacji rewolucji naukowo-technicznej wymaga szerszego uwzględniania w treści programów takich przedmiotów, jak: filozofia i socjologia, naukowy komunizm, ekonomia polityczna, polityka gospodarcza, zagadnienia współczesnego międzynarodowego ruchu robotniczego. Zgodnie z wnioskami wynikającymi z VII Zjazdu PZPR szczególną uwagę należy zwrócić na charakterystykę następstw rewolucji naukowo-technicznej w krajach systemu socjalistycznego, zwłaszcza w naszym kraju, gdyż problematyka ta jest uwzględniana w stopniu niedostatecznym. Nieco lepiej przedstawia się uwzględnianie treści programów krytyki teorii burżuazyjnych oraz społeczno-politycznych i ideologicznych następstw rewolucji naukowo-technicznej w krajach systemu kapitalistycznego, ale i pod tym względem wiele pozostaje do zrobienia.

4. Treść programów musi uwzględniać wszystkie funkcje nauk społeczno-politycznych, a więc: ideologiczno-wychowawczą, poznawczą oraz prakseologiczną. Ta ostatnia oznacza możliwość wykorzystania wiedzy społeczno-politycznej również w dowodzeniu

na ćwiczebnym lub rzeczywistym polu walki.

5. W związku z wpływem rewolucji naukowo-technicznej na życie społeczne, przemiany w strukturze społecznej, stosunki międzynarodowe i inne zjawiska natury socjologicznej i psychologicznej rozważenia wymaga koncepcja kwalifikacji społeczno-politycznych kadr dowódczo-sztabowych. Celem zapewnienia właściwego doboru treści kształcenia zarysowują się trzy aspekty tej koncepcji: a/ dostosowanie treści programowych tradycyjnych przedmiotów społeczno-politycznych do wspomnianych przemian /pod kątem wniosków i propozycji sformułowanych w niniejszym opracowaniu/; b/ uwzględnienie w programach dydaktycznych dorobku badań zjawisk społecznych związanych z rozwojem i upowszechnieniem współczesnej techniki[18] /np. ergonomii/; c/ zwrócenie uwagi również na treści procesu wychowania realizowane poza programem studiów.

Umiejętność kształtowania wzorowych stosunków międzyludzkich, wysokiej kultury i dyscypliny technicznej, troski o zdrowie, bezpieczeństwo i higienę pracy w warunkach nowoczesnej techniki, odpowiedzialność za powierzony sprzęt - oto przykładowe problemy kształtowania osobowości kadr dowódczo-

18/ Włącznie z badaniami procesów kształcenia: Na tę sprawę zwraca uwagę F. Januszkiewicz w pracy "Naukowe podstawy procesu dydaktycznego w szkole wyższej ..." W niniejszym zbiorze. Autor tego opracowania podkreśla, że wiele dyscyplin naukowych może wnieść i już wnosi wkład w poznawanie procesów kształcenia, wymieniając przykładowo - fizjologię, statystykę, ekonomię, prakseologię, teorię organizacji, ergonomię, cybernetykę, informatykę.

sztabowych poprzez współdziałanie pracowników naukowo-dydaktycznych działów zabezpieczających proces nauczania i wychowania w każdej uczelni wojskowej.

6. Nieodzowna wydaje się systematyczna i dogłębna korelacja doboru treści nauczania przewidzianych w programach studiów wyższych szkół oficerskich, akademii oraz poszczególnych kursów doskonalących z treścią programów kształcenia i samokształcenia w okresie pracy tych kadr w jednostkach i instytucjach wojskowych. Korelacja powinna zapewniać orientowanie się oficerów w złożonych problemach politycznych i ideologicznych współczesnego świata, ze szczególnym uwzględnieniem własnego kraju i innych krajów wspólnoty socjalistycznej.

2. Fachowo-wojskowe kwalifikacje kadr dowódczo-sztabowych

Termin "fachowo-wojskowe" kwalifikacje kadr dowódczo-sztabowych oznacza w naszych rozważaniach kwalifikacje: ogólnowojskowe, specjalistyczno-wojskowe i techniczno-wojskowe. Za łącznym rozpatrywaniem tych trzech rodzajów kwalifikacji fachowo-wojskowych przemawia ich ścisłe powiązanie, zwłaszcza podczas analizy wpływu rewolucji naukowo-technicznej na funkcjonowanie wojska.

Dla doboru treści nauczania zapewniającego zdobycie fachowo-wojskowych kwalifikacji przez kadry dowódczo-sztabowe najważniejsze znaczenie mają na-

stępujące cechy rewolucji naukowo-technicznej i kierunki jej oddziaływania na współczesne wojsko: 1/ pojawienie się i upowszechnienie broni masowego rażenia, a w szczególności broni jądrowej i środków jej przenoszenia oraz związane z tymi faktami rewolucyjne przemiany w dziedzinie sztuki wojennej[19]; niespotykany poprzednio rozwój badań podstawowych i stosowanych, powodujący masowy wzrost odkryć i wynalazków, spośród których znaczna część ma zastosowanie dla celów militarnych[20]; wydatne i nieustanne skracanie czasu pomiędzy odkryciami i wynalazkami, a ich wdrożeniem; 3/ rozwój informatyki i automatyki oraz tempo rozpowszechniania ich osiągnięć[21].

Te cechy rewolucji naukowo-technicznej i kierunki jej oddziaływania na wojsko są doskonale znane czytelnikowi wojskowemu. Dlatego możemy przejść bezpośrednio do wysnucia najważniejszych wniosków i sformułowania pytań dotyczących perspektywicznych kierunków kształcenia kadr dowódczych. Biorąc pod uwagę właściwości rewolucji naukowo-technicznej, zwłaszcza wzrost znaczenia teorii i szybkie zmiany w technice, nasuwają się dwa istotne pytania:

1/ czy w doborze treści kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w warunkach wyraźnego rozwoju atmo-

19/ We współczesnej sztuce wojennej, doktrynach wojennych, budownictwie armii. Patrz: Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojskowej. Warszawa 1971, s. 56-80.

20/ Patrz: tamże; s. 121-140.

21/ Patrz: tamże; s. 521-545.

sfery pokojowego odprężenia w stosunkach międzynarodowych, ale jednocześnie braku istotnego postępu w sferze rozbrojenia, należy utrzymywać koncepcję przygotowania tych kadr podczas studiów akademickich w stopniu umożliwiającym natychmiastowe podjęcie dowodzenia po opuszczeniu murów akademii /a więc koncepcję zakładającą położenie bardzo dużego nacisku na zajęcia mające tzw. charakter praktyczny/, czy też przyjąć koncepcję polegającą na zwróceniu szczególnej uwagi na głębokie, teoretyczne /z uwzględnieniem autentycznie samodzielnych studiów/ przygotowanie dowódców i oficerów sztabów stosownie do wymagań współczesnej doby i dającej się przewidzieć przyszłości?

2/ Jaki zakres wiedzy technicznej powinien posiadać nowoczesny dowódca, zważywszy znacznie przyśpieszone tempo rozwoju technicznych środków walki?[22/]

Zadowalająca odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, jednak wydaje się, że aktualna koncepcja wymaga krytycznego przewartościowania. Nie jest tajemnicą, iż w doborze treści kształcenia dowódców czas przewidziany na wiedzę teoretyczną i samodzielne studia jest absolutnie niewystarczający. Nadal, chociaż w ostatnich latach nastąpiła w tym względzie pewna poprawa, preferowane są zajęcia mające tzw. charakter praktyczny /tzn. ćwiczenia i gry wojenne/. Ponieważ w jednostkach i instytucjach wojskowych nasz oficer nie ma czasu na pogłębienie wiedzy teoretycznej, więc właściwie w całym

22/ Por. tamże, s. 72-73.

systemie kształcenia i doskonalenia dowódców nie ma odpowiednich warunków dla zdobycia głębokiej wiedzy teoretycznej i to w epoce, którą charakteryzuje jakościowo nowa rola nauki. Poglądy, wedle których właśnie podczas opracowywania i prowadzenia ćwiczeń wojskowych /aplikacyjnych i z wojskami/ oficerowie uczą się teorii, należy uważać za bardzo problematyczne. Funkcję pogłębiania teorii mogą spełniać te ćwiczenia tylko wówczas, gdy oficerowie kadry dowódczo-sztabowej solidarnie przestudiują dorobek teoretyczny taktyki ogólnej i rodzajów wojsk, sztuki operacyjnej, strategii oraz dyscyplin pokrewnych. W przeciwnym razie cała operacja myślowa podczas ćwiczeń, włącznie z powziętymi decyzjami, nie może nie mieć charakteru powierzchownego i musi się opierać na "wykutych" formułkach - czyli na wierze, a nie na nauce, nie na głębokim rozumieniu zagadnień. I co najważniejsze nie jest to kształcenie dla przyszłości[23/].

Niewątpliwym faktem jest dążenie do podniesienia roli teorii w kształceniu dowódców, znajdujące wyraz w pewnym zwiększeniu ilości zajęć dydaktycznych mających charakter teoretyczny w Akademii Sztabu Generalnego WP. Jest to najlepszy sposób podniesienia poziomu praktyki dowodzenia nie tylko podczas ćwiczeń wojskowych prowadzonych w okresie pokoju, ale przede wszystkim na ewentualnym przyszłym polu walki zbrojnej. Tylko dowódca świadomy, wszechstronnie przygotowany pod względem teorety -

23/ Zarówno pod względem teoretycznych podstaw znajomości rozwoju sztuki wojennej, jak i techniki.

cznym i metodologicznym, będzie w stanie rozwiązywać problemy praktyczne w zmieniających się, zaskakujących, niełatwych do przewidzenia i nieprzewidzianych warunkach.

Propozycja ma oczywiście charakter ogólny. Odnosi się w pełni do kształcenia ogólnowojskowych kadr dowódczo-sztabowych, natomiast w mniejszym stopniu - do poszczególnych specjalności, zaś koncepcja kształcenia kadr dowódczo-sztabowych wojsk lotniczych stanowi w ogóle oddzielny problem, podobnie zresztą jak odpowiedź na pytanie dotyczące zakresu wiedzy o technice, jaką powinien posiadać nowoczesny dowódca.

3. Wiedza ogólnokształcąca a kwalifikacje fachowo-wojskowe i społeczno-polityczne

Wiedza ogólnokształcąca - jako podstawa fachowo-wojskowych i społeczno-politycznych kwalifikacji oficerów - nigdy nie miała tak doniosłego znaczenia jak obecnie, w okresie rewolucji naukowo - technicznej[24/]. Wzrost roli wiedzy ogólnokształcącej w procesie kształcenia kadr dowódczo-sztabowych wynika z oczywistych przesłanek.

Bez znacznego zasobu wiedzy ogólnej, a szczególnie z zakresu matematyki, fizyki, chemii, historii, geografii nie byłoby możliwe obecnie ani opa-

24/ Jest to zjawisko powszechne. W obecnych czasach wzrosło znaczenie wykształcenia ogólnego, jako podstawy kształcenia zawodowego. Por.: Cz. Kupisiewicz, "Główne kierunki reform szkolnych w świecie" w niniejszym zbiorze.

nowanie wojskowej techniki, ani uzyskanie niezbędnych kwalifikacji społeczno-politycznych /wyrobienie naukowego światopoglądu i opartych na naukowym socjaliźmie podstaw politycznych oraz opanowanie umiejętności posługiwania się marksistowską metodologią, ani sprawowania funkcji dowodzenia nowoczesnymi wojskami.

W powyższych przesłankach kryje się szereg pytań:

1/ jaki powinien być zakres przewidzianej w programie studiów niezbędnej dowódcy wiedzy ogólnej?;

2/ jakie treści poszczególnych gałęzi wiedzy ogólnej są niezbędne dla dowódcy i oficera sztabu nie tylko na dzisiejszy dzień, ale i na "jutro", a ściślej - na pewien określony etap przewidziany w systemie szkolenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych?;

3/ jaki zasób wiedzy ogólnej umożliwiający studiowanie i opanowanie przewidzianego w programie materiału nauk społeczno-politycznych, a zwłaszcza filozofii, będącej m.in. teoretyczną i metodologiczną podstawą naukowego światopoglądu, powinien posiadać kandydat na wojskowe studia akademickie?

Szczegółowe odpowiedzi na te pytania, które będą stanowić podstawę programów kształcenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych, można uzyskać w wyniku analizy problemów przez specjalistów.

Jeden natomiast problem nie wymaga - jak się wydaje - tego rodzaju rozwiązania. Jest to problem

nauczania języków obcych. Nowoczesny dowódca powinien bezwarunkowo znać języki obce: biegle /w mowie i w piśmie/ język rosyjski - ułatwiający porozumienie się z żołnierzami sojuszniczych armii; oraz w stopniu umożliwiającym korzystanie z fachowej literatury - język jednego z potencjalnych przeciwników.

x x

x

Niniejsze opracowanie zawiera rozważania nad ważnymi problemami kształcenia kadr dowódczo-sztabowych, rozpatrywanymi przede wszystkim z socjologicznego punktu widzenia. Taka metoda jest sensowna, ale niewystarczająca; koncepcja kształcenia kadr dowódczo-sztabowych musi być rezultatem kompleksowego spojrzenia na wszystkie aspekty problemu. Stąd wynika nieodzowność: 1/ dokonania szczegółowej analizy systemu kształcenia przez specjalistów innych dyscyplin naukowych; 2/ uwzględnienia wszelkiego rodzaju powiązań wojskowego systemu szkolnictwa z systemem cywilnego szkolnictwa krajowego wszystkich szczebli; 3/ uwzględnienia powiązań wojskowego szkolnictwa Sił Zbrojnych PRL ze szkolnictwem wojskowym państw Układu Warszawskiego, zwłaszcza Sił Zbrojnych ZSRR; 4/ rozpatrywania wszystkich aspektów kształcenia kadr dowódczo-sztabowych dla Sił Zbrojnych PRL we wzajemnym powiązaniu i uwarunkowaniu.

Jednym z ważnych następstw rewolucji naukowo -

technicznej jest wzrost roli wychowania społeczno-politycznego oraz dojrzałości społeczno-politycznej żołnierzy, zwłaszcza dowódców i aparatu politycznego w wojsku. Tym następstwom rewolucji naukowo-technicznej odpowiadają dwa dyrektywnie sformułowane w różnym czasie, ale ściśle ze sobą związane hasła odnoszące się do korpusu oficerskiego Wojska Polskiego: "każdy oficer działaczem politycznym w wojsku" i "każdy oficer wykształconym marksistą". Postulują one zdobywanie przez wszystkich oficerów Wojska Polskiego głębokiej wiedzy społeczno-politycznej oraz aktywny udział w życiu społeczno-politycznym, bowiem bez tej działalności nie może ukształtować się typ oficera - działacza politycznego.

Osiągnięcie zamierzonego celu - wykształcenia dowódcy - działacza politycznego - może nastąpić tylko w warunkach integracji wszystkich dziedzin działalności uczelni wojskowych oraz jednostek i instytucji wojskowych. To założenie powinno znaleźć odbicie w programach dydaktycznych.

Obecny system kształcenia kadr dowódczych w LWP jest nowoczesny, zapewnia realizowanie zasady kształcenia ustawicznego, tak niezbędnej w dobie postępu naukowo-technicznego. Jednakże z tego właśnie względu, z uwagi na przemiany w sztuce wojennej i technice, nawet najlepszego systemu nie można traktować statycznie. Stąd wynika między innymi postulat elastyczności systemu w dziedzinie programów studiów. Skoro rewolucja naukowo - techniczna

przejawia się między innymi w przyspieszonym tempie przemian w technice, a więc i technice bojowej, skoro wywiera doniosły wpływ na przemiany społeczne mające charakter ideologiczny, kulturowy i polityczny, to uzasadnione wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

a/ w jaki sposób najbardziej prawidłowo uwzględnić w doskonaleniu systemu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych ogólnokrajowy cywilny system kształcenia? Przy czym chodzi tutaj przede wszystkim o szkolnictwo średnie, będące potencjalną bazą rekrutacji oficerów - w tym przyszłych zawodowych kadr dowódczo-sztabowych;

b/ ile powinny trwać poszczególne etapy kształcenia i doskonalenia kadry dowódczo-sztabowej, aby zapewnić zdobycie niezbędnej wiedzy?;

c/ skoro rewolucja naukowo-techniczna oznacza między innymi nadzwyczaj szybkie tempo przemian, coraz krótszy czas wdrażania wynalazków do produkcji, a wreszcie wywiera istotny wpływ na tempo przemian natury społecznej, to w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych powinien zapewnić zdobywanie przez te kadry nie tylko wiedzy aktualnie potrzebnej dla wykonywania funkcji zawodowych, ale również takiej wiedzy i przygotowania metodologicznego, aby umożliwić tym kadrom przystosowanie się do zmienionych warunków i zapewnić umiejętności właściwej interpretacji zasad sztuki wojennej w zmienionych warunkach.

Jednym z ważnych następstw rewolucji naukowo -

technicznej jest skracanie czasu przeznaczonego na produkcję i wydatne zwiększenie wolnego czasu. Problematykę tę należy uwzględniać w koncepcji kształcenia kadr dowódczo-sztabowych. Rzutuje ona bowiem coraz silniej na system kształcenia, dobór treści programowych, organizację wolnego czasu w wojsku, uczestnictwo w kulturze, a nawet na rekrutację kandydatów do zawodu oficera. Wprawdzie istnieją przesłanki dla wnioskowania, iż wraz z upowszechnieniem szkoły średniej baza rekrutacyjna szkolnictwa wojskowego znacznie się rozszerzy, to jednak styl pracy oficerów zapewne będzie zawsze rzutował na atrakcyjność zawodu. Ten problem wykracza poza ramy szkolnictwa wojskowego, jednak dla sprawy przygotowania nowoczesnego dowódcy ma istotne znaczenie.

Przedstawione rozważania i wysnute z nich wnioski oraz zasygnalizowane propozycje i postulaty nie są wyczerpujące. Zamierzeniem autora było zaledwie uzasadnienie tezy, iż rewolucja naukowo - techniczna ma rzeczywiście istotny wpływ na proces przygotowania kadr oraz na nakreślenie właściwych kierunków poszukiwań.

Płk prof. Jakub BROCH
Akademia Sztabu Generalnego WP
im.gen.broni Karola Świerczewskiego

NOWOCZESNY SYSTEM PRZYGOTOWANIA DOWÓDCY WYMAGANIA, WNIOSKI, PROPOZYCJE

Temat "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy" wymaga sprecyzowania co najmniej dwu zasadniczych pojęć. Przede wszystkim wymaga wyjaśnienia złożone pojęcie "system przygotowania dowódcy", a po wtóre również pojęcie "nowoczesny dowódca". W obydwu wypadkach chodzi głównie o jednoznaczne rozumienie charakteru, zakresu i zasięgu tych pojęć, zwłaszcza w świetle celu pracy, którym jest: "Opracowanie udoskonalonego systemu przygotowania nowoczesnych kadr dowódczo-sztabowych, w przedziale stanowisk funkcyjnych od pododdziału do dowódcy związku taktycznego i operacyjnego"[1/].

1/ "Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy" opracowanie naukowo-badawcze na konferencję naukową, wyd. ASG WP - maj 1975.

1. Treść pojęcia: "System przygotowania dowódców i oficerów sztabów"

Przygotowanie dowódców i oficerów sztabów różni się pod wieloma względami i to w sposób zasadniczy od przygotowania odpowiednich kadr do każdego innego rodzaju działalności zawodowej. Wynika to z samej istoty działalności dowódczo-sztabowej, w której za zrutynizowanymi czynnościami zawodowymi kryją się losy walki, żołnierskie życie i śmierć, i w której błędy noszą w sobie zalążki strat i klęski kosztującej krew i życie ludzkie, a która w związku z tym wymaga oprócz wysokich kwalifikacji zawodowych, wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności dowódców i oficerów sztabów również odpowiednich cech ich osobowości, określonych postaw ideowych, moralno-etycznych, społecznych i odpowiednich indywidualnych właściwości, pozwalających spełniać im rolę przywódców w najtrudniejszych sytuacjach.

Stąd jedna z istotnych różnic tkwi może nie tyle i nie tylko w samym przygotowaniu dowódców do pełnienia funkcji zawodowych ile w możliwościach zweryfikowania, a w następstwie doskonalenia całego systemu ich przygotowania. Zasadnicza trudność polega na tym, że - w przeciwieństwie do wszystkich innych dziedzin działalności związanej z przygotowaniem kadr zawodowych - sprzężenie zwrotne istniejące między systemem przygotowania kadr, a ich działalnością zawodową jest w wypadku przygotowania oficerskiej kadry dowódczej i sztabowej niepełne i trudne do obiektywnego zbadania i spraw-

dzenia. Jasne jest przecież, że działalność zawodowa absolwentów wojskowego systemu przygotowania kadr jest z natury rzeczy ograniczona i zawężona wyłącznie tylko do pewnych i w dodatku nie najbardziej typowych warunków, to jest do warunków życia w okresie pokoju. A więc na przykład w przeciwieństwie do absolwentów szkół i wyższych uczelni cywilnych, absolwenci wyższych szkół i akademii wojskowych nie są w stanie wykazać od początku zawodowej działalności pełnych swoich wartości oraz przydatności do dowodzenia w takich warunkach, dla jakich powinni być przygotowani i jakie w ogóle uzasadniają sens ich przygotowania.

Jedynym pełnym sprawdzianem przydatności i wartości zawodowych dowódców i oficerów sztabów może być tylko ich bezpośrednia działalność na rzeczywistym polu walki. Nawet warunki ćwiczebnego pola walki stanowią wyłącznie namiastkę rzeczywistości, stwarzając wiele umowności, pozorów a stąd uproszczeń i wypaczeń. Jeszcze większą namiastkę tworzą laboratoryjne warunki gier wojennych i ćwiczeń przeprowadzonych na mapach w zaciszu wygodnie urządzonych sal i gabinetów, a także cały proces garnizonowego szkolenia i życia. Jedynie więc wojna jest, - jak to zresztą w sposób niedwuznaczny stwierdza Regulamin Walki, - najwyższym i niezawodnym, a przy tym obiektywnym i wszechstronnym egzaminem wartości wszystkich żołnierzy, w tym przede wszystkim dowódców i oficerów sztabów wszystkich rodzajów wojsk i wszystkich szczebli.

Historia zna przykłady /a można by je cytować właściwie dziesiątkami i setkami/ błyskawicznych karier dowódców i sztabowców, którzy w okresie pokoju niczym nie zdradzali swych nieprzeciętnych talentów, uchodzili oni bądź za zupełnie przeciętnych, bądź nawet za tzw. trudnych, niewygodnych, nie nadających się do "życia garnizonowego" z wielu, często nawet zupełnie formalnych względów. Można by również przytoczyć, chociaż są to sprawy ze względów zrozumiałych, bardziej ukryte w cieniu, przykłady dowódców, których pozorna wielkość i duże wartości w okresie pokoju nie tylko nie potwierdziły się na polu walki, ale nawet niejednokrotnie okazywało się, że byli to oficerowie wręcz nie przydatni i mało wartościowi jako dowódcy na polu walki.

Między tymi skrajnymi przypadkami istniała oczywiście cała niezliczona ilość mniej drastycznych, kiedy wojna, pole walki, życie wojenne zmuszone były wprowadzać korektury i zasadnicze zmiany zarówno do indywidualnych ocen wartości oficerów /zresztą nie tylko oficerów/ oraz możliwości i sposobów wykorzystania ich wiedzy i umiejętności, jak również i to chyba przede wszystkim do ocen efektywności i przydatności /wartości/ ich przygotowania do spełniania funkcji dowódczych i sztabowych. Korektury te dotyczyły przy tym skali ocen wartości oficerów, charakteru spełnianych przez nich funkcji /dowódczych, sztabowych, kierowniczych, koncepcyjnych, wykonawczych/, zakresu wiedzy, umiejętności /intelektualnych i manualnych/, ich postaw, cech

charakteru itd. Często prowadziły one do elimino - wania ludzi mało przydatnych lub nie przydatnych do wykonywania funkcji, na które zostali wyznaczeni lub nawet nie przydatnych w ogóle do funkcji oficerskich. Waga skutków tych zmian i korekt była zawsze proporcjonalna do ich ilości /częstotliwo - ści/ i jakości.

W tym kontekście należy stwierdzić, że wnikliwe obserwacje i sprawdziany w okresie pokojowym, szczególnie zaś w sytuacjach wyjątkowych, wymaga - jących szczególnego napięcia sił fizycznych i psychicznych, napięcia woli, oraz umiejętności rów - nież mogą i powinny prowadzić do takich rezultatów nawet w stosunku do dowódców po wielu latach ich służby.

Tak więc sprawą niezwykle istotną jest, aby cały system przygotowania współczesnego dowódcy i sztabowca, system funkcjonujący przecież przede wszystkim w okresie pokoju prowadził do tego, by okres wojny nie zmuszał do wprowadzenia zbyt wielu i zbyt radykalnych zmian do efektów jego działania. Zawsze to bowiem groziło katastrofą, powodującą klęskę militarną w wojnie. Sprawa doboru, weryfi - kacji i selekcji oficerów jest w świetle tego nie mniej istotna niż sprawa nauczania i wychowania.

Z dotychczasowych wywodów można wysnuć szereg wniosków, które należałoby wziąć pod uwagę przy ustalaniu istoty, przedmiotu, zakresu i charakteru wzorcowego systemu przygotowania współczesnego dowódcy:

a/ System przygotowania dowódców i oficerów sztabu /tych pojęć nie należałoby od siebie odrywać/, funkcjonujący w okresie pokoju, powinien zapewnić przygotowanie oficerów przydatnych na okres wojny. To właśnie musi być podstawą ustalenia celów i zasad funkcjonowania systemu i temu celowi nadrzędnemu musi być podporządkowane całe jego funkcjonowanie, niezależnie od wymagań, jakie przed oficerami stawia czas pokoju. Oczywiście wymagania okresu pokoju muszą być brane w tym systemie pod uwagę, ale nie one powinny stanowić o celach i zasadach funkcjonowania systemu. Stanowić one powinny tylko uzupełnienie przygotowania dowódcy okresu wojny, mimo iż znacznie poszerzają zarówno jego horyzonty, jak i zakres wiedzy i umiejętności działania.

b/ Po drugie system przygotowania współczesnego dowódcy powinien zapewnić możliwość dydaktycznego i wychowawczego /przy czym są to w tym systemie jedynie dwie strony jednolitego i nierozerwalnego procesu/ oddziaływania, a więc kształtowania i sprawdzania wszystkich sfer osobowości dowódców i sztabowców. Dotyczy to ich postaw /ideowo-politycznej i moralno-etycznej, zawodowej, obywatelskiej, społecznej/ oraz cech osobowych /cech umysłu i charakteru/ w tej samej mierze co wiedzy i umiejętności /intelektualnych i "manualnych"/.

c/ System przygotowania dowódców i oficerów sztabu powinien zapewnić możliwość ich doboru i selekcji, zawsze jednak pod kątem ich przydatności

na danym stanowisku w czasie działań na polu walki. Decydować powinna zasada: odpowiedni dowódca i sztabowiec, na odpowiednich dla nich w okresie wojny stanowiskach. Jest to chyba również jednym z warunków stałego utrzymywania wysokiej gotowości bojowej wojsk. Oznacza to, że nieodłączną częścią systemu przygotowania dowódców i sztabowców powinien być precyzyjnie działający system /lub podsystem/ weryfikacji, sprawdzania, wartościowania, prognozowania i programowania drogi rozwojowej oficerów. Powinien ten podsystem tak działać, by zapewnić:

Po pierwsze: optymalny wariant aktualnego obsadzenia stanowisk dowódczych i sztabowych, umożliwiającej najlepsze warunki dowodzenia. Ważne jest jednak przy tym, by jednocześnie taki optymalny wariant zapewniał możliwość doskonalenia dowódców i sztabowców na swych stanowiskach, stosownie do zmian zachodzących w sztuce i w technice wojennej w okresie pokoju /który zawsze w systemie przygotowania dowódców należy traktować jako okres poprzedzający walkę, a więc okres przygotowawczy do działań wojennych/.

Po drugie: dynamiką rozwoju oficerów, co jest równie ważne jak poprzednia i bezpośrednio z poprzedniego wynika.

d/ Ze względów społecznych, a także ze względu na konieczność zapewnienia dopływu kandydatów do zawodu oficerskiego, system przygotowania współczesnego dowódcy i sztabowca powinien również zapewnić możliwość co najmniej utrzymania osiągniętej pozycji społecznej wszystkim tym oficerom, któ-

rzy w wyniku działania systemu doboru i selekcji uznani zostaną za mało przydatnych lub nie przydatnych do zajmowania kolejnych wyższych stanowisk. Aczkolwiek ten postulat nie powinien decydować o samym systemie przygotowania dowódców, to jednak może on wywrzeć określony wpływ na treść i zakres ogólnego ich kształcenia.

Tak więc "system przygotowania współczesnego dowódcy" jest pojęciem szerokim. Nie można go rozpatrywać wyłącznie tylko według jednego organizacyjno-administracyjnego, czy raczej organizacyjno-instytucjonalnego kryterium jako składającego się z trzech podsystemów; podsystemu instytucji i organów zarządzania, podsystemu wyższego szkolnictwa wojskowego i podsystemu wojsk i sztabów /jednostek wojskowych/.

Na system przygotowania dowódców, jak wynika z poprzednich rozważań, składać się muszą również takie elementy czy podsystemy nie zinstytucjonalizowane, a więc nie strukturalno-organizacyjne jak podsystem - lub raczej cały system działania dydaktyczno-wychowawczego /postawy, wiedza, umiejętności/ i system działania kadrowego /dobór dowódców i oficerów sztabu, ich wartościowanie, selekcja, prognozowanie, realizacja programowanego rozwoju kadry dowódczej, bodźce/. Te właśnie elementy muszą bądź stanowić o strukturze systemu przygotowania dowódców /zwłaszcza w jej części dotyczącej szkolnictwa wojskowego/, bądź też muszą być włączone i przedstawione w ramach założonego "a priori" lub istniejącego rozwiązania strukturalno-organi -

zacyjnego. Inaczej mówiąc należałoby, zakładając dydaktyczno-wychowawcze i kadrowe potrzeby i postulaty, dojść do optymalnego systemu strukturalno-instytucjonalnego, którego cele, zadania, zakresy i treści zapewniałyby przygotowanie nowoczesnych dowódców, lub też zakładając istniejący system strukturalno-instytucjonalny ustalić jego cele, zadania, zakresy i treści tak, by zapewniał optymalną realizację dydaktyczno-wychowawczych i kadrowych potrzeb i postulatów. Bez tego propozycje rozwiązania strukturalno-organizacyjnego nosić będą charakter raczej formalny i daleko nie wyczerpujący problemu całego <u>systemu</u> przygotowania dowódców.

W każdym wypadku strukturalno - organizacyjne rozwiązanie systemu przygotowania współczesnego dowódcy - niezmiernie istotne z punktu widzenia praktycznej realizacji - powinno stanowić wynik analiz <u>wszystkich</u> elementów składających się na to przygotowanie i musi być rozpatrywane jako konstrukcja lub mechanizm umożliwiający realizację programowych założeń tego przygotowania. Każde ogniwo organizacyjne tego mechanizmu jedynie wtedy spełni swoje zadania w systemie, jeśli dokładnie i w sposób jednoznaczny będzie miało określony cel działania, rolę jaką ma spełnić w systemie, zadania i program działania.

2. Model dowódcy i oficera sztabu jako cel funkcjonowania systemu przygotowania

Dowódcy i oficerowie sztabu, to określenie bardzo ogólne, obejmujące obszerny zbiór osób pełniących określone funkcje w jednostkach, sztabach i instytucjach wojskowych. Elementy tego zbioru są mocno zróżnicowane zarówno z punktu widzenia charakteru wykonywanych przez nie funkcji, jak i z punktu widzenia szczebla dowodzenia oraz związanego z nim zakresu działania. Wystarczy powiedzieć, że pod pojęciem nowoczesny dowódca i oficer sztabu kryją się jednocześnie tak zróżnicowane pod każdym względem stanowiska funkcyjne, jak np. dowódcy armii i szefowie sztabów batalionów, dowódcy plutonów i szefowie sztabów armii, oficerowie z koncepcyjno-kierowniczych i oficerowie z wykonawczo-pomocniczych stanowisk różnych sztabów, jak wreszcie oficerowie ogólnowojskowi i oficerowie specjaliści różnych rodzajów wojsk i służb.

Pod pojęciem nowoczesny dowódca i oficer sztabu kryje się więc olbrzymia masa oficerów o różnych kwalifikacjach zawodowych, różnych osobowościach, różnej wiedzy, umiejętnościach, predyspozycjach itp. cechach. Już samo skonstatowanie tego faktu nasuwa wniosek, że system przygotowania dowódców i oficerów sztabu powinien tę różnorodność uwzględniać i odzwierciedlać. Dotyczyć to przy tym powinno wszystkich aspektów tego systemu, a więc zarówno celów, zadań, treści i zakresu przygotowania, jak i struktury oraz organizacji systemu, jak

wreszcie modelu funkcjonowania itp. Nie można przecież zakładać jednakowego dla wszystkich dowódców i oficerów zakresu i treści ich przygotowania, co wydaje się być całkowicie zrozumiałe i nie budzić wątpliwości. Z tych samych jednak względów nie można również zakładać jednakowego dla wszystkich dowódców i sztabowców czasu na ich przygotowanie. Próba ujednolicenia tego czasu, opierająca się na daleko posuniętych uogólnieniach prowadzić musi w konsekwencji do znacznych uproszczeń, całkowicie zmieniających obraz rzeczywistości.

Wynika to z prostych przyczyn. Wydaje się mianowicie, że jeśli zróżnicowane jest samo pojęcie "dowódca i oficer sztabu", to konsekwentnie muszą być zróżnicowane wszystkie elementy składające się na przygotowanie osób funkcyjnych objętych tą nazwą, a więc również i czas potrzebny dla ich realizacji. Jeśli na przykład czas potrzebny dla przygotowania dowódcy plutonu może zawierać się w granicach 3-4 lat /wyższa szkoła oficerska/, to przygotowanie dowódcy dywizji wymagać już może lat kilkunastu, w zależności właśnie od systemu /wyższa szkoła oficerska 3-4 lata, Akademia Sztabu Generalnego WP 2-3 lata, niezbędna praktyka dowodzenia co najmniej 8-10 lat, ewentualne kursy przeszkoleniowe 1-2 lata - w sumie więc co najmniej 14-19 lat/. Czas przygotowania dowódców i oficerów sztabu zależeć więc będzie od szczebla dowodzenia i charakteru stanowisk dla jakich będą oni przygotowywani bezpośrednio i w perspektywie.

Nie należy również zakładać, że każdy oficer ,

który ukończył wyższą szkołę oficerską będzie zgodnie z zasadami powszechności i ustawiczności kształcenia przechodził wszystkie kolejne od najniższych do najwyższych etapy kształcenia. Nie każdy przecież oficer wykazuje jednakowe predyspozycje i nie każdy ma jednakowe warunki zajmowania coraz wyższych w hierarchii wojskowej stanowisk. W praktyce, zresztą w pewnej mierze niezależnie od osobistych predyspozycji oficerów, obiektywne warunki powodują, że nie wszyscy oni mogą systematycznie i stopniowo zajmować coraz wyższe stanowiska, zwłaszcza zaś dowódcze. Idea powszechnego i ustawicznego kształcenia, bez wątpienia słuszna w ogólnym założeniu również w stosunku do oficerów, nie może być wcielana w życie mechanicznie, poprzez samo istnienie systemu. Nie każdy dowódca plutonu musi być stopniowo przygotowywany do objęcia funkcji dowódcy pułku i dywizji. Przyczyny tego są dwie. Z jednej strony nie każdy dowódca plutonu nadaje się do tego /i to jest przyczyna najbardziej istotna/, a z drugiej nie dla każdego wystarczy miejsca.

Innymi słowy system przygotowania dowódców i oficerów sztabu nie może zakładać powszechności i drożności dla wszystkich oficerów, lecz powinien być systemem selektywnym, przygotowującym dobranych oficerów stosownie do ich wartości i przydatności dla określonych szczebli dowodzenia. Należy założyć, że na system przygotowania dowódców składać się będą również takie elementy, jak właściwy

dobór dowódców i oficerów sztabu określonego formatu i szczebla oraz kształcenie bezpośrednie dla danego stanowiska, a także kształcenie perspektywiczne. Problem sprowadza się więc do odpowiedniej selekcji, do określenia predyspozycji oficera, do ustalenia pułapu jego możliwości poprzez określenie rodzaju i charakteru stanowisk, które może zajmować. W zależności od tego można będzie prognozować, programować i realizować jego przygotowanie do spełniania odpowiednich funkcji dowódczych lub sztabowych.

Aby więc określić system przygotowania dowódców i oficerów sztabu trzeba ustalić dla jakich funkcji potrzebni są oficerowie jednolitego typu. Oczywiście można i należy określić całe grupy czy zespoły stanowisk funkcyjnych, stanowiących określone przedziały w hierarchii stanowisk w siłach zbrojnych, które wymagają dowódców i oficerów sztabu jednolitego, ściśle określonego typu. Sposób przygotowania oficerów predestynowanych do zajmowania stanowisk w jednym przedziale mógłby być jednakowy dla wszystkich. Do ostatecznych wniosków w tym względzie powinny doprowadzić odpowiednie badania. Uważam jednak, że na podstawie doświadczeń i obserwacji oraz na podstawie analizy szeregu dokumentów, szczególnie opracowanych przez Departament Kadr dotyczących polityki kadrowej w siłach zbrojnych można by wstępnie, traktując je jako tezy wyjściowe przyjąć założenia wzorcowego systemu przygotowania dowódców, które niżej przedstawiam.

3. Zarys systemu przygotowania dowódców i oficerów sztabów

Całą hierarchię oficerskich funkcji dowódczych i sztabowych można podzielić na cztery przedziały. Pierwszy przedział stanowiłyby stanowiska dowódców pododdziałów taktycznych, a więc dowódców plutonów, kompanii i batalionów oraz wszystkie stanowiska równorzędne. Do tego przedziału wchodziłyby również stanowiska sztabowe szczebla batalionu oraz pomocnicze stanowiska sztabowe pułku i ewentualnie dywizji.

Drugi przedział obejmowałby dowództwa i sztaby oddziałów i związków taktycznych, a więc stanowiska dowódców oraz kierownicze i wykonawcze stanowiska oficerów sztabu pułku i dywizji. Do tego przedziału mogłyby wejść ewentualnie także pomocnicze stanowiska szczebla operacyjnego.

Trzeci przedział stanowiłoby ogniwo operacyjne a więc dowódcy i oficerowie sztabu armii, okręgów wojskowych, niektóre pomocnicze elementy dowództwa i sztabu frontu, w tym przedziale, z uwagi na rangę, powinno się również znaleźć stanowisko dowódcy dywizji.

Czwarty wreszcie, najwyższy przedział obejmowałby ogniwo centralne, a więc Sztab Generalny WP, instytucje centralne Ministerstwa Obrony Narodowej, kierownicze stanowiska dowództwa i sztabu frontu.

Każdemu z tych czterech przedziałów odpowiada określony typ dowódcy i oficera sztabu, najbardziej odpowiedni dla sprawowania funkcji objętych

jego ramami. Należałoby każdy z tych typów oficerów określić i scharakteryzować, ustalając go jako wzorcowy model dowódcy i oficera sztabu dla danego przedziału stanowisk. Charakterystyka modelu powinna przy tym we wszystkich wypadkach zawierać określenie wiedzy i umiejętności oficera wymaganych w danym przedziale funkcyjnym, ale przede wszystkim określenie cech jego charakteru i intelektu, jego postaw /ideowo-politycznej i zawodowej/,doświadczenia,zdolności i tych wszystkich walorów osobowości, które będą decydowały o możliwości i wartości spełniania funkcji przewidzianych w danym przedziale.

Przy ustalaniu modelu niezmiernie ważne jest, by eksponować, a raczej ograniczyć się tylko i wyłącznie tylko do cech najbardziej charakterystycznych, decydujących o wartości i przydatności oficera do spełniania funkcji w danym przedziale. Nadmierne rozszerzenie charakterystyki modelu, tak bardzo typowe w naszej codziennej praktyce, prowadzi do zniwelowania i zatarcia różnic między modelami, a tym samym do ich spłaszczenia i upodobnienia się. Mija się to w sposób oczywisty z celem i nie doprowadzi do pożądanych skutków, a w najlepszym wypadku utrudni niezwykle poważnie realizację. Dlatego też uważam za istotne, by charakterystyka wzorcowego modelu oficera dla danego przedziału nie zawierała ogólnej charakterystyki, powtarzającej te cechy, którymi wykazać się musi każdy oficer /jak np. uczciwość, prawdomówność,punktualność,

szczerość itp./. Natomiast musi wyraźnie określić te cechy, które różnią model oficera jednego przedziału od modelu innego przedziału. Że zaś takie różnice występują i są uchwytne wydaje się nie ulegać żadnej wątpliwości. Na przykład funkcja dowódcy plutonu wymaga oprócz określonej wiedzy i umiejętności /z całą pewnością różnych od wiedzy i umiejętności oficera sztabu dywizji lub armii/ również innej osobowości, a więc inaczej zaznaczonych lub innych cech umysłu, charakteru, temperamentu, doświadczeń, zdolności, postaw, motywacji niż funkcja oficera sztabu lub dowódcy dywizji i armii. Sprawa polega na tym, że należy najbardziej istotne różnice występujące między modelami oficerów wszystkich przedziałów funkcyjnych wykryć, ustalić i sprecyzować w formie zwięzłych opisów.

Harmonijne funkcjonowanie systemu przygotowania dowódców i oficerów sztabu opierać się musi na zasadzie, że każdy oficer przygotowywany będzie do takiego przedziału funkcyjnego do jakiego najlepiej się nadaje. Jeszcze raz w tym miejscu należy podkreślić, że możliwe to będzie tylko wtedy, gdy odpowiednio sprawnie działać będzie system doboru, wartościowania i weryfikacji oficerów. Aczkolwiek jest to sprawa niezwykle delikatna, wymagająca niezwykle umiejętnego i wnikliwego działania, to jednak wydaje się być nie podlegającą dyskusji, że każdy oficer powinien w jakimś okresie służby/przy czym im wcześniej tym lepiej/ zostać oceniony z punktu widzenia jego możliwości i perspektyw oraz sklasyfikowany do jednego z przedziałów funkcyj -

nych. Oczywiście takie sklasyfikowanie oficera,nie mogłoby być sztywne, hermetyczne, lecz przeciwnie powinno być otwarte, elastyczne uwzględniające jego dynamikę rozwojową, a także możliwości pomyłek w ocenach.

Praktycznie system przygotowania dowódców zaczyna funkcjonować z momentem uruchomienia aparatu doboru kandydatów do wyższych szkół oficerskich. W czasie rekrutacji do szkół następuje pierwsza, wstępna ocena i selekcja kandydatów pod kątem widzenia ich przydatności do pełnienia służby w pierwszym przedziale funkcyjnym.

Wyższa szkoła oficerska kształci kandydatów na oficerów i przygotowuje ich do spełniania pierwszej funkcji oficerskiej w pierwszym przedziale funkcyjnym. Niezależnie od całej działalności dydaktyczno-wychowawczej mającej na celu przekazanie przyszłym dowódcom plutonów /równorzędnym/ odpowiedniej wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie ich postaw i osobowości szkoła powinna określić ich przydatność do spełniania wszystkich funkcji przewidzianych w przedziale pierwszym, a więc funkcji dowódców plutonów, kompanii, batalionów i równorzędnych. Wyższa szkoła oficerska powinna również, przynajmniej wstępnie sklasyfikować oficera, to jest określić jego predyspozycje /dowódca czy oficer sztabu/ i możliwości /jaki przedział funkcyjny byłby dla niego osiągalny/. Oczywiście jest to bardzo trudne i niezwykle odpowiedzialne zadanie, od którego w dużej mierze zależeć mogą losy i kariera oficerów. Stąd też olbrzymiego znaczenia na-

bierа nie tylko jakość działania dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły oficerskiej ale także wnikliwość, wszechstronność i wysoki poziom jej działania kadrowego w szerokim tego pojęcia znaczeniu.

Wyższa szkoła oficerska może wyłonić trzy grupy kandydatów na oficerów:

- nie nadających się do służby w przedziale pierwszym /dowódców pododdziałów/. Tych należałoby zwalniać w miarę ustalania ich małej lub zupełnej nieprzydatności i nie przygotowywać ich do zawodu oficerskiego. Grupa ta zresztą jest nieliczna ze względu na wstępną selekcję;

- nadających się do służby w przedziale pierwszym, ale nie zapowiadających się do służby w przedziałach kolejnych. Tym należałoby zapewnić warunki przejścia po optymalnie długim okresie służby /np. ze względu na wiek po 15-20 latach/ do innej dziedziny działalności. Właśnie dla tej grupy oficerów duże znaczenie ma zdobycie już w szkole oficerskiej podstaw zawodowych do działalności poza wojskiem;

- nadających się do służby w przedziale pierwszym i kolejnych, wyższych. Tych należałoby polecić do szczególnej obserwacji odpowiednim dowódcom i organom kadrowym z obowiązkiem ustalenia we właściwym czasie odpowiedniego dla nich przedziału funkcyjnego i zaprogramowanie sposobu doprowadzenia ich do tego właśnie przedziału.

Wszyscy bez wyjątku absolwenci wyższych szkół oficerskich powinni przejść do służby w przedziale

pierwszym na stanowiskach dowódców plutonów i równorzędnych. Służba w tym przedziale, to okres systematycznego doskonalenia umiejętności dowodzenia pododdziałami. W toku tej służby oficerowie powinni doskonalić swe postawy i umiejętności oraz poszerzać wiedzę głównie poprzez praktyczną działalność dowódczą i zdobywanie praktycznego doświadczenia, a także poprzez samokształcenie oraz w miarę potrzeby szereg kolejnych, bardzo krótkotrwałych kursów i zorganizowanych szkoleń przygotowujących ich konkretnie i praktycznie do obejmowania kolejnych stanowisk.

W tym okresie, wnikliwe obserwacje i ocena ich działalności przez zespoły odpowiednich przełożonych powinny doprowadzić do określenia po kilku latach /wydaje się, że po 5-6 najpóźniej/ ich predyspozycji, możliwości i prognozy rozwoju. Granicę 5-6 lat po ukończeniu wyższej szkoły oficerskiej można by ustalić jako prekluzyjny termin sklasyfikowania każdego oficera, ustalenia prognozy jego rozwoju, a w następstwie programu dalszego przygotowania. Oczywiście, jeszcze raz chcę podkreślić, że każde tego typu orzeczenie, prognozę i program należy traktować elastycznie z uwzględnieniem możliwości dokonywania ewentualnych zmian, wynikających z rozwoju oficera.

W wyniku takiego systemu działania w stosunku do każdego oficera istniałyby najpóźniej po 5-6 latach służby w jednostce wiążące ustalenia:

- odnośnie do jego predyspozycji, a więc przy-

najmniej ramowo jego przydatności do funkcji dowódczych, sztabowych lub innych;

- odnośnie do jego możliwości, a więc pułapu w hierarchii stanowisk, lub przynajmniej przedziału funkcyjnego, jaki może osiągnąć.

W następstwie tych ustaleń należałoby określić jaką drogę obrać dla każdego oficera, aby przygotować go jako dowódcę lub oficera sztabu ustalonego formatu. W zależności bowiem od wyników oceny istnieją trzy różne drogi ich przygotowania:

a/ Dla oficerów, których predyspozycje i pułap możliwości został określony jako nie przekraczający granic pierwszego przedziału funkcyjnego - system doskonalenia poprzez samokształcenie i głównie poprzez praktyczną działalność w ramach przedziału. W system ten powinny być wkomponowane krótkotrwałe kursy, przygotowujące do obejmowania kolejnych stanowisk. Po 15-20 latach służby w granicach tego przedziału oficerowie ci powinni być przeniesieni do innej działalności w zasadzie poza wojskiem, ale również w ramach sił zbrojnych.

b/ Dla oficerów, których predyspozycje i pułap możliwości został określony co prawda jako przedział drugi, lecz nie na stanowiskach kierowniczych - system doskonalenia poprzez samokształcenie, praktyczną działalność dowódczą lub sztabową w ramach przedziału pierwszego i po kursie przygotowującym do objęcia stanowiska również w ramach przedziału drugiego. W ciągu kilku lat, nie później jednak niż po 8-10 latach od chwili ukończenia wyższej szkoły oficerskiej może nastąpić w sto-

sunku do niektórych oficerów decyzja /na podstawie wnikliwej oceny/ o skierowaniu do ASG WP. Oficerowie /zdecydowana większość/, w stosunku do których decyzja taka nie zapadnie pełnić będą służbę w ramach przedziału drugiego, przechodząc ewentualnie krótkotrwałe kursy przed obejmowaniem kolejnych stanowisk.

c/ Dla oficerów, których predyspozycje i możliwości zostaną określone jako kierownicze stanowiska w przedziale drugim względnie różne stanowiska w przedziale trzecim i czwartym - bezpośrednie skierowanie do Akademii Sztabu Generalnego WP.

Akademia Sztabu Generalnego WP powinna wszystkich słuchaczy wszechstronnie przygotować do dalszego pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych zarówno w zakresie wiedzy operatywnej i umiejętności bezpośredniego działania, jak i w zakresie głębokich studiów nad problematyką sztuki wojennej i umiejętności intelektualnych w tym przede wszystkim umiejętności myślenia kategoriami operacyjno - taktycznymi i umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. Innymi słowy Akademia Sztabu Generalnego WP powinna wszystkim słuchaczom dać pełne wykształcenie w zakresie niezbędnym do sprawowania funkcji dowódczych i kierowniczych funkcji sztabowych w drugim przedziale funkcyjnym oraz pomocniczych w przedziale trzecim, a także pełne podstawy merytoryczne i metodologiczne do sprawowania wszystkich funkcji dowódczych i sztabowych w ciągu całej służby wojskowej. /Warto w tym miejscu odnotować, że takie określenie roli ASG WP nie eliminuje

ani nie ogranicza w niczym roli wszelkiego rodzaju kursów podyplomowych, zawodowych oraz specjalistycznych/.

Jednocześnie i na równi z działaniem dydaktyczno-wychowawczym na Akademii Sztabu Generalnego WP spoczywałoby niezwykle istotne i niemniej ważne zadanie określenia przydatności i możliwości oficerów w ich dalszej służbie. Opinia Akademii, wynikająca z długotrwałej obserwacji, skonfrontowana i skorelowana z opiniami dowódców z okresu poprzedzającej studia służby, stanowiłaby podstawę dla Departamentu Kadr do programowania dalszej drogi służbowej oficera i związanego z nią sposobu dalszego przygotowania do pełnienia odpowiednich funkcji. Akademia powinna przy tym w swojej opinii określić w sposób nie budzący wątpliwości stanowisko na jakie nadaje się absolwent /biorąc pod uwagę jego wiedzę, umiejętności, postawy, osobowość i doświadczenie/ bezpośrednio po zakończeniu studiów oraz prognozy odnośnie do jego perspektyw w dalszej służbie wojskowej /biorąc pod uwagę jego predyspozycje i możliwości/.

Po ukończeniu Akademii Sztabu Generalnego WP w zasadzie wszyscy absolwenci przechodziliby do pełnienia funkcji dowódczych i kierowniczych sztabowych w przedziale drugim /a tylko nieliczni w przedziale trzecim/. W okresie służby w tym przedziale doskonaliliby swoje kwalifikacje głównie poprzez codzienną działalność dowódczą i sztabową oraz poprzez samokształcenie. Obejmowanie kolejnych i wyższych stanowisk, lub całkowicie różnych

od poprzednio zajmowanych poprzedzane byłoby krótkotrwałymi kursami i zorganizowanymi szkoleniami, wkomponowanymi w system przygotowania dowódców i oficerów sztabu i stanowiącymi tego systemu integralną, aczkolwiek zmienną część składową.

Na marginesie należy tu zaznaczyć, że przy takim systemie przygotowania dowódców, straciłby rację bytu dotychczasowy sposób kierowania i przyjmowania słuchaczy na studia w Akademii Sztabu Generalnego WP, polegający głównie na przeprowadzaniu kursu przygotowawczego i egzaminu wstępnego. Chodzi o to mianowicie, że do Akademii przyjmowani byliby jedynie wytypowani przez właściwych dowódców oficerowie, wykazujący według ich opinii odpowiednie walory i predyspozycje do pełnienia służby w drugim i kolejnych przedziałach funkcyjnych. O pierwszeństwie przy przyjmowaniu do ASG WP, w wypadku nadmiernej liczby kandydatów, decydowałyby lokaty osiągane w czasie ewentualnego egzaminu konkursowego, którego treść i formę należałoby z tego punktu widzenia ustalić. Pierwszy rok studiów miałby również charakter weryfikacyjny. Celem tego roku studiów obok przygotowania oficerów do pełnienia określonych funkcji i pogłębienia ich wiedzy oraz horyzontów byłoby zweryfikowanie opinii o ich walorach i predyspozycjach, a więc potwierdzenie lub ewentualna zmiana ocen, na podstawie których przyjmowani byli do uczelni.

W wyniku takiego działania wśród absolwentów Akademii Sztabu Generalnego WP znaleźliby się wy-

łącznie tylko oficerowie o predyspozycjach i wartościach predestynujących ich do zajmowania stanowisk kierowniczych w drugim przedziale funkcyjnym, oraz różnych stanowisk w przedziale trzecim i czwartym. System przygotowania dowódców i oficerów sztabu powinien w stosunku do nich przewidywać:

a/ W stosunku do oficerów określonych jako predestynowanych do zajmowania kierowniczych stanowisk w przedziale drugim /poza stanowiskami dowódców dywizji/ oraz pomocniczych stanowisk w przedziale trzecim i czwartym - doskonalenie kwalifikacji poprzez codzienną praktyczną działalność dowódczą i sztabową na różnych stanowiskach w ramach tych przedziałów, samokształcenie oraz ewentualnie krótkotrwałe kursy i zorganizowane szkolenie przygotowujące do obejmowania konkretnych stanowisk. Dla tej kategorii oficerów Akademia Sztabu Generalnego powinna być ostatnim szczeblem zorganizowanych studiów wyższych, dającym im podstawy do działalności na cały okres służby wojskowej. Oczywiście Akademia nie wyklucza całego szeregu krótkotrwałych, bardzo specjalistycznych i konkretnych kursów, przygotowujących praktycznie do wykonywania kolejnych zadań.

b/ W stosunku do oficerów, określonych jako predestynowanych do zajmowania stanowisk kierowniczych w funkcyjnym przedziale trzecim i czwartym oraz stanowisk dowódców dywizji powinien być zastosowany indywidualny tryb dalszego przygotowania przewidujący odpowiednie studia podyplomowe /na przykład podyplomowe studium operacyjno-strategi-

czne dla oficerów przewidzianych na kierownicze stanowiska sztabowe pionu operacyjnego, rozpoznawczego, tyłowego i technicznego wszystkich rodzajów wojsk/ oraz studia w Akademii Sztabu Generalnego Armii Radzieckiej, spełniającej rolę Akademii Układu Warszawskiego.

Oczywiście, w toku pełnienia przez absolwentów ASG WP obowiązków na stanowiskach w przedziale funkcyjnym trzecim i czwartym, następowałoby stopniowe podnoszenie przez nich kwalifikacji, tak samo jak we wszystkich innych przedziałach, poprzez codzienną praktyczną działalność dowódczą i sztabową, samokształcenie i krótkotrwałe kursy przygotowujące do obejmowania kolejnych stanowisk. Oficerowie tej kategorii stanowiliby również trzon i główną masę przyszłych doktorów i doktorów habilitowanych nauk wojskowych.

Jak z tego bardzo ramowego i bardzo pobieżnego przeglądu wynika, system przygotowania nowoczesnego dowódcy i oficera sztabu powinien być rozpatrywany co najmniej w dwóch płaszczyznach:

a/ W płaszczyźnie funkcjonalno-merytorycznej, w której można wyróżnić system działania dydaktyczno-wychowawczego oraz system działania kadrowego. Pierwszy z nich powinien ujmować problematykę kształcenia, doskonalenia i praktycznej działalności dowódczo-sztabowej /rozpatrywanej również jako nabywanie doświadczeń/ z punktu widzenia celów, zadań, treści, zakresu i etapów, natomiast drugi z tego samego punktu widzenia problematykę doboru,

wartościowania /opiniowania/ selekcji, prognozowania i programowania przebiegu służby, a także problematykę bodźców /awansów/.

b/ W płaszczyźnie strukturalno-organizacyjnej, w której należy ująć system szkół, kursów, jednostek i instytucji wojskowych jako elementów systemu przygotowania dowódców i sztabowców, z uwzględnieniem jednak specyfiki stosowania w warunkach wojska takich zasad, jak powszechność kształcenia, ustawiczność, drożność i ew. innych.

