Grey Scale #13
R G B WH GR BL C M Y K
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
Part Code ST1316
DANES-PICTA.COM

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej
59696
09-059696-000-0

WPŁYW CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH ABSOLWENTA NA STRUKTURĘ TREŚCI I SPOSOBY KSZTAŁCENIA W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid.
Akademii Obrony Narodowej
BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr
Dziedzin Zbiorów Zamiejscowych - Akademii
59696
Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
05-001486-001-0

WARSZAWA 1990

Colour Chart #13
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches Centimetres
DANES-PICTA.COM

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej
59696
09-059696-000-0

WPŁYW CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH ABSOLWENTA NA STRUKTURĘ TREŚCI I SPOSOBY KSZTAŁCENIA W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA – ARCHIWUM
Nr ewid. 59696
BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr SXI/171
Działu Zbiorów Zwartych – Akademii O.N.
Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
SXI/171
05-001486-001-0

WARSZAWA 1990

A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 59696
II
Akademii Obrony Narodowej

WPŁYW CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH ABSOLWENTA NA STRUKTURĘ TREŚCI I SPOSOBY KSZTAŁCENIA W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

Jan FALKOWSKI
Marek KUCHARSKI
Bogdan SZULC

1

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid. 5/1171
II
Działu Zbiorów Jawnych - Akademii O

W A R S Z A W A 1 9 9 0 R.

Opracowanie wykonał zespół pracowników Instytutu Dydaktyki Wojskowej w składzie: płk doc.dr hab. Bogdan Szulc /kierownik zespołu/, płk dr Jan Falkowski /sekretarz/, ppłk dr Marek Kucharski, w ramach rozwiązywania problemu naukowego "KSZTAŁCENIE" Ponadto podrozdział 2.4. opracował prof.dr hab. Jerzy Zakrzewski /Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego/.



SPIS TREŚCI

WSTĘP 4
1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE 7
1.1. Hipotezy, cele i problemy badawcze 9
1.2. Metody, narzędzia i teren badań 11
2. KONTEKSTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE TREŚCI KSZTAŁCENIA 14
2.1. Miejsce treści kształcenia w systemie dydaktyczno-wychowawczym 14
2.2. Znaczenie i zakres pojęcia treści kształcenia 19
2.3. Przegląd teorii i koncepcji doboru i układu treści kształcenia 28
2.4. Ogólna charakterystyka koncepcji i przebiegu badań nad treściami kształcenia 41
2.4.1. Analiza wyników teoretycznych badań nad treściami kształcenia 45
2.4.2. Założenia i miejsce teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej jako nauce 47
2.4.3. Stanowienie teorii treści kształcenia w świetle założeń rzeczowo-metodologicznych dydaktyki jako nauki 48
2.4.4. Kierunki i rezultaty badań stosowanych nad treściami kształcenia 52
2.4.5. Nowe propozycje porządkowania i integrowania treści kształcenia 58
2.4.6. Inne przemiany w treściach i programach kształcenia 64
3. CZYNNOŚCI ZAWODOWE W ASPEKCIE TREŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNI DOWÓDCZO-SZTABOWEJ 75

3.1. Główne problemy wywodzenia treści kształcenia w AON 77
3.1.1. Czynności wynikające z zakresu obowiązków osób funkcyjnych 79
3.1.2. Czynności zawodowe w opinii absolwentów uczelni 85
3.2. Wpływ czynności na układ kwalifikacji zawodowo-osobowych 99
3.2.1. Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem danych 102
3.2.2. Czynności związane z podejmowaniem decyzji... 104
3.2.3. Czynności związane z organizacją i planowaniem działań 110
3.2.4. Czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi 115
3.2.5. Czynności związane z administrowaniem podległymi organizacjami 125
3.2.6. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów 128
4. KIERUNKI ZMIAN W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH W AON 133
ZAKOŃCZENIE 137
BIBLIOGRAFIA 139

W S T Ę P

Błyskawicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-polityczna i militarna,a co z tym się wiąże znaczne przewartościowania w rozwoju nauki i techniki stanowią jeden z głównych determinantów przygotowania człowieka do działania w takiej sytuacji. Przygotowanie to nie może jednak stanowić wartości samej w sobie, albowiem sprawność działania w określonych,zmiennych warunkach nie jest jeszcze wyznacznikiem działania w pełni efektywnego, nie daje gwarancji pełnej sprawności.Chodzi bowiem również, a właściwie przede wszystkim, o takie wykształcenie,które zapewni nie tylko efektywne działanie absolwenta uczelni w tej skomplikowanej rzeczywistości ale także ukształtuje w nim nawyk działań zmierzających do jej permanentnej zmiany.

Powyższe o dość ogólnym charakterze konstatacje wskazują, że współczesna szkoła wyższa nie zawsze realizuje cele zmierzające do osiągnięcia takich wymogów. Stąd też coraz częściej spotykamy się z poglądami,że szkoła współczesna - we wszystkich jej postaciach - przeżywa kryzys. Odzwierciedleniem tego jest nasilająca się od szeregu lat krytyka szkoły jako instytucji oraz wszelkich jej funkcji. Krytykę tę możemy jednocześnie potraktować jako jedno ze źródeł,stanowiących podstawę wysuwania postulatów unowocześnienia szkoły wyższej,w tym także wyższej szkoły wojskowej.Dotyczą one wszystkich elementów systemu dydaktyczno - wychowawczego,szczególnie zaś treści kształcenia-ich doboru,układu i porządkowania.

Istotą działań innowacyjnych w tej dziedzinie jest przede wszystkim dążność do urealnienia procesu kształcenia i jego uatrakcyjnienia,a jednocześnie takiego funkcjonowania,które zagwarantuje realizację zainteresowań uczących się i umożliwi rozwijanie ich uzdolnień.

Sądzić można,iż w doborze i układzie treści kształcenia w Akademii Obrony Narodowej,a w rezultacie konstrukcji programów kształcenia należy uwzględnić doświadczenia wszelkich innowacji światowych w tej dziedzinie. Ostatnie lata prac w sferze doboru i porządkowania treści kształcenia wpłynęły w znacznym stopniu na podjęcie takich badań również w Akademii Sztabu Generalnego. Rozpoczęto je dążąc głównie do podniesienia efektywności przygotowania kadr dowódczo-sztabowych Wojska Polskiego.

Podkreślić należy,że rozpatrywany problem zaczął nabierać znaczenia wraz z zachodzącymi w kraju przemianami,a wkonsekwencji restrukturyzacją sił zbrojnych.

Już wstępna faza rozważań wskazała,że niejako pierwszym etapem przyjęcia określonej koncepcji doboru,porządkowania i w następstwie układu treści jest ustalenie zakresu zadań i funkcji absolwentów uczelni.

Opracowanie niniejsze odzwierciedla dotychczasowe rezultaty badań,a jednocześnie zawiera szereg wniosków i postulatów z nich wynikających,a określających w ogólnym zarysie kierunki i obszary dalszych,niezbędnych prac.

Chcąc podnieść percepcję prezentowanych problemów przyjęliśmy układ,w którym w pierwszej kolejności przedstawiamy metodologiczne podłoże badań z uwzględnieniem założeń hipotetycznych, celów oraz problemów badawczych. Następnie (rozdział drugi) przedstawiamy aktualny stan teorii i badań nad treściami kształ-

cenia. W rozdziale trzecim prezentujemy wyniki naszych badań z jednoczesną próbą wyodrębnienia poszczególnych grup czynności absolwentów uczelni.Rozdział czwarty stanowi w swej istocie konglomerat propozycji niezbędnych przeobrażeń w systemie dydaktyczno - wychowawczym powstałej od roku akademickiego 1990-1991 Akademii Obrony Narodowej.

Ograniczony czas i skromne środki pozwalają jedynie na przedstawienie propozycji bardzo ogólnych nie potwierdzonych w praktyce dydaktycznej.Dlatego też sądzimy,że rezultaty naszych dociekań i badań prezentowane w niniejszym opracowaniu stanowią jedynie podstawę do dalszych wielopłaszczyznowych badań,włącznie z eksperymentami dydaktycznymi. To dopiero - w naszym mniemaniu - może stanowić o zmianach systemowych.

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Kształcenie oficerów sił zbrojnych stanowi w każdej armii jeden z najważniejszych problemów wiążących się nierozerwalnie ze zdolnością bojową wojsk. Od tego bowiem jakimi kadrami dowódczymi dysponuje wojsko zależne jest jego przygotowanie do działań, jego wartość moralna i w efekcie bojowa. Stopień przygotowania oficerów do spełniania swych funkcji stanowi również o stosunku sił w tzw. sferze niematerialnej.

Akademia Obrony Narodowej jest uczelnią przygotowującą oficerów do pełnienia różnych funkcji dowódczo-sztabowych na szczeblach taktycznych i operacyjnych. Absolwenci uczelni pełnić będą również funkcje nauczycieli akademickich w szkołach wojskowych oraz różnych ośrodkach szkolenia i Studiach Wojskowych /ośrodkach/ uczelni cywilnych. Zasadniczym nurtem kształcenia jest jednak wykształcenie wysokiej klasy specjalistów - dowódców i oficerów sztabów. Oficerowie kończący uczelnię pełnić będą w zasadzie funkcje dowódców i oficerów sztabów na wyższych szczeblach taktycznych /oddział, związek taktyczny/ oraz funkcje sztabowe na szczeblach operacyjnych do najwyższych instytucji centralnych włącznie. Można zatem stwierdzić, że od poziomu ich wykształcenia, od ich zdolności i umiejętności, od inwencji i twórczej działalności zależny jest rozwój Sił Zbrojnych. W aspekcie powyższego uzasadnione staje się twierdzenie, że Akademia Obrony Narodowej staje się czynnikiem szczególnie odpowiedzialnym za poziom kadry dowódczo-sztabowej Wojska Polskiego.

Stajemy zatem przed niezwykle istotnym dylematem określenia niejako strategii kształcenia wyższych kadr dowódczo-sztabowych.

Dotychczasowa działalność oficerów - absolwentów Akademii Sztabu Generalnego była dość często krytykowana. Często stwierdzało się, że system dydaktyczno-wychowawczy ASG nie odpowiadał warunkom nowoczesności kształcenia. Dlatego też konieczne stają się głębokie przewartościowania o charakterze udoskonaleń perspektywicznych, udoskonaleń uwzględniających możliwe zmiany i to zarówno w płaszczyźnie polityczno-militarnej, społecznej, a przede wszystkimdydaktyczno-wychowawczej.

Dość szybki proces reoreganizacji ASG WP i w następstwie utworzenia AON nie pozwolił na skonstruowanie - w pełni spójnego, odpowiadającego wymogom współczesności kształcenia - systemu. Dlatego właśnie niezbędne stają się prace nad unowocześnieniem wszelkich elementów tego systemu.

Wieloletnie prace badawcze autorów niniejszego opracowania, a także innych pracowników instytutcji wojskowych pozwalają sądzić, że szczególne znaczenie w systemie kształcenia kadr dowódczo-sztabowych należy przypisać treściom kształcenia. Ich dobór, układ i zakres rzutuje bowiem zdecydowanie na pozostałe elementy systemu. Powinny one być jednocześnie odzwierciedleniem celów kształcenia, uwzględniających wszystkie sfery właściwości osobowo-zawodowych oficera.

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

W konkluzji powyższego zauważamy, że treści te powinny

wynikać z ogólnych założeń określających kierunki działań i cech osobowo-zawodowych, które są efektem szczegółowych analiz czynności zawodowych i społecznych.

Wieloletnie prace nad problemami doboru treści pozwalają na pewne konstatacje, z których wynika, iż specyfika zawodu oficerskiego determinuje konieczność specjalistycznego przygotowania go do spełniania określonych funkcji. Jednym z elementów zatem całego układu treści będą treści o charakterze zawodowym. Wobec powyższego istotne staje się przyjęcie określonej koncepcji ich wywodzenia, a zatem ustalenia źródeł, z których mogą one wynikać. Dlatego właśnie przyjęto, że jednym z głównych takich źródeł powinny być czynności zawodowe, a zatem wszelkie te elementy pracy, które decydować będą o sprawnym funkcjonowaniu absolwenta.

Taka koncepcja, wynikająca z prowadzonych już przez autorów prac stała się podstawą przyjętych założeń i pracy badawczej.

1.1. Hipotezy, cele i problemy badawcze.

W aspekcie przedstawionych dotychczas konstatacji można zauważyć, iż problematyka związana z doborem i układem treści kształcenia w uczelniach wyższych, pomimo ciągłych poszukiwań nowych rozwiązań, wzbudza znaczne kontrowersje i to zarówno w cywilnym, jak i wojskowym środowisku naukowo-dydaktycznym. Nadal, mimo intensywnych prac, nie można mówić o istnieniu niezawodnej i w pełni skonkretyzowanej teorii treści kształcenia.

Dotychczasowe doświadczenia i badania Instytutu Dydaktyki Wojskowej wskazują, że w dotychczasowej pracy nad ustaleniem zakresu i struktury treści kształcenia w ASG WP kierowano się głównie intuicją i doświadczeniem poszczególnych oficerów. Jednocześnie struktura i zakres treści oraz sposoby kształcenia

w uczelni stanowią przedmiot ciągłej krytyki i to zarówno oficerów-słuchaczy, jak również nauczycieli akademickich. Również kierownicza kadra Instytucji, sztabów i jednostek wojskowych wskazuje często na konieczność zmian w przygotowaniu absolwentów uczelni.

W doborze treści kształcenia i ich strukturze stosowano dotychczas różne metody i podejścia. Przypuszczać jednak można, że jednym z najistotniejszych elementów, które powinny determinować strukturę treści w uczelni są czynności zawodowe, jakie absolwenci realizują w toku działalności służbowej. Sądzić można, iż ustalenie tych czynności wpłynie na zmianę struktury treści, a przez to również na sposoby kształcenia w uczelni, co zdecydowanie wpłynie na podniesienie funkcjonalności zawodowej absolwentów.

W konkluzji powyższego celem głównym pracy stało się określenie zasadniczych czynności zawodowych absolwentów uczelni dowódczo-sztabowej i ustalenie ich wpływu na treści kształcenia w uczelni, a w następstwie wytyczenie kierunków dalszych przemian w systemie kształcenia.

Takie, dość ogólne, przyjęcie głównego celu badań determinowało określenie szczegółowych celów pracy, dostosowanych do konceptualnej strony procesu badawczego. Ustalono zatem, że należy:

- określić aktualny stan teorii i postępów badawczych w zakresie konstruowania nowoczesnych teorii doboru i układu treści kształcenia;
- ustalić czynniki warunkujące dotychczasowy sposób wywodzenia treści zawodowych w uczelni;
- ustalić ogólną strukturę zasadniczych czynności zawodowych absolwentów uczelni;

- określić kierunki dalszych przemian i badań efektywności funkcjonowania systemu kształcenia w AON.

W kontekście tak określonych celów określono zasadnicze problemy badawcze, które ujęto w formie następujących pytań:

1. Czy obecne założenia i koncepcje doboru i struktury treści kształcenia odpowiadają wymogom społecznym oraz kierunkom rozwoju dydaktyki?
2. Jakie czynności zawodowe i społeczne wywierają największy wpływ na strukturę i dobór treści kształcenia w Akademii Obrony Narodowej?
3. Jakie czynności zawodowe powinny stanowić źródło wywodzenia treści i w jakim zakresie wpływają one na ich układ?
4. Jakie są możliwości doskonalenia koncepcji doboru i porządkowania treści oraz sposobów kształcenia w Akademii Obrony Narodowej?

W aspekcie przedstawionych w formie takich pytań - problemów badawczych oraz posiadanych danych wyjściowych hipotetycznie przyjęto, że poprzez dostosowanie do wymogów społecznych i kierunków rozwoju dydaktyki, funkcjonujących w AON sposobów doboru i układu treści można zdecydowanie podnieść efektywność kształcenia w uczelni. Jednocześnie założono, iż podstawą właściwego doboru treści powinny być szczegółowo określone czynności zawodowe absolwentów, które w swej istocie stanowić będą determinant formułowania celów ogólnych stanowiących podstawę doboru treści.

1.2. Metody, narzędzia i teren badań.

Założone cele oraz problemy badawcze oraz wstępne, robocze założenia stanowiły podstawę przyjęcia określonych metod, dających gwarancję zrealizowania celów.

W etapie wstępnym dokonano wyboru oraz szczegółowej analizy literatury oraz dokumentacji szkoleniowej.[1] Czynności te pozwoliły zebrać ogromny zasób materiału teoretycznego, który stanowił podstawę badań empirycznych prowadzonych metodą badania opinii. Zastosowano w niej dwie techniki: ankietowanie jako podstawową oraz wywiady jako uzupełniającą. Kwestionariusze wywiadów oraz ankiety miały charakter skategoryzowano-otwarty, co pozwoliło na szerokie i szczere wypowiedzi badanych oficerów.

Próbę badawczą dobrano losowo, przy czym wszyscy badani byli absolwentami ASG WP. Ogółem w badaniu opinii wzięło udział 96 oficerów /od stopnia majora do stopnia pułkownika/.

W tej ogólnej populacji można wyodrębnić następujące grupy respondentów:

1. dowódcy pułków - 30 oficerów[2]
2. dowódcy dywizji - 8 oficerów[3]
3. oficerowie sztabów dywizji - 18
4. oficerowie sztabów OW - 16
5. oficerowie IC MON - 24

Taki dobór próby badawczej można uznać za reprezentatywny, tym bardziej, że doświadczenie i fachowość tych oficerów stanowiły o uzyskaniu bardzo wartościowego materiału, który w końcowej fazie stanowił bardzo przydatny przyczynek prowadzonych modelowań teoretycznych oraz analiz, syntez, analogii i porównań. Efektem tak prowadzonych badań jest przedstawiona w rozdziale 3 próba wywodzenia zasadniczych treści kształcenia z poszczególnych grup czynności zawodowych absolwentów. Uzyskane wyniki sta-

---

1/ W rozdziale tym nie dokonujemy specjalnie wyodrębnionej krytyki literatury przedmiotu, albowiem kwestie te szczegółowo rozpatrywane będą w rozdziale 2.

2/ W tym 14 oficerów, którzy przeszli na wyższe stanowiska służbowe.

3/ W tym 4 oficerów pełniących w czasie badań inne funkcje.

nowić będą również podstawę do dalszych, bardziej już skonkretyzowanych badań, co w efekcie powinno doprowadzić do oczekiwanych zmian systemowych.

2. KONTEKSTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE TREŚCI KSZTAŁCENIA

Chcąc rozpatrywać problem wpływu czynności zawodowych absolwenta na dobór treści kształcenia w uczelni nieodzowne staje się szczegółowe ustalenie aspektów systemowych treści, a w rezultacie aktualnego stanu teorii. Niezbędne jest również rozstrzygnięcie jednej z głównych antynomii kształcenia: czy ukierunkować je bardziej wszechstronnie, niejako ogólnie, czy też kształcić ściśle zawodowo - specjalistycznie. Podjęte badania sugerują, że prezentujemy tu podejście wąskie, dążąc do podniesienia rangi kształcenia ściśle zawodowego. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Rozpatrywanie wpływu czynności zawodowych na dobór treści traktujemy bowiem jako jedną z dróg lub mówiąc bardziej ogólnie jako jedną z procedur doboru części treści kształcenia w szkole wyższej. Problem ten szerzej rozpatrzymy jednak po wyjaśnieniu istoty pojęcia oraz jego miejsca w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.[1)]

2.1. Miejsce treści kształcenia w systemie dydaktyczno-wychowawczym

Powszechne jest mniemanie, iż system dydaktyczno-wychowawczy czy też system kształcenia są pojęciami właściwie i jednoznacznie rozumianymi. Rzeczywistość jest jednak nieco inna. O ile bowiem istota pojęć faktycznie nie budzi zasadniczych kontrowersji o tyle zakres pojęcia jest już w różnych podejściach

1) Pojęcie system dydaktyczno-wychowawczy w dalszych rozważaniach traktowane będzie równoznacznie z pojęciem system kształcenia.

rozumiany niejednoznacznie.

W szkolnictwie wojskowym przyjmowane jest znaczenie prezentowane przez J.Bogusza,który twierdzi,iż system dydaktyczno-wychowawczy to „... celowo i dynamicznie działający układ ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących takich elementów jak: przełożeni i podwładni,społecznie określone cele i treści kształcenia oraz procesy,metody i formy nauczania-uczenia się,infrastrukturę dydaktyczną i środowisko wojskowe."[1] Rozpatrując powyższe twierdzenie w aspekcie współczesnej szkoły wyższej musimy jednak stwierdzić,że nie spełnia ono kryteriów nowoczesności. Jeżeli bowiem uwzględnimy jako prawdziwą krytykę szkoły przeprowadzoną przez filozofów,szczególnie nurtu tak zwanej „nowej lewicy", którzy wskazują,że podstawową wadą szkoły jest to,iż opiera się ona na przymusie i hierarchicznej strukturze,w której uczący się tworzą warstwę najniższą - to rozpatrywanie kształcenia czy nawet tylko nauczania w układzie przełożony - podwładny czyni je nieracjonalnym. Autor wychodzi tu z metodologicznie prawdziwego założenia,że nowoczesny system dydaktyczny w wojsku powinien obejmować problemy organizowania i kierowania procesem wszelkiego szkolenia,nauczania i uczenia się oraz studiowania i samokształcenia. Mniemamy jednak,iż może to być podejście słuszne w stosunku do szkolenia żołnierzy w pododdziałach,ale czy w wyższym szkolnictwie wojskowym ? Sądzić można,że podejście takie w szkole wyższej obniża rangę podmiotowości,a zatem - w naszym rozumieniu - nie spełnia wyzwań współczesności.

---

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

Inaczej problem ten przedstawia Cz.Kupisiewicz,który system dydaktyczny rozumie jako „... całokształt zasad organizacyjnych oraz treści,metody i środki nauczania - uczenia się,tworzące spójną wewnętrznie strukturę i podporządkowane realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia."[1] Podobne podejście prezentuje również E.Fleming twierdząc,że system dydaktyczny jest „... złożoną,kompleksową i dynamiczną całością obejmującą w powiązaniu funkcjonalnym,strukturalnym i hierarchicznym: 1) osoby : nauczycieli,uczniów, 2) procesy : nauczania i uczenia się, 3) współczynniki : cele,treści,środki,bazę materialną."[2]

Jeszcze inaczej,choć w naszym przekonaniu,bardziej racjonalnie rozpatruje powyższe problemy W.Okoń. Przyjmując za podstawę powszechnie stosowane określenie,że „system jest uporządkowanym zbiorem elementów oraz związków i zależności między nimi,tworzącym jakąś całość,która służy założonym celom...", wskazuje on,że najważniejsze składniki systemu dydaktyczno - wychowawczego to:

- nauczyciele,ich kompetencje,metody pracy i zaangażowanie;
- uczniowie, ich potrzeby,motywacje i metody pracy;
- treść kształcenia,jej dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników;
- środowisko kształcenia,a więc środki kształcenia i jego społeczno - materialne warunki.[3]

---

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

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

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

Wychodząc z takiego założenia,autor definiuje system kształcenia jako „... ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli,uczniów,treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki zachodzące między tymi elementami."[1)]

Jak zauważamy z powyższego dość powierzchownego przeglądu we wszystkich podejściach jako stały element systemu występują treści kształcenia. Uwzględniając jednocześnie różne podejścia poszczególnych autorów do innych elementów systemu,możemy stwierdzić,iż właśnie treści jako element systemu dydaktyczno - wychowawczego mają wysoką,często pierwszorzędną rangę i nie wzbudzają żadnych kontrowersji.

Jeżeli jednak rozpatrujemy treści jako element systemu musimy również uwzględnić ich relacje z pozostałymi elementami. Stąd też konieczne staje się wyjaśnienie miejsca w systemie - celów kształcenia.

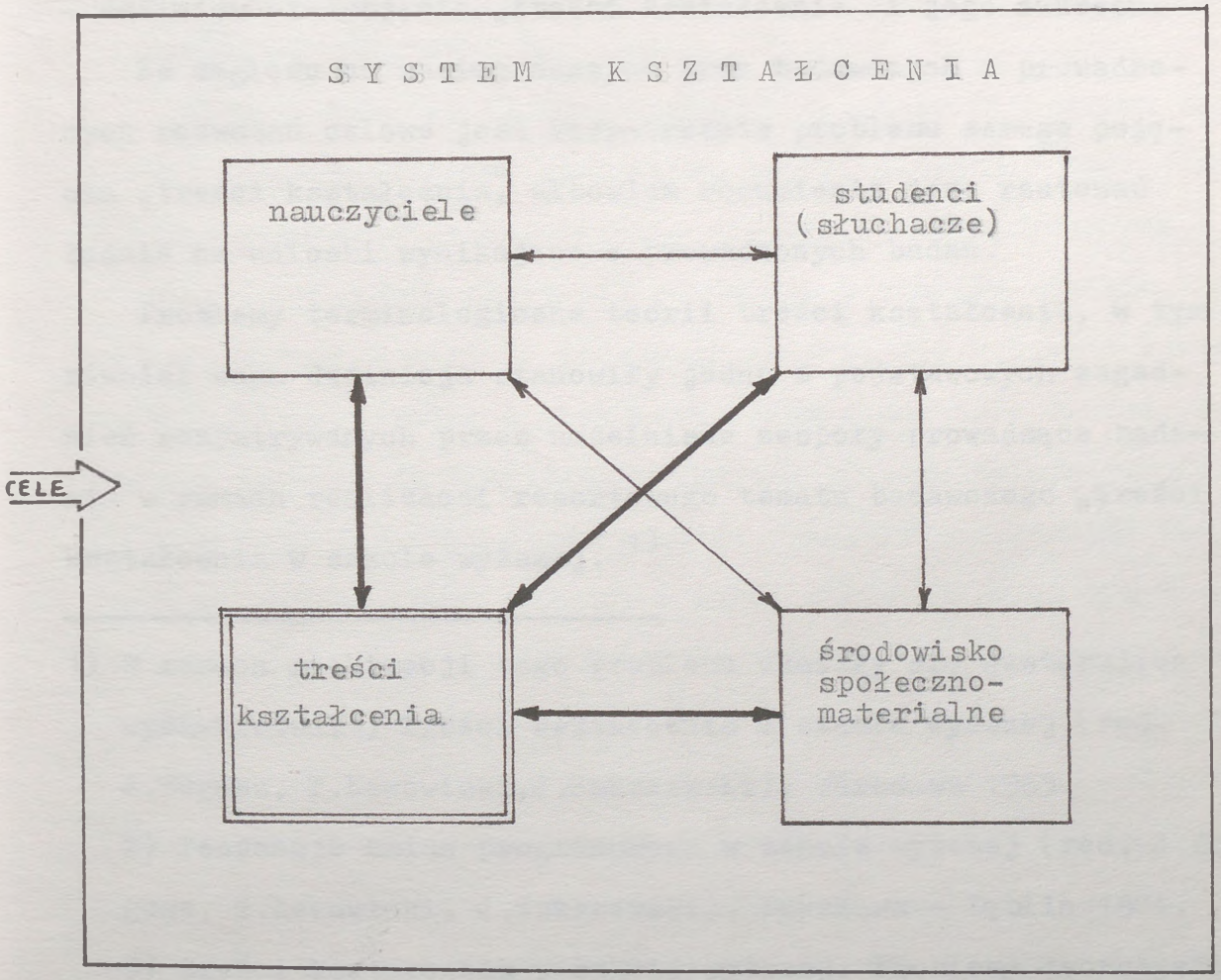
Wielu autorów traktuje cele jako równorzędny (jeden z wielu) element systemu (Bogusz,Fleming).Przy takim ujęciu - przy wzajemnych relacjach - treści kształcenia mogą rzutować na cele - stać się niejako nawet ich (celów) wyznacznikami. To z kolei może stać się przyczyną znacznych dysproporcji w siatce celów, a w efekcie zupełnie przypadkowego,absolutnie intuicyjnego układu treści. Sądzimy zatem,że należy przyjmować w naszych rozpatrywaniach podejście bardziej racjonalne - prezentowane przez W.Okonia,z którego wynika,iż działanie systemu podporządkowane jest celowi (celom) jako świadomie założonemu skutkowi,

---

1) W.Okoń. Wprowadzenie... s.66.

jaki społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie tego systemu (systemu kształcenia).

