AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Egz. Nr 3

Płk dr Jerzy ZIELIŃSKI

DYDAKTYKA TAKTYKI OGÓLNEJ

Rozprawa habilitacyjna

54754

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/1659
05-001659-003-0

54754

WARSZAWA 1991

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

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

Egz.nr 3

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 54754
Akademii Obrony Narodowej

Płk dr Jerzy ZIELIŃSKI

DYDAKTYKA TAKTYKI OGÓLNEJ

Rozprawa habilitacyjna

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr ewid.....
II
Biuro Zbiorów Jawnych - Akademii ON

S/1659

WARSZAWA LISTOPAD 1991

SPIS TREŚCI

Strona

W S T Ę P 4

1. PODSTAWY BADAWCZE ROZPRAWY 8
   1.1. Cel rozprawy, problemy i założenia badawcze 8
   1.2. Pojęcie dydaktyki taktyki ogólnej 11
   1.3. Miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w dydaktyce wojskowej i w systemie dydaktycznym akademii 16
   1.4. Ocena ujęcia przedmiotu rozprawy w literaturze ... 24
   1.5. Procedura badawcza, metody i techniki badawcze ... 28

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA TAKTYKI OGÓLNEJ JAKO PRZEDMIOTU KSZTAŁCENIA 30
   2.1. Teoretyczne problemy dydaktyki taktyki ogólnej ... 30
   2.2. Charakterystyka taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej 35
   2.3. Wymagania wobec dydaktyki taktyki ogólnej 42
      2.3.1. W zakresie przygotowania dowódców i oficerów sztabów szczebla taktycznego do walki zbrojnej 42
      2.3.2. W zakresie psychologii 50
      2.3.3. W zakresie ogólnodydaktycznym 55
         2.3.3.1. Zasada integracji wiedzy 55
         2.3.3.2. Zasada upodobnienia procesu kształcenia do procesu badawczego 57
         2.3.3.3. Zasada upodobnienia struktury przedmiotu do struktury dyscypliny naukowej 61
         2.3.3.4. Zasada operatywności wiedzy 63

3. CELE KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ 67
   3.1. Ogólnoteoretyczna problematyka celów kształcenia . 67
   3.2. Źródła celów kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej 75
   3.3. Taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta akademii dowódczo-sztabowej 83

Strona

3.4. Czynności dowódców i oficerów sztabów oddziału i związku taktycznego na polu walki 89
3.4.1. Czynności uzyskiwania informacji 92
3.4.2. Czynności podejmowania decyzji 95
3.4.3. Czynności wykonania podjętej decyzji 98
3.4.4. Czynności kierowania zespołami ludzkimi ... 101
3.4.5. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów 105
3.4.6. Cechy osobowo-zawodowe absolwentów w aspekcie organizowania i prowadzenia walki - taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego 109
3.5. Formułowanie celów kształcenia taktyki ogólnej ... 113

4. TREŚCI KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ 120
4.1. Kryteria doboru i układu treści kształcenia 120
4.2. Struktura treści kształcenia taktyki ogólnej 128
4.3. Określanie tematów zajęć dydaktycznych z taktyki ogólnej 141

5. FORMY I METODY KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ 159
5.1. Klasyfikacja form i metod z punktu widzenia ich przydatności w kształceniu taktyki 161
5.2. Kryteria doboru form i metod kształcenia taktyki ogólnej 171
5.3. Układ form i metod kształcenia taktyki w akademii. 176
5.4. Wykorzystanie mikrokomputerów w dydaktyce taktyki ogólnej 195

6. WARUNKI REALIZACJI PROPONOWANEJ KONCEPCJI DYDAKTYKI TAKTYKI OGÓLNEJ 208
6.1. Organizacja procesu kształcenia taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej 209
6.2. Rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia taktyki ogólnej 213
6.3. Dydaktyka taktyki ogólnej a oficerowie 217

ZAKOŃCZENIE 220

BIBLIOGRAFIA 223

WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW 230

W S T Ę P

Problematyka rozprawy nie jest nowa, bowiem jest nią w przeważającej części jeden z najstarszych dylematów szkolnictwa nie tylko wojskowego, poszukujący odpowiedzi na pytanie: czego i jak uczyć? Obszar tych poszukiwań obejmuje jeden przedmiot kształcenia dowódców i oficerów sztabów na poziomie akademickim. Jest nim taktyka ogólna - podstawowy przedmiot kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej oraz w sztabach oddziałów i związków taktycznych.

Ze względu, że akademia dowódczo-sztabowa jest pierwszym i zarazem podstawowym ogniwem edukacji taktycznej oficerów na poziomie akademickim, stąd badania dotyczące właściwości taktyki ogólnej jako przedmiotu kształcenia na tym poziomie zostały odniesione przede wszystkim do uczelni. Należy jednakże podkreślić, że uzyskane wyniki mają charakter uniwersalny, są aktualne zarówno w odniesieniu do akademii, jak i do innych ośrodków kształcenia realizujących program nauczania taktyki ogólnej na poziomie akademickim.

W tym miejscu zasadne jest wyjaśnienie znaczenia pojęcia "taktyka ogólna" przyjętego w rozprawie. W dyskusjach traktujących o obszarze zainteresowania tej dyscypliny nauk wojskowych wyrażany jest pogląd, że dotychczasowe rozumienie tego pojęcia nie w pełni odpowiada zakresowi treści będących jej przedmiotem badań. W związku z tym postuluje się zastąpienie pojęcia "taktyka ogólna" bardziej adekwatnym, a mianowicie - "taktyka wojsk lądowych". Autor podziela ten pogląd. Jednak posługuje się tym pojęciem ze względu na komunikatywność rozprawy, a także fakt, że istnieje obecnie dyscyplina naukowa o tej nazwie oraz przedmiot kształcenia i komórka organizacyjno-dydaktyczna w akademii dowódczo-sztabowej.

Pojęcia te w rozprawie stosuje się zamiennie, używając jednocześnie obok nich równoważnej im nazwy - "taktyka".

Takie podejście do spraw nazewnictwa jest uzasadnione faktem, że niniejsza rozprawa adresowana jest nie tylko do nauczycieli akademickich, lecz również do dowództw, sztabów oddziałów i związków taktycznych oraz innych organizatorów procesu nauczania taktyki na poziomie akademickim.

Dydaktyka taktyki ogólnej została wyodrębniona jako subdyscyplina naukowa według kryterium dydaktycznego, a więc z punktu widzenia nauczania i uczenia się, celów , treści i metod kształcenia. Jakkolwiek opracowaną ją na podstawie doświadczeń dydaktycznych akademii dowódczo-sztabowej, tym nie mniej uogólnienia dotyczące właściwości nauczania taktyki mają ogólniejszy charakter i odnoszą się do wszystkich ogniw kształcenia taktycznego na poziomie akademickim.

Niniejsza rozprawa odziewrciedla rezultaty ponad dziesięcioletnich badań autora nad problematyką nauczania - uczenia się taktyki w uczelni. Geneza tych zainteresowań sięga okresu rozpoczęcia pracy w Katedrze Taktyki Ogólnej w 1977 roku. Zamiłowanie do pracy dydaktycznej oraz nabyte doświadczenie były powodem podjęcia badań naukowych nad prawidłowościami procesu kształcenia taktycznego. Pierwszą owocną próbą tych badań była rozprawa doktorska opracowana wspólnie z R.Wróblewskim w 1982 roku. Dotyczyła ona doboru celów i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego w oparciu o model zawodowo-osobowy absolwenta akademii.

Innym wyrazem zainteresowań autora powyższą problematyką było opracowanie "katedralnego poradnika kształtowania cech osobowych słuchaczy w procesie nauczania taktyki ogólnej" oraz zamieszczenie na łamach czasopism wojskowych /głównie "Myśl Wojskowa" i "Zeszyty Naukowe"/ artykułów, zawierających publikowane w rozprawie poglądy.[1/]

Wyniki badań prowadzonych w ramach tematu dysertacji znalazły odbicie w propozycji układu metodycznego i doboru treści podręcznika pt. "Taktyka ogólna", a także w programach nauczania taktyki ogólnej w akademii.

Pod względem treściowym niniejsza rozprawa jest próbą usystematyzowania dotychczasowych wyników badań dotyczących procesu nauczania-uczenia się taktyki na poziomie akademickim. Ideą przewodnią prowadzonych badań i formułowania propozycji rozwiązań doskonalenia procesu kształcenia taktycznego było podejście zgodnie z którym, każdy element tego procesu należy ujmować we wzajemnych związkach i uwarunkowaniach. Jak bowiem wykazują doświad-

---

1. Np.: Kierunki doskonalenia metod kształcenia taktyczno-operacyjnego kadry i słuchaczy, w: Zeszyt Naukowy nr 2/61/90 1990r. Ćwiczenia taktyczne podstawowym elementem edukacji taktyczno-operacyjnej na Wydziale Wojsk Lądowych AON, w: Zeszyt Naukowy nr 1/2/1991 1991 r.

czenia pedagogiczne, zmiana tylko jednego elementu tego procesu nie przynosi na ogół oczekiwanych rezultatów.

Takie podejście badawcze pozwoliło na określenie istotnych zależności występujących w procesie kształcenia taktycznego na poziomie akademickim i sformułowanie na tej podstawie prawidłowości jego przebiegu, głównie pod kątem procedur formułowania celów, treści i metod kształcenia.

Z kolei dzięki przyjętemu w rozprawie układowi metodologicznemu, możliwe jest wyjaśnienie w pierwszej kolejności problemów ogólnych, podstawowych, a następnie przejście do szczegółowych propozycji rozwiązań doboru celów, treści, form i metod kształcenia.

W dotychczasowej praktyce podejmowano szereg badań dotyczących procesu kształcenia taktycznego w akademii i poza nią. Były to jednak badania obejmujące wybrane elementy tego procesu, w tym głównie formy i metody. Brak było natomiast całościowego opracowania ujmującego wszystkie elementy procesu kształcenia jako systemu kształcenia, w których zmiana jednego elementu powoduje zmianę pozostałych. Ten stan rzeczy oraz nieustanny wzrost wymagań wobec poziomu przygotowania dowódców i oficerów sztabów, wynikający ze stałego doskonalenia środków walki i systemów dowodzenia, był podstawowym powodem opracowania niniejszej rozprawy.

Jak wcześniej wskazywano, praca ma poważne podstawy empiryczne, które w połączeniu z teoretycznym dorobkiem dydaktyki i innych nauk w zakresie konstruowania dydaktyki przedmiotowej, decydują głównie o istocie i treści prezentowanych poglądów. Ich ujęcie pisarskie pozwala na wyjaśnienie teoretycznych podstaw rozprawy oraz prezentowanie praktycznych wskazówek konstruowania dydaktyki taktyki. Jednocześnie, najczęściej w aneksie, zamieszczone zostały wyniki z analizy dotychczas funkcjonującego procesu kształcenia taktycznego.

Rozprawa składa się z sześciu rozdziałów.
W rozdziale pierwszym scharakteryzowano problematykę rozprawy, jej cel i zastosowaną procedurę badawczą. Dokonano w nim zasadniczych ustaleń terminologicznych oraz wskazano miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w dydaktyce wojskowej.

Drugi rozdział poświęcony jest ustaleniu podstawowych założeń dydaktyki taktyki ogólnej rozumianych jako dyrektywy, idee przewodnie, którymi należy kierować się przy jej konstruowaniu.

Podstawą do ich ustalenia była analiza charakteru taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej i wynikające z niej właściwości odnoszące się do przedmiotu kształcenia, a także potrzeby i wymagania w zakresie przygotowania dowódców i oficerów sztabów do walki zbrojnej.

Trzeci rozdział - jako podstawowy materiał opracowania zawiera propozycję konstruowania celów kształcenia, a w następstwie - treści, form i metod w oparciu o taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Podstawą jej określenia jest analiza czynności dowódcy na polu walki, która umożliwia sformułowanie jego cech osobowo-zawodowych. Wyznaczają one w pierwszej kolejności cele i treści kształcenia taktycznego w akademii, a następnie - cele i treści doskonalenia dowódców i oficerów sztabów w oddziałach i związkach taktycznych oraz innych ośrodkach nauczania taktyki na poziomie akademickim.

W rozdziale czwartym zawarte są rozważania dotyczące doboru treści kształcenia, stosownie do uprzednio sformułowanych celów według strukturalnego ich ujęcia, odzwierciedlającego strukturę dyscypliny naukowej.

Rozdział piąty zawiera sposób doboru form i metod kształcenia w aspekcie założonych celów. Wskazano w nim także na potrzebę i możliwości wspomagania procesu kształcenia taktycznego techniką komputerową.

W rozdziale szóstym wskazano zasadnicze uwarunkowania, które mają wpływ na możliwość zrealizowania proponowanych zmian. Część propozycji zawarta w niniejszej rozprawie znalazła swoje odbicie w aktualnych programach nauczania.
Sposobnością do ich wprowadzenia był udział autora w pracach nad programem nauczania w Akademii Obrony Narodowej.

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim, dzięki którym rezultaty badań mogły przybrać postać rozprawy habilitacyjnej. Dużo zawdzięczam nauczycielom akademickim, którzy życzliwie dzielili się ze mną swoimi spostrzeżeniami i wnioskami dotyczącymi oceny procesu kształcenia i propozycji zmian. Ich uwagi miały ważne znaczenie dla prowadzonych badań. Szczególnie serdecznie dziękuję prof. H.Piekarskiemu, którego wnikliwe opinie były dla mnie cennymi wskazówkami metodologicznymi i merytorycznymi.

1. PODSTAWY BADAWCZE ROZPRAWY

1.1. Cel rozprawy, problemy i założenia badawcze

Wyniki badań procesu kształcenia taktyki ogólnej w akademii pozwalają stwierdzić, że istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań, zarówno w celach poznawczych jak i praktycznych. W tym więc kontekście chodzi o zbadanie i wyjaśnienie prawidłowości według, których w sposób naukowo uzasadniony należy organizować i realizować kształcenie taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej.

Podjęcie powyższych badań uzasadnia brak całościowych, teoretycznych opracowań ujmujących łącznie wszystkie elementy składowe procesu kształcenia taktyki ogólnej w akademii tj. cele, treści, formy i metody. A zatem celem rozprawy było opracowanie podstaw dydaktyki taktyki ogólnej, jako subdyscypliny naukowej, której głównym zadaniem jest dostarczanie wiedzy o specyficznych właściwościach występujących w kształceniu tego przedmiotu na poziomie akademickim, jako podstawy formułowania celów, treści, metod i form nauczania.

Doświadczenia i spostrzeżenia autora z kilkunastoletniej praktyki dydaktyczno-wychowawczej oraz wiedza pedagogiczna uzyskana podczas studiowania literatury, pozwoliły na sprecyzowanie następujących głównych problemów badawczych:

- w jakim stopniu zbadane i opisane przez dydaktykę ogólną i wojskową, prawidłowości i zasady nauczania - uczenia się odpowiadają warunkom i potrzebom kształcenia taktycznego na poziomie akademickim;
- w jaki sposób formułować cele, treści oraz formy i metody kształcenia taktycznego , aby zapewniały wszechstronny rozwój osobowości absolwentów i ich przygotowanie zawodowe do zadań na polu walki.

W odniesieniu do wymienionych problemów badawczych należało wykryć, zbadać i opisać prawidłowości występujące w procesie kształcenia taktycznego w akademii, a następnie na tej podstawie sformułować specyficzne właściwości tego procesu. Wymiarem praktycznym realizacji powyższego było sformułowanie wymagań

wobec dydaktyki taktyki ogólnej. Dokonano tego na podstawie wniosków z analizy taktyki ogólnej jako nauki, uwarunkowań przygotowania dowódców do zadań na polu walki, a także wniosków z ogólnodydaktycznych uwarunkowań kształcenia.

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

Uwzględniając wyniki badań dotyczących określania celów i treści kształcenia w oparciu o model osobowo-zawodowy,[1/] przyjęto założenie, iż analiza czynności dowódcy na polu walki pozwoli określić jego cechy osobowo-zawodowe. Cechy te wyznaczają w pierwszej kolejności taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta akademii dowódczo-sztabowej, a w następnej - cele i treści doskonalenia taktycznego dowódców i oficerów sztabów w oddziałach i związkach taktycznych, a także w innych ośrodkach kształcenia taktyki na poziomie akademickim. Przyjmując założenie, że akademia stanowi pierwsze i zasadnicze ogniwo procesu kształcenia taktycznego dowódców i oficerów sztabów należało przede wszystkim zbadać i określić cechy osobowo-zawodowe dowódcy, które należy ukształtować w akademii. Stanowią one taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta, wyznaczającą cele kształcenia taktyki w uczelni. Jednocześnie należy wskazać, że analiza tych cechy wykazała potrzebę wzbogacenia koncepcji kształcenia taktycznego o założenia transgresji, co wynika z charakteru zadań dowódcy w walce.

Sformułowanie celów kształcenia taktyki ogólnej stanowiło z kolei podstawę określenia treści kształcenia. Biorąc jednak pod uwagę potrzebę zwiększenia samodzielności studiowania, w związku ze stałym przyrostem wiedzy i skróceniem czasu studiów, przyjęto, iż treści kształcenia taktycznego powinny odzwierciedlać strukturę taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej. Umożliwi to realizację założonych celów oraz stanowić będzie podstawę do stałego samokształcenia zawodowego absolwentów.

---

1. Por. m.in. J.Zieliński, Wpływ modelu zawodowo-osobowego dowódcy oddziału na cele i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego w ASG WP, Warszawa 1983 s. 19 i dalsze; J.Jura, Funkcjonalność zawodowa absolwenta WSO jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego, Warszawa 1985 s. 88 i dalsze.

Stosownie do tak sformułowanej procedury doboru celów i treści kształcenia, zbadano i określono przydatność form i metod kształcenia, tak aby w pełni zapewniały ich realizację.

Problemy badawcze rozprawy mieszczą się zarówno w obszarze wiedzy taktycznej jak i pedagogicznej, a częściowo nawet w psychologii, informatyce itp. W konstruowaniu dydaktyki taktyki ogólnej oparto się na założeniach aksjomatycznych, dedukcyjnych wziętych z nauk wyższego rzędu jakimi są dydaktyka ogólna i taktyka ogólna. Jest zatem dydaktyka taktyki ogólnej subdycypliną pogranicza; posługuje się bowiem założeniami metodologicznymi właściwymi dydaktyce i jednocześnie - taktyce ogólnej; także językiem tych nauk. Powyższe usytuowanie problemu badawczego rozprawy pozwoliło na wykorzystanie dorobku badawczego i doświadczeń praktycznych istniejących w obszarze zarówno dydaktyki jak i taktyki oraz wkraczanie w ten obszar w celu poszukiwania wiedzy dotyczącej konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej.

1.2. Pojęcie dydaktyki taktyki ogólnej

Proces naukowo-techniczny powoduje szybki przyrost nowych treści kształcenia i jednocześnie zwiększone wymagania w zakresie przygotowania absolwentów do oczekujących ich zadań. Zrodziło to z kolei zapotrzebowanie na opracowanie naukowo uzasadnionych zasad i metod organizowania i prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Wśród rozwiązań doskonalenia procesu kształcenia poczesne miejsce zajmują metodyki przedmiotowe, które traktowane były jako swoiste przewodniki metodyczne danego przedmiotu. Myślą przewodnią ich opracowania było wskazanie najbardziej racjonalnych w danych warunkach metod postępowania nauczyciela w nauczaniu określonych treści kształcenia. Były one opracowane zarówno w szkolnictwie cywilnym jak i wojskowym na różnych poziomach kształcenia.[1/]

Ze względu na fakt, iż nie ma jednoznaczności w rozumieniu pojęcia dydaktyka przedmiotowa, a często utożsamiana jest z "metodyką" istnieje potrzeba sprecyzowania tego pojęcia, określenia jego istoty, oraz miejsca w systemie nauk wojskowych i wśród innych pojęć z obszaru dydaktyki.

Powyższe problemy stanowią zasadnicze zagadnienia badawcze, których próbę rozwiązania zawarto w niniejszym rozdziale.

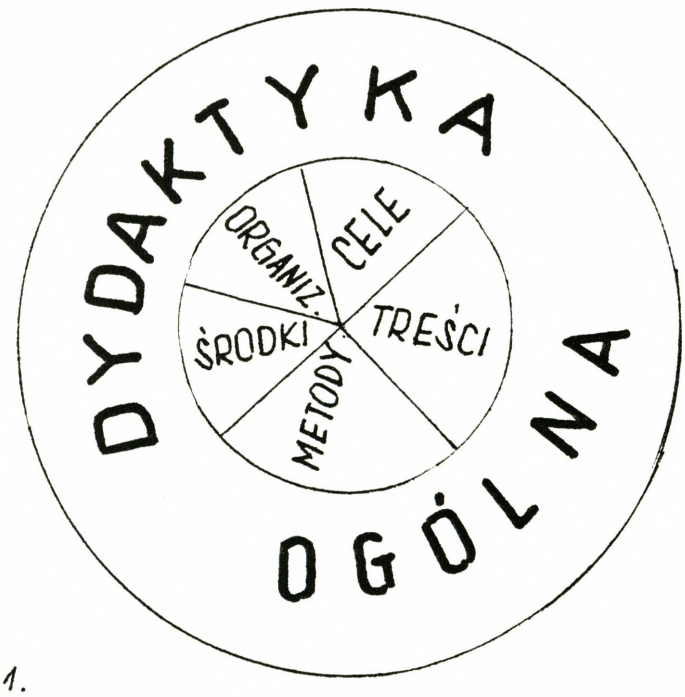
Na wstępie rozważań potrzebne jest, dla uporządkowania dalszych wywodów, rozpatrzenie dwóch wstępnych zagadnień natury terminologicznej. Mianowicie chodzi o relacje między terminami "dydaktyka" i "metodyka".

Dydaktyka /z gr. didaktikos - pouczający/ jest nauką o nauczaniu i uczeniu się, jest dyscypliną pedagogiczną zajmującą się celami, treściami, procesem, metodami, środkami i organizacją wszelkiego nauczania - uczenia się. Dzieli się na - ogólną, która bada zagadnienia odnoszące się do wszystkich przedmiotów oraz szczegółową, zajmującą się specyficznymi zagadnieniami nauczania jednego przedmiotu lub określonego typu czy stopnia szkoły.[2/]

---

1. M.Jaworski, Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978
   H.Pochanka,/red./, Dydaktyka techniki, Warszawa 1985
2. W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975 s. 58

Warto w tym miejscu zauważyć, że zakres problematyki i tematyki badań dydaktycznych jest dość obszerny. Dawniej dydaktyka traktowana jako sztuka nauczania, a następnie jako teoria nauczania, stała się obecnie nauką o celach, treściach, procesach, metodach i środkach wszelkiego nauczania się i uczenia.[1/]
Zakres treściowy dydaktyki przedstawia rys. 1.



Rys. 1.

Wszystkie elementy występują w ścisłym związku ze sobą i należy badać je łącznie. Nie można badać procesu dydaktycznego bez respektowania jego treści, a z kolei zmiana tych ostatnich wymaga dostosowania do nich metod.

Istotne i ważne znaczenie dla rozwoju dydaktyki miało włączenie do badań dydaktycznych wyników innych nauk. Do najbardziej znanych w tym zakresie należy zaliczyć powiązania z logiką, socjologią, czy psychologią. Potem doszły nowe powiązania będące rezultatem rozwoju matematyki, cybernetyki a ostatnie informatyki. Efektem tej ostatniej jest coraz szersze wykorzystanie komputerów zarówno w konstruowaniu procesów kształcenia jak i stosowaniu metod kształcenia.

---

1. W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967 s. 9

Dydaktyka, co warto podkreślić, ma dwa znaczenia. Pierwsze, wywodzące się z samego pochodzenia tegoż terminu, oznacza wszelkie procesy, względnie działalność, która wiąże się z uczeniem, nauczaniem, uczeniem się. Drugie - to określona nauka, która bada te właśnie procesy i wyprowadza z tych badań określone wnioski teoretyczne i praktyczne.[1/] To właśnie drugie rozumienie terminu jest przedmiotem rozprawy, ale rzecz jasna w odniesieniu do jednego przedmiotu kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej, a mianowicie do taktyki ogólnej.

Przyjmując zatem podział dydaktyki na ogólną i szczegółowe można uznać, że dydaktyka ogólna stanowi układ odniesienia dla dydaktyki szczegółowej, która z kolei bada prawidłowości i warunki procesu nauczania - uczenia się określonego przedmiotu /grupy przedmiotów/ lub typu czy stopnia szkoły. Istotne jest jednak to, że zarówno dydaktyka ogólna jak i szczegółowa obejmują wszystkie elementy procesu nauczania - uczenia się a więc cele i treści, metody i środki oraz organizację tego procesu. Wynika z powyższych rozważań, że może być dydaktyka typu czy stopnia szkoły np.: szkoły wyższej jak i dydaktyka przedmiotowa np. matematyki czy taktyki ogólnej.

Potrzeba wyodrębnienia dydaktyk przedmiotowych wynika ze znacznego zróżnicowania zarówno celów jak i treści oraz metod nauczania - uczenia się na poszczególnych etapach edukacji oraz z właściwości specyficznych przedmiotów nauczania. Istnieją niewątpliwie różnice zarówno między nauczaniem początkowym a kształceniem na wyższych studiach, jak i między nauczaniem języka polskiego a matematyki.