Płk prof. dr hab. Władysław FILAR
Akademia Sztabu Generalnego WP
im. gen. broni Karola Świerczewskiego

PRZYGOTOWANIE KADR NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH DLA POTRZEB WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Reforma oświaty w Polsce określa główne kierunki niezbędnych zmian w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego. Niezależnie od zakresu i tempa przyszłej reformy tego szkolnictwa, na czoło czynności z nią związanych wysuwa się dobór i kształcenie kadry naukowo-dydaktycznej. Nawet najlepiej zorganizowane szkolnictwo nie zda bowiem egzaminu, jeżeli zawiodą pracownicy naukowo-dydaktyczni. Im to bowiem przecież przypada doniosła rola kształcenia dowódców i oficerów sztabów stanowiących element decydujący o sprawności sił zbrojnych. Jest to więc bezsprzecznie czynnik określający nie tylko tempo zmian, ale przede wszystkim ich praktyczną słuszność i przydatność.

Kształtowanie osobowości pracownika naukowego jest procesem złożonym i długotrwałym. Można w nim wyróżnić następujące charakterystyczne etapy: szkolny, kształtowania cech pracownika naukowo-dydaktycznego, samodzielności.

Etap szkolny obejmuje przede wszystkim okres studiów wyższych stwarzających podstawę do rozwijania pracy naukowo-dydaktycznej oraz okres pracy na pierwszym stanowisku objętym po ukończeniu uczelni. Okres studiów charakteryzuje zwykle dość bierna postawa przyszłych pracowników naukowo-dydaktycznych i sprowadzająca się głównie do przyswajania wiedzy. Dobra uczelnia potrafi jednak uaktywnić naukowo studentów - słuchaczy. W czasie pracy na pierwszym stanowisku służbowym absolwent akademii pogłębia swoją wiedzę i nabywa doświadczenia, dzięki czemu uzyskuje podstawę do ubiegania się o stanowisko wojskowego nauczyciela akademickiego lub pracownika naukowo-badawczego.

1. Etapy kształtowania osobowości pracownika naukowo-dydaktycznego

Obejmuje okres służby na stanowiskach dydaktyczno-naukowych /przewidzianych dla oficerów nie posiadających stopni naukowych/, okresy wykonywania prac naukowo-badawczych w dowództwach, sztabach, uczelniach i instytucjach a wreszcie okresy zorganizowanego podnoszenia kwalifikacji w ramach doktoryzacji. Jest to etap, w którym następuje ukształtowanie sylwetki i osobowości pracownika naukowo-dydaktycznego,ustalenie specjalizacji i zdobycie pewnej rutyny w prowadzeniu badań naukowych oraz ewentualnie w zawodzie nauczyciela akademickiego - uzyskanie wiedzy i umiejętności niezbędnych dla samodzielnej działalności naukowej.

W kształceniu pracownika naukowego sprawą istotną jest przygotowanie go do pracy dydaktycznej. Ale trzeba pamiętać, że nie zawsze działalność naukowa łączy się z dydaktyką w ogóle, a z dydaktyką szkoły wyższej w szczególności /np. pracownicy wyższych dowództw i sztabów, instytutów naukowych itd./ oraz że praca dydaktyczna wyższej uczelni może być właściwie prowadzona tylko w atmosferze twórczej pracy naukowej. Zasada ta jest szczególnie aktualna w warunkach rozwijającej się rewolucji naukowo-technicznej i odstępstwa od niej mogą przynieść niepowetowane szkody dla procesu dydaktycznego.

Etap samodzielności pracownika naukowego rozpoczyna się od uzyskania stopnia naukowego doktora habilitowanego lub mianowania docentem /samodzielnym pracownikiem naukowo-badawczym/. Etap ten charakteryzuje coraz pełniejsza samodzielność pracownika w formułowaniu i stawianiu problemów, odpowiednim ich systematyzowaniu, porządkowaniu i przede wszystkim ich rozwiązywaniu.

Samodzielność pracownika naukowo-dydaktycznego oznacza pełne przygotowanie do wykonywania następujących obowiązków:

- dydaktycznych i wychowawczych /pedagogicznych/, polegających na kształceniu młodej kadry /kierowanie pracami dyplomowymi i doktorskimi/;
- naukowych;
- organizacyjnych /organizowanie badań i nauczania, kierowanie zespołami naukowo-badawczymi/;

- administracyjnych /sprawowanie funkcji kierownika zakładu, szefa katedry, komendanta wydziału itp./;

- społecznych /udział w pracach pozauczelnianych, popularyzacja wiedzy, udział w pracy towarzystw naukowych, instytucji społecznych itp./.

Punktem wyjścia dokonania analizy zjawisk i procesów, od których zależy efektywność przygotowania, kształcenia i doskonalenia kadr wojskowych pracowników naukowych jest pojęcie nauki i funkcje spełniane przez naukę w społeczeństwie. Jako założenie podstawowe przyjęto, że sprawą zasadniczą jest funkcja poznawcza nauki oraz tworzenie przez pracownika naukowego wiedzy naukowej. Pracownik naukowy, który nie potrafi prowadzić badań i nie tworzy wiedzy naukowej, jest społecznie bezużyteczny, bowiem rozwój wiedzy teoretycznej jest istotnym warunkiem rozwoju wiedzy praktycznej, stosowanej. Przyjęto również założenie, że we współczesnym dynamicznie rozwijającym się świecie również rozwój sztuki wojennej wymagać będzie wzmożonego udziału i zaangażowania wojskowych pracowników naukowych. Kształcąc wojskowego pracownika naukowego z myślą o przyszłości trzeba będzie dążyć do tego, aby rozumiał on istotę i kierunki przemian zachodzących w społeczeństwie, nauce i sztuce wojennej na tle ogólnych przemian w nauce, aby jego świadomość jako naukowca kształtowała się równolegle z tymi przemianami, aby jego postawa była w pełni nowoczesna, klasowa i partyjna. Są to niewątpliwie złożone wymagania, którym sprostać będą mogli jedy-

nie dobrze dobrani i przygotowani, odpowiednio kształceni i efektywnie pracujący wojskowi pracownicy naukowi.

2. Źródła i sposób doboru kandydatów na wojskowych pracowników naukowo-dydaktycznych

Na plan pierwszy wysuwa się problem ustalenia źródeł doboru kandydatów oraz celowego kształtowania pola rekrutacyjnego. Już wstępnie trzeba założyć, że: po pierwsze, do pracy naukowej należy rekrutować ludzi najbardziej uzdolnionych i wybijających się ponad przeciętność, a po drugie, pracę naukową szczególnie w dziedzinie teorii sztuki wojennej podejmują nie tylko wyższe uczelnie i instytucje badawcze, ale także - lub nawet w niektórych specjalnościach - głównie dowództwa i sztaby przede wszystkim wyższych szczebli.

Proces doboru kandydatów na pracowników naukowych należy zapoczątkować już w czasie ich studiów w akademiach wojskowych, uwzględniając zarysowujące się u kandydata cechy i predyspozycje, jakie powinien posiadać wojskowy pracownik naukowy. Wytypowani kandydaci zostają zarejestrowani w specjalnej ewidencji Departamentu Kadr MON. Następnie po odbyciu służby - stażu na pierwszym stanowisku dla absolwentów akademii wojskowych, przewidzianych w ramach szczegółowych modeli przebiegu służby w poszczególnych korpusach osobowych, są oni kierowani na stanowiska naukowo-dydaktyczne do odpowiednich uczelni i wojskowych instytutów naukowych. Nie należałoby wykluczać i takiego przypadku, że wybi-

jających się i wybitnie uzdolnionych słuchaczy kieruje się do pracy w uczelni lub instytucie bezpośrednio po ukończeniu studiów akademickich. Można rozważyć także celowość dokonywania wstępnej selekcji kandydatów na pracowników już w czasie studiów w wyższych szkołach oficerskich i dla wytypowanych kandydatów odpowiednio prognozować dalszą drogę rozwoju. Pozwoliłoby to znacznie wcześniej rozpocząć obserwację kandydata, ujawnić jego zdolności oraz wrodzone predyspozycje do pracy naukowo-dydaktycznej i stopniowo je kształtować.

Pola rekrutacji pracowników naukowych nie można zawęzić tylko do absolwentów akademii i kadry dydaktycznej wyższych szkół oficerskich. Proces krystalizacji pewnych cech osobowości i zainteresowań jest procesem złożonym i niejednokrotnie długotrwałym. Często rozbudzenie zamiłowania do pracy naukowo-dydaktycznej lub badawczej i ujawnienie określonych cech charakteru następuje dopiero w trakcie wykonywanej pracy jako wynik poznawania nowych dziedzin wiedzy, ujawniania nowych problemów podlegających rozwiązaniu, a często także pod wpływem oddziaływania środowiska. Dlatego dla tych wszystkich, którzy po ukończeniu akademii podjęli pracę w jednostkach wojskowych i sztabach i tam dopiero wykazali zamiłowanie, zdolności i chęć do pracy naukowej oraz dla tych, którzy często na własną rękę podejmują pracę naukową należy stworzyć możliwości rozwoju naukowego i zapewnić kierownictwo merytoryczne w podejmowanych przez nich pracach. Może to być bardzo wartościowe źródło doboru kandydatów na pracowników naukowych.

Drugim źródłem dopływu kandydatów na pracowników naukowych są oficerowie z jednostek wojskowych. Chodzi tu głównie o oficerów z dużym doświadczeniem wykazujących predyspozycje do pracy naukowo-dydaktycznej, ujętych w funduszu przyśpieszonego rozwoju z przeznaczeniem na stanowiska w wyższym szkolnictwie wojskowym. Napływ kandydatów z tego źródła może odbywać się także drogą konkursowego doboru.

Źródłem trzecim są oficerowie z wyższych sztabów i dowództw. Tak jak poprzednio, dobór kandydatów na pracowników naukowych może odbywać się drogą konkursu.

Wreszcie do czasu zakończenia procesu uzupełniania różnych szkół oficerskich pracownikowi naukowymi, źródłem doboru kandydatów na pracowników nauki jest kadra dydaktyczna tych szkół. Kadra ta ma na ogół największe możliwości wykazania swych predyspozycji i zamiłowań, a także kształtowania cech i właściwości charakteru, niezbędnych w pracy naukowca, nauczyciela i wychowawcy.

Kandydaci na pracowników naukowych powinni odpowiadać określonym warunkom, stanowiącym w pewnym stopniu gwarancję pomyślnego rozwoju cech osobowości niezbędnych w pracy naukowo - dydaktycznej lub badawczej. Kandydat na pracownika naukowego powinien wykazać się następującymi szczególnymi cechami osobowości:

a/ ogólną sprawnością umysłową /inteligencją ogólną/ rozumianą jako zdolność przystosowywania

się do nowych warunków i zadań, właśnie dzięki sprawnemu myśleniu. Praca naukowa wymaga bowiem najwyższej sprawności umysłowej;

b/ krytycyzmem i pomysłowością jako specyficznymi cechami intelektu, związanymi ściśle z działalnością naukową. Krytycyzm jest tu rozumiany jako zdolność do trafnej z punktu widzenia logiki i doświadczenia oceny własnych lub cudzych poglądów czy twierdzeń. Wiąże się z tym ściśle samokrytycyzm polegający na zdolności do trafnej oceny własnych możliwości, osiągnięć i braków w pracy. Krytycyzm jest niezbędny pracownikowi naukowemu do przyswajania wiedzy, zajmowania aktywnego stanowiska wobec pojęć, poglądów, problemów, teorii, hipotez itp. Pomysłowość rozumiemy jako specyficzną zdolność do wyławiania problemów podlegających rozwiązaniu, do ich właściwego umiejscowienia w ogólnym systemie, a także do właściwej oceny ich względnej ważności. Wyrazem pomysłowości jest aktywność koncepcyjna, która zawsze poprzedza właściwe badania naukowe;

c/ łatwością nabywania wiedzy, jako cechą szczególnie potrzebną każdemu pracownikowi naukowemu;

d/ samodzielnością i inicjatywą w podejmowaniu i rozwiązywaniu problemów;

e/ zdolnością do myślenia analitycznego oraz zdolnością do syntezy. Jest to ważna cecha, jeśli zważymy, że bez umiejętności wyodrębniania poszczególnych elementów strukturalnych w całości przedmiotu, ich istotnych właściwości, wzajemnych powią-

zań, a także bez umiejętności określania stosunku poszczególnych elementów do całości na podstawie wykrytych przez analizę powiązań, prawidłowości strukturalnych i funkcjonalnych przedmiotu, trudno mówić o badaniach naukowych;

f/ niepokojem twórczym rozumianym jako przejaw pewnego niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy i dążenie do rozwiązań bardziej doskonałych;

g/ zdolnościami specjalnymi przekraczającymi zasięg inteligencji ogólnej.

Oprócz wyżej wymienionych cech, podczas rekrutacji kandydatów na pracowników naukowych uwzględniać się powinno pewne cechy charakteru, a mianowicie: skromność i takt w postępowaniu, pracowitość, cierpliwość, uczciwość, systematyczność i dokładność w pracy, wytrwałość, odporność na brak uznania i na niepowodzenia.

U kandydatów na pracowników naukowych powinny wyraźnie zarysowywać się pierwiastki wyżej wymienionych cech osobowości i to powinno decydować o wytypowaniu go do pracy naukowej.

Jest mało prawdopodobne, aby wszystkie te cechy osobowości i uzdolnienia z równą siłą występowały u kandydata na pracownika nauki. Najczęściej występują uzdolnienia i cechy bardziej jednostronne. Jeżeli są one trwałe i jeżeli jednocześnie brak pozostałych omówionych uprzednio uzdolnień i cech nie jest rażący, to należy na takiego kandydata zwrócić uwagę i uwzględnić go przy rekrutacji.

Aby ustalić występowanie pożądanych cech osobowości można zastosować różne sposoby i metody.

Może to być odpowiednio zaprogramowana obserwacja kandydata prowadzona podczas studiów w wyższej szkole oficerskiej, w akademii wojskowej i podczas pracy na pierwszym stanowisku służbowym, zajmowanym po ukończeniu studiów. Pewne elementy cech osobowości można ustalić na podstawie przeprowadzonych egzaminów, odpowiednich testów czy rozmowy z kandydatem. Dużą pomocą może być charakterystyka służbowa kandydata oraz wyniki pracy osiągnięte na zajmowanym stanowisku służbowym.

Pozytywna selekcja kandydatów na pracowników naukowych uzależniona jest od stopnia atrakcyjności pracy naukowo-dydaktycznej. Mała atrakcyjność pracy zawsze radykalnie obniża napływ kandydatów wartościowych, ograniczając możliwości wyboru do nielicznej grupy ludzi utalentowanych, o silnie skonkretyzowanych zamiłowaniach przy zdecydowanej większości ludzi nieprzydatnych, intelektualnych miernot życiowych, pechowców, szukających spokojniejszej życiowej przystani. I odwrotnie, w przypadku dużej atrakcyjności pracy napływ kandydatów wartościowych będzie duży i wtedy tylko istnieje możliwość wyboru najlepszych.

Na atrakcyjność pracy naukowej składają się atrakcyjność materialna i zawodowa. Atrakcyjność materialną należy rozumieć bardzo szeroko, mając na uwadze warunki płacowe, urlopowo-wypoczynkowe, mieszkaniowe, emerytury, wszelkiego rodzaju ulgi, wysokość, rodzaj i częstotliwość możliwych nagród itp. Przy czym sprawą istotną jest tu względna wartość uposażenia i świadczeń, a więc wartość porów-

nywana w stosunku do innych. Atrakcyjność zawodowa jest to możliwość uzyskania szczególnie sprzyjających warunków dalszego kształcenia się, zdobywania stopni i tytułów naukowych i związanych z tym wyjątkowych uprawnień zdolnych zaspokoić ambicję, możliwość czynnego udziału w konferencjach i sympozjach naukowych zarówno krajowych, jak i zagranicznych, możliwość publikowania itp. Wszystko to wpływa na atrakcyjność zawodową tylko wówczas, gdy jest dostępne naprawdę wyłącznie lub choćby głównie pracownikom naukowym. Jeżeli dostępność jest powszechna - walor atrakcyjności niknie. Warunki i atmosfera panująca w miejscu pracy mogą mieć również dla prestiżu i atrakcyjności znaczenie zasadnicze.

Zwiększenie atrakcyjności zawodu i naukowej pracy przyczyniłoby się do znacznego rozszerzenia strumienia kandydatów na pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowo-badawczych. Jest to niezbędne dla zapewnienia rytmicznego rozwoju kadr naukowych i podniesienia ich jakości na miarę potrzeb obronności kraju.

W polityce awansowania żołnierzy WP można byłoby przyjąć na przykład zasadę awansowania na kolejny stopień oficerski pracownika, który uzyskał stopień naukowy doktora lub doktora habilitowanego, bez względu na lata dzielące go od ostatniego awansu.

3. Droga rozwojowa wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego

W rozwoju kadr pracowników naukowo-dydaktycznych można wyodrębnić dwie podstawowe drogi rozwojowe: pierwsza - tradycyjna, prowadząca bezpośrednio z akademii wojskowej przez asystenturę i druga - prowadząca z jednostek wojskowych i wyższych sztabów przez studia doktoranckie. Model drogi rozwojowej wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego przedstawiony został w załącznikach - na schematach blokowych /załączniki nr 1 i 2/oraz w ramach szczegółowych modeli /załączniki nr 3 i 4/.

Przystępując do opracowania szczegółowych modeli dróg rozwojowych wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego przyjęto określone założenia,obowiązujące we wszystkich przewidywanych wariantach. Są to następujące założenia:

a/ Czas trwania studiów doktoranckich:
- stacjonarne studia doktoranckie - 3 lata;
- aspirantura zagraniczna - 3 lata;
- studia doktoranckie dla pracujących - - 5 lat;
- zaoczny tryb doktoryzacji - 5 lat.

b/ Czas zakończenia przewodu habilitacyjnego - 5 lat po uzyskaniu stopnia doktora nauk wojskowych.

c/ Czas do uzyskania stopnia doktora habilitowanego do tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego - 4 lata.

d/ Czas trwania stażu w wojskach /odbywanie praktyki/ przy powoływaniu na kolejne stanowiska

służbowe w szkolnictwie /adiunkta, docenta/ lub przy uzyskiwaniu kolejnych stopni i tytułów naukowych /doktora, doktora habilitowanego, profesora/ - 1 rok.

e/ W modelach pokazano dwie grupy wiekowe: grupa I - zakładająca rozpoczęcie studiów w wyższych szkołach oficerskich w wieku lat 19 i grupa II - zakładająca rozpoczęcie studiów najpóźniej w wieku lat 24.

Tradycyjna droga rozwojowa pracownika naukowo-dydaktycznego przewiduje, że absolwent akademii wojskowej zakwalifikowany jako kandydat na pracownika naukowo-dydaktycznego po odbyciu praktyki w wojskach zostaje skierowany do Akademii Sztabu Generalnego WP na stanowisko asystenta. Przewiduje się również, że na stanowisko asystenta w ASG WP mogą być kierowani szczególnie utalentowani absolwenci akademii wojskowych z pominięciem pierwszego stanowiska w wojskach. Asystentura w tym wypadku jest etapem krystalizacji cech osobowości niezbędnych pracownikowi naukowo-dydaktycznemu, a także systematycznego i planowego przygotowania do pracy naukowo-dydaktycznej. Okres przygotowawczy na stanowisku asystenta /starszego asystenta/ powinien trwać nie więcej jak 2 lata, po którym pracownik kierowany jest na stacjonarne studia doktoranckie /aspiranturę zagraniczną/, podejmuje studia doktoranckie dla pracujących lub doktoryzuje się w trybie zaocznym. Proponuje się wprowadzić obowiązkowe staże /praktyki/ w wojskach i sztabach w wymiarze 2-4 lat dla całego okresu rozwoju pracownika nau - kowo-dydaktycznego.

Druga droga - poprzez studia doktoranckie - zakłada napływ kandydatów na pracowników naukowo - dydaktycznych z jednostek liniowych i wyższych sztabów. Będą to oficerowie z dużym doświadczeniem praktycznym w zakresie dowodzenia wojskami. Możliwe są tu, generalnie rzecz biorąc, następujące warianty:

a/ uzyskanie stopnia doktora nauk wojskowych na studiach doktoranckich dla pracujących lub w trybie zaocznym i następnie przejście do pracy naukowo-dydaktycznej /warianty 11-14 - załącznik nr 4/;

b/ uzyskanie stopnia doktora nauk wojskowych na stacjonarnych studiach doktoranckich lub na asystenturze zagranicznej i przejście do pracy naukowo-dydaktycznej /warianty 15-18 - załącznik nr 4/;

c/ przejście do pracy w szkolnictwie wyższym na stanowisko adiunkta i doktoryzowanie się w trybie zaocznym lub na studiach doktoranckich dla pracujących /warianty 19-21 - załącznik nr 4/.

Oddzielnie została potraktowana droga rozwojowa pracowników naukowo-dydaktycznych rekrutujących się spośród kadry dydaktycznej WSO. I tu możliwe są dwa zasadnicze warianty:

a/ na stanowisku dydaktycznym w WSO uzyskanie stopnia doktora nauk wojskowych na studiach doktoranckich dla pracujących lub w zaocznym trybie doktoryzacji i następnie przejście do pracy naukowo-dydaktycznej w akademii /warianty 22-26 - załącznik nr 4/;

b/ przejście do pracy w akademii na stanowisko adiunkta i doktoryzowanie się w trybie zaocznym lub na studiach doktoranckich dla pracujących /warianty 26-28 - załącznik nr 4/.

Nie można również wykluczyć możliwości uzyskania stopnia doktora nauk wojskowych w drodze stacjonarnych studiów doktoranckich lub aspirantury zagranicznej. Wtedy droga rozwojowa kadry dydaktycznej WSO pokrywać się będzie z wariantami 15 - 18 - załącznik nr 4, przewidzianymi dla kandydatów z jednostek liniowych i wyższych sztabów.

Z nakreślonych wyżej możliwości rozwoju wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego widać, że droga do samodzielności naukowej jest bardzo długa i prowadzi poprzez kolejne etapy doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji potrzebnych wojskowemu pracownikowi naukowo-dydaktycznemu. Ważnym etapem tej drogi jest uzyskanie stopnia doktora. W obu wariantach podstawowych odbywać się to może poprzez stacjonarne studia doktoranckie, aspiranturę zagraniczną, studia doktoranckie dla pracujących lub poprzez zaoczny tryb doktoryzacji. Studia stacjonarne i aspirantura zagraniczna trwają najkrócej i cechuje je najwyższa sprawność[1/]. W tym jednak przypadku konieczne jest przerwanie wykonywa -

1/ Sprawnością studiów będziemy nazywać stosunek uzyskanych doktoratów do liczby kandydatów z otwartymi przewodami doktorskimi w określonym ściśle przedziale czasu przewidzianym na zakończenie przewodu doktorskiego.

nia obowiązków służbowych, dlatego też na tego typu studia kierowani mogą być tylko nieliczni oficerowie. Stąd też należy przyjąć, że w naszych warunkach przeważać będą studia doktoranckie dla pracujących lub w trybie zaocznym, pozwalające doktoryzować się w toku wykonywania obowiązków służbowych.

Elementem niezbędnym w kształceniu kadr naukowo-dydaktycznych jest opieka środowiska, ścisłe powiązanie z codzienną działalnością naukową i dydaktyczno-wychowawczą uczelni. W każdej z form doktoryzacji powinno się dążyć do zachowania odpowiednich proporcji /określonej równowagi/ między studiami teoretycznymi a udziałem doktoranta w praktycznej działalności uczelni.

Niebezpieczeństwo oderwania się od codziennej działalności naukowej i dydaktyczno - wychowawczej uczelni może wystąpić ze szczególną ostrością w przypadku stacjonarnych studiów doktoranckich. Dlatego też, aby zapewnić właściwe oddziaływanie środowiska na proces kształcenia doktorantów w warunkach stacjonarnych studiów doktoranckich, proponuje się:

- ścisłe powiązanie studiów stacjonarnych z pracą jednej z profilujących katedr /wydziałów/ uczelni;
- przewidzieć udział doktorantów w prowadzeniu zajęć ze słuchaczami;
- zapewnić uczestnictwo doktorantów w ważniejszych seminariach, konferencjach i sympozjach naukowych oraz naradach katedry /wydziału/;

- powiązać tematykę prac doktorskich z tematami prac naukowo-badawczych katedry /wydziału/, co przyczyni się do prowadzenia wspólnych badań naukowych przez doktorantów i pracowników naukowych katedry /wydziału/;

- przewidzieć udział doktorantów w pracy partyjno-politycznej i społecznej uczelni.

W warunkach doktoryzacji w trybie zaocznym występuje duże powiązanie z codzienną działalnością praktyczną uczelni lub instytucji, w której doktorant pełni służbę. Oddziaływanie środowiska w tym wypadku jest zapewnione. Ale opieka zindywidualizowana ograniczająca się tylko do konsultacji w zakresie problematyki przyszłej pracy doktorskiej jest niewystarczająca dla pełnego kształcenia i rozwoju doktoranta. Ważną rolę w tych warunkach mogą spełnić seminaria doktoranckie, uzupełniające niejako indywidualne studia teoretyczne doktorantów. Od systematycznego prowadzenia i właściwej organizacji seminariów doktoranckich zależy w znacznym stopniu także sprawność doktoryzacji. Jak wykazuje wieloletnia praktyka, tam, gdzie seminaria doktoranckie prowadzone były systematycznie i na odpowiednim poziomie, przewód doktorski zamykał się zwykle w granicach 4-5 lat, przy czym notowano mały stosunkowo odsetek osób rezygnujących z dalszej doktoryzacji. Dlatego też, dla usprawnienia organizacji seminariów doktoranckich w warunkach doktoryzacji w trybie zaocznym proponuje się rozważenie możliwości organizowania seminariów dokto-

ranckich prowadzonych wspólnie przez kilku samo - dzielnych pracowników naukowo-badawczych. Semina - ria tego typu obejmowałyby doktorantów prowadzą - cych badania w zakresie pokrewnej problematyki /np. w dziedzinie sztuki operacyjnej, taktyki ogól- nej, taktyki tyłów itp.[2/] Seminaria prowadzone by- łyby przez kilku samodzielnych pracowników nauko- wo-badawczych, natomiast samo promotorstwo byłoby już rozdzielone. Ponadto proponuje się, aby semi - naria doktoranckie miały charakter otwarty - bez rekrutacji i zapisów, pozwalające uczestniczyć w nich każdemu, kto zamierza się doktoryzować. Obo - wiązek uczestniczenia w seminariach powinien doty- czyć tylko doktorantów posiadających otwarty prze- wód doktorski.

Studia doktoranckie dla pracujących charakte - ryzuje względna równowaga między studiami teorety- cznymi a udziałem doktoranta w praktycznej dzia - łalności uczelni lub instytucji wojskowej. Równo - waga powyższa wynika ze struktury studiów dokto - ranckich dla pracujących, zakładającej obowiązek uczestniczenia w zajęciach teoretycznych i prakty- cznych organizowanych regularnie przez uczelnię oraz z zorganizowanej opieki indywidualnej w po -

---

2/ Wymaga to uprzedniego uporządkowania tematyki doktoratów stosownie do specjalności promotorów /specjalizacji promotora/. Prowadzenie semina - riów z doktorantami o zupełnie różnorodnych za- interesowaniach tematycznych jest bowiem mało efektywne i zbyt trudne.

staci przydzielonego każdemu kierownika naukowego, a później promotora powołanego do prowadzenia pracy doktorskiej.

Oddzielnym zagadnieniem jest powoływanie na stanowiska adiunktów i docentów. Generalnie rzecz biorąc polityka uczelni powinna zmierzać do tego, aby na adiunkta powoływać pracownika naukowego ze stopniem doktora, a na docenta - ze stopniem doktora habilitowanego. Ale w modelach drogi rozwojowej wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego przewiduje się możliwość wyznaczenia na stanowisko adiunkta i docenta pracowników bez spełnienia powyższych warunków. Ma to umożliwić napływ szczególnie wartościowych pracowników z wojsk i wyższych sztabów posiadających dużą praktykę w zakresie dowodzenia wojskami, a także powoływanie pracowników w nowych rozwojowych dziedzinach naukowych. Uważa się jednak, że powinny to być zjawiska rzadkie, przy czym od pracowników wyznaczonych na te stanowiska powinno wymagać się bezwzględnie, aby w okresie do 5 lat złożyli doktoraty lub prace habilitacyjne. Dlatego też w odniesieniu do tej grupy pracowników powinno się za każdym razem wnikliwie rozważyć, czy kandydat na adiunkta uzyska w ustalonym terminie doktorat, a kandydat na docenta - habilitację. Po upływie czasu przewidzianego na doktoryzację lub habilitację powinno się przenosić pracowników, którzy nie wywiązali się z zobowiązań, na stanowiska nie wymagające posiadania stopni naukowych. Uważa się, że tylko taka polityka kadrowa

pozwoli nadać właściwą rangę stopniom naukowym w naszej uczelni, będzie bodźcem do stałego podnoszenia kwalifikacji naukowych i zawodowych pracowników i tym samym przyczyni się do ilościowego i jakościowego rozwoju kadr naukowo - dydaktycznych uczelni.

Kreśląc drogę rozwojową wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego nie sposób pominąć problemu powoływania osób funkcyjnych na kierownicze stanowiska naukowe. Właściwie wykonywana funkcja kierownicza w uczelni lub instytucie /ośrodku/ naukowo-badawczym ma swoisty charakter. Spełniający funkcję kierowniczą musi, z jednej strony, bezpośrednio kierować badaniami naukowymi i uczestniczyć w działalności naukowo-dydaktycznej, z drugiej zaś - stwarzać optymalne warunki dla rozwoju kierowanej przez siebie placówki. Pierwszy aspekt kierowania ma charakter merytoryczny i warunkuje w znacznej mierze działalność o charakterze organizacyjnym. Kierownik o małych kwalifikacjach zawodowych nie potrafi stworzyć w kierowanej przez siebie placówce atmosfery rzetelnej pracy i wysokich wymagań. Dlatego przy powoływaniu na kierownicze stanowiska naukowe powinny decydować rzeczywiste wymierne osiągnięcia naukowe, wartości merytoryczne i kompetencje zawodowe kandydata.

Niezwykle ważną cechą, jaką powinien mieć pracownik naukowo-dydaktyczny powołany na kierownicze stanowisko w uczelni lub instytucie naukowo-badawczym, jest umiejętność wytwarzania i utrzymywania właściwych stosunków międzyludzkich. Wiąże się to

z takimi cechami charakteru, jak: sprawiedliwość , opanowanie, takt, niewchodzenie w tzw. układy osobowe. Umiejętność zapewnienia spokoju, klimatu współpracy i życzliwości, to jedna z najważniejszych cech kierownika placówki naukowo-dydaktycznej.

4. Odbywanie praktyk i staży zawodowych /naukowych/

W kształceniu wojskowego pracownika naukowo - dydaktycznego doniosłą rolę odgrywa stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych w dziedzinie dowodzenia wojskami. Znajomość bieżącej problematyki pracy dowództw i sztabów, doświadczenia w zakresie praktycznego dowodzenia wojskami, ich szkolenia i wychowania stanowią niezbędne elementy umożliwiające prowadzenie pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej w dziedzinie teorii sztuki wojennej. Stąd też uzyskiwanie właściwych doświadczeń w zakresie praktycznego dowodzenia wojskami należy uznać jako jedno z bardzo ważnych zadań w procesie kształcenia, doskonalenia i rozwoju wojskowego pracownika naukowego. Jedną z form odnawiania wiadomości i wzbogacania doświadczeń są praktyki oraz staże zawodowe.

Doświadczenie spełnia doniosłą rolę w rozwoju osobowości człowieka. Sprzyja bowiem organizowaniu, porządkowaniu, doskonaleniu i tworzeniu nowych struktur umysłowych, w wyniku czego człowiek zdobywa wiedzę nie formalną i nie werbalną, lecz żywą i operatywną.

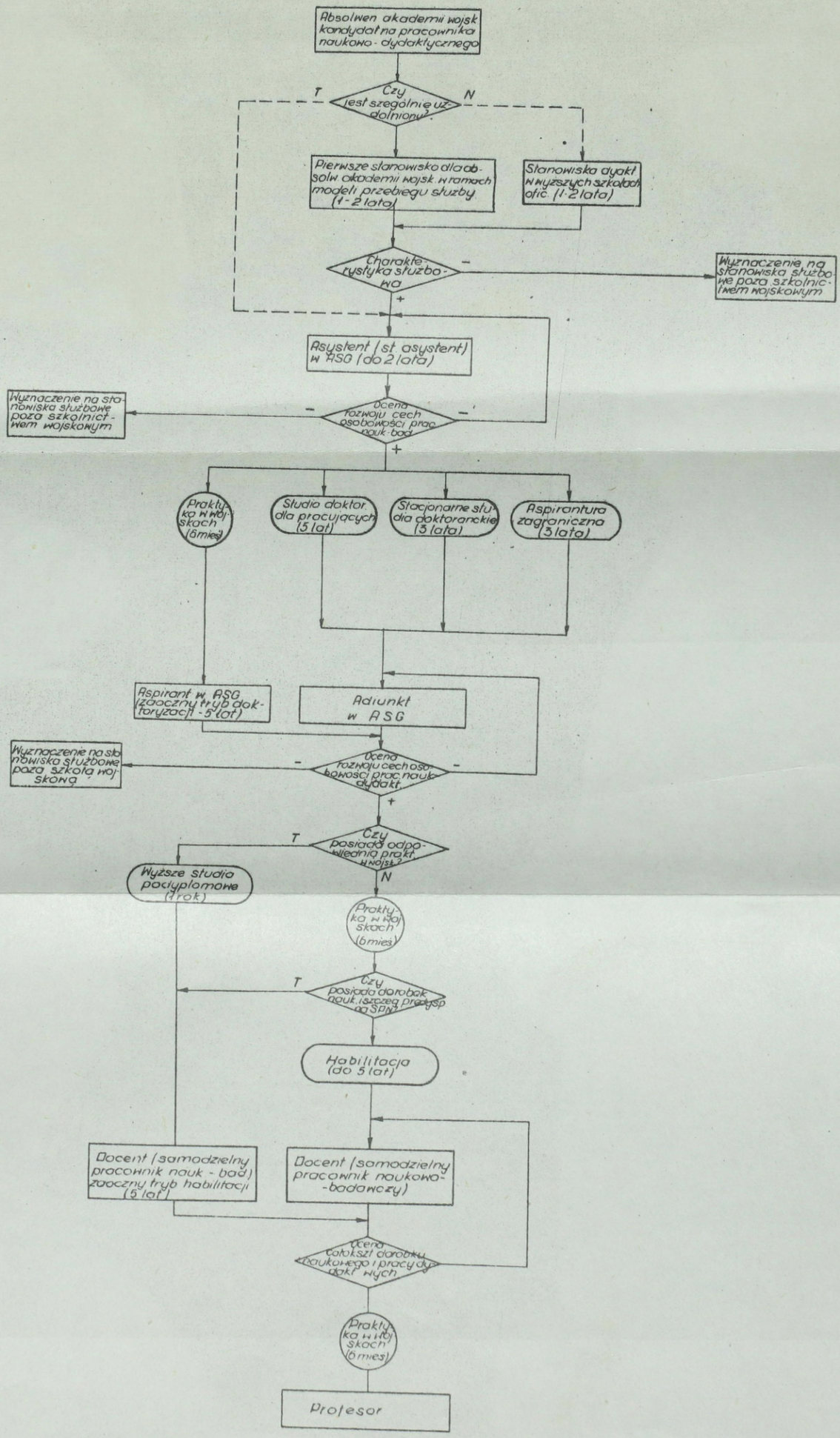
Należałoby przyjąć jako zasadę odbywanie przez wojskowych pracowników naukowo-dydaktycznych praktyki podstawowej w jednostkach wojskowych oraz staży naukowych i zawodowych w szkołach wyższych i instytutach wojskowych oraz w instytucjach poza wojskiem. Praktyka podstawowa w jednostkach wojskowych miałaby na celu pogłębienie, odnowienie i wzbogacenie posiadanych przez wojskowych pracowników naukowych doświadczeń z dziedziny praktycznego dowodzenia wojskami oraz ich szkolenia i wychowania, a także poznanie bieżącej problematyki pracy dowództw i sztabów. Staże naukowe i zawodowe, tak w instytucjach wojskowych, jak i poza wojskiem, miałyby umożliwić wojskowym pracownikom naukowym zapoznanie się z nowoczesnymi metodami pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej, organizację kierowania i zarządzania produkcją, metodologię projektowania złożonych systemów itp.

Praktyki podstawowe i staże naukowe /zawodowe/ powinno się planować i ściśle programować. Skierowanie wojskowego pracownika naukowo-dydaktycznego na praktykę lub staż powinno wynikać z potrzeb służbowych oraz być dostosowane do posiadanych kwalifikacji, predyspozycji i uzyskiwanych wyników w pracy, a także podporządkowane właściwemu rozwojowi wojskowego pracownika naukowego. Program praktyki /stażu/ powinno opracowywać się indywidualnie dla każdego pracownika naukowo-dydaktycznego, określając konkretne szczegółowe cele i zadania do zrealizowania. Program powinna opracowywać wyższa szkoła wojskowa /instytut naukowo-badawczy/ wysyła-

jący na praktykę /staż/, natomiast w jednostce wojskowej, do której skierowano praktykanta /stażystę/, powinno się opracowywać sposoby realizacji programu, zwracając uwagę na zaangażowanie tegoż praktykanta do działalności praktycznej.

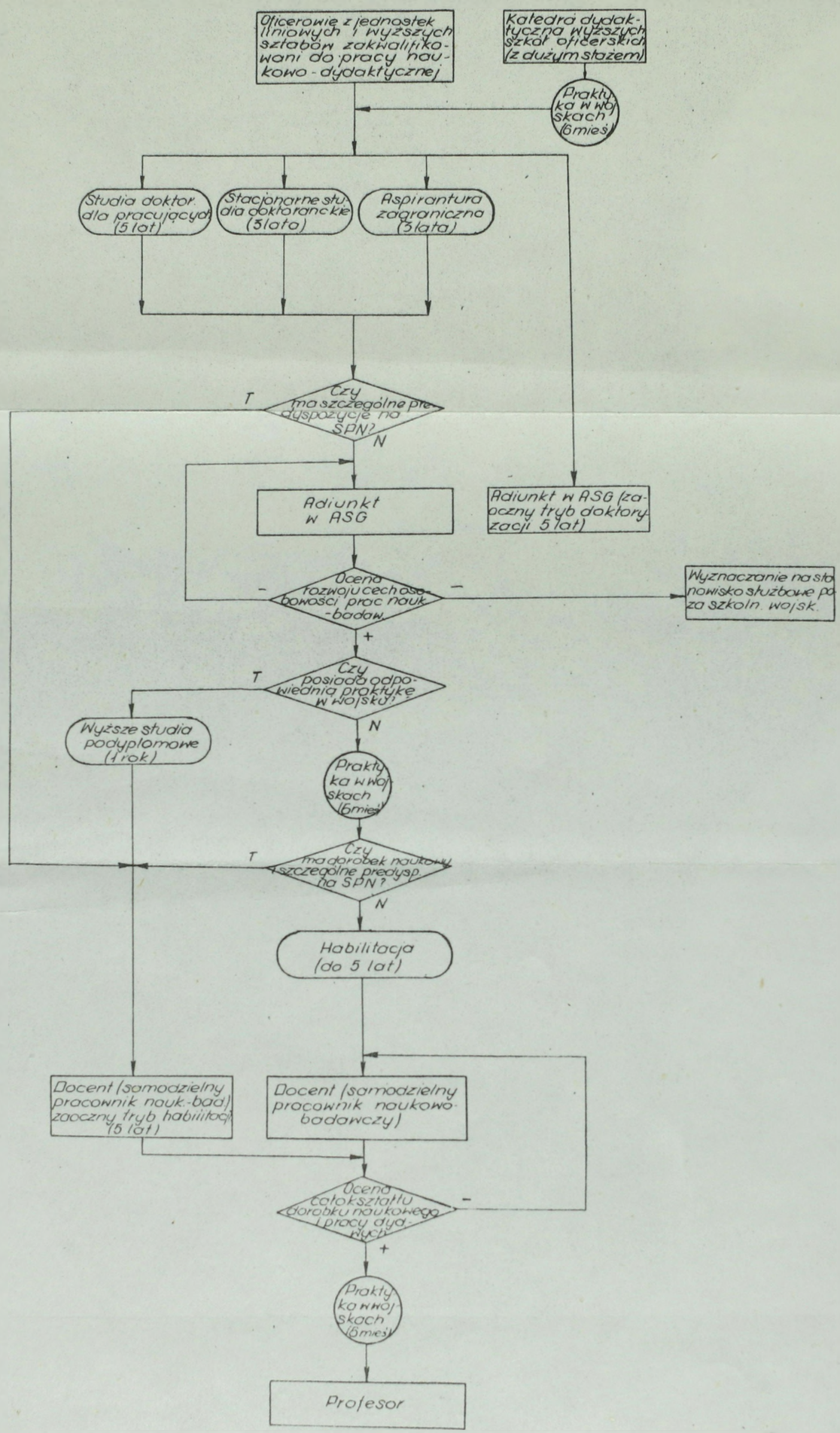
SCHEMAT BLOKOWY DROGI ROZWOJOWEJ WOJSKOWEGO PRACOWNIKA NAUKOWO - DYDAKTYCZNEGO

WARIANT I - droga tradycyjna, przez asystenturę



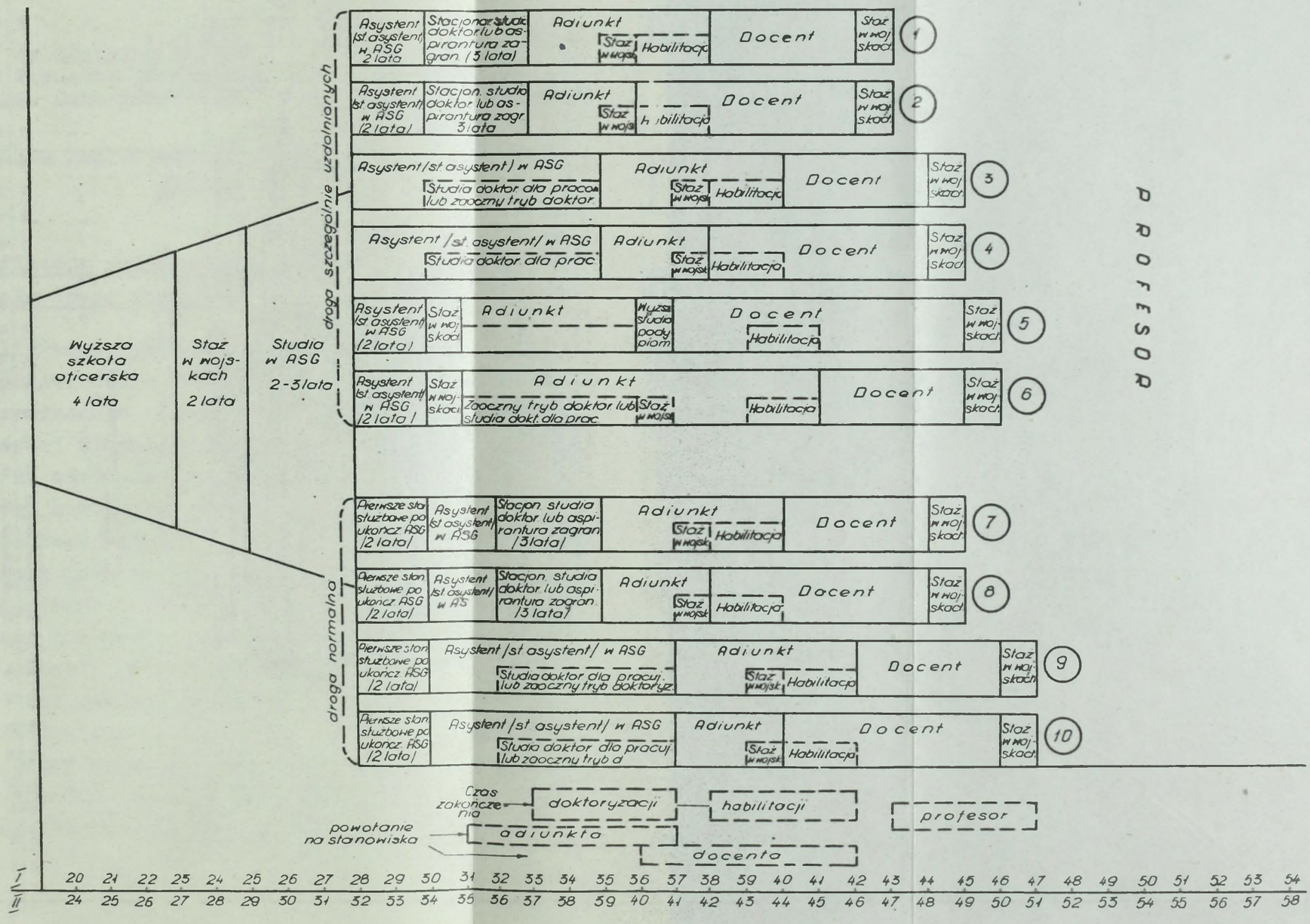
SCHEMAT BLOKOWY DROGI ROZWOJOWEJ WOJSKOWEGO PRACOWNIKA NAUKOWO - DYDAKTYCZNEGO

WARIANT II - droga przez studia doktoranckie



Załącznik nr 3

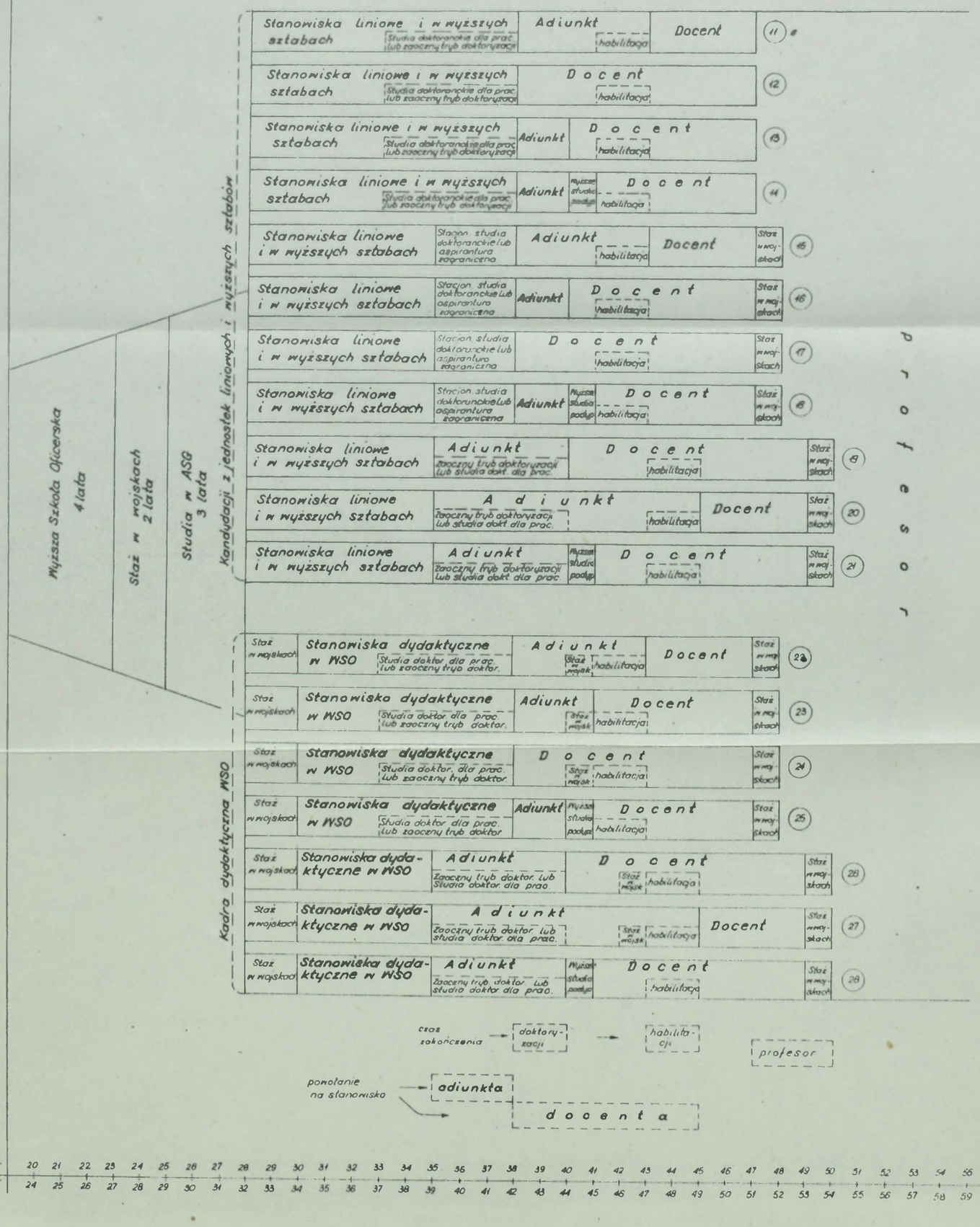
SZCZEGÓŁOWY MODEL DROGI ROZWOJOWEJ WOJSKOWEGO PRACOWNIKA NAUKOWO - DYDAKTYCZNEGO



Załącznik nr 4

SZCZEGÓŁOWY MODEL DROGI ROZWOJOWEJ WOJSKOWEGO PRACOWNIKA NAUKOWO - DYDAKTYCZNEGO

[WARIANT II - droga przez studia doktoranckie]



Płk doc. dr Zdzisław KOSYRZ
Wojskowa Akademia Polityczna
im. Feliksa Dzierżyńskiego

PEDAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE DOWÓDCÓW I OFICERÓW SZTABU

1. Kwalifikacje pedagogiczne kadry oficerskiej w aspekcie teoretycznym

"Kwalifikacje pedagogiczne" definiowano dotąd bardzo różnie. Jedni autorzy uzależniali je od tak zwanego wrodzonego talentu pedagogicznego, inni - od posiadanej wiedzy pedagogicznej, jeszcze inni uważali, że osobiste zaangażowanie wychowawcy świadczy o jego kwalifikacjach pedagogicznych.

W wojskowej literaturze "kwalifikacje pedagogiczne" były przedstawiane różnorodnie. Zawód oficera porównywano z zawodem nauczyciela. Uważano, że oficer jest nie tylko dowódcą, lecz również wychowawcą. M. Porwit tak na przykład charakteryzuje dowódcę: "Gdy rzucamy okiem na liczne drogi wychowania, nieodparcie utwierdzamy się w przekonaniu, że wynik pracy wychowawczej zależy od dowódców". I dalej: "Dowódca jest mózgiem kierowniczym, wolą kierowniczą wszystkich dziedzin życia wojskowego.

Oddziaływa nawet na sprawy prywatne"[1/].

Dostrzegając wyjątkową rolę dowódcy w procesie wychowania wojskowego, M. Porwit zaleca podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych dowódcy, a przede wszystkim poznawanie i wychowywanie samego siebie. "Skoro wszystko, co w wojsku się dzieje, ma swe znaczenie wychowawcze, to nie może nie mieć znaczenia wpływ osobisty dowódcy. Dowódca musi przedstawiać indywidualność, rozwijać i naginać, pamiętać musi, że każde jego wystąpienie, każde słowo, ruch, zachowanie, sposób bycia ma znaczenie w wychowaniu podwładnych"[2/].

Twórcy i organizatorzy ludowego Wojska Polskiego wychodzili także z założenia, że dowódca musi być wychowawcą[3/]. Oficer jako wychowawca powinien odznaczać się takimi walorami, jak: opanowanie, cierpliwość, wytrwałość na trudy służby wojskowej, optymizm wychowawczy. Obok walorów psychofizycznych postulowano również posiadanie takiej wiedzy, która powinna pogłębiać kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne kadry. Duży nacisk kładziono na doskonalenie praktycznych umiejętności pedagogicznych. Dążono do łączenia zalet dowódczych i wychowawczych.

Istotne znaczenie dla doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry miało utworzenie w 1957 r. Wy-

1/ M. Porwit, Duch żołnierski, GKW, Warszawa 1935, s. 198.

2/ Tamże, s. 220.

3/ Patrz: S. Rutkowski, Kształtowanie oficerów ludowego Wojska Polskiego w okresie II wojny światowej. WAP, Warszawa 1976.

działu Pedagogicznego w Wojskowej Akademii Politycznej, a od 1960 r. Zakładu Dydaktyki Wojskowej w Akademii Sztabu Generalnego WP. Od utworzenia tych placówek obserwujemy wyraźny rozwój wojskowej myśli pedagogicznej, zaś rozważania teoretyczne nad wychowaniem wojskowym zostały wsparte wynikami badań empirycznych. W ostatnich latach w celu podniesienia kwalifikacji pedagogicznych kadry nauczycieli akademickich uruchomiono w wyższym szkolnictwie wojskowym odpowiedni system kursów i studiów podyplomowych oraz wieczorowe uniwersytety marksizmu - leninizmu o kierunku pedagogiczno-psychologicznym itp.

Obok wiedzy wojskowej, walorów psychofizycznych, a także właściwej postawy moralno-politycznej, podstawowym składnikiem kwalifikacji oficera jest jego przygotowanie pedagogiczne, na które składa się nabyta wiedza teoretyczna wraz z umiejętnościami pozwalającymi mu skutecznie organizować proces wychowania wojskowego.

1.1. Kwalifikacje pedagogiczne dowódcy

Kwalifikacje pedagogiczne oznaczają zwykle odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej i do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego zarówno na większe zbiorowości, jak też, w swoistych sytuacjach, na pojedyncze osoby. Na kwalifikacje te powinny się składać: wiedza pedagogiczna oraz myślenie i działanie pedagogiczne.

Wymienione elementy kwalifikacji pedagogicznych decydują o sposobie realizacji zasadniczych

treści wychowania. Dowódca mający takie kwalifikacje skutecznie organizuje proces wychowania. Wprawdzie o efektywnym działaniu decydują nie tylko kwalifikacje pedagogiczne, niemniej ich brak, zwłaszcza słaba znajomość teorii oraz praktyki wychowania i nauczania nie pozwalają dowódcy na powzięcie właściwie umotywowanej decyzji wychowawczej.

Wiedza pedagogiczna jest to ogół wiadomości stanowiących dorobek nauk pedagogicznych. Do podstawowych nauk pedagogicznych najczęściej zalicza się: pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę, teorię i organizację szkolnictwa.

W płaszczyźnie ekologicznej wyróżniamy także: pedagogikę przedszkolną, szkolną, opiekuńczą, specjalną, społeczną, andragogikę czyli pedagogikę dorosłych, pedagogikę pracy, pedagogikę porównawczą itp.

W literaturze pedagogicznej spotykamy również poglądy, iż do każdej dziedziny wychowania powinna być dostosowana odrębna pedagogika i dlatego mówi się o pedagogice zawodowej, wojskowej, sportowej, leczniczej, rekreacyjnej itp.

Każdy pedagog, nauczyciel, wychowawca pragnący poważnie traktować swoje przygotowanie do zawodu powinien posiąść przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem.

Do podstawowych treści wykształcenia pedagogicznego zaliczamy:

1/ znajomość celów, zadań. środków, metod i zasad organizacji procesów wychowawczych w swoim środowisku /wychowanie w szerokim i węższym znaczeniu, nauczanie i uczenie się, samokształcenie/;

2/ znajomość współczesnej wiedzy metodologicznej, pozwalającej weryfikować fakty pedagogiczne;

3/ znajomość zasadniczych problemów historycznego rozwoju systemów pedagogicznych i organizacji szkolnictwa;

4/ znajomość podstawowych treści wychowawczych, do których można zaliczyć: wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne, wychowanie moralne, estetyczne i światopoglądowe, wychowanie poprzez pracę, wychowanie w kolektywie i dla kolektywu.

Wiedza pedagogiczna obejmuje głównie twierdzenia o zależnościach rządzących zjawiskach i procesami wychowawczymi. Chcąc wiedzę tę poznawać i doskonalić, należy, po pierwsze, gromadzić wiedzę o określonych zależnościach rządzących procesami wychowania, po drugie, wyraźnie ustalić, do jakich zmian w osobowości wychowanka /żołnierza/ powinna doprowadzać przekazywana wiedza pedagogiczna.

Myślenie pedagogiczne, stanowiące jeden z podstawowych składników kwalifikacji pedagogicznych, interpretujemy w oparciu o metodę materializmu dialektycznego. Według Pawłowa, myślenie obejmuje dwa procesy: proces poznania i proces rozumienia rzeczywistości[4/].