W aspekcie powyższych - dość ogólnych rozważań - treści kształcenia rozpatrywać będziemy jako jeden z głównych elementów systemu kształcenia, podporządkowanego założonym celom, w którym obok nich istnieją : nauczyciele, studenci (słuchacze) oraz środowisko społeczno - materialne (rys.2.1.).



Rys.2.1. Treści kształcenia w systemie dydaktyczno - wychowawczym.

2.2. Znaczenie i zakres pojęcia treści kształcenia.

W dotychczasowych rozważaniach podkreślano już trudności w opracowaniu w pełni spójnej teorii treści kształcenia. Trudności te można dostrzegać szczególnie w trzech podstawowych płaszczyznach, dotyczących:

- ogólnych założeń i miejsca teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej;
- przesłanek budowania teorii w aspekcie założeń teoretycznych dydaktyki ogólnej;
- definiowania pojęcia „treści kształcenia" i jego zakresu.

Ze względu na zasięg naszych prac badawczych i prowadzonych rozważań celowe jest rozpatrzenie problemu samego pojęcia „treści kształcenia", albowiem rozumienie jego rzutować będzie na wnioski wynikające z prowadzonych badań.

Problemy terminologiczne teorii treści kształcenia, w tym również sama definicja stanowiły jedno z podstawowych zagadnień rozpatrywanych przez uczelniane zespoły prowadzące badania w ramach realizacji resortowego tematu badawczego „Treści kształcenia w szkole wyższej". 1)

---

1) W ramach realizacji tego problemu ukazały się następujące wydawnictwa: 1) Treści kształcenia w szkole wyższej (red. J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski), Warszawa 1983.
2) Tendencje zmian programowych w szkole wyższej (red. J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski). Warszawa - Dęblin 1984.
3) Treści kształcenia w szkole wyższej. Problemy teoretyczne i badania empiryczne. (red. T.Lewowicki, J.Wojtczak, J.Zakrzewski). Warszawa - Poznań 1985. 4) Teoretyczne i praktyczne dylematy programów i treści kształcenia (red. E.Malewska, J.Zakrzewski). Olsztyn 1990.

Pomimo wieloletnich badań, w których dokonano szeregu niekwestionowanych osiągnięć nie uzyskano jednak pełnej jednomyślności co do właściwego rozumienia samego terminu „treści kształcenia". Jednoznaczności takiej nie można stwierdzić również wśród nauczycieli akademickich uczelni wojskowych co przedstawiono w tabeli - 1. Zazwyczaj jednak, i to dość powszechnie - przez treści kształcenia rozumie się zbiór usystematyzowanych wiadomości. Najpowszechniejsze wśród wojskowych nauczycieli akademickich jest rozumienie treści, w którym określa się je jako „...ujęte w programach tematy i zagadnienia, które w trakcie studiów należy przekazać słuchaczom". (Por. tab.- 1.).

Jak z powyższego wynika treści kształcenia traktowane są raczej instrumentalnie, stosunkowo wąsko. Utożsamia się je ze zbiorem wiadomości - odpowiednio ujętych i uporządkowanych - - które muszą sobie przyswoić słuchacze w trakcie studiów. Zauważamy zatem, iż jest to podejście preferujące w sposób zdecydowany utylitarystyczne i encyklopedyczne rozumienie treści. Tworzy ono warunek do traktowania procesu przyswajania wiedzy jako podstawowego czynnika określającego progi wykształcenia. Przyswajanie wiedzy przez studentów staje się więc celem samym w sobie, nie stanowiąc środka pozwalającego do opanowania ogólnych umiejętności intelektualnych i motorycznych oraz ukształtowania (wyrobienia) właściwych postaw społecznych zawodowych. Inaczej treści kształcenia traktuje Cz.Maziarz, wskazując, iż samo pojęcie ma bardzo szeroki zakres i obejmuje warsty „...naukową, intelektualną oraz dydaktyczno - wychowawczą (organizacja procesu kształcenia, metody oraz środki nauczania i uczenia się, także wyniki)". 1)

---

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

TABELA 1

ROZUMIENIE TREŚCI KSZTAŁCENIA PRZEZ KIEROWNICZĄ KADRĘ ASG WP

Treść terminu	Liczba wypowiedzi			% wypowiedzi		
	szefowie oddziałów, wydziałów katedr	zastępcy szefów katedr kierownicy zakładów	RAZEM	szefowie oddziałów, wydziałów katedr	zastępcy szefów katedr kierownicy zakładów	RAZEM
Treści kształcenia to ujęte w programach tematy i zagadnienia, które w trakcie studiów należy przekazać słuchaczom	14	19	33	78,0	86,5	82,5
Treści kształcenia to ogólne założenia jakiego oficera powinna wykształcić uczelnia	2	-	2	11,0	0	5,0
Treści kształcenia to ogólne normatywy nauczania wynikające z celów oraz wytycznych wyższych przełożonych	1	2	3	5,5	9,0	7,5
Treści kształcenia to zbiór elementów zawartych w programach oraz modelach osobowych, które kształtować powinni nauczyciele w toku studiów	1	1	2	5,5	4,5	5,0

Tak szerokie ujęcie nie oddaje jednak istoty pojęcia. Wskazywaliśmy już, że treści kształcenia stanowią jeden z podstawowych elementów systemu dydaktyczno - wychowawczego. Jako oddzielne części tego systemu wskazywano na metody i środki. Nie można zatem utożsamiać jednych elementów z drugimi lub łączyć je. Sądzimy więc, że i takie podejście nie może znaleźć pełnego odzwierciedlenia w dydaktyce współczesnej. Poszukiwania tego autora odzwierciedlane są również w innych podejściach. Wspólnie z K.Denkiem proponuje bowiem szersze rozumienie treści podkreślając, iż „Treść kształcenia jest to dokładnie określony zakres i poziom usystematyzowanych wiadomości, zapewniających opanowanie przez uczących się podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, rozwój umiejętności intelektualnych i manualnych, zainteresowań poznawczych i kształtowanie wartościowych postaw, przekonań i zasad postępowania." [1]
Podejście powyższe, choć bardziej adekwatne do właściwie rozumianego systemu dydaktyczno - wychowawczego, preferuje - w naszym mniemaniu - encyklopedyzm. Słusznie bowiem zauważa J.Zakrzewski, że w poglądzie tym autorzy zakładają, iż przyswojenie wiadomości samo przez się zapewnia rozwój innych elementów osobowościowych człowieka, co w świetle wyników innych badań, szczególnie w zakresie właściwości osobowościowych, nie ma racji bytu.[2] Pewne wątpliwości wzbudza również określenie treści jako zbioru usystematyzowanych wiadomości.

---

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

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

Otóż ujęcie takie wskazuje na to, że treści kształcenia to nic innego jak wykaz zagadnień (kanonów) wszelkich dziedzin nauki, które powinny stanowić treść nauczania co raczej kojarzone może być z programami i planami kształcenia.

Pewne wartości w nieco innym rozumieniu treści dostrzegamy również u autorów radzieckich, przy czym nie uwzględniamy tu typowej dla tego środowiska frazeologii ideologicznej. Tak np. J.K.Babański twierdzi, że przez treści kształcenia w szkole radzieckiej należy rozumieć „...system wiedzy, umiejętności i nawyków, opanowanie których zapewni rozwój umysłowych i fizycznych zdolności uczniów, kształtowanie w nich postaw światopoglądu komunistycznego i im odpowiadającego postępowania - a także (B.Sz - przygotowanie ich do życia i pracy." 1)

W innym podejściu treści kształcenia określa się jako „...zorientowany komunistycznie i akceptowany pedagogicznie system wiedzy sposobów działalności, doświadczenia działalności twórczej, doświadczenia emocjonalno wartościowujących stosunków międzyludzkich system przyswojenie którego zapewnia ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości, przygotowanej do twórczego wzbogacania kultury socjalistycznej, do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa socjalistycznego." 2)

Podejścia powyższe zbyt optymistycznie traktują rangę wiedzy i umiejętności, przypisując im możliwość wpływu na inne właściwości. Argumenty tych autorów o tym, że opanowanie przez studenta wiedzy i umiejętności jest gwarancją przyswojenia przez studentów innych wartości - głównie osobowych - są, oględnie

---

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

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

rzecz ujmując, przynajmniej zbyt optymistyczne. W swej istocie jednak, są to określenia traktujące treści szeroko, wkraczając w pewnym sensie w zakres systemu i procesu kształcenia, ale jednocześnie przenikają one również w sferę celów kształcenia, których powinny być raczej pochodną. Naturalnie - co już zaznaczyliśmy - mało realne są podstawy filozoficzno - metodologiczne prezentowanych podejść.

Koncepcja do szerokiego interpretowania treści kształcenia znalazła również uznanie wśród autorów programu badawczego „Treści kształcenia w szkole wyższej". W początkowej fazie badań treści kształcenia określano jako „...zbiór usystematyzowanych wiadomości, zestaw określonych umiejętności i nawyków oraz wartości (walorów) o charakterze wychowawczym." [1] Dość ostra krytyka takiego podejścia prowadzi autora do dalszych konstatacji, w wyniku czego powstaje koncepcja wąskiego i szerokiego ujmowania treści kształcenia. W ujęciu pierwszym treści kształcenia to „... system wiadomości, umiejętności i nawyków, opanowanie którego przez studentów zapewniałoby im wszechstronne wzbogacenie osobowości, zwłaszcza rozwój ich predyspozycji kierunkowych i instrumentalnych oraz uzyskanie społecznych i zawodowych kwalifikacji zgodnych z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego." [2] Ujęcie drugie zakłada, że „...treści kształcenia jest to system wiadomości, umiejętności i nawyków oraz walorów intelektualnych

---

1) J.Zakrzewski. Treści kształcenia w szkole... s. 25.

2) J.Zakrzewski. Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej. (w:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne. Warszawa 1985, t.1, s. 39.

i ideowo - moralnych, przyswojenie którego zapewniałoby studentom wszechstronne wzbogacenie osobowości, zwłaszcza rozwój ich predyspozycji kierunkowych i instrumentalnych oraz uzyskanie społecznych i zawodowych kwalifikacji zgodnych z potrzebami społeczenstwa socjalistycznego." 1)

W obu z przedstawionych podejść wyraźnie przenika wpływ koncepcji pedagogiki radzieckiej wraz z jej niespójnościami ontologicznymi. Jednocześnie jednak widać dążność autora do systemowego ujęcia treści kształcenia choć i to wzbudza szereg wątpliwości.

Tak szerokie ujęcie treści dominowało również w pracach modernizacyjnych systemu dydaktyczno - wychowawczego ASGWP. Przy odrzuceniu frazeologii radzieckiej, a jednocześnie przyjęciu za podstawę doboru treści czynności zawodowe absolwenta proponowano, aby treści kształcenia rozumieć jako „...usystematyzowany zbiór wszelkich elementów o znamionach kwalifikacji osobowo - zawodowych oraz sytuacji dydaktyczno - wychowawczych determinujących wykształcenie, zgodnie z pożądanym wzorcem (modelem) słuchaczy uczelni." 2)

Prezentowane dotychczas podejścia miały charakter typowo - pedagogiczny i opierały się głównie na podstawach dotychczasowego rozumienia systemu kształcenia i procesu dydaktyczno - wychowawczego. Wyodrębnić zatem należy podejścia poszukujące innych podstaw metodologicznych. Takie między innymi zaprezentował K.Kruszewski. Zaproponował on wersję opartą w swej istocie na

---

1) tamże, s. 39 - 40

2) B.Szulc. Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno - wychowawczego ASGWP. Warszawa 1989, s. 35.

podstawach psychologicznych twierdząc, że treści kształcenia to „... zbiór planowych (intencjonalnych) czynności ucznia prowadzących do określonych zmian psychicznych."[1] Tenże autor uszczegóławia pojęcie twierdząc, że „Treść kształcenia jest zbiorem planowych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planową zmianę psychiczną." W takim rozumieniu, co zresztą autor sam zauważa,[2] treść kształcenia składa się niejako z trzech elementów:

- wiedzy, traktowanej jako materiał nauczania, a jednocześnie materiał zmian psychicznych;
- zmiany, która ma zachodzić w wiadomościach uczącego się oraz jego umiejętnościach i systemie wartości;
- czynności ucznia, powodujących, że określone zmiany psychiczne zajdą.

Wydaje się, że z przesłanek analizowanych przez K.Kruszewskiego wychodził E.Piotrowski określając treści kształcenia jako „... ogół czynności, które studenci uwewnętrzniają w kolejnych etapach interioryzacji."[3] Te powyższe rozumienia treści kształcenia, które ogólnie możemy nazwać czynnościowymi, zostało przyjęte w rozważaniach nad treściami przez środowisko poznańskie (m.innymi przez zespół J.Gnitecкiego). Sądzić można, że podejście takie wywodzone jest z

---

1) K.Kruszewski. O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia.(w:) Treści kształcenia ... s.63-68

2) K.Kruszewski. Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s.108.

3) E.Piotrowski. Projektowanie programu strukturalnego.(w:) E.Malewska, J.Zakrzewski (red.), Teoretyczne i praktyczne dylematy programów i treści kształcenia. Olsztyn 1990.

teorii czynności T.Tomaszewskiego. Wątpliwości jednak wzbudza zastosowanie - w całej rozciągłości - teorii psychologicznych w pedagogice.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, iż ze względu na ich różnorodność konieczne jest przyjęcie w dalszych rozważaniach szerokiego znaczenia treści, uwzględniającego wszelkie aspekty związane z kształceniem. Słusznie bowiem podkreśla J.Zakrzewski, że wywierają one wpływ na rozwój i kształtowanie wszystkich sfer osobowości (instrumentalnych i kierunkowych). Stąd też do składników treści należałoby w określony sposób włączyć inne, związane z umiejętnościami (tzw. sferą motoryczno - sprawczą), zdolnościami oraz przeżyciami (emocjami). Określeniu należałoby nadać również charakter dynamiczny w czym pomocne będą pojęcia czynności i sytuacji dydaktycznych.

W aspekcie powyższego, w dalszych rozważaniach, treści kształcenia traktować będziemy jako usystematyzowany zbiór wszelkich elementów o znamionach kwalifikacji osobowo - wychowawczych, determinujących wykształcenie, zgodnie z pożądanym wzorcem (modelem) słuchaczy uczelni.

2.3. Przegląd teorii i koncepcji doboru i układu treści kształcenia.

Chcąc w szczegółach rozpatrywać problem doboru treści kształcenia w wojskowej uczelni dowódczo - sztabowej celowe wydaje się dokonanie krótkiego przeglądu dotychczas funkcjonujących teorii i koncepcji doboru, układu i porządkowania treści kształcenia. W istocie rzeczy one bowiem wskazują, przynajmniej w pewnym stopniu na stosowane w przeszłości podejścia. Odzwierciedlają bowiem ideę nie tylko kształcenia, ale właśnie tego jak dochodzono do określonych układów, jakie podejścia funkcjonalne miały decydujące znaczenie w przyjętych wariantach kształcenia. W rzeczywistości jednak interesuje nas głównie co było podstawą, oraz jakie były źródła poszczególnych teorii i koncepcji ? Co stanowiło o tym, że taką, a nie inną koncepcję kształcenia przyjmowano.

Zgodnie z naszymi, wcześniejszymi założeniami zdecydowany wpływ na treści i sposób kształcenia powinno wywierać wszystko to, co absolwent uczelni będzie wykonywać w spełnianiu swej funkcji zawodowej. Przegląd koncepcji pozwoli zatem dostrzegać czy podobne ujęcia były już stosowane. Stanowi to jednocześnie przyczynek do dalszych rozważań w aspekcie przetwarzania czynności zawodowych w treści kształcenia w aspekcie układu właściwości osobowo - zawodowych (instrumentalnych i kierunkowych) oraz zadań i sytuacji dydaktycznych, co będzie zgodne z przyjętym już rozumieniem terminu treści kształcenia. Sądzić można również, że właściwe rozumienie dotychczasowych koncepcji pozwoli na uniknięcie błędów w procesie układu treści w programach kształcenia.

ENCYKLOPEDYZM (Materializm dydaktyczny) zwany też kształceniem materialnym to teoria, według której głównym zadaniem nauczania jest przekazanie uczniom (studentom) jak największego zasobu wiadomości. Pomimo tego, że jest to koncepcja typowa dla szkolnictwa XVI i XVII wiecznego znajduje ona do dziś wielu popularyzatorów, którzy powołując się często na J.A.Komeńskiego dążą do przekazania słuchaczom (uczniom, studentom) wszystkiego z każdej dziedziny. W wyniku takiego podejścia każdy nauczyciel - specjalista dąży do przekazania szerokiego zakresu danych z wykładanego (nauczanego) przedmiotu, wymuszając jednocześnie przyswojenie tych treści przez uczących się. Rezultatem takiej działalności jest przeładowanie programów zbędnymi szczegółami, a modernizacja planów polega zazwyczaj na dodawaniu nowych wiadomości. W efekcie uczący się przyswajają ogromne partie materiału, który po wyegzekwowaniu przez nauczyciela zazwyczaj zapominają. Konsekwencją takiego podejścia jest również dążność do pełnej realizacji programu w dużym pośpiechu, często kosztem dokładności i zrozumienia materiału przez uczących się. Istotne jest tu również to, że praca słuchacza (studenta) w godzinach pozalekcyjnych ogranicza się do wykonania zadań o charakterze manualnym lub uczenia się pamięciowego. Nie ma zatem miejsca na studiowanie, własne przemyślenia, tworzenie własnych koncepcji i rozwiązań. W rzeczywistości więc student (słuchacz) posiadający dobrą pamięć, zdający bardzo dobrze egzaminy jest wysoko ceniony w szkole (uczelni) lecz w praktyce okazuje się nieporadny i niezdolny do efektywnej działalności. Naturalnie celowe jest tu wskazanie, że kształcenie takie prowadzi często do deprawacji umysłowych. Jest ono również przyczyną stresów, a również w praktycznej działalności załamań i utraty pewności siebie.

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

W myśl takiego podejścia formaliści w doborze treści kształcenia zdecydowanie preferowali przedmioty instrumentalne, a głównie matematykę i języki nie dostrzegając w procesie kształcenia intelektu innych dziedzin nauczania.

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

UTYLITARYZM DYDAKTYCZNY stanowi w swej istocie koncepcję preferującą w doborze treści kształcenia jedynie indywidualną i społeczną działalność uczniów (studentów). Jeden z twórców tej teorii J.Dewey ujmował kształcenie jako proces ciągłej rekonstrukcji doświadczenia. W aspekcie powyższego utylitaryzm opierał wykształcenie na praktycznym przygotowaniu do życia, traktując zupełnie marginalnie systematyczną wiedzę. To właśnie takie podejście stało się przyczynkiem dość masowego powstawania (szczególnie w USA) tzw. „szkół życia", które jednak pod pręgierzem ostrej krytyki zaczęły podupadać w połowie lat 50-tych. Podstawą kształcenia w szkołach o charakterze utylitarnym było zapewnienie uczniom znacznej swobody głównie w doborze przedmiotów nauczania oraz w zaspakajaniu własnych, często subiektywnych potrzeb i zainteresowań. W rezultacie tego dążono do takiej konstrukcji programów nauczania, aby była ona pełnym odzwierciedleniem praktycznych zainteresowań uczących się Dlatego też jako słuszne można uznać zarzuty wysuwane tej teorii przez esencjalistów. Szczególnie dotyczy to zbyt przesadnego przenoszenia zainteresowań uczących się nad ich wysiłek; przenoszenia swobody nad karność oraz doświadczeń osobistych nad doświadczenia ludzkości, a także nadawanie większego znaczenia potrzebom bezpośrednim nad cele wychowania.[1] Jako dość istotny możemy potraktować również zarzut pomniejszenia roli nauczyciela w procesie kształcenia, a często nawet przenoszenia znaczenia inicjatyw ucznia nad inicjatywy nauczyciela.

---

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

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

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

W praktyce rozróżnia się dwie odmiany tej koncepcji.[1)] Pierwsza nazywana nauczaniem paradygmatycznym (paradigma - przykład, wzór) zakłada, że w programach nauczania treści należy układać nie w sposób systematyczny lecz ogniskowy (wzorcowy) zawierając główny materiał w kilku (kilkunastu) punktach węzłowych. Druga, na zasadzie „pars pro toto" (część zamiast całości) zakłada zaznajamianie kształconych tylko z głównymi materiałami dziedzin nauki, dobranymi tak, aby stanowiły podstawę do analizy i rozumienia całości działu.

---

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

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

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

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

Teoria powyższa choć znajduje w środowisku pedagogicznym wielu zwolenników wymaga, naszym zdaniem, nadal weryfikacji i dokładnego jej opracowania szczególnie w zakresie układu struktu wiedzy w poszczególnych dziedzinach.

MATERIALIZM FUNKCJONALNY stanowi stosunkowo nowoczesną, zaproponowaną przez W. Okonia koncepcję, w której jako podstawo-

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

KONCEPCJA SZEROKICH PÓL TREŚCIOWYCH stanowi niejako przeciwwagę koncepcji przedmiotowej. Jako jej twórców należy uznać pedagogów amerykańskich, choć nie można negować doskonalących podejść naukowców europejskich.

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

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

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

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

KONCEPCJA ZAKRESÓW CZYNNOŚCI (Funkcji życiowych) polega na doborze treści kształcenia według zakresów działalności ludzkiej lub też funkcji życiowych i procesów społecznych. Autorzy tej teorii tworzą różne ujęcia obszarów działalności ludzkiej („obszarów życia") i procesów społecznych zaliczając do nich różną problematykę. Tak np. J. Szczepański jako wyznaczniki doboru treści kształcenia podporządkowanego wymaganiom współczesności wymienia następujące zakresy całokształtu życia społecznego:

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

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

KONCEPCJA KSZTAŁCENIA AKTYWIZUJĄCEGO (Ośrodków aktywizacji) stanowi w swej istocie dość kontrowersyjne podejście eksponujące czynności wyzwalające w studiujących motywy uczenia się,

---

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

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

KONCEPCJA RDZENI TREŚCIOWYCH jako podstawę przyjmuje założenie, iż w każdym zestawie treści można wyłonić składniki podstawowe i uboczne. Może ona znaleźć zastosowanie zarówno w doborze treści kształcenia danej uczelni jak również, kierunku, roku studiów a nawet poszczególnych przedmiotach. Treści zasadnicze (główne) czyli w istocie rdzeń treściowy stanowią jakby podstawę tego co powinno być opanowane - są zatem programem minimum. Stanowią one - jak wskazuje Cz. Kupisiewicz - konstrukcję nośną, wokół której „...koncentrowałyby się następnie wysiłki zmierzające do jej obudowania w nie-

zbędne szczegóły."[1] Podstawę do takiej obudowy stanowiłyby, naszym zdaniem, cele oraz logiczna struktura danej dyscypliny. A zatem te uboczne treści miałyby charakter wprowadzający, rozszerzający, egzamplifikacyjny i syntetyzujący.

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

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

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

---

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

2.4. Ogólna charakterystyka koncepcji i przebiegu badań nad treściami kształcenia.

Badania nad treściami kształcenia zostały zapoczątkowane w Zakładzie Pedagogiki IPNiSzW w 1981 roku. Ich zasadniczym celem było uzyskanie rozeznania o stanie wiedzy i badań nad treściami kształcenia prowadzonych w Polsce i w ograniczonym zakresie w skali międzynarodowej a także określenie - na tej podstawie - założeń poszukiwań naukowych w tej dziedzinie w następnym pięcioleciu.

Zasadnicze rezultaty badań prowadzonych w latach 1981-85 były systematycznie omawiane na trzech kolejnych krajowych seminariach naukowych pod ogólnym tytułem: „Treści kształcenia w szkole wyższej", zorganizowanych we współpracy z uczelniami wojskowymi (w 1982 r. z WAP, w1984 z WOSL w Dęblinie, w 1985 z WSOSK w Poznaniu). Syntetyczne wyniki całości badań zostały opublikowane w trzech wydawnictwach zbiorowych. Międzynarodowa problematyka programów studiów znalazła odzwierciedlenie na IV Seminarium Naukowym "Treści kształcenia w szkole wyższej" przeprowadzonym w październiku 1986 r. w Ryni k(Warszawy. Informacja o przebiegu seminarium oraz podstawowe referaty m.in. autorów z zagranicy (BRL, CSRS, NRD, WRL,i ZSRR) zostały zamieszczone w kilku zeszytach „Sowremiennoj Wysszej Szkoły".

Uzyskane w omawianym okresie wyniki były na tyle znaczące, że w pięcioleciu 1986-1990 tematyka treści kształcenia została włączona do CPBP 08.04. i znacznie rozwinięta.

Do badań nad treściami i programami kształcenia, poza grupą instytutową, włączyło się na podstawie zawartych umów - zleceń 7 zespołów naukowych z następujących uczelni: USz(kierownik - doc.dr hab. J.Parafiniuk-Soińska), PL (doc.dr K.Gre-

lak),UW (kierownik - doc.dr hab. W.P.Zaczyński), UAM(doc. dr hab.J.Gnitecki), ART w Olsztynie (doc. dr hab. E.Malewska), SGPiS (dwa zespoły: doc. dr hab. B.Fotowicz-Kata i prof.dr hab. M.Woytowicz-Neymann). W sposób pośredni w badaniach również brały udział zespoły z innych uczelni.

Ponadto od 1987 roku została nawiązana stała współpraca robocza z zespołami zagranicznymi (Berlin, Moskwa). Wymienione zespoły naukowe rozwiązywały w sumie 14 zadań naukowych, w tym 7 - uczelnianych o charakterze kompleksowym, 2 - w skali międzynarodowej, a pozostałe zostały podjęte indywidualnie przez pracowników IPNiSzW. O skali badań świadczy również fakt, że uczestniczyło w nich systematycznie ponad 100 osób, nie licząc podwykonawców realizujących zadania badawcze na zamówienie zespołów uczelnianych oraz kontaktów o charakterze epizodycznym.