Zróżnicowanie to odnosi się do wszystkich elementów procesu nauczania - uczenia się, a zatem każda dydaktyka przedmiotowa lub typu szkoły, ma swój odrębny przedmiot badań wynikający z właściwości tego przedmiotu lub cech specyficznych szkoły.
Oczywiście każda dydaktyka przedmiotowa opiera się na poprawnie uzasadnionym przez dydaktykę ogólną systemie twierdzeń, zależności i prawidłowości procesu nauczania - uczenia się. Dydaktyka ogólna stanowi ogólnoteoretyczną podstawę dla dydaktyk przedmio-

---

1. J.Zakrzewski, Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974 s. 7

towych. Te z kolei, badając procesy nauczania - uczenia się danego przedmiotu formułują wnioski z tych badań, którymi wzbogacają dydaktykę ogólną. Jest to więc ścisły związek dwustronnych zależności między dydaktyką ogólną a przedmiotową.

Wyjaśnienia wymaga wzbudzające wciąż wątpliwości i kontrowersje znaczenie zakresu pojęć dydaktyka przedmiotowa i metodyka.

Wielu uznanych i zasłużonych twórców polskiej dydaktyki wyraża w tym względzie zbliżone poglądy. Dla przykładu W.Okoń utożsamia te pojęcia, używając ich zamiennie.[1] Podobny pogląd wyraża J.Bogusz nazywając dydaktyki przedmiotowe - szczegółowymi lub metodykami nauczania - uczenia się. Jako potrzebę ich wyodrębnienia z kolei wskazuje: "... poznanie swoistych cech nauczania poszczególnych przedmiotów w celu osiągnięcia większej skuteczności kształcenia"[2] /podkr. Z.J./

Taki pogląd wyraża również A.Madejski.[3]

Nieco odmienną treść znaczeniową pojęciom dydaktyka przedmiotowa i metodyka, przypisuje J.Zakrzewski.[4] Według Zakrzewskiego podstawą wyodrębnienia dydaktyk szczegółowych, w odniesieniu do szkolnictwa wojskowego, są piony szkolenia wojskowego, stąd można wyodrębnić dydaktyki szczegółowe: wojsk i sztabów, szkolnictwa wojskowego itp. Z kolei każdy z wymienionych pionów szkolenia może mieć swoją odrębną dydaktykę szczegółową wyodbrębnioną według kryterium rodzaju sił zbrojnych lub rodzaju szkoły.

Natomiast pojęcie "metodyka" J.Zakrzewski odnosi do przedmiotu lub formy organizacyjnej szkolenia, stąd np. metodyka szkolenia taktycznego lub metodyka wykładu. Istotny w tym pojęciu jest jednak zakres treściowy tak rozumianej metodyki przedmiotowej. Obejmuje on: "... zbiór zasad i reguł oraz środków, metod i form organizacyjnych nauczania w zakresie określonych przedmiotów zgodnych z ogólnymi założeniami dydaktycznymi. Każdy przedmiot szkolenia ma swoją metodykę niezależnie od tego czy została ona teoretycznie opracowana, czy też jest tylko stosowana praktycznie."[5]

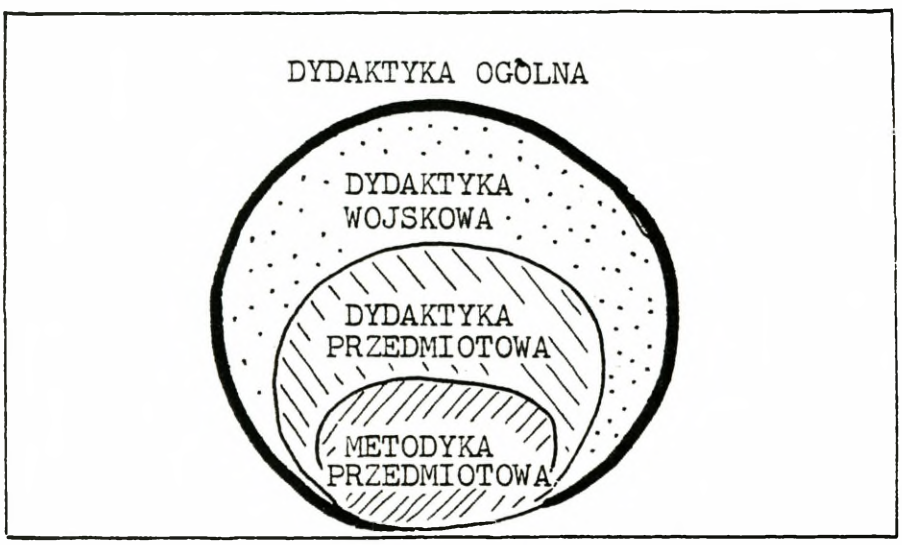
---

1. Por.W.Okoń, Słownik ..., wyd.cyt. s. 59
   W.Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971 s. 11
2. J.Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983 s. 18
3. A.Madejski, Nauka wojenna, Warszawa 1983 s. 93
4. J.Zakrzewski, Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974, s. 39 i dalsze.
5. Tamże, s. 46

Przypisany przez Zakrzewskiego zakres znaczeniowy pojęcia metodyka przedmiotowa sugeruje jednak, że jest ono równoważne pojęciu dydaktyka przedmiotowa. Powyższy pogląd znajduje potwierdzenie w analizie literatury.

Doroszewski [1] nazywa metodykę, dydaktyką szczegółową, podając jednocześnie, że jako pierwszy w Polsce dydaktykę przedmiotową napisał Lelewel. Była to dydaktyka historii.
Również znak równości między metodyką przedmiotową a dydaktyką stawia W.Kopaliński.[2] Podobny pogląd wyrażony jest także w Encyklopedii popularnej.[3]

Powyższe ustalenia znaczeniowe upoważniają do sformułowania wniosku, że pojęcie dydaktyka szczegółowa /przedmiotowa/ jest równoważna metodyce przedmiotowej. W dotychczasowej praktyce dydaktycznej ukształtował się jednak pogląd, zgodnie z którym, zwyczajowo przyjmuje się, że pojęcie metodyka odnosi się do metod nauczania /wykładu, ćwiczenia itp./, a więc ma ono węższy zakres znaczeniowy niż dydaktyka. Dążąc więc do pełnej komunikatywności zakresu i obszaru badań zawartych w rozprawie, za celowe uznano posługiwanie się pojęciem "dydaktyka taktyki ogólnej". Chodzi tu głównie o wykazanie, że przedmiotem rozprawy są nie tylko metody kształcenia, ale wszystkie elementy systemu kształcenia taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej, a więc cele, treści, formy i metody oraz organizacja tego procesu.



Rys. 2. Prównanie zakresów znaczeniowych terminów "dydaktyka ogólna", "dydaktyka wojskowa, dydaktyka przedmiotowa", "metodyka przedmiotowa" przyjętych w rozprawie.

1. Doroszewski, Słownik poprawnej polszczyzny,Warszawa 1972 s.334
2. W.Kopaliński, Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1971, s. 482
3. Encyklopedia popularna, Warszawa 1982, s. 178

1.3. Miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w dydaktyce wojskowej i w systemie dydaktycznym akademii

Sprecyzowanie najistotniejszych ram pojęcia dydaktyka taktyki ogólnej pozwala na ustalenie relacji i związków tego pojęcia w dydaktyce wojskowej.

Dydaktyka wojskowa będąc jedną ze specjalności pedagogiki wojskowej jest nauką o nauczaniu i uczeniu się żołnierzy, wojsk i sztabów wojskowych oraz przygotowaniu obronnym ludności cywilnej, ale w odniesieniu do dyscyplin i specjalności wojskowych.[1/]

Jako nauka posiada dwoisty charakter wyrażający się w przynależności zarówno do dydaktyki ogólnej, jak i do systemu nauk wojskowych. Fakt ten powoduje określone zależności. Będąc dyscypliną dydaktyki ogólnej posługuje się jej założeniami metodologicznymi oraz dorobkiem merytorycznym w zakresie badania prawidłowości występujących w procesach dydaktycznych w ogóle. Z kolei przynależność do nauk wojskowych powoduje szereg zależności, z których najistotniejszymi są wskazania wynikające z teorii sztuki wojennej.

Sztuka wojenna bada sposoby i formy prowadzenia walki zbrojnej. Odpowiada więc na pytanie jak walczyć? jak organizować i prowadzić działania bojowe na każdym szczeblu. Wyznacza tym samym kierunki rozwoju dydaktyki wojskowej, której zadaniem jest takie szkolenie żołnierzy i sztabów, aby mogli skutecznie i sprawnie działać na polu walki.

Należy zatem przygotować do walki żołnierza, drużynę i oddział, a także dowódców i sztaby. Inny jest w każdym wypadku zakres treściowy szkolenia na poszczególnych szczeblach dowodzenia, a zatem inne powinny być formy i metody organizacyjne tego szkolenia. Zaczyna się więc kształtować odpowiednio do potrzeb i warunków, praktyka dydaktyczna szkolenia wojskowego. Oznacza to potrzebę wyodrębnienia z dydaktyki wojskowej - dydaktyk szczegółowych, które czerpiąc z jej dorobku zajmują się badaniem i określaniem prawidłowości danego szczebla lub typu szkolenia wojskowego. Należy bowiem zauważyć, potrzebę znajomości konkretnych, swoistych cech nauczania poszczególnych przedmiotów na określonym szczeblu kształcenia wojskowego.

---

1. J.Bogusz, Dydaktyka .... wyd.cyt., s. 15

Przyjmując za Madejskim [1] podział dydaktyki wojskowej ze względu na poziomy lub szczeble kształcenia można wyróżnić dydaktykę wojsk i sztabów oraz szkół i kursów, wojskowych szkół wyższych i akademii. Ponadto można wyodrębnić dydaktyki różnych przedmiotów wojskowych.

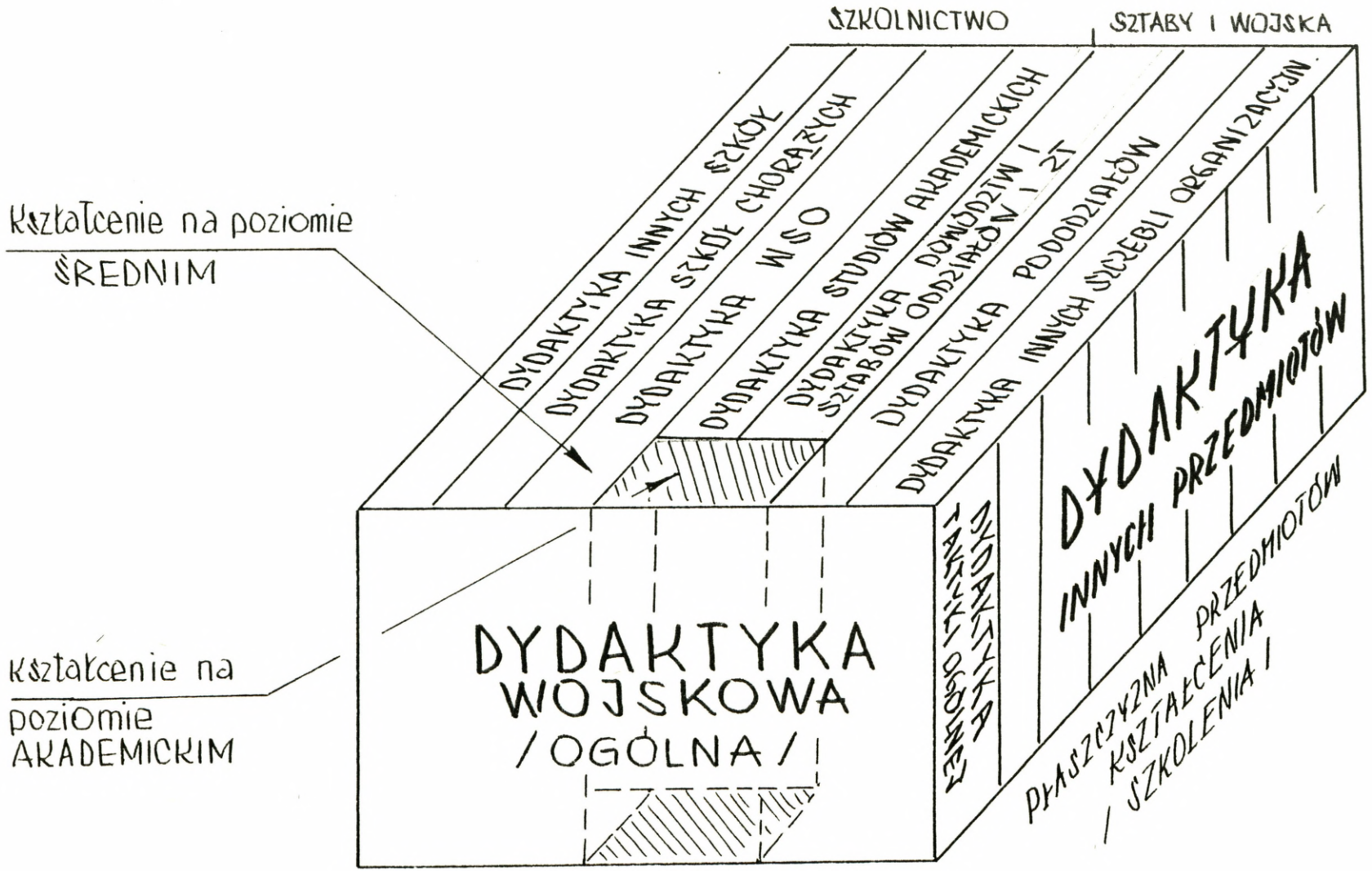
Możemy zatem wyodrębnić dydaktykę taktyki ogólnej jako dydaktykę przedmiotową na poziomie akademickim /rys. 3/.

Dydaktyka taktyki ogólnej jako wyodrębniona dyscyplina pedagogiczna jest nauką o nauczaniu i uczeniu się tego przedmiotu na poziomie akademickim. Jest dydaktyką przedmiotową szkolnictwa wojskowego, a jej głównym zadaniem jest dostarczanie wiedzy o specyficznych prawidłowościach występujących w procesie kształcenia taktyki ogólnej oraz określanie celów, treści, metod i form realizacji włącznie z występującymi w tym procesie problemami wychowawczymi.[2]

Pomiędzy dydaktyką wojskową /ogólną/ a dydaktyką taktyki ogólnej, jako dydaktyką przedmiotową, istnieje ścisły dwustronny związek. Dydaktyka wojskowa stanowi ogólnoteoretyczną podstawę dydaktyki przedmiotowej, która badając specyficzne właściwości kształcenia określonego przedmiotu wzbogaca ogólną dydaktykę wojskową szczegółowymi wynikami własnych badań i uogólnień.

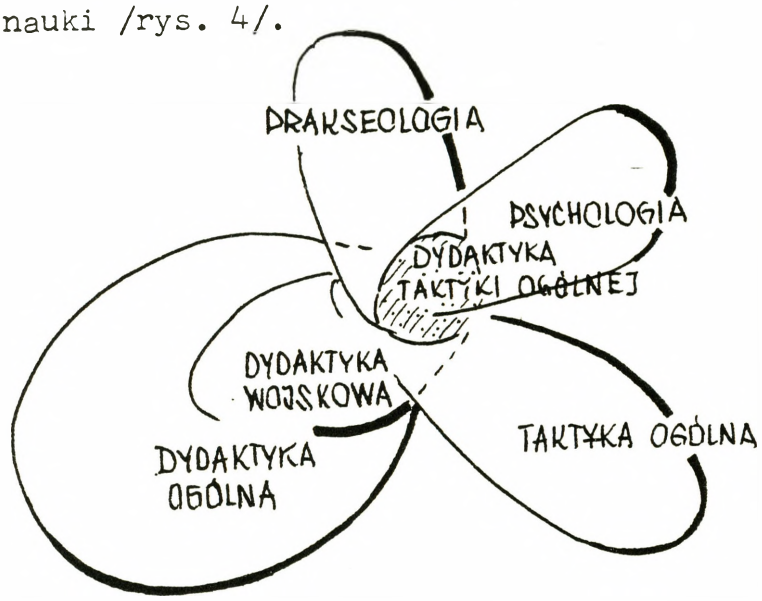
---

1. A.Madejski, Nauka ..., wyd.cyt., s. 92
2. Por. J.Bogusz, Dydaktyka ..., wyd.cyt., s. 18



Rys. 3. Miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w dydaktyce wojskowej.

Dydaktyka taktyki ogólnej jak zresztą każdego innego przedmiotu, stanowi dyscyplinę pogranicza. Przede wszystkim jest zdeterminowana przez taktykę ogólną wraz z metodologią i historią tej nauki, następnie przez dydaktykę ogólną, wojskową, psychologię i inne nauki /rys. 4/.



Rys. 4. Miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w dydaktyce wojskowej.

Ta właśnie interdyscyplinarność sprawia, że rozwiązanie problemów dydaktyki taktyki ogólnej wymaga rozeznania zarówno w założeniach, postulatach i praktycznych wskazaniach dydaktyki ogólnej i jednocześnie dobrej znajomości taktyki ogólnej. Dopiero połączenie znajomości tych co najmniej dwóch obszarów badań może przyczynić się do opracowania założeń i metod właściwego przygotowania do walki dowódców i oficerów sztabów oraz wojsk.

Dydaktyka taktyki ogólnej posługuje się przede wszystkim językiem taktyki ogólnej, a pomocniczą rolę odgrywa tu aparat pojęciowy dydaktyki ogólnej i jej działu - dydaktyki wojskowej, psychologii, logiki i innych nauk. Jest więc nauką rozwijaną na styku wielu dyscyplin, a więc w tym sensie jest nauką interdyscyplinarną.

Należy jednak podkreślić dwa znaczenia dydaktyki taktyki ogólnej, które mają swoje uwarunkowanie w tym, że różne jest jej rozumienie - i jako teorii, i jako praktyki. Stąd wyrażamy pogląd

podwójnej definicji. Po pierwsze, dydaktyki taktyki ogólnej jako nauki, po drugie - dydaktyki taktyki ogólnej jako praktyki rozumianej jako umiejętność nauczania.[1/]
Oczywiście istnieje ścisły związek między teorią i praktyką dydaktyki taktyki ogólnej. Teoria bowiem formułuje ogólne wskazania organizacyjne i realizacyjne procesu kształcenia przedmiotu. Praktyka z kolei weryfikuje wartość założeń teoretycznych i wypracowuje jednocześnie nowe rozwiązania, które stanowią źródło informacji w procesie dalszych badań.
Jest to więc zależność dynamiczna, która korzystnie wpływa zarówno na teorię jak i praktykę.
W tym więc sensie dydaktyka taktyki ogólnej spełnia trzy funkcje: diagnostyczną - gromadzenie wiedzy o rzeczywistości dydaktycznej; prognostyczną - wyjaśnianie zachodzących zmian i kierunków rozwoju; instrumentalno-techniczną - dostarczanie wiedzy o celach, treściach, metodach, zasadach, formach i warunkach kształcenia przedmiotu.[2/]

Należy jednak zauważyć, że dotychczasowy dorobek dydaktyki taktyki ogólnej stanowi w przeważającej mierze warstwa praktyczna. Nie ma natomiast całościowych opracowań teoretycznych, co wskazuje na potrzebę podjęcia badań rzeczywistości dydaktycznej taktyki ogólnej jako procesu kształcenia. Badanie fragmentów tej rzeczywistości takich jak metody, warunki czy treści kształcenia taktyki ogólnej, bez usytuowania ich w konkretnym układzie i we wzajemnych zależnościach, prowadzi do niewłaściwych rozwiązań i wynikających z nich praktycznych wniosków do realizacji tego procesu.

Powyższe uwarunkowania stanowiły istotny impuls do podjęcia niniejszej rozprawy.

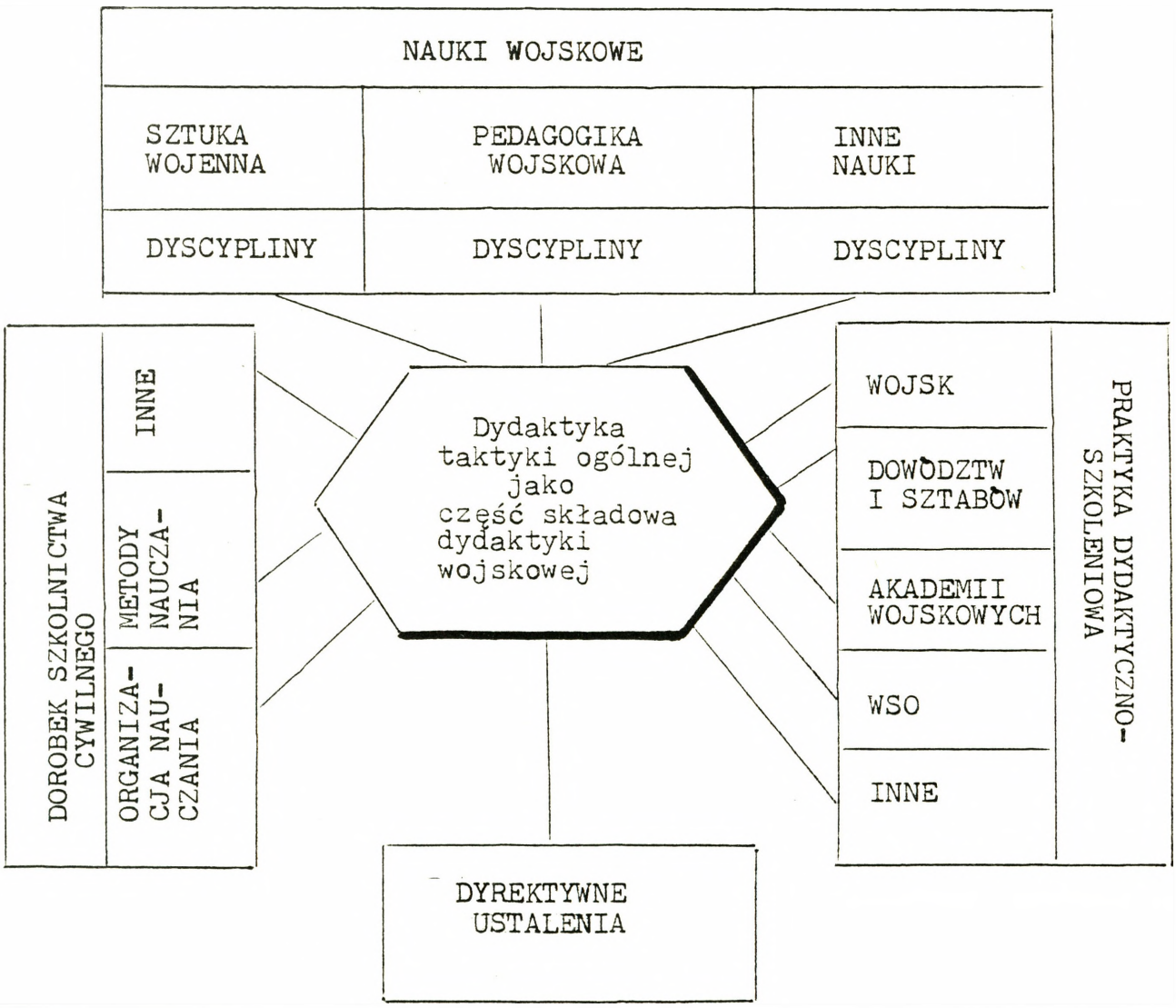
Dydaktyka taktyki ogólnej zajmuje się badaniem procesu kształcenia taktyki ogólnej i w oparciu o wyniki tych badań, formułowaniem naukowych metod i zasad nauczania i uczenia się tego przedmiotu. Ma więc charakter teoretyczno-praktyczny, bowiem buduje modele procesów nauczania - uczenia się oraz weryfikuje je w praktyce. Weryfikacja założeń teoretycznych, a więc ich badanie,

---

1. A.Madejski, Nauka ... wyd.cyt., s. 155
2. J.Bogusz, Dydaktyka ... wyd.cyt. s. 18

prowadzi się takimi samymi w zasadzie metodami jakie stosowane są w pedagogice, jednak z uwagi na teoretyczno-praktyczny charakter tej dyscypliny, wnioski opierają się w dużej mierze na doświadczeniach z działalności dydaktycznej zarówno w uczelni jak i ćwiczeń poza nią. Ponadto - ważne źródło stanowią doświadczenia wojenne oraz wnioski z konfliktów zbrojnych po drugiej wojnie światowej.

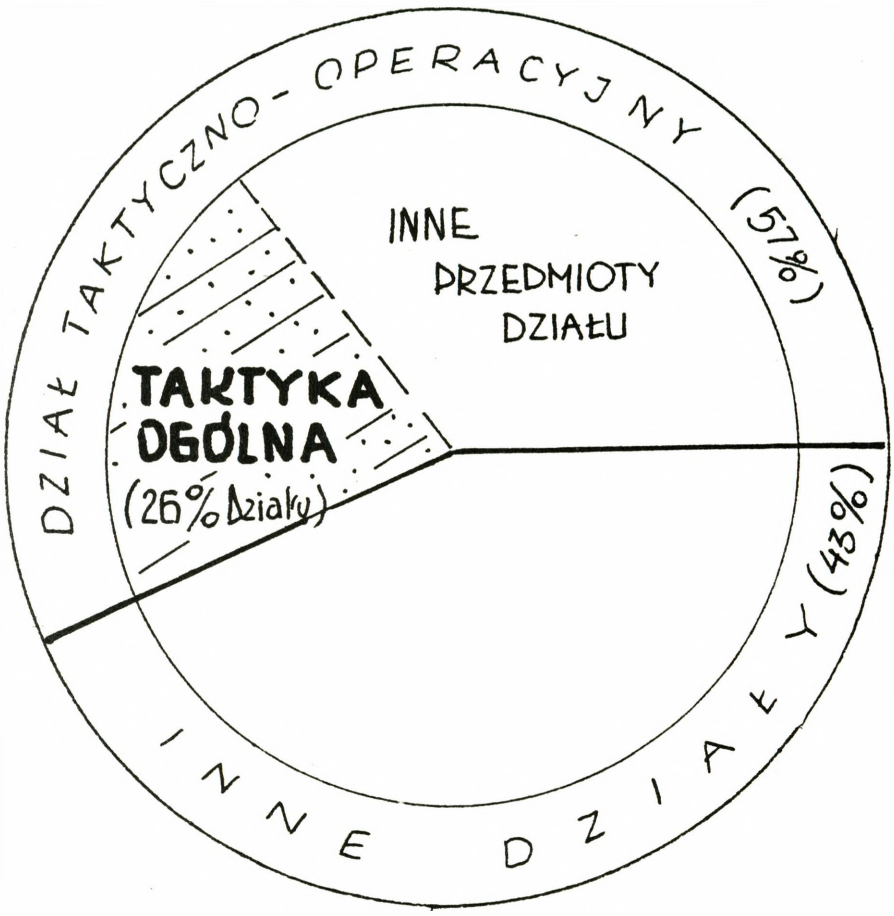
Całokształt czynników wpływających na dydaktykę taktyki ogólnej przedstawia rys. 5.