Analizując rzeczywistość wychowawczą, która jest historycznie zmienna i zależy od konkretnych warunków społecznych i indywidualnych /właściwości

4/ Por. T. Tomaszewski, Problemy myślenia w nauce Pawłowa. "Nowa Szkoła" 1953, nr 4, s. 368; także J. Walczyna, Myślenie i działanie pedagogiczne, PZWS, Warszawa 1964, s. 108; K. Sławska, Myśl w działaniu, KiW, Warszawa 1971.

psychofizyczne i ogólne kwalifikacje zarówno wy - chowanka, jak i wychowawcy/, można przyjąć, że warunkiem prawidłowego myślenia pedagogicznego jest bezpośredni i pośredni kontakt z tą rzeczywisto - ścią. Ów związek powinien mieć charakter dynamiczny, łączyć proces poznawania i rozumienia rzeczy - wistości wychowawczej. Końcowym etapem myślenia pedagogicznego jest działanie będące wynikiem poznania i rozumienia rzeczywistości wychowawczej.

Działanie pedagogiczne jest - najogólniej rzecz biorąc - przejawem aktywności wychowawcy i powinno być działaniem świadomym i celowym. "Działać - a przynajmniej działać z namysłem - to tyle, co zmieniać rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej świadomy, to zmierzać do określonego celu w danych warunkach przy pomocy właściwych środków po to, aby dojść od warunków istniejących do warunków odpowiadających przyjętemu celowi"[5/].

Przytoczona definicja określa działanie racjonalne, skierowane wyraźnie na osiągnięcie jakiegoś celu. Skoro działanie pedagogiczne jest działaniem świadomym i celowym, to warto się zastanowić nad jego strukturą i niektórymi cechami. Stojąc na gruncie marksistowskiej teorii poznania i uwzględniając psychologiczno-prakseologiczne postulaty działania, można przyjąć, że struktura działania pedagogicznego jest następstwem praktyki jako aktywnej formy kontaktu wychowawcy z otaczającą go rzeczywistością. W działaniu pedagogicznym nastę -

5/ Por. T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, s. 20.

puje sprzężenie zwrotne wychowawcy /podmiotu/ z wychowankiem /przedmiotem/.

Punktem wyjścia każdego działania pedagogicznego jest potrzeba wprowadzenia zmian w przedmiocie, doskonalenia go. Takie działanie sprawia, że podmiot musi poszerzać poznanie i rozumienie przedmiotu. Do swoistych zatem cech działania pedagogicznego należą: potrzeba wytworzenia kontaktu działającego podmiotu z przedmiotem działania, konkretyzacja kierunku działania, zastosowanie praktycznych czynności, dostosowanych do sytuacji szkolno-wychowawczej.

Wyjaśnienia wymaga "zastosowanie praktycznych czynności". W działaniu pedagogicznym "praktyczne czynności" powinny wynikać, po pierwsze, z dotychczasowych doświadczeń osobistych i uogólnień teoretycznych, po drugie - z aktualnej analizy poznawczej konkretnego zjawiska, faktu, procesu itp. Działanie pedagogiczne wychodzi od podmiotu, odbywa się w toku ciągle zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej i powinno spowodować w przedmiocie zamierzone zmiany, umożliwiające mu samodzielne działanie.

1.2. <u>Uzdolnienia pedagogiczne dowódcy</u>

Przez uzdolnienia pedagogiczne dowódcy będziemy rozumieć taki zespół jego wiadomości, które pozwalają mu skutecznie wykonywać obowiązki dydaktyczno-wychowawcze. Z literatury pedagogiczno-psychologicznej, a także z badań z kadrą oficerską do-

wiadujemy się, że współczesny dowódca pododdziału, oddziału a także jego przełożeni przywiązują większą wagę do określonej wiedzy i praktycznych umiejętności aniżeli do tradycyjnie pojmowanego talentu pedagogicznego. W świadomości kadry dominuje przeświadczenie, iż jej efektywność pracy zależy głównie od kwalifikacji i wysiłków własnych, a także od ogólnej organizacji pracy, a nie od właściwości wrodzonych.

Współczesny dowódca spełniając określone funkcje dydaktyczno-wychowawcze powinien posiąść następujące umiejętności pedagogiczne[6/]:

1/ Umiejętności organizacyjno-wychowawcze

Dowódca spełniając rolę przełożonego, instruktora i wychowawcy musi rozstrzygać szereg spraw natury organizacyjnej.

Czynności organizacyjno-wychowawcze w dowodzeniu pododdziałem polegają na sharmonizowaniu zarówno zbiorowych, jak i indywidualnych działań różnych żołnierzy, na stworzeniu z pododdziału zwartego kolektywu; w ten sposób powstają warunki do wykonywania zadań z korzyścią dla całego oddziału.

Z właściwą organizacją procesu wychowawczego w pododdziale mamy do czynienia wtedy, gdy zadania i odpowiedzialność poszczególnych żołnierzy równoważą się nawzajem i tworzą niepodzielną całość. Innym czynnikiem prawidłowej organizacji procesu wy-

6/ Umiejętność pedagogiczna jest to sprawdzona możliwość celowego wykonywania działań dydaktyczno-wychowawczych.

chowania jest właściwy obieg informacji. Dowódcy informowani na bieżąco mogą lepiej dowodzić swoimi pododdziałami, natomiast mylne lub opóźnione informacje mogą spowodować powzięcie błędnych decyzji, co ujawnia się w wadliwym funkcjonowaniu pododdziału.

Ważnym czynnikiem właściwej organizacji pracy wychowawczej jest jej należyta samokoordynacja między pododdziałami. Czynność tę ułatwiają zebrania żołnierskie, narady i odprawy.

2/ Umiejętności dydaktyczne

Umiejętności dydaktyczne są przejawem określonych zdolności i sprawności w posługiwaniu się wiedzą pedagogiczną i właściwymi regułami /zasadami, metodami dydaktyczno-wychowawczymi/ podczas wykonywania zadań szkoleniowo-wychowawczych.

Współczesny dowódca powinien stale poszukiwać nowych metod nauczania związanych z nowymi ideami dydaktycznymi, a przede wszystkim dążyć do spotęgowania skuteczności szkolenia.

Można to czynić poprzez wykorzystywanie nowoczesnej techniki dydaktycznej, doskonalenie gabinetów szkoleniowych, a przede wszystkim poprzez stosowanie odpowiedniego doboru treści kształcenia, nauczania programowanego, nauczania problemowego, posługiwania się algorytmami, wprowadzania różnych form organizacyjnych, modernizację tradycyjnych form nauczania itp.

3/ Umiejętności techniczne

W wojsku umiejętności techniczne stają się koniecznością. Istnieje również potrzeba podniesienia poziomu ogólnej wiedzy technicznej. Opanowanie sprawności technicznych podyktowane jest także względami szkoleniowo-wychowawczymi. W pododdziale, oddziale uczy i wychowuje niemal wszystko, bowiem w środowisku wojskowym wymagany jest ład i porządek nie tylko służbowy, lecz także technologiczny. Dowódca chcąc więc usprawniać, modernizować proces szkoleniowo-wychowawczy musi posługiwać się nowoczesną techniką szkoleniową.

1.3. Zakres treściowy kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej w przepisach wojskowych

Do podstawowych dokumentów w tym względzie trzeba zaliczyć: regulaminy, dyrektywy i zarządzenia szkoleniowe, instrukcję o strukturze, zadaniach i kompetencjach organów partyjno-politycznych i instancji partyjnych Sił Zbrojnych PRL oraz dokumenty dotyczące zasad działania kadrowego, zasad etyki obyczaju żołnierzy zawodowych, ceremoniału wojskowego. Oprócz tych podstawowych dokumentów ukazało się wiele dodatkowych instrukcji i zarządzeń, które ustalają bezpośrednie lub pośrednie cele doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych w wojsku.

W myśl obowiązujących wytycznych, kadra zawodowa powinna przede wszystkim umacniać gotowość

moralno-polityczną i bojową. Wspomniane dyrektywy MON nakazują wyławiać, weryfikować i popularyzować w ramach szkolenia politycznego najlepsze wyniki szkolenia i wychowania, doskonalić formy i metody pracy politycznej przez dobór najskuteczniejszych rozwiązań w tym względzie. Inną formą doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry jest zdobywanie wiedzy zawodowej przez dokształcanie w uczelniach wojskowych i samokształcenie, aktywny udział w rozwijaniu ruchu przodownictwa i współzawodnictwa, a także przez sprawne prowadzenie pod względem merytorycznym i metodycznym szkoleń ideowo-politycznych i partyjnych.

Na proces doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry wpływa również działalność kulturalno - oświatowa. Jest ona włączona do podstawowych zadań wychowawczych i szkoleniowych wojska. Do innych dróg doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry należy również zaliczyć aktywizowanie kolektywów żołnierskich do podejmowania i organizowania szeroko rozumianych procesów resocjalizacyjnych itp.

2. Postawy wychowawcze dowódcy

2.1. Pojęcie postawy wychowawczej

Za najbardziej rozpowszechnioną w psychologii można przyjąć definicję postawy jako gotowości do działania w określony sposób /najczęściej idzie tu o akceptację lub odrzucenie/ wobec określonych przedmiotów, osób, instytucji itp. Możemy więc wstępnie określić, że postawa wychowawcza dowódcy

jest gotowością do zachowania się w określony sposób wobec najbliższego otoczenia, a więc: przełożonych, kolegów, podwładnych, samego siebie, wykonywanych obowiązków i pozostałych elementów szeroko rozumianego środowiska.

Postawa składa się z trzech składników: wiedzy i przekonań /tzw. komponent poznawczy/, uczuć /komponent uczuciowy/, działania /dyspozycje do działania/. "Kiedy mówimy o czyjejś postawie wobec jakiejś sprawy, to mamy na ogół na myśli: po pierwsze - jego wiedzę i przekonania na ten temat, po drugie - jego oceny i stosunek uczuciowy do sprawy, po trzecie - to, co zdolny jest w tej sprawie zrobić"[7].

Składnik poznawczy może być wyrażony słownie w formie poglądu na przedmiot postawy, składnik uczuciowy zarówno w wypowiedziach, jak i w zachowaniu przez swoisty rodzaj ekspresji, zaś składnik działania - w czynnym zachowaniu.

Jeśli dowódca ma nieprzychylną postawę wobec tzw. żołnierzy trudnych, to myśli o nich i wyraża pogląd, że żołnierze ci są niezdyscyplinowani, trudni do kierowania, odczuwa silne uczucia negatywne i ujawnia je w praktycznym działaniu, karząc ich lub pozbywając się z pododdziału. W konsekwencji przyjętej postawy "żołnierze trudni" są spostrzegani, oceniani i traktowani przez przełożonego w taki sposób, jaki warunkuje postawa.

7/ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Psychologia jako nauka o człowieku, KiW, Warszawa 1966, s. 270.

Wiodącą rolę wśród wymienionych składników postawy pełni składnik poznawczy. Poznanie jednostki wpływa na jej uczucia i gotowość do działania. Przyjęte tu twierdzenie neguje poglądy tych, którzy za najbardziej charakterystyczny dla danej postawy przyjmują ładunek uczuciowy[8] lub motywacyjny[9]. Potraktowanie czynnika poznawczego jako wiodącego ma istotne znaczenie nie tyle teoretyczne co praktyczne, zwłaszcza w warunkach służby wojskowej. Postawy jednostki mogą być różne. Jedni dzielą je na pozytywne i negatywne, inni zaś na zintegrowane silnie i słabo, a jeszcze inni zastanawiają się, czy do postaw należą przesądy, uprzedzenia, stereotypy itp. Ogólnie mówiąc postawę należy traktować jako pewnego rodzaju związek człowieka ze światem, jako swoistą strukturę, w której czynnik intelektualny wyznacza między innymi odpowiednią zwartość, złożoność, siłę jak i trwałość danej postawy[10].

Postawa nie może więc być tylko wyrazem uczuciowego stosunku do podwładnego. Powinna zawierać głównie ładunek poznawczy, który wyznacza racjonalne działanie w stosunku do otoczenia i samego siebie. Właśnie po aktywnym i racjonalnym działaniu oraz zachowaniu przełożonego wobec żołnierza, a także po tym, co mówi i jak mówi /ocenia/ o nim, o najbliższym otoczeniu, o wykonywanym zawodzie

8/ Por. między innymi M. Ziemska, Postawy rodzicielskie. WP, Warszawa 1969, s. 49 i inne.
9/ C.T. Newcomb, Social psychology. New York 1950.
10/ Patrz T. Mądrzycki, Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw.

możemy poznać jego postawę wychowawczą.

Postawa wychowawcza dowódcy jest więc złożoną, nabytą i elastycznie utrwaloną strukturą poznawczo-uczuciowo-dążeniową, ukierunkowującą zachowanie się dowódcy wobec żołnierzy /przełożonych, kolegów, podwładnych/, samego siebie, wykonywanych obowiązków i szeroko rozumianego środowiska.

Mimo, że postawa wychowawcza oficera jest strukturą względnie trwałą, podlega zmianom, w miarę jak zmienia się otoczenie. Biorąc pod uwagę swoistość służby wojskowej, zmianie podlega przede wszystkim stopień i jakość procesu szkolenia, swobody i przymusu, przygotowania wojskowego oraz stopień i jakość stosunków między samymi żołnierzami jako zespołem wychowawczym. W miarę wzrostu kwalifikacji wojskowych podwładnych maleje konieczność utrzymywania rygorystycznych form dozoru, a wzrastają pozytywne więzi nieformalne, rozbudowujące uczucia przyjaźni, koleżeństwa, integracji itp. Nieprzyjęcie przez przełożonego postaw odpowiednich dla danego okresu rozwoju najbliższego środowiska może prowadzić do sytuacji konfliktowych, które utrudniają pracę i przełożonemu i podwładnemu. Przy dłuższym trwaniu mogą powodować deformacje w rozwoju osobowości jednego i drugiego.

Opierając się na wynikach dotychczasowych badań nad osobowością wychowawcy, opracowano kwestionariusz postaw kadry oficerskiej wobec życia wojskowego i żołnierzy służby zasadniczej. Kwestio-

nariusz zawierał 100 twierdzeń[11/]. Zbadano 56 dowódców oraz poddano dodatkowym badaniom socjometrycznym oraz obserwacji 1546 żołnierzy służby zasadniczej /żołnierze ci, to podwładni wymienionych wyżej dowódców/. Badaniami objęto różne pododdziały o zróżnicowanych wynikach szkolenia, zdyscyplinowania itp.

Celem prac badawczych było ustalenie różnych typów postaw wychowawczych kadry oficerskiej oraz pewnych elementów kierowania wychowawczego. Budowany i sprawdzany w czasie pracy badawczej model postaw wychowawczych jest oczywiście pewnym uproszczeniem przyjętych założeń teoretycznych i wybranych faktów w wojsku. W praktyce model ten może być przydatny jako pewnego rodzaju narzędzie metodologiczne, ułatwiające wytyczanie przedsięwzięć wychowawczych. Przyjęto, iż podstawowym kryterium ogólnego podziału postaw kadry oficerskiej mogą być cechy, którymi postawy te powinny się odznaczać. Ustalenie tych cech ma wiele walorów poznawczych i praktycznych, a także - w pewnym sensie - metodologicznych. Właściwa ich charakterystyka pozwala nie tylko dokładniej określić treści pojęcia postawy wychowawczej, lecz również nadać im określony sens praktyczny i funkcjonalny.

Pogłębiona znajomość strukturalnych właściwości postaw pozwala stwierdzić, iż postawy nie są mechanizmami wrodzonymi, lecz nabywanymi i dosko -

11/ Każde twierdzenie można było podkreślić w skali od 4 - zdecydowanie zgadzam się, do 2 - raczej się nie zgadzam.

nalonymi w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych, szkoleniowo-wychowawczych, życiowych.

Na jakość postaw wpływa wiele czynników. Do czynników tych można zaliczyć właściwości wewnętrzne /tkwiące w jednostce/ i zewnętrzne. Do czynników wewnętrznych należą: potrzeby, możliwości przystosowawcze, zainteresowania, cechy emocjonalne, właściwości temperamentu, charakteru oraz doświadczenia życiowe. Do czynników zewnętrznych niewątpliwie należą bodźce typu środowiskowego, głównie: środowisko rodzinne, grupy rówieśnicze, instytucje wychowawcze oraz szersze otoczenie społeczne. W warunkach wojska w grę wchodzą warunki terenowe, klimatyczne, wyposażenie techniczne, zwartość kolektywu żołnierskiego, metody wychowawcze przełożonych itp.

Funkcjonalny charakter postaw przejawia się w tym, że człowiek zaspokajając jakieś potrzeby, doskonali postawy pozytywne. Na przykład pozytywna postawa żołnierza wobec służby wojskowej może wynikać z zaspokojenia potrzeb poznawczych, potrzeby uznania ze strony narzeczonej, rodziców itp. Wiele postaw służy podtrzymywaniu dodatniej samooceny, redukcji frustracji, racjonalizacji postępowania społecznego, militarnego itp. Uformowane postawy mają również wpływ na doskonalenie równowagi emocjonalnej. Dlatego też nawet silne emocje mogą nie ujawnić się w zachowaniu z tego względu, że są wyciszone przez ukształtowane postawy, przez określone potrzeby, zainteresowania, doświadczenia życiowe itp.

Dla pedagoga rzeczą bardzo istotną jest dostrzeganie możliwości kształtowania wychowawczego pożądanych postaw, formowania takich potrzeb podwładnego, które by eliminowały jego ujemne postawy społeczne. Przekształcenie postaw podwładnych to najistotniejsze zadanie wychowawców. Proces wychowania, zwłaszcza wojskowego, nie rozpoczyna się od punktu zerowego. Kształtując osobowość żołnierza mamy do czynienia z jednostką już dojrzałą. Fakt ten powoduje, że wychowawcy wojskowi powinni, z jednej strony, doskonalić postawy pozytywne swych podwładnych, z drugiej zaś - eliminować ujemne, niepożądane z wychowawczego punktu widzenia. W jednym i drugim wypadku trzeba znać pedagogiczną problematykę postaw oraz doskonalić własne postawy wychowawcze.

2.2. Typy postaw wychowawczych dowódcy

Stanowisko dowódcy zapewnia mu pełnienie jednocześnie funkcji wychowawczych i organizacyjnych. Fakt ten powoduje, że dowódca ma duże możliwości kształtowania postaw i poglądów swoich podwładnych. Warunkiem niezbędnym świadomego kształtowania pożądanych postaw podwładnych jest wyraźne określenie, jakim zespołem postaw wychowawczych powinni się odznaczać przełożeni - wychowawcy wojskowi. Nie wydaje się, żebyśmy w tej materii mieli dziś dostatecznie jasne rozeznanie. Jeżeli tak jeszcze jest, to niezależnie od teoretycznych dywagacji i badań empirycznych nad osobowością oficera nale-

ży kontynuować akcjologiczną dyskusję o wzorcach postaw, jakie w toku procesu wychowania wojskowego powinny być charakterystyczne dla naszej kadry. W toku tych rozważań należy, jak się wydaje, brać pod uwagę dwie przesłanki:

Trzeba, po pierwsze, uwzględniać funkcje postaw wychowawczych wobec kształtu i sposobu funkcjonowania wojska: w takim układzie postawy wychowawcze stają się niezbędnym środkiem do realizacji celów wychowania wojskowego. Po drugie - przy całej doniosłości różnych bieżących potrzeb wychowania wojskowego równie doniosłym kryterium analizy tego, co obecnie wykonujemy, są przewidywane potrzeby i cele jutrzejszego pola walki.

Przyjęcie tych przesłanek oznacza, iż modelowanie postaw wychowawczych dowódców powinno być procesem ciągłym, doskonalącym obraz wzoru osobowego oficera z punktu widzenia bieżących i przyszłych potrzeb armii socjalistycznej.

Podjęte prace teoretyczne i badawcze pozwoliły ustalić, że wśród złożonych postaw wychowawczych dowódców można wyróżnić dwie formy typowe.

1/ Postawy określające prawidłowy stosunek kadry do żołnierza. Postawy tego typu sprzyjają kształtowaniu się właściwego kontaktu kadry z podwładnymi. Zasadniczymi rysami tych postaw są takie przejawy zachowania, jak: utrzymywanie swobodnego kontaktu z żołnierzami, stanowcze i konsekwentne podejście do problemów, którymi oni żyją, umiejętne nawiązywanie kontaktów z szerszem środowiskiem żołnierskim itp.

Biorąc pod uwagę potrzebę przestrzegania w wojsku zasady jednoosobowego dowodzenia, wyjaśnienia wymaga teza "utrzymywania swobodnego kontaktu". Mówiąc o"swobodnym kontakcie" w wojsku, trzeba mieć na uwadze stwarzanie atmosfery bez zbędnych napięć psychicznych, a jednocześnie zrównoważonej,mogącej stanowić dla żołnierza oparcie. Do cząstkowych postaw wychowawczych zalicza się kontaktowość. Terminem tym posłużył się Z. Mysłakowski[13/] odpowiadając na pytanie: co to jest talent pedagogiczny ? "Istnieje, moim zdaniem wyraźna cecha odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, choć wahałbym się stwierdzić,że jest ona najważniejsza. Mówiąc z grubsza i schematycznie, możemy nazwać ją cechą kontaktowości"[14/]. Idzie tu nie o postawy wychowawcze, lecz osobowe warunki nauczyciela, które warunkują powodzenie jego pracy pedagogicznej.

Biorąc pod uwagę definicję postawy wychowawczej, można przyjąć, iż pożądana postawa wychowawcza to taka postawa, która: zakłada bliskie kontakty interpersonalne na terenie pododdziału i oddziału , kontakty grupowe - wobec grup żołnierskich /organizacja partyjna, KMW itp./ oraz kontakty interpersonalne, określające stosunek wychowawczy do samego siebie. Z pedagogicznego punktu widzenia wymie-

13/ Z. Mysłakowski, Co to jest talent pedagogiczny? w: Osobowość nauczyciela. PZWS, Warszawa, 1959.

14/ Tamże, s. 61.

nione kontakty muszą mieć charakter świadomego współdziałania podmiotu wychowującego z przedmiotem wychowania. Brak tego typu współdziałania sprawia, że kontakty między przełożonymi a podwładnymi stają się luźne i w konsekwencji nie dają pożądanych efektów wychowawczych. Oczywiście wychowawcza skuteczność różnych form kontaktowania się przełożonego z podwładnymi zależy nie tylko od świadomego współdziałania między nimi, lecz także od zróżnicowanych treści szkolenia wojskowego, od różnorodnych warunków środowiskowych i od walorów psychospołecznych żołnierzy.

W takich układach dowódca musi być przygotowany do celowego wyboru różnych form i środków nawiązywania kontaktów z podwładnymi i środowiskiem. Słowem, świadomy kontakt z żołnierzem i środowiskiem staje się podstawą powstawania prawidłowych postaw wychowawczych. Do cząstkowych postaw wychowawczych można zaliczyć współdziałanie, akceptację, dawanie, uznanie[15/] itp. Z tego punktu widzenia można także podzielić postawy na: sprzyjające stabilizacji i sprzyjające zmianie. Postawa stabilizacji najczęściej respektuje to, co jest. Postawa zmiany natomiast nie tylko nie akceptuje zastanej rzeczywistości, lecz szuka przyczyn i środków, które mogłyby spowodować częściowe lub całkowite przekształcenie istniejącego stanu rzeczy w pożą-

---

15/ Por. S. Garczyński, Współżycie łatwe i trudne. Iskry, Warszawa 1966, rozdział "Cechy zjednujące".

danym kierunku[16/].

Ogólnie można powiedzieć, że przełożeni przejawiający pożądane postawy wychowawcze chętnie kontaktują się z podwładnymi, racjonalnie zaspokajają ich potrzeby, zdradzają wiele cierpliwości i gotowości do przekonywania. Tego typu kontakty wychowawcze są korzystne dla obydwu stron. Dowódcy o właściwych postawach wychowawczych są zdolni do obiektywnej oceny podwładnych na skutek odpowiedniego, racjonalnie uzasadnionego dystansu i współdziałania oraz akceptacji ich osobowości.

2/ Postawy określające nieprawidłowy stosunek kadry do żołnierza.

Do niewłaściwych postaw wychowawczych kadry najczęściej można zaliczyć pobłażliwość, nadmierną surowość i separatyzm. U podłoża tych postaw leży bądź nadmierny dystans służbowy i psychiczny, bądź też nadmierna tolerancja, będąca zaprzeczeniem jakiegokolwiek dystansu.

Zachowania związane z nadmierną surowością lub separatyzmem, a także obojętnością są bardzo często wynikiem zaburzeń w kontaktach z żołnierzami - szerzej ze środowiskiem wojskowym, niewiedzy pedagogicznej i psychosocjologicznej. Wielu dowódców, i to różnych szczebli, nadal nie docenia faktu, iż o efektach wychowania podwładnych w wojsku nie decydują specjalne metody lub wyszukane techniki wychowawcze, lecz charakter i formy stosunków między

16/ Patrz: Z. Kosyrz, O stylu pracy Lenina, w: Lenin a świat współczesny. MON, Warszawa 1970.

przełożonymi a podwładnymi. Dopiero na podłożu rzeczywistego stosunku między przełożonym a podwładnym można mówić o wartości konkretnej metody lub techniki. Jeżeli stosunek wiążący żołnierza z wojskiem jest prawidłowy i pożądany, jeśli żołnierz jest przez swoich przełożonych właściwie oceniany, to nawet prymitywne, a niekiedy ostre środki nie przyniosą ujemnych efektów i mogą w pewnym sensie zdawać wychowawczy egzamin.

3. Model /zarys/ kwalifikacji pedagogicznych dla niektórych grup dowódców i oficerów sztabu /od dowódcy plutonu do oficera operacyjnego/

Dążąc do wypracowania określonego modelu kwalifikacji pedagogicznych dowódców warto przypomnieć, iż obecna organizacja zdobywania i doskonalenia tych kwalifikacji ukształtowała się w warunkach, kiedy dominującym typem wykształcenia dowódców było wykształcenie na poziomie szkoły oficerskiej, kiedy poważna część kadry nie posiadała jeszcze kwalifikacji na poziomie studiów akademickich. Od kilku lat sytuacja ta ulega zmianie, bowiem w systemie naszego szkolnictwa dominuje profil kształcenia na poziomie wyższym. Faktyczny stan rzeczy jest jednak nadal taki, iż jeszcze przez długi czas będziemy zmuszeni koncentrować wysiłki na eliminowaniu podstawowych braków w przygotowaniu zawodowym i pedagogicznym znacznej części kadry, na upowszechnianiu wiedzy pozwalającej przynajmniej w pewnym stopniu usunąć istotne braki; proces ten bę-

dzie się odbywał na płaszczyźnie jednoczesnego kształcenia, dokształcania, dalszego - ustawicznego - kształcenia, samokształcenia i doskonalenia.

Zdobywanie i doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych jest procesem wielowątkowym, obejmującym różne składowe kwalifikacje oficerów i przebiegającym na różnych poziomach wykształcenia zawodowego. Zgodnie z ustaleniami kadrowymi w ramach ogólnego przebiegu służby oficerów WP wyróżnia cztery kolejne etapy: Etap pierwszy obejmuje ukończenie uczelni wojskowej oraz praca na pierwszych stanowiskach do stanowiska szczebla dowódcy kompanii. Na etap drugi składa się ukończenie wyższych kursów doskonalenia oficerów /CDO/, kursy przekwalifikowania oraz krótkotrwałe kursy przeszkoleniowe szczebla taktycznego. Na kursy zwykle kieruje się oficerów przewidywanych do wysunięcia na stanowisko dowódcy lub szefa sztabu batalionu, ewentualnie na stanowiska, na których nie wymagane jest wykształcenie II stopnia. Etap trzeci i czwarty obejmuje studia stacjonarne lub zaoczne II stopnia w akademiach wojskowych w kraju i za granicą oraz studia podyplomowe.

Uproszczony model przygotowania pedagogicznego dowódców i oficerów sztabu /od dowódcy plutonu do oficera pionu operacyjnego/ przedstawia tabela nr 1. W modelu tym postuluje się następujące przygotowanie pedagogiczne: studia podstawowe /wyższa szkoła oficerska/, studia dokształcające na poziomie KDO, WKDO, studia drugiego stopnia /ASG WP, WAP itp./,

podyplomowe i krótkoterminowe studia stacjonarne dla absolwentów uczelni drugiego stopnia.

Impulsem, który skłania do wypracowywania ogólnej koncepcji doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych dowódców, jest powszechna opinia, że absolwenci uczelni wojskowych, a zwłaszcza młodsi dowódcy pododdziałów nie zawsze wywiązują się dobrze ze swoich zadań dydaktyczno-wychowawczych. Przyjmując, że na ten stan rzeczy składa się wiele powodów, uważamy, iż jednym z nich jest na pewno sposób przygotowywania dowódcy do pełnienia funkcji pedagogicznych. W tej sytuacji dokonanie tylko doraźnych zmian /np. pewne korekty programowe/ w dotychczas obowiązujących systemach nie wydaje się rozwiązaniem wystarczającym.

Tabela nr 1

Ogólny model /zarys/ kwalifikacji pedagogicznych

Lp.	Szczeble dowodzenia	Wymagane kwalifikacje pedagogiczne				Uwagi
		Na poziomie WSO	Na poziomie WKDO	Na poziomie studiów akademickich	Na poziomie studiów podyplomowych	
1	Dowódca plutonu /kompanii/	X				
2	Dowódca batalionu i szef sztabu		X			
3	Szef sztabu pułku, zastępca dowódcy do spraw liniowych		X	X		
4	Dowódca pułku i szef sztabu dywizji			X	X	

3.1. Podstawowe założenia kształcenia pedagogicz - nego

Do podstawowych założeń proponowanej tu koncepcji kształcenia, doskonalenia i samodoskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry dowódczej należą:

1/ Wychowanie wojskowe ma charakter wychowania dla przyszłości. Musi ono przygotowywać żołnierza do skutecznego działania na przyszłym polu walki. Zatem doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych dowódców musi ściśle wiązać się z perspektywami i zadaniami wojska, nowoczesnymi przemianami w dowodzeniu, postępem nauki i techniki wojennej oraz z całokształtem działalności zmierzającej do kształtowania i doskonalenia socjalistycznej świadomości wojska. Przygotowanie pedagogiczne dowódców musi obejmować taką wiedzę i praktyczne umiejętności, które ukażą podwładnym przemiany życia wojskowego i wzrost roli wychowania wojskowego jako istotnego warunku dalszego rozwoju sił zbrojnych. Należy celowo zakładać, że dostrzeganie i zrozumienie przez wychowawców wojskowych konsekwencji postępu ogólnowojskowego i pedagogicznego zdeterminuje w znacznej mierze ich myślenie i działanie wychowawcze oraz zadecyduje o zaangażowaniu się w proces kształcenia pożądanych postaw i poglądów podwładnych.

2/ W procesie kształcenia i doskonalenia wyróżnia się cele, treści, sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, zasady i metody kształtowania osobowości dowódców różnych szczebli. Proces przygotowania pedagogicznego dowódcy, jego treść, metody i organi-

zacja powinny sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi przełożonych i podwładnych, stwarzać warunki dla kształcenia myślenia i działania pedagogicznego. Takie widzenie "procesu" oznacza, że podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych powinno stać się podstawą, w oparciu o którą przyszli dowódcy nie tylko naukowo poznają i przeobrażają rzeczywistość wychowawczą w wojsku, ale także kształtują swój emocjonalny do niej stosunek.

3/ Programy przedmiotów społeczno-politycznych, a także ogólne cele kształcenia i wychowania powinny dotyczyć przede wszystkim doskonalenia określonych kwalifikacji pedagogicznych. Eksponowane w programach różnych szkół i kursów treści pedagogiczne są mało operatywne, nadal mają bowiem charakter kształtowania w zawodzie pożądanej osobowości, a nie określonych kwalifikacji pedagogicznych. Sama osobowość, obdarzona nawet pożądanymi cechami jeszcze nie wystarczy do podjęcia sprawnego i skutecznego działania pedagogicznego.

4/ Rzeczą niezmiernie ważną staje się organizacja procesu nauczania przedmiotów społeczno-politycznych, do których zwykle zalicza się: podstawy filozofii marksistowskiej i teorii rozwoju społeczeństwa, marksistowską ekonomię polityczną kapitalizmu i socjalizmu, podstawy nauk politycznych, historię wojskowości, pracę partyjno-polityczną i kulturalno-oświatową. Chodzi tu głównie o określenie naukowych podstaw, które przy uwzględnieniu ogólnych celów wychowania wojskowego i celów określonego typu kształcenia, a także możliwości psychofizycznych

kształconych pozwolą na prawidłową i skuteczną realizację zadań kształtowania kwalifikacji pedagogicznych określonego szczebla dowódców.

3.2. Stopnie /etapy/ kształtowania kwalifikacji pedagogicznych dowódców

W świetle tych założeń proces kształtowania kwalifikacji pedagogicznych dowódców zarysowuje się w czterostopniowym układzie. Stopień pierwszy przypada na okres studiów w wyższej szkole oficerskiej; jest to podstawowy etap w poznawaniu zjawisk pedagogicznych. Nasuwa się wszakże pytanie: czy obecny system kształtowania kwalifikacji pedagogicznych podchorążych jest zgodny z przyjętymi tu założeniami oraz w jakim stopniu uwzględnia on praktyczne potrzeby przyszłego dowódcy plutonu i dowódcy kompanii?

Nie mając rzeczywistego obrazu interesującego nas stanu rzeczy /nie możemy bowiem na podstawie badań fragmentarycznych formułować wniosków uogólniających/ przyjmujemy, że absolwenci wyższych szkół oficerskich są dostatecznie przygotowani do pracy wychowawczej w wojsku. Wprawdzie z ogólnej liczby godzin na przedmioty społeczno - polityczne /500 godzin/ niewiele przeznacza się na pedagogikę wojskową /36 godzin, co stanowi 4,8%/, tym niem - niej system praktyk w jednostkach wojskowych, zaangażowania społeczno-politycznego podchorążych itp., przekonują o odpowiednim przygotowaniu pedagogicznym przyszłych dowódców pododdziałów. Podstawowa

uwaga dotyczy słabego kontaktu podchorążego z różnorodnymi i złożonymi procesami wychowawczymi w pododdziale. Brak tego kontaktu /ma on bowiem charakter doraźny/ powoduje, iż dostrzeganie rzeczywistości wychowawczej w takiej postaci, w jakiej ono istotnie występuje, jest utrudnione. Fakt ten powoduje przewagę zajęć werbalnych, a więc zajęć, które nie pozwalają doskonalić ani umiejętności pedagogicznych, ani też zdolności poznawczych. Brak materiału empirycznego /wyższe szkoły oficerskie nie prowadzą systematycznych badań naukowych/ nie pozwala więc ani wykładowcom, ani tym bardziej podchorążym wyrobić w sobie pozytywnej motywacji do samodoskonalenia kwalifikacji pedagogicznych.

Na tym etapie kształcenia pedagogicznego należy niewątpliwie śmielej łączyć werbalne nauczanie pedagogiki i psychologii z obserwacją rzeczywistości wychowawczej w wojsku, a zwłaszcza z obserwacją żołnierzy, kolektywów, praktyki wychowawczej dowódców. Wydaje się celowe również stawianie przed podchorążymi pewnych zadań poznawczych, wymaganie od nich sprawozdań pedagogicznych z odbytych praktyk itp.

Tak więc pierwszy etap kształcenia pedagogicznego ma charakter propedeutyczny, spełnia on jednak ważne zadania.

Po pierwsze - zapewnia zapoznanie podchorążych z treściami dydaktyczno-wychowawczymi.

Po drugie - kształtuje pierwsze zalążki myślenia i działania pedagogicznego.

Po trzecie - rozwija motywację do działnia pedagogicznego w wojsku.

Po czwarte - stanowi pierwszą podstawę do po - dejmowania dalszych, bardziej specjalistycznych studiów pedagogicznych.

W najbliższych latach, kształcenie pedagogiczne podchorążych powinno być wyraźnie wzbogacone. Przewiduje się bowiem znacznie solidniejsze przygotowywanie podchorążych do dowodzenia kompanią i pełnienie funkcji dowódcy kompanii. Dlatego też na 3 i 4 roku studiów w WSO należałoby szczególny nacisk kłaść na doskonalenie wiedzy z zakresu pedagogiki stosowanej, a przede wszystkim rozpoznania stosunków międzyludzkich w pododdziale, znajomości podstawowych technik pedagogicznego poznawania kolektywów żołnierskich, struktur formalnych i niefor - malnych pododdziału, umiejętnego prowadzenia obserwacji pedagogicznej, rozmów wychowawczych, notowania pewnych faktów i procesów wychowawczych. Przyszły dowódca kompanii powinien posiąść wiedzę i praktyczne umiejętności z zakresu kształtowania określonego stylu pracy wychowawczej, kierowania pracą partyjno-polityczną, a przede wszystkim elementarną wiedzę dydaktyczną, znać psychologiczne problemy oceny ludzi, podwładnych i przełożonych.

Stopień drugi kształtowania kwalifikacji peda - gogicznych jest realizowany na wyższych kursach doskonalenia oficerów, kursach przekwalifikowania szczebla taktycznego; będą się na nich kształcić najczęściej kandydaci na stanowisko dowódcy lub szefa sztabu batalionu. Wydaje się, iż na kursach

tych powinien być realizowany specjalny program doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych. Potrzeba taka wynika z kilku powodów: po pierwsze, dowódca batalionu lub szef sztabu ponoszą większą odpowiedzialność służbową i moralną niż ich podwładni dowódcy kompanii i plutonów; po drugie, na szczeblu batalionu można i należy dostrzegać szerszy krąg problemów ideowo-wychowawczych /sądy koleżeńskie i honorowe, POP, zarządy SZMW/. Wreszcie po trzecie, dowódca batalionu - nie ponosząc bezpośredniej odpowiedzialności materialnej - może i powinien główny wysiłek skoncentrować na procesach szkolenia i wychowania w pododdziałach.

Na tym szczeblu dowodzenia niezbędna będzie wiedza z zakresu teoretycznych podstaw pedagogiki i psychologii wojskowej. Również wiedza z zakresu poznawania rzeczywistości wychowawczej musi być bardziej gruntowna. Dowódca batalionu może i powinien wpływać na intensyfikację procesów dydaktyczno-wychowawczych, musi oceniać i weryfikować zgłaszane mu samodzielnie podejmowane inicjatywy wychowawcze. Na szczeblu batalionu przeprowadzane są także różnego rodzaju eksperymenty i doświadczenia wychowawcze. Trzeba więc zdobyć gruntowną wiedzę z zakresu metodologii badań pedagogicznych, umiejętności interpretacyjne dostrzeganych faktów i zjawisk, szukać przyczyn pozytywnych i negatywnych faktów pedagogicznych.

Wymienione przykładowo czynności dydaktyczno-wychowawcze mogą być realizowane w systemie WKDO, a także w ramach WUML i innych form podnoszenia kwa-

lifikacji pedagogicznych w jednostce.

Trzeci stopień kształtowania kwalifikacji pedagogicznych przypada na okres studiów w akademiach wojskowych; jest to szczególny etap dalszego dokształcania dowódców w ramach studiów drugiego stopnia. Studia akademickie mają nieco inną strukturę niż studia dotychczas prezentowane. Na studiach tych słuchacze zdobywają gruntowną wiedzę z zakresu podstawowych dyscyplin społeczno-politycznych. Zajęcia dydaktyczne prowadzą pracownicy naukowi o najwyższych kwalifikacjach naukowych naszych uczelni. Absolwenci tych uczelni otrzymują wiedzę "zintegrowaną", ukazującą najnowsze osiągnięcia poszczególnych dyscyplin naukowych. Wiedzę tę czerpią nie tylko z wykładów, lecz również z podręczników typu akademickiego, monografii, opracowań krajowych i zagranicznych.

Kształtowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych na czwartym etapie /stopniu/ odbywać się powinno zupełnie inaczej, niż dzieje się to w ramach stacjonarnych studiów akademickich. Wydaje się, że programy zajęć dydaktycznych powinny być opracowane problemowo i bez specjalnych ograniczeń czasowych. Ponadto powinny dominować zajęcia seminaryjne i kompleksowe. Należy również śmielej wykorzystywać spotkania z różnego rodzaju specjalistami innych środowisk akademickich, przeprowadzać odpowiednio organizowane hospitacje, wykład połączony z dyskusją itp. Należałoby celowo zakładać problemową zbieżność pedagogiki, psychologii, socjologii i filozofii /pewną propozycję ujmuje tabela nr 2/.

Tabela nr 2

3.2. Schemat wiedzy i umiejętności pedagogicznych

Etap	Szczebel dowodzenia	W i e d z a	Umiejętności	Uwagi
1	Dowódca plutonu, kompanii	Propedeutyka wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane problemy z najnowszej historii wychowania wojskowego, teorii wychowania, dydaktyki, psychologii ogólnej i wojskowej. Ogólne przygotowanie metodologiczne, znajomość podstawowych metod poznawania podwładnych: obserwacja połączona z zapisem, rozmową, sondażem, socjometrią.	Prowadzenie zajęć ogólnowojskowych, technicznych i praktycznych, nawiązywanie kontaktów z żołnierzami służby zasadniczej.	WSO
2	Dowódca batalionu, szef sztabu	Wybrane problemy wiedzy o partii i świecie współczesnym. Teoretyczne podstawy pedagogiki wojskowej. Podstawy psychologii wojskowej. Przygotowanie metodologiczne: eksperyment pedagogiczny.	Organizacyjne i kierownicze, dydaktyczne i techniczne.	WKDO, WUML
3	Szef sztabu pułku, zastępca do spraw liniowych	Pedagogika wojskowa. Psychologia wojskowa. Socjologia wojska. Teoria zarządzania i kierowania. Przygotowanie metodologiczne: eksperyment pedagogiczny, analiza dokumentacji, znajomość metod statystycznych.	Planowania i projektowania, uogólniania, kontroli, analizy i syntezy.	Akademia wojskowa, WUML
4	Dowódca pułku i szef sztabu dywizji	Współczesne prądy i kierunki w pedagogice, psychologii, filozofii itp. Tendencje metodologiczne w naukach społecznych.	Jak wyżej	Akademia wojskowa, studia podypl. kursy przeszk. takt.-operac.

C Z Ę Ś Ć T R Z E C I A

SYSTEM KSZTAŁCENIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

Płk doc. dr hab. Jerzy ŻAKRZEWSKI
Akademia Sztabu Generalnego WP
im. gen. broni Karola Świerczewskiego

ZASADNICZE IDEE PRZEWODNIE I KIERUNKI DOSKONALENIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH

Wynikające z rozwoju nauki i techniki potrzeby współczesnego pola walki wpłynęły w sposób zasadniczy na wymagania stawiane kadrze oficerskiej i znalazły odbicie w modelu osobowości oficera pionu dowódczo-sztabowego. Perspektywiczne i całościowe ujęcie kwalifikacji społecznych i zawodowych dowódcy i oficera sztabu stanowi moment zwrotny w rozwiązywaniu problemu przygotowania dla sił zbrojnych wykwalifikowanych kadr na najwyższym poziomie. Z tego też punktu widzenia staje się oczywiste, że w latach 1976-1990 należy wykształcić dla sił zbrojnych nową generację dowódców i oficerów sztabu o znacznie wyższych kwalifikacjach społeczno-politycznych i zawodowych. W warunkach coraz bardziej

złożonych systemów dowodzenia, uzbrojenia i zaopatrywania, których funkcjonowanie zostanie w znacznej mierze oparte na kompleksowej automatyzacji i mechanizacji, sprawą zasadniczą stanie się wykształcenie dowódców i oficerów sztabu wyróżniających się takimi walorami i cechami, jak:

- zdolność przystosowania się do nowych warunków oraz sprawnego i innowacyjnego działania w krytycznych i dynamicznych sytuacjach;

- wszechstronna operatywna wiedza teoretyczna dająca podstawy do rozwiązywania praktycznych i teoretycznych zadań problemowych zarówno w czasie pokoju jak i wojny;

- wszechstronne zainteresowania zawodowe, wysokie umiejętności i nawyki samokształcenia oraz dążność do ciągłego podnoszenia kwalifikacji, a także badawczy i nowatorski stosunek do rzeczywistości służbowej.

Należy się liczyć z tym, że postępująca technizacja i automatyzacja wojsk i sztabów zmusi do wyjątkowej dbałości o wyposażenie miejsc pracy dowódcy i oficera sztabu, uwielokrotni wymagania w odniesieniu do wydajności pracy, precyzji, punktualności i szybkości działania, kultury technicznej i sztabowej oraz umiejętności organizatorskich. Wzrosną również wymagania stawiane dowódcom i oficerom sztabu pod względem postaw moralno-politycznych. Ponoszą oni szczególnie dużą odpowiedzialność za gotowość bojową wojsk i pomnażanie siły obronnej kraju. Dlatego też w kształtowaniu moralno-politycznych wartości dowódców i oficerów szta-

bu szczególny nacisk będzie się - tak jak dotychczas - kłaść na aktywne ich zaangażowanie w życie ideologiczne wojska i społeczeństwa, zrozumienie praw rozwoju społecznego oraz czynny udział w pomnażaniu dorobku kulturalnego narodu.

Aby wykształcić dla potrzeb wojska i sztabów oficerów - zgodnie z powyższymi założeniami - należy w latach 1976-1990 dokonać zasadniczych przeobrażeń w systemie przygotowania kadr dowódczo-sztabowych. Nie będą wystarczające w tym względzie przedsięwzięcia o charakterze doskonalącym. Z punktu widzenia potrzeb perspektywicznych konieczne okażą się reformy strukturalne, zgodnie z następującymi ideami przewodnimi:

1. Przyszły zmodernizowany system powinien zapewnić uzyskiwanie znacznie wyższej efektywności działania dydaktyczno-wychowawczego z punktu widzenia przygotowania dla sił zbrojnych kadr oficerskich o najwyższych kwalifikacjach społecznych i zawodowych. Celom i potrzebom dydaktyczno-wychowawczym należy podporządkować: strukturę instytucjonalną wyższego szkolnictwa wojskowego, system sterowania tym szkolnictwem, działalność kadrową oraz doskonalenie zawodowe kadry prowadzone w jednostkach wojskowych.

2. Modernizację systemu przygotowania kadr oficerskich należy podporządkować koncepcji intensywnego rozwoju, związanego z wykryciem i uruchomieniem rezerw wewnętrznych wojskowego szkolnictwa wyższego. Konieczne też będą zwiększone - w porów-

naniu z okresem minionym - nakłady finansowe i rzeczowe przeznaczone na inwestycje szkolne dotyczące unowocześnienia środowiska dydaktycznego. Natomiast nie można liczyć na zwiększenie stanu kadrowego - nauczycieli akademickich - te rezerwy powinny być uzyskane poprzez manewr kadrowy wewnątrz systemu.

Zapewnienie w procesie studiów wszechstronnego rozwoju osobowości słuchaczy będzie wymagało poszerzenia profilu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Chodzi o to, aby dbając nadal o doskonałe praktyczne przygotowanie słuchaczy /WSO i ASG WP/ pionu dowódczo-sztabowego do wykonywania zadań służbowych, zwłaszcza zadań bojowych na polu walki, większą uwagę zwrócić na ogólnospołeczne i ogólnozawodowe kształcenie słuchaczy, wzbogacające ich wiedzę i rozszerzające horyzonty intelektualne oraz rozwijające zdolności twórczego myślenia.

3. Przyszły zmodernizowany system przygotowania kadr oficerskich, a w tym dowódczych, powinien być podporządkowany w stopniu jeszcze większym niż dotychczas podstawowej zasadzie jedności wychowania, nauczania i badań naukowych. Tej zasadzie odpowiada koncepcja dydaktyki innowacyjnej, sprzyjającej formowaniu aktywnych, dynamicznych i twórczych cech osobowości.

4. Znaczne rezerwy i dodatkowe źródła samorozwoju systemu przygotowania kadr oficerskich znajdują się w sferze organizacyjnej. Tak np. szkolnictwo wojskowe dysponuje globalnie dużym potencjałem kadrowym i materialnym. Zwiększenie efektywno-

ści wykorzystania powyższych zasobów wymaga: lepszego skoordynowania działalności wyższych szkół wojskowych, usprawnienia działalności kadrowej i systemu zarządzania, a w dalszym etapie - utworzenia większych organizmów dydaktyczno-wychowawczych.

5. Istotne rezerwy doskonalenia istnieją w wojskowym systemie kształcenia ustawicznego. Głównym zaś ogniwem kształcenia ustawicznego i systemu przygotowania kadr oficerskich jest wyższe szkolnictwo wojskowe. Dlatego też zasadnicze poczynania organizacyjne powinny zmierzać w kierunku dalszego wydatnego podnoszenia rangi wyższych szkół wojskowych, w tym również pionu dowódczo-sztabowego - jako ośrodków dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych liczących się w skali kraju.

6. Tempo modernizacji systemu dydaktyczno-wychowawczego oraz stopień uruchomienia mechanizmów samodoskonalenia wyższego szkolnictwa wojskowego są uzależnione od wielu czynników, a między innymi od: merytorycznej integracji kształcenia, możliwości naboru na studia w WSO odpowiedniej liczby kandydatów spełniających wymagania stawiane dowódcy i oficerowi sztabu, zapewnienia napływu do uczelni młodej i zdolnej kadry z predyspozycjami do pracy dydaktyczno-naukowej.

7. Znaczny wpływ na zwiększenie efektywności funkcjonowania wojskowego systemu kształcenia ustawicznego mogą wywrzeć jednostki wojskowe. Odnosi się wrażenie, że udział dowództw i sztabów okręgów wojskowych, rodzajów sił zbrojnych wojsk i służb, związków taktycznych i oddziałów w przygotowaniu

kadr dowódczych może być znacznie zwiększony. Istnieją bowiem możliwości uruchomienia dodatkowych rezerw, między innymi przez skorelowanie funkcji edukacyjnej wojsk z działalnością dydaktyczno-wychowawczą wyższego szkolnictwa wojskowego.

Wyszczególnione idee przewodnie powinny wywrzeć determinujący wpływ na kierunki modernizacji systemu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych. Szczególnie duże nadzieje należy jednak wiązać z modernizacją wojskowego systemu kształcenia ustawicznego i urzeczywistnieniem założeń dydaktyki innowacyjnej.

a/ <u>System wojskowego kształcenia ustawicznego, studia przemienne</u>

U podstaw koncepcji permanentnego kształcenia kadr oficerskich legło przeświadczenie - potwierdzone w praktyce - że we współczesnych warunkach, ze względu na szybkie starzenie się zdobytej wiedzy oraz lawinowe narastanie nowych informacji, nie można uzyskać jednorazowego wykształcenia, które by starczało na całe życie. Życie i przeobrażenia zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości społecznej i zawodowej zmuszają do ciągłego odświeżania, uzupełniania i wzbogacania wiedzy i umiejętności, jak również do ciągłego samodzielnego podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez samokształcenie.

Założenia te legły u podstaw od dawna funkcjonującego w siłach zbrojnych systemu kształcenia ustawicznego. Wojsko ma w tym względzie bardzo in-

teresujące doświadczenia, które mogłyby być z powodzeniem wykorzystywane w ramach rozwijanego obecnie systemu kształcenia ustawicznego w skali krajowej. Według aktualnie panującego poglądu, zgodnie z tezami Raportu Faure'a[1] i "Raportu o stanie oświaty w PRL"[2] oraz opiniami wybitnych polskich pracowników nauki /prof. prof. J. Szczepański. R. Wroczyński, B. Suchodolski/, ideę kształcenia ustawicznego należy rozumieć przede wszystkim jako generalną zasadę systemu oświatowego, analogiczną do zasad: powszechności nauczania, drożności, elastyczności[3]. Autorzy Raportu Faure'a zaznaczają jednocześnie, że jest to zasada najważniejsza, na której opiera się całkowita organizacja systemu oświatowo-wychowawczego, zasada decydująca o kierunku rozwoju każdej z jego części składowych.

Niewątpliwie istnieją uzasadnione postawy, aby przyjąć powyższą tezę jako bezsporną. Niemniej jednak nie należy tej generalnej zasady rozumieć jednostronnie. W określonych warunkach, tak jak ma to miejsce w siłach zbrojnych, zasada ustawiczności kształcenia może się wyrazić w formie całościowego systemu dydaktycznego, przy czym w danym wypadku jest to system rozgałęziony, gdyż wykracza poza układ wyższego szkolnictwa wojskowego, obejmując również jednostki wojskowe prowadzące systematyczną działalność w dziedzinie doskonale -

1/ Uczyć się, aby być. Warszawa 1975, s. 335.

2/ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 191-192.

3/ Jan Szczepański, Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973, s. 118.

nia zawodowego własnej kadry. W wojsku do jednej z form kształcenia ustawicznego zalicza się rów - nież samokształcenie zarówno kierowane, jak i spontaniczne. Wydaje się, że takie wzbogacanie rozumienia pojęcia kształcenia ustawicznego, jako, z jednej strony, zasady /koncepcji/, a z drugiej - w węższym znaczeniu i w odniesieniu do określonych typów szkolnictwa zawodowego - jako systemu dydaktycznego byłoby racjonalne i odpowiadałoby istniejącej praktyce.

Wojskowy system kształcenia ustawicznego jest stale rozwijany i udoskonalany. Ostatnią poważną innowację polegającą na utworzeniu nowoczesnego systemu szkolenia kursowego urzeczywistniono na początku lat siedemdziesiątych. Jednocześnie z tym do wojskowego systemu kształcenia ustawicznego wmontowano mechanizmy zapewniające ścisłe powiązanie drogi /kariery/ służbowej z ukończeniem określonych szczebli kształcenia /szkolenia/ zawodowego /WSO, CDO, ASG WP/.

Należy jednak stwierdzić, że w obecnie funkcjonującym systemie kształcenia ustawicznego istnieją jeszcze liczne i istotne rezerwy. W celu ich ujawnienia i sukcesywnego wykorzystywania w latach 1976-1990 należy:

1. Działalność dydaktyczno-wychowawczą ściśle powiązać i skorelować w ramach całego systemu kształcenia ustawicznego, zaczynając od etapu tworzenia zbioru kandydatów do zawodu oficera, poprzez wszystkie etapy kształcenia w wyższych szkołach wojskowych oraz działalności służbowej i doskona -

lenia zawodowego w jednostkach wojskowych, aż do odejścia oficera do rezerwy lub na emeryturę.

2. Dokonać korelacji w treściach kształcenia zarówno wewnątrz systemu szkolnictwa wojskowego, jak też między nim a jednostkami wojskowymi ponoszącymi odpowiedzialność za doskonalenie zawodowe kadry. W szczególności istnieje konieczność dokonania integracji programów nauczania, zwłaszcza w zakresie problematyki ogólnej i ogólnozawodowej.

3. Dokonać ścisłego podziału między wyższe szkoły oficerskie a jednostki wojskowe zadań w zakresie przygotowania słuchaczy do pracy na pierwszym stanowisku służbowym /po ukończeniu studiów/, przyjmując zasadę, że część zadań w zakresie przysposobienia słuchaczy do praktycznej działalności służbowej przyjmą na siebie wojska i sztaby /jednostki wojskowe/.

4. Podjąć działalność badawczą i organizacyjną w celu podniesienia w systemie kształcenia ustawicznego rangi i znaczenia samokształcenia zarówno kierowanego, a prowadzonego planowo w ramach doskonalenia zawodowego w jednostkach wojskowych, jak i spontanicznego, stanowiącego przejaw zwiększonej aktywności kadry oficerskiej.

Większa korelacja działalności dydaktyczno-wychowawczej w całym systemie wojskowego kształcenia ustawicznego powinna zapewnić wyższą jakość przygotowania kadr dowódczo-sztabowych i stworzyć przesłanki do ewentualnego skrócenia czasu szkolenia kursowego lub studiów stacjonarnych.

Szczególną formą kształcenia ustawicznego są tzw. studia przemienne[4/]. Ta nowa forma studiów powstała w Polsce w 1972 r. w wyniku współpracy Politechniki Warszawskiej i Fabryki Samochodów Osobowych na Żeraniu. W świetle doświadczeń studiów przemiennych zorganizowanych w szkolnictwie cywilnym[5/] byłoby celowe rozważenie możliwości zorganizowania tego rodzaju studiów w wybranych WSO. W porównaniu do studiów przemiennych zorganizowanych w Politechnice Warszawskiej należałoby przyjąć zamiast zasady przemienności semestralnej przemienność roczną lub półroczną /a wyjątkowo 2-3 miesięczną/. Byłyby to normalne studia dzienne połączone z okresową, długotrwałą działalnością służbową odbywaną na zasadzie przemienności z etapami nauki. Wydaje się, że byłoby wskazane przewidzieć dwa okresy pracy w jednostce. Pierwsza praktyka o charakterze raczej krótkotrwałym /2-3 miesięczna/ na szczeblu dowódcy drużyny odbywałaby się po pierwszym roku nauki. Następną zaś należałoby zorganizować po 3-letniej nauce. Polegałaby ona na pełnieniu przez podchorążych /ewentualnie już awansowanych na oficerów/ funkcji dowódcy plutonu. Po półrocznej lub rocznej służbie podchorążowie /oficerowie/ wróciliby do WSO, aby przerobić szczebel kompanii, napisać pracę dyplomową oraz zdać egzaminy dyplomowe. Łączny czas studiów przemien-

4/ Patrz artykuł prof. J. Tymowskiego zamieszczony w dziale pierwszym niniejszego zbioru.