Zgodnie z ogólną koncepcją badawczą przyjęto, że w latach 1986-1990 prace naukowe będą prowadzone wg następujących trzech kierunków:

1. Podstawowych rzeczowo - metodologicznych problemów treści kształcenia w szkole wyższej, z przewidywaniem opracowania w końcowej fazie badań zarysu teorii treści kształcenia (zespoły IPNiSzW, UAM, UW);

2. Metodologicznych założeń dobierania, porządkowania i integrowania treści kształcenia, z przewidywaniem opracowania w przyszłości przykładowych metodyk tworzenia programów kształcenia (modeli struktur treści) na wybranych specjalnościach lub przedmiotów studiów (wszystkie zespoły badawcze);

3. Międzynarodowych badań porównawczych w obszarze treści i programów kształcenia.

Z przyjętych założeń wynikało, że badania były nakierowane na uzyskanie utylitarnych wyników, zapewniających szkołom wyższym podstawy do opracowania bardziej efektywnych zasad, kryteriów i procedur doboru i porządkowania treści oraz tworzenia programów kształcenia. Jednocześnie uznano, że dla zrealizowania w/w celu występuje potrzeba uprzedniego opracowania spójnego systemu wiedzy w interesującej nas dziedzinie, to jest skonstruowania w miarę możliwości przynajmniej wstępnego zarysu teorii kształcenia. Z tych też powodów zakres realizacji zadań w obrębie wyszczególnionych kierunków nie mógł być identyczny. Najbardziej zaawansowane i wiodące musiały być badania o charakterze teoretycznym, tak aby stworzyć podstawy do działań w obszarze stosowanym. Natomiast w ramach tych ostatnich chodziło przede wszystkim o opracowanie, na podstawie badań diagnostyczno-prognostycznych, projektów programów eksperymentalnych i wstępne zweryfikowanie przyjętych założeń zeoretycznych. Zakładano, że dalsze badania o charakterze empirycznym będą kontynuowane w następnym pięcioleciu. Tę samą procedurę zastosowano w odniesieniu do badań porównawczych. W latach 1986-1990 przewidywano zapoczątkowanie tego typu poszukiwań, by móc je w sposób celowy rozwinąć w dalszej perspektywie.

Na podstawie ogólnej oceny dotychczasowych badań należy stwierdzić, że ich realizacja przebiegała raczej zgodnie z przyjętymi założeniami, a uzyskane wyniki należy uznać za zadowalające, chociaż nie obeszło się bez pewnych niepowodzeń. Na dzień 31 grudnia 1989r. większość zespołów zrealizowała

badania o charakterze diagnostyczno-prognostycznym i znajdowała się na etapie badań projektowych. Najbardziej zaawansowane były prace prowadzone w zespole W.P. Zaczyńskiego /UW/, który wkroczył w etap wstępnych badań wdrożeniowych. Interesujące wyniki uzyskał zespół K. Grelaka /PL/. Przystąpił on już do opracowania eksperymentalnych programów w wersji modułowej dla dwóch specjalności na kierunku organizacji i zarządzania przemysłem.

W rozpatrywanym okresie zintensyfikowano również prace nad doborem i porządkowaniem treści kształcenia w środowisku wojskowym. Obok rozpatrywań bardziej ogólnych prowadzonych w Wojskowej Akademii Politycznej /m. innymi R. Stępień, J. Bednarek/ dokonano szeregu przedsięwzięć o charakterze empirycznym. Ciekawe są tu propozycje koncepcji funkcjonalności zawodowej J. Jury oraz problemy wywodzenia treści z czynności zawodowych absolwentów B. Szulca.

Analiza uzyskanego w badaniach dorobku, nawet z formalnego i statystycznego punktu widzenia, zasługuje na uwagę. W ciągu ubiegłych 3-4 lat zebrano pokaźny materiał badawczy, na który składają się 52 raporty, komunikaty, sprawozdania, teoretyczne referaty, w tym 24 kompleksowe zespołowe opracowania dostarczone przez zespoły uczelniane, o łącznej objętości kilku tysięcy stron. W ciągu 1990r. zostanie przekazane jeszcze 9 raportów końcowych, w tym kompleksowych z uczelni oraz synteza uogólniająca.

Udało się również opublikować nowe pozycje. Tak np. we współpracy z zespołami J. Gniteckiego /UAM/ i E. Malewskiej /ART/ wydano dwie pozycje książkowe, a trzecia zostanie opracowana w końcu 1990 r. wspólnym wysiłkiem IPNiSzW, Wydziału Pedagogiki UW oraz Instytutu Dydaktyki Wojkowej ASG WP.

Ponadto

Ponadto opublikowano w fachowych periodykach /Dydaktyka Szkoły Wyższej, Życie Szkoły Wyższej, Sowremiennaja Wysszaja Szkoła/, w wydawnictwach uczelnianych, a także w oddzielnych obcojęzycznych wydawnictwach BRL, CSRS i WRL kilkadziesiąt artykułów i recenzji poświęconych wynikom badań nad treściami kształcenia.

Liczący się jest też dorobek naukowo-organizacyjny. Poza kilkoma seminariami wewnętrznymi przeprowadzonymi w poszczególnych uczelniach zorganizowano dwa kolejne /V i VI/ ogólnokrajowe seminaria: Treści kształcenia w szkole wyższej / w 1987 z UAM w Poznaniu, w 1988 z ART w Olsztynie/. Kolejne VII seminarium naukowe, uogólniające dorobek 5-letnich badań, jest w trakcie przygotowywania wspólnymi siłami IPNiSzW, UW /Wydział Pedagogiki/ i ASG WP. Odbędzie się ono we wrześniu 1990r. w Rembertowie.

W kontekście przedstawianych formalnych wyników badań nad treściami kształcenia nasuwa się zasadnicze pytanie dotyczące oceny ich wartości merytorycznej, w płaszczyźnie zarówno teoretycznej jak i praktycznej. Zacznijmy od omówienia zasadniczych aspektów dorobku teoretycznego.

2.4.1. Analiza wyników teoretycznych badań nad treściami kształcenia

Zespół instytutowy, podejmując badania w obszarze treści i programów kształcenia, wychodził z przesłanek, że z racji potrzeb praktyki występuje oczywista konieczność opracowania w stosunkowo krótkim czasie kilku lat przynajmniej zarysu teorii treści kształcenia, a następnie w dalszej perspektywie przygotowanie jej wersji rozwiniętej. Brak bowiem takiej teorii utrudnia - a nawet uniemożliwia - sformułowanie opartej na

spójnych podstawach, zasad i kryteriów tworzenia programów kształcenia w szkole wyższej oraz prowadzenia prognostycznych przewidywań co do rezultatów dokonywanych w tej dziedzinie przeobrażeń.

Zgodnie z powyższymi założeniami zespół instytutowy, przy udziale zespołów UW i UAM poczynił próby zapoczątkowania badań nad koncepcją teorii i treści kształcenia. Zarysowano m.in. rzeczowo-metodologiczne podstawy tejże teorii zarówno w płaszczyźnie ontologicznej i epistomologicznej, jak i warsztatowo-metodologicznej i na tej podstawie szukano odpowiedz na pytania dotyczące istoty teorii treści kształcenia, przeznaczenia i przedmiotu badań. Zwrócono też uwagę na wykrycie prawidłowości warunkujących prawidłowe konstruowanie programów kształcenia, zwłaszcza w płaszczyźnie ustanawiania celów oraz doboru, porządkowania, selekcjonowania i integrowania treści kształcenia a także pomiaru efektywności obowiązujących programów.

W toku prac nad wyszczególnionymi problemami ujawniły się między poszczególnymi zespołami naukowymi lub autorami opracowań teoretycznych różnice w interpretacji i rozumieniu poszczególnych problemów teorii treści kształcenia, chociażby w sferze jej podstaw rzeczowo- metodologicznych lub niuansów terminologicznych. Z tego też punktu widzenia widzę celowość szerszego naświetlenia trzech problemów: ogólnych założeń i miejsca teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej; przesłanek budowania tejże teorii w kontekście z założeniami teoretycznymi dydaktyki ogólnej oraz zagadnienie definiowania pojęcia "treści kształcenia".

2.4.2. Założenia i miejsce teorii treści kształcenia w dydaktyce ogólnej jako nauce

Zgodnie z ogólną koncepcją badawczą zakładano, że przy określaniu założeń metodologicznych teorii treści kształcenia należy wyjść z oczywistej przesłanki, że teoria ta powinna być traktowana jako część składowa dydaktyki ogólnej. Okazało się jednak, że ten punkt widzenia może być zakwestionowany. Tak np. Jerzy Kurjaniuk wyprowadza teorie nauczania i uczenia się w ogóle a w tym i teorie programów i treści kształcenia z teorii psychologicznej. Odnoszę wrażenie, że stanowisko powyższe jest jakby odbiciem dyskusji z lat sześćdziesiątych kwestionującej naukowość nie tylko dydaktyki, ale również pedagogiki, sprowadzających ich do roli technologii i jak to przytacza W.P.Zaczyński - do kompleksu wiedzy czerpanej z innych nauk, a więc również z psychologii.

W polskiej pedagogice mimo występujących niekiedy kontrowersji problem miejsca teorii treści kształcenia został praktycznie dość dawno roztrzygnięty, gdyż zgodnie z ogólnie przyjętą wykładnią treści nauczania i uczenia się są zaliczane do składników badanych przez dydaktykę. Z powyższego wynika , że prawidłowości występujące przy doborze i porządkowaniu treści oraz tworzeniu programów, a także działania nauczycieli preparujących treści oraz praca uczniów nad treściami mogą i powinny być wyodrębnione w określony dział dydaktyki, któremu - zgodnie z propozycją polskich wybitnych pedagogów - należałoby nadać nazwę teorii treści lub programów kształcenia.

W tym kontekscie psychologia powinna być traktowana według powszechnej opinii jako nauka towarzysząca pedagogice. Bada ona bowiem, zwłaszcza jej dział - psychologia uczenia się -

przebieg zjawisk psychologicznych zachodzących w umyśle ucznia w procesie uczenia się i na tej podstawie formułuje wskazania, których przestrzeganie powinno sprzyjać przyswajaniu przez uczniów nauczanych treści. Niezależnie jednak od tego dydaktyka jako nauka i jej szczegółowe teorie /np. teoria treści kształcenia/ wykrywa i formułuje określone prawidłowości o charakterze ściśle dydaktycznym dotyczące zwłaszcza czynności nauczycieli i uczniów wykonywanych w procesie nauczania i uczenia się i warunkujących ich efektywny przebieg. Wiąże się z tym delikatna i ciągle podejmowana kwestia tożsamości dydaktyki ogólnej jako nauki w pełni samodzielnej, czy też mającej ambicję stania się taką naukotwórczą dziedziną wiedzy.

2.4.3. Stanowienie teorii treści kształcenia w świetle założeń rzeczowo-metodologicznych dydaktyki jako nauki

Celowość ponownego podjęcia tej problematyki wynika z tego, że podstawy folozoficzne dydaktyki ogólnej nie były w pedagogice polskiej jednoznacznie określone. Ona zaś powinna stanowić trwały fundament, chociaż nie jedyny, poprawnego konstruowania teorii treści kształcenia. Wychodząc z analizy dotychczas przeważających poglądów proponuje się, aby do fundamentalnych założeń współczesnej dydaktyki ogólnej uznać następujące:

1/ Przede wszystkim należałoby przyjąć, że współczesna dydaktyka jest dyscypliną naukową, charakteryzującą się określoną tożsamością metodologiczną. Wyrazem tego jest m. in. fakt posiadania określonego obszaru zainteresowań /przedmiotu/, którym dla dydaktyki jest nauczanie i uczenie się oraz zwią-

zane z tym czynności nauczyciela i uczniów, a także odpowiadające przedmiotowi specyficzne metody badań. Z powyższego założenia wynikałoby, że również teoria treści kształcenia, jako subdyscyplina dydaktyki może uzyskać status teorii, tj. charakteryzować się własnym przedmiotem badań oraz odpowiednimi do przedmiotu metodami badawczymi. Te ostatnie powinny wywodzić się z metod badawczych dydaktyki w ogóle, ale jednocześnie charakteryzować się określonymi właściwościami ze względu na specyficzną naturę badanej rzeczywistości dydaktycznej w sferze treści i programów kształcenia.

2/ Ogólne podstawy folozoficzno-metodologiczne dydaktyki są różnie określane w naukach pedagogicznych w zależności od przyjętej wykładni filozoficznej. W pedagogice polskiej, w tym i w dydaktyce, w całym okresie powojennym obowiązywała, jako podstawa filozoficzno-metodologiczna, folozofia marksistowska z jej rdzeniem metodologicznym w postaci materializmu dialektycznego i historycznego. Obecnie możliwe są w tym względzie różne podejścia, niemniej jednak właśnie założenia materializmu dialektycznego mogą być szczególnie przydatne jako metoda analizy rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, w tym również w obszarze celów i treści kształcenia. W stanowieniu teorii treści kształcenia podstawowe znaczenie mogą mieć takie m. in. konstatacje jak wynikające z założeń tejże folozofii:

- świat jest ze swej natury materialny, a więc i poznawalny, co oznacza, że i treści kształcenia powinny mieć charakter obiektywny niezależny od uczniów i nauczycieli, zaś źródłem treści jest rzeczywistość materialna i społeczna, w związku z tym treści kształcenia powinny odzwierciedlać możliwie

dokładnie tę poznawalną rzeczywistość;

- światem materialnym, w tym również świadomością rządzą obiektywne prawidłowości, których poznanie umożliwia wyjaśnianie oraz przewidywanie zjawisk i dzięki temu zapewnia uzyskanie możliwości wywierania wpływu na przyszły przebieg wydarzeń.

Ta ostatnia konstantacja, mająca charakter ontologicznego założenia metodologicznego, powinna się odnosić w pełni jako określony postulat do teorii treści kształcenia. Jej przeznaczeniem powinno być nie tylko wyjaśnienie zjawisk zachodzących w obrębie treści, ale również przewidywanie następstw dydaktycznych wprowadzonych do praktyki innowacji treściowych i programowych.

Z powyższej ogólnej interpretacji świata zewnętrznego wywodzi się zasada ścisłego powiązania i współzależności dydaktyki współczesnej z teorią poznania. Teoriopoznawcze tradycje dydaktyki, z uwagi na występowanie wyraźnej zbieżności między poznaniem naukowym i procesem nauczania oraz uczenia się, są ogólnie znane i powszechnie akceptowane. Należy jednak nadmienić, że z punktu widzenia potrzeb budowy teorii treści kształcenia ważną sprawą był fakt pewnego wzbogacenia wskazanego teoriopoznawczego podejścia w ramach opracowanej przez W. Okonia teorii materializmu funkcjonalnego wraz z wyprowadzeniem z tej materialistycznej i teoriopoznawczej przesłanki założeń współczesnego systemu kształcenia nazwanego przez autora teorią wielostronnego nauczania i uczenia się. Ta ostatnia teoria wskazuje na konieczność uzyskania w procesie kształcenia pełnej harmonijnej jedności i równowagi między poznaniem zmysłowym i poznaniem rozumowym

oraz między poznaniem a działaniem. Wszechstronność i uniwersalność teorii wielostronnego kształcenia upoważniła W. P. Zaczyńskiego do sformułowania postulatu o uznaniu tej teorii jako swoistego paradygmatu dydaktyki współczesnej. Istnienie zaś paradagmatu potwierdza tezę o tożsamości metodologicznej dydaktyki, jako nauki. Ma to rzecz jasna istotne znaczenie dla budowy teorii treści kształcenia.

4/ Powiązania i zależności dydaktyki od teorii poznania, poza określonymi pozytywnymi skutkami, niesie za sobą pewne niebezpieczeństwo. W praktyce przejawia się ono w zbytnim teoriopoznawczym nachyleniu nauczania i uczenia się. W szkole wyższej prowadziło zaś do pewnego uprzywilejowania intelektualnego kształcenia, z ubożeniem sfery wartości, zwłaszcza w dziedzinie kształtowania u studentów dyspozycji kierunkowych.

Rozumienie konieczności likwidacji występującej niespójności w rozwoju dydaktyki spowodowało przeciwdziałanie, na które trafnie zwrócił uwagę W.P.Zaczyński, polegające na zmianie rozumienia przedmiotu dydaktyki, która"... z dyscypliny jednostronnie gnostycznie zorientowanej przekształca się w dyscyplinę bardziej humanistyczną". Fakt ten znalazł odzwierciedlenie zarówno w teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, przez zaliczenie do strategii kształcenia również uczenia się przez przeżywanie, jak i w badaniach nad treściami poprzez wyodrębnienie wśród koncepcji porządkowania treści kształcenia motywacyjnej koncepcji kształcenia. Konsekwencją tego podejścia są - jak się wydaje - daleko większe, gdyż odnosić się one powinny nie tylko do dydaktyki jako nauki, ale do całego procesu studiów w szkole wyższej. Należałoby dążyć do odejścia od nadmiernie instru-

mentalnego kształcenia na rzecz podejścia bardziej humanistycznego.

Zasygnalizowane niektóre konstytutywne założenia dydaktyki ogójnej nie wyczerpują - rzecz jasna - problematyki jej podstaw rzeczowo-metodologicznych. Zwróciliśmy uwagę na te z nich , które mogą wyrzeć istotny wpływ na stanowienie teorii treści kształcenia jako subdyscypliny ogólnej teorii nauczania i uczenia się.

2.4.4. Kierunki i rezultaty badań stosowanych nad treściami kształcenia

Uzyskanie trafnej oceny dotychczasowego systemu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza efektywności obowiązujących programów kształcenia nie jest sprawą łatwą. Punktem wyjścia do tych analiz powinna być ocena aktualnych wyników uzyskiwanych w uczelniach, wyrażających się kwalifikacjach zawodowych i społecznych absolwenrów, w kontekście zachodzących kolejnych rewolucji naukowo-technicznych, trwającego i nasilającego się wyścigu technologicznego i intelektualnego. Zgodnie z opiniami wyrażonymi przez środowiska pracodawców, nauczycieli akademickich, a także samych absolwentów, kwalifikacje uzyskiwane przez absolwentów w szkołach wyższych nie mogą zadowolić, zwłaszcza z punktu widzenia konieczności sprostania przez Polskę wyzwaniu przyszłości. Z uogólnień dokonanych w IPNiSzW wynika, że w ostatnich latach zbiór kandydatów, zmierzających podjąć studia, jest w porównaniu do lat siedemdziesiątych nie tylko mniejszy, ale jednocześnie charakteryzuje go znacznie niższy poziom motywacji. Stwierdza się też, że przeważająca część studentów

uczy się albo źle, albo zaledwie dostatecznie.

Badania diagnostyczne prowadzone w latach 1986-1988 w IPNiSzW, przy udziale wyszczególnionych uprzednio zespołów uczelnianych, nie tylko potwierdziły omówione niedomagania procesu studiów, ale jednocześnie ujawniły inne istotne mankamenty, zwłaszcza w obszarze treści i programów kształcenia, do których m.in. zalicza się:

1/ Dalece niewystarczające próby unowocześnienia programów przez preferowanie dyscyplin /specjalności/ naukowochłonnych i przyszłościowych /np. biotechnologia, robotyzacja, informatyka, elektronika oraz szeroko rozumiany postęp techniczny/ i ukazujących przeobrażenia w ekonomice i życiu społecznym / stosunek do własności, stosunek do pracy, stworzenie stabilnych struktur społecznych/. Postęp w tych dziedzinach jest zbyt powolny, nie nadążający za zmieniającą się praktyką życia społeczno-politycznego i gospodarczego.

2/ Cele kształcenia obowiązujące w programach mają charakter wieloznaczny, gdyż są formułowane na podstawie różnych kryteriów i źródeł. Najczęściej mamy do czynienia z hasłowo wyrażonymi życzeniami, nie dostrzega się konsekwentnych prób ich konkretyzowania, hierarchizowania i integrowania. Nadal unika się formułowania celów operacyjnych precyzujących jaką wiedzę, umiejętności i o jakim stopniu biegłości powinien opanować student. Dominującą kategorią w celach i treściach są wiadomości co świadczy, że programy są budowane przede wszystkim zgodnie z założeniami materializmu dydaktycznego /z raportów zespołów UAM, UW, USz/.

3/ Programy przedmiotowe /na niektórych kierunkach studiów humanistycznych i nauczycielskich, inżynierskich, ekonomicznych lub rolniczych/, zarówno resprtowe, jak również autorskie

są budowane w zasadzie bez wyraźnej koncepcji teoretycznej lub myśli przewodniej, które mogłyby pełnić funkcje porządkujące i integrujące cele i treści kształcenia. Najczęściej jako podstawę układu treści przyjmuje się strukturę danej dyscypliny naukowej, bez odwoływania się do określonych koncepcji oraz treści pedagogicznych /wg raportów wszystkich zespołów/.

4/ Programy obcojęzycznego kształcenia studentów niefilologicznych kierunków studiów są opracowywane w sposób dowolny, w niedostosowaniu do danej specjalności zawodowej, zaś wymagania programowe, nawiązujące do możliwości najsłabszych grup studentów, nie mobilizują zdolniejszych do opanowania języka obcego na zadawalającym poziomie /wg raportu zespołu SGPiS, M. Woytowicz-Neymann/. Jest to stan alarmowy, gdyż w dobie reformy, w przewidywaniu ożywienia kontaktów gospodarczych i naukowych z zagranicą, obcojęzyczne kształcenie specjalistów, w tym zwłaszcza języka angielskiego zyskuje rangę problemu państwowego.

5/ W układzie celów i doborze treści występują z reguły niewłaściwe proporcje między wiedzą teoretyczno-podstawową, a teoretczno-stosowaną oraz między teorią a umiejętnościami o charakterze praktycznym. Powyższe przejawia się m. in. w nadmiernym instrumentalnym nachyleniu programów przy jednoczesnym zwróceniu niedostatecznej uwagi na rozwój strony emocjonalnej i intelektualnej studentów oraz kształtowania ich dyspozycji kierunkowych /raporty z UW, UAM , ART/.

6/ W procedurach tworzenia planów studiów i programów nauczania w szkołach wyższych występuje wyraźny zastój. Największy wpływ na kształt programów wywiera dotychczasowa

praktyka, zwłaszcza zaś partykularne interesy określonych zespołów naukowo-dydaktycznych oraz indywidualne zainteresowania pracowników nauki.

Wyżej wymienione niedomagania odnoszą się do programów kształcenia tylko tych specjalności, które zostały ocenione przez uczelniane zespoły badawcze. Wydaje się jednak, że można je w zasadzie uznać jako typowe dla większości szkół wyższych w Polsce. Badania jednocześnie wykazały, że uczelnie zdają sobie sprawę z występowania różnych negatywnych zjawisk w obszarze programów kształcenia i w związku z tym podejmują różne inicjatywy aby je wyeliminować, niemniej jednak uzyskane rezultaty nie są zadawalające. Na drodze przeobrażeń reformatorskich piętrzą się bowiem liczne przeszkody nieraz trudne do pokonania, a w szczególności duże bariery występują przy próbach dokonania systemowych zmian treściowo-programowych, zwłaszcza w sferze proporcji i limitów godzin programowych przeznaczonych na realizację poszczególnych przedmiotów. Tego rodzaju propozycje chociażby jak najbardziej uzasadnione, natrafiają na opory, gdyż burzą one dotychczasowy porządek, zagrażając interesom określonych osób lub niektórych jednostek organizacyjnych uczelni.

Z tych też przyczyn, jak sygnalizują zespoły badawcze, wiele innowacji treściowo-programowych nie doczekało się realizacji, względnie były urzeczywistniane niekonsekwentnie z wieloma odstępstwami /kompromisami/ od pierwotnych założeń. Do przykładów tego typu należy zaliczyć losy nowatorskich programów studiów fakultatywnych w AR Szczecin, zaniechanie pomyślnie rozwijających się studiów indywidualnych na Wydziale Elektroniki lub też podjęcie przez Senat SGPiS uchwały /w 1989r./

w sprawie zrezygnowania z systemu studiów modułowych zrealizowanych w uczelni od 1982r. Również obecnie niektóre zespoły wyrażają tego typu obawy co do możliwości urzeczywistniania zgłaszanych propozycji /ZSz, ART/.

Przyczyny tego stanu rzeczy mają charakter zarówno obiektywny jak i subiektywny. Do pierwszych z nich należy zaliczyć brak w szkolnictwie wyższym mechanizmów sprzyjających praktykom innowacyjnym, które zachęcałyby a nawet wymuszały postęp w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Natomiast przyczyny o charakterze subiektywnym, mają swe źródła nie tylko w swoistym konserwatyźmie charakteryzującym środowiska nauczycieli akademickich, ale również w przyjętych zasadach awansu służbowego, nie uwzględniających z reguły osiągnięć dydaktycznych.

Dokonana w badaniach diagnostycznych ocena krytyczna programów kształcenia stała się dla zespołów badawczych podstawą do sprecyzowania propozycji przeobrażeń treściowo-programowych. Chodziłoby m. in. o bardziej precyzyjne i zgodne ze współczesnym rozwojem nauki i techniki określenie charakteru studiów wyższych, w tym zwłaszcza sformułowania wiodących założeń /idei przewodnich, koncepcji, teorii/ systemu studiów i na tym tle ustalenie profilu kształcenia, charakterystyki zawodowo-osobowych absolwentów poszczególnych kierunków studiów, a także dokonania szczegółowych zmian w treściach i samych zasadach tworzenia programów studiów.

Określenie charakteru studiów

W tym obszarze badań wśród zespołów uczelnianych wystąpiła dość duża jednolitość zarówno w rozumieniu istoty wyższego wykształcenia, jak i kierunków przeobrażeń modelu szkoły wyższej, co znalazło odzwierciedlenie w raportach i opublikowanych materiałach.

Jednocześnie przyjęto założenia, że każdą szkołę wyższą niezależnie od jej rodzaju, powinien obowiązywać szeroki profil kształcenia z uwzględnieniem zasady, że zakres i głębia szeroko-profilowego kształcenia powinny być zróżnicowane w zależności od charakteru uczelni i studiów i odnosić się, zgodnie z resztą z postulatami Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, zarówno do czasokresu studiów jak i treści programowych. W szczególności popularyzowana jest idea utworzenia w Polsce dwóch typów szkół wyższych: 1/ uczelni typu uniwersyteckiego, kształcących specjalistów do przyszłej pracy koncepcyjnej, naukowo-badawczej oraz o charakterze kierowniczym /menadżerskim/, do których byłyby zaliczane najmocniejsze /kadrowo i dydaktyczno-naukowo/ obecnie szkoły wyższe; 2/ uczelnie pozostałe, o charakterze ściśle zawodowym, które byłyby ukierunkowane bardziej profesjonalnie z nastawieniem na specjalistyczne kształcenie studentów.

Jak dotychczas jednak idee te nie znalazły w koncepcjach badawczych odpowiedniego rozwinięcia, gdyż w Polsce obowiązuje praktycznie zasada - za wyjątkiem szkolnictwa wojskowego - studiów jednolitych. Z badań prowadzonych we współpracy z CIScW w Berlinie wynika, że np. w NRD udało się tę ideę urzeczywistnić m. in. poprzez wyodrębnienie w studiach inżynierskich dwóch nurtów kształcenia /inżynierskiego i magisterskiego/. Doświadczenia NRD należałoby wykorzystać w naszych warunkach.

Natomiast bardziej praktyczny wyraz, zarówno w koncepcjach, jak i w eksperymentalnych programach /UW, PL/ znalazła teza o nadaniu w studiach większego znaczenia dyscyplinom fundamentalnym, jako podstawy do pogłębionego kształcenia specja-

listycznego, zapewniając studentom /absolwentom/ lepsze możliwości do sprawnego dostosowania się do nowych funkcji i zadań, a także samodzielnego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Równocześnie zaznaczyło się dążenie do zwrócenia baczniejszej uwagi na praktyczne przygotowanie studentów do realizacji zadań zawodowych /w studiach nauczycielskich, w uniwersytetach, w kształceniu rolników/. Widziano nadrzędną celowość ścisłego powiązania studiów o charakterze podstawowym /fundamentalnym/ z przygotowaniem specjalistyczno-praktycznym.