Rys. 5. System powiązań dydaktyki taktyki ogólnej z dziedzinami nauk wojskowych z doktryną wojenną, praktyką dydaktyczno-szkoleniową i innymi naukami.

Miejsce dydaktyki taktyki ogólnej w systemie dydaktycznym akademii wynika w głównej mierze z roli i znaczenia przedmiotu w procesie kształcenia. Jest to zależność wprost proporcjonalna. Ze względu na to, że taktyka ogólna spełnia wiodącą rolę w procesie kształcenia w akademii, należy uznać, że taką rolę również spełnia wśród dydaktyk przedmiotowych - dydaktyka taktyki ogólnej.

Dotychczasowe rozumienie dydaktyki wojskowej, jako uniwersalnej i dającej się bez uwzględniania specyficznych właściwości przedmiotów kształcenia stosować do każdego z nich, spowodowało brak większego zainteresowania dydaktyką taktyki ogólnej. Badania dotyczyły z reguły metod kształcenia, form organizacyjnych i przebiegu ćwiczeń i zajęć lekcyjnych. Takie ukierunkowanie badań obejmujące tylko wąskie obszary i fragmenty procesu kształcenia taktyki ogólnej, bez powiązania z pozostałymi elementami tego procesu powodowało, że ich wyniki nie oddają w pełni obrazu rzeczywistości. W zasadzie nie ma aktualnie całościowego opracowania zawierającego: z jednej strony - uogólnione wnioski określające prawidłowości występujące w procesie kształcenia taktyki ogólnej, z drugiej zaś - sformułowania form i reguł postępowania dydaktycznego, które optymalizowałby ten proces. A potrzeba taka istnieje, bowiem taktyka ogólna jest przedmiotem kształcenia decydującym o stopniu przygotowania dowódców i oficerów sztabów do organizowania i prowadzenia walki /rys. 6/. Z punktu widzenia dydaktycznego - taktyka ogólna wyznacza zakres treści i metod kształcenia innych przedmiotów. W tym więc sensie, interdyscyplinarny charakter taktyki ogólnej jako nauki i przedmiotu kształcenia, nadaje dydaktyce tego przedmiotu taki sam charakter. Wynika więc stąd wniosek, że dydaktyka taktyki ogólnej stymuluje kierunki rozwoju i poziom dydaktyki innych przedmiotów, które w sumie decydują o efektywności przygotowania dowódców i oficerów sztabów do walki.



Rys. 6. Miejsce i rola taktyki ogólnej jako przedmiotu kształcenia w akademii.[1/]

---

1. Opracowano na podstawie "Plan tematyczny I roku studiów wojsk lądowych od roku akademickiego 1987/88, wyd. ASG WP 1987 r.

1.4. Ocena ujęcia przedmiotu rozprawy w literaturze

Rozwój dydaktyk przedmiotowych /szczegółowych/ ma miejsce w połowie XX wieku. Powstające wówczas dydaktyki nauczania poszczególnych przedmiotów, miały charakter zdecydowanie praktyczny. Zajmowały się bowiem, określaniem czynności nauczycieli i uczniów w czasie lekcji, były swego rodzaju instrukcją poleceń do wykonania. Tym samym nie uwzględniały uwarunkowań dydaktycznych wynikających z ogólnych praw i prawidłowości pedagogicznych. Te bowiem były zapisane tylko w dydaktyce ogólnej jako wspólne dla wszystkich metodyk przedmiotowych.[1/]
Uogólnione doświadczenia zdobywane przez poszczególne dydaktyki przedmiotowe wzbogacały dydaktykę ogólną i jednocześnie stymulowały rozwój innych dydaktyk przedmiotowych. W efekcie nastąpił poważny wzrost kadry specjalizującej się w zagadnieniach dydaktyk przedmiotowych, pojawiły się opracowania i czasopisma specjalistyczne.

W latach 70-tych, nie bez wpływu doświadczeń zagranicznych, stosuje się w polskim szkolnictwie termin "dydaktyka szczegółowa". Należy jednak zauważyć, że aktualnie funkcjonują dwie nazwy równorzędnie stosowane, a mianowicie dydaktyka i metodyka przedmiotowa, jako równoważnik terminu dydaktyka szczegółowa.

Ze względu na niezbyt duży dorobek dydaktyki wojskowej w zakresie formułowania dydaktyki przedmiotowej, wykorzystano w niniejszej rozprawie doświadczenia w szkolnictwie cywilnym. Przedstawiono je w rozprawie pod kątem ujęcia przedmiotu badań oraz problemów badawczych typowych, wspólnych dla wszystkich dydaktyk przedmiotowych.

Wielce interesująca zarówno pod względem metodycznym jak i merytorycznym jest metodyka nauki o języku polskim opracowana przez Jaworskiego.[2/] Jak zauważa autor, metodyka nauki o języku, należąca do rzędu dydaktyk szczegółowych /podkr.Z.J./, jest teorią nauczania i uczenia się tego przedmiotu.[3/]

---

1. W.Sawicki, Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa, Ossolineum, 1981 r.
2. M.Jaworski, Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978
3/ Tamże, s. 5

Do szczegółowych zadań metodyki Jaworski zalicza ustalenie:
- celów nauczania tego przedmiotu na różnych stopniach nauki szkolnej;
- treści nauczania, jej struktury i zakresu;
- sprawnej organizacji nauczania i uczenia się obejmującej m.in. metody, formy i środki pracy dydaktycznej.[1]

Na uwagę zasługują dwie konstatacje Jaworskiego. Pierwsza - dotyczy potrzeby dostosowania ogólnych zasad dydaktyki czy psychologii do specyficznych zadań i właściwości nauki o języku, a to oznacza powstanie nowej dydaktyki szczegółowej. Druga konstatacja stanowiąca rozwinięcie pierwszej wskazuje, że dydaktyka szczegółowa, jakkolwiek jest nauką interdyscyplinarną posiada swój własny przedmiot badań i własne w znacznej mierze, metody badawcze. Tym samym spełnia kryteria naukowości.

Również na uwagę zasługuje pogląd Jaworskiego dotyczący podziału metodyki nauki o języku. Mianowicie chodzi o to, że ta nauka jest przedmiotem złożonym, co wymaga uwzględnienia w procesie dydaktycznym zarówno wieku uczniów i ich rozwoju psychicznego oraz warunków pracy dydaktycznej. Z tego też względu w zakresie metodyki nauki o języku należy wyróżnić:
- ogólną metodykę tego przedmiotu, dotyczącą jego podstawowych zasad;
- metodyki nauki o języku na poszczególnych stopniach nauczania;
- metodyki różnych działów nauki o języku.

Powyższy podział stanowi ważną przesłankę metodologiczną konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej, w której jeden z jej działów może być odniesiony tylko do kształcenia na poziomie akademickim.

Równie wartościową w zakresie dydaktyk szczegółowych jest praca Sawickiego pt. Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa.[2] Praca dotyczy dydaktyki przedmiotów przyrodniczych w szkole ogólnokształcącej, a jej celem jest rozwiązywanie podstawowych zagadnień doboru i układu treści przedmiotów przyrodniczych.[3]

---

1. Tamże, s. 5
2. M.Sawicki, Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa, Ossolineum 1981
3. Tamże, s. 10

Autor po dokonaniu krótkiego przeglądu i ocenie nowych kierunków w nauczaniu przyrodoznawstwa, prowadzi rozważania dotyczące formowania się dydaktyk przedmiotów przyrodniczych. Na uwagę zasługuje pogląd autora, że każda dydaktyka szczegółowa jest dyscypliną pogranicza. Z jednej strony zdeterminowana jest przez dyscyplinę macierzystą poprzez jej język, pojęcia, metody badawcze. Z drugiej - posiada silne związki z dydaktyką ogólną, psychologią, logiką itp.

Po tych dość ogólnych rozważaniach autor przechodzi do analizy metodologicznej treści nauczania, tworzenia struktur dydaktycznych oraz roli teorii naukowej w procesie nauczania i jej wpływu na dobór metod. Znaczną uwagę przypisuje autor zasadzie upodobnienia procesu nauczania do procesu badania oraz integracji i transferowi wiedzy.

W literaturze wojskowej brak jest całościowych opracowań dotyczących dydaktyki przedmiotowej. Natomiast wiele miejsca zajmują metodyki poszczególnych form nauczania w ASG WP. Rozpoczęto je opracowywać od 1952 roku, a dotyczyły określonych metod nauczania.[1/]

Uogólnienie doświadczeń dydaktycznych uczelni znalazło odzwierciedlenie w opracowaniu zbiorowym pt.: Zagadnienia metodyki nauczania w ASG WP, wydanym w 1970 r. Odnosiło się ono do całego procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni, przy czym najwięcej miejsca poświęcono kształceniu taktyki.

W 1976 roku po zakończeniu badań nad "wzorcowym systemem przygotowania nowoczesnego dowódcy", podjęto badania nad opracowaniem "Metodologia doboru treści kształcenia i konstruowania programów w wyższych szkołach wojskowych", jednak ich nie ukończono.

Ważną i pożyteczną rolę w edukacji metodycznej kadry dydaktycznej spełniały opracowania metodyczne ćwiczeń taktycznych. Stanowiły one swoistą wykładnię autora ćwiczenia co do sposobu przeprowadzenia każdego zajęcia lub całego ćwiczenia. Wypada tu jednak nadmienić, że najczęściej były to ukierunkowania metodyczne z punktu widzenia przyjętych przez autora rozwiązań taktycznych, a w mniej-

---

1. Ważniejsze pozycje: Metodyka opracowania dwuszczeblowej gry wojennej,1952; Metodyka przygotowania i przeprowadzenia kompanijnego ćwiczenia taktycznego ze strzelaniem amunicją bojową, 1953; Metodyka przygotowania i przeprowadzenia zajęć grupowych na mapach w terenie, 1955; Metodyka przygotowania i przeprowadzenia ćwiczenia grupowego z oficerami na mapach,1955; Zasady metodyki wyszkolenia taktycznego oficerów sztabów i wojsk,1957;

szym stopniu wskazań dydaktycznych.

Pierwszą, udaną próbą całościowego ujęcia metodyki taktyki ogólnej w akademii, była opracowana w 1983 roku przez zespół autorów Katedry Taktyki Ogólnej "Metodyka nauczania taktyki ogólnej w ASG WP". Według autorów głównym celem jej opracowania była odpowiedź na pytanie: jak uczyć taktyki ogólnej? Z tego względu ramy tej pracy ograniczone zostały do metod nauczania taktyki ogólnej - w pomieszczeniach i w terenie.

Jak zaznaczają autorzy, opracowanie jest przede wszystkim wynikiem zebrania i uogólnienia doświadczeń nauczycieli akademickich w połączeniu z ogólnymi zasadami nauczania.[1/] Z tego więc względu może być ważnym źródłem poznawania prawidłowości występujących w nauczaniu taktyki ogólnej, stosowanych metod nauczania oraz ogólnych uwarunkowań przebiegu procesu dydaktycznego. Zawarte w opracowaniu wnioski i opinie oraz zalecenia postępowania dydaktycznego mogą stanowić znaczący materiał badawczy dla potrzeb niniejszej rozprawy.

Jakkolwiek opracowanie dotyczy głównie metod nauczania taktyki ogólnej, to należy z uznaniem odnieść się do prób ukazania ich na tle czynników wpływających na metodykę nauczania. Do nich zaliczono: cele nauczania, treści zajęć, miejsce i formy nauczania. Natomiast sposób ich przedstawienia jest fragmentaryczny, nie ukazujący w pełni występujących związków między nimi. Dlatego też powyższe zagadnienia słabiej naświetlone w literaturze zostaną szerzej przedstawione i wyeksponowane w rozprawie.

Doskonalenie metodyki nauczania taktyki ogólnej było przedmiotem wielu rozpraw doktorskich, przy czym tak jak poprzednio, dotyczyły one jednej wybranej metody lub problemu taktycznego.[2/]

Metodyka opracowania, organizowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych, 1976; Zagadnienia metodyki nauczania w ASG, 1978.

1. Metodyka nauczania taktyki ogólnej w ASG WP, Warszawa 1983,s.6
2. Ważniejsze pozycje:
   T.Murawski, Metodyka nauczania forsowania przeszkód wodnych, 1986; J.Łazarek, Doskonalenie metodyki prowadzenia ćwiczeń grupowych z taktyki ogólnej ze słuchaczami I kursu ASG WP, 1985; W.Hauzer,C.Dutkowski, Doskonalenie podejmowania decyzji do walki, 1989; J.Łysiak, Doskonalenie obiegu informacji w taktycznym ćwiczeniu szkieletowym, 1990 r.

1.5. Procedura badawcza, metody i techniki badawcze

Szeroki obszar problemowy rozprawy oraz potrzeba przeprowadzenia badań wymagała przyjęcia określonej procedury badawczej, w budowie której, kierując się głównie podejściem logicznym, przyjęto następujący układ:

- określenie aktualnego stanu wiedzy dotyczącej dydaktyki taktyki ogólnej;
- przeprowadzenie badań teoretycznych i opracowanie założeń konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej;
- przeprowadzenie badań właściwych i opracowanie ich wyników;
- synteza wyników badań, sformułowanie procedury konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej;
- określenie warunków realizacji proponowanej koncepcji kształcenia taktycznego w akademii.

Problemy badawcze rozprawy dotyczyły różnorodnych kwestii metodologicznych i stąd wynikała potrzeba zastosowania różnych metod i technik badawczych właściwych do charakteru rozwiązywanych problemów.

Na podstawie wstępnej analizy literatury źródłowej, doświadczeń autora w zakresie kształcenia taktyki ogólnej i dokonujących się zmian w celach i treściach tego kształcenia, zarysowała się potrzeba podjęcia badań nad tą problematyką, zarówno w celach poznawczych jak i praktycznych.

W pierwszej kolejności należało sprecyzować samo pojęcie dydaktyki taktyki ogólnej i ustalić jej miejsce wśród innych pojęć, zarówno dydaktyki wojskowej jak i nauk wojskowych. W tym etapie badań zastosowano takie metody robocze jak analiza i synteza, analogia, porównanie i uogólnienie. Pozwoliły one na dokonanie teoretycznej konfrontacji dotychczasowych poglądów na dydaktykę przedmiotową, wyjaśnienie występujących w tym względzie kontrowersji, a następnie sprecyzowanie definicji dydaktyki taktyki ogólnej. Przyjęcie jej, w wyniku porównania, pozwoliło na określenie zakresu rozpatrywanych problemów cząstkowych i obszaru badań.

Reasumując, wstępny etap badań pozwolił na określenie istniejącego stanu wiedzy dotyczącej problematyki rozprawy. Ważną rolę

spełniły w nim wieloletnie zainteresowania i doświadczenia autora.

Ważny element wiedzy dotyczącej procesu dydaktycznego, jego prawidłowości oraz zasad organizowania i prowadzenia stanowiła analiza literatury przedmiotu. Obejmuje ona zarówno literaturę ogólnopedagogiczną np. dydaktyka ogólna, jak i monografie, artykuły prasowe, czasopisma pedagogiczne. To źródło wiedzy stanowiło istotną podstawę do poznania i zrozumienia sensu i charakteru zmian dokonujących się w procesie doboru celów i treści kształcenia. W tym względzie szczególną wartość poznawczą mają wyniki badań dotyczących teorii treści kształcenia.[1/] Publikowane w ramach tych badań, cząstkowe wyniki, pozwalały na orientację w kierunkach rozwoju teorii doboru treści kształcenia w szkołach wyższych i na tej podstawie formułowanie kierunków zmian kształcenia taktyki ogólnej w akademii.

Ten etap badań, obejmujący badania teoretyczne i opracowanie w ich wyniku hipotezy roboczej, pozwolił na konfrontację dotychczasowych poglądów w zakresie dydaktyki taktyki ogólnej i sformułowanie założeń jej konstruowania. Stosowano w nim takie metody jak analiza i synteza, abstrahowanie i porównanie, uogólnianie i analogia.

W etapie badań praktycznych, wykorzystano przede wszystkim: obserwacje przebiegu procesu kształcenia taktyki ogólnej w akademii oraz badanie dokumentacji szkoleniowej normującej ten proces. W tym etapie wykorzystano także badania opinii oraz konsultacje i dyskusje.

Bogate doświadczenia uzyskał autor z obserwacji uczestniczącej podczas prowadzenia zajęć z taktyki ogólnej w latach 1984-89, a także podczas obserwacji ćwiczeń szkieletowych w których uczestniczył jako kierownik zespołu omówienia ćwiczenia. Także wartościowy materiał dla badań stanowiły prace autora nad opracowywaniem planu tematycznego taktyki ogólnej w latach 1987-90. Prace te stwarzały jednocześnie możliwość weryfikowania przyjętych w rozprawie założeń.

---

1. Badania nad teorią treści kształcenia prowadzone są od 1981 roku. Okresowo wyniki tych badań są publikowane, stanowiąc cenny materiał poznawczy.

Cennych informacji o rzeczywistości i prawidłowościach procesu kształcenia taktyki ogólnej dostarczyły badania dokumentacji dydaktycznej normującej proces kształcenia zarówno w całej uczelni, jak i w odniesieniu do taktyki ogólnej. Dokumentacja ta pozwoliła na głębokie wejrzenie w istotę procesu kształcenia w uczelni i na tym tle - w zadania i treści kształcenia taktycznego, stosowane metody kształcenia itp. Była to z reguły dokumentacja obejmująca programy nauczania, założenia procesu kształcenia w uczelni, plany tematyczne, ćwiczenia taktyczne, skrypty oraz założenia i opracowania metodyczne ćwiczeń itp.

Analizą objęto wszystkie dokumenty, które miały istotną wartość poznawczą dla badanych problemów, które pozwalały na sformułowanie występujących prawidłowości i na tej podstawie mogły stać się przyczynkiem do poznania.

Dokumentację dydaktyczną wykorzystaną w procesie badań można podzielić na:

Dokumentacja dydaktyczna akademii	Dokumentacja dydaktyczna katedralna
1. Podstawowe założenia procesu kształcenia w uczelni	1. Plan przedmiotowy Katedry Taktyki Ogólnej
2. Programy nauczania	2. Ćwiczenia taktyczne
3. Plany przedmiotowe kształcenia w akademii	3. Wykłady - konspekty
4. Sprawozdania z oceny przebiegu kształcenia	4. Opracowania metodyczne ćwiczeń
5. Ramowy plan przedsięwzięć dydaktycznych w akademii	5. Założenia taktyczne do ćwiczeń
	6. Schematy, materiały poglądowe

Ważnym źródłem poznania rozwiązywanych problemów były badania opinii absolwentów akademii i nauczycieli akademickich [1/] oraz sprawozdania z badań nad efektywnością kształcenia absolwentów, a także wyniki egzaminu wstępnego kandydatów do akademii.

---

1. Por. m.in.:.J.Łazarek, Sprawozdanie z badania opinii słuchaczy III kursu WWL gr.og. dotyczących prowadzenia ćwiczeń grupowych, gier wojennych i szkieletowych w AON, Warszawa 1991 r.; J.Halik, Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON, Warszawa 1991 r.

W etapie podsumowującym zastosowano metody właściwe badaniom teoretycznym z dominacją syntezy. Pozwoliło to na sformułowanie wniosków określających założenia konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej.

W przedstawionym wyżej procesie badawczym autor natknął się na szereg trudności i ograniczeń, które rzutują na przyjęte w rozprawie rozwiązania. Mogą one wywołać polemikę i kontrowersje, w szczególności co do przyjętego sposobu formułowania celów i treści kształcenia. Sądzić jednak należy, że propozycje i koncepcje zawarte w rozprawie mogą stanowić przyczynek do dyskusji i działalności innowacyjnej zarówno w Katedrze Taktyki Ogólnej, jak i we wszystkich komórkach dydaktyczno-naukowych akademii. Należy jednak podkreślić, że wprowadzanie zmian powinno mieć charakter systemowego podejścia, a więc łącznego rozpatrywania celów, treści, form i metod kształcenia.

W związku z możliwością tylko cząstkowego zweryfikowania rozwiązań przyjętych w rozprawie, teoria konstruowania dydaktyki przedmiotowej nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu teorią naukową, wymaga bowiem jeszcze dalszych badań i uogólnień.

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI TAKTYKI OGÓLNEJ JAKO PRZEDMIOTU KSZTAŁCENIA

2.1. Teoretyczne problemy dydaktyki taktyki ogólnej

W konstruowaniu dydaktyki taktyki ogólnej jako punkt wyjścia należy przyjmować określenie właściwości, specyficznych cech taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej. Wynikają one z jej przedmiotu badań, stosowanych w niej założeń, metod i procedur badawczych w połączeniu z psychologią procesów poznawczych charakteryzujących badanie walki. Także ważną podstawę konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej stanowi określenie wymagań w zakresie przygotowania dowódców i oficerów sztabów do walki.

Wykonanie powyższych działań pozwoli na sformułowanie prawidłowości, zasad, którymi należy kierować się w doborze celów, treści oraz form i metod kształcenia taktyki. Umożliwi to z kolei rozwiązanie podstawowego problemu dydaktyki taktyki, którym jest pytanie: czy ogólny model studiowania wypracowany przez dydaktykę wojskową jest wystarczający czy istnieją zasadnicze przesłanki, aby poszukiwać odrębnego, właściwego taktyce modelu kształcenia.

Zadaniem dydaktyki wojskowej /ogólnej/, jak już wcześniej wspomniano, jest wypracowanie teorii doboru celów i treści oraz form i metod kształcenia, zaś ich dostosowanie do potrzeb kształcenia taktyki jest podstawowym zadaniem dydaktyki tego przedmiotu. Oznacza to, że dydaktyka taktyki ogólnej opiera się na systemie twierdzeń, zależności i prawidłowości wypracowanych i uzasadnionych przez dydaktykę wojskową, która stanowi dla niej ogólnoteoretyczną podstawę.

Istotną zaletą tego układu jest zapewnienie jednolitości metodycznej każdej dydaktyki przedmiotowej, a tym samym- całego procesu kształcenia. Jest to ważna przesłanka efektywności kształcenia w szkolnictwie wojskowym.

Należy także wskazać, że dydaktyka taktyki powinna z jednej strony stanowić uogólnione doświadczenia kadry dydaktyczno-naukowej w zakresie kształcenia tego przedmiotu, z drugiej zaś,

zawierać wszystkie innowacje w zakresie treści przedmiotu, a także innych nauk ten proces wspierających, jak na przykład: pedagogika, psychologia. Dlatego też nie można mówić o jednorazowym akcie opracowania dydaktyki taktyki ogólnej, ale o stałym doskonaleniu osiągniętego poziomu wiedzy i umiejętności.

Dydaktyka taktyki ogólnej tak jak każda dydaktyka przedmiotowa, zdeterminowana jest przez taktykę ogólną przez jej język, jej podstawowe kategorie, a więc: pojęcia, zasady, teorie oraz właściwy taktyce styl myślenia, metody rozumowania i techniki badawcze.

Z drugiej zaś strony łączą dydaktykę taktyki silne związki z innymi naukami. Z psychologii na przykład czerpie wiadomości o procesach rozwoju psychicznego człowieka, co ułatwia dostosowanie treści i metod kształcenia do możliwości percepcyjnych oficerów, do poziomu ich myślenia i zainteresowań.

Prakseologia z kolei umożliwia wybór postępowania dydaktycznego z punktu widzenia jak największej sprawności działania. Także określony wpływ wywierają inne nauki, których wskazania należy dostosować do warunków i potrzeb kształcenia z dorobku wielu nauk; należy mieć na względzie fakt uszczegółowienia tych zaleceń i wskazówek do specyficznych właściwości i zadań taktyki, jako przedmiotu kształcenia dowódców i oficerów sztabów na poziomie akademickim.

Istotnym źródłem rozwoju dydaktyki taktyki są badania przebiegu własnego procesu kształcenia. Zakres tych badań może być bardzo szeroki i dotyczyć może stopnia realizacji celów kształcenia, układu logicznego treści i skuteczności stosowanych metod. Wyniki tych badań przeprowadzonych dla potrzeb niniejszej rozprawy stanowiły źródło uogólnień i formułowania praktycznych wniosków konstruowania dydaktyki taktyki.

Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że najistotniejszą podstawą konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej jest charakter dyscypliny naukowej; z niej bowiem wynikają specyficzne właściwości i uwarunkowania procesu kształcenia.

Wstępna analiza taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej oraz doświadczenia z dotychczasowego przebiegu kształcenia

taktyki, wskazują na potrzebę przyjęcia w konstruowaniu dydaktyki tego przedmiotu fundamentalnych zasad teoretycznych. Należą do nich:

1. Zasada integracji wiedzy;
2. Zasada upodobnienia procesu kształcenia do procesu badań naukowych;
3. Zasada upodobnienia struktury przedmiotu do struktury dyscypliny naukowej;
4. Zasada operatywności wiedzy.

Zostaną one szczegółowo rozpatrzone w dalszej części rozprawy.