5/ Ewa Świerzbowska - Kowalik, Studia przemienne. IPNiSzW, 1975.

nych /nauka plus działalność służbowa/ wyniósłby 4,5 - 5 lat. Wydaje się, że istniałaby możliwość ograniczenia nauki do 3,5 lat i wówczas studia przemienne trwałyby od 4 - 4,5 lat[6/].

Zalety studiów przemiennych mimo ich pozornego wydłużenia w czasie byłyby znaczne dla zainteresowanych stron. Dzięki solidnej praktyce odbytej przez podchorążych, w WSO powstałyby sprzyjające warunki przygotowania ich z zakresu kompanii, zaś jednostki wojskowe otrzymywałyby absolwentów, z których przynajmniej część mogłaby od razu pełnić funkcje dowódców kompanii.

Stopień przydatności koncepcji studiów przemiennych w innym wariancie niż zaproponowany sprawdza się obecnie w trybie eksperymentalnym. Należy przypuszczać, że wyniki tego eksperymentu umożliwią w wypadku uzyskania pozytywnych rezultatów upowszechnienie tego rodzaju studiów w wyższym szkolnictwie wojskowym.

b/ Upowszechnienie dydaktyki innowacyjnej jako generalnej zasady dydaktyki wychowawczej

We właściwie zorganizowanym systemie dydaktycznym wszystkie elementy i występujące między nimi sprzężenia warunkują się wzajemnie, zwłaszcza w od-

---

6/ Zgodnie z koncepcją opracowaną w 1977 r. w Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zakłada się, że studia przemienne w niektórych specjalizacjach mogą zostać wydłużone o rok i łącznie trwać nawet 5 lat, wychodząc z rozliczenia 7 semestrów /3,5 lata/ nauki i 3 semestrów /1,5 roku/ pracy zawodowej.

niesieniu do podstawowej idei lub zasady kształcenia. Zakłada się, że w latach 1976-1990 takim integrującym i wiodącym czynnikiem w działalności dydaktyczno-wychowawczej będzie się stawać w coraz większym stopniu idea kształcenia innowacyjnego. Przygotowanie absolwentów zgodnie z wymaganiami dotyczącymi osobowości i przebiegu służby wojskowej oraz zapewnienia im warunków do pełnego rozwoju cech i walorów dowódczo-sztabowych wymaga stopniowego przechodzenia od koncepcji dydaktyki pamięci, respektującej przede wszystkim stronę wiadomościową procesu kształcenia od dydaktyki innowacyjnej, preferującej samodzielne poszukiwania i sprzyjającej rozwojowi twórczego myślenia i zdolności poznawczych. W tym kontekście dydaktyka innowacyjna w pełni koresponduje z ogólną zasadą obowiązującą w skali krajowego systemu edukacyjnego zakładającą jedność nauczania, wychowania i badań naukowych oraz do niej nawiązuje.

Współczesna dydaktyka już obecnie dąży do urzeczywistnienia takiej idei nauczania i wychowania, która by w szczególności sprzyjała formowaniu aktywnych, innowacyjnych i twórczych cech osobowości uczniów /studentów/. Na gruncie wojskowego szkolnictwa wyższego również zakłada się, że kształcenie powinno umożliwić nie tylko dobre przygotowanie słuchaczy do pełnienia funkcji na pierwszym /kolejnym/ stanowisku służbowym, ale przede wszystkim właściwe ukierunkowanie ich zainteresowań społecznych i zawodowych, zapewnienie im wszechstronnego rozwoju intelektualnego oraz ukształtowanie

czynnej, badawczej i innowacyjnej postawy w przekształcaniu praktyki służbowej, a także wojskowej myśli naukowej.

W wojskowych szkołach wyższych założenia kształcenia innowacyjnego są już propagowane i urzeczywistniane od szeregu lat, o czym świadczą dokonywane przeobrażenia programowe oraz coraz powszechniejsze uwzględnianie w procesie kształcenia założeń takich nowoczesnych koncepcji, jak: nauczanie aktywizujące, problemowe, zespołowe, zindywidualizowane, kompleksowe, programowane. Niemniej jednak te pozytywne innowacje mają jeszcze charakter cząstkowy i nieco izolowany, zaś proces dydaktyczny zbyt mocno tkwi w tradycji nauczania werbalno-poglądowego z uprzywilejowaniem wiedzy pamięciowej.

Zasadniczą wytyczną działalności modernizacyjnej w wojskowej szkole wyższej w perspektywie lat 1976-1990 powinno być więc - zgodnie z intencją idei przewodnich - umocnienie w procesie kształcenia nowoczesnych tendencji i pełne przeniesienie do praktyki szkolnej założeń dydaktyki innowacyjnej, łącznie z wchłonięciem osiągnięć nauczania tradycyjnego. Zakłada się, że dzięki temu zapewni się zoptymalizowanie procesu kształcenia, czyli uzyskanie znacznie wyższych - od dotychczasowych - efektów dydaktyczno-wychowawczych, przy racjonalnym wzroście nakładów, ustabilizowanej ilościowo kadrze zatrudnionej w wyższym szkolnictwie wojskowym oraz nie zwiększonym, ale nawet zmniejszonym czasie nauki.

Sprostać tym zadaniom można jedynie poprzez naukową organizację procesu dydaktycznego /NOPD/ i kompleksowe rozwiązywanie problemów technologii kształcenia. Dlatego też współczesna myśl dydaktyczna upatruje możliwość ekonomizacji i intensyfikacji procesu kształcenia kadr oficerskich poprzez: optymalizację celów i treści kształcenia oraz unowocześnienie metod konstruowania programów, dalsze udoskonalenie procesu nauczania poprzez wykrycie jego istotnych prawidłowości, modernizację materialnego środowiska dydaktycznego.

Niezbędnym zaś warunkiem umożliwiającym upowszechnienie założeń współczesnych idei dydaktycznych i zmodernizowanie całego procesu kształcenia powinno być w szczególności istotne udoskonalenie systemu przygotowania kadry nauczycieli akademickich.

c/ Optymalizacja doboru treści kształcenia i konstruowania programów studiów

Z analizy aktualnych programów studiów wyższych szkół wojskowych można wyciągnąć wniosek, że znaczne rezerwy efektywności procesu kształcenia kadr oficerskich istnieją w sferze doboru treści kształcenia i konstruowania programów.

W tej dziedzinie w ostatnich latach uzyskano istotny postęp, rozszerzając problematykę ogólnozawodową, znacznie zwiększając czas na naukę samodzielną słuchaczy /w WSO, ASG WP/ oraz porządkując metodykę opracowywania programów. Niemniej aktual-

ne programy zawierają pewne mankamenty, do których należy zaliczyć:

- niepełną korelację treści kształcenia w układzie pionowym między WSO, CDO i ASG WP a także jednostkami wojskowymi, oraz w układzie poziomym - zwłaszcza między wyższymi szkołami oficerskimi;

- przeładowanie programów wiedzą faktograficzną i normatywną przy niedostatku wiedzy teoretycznej i systemowej /metodologicznej/ z podstawowych dyscyplin nauki wojennej, sprzyjającej tworzeniu się w umysłach szkolonych systemu wiedzy wojskowej obejmującego specjalistyczne przygotowanie absolwentów;

- brak integracji treści programowych o charakterze ogólnozawodowym oraz specjalistycznym w zakresie kształcenia oficerów - dowódców.

Zachodzi więc konieczność zintensyfikowania prac prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym w zakresie modernizacji programów studiów, kierując się przy tym następującymi wytycznymi:

1. Uznać konieczność opracowania nowoczesnej metodologii i metodyki budowy programów kształcenia opierając się na założeniach teorii materializmu funkcjonalnego[7/] oraz zasadach struktury treści kształcenia. W związku z tym w latach 1977-1980 należałoby:

7/ Teoria materializmu funkcjonalnego opiera się na założeniu o integralnym związku poznania i działania, zapewniającym słuchaczom zarówno wiedzę, jak i umiejętności posługiwania się nią w praktyce /według W. Okonia/.

- określić optymalny tryb postępowania podczas opracowywania programów, w tym rolę i zadania poszczególnych organów administracyjnych szkolnictwa oraz wyższych szkół wojskowych, zapewniając tym ostatnim większe uprawnienia;

- zorganizować specjalistyczne kształcenie pracowników naukowo-badawczych w dziedzinie teorii programów i powołać zespół do opracowania metodologii ich sporządzania;

- w ramach poszczególnych wyższych szkół wojskowych kontynuować opracowanie właściwych dla danej uczelni modeli osobowych absolwentów - jako wyznaczników celów kształcenia.

Do czasu opracowania nowej metodyki konstruowania programów studiów należy kierować się dotychczasowymi zasadami, uwzględniając jednakże ustalenia zawarte w nowych założeniach programowych dla WSO oraz w innych dokumentach normatywnych.

2. Przyjąć, że wyższe szkoły wojskowe w ramach studiów stacjonarnych i zaocznych kształcą specjalistów o szerokim profilu, posiadających:

- odpowiednie przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym oraz we wzbogacaniu dorobku naukowego i kulturalnego narodu;

- przygotowanie ogólnozawodowe /kierunkowe/ obejmujące taki zakres wiadomości, umiejętności i nawyków, który zapewnia rozumienie zmian uwarunkowanych rozwojem naukowo-technicznym, stwarza podstawy teoretyczne niezbędne dla twórczego i innowacyjnego rozwiązywania problemów /zadań służbo -

wych/ bieżących i perspektywicznych, sprzyja kształtowaniu nawyków samodzielnego podwyższania swoich kwalifikacji zawodowych oraz rozwijaniu zamiłowań indywidualnych i zainteresowań kulturalnych;

- przygotowanie specjalistyczne, umożliwiające sprawne wykonywanie zadań zarówno w czasie pokoju, jak i na polu walki, podczas służby na pierwszym /i kolejnym/ stanowisku.

3. Uznać, że szkolenie kursowe /w WSO, CDO, ASG WP/ ma charakter specjalistyczny /o wąskim profilu/ i jest przede wszystkim podporządkowane potrzebom bieżącej praktyki.

4. W systemie wojskowego kształcenia ustawicznego przestrzegać konieczności zapewnienia ścisłej korelacji treści nauczania między poszczególnymi jego ogniwami i etapami.

d/ <u>Doskonalenie procesu wychowania i nauczania w wyższych szkołach wojskowych</u>

Zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego i innowacyjnego za najsłuszniejsze uznaje się te poczynania i inicjatywy dydaktyczno-wychowawcze, które w szczególności przyczyniają się do wszechstronnego rozwoju osobowości, zwłaszcza zaś do ukształtowania właściwych postaw ideowych i zawodowych słuchaczy.

Minister obrony narodowej w przemówieniu wygłoszonym w dniu 1 września 1975 r. na promocji absolwentów Wyższej Oficerskiej Szkoły Radiotechnicznej powiedział między innymi: ... "Oficer, to zawód

szczególnego rodzaju. Powierza mu się wartość najcenniejszą - ludzi, młodzież żołnierską, którą ma szkolić i wychowywać, a gdy zajdzie potrzeba, prowadzić do najcięższej próby - do walki. Wymaga to patriotycznego oddania, obywatelskiej dojrzałości, siły charakteru. Wymaga również wysokiej etyki, poczucia honoru i godności, stałej troski o dobre imię polskiego ludowego oficera...".

Do WSO trafiają również kandydaci trudni, przejawiający obojętny, a nawet czasem lekceważący stosunek do nauki. Należy więc między innymi dążyć do aktywizowania słuchaczy. Chodzi o to, aby uczynić z nich samodzielny podmiot samowychowania i samodoskonalenia oraz włączyć ich bezpośrednio do procesu dydaktycznego jako aktywnych uczestników i partnerów w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych i założeń programowych. Wyższe szkoły wojskowe i w tej dziedzinie mają poważne osiągnięcia. W ostatnich latach zostały bowiem w wyższym szkolnictwie wojskowym podjęte liczne inicjatywy i eksperymenty dydaktyczno-wychowawcze zmierzające do wzbogacenia u słuchaczy pozytywnych motywów uczenia się.

Powyższą działalność innowacyjną w ciągu najbliższych 5-10 lat trzeba nie tylko kontynuować, ale również znacznie zintensyfikować, zwracając szczególną uwagę między innymi na:

- kształtowanie u słuchaczy umiejętności i zdolności kolektywnego rozwiązywania zadań praktycznych i teoretycznych, zwłaszcza na ćwiczebnym

polu walki, stosując jednocześnie różnorodne formy indywidualizacji nauczania;

- ujawnianie i kształcenie oficerów /słuchaczy/ wybitnie uzdolnionych;

- wdrażanie słuchaczy do działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej;

- rozwijanie zdolności i umiejętności organizacyjnych i kierowniczych /dowódczych/;

- kształtowanie twórczej wyobraźni, rozwijanie zdolności i umiejętności oryginalnego, samodzielnego i innowacyjnego myślenia i działania;

- wyrabianie zamiłowań i nawyków do samokształcenia i samodzielnego doskonalenia własnych kwalifikacji.

Istnieje również potrzeba zapewnienia korelacji poczynań innowacyjnych podejmowanych przez poszczególne wyższe szkoły wojskowe. W celu uregulowania wymiany doświadczeń i lepszego ukierunkowania wysiłków należałoby wprowadzić do praktyki dydaktycznej zwyczaj organizowania corocznych międzyuczelnianych konferencji naukowych poświęconych problemom dydaktyki innowacyjnej w wyższej szkole wojskowej w perspektywie lat 1976-1990. Rolę wiodących komórek w tym względzie mogłyby spełniać zakłady dydaktyki wojskowej ASG WP i WAP. Inicjatywę zorganizowania pierwszej tego typu konferencji międzyuczelnianej - z udziałem cywilnych szkół wyższych i instytutów /IPNiSzW/ - podjął Instytut Dydaktyki Wojskowej ASG WP[8/].

8/ Zgodnie z porozumieniem, zawartym z Wojskową
c.d. na str. 325

e/ Technologia kształcenia jako jeden z zasadniczych czynników modernizacji wyższego szkolnictwa wojskowego

Panuje już powszechna opinia, że technologia kształcenia stanowi najbardziej płodną i perspektywiczną koncepcję modernizacji dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, zgodnie z zasadami naukowej organizacji procesu dydaktycznego. Z przeprowadzonych analiz wynika, że istnieją potencjalne możliwości, aby poprzez kompleksowe zastosowanie metod, środków i materiałów dydaktycznych - w ramach określonego porządku technologicznego - znacznie zwiększyć skuteczność działania dydaktycznego. Licząc się z cechami konstytutywnymi technologii kształcenia należy w najbliższym dziesięcioleciu skoncentrować uwagę na: programowaniu czynności słuchaczy i wykładowców, komputeryzacji procesu nauczania, modernizacji metod i form kształcenia, modernizacji materialnego środowiska dydaktycznego.

Istotne możliwości usprawnień istnieją w zakresie programowania czynności słuchacza i nauczy-

---

c.d. ze str. 324

Akademią Polityczną, proponowana konferencja pod auspicjami obydwóch uczelni odbyła się w ASG WP w dniach 25-26 listopada 1976 r. z poszerzeniem tematyki o zagadnienie wykrywania i kształcenia żołnierzy utalentowanych. Na tejże konferencji uzgodniono, iż kolejne przedsięwzięcia tego typu będą się odbywać corocznie. Konferencja przewidziana w 1977 r. odbędzie się we Wrocławiu w WSOWZ. Będzie ona poświęcona problematyce praktycznego przygotowania podchorążych do pracy na pierwszym stanowisku służbowym.

ciela akademickiego poprzez doskonalenie metod organizacji procesu i toku nauczania, uczenia się oraz administrowania szkołą. Działalność prowadzona w tym celu powinna zakładać:

- zastosowanie metod sformalizowanych i wykorzystanie ośrodków obliczeniowych do usprawnienia toku opracowywania programów, planowania procesu nauczania i uczenia się; kryją się tu znaczne możliwości podniesienia efektywności planowania czynności nauczycieli akademickich i słuchaczy, dzięki czemu będzie można wygospodarować nowe rezerwy czasowe;

- podjęcie długofalowych prac w zakresie wdrożenia metod i środków techniki obliczeniowej do sterowania studiami, a także wspomaganie procesu kształcenia; przyspieszenie procesu zautomatyzowania działalności dydaktycznej będzie możliwe po uruchomieniu centralnego systemu przetwarzania informacji, w tym centralnego banku danych dla potrzeb całego szkolnictwa wojskowego i poszczególnych uczelni;

- stopniowe zmniejszanie - w miarę intensyfikacji zajęć w wyniku kompleksowego wykorzystywania środków i materiałów dydaktycznych - jednostki metodycznej, przechodząc w latach 1980-1985[9/] w całym szkolnictwie na 40-35-minutową jednostkę metodyczną i przeznaczając wygospodarowany czas przede wszystkim na samodzielne studiowanie;

9/ System ten w całej rozciągłości został już zastosowany w WAP od 1976/77 roku studiów ze skróceniem jednostki metodycznej do 30 minut.

- taką racjonalizację systemu dydaktyczno-wychowawczego z zastosowaniem technicznych środków audiowizualnych i urządzeń automatyzujących proces nauczania oraz podręczników i materiałów dydaktycznych, która by sprzyjała wpajaniu słuchaczom dyscypliny wewnętrznej i ułatwiała im prawidłowe zorganizowanie nauki własnej.

Zgodnie z aktualną praktyką działalność w zakresie unowocześniania metod i form organizacyjnych nauczania oraz oceniania i sprawdzania wyników uzyskanych przez słuchaczy powinna zakładać:

- kompleksowe opracowanie teorii zagadnienia, co zostało już zapoczątkowane w ramach prac badawczych, podjętych przez takie uczelnie, jak: WAP, ASG WP, WSOWZ, WSOWP, WOSWRA, WOSWL; istnieje wobec tego konieczność korelacji tych poczynań;

- uzyskanie postępu w dziedzinie metodyk przedmiotowych /WOSWRA/, a zwłaszcza zwiększenie skuteczności zajęć instruktorsko-metodycznych /WOSWP/;

- upowszechnianie w kształceniu słuchaczy metod aktywizujących /WAP, WSOWZ/, a zwłaszcza rozwijanych w ASG WP metod problemowych, zespołowych i kompleksowych;

- dalsze doskonalenie metod sytuacyjnych i inscenizacyjnych oraz takich form organizacyjnych praktycznego szkolenia, jak: ćwiczenia taktyczne, obozy szkoleniowe, podróże polowe;

- rozbudowę uczelnianych /stacjonarnych/ i polowych stanowisk dowodzenia oraz wyposażenie uczelni w coraz nowocześniejszy sprzęt dowodzenia;

- podniesienie poziomu praktyk organizowanych

dla słuchaczy /WSO, ASG WP, WAP, WAT/ w jednostkach wojskowych;

- opracowanie bardziej obiektywnego systemu oceniania i sprawdzania postępów uzyskiwanych przez słuchaczy w nauce, umożliwiającego poprawne prognozowanie ich rozwoju i właściwe sterowanie całym procesem kształcenia.

f/ Modernizacja materialnego środowiska dydaktycznego. Uruchomienie przemysłu środków i materiałów dydaktycznych

Kompleksowa modernizacja materialnej bazy dydaktycznej wyższego szkolnictwa wojskowego jest zasadniczym warunkiem uzyskania dalszego postępu jakościowego w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Należy przy tym stwierdzić, że wyższe szkoły wojskowe uzyskały w tej dziedzinie istotny postęp, rozbudowując w ostatnich latach bazę szkoleniową. Jednakże osiągnięty poziom nowoczesności w dziedzinie zarówno dużej, jak i małej architektury dydaktycznej jest nie zawsze wystarczający. Brak bowiem w kraju rozwiniętej produkcji typowego sprzętu i wyposażenia dydaktycznego.

Znacznych trudności w dalszej modernizacji materialnego środowiska dydaktycznego przysporzy, zwłaszcza w przyszłości, obecne rozdrobnienie wyższego szkolnictwa wojskowego, wskutek czego wysiłek inwestycyjny jest rozproszony na dużą liczbę drobnych obiektów, co z kolei uniemożliwia zastosowanie nowoczesnych rozwiązań.

W związku z powyższym, w celu usunięcia wymienionych przeszkód w modernizacji materialnego środowiska dydaktycznego należy przewidzieć:

1/ Opracowanie koncepcji perspektywicznej modernizacji materialnego środowiska dydaktycznego, uwzględniając potrzebę koncentracji wysiłków i zastosowania nowoczesnych jednolitych rozwiązań w dziedzinie infrastruktury oraz dużej i małej architektury dydaktycznej, włącznie z ujednoliceniem zasadniczego wyposażenia technicznego i szkoleniowego. Istnieje nagląca potrzeba, zgodnie z ustaleniami podjętymi na szczeblu resortu obrony narodowej, przyśpieszenia budowania /tworzenia z istniejących/ obiektów dydaktycznych ogólnogarnizonowego wykorzystania /dla kilku WSO lub akademii/, z uwzględnieniem możliwości zapoczątkowania w przyszłości łączenia niektórych WSO w większe uczelnie wielowydziałowe.

2/ Zorganizowanie scentralizowanej produkcji środków i materiałów dydaktycznych, uruchamiając centralne i międzyuczelniane pracownie i ośrodki /wykorzystując już istniejące/ do opracowywania do 6 działów przedmiotowych. Są to działy: społeczno-polityczny, ogólnokształcący, ogólnowojskowy, ogólnotechniczny, specjalistyczno-wojskowy i wychowanie fizyczne. Na użytek szkół jednolitych pomocy, urządzeń i materiałów dydaktycznych, zwłaszcza nowoczesnych zestawów dydaktycznych, podręczników tradycyjnych i odbudowanych.

3/ Stopniową, rozłożoną na lata 1976-1990 mechanizację i automatyzację bazy szkoleniowej z wy-

korzystywaniem ośrodków przetwarzania informacji i techniki komputerowej w nauczaniu oraz stopniowe wprowadzanie w najbliższych latach na szerszą skalę technicznych środków dydaktycznych dzięki ich kompleksowemu oprogramowaniu w ramach poszczególnych uczelni oraz całego szkolnictwa. W tym celu należałoby we wszystkich, a przynajmniej w większych uczelniach, utworzyć pracownie /laboratoria/ techniki dydaktycznej odpowiedzialnych za kompleksowe wykorzystanie środków audiowizualnych, obsługę techniczną, opracowanie systemów zdalnego sterowania oraz techniczne szkolenie dydaktyczne słuchaczy i kadry naukowo-dydaktycznej.

4/ Nawiązanie ścisłej współpracy roboczej z cywilnym szkolnictwem wyższym w dziedzinie produkcji wyposażenia dydaktycznego /KABID/ oraz budownictwa szkolnego /BEPROM/. W przyszłości - z uwagi na planowane przez IPNSiSzW uruchomienie w Poznaniu Centrum Technologii Kształcenia - zaistnieje celowość uzgodnienia współpracy również z tą instytucją.

g/ <u>Przygotowanie kadry wojskowych nauczycieli akademickich</u>

Urzeczywistnienie idei dydaktyki innowacyjnej oraz podniesienie rangi i prestiżu wyższej szkoły wojskowej zależy przede wszystkim od jakości kadry nauczycieli akademickich, jej kwalifikacji pedagogicznych i naukowo-badawczych oraz stopnia identyfikacji z zawodem.

Aby wykształcić u słuchaczy innowacyjny i badawczy stosunek do rzeczywistości służbowej, nauczyciel sam musi umieć rozwiązywać teoretycznie i praktycznie problemy sztuki wojennej. Powinien więc nie tylko opanować kunszt działalności pedagogicznej i posiąść wiedzę merytoryczną, ale również zdobyć wysokie kwalifikacje naukowe.

W latach 1970-1975 również w tej dziedzinie uzyskano dostrzegalną poprawę. Dzięki wysiłkom podjętym przez poszczególne uczelnie wojskowe uruchomiono studia doktoranckie stacjonarne i dla pracujących oraz stworzono sprawnie funkcjonujący system doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych kadry. Pozwala to stwierdzić, że powstały organizacyjne przesłanki do zbudowania efektywnie działającego systemu przygotowania nauczycieli akademickich.

Niemniej jednak poziom kwalifikacji, zwłaszcza naukowo-badawczych, części kadry nauczycieli akademickich nadal nie odpowiada wymaganiom. Istnieją istotne trudności z pozyskaniem dla szkolnictwa młodych i zdolnych oficerów o odpowiednich predyspozycjach do zawodu. Dlatego też konieczne są dalsze starania aby zdynamizować proces doskonalenia systemu przygotowania kadr dla wyższego szkolnictwa wojskowego. W tym celu w najbliższych latach należałoby:

- uznając zgodnie już z przyjętymi ustaleniami, że funkcja nauczyciela akademickiego jest pełnoprawną, szczególnie odpowiedzialną i mającą wysoką rangę zawodową specjalnością wojskową, ewentual-

nie opracować i wprowadzić do praktyki statut /kartę/ wojskowych nauczycieli akademickich, ujmujący ich obowiązki i uprawnienia;

- nadal doskonalić system doboru kandydatów do zawodu wojskowego nauczyciela akademickiego, przewidując dwa zasadnicze nurty ich dopływu, a mianowicie: dopływ absolwentów WSO i akademii wojskowych przez typowanie kandydatów w czasie studiów i ich dalszej drogi służbowej oraz dopływ doświadczonej, posiadającej odpowiednie predyspozycje kadry z wojsk i sztabów;

- zapewnić upowszechnienie i dalsze podnoszenie poziomu kursów /studiów/ doskonalenia pedagogicznego, wprowadzając zasadę ich obligatoryjności;

- nadal intensyfikować proces doktoryzacji, zwłaszcza w naukach wojskowych, uruchamiając system bodźców /materialnych i prestiżowych/ i stwarzając pracownikom naukowo-dydaktycznym warunki umożliwiające i zachęcające do podnoszenia kwalifikacji naukowych; w szczególności należałoby sukcesywnie obniżać pensum zajęć programowych przypadających na jednego nauczyciela akademickiego w WSO.

Ppłk inż. Igor ZACHAROW
Inspektorat Szkolenia MON

OPTYMALIZACJA CELÓW I TREŚCI KSZTAŁCENIA PODCHORĄŻYCH WSO KSZTAŁCĄCYCH DOWÓDCÓW

W S T Ę P

Działania, czynności lub zabiegi polegające na ustalaniu najkorzystniejszych rozwiązań skomplikowanych problemów zwykło się nazywać optymalizacją. Optymalizację programowania dydaktycznego dzielimy z kolei na: optymalizację celów kształcenia oraz optymalizację treści kształcenia.

Optymalizacja celów kształcenia - zdaniem autora - polegać będzie na porządkowaniu ich według stopnia ważności, czyli na ich hierarchizacji oraz na ich usystematyzowaniu według kolejności realizacji. Natomiast optymalizacja treści kształcenia będzie obejmowała ich odpowiedni dobór oraz strukturyzację, przy czym strukturyzacją nazywamy pewien ciąg działań polegających na porządkowaniu tych treści w celu uzyskania układu sił o optymalnej strukturze.

Optymalną strukturą treści kształcenia nazywać będziemy taki zespół stosunków i zależności logicznych pomiędzy treściami kształcenia, który umożliwia logiczny układ tych treści, uwzględnia psychofizyczne możliwości nauczyciela i ucznia oraz zapewnia osiągnięcie zamierzonych celów dydaktycznych.

1. Optymalizacja celów kształcenia podchorążych WSO

1.1. Właściwości epoki rewolucji naukowo-technicznej determinujące cele kształcenia studentów szkół wyższych

Procesy rozwojowe w społeczeństwie oraz postępy w nauce i technice wywierają określony wpływ na wszystkie dziedziny działalności ludzkiej, w tym także i na procesy dydaktyczno-wychowawcze. Na czoło zadań systemu oświaty w Polsce wysunięto obecnie problem harmonijnego i wszechstronnego rozwoju osobowości studentów, włączania ich do aktywnego udziału w przeobrażaniu warunków życia, stosunków międzyludzkich, do budowy społeczeństwa socjalistycznego.

Rewolucja naukowo-techniczna doprowadziła do rewizji dotychczasowych poglądów na sprawę celów kształcenia. Dziś szkoły wyższe powinni opuszczać nie fachowcy o wąskiej specjalności, umiejący obsługiwać nowoczesną technikę, lecz absolwenci o twórczej osobowości, aktywni i dociekliwi, samodzielnie myślący, a przy tym oddani bez reszty ideom socjalizmu.

Cechą szczególną współczesnych trendów rozwo -

jowych jest inne rozumienie roli nauki w mechaniźmie procesów przeobrażeń społecznych. W poprzedniej strategii rozwojowej nauka działała niejako na rzecz istniejącej już techniki, pomagając ją stosować i adoptować np. do potrzeb pola walki. Obecnie nauka staje się motoryczną siłą rozwoju. Należy więc przygotowywać kadry umiejące myśleć i działać w sposób innowacyjny, poszukiwać nowych rozwiązań i wdrażać je do praktyki.

Osobliwością współczesnej działalności ludzkiej jest jej zespołowy charakter, wyrażający się tym, że osiągnięcia, które dotychczas były domeną indywidualnych działań, teraz są coraz częściej wynikiem pracy całych zespołów umiejętnie kierowanych przez jednego kierownika. Dlatego konieczne jest wyposażenie tych, którzy kierować mają tą działalnością zespołową - absolwentów uczelni wyższych - w wiedzę i umiejętności niezbędne do sprawnego organizowania i kierowania wszelką pracą zespołową.

Do wymagań ogólnych stawianych dziś absolwentom wyższych uczelni trzeba zaliczyć także opanowanie przez nich umiejętności samodzielnego uzupełniania i "odświeżania" wiedzy, stosowania racjonalnej techniki pracy umysłowej oraz wyszukiwania i korzystania z różnych źródeł informacji.

Sytuacja powstała w wyniku dynamicznego rozwoju nauki i techniki, zmusza dydaktyków zajmujących się problemami optymalizacji celów kształcenia do traktowania jej jako nieprzerwanego ciągu poszukiwań coraz lepszych, coraz doskonalszych

rozwiązań, opartych na największych osiągnięciach myśli ludzkiej. Optymalizację celów kształcenia podchorążych WSO należy zatem traktować jako ciąg działań, a nie jednorazowy akt. W innym bowiem wypadku działalności dydaktyczno-wychowawczej każdej uczelni, nie tylko wojskowej, grozi stagnacja, a w dalszej konsekwencji - regres.

1.2. Niektóre wnioski i spostrzeżenia dotyczące obecnego kształcenia podchorążych WSO

Dowolne działanie można nazwać skuteczne, jeżeli spełnia ono dwa warunki: po pierwsze, musi być określony cel działania, czyli przewidywany wynik końcowy, po drugie, działanie musi być ukierunkowane na ten właśnie cel.

Skuteczność procesu kształcenia dowódców w WSO może być rozpatrywana z dwóch punktów widzenia: skuteczności pragmatycznej ujmującej cele i wyniki tego procesu od strony ilościowej oraz skuteczności dydaktycznej, której istota polega na porównywaniu celów z wynikami jakościowymi procesu kształcenia.

W aspekcie pragmatycznym wynikiem końcowym procesu kształcenia realizowanym w WSO jest przygotowanie odpowiedniej liczby dowódców pododdziałów. Ponieważ co roku jednostki wojskowe zasilane są absolwentami WSO o określonych kwalifikacjach, zatem działalność dydaktyczno-wychowawczą WSO z pragmatycznego punktu widzenia można uznać za skuteczną, bowiem przynosi określone, ilościowe wyniki

i z tego punktu widzenia zaspokaja określone potrzeby wojsk.

Znacznie więcej trudności nastręcza określenie stopnia skuteczności dydaktycznej procesu kształcenia. Aby procesowi dydaktyczno - wychowawczemu podchorążych nadać cechę celowości, nie wystarcza ograniczyć się do osiągnięcia określonych wskaźników ilościowych, lecz należy ponadto sprostać wymaganiom pod względem jakościowym. W tym celu trzeba jeszcze określić podstawowe cechy modelu osobowego absolwenta, to jest trzeba dać jednoznaczną i wyczerpującą odpowiedź co najmniej na następujące pytania: kogo ma wykształcić dana uczelnia wojskowa?, do czego ma przygotować swojego absolwenta i czego nauczyć?

Pozornie wydawać się może, że rozwiązanie tego problemu nie powinno sprawiać większych trudności doświadczonej kadrze dowódczej i dydaktycznej wyższych szkół oficerskich, od lat kształcącej i wychowującej zastępy kandydatów do wojskowej służby zawodowej.

Rzeczywistość jest inna. Niedostateczna jeszcze liczba badań naukowych przeprowadzonych w tym dziale dydaktyki uniemożliwia opracowanie systemu praw, twierdzeń, a nawet hipotez w dziedzinie technologii dydaktycznej. Na szczegółowe opracowanie czeka również taksonomia celów dydaktyczno-wychowawczych. Tym samym utrudniony jest zarówno pomiar dydaktycznej skuteczności procesów kształcenia, jak i optymalne sterowanie jego przebiegiem.

Wyniki badań dokumentacji szkoleniowej, a zwłaszcza analizy programów szkolenia podchorążych wyższych szkół oficerskich wykazują, że w ustalaniu celów i treści kształcenia stosuje się sporo uproszczeń.

Cele kształcenia w WSO zakładają obecnie zwrócenie szczególnej uwagi na przyswojenie przez podchorążych systemu wiadomości oraz umiejętności aktualnie potrzebnych w jednostkach wojskowych. W znacznie mniejszym natomiast stopniu formułują postulaty w zakresie "kształcenia dla przyszłości".

Takie ustalenia ograniczają oczywiście możliwości przygotowania w ramach studiów w WSO dowódców do aktywnego udziału w twórczym przekształcaniu rzeczywistości, wyzwalaniu nowych inicjatyw i realizowaniu nowatorskich pomysłów, a także utrudniają absolwentom ich przyszły wszechstronny rozwój.

Kompleksowe i zintegrowane ujęcie celów kształcenia zawodowego dowódców jako odzwierciedlenie zadań szkolnictwa wojskowego w zakresie kształcenia pożądanego modelu osobowego dowódcy, oficera przyszłości, jest jednym z pierwszych zadań optymalizacji celów kształcenia.

Pewne światło na sprawę celów kształcenia i dobór treści programowych rzucają wyniki badań sondażowych przeprowadzonych przez autora w jednej z WSO oraz w kilku jednostkach wojskowych.

Badania przeprowadzone w WSO dowodzą, że nauczyciele akademiccy na czoło swoich zadań dydakty-

cznych wysuwają zagadnienia rozwijania u podchorążych zdolności poznawczych oraz wyrabiania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, lekceważąc przy tym przyswajanie przez nich odpowiednich faktów. Większość nauczycieli akademickich /59,4%/ uważa teorię formalizmu dydaktycznego za najbliższą własnym poglądom na sprawy celów i treści kształcenia. Zagadnienie praktycznego przygotowania absolwentów do pełnienia obowiązków funkcyjnych w jednostkach wojskowych nauczyciele akademiccy traktują jako ważne, ale nie priorytetowe.

Tabela 1

Lp.	Teorie dydaktyczne	Ocena w procentach	Z tego ofic. pionu		
			politycznego	dowódczego	technicznego
1	Materializm dydaktyczny	9,4	10,0	6,9	12,0
2	Formalizm dydaktyczny	59,4	40,0	62,1	68,0
3	Utylitaryzm dydaktyczny	20,3	30,0	20,7	12,0
4	Materializm funkcjonalny	10,9	20,0	10,3	8,0
	O G Ó Ł E M:	100,0	100,0	100,0	100,0

Takie poglądy nauczycieli akademickich WSO wywołują określone następstwa. Zasób wiedzy i umiejętności fachowych wynoszony przez absolwenta z uczelni jest przedmiotem krytyki ze strony dowódców jednostek wojskowych. Krytyka ta wyraża się głównie w ocenie poziomu przygotowania młodych ofi-

cerów do pracy na pierwszym stanowisku służbowym.

Dowódcy jednostek wojskowych, chociaż na ogół pozytywnie oceniają przygotowanie absolwentów uczelni do pełnienia obowiązków służbowych, to jednak wyrażają pogląd, że głównym zadaniem WSO, a więc i celem działalności jej kadry powinno być wyposażanie jej absolwentów w takie wiadomości i umiejętności, które będą im potrzebne na pierwszym stanowisku służbowym w jednostce wojskowej. Natomiast zagadnienie przygotowania młodych oficerów do dalszego rozwoju i samodzielnego doskonalenia wiedzy i umiejętności fachowo-wojskowych odsuwają na dalszy plan. Niektórzy tłumaczą, że jest to zadanie kolejnego etapu kształcenia /kursu doskonalenia, akademii wojskowej itp./.

Nie znaczy to jednak - jak można by sądzić z powyższego - że poziom rozwoju umysłowego absolwentów WSO jest nie doceniany przez dowódców jednostek wojskowych. Zdecydowana większość respondentów przeprowadzonych badań ankietowych wypowiedziała się za rozwijaniem predyspozycji umysłowych podchorążych WSO. 80% dowódców dywizji oraz 54,5% dowódców pułków uważa, że obok wiadomości i umiejętności praktycznych "standardowych" dla stanowiska dowódcy plutonu, absolwent WSO powinien posiadać wiadomości i umiejętności pozwalające mu rozwiązywać nietypowe problemy, wymagające aktywności poznawczej oraz samodzielności w poszukiwaniu źródeł dodatkowych informacji.

Pewne sprzeczności w poglądach na sprawę poziomu wykształcenia absolwentów WSO występujące w opi-

niach dowódców jednostek wojskowych wynikają zapewne z odmiennego patrzenia na problem predyspozycji umysłowych oraz - co wydaje się również prawdopodobne - ze względów terminologicznych.

1.3. Formułowanie celów kształcenia podchorążych WSO w programach studiów

Optymalizacja celów kształcenia polega przede wszystkim na ich jednoznacznym i przejrzystym formułowaniu oraz na hierarchicznym i systematycznym układzie, umożliwiającym odpowiednie sterowanie procesem kształcenia podchorążych WSO. Wielu pedagogów wyraża przekonanie, że dokładne i jednoznaczne sformułowanie celów i zadań w działalności dydaktyczno-wychowawczej jest jednym z podstawowych warunków jej skuteczności. Wyrazem tego są próby podejmowane w różnych krajach, zmierzające do racjonalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na podstawie taksonomii celów kształcenia. Na przykład w Instytucie Teorii i Historii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych Związku Radzieckiego podjęto pracę nad doskonaleniem procesu kształcenia opierając się na zestawie cech, które - jako wyniki kształcenia - powinny charakteryzować każdego absolwenta danej szkoły.

Inną próbą rozwiązania tego problemu jest opracowana przez zespół amerykańskich specjalistów pod kierownictwem B. Bloomai D. Krathwohla klasyfikacja celów kształcenia znana pod nazwą "taksomanii Blooma"/Taxonomy of Educational Objectives. New York 1956/.

Tendencje do ujmowania celów kształcenia w kategoriach końcowych wyników, które mierzy się za pomocą znanych i powszechnie stosowanych "obiektywnych" środków kontroli i oceny ujawniły się od czasu pojawienia się nauczania programowanego. Nasz wybitny znawca zagadnienia Cz. Kupisiewicz twierdzi, że "tendencja ta odnosi się przede wszystkim do pierwszego celu kształcenia ogólnego, a więc do zaznajamiania uczniów z podstawami ... wiedzy, aczkolwiek zdarzają się również próby konkretyzowania celów pozostałych". Zaleca więc, aby nauczyciel opracowywał "pełną listę tych wiadomości, umiejętności i nawyków, których zrozumienie przez uczniów jest warunkiem operatywnego opanowania ... danego wycinka treści kształcenia[1]".

Tendencje te - w swej istocie na pewno słuszne - nie pozbawione są jednak cech ujemnych. Próby opracowywania taksonomii celów kształcenia na podstawie zestawu cech absolwenta mogą nie uwzględniać tego, że każdy zespół wyodrębnionych, pojedynczych elementów /w danym wypadku cech/ nie jest równoznaczny ze zbiorem tych elementów, stanowiącym układ. Ponieważ każdy układ wyższego rzędu jest sumą układów niższego rzędu, powiększoną o relacje między nimi, można sądzić, że w taksonomii celów kształcenia nie zawsze te nowe relacje są uwzględnione. Nie są one uwzględnione na przykład w taksonomii Blooma.

1/ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, PWN, s. 79.

Również propozycje rzeczników nauczania programowanego są nie do przyjęcia, ponieważ wymagają oni aby każde prawo, twierdzenie, zasada czy reguła były sformułowane oddzielnie w kategoriach wyników kształcenia i to w sposób bardzo szczegółowy. Takie rozwiązanie może być przydatne - w wojsku jest zresztą stosowane od lat - do formułowania celów operacyjnych, odnoszących się do poszczególnych jednostek metodycznych /zajęć/, ale nie do celów programu studiów. Wymagałoby to bowiem sporządzania wieloletnich programów, w których każde zajęcie byłoby szczegółowo opracowane na kilka lat przed jego przeprowadzeniem.

Co zatem można zaproponować w zakresie formułowania treści celów kształcenia w programach studiów dla podchorążych WSO, zwłaszcza, że na ogół panuje zgodna opinia co do konieczności ustalenia nowych zasad opracowywania celów kształcenia.

1/ Przede wszystkim trzeba wyraźnie rozgraniczać cele od zadań, ponieważ mylenie tych pojęć może stać się przyczyną zbyt formalnego traktowania jednych lub spłycania drugich. Cele powinny wyrażać przyszłe antycypowane wyniki kształcenia podchorążych, w sposób jednoznaczny określać wzorcowy zespół cech osobowych przyszłego absolwenta uczelni. Natomiast działania, które mają doprowadzić do tego, aby absolwent WSO odpowiadał w określonym stopniu temu zespołowi cech, należałoby precyzować w zadaniach stawianych przed uczelnią, cyklem przedmiotowym, komórką organizacyjną szkoły lub kadrą dowódczą i dydaktyczną WSO.

Cele powinny dotyczyć wszystkich uczestników procesu kształcenia, zadania natomiast - jako swojego rodzaju "uszczegółowienie" celów - konkretnych uczelni, komórek organizacyjnych lub osób odpowiedzialnych za określony odcinek pracy.

2/ Zarówno cele, jak i zadania kształcenia powinny być formułowane w kategorii wyników wyrażających pożądane społecznie potrzeby oraz w sposób nadający się do obiektywnej oceny za pomocą stosowanych w dydaktyce metod pomiaru.

Pomiar niektórych cech osobowości jest utrudniony, a nawet w wielu wypadkach dotychczas niemożliwy. Stawia to przed psychologią i pedagogiką zadanie opracowania metod w miarę obiektywnej oceny niektórych cech osobowości wymienianych w modelu osobowym oficera.

3/ Podczas stawiania zadań oraz określania celów należy wyraźnie zaznaczyć, kogo one dotyczą: uczelni, nauczyciela akademickiego czy podchorążego, ponieważ może się zdarzyć, że cele dotyczące jednych osób będą realizowali inni lub w ogóle cele nie zostaną podjęte, ponieważ nikt nie będzie się poczuwał do obowiązku zrealizowania danego zadania lub celu.

4/ Treść celów kształcenia powinna wyraźnie określać, co jest główne, a co drugorzędne, jakie cele i zadania należy realizować w pierwszej kolejności, a jakie w następnej. Ustalenia te umożliwią koncentrowanie wysiłków na celach lub zadaniach najważniejszych,decydujących o skuteczności działa-

nia oraz koncentrowanie wysiłku według z góry ustalonego planu i w kolejności najbardziej odpowiedniej zarówno z pedagogicznego, jak i prakseologicznego punktu widzenia.

2. Optymalizacja treści kształcenia podchorążych WSO

Optymalizacja treści kształcenia obejmuje ich dobór i układ. Dobór treści kształcenia zależy przede wszystkim od przyjmowanej za podstawę koncepcji wykształcenia współczesnego człowieka - członka określonego społeczeństwa. Treści kształcenia są więc wyznaczane przez potrzeby jednostek i całego społeczeństwa.

Natomiast budowa układu treści kształcenia o optymalnej strukturze stanowi problem natury metodologicznej i technicznej /wykonawczej/. Optymalną strukturę treści programowych uzyskuje się uwzględniając podczas jej opracowywania cele kształcenia oraz związki logiczne występujące pomiędzy poszczególnymi elementami treści. Umożliwia to - wskutek stosowania odpowiedniej techniki - klasyfikację i selekcję materiału dydaktycznego, stanowiącego treści programowe. Strukturyzację treści wypada traktować z tym większym uznaniem, że jest to dotychczas jedyny logicznie i metodologicznie poprawny sposób umożliwiający najwłaściwszą i najbardziej racjonalną - z określonego punktu widzenia - budowę układu pojęć stanowiących treść określonego działu wiedzy, objętego zakresem programu studiów.

W pracach nad programami studiów kierujemy się określoną teorią dydaktyczną. Teorią tą powinien być materializm funkcjonalny opracowany przez prof. W. Okonia. Zastosowanie wskazań tej teorii do opracowywania programów zapewnia studiującym odpowiednie wykształcenie, czyli określany zasób wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, oraz niezbędne umiejętności i sprawności w posługiwaniu się tą wiedzą w praktyce, bowiem u podstaw tej teorii znalazło się założenie o integralnym związku poznania i działania.

Zgodnie z założeniami materializmu funkcjonalnego podstawowymi kryteriami doboru i układu treści programowych są względy światopoglądowe i zasada przekształcania dostępnych dla uczących się fragmentów rzeczywistości, co powinno sprzyjać rozwojowi zdolności i zainteresowań poznawczych oraz kształceniu samodzielności w myśleniu i aktywności w działaniu. Budowa programu na podstawie tej teorii powinna zaspokajać zarówno żądania społeczne, jak i wymagania indywidualne podchorążych /studentów/. A oto niektóre wnioski i uogólnienia dotyczące zasad doboru treści kształcenia wyprowadzone z teorii materializmu funkcjonalnego przez prof. Cz. Kupisiewicza:

1/ W programach nauczania powinny być zawarte treści uwzględniające społeczne i indywidualne potrzeby uczniów, eksponujące zarazem treści podstawowe, nowoczesne, o dużych walorach wychowawczych i poznawczych, podporządkowane naczelnemu celowi

wychowania socjalistycznego - wszechstronnemu rozwojowi człowieka.

2/ Zachowując zasadę systematyczności układ treści kształcenia powinien uwzględniać możliwości kompleksowo-problemowej, a nawet egzemplarycznej realizacji niektórych tematów.

3/ Treści programowe powinny zapewniać możliwości rozwijania zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów i studentów stosownie do poziomu wykształcenia i indywidualnych zainteresowań.

4/ Treści kształcenia powinny być skorelowane ze sobą tak w obrębie poszczególnych działów, jak i pojedynczych tematów. Bardzo pożądana jest także integrująca różne dyscypliny strukturalna budowa całego programu.

5/ Programy kształcenia powinny zawierać bogaty ładunek wychowawczy, ponieważ działalność dydaktyczna nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy, lecz przede wszystkim na wszechstronnym rozwijaniu osobowości przedmiotu tej działalności[2/].

Poza tym "całość treści kształcenia musi być podporządkowana jednej myśli przewodniej - stwierdza Z. Mysłakowski - jednej koncepcji wykształcenia, jednemu założeniu światopoglądowemu"[3/]. Inaczej słowa wykładowcy, jego czyny i inne fakty mające miejsce w procesach kształcenia będą powodo -

---

2/ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973, PWN, s. 107-108.

3/ Z. Mysłakowski, Proces kształcenia i jego wyznaczniki, Warszawa, 1970, PZWS, s. 79.

wały tylko chaos w umysłach uczniów, poczucie zakłamania i fałszu.

2.1. Zakres i układ treści w aktualnych programach kształcenia podchorążych WSO

Obowiązujące aktualnie programy studiów dla podchorążych w WSO kształcących dowódców pododdziałów zawierają treści należące do 6 działów przedmiotowych. Są to działy: społeczno-polityczny, ogólno - kształcący, ogólnotechniczny, ogólnowojskowy, specjalistyczno-wojskowy i wychowanie fizyczne. Najbardziej obszernym działem programu studiów WSO kształcącej dowódców jest dział przedmiotów specjalistyczno-wojskowych. Obejmuje on swoim zakresem wszystkie dziedziny szkolenia wojskowego, a więc: taktykę ogólną i taktykę rodzajów wojsk, tereno - znawstwo, szkolenie ogniowe i techniczne, elementy teorii organizacji oraz automatyzacji i mechanizacji prac biurowych. Do każdego z podstawowych przedmiotów szkolenia wojskowego włączony jest także dział metodyki szkolenia danego przedmiotu oraz wybrane zagadnienia z ekonomiki i bhp.

Głównym przedmiotem tego działu, wyznaczającym również kierunek specjalizacji jest taktyka ogólna w szkołach ogólnowojskowych /WSOWZ, WSOWP/ oraz taktyka danego rodzaju wojsk w pozostałych WSO kształcących dowódców pododdziałów. Obejmują one szczebel plutonu oraz od 1976 r. szczebel kompanii.

Układ treści w programie studiów w zdecydowanej większości jest liniowy. Tylko w taktyce stosuje

się układ koncentryczny, a w szkoleniu ogniowym - spiralny.

W programie przewiduje się przeszkolenie w zakresie niezbędnym do otrzymania prawa jazdy na samochody osobowe oraz wozy bojowe. Ponadto w różnych WSO podchorążowie przechodzą szkolenie spadochronowe, narciarskie oraz /lub/ w zakresie płetwonurkowania, a także specjalny kurs wiedzy o sztuce, realizowany w ramach pracy kulturalno-oświatowej w godzinach wieczornych.

Cechą charakterystyczną treści programowych jest brak w nich metodologicznych podstaw danej dziedziny nauki. Jedynie w pedagogice i dydaktyce są wzmianki o metodach badań stosowanych w tych dyscyplinach naukowych.

Przeprowadzone przez autora badania ankietowe wśród dowódców pułków i kompanii oraz wywiady wśród byłych absolwentów jednej uczelni pozwalają sformułować dwa istotne stwierdzenia:

1/ Wiele zagadnień ujętych w programach kształcenia okazało się nieprzydatnymi w działalności służbowej absolwentów. Najczęściej wymieniano:

- matematykę wyższą oraz metody matematyczne i sieciowe, w tym metodę PERT;
- zasady budowy i pracy maszyn matematycznych;
- umiejętności czytania zdjęć lotniczych /96,8% badanych nigdy nie miało okazji korzystania z tych zdjęć/;
- umiejętność wykonania marszu według azymutu.

Ponadto wymieniono cały szereg innych zagadnień,

lecz żadne z nich nie było negowane przez większą liczbę osób niż 50% badanych.

2/ Generalnie postulowano konieczność zwiększenia zakresu oraz liczby ćwiczeń z metodyki szkolenia politycznego, prowadzenia pracy kulturalno - oświatowej w pododdziale, metodyki szkolenia taktycznego, a także uczenia sposobów planowania procesu szkolenia w kompanii. Te umiejętności są bowiem niezbędne dla dowódców plutonu i kompanii w jego codziennej działalności służbowej.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, dokonanie rewizji treści programowych[4/] jest konieczne po to, aby usunąć z programów treści przestarzałe i mało kształcące oraz takie, które nie są zgodne z potrzebami praktyki. Konieczne jest również dokładniejsze skorelowanie treści kształcenia z założeniami i wymaganiami zaprogramowanymi w drodze rozwojowej absolwentów WSO.

Działania zmierzające do optymalizacji całego systemu kształcenia dowódców nie mogą się również obejść bez zachowania więzi problemowej oraz tematycznej pomiędzy kolejnymi poziomami kształcenia, głównie na styku wyższa szkoła oficerska - akademia wojskowa.

Taka opinia krytyczna oficerów praktyków z jednostek wojskowych oraz absolwentów WSO z kilkuletnim stażem tylko częściowo jest słuszna. Wiele za-

4/ Kolejna całościowa rewizja treści kształcenia została dokonana w 1976 r. w odniesieniu do programów studiów WSO na lata 1976-1980. Obecnie jeszcze za wcześnie na krytyczną ocenę dokonanych zmian.

gadnień krytykowanych z powodu ich nieprzydatności, np. wyższa matematyka, znajduje się w programie studiów wcale nie dlatego, że mogą być potrzebne dowódcy pododdziału w jednostce wojskowej /chociaż i to nie jest wykluczone w niektórych wypadkach/, lecz głównie dlatego, że pozwalają zrozumieć podstawowe pojęcia wchodzące w skład innych przedmiotów, takich jak: fizyka, mechanika, teoria budowy sprzętu itp.

Natomiast nieprzydatność w praktyce znajomości zagadnień badań operacyjnych, nowoczesnych metod matematycznych, czy PERT-u wynika po prostu stąd, że kadra w jednostkach wojskowych nie zna tych zagadnień i nie umie ich stosować w praktyce. A trudno wymagać od młodego oficera, by wdrożył te metody tam, gdzie ich nie znają oficerowie starsi.

Krytyka zagadnień dotyczących umiejętności czytania zdjęć lotniczych oraz znajomości zasad marszu według azymutu wydaje się słuszna dlatego, że jest mało prawdopodobne, aby dowódca plutonu czy kompanii - nawet w warunkach wojennych - otrzymał do wykorzystania nie opracowane zdjęcie lotnicze, a "chodzenie według azymutu" przeżyło się już dawno.

2.2. Dobór optymalnych treści kształcenia podchorążych WSO

Zadanie polegające na doborze optymalnych treści kształcenia kandydatów na dowódców nie doczekało się jeszcze naukowo uzasadnionego rozwiązania.

Dydaktyka wojskowa jeszcze nie może dać wyczerpującej odpowiedzi na pytanie: czego uczyć, co rozwijać u kandydatów na dowódców oraz jakich do tego celu używać treści?

Pytanie "czego uczyć" jest trudne i odpowiedź na nie należy tylko do dydaktyków - autorów programów kształcenia. Jest bowiem sprawą specjalistów, przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, autorów programów, co w ich dziedzinie jest najważniejsze i co powinno być w nich umieszczone. Praktyka w zakresie programowania jednak dowodzi, że nie zawsze można opierać się na zdaniu specjalistów. Nie zawsze to, co jest ważne ze względu na "logikę wewnętrzną" danej dyscypliny naukowej, jest również ważne z dydaktycznego punktu widzenia. Każdy bowiem specjalista - jak twierdzi prof. W. Okoń - "... uważając swój przedmiot za najważniejszy, na ogół zażarcie walczy o należną mu pozycję wśród innych przedmiotów"[5]. Utrudnia to optymalizację treści kształcenia, prowadzi do niepotrzebnych sporów i dyskusji, a w konsekwencji - do kompromisu, w tym wypadku nadzwyczaj szkodliwego w skutkach, obciąża bowiem uczniów niepotrzebnymi im w życiu informacjami i umiejętnościami.

Zgodnie z zaleceniami dydaktyki ogólnej treści kształcenia muszą tworzyć system, ponieważ wówczas są łatwiej przyswajane przez uczących się. System ten powinien obejmować wiedzę teoretyczną i praktyczną, a także adekwatny do niego i konkretny, to znaczy spójny, swoisty i zwarty zbiór umiejętności

5/ W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1969, "Nasza Księgarnia", wyd. II, s. 110.

umysłowych i merytorycznych oraz nawyków, których przyswojenie powinno zapewnić absolwentom odpowiednie przygotowanie zawodowe.

Lawinowo narastający w nauce potok informacji powoduje, że co 2-3 lata autorzy programów ponownie muszą decydować o tym, co będzie potrzebne absolwentom uczelni za kilka lat, gdy zaczną pełnić obowiązki na swoim pierwszym stanowisku służbowym. Stało się niemożliwe zapewnienie absolwentowi dowolnej uczelni "ładunku" wiedzy wystarczającego na całe życie. Zmusza to autorów programów do stosowania innych niż dawniej kryteriów potrzebnych do doboru treści kształcenia. Trzeba dziś przede wszystkim brać pod uwagę uwarunkowania wynikające z rewolucji naukowo-technicznej oraz zalecenia postulujące wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości absolwenta.