W 1988 r. wystąpiła w większości zespołów interesująca tendencja nieco innego ukierunkowania badań. Przyznano, weryfikując koncepcje badawcze z lat 1986-1987, znacznie większą rangę kształtowaniu u studentów dyspozycji kierunkowych /systemów wartości/ i nadano tej sferze, zwłaszcza czynnikowi motywacyjnemu, równorzędne znaczenie z przygotowaniem ich w obszarze instrumentalno-intelektualnym. Jest to w istocie konsekwencja stwierdzonej uprzednio tendencji do humanizacji procesu kształcenia w szkole wyższej.

Zasadniczym jednak problemem, z którym borykały się wszystkie zespoły badawcze związane były z zapewnieniem treściom i programom większej spójności przez oparcie procesu tworzenia programów na takich koncepcjach lub teoriach /pedagogicznych, psychologicznych, prakseologicznych/, które zapewniłyby właściwy dobór treści oraz ich prawidłowe selekcjonowanie, porządkowanie, integrowanie oraz strukturyzowanie.

2.4.5. Nowe propozycje porządkowania i integrowania treści Kształcenia

Zgodnie z tym założeniem wszystkie zespoły zdecydowały się przy analizie i doborze treści odwoływać się w ogólnym zarysie

do teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, a w konkretnych działaniach do takich uzupełniających koncepcji jak: czynnościowa teoria nauczania, koncepcja motywacyjnego kształcenia, koncepcja studiów modułowych, podejście systemowo-strukturalne.

W niniejszym opracowaniu pominiemy problematykę teorii wielostronnego nauczania i uczenia się, Gdyż zastała ona wystarczająco wszechstronnie naświetlona w literaturze pedagogicznej. W badaniach nad treściami większość zespołów pośrednio odwoływała się do tej teorii, wiążąc szczególnie duże nadzieje z czynnościową koncepcją nauczania, wywodzącą się z psychologicznej teorii czynności, a której prekursorem w Polsce jest T. Tomaszewski.

Należy jednak stwierdzić., że proces budowania w pedagogice polskiej wspomnianej teorii został dopiero zapoczątkowany i dlatego bardziej odpowiednia może być w tym przypadku nazwa czynnościowej koncepcji nauczania. Aktualnie w Polsce nad tą problematyką poza T. Tomaszewskim pracują wspomniani już B. Niemierko, K. Kruszewski, W.P. zaczyński, J. Gnitecki oraz niżej podpisany i są już interesujące uogólnienia. Spektakularne wyniki w tym obszarze uzyskali uczeni radzieccy, którzy sformułowali dzięki pracom - w latach sześćdziesiątych- P.J. Galpierina, a współcześnie N.F. Tałyziny i Z. A. Rieszotowej, założenia czynnościowej teorii nauczania. Z analizy dostępnej literatury przedmiotu, a także z własnych badań prowadzonych w IPNiSzW oraz w zespołach nauczania wynika, że teoria ta a właściwie w warunkach Polski koncepcja, może mieć szczególnie doniosłe znaczenie w działaniach nad doborem, selekcjonowaniem, porządkowaniem i integrowaniem celów i treści kształcenia.

Z analizy założeń czynnościowej koncepcji nauczania, których szczegółowe wyjaśnienie w niniejszym opracowaniu zostanie pominięte wynika, że główne ustalenia tej koncepcji można sprowadzić do następujących tez:

1/ Proces nauczania polega na odtworzeniu społecznie ukształtowanych rodzajów i sposobów działalności w konkretnych warunkach i normatywach. Z tych względów należy wyodrębnić te rodzaje rzeczowej ludzkiej działalności społecznie ważnych zadań zawodowych, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w działaniach, czynnościach, zadaniach i sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, jak również w przeżyciach a więc ogólnie w treściach i programach kształcenia.

2/ Na proces opanowywania wiedzy i umiejętności składają się czynności występujące w różnych formach. Początkowo ujawniają się one w formie materialnej /zmaterializowanej/, słownej i w pełni rozwiniętej, a następnie przekształcają się w formę zredukowaną i pojęciową oraz w pełni zinterioryzowaną umysłowo. Na tym etapie uczenie się ma charakter odtwórczy.

3/ przejście studentów do nowych wyższych sposobów orientacji, umożliwiających twórcze rozwiązywanie zadań problemowych, teoretycznych i praktycznych może nastąpić w rezultacie ukształtowania "bazowych" operacyjnych schematów myślenia - a wg T. Tomaszewskiego - schematów dynamicznych, stwarzających podstawę do uformowania się struktur myślowych ogólniejszego charakteru. Uzyskanie w szkole powyższego stanu rzeczy jest możliwe pod warunkiem problemowego ustawienia procesu kształcenia oraz wykorzystania metod badań naukowych w tym analizy systemowej do twórczego rozwiązywania zadań zawodowych i dydaktycznych.

Z analizy powyższych przesłanek wynika, że proces tworzenia programów ksuzałcenia, w tym zakresie ustanawiania celów oraz doboru i porządkowania treści kształcenia, powinien być ujęty w następujący logiczny cykl: zadania - czynności - umiejętności - wiedza. Powyższy dość ogólny i znacznie uproszczony układ procedury konstruowania programów studiów wymaga jednak pewnego komentarza.

Niewątpliwie najważniejszy jest pierwszy krok lub czynność, polegająca na właściwym wyodrębnieniu i sklasyfikowaniu zadań zawodowych, z koniecznością rozwiązywania których powinni się liczyć przyszli absolwenci. Zasadnicze znaczenie w tej działalności ma określone, dla określonych kierunków i specjalności, typowych zadań zawodowych oraz ujęcie ich pod względem typologicznym w odpowiednie shierarchizowane grupy i podgrupy w zależności od ich charakteru, treści i struktury. W praktyce czynności te są dość skomplikowane ze względu na różnorodność funkcji, zadań i obowiązków, którymi obarczani są absolwenci po podjęciu pracy zawodowej.

Kolejne dwa kroki polegają na określeniu systemów czynności i odpowiadających im umiejętności, które powinien opanować student, tak aby nie tylko mógł rozwiązywać typowe zadania zawodowe w różnych ich układach i klasach, ale również był w stanie pełnić określone funkcje społeczne.

W analizie mechanizmu funkcjonowania czynności istotne znaczenie ma ich struktura. Rozpatrując akt (system) czynności, ukierunkowany na wykonanie konkretnego zadania, występuje możliwość wyodrębnienia w każdym takim akcie pewnych w zasadzie stałych składników czynności, które spełniając określone funkcje pozostają we wzajemnych stosunkach logicz-

nych, warunkując m. in. kolejność ich występowania. Wg psychologów w każdej czynności w jej pełnym akcie można wyróżnić następujące cztery składniki: orientacyjny, decyzyjny, wykonawczy i kontrolny. Stanowią one pewien stały schemat noszący znamiona inweriantu (niezmiennika) uniwersalnego czyli określonej prawidłowości, przydatnej w rozwiązywaniu zadań z różnych obszarów rzeczywistości.

W tym też kontekście należy rozpatrywać treść trzeciego kroku, w rezultacie którego musi być opracowany program umiejętności, jakimi powinien wykazać się student kończąc studia. Jest to w istocie rzeczy centralny problem ustanawiania i porządkowania celów i treści kształcenia oraz całej procedury tworzenia programów kształcenia. I w tym przypadku, wobec wielkiej różnorodności konkretnych umiejętności (intelektualnych, motorycznych), które studenci, w zależności od charakteru przyszłych zadań, powinni opanować w procesie nauczania, występuje celowość ich odpowiedniej klasyfikacji.

Czwarty i ostatni krok w procedurze porządkowania treści kształcenia odnosi się do doboru i struktury wiedzy znajdującej odzwierciedlenie w treściach i programach kształcenia. Przesłanką wyjściową do tej czynności powinien stanowić układ umiejętności (czynności), który studenci zgodnie z ustaleniami programowymi, byliby zobowiązani opanować w toku studiów. Wiedza nie stanowi bowiem w pełni samodzielnego czynnika systemu kształcenia, gdyż w istocie rzeczy jest składnikiem umiejętności. Powiązanie wiedzy i umiejętności następuje jednak stopniowo w toku uczenia się i nabierania wprawy przez uczniów (studentów) w wykonywaniu określonych czynności

umysłowych i manualnych. Zgodnie z teorią etapowego kształtowania czynności umysłowych pełne zintegrowanie wiedzy i umiejętności następuje na etapie przekształcania się działalności w formę w pełni zinterioryzowaną umysłowo, zwłaszcza jak się wydaje - po ukształtowaniu wspomnianych "schematów dynamicznych", umożliwiających m.in. zautomatyzowanie czynności, względnie twórcze przeobrażenie systemów czynności w nowych problemowych sytuacjach.

Sama czynność doboru wiedzy polega na określeniu kolejnych fragmentów wiedzy (faktów, definicji, zasad, praw, teorii), których opanowanie może zapewnić studentom możliwości ukształtowania uprzednio ustalonych umiejętności umysłowych i motorycznych. Wiedza ta powinna być następnie odpowiednio uporządkowana, przez wyodrębnienie zagadnień i tematów oraz ich zestawienie w przedmioty i bloki przedmiotowe. Przy wykonywaniu tych czynności należy w szczególności dążyć do wykorzystania uogólniających i syntezujących właściwości wiedzy, jej abstrakcyjnego charakteru przejawiającego się w definicjach, zasadach, prawach, teoriach. Dzięki temu jedna i ta sama wiedza może stanowić część składową różnych czynności (umiejętności) zapewniając możliwości rozwiązywania zadań różnych typów i klas.

W ten sposób zakłada się, że przez urzeczywistnienie całego cyklu działań, wynikających z założeń czynnościowej koncepcji porządkowania treści kształcenia, programom kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów zostanie zapewniona odpowiednia spójność, nadająca celom i treściom charakter układu uporządkowanego i zintegrowanego.

W praktycznym wymiarze nie jest to jednak metoda prosta.

Wiąże się ona z koniecznością wykonania stosunkowo dużej pracy przy sporządzaniu typologii różnych zadań zawodowych, określaniu systemów i inwariantów czynności realizowanych przy ich rozwiązywaniu oraz przeniesienia uzyskanych wyników do koncepcji kształcenia w danej szkole wyższej, zwłaszcza w obszarze ustanawiania celów oraz doboru i układu treści kształcenia.

Z tych też powyższych przyczyn zakres uwzględniania w zespołach uczelnianych założeń czynnościowej koncepcji kształcenia nie był jednakowy. w stosunkowo najszerszym wymiarze, aż do czwartego kroku włącznie znajdują one ,odzwierciedlenie w pracach zespołu W.P. Zaczyńskiego, zwłaszcza w przyjętym tzw. zdaniowo-czynnościowym paradygmacie doboru i porządkowania treści kształcenia. W innych zespołach stopień spożytkowania przesłanek czynnościowej koncepcji kształcenia był znacznie mniejszy. Zazwyczaj uwzględniano przynajmniej dwa pierwsze zakresy czynności, przez przyjęcie zasady, że proces tworzenia programów należy zaczynać od analizy zadań i czynności zawodowych, z którymi mogą się zetknąć studenci danych kierunków (specjalności) studiów w późniejszej pracy zawodowej oraz wynikających stąd konsekwencji dla określania charakterystyki zawodowo-osobowej absolwenta (ART, USz).

Istotnym uzupełnieniem czynnościowego podejścia do doboru i porządkowania treści stanowiła motywacyjna koncepcja kształcenia. Charakteryzuje się ona własną sferą zainteresowań, gdyż wykracza poza sferę instrumentalną, swoistej dla czynnościowej teorii nauczania, zwracając uwagę na stronę emocjonalną procesu kształcenia, w tym kształtowanie pozytywnych motywacji zarówno do procesu kształcenia, a więc czynnika

poznawczego, jak i do przyszłej pracy zawodowej.

Motywacyjna koncepcja kształcenia wiąże się jednak ściśle z czynnościowym podejściem, gdyż z uprzednio dokonanej analizy wynika oczywisty wniosek, że podstawowym warunkiem skuteczności czynnościowego podejścia do procesu kształcenia jest ukształtowanie w środowiskach studenckich pozytywnych motywacji do studiów w ogóle, a do studiów w określonym kierunku lub specjalności w szczególności. Nabycie odpowiedniej wiedzy i umiejętności zawodowym jest bowiem uzależnione od wewnętrznego nastawienia, to jest motywacji do samego procesu kształcenia oraz do wynikających stąd zobowiązań i zadań dydaktycznych. Idzie przy tym o motywacje wyraźnie ukierunkowane i o takim natężeniu, aby mogły wyzwolić u studenta odpowiednio trwałe, aktywne współuczestniczenie w procesie kształcenia.

W praktyce dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych sfera motywacyjna nie znajduje jednak właściwego odzwierciedlenia. Badania przeprowadzone w zespole naukowym W.P. Zaczyńskiego potwierdzają ogólny wniosek, iż zarówno środowiska studenckie, jak i gremia nauczycieli akademickich nie zwracają, na czynniki motywacyjne oraz kształtowanie u studentów odpowiednich dyspozycji kierunkowych, dostatecznej uwagi. Tymczasem, zgodnie z powszechną opinią odgrywają one nie mniejszą rolę w porównaniu do działań skierowanych na przygotowanie studentów pod względem instrumentalnym. Problem ten w całej pełni wystąpił na seminarium w Olsztynie (lipiec 1988), zwłaszcza w wypowiedziach kilku praktyków - dyrektorów pegeerów z tego regionu. Szczególną wagę do kształtowania pozytywnego stosunku do zawodu oraz studiów nadaje się w kształceniu nauczycieli (w zespołach UW i USz) oraz rolników (ART).

Niemniej istotne znaczenie przypisuje się w zespołach

koncepcji studiów modułowych. Zgodnie z doświadczeniami niektórych krajów zachodnich, a także z własną praktyką realizacji tego typu studiów (np. w SGPiS), programy modułowe opracowane według ściśle ustalonych zasad i prawidłowo wprowadzone do procesu dydaktycznego powinny zapewnić:

- znacznie większe upodmiotowienie studentów w procesie studiów przez poszerzenie zakresu indywidualizacji kształcenia;
- możliwość nadania programom większej drożności i elastyczności, m. in. w drodze wprowadzenia niezbędnych zmian przez wymianę poszczególnych modułów, bez burzenia całościowej struktury programów. Na tejże zasadzie mogą być opracowywane programy równoległe dla różnych specjalności i cykli (poziomów) z zachowaniem częściowej wspólnej bazy modułowej, co może wyraźnie wpływać na wzrost jakości kształcenia (według koncepcji zespołu PL);
- uzyskanie większej międzyprzedmiotowej i międzyblokowej integracji treści kształcenia.

Dotyczczasowe nie zawsze pozytywne doświadczenia z realizacją idei studiów modułowych (np. SGPiS) nie zniechęciły pozostałych zespołów do wprowadzania idei tych studiów do praktyki uczelnianej. Najbardziej zaawansowane są prace w zespole K. Grelaka (PL). Kończy się tam opracowywanie programu modułowego dla dwóch specjalności na kierunku organizacja i zarządzanie przemysłem. Program modułowy dla bloku przedmiotów pedagogicznych został eksperymentalnie wprowadzony do praktyki z inicjatywa zespołu W.P Zaczynskiego na Wydziale Pedagogicznym UW. Niektóre elementy systemu modułowego zostały wykorzystane w koncepcji programów obcojęzycznego kształcenia studentów kierunków niefilologicznych w zespole M. Woytowicz-Neymann.

Jeżeli idzie o ostatnią z koncepcji porządkowania i integrowania treści kształcenia, mianowicie podejście systemowo-strukturalne to większość zespołów, zwłaszcza UAM i USz PL wychodzi z założenia, że może być ona szczególnie przydatna w pracach nad doborem i porządkowaniem treści kształcenia. Zresztą od wielu lat wiązano duże nadzieje w tym względzie z teorią strukturyzacji w związku z czym w pracach zespołu J. Gniteckiego propaguje się koncepcję programów strukturalnych, chociaż trzeba przyznać, że szczególnie duże nadzieje wiązane z tą metodą jak dotychczas raczej się nie spełniły. Wątpliwości w tym względzie wyraził m.in. W.P. Zaczyński.

Wydaje się jednak, że podejście systemowo-strukturalne może jednak spełniać pożyteczną funkcję zwłaszcza w aspekcie metodologicznym. Systemowość to przecież najogólniejsza cecha wszystkich obiektów złożonych. Przez zastosowanie metody analizy systemowej w budowie poszczególnych przedmiotów nauczania występuje możliwość wykrycia i wskazania elementów mających znaczenie fundamentalne dla danego obszaru (przedmiotu, tematu), pełniących funkcję swoistych idei wiodących, konstytuujących problematykę zawartą w danym programie lub jego części składowej. Niemniej istotne jest określenie charakteru relacji między składnikami danego obiektu (w ramach przedmiotu), gdyż mogą to być relacje materialno-rzeczowe, formalno-logiczne, a także różnego rodzaju związki, m.in. funkcjonalne lub przyczynkowo-skutkowe.

Z punktu widzenia dydaktycznego programy kształcenia, zwłaszcza zaś programy przedmiotowe nie mogą się sprowadzać tylko do wyszczególnienie celów i haseł programowych, określających zakres i układ treści. Powinny one opisywać systemowo-

strukturalną organizację każdego przedmiotu i to z takim wyliczeniem, aby zapewnić nauczycielom akademickim i studentom (uczniom) pełn- orientację o przedmiocie. Chodzi o ujawnienie istotnych właściwości przedmiotu nauczania, jako specyficznego systemu w ogólnym progranie kształcenia oraz typem struktury treści i właściwościami treściowych składników oraz sprzężeń i relacji między nimi.

Na celowość przekazywania tego rodzaju problemowej informacji o przedmiotach nauczania wskazują pedagogowie radzieccy. Badania przeprowadzone przez Z.A. Rieszotową dowodzą, że pełne zrozumienie systemowej budowy poszczególnych przedmiotów nauczania, ujawnienie i wykrycie w nich inwariantowych (niezmiennych) elementów treści, zapewnia nie tylko ich głębsze i gruntowniejsze opanowanie, ale również przyswojenie metod analizy systemowej, umożliwiającej pomyślne rozwiązywanie swoistych dla danego przedmiotu klas zadań teoretycznych lub praktycznych. W tym ostatnim przypadku podejście systemowe może być uznane jako nie tylko ogólnonaukowa metoda badania rzeczywistości, lecz także jako metoda dydaktyczna nauczania i studiowania, wzbogacająca z jednej strony metodyczny warsztat nauczyciela akademickiego, z drugiej zaś zapewniająca studentom znaczną samodzielność w opanowywaniu i przyswajaniu tajników wiedzy i umiejętności. Stąd wniosek o konieczności zwrócenia uwagi na możliwości zastosowania założeń tej metody w działaniach związanych z doborem i porządkowaniem treści kształcenia.

Przedstawione teorie i paradygmaty doboru, porządkowania i integrowania treści mają jeszcze - jak zaznaczaliśmy - charakter koncepcyjny. Nie były one poddane w pełnym zakresie

praktycznej weryfikacji. Na podstawie dotychczasowych dociekań o charakterze teoretycznym, a także wstępnych sondaży empirycznych wynika, że mogą one mieć nie tylko dużą wartość poznawczą, ale również istotne znaczenie praktyczne. Z tego punktu widzenia występuje wyraźna potrzeba kontynuowania badań w obszarze omawianych koncepcji, zwłaszcza w odniesieniu do czynnościowej koncepcji nauczania, traktując pozostałe jako istotne jej rozwinięcie i wzbogacenie.

2.4.6. Inne przemiany w treściach i programach kształcenia

Do kolejnego obszaru należy zaliczyć cały kompleks inicjatyw zapoczątkowanych w uczelniach lub postulowanych przez członków zespołów badawczych, w zmierzających do przemian w obszarze treściowo-programowym a także w sferze samego konstruowania programów. Zwrócono między innymi uwagę na problem uwzględniania w dokumentach programowych oraz w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych treści nowych najbardziej ważnych z punktu widzenia zarówno współczesnego rozwoju nauki i techniki, przeobrażeń gospodarczych oraz wynikających z perspektywicznych potrzeb społecznych, ale tak aby jednocześnie zapobiec przeładowaniu programów i nadmiarowi informacji.

Duże w tym względzie rezerwy kryją się w sferze metodologii jak też w szeroko rozumianej integracji wiedzy. Należałoby w praktyce zastosować od dawna głoszoną zasadę dominacji metodologii nad treściami informacyjnymi. Na tej drodze występuje możliwość skutecznego przeciwdziałania swoistemu encyklopedyzmowi, jak też tendencjom do przesadnej specjalizacji. Wiąże się z tym kwestia konieczności uzyskania zmian w relacjach występujących w kształtowaniu u studentów dyspozycji

instrumentalnych i kierunkowych (UW, USz), tak aby zapewnić uzyskanie wyważonej równowagi między obu wymienionymi składnikami kompetencji przyszłych absolwentów. Zgodnie z motywacyjną koncepcją nauczania występuje potrzeba większego upodmiotowienia studentów w procesie kształcenia, przez zwiększenie samodzielności studiów, rozwijanie wspomnianych studiów modułowych i fakultatywnych oraz włączenie ich do pracy przy tworzeniu programów kształcenia.

Istotnym problemem podnoszonym przez praktyków - pracodawców zatrudniających absolwentów jest przygotowanie studentów do działalności praktycznej. Alarm w tej sprawie podnoszą niektóre środowiska akademickie. Nie wydaje się bowiem słuszne zaakceptowanie skrajnego podejścia do rozwiązania tej rzeczywistej sprzeczności, sprowadzającej się z jednej strony do nadania praktycznemu przygotowaniu studentów rangi nadrzędnej, z drugiej zaś - do głoszenia tezy o celowości ograniczania zadań uczelni do kształcenia studentów pod względem teoretycznym, spychając sprawę ich praktycznej specjalizacji wyłącznie na zakłady (instytucje) pracy. Uważa się, że i w tym przypadku należy dążyć do wyważonej równowagi między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem studentów na zasadzie uzyskania sprzężenia zwrotnego wzajemnego wzmacniania obydwóch wymienionych składników kwalifikacji zawodowych. Dlatego też wszystkie zespoły uczelniane w swoich opracowaniach zaznaczają konieczność innego ustawienia praktyk studenckich, sygnalizując przykłady - jak w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli w uniwersytetach - ograniczenie czasu na praktyki nauczycielskie. Wydaje się, że należałoby znacznie większą

troskę okazać sprawom przygotowania studentów do pracy przez pracę. W tym przypadku występuje celowość skorzystania z doświadczeń szkolnictwa innych krajów (ZSRR, BRL, NRD), preferujących wiązanie procesu dydaktyczno-naukowego z pracą produkcyjną studentów w drodze nawiązywania na zasadzie ekonomicznej, różnych form współpracy z zakładami pracy.

X

——————— X X ———————

Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że ich wartość zarówno teoretyczna jak i użytkowa powinna być znacząca i może polegać na:

1) Określeniu, poprzez badania diagnostyczne zrealizowane przez zespoły uczelniane, istotnych oraz do pewnego stopnia typowych mankamentów obowiązujących i realizowanych programów kształcenia. Dotyczyły one zarówno samej filozofii i metodologii ustanawiania koncepcji studiów w szkole wyższej, jak również kryteriów i zasad określania celów, doboru i układu treści kształcenia oraz samego procesu tworzenia, realizacji i oceny programów studiów. Głębsze zrozumienie różnych negatywnych zjawisk występujących w obszarze celów i treści oraz programów kształcenia i przyczyn ich występowania może umożliwić podjęcie bardziej skutecznych działań, w celu zapewnienia procesowi kształcenia, zwłaszcza zaś programowym, wyższej efektywności.

2) Podjęciu próby określenia filozoficzno-metodologicznych podstaw teorii treści kształcenia, że sformułowaniem założeń ontologicznych, epistomologicznych i warsztatowo-metodologicznych tejże teorii, z zarysowaniem jej istoty, przeznaczenia,

miejsca w systemie nauk pedagogicznych oraz przedmiotu badań. Opracowanie rozwiniętej teorii treści kształcenia jest jeszcze sprawą przyszłości, niemniej jednak już zrealizowane badania stwarzają lepsze przesłanki tworzenia programów kształcenia. Pomocne w tym mogą być teoretyczne ustalenia dotyczące koncepcji kształcenia w szkole wyższej, poprawnego określenia profili kształcenia oraz charakterystyki zawodowo-osobowej absolwenta. Duże w szczególności znaczenie mają propozycje odwoływania się w procesie tworzenia programów studiów do takich nowoczesnych koncepcji ustanawiania celów oraz doboru, porządkowania i integrowania treści kształcenia, jak czynnościowa koncepcja nauczania, a także motywacyjna koncepcja kształcenia, koncepcja studiów modułowych oraz podejście systemowo-strukturalne.

3) Przygotowaniu na podstawie wyżej wymienionych założeń kilku programów eksperymentalnych (w zespołach W.P. Zaczyńskiego i K. Grelaka oraz ewentualnie M. Malewskiej i J. Parafiniuk-Soińskiej), jako pewnych przykładowych wzorców do wykorzystania w innych uczelniach. Wdrożenie wyżej wymienionych programów do praktyki umożliwi sprawdzenie przydatności koncepcji (teorii, paradygmatów) doboru i porządkowania treści kształcenia oraz rzeczywistej efektywności nowych wersji programowych i ewentualne zweryfikowanie założeń ich konstruowania, a w wypadku uzyskania pozytywnych rezultatów stworzenie warunków ich szerszego upowszechnienia. Jednocześnie z tym zostanie określona użyteczność zastosowania techniki obliczeniowej (metod sieciowych) przy porządkowaniu treści oraz konstruowaniu programów, w tym programów modułowych.

4) Wywarciu pozytywnego wpływu na jokość obcojęzycznego kształcenia specjalistów kierunków niefilologicznych przez

dostarczenie do lektoratów języków obcych akademii ekonomicznych i rolniczych zestawu materiałów przygotowanych przez zespół M.W. Woytowicz-Neymann wraz z przewodnikiem glotto-dydaktycznym (G. Koć-Seniuch), jako pomocy (bazy wyjściowej) do opracowania bardziej nowoczesnych programów języków obcych (rosyjskiego i angielskiego) oraz odpowiednich podręczników.

5) Przyczynieniu się poprzez działalność publicystyczną organizowaniu posiedzeń naukowych, a zwłaszcza przez inicjowanie badań naukowych i poszukiwanie skuteczniejszych rozwiązań w obszarze treści i programów kształcenia, do zaktywizowania środowisk nauczycieli akademickich w niektórych uczelniach, a także upowszechnienia dorobku nauk pedagogicznych, w tym zwłaszcza rezultatów prowadzonych badań.