2.2. Charakterystyka taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej

W naukach wojskowych stanowiących system wiedzy o istocie i charakterze wojen, zasadach i sposobach przygotowania państwa oraz sił zbrojnych do wojny, o sposobach jej prowadzenia przez poszczególne rodzaje sił zbrojnych i rodzaje wojsk oraz o zadaniach społeczeństwa w zakresie obronności należy wyodrębnić dyscypliny naukowe. Traktują one, w połączeniu z ogólną teorią wojny i obronności państwa, w szczegółach o teorii i praktyce przygotowania i prowadzenia walk, bitew, operacji, jak również kampanii wojennych.

Taktyka wyodrębniona została z nauk wojskowych jako ich dyscyplina ze względu na przedmiot badań którym jest walka. Zajmuje się więc teorią i praktyką przygotowania i prowadzenia walki przez pododdziały, oddziały i związki taktyczne jednego lub kilku rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk.

Mówiąc o taktyce należy przyjąć, że ma ona trzy znaczenia. W pierwszym oznacza teorię walki, w drugim - praktykę walki, praktyczną działalność dowódców, sztabów i wojsk związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów podczas wykonywania zadań bojowych.[1] Trzecie znaczenie taktyki w sensie dydaktycznym oznacza przedmiot kształcenia integrujący pozostałe przedmioty w system kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w akademii oraz w dowództwach i sztabach oddziałów i związków taktycznych. Ponadto taktyka stanowi podstawowy przedmiot szkolenia wojsk. W tym więc sensie stanowi ona nadrzędny przedmiot integrujący i wiążący w spójny system pozostałe przedmioty na wszystkich poziomach i szczeblach kształcenia i szkolenia. Wskazuje to na zasadę integracji wiedzy.

Jak słusznie zauważa Chocha, taktyka jest najbardziej masową, w sensie stosowania, częścią składową nauk wojskowych. Uprawia ją bowiem około 80-85% stanu osobowego.[2] Fakt ten wywiera zarówno pozytywne jak i negatywne konsekwencje. Pozytywna wyraża się w tym, że istnieje szeroki obszar badań, a tym samym znaczący warsztat badawczy stwarzający możliwość pracy twórczej i weryfikacji jej wyników. Negatywna, to przekonanie, że wszyscy na taktyce się znają, co jest znacznym nieporozumieniem.[3]

---

1. S.Koziej, Współczesna myśl taktyczna,w: Myśl Wojskowa nr 10/ 1987 r. s. 42
2. B.Chocha, Rozważania o taktyce, Warszawa 1981, s. 18
3. Tamże, s. 18

Jako dyscyplina naukowa taktyka spełnia dwie funkcje: po pierwsze - bada walkę w ogniwie pododdziału, oddziału i związku taktycznego, wykrywa prawidłowości i formułuje twierdzenia, hipotezy i zasady. Jest to aspekt teoretyczny. Po drugie - na tej podstawie wypracowuje reguły praktycznego postępowania w walce, które są następnie ujmowane w treści odpowiednich regulaminów walki i instrukcji.[1/]

Ta właściwość taktyki jako dyscypliny naukowej wskazuje na potrzebę upodobnienia kształcenia tego przedmiotu do procesu badania naukowego.

Początkowo taktyka ujmowana była jako zbiór zasad, reguł, przepisów, postępowania wynikających wprost z doświadczenia. Stanowiły one źródło jej historycznego rozwoju, w tym więc sensie nie była to nauka w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jedynie opis sposobów postępowania prowadzących do zwycięstwa w walce. Był to więc zbiór wiedzy potocznej, empirycznej, który z czasem stał się podstawą do badań i formułowania uogólnień podbudowanych niezbędnymi uzasadnieniami oraz wiedzą innych nauk. A zatem aspekt praktyczny taktyki był dominujący, dopiero później rozwija się teoria taktyki, jako naukowa wykładnia przygotowania i prowadzenia walki. Istnieje więc ścisły związek teorii z praktyką. Ta z kolei formułuje nowe zasady, udziela podbudowy do nowych, jakościowo lepszych sposobów działania. Ma więc miejsce stałe przenikanie się teorii z praktyką, co wskazuje że taktyka ogólna jako nauka ma charakter teoretyczno-praktyczny. Do jej uprawiania niezbędna jest empiria. Jednak z uwagi na fakt, że nie wszystkie zjawiska można zbadać empirycznie, koniecznym jest poznanie dedukcyjne. Dotyczy to zjawisk i procesów walki, które mogą dopiero zaistnieć w czasie wojny, stąd dalszy rozwój taktyki jako nauki wymaga stosowania dedukcji.

Taktyka jako dyscyplina teoretyczno-praktyczna spełni swoją rolę w stosunku do praktyki wojskowej wówczas, gdy prawidłowo wyjaśni procesy walki i zaprojektuje optymalne sposoby jej przygotowania i prowadzenia.

Ten charakter taktyki ogólnej jest podstawową cechą dydaktyki tego przedmiotu, wywierającą decydujący wpływ na dobór celów,

---

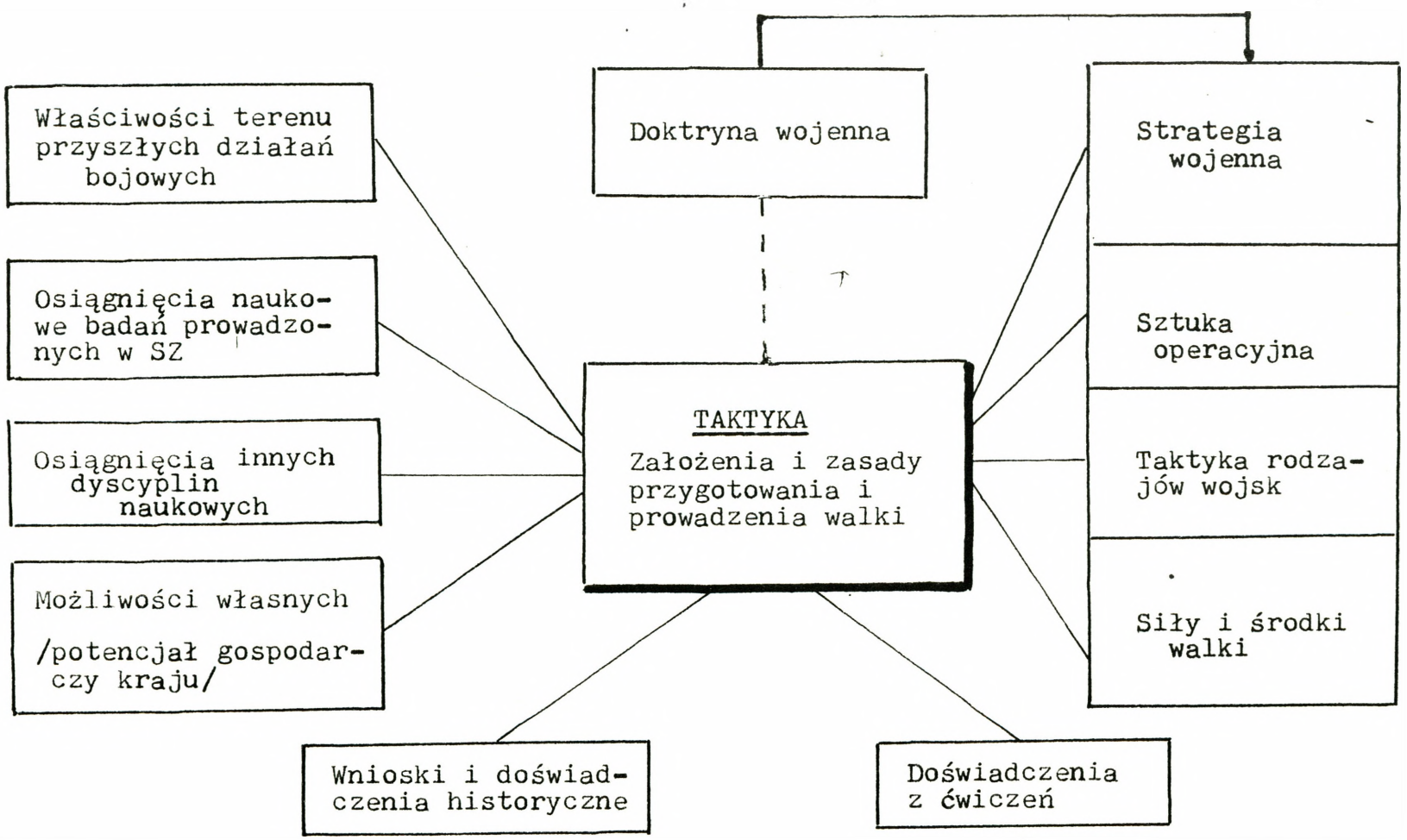
1. T.Wójcik, Podstawowe założenia i struktura taktyki oraz zasady walki, wyd. ASG WP, Warszawa 1986, s. 5

treści i metod kształcenia.
Kształcenie taktyki powinno być upodobnione do procesu badań: przechodzenie od teorii do praktyki wzbogacającej poznanie, które ponownie wspiera praktykę. Z tego względu poznawanie rzeczywistości pola walki nie może polegać tylko na wyuczeniu się i przyswojeniu gotowej wiedzy lub wyuczeniu się pewnych określonych czynności umysłowych lub fizycznych. Wiele bowiem zjawisk i procesów pola walki zaistnieje dopiero podczas wojny, stąd ich poznaniu musi stale towarzyszyć badanie prawdopodobnego ich rozwoju, prognozowanie ich przyszłego stanu i możliwego przebiegu. Łączy się to nierozerwalnie z potrzebą upodobnienia procesu kształcenia taktyki ogólnej do procesu badań. To z kolei powoduje potrzebę znajomości metod i procedur badawczych.

Z powyższych rozważań wynika istotna przesłanka konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej. Wyraża się ona potrzebą problemowego ujęcia treści kształcenia i stosowania problemowych metod ich nauczania.

Jak już wcześniej wspomniano, przedmiotem badań taktyki jest walka, rozumiana jako starcie zbrojne przeciwstawnych stron na szczeblu taktycznym. Należy jednak zauważyć, że szczególnie w ostatnim czasie w związku z dynamicznym rozwojem środków walki i ich masowym wprowadzaniem do wojsk, dokonują się przeobrażenia w sposobach przygotowania i prowadzenia walki. W tych warunkach istnieje oczywista potrzeba ścisłego sprzężenia nauki z potrzebami praktyki w celu wypracowania najbardziej prawdopodobnego modelu walki. Oznacza to potrzebę powiązania działalności poznawczo-naukowej z działalnością praktyczną w wojskach w taki sposób, aby nauka wypracowywała obraz przyszłego pola walki i sposoby przygotowania jej i prowadzenia, z kolei praktyka weryfikowała te ustalenia. Wzajemne przenikanie się teorii i praktyki stanowi kolejną przesłankę konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej. Wskazuje ona na konieczność zachowania ścisłego związku teorii z praktycznym działaniem zarówno w odniesieniu do celów, treści i metod kształcenia. Tym samym zostanie zachowana jedna z ważnych zasad nauczania, a mianowicie - zasad realizmu.

Taktyka o czym już wcześniej wspomniano, stanowi dyscyplinę naukową, która ulega dość częstym zmianom. Założenia i zasady przygotowania i prowadzenia walki kształtowane są przez różnorodne czynniki /por.rys.6a/ i zmiana któregoś z nich powoduje zmiany w taktyce.



Rys. 6a.Czynniki kształtujące założenia taktyki.

Także ciągłej ewolucji ulega pojęcie taktyki i jej podział, co stanowi przyczynę wieloznaczności jego rozumienia.

Rozpatrując historyczne kształtowanie się taktyki można przyjąć za pewnik, że istniała jedna - jednolita - taktyka, tak jak w miarę jednolite było narzędzie walki. Odnosiła się ona zatem w podobnym stopniu do wszystkich sił biorących udział w walce. Była to z pewnością używając dzisiejszych terminów - taktyka wojsk lądowych.[1] W miarę jednak rozwoju środków walki i powstawania nowych rodzajów sił zbrojnych, jednolita dotychczas taktyka rozwarstwiła się. Wyodrębniły się stopniowo specjalności: taktyka wojsk lądowych, taktyka wojsk lotniczych, a także obrony powietrznej i marynarki wojennej.[2]

Każda z nich jest taktyką walki prowadzonej wspólnymi siłami wszystkich lub wielu rodzajów wojsk danego rodzaju sił zbrojnych. Należy bowiem zauważyć, że w rodzajach sił zbrojnych ukształtowały się rodzaje wojsk, które również kierują się częściowo, sobie właściwymi zasadami prowadzenia walki.

Udział w walce coraz większej ilości bardzo zróżnicowanych sił i środków powoduje, że walka staje się coraz bardziej złożona, a osiągnięcie jej celu wymaga uzgodnienia działań wszystkich uczestników. Ten fakt, zdaniem wielu autorów przyczynił się do powstania taktyki ogólnej.[3]

Wymienieni autorzy uważają, że każdy rodzaj sił zbrojnych ma swoją taktykę ogólną, a poza nią - każdy z rodzajów wojsk ma swoją taktykę. Stąd jak zauważa Chocha, mówimy o taktyce wojsk zmechanizowanych, pancernych itp. - w wojskach lądowych, o taktyce lotnictwa myśliwskiego, bombowego itp. w wojskach lotniczych.[4] Taktyka każdego z tych rodzajów wojsk, wynikająca głównie z uzbrojenia i sprzętu jakim one dysponują, odzwierciedla prawidłowości rządzące ich walką, określa ich rolę i przeznaczenie, a także sposób ich wykorzystania i współdziałania z innymi rodzajami wojsk.[5] Klamrą spinającą taktyki rodzajów wojsk na

---

1. Por. S.Koziej, Współczesna ..., wyd.cyt. s. 42
2. Por.A.Madejski, Nauka wojenna, Warszawa 1981, s. 158
3. Por.między innymi:A.Madejski, Nauka wojenna, Warszawa 1981; B.Chocha, Rozważania o taktyce, Warszawa 1981; S.Koziej, Współczesna myśl taktyczna, w: Myśl Wojskowa nr 10/1987
4. B.Chocha, Rozważania ..., wyd.cyt. s. 19
5. Tamże, s. 19

szczeblu rodzaju sił zbrojnych jest - taktyka ogólna. Mamy więc stąd taktyką ogólną wojsk lądowych, taktykę ogólną wojsk obrony powietrznej, taktykę ogólną wojsk lotniczych i taktykę ogólną marynarki wojennej.[1]

Z kolei T.Wójcik wyodrębnia w taktyce - "... ogólną teorię taktyki /walki/, jako integrującą i koordynującą nadbudowę teorii i taktyki rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk oraz metodologię badań taktyki. Ta ogólna teoria taktyki obejmuje: problemy naukoznawstwa i zasady walki ogólnowojskowej".[2] Podobnie jak poprzednio wymienieni autorzy, Wójcik uważa, że każdy rodzaj sił zbrojnych ma swoją taktykę, którą określa jako taktykę ogólną np.: taktyka ogólna wojsk lądowych. Stanowi ona - swoiste uszczegółowienie i rozwinięcie ogólnych zasad taktyki, którym podporządkowują się taktyki poszczególnych rodzajów wojsk wchodzących w skład danego rodzaju sił zbrojnych.

St.Koziej rozważając historyczne kształtowanie się taktyki zauważa, że na początku istniała jednolita taktyka, którą według dzisiejszych kryteriów nazwać możemy - taktyką wojsk lądowych. Powstawanie nowych środków walki przyczyniło się do wyodrębnienia taktyk rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk. To z kolei pociągnęło za sobą "konieczność tworzenia zasad działania broni połączonych i przyczyniło się do powstania taktyki ogólnej /jako nowego działu taktyki/, zajmującej się walką prowadzoną przez ogólnowojskowe pododdziały, oddziały i związki taktyczne, z udziałem sił i środków różnych rodzajów wojsk i sił zbrojnych".[3] Z kolei zauważa Koziej, dalsza specjalizacja i różnicowanie rodzajów wojsk doprowadziły do pojawienia się w ostatnich latach taktyki ogólnej każdego rodzaju sił zbrojnych.

Ostatnio, w wyniku badań prowadzonych przez Wydział Wojsk Lądowych nad strukturą nauk wojskowych, sformułowano pogląd, zgodnie z którym taktyka stanowi "dziedzinę wiedzy wojskowej w obrębie której, wyodrębnia się bardzo szczegółowo teorię i praktykę przygotowania i prowadzenia walki /boju/ przez pododdziały, oddziały i związki taktyczne jednego lub kilku rodzajów

---

1. B.Chocha, Rozważania ..., wyd.cyt. s. 20
2. T.Wójcik, Podstawowe założenia i struktura taktyki oraz zasady walki, Warszawa ASG WP, 1986, s. 7
3. St.Koziej, Współczesna myśl taktyczna, w: Myśl Wojskowa nr 10 1987, s. 43

sił zbrojnych i rodzajów wojsk, wyznaczonych do osiągnięcia celów taktycznych w walce, bitwie i operacji".[1/]
Przyjęto podział taktyki na specjalności naukowe, którymi są:

- ogólna teoria taktyki;
- taktyka wojsk lądowych;
- taktyka wojsk lotniczych;
- taktyka obrony powietrznej;
- taktyka marynarki wojennej;
- metodyka szkolenia taktycznego.

Jak wynika z powyższego podziału nie wyodrębniono w nim taktyki ogólnej co wskazuje, że to pojęcie w dotychczasowej praktyce było nadużywane.

Przyjmując bowiem założenie, że każdy rodzaj sił zbrojnych ma swoją taktykę, należy zgodzić się, że stanowi ona odzwierciedlenie prawidłowości rządzących ich walką, określa rolę i przeznaczenie, a także sposób ich wykorzystania i współdziałania z innymi rodzajami sił zbrojnych.

A zatem taktyka rodzaju sił zbrojnych spełnia nadrzędną rolę wobec taktyk rodzajów wojsk danego rodzaju sił zbrojnych, stanowi ukierunkowanie ich działań na osiągnięcie wspólnego celu walki.

W tym więc sensie należy mówić o taktyce wojsk lądowych, taktyce wojsk lotniczych i obrony powietrznej oraz taktyce marynarki wojennej. Powyższe pojęcia odpowiadają stosowanym dotychczas pojęciom taktyka ogólna rodzajów sił zbrojnych.

Reasumując możemy przyjąć, że dotychczas stosowane pojęcie "taktyka ogólna wojsk lądowych" jest równoważne pojęciu "taktyka wojsk lądowych" lub w skrócie - "taktyka". Takie rozumienie pojęć przyjęto w rozprawie, ale w odniesieniu do taktyki jednego rodzaju sił zbrojnych, a mianowicie wojsk lądowych.

---

1. Tekst nieopublikowany.

2.3. Wymagania wobec dydaktyki taktyki ogólnej

2.3.1. W zakresie przygotowania dowódców i oficerów sztabów szczebla taktycznego do walki zbrojnej

Okres pokojowego szkolenia dowódców i oficerów sztabów powinien zapewnić im przygotowanie umożliwiające efektywne planowanie walki i kierowanie jej przebiegiem. Podstawowa trudność tkwi jednak w określeniu wymagań jakie postawi przed oficerami dyplomowanymi przyszłe pole walki; jakie umiejętności i cechy winni oni posiadać, aby mogli skutecznie wykonywać zadania wynikające z zajmowanych przez nich stanowisk.
Wydaje się, że odpowiedzi należy poszukiwać w przewidywaniach dotyczących charakteru przyszłej walki, sposobach i formach jej prowadzenia. Stąd bowiem wynikają wymagania dotyczące cech zawodowo-osobowych dowódców i oficerów sztabów.

Należy podkreślić, że przygotowanie dowódców i oficerów sztabu do organizowania i kierowania walką różni się pod wieloma względami od przygotowania kadr do każdego innego rodzaju działalności zawodowej. Istota tej różnicy tkwi przede wszystkim w możliwościach zweryfikowania, a w następstwie - doskonalenia systemu przygotowania. Jego efekty, w przypadku dowódcy i oficera sztabu, można bowiem dopiero sprawdzić na rzeczywistym polu walki, gdzie oficerowie pełniący te funkcje swoim działaniem mogą dać świadectwo swojej przydatności i wartości zawodowych. W związku z tym, że przygotowanie to realizowane jest przede wszystkim w okresie pokoju, należy mu poświęcić szczególną uwagę, aby w czasie wojny jego wyniki nie wymagały zbyt wielu korekt.
O stopniu przygotowania dowódcy i oficerów sztabu - jak wykazały doświadczenia wojenne - decyduje poziom wiedzy operacyjno-taktycznej i umiejętności organizowania walki i kierowania jej przebiegiem, co z kolei wskazuje na rolę taktyki ogólnej jako podstawowego przedmiotu kształcenia.

W przeszłości oficerowi na szczeblu taktycznym wystarczało w pełni opanowanie rzemiosła wojskowego polegającego głównie na dostosowaniu wniosków z poprzednich wojen do istniejących warun-

ków. Wynikało to głównie z powolnego rozwoju środków walki, a co za tym idzie - stabilności w poglądach na zasady i sposoby jej prowadzenia. Wiedza nie ulegała szybkiej dezaktualizacji, a wytrenowanie typowych umiejętności pozwalało na sprawne dowodzenie wojskami.

Przełomu dokonała druga wojna światowa, w której pod wpływem nowej techniki bojowej, wyposażenia technicznego i środków dokonały się zmiany w sposobach walki i operacji. Proces tych zmian, często o charakterze rewolucyjnym trwa do dziś, a perspektywy rozwoju środków walki wskazują, że będą one wciąż coraz doskonalsze.

Historia sztuki wojennej wskazuje, że rewolucyjne zmiany w sposobach walki następowały pod wpływem nowej techniki bojowej, wyposażenia technicznego i środków prowadzenia działań bojowych.[1/] Jest to zasadniczy czynnik kształtujący charakter przyszłej walki, jakkolwiek można wymienić jeszcze wiele innych wywołujących zmiany w przygotowaniu i prowadzeniu przewidywanych walk.

Współcześnie największy wpływ na właściwości walki wojsk lądowych wywiera broń jądrowa, skuteczność oddziaływania coraz doskonalszymi środkami konwencjonalnymi w ramach których, dużą grupę stanowią bronie precyzyjne oraz manewrowość i duża siła uderzeniowa wojsk pancernych i zmechanizowanych.[2/]

W związku z powyższym do najważniejszych zmian jakościowych w rozwoju uzbrojenia i sprzętu technicznego zaliczyć należy:

- dalsze doskonalenie broni jądrowej, w tym szczególnie istotna dla szczebli taktycznych jej miniaturyzacja. Jest ona i pozostanie najbardziej niebezpiecznym środkiem rażenia wpływającym decydująco na charakter walki;
- ogromny wzrost, donośności, celności i skuteczności rażenia konwencjonalnych środków walki, których nowa jakość polega na tym, że prawdopodobieństwo trafienia w cel nie zależy od odległości i warunków strzelania. Użycie tej broni w połączeniu z nowymi środkami rozpoznania w zautomatyzowanym systemie kierowania znacznie skraca czas niezbędny na wykonanie uderzenia;

---

1. K.Nożko, Wpływ nowych środków walki, zwłaszcza broni precyzyjnej na przygotowanie i prowadzenie współczesnych operacji /walki/, Warszawa 1987, s. 5
2. St.Koziej, Rozważania o taktyce, w: Myśl Wojskowa nr 10 1987

- automatyzacja systemów rozpoznania obejmującego swym zasięgiem cały pas i całą głębokość ugrupowania operacyjnego /bojowego/;
- wzmożone tempo nasycania wojsk lądowych różnymi środkami powietrznymi, głównie śmigłowcami, co znacznie zwiększa możliwości manewrowe tych wojsk. Tym samym wzrasta rola desantów, działań desantowo-szturmowych, rajdów powietrznych itp. W wyniku tego istnieje możliwość oddziaływania bojowego na całą głębokość ugrupowania wojsk nieprzyjaciela;
- postęp w elektronizacji i automatyzacji dowodzenia co zwiększa operatywność i trwałość kierowania wojskami w walce, a tym samym zwiększa ich gotowość bojową.

Wymienione powyżej najważniejsze zmiany w środkach walki spowodują określone przeobrażenia w walce. Ich określenie wymaga dokładnych i głębokich badań, które w oparciu o wykryte dotychczas prawidłowości pozwolą na hipotetyczne ustalenie kierunków zmian właściwości walki i sposobów jej prowadzenia. Należą do nich:

- duża manewrowość na lądzie i w powietrzu;
- gwałtowane zmiany sytuacji;
- duży rozmach przestrzenny działań i wysokie tempo ich prowadzenia;
- prowadzenie działań w wymiarze lądowym i powietrzno-lądowym;
- wzrost znaczenia działań w głębi ugrupowania przeciwnika;
- częste przechodzenie od jednego do drugiego rodzaju walki, od natarcia do obrony i na odwrót.

Oczywiście zmiana charakteru przyszłej walki powoduje określone zmiany w treści zasad walki.

Zasady walki jako wskazówki praktycznego działania sformułowane na podstawie prawidłowości wynikających z zależności charakteru walki od środków jej prowadzenia podlegają także zmianom. Zmiany te dokonują się w treści zasad walki,stanowiąc tym samym ich unowocześnienie wobec zmienionych warunków prowadzenia walki. Analiza tych zmian może stanowić istotną pomoc w sformułowaniu wymaganych cech zawodowo-osobowych przyszłych dowódców i oficerów sztabów. Poniżej przeprowadzona zostanie taka analiza treści takich zasad jak: celowość, przewaga, zaskoczenie, gotowość bojowa, ześrodkowanie sił i środków, manewr, ciągłość działań.