Szczególnie ważne są te zalecenia, które postulują rozwój "osobowościowej" strony wykształcenia, a więc sprawności umysłowych, zdolności poznawczych, zainteresowań twórczych oraz wdrożenia do samokształcenia. Dlatego w programach kształcenia powinny znaleźć się treści odnoszące się do rozwoju cech umysłowych absolwenta, jego charakteru, postawy, przekonań i zainteresowań, ułatwiających mu aktywne włączenie się w nurt działalności społeczno-zawodowej. Ponadto proces kształcenia powinien gwarantować opanowanie przez podchorążych, kadetów czy słuchaczy takiego zakresu wiadomości, umiejętności i nawyków, które zapewnią im skuteczne dzia-

łanie w czasie pokoju i wojny w różnych sytuacjach i na różnych stanowiskach służbowych.

2.3. Strukturalizacja treści w programach kształcenia podchorążych WSO - kandydatów na dowódców

Dynamiczny rozwój nauki i techniki obserwowany w ostatnich dziesięcioleciach zmusił dydaktyków do szukania bardziej racjonalnych sposobów budowy programów kształcenia. Rozwój nauczania programowanego oraz coraz częstsze stosowanie w różnych dziedzinach działalności społecznej metod matematycznych przyczyniły się do zwrócenia uwagi specjalistów zajmujących się programowaniem dydaktycznym na badania nad strukturą treści zawartych w programach kształcenia.

U podstaw prac nad strukturalizacją treści kształcenia legły założenia, że materiał programowy każdego przedmiotu powinien zapewniać możliwie jak najgłębsze zrozumienie praw i twierdzeń oraz pojęć podstawowych tez określonej nauki, które tworzą jego strukturę. Uczenie szczegółowych zagadnień lub kształcenie umiejętności i wyrabianie nawyków bez wyjaśniania struktury danej dziedziny wiedzy jest z kilku względów nieskuteczne. Po pierwsze niezmiernie utrudnia szkolonemu uogólnienie tego, czego się już nauczył oraz zastosowanie zdobytych wiadomości w praktyce. Po drugie takie pamięciowe uczenie się bez zrozumienia ogólnych prawidłowości w nieznacznym tylko stopniu pobudza do działalności umysłowej oraz wykorzystania posiada-

danych wiadomości i umiejętności w nowych sytuacjach. Po trzecie, wiadomości nabywane bez wiążącej je struktury są znacznie szybciej zapomniane. Takie założenia strukturalizacji treści programowych przedstawił J.S. Bruner w swojej pracy pod tytułem "Proces kształcenia".

Wiadomości i umiejętności, zdobyte przez słuchaczy uczelni wojskowej podczas studiów, należą do różnych dziedzin nauki wojennej. Ale dowódca pododdziału - absolwent uczelni w swojej codziennej pracy korzysta jednocześnie i to w sposób niepodzielny z całego zasobu wiedzy, którą wyniósł z uczelni, chociaż studiował oddzielne dyscypliny z programu. Operuje on w takich sytuacjach nie pojedynczymi pojęciami czy regułami, a całymi zespołami zasad i reguł, które przyswoił sobie dzięki treściom zawartym w programie studiów. Problemy codzienności oraz ewentualnego konfliktu zbrojnego nie dzielą się na przedmioty i tematy tak, jak treści kształcenia, lecz obejmują całe dziedziny rzeczywistości. Z tego wynika, że treści kształcenia zawarte w programach powinny być również uporządkowane w układy o określonej strukturze, rozumianej jako zespół relacji i sprzężeń pomiędzy elementami danego układu.

To inne nieco - niż proponował J. Bruner-spojrzenie na problem struktury treści kształcenia stanowi dziś nowy kierunek modernizacji programów. Pracują nad nim różne instytuty i placówki naukowe.

Również w wojsku podjęto badania nad tym problemem. W kilku WSO /WSOWP, WOSRT, WSOWOPL/ oraz w Zakładzie Dydaktyki ASG WP[6], a także w WAP, prowadzi się prace w tym kierunku. W maju 1972 r. w Akademii Sztabu Generalnego WP odbywała się konferencja, na której poruszono wiele spraw dotyczących problemu struktury treści kształcenia. Dorobek tej konferencji opublikowano w wydawnictwie pod tytułem "Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej" wydanym w 1973 r.

Wnioski i spostrzeżenia z tej konferencji posłużyły również autorowi do sprecyzowania niektórych pojęć zastosowanych w niniejszym opracowaniu.

Strukturalizacja treści kształcenia pozwala uporządkować zarówno treść oddzielnej jednostki metodycznej, np. wykładu lub ćwiczenia, jak i całego przedmiotu lub programu. Uporządkowanie w określony sposób materiału programowego ułatwia osiąganie założonych celów kształcenia, tworzy logiczny układ poszczególnych jednostek metodycznych, uwzględniający również psychiczne i fizyczne możliwości realizatorów programu oraz ułatwia percepcję i asymilację nowych treści.

Systematyczny układ wiadomości podawanych w formie wykładu, przeplatany odpowiednio dobranymi ćwiczeniami, umożliwia słuchaczom uczelni wojskowej orientowanie się w skomplikowanym systemie zasad i reguł prowadzenia walki czy szkolenia. Z wewnątrz-

6/ W 1976 r. przekształcony w Instytut Dydaktyki Wojskowej ASG WP.

przedmiotowych i międzydyscyplinarnych związków logicznych wynikają sądy o prawdziwości twierdzeń podawanych w oddzielnych przedmiotach. Sprzyja to także zapamiętywaniu sensu studiowanego materiału naukowego oraz zrozumieniu hierarchicznej ważności jego poszczególnych elementów.

Strukturalizacja treści kształcenia pozwala również dobierać materiał nauczania według określonych kompleksów tematycznych o charakterze interdyscyplinarnym, eksponującym jednocześnie kilka istotnych problemów teoretycznych i praktycznych, występujących w zasadach głoszonych przez naukę wojenną.

Eksponując "merytoryczne punkty ciężkości" treści programowych - tak zwane "węzły strukturalne"- można osiągnąć dwa cele:

1. Można stworzyć konstrukcję nośną danej dyscypliny naukowej pozwalającą na usunięcie z programu /albo nie włączanie do niego/ treści drugorzędnych, mało znaczących, które bez trudu można znaleźć w encyklopedii, podręczniku czy regulaminie itp.

2. Opierając się na "merytorycznym punkcie ciężkości" całego programu kształcenia wyrażonym zwykle przez kierunkowy przedmiot specjalizacji - dla WSO kształcących dowódców będą to zasady taktyki - można zbudować program logicznie uporządkowany, a jednocześnie wolny od mało znaczących treści w wykształceniu danego specjalisty.

"Merytorycznym punktem ciężkości" może być tak-

że działalność służbowa i społeczna danego specjalisty. Elementami takiej struktury treści mogą być poszczególne przedmioty studiów składające się z działów i tematów. Do projektowania treści kształcenia wokół tych "punktów ciężkości" można posłużyć się metodą Mechnera, która polega na stopniowym uszczegółowianiu treści podanych w oddzielnych przedmiotach, działach i tematach, aż do dowolnie małych, elementarnych cząsteczek wiedzy, to znaczy do poszczególnych pojęć, praw i reguł. Elementy tych treści można ująć w formie wykazu wiadomości i umiejętności podstawowych, jakie należy przekazać lub wykształcić w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Można ją następnie zweryfikować, porównując z założonymi celami kształcenia.

Struktualizacja treści programowych doprowadziła do jeszcze jednego ważnego dla współczesnej dydaktyki wniosku. Radziecki pedagog i uczony P. Galpieryn ustalił, że zastosowanie strukturalno-kompleksowej metody budowy układu treści kształcenia rozpatrywanych już nie tylko jako przedmiot treningu jakichś abstrakcyjnych funkcji myślenia, lecz jako kształtowanie wstępnie zmodyfikowanych, a następnie zinterioryzowanych systemów działania, adekwatnych do posiadanej wiedzy, dają możliwości - nie ograniczając zasobu objętości informacji - zdecydowanego zmniejszenia objętości materiału nauczania i w istotny sposób podwyższenia jakości kształcenia.

Optymalną strukturę układu treści kształcenia

osiąga się na ogół prostymi, chociaż bardzo pracochłonnymi metodami, polegającymi głównie na konfrontacji treści programowych z danej dyscypliny naukowej, z jednej strony, z treścią danej nauki, z drugiej zaś - z celami studiów wyrażonymi w modelu osobowym absolwenta. Techniki, jakimi posługujemy się podczas strukturalizacji mogą być różne. Najczęściej jednak stosuje się metody grafów i macierzy. Wykorzystanie ich do strukturalizacji treści programowanych przyczynia się do respektowania w budowie programu ogólnodydaktycznej zasady systematyczności i stwarza dogodne warunki do zachowania logicznej struktury wewnętrznej układów treści w dyscyplinach o charakterze pomocniczym. Wiążąc zaś nowe treści z treściami poznanymi wcześniej, sprzyjamy także tworzeniu zwartego systemu wiedzy, którą uczelnia przekazuje podchorążym.

Ta metoda zapobiega również w znacznej mierze tworzeniu się w programie nie powiązanych partii materiału oraz przerw w układach logicznych treści dowolnego przedmiotu. Dzięki temu zapobiega się utrudnieniom w zrozumieniu i asymilacji problematyki stanowiącej treść programową danej dyscypliny naukowej.

Ścisła korelacja treści różnych dyscyplin naukowych wchodzących w skład programu studiów uzyskana dzięki strukturalizacji, wpływa w istotny sposób na jakość przygotowania zawodowego absolwenta uczelni, przez znacznie lepsze i głębsze powiązanie treści przedmiotów teoretycznych, ogólnokształcących

i ogólnotechnicznych z dyscyplinami wybitnie specjalistycznymi, takimi jak teoria strzelania, budowa sprzętu technicznego itp.

Istotne jest również przedstawienie struktury treści kształcenia w układach sieciowych i na macierzach, ponieważ macierze dają się rozwiązywać za pomocą maszyn matematycznych, a to umożliwia budowę różnych układów treści kształcenia i poszukiwania za pomocą tych maszyn układów o strukturze optymalnej pod określonym względem.

4. BIBLIOGRAFIA

1. J.S. Bruner, Proces kształcenia. PWN. Warszawa, 1964.
2. J.F. Czubek, G.Ł. Taukacz, Model specjalności inżyniera i metodyka budowania tego modelu. Dydaktyka Szkoły Wyższej, 1969, nr 4.
3. Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa 1973.
4. Z. Mysłakowski, Proces kształcenia i jego wyznaczniki. PZWS. Warszawa 1970.
5. T. Nowacki, Podstawy dydaktyki zawodowej. PWN. Warszawa 1971.
6. W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
7. W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej. PWN, Warszawa 1972.
8. K. Pauzewicz, Zasady i czynności związane ze strukturalizacją treści kształcenia, w: Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej. Wyd. ASG WP, Warszawa 1973.
9. Raport o stanie oświaty w PRL. PWN, Warszawa 1973.

10. N.F. Tałyzina, Problemy obuczania w wysszoj szkole i puti ich reszenia. Sowremiennaja wysszaja szkoła, 1973, nr 3.

11. W.W. Timoszenko, G.Ł. Taukacz, Postrojenie płanow obuczenia specjalistow wysszych kwalifikacji. Kijew 1969.

12. T. Tomaszewski, Psychologiczne problemy programów nauczania. Kwartalnik Pedagogiczny 1966, nr 1.

13. T. Tomaszewski, Elementy przyszłej teorii wiadomości. Kwartalnik Pedagogiczny 1970, nr 3.

14. I. Zacharow, Zastosowanie metod analizy sieciowej w planowaniu procesów kształcenia. Dydaktyka szkoły wyższej 1973, nr 1.

15. J. Zakrzewski, System kwalifikacyjny w dydaktyce wojskowej, Myśl Wojskowa 1967, nr 3.

Ppłk dr Zbigniew PALESKI
Wojskowa Akademia Polityczna
im. Feliksa Dzierżyńskiego

KRYTERIA OPRACOWANIA MODELU OSOBOWOŚCIOWEGO OFICERA PIONU DOWÓDCZO-SZTABOWEGO WEDŁUG TYPOWYCH FUNKCJI SŁUŻBOWYCH

1. Kryteria określania modelu osobowości oficera

W trakcie prac nad opracowaniem wzorcowego procesu przygotowania nowoczesnego dowódcy pojawiła się uzasadniona potrzeba dokonania opartych na naukowych podstawach ustaleń, obejmujących zarówno uniwersalny model osobowości oficera, jak również modele sprofilowane - w zależności od rodzaju wojsk, a także stanowiska i funkcji służbowej. Określenie struktury osobowości oficera jest zadaniem szczególnie trudnym. Wynika to z wielu przyczyn - ogólnych i specyficznych.

Ogólne przyczyny wynikają z aktualnego stanu wiedzy psychologicznej na temat osobowości, a zwłaszcza jej struktury. Różne są stanowiska uczonych w tej kwestii, np. prof. dr T. Tomaszewski wymie -

nia cztery następujące grupy cech: do czego człowiek zmierza, jaka jest dynamika jego działalności, jakimi metodami posługuje się przy realizacji swoich celów i co potrafi osiągnąć w zakresie podejmowanych działań.

Prof. dr M. Kreutz wymienia również cztery grupy cech, lecz całkiem inne, które nazywa właściwościami: intelektualnymi, emocjonalnymi, wolicjonalnymi i motorycznymi. Pełna lista cech wchodzących w skład powyższych grup zawiera 30 właściwości.

Prof. dr J. Reykowski określa strukturę osobowości jako system schematów poznawczych i czynnościowych, regulujących postępowanie, natomiast prof.dr W. Szewczuk do składu struktury osobowości zalicza: pogląd na świat, plan życiowy, zamiłowania, działalność, zdolności, charakter, samowiedzę, samokrytykę, sumienie oraz temperament.

Z powyższych przykładów wynika, że nawet wśród psychologów polskich nie ma jednolitego zdania na temat struktury osobowości człowieka, nie mówiąc już o psychologii światowej. Nie istnieje więc jakaś powszechnie uznawana podstawa, na której można byłoby oprzeć się dla dokonania szczegółowych ustaleń.

Do przyczyn specyficznych, utrudniających określenie struktury osobowości oficera, można zaliczyć przede wszystkim złożoność oraz różnorodność zadań i funkcji, jakie pełnią oficerowie w armii socjalistycznej, w zależności od szczebla dowodzenia, rodzaju wojsk i specjalności, a także szczególnie

duży zakres ponoszonej przez nich odpowiedzialności nie tylko za stan wyszkolenia, sprzęt i wyposażenie, gotowość bojową itp., lecz również za wychowanie żołnierzy na świadomych obywateli socjalistycznej ojczyzny.

Dlatego też określenie osobowości oficera - zarówno ogólnego modelu normatywnego, jak i osobowości oficera pionu dowódczo-sztabowego - musi uwzględniać nie tylko wiedzę dotyczącą istoty, lecz również genezy osobowości człowieka. Wszelkie sztuczne i oderwane od życia kryteria w tym zakresie są sprzeczne z marksistowską teorią osobowości. Człowiek jest wytworem społecznym i jego poznanie oraz ocena są możliwe tylko w kontekście rzeczywistości społecznej, w której żyje. Jednym z głównych grzechów testów, które proponuje się jako podstawę do sprawdzianów, jest właśnie nieuwzględnianie tego postulatu.

Dlatego konstruując model osobowości oficera należy uwzględnić następujące kryteria:

1. Podstawowe cele naszego wojska.

Wynikają one z założeń ustrojowych i politycznych socjalistycznego państwa i powstają w ścisłej więzi z omawianym problemem. Nie ma potrzeby uzasadniać bezpośredniego związku między funkcją, jaką spełnia armia w społeczeństwie socjalistycznym, a doborem pożądanych cech do modelu osobowości dowódcy.

2. Wyniki analizy działania oficera.

Model osobowości musi się opierać na dokładnej i konkretnej analizie:

- celu działania oficera /oficer jako dowódca, instruktor, wychowawca, oficer sztabu, inżynier itd./
- czynności składających się na działanie oficera /decydowanie, organizowanie, inspirowanie kontrolowanie, kierowanie, szkolenie, wychowanie itd./;
- środków, jakimi dysponuje oficer /nowoczesne, materiałowe i techniczne zabezpieczenie działań, duże uprawnienia, zasoby ludzkie itp./;
- warunków, w jakich odbywa się to działanie /warunki pokojowego życia wojsk/ oraz to wszystko, co się składa na współczesne pole walki.

3. Uzyskiwanie wypowiedzi różnymi sposobami.

Powinny to być wypowiedzi podwładnych i przełożonych oraz różnych specjalistów i praktyków na temat: jakie cechy powinny charakteryzować oficera LWP, a szczególnie oficera pionu dowódczo-sztabowego. Bardzo cenne są opinie doświadczonych dowódców różnego szczebla dowodzenia.

4. Wyniki analizy osobowości oficera.

Mogą one być uzyskane na podstawie biografii, pamiętników, wspomnień, opisów historycznych, dokumentów bojowych itp. Można się w ten sposób zapoznać z opisami zarówno dobrych, jak i złych oficerów - od najniższego do najwyższego szczebla dowodzenia. Posługując się tą metodą można również przeanalizować funkcjonowanie osobowości oficera w warunkach rzeczywistego pola walki.

5. Badania eksperymentalne zarówno typu laboratoryjnego, jak i naturalnego.

Mogą one być prowadzone również za pomocą eks-

perymentów sytuacyjnych, polegających na stwarzaniu - specjalnie dla celów badawczych - sytuacji trudnych, wymagających sprawnego działania oficerów, z jednoczesnym obserwowaniem i rejestrowaniem, a następnie analizowaniem ich postępowania. Powstają w ten sposób możliwości sprawdzania, które z cech osobowości badanych decydują o sprawnym działaniu, a więc które są ważne dla tego działania.

6. Wyniki analizy literatury poświęconej osobowości normatywnej zarówno oficera w armii, jak i przedstawicieli innych zbliżonych zawodów.

Wiele cennego materiału dostarcza również literatura fachowa na temat psychologii dowodzenia, kierowania, zarządzania, organizacji, prakseologii itp.

Podstawą budowania modelu osobowości dowódcy są wszystkie wyżej wymienione kryteria, które pozwalają na uniknięcie przypadkowego doboru cech i umożliwiają sensowną oraz racjonalną odpowiedź na pytanie: dlaczego te a nie inne cechy zostały uwzględnione w postulowanym modelu.

2. Cechy modelu osobowości oficera dowódcy

Ze względów metodycznych cechy te można podzielić na sześć grup, choć nie pokrywają się one w pełni z propozycjami Departamentu Kadr; są to następujące grupy cech: ideowość, postawa do zawodu, kwalifikacje fachowe, inteligencja, charakter i prezencja. Przedstawiając w dużym skrócie główne składniki normatywnego modelu osobowości oficera

warto pamiętać, że są one ściśle ze sobą powiązane i mają charakter bardziej złożony, niż by to wynikało z ich opisu. Osobowość więc nie jest prostą sumą cech, które można dowolnie inwentaryzować, lecz ściśle zintegrowaną i społecznie uwarunkowaną strukturą psychiczną, decydującą o zachowaniu się i działaniu każdego człowieka.

1. Ideowość oficera.

W naszej armii typu socjalistycznego cecha ta wysuwana jest na pierwsze miejsce. Wynika to z ogólnych politycznych celów, którym armia służy, w określonej sytuacji politycznej oraz charakteru wojny, do której się przygotowuje. Służba w armii socjalistycznej zakłada wysoką ideowość kadry dydaktycznej. Określone oblicze ideowe i zaangażowanie polityczne kadry zawsze było i jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o sile i wartości armii. Historia wojen i współcześnie prowadzone wojny dostarczają aż nadto dowodów na ten temat. Warto podkreślić, że znaczenie czynnika ideologicznego ciągle wzrasta i na współczesnym polu walki czynnik ten będzie odgrywał rolę daleko większą, niż to miało miejsce dotychczas.

Ideowość oficerów wyraża się przede wszystkim w zaangażowanych postawach, jeżeli chodzi o ideologię socjalistyczną-postawach społecznych,wśród których należy wymienić przede wszystkim patriotyzm i internacjonalizm, ale nie pojmowane abstrakcyjnie. Ideowość oficera nie może więc opierać się tylko na jego przekonaniu o słuszności wyznawanej

ideologii i jej znajomości, lecz przede wszystkim na zgodnym z tą ideologią postępowaniu.

2. Postawa do zawodu.

Dobrego oficera powinny cechować aspiracje, zainteresowania i zamiłowania zawodowe. Wyrobienie tych wartości jest możliwe tylko wtedy, kiedy powstaje określona potrzeba w postaci pragnienia czy też "chcenia" działania. Wiąże się ona ściśle z wolą oficera. Jest ona ważnym składnikiem jego osobowości, ponieważ gwarantuje uporczywość w osiąganiu celów, bez względu na sytuację i przeszkody zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne, z jakimi może mieć on do czynienia podczas sprawowania funkcji dowódczych i sztabowych.

3. Kwalifikacje fachowe oficera.

Wraz ze wzrostem ilościowym i jakościowym sprzętu znajdującego się w wyposażeniu wojsk oraz z rozwojem nauk wojskowych w ogóle, a sztuki dowodzenia w szczególności, kwalifikacje oficera odgrywają dużą rolę w jego działaniu. Współczesny dowódca musi nie tylko wiedzieć i umieć znacznie więcej niż dawniej, ale - aby sprostać wymaganiom - obowiązany jest do ciągłego, ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych.

Głównymi składnikami, które składają się na jego autorytet fachowy oficera są: wiedza ogólna i wojskowa oraz odpowiadające jej umiejętności, doświadczenie wojskowe, umiejętności organizacyjne, zdolność podejmowania decyzji, stanowczość, zdyscyplinowanie wojskowe, znajomość podwładnych, energia i odporność na utrudnienia.

Kwalifikacje oficerskie - a zwłaszcza ich nabywanie - związane są z posiadaniem zdolności dowódczych, sztabowych i technicznych, a więc tych wszystkich właściwości osobowościowych i psychofizycznych, które warunkują jego sprawne działanie. Ważna jest również zdolność do działania zespołowego, współdziałania z grupą, a także z przełożonymi i podwładnymi. Ta cecha niekiedy jest określana jako tzw. kooperatywność.

4. Inteligencja oficera.

W związku z charakterem działań na współczesnym polu walki/możliwość zaskoczenia, dezinformacja, konieczność szybkiego i samodzielnego działania, przejawianie inicjatywy itp./ inteligencja oficera nabiera szczególnego znaczenia. Polega ona na zdolności rozwiązywania problemów dzięki sprawnym procesom myślowym. Do głównych składników wysokiej inteligencji należy przede wszystkim zaliczyć takie właściwości, jak: szybkość i sprawność rozumowania, samodzielność /oryginalność/, umiejętność przewidywania, krytycyzm i samokrytycyzm, plastyczność, spostrzegawczość i koncentryczność oraz trwałość uwagi.

5. Charakter oficera.

Charakter, jak stwierdza wielu psychologów, stanowi rdzeń psychiki człowieka. Podkreślają oni w ten sposób ogromną rolę, jaką odgrywa charakter w życiu każdego człowieka, a więc także oficera. Decyduje on bowiem o treści postępowania i roli, jaką człowiek spełnia w określonej społeczności. Z cech charakteru wynika jednolita linia postępowa-

nia człowieka, dzięki czemu można przewidywać, jak się zachowa w różnych sytuacjach życiowych.

Cechy charakteru nadają swoiste piętno całemu zachowaniu się oficera i należą do istoty jego osobowości. Siła charakteru łączy się ze stanowczością w postępowaniu i ujawnia się w cechach woli oficera. Istnieje ścisły związek charakteru z motywacją. Polega on na tym, że charakter jest źródłem motywów postępowania, a silniejsze motywy stają się cechami charakteru człowieka. Mówimy "silny" lub "słaby" charakter, mając na myśli uporczywość /wytrwałość/ oficera w osiąganiu wszystkich celów. Im oficer silniej i wytrwalej dąży do osiągnięcia celu - zgodnego z postawami życiowymi - tym silniejszy ma charakter.

Ze względu na rolę, jaką charakter każdego oficera spełnia w życiu wojskowym, główny wysiłek wychowawczy w procesie szkolenia oficerów powinien być skierowany na kształtowanie zwłaszcza tych pozytywnych cech charakteru, które są przydatne w ich działaniu. Są to cechy, które warunkują autorytet moralny oficera. Do najważniejszych z nich zaliczymy: odwagę, opanowanie wewnętrzne i poczucie własnej godności /honor/, zgodność postępowania z poglądami, konsekwencję, indywidualne traktowanie podwładnych, troskę o nich i ich rozumienie, bezstronność i obiektywizm, takt i szanowanie godności osobistej podwładnych, wymagalność, a jednocześnie wyrozumiałość, koleżeństwo, solidarność, uczciwość, szczerość, pracowitość, ofiarność, uporczywość i zdolność do długotrwałego wysiłku, opty-

mizm i poczucie humoru oraz troskę o mienie wojskowe i społeczne.

Do tej grupy cech można również zaliczyć odporność na sytuacje trudne, co związane jest zarówno z ideologią, jak i kwalifikacjami fachowymi.

Dla autorytetu moralnego ważne jest także zachowanie się oficerów poza służbą. Między innymi chodzi o nieprzenoszenie uprawnień wynikających z zajmowanego stanowiska do życia rodzinnego i towarzyskiego, o właściwy stosunek do pracy społecznej oraz do obowiązków obywatelskich i rodzinnych.

6. Prezencja oficera.

Niektóre z wyżej wymienionych cech osobowości oficera można wyraźnie ujawniać na zewnątrz. Jest to postulat ważny, ponieważ dowódca jest nieustannie obserwowany przez podwładnych a zatem swym wyglądem i zachowaniem powinien dawać pozytywny przykład. Przez prezencję rozumieć należy zgodny z regulaminem ogólny wygląd lub postawę zewnętrzną oficera. Odgrywa ona dużą rolę przede wszystkim przy pierwszych lub krótkotrwałych kontaktach żołnierzy z dowódcą. Ma ona także wpływ na kształtowanie dyscypliny i posiada duże znaczenie wychowawcze.

Również w sytuacjach krytycznych, którym towarzyszy duże napięcie psychiczne, wygląd oficera przyczynia się w znacznym stopniu do rozładowania tego napięcia. W tego typu sytuacjach postawa zewnętrzna oficera odgrywa tak ważną rolę, że dobry oficer - pamiętając o tym - świadomie przybiera najkorzystniejszą jej postać, by w ten sposób skutecznie oddziaływać na podwładnych.

Powyższy model osobowości oficera dotyczy również każdego oficera pionu dowódczo-sztabowego, bez względu na stanowisko i pełnioną funkcję służbową. Wynika to stąd, że każdy dowódca i oficer sztabu jest przede wszystkim oficerem i na jego sylwetkę osobowościową składają się te wszystkie cechy, które powinny charakteryzować każdego oficera naszego wojska. Jest to zgodne z ogólną zasadą, jaka w tym względzie obowiązuje, mianowicie stopniowego konkretyzowania modelowych składników osobowości - od najogólniejszych /typu obywatelskiego/, poprzez składniki charakteryzujące osobowość dobrego oficera /co zostało wyżej dokonane/, do pożądanych właściwości psychicznych na określonym szczeblu dowodzenia i wykonywanej konkretnej funkcji. Profilowanie /konkretyzowanie/ modeli osobowościowych według typowych funkcji i stanowisk służbowych powinno jednak zawsze opierać się na wymienionych wcześniej kryteriach, gdyż w przeciwnym wypadku można zejść z drogi naukowego myślenia na rzecz oderwanych od życia rozważań abstrakcyjnych. Natomiast sposoby, jakie w tym zakresie są stosowane, mogą być różne.

3. Sposoby profilowania modeli osobowościowych dowódców i oficerów sztabu

1. Hierarchizowanie

W istniejącym ogólnym modelu różnie się hierarchizuje grupy cech, jak i cechy w poszczególnych grupach - w zależności od ich znaczenia w specjal-

nościach wojskowych lub na różnych stanowiskach czy funkcjach. Sprofilowane modele nie będą się więc różniły liczbą cech, lecz inną kolejnością ich uszeregowania. Na przykład u dowódcy niższego szczebla na czołowe miejsce wysuwają się cechy umożliwiające sprawne kierowane ludźmi, decydują - ce o powodzeniu działania zespołu żołnierzy. Dla oficera sztabu na pierwsze miejsce wysuną się właściwości organizacyjno-warsztatowe, które będą decydowały o jego powodzeniu w pracy sztabowej.

2. Wybieranie.

Ogólny model zawiera możliwie kompletną liczbę cech obejmujących wszystkie modele sprofilowane, w sumie większą niż każdy z nich z osobna. Budowanie modelu, w zależności od specjalności czy sta - nowiska, polegałoby w tym wypadku na wyborze z ogólnego modelu tych cech, które są na danym sta - nowisku przydatne. Na przykład ogólny model może zawierać zarówno umiejętność decydowania, jak i uzdolnienia techniczne. Dla dowódcy wyższego szczebla ważna jest pierwsza cecha, natomiast druga może być pominięta, dla dowódcy najniższego szczebla dowódczego /obsługa skomplikowanego urządzenia technicznego/ ważna jest druga cecha, natomiast pierwsza może nie odgrywać większej roli.

3. Uszczegółowienie /konkretyzowanie/.

Istniejący ogólny model oficera obowiązuje wszystkich bez względu na rodzaj wojsk i stanowisko, przy czym określenia w nim zawarte są inaczej konkretyzowane, mają zróżnicowaną treść w zależności od specjalności czy stanowiska. Na przykład uczci-

wość obowiązuje niewątpliwie każdego oficera naszego wojska, ale inaczej będziemy pojmowali uczciwość oficera sztabu, którego istotą pracy jest dokonywanie pewnych analiz i kalkulacji, a inaczej uczciwość dowódcy wobec podwładnych. Temu pierwszemu nakazuje ona między innymi dokładne i rzetelne przygotowywanie danych, a temu drugiemu - np. podawanie prawdziwych wiadomości podwładnym i obiektywne oraz sprawiedliwe ich traktowanie.

4. Dodawanie.

Istnieje ogólny model obowiązujący wszystkich bez wyjątku oficerów - bez względu na rodzaj wojsk lub zajmowane stanowisko. W zależności od rodzaju stanowiska czy pełnionej funkcji można natomiast dodawać do niego większą lub mniejszą liczbę cech profilowych. W ten sposób oficera, nawet przy zmianie rodzaju wojsk lub specjalności, musiałyby charakteryzować ciągle te same podstawowe cechy wchodzące w skład modelu ogólnego. Natomiast zmianie ulegałyby tylko cechy dodatkowe.

Opracowując sprofilowane modele można oczywiście przyjmować tylko jeden z przedstawionych kierunków postępowania. Istnieją jednak możliwości ich łączenia, co wydaje się najwłaściwsze. Chodzi przede wszystkim o drugą i trzecią z przedstawionych koncepcji, a mianowicie o dokonanie wyboru z modelu ogólnego tych cech, które są szczególnie przydatne w danej specjalności, i o ich uszczegółowienie, odbiegające bardziej lub mniej od podanego w modelu głównym. Dopuszczalne jest również dodawanie tych cech, które nie figurują w omawia-

nym modelu ogólnym, a więc kierowanie się sposobem czwartym.

Odpowiadając na pytanie, jakie cechy osobowości powinny charakteryzować dowódcę, a jakie oficera sztabu, należałoby uwzględnić najbardziej zasadnicze oraz swoiste zadania i czynności, jakie mają oni do spełnienia.

Najogólniej wiadomo, że najważniejszym zadaniem każdego dowódcy jest podejmowanie decyzji i przekazywanie ich: podwładnym - poprzez stawianie im zadań, a wyższym przełożonym - poprzez informowanie i meldowanie, przy czym jeżeli idzie o pierwszy zasadniczy rodzaj przekazu, będzie on /w przypadku dowódców niższych szczebli/ dotyczył bezpośrednich wykonawców, przede wszystkim żołnierzy służby zasadniczej. Natomiast w przypadku dowódców wyższego szczebla przekaz ten obejmie oficerów sztabu i dowódców niższego szczebla.

Do ważniejszych funkcji dowódcy należy również stymulowanie /pobudzanie/ podwładnych wszelkimi dostępnymi metodami i środkami do wykonywania zadań, w tym przede wszystkim wydawaniem rozkazów, własnym przykładem, stosowaniem praktyki dyscyplinarnej itp. Ponadto, prawidłowe stawianie zadań i pobudzanie do ich wykonania łączy się z kontrolowaniem ich wykonawstwa, a więc odpowiednio konsekwentną wymagalnością dowódcy. Jeżeli do tego dodamy szereg zadań związanych ze szkoleniem i wychowaniem podwładnych, należy przyjąć, że do istoty postępowania dowódcy /bez względu na szcze-

bel dowodzenia/ należy różnorodne oraz wszechstronne i twórcze oddziaływanie na ludzi. Jest to najważniejsza determinanta modelu jego osobowości. Inaczej mówiąc, dowódca "manipuluje" ludźmi i poprzez nich wpływa na rzeczywistość. Natomiast różnica między dowódcą wyższego szczebla i niższego polega przede wszystkim na tym, jaki jest stopień ogólności decyzji i komu jest ona przekazywana. Mamy tu więc do czynienia ze zjawiskiem kierowania ludźmi poprzez stawianie im określonych zadań.

Natomiast oficer sztabu manipuluje nie ludźmi, lecz określonymi /w szerokim tego słowa znaczeniu/ wartościami rzeczowymi. Zaliczymy do nich przede wszystkim różnorodne instrukcje, regulaminy, rozkazy, meldunki i inne dokumenty pisane: mapy, fotografie, szkice, wykresy i inne materiały plastyczno-obrazowe, narzędzia pracy i urządzenia technicznego zabezpieczenia dowodzenia itp. Wymagania związane z kontaktami interpersonalnymi dotyczą głównie potrzeby współdziałania z innymi specjalistami, przede wszystkim w celu uzyskania niezbędnych danych do pracy lub rozpracowania jakiegoś wąskiego specjalistycznego problemu.

Na czoło zadań stojących przed oficerami sztabu wysuwają się więc problemy związane z racjonalnym prognozowaniem i planowaniem własnej pracy, umożliwiającej kompetentne sprawowanie określonej funkcji wewnętrznej w sztabie. Ważnymi elementami działania tych oficerów jest więc - obok dużego znawstwa przedmiotu swej pracy - umiejętność jej planowania i organizowania, przy jednoczesnym upor -

czywym poszukiwaniu najbardziej optymalnego rozwiązania każdego otrzymanego zadania. W tym sensie dobry oficer sztabu jest nie tylko wykonawcą zadań postawionych mu przez dowódcę, lecz człowiekiem twórczym, zdolnym do samodzielnego poszukiwania najbardziej oryginalnych rozwiązań problemów i śmiałego podsuwania ich dowódcom.

Do istoty działania oficera sztabu należy więc różnorodne oraz wszechstronne i twórcze oddziaływanie na otoczenie. Inaczej mówiąc, mamy tu do czynienia ze zjawiskiem swoistego programowania własnego postępowania, poprzez stawianie sobie określonych problemów wynikających z ogólnych decyzji dowódczych.

4. Właściwości osobowości dowódcy

Zgodnie z tym, co zostało wyżej powiedziane, wśród specyficznych cech osobowości dowódcy należałoby wymienić sześć następujących grup cech, składających się na umiejętność: decydowania, stymulowania, organizowania, kontrolowania, szkolenia i wychowania.

1. Umiejętność decydowania.

Wprawdzie u współczesnego dowódcy proces podejmowania decyzji wspomagany jest z zewnątrz, między innymi wysiłkiem zespołu oraz wieloma urządzeniami technicznymi /z komputerami włącznie/, to jednakże ostateczny akt decyzji powstaje w umyśle dowódcy, wiąże się więc z jego wolą i procesami myślenia. U podstawy procesu podejmowania decyzji leży więc

sprawność myślenia. Do najistotniejszych elementów umiejętności decydowania, charakteryzujących podstawowe zadanie każdego dowódcy należą: zdobywanie i gromadzenie informacji /zwłaszcza w sytuacji niepewnej/, krytyczne ich wartościowanie, trafność i szybkość decydowania, antycypacja decyzji połączona z wyobraźnią przestrzenną i czasową, stanowczość w utrzymaniu decyzji połączona z elastycznością /a więc zdolnością do zmiany decyzji, jeżeli zachodzą istotne ku temu powody/ oraz umiejętność zróżnicowanego przekazu decyzji w sposób bezpośredni lub pośredni.

2. Umiejętność stymulowania.

Pobudzanie do działania wiąże się bezpośrednio ze sposobem stawiania zadań, wynikających z powziętych decyzji. Dobry dowódca nie tylko stawia zadania, lecz również stwarza odpowiednie do nich postawy wykonawców. Na postawy te składają się przede wszystkim: rozumienie i docenianie przez wykonawców sensu /celu/ zadania, zainteresowanie oraz stosunek uczuciowy do zadania /z entuzjazmem włącznie/. Stawianie zadań w postaci formalnego rozkazu, w warunkach pokojowego życia wojska, nie powinno być nadużywane. Stymulującą rolę spełniają również wszystkie stosowane możliwości wyróżniania /nagradzania/ oraz karania podwładnych. U dobrego dowódcy te pierwsze są preferowane i w stosunku do kar pełnią rolę nadrzędną.

3. Umiejętności organizacyjne.

Każdy dowódca powinien posiadać umiejętność organizowania pracy zespołu, którym kieruje. Umie -

jętność ta oparta jest na uwzględnianiu w przydziale zadań znajomości ludzi /indywidualizacja/ - zwłaszcza ich kompetencji zawodowych, indywidualnych zainteresowań i zamiłowań oraz warunków materialnych i społecznych. Ponadto do umiejętności organizacyjnych należy kształtowanie /nie zawsze dostatecznie w tym kontekście docenianych/ stosunków międzyludzkich, decydujących o dobrej atmosferze w zespole. Istotnym również elementem omawianych umiejętności jest racjonalne planowanie pracy podwładnych, eliminujące niepotrzebny pośpiech i wykonywanie zadań "na wczoraj" itp.

4. Umiejętność kontrolowania.

Wiąże się ona ściśle z wymagalnością dowódcy i uporczywością w utrzymywaniu przez niego decyzji. Umiejętność kontrolowania oparta jest na dobrej znajomości przedmiotu kontroli, a więc związana z fachowością dowódcy i jego doświadczeniem wojskowym. Z umiejętnością kontrolowania wiążą się takie cechy, jak: spostrzegawczość, nieuleganie sugestii, a także sprawiedliwość i obiektywizm w traktowaniu podwładnych.

5. Umiejętności dydaktyczne.

Każdy dowódca, zwłaszcza niższego szczebla, powinien umieć w sposób nowoczesny prowadzić szkolenie podwładnych. Umiejętności te to przede wszystkim duża wiedza ogólna, wojskowa oraz specjalistyczna /w zakresie przedmiotu szkolenia/. Nieodzowne są również wiedza i umiejętności dydaktyczne, w tym również manualne, umożliwiające osobiste przeprowadzenie pokazu danej czynności. Do umiejętności

dydaktycznych zalicza się również zachowanie odpowiedniej postawy na zajęciach, pobudzającej do aktywności poznawczej uczestników szkolenia.

6. Umiejętności wychowywania.

W naszej armii każdy dowódca jest wychowawcą żołnierzy, a więc tę stronę osobowości dowódcy należy eksponować w jego modelu. Umiejętności wychowawcze to - obok wiedzy na ten temat - przede wszystkim określone zachowanie się dowódcy, decydujące o jego autorytecie moralnym. Autorytet moralny poparty własnym przykładem, połączony zastosowaniem zasady indywidualizacji i swoistym taktem pedagogicznym umożliwia nawiązanie osobistego kontaktu dowódcy z podwładnymi. Kontakt ten spełnia istotną rolę w wychowawczym oddziaływaniu na żołnierzy. Ponadto ogromną rolę wychowawczą ma wszechstronna troska dowódcy o żołnierzy, wynikająca z dobrej ich znajomości.

5. Właściwości osobowości oficera sztabu

Najważniejsze cechy osobowości oficera sztabu można ująć w pięciu grupach składających się na następujące umiejętności: fachowego działania, planowania, organizowania własnej pracy, współdziałania oraz systematycznego i dokładnego działania.

1. Umiejętności fachowego działania.

Każdy oficer sztabu musi być fachowcem w swej dziedzinie, a więc nie tylko znać ją, lecz również - na podstawie posiadanego doświadczenia - samodzielnie radzić sobie z wszelkimi z nią związany-

mi problemami. Podstawą kompetencyjności fachowej oficera sztabu powinna być dobra orientacja w określonej specjalności w systemie działania wojsk. Wraz z ugruntowaną wiedzą ważne są odpowiadające jej nawyki postępowania, umożliwiające właściwe wykonywanie zadań nawet w sytuacji dużych napięć psychicznych i zakłóceń.

2. Umiejętność planowania.

Praca każdego oficera sztabu musi być planowa , zaś istotną cechą planu pracy oficera sztabu jest ścisłe przestrzeganie czynnika czasu, a także - związana z tym - dokładność planowania. Każdy plan musi być również celowy, przy czym cel planu tkwi poza nim i ściśle wiąże się z decyzją dowódcy. W przeciwnym bowiem wypadku plan będący celem sa - mym w sobie staje się dokumentem zbędnym.

3. Umiejętność organizowania własnej pracy.

Umiejętności organizacyjne oficera sztabu tym się różnią od analogicznych umiejętności dowódcy, że dotyczą one przede wszystkim własnej pracy,zwłaszcza tego, co zwykle określa się jako tak zwany warsztat pracy. Chodzi tu przede wszystkim o umiejętność zapewnienia sobie optymalnych, dynamicz - nych i statycznych warunków pracy. Te pierwsze o charakterze zmiennym ulegają odpowiednim przeobrażeniom, w zależności od aktualnie realizowanego zadania, te drugie dotyczą pełnionych stałych funkcji w miejscu pobytu, na terenie jednostki lub w wozie bojowym. Współczesny oficer sztabu musi umieć organizować sobie pracę korzystając ze skompliko - wanych urządzeń technicznych, które wprowadzane są do wyposażenia sztabów.

4. Umiejętność współdziałania.

Każdy oficer sztabu działa w zespole, od którego zależy jego praca, i na którego pracę ma również bezpośredni wpływ. Dlatego istotnymi elementami osobowości oficera sztabu między innymi są: zdolność do współdziałania w zespole, solidarność i koleżeńskość, tolerancyjność dla indywidualności innych itp. Ważną cechą oficera sztabu jest również umiejętność podporządkowania się woli dowódcy.

5. Umiejętność systematycznego i dokładnego działania.

Praca oficera sztabu musi być wykonywana niezwykle sumiennie oraz dokładnie i to nieraz w bardzo trudnych warunkach. Zwykle od jej wyników zależy powodzenie w wypracowywaniu, podejmowaniu i wykonywaniu decyzji dowódcy. Stąd konieczność posiadania przez tego oficera wielu swoistych cech osobowości, z których oprócz wyżej wymienionych należałoby jeszcze wymienić takie, jak: skrupulatność, cierpliwość, uporczywość /wytrwałość/ i inne.

6. <u>Trudności w profilowaniu modeli osobowych dowódcy i oficera sztabu</u>

Powyższa ogólna charakterystyka specyficznych cech osobowości dowódcy oraz oficera sztabu wymaga jeszcze dodatkowego opracowania z uwzględnieniem szczebla działania. Jest to zadanie znacznie trudniejsze, ponieważ zróżnicowanie między najbliższymi stopniami dowodzenia lub pracy sztabowej nie jest zbyt wyraźne, a więc trudne do ujęcia w ja -

kieś ramy. Istnieją dwie podstawowe trudności w tym zakresie.

Po pierwsze, wspomniane zróżnicowanie ma charakter płynny, a nie skokowy - jak to ma miejsce w hierarchizowaniu stanowisk pod względem kadrowym. Nie można więc stwierdzić zasadniczych różnic między np. dowódcą kompanii a dowódcą batalionu i wszelkie wysiłki w tym kierunku mogą prowadzić do powstawania pewnych sztucznych tworów myślowych, odbiegających od rzeczywistości.

Po drugie, mimo tej płynności, zróżnicowanie między kilkoma szczeblami stanowisk ma charakter jakościowy, a nie ilościowy. Dowódca plutonu to nie "mały dowódca batalionu", lecz kierownik innego typu. Inaczej mówiąc, dowódca wyższego szczebla nie jest osobnikiem mającym bardziej rozwinięte te same cechy, które ma dowódca niższego szczebla. Bardzo dobry dowódca plutonu nie zawsze jest dobrym dowódcą batalionu, a ten ostatni nie musi umieć dowodzić plutonem.

Istnieje możliwość przezwyciężania powyższych trudności i nakreślenia sylwetek /niestety tylko dowódców różnego szczebla działania/ opisując przypadki skrajne z jednoczesnym zastrzeżeniem, że im bliżej środka tym granice coraz bardziej zacierają się.

Dowódcę niższego szczebla dowodzenia /dowódcę plutonu i kompanii/ powinny charakteryzować cechy zapewniające mu bezpośredni kontakt z żołnierzami służby zasadniczej /a więc ostatecznymi wykonawcami decyzji przełożonych/ oraz kontakt szkoleniowo-

wychowawczy. Przede wszystkim chodzi tu o umiejętność szybkiego poznawania żołnierzy /zarówno ich cech osobowości, jak i aktualnych postaw i nastrojów/ oraz o indywidualne oddziaływanie na nich służbowo /dowodzenie, szkolenie, wychowanie/ i pozasłużbowe. Dowódca niższego szczebla powinien umieć nawiązać taki osobisty kontakt z podwładnymi, dzięki któremu niejednokrotnie może stać się powiernikiem ich myśli i uczuć.

Inne cechy jego osobowości powinny umożliwiać mu wykonywanie wszystkich czynności, nie tylko składających się na trzy wymienione funkcje służbowe, lecz również dotyczących obsługi sprzętu znajdującego się w wyposażeniu pododdziału. Obok troski o żołnierzy powinien więc troszczyć się o mienie wojskowe. Jego umysłowość o charakterze analitycznym i dedukcyjnym powinna umożliwiać rozwiązywanie konkretnych zadań sytuacyjnych, przezwyciężanie konkretnych trudności oraz odznaczać się dużą odpornością na różnorodne zakłócenia. Bardzo istotną rolę na tym szczeblu dowodzenia spełnia przykład własny dowódcy.

Dowódca wyższego szczebla dowodzenia /od dowódcy pułku wzwyż/, który dowodzi dowódcami i oficerami sztabu powinien posiadać kompetencyjność ogólną, a więc mieć wszechstronną i ogólną wiedzę wojskową. Bardzo ważną rolę odgrywa u niego zdolność do wielowymiarowego /uogólniającego/ widzenia rzeczywistości w szerokim społeczno-państwowym kontekście. To uogólniające myślenie musi racjonalnie antycypować rzeczywistość, czyli opierając się na

ogólnej teorii prawdopodobieństwa wybiegać daleko naprzód. Istotną rolę w działaniu dowódcy wyższego szczebla spełniają umiejętności kojarzenia nieraz odległych faktów i tworzenia oryginalnych syntez. Umysłowość tych dowódców charakteryzują zdolności syntezowania, opierające się na procesach abstrahowania i indukcyjnego wnioskowania. Natomiast mniejszą rolę będą odgrywały u tych dowódców te cechy charakterologiczne, które decydują o jego bezpośredniej postawie wobec żołnierzy. Nie muszą oni posiadać tzw. sylwetki wojskowej, mającej duże znaczenie u dowódców bezpośrednio kontaktujących się z żołnierzami służby zasadniczej.

Płk doc. dr hab. Jan BOGUSZ
Wojskowa Akademia Polityczna
im. Feliksa Dzierżyńskiego

TEORETYCZNE PODSTAWY WYKRYWANIA I KSZTAŁCENIA TALENTÓW DOWÓDCZYCH

1. Warunki wykrywania i kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych

Realizacja ambitnych zadań wytyczonych przez VI Zjazd Partii wymaga pełniejszego wykorzystania tkwiących w naszym narodzie rezerw "naturalnego bogactwa kraju", jakim zwykło się nazywać wybitne talenty ludzkie. Dyrektywa VI Zjazdu nakazuje, aby "szczególną uwagą otoczyć młodzież wybitnie uzdolnioną przez stosowanie dla niej indywidualnych programów studiów". Przemawiając z okazji 25-lecia Akademii Sztabu Generalnego WP Minister Obrony Narodowej gen. armii Wojciech Jaruzelski powiedział natomiast, że "... Istnieje w szczególności potrzeba operatywnego wyłaniania talentów, kształcenia ludzi o określonych cechach i walorach - ludzi konstruktywnie niespokojnych, o nastawieniu inno -

wacyjnym, umiejących przetwarzać idee i odkrycia na posunięcia praktyczne - którzy równie łatwo przyswajają sobie zmiany i nowości, jak zmiany i nowości inicjują. Należy przyśpieszać naukowy rozwój uzdolnionych jednostek, pobudzać i trafnie nacelowywać ich ambicje twórcze, zachęcać do nowatorstwa i eksperymentów ...".

Szybki rozwój gospodarczy, polityczny, kulturalny i militarny naszego kraju w znacznej mierze zależy od ilości i jakości wysoko kwalifikowanych kadr. Od wychowania coraz większej liczby ludzi uzdolnionych, inteligentnych, rozmiłowanych w swojej pracy w znacznym stopniu zależy tempo rozwoju społecznego i gospodarczego, poziom obronności naszego kraju, jego miejsce w świecie współczesnym. Opłacalność nakładów na kształcenie zdolności ludzkich potwierdzona jest szeregiem badań, z których wynika, iż "wykształcenie jest czynnikiem powodującym wzrost produkcji nawet o 50%". To z tych powodów troska o zwiększenie liczby kadry zamiłowanej w swojej pracy, zdolnej, inteligentnej, twórczej i odpowiedzialnej za przyszły kształt Polski Ludowej staje się troską rozpatrywaną w kategoriach racji bytu narodu i społeczeństwa, maksymalnego rozwoju ekonomicznego państwa, jego pozycji w świecie, jego perspektyw i dobrobytu każdego z obywateli.

Ludowe Wojsko Polskie stanowiące integralną część społeczeństwa podlega tym samym co ono prawom i przemianom. Podobnie jak w społeczeństwie również i w naszych siłach zbrojnych szczególnego zna

czenia nabierać więc musi problem kształcenia jednostek uzdolnionych. Jest to - mówił Minister Obrony Narodowej w czasie uroczystości 25-lecia ASG WP- "... problem właściwej polityki dydaktyczno-wychowawczej, polityki kształcenia ludzi o osobowości twórczej - aktywnych, dociekliwych i samodzielnie myślących. Takich sposobów myślenia uczyć, takie predyspozycje zaszczepiać powinny wszystkie nasze uczelnie. Jest to jedno z zadań, które wybiega daleko w przyszłość, odpowiada żywotnym potrzebom rozwojowym, stanowi miarę nowoczesności uczelni...". Wychodząc z założenia, że zdolności i inteligencja są nie tylko dobrem wrodzonym, ale mogą być też przez odpowiednie warunki kształtowane, wyższe szkolnictwo wojskowe dąży do takiej organizacji studiów, aby ujawnić i przysporzyć dla sił zbrojnych oficerów utalentowanych o szczególnych predyspozycjach do zawodu.

Uznając konieczność kształcenia jednostek wybitnie uzdolnionych jednocześnie udzielając największej pomocy dla rozwoju zdolności wiodącej jako podstawy ich przyszłego kierunku zawodowego, równocześnie stajemy przed nierozwiązanym w pełni problemem - jak w sposób niezawodny i za pomocą jakich technik rozpatrywać wartości umysłowe tych jednostek. Wykrywanie zdolności i kierunku ich rozwoju jest szczególnie trudne, bowiem ujawniają się one różnie i w różnym wieku. Prowadzący od 20 lat badania nad "rodzeniem się geniuszy" kanadyjski psycholog Henry Lehnen twierdzi, że u poetów talent

ujawnia się między 26 a 30 rokiem życia, u naukowców - między 33 a 34, u malarzy - 33 a 35, u pisarzy - między 40 a 44 rokiem życia. Z szeregu innych źródeł wiadomo, iż talent dowódczy w sprzyjających warunkach ujawnia się dość wcześnie, lecz rozwija dopiero w wieku dojrzałym.

Spośród wielu sposobów rozpatrywania i wykrywania uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach twórczych na uwagę zasługują głównie te, które mogą być zastosowane kompleksowo. Ostrej krytyce poddawane są np. badania uzdolnień za pomocą testów inteligencji. Powszechnie wiadomo, iż nawet A. Einstein nie mógł poszczycić się wysokimi osiągnięciami testowymi. Zwraca się uwagę, iż nie ma testów dobrych w ogóle, są jedynie testy dobre do czegoś. Mało doskonałe okazały się testy inteligencji przy wykrywaniu zdolności myślenia twórczego. Hoffman wskazał np. aż 56 błędów testów osobowości, a wśród nich dwuznaczność, sugestywność, nieobiektywność, nieścisłość formułowań i niewykazywanie twórczej wartości. E.P. Torrance posługując się testami inteligencji oraz twórczego myślenia uzyskał błędne wyniki w 20%. Określona w badaniach młodzież jako wysoce inteligentna nie wykazała uzdolnień twórczych, wysoko twórcza w takim samym stopniu nie wykazała wysokiej inteligencji.

W literaturze światowej zwraca się uwagę, iż identyfikacja uzdolnień za pomocą testów może być jednym, ale nie jedynym, narzędziem wykrywania talentów i twórczych zdolności. Obok nich szeroko

wykorzystuje się olimpiady przedmiotowe, obserwacje nauczycieli i psychologów, informacje rodziców, przyjaciół, wyniki egzaminów szkolnych, konkursów, analizę wytworów, wyniki prac w kołach zainteresowań i laboratoriach szkolnych. Zdaniem wielu badaczy, chcąc ustrzec się pomyłek przy określaniu wybitnych zdolności należy równocześnie oprzeć się na analizie testów inteligencji, osiągnięć twórczych, wiadomości specjalistycznych oraz wyników prac twórczych, opinii pedagogów, psychologów, informacji rodziców, kolegów, danych socjometrycznych i uwag lekarzy. Wynika stąd, że panuje ogólna tendencja do analizy wszechstronnych czynników stanowiących o zdolnościach człowieka.

Wykrywanie uzdolnień dowódczo-sztabowych należy do problemów podstawowych w całym systemie ujawniania, rozwijania i wykorzystywania kadr utalentowanych. W praktyce dydaktycznej szkolnictwa wojskowego trudności wynikają przede wszystkim z braku opracowań dotyczących klasyfikacji uzdolnień dowódczych, kierowniczych, organizacyjnych, technicznych, humanistycznych, naukowych itp, oraz z braku niepodważalnych metod ich ujawniania. Ujawnianie talentów dla szkolnictwa wojskowego przeprowadzić należy w ramach powszechnego systemu ujawniania kadr utalentowanych - począwszy od szkoły średniej, a nawet wcześniej, przy czym można przyjąć jego dwutorowość polegającą na ujawnianiu młodzieży wojskowo uzdolnionej przy pomocy ściśle z wojskiem współpracujących nauczycieli przysposobienia

obronnego i wychowania obywatelskiego a następnie przyjmowanie jej ze szkół średnich bądź ze szkół podstawowych do szkół prowadzonych przez poszczególne rodzaje wojsk i służb w rodzaju technikum lotniczego przez WOSL oraz odpowiednią selekcję uzdolnionych słuchaczy już podczas studiów w wyższej szkole wojskowej.

Teoretyczno-praktycznym problemem wykrywania i kształcenia uzdolnień dowódczych służą od szeregu lat prowadzone w Wojsku Polskim badania i analizy. Ich konsekwencją jest opracowanie bezprecedensowego w kraju i poza jego granicami dokumentu "Zasady i tryb działania kadrowego", który formułuje założenia prognozowania drogi rozwojowej oficera, w tym również w ramach tak zwanej drogi przyspieszonej. Główny Zarząd Polityczny WP opracował "Instrukcję o przodownictwie i współzawodnictwie w Siłach Zbrojnych PRL". Inspektorat Szkolenia MON wprowadził w życie "Statut naukowych kół podchorążych", akademie i wyższe szkoły oficerskie podjęły wstępne próby kształcenia młodzieży szczególnie utalentowanej, Zakład Dydaktyki WAP przy współudziale Zakładu Dydaktyki ASG WP i Inspektoratu Szkolenia MON podjął stosowne badania, a Sekretariat Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego wspólnie z Zakładem Dydaktyki WAP dokonał szczegółowej analizy dotychczasowych prac i przedstawił do publicznej dyskusji materiał pod tytułem "Próby ujawniania, rozwijania i wykorzystania szczególnie

uzdolnionych słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych".