Efektywne wykorzystanie rezultatów całości badań jeszcze zresztą nie zakończonych, uzależnione jest od spełnienia następujących warunków:

- zapewnienie możliwości opublikowania części materiałów już przygotowanych oraz tych, które będą jeszcze przekazane przez zespoły badawcze w celu ich dostarczenia do zainteresowanych uczelni wyższych. W szczególności chodziliby o wydanie ogólnej syntezy podsumowującej całość badań, eksperymentalnych programów przygotowanych przez zespoły W.P. Zaczyńskiego (UW) i K. Grelaka (PL) wraz z obudową teoretyczną i metodyczną a także materiały programowe treści obcojęzycznego kształcenia opracowane przez zespół M. Woytowicz-Neymann przy udziale G. Koć-Seniuch; byłoby też celowe wydanie części materiałów opracowanych przez inne zespoły naukowe (UAM, ART, AGPiS, USz) w postaci wydawnictwa zbiorowego;

- zapewnienie możliwości kontynuowania przeprowadzonych badań w następnym pięcioleciu w ramach fazy weryfikacyjno-wdrożeniowej; w szczególności chodzi o stworzenie warunków do wdrożenia eksperymentalnych programów do praktyki w UW i PL a takżw w nieco późniejszym czasie USz i ART;
- należałoby również zintensyfikować międzynarodowe badania porównawcze w obszarze treści i programów kształcenia oraz zwiększyć środki przeznaczone na tego rodzaju działalność.

3. CZYNNOŚCI ZAWODOWE W ASPEKCIE TREŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNI DOWÓDCZO-SZTABOWEJ

Dotychczasowe rozważania /rozd.2/ wskazują, że treści kształcenia, ich dobór i układ rozpatrywane są w różnych aspektach i płaszczyznach. Stosunkowo najmniej uwagi poświęca się jednak problemowi wywodzenia treści, a więc działaniom wskazującym skąd, z czego wywodzić te elementy, które powinny stanowić istotę kształcenia w uczelni.

Jest to problem szczególnej wagi, tym bardziej, że właśnie zastosowanie podejścia mogą stanowić o wartości przygotowania absolwentów uczelni.

Akademia Obrony Narodowej jest uczelnią kształcącą oficerów do działalności kierowniczej na wyższych szczeblach struktur organizacyjnych armii. Absolwenci uczelni pełnić będą służbę począwszy od szczebla pułku, poprzez związki taktyczne do instytucji centralnych włącznie. Wielu oficerów pełnić będzie również szereg niezwykle odpowiedzialnych , choć często niedocenianych, funkcji nauczycieli, zarówno w Akademiach Wojskowych jak również Wyższych Szkołach Oficerskich oraz różnego rodzaju ośrodkach szkolenia, a także Studiach Wojskowych /lub odpowiednikach/ uczelni cywilnych w całym kraju. Nie mniej istotna będzie również działalność o charakterze społecznym w różnego rodzaju instytucjach i organizacjach cywilnych i paramilitarnych. Zmieniająca się sytuacja społeczno-polityczna wskazuje także, iż absolwenci uczelni spełniać mogą w przyszłości jeszcze szereg innych - nie związanych z działalnością czysto wojskową - funkcji.

Tego typu płaszczyzny działań wskazują dość jednoznacznie na konieczność podjęcia decyzji co do charakteru uczelni,

a w rezultacie do roztrzygnięcia dwóch podstawowych antynomii szkolnictwa wyższego: kształcić wszechstronnie czy wąsko, /ogólnie czy zawodowo-specjalistycznie/ oraz kształcić teoretycznie czy praktycznie?

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

Zwolennicy wykształcenia ogólnego wskazują, że pozwala ono unikać właśnie tego typu sytuacji. Człowiek przygotowany wszechstronnie, człowiek którego intelekt, a głównie zdolności twórcze są systematycznie kształtowane- człowiek, który posiada szeroką i głęboką podbudowę teoretyczną - potrafi bowiem działać w każdej zmieniającej się sytuacji. To właśnie szerokie wykształcenie ogólne daje gwarancję przygotowania ludzi, którzy nie tylko są w stanie działać w sukcesywnie zmieniającej się rzeczywistości, ale są w stanie, a nawet dążą do przekształcania tej rzeczywistości. Właśnie te, tak ważkie argumenty przesądają o powiększaniu się grupy zwolenników kształcenia szerokoprofilowego. Doprowadziło to w zasadzie do sytuacji, w której takie właśnie podejście traktuje się w większości środowisk jako generalny kierunek przemian w szkolnictwie wyższym, a szczególnie w doborze i układzie oraz porządkowaniu treści kształcenia.

Jak zatem traktować kształcenie w AON? Jaki kierunek w kształceniu należy przyjąć? Dotychczas, jak już wskazywano, treści kształcenia w uczelni /ASG WP/ były raczej pochodną

założenia, w którym dominowały zdecydowanie pierwiastki o charakterze zawodowym- efektem którego było wykształcenie dobrego specjalisty - dowódcy lub oficera sztabu. Ogólny jednak poziom intelektualny absolwentów nie był zbyt wysoki, o czym niejednokrotnie dyskutowano między innymi na forum Rady Naukowej.

Jednocześnie trzeba przyznać,iż układ i dibór treści specjalistycznych ma charakter często intuicyjny, zupełnie przypadkowy. Powodowało to schematyzm i w procesie kształcenia, i w działalności zawodowej absolwentów. Stąd też niezwykle ważne staje się przyjęcie określonych procedur wywodzenia i stanowienia treści kształcenia, co stanowić będzie istotę dalszych rozpatrywań.

3.1. Główne problemy wywodzenia treści kształcenia w AON

Prowadzone dotychczas rozpatrywania wskazują wyraźnie, że kształcenie w Akademii Obrony Narodowej powinno przybrać charakter wszechstronny i teoretyczny. Nie świadczy to jednak o zaniechaniu treści o charakterze zawodowym, które jednak będą decydować o profesjonaliźmie absolwenta uczelni oraz jego efektywności działań na określonych stanowiskach. Takie dość szerokie podejście musi wywierać wpływ na procedurę wywodzenia treści kształcenia w uczelni. Determinuje ono jednocześnie konieczność zastosowania dwóch niejako oddzielnych dróg postępowania. Pierwsza wynikać będzie z wartości ogólnoludzkich - wszechstronnych, które w swej istocie stanowią zasadniczy pierwiastek określający wykształcenie człowieka. Druga dotyczy doboru treści w układzie czysto zawodowym, specjalistycznym.

Przyjęcie w kształceniu niejako paradygmatu o konieczności

wszechstronności wskazuje,że pierwsza ze wskazanych dróg będzie szersza,wymagająca dogłębniejszych,wielopłaszczyznowych podejść.

Istotą jednak naszych rozważań - co zresztą stanowi temat opracowania - jest droga druga,ściśle zawodowa. Tu jednak stajemy przed bardzo poważnym dylematem,a mianowicie przed koniecznością rozstrzygnięcia co - jakie wartości stanowią pierwiastek zawodowy,a jakie wszechstronny?

Jeżeli założymy,że bezpośrednim elementem stanowiącym o określaniu ogólnych celów kształcenia będzie charakterystyka osobowościowo - zawodowa absolwenta[1], to dochodzimy do wniosku, że o jej elementach decydować będą właśnie wartości ogólnoludzkie i ściśle zawodowe. Te zawodowe muszą - w naszym mniemaniu - wynikać właśnie z podstawowych,zasadniczych czynności spełnianych na określonych stanowiskach.

Stają przed nami zatem dwa podstawowe problemy. Jakie stanowiska uwzględniać w określaniu zasadniczych czynności oraz co przyjąć za podstawę zakresu tych czynności. Analiza tego problemu oraz konieczność instrumentalizacji niektórych uwarunkowań stały się czynnikami determinującymi przyjęcie w dalszych rozważaniach następujących uwarunkowań.

1. Absolwenci uczelni pełnić będą różnego rodzaju stanowiska kierownicze (dowódcy,kierownicy komórek organizacyjnych sztabów).Stąd też jako podstawę czynności absolwenta przyjąć zasadnicze czynności dowódcy oddziału.

---

1) Taka procedura omówiona już została szczegółowo w opracowaniach J.Jury i B.Szulca (por.bibliografia).

2.Jako podstawę ustalania czynności przyjąć modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w pułku(równorzędnym).

Naturalnie wskazania powyższe traktować należy jedynie jako pewne podstawy badawcze nie zaś determinanty takiego, a nie innego układu czynności.

3.1.1. Czynności wynikające z zakresu obowiązków osób funkcyjnych.

W dotychczasowej praktyce Wojska Polskiego,dla wszystkich zasadniczych stanowisk kierowniczych opracowano modelowy zakres obowiązków.[1] Dokumenty te w sposób zasadniczy normowały tok pracy i zakres czynności poszczególnych oficerów. W naszych rozpatrywaniach skupiliśmy uwagę głównie na stanowisku dowódcy pułku,albowiem zakresy obowiązków innych osób funkcyjnych odpowiadają poszczególnym parametrom zakresu dla tego właśnie stanowiska.

Dokument ten określa między innymi istotę działania dowódcy,która wyraża się w kierowaniu działalnością osób funkcyjnych. Kierowanie to powinno odbywać się przez:

- określanie celów;
- stawianie zadań;
- egzekwowanie wykonania zadań;
- stwarzanie warunków realizacji zadań i samodzielności w pracy podwładnych

Do ujęcia takiego można mieć naturalnie wiele zastrzeżeń. Badani oficerowie szczególnie krytycznie wyrażali się o dwóch ostatnich z wymienionych powyżej czynników (elementów).

---

1) Analizie poddano głównie „Modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w pułku". Warszawa 1979.

Wyrażało się to głównie w krytyce precyzji tych znaczeń co stwarza różne możliwości ich interpretacji. Dotyczy to szczególnie okresów kontroli,albowiem kontrolujący często inaczej niż dowódcy rozumieją istotę egzekwowania i stwarzania odpowiednich warunków.

Krytycznie oceniono również problem określania celów. Ponad 80% badanej populacji stwierdza,iż w gruncie rzeczy celów nie określa (nie określała),bowiem w zasadzie chodzi o wykonywanie zadań,które postawili przełożeni.

Ciekawe podejście prezentowali badani przy określaniu ważności poszczególnych czynników w kierowaniu i zarządzaniu jednostką (rys.3.1.)

Lp	Nazwa czynnika kierowania	liczby punktów	współczynn. ważności
1	określanie celów	395	4.11
2	stawianie zadań	892	9.29
3	egzekwowanie wykonania zadań	698	7.27
4	stwarzanie warunków realizacji zadań i samodzielności w pracy podwładnych	552	5.75

Rys. 3.1. Ważność czynników kierowania w pracy dowódcy pułku(oddziału)[1)].

1) Badani określali ważność czynników w skali: 1 : 10 (Wwmax = 10.00)

Uzyskane wyniki dość wyraźnie wskazują, że w czasie wykonywania obowiązków służbowych dowódcy najwięcej uwagi poświęcają stawianiu zadań a w następstwie egzekwowaniu ich wykonania. Dominuje zatem wyraźny praktycyzm w pojmowaniu kierowania. Dziwi fakt niskiej rangi celowości działań. Zawsze ważniejsze jest zadanie i jego wykonanie niż określanie celów. Wzbudza to obawy, iż zadania są zbyt instrumentalne i często wykonywane bez świadomości ich celowości. Jest to potwierdzeniem coraz częściej pojawiającej się na łamach prasy krytyki organizacji działania w wosku. Podkreśla się właśnie działania bezsensowne, często bez wyraźnego celu.

Można jednak również wyciągnąć inny wniosek. Oficerowie unikają bowiem konstruowania i wytyczania celów, a w efekcie ich formułowania, albowiem w tej dziedzinie nie nabyli w dotychczasowym procesie kształcenia ani wiedzy, ani odpowiednich umiejętności. Tak zatem, należy przyjąć, iż to właśnie akamia musi przygotować oficerów do tego typu działalności. Celowe jest tu również podkreślenie, że egzekwowanie wykonania zadań badani łączą najczęściej z kontrolą działania podległych ogniw. Jednocześnie jednak oficerowie zauważają, że w wielu dziedzinach muszą polegać na fachowości podwładnych.

W zakresie obowiązków określono również odpowiedzialność dowódcy ujmując ją niejako w dwóch płaszczyznach: gotowości bojowej oraz wszechstronnego przygotowania pułku do zadań, które wyraża się w odpowiedzialności za:

- gotowość alarmową i mobilizacyjną;
- stan moralno-polityczny;
- wychowanie;
- wyszkolenie;

- dyscyplinę;
- porządek wojskowy;
- organizację pracy;
- stan techniczny oraz utrzymanie uzbrojenia i sprzętu;
- stan zapasów materiałowych;
- gospodarkę kwatermistrzowską;
- gospodarkę finansową;
- właściwą działalność kadrową.

Z pewnością na zakres czynności znaczny wpływ wywierały i chyba dalej będą wywierać określone podstawowe obowiązki w trzech zasadniczych dziedzinach: gotowości bojowej, kształtowania stanu moralno-politycznego oraz szkolenia wojsk oraz ich wszechstronnego przygotowania do działań. Pewne wątpliwości na obecnym etapie rozwoju sił zbrojnych wzbudzać mogą obowiązki w zakresie stanu moralno-politycznego. Jeżeli jednak odrzucimy typową dla minionych lat frazeologię okaże się, że większość ze wskazać nie traci aktualności. W poniższych zestawieniach terminy, które należy wyeliminować /naszym zdaniem/ podkreślono linią przerywaną, a w nawiasach podano określenia zastępcze.

a/ Podstawowe obowiązki w zakresie gotowości bojowej

- kierowanie całokształtem przedsięwzięć związanych z utrzymaniem wysokiego poziomu gotowości bojowej, ustalanie głównych czynności zapewniających sprawne wykonanie zadań alarmowych i mobilizacyjnych oraz szybkie przejście pułku do działań w warunkach polowych;
- kontrolowanie sprawności osiągania wyższych stanów gotowości bojowej oraz zapewnianie optymalnych warunków wykonania zadań mobilizacyjnych przez pułk i jednostki powierzone mu

do mobilizacyjnego rozwinięcia;

- kierowanie przygotowaniem dowództwa pułku i podległych pododdziałów do wykonania czynności związanych z osiąganiem WSGB;

- dokonywanie okresowej kontroli stanu uzbrojenia i sprzętu bojowego, środków transportu, zapasów materiałowo-technicznych i kwatermistrzowskich;

- sprawowanie merytorycznego nadzoru nad doborem żołnierzy rezerwy na wydziały mob. i ich przeszkalaniem w ramach ćwiczeń wojskowych;

- nadzorowanie realizacji przedsięwzięć zapewniających sprawne przejście pododdziałów pułku do działań w warunkach polowych.

b/ Podstawowe obowiązki w zakresie kształtowania stanu moralno-politycznego

- ukierunkowanie całokształtu pracy politycznej, ideowo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej, kształtowanie właściwego oblicza moralno-politycznego , zaangażowanych postaw ideowych , patriotycznych i internacjonalistycznych żołnierzy, pracowników cywilnych i rodzin wojskowych;

- sprawowanie ogólnego nadzoru nad przebiegiem pracy politycznej, ideowo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej oraz dokonywanie okresowych analiz jej poziomu i efektywności;

- kierowanie procesem kształtowania właściwych nastrojów i stosunków międzyludzkich oraz czuwanie nad przestrzeganiem norm współżycia społecznego wśród żołnierzy, pracowników cywilnych i rodzin wojskowych;

- wnikliwe i terminowe rozpatrywanie spraw dyscyplinarnych, meldunków, zażaleń i próśb oraz roztrzyganie problemów służ-

bowych i bytowych podległych żołnierzy;

- rozwijanie ruchu wynalazczości i nowatorstwa, przodownictwa i współzawodnictwa, zapewnienie sprzyjającej atmosfery i warunków do wykorzystywania w pracy służbowej pomysłów i zgłaszanych wniosków oraz wyróżnianie przodujących w tym zakresie żołnierzy i pododdziałów;

- umacnianie więzi ze społeczeństwem przez systematyczną współpracę z terenowymi /.../ organami administracji państwowej, organizacjami społecznymi, zakładami pracy, kombatantami i żołnierzami rezerwy.

c/ Podstawowe obowiązki w zakresie szkolenia wojsk oraz ich wszechstronnego przygotowania do działań

- kierowanie szkoleniem pułku, określanie perspektywicznych i bieżących zadań szkoleniowych w oparciu o wytyczne przełożonych, wydawanie wytycznych do planowania i realizacji przedsięwzięć szkoleniowych oraz zatwierdzanie planów szkolenia podległych pododdziałów;

- prowadzenie zajęć doskonalących z kierowniczą kadrą pułku oraz ćwiczeń z bezpośrednio podległymi pododdziałami i dowództwem pułku w celu ich zgrania i wszechstronnego przygotowania do prowadzenia działań bojowych na współczesnym polu walki;

- kierowanie przebiegiem ćwiczeń instruktażowo-metodycznych i pokazowych prowadzonych na szczeblu pułku oraz wykonywanie innych zadań związanych z działalnością metodyczno-szkoleniową - zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie zasadami;

- sprawowanie nadzoru nad przebiegiem szkolenia w pododdziałach, nad szkoleniem prowadzonym przez zastępców dowódcy, szefów rodzajów wojsk i służb, a także organizowanie odpraw i narad szkoleniowych;

- organizowanie i prowadzenie kontroli szkolenia, a także dokonywanie okresowych analiz.

Uwypuklone powyższe obowiązki pozwalają, przynajmniej w ogólnym zarysie określić zasadnicze czynności absolwenta uczelni. Otóż w szerokim znaczeniu można je ująć w płaszczyznach: działalności organizatorsko-kierowniczej i pedagogicznej wyrażającej się w działalności wychowawczej oraz dydaktycznej /szkoleniowej/ z czym powiązać należy sferę kontaktów z ludźmi, a zatem - przynajmniej w pewnym sensie- płaszczyznę psychologiczną,

Powyższe ujęcie odnosi się jednak tylko do jednej sfery służbowych działań oficera - do sfery działalności w okresie pokojowym. Sądzić można, iż wyodrębnienie czynności szczegółowych w tym okresie pozwala na pełną ich weryfikację w badaniach empirycznych. Nie będzie jednak to możliwe z czynnościami absolwenta w czasie działań wojennych. Mogą one bowiem podlegać jedynie weryfikaciom teoretycznym, choć w pewnym sensie, niektóre z nich można sprawdzić podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych i z wojskami. Wszystkie one /dotyczy okresu wojennego/ będą się jednak mieściły w zakresie terminu dowodzenie.

3.1.2. Czynności zawodowe w opinii absolwentów uczelni

Przystępując do czynności zawodowych absolwentów uczelni zakładaliśmy w początkowej fazie planowania badań dwa warianty. Pierwszy polegać miał na wypowiedzi absolwentów /wywiady i ankiety/, drugi zaś na wypełnianiu arkuszy czynności w tygodniowej fazie pracy. Niestety badania wstępne wykazały, iż drugi z wariantów należy odrzucić. Decydowały o tym dwa zasadnicze czynniki. Pierwszy - o charakterze

organizacyjnym, wynikał ze zbytniego obciążenia badanych oficerów. Drugi, o charakterze metodologicznym, wynikał z tego, że w różnych okresach czynności dowódcy i oficera sztabu zmieniają się. Inne są w typowym okresie szkolenia w garnizonie, zupełnie inne podc zas szkolenia poligonowego, a tym bardziej ćwiczeń.

Dlatego też, nasze badania potraktowaliśmy jedynie sondażowo, co może stanowić o ich konkretyzacji w kolejnych fazach prac.

Podstawę zatem naszych rozpatrywań stanowią dane uzyskane z ankiet, często uzupełnianych wywiadami.

W prowadzonych badaniach dążyliśmy - w pierwszej kolejności do ustalenia bilansu czasu pracy, a jednocześnie wyodrębnienia w czasie wolnym tych ekementów, które wpływają na doskonalenie osobowości oficerów. Badanym oficerom przedstawiono układ wykonywanych czynności oraz ogólny podział czasu, w które mieli wpisać przeciętny czas dnia pracy /podział czasu/ w analizie bilansu tygodniowego /nie wliczając niedziel i świąt/. Wyniki uzyskane w tych badaniach przedstawiono w tabelach - 3.1. oraz 3.2.

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że wykonywanie zadań służbowych stanowi gros bilansu czasowego oficera, przy czym najwięcej na czynności służbowe poświęcają dowódcy i szefowie sztabów. Stanowi on bowiem odpowiednio-47,2 oraz 44,4% całego czasu jakim dysponują. Jeżeli zaś do tego dodamy prace służbowe, jakie wykonują w domu, wówczas procent ten wzrośnie do 48,9 oraz 50,2.

Naturalnie, niejako obowiązkiem, każdego oficera jest doskonalenie wiedzy w ramach samokształcenia. W takim przypadku można do czynności służbowych doliczyć czas przezna-

TABELA- 3.1.

MIEJSCE PRZEDSIĘWZIĘĆ SŁUŻBOWYCH W CAŁOKSZTAŁCIE BILANSU CZASU DOWÓDCY I OFICERÓW SZTABÓW

(w czasie doby)

Lp	Okresy czasu dobowego	Czas w godzinach			
		dowódcy	szefowie sztabów	oficer. sztabów ZT	oficer. Instyt. Central.
1	Praca (pobyt) w jednostkach (instytucjach)	11.20´	10.40´	10.20´	9.40´
2	Czas wolny	5.55´	6.50´	5.55´	6.30´
3	Sen	6.20´	5.50´	6.55´	6.40´
4.	Dojazdy do pracy	0.25´	0.40´	0.50´	1.10´
	RAZEM:	24	24	24	24

TABELA - 3.2.

WYKORZYSTANIE CZASU WOLNEGO PRZEZ OFICERÓW[1]

Lp	Elementy czasu wolnego	czas w godzinach			
		dowódcy	szefowie sztabów	of.sztab.	oficer. Inst.cen.
1	pobyt z rodziną (w domu)	8.00´	6.20´	12.00´	14.00´
2	wycieczki	2.10´	o.40´	2.00´	4.00´
3	czytanie prasy	6.20´	5.10´	3.50´	4.10´
4	czytanie literatury (periodyków) fachowej	3.30´	4.15´	4.00´	2.15´
5	czytanie literatury naukowej	1.10´	1.50´	3.10´	1.40´
6	czytanie wydawnictw beletrystycznych	5.10´	7.10´	5.10´	4.10´
7	wykonywanie prac służbowych	2.10´	8.15´	—	—
8	uprawianie sportu(czynnie)	—	1.20´	2.10´	4.30´
9	oglądanie telewizji	18.00´	17.00´	13.00´	12.00´
10	słuchanie radia	1.oo´	1.oo´	2.10´	4.15´
11	pobyt w kinie [2]	1 X na 4 mies	1 X na 2,4mies.	1 X na 1,2 mies.	1 X na 3 tyg.
12	pobyt w teatrach[2]	1 x na 3,1 roku	1 x na 9 mies.	1 x na 1.8 mies.	1 x na 1,1 mies
13	pobyt na koncertach i innych imprezach [2]	1 x na 2,5 roku	1 x na 7,4mies.	1 x na 3 mies.	1 x na 1,3mies.
14	pobyt na imprezach towarzyskich [2]	1 x na 1,2 roku	1 x na 9 mies.	1 x na 4 mies	1 x na 2,3mies.
	RAZEM:	47.30´	53.00´	47.30´	51.00´

1) W czas wolny wliczono: 12 godzin niedzieli oraz czas wolny dnia pracy w poszczeg.grupach x 6(dni tygodnia bez niedzieli).

2) Nie wliczono do bilansu czasu tygodnia.

czony na studiowanie literatury /periodyków/ fachowej i naukowej. W takim wypadku w łącznym bilansie czasu ponad 50% stanowi wykonywanie zadań służbowych.

Niejako marginalnie warto jednak wskazać na jeden z dość istotnych czynników wpływających w rzeczywistości często na sprawność intelektualną oraz fizyczną oficera, a mianowicie na wypoczynek czynny w naszych badaniach można do tego działu wliczyć wycieczki oraz czynne uprawianie sportu. Stanowi on w ogólnym bilansie czasu jedynie nikły procent, przy czym wzrasta wraz z wiekiem oficera.

Stanowi to również pewien wskaźnik do procesu doboru treści w AON. Chodzi mianowicie o ukształtowanie nawyków ćwiczeń fizycznych. Oficerowie starsi zaczynają dostrzegać ważność tego elementu zbyt późno.

Pewien niepokój budzi również bardzo niskie zainteresowanie literaturą naukową, która przecież poszerzając wiedzę stanowi podstawowe źródło rozwoju intelektualnego oficera, a w następstwie jego twórczych działań.

W poprzednim podrozdziale wskazywano zasadnicze działy odpowiedzialności dowódcy pułku. W naszych badaniach dążyliśmy do ustalenia w jakim stopniu dowódcy angażują się w realizację poszczególnych obowiązków, czy czym badaniami objęto jedynie oficerów pełniących aktualnie lub w ostatnim okresie funkcję dowódcy oddziału /razem 30 osób/.

Stopień angażowania się oficerów w realizację powyższych czynności przedstawiono w tabeli 3.3. Z przeprowadzonych badań wynika, że najbardziej absorbującymi czynnościami dowódcy w jego działalności służbowej są:

- działalność kadrowa /W_w = 8,46/;
- organizacja pracy /W_w = 7,30/;
- utrzymanie dyscypliny /W_w = 6,53/;

TABELA - 3.3.

ANGAŻOWANIE SIĘ DOWÓDCÓW ODDZIAŁÓW W REALIZACJĘ OKREŚLONYCH OBOWIĄZKÓW[1)]

Lp	obowiązki	uzyskane punkty	stopień ważności Wwmax = 10.00
1	działalność kadrowa (12)	254	8.46
2	organizacja pracy (7)	219	7.30
3	utrzymanie dyscypliny (5)	196	6.53
4	gospodarka finansowa (11)	194	6.46
5	porządek wojskowy (6)	192	6.40
6	gotowość alarmowa (1)	182	6.06
7	proces szkolenia (4)	153	5.10
8	stan moralno-polityczny (2)	146	4.86
9	stan techniczny oraz utrzymanie uzbrojenia i sprzętu(8)	127	4.23
10	wychowanie (3)	116	3.86
11	stan zapasów materiałowych (9)	111	3.70
12	gospodarka kwatermistrzowska (10)	99	3.30

1) Dowódcy mieli określić (w skali: 0-10) w jakim stopniu angażują się w działalność związaną z bezpośrednią ich odpowiedzialnością. Poszczególne elementy wymieniono w ankiecie w kolejności podanej w nawiasach.

- gospodarka finansowa /W_w = 6,46/;
- porządek wojskowy /W_w = 6,40/.

W pewnym sensie dziwne wydaje się niskie stosunkowo rangowanie tak ważnych w działalności służbowej elementów jak: wyszkolenie /W_w = 5,10/ oraz wychowanie /W_w = 3,86/.

W wywiadach traktowanych jako badania uzupełniające dowódcy wskazywali jednak, że problemy szkolenia i wychowania wojsk są stosunkowo dobrze realizowane przez podległych oficerów. Dowódcy niższych szczebli w te czynności wkładają najwięcej wysiłku i są do tego najlepiej przygotowani. Doświadczenia jednak wskazują, że często kwestie związane z działalnością wychowawczą dowódcy traktowali jako element tzw. pracy partyjno-politycznej i powierzali je swoim zastępcom ds. politycznych. Naturalnie o ile było to możliwe w dotychczasowym systemie, o tyle aktualnie sprawy te muszą ulegać pewnym przewartościowaniom, co niewątpliwie wpłynie również na dobór treści w Akademii Obrony Narodowej.