Celowość działania, jako zasada każdego ludzkiego działania wskazuje na potrzebę posiadania umiejętności racjonalnego określania celu przyszłych działań z uwzględnieniem potrzeb, możliwości i warunków jego realizacji. Znaczenie tej umiejętności staje się coraz większe przede wszystkim ze względu na to, że wraz ze wzrostem możliwości rażenia i manewrowych wojsk obu stron, następować będą częste i gwałtowne zmiany sytuacji. Wymagać to będzie trafnego, ale zarazem szybkiego określania celu działań, zdecydowania i aktywności w dążeniu do osiągnięcia zwycięstwa w walce.

Istotnego znaczenia we współczesnych warunkach nabiera utrzymanie zdolności bojowej wojsk. Istota tej zasady polega na ciągłym utrzymywaniu i szybkim odtwarzaniu zdolności wojsk do podejmowania zadań bojowych w każdych warunkach. Wymaga to od dowódców i oficerów sztabów stałej gotowości psychiczno-fizycznej, znajomości stanu oddziałów i pododdziałów i oddziaływania na ich stan moralny, znajomości sytuacji taktycznej, szybkiego odtwarzania zdolności bojowej wojsk.

Trzecia zasada - aktywność i ciągłość działań - wynika ze znaczenia inicjatywy i narzucania przeciwnikowi swojej woli, konsekwencji w dążeniu do celu. Z jej istoty wynika potrzeba kształtowania u dowódcy inicjatywy wyrażającej się w podejmowaniu działań mających na celu uprzedzenie przeciwnika w użyciu środków walki, opanowaniu rubieży, a jednocześnie myleniu go i dezinformowaniu, po to by osiągnąć własne cele. Należy kształtować także konsekwencję w działaniu, wytrwałość w osiąganiu założonych celów, dążenie do ostatecznego rozbicia przeciwnika. Wymaga to z kolei dużej odporności fizycznej i psychicznej, wpływania mobilizującego na podwładnych.

Istota czwartej, najstarszej w sztuce wojennej zasady, którą jest zaskoczenie wyraża się w takim działaniu, w wyniku którego wojska przeciwnika zostaną na pewien czas pozbawione możliwości prowadzenia walki. Czynnik zaskoczenia jak wykazują doświadczenia wojenne oraz konfliktów po II wojnie światowej znacznie zwiększa efektywny stosunek sił walczących stron. Średnia jego wielkość może wynosić około dwa razy.[1/]

---

1. "Zarubieżnoje wojennoje obozrenije" nr 7 z 1981, s. 18

Jest to więc istotny czynnik osiągnięcia zwycięstwa w walce, ale osiągnięcie zaskoczenia przy współczesnych środkach rozpoznania jest coraz trudniejsze. Mogą je uzyskać dowódcy o twórczej wyobraźni, zdolności przewidywania, umiejący podjąć ryzyko i odpowiedzialność za podjętą decyzję. Zaskoczenie uzyskują dowódcy posiadający inicjatywę, dążenie do narzucania swojej woli walki przeciwnikowi i potrafiący porzucić stereotypy i schematy na rzecz nowych działań odpowiadających zaistniałej sytuacji.

Zwiększenie rozmachu czasowo-przestrzennego działań oraz postępująca specjalizacja i zróżnicowanie wojsk wpływa na wzrost znaczenia umiejętności organizowania współdziałania. Istota tej zasady nakazuje uzgodnić i skoordynować wysiłki i działania różnych elementów ugrupowania oraz różnych rodzajów wojsk, sił i środków biorących udział w walce. Dobrze zorganizowane współdziałanie zwiększa potencjał bojowy zgrupowania ponad zwykłą sumę potencjałów jego poszczególnych elementów.

Przygotowanie dowódców do jej realizacji wymaga opanowania przez nich wiedzy dotyczącej możliwości bojowych sił i środków biorących udział w walce i ich zastosowania, a przede wszystkim umiejętności organizowania ich działania z punktu widzenia osiągnięcia celu walki. Poprawnie określony cel walki i przewidywanie rozwoju sytuacji bojowej stanowią podstawę współdziałania, precyzowane są w całym procesie decyzyjnym, stąd więc jeżeli słuszna i realna w danej sytuacji jest decyzja, wówczas są zapewnione warunki do współdziałania sił i środków ją realizujących.

Organizowanie współdziałania, a więc wcielenie do realizacji przyjętych ustaleń wymaga od dowódcy dużych umiejętności organizatorskich, konsekwencji a jednocześnie elastyczności bowiem trudno do końca przewidzieć działanie przeciwnika. Współdziałanie jest niejako "scenariuszem walki" przewidywaniem jej przebiegu , wymaga więc od dowódców twórczego podejścia i szerokiej wiedzy.

Ześrodkowanie sił i środków oraz wysiłków w celu wykonania zadań głównych w decydującym miejscu i czasie odzwierciedla konieczność tworzenia przewagi materialnej. Jej realizacja jest bardzo ściśle związana z poprzednio omówionymi zasadami, szczególnie współdziałaniem i zaskoczeniem. Jej stosowanie, obok zaskoczenia jest najstarszym sposobem umożliwiającym pobicie przeciwnika w wyniku uzyskania przewagi.

W odróżnieniu jednak od przeszłości, zmianie ulegną sposoby realizacji tej zasady, głównie ze względu na zagrożenie użyciem broni jądrowej i neutronowej, oraz broni precyzyjnej, środków zdalnego minowania itp. Wymienione środki walki mogą oddziaływać na całą głębokość ugrupowania bojowego, a w związku z tym osiągnięcie celu tej zasady wyrażać się będzie nie tyle w ześrodkowaniu sił ile uderzeń ogniowych.

Potrzeba ześrodkowania sił i środków z jednej strony oraz zagrożenie użyciem współczesnych środków walki - z drugiej wymagać będzie od dowódców rozstrzygania dylematu: być silnym czy w ogóle być?

Stąd wzrasta znaczenie wiedzy ogólnej i operacyjno-taktycznej, umiejętności przewidywania rozwoju sytuacji i zapewnienia ciągłości dowodzenia.

W związku z wprowadzaniem coraz doskonalszych środków walki i automatyzacją procesów dowodzenia wzrośnie rola manewru na przyszłym polu walki. Właściwie i na czas wykonany manewr pozwoli zaskoczyć przeciwnika, zachować własne siły i uzyskać nad nim przewagę. W tej sytuacji rośnie znaczenie umiejętności zbierania informacji, szybkiego podejmowania decyzji i jej przekazania wykonawcom oraz zsynchronizowania ich działań. Należy bowiem wiedzieć, że opóźnienie w wykonaniu manewru może spowodować, że przeciwnik wykona uderzenie na nasze siły i zniszczy je lub nie uzyskamy zaskoczenia tak niezbędnego w tworzeniu przewagi.

W związku z tym liczyć się będzie umiejętność przewidywania rozwoju sytuacji, zdolność do twórczego nieszablonowego działania oraz umiejętność motywowania podwładnych do samodzielności w działaniu.

W przyszłej wojnie jeszcze większego znaczenia nabierze zasada ciągłości działań wyrażająca się w przechodzeniu z obrony do natarcia i odwrotnie, bez przerwy stosowanie tej zasady uniemożliwia przeciwnikowi zorganizowane odtwarzanie zdolności bojowej, skuteczne przeciwdziałanie oraz zmusza go do działań w narzuconych mu warunkach. Sprostanie jednak tej zasadzie wymaga od dowódców i oficerów sztabów umiejętności podziału zadań między wykonawców /rotacja/, doskonałej znajomości sytuacji taktycznej, wyobraźni, oraz konsekwencji w realizacji postawionych zadań.

Ponadto niezbędne są tu takie cechy jak wymagalność od siebie i podwładnych, odpowiedzialność, stanowczość, odporność na czynniki destabilizujące i wytrwałość.

Rozważając walory dowódcy związku taktycznego /oddziału/ z punktu widzenia wymagań pola walki Z.Galewski wymienia następujące:

- wyobraźnia operacyjno-taktyczna;
- zdolność do szybkiej reakcji na powstające sytuacje bojowe;
- intuicja, umiejętność pogodzenia konsekwencji i elastyczności;
- odporność na destabilizujący wpływ czynników zewnętrznych;
- ostrożna, samoregulowana niejako, brawura;
- rzutkość w oddziaływaniu na sytuację i otoczenie;
- inteligencja, rozumiana jako umiejętność szybkiego przystosowania się do powstających i zmiennych warunków.[1/]

Jak więc wynika z powyższych rozważań przyszłe pole walki stawia ogromne wymagania wobec przygotowania dowódców i oficerów sztabów. Nie może ono polegać na wyuczeniu ich formułek, norm taktyczno-operacyjnych i technicznych. Przygotowanie zawodowe przyszłych dowódców i oficerów sztabów nie może sprowadzać się do wyposażenia ich w gotową wiedzę i wyuczenia określonych czynności dowódczo-sztabowych. Należy w pełni zgodzić się z poglądem prof. Nożko [2/] "... iż wiedza zdobywana w murach uczelni stanowi fundament samokształcenia w czasie wykonywania obowiązków służbowych. Nie jest natomiast dogmatem - przeciwnie, wciąż ulega zmianom i przeobrażeniom, niekiedy dość gwałtownym i zaskakującym.

Dlatego kształcenie typu akademickiego powinno być skierowane w przyszłość, opierając się na doświadczeniach przeszłości i realiach współczesności. Potrzebna jest taka wiedza, która sprzyja myśleniu kategoriami operacyjno-taktycznymi, formułowaniu prognoz, tworzeniu nowych modeli walki, eksponowaniu problemów i wartości zasadniczych, głównych. Współczesne dowodzenie będzie wymagać od każdego dowódcy i oficera sztabu wiedzy uniwersalnej, o szerokim profilu operacyjno-taktycznym". Wynikają stąd określone implikacje metodyczne nauczania taktyki ogólnej, jako wiodącego przedmio-

---

1. Z.Galewski, Czynniki powodzenia we współczesnej walce, Warszawa 1986
2. K.Nożko, Teoria sztuki wojennej, w: Myśl Wojskowa 1987 nr 10, s. 40

tu edukacji taktyczno-operacyjnej oficera. Jako zasadnicze uznać należy:

- zrozumienie przez oficerów istoty i charakteru współczesnej i przyszłej walki i operacji;
- znajomość praw, prawidłowości i zasad walki oraz zrozumienie ich funkcjonowania w rzeczywistości taktyczno-operacyjnej;
- znajomość i zrozumienie czynników wpływających na zmiany w sposobach przygotowania i prowadzenia walki;
- znajomość i stosowanie postępowania metodycznego zarówno w procesie poznania problemów pola walki podczas studiów jak i po ich ukończeniu, co stanowi podstawę ciągłego samokształcenia.

Powyższe, ogólne dyrektywy metodyczne wynikające z wymagań pola walki odnoszą się przede wszystkim do celów, treści i metod kształcenia taktycznego. Te trzy elementy procesu kształcenia powinny w decydującym stopniu zapewnić realizację odpowiedniego poziomu przygotowania przyszłych dowódców i oficerów sztabu.

Zmienność sytuacji na polu walki, zdecydowanie w dążeniu do osiągnięcia celu przy jednoczesnej niepełnej jasności sił i położenia przeciwnika, wymaga od dowódców dużej samodzielności i odwagi intelektualnej. Dowódca w tych warunkach musi wykazać się dużą umiejętnością zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, wykazać się umiejętnością dostrzegania alternatywnych rozwiązań i szybkiej ich weryfikacji. Takie warunki przyszłego pola walki wymagają od dowódców posiadania szerokiej ale jednocześnie gruntownej wiedzy, ukształtowania zestawu umiejętności pozwalających na szybką ocenę sytuacji i podjęcie decyzji oraz konsekwentne jej realizowanie w działaniu.

Charakter przyszłego pola walki stawia określone wymagania względem kształcenia dowódców i oficerów sztabów. Nie może to być wąsko specjalistyczne kształcenie zawodowe, bowiem szybko dokonujące się zmiany i przewartościowania w nauce i technice, uczynią to przygotowanie nieprzydatnym. Trzeba, aby to przygotowanie miało charakter wszechstronnego rozwoju osobowości, wiedzy, cech charakteru oraz intelektu. Takie bowiem wykształcenie zapewnia ludziom przygotowanie do działania w szybko zmieniających się sytuacjach na polu walki wymagających twórczego podejścia w ich rozwiązywaniu.

Wynika stąd potrzeba szerokoprofilowego kształcenia absolwentów uczelni, nastawionego na rozwój samodzielności w myśleniu i działaniu z jednoczesnym kształtowaniem ich kwalifikacji zawodowych.

2.3.2. Wymagania psychologii

Proces kształcenia taktycznego obejmuje przede wszystkim czynności ludzkie, celowe tj. ukierunkowane na osiągnięcie odpowiedniej wiedzy i umiejętności oraz rozwijanie zdolności. Badaniem tych zagadnień zajmuje się psychologia, stąd wskazania tej nauki mają istotny wpływ na proces kształcenia taktycznego, bowiem wpływają one na jego efektywność i osiągane wyniki.

Podstawowym problemem, który dla dydaktyki taktyki ogólnej powinna rozwiązać psychologia, jest wskazanie prawidłowości rządzących poznaniem i przyswajaniem wiedzy taktyczno-operacyjnej oraz kształtowaniem umiejętności dowódczo-sztabowych opartych na tej wiedzy.

Mechanizmy regulacyjne czynności człowieka, w tym i czynności uczenia się są ściśle związane z wiekiem, zależą od indywidualnych cech słuchaczy, stosowanych sposobów nauczania - uczenia się i warunków w jakich przebiega proces kształcenia. Ponadto, pomyślne rozwiązanie problemów dydaktycznych wymaga znajomości innych czynników, które mogą wzmacniać lub osłabiać natężenie procesów psychicznych podczas studiów.

Zastosowanie osiągnięć badawczych psychologii do procesu kształcenia staje się możliwe dzięki przyjęciu przez tę naukę jako podostawowego pojęcia - pojęcia czynności. Czynności są rozumiane jako "procesy ukierunkowane na realizację określonych wyników, na zaspakajanie potrzeb, wykonywanie zadań lub rozwiązywanie problemów".[1/]

W praktycznym działaniu podstawowym jest pytanie o to, w jaki sposób można osiągnąć wyniki:
- skuteczniej /najlepsze jakościowe i ilościowe/;
- ekonomiczniej - najmniejszy wysiłek, koszty, czas;
- bezpieczniej - z minimalnymi skutkami ubocznymi.

---

1. T.Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1971, s. 229

Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania wymaga analizy czynności ludzkich, poznania ich struktury wewnętrznej, uwarunkowań i mechanizmów regulacyjnych, a także typowych trudności i sposobów ich przezwyciężania.
Z tego punktu widzenia wiedza psychologiczna potrzebna jest przy rozwiązywaniu dwóch podstawowych obszarów dydaktycznych, którymi są:
- dobór i układ treści nauczania i wychowania;
- doskonalenie metod nauczania i wychowania.[1/]

Poprawne ich rozwiązanie decyduje o ukształtowaniu właściwości psychicznych oficerów do wykonywania zawodu. Właściwości te można podzielić na dwie wielkie grupy: zdolności i cechy osobowe. Pierwsze z nich decydują o tym co człowiek potrafi zrobić, drugie zaś o tym co człowiek stara się zrobić. Mówimy więc o kwalifikacjach i motywacjach, stanowiących cel nauczania i wychowania.

Proces uczenia się polega na wytworzeniu się pomiędzy komórkami kory mózgowej powiązań tzw. "związków masowych". Sam proces uczenia się i funkcjonowania mechanizmów regulacyjnych warunkowany jest przez cechy układu nerwowego - temperament.

Siła reakcji oraz jej przebieg w czasie zależy od określonych sytuacji w jakich człowiek się znajduje oraz od różnic indywidualnych każdego człowieka. Dlatego też organizując proces kształcenia należy również uwzględnić te różnice indywidualne słuchaczy, a także wpływ określonych sytuacji na stopień oddziaływania na bodzce stanowiące podstawę oddziaływań w tym procesie.

W kształceniu taktycznym występują dwa zasadnicze procesy psychiczne: instrumentalne i emocjonalno-motywacyjne. Poziom i zakres sprawności procesów instrumentalnych /percepcja, procesy intelektualne, procesy wykonawcze/ zależą od właściwości psychicznych, które nazywamy zdolnościami. Stanowią one podstawę różnic indywidualnych ludzi; przy tym samym poziomie motywacji i przygotowania zawodowego osiągają oni różne wyniki. W kształtowaniu zdolności główną rolę odgrywają takie czynniki jak: cechy wrodzone /np.: dyspozycje psychiczne/, doświadczenie życiowe, motywacja. Każdy z wymienionych czynników w określonym stopniu wpływa na przebieg procesów psychicznych, stąd ich znajomość jest niezbędna w organizacji i realizacji procesu nauczania - uczenia się.

---

1. T.Tomaszewski, wstęp ... wyd.cyt. s. 246

Czynności percepcyjne, intelektualne i wykonawcze stanowią określone sfery działania człowieka i na tej podstawie można wyróżnić trzy podstawowe kategorie zdolności: percypcyjne, intelektualne i wykonawcze /psychomotoryczne/. Rozwijanie każdej kategorii zdolności ma swoje uwarunkowania i wymaga odpowiednich zabiegów dydaktycznych.

Zdolności percepcyjne do których zaliczamy głównie pamięć, spostrzegawczość, uwagę oraz zdolności intelektualne takie jak sprawność myślenia i wyobraźnia [1/] zależą od wrodzonych właściwości systemu nerwowego, od wpływu kształcenia i wychowania w tym między innymi od rozwoju pozytywnej motywacji, zainteresowań i postaw, oraz od własnej aktywności jednostki. Dotyczy to także zdolności psychomotorycznych.

Istotnym więc czynnikiem wpływającym na przebieg i wyniki procesu kształcenia taktycznego jest stosunek oficerów do tego procesu wyrażający się w zainteresowaniach i zamiłowaniach. One to decydują o poziomie zaangażowania emocjonalnego, regulując aktywność własną jednostki.

Przebieg tych procesów zależy od konkretnych mechanizmów regulacyjnych funkcjonujących w ramach systemu, który w psychologii nazywa się osobowością. W jej ramach funkcjonują popędy i potrzeby emocjonalne, które oddziaływują na wybór i sposoby działań człowieka. Następuje kształtowanie się sieci poznawczej: obraz świata /światopogląd/ i obraz własnej osoby, w oparciu o który, dzięki formowaniu się poziomu aspiracji kształtuje się motywacja; ideały i standardy oraz normy - jako wzory zachowania oraz poczucia własnej wartości.

Idzie zatem o ukształtowanie pozytywnej motywacji do procesu kształcenia w ogóle, a do przyszłej funkcji zawodowej - w szczególności. Należy jednak mieć na uwadze sytuacje, które mogą zakłócać przebieg czynności regulacyjnych. Należą do nich stress i frustracja.[2/]

Od niedawna psychologia bada wpływ potrzeb, motywacji i zainteresowań na efekty uczenia się. Dotychczasowy pogląd na naucza-

---

1. W.Okoń, Słownik pedagogiczny, s. 350
2. Szersze wyjaśnienie tych pojęć w: W.Okoń, Słownik ..., wyd. cyt. s. 78 i 277

nie nie uwzględniał tego wpływu, stąd cały wysiłek w nauczaniu sprowadzał się do tego jak udoskonalić przekazywanie wiedzy lub jak nauczyć określonych zadań. W mniejszym stopniu odwoływano się do motywacji uczenia stanowiącej siłę napędową uczenia się.[1/] O wzroście zainteresowania wśród dydaktyków tą problematyką świadczyć może np.: określenie motywacji w nauczaniu matematyki. "Dostateczna motywacja jest z jednym z motorów aktywnego uczenia się. Należy podjąć badania mające na celu ustalenie w zależności od uczniów, od ich dyspozycji i wieku, jakie są pobudki, które mogłyby ich wciągnąć rzeczywiście w aktywność matematyczną:

- zainteresowania wzbudzone przez osobisty wybór;
- interesujące i liczne zastosowania matematyki;
- zaciętość, silna wola szukania rozwiązania wzniecona przez problemy;
- zadowolenie w przypadku osobistego sukcesu w rozwiązaniu problemu;
- uświadomienie sobie myśli matematycznej;
- nastrój współzawodnictwa, konkursu, olimpiady;
- rozwój historyczny tej myśli;
- rozumowe piękno matematyki".[2/]

Obserwacja procesu nauczania taktyki ogólnej, wskazuje, że wymienione motywy uczenia się matematyki w dużym stopniu stanowić mogą "siłę napędową" uczenia się także taktyki ogólnej.

Dlatego też ich znajomość przez nauczycieli akademickich stanowi podstawowy warunek kształtowania motywacji uczenia się, rozumianej jako ogół motywów występujących u danej jednostki.[3/] Należy jednak zdaniem Reykowskiego rozróżnić motywację zewnętrzną i wewnętrzną.[4/] Motywacja zewnętrzna pobudza człowieka do działania ze względu na możliwość zaspokojenia jego potrzeb mających dla niego użyteczność pośrednią. Są to potrzeby: autonomii, uznania, osiągnięć, samorealizacji, rozwoju itp. Rozwijają się one jako potrzeby emocjonalne i poznawcze. Stąd ich ogromny wpływ na działanie człowieka.

---

1. W.Okoń, Elementy ..., wyd.cyt., s. 100
2. Międzynarodowe sympozjum w sprawie nauczania matematyki w szkole, "Matematyka" 1963 nr 4
3. W.Okoń, Elementy ..., wyd.cyt., s. 100
4. J.Reykowski, Teoria motywacji o zarządzanie, Warszawa 1979, s. 129

Motywacja wewnętrzna ma miejsce wówczas, gdy wykonanie czynności staje się celem samym w sobie, powoduje przyjemne przeżycia, a polega na "... robieniu czegoś tylko po to, aby to robić, nie w celu otrzymania czegoś".[1/] Taką motywację stanowią: zainteresowania i zamiłowania, zaangażowanie w zadanie itp. Wynika ona z zewnętrznych przekonań człowieka, z uznawanych przez niego norm zachowania, systemu wartości itp.

Rozwój doświadczeń intelektualnych człowieka wpływa na utrwalenie jego zainteresowań, te z kolei ukierunkowują jego działalność na dążeniu do uzyskiwania coraz to nowych informacji. W efekcie tego rozwoju zainteresowania przekształcają się w skłonności, stanowiące tym samym silny motyw działania człowieka.

W podobny sposób, jako rezultat doświadczeń kształtuje się motywacja zewnętrzna, tworząc u człowieka w sposób względnie trwały ustosunkowanie się do otoczenia. Jest to postawa.

Z powyższych rozważań wynika, że w procesie nauczania - uczenia się należy tworzyć warunki wyzwalające u słuchaczy emocje pozytywne, które korzystnie wpływają na motywację. Zadowolenie z uzyskanych osiągnięć, szacunek do pracy, kształtowanie ciekawości i dociekliwości naukowej sprzyja korzystnej atmosferze, a tym samym pozytywnej motywacji.

Zainteresowania, jako chęć poznania wiedzy stanowią jedną z nabytych potrzeb człowieka, której kształtowaniu sprzyja głównie pozytywna motywacja. W wyniku oddziaływania dydaktycznego na słuchaczy zmienia się poziom i kierunek ich zainteresowań poznawczych, teoretycznych. Stąd istnieje potrzeba odpowiedniego doboru zajęć teoretycznych i powiązanych z nimi zajęć praktycznych, które sprzyjać będą powstawaniu i rozwojowi zainteresowań obu rodzajów. Jedne zainteresowania stymulują rozwój drugich, w wyniku czego następuje coraz większy rozwój ogólny człowieka. Rozwój zainteresowań stanowi niezbędny element wdrożenia do samokształcenia, co w odniesieniu do wiedzy taktycznej ma ogromne znaczenie, z uwagi na stały jej rozwój.

---

1. D.O Hebb, Podręcznik psychologii, Warszawa 1969, PWN, s.443

2.3.3. Wymagania ogólnodydaktyczne

2.3.3.1. Zasada integracji wiedzy

Istota tej zasady wynika z interdyscyplinarnego charakteru taktyki ogólnej jako nauki i przedmiotu kształcenia. Istniejąca dotychczas w miarę jednolita taktyka odnosząca się do wszystkich uczestników walki, zaczyna w miarę rozwoju środków walki dzielić się na taktyki rodzajów sił i wojsk, stąd tendencja do specjalizacji, a więc dyferencjacji nauk.[1/]

Powstają liczne różnorodne dyscypliny specjalizujące się w badaniu poszczególnych aspektów walki zbrojnej. Przedmiotem zainteresowania każdej z dyscyplin jest określona część tej walki, a mianowicie udział w niej danego rodzaju sił zbrojnych lub wojsk.[2/]

W ostatnim czasie zarysowała się inna tendencja - tendencja do integracji, do kompleksowego badania i rozwiązywania problemów naukowych. Takie podejście stwarza zupełnie nowe możliwości rozwiązań wynikające z wieloaspektowego widzenia problemu. U podstaw tendencji integracyjnych leży przekonanie, że jedna dyscyplina naukowa nie jest w stanie wyjaśnić wszystkich problemów walki oraz, że szczegółowe dyscypliny wykrywają prawa najbardziej fundamentalne, które dopiero w powiązaniu ze sobą przyczyniają się do wprowadzenia ogólnych praw dotyczących zjawiska walki zbrojnej i wojny w ogóle.

Wyrazem procesów integracyjnych jest badanie tych samych obszarów walki zbrojnej i jej elementów przez różne nauki.