Możliwości przejścia do następnego etapu, kompleksowego i zorganizowanego działania w zakresie ujawniania, kształcenia i wykorzystania żołnierzy szczególnie uzdolnionych stwarza Zarządzenie Ministra Obrony Narodowej z 29 lipca 1974 r. W myśl jego zaleceń wyższe szkolnictwo wojskowe powinno dążyć do rozszerzenia i pogłębiania istniejących form ujawniania i kształcenia uzdolnień dowódczych.

Dotychczas rozpoznawanie talentów dowódczych przeprowadza się w szkolnictwie wojskowym przede wszystkim w czasie egzaminów i różnorodnych ćwiczeń dowódczo-sztabowych oraz w toku bieżącej pracy ze słuchaczami za pomocą systematycznej, wielostronnej obserwacji i ustawicznie weryfikowanej przez bezpośrednie indywidualne kontakty. Tradycyjny system egzaminowania umożliwia zaledwie określenia posiadanej przez słuchaczy wiedzy i umiejętności, natomiast niewiele informuje o uzdolnieniach w ogóle, w tym także o zdolnościach dowódczych. Rejestrując zakres pamięciowo opanowanej wiedzy i poprawność jej reprodukcji umożliwia rozpoznanie inteligencji werbalnej, błyskotliwość i charakter pamięci, a nie zainteresowań i twórczych uzdolnień dowódczych. Wyniki badań Katedry Psychologii i Zakładu Dydaktyki WAP oraz Centralnej Przychodni Psychologicznej WP podważają również możliwości wyławiania talentów dowódczych za pomocą te-

stów przeładowanych zadaniami sprawdzającymi spostrzegawczość, pamięć i syntetyczne myślenie.

Nadmierne eksponowanie treści pamięciowych, a nie zadań ułatwiających rozpoznanie twórczego myślenia sprawia, że tych, którzy posiadają dobrze rozwiniętą pamięć, są układni, o dobrej precenzji i poprawnie reprodukują wiedzę, zaliczamy do grupy uzdolnionych. Tych zaś, którzy dysponują subtelniejszym od zakładanego przez badacza punktem widzenia i udzielają odpowiedzi niespodziewanych i trudnych do szybkiej i jednoznacznej oceny zalicza się do grupy przeciętnej, a nawet poniżej przeciętnej. Ujawnienie jednostek wszechstronnie uzdolnionych, zwłaszcza o rozwiniętej wyobraźni taktycznej, możliwe jest za pomocą szczegółowych badań testowych, uzupełnień obserwacją i ocenami socjometrycznymi.

Psychologowie i dydaktycy wojskowi wspólnie z określonymi specjalistami wojskowymi powinni jak najszybciej przygotować narzędzia do rozpoznawania uzdolnień dowódczych. Z ich pomocą można by przystąpić do ujawniania talentów dowódczych już w czasie studiów w wyższej szkole oficerskiej, a następnie kontynuować tę czynność w jednostkach wojskowych oraz w toku studiów w uczelniach wojskowych typu akademickiego, a zwłaszcza Akademii Sztabu Generalnego WP. Tak prowadzona selekcja pozwoli przygotować najbardziej utalentowanych oficerów do pracy na stanowiskach dowódczych i naukowo-dydaktycznych.

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenie wyższego szkolnictwa wojskowego wykrywanie uzdolnień dowódczych w toku studiów można z powodzeniem prowadzić za pomocą systematycznej obserwacji i analizy działalności poszczególnych słuchaczy. Należy zwłaszcza brać pod uwagę: ocenę wyników prac twórczych i działalności w kołach zainteresowań lub kołach naukowych, ocenę aktywności społeczno-politycznej wyrażającej się pracą w organizacjach partyjno-młodzieżowych i innych, ocenę sprawności w realizacji zadań wynikających z obowiązków służbowych, ocenę wyników uzyskiwanych w przodownictwie i współzawodnictwie - prowadzonym w oparciu o "Instrukcję o przodownictwie i współzawodnictwie w Siłach Zbrojnych PRL" - oraz w olimpiadach, konkursach i turniejach przedmiotowych, ocenę wyników uzyskiwanych na kolokwiach i egzaminach, a zwłaszcza twórczej aktywności w czasie ćwiczeń i seminariów, wyniki badań testowych. Ponadto należy uwzględniać informację o słuchaczach z okresu przed rozpoczęciem studiów w uczelni wojskowej.

Aby uniknąć ewentualnych pomyłek powyższe oceny powinny być równocześnie formułowane i konfrontowane przez kolektywy słuchaczy, organizacje partyjne i młodzieżowe oraz przez pracowników naukowo-dydaktycznych i bezpośrednich przełożonych.

Wykrycie uzdolnień dowódczo-sztabowych jest jednym z pierwszych warunków efektywnego funkcjonowania systemu kształcenia kadr utalentowanych. Kolejnym warunkiem jest włączenie owego systemu

w nurt zinstytucjonalizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych o charakterze ustawicznym i równoległym. Przy tym założeniu skoordynowanie kształtowania uzdolnień dowódczo-sztabowych w całym systemie dydaktyczno-wychowawczym uczelni może się odbywać w różnych formach organizacyjnych i różnymi metodami.

2. Założenia systemu kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych

Niezależnie od przyjętych form i metod kształcenia kadr szczególnie uzdolnionych cały jego system w warunkach wyższego szkolnictwa wojskowego powinien opierać się na następujących założeniach natury ogólnej:

1/ Kształcenie kadr dowódczych ponad przeciętnie uzdolnionych, których procent w każdej populacji waha się w granicach 2-5%, nie może odbywać się kosztem osłabienia pracy z większością, jaką stanowią słuchacze przeciętni pod względem zdolności umysłowych. Rozwijając różnorodne metody i formy kształcenia kadry utalentowanej należy dążyć do takiego usprawnienia dydaktyczno - wychowawczej działalności, aby zapewnić kształcenie uzdolnień i zamiłowań u większości słuchaczy uczelni wojskowych.

2/ Kształcenie jednostek wybitnie uzdolnionych nie może naruszać równości szans. Zapewnić ją może realizacja zasady intensywniejszego kształcenia zdolności twórczych w kierunku zgodnym z najwyraź-

niej występującym, wiodącym uzdolnieniem. W pozostałych dziedzinach ich wiedza powinna być rozwijana zgodnie z wymaganiami programu kształcenia obowiązującego w konkretnej uczelni wojskowej. Słuszność takiego postulatu uzasadnia występująca prawidłowość, z której wynika, że w odniesieniu do jednej i tej samej dyscypliny jedni są bardziej, a inni stosunkowo mniej uzdolnieni. Poświęcając więcej uwagi rozwojowi zdolności wiodącej charakterystycznej dla konkretnego słuchacza /podchorążego/, jako podstawy jego przyszłego kierunku działania w wojsku, równocześnie należy dążyć do wszechstronnego rozwijania jego osobowości.

3/ Rozwijanie i ujawnianie zdolności dowódczo - sztabowych powinno odbywać się głównie przez włączenie słuchaczy uzdolnionych do odpowiedniego rodzaju prac. Zachęcając ich do działalności twórczej, należy stwarzać im dodatkowe możliwości pracy w laboratoriach, katedrach, zakładach przemysłowych, wzorowych jednostkach wojskowych, przy opracowywaniu założeń ćwiczeń taktycznych itp. Należy przy tym pamiętać, iż najbardziej prężne, ambitne i utalentowane jednostki są ze sobą zupełnie nieporównywalne, nierzadko trudno przystosowujące się i stwarzające sporo kłopotów natury dyscyplinarnej. Napotykając wiele trudności w układaniu sobie stosunków z otoczeniem, są często przez to otoczenie traktowane niechętnie. Właściwe kształcenie dowódczych uzdolnień twórczych wymaga zatem dużej cierpliwości i umiejętności odróżniania oryginalności od odchyleń wynikających z braku zdyscyplinowania.

4/ Kształcenie twórczych uzdolnień należy tak organizować, aby równocześnie powodować aktywizowanie zarówno jednostek szczególnie utalentowanych, jak również jednostek przeciętnych pod względem zdolności umysłowych. Działalność ta wymaga niezbędnych przedsięwzięć wychowawczych, które stanowiłyby skuteczną barierę przed kompleksem elitaryzmu i zarozumialstwa, przeciwdziałały wyobcowywaniu się ze środowiska jednostek wybitnie uzdolnionych oraz nie dopuszczały do powstawania zadrażnień na tle wygórowanych ambicji, zazdrości, braku koleżeństwa i innych negatywnych objawów. System kształcenia uzdolnień powinien aktywizować zarówno jednostki szczególnie uzdolnione, jak również słuchaczy o uzdolnieniach przeciętnych do wzmożonego wysiłku i równania do najlepszych.

Kierując się omówionymi założeniami natury ogólnej oraz opierając się na istniejących osiągnięciach teoretyczno-praktycznych można w aktualnych warunkach wyższych uczelni wojskowych proces tworzenia i rozwijania zdolności dowódczo-sztabowych realizować za pomocą zróżnicowanych form. Priorytetowe powinno być bez wątpienia wzbogacenie wiedzy polegające na kształceniu na podstawie rozszerzonych programów nauczania dostosowanych do indywidualnych uzdolnień i możliwości słuchaczy. Formy uzupełniające - to przyśpieszenie sprowadzające się do zapewnienia warunków szybszego zaliczania materiału programowego oraz grupowanie polegające na kształceniu w odrębnych zespołach. Nie wykluczając przypadków wyjątkowych nie wydaje się

jednak słuszne, aby w uczelniach typu dowódczego koncentrować się na tworzeniu możliwości przyspieszonego kończenia studiów.

Kształceniem opartym na wzbogaconych programach nauczania objąć możemy tych słuchaczy, u których odkryte zostały zdolności dowódcze w dowolnym roku studiów. Oznacza to, że z chwilą rozpoczęcia uzdolnień mogą oni /ale nie muszą/ - pozostając nadal w dotychczasowych kolektywach żołnierskich - kontynuować dalsze studia, opierając się na specjalnie dla nich przygotowanych i do ich możliwości intelektualnych dostosowanych indywidualnych programach studiów. Programy te wzbogacone są przede wszystkim treścią odpowiadającą rozwojowi wiodącej zdolności konkretnego słuchacza jako podstawy jego przyszłej działalności dowódczej. Jeżeli z różnych powodów jednostka uzdolniona pragnie zrezygnować z nauki opartej na programach studiów indywidualnych, należy jej zapewnić przejście do grup tradycyjnych.

Wzbogacenie programu, które nie zapewnia wcześniejszego kończenia studiów, a jedynie stwarza warunki pełniejszego, szerszego opanowania materiału może przebiegać różnie. Można więc wzbogacać obowiązujący program studiów dodatkowym materiałem o szerszej i bogatszej treści na obowiązującym poziomie kształcenia szczebla dowódcy plutonu. Wzbogacanie może też wykraczać poza program obowiązujący, np. o jeden czy dwa szczeble i obejmować zakres kursowego szkolenia dowódcy kompanii czy dowódcy

batalionu. W szczególnych wypadkach wzbogacanie mogłoby w warunkach WSO obejmować treści odpowiadające studiom drugiego stopnia, a w warunkach wojskowej uczelni typu akademickiego - studiom doktoranckim. W obu przypadkach jednostki uzdolnione - rozwijając swoje zdolności dowódcze w toku normalnych studiów - równocześnie zdobywałyby kwalifikacje niezbędne do uzyskania dyplomu uczelni drugiego stopnia lub doktora nauk wojskowych.

Wzbogacanie może również zapewnić równoległe studiowanie dwóch różnych, ale zarazem uzupełniających się specjalności. Ten rodzaj studiów może być kontynuowany systemem mieszanym. Studiując np. w ASG WP stacjonarnie, równocześnie można pogłębiać swoje kwalifikacje pedagogiczne studiując zaocznie w WAP czy innej uczelni.

Tworzenie i rozwijanie uzdolnień dowódczych w oparciu o wzbogacanie wymaga starannego przygotowania indywidualnych programów studiów, ścisłej korelacji z obowiązującym programem uczelni, starannego przygotowania wojskowych pracowników naukowo-dydaktycznych do należytego wywiązywania się z obowiązków opiekuna i wykładowcy - przewodnika oraz gruntownej kontroli wyników kształcenia. Konieczne jest również oczyszczenie programów z wiedzy o charakterze encyklopedycznym, powszechniejsze stosowanie metod aktywizujących, pełniejsze kształcenie umysłu, a nie pamięci oraz zapewnienie większej ilości czasu na samokształcenie. Jest rzeczą charakterystyczną, że sami podchorążowie WSO

proponują "zwiększyć wymagalność kadry dydaktyczno-naukowej z jednoczesnym zwiększeniem czasu przeznaczonego na samokształcenie". Praca zawodowa poszczególnych słuchaczy kończących studia w oparciu o programy indywidualne opracowane według dowolnej formy wzbogacania powinna przebiegać zgodnie z określonymi zasadami funduszu przyśpieszonego rozwoju kadry oficerskiej i trybem działania kadrowego w siłach zbrojnych.

Kolejną formę kształcenia zdolności dowódczych, jaką jest przyśpieszenie, można w warunkach uczelni wojskowej rozpatrywać w dwóch aspektach. Jednym z nich jest przyśpieszenie rozwoju osobowości jednostek uzdolnionych, drugim szybsze opanowanie materiału programowego, zaliczanie poszczególnych kolokwiów, egzaminów i semestrów oraz w konsekwencji szybsze ukończenie studiów. W uczelni o charakterze dowódczym powinna przeważać pierwsza forma.

Jednostki uzdolnione uczestniczące w realizacji programu obowiązującego wszystkich słuchaczy mogą dzięki dodatkowym działaniom rozwijać się znacznie szybciej. Ich rozwój przyśpiesza cały system włączania - w zależności od charakteru zainteresowań do czynnego uczestnictwa w kołach naukowych, organizacjach partyjnych i młodzieżowych, olimpiadach, zawodach, konkursach i innych czynnościach wszechstronnie rozwijanych uzdolnienia i aspiracje.

Skuteczną formą przyśpieszania rozwoju osobowości jednostek uzdolnionych jest angażowanie ich do aktywnego udziału w dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej działalności uczelni. Chodzi tu gł-

wnie o uczestnictwo w organizowaniu różnorodnych zajęć i ćwiczeń, rozbudowywaniu i modernizacji gabinetów, laboratoriów i pomocy naukowych, a także pełnienia funkcji asystentów, starszych grup, kierowników ćwiczeń itp. Końcowym efektem tej formy działalności powinna być praca dyplomowa wyróżniająca się nowatorskimi propozycjami i twórczymi rozwiązaniami, a nade wszystko świadcząca o wszechstronnie rozwiniętej osobowości przyszłego dowódcy.

Ostatnią formą kształcenia, którą można wykorzystać w tworzeniu i rozwijaniu uzdolnień dowódczych, jest grupowanie. Mimo wielu kontrowersyjnych poglądów na temat grupowania warto przecież pamiętać i o tym, że tylko wówczas traktujemy ludzi w sposób demokratyczny i zgodny z zasadą równości, gdy zapewnimy każdemu z nich optymalne warunki rozwoju, stosownie do ich indywidualnych uzdolnień. Nie można w nieskończoność równać do przeciętnych, na których to współczesne szkolnictwo jest nastawione przede wszystkim.

Grupowanie stosuje się wówczas, gdy liczba jednostek szczególnie uzdolnionych zapewnia przyjęcie tego sposobu kształcenia. Może to być np. grupowanie względnie stałe lub czasowe. W ramach szkolnictwa wojskowego - jeśli istnieje niezbędna ilość słuchaczy realizujących podobny lub zbliżony pod względem zdolności specjalnych program indywidualny - uzasadnione staje się grupowanie, lecz tylko w określonych dniach tygodnia lub w określonych godzinach dla realizacji zadań dydaktyczno-wychowaw-

czych przewidzianych programem. Grupowanie nie będąc czystą formą może mieć zastosowanie w powiązaniu z wzbogaceniem i przyśpieszeniem. Dzięki temu stanowiłoby uwarunkowaną względami organizacyjnymi modyfikację pierwszej i drugiej formy kształcenia talentów dowódczych.

Z uwagi na charakter wojska małą szansę powodzenia ma stała forma grupowania. Zgrupowanie określonej liczby jednostek uzdolnionych w drużyny, plutony, czy grupy szkoleniowe w celu realizacji programu studiów może napotkać znaczne trudności natury organizacyjnej, a zwłaszcza dydaktyczno-wychowawczej. Skoszarowany system kształcenia młodzieży ponadprzeciętnie uzdolnionej może doprowadzić do negatywnych skutków wychowawczych zarówno w grupie słuchaczy szczególnie uzdolnionych, jak i w grupach młodzieży o zdolnościach przeciętnych.

Wszystkie z wymienionych form kształcenia talentów mają swoje zalety, ale mają też i wady. Formą najbardziej kontrowersyjną jest bez wątpienia grupowanie, natomiast najbardziej dydaktycznie wartościową jest wzbogacanie. Ta forma powinna więc dominować w kształceniu talentów dowódczych. Należy ją jednak uzupełniać środkami, które proponuje grupowanie i przyspieszanie.

Rozwijając kształcenie uzdolnień dowódczych w ramach programów obowiązujących wszystkich słuchaczy i uzdolnień pozaprogramowych realizowane według indywidualnych programów studiów należy w coraz szerszym zakresie korzystać z takich szczegó-

łowych metod, jak: przydzielanie odpowiedzialnych stanowisk w czasie ćwiczeń taktycznych czy operacyjnych; stosownie do charakteru uzdolnień ukierunkowywanie praktyk, prac dyplomowych, prac w kołach naukowych; udział w seminariach, konferencjach, olimpiadach, turniejach przedmiotowych; organizowanie nauki języków obcych, pobudzanie do samodzielnych studiów problematyki marksistowsko-leninowskiej; publikowanie dorobku naukowego słuchaczy itp.

Podejmując różnorodne przedsięwzięcia w zakresie tworzenia i rozwijania uzdolnień dowódczych należy równocześnie rozwijać ustawiczną, dynamiczną i elastyczną pracę wychowawczą. Ową działalność wychowawczą należy przede wszystkim ukierunkować na kształtowanie i umacnianie postawy ideowo-moralnej, skromności, kultury osobistej, umiejętności przewodzenia w kolektywie, poczucia współodpowiedzialności za postępy kolegów, zaangażowania w działalności społeczno-politycznej oraz innych cech osobowości wyszczególnionych w "Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej".

Do niezwykle ważnych czynności w procesie kształcenia talentów dowódczych należy przygotowanie programów studiów. W ich opracowywaniu obok pracowników naukowo-dydaktycznych sprawujących opiekę nad jednostkami szczególnie uzdolnionymi powinni brać czynny udział również sami zainteresowani słuchacze. Efektywność kształcenia zdolności dowódczych zapewnić mogą jedynie programy zróżnicowane,

dostosowane do indywidualnych uzdolnień słuchaczy, przyjętej formy studiów i możliwości istniejącej bazy dydaktycznej.

Za podstawę programów indywidualnych można, a nawet należy przyjąć programy aktualnie obowiązujące w danej uczelni. Ich przygotowanie ułatwia przestrzeganie szeregu zasad o charakterze ogólnym. Należy do nich przede wszystkim konsekwentne oczyszczanie programu z tych treści, które zawierają mało istotne, lecz nadmiernie rozbudowane informacje, w sposób decydujący wpływają na mechaniczne i pamięciowe uczenie się. Tendencja do budowy programów o encyklopedycznym zasięgu informacji zawsze mści się spadkiem zdolności do samodzielnego, twórczego i logicznego myślenia. Przestrzegać również należy, aby ściśle zintegrowane z całokształtem dydaktyczno-wychowawczej działalności szkoły programy studiów wyszczególniały te części materiału, które słuchacze muszą opanować bądź to w czasie kształcenia programowego, bądź też w ramach pracy indywidualnej, lub zajęć praktycznych. Struktura indywidualnego programu studiów zapewniać powinna wreszcie dominację metod aktywizujących i wyzwalających działalność twórczą. Realizacja założeń indywidualnych programów kształcenia uzdolnień dowódczych wymaga od kadry dydaktyczno-naukowej patronującej temu procesowi nieustannej troski i maksymalnego wysiłku.

Kształcić jednostki o ponadprzeciętnych uzdolnieniach mogą przede wszystkim oficerowie szczególnie uzdolnieni. Z tych też powodów opiekę nad

szczególnie uzdolnionymi należy powierzać wyróżniającym się oficerom o dużej kulturze umysłu i dość wiadczeniu dydaktycznym, o rozległej wiedzy z zakresu ujawniania selekcji, tworzenia i kształcenia talentów dowódczych oraz ich wykorzystania w praktycznej działalności sił zbrojnych. Zgodnie z zarządzeniem Ministra Obrony Narodowej należy zapewnić prawo ustalania dla szczególnie uzdolnionych wcześniejszych terminów i form zaliczeń, kolokwiów, egzaminów oraz obowiązkowych i nieobowiązkowych zajęć programowych. Wspomniane Zarządzenie MON zaleca również brać pod uwagę ewentualne preferencje opiekunów w przypadku wyróżnień, awansów, odznaczeń i nie obciążać nadmiernie zadaniami wykraczającymi poza ich zasadnicze funkcje, zaś czas przeznaczony na bezpośrednią pracę ze szczególnie uzdolnionymi wliczać opiekunom do ich pensum dydaktycznego.

W wykorzystaniu oficerów o szczególnych uzdolnieniach dowódczych należy natomiast kierować się Wytycznymi Szefa Departamentu Kadr MON w sprawie zasad indywidualnego prognozowania przebiegu służby wojskowej oraz tworzenia i wykorzystywania funduszu przyśpieszonego rozwoju kadry oficerskiej.

Problem wykrywania, tworzenia i kształcenia zdolności dowódczych jest problemem niezwykle złożonym. Jego praktyczna realizacja wymaga istotnych zmian w całym systemie szkolnictwa wojskowego oraz zmian w kształtowaniu nawyków, przyzwyczajeń i postaw.

W tezach programowych VII Plenum KC PZPR stwierdza się, że "Celem systemu kształcenia na wszystkich szczeblach powinno stać się ujawnienie i rozwijanie uzdolnień każdego wychowanka, takie pokierowanie jego wychowaniem i przygotowaniem zawodowym, aby uzdolnienia te rozwinęły się w sposób umożliwiający optymalne wykorzystanie w przyszłej pracy". Problem ten w równym stopniu dotyczy całego szkolnictwa wojskowego.

Płk doc. dr hab. Jan BOGUSZ
Wojskowa Akademia Polityczna
im. Feliksa Dzierżyńskiego

NAUCZANIE PROBLEMOWE W KSZTAŁCENIU KADR DOWÓDCZYCH

1. Istota nauczania problemowego

Idea problemowego kształcenia dowódców nie pojawiła się w ludowym Wojsku Polskim tylko dlatego, że tzw. "tradycyjny" system nie zapewnia warunków przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności. Owo "tradycyjne" nauczanie w niczym zresztą nie przypomina szkolenia, jakie stosowano ćwierć wieku temu. Nieustannie się ono modernizowało. Nauczanie problemowe pojawiło się głównie dlatego, że stopień i charakter wiedzy podawanej w postaci gotowych informacji, demonstrowanych sposobów działania i później mechaniczne ich przyswajanie i odtwarzanie przestało odpowiadać aktualnym potrzebom sił zbrojnych. Wojsko okresu rewolucji naukowo-technicznej wymaga od oficerów samodzielnego i twórczego wykorzystania wiedzy w szybko zmieniających się sytuacjach bojowych.

Pedagodzy wojskowi dość wyraźnie zwrócili uwagę

na dydaktyczno-wychowawcze wartości metod proble - mowych w kształceniu kadr dowódczych. Należy jed - nak zwrócić uwagę na istniejącą dowolność w inter- pretacji podstawowych pojęć ściśle z nauczaniem i uczeniem się problemowym związanych. Spróbujmy więc je zdefiniować.

Nauczanie problemowe bądź też nauczanie proble- mowo-zespołowe i uczenie się problemowe stanowią pewną nazwę skrótową. Gdy mówimy o uczeniu się problemowym mamy na myśli taki proces poznawczy, w czasie którego uczestnicy szkolenia pod wpływem wewnętrznej aktywności i świadomego wysiłku umysło- wego dostrzegają, formułują i samodzielnie rozwią- zują problemy bądź to za pomocą określonych algo - rytmów operacji myślowych /rozpoznanie, porównywa- nie, klasyfikowanie i uogólnianie/, bądź też samo- dzielnych prób poszukiwawczych bez pomocy algorytm- mów. Niezależnie od przyjętej formy uczenia się problemowego w każdym wypadku słuchacze zobowiąza- ni są sprawdzić słuszność i poprawność przyjętego rozwiązania oraz utrwalać zdobywaną wiedzę i prze- kształcać ją w pożądane umiejętności, nawyki i po- stawy.

Jeżeli mówimy o nauczaniu problemowym w kształ- ceniu kadr dowódczych, mamy na myśli taki kompleks celowych czynności dydaktycznych wykładowcy, które sprzyjając tworzeniu się sytuacji problemowych, wdrażają uczestników szkolenia - przy ich świado - mym, aktywnym i emocjonalnym współudziale oraz własnej działalności badawczej - do spostrzegania,

formułowania i rozwiązywania problemów dydaktycznych. W czasie tych zajęć słuchacze uczą się sprawdzania dokonywanych rozwiązań, mają zapewnione warunki systematyzacji, utrwalania i wartościowania zdobywanych wiadomości, a także ich przekształcania w umiejętności poprzez ciągłe stosowanie w zmieniających się działaniach praktycznych. Tak rozumiane nauczanie problemowe stanowi zorganizowany proces uczenia się problemowego, w którym nieodłącznie występuje wykładowca, słuchacz, sytuacja problemowa i materiał szkolenia w postaci problemów.

Nauczanie problemowe upodabnia proces dydaktyczny do procesu badań naukowych. Dokumentuje to poniższa tabela:

Proces badań naukowych obejmuje:	Etapy	Proces uczenia się problemowego obejmuje:
1	2	3
Pojawienie się przed badaczem ważnego dla teorii i praktyki problemu oraz dokładne uświadomienie sobie jego istoty.	1	Zetknięcie słuchaczy z dydaktyczną sytuacją problemową oraz uświadomienie im jej istoty.
Nawiązanie do teorii określonej dyscypliny naukowej i nauk pokrewnych oraz do własnych i cudzych doświadczeń.	2	Określenie i lokalizacja ujawnionej trudności oraz zaktualizowanie niezbędnej wiedzy do jej rozwiązywania.
Sformułowanie hipotez roboczych i przekonujące ich uzasadnienie.	3	Wysunięcie próbnych rozwiązań uświadomionego problemu, czyli hipotez, oraz przekonujące ich uzasadnienie.
Zorganizowanie i przeprowadzenie badań wstępnych, właściwych i końcowych. Badania mają dostarczyć materiału do weryfikacji przyjętej hipotezy /hipotez/.	4	Rozwiązywanie problemów i weryfikacja przyjętych hipotez. Zależnie od struktury przedmiotu może ono przebiegać na drodze odkrywczej, wynalazczej i optymalnego planu działania. Utrwalanie nowych wiadomości.

1	2	3
Opracowanie zebranych materiałów, wyprowadzenie uogólnień i wniosków. Wykorzystanie nowej wiedzy w teorii i praktyce.	5	Prowadzenie dalszych obserwacji i eksperymentów zmierzających do sprawdzenia zgodności rozwiązania z rzeczywistością, definicjami i prawami zawartymi w podręcznikach, regulaminach czy dokumentach. Zastosowanie nowych wiadomości w różnych sytuacjach i dalsze ich utrwalanie.

Uwzględniając psychologiczne czynniki procesu badawczego od uczestników wychowania problemowego wymaga się samodzielnego i maksymalnie aktywnego udziału w poszukiwaniu i rozwiązywaniu nowych dla siebie problemów teoretycznych i praktycznych. Stopień ich aktywności i samodzielności zmienia się w zależności od przyjętej formy uczenia się i nauczania problemowego. One też decydują o zakresie kierowniczej roli wojskowego nauczyciela akademickiego w problemowym podawaniu materiału i odtwarzaniu systemu zadań ułatwiających słuchaczom rozwiązywanie poszczególnych problemów.

Nauczanie problemowe wykazuje cechy metody uniwersalnej. Obejmując w mniejszym lub większym stopniu wszystkie metody nauczania i uczenia się może występować nie tylko samodzielnie, ale także łącznie z metodami podającymi, poszukującymi lub programowanymi. W zależności od stosunku do wspomnianych metod mówimy o nauczaniu problemowym, podająco-problemowym, poszukująco-problemowym i prognozowanym nauczaniu problemowym. Pierwsze wystę -

puje w czystej postaci, drugie zazwyczaj wykorzystuje wykład, opis, opowiadanie, trzecie dyskusję i pogadankę heurystyczną, a czwarte wymaga starannie zaprogramowanych podręczników, regulaminów, instrukcji i maszyn dydaktycznych. Programowane nauczanie problemowe sprowadza się do organizowania /programowania/ konkretnych sytuacji problemowych i stawiania pytań problemowych.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy rozróżnić dwa odrębne pojęcia nauczania problemowego, a mianowicie metodę problemową jako określony sposób szkolenia oraz problemowość w sensie ogólnej zasady dydaktycznej mogącej przebudować cały system nauczania. Wyjaśnienie istoty nauczania problemowego pozwala przeciwstawić się próbom utożsamiania go z tak zwaną pozorną heurezą, która zamknąwszy się w schemacie: "pytanie wykładowcy - względnie samodzielna odpowiedź słuchacza" nie nadaje procesowi kształcenia charakteru badawczego. W przeciwieństwie do stopniowanej w niektórych uczelniach wojskowych pozornej heurezy, nauczanie problemowe, uwzględniając czynniki psychologiczne procesu badawczego, upodabnia proces uczenia się do badań naukowych.

1.1. Sytuacja problemowa

Jednym z podstawowych elementów problemowego kształcenia kadr dowódczych, wokół których rozwijać się powinna wszechstronna działalność dydaktyczna wykładowcy i słuchaczy, jest proces insceni -

zacji sytuacji problemowej oraz poszukiwanie, formułowanie, rozwiązywanie i weryfikowanie tkwiących w niej problemów poznawczych. Podejmując próbę inscenizacji sytuacji problemowej, czyli takiego układu sytuacji poznawczej, który zawiera coś niewyjaśnionego i wywołuje w słuchaczach uczucie trudności i zaciekawienia oraz kształtuje potrzebę słownego jej określenia i rozwiązania, należy pamiętać, iż nie każda sytuacja jest w stanie wywołać jednakowy wysiłek myślowy. Niewielkiego udziału czynności intelektualnych wymaga np. sytuacja, w której słuchacze otrzymują dokładną instrukcję działania. Bez większego udziału myślenia pracować będą również słuchacze nad rozwiązaniem powtarzającej się setki razy sytuacji stereotypowej. Natomiast znacznego wysiłku wymaga sytuacja zmienna, którą wyłaniamy podczas stawiania podchorążych czy oficerów w sytuacjach nieznanych. Z dydaktycznego punktu widzenia najbardziej korzystne są sytuacje niezorganizowane i o niejasnej strukturze. Pierwsze występują wówczas, gdy uczestników zajęć stawiamy wobec szeregu wyrwanych z całości i nie powiązanych ze sobą elementów. Drugie natomiast zawierają wiele różnorodnych elementów wchodzących ze sobą w powiązania bądź też posiadają niepotrzebne elementy lub mają wyraźne luki.

1.2. Istota problemu dydaktycznego

Pełna analiza zainscenizowanej na zajęciach sytuacji problemowej prowadzi do sformułowania prob-

lemu, to znaczy słownego określenia dostrzeżonej trudności. Problem jest pojęciem pochodzenia greckiego i tłumaczy się "to problema" - przeszkoda, trudność, oraz "pro - balbo" - rzuca przed ciebie. Oznacza on jakąś rzecz stawianą przed inną rzeczą. W starożytności o problemach mówiono wyłącznie na gruncie rozważań matematycznych i strategii wojennej. Współcześnie przypisuje mu się różnorodne znaczenie, stosuje się go w rozważaniach naukowych, dydaktycznych i potocznych. W sensie dydaktycznym problem jest to celowo zorganizowana oraz jasno określona i wszechstronnie uświadomiona uczestnikom szkolenia osobista trudność teoretyczna lub praktyczna, bądź jednocześnie jedna i druga, która będąc im dostępna jako struktura o niepełnych danych aktywizuje ich do ogarnięcia myślą całej struktury i wykrycia brakujących informacji oraz daje im szansę - poprzez samodzielną redukcję istniejących w problemie luk - uzupełnienia jego struktury, czyli rozwiązania go, a następnie pogłębienia i rozszerzenia posiadanych już doświadczeń, wiadomości i umiejętności.

Tak rozumiany problem dydaktyczny - zawierając obok elementów wiadomych elementy niewiadome - powinien równocześnie jasno określać zachodzące między nimi związki. Jest to dlatego ważne, że pierwszym i koniecznym etapem myślenia refleksyjnego jest uświadomienie sobie niejasności istniejących w interesującym nas problemie. Proces myślenia zaczyna się od powstania lub postawienia problemu i kończy się po jego rozwiązaniu. Myślenie realizu-

je się tu więc jako proces rozwiązywania coraz to nowych problemów.

W języku potocznym rangę problemu przypisuje się wszystkim pytaniom. Z naszej definicji wynika natomiast, że nie jest problemem pytanie o charakterze zamkniętym, tzn. takie, które ma tylko jedno rozwiązanie. Problem musi mieć charakter "otwarty", dopuszczający więcej niż jedno rozwiązanie. Powinno wystąpić w nim co najmniej kilka trudności, których kolejne rozwiązanie, stwarzające warunki przechodzenia od jednej do drugiej trudności, prowadzi do wszechstronnego rozwiązania problemu. Udzielenie odpowiedzi na pytanie wymaga przede wszystkim pracy pamięci i myślenia reprodukcyjnego. Rozwiązanie problemu pociąga za sobą konieczność odkrycia nowych treści często za pomocą złożonego i skomplikowanego rozumowania.

Odpowiedzi na pytanie szukamy za pomocą prostych czynności myślenia sprowadzających się do zrozumienia danych zawartych w pytaniu i wykrycia istniejących między nimi stosunków. Rozwiązując problem musimy najpierw zorientować się, jakich danych nam brak i jakimi drogami można je uzyskać. Po uzupełnieniu brakujących i zarazem niezbędnych danych możemy przystąpić do rozwiązania problemu. W niektórych sytuacjach rozwiązanie problemu wymagać będzie znalezienia odpowiedzi na cały łańcuch pytań czy nowych problemów. Oto np. drugie pytanie możemy ustalić dopiero po otrzymaniu odpowiedzi na pytanie pierwsze, trzecie - po uzyskaniu odpowiedzi na drugie itd.

Stawiając problem wymaga się od uczestników szkolenia postawy badawczej, o dużym nasileniu aktywności w przeciwieństwie do pytania, na które odpowiedź można sformułować za pomocą posiadanej już wiedzy i myślenia reproduktywnego. Rozwiązanie problemu, prowadzące do poznania nowych wiadomości, opiera się przede wszystkim na myśleniu produktywnym, a więc wymaga operacji intelektualnych, umiejętności analizy, syntezy i wyciągania wniosków. Problem obejmuje większą ilość zagadnień, spraw i faktów niż pytanie. Posiadając więc wyższy stopień ważności problem jest znacznie trudniejszy do rozwiązania niż udzielenie odpowiedzi na pytanie, ponieważ treści w nim zawarte należy najpierw wykryć. Problem ma trudniejszą i bardziej niż pytanie złożoną strukturę, gdyż zawiera więcej luk aktywizujących słuchaczy do zdobycia nowych wiadomości, ułatwiających redukcję istniejących w problemie pustych miejsc.

2. Sposoby formułowania problemów dydaktycznych

Problemy dydaktyczne i wychowawcze formułujemy za pomocą wszystkich dostępnych środków dydaktycznych. Możemy formułować problemy w oparciu o konkretne zdarzenia z życia uczelni czy jednostki wojskowej, lub też na podstawie określonego fragmentu książki, regulaminu, poezji, muzyki, filmu, przeźrocza, fotografii, rysunku, szkicu, opowiadania lub sytuacji zainscenizowanej w czasie zajęć. W systemie kształcenia kadr dowódczych występują trzy

sposoby stwarzania problemów. Pierwszy polega na wyraźnym wysunięciu go przez kierownika zajęć, który posługuje się w tym celu sytuacją taktyczną, mapą, książką, audycją telewizyjną, radiową lub innymi technicznymi środkami nauczania. On też podaje rozwiązanie, ukazując jednocześnie wszystkie możliwe sposoby rozwiązań. Uczestnicy szkolenia wprawdzie nie rozwiązują tu samodzielnie problemów, mają jednak możliwość śledzenia poszczególnych etapów jego rozwiązywania oraz sprawdzenia poprawności dowodów i kontrdowodów.

Bardziej skomplikowany, ale zarazem i bardziej efektywny jest sposób drugi, wymagający od uczestników szkolenia samodzielnego znalezienia problemu w przedstawionej przez kierownika zajęć sytuacji. Dyskretnie kierując działalnością słuchaczy wciąga on ich do samodzielnego wykonywania kolejnych etapów rozwiązywania uświadomionych im wcześniej problemów. W zależności od sytuacji dydaktycznej postępowanie kierownika zajęć w stosunku do słuchaczy może być różne. Może im np. sugerować etapy, jakie powinni uwzględniać w pracy podczas rozwiązywania konkretnego problemu. W innym przypadku proponuje, aby kolejne etapy pracy słuchacze określali sami, lub wymaga ostatecznego rozwiązania, do którego słuchacze powinni dojść stosując poprzednio ustalone etapy.

Trzeci sposób formułowania problemów sprowadza się do stwarzania takiej sytuacji dydaktycznej, która mniej lub bardziej wyraźnie sygnalizuje słuchaczom problem poznawczy lub wychowawczy. Wprawdzie

słuchacze samodzielnie formułują problemy, ale kierownik zajęć musi wcześniej je przewidzieć. Dzieje się to wówczas, gdy uczestnicy szkolenia poszukują rozwiązań problemów łańcuchowych /złożonych/, w których występuje nie jedna, lecz wiele trudności i w sposób logiczny wyłaniają się nowe, dodatkowe problemy. Występujące tu twórcze rozwiązania problemów kompleksowych wymagają od biorących udział w zajęciach umiejętności formułowania hipotez, sporządzania planów, rozwiązywania problemów i sprawdzania prawidłowości rozwiązań.

W kształceniu kadr dowódczych nie jest sprawą obojętną, kto formułuje problemy - słuchacz czy wykładowca. Formułowanie problemów przez słuchaczy, będące wynikiem mniej lub bardziej samodzielnej pracy umysłowej, rozwija ich intelektualnie i społecznie, przyczynia się do przebudowy motywacji działania, natomiast przełożony ma możliwość orientowania się w zainteresowaniach poznawczych i trudnościach dydaktycznych wychowanków. Formułując problemy dydaktyczne należy je dobierać tak, aby stawały się problemami wszystkich słuchaczy biorących udział w szkoleniu. Wyłonią się one przed nimi i staną się ich własnymi, gdy: ujawni się brak powiązania między posiadaną przez słuchaczy wiedzą a nowymi zadaniami, rozwiązanie otrzymanego zadania doprowadzi do selekcji posiadanych wiadomości, słuchacze staną wobec konieczności wykorzystania posiadanych wiadomości w nowych sytuacjach, ujawni się brak zgodności między opanowanymi schematami

/modelami/ działania a konkretnymi możliwościami ich realizacji, wyłoni się sprzeczność między teorią a praktyką.

3. Sposoby rozwiązywania problemów dydaktycznych

Nie tylko formułowanie, ale i rozwiązywanie problemów przebiegać może różnie. Zależy ono od takich czynników, jak: cel zajęć, dziedzina wiedzy, rodzaj działalności i zakres posiadanych wiadomości oraz doświadczeń słuchaczy. Mimo wielu luk w dziedzinie wiedzy o rozwiązywaniu problemów, znamy już szereg czynności, które w określonych sytuacjach należy wykonać w celu znalezienia rozwiązania. Nie dysponując uniwersalnym modelem rozwiązywania problemów, niektóre z nich rozwiązujemy indukcyjnie, a inne - poprzez kombinacje indukcji i dedukcji. W każdym przypadku struktura czynności dotyczących rozwiązywania problemów uzależniona będzie od konkretnej sytuacji problemowej.

Niezależnie od istniejących różnic można wyodrębnić kilka podstawowych sposobów /dróg/ rozwiązywania problemów dydaktycznych, przy czym w praktyce niektóre z nich łączą się z innymi i nie występują wyraźnie. W systemie kształcenia kadr dowódczych możemy w zależności od celu, przedmiotu i tematu zajęć wykorzystywać: drogę odkrywczą, drogę wynalazczą, drogę podejmowania optymalnych decyzji /optymalnego planu działania/.

Drogę odkrywczą wykorzystujemy przede wszystkim rozwiązując problemy matematyczne, przyrodnicze i

społeczno-polityczne potrzebne do ujawniania i formułowania zależności między zjawiskami w postaci prawa lub prawidłowości bądź też związku zjawisk. Podczas rozwiązywania problemów drogą odkryć słuchacze nabywają umiejętności przyswajania nowej wiedzy i stosowania jej poprzez analizę rzeczywistości. Etapy tej drogi realizują się poprzez: odczucie i przeżycie trudności; wykrycie jej i określenie,wysunięcie projektu możliwego rozwiązania /hipotezy/; wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania; dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne.

Ilustracją drogi wynalazczej jest analiza procesu myślowego racjonalizatora lub wynalazcy. Jest to dążenie do znalezienia nowego rozwiązania konstrukcyjnego lub ulepszania procesu produkcji poprzez zmianę rodzaju lub kolejności operacji technologicznych albo opracowania nowych narzędzi. Drogę wynalazczą realizujemy poprzez: uświadomienie słuchaczom potrzeby wynalazku lub wad konkretnego urządzenia bojowego; poszukiwanie idei mechanizmu lub urządzenia, które mogłoby wyeliminować wady poprzedniego; uściślenie zadania i dalsze poszukiwanie możliwości jego rozwiązania oraz znalezienia zasady, na której można oprzeć budowę mechanizmu lub urządzenia; przekształcenie ogólnej i szczegółowej idei opracowanej zasady w schemat poszukiwanego mechanizmu lub urządzenia; szczegółowe opracowanie całości oraz poszczególnych zespo-

łów lub podzespołów poszukiwanego urządzenia; opracowanie odpowiednich rysunków technicznych; sporządzenie niezbędnych wyliczeń i rozwiązań technologicznych oraz planu budowy prototypu; teoretyczne sprawdzenie technicznego i technologicznego opracowania; wykonanie prototypu; praktyczne sprawdzenie funkcjonowania urządzenia oraz dalsze jego doskonalenie.

O drodze tworzenia optymalnego planu działania niewiele się mówi w pracach psychologicznych, za to jest ona bardzo popularna w literaturze wojskowej i ekonomicznej. Wykorzystuje się ją do rozwiązywania problemów technologicznych, produkcyjnych, ekonomicznych i taktycznych. Jej realizacja obejmuje jedenaście następujących etapów: uzmysłowienie potrzeby działania w danej sytuacji; sformułowanie zasadniczego zadania oraz idei określonego działania /zamiaru/; uściślenie zadania co do obiektu i celu użycia będących w dyspozycji sił i środków oraz szczegółowa analiza sytuacji aktualnej i postulowanej; poszukiwanie sposobów rozwiązania otrzymanego zadania; wybór kryteriów oceny i krytyka rozmaitych projektów; opracowanie założeń do planu optymalnego; dokładne opracowanie planu działania, w tym również etapów jego wykonania; sporządzenie harmonogramu działań i wykonania postawionych zadań; teoretyczne sprawdzenie całości opracowywanego i przyjętego planu; wykonanie planu działań zgodnie z harmonogramem; krytyczna analiza planu w oparciu o doświadczenie wykonawcy.

Najmniejszą swobodą dysponują słuchacze szkół wojskowych rozwiązując problemy na drodze odkryć. Odkrywają oni bowiem - przy dyskretnej pomocy kierownika zajęć - niezbędne pojęcia, zjawiska, prawa, procesy, wydarzenia, fakty historyczne lub określone zależności, które występują bądź występowały już w rzeczywistości i których na razie jeszcze nie znają. Wprowadzeni w sytuacje problemowe poprzez wysiłek intelektualny, naśladując w pewien sposób postępowanie uczonych, szukają brakującej im wiedzy poprzez formułowanie i weryfikację hipotez. Aby sprawdzić, czy hipoteza jest prawdziwa czy też fałszywa, szukają informacji mogącej stanowić podstawę oceny. Jeśli uzyskane informacje potwierdzają sformułowaną hipotezę, przyjmują ją jako ostateczne rozwiązanie problemu. W przeciwnym przypadku odrzucają i formułują następną. W problemach typu "odkryć" mających z reguły jedno poprawne rozwiązanie weryfikacja jest więc procesem oceny słuszności lub fałszywości poprzednio przyjętej hipotezy.

Inaczej ma się sprawa w dydaktycznych problemach typu "wynalazków" rozwiązywanych na drodze wynalazczej. Nie występują tu trudności w postaci luk, brakujących elementów wiedzy oraz zachodzących między nimi związków. Pojawiają się natomiast przeszkody wywierające wpływ na możliwość działania w związku z niedoskonałością urządzeń, którymi słuchacze uczelni wojskowych dysponują, i na których się szkolą. Rezultaty swoich dociekań

na drodze wynalazczej uczestnicy szkolenia oceniają według kryteriów użyteczności. Weryfikacja polega tu na ocenie użyteczności lub wyborze najbardziej trafnych pomysłów rozwiązań.

Między drogą odkryć a drogą wynalazczą istnieją dość istotne różnice. Rozwiązując problemy na drodze odkryć słuchacze na podstawie zarejestrowanych zjawisk, procesów, faktów itp., dochodzą do określonych uogólnień teoretycznych, natomiast na drodze wynalazczej konstruują określone urządzenia techniczne. W pierwszym przypadku występuje tzw. aktywność badawcza, w drugim - poszukiwawcza, konstrukcyjna. Odmienna jest również istota problemów typu "odkryć": słuchacze operują strukturami naukowymi o niepełnych danych, a więc szukają i odnajdują brakujące ogniwa struktury. Poszukując natomiast konkretnych rozwiązań typu "wynaleźć" słuchacze tworzą strukturę techniczną, często znaną, zawsze jednak odkrytą w procesie własnych dociekań.

Między drogą odkryć i wynalazku a drogą optymalnego planu działania istnieje pewna zbieżność. Wszystkie one wymagają określonych decyzji i planu działania. W odróżnieniu jednak od pierwszych dwóch dróg końcowym efektem poszukiwań realizowanych na drodze trzeciej jest optymalny plan działania, który zazwyczaj weryfikujemy przez konfrontację z wynikami doświadczeń lub twierdzeniami naukowymi uznanymi za słuszne. Ponieważ plan działania dotyczy realizacji zadań dydaktycznych, technologicznych, ekonomicznych, taktycznych, organizacji produkcji

lub działań bojowych, możemy z powodzeniem wyko - rzystywać go w procesie kształcenia kadr dowód - czych na każdym szczeblu.

4, Formy nauczania problemowego

Na ogół sądzi się, że nauczanie problemowe musi być ściśle związane z pracą grupową. Takie stano - wisko uznać należy za błędne. Nauczanie problemowe można bowiem organizować nie tylko w grupach, lecz również w warunkach tradycyjnych zajęć, w czasie których słuchacze pracują zespołowo lub pojedynczo.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń możemy wyodrębnić trzy formy nauczania problemowego: pra- cę jednostkową, zbiorową i grupową. Pierwsza pole- ga na tym, że nad rozwiązaniem problemu dydaktycz- nego słuchacze pracują pojedynczo. Drugą charakte- ryzuje to, że nad rozwiązaniem problemów pracują wszyscy uczestnicy szkolenia /cała grupa szkoleniowa/. Trzecia forma polega na tym, że nad rozwiąza- niem problemów pracują poszczególne grupy słucha - czy, przy czym może to być grupowa praca jednolita lub zróżnicowana. W pierwszym przypadku wszystkie grupy rozwiązują te same problemy teoretyczne lub praktyczne, zaś po ich rozwiązaniu następuje wspól- na /zbiorowa/ dyskusja w celu uzgodnienia i usyste- matyzowania uzyskanych wyników, w drugim zaś praca polega na równoczesnym rozwiązywaniu przez grupy różnych problemów, przy czym może ich być tyle, ile jest grup, mniej lub nawet więcej od liczby grup.

Trudno jest powiedzieć, która z nich jest naj -

bardziej skuteczna. W zależności od celu i treści zajęć oraz indywidualnego przygotowania słuchaczy, wykładowców i bazy materiałowej wszystkie one dają doskonałe wyniki. Jeżeli chodzi o nauczanie problemowo-grupowe, to jego efektywność determinują takie czynniki, jak: atmosfera pracy w czasie zajęć, opinia społeczna grupy, ambicja, uspołecznienie procesu szkolenia, emocjonalne zaangażowanie się słuchaczy w pracę podczas zajęć, żywy i bezpośredni kontakt wykładowcy ze wszystkimi uczestnikami szkolenia.

Niezależnie od wspomnianych czynników, immanentnie tkwiących w uczestnikach szkolenia, na skuteczność wszystkich form nauczania problemowego w kształceniu kadr dowódczych oddziałują również pewne czynniki wewnętrzne. Należą do nich wszystkie wypowiedzi słuchaczy, zmierzające do sformułowania projektów rozwiązania problemów i ich weryfikacji. Ze względu na różną liczebność grupy szkoleniowej czynniki te będą działać rozmaicie. Największa liczba czynników wewnętrznych oddziałuje na słuchaczy w warunkach pracy grupowej. Każda bowiem wypowiedź słuchacza w grupie jest czynnikiem wpływającym na intensyfikację pracy myślowej i przebieg czynności. Warunkiem zwiększania się liczby czynników zewnętrznych i wewnętrznych jest "otwarty" charakter problemu. Chodzi o to, aby istniało więcej niż jedno rozwiązanie oraz aby poszczególni słuchacze byli przygotowani do dyskusji nad tymi rozwiązaniami.

Niezależnie od formy zajęć oraz sposobu formułowania problemów dydaktycznych i dróg /sposobów/ ich rozwiązywania poszczególne zajęcia problemowe przebiegać mogą według etapów, które ilustrujemy niżej:

Etap 1	
SYTUACJA PROBLEMOWA	Pracując pod kierunkiem oficera nad określonym przedmiotem, uczestnicy szkolenia napotykają trudności teoretyczne lub praktyczne. Uzmysłowienie tych trudności wywołuje motyw uczenia się w postaci zaciekawienia, zwątpienia i wewnętrznego stanu zakłopotania.
Etap 2	
SFORMUŁOWANIE PROBLEMU ORAZ PLANOWANIE PRACY	Lokalizacja ujawnionej trudności, która następuje w tym etapie, ułatwia słuchaczom zdanie sobie sprawy, na czym trudność polega. Jest to ważny moment, ponieważ umożliwia sformułowanie problemu oraz zaplanowanie pracy własnej bądź zespołu lub własnej i zespołu.

Etap 3

WYSUWANIE ORAZ UZASADNIANIE I WYBÓR HIPOTEZ POSZUKIWANIA

Próby ustalenia przypuszczalnego rozwiązania i szukania odpowiedzi /na podstawie dostępnych materiałów lub posiadanej wiedzy czy doświadczeń/. Jest to etap, w którym następuje wysuwanie próbnych rozwiązań problemu, czyli hipotez. Rozumowanie słuchaczy zmierza do uzgodnienia przypuszczeń z dotychczasowym doświadczeniem i posiadaną wiedzą. Ich poszukiwania w razie potrzeby są ułatwione za pomocą pytań pomocniczych /etapów pośrednich/.

Etap 4

BADANIE, WERYFIKACJA, HIPOTEZY

Rozwiązywanie problemów i weryfikacja hipotezy /hipotez/ przebiega na drodze dedukcyjno-weryfikacyjnej, tj. przechodzenia od ogółu do szczegółu, faktu, bądź indukcyjno-uogólniającej, czyli przechodzenia od faktów do uogólnień. W wyniku tej pracy następuje przyjęcie lub odrzucenie hipotezy. Kolejną czynnością jest wyciągnięcie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania i utrwalanie uzyskanych wyników.

Etap 5

SPRAWDZANIE I OCENA UZYSKANYCH WYNIKÓW, DALSZE ICH UTRWALANIE.

Prowadzenie przez słuchaczy uczelni wojskowych dalszych obserwacji i eksperymentów zmierzających do sprawdzania zgodności rozwiązania z rzeczywistością, definicjami i prawami zawartymi w podręcznikach, dokumentach czy regulaminach. W rezultacie tej pracy następuje potwierdzenie lub odrzucenie otrzymanego rozwiązania.

W kształceniu kadr dowódczych stosuje się takie modele nauczania problemowego, które nie tylko określają warunki rozwijania samodzielności myślenia i działania uczestników szkolenia, ale również zapewniają rozwój umiejętności samodzielnego nabywania wiedzy, jej systematycznego utrwalania oraz stosowania w nowych sytuacjach życiowych. Ucząc korzystania z podręczników, regulaminów, instrukcji, urządzeń treningowych, gabinetów przedmiotowych, warsztatów, jednocześnie zapoznają one słuchaczy uczelni wojskowych z metodami najbardziej racjonalnych sposobów działalności umysłowej i praktycznej, zasadami planowania, metodami samokontroli oraz kształtują umiejętności organizowania i regulowania tempa własnych prac. Modele nauczania problemowego zawierają elementy dynamizujące proces kształcenia kadr dowódczych.

Zajęcia problemowe wykładowca rozpoczyna zazwyczaj wykładem /pogadanką, opisem, pokazem trwającym od 5 do 15 minut, w toku którego nawiązuje do wiadomości posiadanych przez uczestników szkolenia i wprowadza ich w problematykę nowego tematu. Wprowadzenie to, ujmujące w dużym skrócie podstawowe wiadomości z zakresu omawianego tematu oraz rozbudzające zaciekawienie i zainteresowanie nim, pozwala na wstępne zapoznanie słuchaczy z sytuacjami problemowymi.

Zależnie od przyjętego planu zajęć problemy do rozwiązania przedstawia się w różny sposób. Ich liczbę i charakter uzależniamy od zakresu materiału i czasu przeznaczonego na ich omówienie. Jeżeli zajęcia prowadzimy w kilkuosobowych grupach, to w zależności od tematu i planu zajęć dajemy każdej grupie do rozwiązania jeden lub kilka problemów . Kombinacji może być tu wiele.

Samodzielna praca słuchaczy jest najtrudniejszym elementem nauczania problemowego. W związku z tym wymaga ona dużego skupienia uwagi słuchaczy i wykładowcy. Wysiłek ten powinien być tym większy, im mniejszy jest zasób wiedzy uczestników szkolenia i umiejętności samodzielnego myślenia. W sytuacjach, w których słuchacze napotykają trudność, której nie są w stanie pokonać, wykładowca powinien udzielać im wszechstronnej pomocy. Trudności pojawiają się najczęściej w związku z brakiem dostatecznej wiedzy /zbyt trudny problem/, nieumiejętnością wykorzystania posiadanej wiedzy w nowej

sytuacji dydaktycznej, bądź brakiem umiejętności samodzielnego myślenia, korzystania z literatury, pomocy naukowych, nowoczesnych środków audiowizualnych itp.

Do najczęściej popełnianych błędów przez wykładowcę w czasie zajęć problemowych należy udzielanie nadmiernej pomocy lub nieudzielanie jej w ogóle słuchaczom pracującym indywidualnie lub grupowo. Przesadna pomoc wpływa ujemnie na aktywność i samodzielność uczestników szkolenia. Jej całkowity brak może natomiast zahamować ich zapał oraz wywołać niechęć do dalszej pracy, zwłaszcza wtedy, kiedy nie posiadają oni wystarczającej wiedzy i umiejętności korzystania z pomocy naukowych.

Najlepsze wyniki osiągają ci wykładowcy, którzy nie narzucają uczestnikom zajęć wiedzy w sposób mechaniczny ani też nie wyręczają zespołów w pracy, lecz ukierunkowują je, a pomysły rozwiązań podsuwają w formie propozycji. Wnikliwa obserwacja pracy i śledzenie toku rozumowania poszczególnych uczestników szkolenia pozwala wykładowcom w odpowiednim czasie wkroczyć z dobrą i pobudzającą do myślenia radą. Zdobyte doświadczenie wykazuje, iż słuchacze uczelni wojskowych bardzo często potrzebują tych rad, szczególnie zaś wtedy, gdy chodzi o poprawne wyciąganie wniosków, korzystanie z literatury, map, wykresów, przeźroczy, schematów i innych pomocy naukowych.