Przystępując do rozpatrywania czynności bardziej szczegółowych ustalono szereg typowych dla dowódcy czynności a następnie /w I etapie/ zapytano co ich najbardziej absorbuje w pracy /określano w skali 0 - 10/, by potem /w II etapie/ zapytać, którym z czynności należy poświęcić najwięcej uwagi w działalności służbowej. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.4. Okazały się one w pewnym sensie dość zaskakujące. Otóż badani oficerowie zupełnie inaczej widzą swe czynności w aspekcie jak powinno być /jak pracować/, a inaczej realizują w rzeczywistości służbowej. Tak np. oficerowie dowódcy dostrzegają konieczność spotkań i bezpośrednich kontaktów z podległymi żołnierzami, lecz jak się

TABELA - 3.4.

STOPIEŃ ANGAŻOWANIA SIĘ DOWÓDCÓW W NIEKTÓRE CZYNNOŚCI SŁUŻBOWE

Lp	Czynności służbowe	stopień ważności [1]			
		ETAP - I		ETAP - II	
		jak jest	pozycja	jak powinno być	pozycja
1	rozpatrywanie problemów administracyjnych (poczta, sprawy bieżące, podpisywanie pism i rachunków itp.)	8.60	1	6.06	7
2	rozpatrywanie problemów szkoleniowych (koncepcje zajęć i ćwiczeń, rozpatrywanie propozycji itp.)	4.86	6	9.26	1
3	osobiste przygotowanie się do zajęć i ćwiczeń oraz poszerzanie wiadomości	4.23	8	8.23	3
4	kontrola zajęć szkoleniowych	4.46	7	8.46	2
5	kontrola służb i porządku wewnętrznego	6.06	5	4.86	9
6	odprawy i narady (z podwładnymi i przeł.) przygot.	8.06	2	5.68	8
7	opracowanie dokumentów i pism o charakterze szkoleniowym i organizacyjnym	6.46	4	6.40	6
8	opracowanie dokumentów i pism o char.administracyj.	7.30	3	3.70	10
9	spotkania i rozmowy z młodymi oficerami i podoficerami	3.46	9	7.30	4
10	spotkania i rozmowy z żołnierzami służby zasadniczej	3.30	10	7.06	5

1) W rubryce „jak jest" wpisano co dowódców rzeczywiście najbardziej absorbuje w pracy. W rubryce jak być powinno zawarto wyniki ważności poszczególnych czynności według dowódców (Wwmax = 10.00)

okazuje w praktyce poświęcają tego rodzaju działaniom stosunkowo mało czasu.

W wywiadach uzupełniających respondencji wyjaśniają jednak powyższe zjawisko. Otóż w zdecydowanej większości czynności zawodowe podporządkowuje się wymogom kontroli. Zdaniem badanych, dowódcy ani szefa nie ocenia się za działania długofalowe, często niewymierne lub dające określony skutek po długim czasie lecz za działania czysto instrumentalne - za to co jest właściwie napisane i wyliczone, choć w ich mniemaniu są to problemy zupełnie drugorzędne.

Wyjaśniając szczegółowo /wywiady/ problemy właściwej gradacji czynności respondencji zwracali dużą uwagę na właściwości sprawnego działania. Otóż w większości traktowani są jako wykonawcy i takie czynności/wykonawcze -manualne/ podlegają ocenie. Tak np. nigdy nie rozpatruje się wydatków finansowych z punktu widzenia potrzeb i skutków jakie dały lecz zawsze sprawdza się czy są właściwe rozliczenia, rachunki oraz czy wydano fundusze z właściwych działek. Typowym przykładem koniukturalizmu i schematycznych działań jest fakt podany przez jednego z dowódców oddziałów. Zwrócono mu uwagę, że niewłaściwie dysponował funduszem nagrodowym, albowiem wielu oficerów oddziału nie otrzymało w ciągu roku ani jednej nagrody pieniężnej natomiast jeden z oficerów był wyróżniany taką nagrodą aż 7 - krotnie.

Podobnie oficerowie określali ocenianie w czasie ćwiczeń, twierdząc, że nigdy nie są ważne pomysły oraz niekonwencjonalność decyzji i działań, lecz zawsze poprawność meldowania i stopień zbliżenia decyzji do rozwiązań autorskich.

TABELA - 3.5.

ROLA NIEKTÓRYCH CZYNNOŚCI W CAŁOKSZTAŁCIE SŁUŻBY DOWÓDCÓW I OFICERÓW SZTABU

Lp	czynności zawodowe	współczynnik ważności
1	Usprawnienia pracy własnej i podległych zespołów (jednostek) (12)	9.14
2	Przygotowanie i wydawanie poleceń (rozkazów, zarządzeń) (8)	8.92
3	Poszukiwanie nowatorskich rozwiązań metodycznych i organizatorskich (6)	8.64
4	Doskonalenie umiejętności zawodowych (4)	8.32
5	Analiza i ocena pracy własnej (3)	8.12
6	Organizowanie i prowadzenie przedsięwzięć mających na celu udoskonalenia i zachęcanie podległych ludzi do pracy (17)	8.06
7	Realizacja zaleceń przełożonych (7)	7.87
8	Nieformalna wymiana doświadczeń (5)	7.73
9	Analizowanie działań zespołów ludzkich (14)	7.71
10	Działalność w zakresie rozpoznawania i poznawania ludzi (podwładnych) (15)	7.54
11	Czytelnictwo literatury fachowej (1)	7.16
12	Nieformalne spotkania z ludźmi (16)	7.11
13	Kontrolowanie realizacji wydanych zarządzeń i rozkazów (11)	6.53
14	Organizowanie i prowadzenie konferencji i odpraw (10)	6.06
15	Udział w konferencjach i odprawach przełożonych (9)	5.20
16	Czytanie literatury o charakterze ogólnorozwojowym (naukowej i popularno-naukowej) (2)	5.03
17	Upowszechnianie (publikowanie) własnych osiągnięć i przemyśleń (13)	4.12

Wypowiedzi powyższe wskazują, że w procesie określania czynności zawodowych absolwentów uczelni większe znaczenie należy przypisywać czynnościom, które w ocenie praktyków powinny funkcjonować w praktyce, a nie czynnościom, które są aktualnie realizowane.

W takim kontekście badanym oficerom przedstawiono szereg wybranych elementów czynności służbowych z propozycją wskazania ich ważności w pracy służbowej. Wyniki tych sądów przedstawiono w tabeli 3.5.

Z analizy uzyskanych opinii wynika, że podstawowymi czynnościami zawodowymi w działalności służbowej powinny być głównie czynności o charakterze organizacyjno-kierowniczym i twórczym,/usprawnianie pracy własnej i podległych zespołów, przygotowanie i wydawanie poleceń i rozkazów, poszukiwanie nowatorskich rozwiązań metodycznych i organizatorskich, doskonalenie umiejętności zawodowych/. Wyższą niż w pierwszej fazie badań rangę przypisano kontaktom z ludźmi /nieformalna wymiana doświadczeń, działalność w zakresie rozpoznawania i poznawania ludzi, nieformalne spotkania z żołnierzami/. Jednocześnie zdecydowanie niższą rangę /w stosunku do rzeczywistości/ nadano działaniom typowo formalnym /udział w konferencjach i odprawach przełożonych, organizowanie i prowadzenie konferencji i odpraw, kontrolowanie realizacji wydanych zarządzeń i rozkazów/.

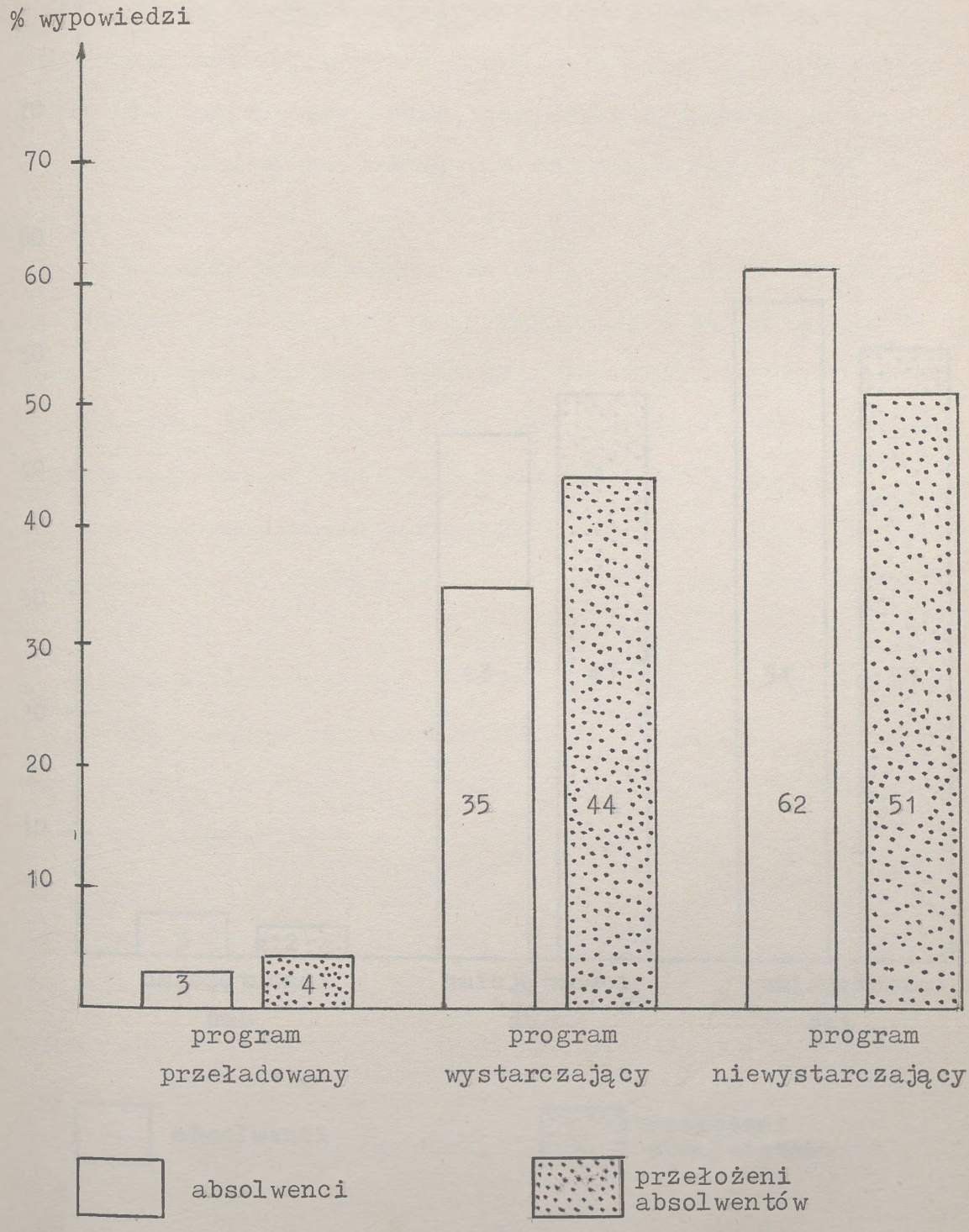
Takie podejście jak można sądzić słuszne wskazuje na ważność przygotowania oficerów właśnie w tych dziedzinach to znaczy w zakresie organizacji i zarządzania oraz kontaktu z ludźmi.

W dotychczasowym systemie kształcenia ASG WP nie w pełni realizowała powyższe postulaty. Swiadczą o tym między innymi badania jakie prowadzono z młodymi absolwentami oraz ich przełożonymi.[1] Wynika z nich, że umiejętności dowodzenia młodych absolwentów ocenić można jedynie jako dostateczne. Dotychczasowy program kształcenia w tej dziedzinie większość oceniła jako niewystarczający. Należy tu zwrócić uwagę, że sami absolwenci są bardziej krytycznie nastawieni do swych umiejętności niż ich przełożeni, a to znaczy, że odczuwają zdecydowanie większe potrzeby w tej dziedzinie niż daje im uczelnia. Zjawiska powyższe zilustrowano na rys. 3.2. oraz3.3.

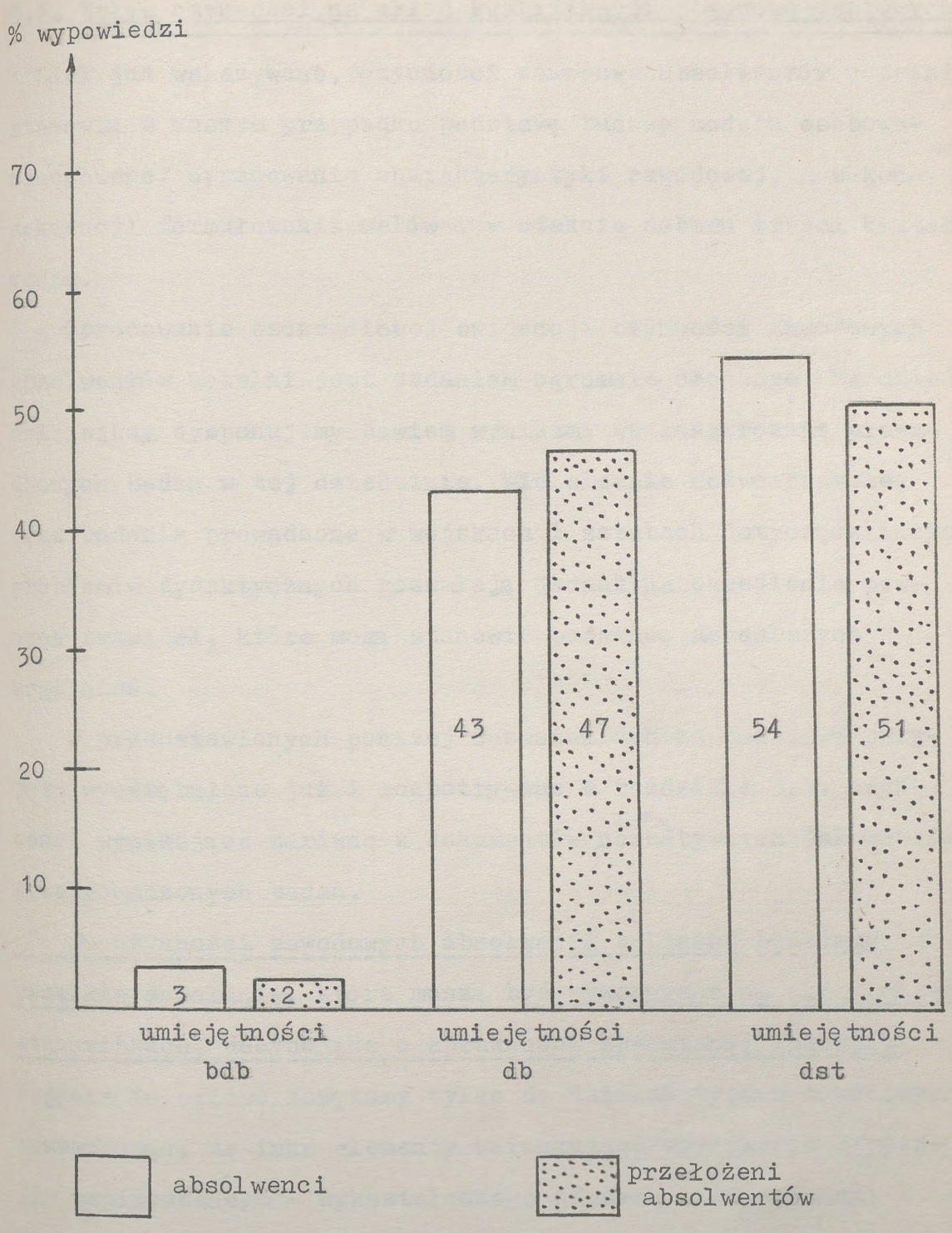
W aspekcie powyższych rozważań i analiz wyników badań celowe staje się określenie i wyodrębnienie poszczególnych obszarów czynności służbowych i w aspekcie tego stworzenie układu elementów o charakterze kierunkowym (osobowościowym) i instrumentalnym, które w efekcie stanowić mogą o konstrukcji celów, a w następstwie doborze treści kształcenia w AON. Próby takiej dokonujemy w następnym podrozdziale pracy.

---

1) Por. B. Szulc. Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. Warszawa 1989, s. 88 - 89.



Rys. 3.2. Ocena programu kształcenia w dziale organizacji i zarządzania przez absolwentów i ich przełożonych



Rys.3.3. Umiejętności dowodzenia (kierowania) absolwentów w samoocenie i ocenie ich przełożonych.

3.2. Wpływ czynności na układ kwalifikacji zawodowo-osobowych

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

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

W przedstawionych poniżej rozważaniach za podstawę przyjęto wyodrębnione już i rozpatrywane w rozdziale 3.1. czynności wynikające zarówno z dokumentów normatywnych jak również przeprowadzonych badań.

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

Precyzyjne ustalenie wszelkich czynności zawodowych jest niezwykle trudne co wiąże się z mnogością stanowisk pełnionych

przez absolwentów uczelni. Ograniczymy się zatem do podstawowych i one tylko mogą mieć wpływ na treści kształcenia. W przeciwnym bowiem wypadku można dojść do zbytniego rozdrobnienia całego problemu co i tak nie może znaleźć odzwierciedlenia w konstruowaniu programów. Otóż specyfika zawodu oficerskiego polega głównie na tym, że występuje w niej znaczne zróżnicowanie w zależności od sytuacji zewnętrznej. Z tego też względu konieczne staje się wyodrębnienie pewnych czynności realizowanych w okresie pokojowym od działań okresu wojennego. Decydują o tym i warunki i sytuacja. Zrozumiałe są bowiem pewne ograniczenia z jakimi musi spotykać się oficer w czasie pokoju. Bezdyskusyjne powinny być również specjalne uprawnienia w okresie wojennym. Wpływa to również na konieczność rozumienia ich przez absolwentów uczelni.

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

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

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

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

---

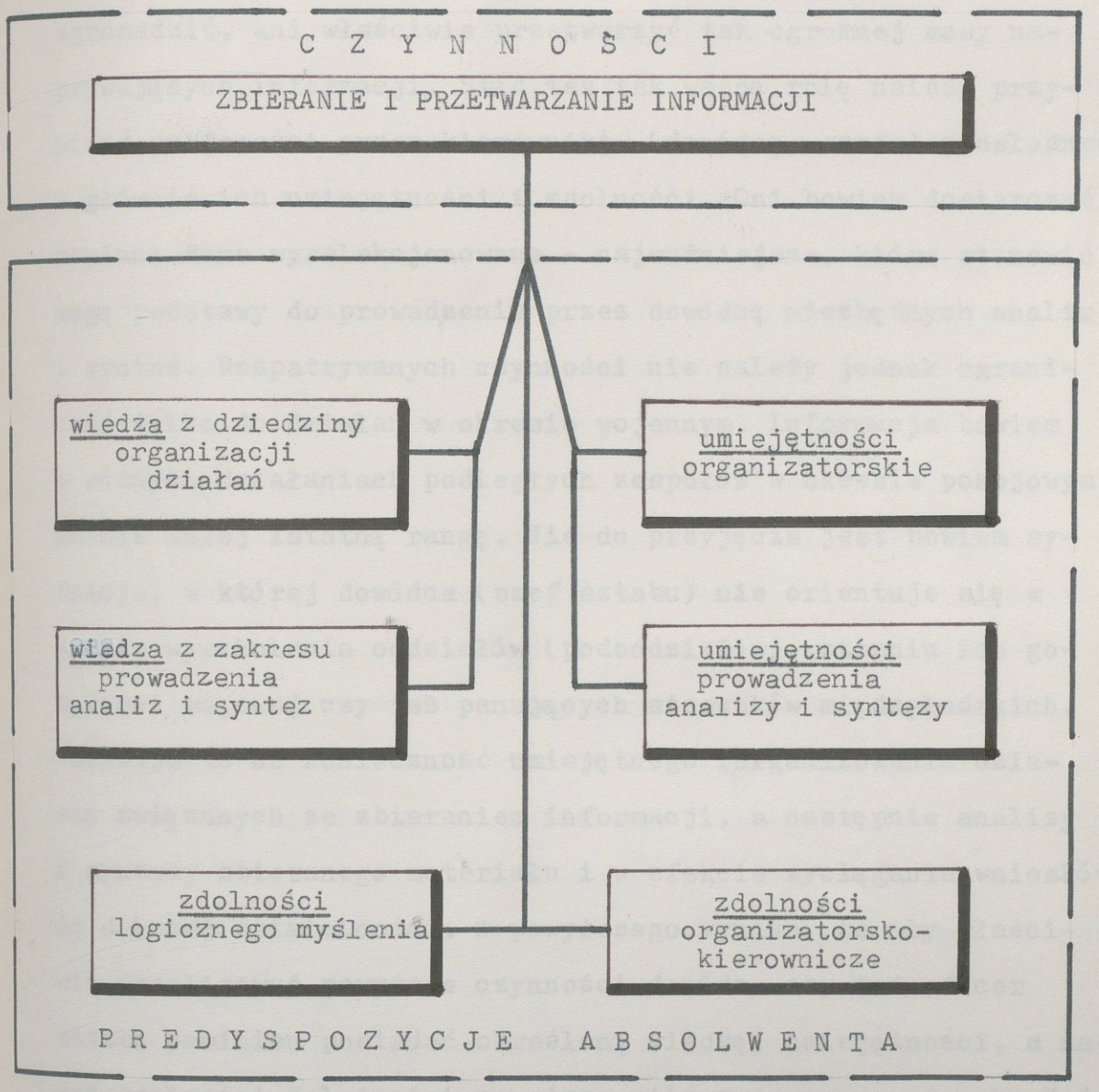
1) St. Liszewski. Charakterystyka zawodowa jako wyznacznik szczegółowych celów kształcenia. "Myśl wojskowa" 1980, nr 8.

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

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

3.2.1. Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji

Czynności związane ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji występują w każdym okresie działalności oficera, szczególnie pełniącego funkcję dowódcy. Właściwie zebrane i zinterpretowane stanowią zwykle podstawę skuteczności pozostałych grup czynności. Często są one czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu, co nabiera szczególnego znaczenia w walce. Dynamizm i skomplikowany charakter działań wskazują, że jest to problem złożony, wymagający od organizatora walki zarówno dużej wiedzy jak również umiejętności. Szczególnie podkreślić należy umiejętności organizowania, zbierania i przetwarzania danych. Od ich ilości oraz dokładności zależy często czy podjęte decyzje są trafne, a w efekcie czy podjęte działania będą skuteczne. Znaczny zakres i kompleksowość informacji wskazują, że dowódca (szef) musi w takiej działalności właściwie wykorzystywać podległe ogniwa i to zarówno w procesie zdobywania



Rys.3.4. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych ze zbieraniem i przetwarzaniem informacji.

jak i przetwarzania danych. Sam bowiem nie jest w stanie ani zgromadzić, ani właściwie przetworzyć tak ogromnej masy napływających informacji. Stąd też tak ważną rolę należy przypisać znajomości przez kierownika (dowódcę, szefa) podwładnych, a głównie ich umiejętności i zdolności. Oni bowiem dostarczać powinni dane wyselekcjonowane - najważniejsze, które stanowić mogą podstawy do prowadzenia przez dowódcę niezbędnych analiz i syntez. Rozpatrywanych czynności nie należy jednak ograniczać tylko do działań w okresie wojennym. Informacja bowiem o różnych działaniach podległych zespołów w okresie pokojowym ma nie mniej istotną rangę. Nie do przyjęcia jest bowiem sytuacja, w której dowódca (szef sztabu) nie orientuje się w stanie wyszkolenia oddziałów (pododdziałów), stopniu ich gotowości bojowej czy też panujących stosunków międzyludzkich. Wskazuje to na konieczność umiejętnego zorganizowania działań związanych ze zbieraniem informacji, a następnie analizy i syntezy zbieranego materiału i w efekcie wyciągania wniosków do dalszej działalności. Z powyższego wynika, że aby właściwie zrealizować powyższe czynności dowódca czy też oficer sztabu powinien posiadać określoną wiedzę, umiejętności, a nawet zdolności.Zależności powyższe zilustrowano na rysunku 3.4.

3.2.2. Czynności związane z podejmowanie decyzji

Czynności związane z podejmowaniem decyzji są nieodłącznym atrybutem każdego kierownika we wszelkich działaniach ludzkich. Szczególne znaczenie tym czynnościom należy przypisać dowódcom wszystkich szczebli,przy czym im większy szczebel dowodzenia tym zakres i znaczenie decydowania wzrasta. Istotną funkcję w procesie podejmowania decyzji spełniają zdolności twórcze, wyrażające się w koncepcyjności przewidywan. Rola tego

czynnika wzrasta wraz ze szczeblem dowodzenia. Jak wskazują Z. Gołąb i St. Kołcz element koncepcyjności w dowodzeniu drużyną stanowi około 14%, natomiast na szczeblu oddziału 67%.[1] Sądzić można, że wraz ze wzrostem szczebla dowodzenia wzrastać będzie również i ten czynnik.

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

Podejmując decyzję (w warunkach bojowych) dowódca zmuszony jest do prowadzenia szczegółowych analiz, uwzględniając zarówno nieprzyjaciela, jak i wojska własne. Stąd też konieczność, aby znał on doskonale zarówno organizację jak i wyposażenie oraz możliwości wojsk własnych i nieprzyjaciela. Niezbędne jest również wnikanie w czynniki mogące wpływać na zmianę sytuacji. Chodzi tu szczególnie o teren i walki atmosferyczne.