Potrzeba takiego podejścia wynika w dużej mierze z faktu dokonywania się rewolucyjnych zmian w środkach walki które powodują także zmiany w sposobach jej prowadzenia. Przykładem może być wprowadzenie do uzbrojenia wojsk broni precyzyjnej, powodującej nie tylko wzrost zasięgu rażenia, ale przede wszystkim - zwiększoną celność i skuteczność użycia. Na przykład, salwa jednego dywizjonu systemu MLRS niesie kilkadziesiąt tysięcy subpocisków,które

---

1. Por. A.Madejski, Nauka ..., wyd.cyt.str.162
2. Systematyzację nauk wojskowych przedstawił A.Madejski w: Nauka wojenna, wyd.cyt. s.197 i dalsze.

rażą cele na powierzchni większej niż obszar rażenia artyleryjskiego pocisku atomowego.[1/] Podobne w skutkach może być użycie systemów rozpoznawczo-uderzeniowych. Określenie skutków użycia tej broni jest zadaniem wielu nauk, które powinny także wskazać sposoby skutecznego działania. Na potrzebę kompleksowego podejścia w rozwiązywaniu problemów pola walki wskazuje także ogromny wpływ jaki wywołują środki strategiczne na sposoby taktycznego i operacyjnego działania. W praktyce oznacza to, że badania i prognozowanie taktycznych działań wojsk wymagają uwzględnienia strategicznych środków walki, z drugiej zaś strony - realnych możliwości wojsk i ich sprzętu bojowego. Integracja wiedzy taktycznej jest koniecznością wynikającą z potrzeb przygotowania dowódców i oficerów szczebla taktycznego i operacyjnego. Przygotowanie to nie może polegać na wyuczeniu się raz na zawsze określonych formuł lub definicji, lecz na twórczym interpretowaniu postanowień regulaminowych, znajomości i rozumieniu zasad walki i dostosowaniu ich do realnie istniejących warunków. Stąd ważne miejsce w przygotowaniu taktycznym zajmuje poznanie zasad, prawidłowości walki i operacji. Treści kształcenia taktycznego winny być ukazane w ścisłym związku z sztuką operacyjną i strategią, które stanowią wyjaśnienie wielu założeń taktycznych.

Dobitnym przykładem potrzeby integracji wiedzy taktycznej są doświadczenia badawcze uzyskiwane w toku modelowania walki i operacji. Opracowanie symulacji komputerowej i wykorzystanie modeli walki czy operacji do wyjaśnienia procesów pola walki i operacji jako podstawy doskonalenia praktyki wymaga zintegrowania dorobku naukowego wszystkich dyscyplin szczegółowych. Zintegrowanie musi doskonalić się wokół jednej wiodącej dyscypliny, którą w odniesieniu do walki jest taktyka ogólna.

Modelowanie, jako podstawowa metoda badawcza oparta o rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne i komputeryzację badań naukowych prowadzi do integracji nauk o wojnie i wojsku. W związku z tym należy dokonać przeniesienia na grunt dydaktyki taktyki ogólnej tej integracji, a wyrazem jej winno być ścisłe łączenie /zespolenie/ wiedzy taktycznej z operacyjną oraz wiedzą o użyciu rodzajów wojsk w walce.

---

1. K.Nożko, Teoria sztuki wojennej, w: Myśl Wojskowa nr 10 z 1987

Proponowany dotąd postulat korelacji międzyprzedmiotowej nie rozwiązuje w pełni problemu integracji wiedzy. Właściwym wydaje się być zastosowanie między przedmiotami nauczania,wymiany języka opisu i interpretacji walki zbrojnej oraz umiejętności jej badania w celu uzyskania systematycznej wiedzy i poglądów.

Realizacja tego postulatu w dydaktyce taktyki ogólnej wymaga włączenia wyników badań integracji wiedzy do praktyki nauczania każdego przedmiotu, aby tworzyły one z taktyką ogólną spójny system kształcenia.

W toku zajęć z taktyki ogólnej słuchacze będą wykorzystywać wiedzę taktyczną i operacyjną, prakseologiczną i socjologiczną itp. w celu rozwiązania różnorodnych problemów związanych z przygotowaniem i prowadzeniem walki.

Dobór treści każdej dyscypliny naukowej powinien być więc taki, aby umożliwiał lepsze poznanie i zrozumienie procesów i zjawisk pola walki, a w efekcie - ukształtowanie twórczej postawy oficera dyplomowanego. Taka postawa umożliwia interpretowanie zjawisk pola walki w zależności od zmieniającej się sytuacji bojowej.

2.3.3.2. Zasada upodobnienia procesu kształcenia taktyki do procesu badawczego

Teoretyczno-praktyczny charakter taktyki jako nauki, stanowi przesłankę metodyczną wskazującą na potrzebę upodobnienia procesu nauczania tego przedmiotu na poziomie akademickim do procesu badawczego. Wynika to zarówno z różnic jak i podobieństw obu tych procesów.

Różnicę między poznaniem naukowym, a nauczaniem W.Okoń widzi w tym, że "... w poznaniu odkrywa się nowe prawidłowości i prawa dotyczące wszystkich zjawisk rzeczywistości, podczas gdy w procesie nauczania uczeń poznaje fakty i prawa już dobrze znane, a przy tym dobrane odpowiednio z punktu widzenia potrzeb wychowawczo-kształcących".[1/]

Istota takiej różnicy sprowadza się do tego, że w procesie badawczym odkrywa się niewiedzę istniejącą obiektywnie, natomiast w nauczaniu - odkrywa się wiedzę, która tylko dla uczącego się jest niewiedzą. Ponadto w procesie nauczania - uczenia się uczeń jest kierowany przez nauczyciela w odróżnieniu od badacza, który

---

1. W.Okoń, Proces nauczania, Warszawa 1954, PZWS s. 46

samodzielnie dąży do poznania. Jest to druga istotna różnica między tymi procesami. Trzecia różnica polega na tym, że tylko w procesie nauczania - uczenia się występują takie elementy dydaktyczne jak kształtowanie umiejętności i nawyków, ich utrwalanie oraz kontrola i ocena postępów.[1/]

Mimo istnienia różnic między tymi procesami występują także podobieństwa. Zasadnicze wyraża się w upodobnieniu procesu nauczania do procesu poznania naukowego. Wynika to z faktu, że proces nauczania jest w swej istocie procesem badawczym ucznia w poznawaniu obiektywnej rzeczywistości.

Celem nauczania - uczenia się nie jest znajomość treści podręczników i programów nauczania, lecz przy ich pomocy poznanie określonego obszaru rzeczywistości. W obu procesach jest ona przedmiotem poznania, co stanowi istotną przesłankę metodyczną doboru treści kształcenia. Ich dobór powinien to poznanie zapewnić.

W obu procesach potrzebna jest aktywność. U badacza jest nią naturalna potrzeba odkrycia nowej wiedzy. Uzyskanie podobnej aktywności u ucznia wskazuje na potrzebę postawienia go w takiej samej sytuacji w jakiej znajduje się badacz, a więc w sytuacji problemowej. W tej bowiem sytuacji jak pisze Rubinsztejn "... myślenie wywołane jest przez sytuację problemową i zmierza do rozwiązania problemu".[2/]

Jest to zasadnicza wspólna cecha poznania naukowego i uczniowskiego.

W związku z tym organizacja procesu nauczania powinna zakładać jego upodobnienie do procesu rozwiązywania problemów, co jest kolejną istotną dyrektywą metodyczną organizowania procesu nauczania taktyki ogólnej. Dotyczy ona tego przedmiotu w szczególności, bowiem przyszła działalność dowódców i oficerów sztabu na polu walki sprowadzać się będzie do rozwiązywania problemów.

---

1. W.Okoń, Proces ..., op.cit. s. 46
2. S.L. Rubinsztejn, Myślenie i drogi jego poznania, Warszawa 1962, s. 71

Istota tej zasady tkwi w tym, że oficer przy pomocy nauczyciela, powinien odkrywać dla siebie nowe zjawiska, prawa; uczyć się metody badawczej. Metoda ta powinna być stosowana przez oficerów w własnej działalności poznawczej jak i w rozwiązywaniu problemów pola walki. Przyjęcie takiego założenia i właściwej organizacji procesu nauczania sprawia, że możliwe jest zrealizowanie naczelnych postulatów dydaktyki ogólnej - uczenia się przez badanie, odkrywanie, przeżywanie.[1/] Ta forma uczenia się, jak podkreślają jej zwolennicy ma zasadnicze dwie pozytywne cechy. Pierwsza - to kształtowanie aktywności badawczej oficerów, która pojawia się w określonej sytuacji problemowej i zmusza go do stawiania pytań - problemów, a następnie - formułowania hipotez i ich weryfikowania podczas operacji umysłowych. Druga cecha - to samodzielne dochodzenie do wiedzy, zarówno tej, którą zdobywa w toku rozwiązywania problemu, jak i tej która stanowi jego rozwiązanie.

W. Okoń podkreśla jeszcze jedną cechę tej formy uczenia się, a mianowicie - strukturalne ujmowanie wiedzy o rzeczywistości, bowiem do rozwiązania problemu niezbędnym jest ogarnięcie myślowe przez ucznia całej struktury wiedzy, dostrzeżenie elementów tej struktury i zachodzących między nimi związków. Ten proces z kolei pozwala na uświadomienie stanu niewiedzy uczącego się, co zmusza go do poszukiwań i uzupełniania brakującej wiedzy.

Efekty uczenia się przez odkrywanie wyrażają się głównie w trwałości wiedzy i jej operatywności, a przede wszystkim - w rozwoju zdolności poznawczych takich jak myślenie, spostrzegawczość, wyobraźnia, uwaga i pamięć. Metoda ta sprzyja wdrożeniu do ciągłego samodoskonalenia.

Realizacji tej zasady w praktyce dydaktycznej sprzyjają cechy taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej. Strukturalne odzwierciedlenie treści tego przedmiotu powinno zawierać tylko niezbędne

---

1. Por. W.Okoń, Podstawy ..., op.cit., s.85 i dalsze. Psycholog amerykański J.S.Bruner wyraził pogląd, że uczeń łatwiej uczy się fizyki, gdy postępuje jak fizyk, niż gdy korzysta z tradycyjnych lekcji i podręczników.

informacje o faktach, pojęciach, prawach i teoriach , stanowiąc tym podstawę do nauczania - uczenia się struktur wiedzy. Drogą do ich poznania jest - rozwiązywanie odpowiednio dobranych problemów przez zastosowanie metod i procedur badawczych właściwych metodologii wojskowych badań naukowych. W tak zorganizowanym i realizowanym procesie nauczania - uczenia się oficerowie "odkrywają" dla siebie prawa i prawidłowości oraz zasady praktycznego działania, tworzą pojęcia i hipotezy. Ma to szczególne znaczenie właśnie w taktyce ogólnej, która badając ciągle zmieniające się środki walki formułuje teorie działań bojowych wojsk i sposoby ich prowadzenia. Ten proces przeobrażeń i zmian w taktyce występuje permanetnie, stąd niemożliwym jest wyposażenie oficerów w schemat modelowego rozwiązywania problemów organizacji i prowadzenia walki. Nie jest możliwym i celowym wyuczenie ich raz na zawsze określonych wiadomości i umiejętności. Pozostaje więc jako alternatywa - wyposażenie oficerów w warsztat badawczy, który pozwoli im w przyszłości podjąć i rozwiązać problemy pola walki.

Zasada upodobnienia procesu nauczania - uczenia się taktyki ogólnej do procesu badawczego, wymaga rozwinięcia i ukształtowania u słuchaczy odpowiedniej postawy, nastawienia badawczego do rzeczywistości. Postawa badawcza słuchaczy winna przejawiać się w:

- dążeniu do poznawania wiedzy i zrozumienia zjawisk pola walki;
- przejawianiu się krytycznego podejścia do istniejących poglądów i ocen;
- aktywności w poszukiwaniu nowej wiedzy i jej badaniu;
- krytycznej postawie wobec formułowanych wniosków;
- uznaniu logicznej argumentacji;
- odpowiedzialności za powzięte decyzje.

Należy podkreślić, że ukształtowanie u słuchaczy wymienionych cech jest zarazem realizacją celów kształcenia.[1/] Innymi słowy - osiągnięcie celów kształcenia studiów dyplomowych wymaga upodobnienia procesu nauczania - uczenia się do procesu badawczego. Dotyczy to przede wszystkim kształcenia taktyczno-

---

1. Por. Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP Warszawa 1985, s. 10 i dalsze.

operacyjnego, a w tym taktyki ogólnej jako wiodącego przedmiotu w tym kształceniu. Przyjęcie takiego założenia implikuje potrzebę przyjęcia toku nauczania opartego na następujących po sobie ogniwach dydaktycznych:

- dostrzeganie i formułowanie problemu pola walki;
- budowa modelu teoretycznego sytuacji problemowej i poszukiwanie hipotez;
- weryfikacje hipotez i zastosowanie.

Warunkom takiego postępowania dydaktycznego odpowiadają metody problemowe, które zostaną szczegółowo przedstawione w dalszej części pracy.

Warto dodać, że kształcenie postaw badawczych oficera wymaga odpowiedniego przygotowania metodologicznego i teoretycznego nauczycieli przedmiotu. Wynika stąd również potrzeba przejawiania przez nauczyciela odpowiedniego nastawienia do oficerów wynikającego głównie z przekonania o potrzebie przygotowania ich do samodzielności zawodowej.

2.3.3.4. Zasada upodobnienia struktury przedmiotu do struktury dyscypliny naukowej

Taktyka ogólna, tak jak i wszystkie dyscypliny naukowe ulega ciągłej ewolucji i zmianom. Wprowadzanie do uzbrojenia nowej broni i sprzętu bojowego powoduje zmiany w sposobach przygotowania i prowadzenia walki. Następuje proces stałego przyrostu wiedzy nie tylko tzw. taktycznej, ale i ogólnej, której znajomość jest wręcz niezbędna na przyszłym polu walki. Powstaje zatem pytanie: jak z tej nieustannie i intensywnie wzrastającej informacji mającej bezpośredni i pośredni związek z polem walki, wybrać tę część która stworzy podstawy ukształtowania harmonijnego i proporcjonalnego wiedzy i umiejętności? Jaka część wiedzy taktycznej i nie tylko, jest niezbędna w procesie kształcenia po to, by słuchacze nie tylko zrozumieli pole walki, ale byliby przede wszystkim przygotowani do działania na nim? I ostatnia kwestia, to ta aby wiedza zdobyta w uczelni nie uległa zbyt szybko dezaktualizacji, lecz stanowiła głównie podstawę do zrozumienia nowych informacji a więc umożliwiała stałe samodoskonalenie.

Powyższe problemy stanowią od czasu jak istnieją szkoły, problem poszukiwań badawczych związanych z odpowiednim doborem treści kształcenia. Jak dotychczas brak jest takich koncepcji, które rozwiązywałyby wszystkie wymienione problemy.

Jednym ze sposobów przezwyciężenia tych trudności jest postulat zgodności struktury przedmiotu z podstawową treścią tego co ma być nauczane.[1/]

Oznacza to zgodność struktury przedmiotu z strukturą dyscypliny naukowej, a zasadniczą jej przyczyną jest potrzeba upodobnienia procesu nauczania - uczenia się do procesu badań.

Tendencje upodobnienia struktury przedmiotu do nauczanej dyscypliny w ostatnim dwudziestoleniu przejawiają zarówno pedagodzy polscy jak i zagraniczni.[2/]

Centralnym problemem tej zasady jest pojęcie "struktury treści kształcenia", rozumianej jako takie uporządkowanie treści, jakie wiąże się z wyodrębnieniem odpowiednich dla danej treści układów, a w nich składników i związków między nimi. W związku z tym w treściach kształcenia powinny znaleźć odzwierciedlenie zarówno fakty naukowe jak i pojęcia oraz prawa i teorie naukowe.
Każda z tych warstw treści spełnia określoną rolę i z tego względu powinny być zachowane między nimi odpowiednie proporcje. Fakty jako elementarne składniki wiedzy, stanowiąc informacje o rzeczywistości pola walki są podstawowym źródłem jej poznania. Pojęcia z kolei tworzą elementarne struktury będące podstawą abstrakcyjnego myślenia, myślenia teoretycznego. Prawa natomiast pozwalają zrozumieć zależności występujące między rzeczami i zdarzeniami, a następnie na tej podstawie - prognozować, przewidywać ewentualny rozwój sytuacji taktycznej, skutki własnych działań. Znajomość spraw ma więc wymiar praktyczny.

I wreszcie teorie naukowe, które spełniają w taktyce ogólnej rolę projektowanych, przewidywanych przyszłych działań bojowych. Stanowią więc one element wiedzy praktycznej pozwalającej wiedzieć jak działać.

---

1. J.S.Bruner, Proces kształcenia, Warszawa 1965
2. Z autorów polskich, którzy ten problem podnosili szczególnie należy wymienić: K.Sośnicki, Struktura w procesie nauczania; "Nowa Szkoła" 1965 s. 12; W.Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1987

Opanowanie i zrozumienie wszystkich części składowych wiedzy taktycznej wskazuje na potrzebę takiego ich doboru i układu, który zapewniałby przechodzenie od elementów prostych do bardziej złożonych /stopniowanie trudności/ oraz systemowe podejście w ich nauczaniu.

Systemowość oznacza takie ujęcie treści, które pozwala na rozpatrywanie poszczególnych zjawisk pola walki w ścisłym związku jednych z drugimi. Ma to szczególne znaczenie w taktyce ze względu na jej charakter jako części składowej nauki wojennej. Bowiem obok pojęć taktycznych występują-operacyjne i ich zrozumienie pozwala na lepsze działanie.

Z systemowego podejścia ujęcia treści kształcenia wynika potrzeba określenia rdzeni treściowych, jako podstawowych ogniw treści, zawierających w sobie treści niższego rzędu, ale wyprowadzane z nich /z rdzeni/.

Proces upodobnienia struktury przedmiotu do struktury dyscypliny naukowej przedstawiono rys. 7 .

2.3.3.5. Zasada operatywności wiedzy

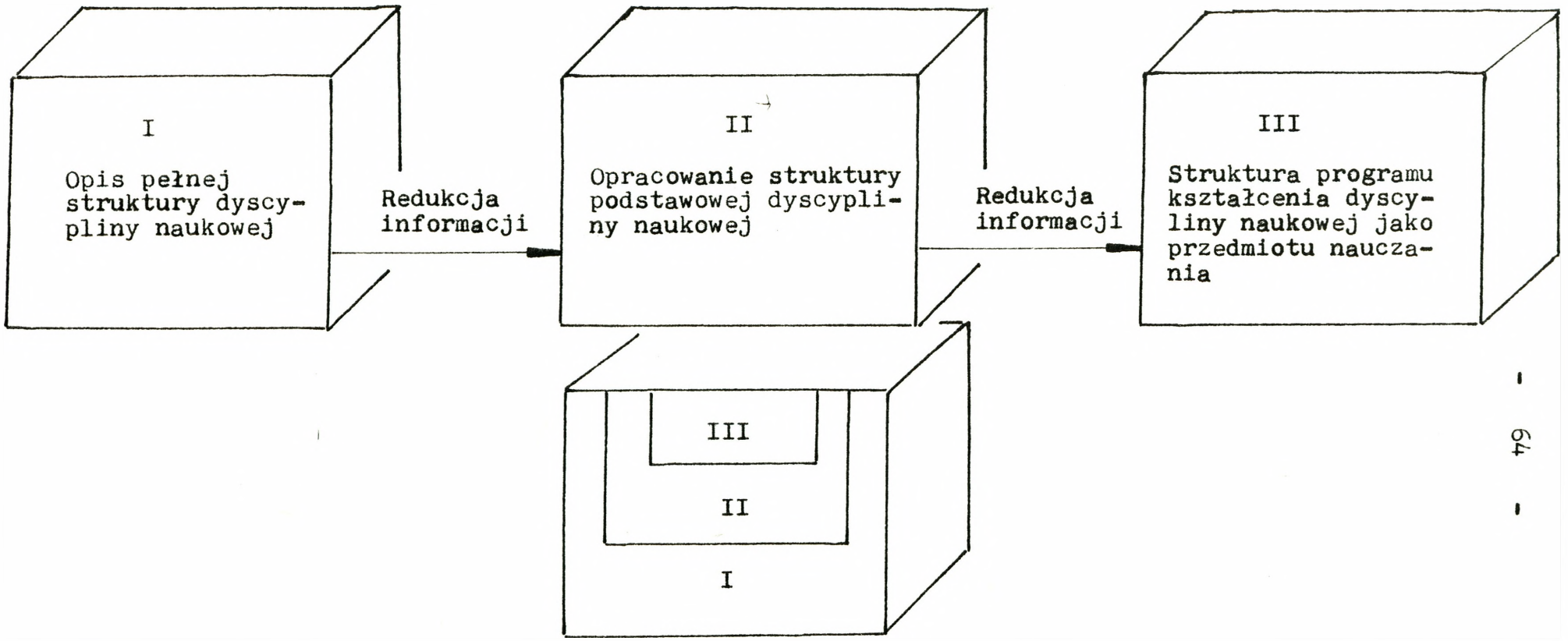
Oficerowie w procesie kształcenia taktycznego zdobywają wiedzę o walce, o sposobach jej przygotowania i prowadzenia. Wiedza ta jest im bezspornie niezbędna, aby przygotować ich do racjonalnego działania, aby mogli osiągnąć możliwość wszechstronnego rozwoju. Idzie więc o to, że dowódca ma "wiedzieć, aby działać",[1] bowiem zdobywanie wiedzy nie może być celem samym w sobie, lecz ma stanowić - podstawę mądrego, twórczego działania.

Przejście od wiedzy naukowej do umiejętności posługiwania się nią w życiu jest możliwe - jak stwierdza Okoń[2] - wówczas, gdy wiadomości naukowe stają się dla ludzi wytycznymi, regułami ich postępowania. Ma to miejsce wówczas, gdy spełnione zostaną dwa warunki: pierwszy - to dostrzeżenie w wiadomości jej "operatywnego" charakteru, drugi - potrzeba zastosowania tej wiadomości w działaniu.

Stąd wynikają dwie istotne przesłanki metodyczne, które w procesie kształcenia taktycznego są niezwykle istotne. Pierwsza -

---

1. W.Okoń, Elementy - op.cit. s. 79
2. W.Okoń, Elementy - op.cit. s. 79



Rys. 7. Wpływ dyscypliny naukowej na treści kształcenia przedmiotu.

nakazuje taki dobór i ujęcie treści kształcenia, który umożliwia oficerom - dostrzeżenie - samodzielnie lub z pomocą nauczyciela - operatywnego ich charakteru. Stąd postulat ujmowania wiedzy nie tylko w opisowej formie, lecz głównie w postaci norm i wyjaśnień. Druga przesłanka dotyczy form i metod organizowania działalności dydaktyczno-wychowawczej oficerów, a wskazuje na potrzebę nauczania ich zastosowania zdobytej wiedzy. Osiąga się to przez działania w wyniku, tórego następuje kształtowanie umiejętności, rozumianych jako "sprawność w posługiwaniu się właściwymi regułami przy wykonywaniu odpowiednich zadań".[1/]

Specyfika kształcenia taktycznego wymaga ukształtowania umiejętności umożliwiających własną działalność poznawczą słuchacza oraz umiejętności zawodowych, ściśle z sobą sprzężonych. Umiejętności pierwszej grupy obejmują rozwój myślenia naukowego, świadomości metodologicznej oraz sprawność w posługiwaniu się metodami i narzędziami badań. Umiejętności zawodowe wynikają z kolei z modelu osobowo-zawodowego dowódcy.

Wymagania wobec dowódców i oficerów sztabu wynikające z potrzeb pola walki wskazują, że u wymienionych oficerów przeważać powinny w ich przygotowaniu zawodowym umiejętności umysłowe. Za istotę aktywnej czynności umysłowej Rubinsztajn uważa, zgodnie z Pawłowem, dokonywanie nieustannej analizy i syntezy materiału wyjściowego.[2/] Te dwie podstawowe czynności mózgu odbywają się jednak w ścisłym wzajemnym związku, a prawidłowe wyniki nie są sumą ich działań niezależnych, lecz współdziałania. Podstawową formą tego współdziałania jest "analiza przez syntezę". Polega ona na tym, że poszczególne dane wyjściowe są włączane w coraz to inne związki, tworząc nowe struktury, wskutek czego uwydatniają się nowe ich cechy, które przy pierwotnej organizacji zadania nie były widoczne.

Ta właściwość aktywności umysłowej człowieka ma kapitalne znaczenie w operatywnym opanowaniu wiedzy, tzn. w takim jej opanowaniu, które pozwala na bazie już raz opanowanych wiadomości tworzyć system wiedzy, stale ją wzbogacać, rozwijać, czyniąc ją tym samym jeszcze bardziej użyteczną.

---

1. W.Okoń, Elementy ..., s. 80
2. T.Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1971 s. 173

Stąd także wynika istotna przesłanka układu treści kształcenia taktyki wyrażająca się tym, aby nie podawać ich w gotowej formie, lecz ukazywać częściami i w takim związku, który pozwala w wyniku analizy przez syntezę odtworzyć pełną ich strukturę. Umiejętność ta spełniać będzie ważną rolę w procesie poznania, ale przede wszystkim przydatna będzie na polu walki, na którym znane będą tylko niektóre elementy sytuacji i na ich podstawie dowódca musi odtworzyć całościową strukturę sytuacji.

x x x

Przeprowadzone dotychczas rozważania miały głównie na celu wykazanie zasadniczych właściwości taktyki jako przedmiotu kształcenia na poziomie akademickim, zarówno w akademii dowódczo-sztabowej, jak również w dowództwach, sztabach oddziałów i związków taktycznych oraz we wszystkich ośrodkach kształcenia oficerów na tym poziomie.

Podstawą wyjściową do ich wykazania była analiza charakteru taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej, ona bowiem determinuje dydaktykę przedmiotu. Należy podkreślić, że sformułowane w ten sposób właściwości dydaktyki taktyki, mają wartość uniwersalną, bowiem odnoszą się do wszystkich ogniw systemu kształcenia tego przedmiotu na poziomie akademickim. Stanowią one idee przewodnie, ogólne wskazania w doborze celów, treści oraz form i metod kształcenia taktyki.