Po rozwiązaniu problemów przez wszystkich uczestników zajęć następuje ogólna dyskusja nad nimi. Podstawę do niej stanowią referaty przedstawicieli

grup /jeżeli zajęcia były problemowo-grupowe/. Dyskusję z reguły kończy wykładowca, podsumowując i streszczając rezultaty zajęć w formie uogólnionych wniosków. Zajęcia problemowe należy zakończyć wystawieniem ocen słuchaczom i zespołom. W każdym wypadku należy brać pod uwagę zarówno osiągnięcia grupy, jak i wkład pracy poszczególnych uczestników szkolenia.

Kształcenie problemowe ukazuje w nowym świetle rolę wykładowcy wyższej uczelni wojskowej. Pełni on funkcję organizatora, przewodnika, doradcy i kierownika samodzielnej działalności poznawczej słuchaczy. Potrzeba znajomości życia grupowego, indywidualnych właściwości psychiki słuchaczy, natychmiastowego włączania ich do nauczania, organizacji ich uczenia się i czuwania nad poprawnością ich pracy zmusza wykładowcę do solidnego przygotowania się do zajęć.

Przygotowanie się wojskowego nauczyciela akademickiego do zajęć problemowych wymaga szeregu czynności metodycznych i organizacyjnych. Najważniejszą i najtrudniejszą czynnością jest wyraźne i zrozumiałe sformułowanie problemów, które zamierzamy przydzielić do rozwiązania poszczególnym grupom lub pojedynczym uczestnikom szkolenia. Przygotowując problemy dydaktyczne kierujemy się tematem i celem zajęć, strukturą przedmiotu oraz poziomem wiedzy i doświadczeniem słuchaczy. Ważne jest również, aby problemy dydaktyczne budziły niepokój, angażowały intelektualnie i emocjonalnie oraz mobilizowały i wciągały do dyskusji nad nimi. Ilość

i charakter przeznaczonych do omówienia problemów uzależniamy od zakresu materiału, ilości grup, posiadanych pomocy naukowych i czasu, jakim dysponujemy. W razie potrzeby wykładowca przygotowuje szczegółowo instrukcje dla słuchaczy ukazujące sposoby pracy nad otrzymanymi do rozwiązania zadaniami. Nie powinny one podpowiadać gotowych rozwiązań, lecz ułatwiać ich samodzielne poszukiwania. Instrukcje rozdaje się na odrębnych kartkach, łącznie z treścią problemu i wykazem literatury. Można je także omówić lub zapisać na tablicy.

Zajęcia problemowe wymagają niezwykle dokładnego przestrzegania dyscypliny czasu. Istnieje więc potrzeba precyzyjnego przemyślenia wszystkich czynności własnych i słuchaczy oraz szczegółowego wyliczenia czasu, jaki można na nie poświęcić.

Efektywność zajęć problemowych uzależniona jest również od właściwie urządzonego miejsca ćwiczeń lub wykładów. Celowo urządzona sala czy plac ćwiczeń wpływa korzystnie na całokształt pracy uczestników zajęć. Słuchacze aktywniej uczestniczą w dyskusjach w grupach szkoleniowych, które mają odpowiednio przygotowane stoły, urządzenia itp.

Głównym czynnikiem, który ogranicza pełne zastosowanie nauczania problemowego w kształceniu kadr dowódczych, jest nieumiejętność gospodarowania czasem i niedostateczna znajomość istoty nauczania problemowego. Właściwe opracowanie programów, żelazna dyscyplina w gospodarowaniu czasem, wszechstronna znajomość istoty nauczania problemowego, algorytmów różnych operacji myślowych słuchaczy

i algorytmów działań oficerów - wykładowców nie - wątpliwie zadecydują o tym, że nauczanie problemowe w ścisłym powiązaniu z metodami konwencjonalnymi, stanie się jednym z ważnych systemów szkolenia kadr dowódczych na wszystkich szczeblach.

Płk mgr Mieczysław ROWIŃSKI
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Zmechanizowanych
im. Tadeusza Kościuszki

NIEKTÓRE AKTYWIZUJĄCE METODY KSZTAŁCENIA PODCHORĄŻYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH

W ramach prac naukowo-badawczych Międzyuczelniany Zespół Badawczy[1/] przeprowadził badania możliwości i skuteczności zastosowania aktywizujących metod kształcenia podchorążych w wyższych szkołach oficerskich.

Podejmując tę problematykę badań zespół kierował się w swojej pracy, z jednej strony, głównymi nurtami rozwoju dydaktyki ogólnej jako nauki wiodącej, decydującej o metodologicznej stronie postępowania, z drugiej zaś - brał pod uwagę praktyczne potrzeby dydaktyczno-wychowawcze wyższych szkół wojskowych.

Dlatego też dobierając tematy badawcze zespół dążył do tego, aby:

1/ Międzyuczelniany Zespół Badawczy powołany został przez Inspektorat Szkolenia MON w 1973 r. z przedstawicieli WSOWZ, WSOWInż., WSOWChem, WSOWRT.

1/ badania były prowadzone na przykładach przedmiotów reprezentatywnych, jeśli nie dla wszystkich, to przynajmniej dla większości WSO;

2/ aktywizujące metody nauczania poddane badaniom przedstawić w formie konkretnych modeli zajęć, które poprzez analogię mogłyby być łatwo dostosowane do różnych przedmiotów nauczania. W badaniach za najbardziej reprezentatywne zostały uznane następujące przedmioty:

- nauki społeczno-polityczne;
- taktyka ogólna i rodzajów wojsk;
- nauki techniczne.

1. Tematyka badań

Badania przeprowadzono na następujące tematy:

1/ w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych: "Zintegrowane, aktywne metody nauczania w przedmiotach społeczno-politycznych";

2/ w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych:"Skuteczność nauczania problemowego w kształtowaniu umiejętności dowódczych podchorążych na przykładzie szkolenia taktycznego", "Zastosowanie i wyniki nauczania kompleksowego w szkoleniu na technicznych środkach łączności", "Możliwości zastosowania i wyniki nauczania programowanego w szkoleniu technicznym na wybranych tematach z przepisów ruchu drogowego", "Zastosowanie testów wiadomości do kontroli i oceny wyników nauczania";

3/ w Wyższej Oficerskiej Szkole Radiotechnicznej: "Wpływ aktywizacji słuchaczy na wyniki szko -

lenia przy zastosowaniu elementów nauczania problemowego na przykładzie tematu: "Nadajniki i odbiorniki radiolokacyjne";

4/ w Wyższej Oficerskiej Szkole Wojsk Chemicznych: "Zastosowanie wieloczynnościowej maszyny dydaktycznej w procesie nauczania programowanego".

2. Modele zajęć z zastosowaniem aktywizujących metod nauczania

2.1. Modele zajęć w przedmiotach społeczno-politycznych

Model zajęć z zastosowaniem zintegrowanych aktywnych metod nauczania w przedmiotach społeczno-politycznych wyraża się w zespolonym kształceniu, obejmującym szereg aktywizujących i konwencjonalnych metod nauczania".

Ogólna struktura modelu polega na tym, że:

- wykładowca osobiście przedstawia część zagadnień na pierwszym zajęciu z danego tematu za pomocą metod podających i poglądowych;
- drugą część zajęć wykładowca przestawia w formie problemów, które zaleca rozwiązywać w czasie nauki własnej na podstawie wiadomości nabytych podczas zajęć oraz wskazanych źródeł literatury przedmiotu;
- rozpoczynając kolejne zajęcie wykładowca - posługując się metodą programowaną - sprawdza stopień poprawności opanowania wiedzy z poprzednich zajęć, którą szkoleni mieli pogłębić poprzez rozwiązywanie problemów w czasie nauki własnej.

2.2. Modele zajęć w szkoleniu taktycznym

Modele zajęć mogą być realizowane zarówno w formach zajęć teoretycznych, jak i praktycznych. W zależności od celu oraz stopnia przygotowania słuchaczy, zajęcia teoretyczne mogą być przeprowadzone według jednego z trzech następujących modeli:

1/ wykładowca posługując się szkicem, tablicą, mapą czy stołem plastycznym przedstawia poszczególne zagadnienia odnośnego tematu w formie problemów, wynikających z danego rodzaju działań. Sam rozwiązuje i uogólnia te problemy. Natomiast słuchacze powinni nadążać za tokiem jego rozumowania i w sposób naśladowczy wrysowywać rozwiązane problemy na szkic lub mapę, a podawane przez wykładowcę uogólnienia odnotowywać;

2/ podobnie jak w modelu pierwszym wykładowca stwarza sytuacje problemowe, a słuchacze korzystając z wybranych i wskazanych źródeł literatury, wiedzy już nabytej i własnej pomysłowości, rozwiązują je praktycznie przy udziale wykładowcy. Na podstawie rozwiązań praktycznych wykładowca dokonuje uogólnień teoretycznych;

3/ według ostatniego wariantu modelowego - metody aktywizującej - zajęcia należy prowadzić w ten sposób, aby wszystkie sytuacje problemowe rozwiązywali praktycznie i uogólniali teoretycznie sami słuchacze przy umiejętnej ingerencji wykładowcy.

Równocześnie z aktywizacją teoretycznych form zajęć taktycznych nowelizuje się zajęcia praktycz-

ne prowadzone w terenie.

Tradycyjny, powszechnie znany model formy zajęć musztry bojowej,opierający się głównie na biernym wykonywaniu czynności manualnych /ruchowych/ przez szkolonych, zastąpiono modelem problemowym. Prob - lemowy model zajęć musztry bojowej polega na tym , że:

1/ instruktor zamiast tradycyjnego podawania zagadnienia szkoleniowego stwarza sytuację taktyczną /bojową/, z której wynika potrzeba określonego działania szkolonych;

2/ instruktor pyta szkolonych o ich propozycje odnośnie do najskuteczniejszego sposobu działania;

3/ szkoleni na podstawie posiadanej wiedzy w zakresie musztry /formalnej/, szkolenia taktycznego, ogniowego, saperskiego i w zależności od sposobów działania pozorowanego nieprzyjaciela i warunków terenowych proponują - według nich - najskutecz - niejszy sposób działania w danej sytuacji;

4/ instruktor /ewentualnie/ uzupełnia propono - wany przez szkolonych sposób działania;

5/ jeśli zachodzi potrzeba instruktor pokazuje praktycznie i omawia sposób wykonywania czynności;

6/ następnie instruktor przechodzi do praktycznego ćwiczenia i ćwiczy aż do poprawnego opanowa - nia przez szkolonych poszczególnych czynności za - gadnień.

Należy jednak pamiętać, że dominującą i podstawową metodą nauczania w mustrze bojowej było, jest i pozostanie praktyczne działanie szkolonych.

Kolejnym modelem taktycznych zajęć praktycznych

są ćwiczenia grupowe na dowódczych wozach oznaczonych. Ćwiczenia te stosuje się podczas szkolenia dowódców szczebla kompanii i batalionu z równoczesnym doskonaleniem umiejętności dowódczych o jeden szczebel niższych. Stąd też tego rodzaju zajęcia przybierają formę zajęć dwuszczeblowych.

Model ten polega na tym, że obok znanych form zajęć grupowych, omówione w grupie sytuacje taktyczne przerabia się praktycznie, ale wykorzystując tylko wozy dowódcze i ich techniczne środki łączności. Biorących udział w zajęciach dzieli się na zespoły szkoleniowe. W zespole szkoleniowym na każdym szczeblu dowodzenia przeprowadza się zmiany funkcyjnych, a następnie zmiany zespołów szkoleniowych. Przy każdym zespole szkoleniowym działa rozjemca. Stwarza on sytuacje taktyczne /przy wykorzystaniu działania pozoracji pola walki/ i śledzi oraz poprawia praktyczne działanie szkolonych.

2.3. Modele zajęć w przedmiotach technicznych

Model zajęcia z zastosowaniem nauczania kompleksowego z zakresu budowy, eksploatacji i praktycznej pracy na technicznych środkach łączności polega na tym, że:

1/ zamiast omawiania budowy każdego środka łączności pododdziału, omawia się je jednocześnie kompleksowo. W zajęciach kompleksowych wspólne i różne elementy oraz parametry technicznych środków łączności są rozpatrywane przez analogię i porównanie. Pozwala to na lepsze i w krótszym czasie przy-

swojenie wiedzy przez szkolonych;

2/ w zajęciach praktycznych na technicznych środkach łączności pracuje się równolegle i równocześnie na wielu z nich. Co pewien czas dokonuje się zmiany grup tak, aby każdy ze szkolonych mógł praktycznie pracować na każdym ze środków łączności. Zmiana grup sprawia, że w każdym kolejnym zajęciu doskonali się poprzednio nabyte umiejętności.

Wykorzystane tu, znane w psychologii uczenia się, prawo częstości i świeżości /ćwiczeń/ powoduje, iż nabyta w ten sposób wiedza i umiejętności są trwalsze.

Model zajęć aktywizujących - problemowych zastosowanych w temacie: "nadajniki i odbiorniki radiolokacyjne" polega na tym, że:

1/ wprowadzenie do tematu odbywa się na zasadach dotychczas stosowanych;

2/ zasadniczą część lekcji rozpoczyna się sformułowaniem problemów i podaniem warunków wyjściowych oraz dodatkowych informacji, a także źródeł literatury potrzebnej do rozwiązania problemu;

3/ następnie przeprowadza się dyskusję nad rozwiązaniem problemu;

4/ wykładowca - poprzez zadawanie pytań naprowadzających i ewentualne analogie do innych znanych słuchaczom układów i zjawisk - kieruje dyskusją tak, aby poprawnie rozwiązać wynikły z sytuacji problem;

5/ właściwy końcowy efekt dyskusji, wyrażający

się w rozwiązaniu problemu jest zanotowany przez podchorążych;

6/ ostatnią fazą zajęć jest podsumowanie całości zajęć, dokonane przez wykładowcę.

2.4. Model zajęć z przepisów ruchu drogowego

Model zajęć z zastosowaniem nauczania programowanego na wybranych tematach z przepisów ruchu drogowego został opracowany na podstawie pierwszej części badań /dalsze badania są w toku/. Na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań można stwierdzić, że polega on na równoczesnym zastosowaniu podręcznika programowanego i maszyny dydaktycznej.

1/ Wykładowca poleca szkolonym przystąpić do rozwiązywania wyszczególnionych w podręczniku zadań metodą wybiorczą.

2/ Szkolony według własnego uznania wybiera jeden ze sposobów rozwiązania - jego zdaniem najlepszy - i za pomocą przycisku maszyny dydaktycznej sygnalizuje swój wybór.

3/ Wykładowca śledzi na pulpicie kontrolnym poprawność rozwiązań sygnalizowanych przez poszczególnych słuchaczy.

4/ Jeśli znaczna część słuchaczy popełnia błędy, wówczas wykładowca wyjaśnia przyczyny błędów, poleca powtórnie wykonać zadanie i przechodzi do przerabiania kolejnych zagadnień.

Znacznie doskonalszym rozwiązaniem metody nauczania programowanego jest zastosowanie opracowanej przez mjr. mgr. Kozackiego z WSOWChem wielo -

czynnościowej maszyny dydaktycznej. Maszyna ta w zależności od założonego programu może być wykorzystana jako informacyjna, a więc ucząca, repetycyjna i egzaminacyjna. Wprawdzie jest ona skomplikowana w budowie, ale łatwa w obsłudze i możliwa do zastosowania we wszystkich przedmiotach nauczania. Maszyna zapewnia równocześnie nauczanie 27 słuchaczy podczas zajęć programowych, a także może być wykorzystana indywidualnie przez podchorążych podchorążych podczas nauki własnej.

Wszystkie przedstawione wyżej modele zajęć - z zastosowaniem aktywizujących metod nauczania - zostały poddane badaniom dydaktycznym.

Podstawową metodę badań stanowił eksperyment dydaktyczny. Jako metody pomocnicze równocześnie zastosowano:

- obserwację /arkusz obserwacji/;
- badanie opinii /ankiety/;
- egzamin /test wiadomości/.

Przeprowadzone dotychczas badania potwierdziły słuszność zakładanych hipotez, bowiem dzięki zastosowaniu aktywizujących metod nauczania nastąpił znaczny wzrost ilościowych i jakościowych wyników kształcenia. Aktywizujące metody nauczania pobudzają szkolonych do czynnego udziału w zajęciach, kształtują ich zdolności poznawcze, skłaniają do samodzielnego i logicznego myślenia oraz do samodzielnego i logicznego działania. Słowem, kształtują one cechy osobowości podchorążych WSO, które są niezbędne dla przyszłego oficera - dowódcy i wychowawcy żołnierzy.

Badania wykazały jednocześnie, że stosowanie aktywizujących metod nauczania pochłania dużo czasu zarówno na przygotowanie, jak i prowadzenie zajęć. W tej sytuacji konieczne jest zmniejszenie zakresu treści nauczania na rzecz jakości przeprowadzonych zajęć.

Ponadto okazało się, że w żadnym z badanych modeli zajęć nie wystąpiła jedna "czysta" aktywizująca metoda nauczania. Z powyższego wynika, że w jednej formie zajęć należy stosować równocześnie kilka aktywizujących i tradycyjnych metod nauczania. Należy jednak pamiętać, że niezależnie od liczby stosowanych równocześnie w danym zajęciu aktywizujących i tradycyjnych metod nauczania, jedna z nich będzie metodą dominującą.

Dobór metod do poszczególnych zajęć zależy od celów, jakie chcemy osiągnąć w danej formie zajęć. Każda organizacyjna forma zajęć powinna być tak przemyślana i realizowana, aby stosowane w niej metody nauczania kształtowały odpowiednie motywy i wynikające z psychofizycznych możliwości szkolonych metody uczenia się. Formy organizacyjne zajęć, stosowane w nich metody nauczania oraz motywy i metody uczenia się nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od siebie. Muszą one stanowić pewną całościową, wzajemnie ukierunkowaną strukturę procesu nauczania.

Płk w st. spocz. dr inż. Adam SUCHANEK
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych
im. Stefana Czarnieckiego

MODERNIZACJA BAZY DYDAKTYCZNEJ WYŻSZYCH SZKÓŁ OFICERSKICH

1. Rola bazy dydaktycznej w procesie kształcenia podchorążych

1.1. Pojecie bazy dydaktycznej

Przez pojęcie bazy dydaktycznej rozumiemy wszystko to, co służy zabezpieczeniu procesu kształcenia, a więc całokształt zabudowań urządzeń szkolnych oraz środków technicznych, składających się na materialne środowisko dydaktyczne szkoły.

Do bazy dydaktycznej zaliczamy więc:

1/ zabudowania szkolne zawierające: sale wykładowe wraz z całym wyposażeniem, laboratoria, pracownie i warsztaty szkoleniowe, hale sportowe, biblioteki naukowe i czytelnie, magazyny i pracownie pomocy naukowych oraz materiałów dydaktycznych itp.

2/ wykorzystywane w procesie dydaktycznym rucho-

me i przewoźne urządzenia techniczne przeznaczone do szkolenia w warunkach terenowych oraz pomieszczenia służące do ich przechowywania i ochrony, a więc: garaże, hale i magazyny, pojazdy mechaniczne, wozy bojowe, techniczny sprzęt przewoźny, ruchome aparatownie specjalnego przeznaczenia, jak n. aparatownie łączności, wozy dowodzenia itp.;

- 3/ obiekty szkoleniowe urządzone w terenie na stałe, a więc: boiska sportowe, place ćwiczeń, strzelnice, poligony treningowe itp.

Wymienione wyżej trzy grupy urządzeń składające się na materialne środowisko dydaktyczne każdej szkoły wojskowej można by jednocześnie powiększyć o obiekty nie związane bezpośrednio z procesem dydaktycznym, lecz służące zakwaterowaniu i zabezpieczeniu odpowiednich warunków socjalno-bytowych podchorążych i słuchaczy kursów, a więc: internaty, stołówki, bufety, urządzenia sanitarne, obiekty rozrywkowo-rekreacyjne, kulturalno-oświatowe itp.

Rola tych obiektów jest oczywista, jak również oczywista i nie budząca wątpliwości jest rola różnego rodzaju pomieszczeń szkoleniowych. W niniejszych rozważaniach zatem pominiemy je, a ograniczymy się głównie do środków dydaktycznych, tj.urządzeń biorących bezpośredni udział w procesie kształcenia, a więc środków, którymi posługuje się wykładowca w czasie zajęć lub które stawia do dyspozycji podchorążych w celu osiągnięcia określonych efektów dydaktycznych.

1.2. Podział środków dydaktycznych

W literaturze pedagogicznej analizę środków dydaktycznych ogranicza się często do tzw. technicznych środków nauczania lub do "pomocy naukowych", a więc stanowiących pomoc wykładowcy w przekazywaniu materiału nauczania.

Środki dydaktyczne klasyfikuje się według różnych kryteriów podziału, jak np.:

1/ według rodzaju receptora, na który działają, a więc dzieli się je na wzrokowe, słuchowe, słuchowo-wzrokowe i inne;

2/ według liczby wymiarów przestrzennych i czasoprzestrzennych, a więc statyczne lub dynamiczne jedno -, dwu - lub trójwymiarowe;

3/ według formy komunikatów, tj. w sposób, w jaki komunikują informację, a więc np. w formie mowy, pisma, komunikatu abstrakcyjnego, jak wykresy lub rysunki albo egzemplarza oryginalnego sprzętu lub jego modele itp.;

4/ według funkcji dydaktycznych, jakie spełniają w nauczaniu i uczeniu się.

Wspomniane wyżej kryteria podziału środków dydaktycznych w większości nie odpowiadają potrzebom i warunkom szkół wojskowych, zwłaszcza wyższych szkół oficerskich, gdyż nie odpowiadają potrzebom praktycznym. Znaczna rozbudowa bazy dydaktycznej szkół wojskowych, przystosowanych w dużej mierze do szkolenia praktycznego, skłania do podziału środków dydaktycznych według miejsca, jakie zajmują

w procesie dydaktycznym, a tym samym w strukturze organizacyjnej szkoły.

Dlatego też wydaje się, że należałoby przyjąć jako słuszny, stosowany już w praktyce ogólny podział bazy dydaktycznej wyższych szkół oficerskich na:

a/ bazę gabinetową;

b/ bazę terenową;

c/ zaplecze techniczne.

Na bazę gabinetową składają się pomoce naukowe służące do ilustracji zajęć teoretycznych /tzw. pomoce poglądowe/ lub stanowiące źródło informacji /książki, baza biblioteczna itp./, dalej baza laboratoryjna, służąca do weryfikacji i pogłębiania wiadomości teoretycznych oraz powiązania teorii z praktyką, i wreszcie pracownie i warsztaty sprzętowe służące do kształtowania umiejętności praktycznych we wstępnej fazie, a więc w warunkach i sytuacjach uproszczonych.

Na bazę terenową składa się sprzęt bojowy i terenowe obiekty szkoleniowe, służące do prowadzenia zajęć praktycznych w terenie. Baza ta pozwala na realizację najwyższego etapu kształcenia dzięki możliwości doskonalenia umiejętności praktycznych w warunkach zbliżonych do sytuacji bojowej.

Zaplecze techniczne szkoły służy do ciągłego uzupełniania i odnawiania zasobu środków dydaktycznych poprzez częściową produkcję oraz konserwację i remont tych środków, poczynając od plansz i schematów, pomocy poglądowych, materiałów dydaktycznych do środków audiowizualnych, technicznych

środków nauczania, sprzętu technicznego itp. Zaplecze stanowią więc magazynki pomocy szkoleniowych, kreślarnie, baza poligraficzna, warsztaty naprawcze, baza transportowa itp.

Taki podział bazy dydaktycznej wiąże się już z funkcjami, jakie spełniają środki dydaktyczne w procesie kształcenia. Ich rola jest we współczesnej szkole oficerskiej ogromna. Nie do pomyślenia jest w ogóle organizacja szkolenia podchorążych bez bogato rozbudowanej, nowoczesnej bazy dydaktycznej.

1.3. Funkcje środków dydaktycznych

W miarę rozwoju środków dydaktycznych zwiększają się możliwości ich wykorzystania oraz wzrasta i wzbogaca się różnorodność funkcji, jakie spełniają one w procesie kształcenia.

Istotnym problemem jest więc uświadomienie sobie tych funkcji, co pozwoli na lepsze, pełniejsze, bardziej wszechstronne i celowe wykorzystanie będących do dyspozycji środków dydaktycznych. Do najważniejszych funkcji tych środków należą funkcje: ilustracyjna, informacyjna, weryfikacyjna, wdrożeniowa, kontrolna, wychowawcza.

1/ Funkcja ilustracyjna

Najbardziej znaną i podstawową funkcją środków dydaktycznych jest funkcja ilustracyjna. Nieraz niesłusznie ogranicza się rolę środków dydaktycznych jedynie do tej funkcji. Stąd też środki dydaktyczne nazywa się często "pomocami naukowymi", uważając, że spełniają one rolę pomocniczą w procesie nauczania.

Pomocnicza rola odnosi się jedynie do tych środków, które nie są konieczne do przeprowadzenia danego zajęcia, lecz - stanowiąc ilustrację do przekazywanego materiału nauczania - mogą w znacznym stopniu ułatwić pracę wykładowcy i podchorążym, zintensyfikować proces nauczania oraz uczynić go łatwiejszym i bardziej efektywnym.

Funkcję ilustracyjną do wykładu mogą spełniać najróżniejsze środki dydaktyczne, poczynając od naturalnych okazów, poprzez tablice, plansze, makiety, modele, aż do środków audiowizualnych włącznie.

Dzięki oddziaływaniu środków ilustracyjnych głównie na wzrok zapewnia się znacznie efektywniejsze zapamiętywanie wiadomości. Jak wykazują bowiem badania, człowiek słuchając zapamiętuje niewiele ponad 15% przekazanych mu treści. Samo oglądanie zapewnia już zapamiętanie około 25% widzianych informacji. Natomiast człowiek słuchający i jednocześnie oglądający odpowiednio przygotowaną pomoc poglądową zapamiętuje około 65% przekazywanych mu wiadomości /mówi się popularnie, że wśród ludzi przeważają tzw. "wzrokowcy"/.

2/ Funkcja informacyjna

Funkcja informacyjna polega na tym, że środki dydaktyczne mogą spełniać rolę źródła informacji. Występuje to wtedy, kiedy dostarczają one informacji o poznawanym przedmiocie, pojęciu lub czynności.

Ma to miejsce najczęściej podczas obserwacji

naturalnych okazów poznawanego przedmiotu. Żywe spostrzeganie dostarcza danych empirycznych, sta - nowiąc pierwsze ogniwo procesu poznania "od konkretu do abstrakcji", "od praktyki do teorii".

Wykorzystując bardziej złożone środki, jak:film naukowy, telewizja, magnetofon, maszyny uczące, a nawet elektroniczne maszyny cyfrowe itp., można podchorążym udostępniać za pośrednictwem tych środków informacje różnego rodzaju. W tym wypadku wykładowca odgrywa w coraz większym stopniu rolę organizatora pracy szkolnej oraz wychowawcy pod - chorążych zamiast roli osoby bezpośrednio przeka - zującej wiedzę. Techniczne środki nauczania przejmują bowiem częściowo od wykładowcy funkcję źródła informacji. Źródło informacji stanowią również takie klasyczne i niezastąpione środki, jak książki, czasopisma, skrypty itp.

3/ Funkcja weryfikacyjna

Funkcja weryfikacyjna polega na tym, że podchorążowie-wykorzystując odpowiednie środki dydakty - czne - mogą zweryfikować uzyskane uprzednio wiadomości dzięki obserwacji, eksperymentom i doświad - czeniom oraz przekonać się o prawidłowości okreś - lonych twierdzeń, praw i związków zachodzących między rzeczami, zjawiskami itp.

Środki dydaktyczne spełniające funkcję weryfikacyjną stanowią kryterium prawdy w procesie nauczania, gdyż umożliwiają uzyskanie odpowiedzi na py - tania: "jak to się dzieje?", "w jaki sposób?", "dlaczego?", co ułatwia podchorążym określenie wła-

snego stosunku do treści nauczania oraz dokonywa - nie własnej oceny poznawanych procesów i zjawisk. Możliwość weryfikacji wiedzy sprzyja aktywizacji podchorążych, uczy naukowego podejścia i twórczych poszukiwań, przygotowuje do przekształcenia rzeczywistości. W procesach weryfikacyjnych następuje również lepsze zrozumienie, rozszerzenie i utrwalenie wiedzy oraz kształtowanie przeświadczenia o jej praktycznym, życiowym znaczeniu.

Klasycznymi przykładami środków dydaktycznych spełniających funkcję weryfikacyjną niejako w czystej postaci są zestawy do ćwiczeń laboratoryjnych, różnego rodzaju zestawy doświadczalne itp. Dlatego z urządzeń tych należy jak najwięcej korzystać w procesie kształcenia, mając na uwadze ich wysokie walory kształcące.

4/ Funkcja wdrożeniowa

Funkcja wdrożeniowa środków dydaktycznych polega na umożliwieniu kształtowania u podchorążych określonych umiejętności i nawyków praktycznych, czyli mówiąc inaczej - na wdrażaniu nabytej wiedzy do potrzeb praktyki.

Nie trzeba chyba dodawać, że funkcja ta w szkolnictwie wojskowym, przygotowującym do praktycznego działania, jest niezwykle istotna. Dla spełnienia tej funkcji określone środki dydaktyczne nie odgrywają już tylko roli pomocniczej, lecz są nieodzownym, wręcz koniecznym przedmiotem bezpośred - niego działania podchorążych.

Wdrażanie do praktycznego wykonywania różnych

czynności, a zwłaszcza do praktycznej obsługi sprzętu technicznego, nie może mieć miejsca bez posługiwania się tym sprzętem lub co najmniej bez wykorzystania w formie zastępczej urządzeń treningowych.

Należy tu również zaznaczyć, że pomocniczą rolę w zakresie funkcji wdrożeniowych mogą spełniać filmy instruktażowe i inne środki audiowizualne, służące do wstępnego zapoznawania z przebiegiem przewidzianych do wyuczenia czynności praktycznych.

5/ Funkcja kontrolna

Funkcja kontrolna środków dydaktycznych polega na ułatwieniu wykładowcy lub wręcz umożliwieniu mu przeprowadzenia kontroli i oceny wyników nauczania w zakresie określonych tematów. Decydującą rolę w procesie kontroli spełniają takie maszyny dydaktyczne, jak: egzaminator, kontroler, repetytor itp. Funkcja kontrolna środków dydaktycznych wzrasta systematycznie i w miarę rozwoju oraz unowocześniania tych środków będzie się zwiększała. Środki te mogą przyspieszyć i ułatwić proces kontroli, uczynić go systematycznym i bardziej efektywnym, a tym samym przyczynić się do intensyfikacji procesu dydaktycznego i aktywizacji podchorążych.

6/ Funkcja wychowawcza

Funkcja wychowawcza środków dydaktycznych jest różnorodna i niezwykle istotna. Niestety o funkcji tej często zapomina się w procesie kształcenia i stąd nie zawsze wykorzystuje się możliwości w tym względzie.

Funkcja wychowawcza środków dydaktycznych polega na tym, że mogą i powinny one wpływać na kształtowanie określonych pozytywnych cech osobowości podchorążych.

Można tu wymienić przede wszystkim:

- kształtowanie motywów uczenia się dzięki oddziaływaniu na stronę emocjonalną podchorążych, wzbudzaniu zaciekawienia i zainteresowania zajęciami i danym przedmiotem;

- kształtowanie umiejętności celowej, aktywnej i ukierunkowanej obserwacji oraz zdolności koncentracji i podzielności uwagi;

- rozwijanie wyobraźni przestrzennej;

- kształtowanie umiejętności rozumowania i stosowania poznanej wiedzy w praktyce formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych;

- kształtowanie światopoglądu naukowego dzięki możliwości zmysłowego poznania rzeczy i praktycznego sprawdzenia zdobytej wiedzy oraz emocjonalnej podbudowie przyjmowanych informacji;

- wdrażanie do systematyczności w nauce i samodzielności w myśleniu i działaniu, kształtowanie postawy aktywnej i poczucia indywidualnej odpowiedzialności dzięki rozwijającej się coraz bardziej indywidualizacji kształcenia w warunkach stosowania nowoczesnej bazy dydaktycznej;

- sprzyjanie wychowaniu estetycznemu i kształtowaniu kultury technicznej przez dostarczenie estetycznych doznań wizualnych i dźwiękowych za pośrednictwem środków audiowizualnych oraz dzięki ob-

serwacji estetycznie wykonanych pomocy poglądowych, a także obcowaniu z nowoczesnym sprzętem technicznym.

Jest rzeczą oczywistą, że wyżej wymienione funkcje wychowawcze środków dydaktycznych mogą być spełnione tylko dzięki aktywnej i kierowniczej roli wykładowcy.

1.4. Warunki wysokiej efektywności bazy dydaktycznej

Jak wynika z powyższego zestawienia funkcji środków dydaktycznych, służą one przede wszystkim realizacji w procesie dydaktycznym takich zasad nauczania, jak: zasada poglądowości i zasada wiązania teorii z praktyką, stanowiących o realiźmie w szkoleniu wojskowym.

Nie można sobie wyobrazić współczesnej szkoły wojskowej bez bogatej i różnorodnej bazy materialno-technicznej. Baza wzbogaca proces dydaktyczny i podnosi jego efektywność, a nawet warunkuje w ogóle możliwość nauczania, co ma miejsce zwłaszcza w zakresie szkolenia praktycznego.

Unowocześnianie procesu kształcenia można osiągnąć przede wszystkim przez unowocześnienie technicznych środków nauczania oraz celowe i umiejętne ich wykorzystanie.

Technizacja procesu kształcenia i wysoka efektywność bazy dydaktycznej mogą być zapewnione tylko wtedy, kiedy będą spełnione trzy warunki.

Pierwszym warunkiem jest posiadanie przez szko-

łę odpowiedniej, nowoczesnej i dostatecznie rozbudowanej bazy dydaktycznej. Istotną rzeczą jest, aby wszystkie środki dydaktyczne odznaczały się wysoką funkcjonalnością, tzn. aby służyły rzeczywiście procesowi szkolenia, ułatwiały poznawanie materiału, umożliwiały kształtowanie umiejętności praktycznych lub spełniały inne jeszcze, omówione wyżej funkcje dydaktyczne.

Nowoczesne środki dydaktyczne oprócz funkcjonalności powinny cechować:

- duża trwałość i niezawodność działania;
- prostota obsługi, doprowadzona tam, gdzie to jest możliwe, do automatyzmu działania;
- estetyka wykonania.

Jednak środki dydaktyczne są tylko narzędziem nauczania, którym dysponują wykładowcy. Dla właściwego przebiegu procesu dydaktycznego muszą także istnieć sprzyjające warunki dla pełnego wykorzystania tych środków przez wykładowców i jak najszerszego udostępnienia ich podchorążym.

Drugim warunkiem wysokiej efektywności bazy dydaktycznej jest dysponowanie przez szkołę odpowiednią kadrą dydaktyczną, która by chciała i umiała aktywnie współuczestniczyć w rozwoju środków nauczania, oraz która by chciała i umiała stosować je twórczo w procesie kształcenia.

Duże znaczenie ma więc odpowiednie przygotowanie wykładowców w zakresie swej specjalności, jak również w zakresie dydaktyki i umiejętności obsługi oraz metodyki wykorzystania środków dydaktycznych.

Trzecim warunkiem wysokiej efektywności bazy dydaktycznej jest zapewnienie stałej gotowości jej użycia, a więc utrzymywanie w sprawności techniczno-eksploatacyjnej oraz nieustanny jej rozwój i modernizacja.

Wraz z ilościowym i jakościowym rozwojem bazy dydaktycznej, a zwłaszcza szybkim wzrostem ilościowym środków audiowizualnych sprzętu technicznego i terenowych obiektów szkoleniowych, powstają problemy związane z eksploatacją i konserwacją tych urządzeń, a także z wytwarzaniem potrzebnych do nich materiałów dydaktycznych, czyli tak zwanego oprogramowania.

Problemy te wiążą się z organizacją i wyposażeniem zaplecza techniczno-eksploatacyjnego w poszczególnych komórkach organizacyjnych, a więc w cyklach szkoleniowych oraz na szczeblu szkoły. Chodzi tu o magazynki i warsztaty przycyklowe, bazę poligraficzną, warsztaty remontowe oraz pododdziały obsługi, które to komórki służą tzw. "zabezpieczeniu" procesu dydaktycznego.

Rola tych komórek systematycznie wzrasta. Baza dydaktyczna współczesnej szkoły oficerskiej przedstawia sobą olbrzymią machinę, której zapewnienie nieustannej sprawności, prawidłowej eksploatacji i systematycznego rozwoju stanowi nie lada problem.

Wydaje się, że właśnie na tym odcinku jest jeszcze w wyższych szkołach oficerskich wiele do zrobienia zarówno w zakresie organizacji i etatowego ustawienia zaplecza techniczno-eksploatacyjnego ,

jak i wyposażenia go w odpowiednie narzędzia, sprzęt i urządzenia.

2. Stan bazy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich

Baza gabinetowa wszystkich WSO jest na zbliżonym poziomie zarówno pod względem stopnia rozbudowy i wyposażenia ilościowego, jak i charakteru tego wyposażenia oraz stanu technicznego.

Obiekty bazy gabinetowej można najogólniej podzielić na:

- sale audytoryjne /wykładowe/;
- gabinety /pracownie/ sprzętowe;
- sale laboratoryjne;
- sale warsztatowe;
- poligony stacjonarne /w niektórych WSO/;
- magazynki pomocy szkolnych;
- biblioteki i czytelnie.

Sale audytoryjne są przeznaczone z reguły do prowadzenia zajęć teoretycznych, nie związanych bezpośrednio z nauczaniem znajomości sprzętu technicznego. W zależności od przeznaczenia niektóre sale audytoryjne są wyposażone na stałe w takie techniczne środki nauczania, jak: projektory filmowe, rzutniki do przeźroczy, grafoskopy[1/] itp. Sale takie zwane salami audiowizualnymi są częściowo zau-

1/ Jest to w praktyce najczęściej stosowana nazwa, chociaż nie w pełni odpowiednia. Dlatego wysuwane są propozycje innych nazw dla tego urządzenia, jak np. "diaplan", "świetlarka", "rzutnik pisma", itp.

tomatyzowane. Środki audiowizualne oraz napędy ruchomych ekranów i urządzeń zaciemniających okna są połączone z centralnym pulpitem sterowniczym, z którego pomocą wykładowca może je zdalnie uruchamiać.

Większość sal audytoryjnych nie ma jednak zainstalowanych na stałe technicznych środków nauczania, gdyż nie starcza ich do tego celu. Sale takie są na ogół przystosowane do wykorzystywania w razie potrzeby przenośnych środków audiowizualnych; niektóre z nich mają więc w tym celu ekrany, zasłony do okien itp.

W każdej WSO jest kilka sal audiowizualnych. Sal audytoryjnych nie wyposażonych w pomoce poglądowe - poza środkami audiowizualnymi - jest na ogół niewiele. Są one przeznaczone do prowadzenia zajęć z przedmiotów ogólnokształcących i tematów teoretycznych z innych przedmiotów.

Większość sal audytoryjnych posiada specjalne przeznaczenie, co wynika z dużej liczby nauczanych przedmiotów w szkole i dużej ilości pomocy poglądowych do tych przedmiotów. Pomocy tych nie ma gdzie przechowywać, a ciągłe przenoszenie ich z miejsca na miejsce nie jest możliwe ani wskazane. Wynika stąd konieczność wyposażenia nimi na stałe określonych sal.

Istnieją więc sale do szkolenia strzeleckiego, terenoznawstwa, OPBMR, taktyki ogólnej, taktyki rodzajów wojsk, podstaw teoretycznych, znajomości sprzętu itp. Sale te nie zawsze są wykorzystywane zgodnie z przeznaczeniem. Wynika to między innymi

z nierównej liczby godzin przeznaczonych na posz - czególne przedmioty, ilości profili szkoleniowych itp.

Do sal audytoryjnych należy również zaliczyć istniejące w niektórych szkołach tzw. "gabinety nauczania programowanego", wyposażone w maszyny dydaktyczne, najczęściej typu kontrolno-repetycyjnego oraz częściowo również w środki audiowizualne. W salach tych można prowadzić dowolne zajęcia teoretyczne z wykorzystaniem lub bez wykorzystania maszyn dydaktycznych.

Gabinety /pracownie/ sprzętowe służą do nauczania i znajomości sprzętu technicznego /bojowego/ od strony teoretycznej i praktycznej. Zainstalowany w nich sprzęt i inne środki dydaktyczne speł - niają zarówno funkcję ilustracyjną, jak i wdroże - niową do praktycznej obsługi sprzętu. Środki zainstalowane w pracowniach sprzętowych są różnorodne: od schematów i plansz, modeli i przekrojów sprzętu, poprzez urządzenia symulacyjne i treningowe aż do czynnych egzemplarzy sprzętu umożliwiających pokaz i naukę praktycznej jego obsługi.

Gabinety sprzętowe stanowią w WSO liczną grupę sal szkoleniowych. Są one z reguły urządzone w sposób funkcjonalny i estetyczny, na wysokim poziomie technicznym. Zastrzeżenia może budzić jedynie fakt, że nie zawsze zawierają najnowszy sprzęt bojowy, oraz że ilość tego sprzętu nie zawsze zaspokaja w pełni potrzeby szkolenia praktycznego.

Sale laboratoryjne służą głównie do realizacji funkcji weryfikacyjnej w procesie kształcenia podchorążych.

W salach laboratoryjnych przeprowadza się doś - wiadczenia i eksperymenty, badania i pomiary ele - mentów i podzespołów sprzętu oraz regulacje i stro- jenie sprzętu. Ogólnie laboratoria można podzielić na chemiczne, fizyczne, sprzętowe oraz laboratoria z podstaw określonej dziedziny techniki. Oddzielną grupę stanowią tzw. laboratoria językowe służące do ćwiczeń praktycznych w zakresie nauczania języ- ków obcych. W zasadzie każda szkoła oficerska ma przynajmniej jedno takie laboratorium.

Wyposażenie sal laboratoryjnych jest w zasadzie wystarczające zarówno pod względem sprzętu bojowe- go, jego elementów i układów, jak i pod względem przyrządów pomiarowo-kontrolnych.

Istniejące w WSO sale laboratoryjne zapewniają możliwość realizacji zadań programowych na pozio - mie inżynierskim. Jednak jakość wielu przyrządów, ich nowoczesność i stan techniczny nie są na naj- wyższym poziomie. Wiele przyrządów jest przestarza- łych, odczuwa się także brak przyrządów o wysokiej dokładności pomiaru. Stan taki nie pozwala kadrze naukowo-dydaktycznej szkół rozwinąć na szerszą ska- lę badań naukowych. Jest to między innymi jeden z powodów słabego rozwoju prac naukowo-badawczych w zakresie techniki w WSO oraz nikłego tempa doktory- zowania się kadry tych szkół.

Sale warsztatowe służą głównie do nauki wykrywa- nia i usuwania uszkodzeń w sprzęcie bojowym oraz w ograniczonym zakresie do przeprowadzania remon - tów tego sprzętu. Do celów warsztatowych przezna - cza się na ogół starsze egzemplarze sprzętu. Sale

warsztatowe są wykorzystywane również do wykonywania modeli w ramach realizacji przez podchorążych prac dyplomowych o tematyce praktyczno-technicznej.

Poligony stacjonarne służą do nauki eksploatacji sprzętu bojowego w kompleksowym systemie w warunkach stacjonarnych. Umożliwiają one kształtowanie i doskonalenie praktycznych umiejętności obsługi sprzętu oraz zgrywanie obsług i naukę współdziałania między elementami systemu eksploatacyjnego.

Poligony stacjonarne umożliwiają eksploatację sprzętu bojowego w rozbudowanych systemach lub w określonych fragmentach systemu. Nie odpowiadają one jednak jeszcze w większości wypadków potrzebom szkół w zakresie nauki kompleksowej eksploatacji sprzętu w celu ukształtowania określonych umiejętności praktycznych u podchorążych przed wyjściem ze sprzętem w teren. Z tych względów poligony tego rodzaju wymagają dalszego doskonalenia i rozbudowy.

Magazynki pomocy szkoleniowych służą do przechowywania sprzętu pomocniczego i przenośnych pomocy szkoleniowych, takich jak: schematy, makiety i modele, środki audiowizualne i oprogramowanie do nich, przyrządy pomiarowe i narzędzia. Magazynki takie usytuowane z reguły przy poszczególnych cyklach szkoleniowych są przeważnie przystosowane również do przeprowadzania w nich drobnych napraw konserwacyjnych pomocy naukowych i sprzętu technicznego stanowiącego wyposażenie danego cyklu.

Biblioteki i czytelnie służą udostępnianiu podchorążym literatury obowiązkowej i pomocniczej w formie książek, instrukcji, skryptów, czasopism naukowych, wydawnictw kartograficznych itp. Z chwilą nadania szkołom oficerskim statusu wyższej uczelni, rola bibliotek znacznie wzrosła. Nie we wszystkich szkołach odpowiadają one jednak stawianym im wymaganiom. Wprawdzie wyposażenie księgozbiorów w literaturę jest z reguły na dobrym poziomie, jednak udostępnianie ich jest nie zawsze odpowiednio zorganizowane ze względu na brak w niektórych szkołach odpowiednich pomieszczeń na czytelnie oraz na nie rozwiniętą jeszcze odpowiednio informację naukową.

2.2. Stan bazy gabinetowej i efektywność jej wykorzystania

Wyposażenie szkół w takie techniczne środki nauczania, jak środki audiowizualne i maszyny dydaktyczne /w tym głównie urządzenia treningowe, repetycyjne i kontrolne/ jest jeszcze skromne. Największe braki odczuwa się w wyposażeniu w nowoczesne i funkcjonalne grafoskopy /na jeden grafoskop przypada w szkołach przeciętnie 7-10 wykładowców, przy czym są to w większości przestarzałe typy/. Pozostały sprzęt audiowizualny jest przeważnie również przestarzały i często się psuje, co utrudnia jego efektywne wykorzystanie wobec braku zorganizowanej służby remontowej w szkołach. Brak jest zwłaszcza nowoczesnych rzutników typu "aspektomat"

oraz aparatów projekcyjnych posiadających urządzenia "stop-klatki" i wsteczny bieg taśmy.

Ogólnie można stwierdzić, że stan sprzętu audiowizualnego w WSO cechuje różnorodność typów i przestarzałe rozwiązania konstrukcyjne, co utrudnia prawidłową obsługę, konserwację i naprawę tych środków /zaopatrzenie w części zamienne/ oraz wykonawstwo i przechowywanie oprogramowania do nich.

Współczynnik wykorzystania sal szkoleniowych do zajęć programowych jest na ogół wysoki z tym, że w niektórych salach specjalistycznych nie zawsze są prowadzone zajęcia zgodnie z przeznaczeniem sali. Tylko niektóre laboratoria specjalistyczne, jak np. chemiczne, fizyczne itp. są na ogół w małym stopniu wykorzystane ze względu na nieduże obciążenie wynikające z programu szkolenia.

Zastrzeżenia może budzić stosunkowo nieznaczne wykorzystanie technicznej bazy szkoleniowej przez podchorążych w czasie nauki własnej. Wiąże się to, z jednej strony, z organizacją nauki własnej systemem plutonowym, w wyniku czego większość sal specjalistycznych /gabinetów/ jest zajętych w czasie nauki własnej przez całe plutony, co utrudnia indywidualny dostęp do sprzętu podchorążym z różnych plutonów, z drugiej zaś - stan etatowy personelu pomocniczego cykli i organizacja służby zabezpieczenia technicznego nie sprzyjają pełnemu wykorzystaniu bazy szkoleniowej w godzinach pozalekcyjnych.

Oddzielny problem stanowią materiały ilustracyj-

ne do zajęć. Ilość potrzebnych plansz, schematów itp. ciągle rośnie i w związku z tym powstają trudności z ich wykonywaniem, przechowywaniem i wykorzystaniem. Częściowym rozwiązaniem tych trudności byłoby upowszechnienie środków audiowizualnych, gdyż wykonanie przeźrocza jest mniej pracochłonne aniżeli planszy, a poza tym gospodarka przeźroczami jest znacznie prostsza aniżeli dużymi schematami.

Z różnych przyczyn oprogramowanie środków audiowizualnych jest jednak jeszcze na ogół skromne i zbyt powoli przejmują one na siebie rolę głównego środka ilustracyjnego do zajęć. Stosunkowo najwięcej jest przeźroczy do rzutników /średnio kilka - dziesiąt na jedno urządzenie/ i taśm do grafoskopów /również po kilkadziesiąt metrów bieżących na jedno urządzenie/. Są to jednak skromne ilości jak na potrzeby w tym zakresie.

Wykonawstwo materiałów dydaktycznych do środków audiowizualnych w WSO obciąża głównie cykle szkoleniowe, w mniejszym zaś stopniu wydziały wydawnicze. Tylko niewielka ilość materiałów /głównie przeźrocza kolorowe/ jest wykonywana na zlecenie poza szkołami przez społeczne punkty usługowe. Cykl produkcyjny tych materiałów jest stosunkowo długi i sięga kilku miesięcy, co również zniechęca wykładowców do wykorzystywania środków audiowizualnych.

Stosunkowo mało wykorzystuje się filmy szkoleniowe. Filmy dostarczane przez zaopatrzenie centralne są przydatne tylko do niektórych tematów w przedmiotach ogólnowojskowych i społeczno-polity-

cznych. Do wyjątków należą filmy wykonywane w szkołach i dostosowane do potrzeb szkolenia specjalistycznego tych szkół. Najbardziej przydatne byłyby krótkie wstawki filmowe dla zilustrowania niektórych tematów programowych.

Doświadczenia niektórych szkół w zakresie produkcji takich filmów nie są zbyt zachęcające. Opracowanie i wykonanie filmu zajmuje bardzo dużo czasu, a brak przygotowania wykładowców do tego rodzaju pracy i trudności z obróbką materiałów dają niewspółmierne i nikłe wyniki w stosunku do nakładu pracy.

2.3. Stan bazy terenowej

Terenowa baza dydaktyczna jest na ogół we wszystkich WSO w poważnym stopniu rozbudowana. Obiekty bazy terenowej są przystosowane do specjalności szkół. Do obiektów spotykanych we wszystkich szkołach lub w większości szkół należą:

- tor szkolenia pojedynczego żołnierza;
- plac ćwiczeń taktycznych;
- ośrodek sprawności fizycznej;
- ośrodek szkolenia z musztry;
- ośrodek szkolenia z regulaminów;
- plac treningów ogniowych;
- kompleks strzelnic;
- ośrodek szkolenia chemicznego /OPBMR/;
- plac szkolenia saperskiego;
- ośrodek szkolenia plot.;
- ośrodek szkolenia ppanc.;

- kompleks boisk i placów do WF i gier zespołowych;

- poligon do nauki prowadzenia pojazdów mechanicznych;

- rzutnia granatów /tylko w niektórych szkołach/.

Oprócz wyżej wymienionych obiektów wyższe szkoły oficerskie mają obiekty przeznaczone do szkolenia specjalistycznego, związane ze specjalnością danej szkoły, jak np.:

- poligony do przeprowadzania strzelań;

- poligony do ćwiczeń kompleksowych itp.

Stan terenowych obiektów szkoleniowych jest na ogół dobry. Jednak rozbudowa i modernizacja bazy szkoleniowej jest procesem ciągłym i trwa bez przerwy. Wymaga to dużego wysiłku ze strony szkół, które chociaż korzystają w różnym stopniu z pomocy instytucji nadrzędnych w formie finansowej, zaopatrzeniowej i sił wykonawczych, to jednak pomoc ta jest często niewystarczająca.

1/ Ocena przydatności i analiza wykorzystania bazy terenowej

Baza terenowa wyższych szkół oficerskich zabezpiecza w zasadzie potrzeby procesu szkolenia podchorążych, kadetów i słuchaczy kursów. Mimo przydatności bazy terenowej jako całości, część obiektów wymaga jednak dalszej rozbudowy i modernizacji w celu zwiększenia ich przydatności i efektywności dydaktycznej. W szczególności odczuwa się potrzebę podwyższania niezawodności oraz mechanizacji, a nawet częściowej automatyzacji działania niektórych

urządzeń, zwłaszcza urządzeń służących do pozorscji /w czasie ćwiczeń taktycznych, strzelań artyleryjskich itp./ działania przeciwnika, jego sprzętu i uzbrojenia.

Stopień wykorzystania poszczególnych obiektów jest na ogół niejednakowy. Część obiektów jest w pełni wykorzystywana, w tym zwłaszcza ośrodki sprawności fizycznej i strzelnice. Do mniej wykorzystywanych należą ośrodki szkolenia pojedynczego żołnierza, OPBMR i saperskie. Najmniej wykorzystywane /zaledwie kilkanaście dni w roku/ są takie urządzenia, jak rzutnie granatów oraz ośrodki szkolenia plot. i ppanc. Mimo małego wykorzystania obiekty te są potrzebne, gdyż stanowią elementy bazy niezbędne do realizacji programu szkolenia.

3. Kierunki rozwoju i modernizacji bazy dydaktycznej w wyższych szkołach oficerskich

3.1. Przesłanki rozwoju bazy dydaktycznej w WSO

Szybki rozwój jakościowy i ilościowy sprzętu wojskowego, jak również nieustanne podnoszenie się ogólnego poziomu nauki i techniki stanowią przesłanki dla dalszego nieprzerwanego rozwoju bazy dydaktycznej WSO, a w szczególności technicznych środków nauczania.

Aby baza dydaktyczna WSO była w pełni funkcjonalna i nowoczesna oraz odpowiadała postępowi dydaktyki, powinna sprostać następującym wymaganiom:

1/ Zgodnie z postulatami dydaktyki baza dydaktyczna powinna być coraz bardziej przystosowana do

kształcenia zespołowego /w zespołach/ i indywidualnego zarówno w procesach nauczania, jak i uczenia się.

Baza dydaktyczna powinna być zatem tak zorganizowana, aby umożliwiała w coraz większym stopniu indywidualne zdobywanie wiadomości i umiejętności przez podchorążych, a następnie zgrywanie czynności osób funkcyjnych w ramach zespołów dowódczo - sztabowych lub obsług sprzętu wojskowego. Wiąże się to z dalszą rozbudową bazy technicznej w postaci odpowiednio urządzonych pracowni treningowych oraz z rozwojem bibliotek i czytelni oraz z taką organizacją internatów, która by umożliwiła lepiej niż dotychczas indywidualne samokształcenie.

2/ Baza dydaktyczna powinna być wykorzystywana w coraz większym stopniu przez podchorążych. Środki dydaktyczne powinny spełniać nie tylko funkcję ilustracyjną do wykładów, lecz przede wszystkim funkcje: informacyjną, weryfikacyjną i wdrożeniową.

Środki dydaktyczne powinny więc nie tylko służyć wykładowcy do usprawnienia organizacyjnego zajęć i podniesienie ich efektywności, lecz stanowić również w coraz większym stopniu obiekt bezpośredniego działania zespołowego lub indywidualnego podchorążych jako środek zdobywania wiadomości teoretycznych i umiejętności praktycznych.

3/ Środki dydaktyczne powinny być tak zorganizowane, aby umożliwiały kompleksowe ich wykorzystanie bez zbędnych czynności absorbujących wykładowcę i odciągających uwagę podchorążych. Wymaga to

odpowiedniego wyposażenia sal szkolnych w techniczne środki nauczania oraz pełnego kompleksowego oprogramowania tych środków do poszczególnych tematów i zajęć /stworzenia tzw. banków oprogramowania/.

4/ Poszczególne obiekty bazy dydaktycznej powinny odznaczać się uniwersalnością i wielofunkcyjnością. Uniwersalność obiektu polega na tym, że musi on być wykorzystywany niezależnie od stopnia wyposażenia, a urządzenia wspólne /np. pulpity sterownicze itp./ mogą być łatwo przystosowane do zmian w jakościowym i ilościowym wyposażeniu obiektu.

Wielofunkcyjność polega na tym, że dany obiekt można wykorzystać w razie potrzeby do innych zajęć czy dla innej liczby słuchaczy przez usunięcie lub dodanie określonych elementów, lub przez częściową zmianę albo przez przegrupowanie ukompletowania itp.

5/ Baza dydaktyczna powinna być stopniowo mechanizowana i automatyzowana przez wprowadzenie do wyposażenia środków automatycznych, np. maszyn dydaktycznych, urządzeń treningowych, elektronicznych maszyn cyfrowych itp.

6/ Bazę szkoleniową wszystkich WSO powinna cechować jak najdalej idąca unifikacja i typizacja rozwiązań elementów układowych. Jest to niezwykle istotne ze względu na ujednolicenie warunków szkolenia, organizację zaopatrzenia w części zamienne i dostępność tych części na rynku, organizację remontów, szkolenia obsług, opracowywanie metodyk przedmiotowych itp.