---

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

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

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

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

---

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

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

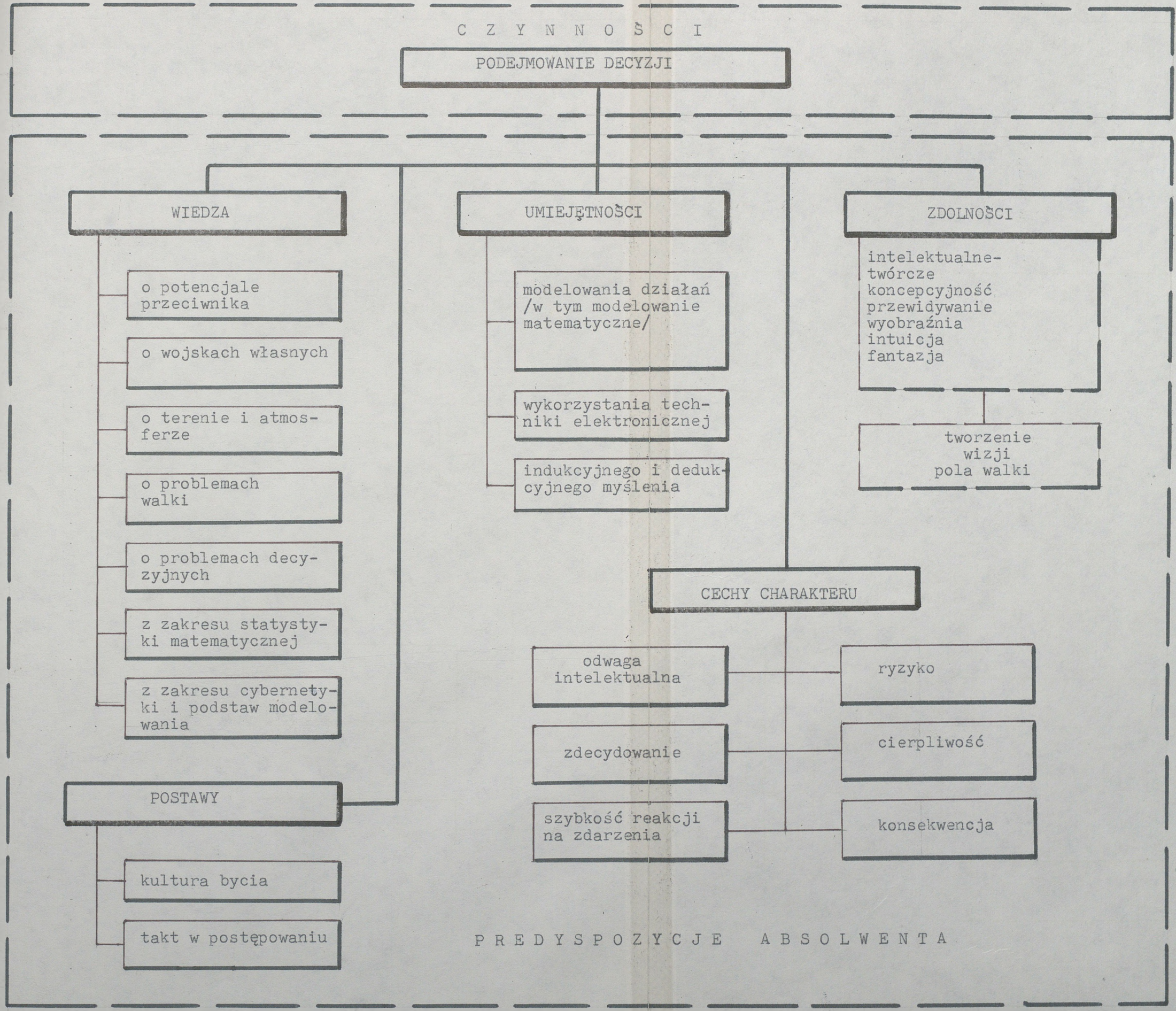
najczęściej decydujący o powodzeniu. Bardzo często w poglądy dowódcy ingerują różnego rodzaju przełożeni dążąc do nakłonienia jego decyzji do własnych - najczęściej subiektywnych odczuć. W takich przypadkach dowódca powinien logicznymi argumentami bronić własnej decyzji, przekonań i działać nie kierując się sugestiami innych.

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

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

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

W konkluzji powyższych rozważań zauważamy, iż czynności związane z podejmowaniem decyzji wymagają od absolwentów



Rys.3.5. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych z podejmowaniem decyzji

uczelni obok wiedzy i umiejętności również określonych cech charakterologicznych, a także właściwych postaw w odcieniu społeczno-moralnym. Niezbędne jest również posiadanie przez absolwentów określonych zdolności. Układ tych predyspozycji i sprawności przedstawiono na rys. 3.5.

3.2.3. Czynności związane z organizacją i planowaniem działań

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

Rozpatrywane czynności wiążą się także z koniecznością powiązania różnego rodzaju specjalności do realizacji głównego celu działań. Stanowi to o konieczności znajomości przynajmniej ich głównych zasad działań i możliwości. Prawdą jest, że w procesie planowania biorą udział różnego rodzaju specjaliści, jednak powiązanie tych działań leży w sferze dowódcy,

szefa sztabu,a często także oficerów pionu operacyjnego. To samo można powiedzieć o poszczególnych specjalistach. Nie będą oni bowiem w stanie zorganizować działań podległego pionu bez wiedzy taktyczno-operacyjnej i znajomości przynajmniej podstawowych kanonów specyfiki innych specjalności. Czyż można bowiem wyobrazić sobie pilota,a tym bardziej dowódcę jednostki wojsk lotniczych,który ma wykonywać zadanie na korzyść walczących wojsk lądowych,a nie zna podstawowych zasad ich działania. Przecież zobowiązany jest on przewidzieć co może się zdarzyć w okresie od otrzymania zadania do jego wykonania.

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

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

Wskazywano już, iż praca na stanowiskach dowódczych oraz w wyższych sztabach wymaga od absolwentów zdolności i umiejętności przewidywań. Przewidywania te muszą również dotyczyć rozwoju sytuacji politycznej w rejonie, a nawet na całym świecie. Konieczne jest właściwe rozumienie poczynań w polityce międzynarodowej oraz prawidłowa ich interpretacja i wyciąganie wniosków. Działalność taka determinować będzie wiarę w słuszność organizowanych działań przez co wpłynie na słuszną postawę ideologiczną. Swiadczy to, iż absolwent uczelni powinien być również przygotowywany, przynajmniej w niezbędnym zakresie, w dziedzinie podstawowych zagadnień politologicznych.

Najczęściej faza organizacyjno-planistyczna działań decyduje o tym jakie one będą, czy osiągnie się założony cel, o tym jakimi środkami się je zrealizuje. W okresie tym oficerowie muszą precyzyjnie określić jak i jakimi środkami działać, aby działanie było skuteczne (osiągnęło cel), a jednocześnie ekonomiczne (gospodarne). Zbyt często jeszcze zdarzają się przypadki, kiedy realizację decyzji - spełnienie celu działań - określa się pozytywnie nie rozpatrując jak i jakimi środkami i siłami cel ten został osiągnięty. W rezultacie często zadanie jest wykonane, ale organizacja - w naszym wypadku jednostka - traci zdolność dalszych działań, a więc jako organizacja zostaje wyłączona. Dotyczy to również różnego rodzaju działań w okresie pokojowym. W tym miejscu dochodzimy do istoty naszych dociekań. Otóż nauka wykazała już, że działanie jest wówczas właściwe gdy jest ono sprawne. Taj zatem absolwenci uczelni powinni organizować i planować jedynie działania sprawne, ale aby je organizować powinni znać parametry i wszelkie uwarunkowania tego typu działań.

Powyższe jednocześnie wskazuje, że kształcenie w dziedzinach sprawności działań rozumianej prakseologicznie powinno stanowić podstawę (główny element) procesu studiowania w AON. Tego typu wiedza, weryfikowana w ćwiczeniach praktycznych, może wyrobić u słuchaczy umiejętność, a nawet nawyk sprawnego działania, co jest warunkiem niezbędnym w pracy zawodowej wszystkich absolwentów uczelni.

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

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

Proces planistyczny w każdych warunkach stawia przed jego realizatorami szereg warunków. Mogą one być zrealizowane tylko przy odpowiednich cechach charakteru. Planowanie powinno być dokładne i perfekcyjne w swych założeniach. Często jest ono procesem skomplikowanym i czasochłonnym. Stąd też ofecerów

C Z Y N N O Ś C I

ORGANIZOWANIE I PLANOWANIE

WIEDZA

- formułowania i taksonomii celów
- działań i możliwości wojsk
- zabezpieczenia działań
- z zakresu teorii organizacji
- z zakresu taktyki rodzajów wojsk i służb
- z zakresu ekonomii i ekonomiki
- z zakresu stosunków społecznych i ludnościowych
- podstawowych zagadnień politologicznych
- prakseologiczna
- dydaktyczna

UMIEJĘTNOŚCI

- precyzyjnego określania zadań
- tworzenia wizji /obrazu/ walki
- opracowania dokumentów bojowych
- przewidywania zdarzeń
- organizacji zespołów i działań
- prowadzenia kalkulacji i prognoz
- pracy na mapach
- sprawnego działania
- metodyczne

ZDOLNOŚCI

- przewidywania
- myślenia kategoriami politycz.

CECHY CHARAKTERU

- perfekcjonizm
- pracowitość
- sumienność
- opanowanie

NAWYKI

- samodoskonalenia
- kultury sztabowej

P R E D Y S P O Z Y C J E

A B S O L W E N T A

Rys. 3.6. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych z organizowaniem i planowaniem

uczestniczących w działaniach planistycznych powinien cechować perfekcjonizm, dokładność, pracowitość i sumienność.

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

Reasumując zauważamy, że czynności organizacyjno-planistyczne, tak jak poprzednio już wymienione, wymagają od oficerów - absolwentów uczelni przede wszystkim zdolności i nawyków. Układ niezbędnych właściwości absolwenta w czynnościach organizacyjno-planistycznych zilustrowano na rys. 3.6.

3.2.4. Czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi

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

Na marginesie, warto tu również zauważyć, iż problematyka związana z wiedzą i umiejętnościami typowo-zawodowymi - żołnierskimi, jest doceniana i traktowana z właściwym zrozumieniem. Niejako na uboczu stawia się jednak problemy związane

z czynnościami, które słusznie J.Kossecki nazywa tajnikami sterowania ludźmi.[1)]

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

W tym miejscu konieczna jest pewna dygresja. Otóż bardzo często powołujemy się na praktykę. Mówimy zatem - oto dobry oficer, posiadający wieloletnią praktykę, itp. Nie zauważamy jednak, iż często rezultatem wieloletniej praktyki są zupełnie niewłaściwe przyzwyczajenia i nawyki. Dowódca (szef sztabu) często bowiem, nie mając dostatecznej wiedzy, kieruje się w swej działalności intuicją, a przy typowo autokratycznych cechach osobowości nawet przekonaniem, iż wie jak to robić i to co robi jest jedynie słuszne i właściwe. Pewne udane działania - w rzeczywistości sprawnie zorganizowane przez podwładnych - ugruntowują go w poglądach o własnej nieomylności. Prędzej czy później praktyka ta zaczyna dawać jednak negatywne rezultaty. Przykładem może tu być dość powszechnie stosowany w wojsku instruktażowy styl kierowania. Dowódca (kierownik organu sztabowego) do każdego postawionego podwładnym zadania dodaje szczegółowy instruktaż, określając w nim wszelkie uwarunkowania działań podwładnego (co, jak, czym, gdzie, kiedy, w jaki sposób, itp.). W wyniku tego podwładny

---

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

staje się jedynie wykonawcą, często bezmyślnym, nie wykazując przy tym żadnej inicjatywy. Zauważamy, że w takiej sytuacji podwładny nie może odpowiadać za wynik, lecz tylko za sposób działania. Przy takim podejściu (kolejnych postępowaniach) podwładni stają się biernymi wykonawcami, a ich służba ogranicza się do ciągłego oczekiwania na szczegółowe polecenia. Jak wskazano już w wielu zakrojonych na szeroką skalę badaniach, w psychice ludzkiej tkwi stała dążność do wykazania się swoimi umiejętnościami i inicjatywą, do zdobywania uznania, podkreślania swej roli w działaniu. Nieuszanowanie tych wewnętrznych bodźców ludzkich prowadzi często do frustrakcji i do negatywnych przewartościowań w osobowości podwładnych. Skutkiem są najczęściej różnego charakteru wypadki nadzwyczajne, które - o czym często dowódca nie wie, są skutkiem jego nieumiejętnego stylu kierowania.

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

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

W czasie kierowania dowódca (szef sztabz, kierownik oddziału itp.) powinien uwzględniać również cechy psychiczne

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

W działalności kierowniczej w wojsku przejawiają się niejako dwie płaszczyzny - kontaktu osobistego oraz przez podległe organy. Tak więc możemy powiedzieć, że dowódca kieruje osobiście i przez sztab. Wnikając jednak głębiej w istotę programu dostrzegamy, iż w działalności tej powienien również oddziaływać wykorzystując organizację partyjną oraz młodzieżową. Regulując odpowiednio oddziaływania w tych płaszczyznach można osiągnąć wysokie rezultaty.Ale i do takiego działania niezbędna jest odpowiednia wiedza. Otóż, ogólnie rzecz ujmując, procesami sterowania - wszelkimi prawidłowościami występującymi w procesach sterowniczych - zajmuje się cybernetyka, uszczegóławiając zaś problem, prawami funkcjonującymi w procesach ludzkich (społecznych) - cybernetyka społeczna. Konkludując można zatem wnioskować, iż wiedza z zakresu cybernetyki,

głównie zaś cybernetyki społecznej stanowi niezbędny atrybut dobrego kierowania, a co z tego wynika powinna być doskonale opanowana przez absolwentóq AON.

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

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

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

Powszechnie wiadomo, co zostało udowodnione już w wielu badaniach, że podstawową przyczyną emocjonalnych, zwykle nieskoordynowanych działań podwładnych jest apodyktyczność i nerwowość kierownika, a w wojsku najczęściej dowódcy. Ta nerwowość wyrażająca się często ubliżaniem podwładnym, wrzaskliwym komenderowaniem, stwarza przyczynek do natychmiastowej reakcji polegającej na dążności do błyskawicznego działania. Ale jest to wówczas działanie nieplanowe., niezorganizowane, a jego finalnym skutkiem może być jedynie niepowodzenie. Pożądane są zatem właściwości przeciwstawne

temu, a do takich głównie należy zaliczyć spokój i opanowanie. Truizmem będzie zapewne wspominanie, że dowódca (szef, kierownik) reagujący spokojnie, zawsze opanowany, działający po zastanowieniu, wzbudza zaufanie.Zazwyczaj powoduje to podobne zachowanie podwładnego w stosunku do niższych szczebli co w efekcie może przynieść tylko korzyści.

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

Przykład powyższy dobitnie wskazuje na apodyktyczną i nerwową sylwetkę dowódcy. Neguje spokój i opanowanie podwładnego, który najprawdopodobniej znając przyczynę nie może mieć pretensji do podwładnych. Z kolei podwładny ten nigdy nie będzie

szanował dowódcy, najpierw wydał rozkaz, za którego wykonanie miał następnie do niego uwagi.

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

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

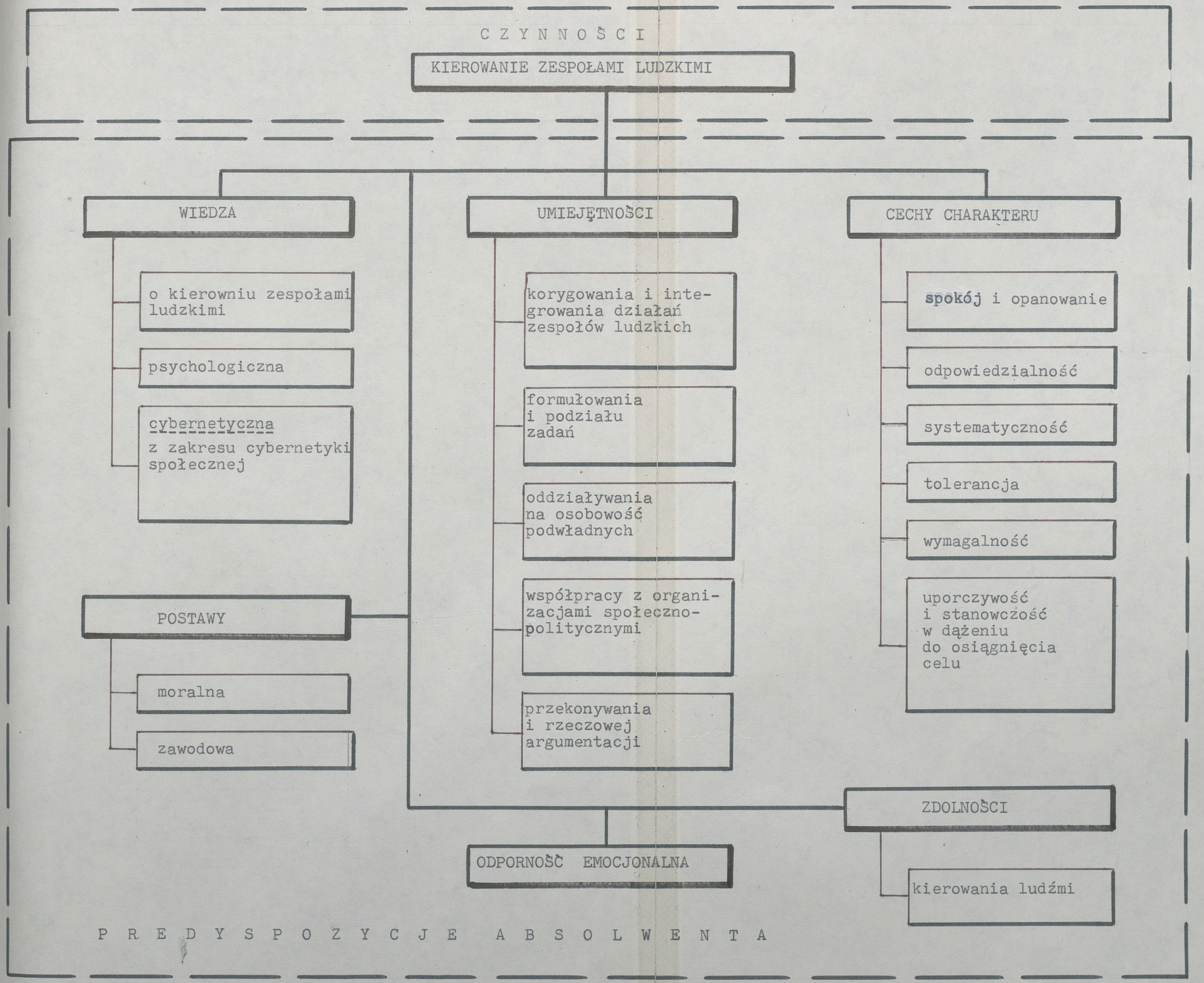
Jako fakt zupełnie wystarczająco zbadany i sprawdzony w praktycznej działalności należy uznać konieczność współdziałania w procesie kierowania z organizacjami społecznymi. Głównie chodzi tu o podstawowe organizacje młodzieżowe w jednostkach wojskowych. Stanowią one z jednej strony pewne ogniwo mobilizujące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

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

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

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

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



Rys.3.7. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych z kierowaniem zespołami ludzkimi

Reasumując możemy zatem podkreślić, iż czynności związane z kierowaniem zespołami ludzkimi stawiają przed absolwentami uczelni szereg wymogów, w których obok zdolności, wiedzy i umiejętności szczególną funkcję spełniają cechy charakterologiczne oraz wzorowe postawy. Zbiór tych właściwości przedstawiono na rys. 3.7.

3.2.5. Czynności związane z administrowaniem podległymi organizacjami

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

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

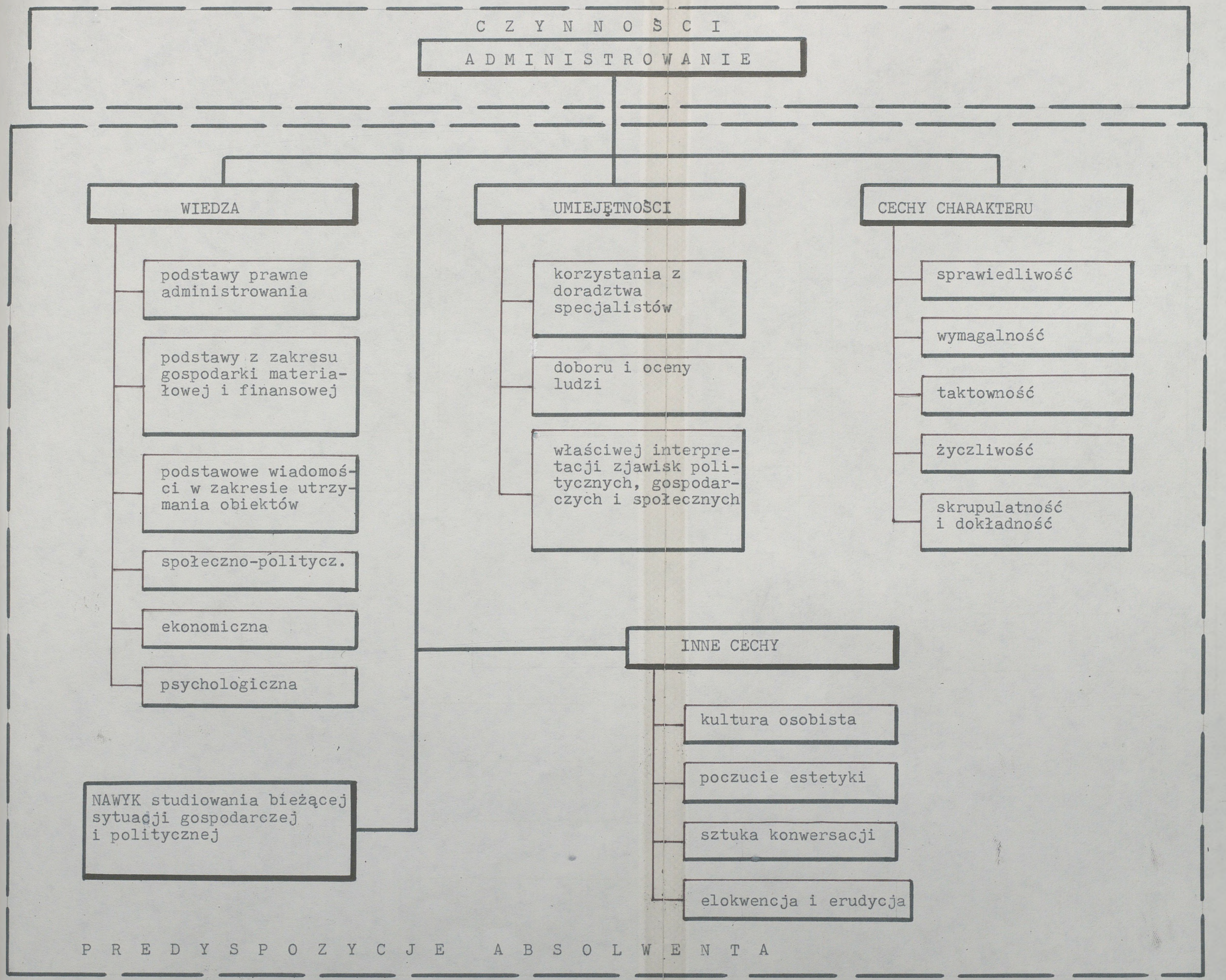
Wszystkie powyższe czynności wymagają wysokich kompetencji kierowania (dowódcy, szefa) i choć w zasadzie ma on do tego wyspecjalizowane organy to jednak zazwyczaj ponosi pełną odpowiedzialność i podejmuje w tych sprawach decyzje. Dlatego też powinien być zorientowany w zasadniczych problemach gospodarki materiałowej i finansowej oraz zarządzania obiektami. Doświadczenia wskazują, iż w tych dziedzinach absolwent uczelni powinien dysponować określonym zasobem

wiedzy przynajmniej w zakresie umiejętności posługiwania się odpowiednimi aktami normatywnymi (przepisami, zarządzeniami, uchwałami itp.). Jednocześnie wymagając od pracowników (organów) określonych działań, konieczne jest orientowanie się w trudnościach jakie mogą oni napotkać w swej działalności. Problem ten dotyczy również funkcjonalności obiektów.

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

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

Ważne, choć często lekceważone są również czynności związane z prowadzeniem dokumentacji i sprawozdawczości. Zazwyczaj wykonują to podległe kierownikowi (dowódcy, szefowi)



Rys.3.8. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych z administrowaniem

organy, lecz jednak on przyjmuje na siebie pełną odpowiedzialność za te przedsięwzięcia. Dlatego właśnie konieczne jest podkreślenie takich cech jak wymagalność oraz skrupulatność i dokładność.

Kierowanie organizacjami wojskowymi, a szczególnie dowodzenie jednostkami stwarza również konieczność dość częstych kontaktów z terenowymi organami władzy oraz innymi organizacjami cywilnymi. Regulowanie, różnych kwestii na styku wojska z ludnością cywilną wymaga od absolwentów dużego taktu i szeroko rozumianej kultury osobistej. Reprezentując wojsko powinni oni również wykazywać się poczuciem estetyki, dużą elokwencją, a co również jest ważne sztuką prowadzenia konwersacji. Częste próby różnych organizacji o pomoc wojska stwarzają zazwyczaj wiele dodatkowych problemów. W każdym jednak wypadku oficer musi wykazywać dużą życzliwość i gotowość do niesienia pomocy. Cechy absolwenta niezbędne w procesie administrowania w ujęciu syntetycznym przedstawiono na rys. 3.8.

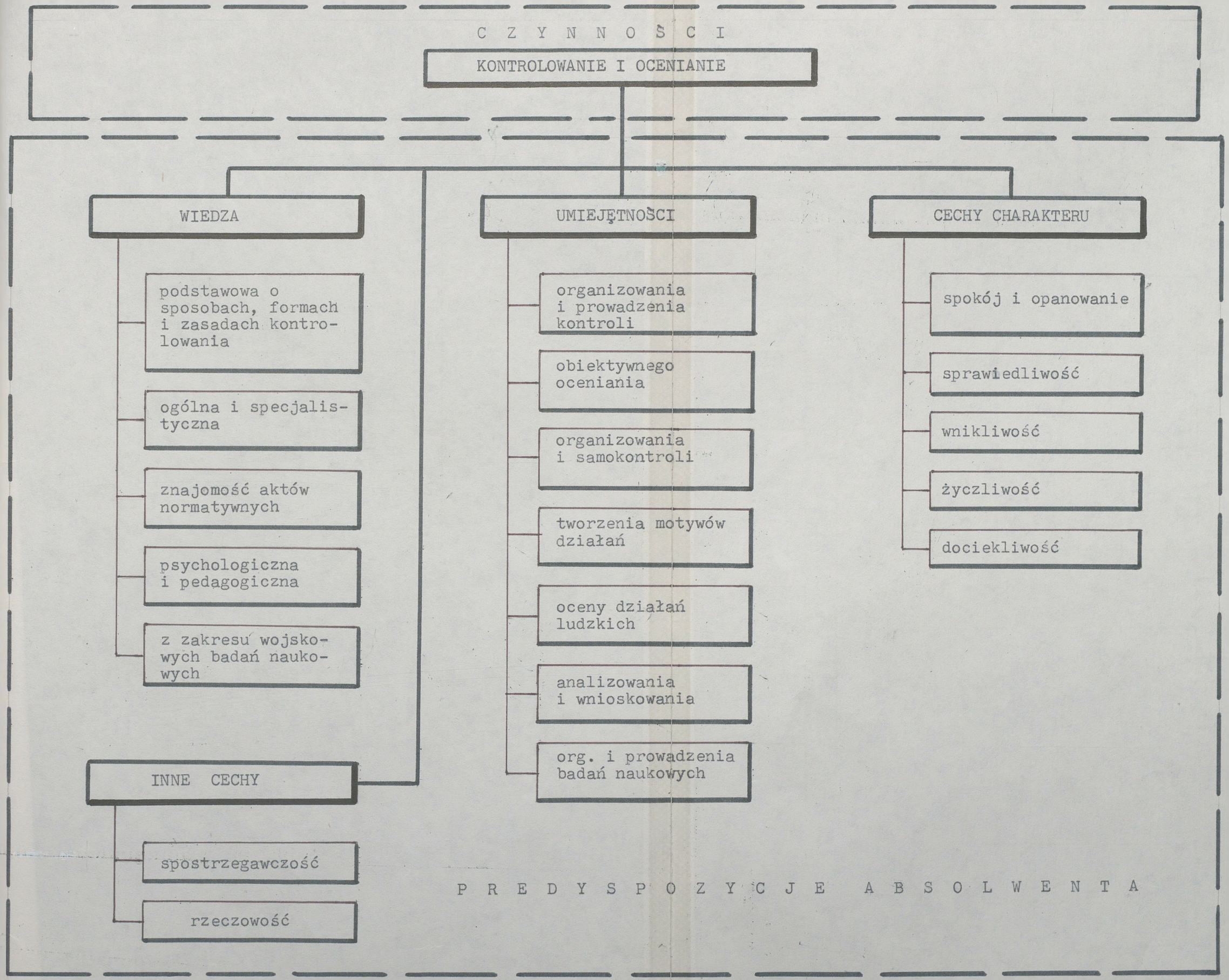
3.2.6. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów

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

Pozwala to bowiem na podkreślenie wagi problemu, a jednocześnie wyodrębnienie pewnych specyficznych właściwości kierownika (dowódcy, szefa). Każda działalność jeżeli ma być sprawna musi podlegać kontroli i ocenie. W naszym przypadku problemy te traktujemy bardziej szeroko. Chodzi bowiem nie tylko o kontrolowanie i ocenianie działań i czynności lecz również

ludzi jako jednostek. Kierownik organizuje i prowadzi kontrolę osobiście i wykorzystując do tego podległe komórki lub podwładnych. Wbrew powszechnej opinii czynności związane z tą działalnością nie są ani łatwe, ani proste. Kontrolujący bowiem musi posiadać niezbędną wiedzę zarówno o problemach kontrolowania jak również z dziedzin, które kontroluje. Efektem finalnym każdej kontroli jest ocenianie. W tym procesie niezbędny jest wysoki obiektywizm, a co z tym się wiąże takie cechy dowódcy jak sprawiedliwość i rzeczowość. Aby jednak sprostać takim wymogom konieczna jest duża wnikliwość, dociekliwość i spostrzegawczość, to zaś nierozerwalnie związane jest z działaniem spokojnym i opanowaniem kontrolującego. Niezwykle ważna w tej działalności jest również życzliwość. Sprawia ona bowiem, że kontrolowani działają bez zbytnich obciążeń i nerwowości co pozwala na ustalenie obiektywnego stanu rzeczy.