Dalsze, szczegółowe rozważania w zakresie konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej przeprowadzone zostaną przede wszystkim w odniesieniu do akademii dowódczo-sztabowej. Uznano bowiem, że ona stanowi pierwsze, a zarazem podstawowe ogniwo przygotowania dowódców i oficerów sztabów oddziałów i związków taktycznych. Doskonalenie tego przygotowania odbywa się w dowództwach i sztabach oddziałów i związków taktycznych oraz na różnych kursach doskonalenia. A zatem, doskonalenie taktyczne dowódców i oficerów sztabów powinno być realizowane na poziomie akademickim. Wynika stąd wniosek, że cele, treści oraz formy i metody kształcenia taktyki w akademii dowódczo-sztabowej zachowują swoją aktualność w procesie doskonalenia dowódców i oficerów sztabów.

Powyższe sprawia, że proponowana w niniejszej rozprawie dydaktyka taktyki posiada charakter uniwersalny, a wnioski i propozycje w niej zawarte mają zastosowanie w kształceniu taktyki we wszystkich jego ogniwach na poziomie akademickim.

3. CELE KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ

3.1. Ogólnoteoretyczna problematyka celów kształcenia

W literaturze pedagogicznej problematyka celów kształcenia zajmuje wiele miejsca, bowiem słusznie dostrzega się ich wpływ i znaczenie w procesie konstruowania programu kształcenia. Jak wykazują doświadczenia, od ich poprawnego sformułowania zależy właściwy dobór treści i metod kształcenia. Istnieje bowiem ścisły związek między tymi elementami procesu dydaktycznego, stąd jednym z podstawowych zadań dydaktyki przedmiotowej jest właściwe i uzasadnione sformułowanie celów kształcenia przedmiotu.

W odniesieniu do dydaktyki taktyki ogólnej jest to zadanie priorytetowe, o dużym znaczeniu, głównie z uwagi na rolę jaką ten przedmiot spełnia w systemie kształcenia w uczelni. Interdyscyplinarny charakter taktyki ogólnej i wynikający stąd jej wpływ na inne przedmioty, wskazuje na potrzebę uzasadnionego i precyzyjnego określania celów kształcenia taktyki ogólnej.

Analiza historycznego rozwoju myśli pedagogicznej wskazuje, że w przeszłości różne przyjmowano kryteria doboru celów kształcenia. Powszechnie znane, tradycyjne teorie takie jak materializm dydaktyczny, formalizm, czy utylitaryzm prowadziły w efekcie do jednostronności wykształcenia.

Materializm dydaktyczny jako cel kształcenia zakładał przekazanie jak największej ilości wiedzy, co prowadziło do werbalno-abstrakcyjnego wykształcenia. Z kolei formalizm preferował rozwój zdolności umysłowych, lekceważąc jednocześnie poznanie jak i praktyczne działanie. Podjęta przez J.Deweya próba przezwyciężenia wad obu wymienionych koncepcji, oparta na założeniach pragmatyzmu prowadziła do utylitaryzmu dydaktycznego.[1/] Wyrażało się to w nauczaniu tylko tego co jest pożyteczne w działaniu.

Przezwyciężenie wad jednostronnego wykształcenia stanowiła teoria materializmu funkcjonalnego oparta na założeniu że "... ważne są zarówno treści kształcenia jak i funkcje poznania i działania na nim opartego".[2/] Zgodnie z założeniami tej teorii idzie

---

1. W.Okoń, Podstawy ... wyd.cyt. s. 27 i dalsze.
2. Tamże, s. 38

o harmonijny rozwój osobowości oparty na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu umiejętności i zdolności oraz cech charakteru. Z tej teorii wynikają cele: poznawcze, praktyczne i wychowawcze, których realizacja zapewnia jedność kształcenia i wychowania. Założenia tej teorii stanowią podstawową przesłankę metodyczną formułowania celów kształcenia taktyki ogólnej przyjętą dla potrzeb niniejszej rozprawy.

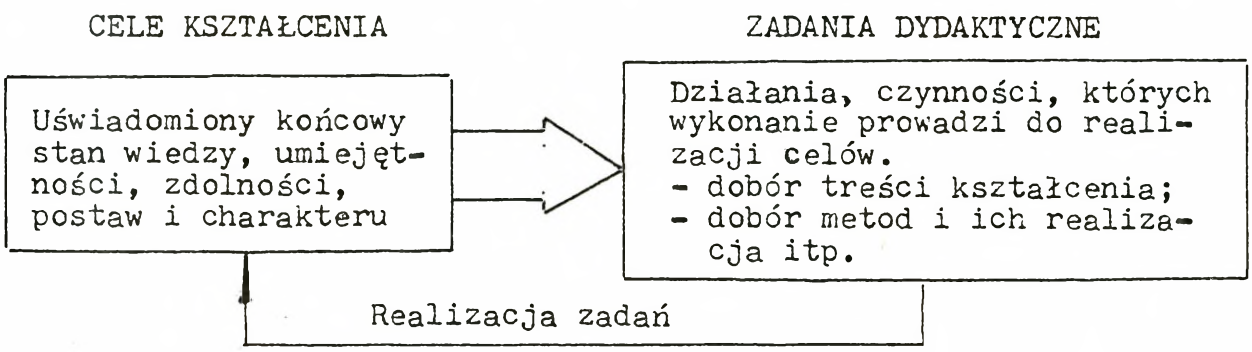
Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że najwięcej trudności sprawia precyzyjne sformułowanie celów kształcenia. Często bowiem zdarza się ich utożsamianie z zadaniami dydaktycznymi. Z tego względu istnieje potrzeba wyjaśnienia obu tych pojęć, aby móc w dalszym ciągu poprawnie posługiwać się nimi.

Współcześnie cele kształcenia pojmuje się jako "... końcowy wynik, rezultat działania kształcącego".[1/]

Odnoszą się one zatem do ucznia, u którego zamierzamy osiągnąć świadomie założony stan wiedzy, umiejętności, zdolności, cech charakteru i postaw.

Z kolei zadania dydaktyczne rozumieć należy jako działania, które należy wykonać, aby ten cel osiągnąć. Odnoszą się one do ucznia - w procesie uczenia się oraz do nauczyciela - w procesie nauczania.

Ich realizacja w procesie nauczania - uczenia się prowadzi do powstawania zmian u uczniów, a kierunek tych zmian wyznaczają wcześniej sformułowane cele kształcenia. Relacje między celami a zadaniami przedstawia rys. 8.



Rys. 8. Relacje między celami a zadaniami dydaktycznymi

---

1. J.Bogusz,T.Korwat, Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1972

Cele kształcenia spełniają ukierunkowującą funkcję wobec zadań dydaktycznych, których realizacja prowadzi do osiągnięcia założonych zmian w osobowości ucznia. Spełnienie jednak tej funkcji będzie możliwe tylko wówczas, gdy cele kształcenia stanowić będą:

1. dyrektywy metodyczne doboru i układu treści oraz metod kształcenia;
2. kryterium oceny i samooceny stopnia realizacji zadań dydaktycznych na dowolnym etapie ich realizacji;
3. kryterium efektywności całego procesu dydaktycznego.

W związku z powyższym, formułując cele kształcenia należy dążyć aby odpowiadały one następującym wymaganiom:

1. jednoznaczności tj. wyrażenia ich w kategoriach wynikowych tak sformułowanych, aby wykluczyć możliwość ich interpretacji na więcej niż jeden sposób;
2. realności rozumianej jako możliwość ich wykonania w założonych warunkach;
3. wymierności, co oznacza możliwość ustalenia stopnia ich realizacji;
4. strukturalności rozumianej w ten sposób, że realizacja jednego celu stanowi korzystne następstwo do osiągnięcia kolejnego.

Powyższe warunki wynikają z dwóch bardzo istotnych cech czynności ludzkich, które sformułował T.Tomaszewski.

Pierwszą cechą jest ukierunkowany przebieg czynności zmierzający do określonego, wyróżnionego skutku, który nazwywamy wynikiem, albo celem. Drugą jest to, że każda czynność ma swoją wewnętrzną strukturę.[1/]

Z pierwszej cechy czynności wynika przesłanka metodyczna wyrażająca postulat określania celów kształcenia w kategoriach wynikowych opisujących stan lub sposób zachowania się ucznia po zakończeniu nauki. Ze względu na to, że cele dotyczą czynności /operacji/ umysłowych lub motorycznych można je nazwać operacyjnymi.[2/]

Istotą drugiej cechy czynności ludzkiej jest to, że posiada ona swoją wewnętrzną strukturę, która z kolei odpowiada możliwościom zrealizowania wyniku do którego zmierza. Oznacza to, że

---

1. T.Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1971 s. 117
2. R.H.Devies, L.T.Aleksander, S.L.YELON, Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983, s. 84

aby osiągnąć założony wynik musi ona posiadać określoną strukturę, którą T.Tomaszewski nazywa "wewnętrzną logiką czynności składowych".[1] Określa ona miejsce i funkcję każdej czynności cząstkowej w całości, w taki sposób, że od pomyślnej realizacji jednej zależy osiągnięcie kolejnych ogniw, a w konsekwencji - końcowego wyniku.

Na uwagę zasługuje jednak fakt, że "wewnętrzna logika czynności" jest odbiciem "logiki rzeczy", co oznacza, że elementy składowe czynności nie następują po sobie dowolnie, lecz w takim porządku, że wykonanie jednego warunkuje dopiero możliwość wykonania następnych. Występuje więc konieczność następstwa jednej czynności po drugiej, bowiem wynika to z obiektywnej struktury rzeczywistości, w której czynność odbywa się i ze strukturą przedmiotu nań skierowanego.

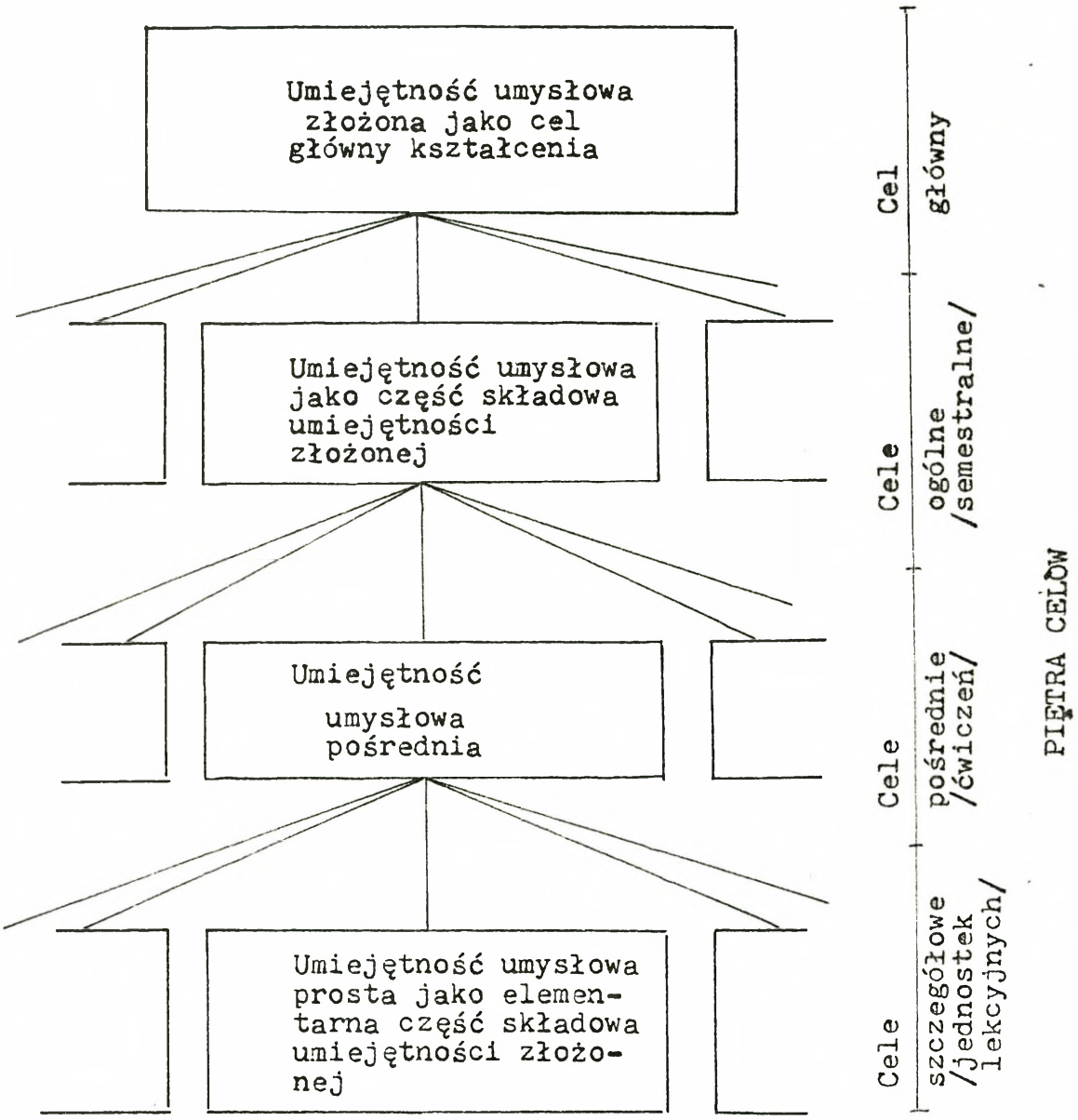
Ta cecha czynności stanowi przesłankę metodyczną strukturyzacji celów kształcenia.

Punktem wyjścia strukturyzacji celów jest umiejętność końcowa, którą powinien uczeń opanować w procesie kształcenia. Umiejętność ta poddana analizie umożliwia sformułowanie nowych celów cząstkowych, które poddaje się dalszej analizie w wyniku której,formułuje się kolejne, bardziej szczegółowe cele. W ten sposób powstają hierarchicznie uszeregowane cele kształcenia o różnym stopniu szczegółowości tzw. piętra celów.

Ideę takiego formułowania celów kształcenia przedstawia rys. 9.

---

1. T.Tomaszewski, Wstęp ... wyd.cyt. s. 118



Rys. 9. Struktura celów operacyjnych wyprowadzona ze struktury umiejętności /struktury czynności/.

Tak sformułowane cele kształcenia wyrażające opis poszczególnych umiejętności nazywać należy celami operacyjnymi. Umożliwiają one bezpośrednie przejście do określania treści i metod kształcenia.

Wynika to z faktu, że:

1. ukierunkowują proces kształcenia poprzez dobór treści zgodny z celami na osiągnięcie zadań dydaktycznych /uczelni, przedmiotu itp./;
2. mają charakter organizujący świadomą i celową działalność dydaktyczną nauczycieli i uczniów;
3. stwarzają warunki mierzenia stopnia realizacji programu kształcenia;
4. pozwalają na koordynację między nauczycielami akademickimi w procesie kształcenia, szczególnie w przedmiotach interdyscyplinarnych.

Przedstawiony tok postępowania w określaniu celów operacyjnych zapewnia następujące korzyści:

1. zachowuje się strukturę rzeczywistości, co powoduje, że oficerowie mają możliwość poznać tę strukturę, a przez działanie - lepiej zrozumieć;
2. systematyzuje się materiał nauczania nie dopuszczając do tworzenia się istotnych luk w wiedzy oficerów;
3. uzyskuje się korzystne warunki nauczania poprzez dobrze zorganizowane jednostki metodyczne.

Z powyższego wynika, że cele operacyjne, jako czynności składowe tworzące umiejętności, które należy ukształtować w procesie kształcenia, stanowić mogą tematy zajęć i zagadnień szkoleniowych /piętra celów/. Jest więc realna podstawa doboru treści kształcenia oraz metod, które winny zapewnić osiągnięcie celu końcowego.

Powyższy sposób wyznaczania celów w odniesieniu do taktyki ogólnej należy uznać za optymalny.

Hierarchiczny układ celów kształcenia umożliwia ich formułowanie w odniesieniu do - akademii w stosunku do każdego przedmiotu kształcenia z podziałem na semestry, ćwiczenia czy jednostki lekcyjne.

Natomiast w innych ośrodkach kształcenia taktyki na poziomie akademickim może być przyjmowany inny podział odpowiadający warunkom kształcenia.

W sumie tworzą one wewnętrzną zharmonizowaną sieć celów. W efekcie uzyskujemy przez to zgodność planowania z działaniem, bowiem realizacja celów poszczególnych zajęć /jednostek lekcyjnych/ jest realizacją zadań cząstkowych, które stanowią część ogólnego celu, jakim może być ukształtowanie umiejętności umysłowej lub praktycznej. Realizacja celów cząstkowych przybliża osiągnięcie celu końcowego.

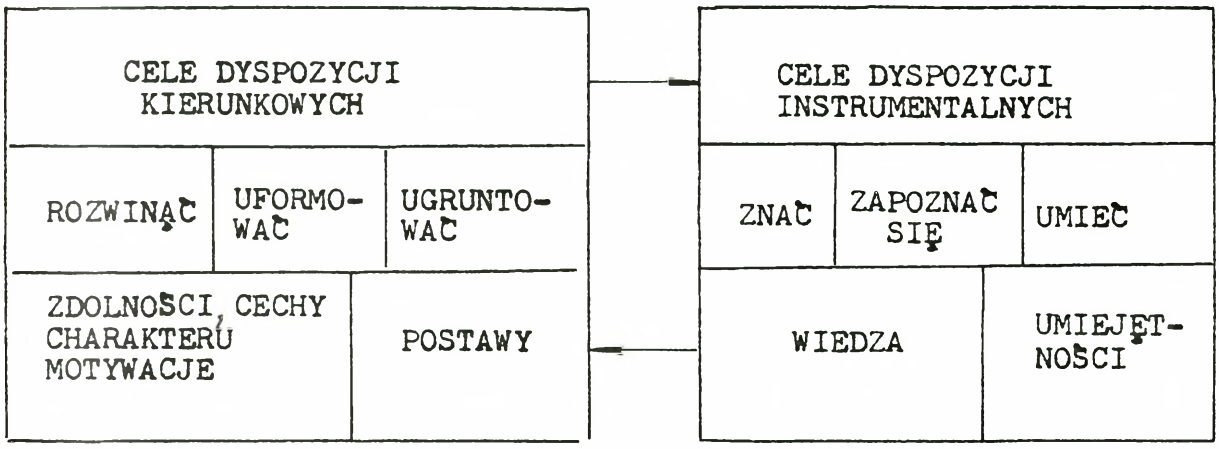
Analiza wielu poglądów w zakresie formułowania celów oraz dotychczasowe rozważania wskazują na potrzebę ich odnoszenia zarówno do strony osobowościowej jak i zawodowej. Zakrzewski sformułował to jako kształtowanie: dyspozycji kierunkowych oraz dyspozycji instrumentalnych.[1/] Nie wnikając w hierarchiczny układ tak sformułowanych celów, a więc odniesionych do celów głównych /uczelni/, bloków przedmiotowych a następnie przedmiotów i tematów, należy uznać, że takie podejście zapewnia wszechstronne wykształcenie. Cele dyspozycji kierunkowych wyrażone w kategoriach: uformować, rozwinąć i ugruntować odnoszą się do postaw, poglądów zachowań, cech charakteru i zdolności. Natomiast cele dyspozycji instrumentalnych skierowane są na kształtowanie cech zawodowych, a wyrażone są w kategoriach: znać, zapoznać się, umieć, nabyć nawyki. Takie podejście należy w pełni uznać za właściwie w odniesieniu do formułowania celów kształcenia taktyki ogólnej, bowiem przygotowanie dowódcy to nie tylko przekaz wiedzy w tym procesie, ale również rozwinięcie umiejętności oraz pożądanych cech charakteru.

Zatem w odniesieniu do dyspozycji instrumentalnych poprzez "znać" i "zapoznać się" należy określić zakres wiedzy taktycznej i stopień jej opanowania, a przez "umieć" - zakres i stopień przyswojonych przez oficera umiejętności.

Z kolei cele dyspozycji kierunkowych należy odnieść do zdolności, postaw, cech charakteru motywacji.

Tak zarysowana metoda konstruowania celów kształcenia taktyki ogólnej może stać się w pełni uzasadnioną podstawą rzeczywistego ich ustalania.

1/ J.Zakrzewski, Idee przewodnie metodologii doboru treści kształcenia, ASG WP 1977 s. 11



Rys.9a. Układ celów kształcenia taktyki ogólnej.

Powyższe rozważania wskazują na potrzebę wyodrębnienia celów kształcenia taktyki ogólnej w odniesieniu do sześciu podstawowych właściwości /cech/ osobowo-zawodowych absolwenta. Będą to: wiedza, umiejętności, zdolności, cechy charakteru, postawy i motywacje.

Zakres i treść tych właściwości /cech/, jakie należy ukształtować w procesie kształcenia taktyki ogólnej, zostanie ustalony w wyniku analizy taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

3.2. Źródła celów taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej

Poszukiwania zwiększenia efektywności kształcenia przyniosły między innymi opracowanie modelu osobowo-zawodowego absolwenta i charakterystyki zawodowej, jako podstawy racjonalnego określania celów, treści i metod kształcenia.[1/] O słuszności powyższego przekonują także wyniki badań w cywilnym wyższym szkolnictwie zawodowym.[2/]

Istota ustanowiania celów, treści i metod kształcenia w oparciu o model osobowo-zawodowy lub charakterystykę zawodową opiera się na założeniu, że podstawę ich opracowania stanowią czynności zawodowe absolwentów. One wyznaczają zakres i poziom kwalifikacji zawodowych absolwentów, postaw i cech charakteru, które należy ukształtować i rozwinąć w czasie studiów.

W oparciu o tak sformułowane założenia opracowany został w 1985 roku w akademii model osobowo-zawodowy absolwenta jako wzorzec cech dotyczących: postaw społeczno-politycznych i etycznych; światopoglądu; walorów intelektualnych; charakteru i motywacji oraz kwalifikacji zawodowych.[3/]

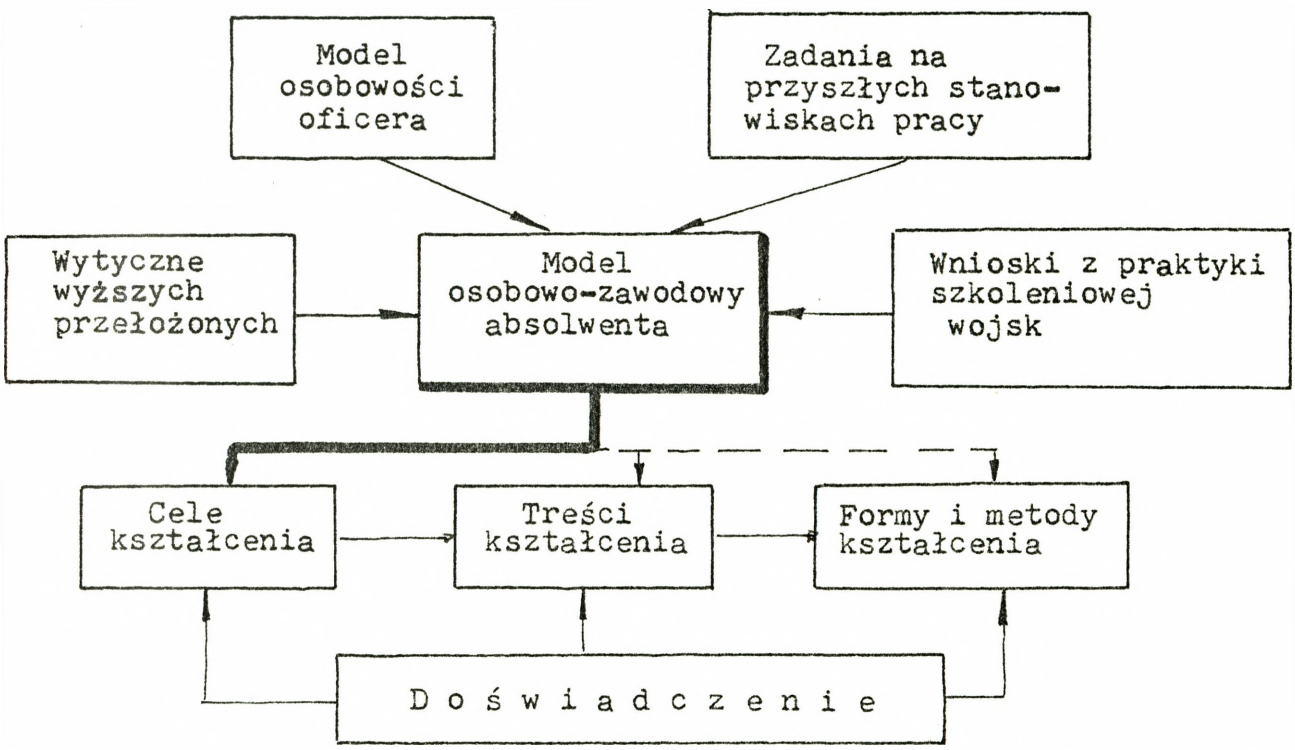
Punkt wyjścia w jego opracowaniu stanowiło przyjęcie jako podstawy głównego zadania akademii, którym jest "... kształcenie oficerów i przygotowanie ich do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych w oddziałach i związkach taktycznych".[4/] /podkr.Z.J./

Oznacza to, że przyszłe zadania zawodowe absolwentów stanowią ważne źródło antycypowanych cech osobowo-zawodowych absolwenta. Nie jest to jednak jedyne źródło, bowiem oprócz zadań absolwentów na model istotny wpływ wywierają założenia modelu osobowości oficera, wytyczne wyższych przełożonych /m.in. określają główny cel kształcenia/, wnioski z praktyki szkoleniowej wojsk oraz doświadczenia zarówno z wojsk jak i z przebiegu procesu wychowawczo-

---

1. R.Wróblewski, Wpływ modelu osobowo-zawodowego dowódcy oddziału na cele i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego, Rozprawa doktorska, Warszawa 1983
   J.Zieliński, Założenia modelowe a cele i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego, Rozprawa doktorska, Warszawa 1983
   J.Jura, Funkcjonalność zawodowa absolwenta WSO jako wyznacznika treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego, Rozprawa habilitacyjna, Warszawa 1985
2. T.Lewowicki,J.Wojtczak,J.Zakrzewski,Treści kształcenia w szkole wyższej tom I i II, Warszawa 1985
3. Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP, Warszawa 1985 s. 4 i dalsze
4. Tamże, s. 3

dydaktycznego w uczelni. Schemat określania modelu osobowo-zawodowego absolwenta przedstawiono na rys. 10.