Zapewnienie systematycznej rozbudowy i modernizacji bazy dydaktycznej WSO oraz pełnej sprawności i gotowości jej użycia wymaga odpowiedzialnej organizacji zaplecza wykonawczego i eksploatacyjno-remontowego. Istnieje w tym zakresie potrzeba skoordynowania wysiłków wyższych szkół oficerskich i instytucji centralnych MON. Szkoły nie są w stanie rozwiązać wszystkich związanych z tym problemów we własnym zakresie. Dojrzała już konieczność zorganizowania centralnego wykonawstwa środków dydaktycznych i oprogramowania do nich w takich działach przedmiotowych, których programy są jednakowe lub zbliżone we wszystkich WSO. Do nich należą działy przedmiotów społeczno-politycznych, ogólnowojskowych i ogólnokształcących.

Dużą pomocą dla szkół byłoby centralne opracowywanie typowych obiektów szkoleniowych, np. przez doraźnie utworzone zespoły przy udziale przedstawicieli wybranych WSO. Pozytywnym przykładem mogą być zbudowane według jednolitych projektów ośrodki sprawności fizycznej, strzelnice itp. Wysiłek projektowy i wykonawczy WSO mógłby być wtedy skoncentrowany w większym stopniu na rozwiązaniu problemów związanych z rozbudową i modernizacją tej części bazy, która powinna służyć szkoleniu specjalno-wojskowemu, specyficznemu dla poszczególnych szkół.

W zakresie bazy specjalistycznej ośrodkiem wiodącym dla wszystkich WSO mogłyby być szkoły poszczególnych specjalności. Typowe zestawy pomocy szkoleniowych mogłyby być opracowywane przez okreś-

lone szkoły w ramach prac naukowo-badawczych.

Usprawnienia wymaga również system eksploatacji, zaopatrywania w części zamienne i remontów technicznej bazy dydaktycznej. Wiąże się z tym potrzeba reorganizacji zaplecza techniczno-eksploatacyjnego i bazy poligraficznej w szkołach w dostosowaniu do szybko wzrastających potrzeb w tym zakresie.

3.2. Kierunki rozwoju bazy gabinetowej

Analiza celów kształcenia i dotychczasowych doświadczeń w tym zakresie prowadzi do wniosku, że w najbliższej przyszłości baza gabinetowa powinna ulec uporządkowaniu, przy czym należałoby przewidywać trzy zasadnicze rodzaje sal szkoleniowych, a mianowicie:

- uniwersalne sale audytoryjne do zajęć teoretycznych w składzie jednego, a nawet kilku plutonów, wyposażone w techniczne środki nauczania;
- pracownie do praktycznego szkolenia indywidualnego i zespołowego;
- gabinety specjalistyczne /przedmiotowe/.

1/ Sale audytoryjne

W wyższych szkołach oficerskich istnieje tendencja do urządzenia sal wykładowych /AV/ oddzielnie dla różnych przedmiotów. Jest to jednak nieekonomiczne, gdyż sale te w praktyce niewiele różnią się od siebie, a przy tym, są na ogół nie w pełni wykorzystane.

Zamiast wielu podobnych sal urządzonych według

koncepcji wykładowców różnych cykli /katedr/, szkoła powinna dysponować kilkoma uniwersalnymi dużymi salami audytoryjnymi, nowocześnie urządzonymi, wyposażonymi w komplet technicznych środków nauczania, powiązanych z sobą w pewien system i dających się wykorzystać w sposób kompleksowy dzięki uproszczeniu i częściowej automatyzacji ich obsługi. Na salach tych powinno się prowadzić wykłady z kilkoma plutonami jednocześnie na najwyższym poziomie organizacyjnym i metodycznym.

Sale audytoryjne powinny być wyposażone np. w rzutniki przeźroczy, epidiaskop /episkop/, grafoskop, projektor filmowy, zespół TV w obwodzie zamkniętym /magnetowid i monitory lub odbiorniki telewizyjne/, magnetofon i urządzenia nagłaśniające. Poza tym na sali powinny być szafki lub stojaki dla materiałów dydaktycznych do środków AV /oprogramowania/ i ewentualnie na inne pomoce naukowe.

Organizowanie centralnego ośrodka telewizji dydaktycznej w szkole wydaje się niecelowe ze względu na kłopotliwą obsługę, trudność opracowywania i realizacji programów, konieczność utrzymywania specjalnej obsługi itp. Wskazują na to doświadczenia WSOWPanc i filii Politechniki Warszawskiej w Płocku. Dlatego zakłada się w tym zakresie rozwiązanie bardziej praktyczne oparte na magnetowidach i indywidualnych instalacjach TV w obwodzie zamkniętym w poszczególnych salach audytoryjnych.

Ponieważ dotychczasowe rozwiązania sal audytoryjnych w szkołach są bardzo różnorodne i na ogół nie odpowiadają wszystkim wymaganiom pod względem

funkcjonalności i poziomu rozwiązań technicznych, należałoby centralnie opracować dokumentację techniczną wzorcowej sali tego rodzaju /lub kilku wariantów/ oraz produkować centralnie niektóre zespoły /bloki/ wyposażenia sali /np. układ sterujący środkami AV, urządzenie do zaciemniania okien, ekrany, szafki do materiałów oprogramowania środków AV itp./.

2/ Pracownie do szkolenia praktycznego

Bazą dydaktyczną do szkolenia praktycznego w zakresie niektórych działów przedmiotowych powinny być odpowiednio urządzone pracownie, wyposażone w potrzebne stanowiska, sprzęt i urządzenia. W zależności od przedmiotu i przeznaczenia rozróżniamy w zasadzie cztery typy pracowni, a mianowicie: pracownie do treningów zespołowych, do nauki obsługi sprzętu bojowego, sale laboratoryjne do prowadzenia badań i pomiarów oraz sale warsztatowe do nauki lokalizacji i usuwania uszkodzeń sprzętu.

Urządzenie pracowni specjalistycznych powinno być dostosowane do specyfiki szkolenia w danej szkole, jednak wyposażenie w urządzenia pomocnicze powinno opierać się na elementach typowych ze względu na łatwość wymiany, remontu itp. Wyposażając pracownię należy mieć na uwadze nie tylko zadania dydaktyczne szkół, lecz również potrzeby, jakie wynikną w przyszłości w związku z wykonaniem prac naukowych i naukowo-badawczych przez kadrę szkół.

3/ Postulaty uzupełniające

Urządzenie bazy gabinetowej według podanych powyżej założeń i zapewnienie właściwego jej wykorzystania jest związane ze spełnieniem szeregu innych czynności towarzyszących, do których należą:

a/ opracowanie i wdrożenie do produkcji nowych, wysokosprawnych i prostych w obsłudze takich zunifikowanych technicznych środków nauczania, jak:

- automatyczny rzutnik przeźroczy /typu "aspektomat"/ ze zdalnym sterowaniem przesuwu klatek /do przodu i w tył/ i regulacją ostrości;

- uniwersalny grafoskop o dużej jasności i ostrości /np. ulepszony Lech III/;

- projektor filmowy z mechanizmem "stop-klatki" i wstecznym biegiem taśmy;

- układ TV w obwodzie zamkniętym z magnetowidem, kamerą do nagrań i systemem monitorów;

b/ opracowanie jednolitych norm wyposażenia WSO w sprzęt AV, elektroakustyczny i urządzenia do projekcji świetlnej; usprawnienie zaopatrywania szkół w ten sprzęt /z jednego ośrodka dyspozycyjnego/ i części zamienne do niego oraz sukcesywne zaopatrywanie szkół w potrzebne zestawy;

c/ opracowanie typowych, prostych, niezawodnych i funkcjonalnych maszyn dydaktycznych do nauczania programowanego, a zwłaszcza kontrolerów i repetytorów, których produkcję należałoby uruchomić centralnie po przeprowadzeniu odpowiednich prób;

d/ zapewnienie podchorążym sprzętu, pomocy naukowych i technicznych środków nauczania w godzi -

nach pozalekcyjnych; baza dydaktyczna powinna być zatem tak zorganizowana, aby nie tylko służyła do zbiorowej nauki własnej, ale również była do dyspozycji podchorążych i słuchaczy według ich indywidualnego planu samokształcenia. Wymaga to odpowiedniego przystosowania internatów tak, aby były one nie tylko pomieszczeniami do spania, lecz również do nauki i spędzania czasu wolnego;

e/ zapewnienie wykorzystania elektronicznych maszyn cyfrowych do organizacji i realizacji procesu dydaktycznego; organizowane w szkołach ośrodki automatycznego przetwarzania informacji powinny mieć wszechstronne zastosowanie i służyć jako banki informacji oraz do obliczeń naukowych, przetwarzania danych, automatyzacji niektórych fragmentów procesu dydaktycznego, opracowywania programów, planów szkolenia itp.

4/ Gabinety specjalistyczne

Gabinety specjalistyczne są to sale szkoleniowe o charakterze pośrednim między salą audytoryjną a pracownią. Są one przeznaczone do szkolenia teoretycznego w zakresie tych przedmiotów, które obejmują dość szeroki wachlarz sprzętu i wymagają różnych pomocy poglądowych. Szkolenie praktyczne w zakresie tych przedmiotów będzie prowadzone w terenie /np. szkolenie saperskie, OPBMR, terenoznawstwo itp./ lub w pracowniach i w terenie /podstawy teoretyczne znajomości sprzętu itp./.

Gabinety specjalistyczne w zakresie niektórych przedmiotów mogą być tak urządzone, aby można było

je w zależności od potrzeb przekształcić w salę wykładową lub w pracownię do zajęć praktycznych. Powinny być one wyposażone w różnorodne pomoce poglądowe do danego przedmiotu /modele, przekroje, elementy, plansze, makiety itp./ i inne środki dydaktyczne potrzebne do ilustracji materiału dydaktycznego. I w tym przypadku byłoby wskazane centralne opracowanie projektów wyposażenia gabinetów do niektórych przedmiotów o jednakowej lub zbliżonej treści materiału nauczania we wszystkich szkołach.

Gabinety specjalistyczne powinny być tak rozwiązane, aby mogły stanowić dogodną bazę do pracy samokształceniowej podchorążych w zakresie danego przedmiotu.

3.3. Kierunki rozwoju bazy polowej

Analiza istniejącej bazy polowej wykazuje, że dalszej rozbudowy wymaga w większości szkół dział szkolenia specjalno-wojskowego, a także obiekty, które umożliwiałyby szkolenie w warunkach terenowych w sposób kompleksowy. Istniejące bowiem obiekty terenowe w wielu szkołach służą raczej do szkolenia wycinkowego, tj. w zakresie niektórych przedmiotów czy działów przedmiotowych.

Niezależnie od rozbudowy bazy terenowej zarysowuje się potrzeba modernizacji istniejących obiektów w kierunku dalszej mechanizacji i automatyzacji niektórych elementów oraz wprowadzenia urządzeń pozorujących, np. do pozoracji sytuacji utrud-

niających, które występują w toku działań bojowych oraz do pozoracji działań nieprzyjaciela. Poza tym celowo byłoby - tam, gdzie to jest możliwe i po - trzebne - wprowadzić urządzenia ułatwiające doko - nanie oceny umiejętności praktycznych podchorążych i jakości wykonania zadania.

3.4. Organizacja zaplecza technicznego bazy dydaktycznej

Przez pojęcie zaplecze techniczne bazy dydaktycznej będziemy rozumieli siły i środki służące rozbudowie i modernizacji oraz zapewnieniu właściwej eksploatacji i utrzymaniu w sprawności bazy dydaktycznej. Do zadań zaplecza technicznego należy:

- zaopatrywanie w materiały do produkcji, kon - serwacji i napraw elementów bazy dydaktycznej;
- wykonywanie nowych elementów bazy lub organizowanie wykonawstwa przez inne firmy na zlecenie szkoły;
- przeprowadzenie remontów sprzętu techniczne - go /bojowego/ i wszelkich innych urządzeń wchodzących w skład bazy dydaktycznej;
- konserwacja bieżąca środków technicznych bazy i współudział /razem z wykładowcami/ we właściwej ich eksploatacji /udostępnianie podchorążym, czu - wanie nad prawidłowym użytkowaniem, spełnianie funkcji instruktażowo-kontrolnych itp./;
- prowadzenie gospodarki materiałowej /magazy - nowanie, ewidencja, wydawanie, przyjmowanie, roz - liczanie itp./;

- wykonywanie na bieżąco takich materiałów dydaktycznych, jak: skrypty, rysunki, plansze, przeźrocza, filmy szkoleniowe, nagrania magnetofonowe itp.

W realizacji zadań technicznego zabezpieczenia bazy dydaktycznej istnieją pewne luki i braki organizacyjne, które utrudniają prawidłowy przebieg procesu nauczania. Szczególne braki odczuwa się w zakresie wykonawstwa i remontu technicznych pomocy szkoleniowych, eksploatacji i konserwacji bazy gabinetowej /w tym środków AV/ oraz w pełnym zapewnieniu usług poligraficznych na potrzeby cykli szkoleniowych.

Dla usprawnienia działalności w tym zakresie proponuje się wprowadzenie następujących zmian organizacyjnych:

1/ Wykonawstwo technicznych pomocy szkoleniowych w formie modeli, ankiet, przekrojów itp., jednakowych dla wszystkich WSO, należałoby zlecić specjalnie w tym celu powołanemu centralnemu ośrodkowi. Natomiast pomoce szkoleniowe specyficzne dla specjalności każdej szkoły powinny być wykonywane w szkołach przez specjalnie powołaną do tego celu komórkę przy warsztatach technicznych. Komórka ta stanowiłaby również oparcie dla wykonywanych przez podchorążych prac dyplomowych o charakterze praktycznym.

2/ W zakresie remontu pomocy szkoleniowych, istnieje potrzeba zorganizowania wyspecjalizowanej komórki remontowej, która by zajmowała się remontem i konserwacją pomocy szkoleniowych i techni -

cznych środków dydaktycznych /AV, optycznych, elektroakustycznych/ ponieważ wzrastająca ich ilość i stopień skomplikowania przekraczają coraz bardziej możliwości konserwacyjno-remontowe cykli. Proponuje się podporządkowanie tej komórki warsztatom technicznym szkoły.

3/ Jeśli chodzi o eksploatację bazy gabinetowej, to należy dążyć do reorganizacji i wzmocnienia służby pomocniczej w cyklach szkoleniowych. Sprawa ta wymaga gruntownej analizy i dostosowania struktury etatowej do potrzeb poszczególnych szkół i cykli, gdyż praktyka wykazuje, że obecna struktura służby pomocniczej w cyklach w składzie kierowników laboratoriów i laborantów nie odpowiada już potrzebom.

4/ Jeśli chodzi o usługi poligraficzne, to istniejące w szkołach wydziały wydawnicze nie są w stanie sprostać wzrastającym wymaganiom nowoczesnej technologii dydaktycznej. Dla zaspokojenia potrzeb szkół w tym zakresie proponuje się, aby część oprogramowania technicznych środków dydaktycznych /w zakresie przedmiotów wspólnych dla wszystkich WSO/ wykonywać centralnie w wydziale poligraficznym proponowanego centralnego ośrodka produkcji pomocy dydaktycznych według projektów opracowanych przez powołane zespoły międzyuczelniane. Ośrodek ten wykonywałby również prace na zamówienie poszczególnych szkół. Dla upowszechnienia wydawnictw ośrodka powinien on wydawać informator o wyprodukowanych materiałach dydaktycznych.

Większość wydawnictw będzie jednak wykonywana w wydziałach wydawniczych szkół, które powinny

przejąć na siebie prawie całkowite wykonawstwo wydawnictw i oprogramowanie technicznych środków dydaktycznych w zakresie specjalistycznym danej szkoły, odciążając dzięki temu cykle szkoleniowe.

Wydział wydawniczy należałoby uczynić silnym zapleczem technicznym, obejmującym pracownię kreślarską i graficzną, halę maszyn, drukarnię i powielarnię, urządzenie do wykonywania odbitej na folii, laboratorium fotograficzne i filmowe, studio nagrań, filmotekę, taśmotekę i ewentualnie inne. W ośrodku tym wykonywano by na podstawie zapotrzebowań i opracowań cykli odpowiednie materiały dydaktyczne, jak skrypty i inne teksty dydaktyczne, przeźrocza, filmy, nagrania magnetofonowe i magnetowidowe, plansze, schematy itp.

Strukturę organizacyjną i wyposażenie ośrodka w sprzęt należałoby ustalić na podstawie specjalnych analiz, biorąc pod uwagę rewolucję w technologii dydaktycznej, opierającej się na kompleksowym wykorzystaniu technicznych środków dydaktycznych oraz poszerzającej się i pogłębiającej się indywidualizacji procesu kształcenia.

5/ Odczuwa się również potrzebę usprawnień w zakresie zaopatrywania szkół wojskowych w podstawowe typowe techniczne środki dydaktyczne, jak np. środki AV itp. Obecnie środki te są przydzielane przez różne instytucje, jak np. okręgi wojskowe, GZP, a nawet instytucje centralne MON i szefostwa rodzajów wojsk i służb. Natomiast części zamienne do tych urządzeń i materiały pomocnicze, jak np. pisaki, tusze i taśmy do grafoskopów są z reguły

kupowane na wolnym rynku, co sprawia wiele kłopotów organom zaopatrzenia i cyklom szkoleniowym.

Z tych względów należałoby rozpatrzeć możliwość centralizacji zaopatrzenia w te środki. Celowe wydaje się, aby sprawy te znalazły się w gestii Inspektoratu Szkolenia MON ze względu na określoną podległość wszystkich szkół.

4. Warunki realizacji postulatów

Nakreślenie jedynie ogólnych wymagań i pozostawienie szkół samym sobie nie przyniesie szybkiego postępu i ujednolicenia bazy dydaktycznej. Obecny stan rozwoju techniki, poziom wymagań i zakres potrzeb stwarzają tego rodzaju komplikacje i trudności, których żadna ze szkół, nie jest w stanie pokonać.

Dlatego też modernizacja bazy dydaktycznej wyższych szkół oficerskich według jednolitej koncepcji wymaga centralnego kierownictwa, opracowania założeń i projektów, weryfikacji opracowań oraz organizacji i zabezpieczenia wykonawstwa. W związku z tym proponuje się, aby kierownictwo sprawował Inspektorat Szkolenia MON, a opracowanie założeń i projektów wykonały powołane przezeń międzyuczelniane zespoły utworzone z przedstawicieli WSO.

Płk dr inż. Czesław JĘDRYS
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Pancernych
im. Stefana Czarnieckiego

PODRĘCZNIK W WYŻSZEJ SZKOLE OFICERSKIEJ

Wśród wielu środków dydaktycznych występują - cych w procesie nauczania i uczenia się jedno z czołowych miejsc zajmują publikacje dydaktyczne, spełniające funkcję nośników wiedzy. Szczególne miejsce wśród nich zajmuje podręcznik. Jest on jedną z najdawniejszych pomocy dydaktycznych, tak niemal starą jak samo nauczanie.

Wojsko jest szczególną instytucją oświatową, w której każdy niemal żołnierz jest jednocześnie nauczycielem i uczniem. Dowódca drużyny szkoli podwładnych żołnierzy, a zarazem sam jest szkolony przez swego przełożonego - dowódcę plutonu, który z kolei bierze udział w szkoleniu prowadzonym przez dowódcę kompanii. Ten "łańcuch dydaktyczny" prze - biega przez wszystkie szczeble dowodzenia.

Tak zorganizowany system oświatowy zakłada określone wymagania również w dziedzinie podręcz - ników. Nie mogą one być tylko magazynami zawiera - jącymi zbiór danych, liczb, norm i faktów, ale po-

winny rozwijać umysł czytelnika umożliwiając i ułatwiając samodzielne studiowanie, ponieważ jest to umiejętność niezbędna dla żołnierza, zwłaszcza zawodowego.

Inną, szczególną cechą wojska jest ustawiczność kształcenia. Minister Obrony Narodowej, gen. armii Wojciech Jaruzelski w wystąpieniu podczas inaugu - racji Roku Nauki Polskiej powiedział między inny - mi[1/]"... sprawą wielkiej wagi jest ciągłość, ustawiczność nauczania. Idzie przy tym o to, by zasz - czepiać nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim głód wiedzy...". Jednym ze środków realizacji tego zadania jest bez wątpienia dobry podręcznik.

Kolejną,szczególną cechą wojska jest samokształcenie kadry zawodowej. Szkoły i kursy wojskowe nie są w stanie nauczyć słuchaczy wszystkiego, dają im natomiast podstawy do samodzielnego zdobywania wiedzy. Ciągły rozwój techniki wojskowej, wprowadza - nie nowych wzorów sprzętu bojowego, zmiany w zasadach i sposobach jego użycia w walce powodują od - mienne niż w innych dziedzinach życia starzenie i dezaktualizowanie się wiedzy.

Prof. Szczepański w referacie "Stan i perspektywy oświaty w PRL" określił rolę samokształcenia w wojsku mówiąc: "... W armii rola samokształcenia wzrasta bardzo szybko i będzie wzrastać coraz bardziej. Chodzi o to, że nie można oficerowi od razu przekazać całego zasobu wiedzy, która jest mu potrzebna do optymalnego wykonania jego funkcji,moż-

1/ Materiały z konferencji naukowej: "Książka w życiu żołnierzy LWP", Warszawa 1974.

na to osiągnąć w drodze systematycznego dokształcania i kształcenia się..." i dalej "efektywność nauczania w wojsku jest znacznie wyższa niż w instytucjach cywilnych. Wojsko musi osiągać pewien poziom standardu wyszkolenia wszystkich żołnierzy..."[1/].

W wojsku wzrasta znaczenie samodzielności zdobywania wiedzy. Oznacza to wzrost znaczenia publikacji dydaktycznych, opracowanych i wydanych tak, aby nie tylko umożliwiały samodzielne studiowanie, ale by ten proces ułatwiały, a nawet uprzyjemniały.

1. Funkcje podręcznika

Pełnowartościowy podręcznik spełnia w procesie dydaktycznym szereg funkcji, z których do najważniejszych zalicza się: funkcję informacyjną, transformacyjną, badawczą, samokształceniową[2/], a także autokontrolną, samooceniającą i autokratywną[3/].

Podręcznik spełnia funkcję informacyjną poprzez wiadomości stanowiące jego zasadniczą treść. Informacje zawarte w podręczniku mają postać tekstu słownego oraz fotografii, rysunków, tabel, schematów, wykresów, diagramów, zestawień. O wiedzy wykraczającej poza ramy podręcznika informuje on przez odesłanie czytelnika do innych źródeł.

1/ Materiały z konferencji naukowej: "Książka w życiu żołnierzy LWP", Warszawa 1974.

2/ W. Okoń, Elementy szkoły wyższej, Warszawa 1971.

3/ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1972.

Funkcja transformacyjna polega na ułatwianiu czytelnikowi zrozumienia wiedzy zawartej w podręczniku przez jej właściwe podanie i interpretację, a także ułatwienie posługiwania się tą wiedzą w określonych sytuacjach. Służą temu partie ćwiczeniowe tekstu podręcznika oraz ustępy sytuacyjne naświetlające wiadomości znajdujące się we fragmentach tekstu podręcznika od strony praktycznego ich wykorzystania.

Podręcznik spełnia funkcję badawczą ujmując wiedzę nie jako zbiór oderwanych wiadomości i informacji, ale jako całość logicznie powiązaną w system wzajemnych zależności przyczynowo-skutkowych. Sposób przedstawienia tej wiedzy powinien narzucać czytelnikowi konieczność odkrywania tych zależności i doszukiwania się problemów, co kształci trudną sztukę samodzielnego myślenia i działania oraz umożliwia zdobywanie wiedzy nie encyklopedycznej, ale operatywnej, przydatnej w praktycznym działaniu.

Podręcznik realizuje funkcję samokształceniową w wyniku nabywania przez słuchaczy nawyków samodzielnego i systematycznego uzupełniania i pogłębiania wiedzy. Funkcję tę podręcznik spełnia poprzez metodyczny układ tekstu sprzyjający samodzielnemu studiowaniu i zachęcający do tej formy kształcenia. Czytelnik studiujący podręcznik powinien mieć możliwość samodzielnego sprawdzenia, zrozumienia i opanowania wiedzy.

Funkcja autokontrolna podręcznika polega na zamieszczeniu w nim - oprócz partii informacyjnych -

także bloków kontrolno-sprawdzających złożonych z pytań sprawdzających, zadań, tekstów słowno-rysunkowych i innych, których różnorodność, poziom, atrakcyjność, trafność doboru zależą od wiedzy, inwencji i staranności autora.

Funkcja samooceniająca stanowi rozwinięcie i uzupełnienie funkcji autokontrolnej, umożliwiając czytelnikowi nie tylko stwierdzenie stanu opanowania wiedzy zawartej w podręczniku, ale także oceny tego stanu.

Funkcja autokratywna umożliwia likwidację ewentualnych luk w nabytej wiedzy poprzez zamieszczanie tekstów uzupełniających, wyjaśniających lub dodatkowych ćwiczeń. Z braku miejsca w podręczniku autor może odsyłać czytelnika do lektury uzupełniającej lub materiałów źródłowych.

Wszystkie podręczniki powinny spełniać funkcję informacyjną, transformacyjną, badawczą i samokształceniową, natomiast trzy ostatnie funkcje są charakterystyczne dla podręczników programowanych.

Podręcznik jest jednym z głównych źródeł wiedzy; uzupełniając nauczyciela stanowi jego narzędzie pracy dydaktyczno-wychowawczej, ukierunkowuje i organizuje tę pracę oddziałując na rozwój umysłowy, moralny i estetyczny ucznia. Stanowi niezastąpioną, przynajmniej dotychczas, pomoc w domowej nauce uczenia, jest ważnym środkiem zdobywania przez ucznia samodzielności myślenia oraz środkiem kształcenia umiejętności uczenia się[4/].

4/ E. Czernichowski, Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego. "Nowa Szkoła".

2. Typy podręczników

Obecnie w szkolnictwie zarówno cywilnym, jak i wojskowym istnieją następujące zasadnicze typy podręczników:

Podręcznik akademicki. Obejmuje on pełny zakres wiedzy z określonej dziedziny nauki, jej genezę, rozwój i podstawy, a także powiązania z innymi dyscyplinami nauki. Podręcznik tego typu jest bardzo luźno związany z programem nauczania i przez to zbliżony do książki naukowej. Podręcznik akademicki odznacza się wysokim stopniem trudności i wymaga od studiującego odpowiedniego poziomu wiedzy.

Podręcznik dydaktyczny. Podręcznik dydaktyczny zwany też szkolnym, charakteryzuje znacznie mniejszy zakres wiedzy w nim zawartej, większe jej uporządkowanie, usystematyzowanie i podziałem na małe partie, łatwiejszy język i większą poglądowość. Treść podręcznika dydaktycznego jest ściśle związana z programem nauczania, często jego treść jest opracowana zgodnie z programem i wtedy tytuły poszczególnych partii materiału zamieszczonego w nim są identyczne z nazwami tematów zawartych w programie nauczania.

Skrypt. Jest to publikacja dydaktyczna stanowiąca w pewnym stopniu substytuty podręcznika. Skrypty powstały z zapisów wykładowców akademickich i są jednym z etapów tworzenia się podręcznika. Zaletą skryptów jest to, że mogą być wydawane w krótkim czasie, dzięki czemu szybko wypełniają lukę wytworzoną wskutek powstawania nowej dziedziny wie-

dzy lub nowego profilu kształcenia. Ze względu na tymczasowość skryptów są one wydawane z mniejszą starannością niż podręczniki.

Przewodnik metodyczny. Stanowi on pomoc dydaktyczną dla uczniów, ułatwiając organizację uczenia się, interpretację wiedzy zawartej w podręczniku akademickim, przygotowanie się do ćwiczeń.

Instrukcja. Jest to zbiór encyklopedycznych wiadomości dotyczących wąskiego wycinka danej dziedziny wiedzy wojskowej. Treścią instrukcji są dane liczbowe, opisy budowy sprzętu, sposoby jego działania, normatywy, przepisy użytkowania. Z tego względu instrukcje spełniają jedynie funkcje informacyjne i nie powinny stanowić podstawowych i jedynych pisemnych źródeł wiedzy dla uczniów. W prawidłowo realizowanym procesie dydaktycznym instrukcja może być materiałem pomocniczym lub uzupełniającym.

Podręczniki różnych typów odgrywają ważną rolę w szkolnictwie wojskowym stanowiącym rozbudowany system oświatowy zarówno w układzie poziomym - poprzez różnorodność specjalności, dziedzin nauki i przedmiotów, jak i pionowym - uwzględniającym szkolnictwo podstawowe /nauczanie żołnierzy jednostek liniowych i elewów szkół podoficerskich/, średnie /szkoły podchorążych/ oraz wyższe stopnia zawodowego /realizowane w szkołach oficerskich/ i wreszcie stopnia akademickiego /akademie wojskowe/. Są one obecnie i długo jeszcze będą poważnym, dominującym i nie zastąpionym narzędziem dydaktycznym.

3. Rodzaje podręczników

Podręczniki wszystkich typów spotykane w szkolnictwie wojskowym można podzielić na dwie grupy: ogólne i specjalistyczno-wojskowe. Do pierwszej grupy zalicza się podręczniki do przedmiotów "cywilnych", np. humanistycznych, technicznych, ogólnokształcących. Podręczniki te zostały opracowane z przeznaczeniem dla szkolnictwa cywilnego, a uczeń wojskowy wykorzystuje je w celu przyswojenia sobie wiedzy ogólnej. W skład drugiej grupy wchodzą podręczniki opracowane wyłącznie dla uczniów wojskowych. Zawarta jest w nich wiedza o charakterze wojskowym, którą na ogół nie interesują się uczniowie spoza środowiska wojskowego i która niekiedy staje nowi nawet przedmiot tajemnicy wojskowej.

Od kilku lat czynione są próby dostosowywania podręczników obejmujących wiedzę o charakterze ogólnym dla potrzeb wojskowych. Przykładem tego może być podręcznik języka niemieckiego dla szkół oficerskich mgr Ireny Wierzbickiej, w którym treść i słownictwo dostosowano do potrzeb wojska, a układ metodyczny został ściśle dopasowany do obowiązującego programu nauczania języka niemieckiego w wyższych szkołach oficerskich. Ostatnio ukazał się wydany przez Wojskową Akademię Techniczną podręcznik: "Matematyka dla wyższych szkół oficerskich", którego autorem jest doc. dr Roman Duda prowadzący wykłady z matematyki w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych. Konstrukcja tego podręcznika odpowiada programowi matematyki w szkołach

oficerskich, a treść przykładów i zadań tekstowych nawiązuje do tematyki wojskowej.

Dalszy przykład stanowią "Wypisy z teorii organizacji i zarządzania" Jerzego Kurnala, których układ i treść są przystosowane do programu nauczania przedmiotu "Teoria organizacji i zarządzanie" w wyższych szkołach wojskowych.

Charakterystycznym i negatywnym zjawiskiem panującym w wojskowym systemie oświaty w odniesieniu do podręczników jest użytkowanie tych samych podręczników przez grupy słuchaczy należące do różnych, a częstokroć bardzo różnych programów nauczania. Jeśli na przykład w jednym ośrodku szkolenia kształci się podchorążych, kadetów, słuchaczy wyższych szkół oficerskich i elewów, to wszyscy oni mają do dyspozycji jedną bibliotekę, a w niej jedną pozycję podręcznika z danej dziedziny wiedzy. Przykładów jest wiele. Wystarczy wymienić na przykład "Terenoznawstwo" - podręcznik obejmujący całość wiedzy z dziedziny topografii wojskowej. Z tego podręcznika korzystają wszyscy szkoleni, niezależnie od poziomu kursu, gdyż innego podręcznika nie ma. Inny przykład stanowi "Teoria strzału". Regulaminy wojskowe oraz instrukcje uzbrojenia także są jedynymi "podręcznikami" dla wszystkich uczniów, a często także dla wykładowców.

Wiemy ponadto, że niekiedy ten sam nauczyciel prowadzi wykłady w wyższej szkole oficerskiej oraz w szkole chorążych lub na kursie podoficerskim, to uzasadniona wydaje się obawa, że słuchaczy różnych

profilów i poziomów uczy się tego samego i tak samo.

Pewne nadzieje budzi działalność wydawnicza uczelni wojskowych. W poszczególnych cyklach przedmiotowych nie tylko obowiązkiem służbowym wykładowcy, ale także kwestią jego ambicji jest opracowanie różnego rodzaju publikacji dydaktycznych nazywanych przez skromniejszych autorów skryptami, a przez bardziej pewnych siebie - podręcznikami. Poziom zarówno metodyczny, merytoryczny, jak i edytorski tych opracowań jest bardzo różny, przy czym przeważają pozycje słabe, co można by usprawiedliwić faktem, że autorzy stawiają na tym polu pierwsze kroki. Zachęceni powodzeniem i nagleni potrzebą z pewnością sięgną powtórnie po pióro. Natomiast pilnym zadaniem instytucji kierujących szkolnictwem wojskowym jest zapewnienie kadrze dydaktycznej warunków doskonalenia umiejętności opracowywania podręczników. Należy między innymi podjąć wysiłki, aby przynajmniej większość nauczycieli akademickich opanowała wiedzę z zakresu metodologii opracowania podręcznika.

Teoria podręcznika będąca jedną z dziedzin dydaktyki wyróżnia trzy zasadnicze modele dydaktyczne podręczników stosowanych w szkolnictwie[5/]:

1/ podręczniki programowane uwzględniające sprzężenie zwrotne zachodzące między uczniem a podręcznikiem w procesie uczenia się;

5/ Cz. Kupisiewicz, Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie przy budowie podręczników.

2/ podręczniki konwencjonalne oparte na założeniach dydaktyki tradycyjnej;

3/ podręczniki kombinowane, w których teksty konwencjonalne występują na przemian z tekstami ujętymi problemowo, programowanymi lub pomocnymi przy audiowizualnym odbieraniu przez uczniów wiedzy za pomocą technicznych środków nauczania.

Wszystkie podręczniki niezależnie od tego, według jakiego modelu zostały opracowane muszą odpowiadać następującym wymaganiom:

- powinny zawierać określony zakres wiedzy aktualnej, rzetelnej, a zarazem nie przeładowanej drugorzędnymi, nieistotnymi szczegółami;

- układ treści powinien ułatwiać przyswajanie wiedzy zawartej w podręcznikach poprzez jej usystematyzowanie, logiczne uporządkowanie, umiejętne, przystępne przedstawienie pobudzające do myślenia;

- graficzno-edytorska szata podręcznika powinna podnosić jego funkcjonalność i wartości wychowawczo-estetyczne, co wpływa dodatnio na atrakcyjność podręcznika i wzbudza zainteresowanie się nim, ułatwiając, a nawet uprzyjemniając korzystanie z niego.

W podręcznikach wojskowych najczęściej występują następujące niedociągnięcia:

- zbytnio rozbudowana strona informacyjna wskutek nagromadzenia mało istotnych szczegółów lub występujących w innych publikacjach dydaktycznych;

- uniwersalizm podręczników, a zwłaszcza regulaminów i instrukcji, wynikający z błędnego zało-

żenia autorów, że ich dzieło powinno służyć uczniom różnych poziomów kształcenia /nauczania/;

- jednostronny i monotonny sposób przedstawienia wiedzy w postaci suchych zdań, faktów, nakazów bez ich interpretacji, bez odwoływania się do intelektu i wyobraźni czytelnika; podręcznik jest wówczas nudny i zniechęca ucznia do studiowania jego treści;

- materiał rzeczowy na ogół nie jest metodycznie podzielony na partie elementarne ułatwiające przyswajanie wiedzy, lecz potraktowany całościowo, utrudniając orientację w strukturze wiedzy;

- niemal całkowity brak materiału kontrolnego sprawia, że uczeń nie jest w stanie upewnić się, czy zrozumiał /a nie tylko opanował pamięciowo/ wiedzę zawartą w podręczniku;

- niedocenianie strony graficzno - technicznej podręcznika przez wydawcę. Drobny druk, duże zagęszczenie tekstu, niewyraźnie i niestarannie wykonane rysunki, szkice, wykresy sprawiają dużą trudność czytelnikom w korzystaniu z podręcznika;

- częste zjawisko całkowitej niezgodności układu podręcznika z układem programu nauczania.

Wymienione niedociągnięcia podręczników wojskowych nie wyczerpują tematu, są jedynie ilustracją panującej w tej dziedzinie sytuacji. Pochodzą one prawdopodobnie stąd, że autorzy podręczników nie posługiwali się naukowymi metodami opracowania podręcznika.

4/ Metody opracowywania podręczników

Wśród wielu metod opracowywania podręcznika na szczególną uwagę zasługują: metoda Skinnera-Hollanda oraz metoda Crowdera.

Metoda Skinnera - Hollanda.

Zakłada ona 7 etapów pracy nad podręcznikiem, które obejmują:

1/ określenie celów podręcznika, zakresu wiedzy i jej stanu finalnego oraz ustalenie problematyki, którą uczeń powinien opanować;

2/ rozłożenie poszczególnych działów tematycznych ustalonych w pierwszym etapie tworzenia podręcznika na tematy, podtematy i zagadnienia szkoleniowe stanowiące najmniejszą porcję wiedzy;

3/ sporządzenie wykazu podstawowych pojęć i dobranie dla każdego z nich odpowiednich zbiorów pojęć przeciwstawnych i bliskoznacznych;

4/ opracowanie sprawdzianów dla kontroli zakładanych wyników stanu wiedzy ucznia;

5/ przygotowanie wstępnej wersji podręcznika, na którą składają się pojęcia podstawowe, pomocnicze przykłady ilustrujące te pojęcia, oraz fragmenty sprawdzające;

6/ weryfikowanie dydaktyczne projektu podręcznika w grupie uczniów metodami empirycznymi. Umożliwia ono autorom zorientowanie się, czy zawarte w podręczniku treści są przystępne, atrakcyjne i rzeczowe;

7/ korekta merytoryczna i opracowanie ostatecznej wersji podręcznika.

Metoda Crowdera.

Zaleca ona podzielenie materiału rzeczowego na najmniejsze, niepodzielne według kryterium logicznego porcje, tzw. "kroki". Po ułożeniu wykazu pojęć podstawowych, które zamierza się wprowadzić do podręcznika, należy sporządzić analogiczny wykaz błędów popełnianych przez uczniów. Korzystając z obydwu wykazów należy opracować przykłady mające uczniom wyjaśniać i uprzystępniać treść zawartą w podręczniku orsz zapobiegać ewentualnym błędom.

Crowder zaleca zamieszczanie w podręczniku pytań "wyprzedzających" treść niektórych fragmentów i uzasadnia to następująco:

1/ uczeń, który na pytanie potrafi dać właściwą odpowiedź, nie musi studiować fragmentu następującego po pytaniu. W ten sposób oszczędza czas i energię, którą może spożytkować na opanowanie następnych partii nieznanej mu treści podręcznika;

2/ uczeń, który na pytanie nie umie odpowiedzieć poprawnie, dowiaduje się, czego nie zna. Ten fakt zachęca go do studiowania określonego fragmentu podręcznika, wskazując mu zarazem konkretny "krok" wiedzy.

W ten sposób podręczniki opracowane według Crowdera oprócz funkcji informacyjnej spełniają także funkcję autokontrolną i samooceniającą.

Crowder zalecając stosowanie pytań wyprzedzających proponuje także zamieszczenie bezpośrednio po pytaniu szeregu odpowiedzi z jedną prawidłową, aby słuchacz nauczył się rozpoznawania "wiedzy praw-

dziwej"; ta propozycja spotkała się jednak z krytyką. Oprócz tych klasycznych metod opracowywania podręczników istnieje wiele innych, wypracowywanych zarówno przez ośrodki metodyczne, środowiska dydaktyczne, jak i przez pojedynczych autorów specjalizujących się w pisaniu podręczników.

5. Koncepcja opracowania podręcznika

Głównym zagadnieniem metodycznym, które musi być rozstrzygnięte we wstępnym etapie przygotowania podręcznika, jest jego koncepcja. Obejmuje ona przeznaczenie, temat, zakres, układ treści, objętość i stronę edytorsko-techniczną podręcznika.

Autor przystępując do opracowywania podręcznika musi zdawać sobie sprawę z tego, dla kogo podręcznik jest przeznaczony, jaką wiedzą wyjściową będzie dysponował przyszły czytelnik jego książki, jakie będzie posiadał przygotowanie ogólne i specjalistyczne, a nawet jakie jest jego doświadczenie życiowe. Nieuwzględnianie tego może doprowadzić do sytuacji podobnej do tej, jaka istnieje okresie likwidacji analfabetyzmu dorosłych za pomocą elementarzy, których treść była odpowiednia dla dzieci z pierwszej klasy szkoły podstawowej, ale bardzo nużyła osoby dorosłe.

Obecnie w system szkolnictwa wojskowego włączono Szkoły Oficerów Rezerwy, których słuchaczami są absolwenci wyższych uczelni cywilnych, magistrowie i inżynierowie kształceni nierzadko przez profesorów - wybitnych specjalistów i pedagogów. Kadra

dydaktyczna została postawiona przed trudnym zadaniem, wiadomo bowiem, że najsurowszym egzaminatorem nauczyciela jest jego uczeń. Wojskowe publikacje dydaktyczne, które oddano do rąk słuchaczy SOR, również są przedmiotem dyskusji i ocen. Krytyce poddawana jest terminologia techniczna, poziom rysunków i reprodukcji fotograficznych, poglądowość plansz i wykresów, przejrzystość układu, poprawność języka, instruktywność sformułowań.

Ważne jest sprecyzowanie tematu podręcznika, który powinien informować o dziedzinie i zakresie wiedzy w niej zamieszczonej. Temat zawarty w tytule publikacji dydaktycznej należy adresować do określonego kręgu odbiorców, sugerując czytelnikowi przeznaczenie podręcznika. Tytuł podręcznika powinien jak najściślej odpowiadać jego treści.

Zakres wiedzy zawartej w podręczniku nie zawsze decyduje o jego "naukowości". Powinien on być ściśle uzależniony od rodzaju i przeznaczenia książki. Podręczniki akademickie charakteryzuje większy zakres wiedzy i jej ogólniejsze ujęcie. Podręczniki dydaktyczne powinny obejmować węższy zakres wiadomości. Zbytnie przeładowanie zbędnymi informacjami bardziej im szkodzi, niż podnie - sie rangę przedmiotu, którego dotyczą.

Bardzo istotny jest układ treści podręcznika, stanowiący pochodną jego założeń programowo-dydaktycznych, które powinny zawierać:

- wykaz treści, które ma objąć podręcznik;
- stopień zgodności podręcznika z programem nauczania;

- stopień dostosowania podręcznika do poziomu intelektualnego adresatów wyrażający się metodami przekazu informacji;

- strukturę podręcznika;

- środki i sposoby przekazywania wiedzy przez autora.

Założenia programowo-dydaktyczne mają służyć do jasnego przedstawienia treści zawartych w podręczniku oraz do wyboru i ustalenia środków przybliżających te treści do słuchacza.

Strona edytorsko-techniczna podręcznika ma duże znaczenie. Estetycznie opracowany podręcznik przyciąga oko i rękę słuchacza, przez atrakcyjne przedstawienie treści ułatwia jej recepcję, zrozumienie i zapamiętanie. O wyglądzie zewnętrznym książki decyduje głównie jej forma graficzna, ilustracje, konstrukcja, format, papier, okładka, liternictwo. Za pomocą formy graficznej podręcznik powinien rozwijać u czytelnika poczucie estetyki, łączyć piękno z funkcjonalnością, zwiększać ekspresję oddziaływania na ucznia. Opracowanie formy graficznej spełniającej te postulaty nie jest łatwe, a przede wszystkim jest kosztowne, gdyż wymaga zaangażowania wysokiej klasy specjalistów - grafików oraz wykorzystania nowoczesnej techniki drukarskiej.

Zdaniem A. Banacha, autora wielu doskonale graficznie opracowanych podręczników, "Książkę robi autor i drukarnia" a "... wybór ilustracji zabiera nieraz tyle czasu ile napisanie książki ..."[6]. Wy-

6/ Z wywiadu K. Nastulanki z A. Banachem. "Polityka" nr 46/1968.

daje się, że podręczniki powinny być opracowywane przez zespoły złożone z autora, grafika, artysty - plastyka oraz technika - poligrafa.

Ilustracje powinny przemawiać do czytelnika stroną graficzną, kompozycją, barwą i wywoływać zamierzone przez autora skojarzenia wizualne. Naczelną zasadą przy wprowadzaniu ilustracji powinna być jej zgodność z tekstem, pozytywne działanie na wyobraźnie czytelnika oraz uzupełnianie, a nawet zastępowanie tekstu. Przykładem rozumnie zastosowanej ilustracji są rysunki żołnierzy w różnych postawach zamieszczone w regulaminie Sił Zbrojnych PRL. Rysunki te w sposób wizualny zastępują długie i monotonne z natury rzeczy opisy ułożenia poszczególnych części ciała żołnierzy oraz broni.

W naszym szkolnictwie cywilnym opracowuje się oryginalne, nowatorskie koncepcje podręczników. Świadczy o tym wypowiedź ministra oświaty i wychowania Jerzego Kuberskiego[7]: "Nasza koncepcja podręczników zakłada istnienie dla każdej klasy i każdego przedmiotu pewnego zestawu faktów podstawowych, które wszyscy muszą opanować. Taki zestaw powinien zawierać podręcznik A. Ale obok niego powinniśmy dysponować podręcznikiem B w wersji: trudniejszej i łatwiejszej, stanowiące obudowę faktów zawartych w podręczniku A. W tej sytuacji nauczyciel będzie miał prawo wyboru podręcznika dla całej klasy, a także doboru odpowiedniej wersji dla każdego ucznia".

7/ "Polityka", nr 15/1974.

Z wypowiedzi czechosłowackich pedagogów wynika, że również i oni pracują nad optymalizacją podręcznika szkolnego. Tak np. J.D. Salistra[8/] postuluje, aby uczniom, a zwłaszcza studentom, zapewnić pełnowartościowe konspekty przedmiotowe pomocy naukowych, w których skład powinny wchodzić: podręcznik, wypisy tekstowe, komentarze dla filmu i środków technicznych, informator metodyczny oraz zbiorek książek zawierających materiały źródłowe i uzupełniające.

Poprzestając na przytoczonych wypowiedziach świadczących o konieczności poważnego zajęcia się problematyką przygotowania podręczników akademickich i szkolnych dla wszystkich poziomów i profilów kształcenia należy zwrócić uwagę na fakt, że zagadnieniem jakości podręczników zajmują się obecnie nie tylko naukowe instytuty pedagogiczne niemal wszystkich państw świata, ale również UNESCO jako ogólnoświatowa agenda ONZ zajmująca się sprawami oświaty. UNESCO włączyła opracowanie modelu nowoczesnego podręcznika szkolnego do planu prac naukowo-badawczych.

6. Wykorzystanie i przydatność dydaktyczna podręcznika w wyższych szkołach oficerskich

W szkolnictwie wojskowym jeszcze bardziej niż w cywilnym zachodzi potrzeba posiadania dobrze opracowanych, nowoczesnych podręczników.

8/ Wiestnik Wysszej Szkoły nr 11/1965.

Sondaże prowadzone metodą rozmów z podchorążymi, kadetami i elewami oraz słuchaczami kursów oficerskich, a także poprzez ankiety, studiowanie kart czytelniczych i obserwacje grup szkolnych w czasie zajęć oraz nauki własnej wykazują, że żołnierze niezależnie od poziomu i profilu kształcenia chętnie i często sięgają po podręcznik.

Można łatwo dostrzec zależność między poziomem studiów a ilością publikacji dydaktycznych wykorzystywanych przez słuchaczy szkół wojskowych. Najwięcej pozycji bibliotecznych przypada na słuchaczy wyższych kursów oficerskich, następnie na podchorążych szkół oficerów rezerwy i czwartych roczników wyższych szkół oficerskich. Najmniej korzystają z podręczników elewi szkół i kursów podoficerskich.

Analiza kart czytelniczych znajdujących się w bibliotece Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych wykazała, że podchorążowie profilu politycznego wypożyczają przeszło dwukrotnie więcej publikacji dydaktycznych niż podchorążowie profilu pancernego.

Istnieje też zależność między rodzajem przedmiotu a liczbą podręczników wykorzystywanych przez uczniów. Na pierwszym miejscu w tym układzie znajdują się przedmioty społeczno-polityczne, jak ekonomia polityczna, historia wojskowości, historia Polski, książki dotyczące filozofii marksistowskiej. Drugie miejsce zajmują podręczniki do przedmiotów ogólnokształcących - matematyki, fizyki, przedmiotów technicznych. Dopiero na trzecim miejscu są pod -

ręczniki z przedmiotów fachowo-wojskowych, głównie z taktyki.

Interesujące są wypowiedzi podchorążych dotyczące źródeł informacji o literaturze naukowej. Dowiadują się oni o pozycjach bibliotecznych dotyczących poszczególnych przedmiotów prawie wyłącznie od wykładowców tych przedmiotów, którzy podają im na zajęciach tytuły podręczników i innych publikacji dydaktycznych jako obowiązujące do przestudiowania. Następnym źródłem informacji na ten temat są katalogi biblioteczne. Brak jest natomiast operatywnej informacji wizualnej w pododdziale, która by donosiła na bieżąco o nowościach wydawniczych. Znacznie lepiej pod tym względem przedstawia się sprawa z informowaniem kadry dydaktycznej. W WSOWP od kilku lat biblioteka naukowa wydaje kwartalny "Biuletyn Nabytków". Dotychczas ukazało się 18 biuletynów, z których każdy obejmuje krótkie recenzje i najważniejsze dane bibliograficzne kilkuset pozycji wydawniczych. Biuletyny te docierają do wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych WSOWP oraz do pododdziałów szkolnych. Stanowią one dużą pomoc dla kadry i słuchaczy w zakresie informacji o nowych wydawnictwach.

Biblioteki naukowe wyższych uczelni wojskowych są zaopatrywane w zasadzie z dwóch źródeł. Centralne zaopatrzenie wojskowe zasila biblioteki w wydawnictwa wojskowe: głównie instrukcje, regulaminy, podręczniki z przedmiotów wojskowych często o treści poufnej lub tajnej. Obserwuje się napływ

dwóch rodzajów pozycji bibliotecznych: książki nowe, opracowywane w związku z wprowadzeniem do szkolnictwa wojskowego nowych przedmiotów nauczania czy zaopatrywaniem wojska w nowy sprzęt bojowy, oraz książki stanowiące nowe wydania poprawionych i unowocześnionych starych instrukcji i podręczników.

Niemal wszystkie książki pochodzące z centralnego zaopatrzenia odznaczają się szeregiem wad wpływających ujemnie na ich przydatność dydaktyczną. Są drukowane drobną czcionką o dużym stopniu zagęszczenia stronic, co powoduje ich nieczytelność i zniechęca czytelnika do korzystania z nich. Rysunki są wykonane techniką graficzną, jednobarwne, zagęszczone, mało czytelne. Niski gatunek papieru uniemożliwia zamieszczanie reprodukcji fotograficznych. Książki te są przeładowane materiałem informacyjnym ujętym sucho, instrukcyjnie. Brak jest przykładów, zadań i pytań kontrolno-sprawdzających.

Drugim źródłem zaopatrywania bibliotek naukowych uczelni wojskowych w podręczniki jest zakup książek w uspołecznionych placówkach księgarskich, dokonywany przez personel bibliotek. Biblioteki prowadzą "książki zamówień", do których pracownicy naukowo-dydaktyczni wpisują potrzebne im pozycje, zaznaczając przy tym liczby egzemplarzy do zakupu. Ta droga zaopatrywania prowadzi do szybkiego znalezienia się potrzebnej pozycji wydawniczej w rękach czytelnika - dydaktyka czy słuchacza. Książki pochodzące z wydawnictw cywilnych górują zdecydowanie nad wojskowymi, przede wszystkim wyglądem

zewnętrznym. Są starannie wydane, na lepszym papierze, a właściwie dobrany i zróżnicowany krój czcionek i dobra jakość rysunku oraz reprodukcji fotograficznych, nierzadko barwnych, podnosi jakość książki i stanowi o jej atrakcyjności.

7. Propozycja poprawienia poziomu podręcznika w wyższej szkole oficerskiej

Obecnie, gdy wyższe uczelnie wojskowe po wielu latach działalności okrzepły, wzmocniły się, wykształciły swoją kadrę dydaktyczną i wypracowały programy kształcenia oraz podniosły metody nauczania na poziom godny szkół wyższych, nadszedł czas, by zająć się problemem opracowywania podręczników.

Przede wszystkim powinno się na ten temat jak najwięcej dyskutować w środowiskach kadry dydaktycznej poszczególnych uczelni wojskowych, aby wszystkim zajmującym się organizacją i realizacją procesu nauczania uświadomić potrzebę tworzenia nowych, lepszych podręczników. Personel nauczający w szkołach oficerskich oraz ich przełożonych należy przekonać o roli, jaką odgrywa podręcznik w procesie nauczania wojskowego.

Konieczne wydaje się rozpowszechnienie wśród kadry naukowo-dydaktycznej wyższych uczelni wojskowych wiedzy z dziedziny teorii podręcznika, głównie dotyczącej metodologii jego opracowywania.

Należy podjąć i prowadzić prace badawcze zmierzające do wypracowania modelu nowoczesnego podręcznika z przedmiotów wojskowych. Badania te po-

winny być prowadzone w kilku wojskowych uczelniach wiodących, a dla nadania im odpowiedniej rangi powinny one stanowić część prac naukowo - badawczych tych uczelni.

Dobry podręcznik może opracować jedynie dydaktyk, który doskonale opanował daną dziedzinę wiedzy, program jej nauczania oraz metodykę przekazywania tej wiedzy. Dlatego, aby zapewnić szkolnictwu wojskowemu dobre podręczniki, należy zainteresować kadrę naukowo-dydaktyczną wyższych szkół oficerskich opracowywaniem nowoczesnych publikacji dydaktycznych, stosując odpowiednie bodźce materialne odpowiednio wysokie do wkładu pracy autora. Ponadto autorom podręczników należy zapewnić satysfakcję zawodową i ambicjonalną.

Wielu oficerów - dydaktyków z wieloletnim stażem wykładowczym przechodzi lub w najbliższych latach będzie przechodzić w stan spoczynku zabierając ze sobą olbrzymie doświadczenie pedagogiczne i wiedzę dydaktyczną. Nie wolno dopuścić, aby ta wiedza została zaprzepaszczona. Ci oficerowie rezerwy, którzy dysponują dużą ilością czasu, mogą skoncentrować się na opracowaniu podręcznika.

Wraz z unowocześnieniem treści podręczników powinny być podejmowane wysiłki zmierzające do podnoszenia poziomu edytorskiego, a także do skracania czasu opracowywania i wydawania podręcznika. Wykonanie tych zadań należy powierzyć odpowiedniemu zapleczu naukowo-wydawniczemu. Konieczne jest więc utworzenie instytucji stale zajmującej się proble-

matyką podręczników, tj. ich tworzeniem, wydawa - niem i zaopatrywaniem w nie szkolnictwa wojskowego. Instytucja ta powinna zajmować się oceną merytoryczną, metodyczną i techniczną istniejących podręczników oraz inicjować badania nad teorią i przydat - nością wojskowych publikacji dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. C. Dejnarowicz, T. Karwat, Modele programowania w dydaktyce. PWSZ, Warszawa 1972.
2. J.A. Komeński, Wielka dydaktyka. Ossolineum, Wrocław 1956.
3. K. Lech, System nauczania. PWN, Warszawa 1964.
4. J. Łubienicka, Towarzystwo do ksiąg elementar - nych. "Nowa Księgarnia", Warszawa.
5. B. Mielewicz, Podręcznik doskonały pilnie po - szukiwany. "Nowa Szkoła" nr 7/8, 1970.
6. W. Okoń, Funkcja i treść podręcznika szkolnego. "Nowa Szkoła" nr 4, 1966.
7. F. Polaszek, Podręcznik w szkole zawodowej. PWSZ. Warszawa 1973.
8. R. Radowiłowicz, Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych. PWSZ, Warszawa 1968.
9. K. Sośnicki, Ogólne założenia podręczników szkol- nych. PWSZ, Warszawa 1962.
10. A. Szczepański, Na froncie podręcznikowym. "Szkoła Zawodowa" nr 6, 1970.
11. A. Szczepkowski, Problemy podręcznikowe sprawa niełatwa. "Szkoła Zawodowa" nr 11, 1970.
12. R. Tyczyński, Jakie podręczniki pragnęliby mieć nauczyciele szkół zawodowych. "Szkoła Zawodowa nr 1, 1967.
13. B. Zacharisson, "Studia nad czytelnością druku", Warszawa 1970.

Druk. ASG-OXV-7639 zam. nr 1729 z dn.

937

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid. 12785
II
Akademii Obrony Narodowej