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



Rys. 3.9. Właściwości absolwenta AON niezbędne w realizacji czynności związanych z kontrolowaniem i ocenianiem podległych jednostek i zespołów.

walorami stanowią jedynie blankiet ocen. Aby ocenić oficera sprawiedliwie dowódca (szef) musi bezwzględnie rozumieć zakres i znaczenie poszczególnych - podlegających ocenie walorów.

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

Widzimy zatem, że czynności związane z kontrolowaniem i ocenianiem wymagają od absolwentów zarówno szerokiej wiedzy, jak i pewnych umiejętności oraz cech charakterologicznych. Układ tych niezbędnych właściwości przedstawiono na rys.3.9.

X

——————— X X ———————

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

przedmiotem dalszych rozważań.

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

4. KIERUNKI ZMIAN W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA KADR DOWODCZO - SZTABOWYCH W AON

Prezentowane w dotychczasowych rozważaniach problemy choć w swej istocie zawężone do czynności zawodowych oficera - absolwenta Akademii Obrony Narodowej pozwalają jednak na sformułowanie szeregu wniosków i uogólnień o charakterze systemowym, naturalnie w aspekcie systemu kształcenia w uczelni kadr dowódczo-sztabowych.

Funkcjonująca dotychczas Akademia Sztabu Generalnego, mimo często formułowanych założeń o konieczności wszechstronności, w rzeczywistości kształciła specjalistów czyli typowo zawodowo. Oficer nabywał więc w uczelni określoną wiedzę oraz umiejętności. Były one oceniane dość wysoko. Rzeczywistość jednak - co wykazano w poprzednich rozdziałach - korygowała nabyte wartości. Można zatem byłoby stwierdzić, że umiejętności kształtowane w uczelni nie odpowiadały w pełni czynnościom koniecznym do realizowania w praktyce służbowej. Na marginesie warto jednak zauważyć, że dobór treści zawodowych (ogólnych również) w uczelni wynikał nie z wypracowanej metodologii czy też spójnej naukowo procedury lecz miał raczej charakter intuicyjny. Z drugiej jednak strony funkcjonująca w rzeczywistości szkoleniowej praktyka była (często jeszcze jest) zupełnie inna od wyobrażeń i potrzeb oficerów pełniących służbę, co wykazały zresztą prowadzone badania. Staje zatem przed uczelnią problem wyrażający się w antynomii: czy podstawę doboru treści zawodowych mają stanowić czynności wy-

konywane aktualnie czy też czynności postulowane. Wydaje się, że bardziej skuteczne będzie podejście preferujące drugą z wymienionych możliwości.

Postulat powyższy staje się tym bardziej realny, że wojsko ulega głębokim przeobrażeniom i w najbliższej przyszłości możliwe będzie działanie dowódców według ich wyobrażeń i zdolności w celu osiągnięcia zakładanych celów, a nie działanie podporządkowane kaprysom przełożonych oraz ograniczeniom często irracjonalnych przepisów, nie pozwalających działać twórczo i niekonwencjonalnie.

Rozpatrywania prezentowane w niniejszym opracowaniu wskazały, że nie może być wyraźnej granicy między dwoma podstawowymi drogami ustalania treści. Jeżeli bowiem potraktujemy czynności zawodowe tak szeroko jak przedstawiliśmy je w naszych rozważaniach to muszą one obejmować zarówno sferę instrumentalną jak również kierunkową (osobowościową) właściwości oficera - absolwenta akademii.

Powyższy konstatacja wskazuje na konieczność udzielenia uczelni znacznych uprawnień autonomicznych - przynajmniej w zakresie doboru treści kształcenia. Konieczne bowiem staje się odejście od wariantu, w którym o treściach, a nawet układzie decydują progmatycy. Stanowienie treści kształcenia musi mieć bowiem - w naszym przekonaniu - głęboki podkład teoretyczny. W aspekcie zawodowym treści (szczególnie w zakresie wiedzy i umiejętności) muszą jednoznacznie wynikać z badania czynności zawodowych, a w szerszym znaczeniu całego obszaru zewnętrznych uwarunkowań efektywności kształcenia w szkole wyższej.

Rozważania nasze wykazały również, że zdecydowanym prze-

wartościowaniom ulegać musi struktura treści. Akademia Sztabu Generalnego przygotowywała oficerów do dowodzenia (kierowania sztabami) w czasie działań wojennych. Tymczasem sfera czynności zawodowych po ukończeniu uczelni obejmuje działalność pokojową, którą można - w bardzo szerokim ujęciu - określić w dwóch płaszczyznach działań. Pierwsza, to płaszczyzna związana z czynnościami organizacyjno-kierowniczymi, druga zaś dotyczy kontaktowości (stałego kontaktu, oddziaływań i współpracy z ludźmi).

Przy takim zrozumieniu czynności zawodowych absolwenta głównymi kierunkami w kształceniu oficerów dyplomowanych (kierunek dowódczo-sztabowy) powinny być szeroko rozumiane problemy organizacji i zarządzania oraz psychologii ujętej w aspekcie tajników sterowania ludźmi.

Podejście takie wymagać będzie głębokich zmian w kwestii układu treści kształcenia ale również zmian kadrowych.

Dość istotne jest również przewidywanie innych zmian systemowych, które zapewniają spełnienie wymogów studiów wyższych, a zatem zapewniają realizację najogólniejszego celu kształcenia na poziomie wyższym czyli wykształcenia człowieka.

W aspekcie powyższego w konstruowaniu systemu kształcenia w uczelni można postulować konieczność uwzględniania następujących reguł:

1. W kształceniu oficerów dyplomowanych powinno dominować nauczanie teoretyczne nad praktycznym.

2. Program powinien uwzględniać przewagę kształcenia wszechstronnego (ogólnego) nad specjalistycznym (zawodowym).

3. W studiach słuchaczy powinno dominować samokształcenia i samodzielność w rozwiązywaniu problemów.

4. Program kształcenia powinien - przynajmniej w pełnym zakresie - umożliwić - studiującym wybór treści zgodnie z ich zainteresowaniami.

5. W procesie kształcenia dominować powinno nauczanie problemowe przy ograniczeniu do minimum podejść o charakterze werbalno-podającym.

Podejście takie, przy kompleksowym zastosowaniu zaprezentowanych reguł przynajmniej w określonym zakresie stworzy systemowi możliwość spełnienia warunku nowoczesności, a przede wszystkim zapewni:

1. Spełnienie przez absolwentów uczelni wymogów zawartych w koncepcjach i teoriach współczesnego, wykształconego człowieka.

2. Wykształcenie przez uczelnię oficerów o dużych zdolnościach do działań innowacyjnych i twórczych.

3. Wszechstronność wykształcenia oficerów i w aspekcie tego przygotowanie ich do szybkiego dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości i rzeczywistość tę zmieniających.

4. Upodmiotowienie studiujących oficerów, a przez to stworzy warunki samorealizacji procesu kształcenia.

5. Atrakcyjność procesu kształcenia, wyzwalającą inicjatywę i zainteresowania kształcących się oficerów.

6 Nabycie w procesie dydaktyczno-wychowawczym nawyku samokształcenia co z kolei stanowić może o samodoskonaleniu się absolwentów po ukończeniu uczelni i w efekcie o utrzymaniu przez nich stałej kondycji intelektualnej.

ZAKOŃCZENIE

Prezentowane w niniejszym opracowaniu problemy stanowią niejako element całościowego ujęcia kwestii związanych z podstawowym elementem systemu dydaktyczno-wychowawczego, jakim są treści kształcenia. Zarówno rozpatrywania teoretyczne, jak również badania empiryczne zawężono do kadr dowódczo-sztabowych, których kształcenie w obecnej strukturze Akademii Obrony Narodowej stanowi jedynie jeden z kierunków studiów, aczkolwiek naszym zdaniem podstawowy. Ani czas, ani środki nie pozwoliły na badania długoletnie i o szerokim zasięgu interdyscyplinarnym. Sądzić jednak można, iż w pewnym sensie pozwalają na określone nowelizacje systemowe. Efekt badań będzie zatem widoczny jeżeli określone podejścia zostaną zastosowane w praktyce.

Przeprowadzone badania miały zasięg raczej ograniczony, dlatego też nie można mówić o sformułowaniu teorii naukowej. Biorąc jednak pod uwagę symboliczne struktury twierdzeń naukowych przy zastosowaniu kryterium dojrzałości formalnej i empirycznej, możemy określić, iż praca ma charakter koncepcji i wizjii. Nie stanowi zatem w swej istocie teorii naukowej, w której dominuje system uzasadnionych eksperymentalnie i zhierarchizowanych praw. Przeważają w niej bowiem hipotezy nie w pełni uzasadnione, nie pozwalające formułować niezawodnych przewidywań - czyli koncepcje oraz twierdzenia spekulatywne nie zawsze całkowicie uporządkowane - czyli wizje. W naszym mniemaniu, nie pomniejsza to rangi pracy - tym bardziej, że - jak wskazuje prof. J.Kozielecki - stworzenie teorii naukowej udaje się tylko nielicznym uczonym i to niezmiernie rzadko, często dopiero po kilkudziesięcioletniej intensywnej działalności naukowej.

Podejście, jakie zastosowano w rozwiązywaniu założonych problemów pozwoliło na uzyskanie obok danych typowo teoretycznych również poważnych podstaw empirycznych i te głównie stanowią o treści i istocie prezentowanych poglądów.

Autorzy zdają sobie sprawę z tego, że prezentowane uogólnienia oraz poglądy wymagają dalszych, interdyscyplinarnych badań empirycznych. Sądzimy, że prace nad problemami treści będą dalej kontynuowane tym bardziej, że należy spodziewać się dalszych zmian o charakterze systemowym, zmian wynikających nie tylko z dokonujących się reorientacji politycznych, społecznych i militarnych, ale przede wszystkim z przewartościowań w istocie osobowości współczesnego oficera.

B I B L I O G R A F I A

Aebli H.: Dydaktyka psychologiczna.Warszawa 1959.

Ajdukiewicz K.:Logiczne podstawy nauczania. Warszawa 1938.

Aktualne problemy szkolnictwa wyższego. Biuletyn nr 22 Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego. Warszawa 1985.

Aronson E.: Człowiek - istota społeczna. Warszawa 1987.

Babański J.K.: Problemy efektywności badań dydaktycznych. Warszawa 1985.

Baranowicz K.: Rola przedmiotów pomocniczych w szkole wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985,nr 1.

Barański Cz.: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli. Warszawa 1986.

Bogusz J.: Dydaktyka wojskowa.Warszawa 1983.

BoguszJ.,Parzyszek A.,Karwat T.: Wybrane zagadnienia dydaktyki wyższych szkół wojskowych. Warszawa 1973.

Bruner J.S.: Proces kształcenia.Warszawa 1964.

Bruner J.S.: W poszukiwaniu teorii nauczania.Warszawa 1974.

Budohoska W.,Włodarski Z.: Psychologia uczenia się.Warszawa 1972.

Chomicki W. Metodyka budowy programów kształcenia w wyższej szkole wojskowej.Warszawa 1988.

Czekajowski R.: Problemy optymalizacji systemu doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich.„Życie Szkoły Wyższej" 1987,nr 3.

Czekajowski R.: Studia indywidualne w praktyce dydaktycznej uczelni technicznej. Materiały do zajęć seminaryjnych z dydaktyki szkoły wyższej. Kraków 1976.

Davis L.H.,Aleksander L.T.,Velon S.L.: Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa 1983.

Denek K.: Cele kształcenia w przyszłościowym modelu szkoły wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1981, nr 1.

Descartes R.: Prawidła kierowania umysłem. Warszawa 1958.

Dewey J.: Jak myślimy. Warszawa 1957.

Dietrich E.: Stopień zgodności zatrudnienia z kwalifikacjami absolwentów szkół wyższych w NRD. Materiały z konferencji naukowej - Kołobrzeg 77. Warszawa-Łódź 1980.

Dobrołowicz W.: Problemy uwagi w pracy pedagogicznej. Warszawa 1985.

Doświadczenia i innowacje w dydaktyce i metodyce nauczania w studiach dla pracujących wyższych szkół technicznych. Materiały konferencyjne Politechniki Śląskiej. Gliwice 1977.

Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej. Warszawa 1978.

Eibl-Eibesfeldt I.: Miłość i nienawiść. Warszawa 1987.

Fleming E.: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa 1967.

Fleming E.: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974.

Fraisse P., Piaget J.: Inteligencja. Warszawa 1967.

Frycie St., Koblewska J.: Tendencje rozwojowe oświaty na świecie. Warszawa 1987.

Góralski A.: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagofice. Warszawa 1987.

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

Guilford J.P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960.

Herbart J.E.: Pisma pedagogiczne. Wrocław 1967.

Hornowski B.: Psychologia różnic indywidualnych. Warszawa 1985.

Janowski A.: Poznawanie uczniów. Warszawa 1985.

Januszkiewicz F.: Komitet ekspertów do spraw edukacji narodowej - zadania,dotychczasowe prace,zamierzenia. „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987,nr 2.

Januszkiewicz F.: Nowe tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie.„Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987,nr 1 (77).

Jura J.: Koncepcja metodologii i konstruowania programów kształcenia podchorążych WSO.„Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej." 1987,nr 2.

Jura J.: Model studiów wyższych szkół oficerskich. „Myśl wojskowa" 1980,nr 3.

Jurkowski A.: Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów. Warszawa 1986.

Kaczmarek S.: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Warszawa 1970.

Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej. Materiały konferencyjne środowiskowej konferencji dydaktyczno-wychowawczej szkół wyższych w Szczecinie. Szczecin 1979.

Kojs W.: Działania jako kategoria dydaktyczna. Katowice 1987.

Komorowski B.: Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji. Lublin 1968.

Konarzewski K.: Pedagogika celów czy pedagogika wartości. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1988,nr 2(128).

Kossecki J.: Tajniki sterowania ludźmi. Warszawa 1984.

Kosyrz Z.: O osobowości oficera- wychowawcy. Warszawa 1978.

Kotarbiński T.: Drogi dociekań własnych.Warszawa 1986.

Kotarbiński T.: Elementy teorii poznania,logiki formalnej i metodologii nauk. Warszawa 1986.

Kotarbiński T.: Hasło dobrej roboty. Warszawa 1984.

Kotarbiński T.: Traktat o dobrej robocie. Wrocław - Warszawa - Kraków 1965.

Kowalczyk L.: Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym.„Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987,nr 2.

Kozielecki J.: Koncepcje psychologiczne człowieka.Warszawa 1976.

Kozielecki J.: Koncepcja transgresyjna Człowieka. Warszawa 1987.

Kozielecki J.: Nauka i osobowość.Warszawa 1979.

Kozielecki J.: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa 1988.

Kozielecki J. Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1986.

Kozielecki J.: Rozwiązywanie problemów. Warszawa 1969.

Kozielecki J.: Zagadnienia psychologii myślenia.Warszawa 1968.

Kruszewski K.: Kształcenie w szkole wyższej. Warszawa 1973.

Kruszewski K.: Zmiana i wiadomości.Warszawa 1987.

Kubiński T.: Wstęp do logicznej teorii pytań. Warszawa 1970

Kupisiewicz Cz.: Główne kierunki reformy japońskiego systemu szkolnego w świetle raportu Centralnej Rady Oświatowej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974,nr 4 (74).

Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej.Warszawa 1976.

Kupisiewicz Cz.: Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa 1978.

Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945 - 1985. Warszawa 1987.

Kurjaniuk J.: Próba określenia kryteriów teorii programów kształcenia. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 3 (87).

Kurjaniuk J.: Teoria i praktyka programów kształcenia. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, nr 1 (77).

Kwiatkowski R.: O potrzebie kształcenia studentów w zakresie logiki i metodologii badań. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 2 (66).

Longe H.: O zależności pomiędzy inteligencją a postępami szkolnymi. „Chowanna" 1961, z. 3.

Lech K.: Łączność teorii z praktyką w nauczaniu. Warszawa 1987.

Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia - dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977.

Lewowicki T.: Proces kształcenia Wielostronnego: od schematu zmiany do zmiany schematu. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1984, nr 3.

Liszewski St.: Przydatność zawodowa absolwentów wyższych szkół oficerskich. „Myśl wojskowa" 1981, nr 8.

Łobodzki M.: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1982.

Łubnicki N.: Nauka poprawnego myślenia. Warszawa 1965.

Łucki Z., Rusiłko M.: Czynniki wpływające na wyniki nauczania w studiach dziennych. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 1.

Łukaszewicz R.: W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2 (116).

Mazur M.: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976.

Michalik J.: Przyczynek do konstruowania programu uczelni wojskowej. „Myśl Wojskowa" 1980, nr 10.

Model wykształconego Polaka. Materiały sesji naukowej,(red.) B.Suchodolski. Warszawa 1980.

Muszyński H.: Ideał i cele wychowawcze. Warszawa 1974.

Muszyński H.: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976.

Mysłakowski Z.: Pisma wybrane. Warszawa 1971.

Niemierko B.: Cele i wyniki kształcenia. Bydgoszcz 1988.

Niemierko B.: Pomiar sprawdzający jako metoda badawcza pedagogiki.„Studia Pedagogiczne" 1982,t.XIII.

Nosal Cz.: Analizy i synteza istniejących taksonomii celów nauczania. Wrocław 1974.

Nowacki T.: Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1971.

Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu.Wybór tekstów,red. Cz.Kupisiewicz. Warszawa 1982.

Ocena stanu aktualnego i rozwoju ASG wp w latach 1986-1990. Warszawa 1985.

O edukacji dawnych Polaków (wybór i oprac.T.Duralska-Macheta). Warszawa 1982.

Okoń W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971.

Okoń W.: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1987.

Okoń W.: Nauka a treść wykształcenia ogólnego.„Ruch Pedagogiczny" 1970, nr 1.

Okoń W.: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1987.

Okoń W.: Proces kształcenia.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 1.

Okoń W.: Składniki strukturalne wiedzy naukowej.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1966,nr 2.

Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987.

Opolski K.: Polityka szkolnictwa wyższego w rozwiniętych krajach zachodnich.„Życie Szkoły Wyższej" 1985,nr 11.

Orczyk J.: Zarys Metodyki pracy umysłowej. Warszawa 1984.

Osobowość nauczyciela. W.Okoń (red.).Warszawa 1959.

O wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej (materiały konferencyjne pod red. E.Radeckiego).Szczecin 1983.

Pająk J.,Straszewski w.,Sznajder R.,Szulc B.: Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno - taktycznych w ASG WP.Warszawa 1987.

Pedagogika. B.Suchodolski (red.). Warszawa 1985.

Perspektywy szkolnictwa wyższego. Materiały z konferencji naukowej w Egsdorf k. Berlina. Warszawa 1978.

Piaget J.: Strukturalizm. Warszawa 1972.

Pieter J.: Egzamin obiektywny. Warszawa 1973.

Pietrasiński Z.: Atakowanie problemów. Warszawa 1983.

Pietrasiński Z.: Kształcenie postaw twórczych na co dzień. „Studia Pedagogiczne" 1973, t.XXV.

Pietrasiński Z.: Myślenie twórcze. Warszawa 1969.

Pietrasiński Z.: Psychologia sprawnego myślenia.Warszawa 1961.

Pierasiński Z.: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975.

Piotrowska A.: Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości. „Psychologia Wychowawcza" 1981, nr 1.

Podstawowe założenia procesu kształcenia podchorążych WSO (Maszynopis powielony-GZSzB). Warszawa 1988.

Polny R.: O kierunkach pracy dydaktyczno- wychowawczej szkoły wyższej w świetle struktury wewnętrznej.„Życie Szkoły Wyższej" 1985, nr 11.

Półturzycki J.: Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego. Warszawa 1981.

Problemy wyższego szkolnictwa w świetle reformy systemu oświaty w Polsce a zagadnienia przygotowania kadr dowódczo - sztabowych. Warszawa 1974.

Proces kształcenia - podejście systemowe. Warszawa 1986.

Radwan W.: Problemy kształcenia zawodowego. Warszawa 1947.

Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973.

Rejkowski J.: Motywacja,postawy społeczne,a osobowość. Warszawa 1979.

Rogers C.,R.: Uczyć się jak być wolnym. (w:) Przełom w psychologii.K.Jankowski (red.).

Rozet I.: Psychologia fantazji. Warszawa 1982.

Rubinsztejn S.L.: Byt i świadomość. Warszawa 1961.

Rudniański J.: Nauka,twórczość i organizacja. Warszawa 1976.

Rudniański J.: Sprawność umysłowa. Warszawa 1970.

Sarzyński P.: Nadążyć za czasem.„Polityka" 1987,nr 17 (1564).

Sawicki M.: Struktura operacyjna jako kategoria dydaktyki i przedmiotów ścisłych. (w:)O nowoczesną dydaktykę. I.Janiszewska,Cz.Kupisiewicz(red). Warszawa 1974.

Schulz R.: Procesy zmian i odnowy w oświacie.Warszawa 1980.

Smarzyński H.: Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa-Kraków 1985.

Sośnicki K.: Aby programy były „współczesne i życiowe." „Nowa Szkoła" 1963, nr 4.

Sośnicki K.: Pedagogika esencjalizmu w USA.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1958,nr 4.

Sroga Z.,Pachulicz-Pawlikowska D.: Niektóre osobowościowe determinanty pracy samodzielnej studentów uczelni technicznej.„Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985,nr 3-4.

Strelau J.: Temperament - osobowość - działanie. Warszawa 1985.

Studia nad teorią czynności ludzkich. J.ReYkowski,I Kursz(red.) Warszawa 1975.

Suchodolski B.: Edukacja na rozdrożu.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1981,nr 2 (100).

Suchodolski B.: Oświata i człowiek przyszłości. Warszawa 1974.

Suchodolski B.: Tworzyć ludzi zdolnych.„Polityka" 1971,nr 3.

Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości.Warszawa 1968.

Szczepański J.: Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973.

Szczepański J.: Społeczne czynniki wydajności pracy.„Przegląd techniczny" 1959 (nr spec.)

Szczepański J.: Zapytaj samego siebie.Warszawa 1983.

Szewczuk W.: Psychologia zapamiętywania. Warszawa 1984.

Szulc B.: Doskonalenie procesu wyłaniania i kształcenia słuchaczy szczególnie uzdolnionych w ASG WP. Warszawa 1984.

Szulc B.: Korelacja treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Warszawa 1988.

Szulc B.: Efektywne wykorzystanie wiedzy.„Żołnierz wolności" 1988,nr 2.

Szulc B.: Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP. Warszawa 1989.

Szumer E.: Wnioski z badań programów kształcenia wyższych szkół oficerskich.„Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987,nr 2.

Szwoch M.: Sparametryzowana metoda oceny programów kształcenia w aspekcie efektywności wykorzystania czasu nauczania. „Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987,nr 2.

Szymański J.: Rozwój szkolnictwa we Francji.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1974,nr 4.

Szymański M.S.: Twórczość i style poznawcze uczniów. Warszawa 1987.

Sliwierski B.: Samowychowanie w szkole wyższej. „Życie Szkoły Wyższej" 1987,nr 2.

Tałyzina N.F.: Kierowanie procesem przyswajania wiedzy. Warszawa 1980.

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

Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Warszawa 1980.

Tomaszewski T.: Struktura czynności ludzkich.(w:) Wybrane zagadnienia prakseologii. Warszawa 1962.

Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1971.

Tomaszewski T.: Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa 1970.

Treści kształcenia w szkole wyższej.Materiały wstępne do VII seminarium naukowego.B.Szulc,W.P.Zaczyński, J.Zakrzewski(red.). Warszawa 1990.

Treści kształcenia w szkole wyższej. J.Bogusz,T.Lewowicki, J.Zakrzewski. Warszawa 1983.

Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne(tśI-II).T.Lewowicki,J.Wojtczak, J.Zakrzewski. Poznań-Warszawa 1985.

Tukalski A.: Treści kształcenia w szkole wyższej. Dydaktyka szkoły wyższej" 1985,nr 3-4.

Tyszka T.: Analiza decyzyjna i psychologia decyzji. Warszawa 1986.

Witwicki M.: Sprężyny działania ludzkiego. Warszawa 1948.

Włodarski Z.: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1985.

Włodarski Z.: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1980.

Woźnicka A.: Studia indywidualne - problemy,rozwiązania,propozycje. Warszawa 1981.

Wojnar I.: Wychowanie dla wartości Humanistycznych - problemy globalne.„Kwartalnik Pedagogiczny" 1985,nr 2(116).

Wójcicka M.: Pomiar społecznych efektów wyższego wykształcenia (na przykładzie zawodu inżyniera).„Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985,nr 1.

Wróblewski R.: Model zawodowo-osobowy dowódcy oddziału w aspekcie wymagań przyszłego pola walki. Warszawa 1983.

Współczesna uczelnia wojskowa. J.Bogusz,F.Januszkiewicz (red.). Warszawa 1973.

Zaczyński W.P.: Dydaktyka. (w:) Pedagogika, M.Godlewski(red.). Warszawa 1980.

Zaczyński W.P.: Problemy treści kształcenia w zmieniającym się kontekście teoretycznym dydaktyki,(maszynopis powielony). Warszawa 1990.

Zakrzewski J.: O przebudowę systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższego szkolnictwa wojskowego.„Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1987,nr 2.

Zakrzewski J.: System przygotowania nowoczesnych kadr dowódczo-sztabowych. Warszawa 1975.

Zakrzewski J.: Treści i programy kształcenia w szkole wyższej-założenia badawcze i stan realizacji.„Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984,nr 3(67).

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

Zieleniewski J.: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1965.

Znaniecki F.: Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości. Warszawa 1974.

Żuk T.: Zarys metodyki pracy umysłowej. Warszawa 1984.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr cwid. 59696
II
Akademii Obrony Narodowej

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
cwid. 1486
II
Akademii

Sign. 955: 25

S/1171