Rys. 10. Schemat określania modelu osobowo-zawodowego absolwenta akademii.

Jednocześnie należy zauważyć, że wymienione czynniki kształtujące model absolwenta stanowią zarazem źródło celów i treści kształcenia w uczelni, a w tym i kształcenia taktycznego. Zasadność i celowość oparcia procedury konstruowania celów i treści kształcenia na podstawie modelu osobowo-zawodowego będzie spełniona wówczas gdy, będzie on na tyle uszczegółowiony w zapisie, że może stanowić:

1. wyznacznik celów i treści kształcenia;
2. miernik efektywności, sprawdzian osiągniętego poziomu kształcenia.

W związku z powyższym model osobowo-zawodowy absolwenta powinien stanowić podstawę formułowania zarówno ogólnych celów jak

również celów przedmiotów, tematów, ćwiczeń itd.

Powyższa problematyka nie została dotychczas w pełni rozwiązana, stąd zasadniczą treścią niniejszego rozdziału będzie poszukiwanie metody ustanawiania celów i treści kształcenia taktycznego w oparciu o model osobowo-zawodowy absolwenta akademii.

Analiza dotychczas obowiązujących dokumentów normujących proces kształcenia w akademii [1/] pozwala na wyodrębnienie z ogólnych zadań akademii tych zadań, które należy realizować w procesie kształcenia taktyki ogólnej. Zostały one odniesione do wiedzy, umiejętności, zdolności i cech charakteru.

W odniesieniu do wiedzy chodzi o jej opanowanie na poziomie niezbędnym do dowodzenia i pracy sztabowej na szczeblu taktycznym.

Szerzej nieco ujęte są już cele kształtowania umiejętności, które zostały odniesione do:

- umiejętności planowania, organizowania i prowadzenia współczesnej walki /i operacji/;
- umiejętności dowódczych i sztabowych, w tym zwłaszcza umiejętności racjonalnego i celowego wykorzystania znajdujących się w dyspozycji sił i środków, podejmowania, formułowania, opracowywania i uzasadniania decyzji;
- umiejętności kształtowania wysokiego morale i dyscypliny podwładnych żołnierzy;
- metodyki prowadzenia zadań naukowych pozwalających aktywnie uczestniczyć w działalności badawczej.[2/]

Natomiast w odniesieniu do zdolności należy realizować te zadania, które mają na celu rozwijanie:

- wyobraźni operacyjno-taktycznej, umiejętności twórczego myślenia;
- umiejętności samodzielnego, oryginalnego rozwiązywania zadań operacyjno-taktycznych;
- uzdolnień organizatorskich i kierowniczych.

---

1. Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP, Warszawa 1985
   Plan studiów dyplomowych w AON od roku akdemickiego 1990-91, Warszawa 1990
2. Plan studiów, wyd.cyt. s. 6-8

Znaczny jest również zakres zadań odnoszących się do kształtowania cech charakteru i postaw, a mianowicie:

- samodzielność w podejmowaniu decyzji, inicjatywa, dyspozycyjność, odporność psychiczna, rozsądek w postępowaniu;
- poczucie odpowiedzialności za jakość wykonywanych zadań, umiejętność przekonywania, kultury w prowadzeniu dyskusji i polemik;
- dążność do ustawicznego doskonalenia wiedzy i umiejętności;
- wpajanie nawyków dbałości o sprawność fizyczną, zdrowie i prezencję żołnierską.

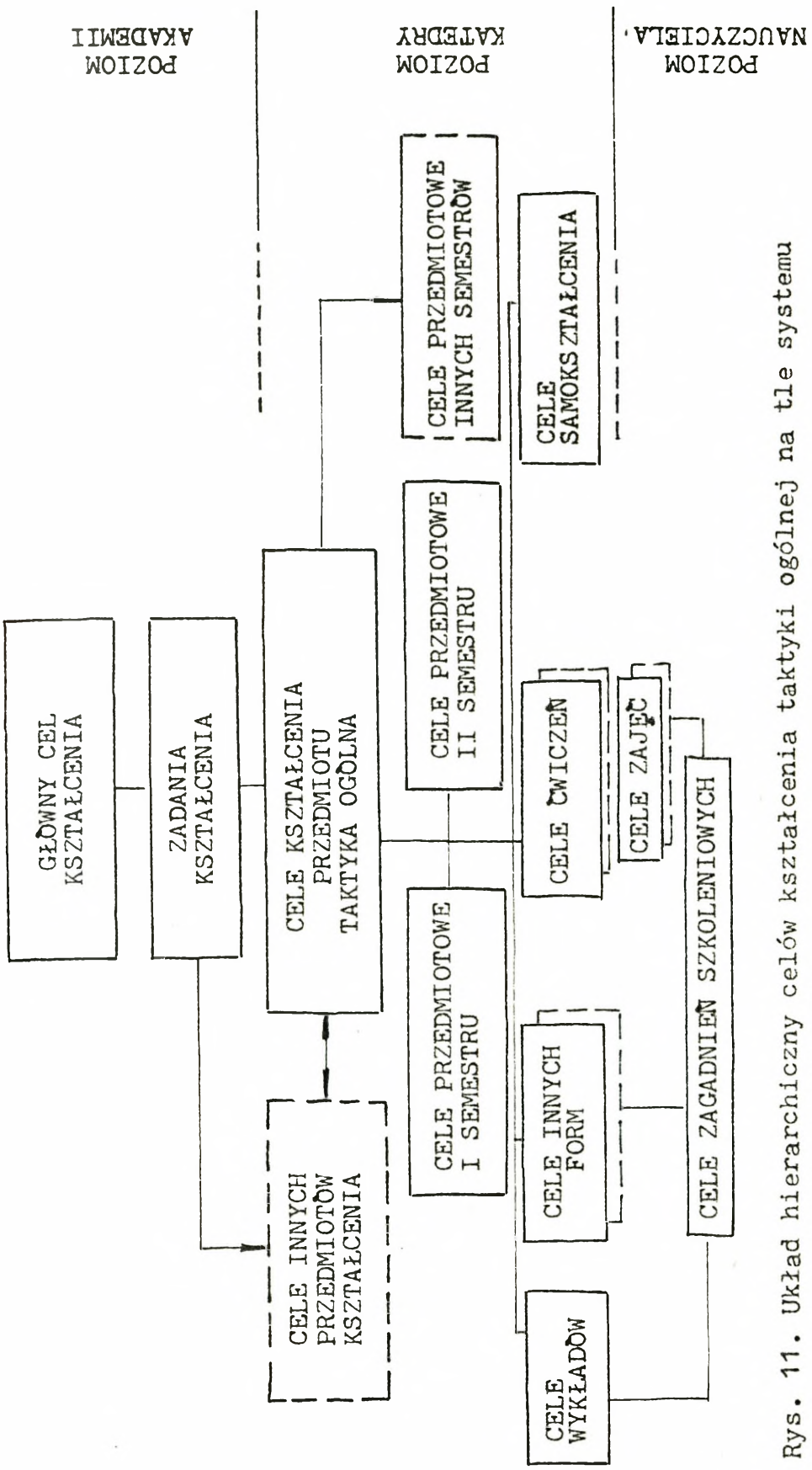
Ten stosunkowo ogólny zapis zadań kształcenia stanowi podstawę formułowania celów kształcenia przez wydziały i katedry. Wydział Wojsk Lądowych opracowuje z kolei "Program nauczania",[1/] w którym zawarte są cele kształcenia poszczególnych przedmiotów, oraz określenia ogólnych celów w odniesieniu do semestru czy roku studiów.

Takie podejście ma jedną zasadniczą wadę, a mianowicie nie ma pewności, że suma celów katedralnych /przedmiotowych/ jest ukierunkowaną realizacją ogólnych celów uczelni. Istnieje zatem potrzeba wypracowania takiej metody, która pozwoli na precyzyjne określanie celów kształcenia przedmiotu, tak aby jego treści kształcenia zapewniały zrealizowanie podstawowego zadania uczelni. Ponadto cele przemiotu powinny zostać osiągnięte w wyniku realizacji celów poszczególnych semestrów, ćwiczeń i zajęć dydaktycznych.

Ideę takiego układu celów przedstawia rys. 11.

---

1. Program nauczania pierwszego roku studiów WWL od roku akademickiego 1990-91, Warszawa 1990
   Program nauczania drugiego, trzeciego i czwartego semestru WWL od roku akdemickiego 1990-92, Warszawa 1990



Rys. 11. Układ hierarchiczny celów kształcenia taktyki ogólnej na tle systemu kształcenia w akademii

x. Poziom akademii opracowano na podstawie: "Plan studiów dyplomowych Akademii Obrony Narodowej od 1990-91", AON 1990 s. 5 i dalsze.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań taktyka ogólna zajmuje się walką ogólnowojskową. Zatem głównym celem kształcenia tego przedmiotu jest - najogólniej rzecz biorąc - przygotowanie oficerów do organizowania walki i kierowania nią, a celowi temu powinny służyć treści kształcenia taktycznego.

Oczywiście problematyka organizowania walki i kierowania nią nie jest wyłączną domeną taktyki ogólnej. Przygotowanie oficerów do organizowania walki ma miejsce także podczas realizacji innych przedmiotów jak np. taktyka rodzajów wojsk, prakseologii, psychologii, pedagogiki i innych.

Tak się bowiem składa, że podejmowanie decyzji o walce i kierowanie wojskami wymaga znajomości szeregu różnorodnych dziedzin wiedzy, wobec których taktyka ogólna spełnia integrującą rolę, co jednocześnie rzutuje na jej interdyscyplinarny charakter. Fakt ten z kolei wskazuje na decydujące znaczenie dydaktyki taktyki ogólnej w doborze celów i treści innych przedmiotów kształcenia.

Konstruując dydaktykę taktyki ogólnej na poziomie akademickim należy uwzględnić szereg uwarunkowań. Należą do nich specyfika taktyki jako dyscypliny naukowej, charakter zadań i funkcji dowódców i oficerów sztabów na polu walki. Z tych uwarunkowań wynika koncepcja kształcenia taktyki, a także cele, treści oraz formy i metody.

Akademia dowódczo-sztabowa jest uczelnią wyższą drugiego stopnia powołaną do "... kształcenia oficerów i przygotowania ich do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych w oddziałach oraz związkach taktycznych".[1/] Podobny zapis głównego celu kształcenia odnosi się do Akademii Obrony Narodowej. Jej celem kształcenia jest: "... przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr do pełnienia funkcji dowódczych, sztabowych ..."[2/] Powyższe zadanie uczelni nie daje jednak w pełni odpowiedzi na pytanie o profil kształcenia. Czy ma to być kształcenie szerokoprofilowe, czy też kształcenie specjalistów, w wąskich zakresowo dziedzinach.

Zarówno jedna koncepcja jak i druga ma swoich gorących zwolenników jak i przeciwników, co znajdowało odbicie w treści progra-

---

1. Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP, Warszawa 1985, s. 3
2. Plan studiów dyplomowych w Akademii Obrony Narodowej od roku akademickiego 1990-91, Warszawa 1990, s. 5

mów i metodach ich realizacji w dotychczas funkcjonującej Akademii Sztabu Generalnego WP.

Jak zatem traktować kształcenie w akademii w ogóle, a w tym kształcenie taktyczne stanowiące jego podstawę? Niewątpliwie kształcenie taktyczne jest w swej istocie przygotowaniem zawodowym, przygotowaniem do wykonywania zadań na polu walki. Należy jednak rozważyć jaki jest charakter tych zadań i jak one wpływają na koncepcję kształcenia taktycznego.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa możemy przyjąć, że przygotowanie taktyczne pojedyńczego żołnierza oraz dowódców niższych szczebli dowodzenia /drużyny, plutonu, kompanii/ polega na ukształtowaniu umiejętności i nawyków praktycznego działania, bowiem taki jest charakter ich zadań.

Inny natomiast charakter mają zadania wykonywane przez dowódców i oficerów sztabów oddziałów, związków taktycznych lub operacyjnych. Na tych szczeblach dowodzenia potrzebne są umiejętności organizowania walki i kierowania jej przebiegiem. Zakres tych umiejętności wymaga znacznej wiedzy, ukształtowania sprawności procesów myślowych, zdolności i cech charakteru. Powyższe wymagania wskazują na charakter kształcenia w akademii. Powinno to być kształcenie teoretyczno-praktyczne o szerokim profilu, bowiem zakres stanowisk na które mogą zostać wyznaczeni absolwenci akademii wyklucza wąską ich specjalizację.[1/]

Należy podkreślić, że taka koncepcja kształcenia przyczynia się do bardziej wszechstronnego rozwoju osobowości absolwentów, przy czym nie zaniedbuje się tutaj rozwijania kwalifikacji czysto zawodowych.

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że możemy sformułować swoiste dyrektywy metodologiczne konstruowania celów i treści kształcenia taktycznego. Wyrażają się one w:

1. szerokoprofilowym kształceniu teoretyczno-praktycznym;
2. wszechstronnym rozwijaniu i kształtowaniu cech osobowościowych;
3. przygotowaniu praktycznym do wykonywania zadań na pierwszym i kolejnych stanowiskach służbowych.

---

1. Szerzej o tej problematyce: J.Zieliński, Wpływ modelu zawodowo-osobowego, wyd.cyt.s. 40; B.Szulc, Treści kształcenia,.., wyd.cyt. s. 129 i dalsze.

Oczywiście spełnienie tych postulatów /dyrektyw/ kształcenia nie może odnosić się tylko do taktyki ogólnej, lecz całego proceu kształcenia w uczelni. Propozycję takiego rozwiązania w odniesieniu do procesu kształcenia w ASG WP przedstawił B.Szulc w "Treści kształcenia jako główny wyznacznik unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP".

x x x

Przed przystąpieniem do dalszych rozważań związanych z konstruowaniem dydaktyki taktyki ogólnej w oparciu o model osobowo-zawodowy niezbędne są pewne wyjaśnienia.

Otóż przyjęto w rozprawie, że kształcenie taktyki na poziomie akademickim ma głównie na celu przygotowanie dowódców oddziałów i związków taktycznych do organizowania walki i kierowania nią . A zatem czynności dowódcy na polu walki wyznaczają jego model osobowo-zawodowy. Stanowi on wzorzec cech osobowo-zawodowych, które należy ukształtować w procesie kształcenia taktyki zarówno w akademii dowódczo-sztabowej, jak i w innych ośrodkach kształcenia dowódców na poziomie akademickim.

W odniesieniu do akademii dowódczo-sztabowej cechy osobowo-zawodowe dowódcy oddziału i związku taktycznego wyznaczają cechy osobowo-zawodowe jej absolwenta. Cechy te należy ukształtować w akademii, a następnie po jej ukończeniu - rozwijać i doskonalić je. A zatem w systemie kształcenia dowódców na poziomie akademickim, cechy osobowo-zawodowe dowódcy zawarte w jego modelu, wyznaczają cele i treści kształcenia taktyki we wszystkich ogniwach tego systemu /akademia dowódczo-sztabowa, kształcenie w oddziałach i związkach taktycznych, kursy doskonalenia dowódców i oficerów sztabów i inne/.

3.3. Taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta akademii dowódczo-sztabowej

Poszukiwania właściwego doboru celów i treści kształcenia doprowadziły do wypracowania metody polegającej na zbudowaniu modelu osobowo-zawodowego absolwenta jako wzorca cech, które należy ukształtować w procesie kształcenia. Podstawą budowy tego modelu są czynności zawodowe, które w przyszłości absolwent będzie wykonywał. Stosownie do nich określa się cechy osobowo-zawodowe absolwenta, stanowiące podstawę określania celów i treści kształcenia w uczelni.

Problematyka modelu osobowo-zawodowego, jako wzorca cech osobowo-zawodowych, ma już swoją bogatą tradycję.[1/] Natomiast w małym stopniu podejmowano prace nad wykorzystaniem modelu osobowo-zawodowego jako podstawy opracowania dydaktyki przedmiotowej. Powodów tego stanu rzeczy, jak się wydaje jest kilka. Przede wszystkim należało wypracować w ogóle koncepcję doboru celów i treści kształcenia dla określonego typu uczelni np.: WSO lub akademii. Nie mniej ważnym powodem jest przekonanie twórców programów, że najważniejszą sprawą jest posiadanie globalnego programu uczelni, pozostawiając katedrom dobór treści szczegółowych w poszczególnych przedmiotach. Jak bowiem wykazują doświadczenia i obserwacje, kierując się tradycjami i intuicją można stosunkowo łatwo określić zakres tematyczny i treściowy poszczególnych przedmiotów. Ten stan rzeczy nie zachęcał do wypracowania metody konstruowania dydaktyki przedmiotowej w oparciu o model osobowo-zawodowy. Z kolei stosunkowo dość ogólny zapis modelu osobowo-zawodowych cech absolwenta, nie stwarzał podstaw pozwalających w miarę precyzyjnie określić, które z właściwości /cech/ zawartych w tym modelu należy ukształtować w procesie kształcenia danego przedmiotu. Wiadomo bowiem, że istnieje wzajemna współzależność między przedmiotami sprawiająca, że treści jednego wpływają na zrozumienie treści innego przedmiotu. Tak na

---

1. Por. m.in. J.Zakrzewski/red/,Wzorcowy system przygotowania nowoczesnego dowódcy, Warszawa 1977; R.Wróblewski, Model zawodowo-osobowy dowódcy oddziału w aspekcie wymagań przyszłego pola walki, Warszawa 1983; J.Jura, Funkcjonalność zawodowa absolwenta WSO jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego, Warszawa 1985

przykład logika czy psychologia ułatwiają słuchaczom zrozumienie procesu decyzyjnego i kierowania wojskami. Wymienione przedmioty "wspomagają" proces kształcenia taktycznego, bez nich ten proces byłby bardzo utrudniony, ale w końcowym rezultacie najważniejsze są treści taktyczne.

Nie wnikając w całą złożoność wzajemnych korelacji między przedmiotowych, skierujmy uwagę na taktyczną treść modelu, a więc tę część modelu osobowo-zawodowego absolwenta, której ukształtowanie odbywa się głównie w procesie kształcenia taktyki ogólnej.

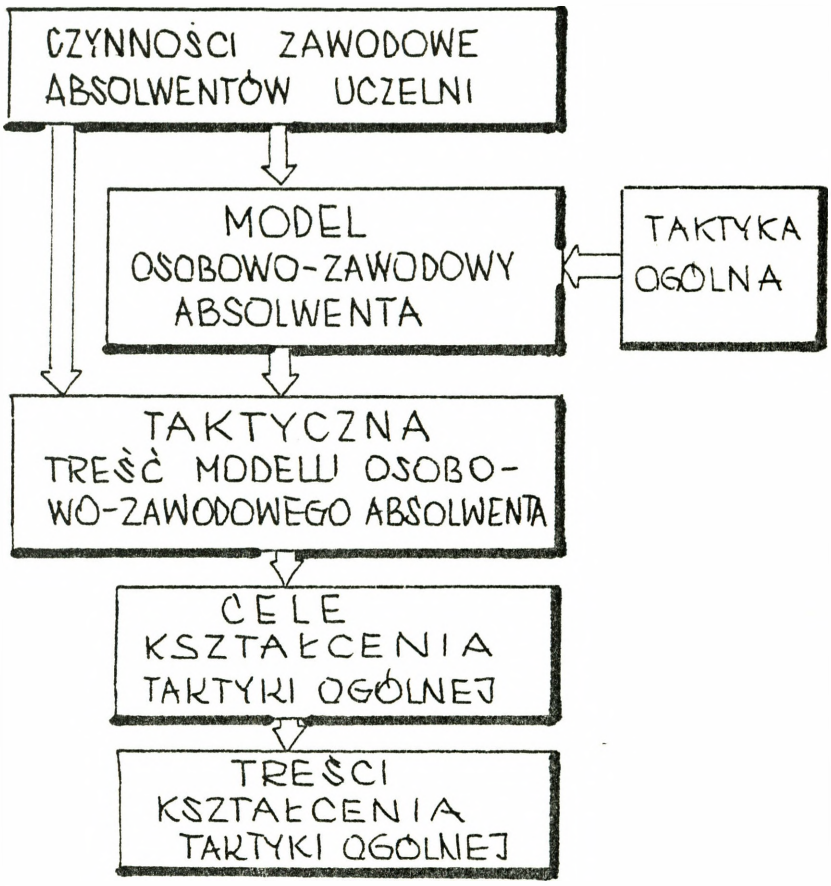
Jak już wcześniej wskazywano kształcenie w akademii dowódczo-sztabowej jest w swej istocie kształceniem zawodowym, którego celem jest przygotowanie oficerów do pełnienia funkcji dowódczych i sztabowych na różnych szczeblach dowodzenia /oddział, związek taktyczny/, zarówno w okresie pokoju, a przede wszystkim - wojny. Z tego też względu o poziomie tego przygotowania w znacznym stopniu decyduje taktyka ogólna. Ona bowiem zajmuje się teorią i praktyką przygotowania i prowadzenia walki, stąd też jej treści stanowią zasadniczą treść kształcenia w akademii.

Oznacza to, że w procesie kształcenia taktyki ogólnej następuje w dużym stopniu ukształtowanie tych cech osobowo-zawodowych absolwentów, które są im niezbędne na polu walki. Możemy zatem przyjąć, że cechy osobowo-zawodowe dowódców i oficerów sztabów związane z przygotowaniem walki i kierowaniem nią, stanowią taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

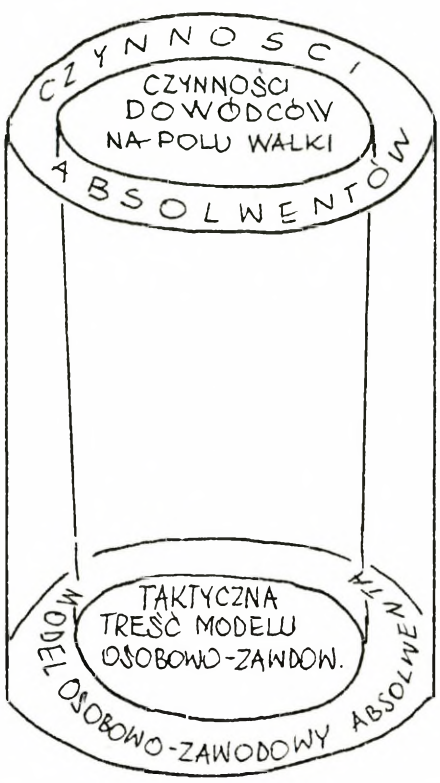
Z celami kształcenia, jak już wielokrotnie wskazywano, związane są nierozerwalnie treści kształcenia, które wyznaczone na tak sformułowanych celach zapewniają właściwe przygotowanie absolwentów do przyszłych zadań na polu walki.

Reasumując można stwierdzić, że dobór celów i treści taktyki ogólnej w zasadniczym stopniu powinien zależeć od modelu osobowo-zawodowego absolwenta, a w szczególności zaś od jego taktycznej treści.

W wyniku przyjęcia takiego postępowania metodycznego proces wyprowadzania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej odbywa się na podstawie czynności dowódców i oficerów sztabów na polu walki. Schemat takiego procesu przedstawiono na rys. 12.



Rys. 12. Proces wyprowadzania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej w uczelni dowódczo-sztabowej na podstawie czynności dowódców i oficerów sztabów na polu walki.



Należy jednak zauważyć, że tak ukształtowana wiedza i umiejętności absolwentów mają pełne zastosowanie podczas wykonywania czynności w okresie pokoju, przede wszystkim w procesie szkolenia wojsk, jak również w codziennej bieżącej działalności dowódców i oficerów sztabów.

Przedstawiony proces wyprowadzania celów i treści dydaktyki taktyki ogólnej na podstawie czynności absolwentów na przyszłym polu walki w zasadzie zapewnia im przygotowanie do oczekujących ich zadań. Tym nie mniej jednak oparcie celów i treści kształcenia tylko na płaszczyźnie czynności może powodować wrażenie, że w efekcie będzie to przygotowanie w którym priorytet będzie miało kształtowanie czynności, a w mniejszym stopniu - intelektu. Takie rozumienie prowadziłoby nieuchronnie do pragmatyzmu, a więc jednostronnego wykształcenia, co szczególnie we współczesnych warunkach w odniesieniu do kształcenia dowódców jest nie do pomyślenia.

Należy bowiem podkreślić, że akademia dowódczo-sztabowa kształci oficerów na poziomie drugiego stopnia studiów wyższych. Oznacza to potrzebę takiego kształcenia, które jak postuluje W.Okoń odpowiadałoby kryteriom wszechstronnego wykształcenia.[1/]

Takie wykształcenie wiąże w procesie kształcenia dwie integralnie związane ze sobą strony: rzeczową - obejmującą poznanie świata obiektywnego i zdobywanie sprawności pozwalających brać udział w jego przeobrażaniu oraz osobowościową - obejmującą ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych, rozwój zainteresowań twórczych oraz wdrożenie do samokształcenia.[2/]

Rozwinięcie koncepcji wszechstronnego wykształcenia dowódców na poziomie akademickim,może stanowić, jak słusznie zauważa B.Szulc,[3/] koncepcja człowieka transgresyjnego autorstwa J.Kozieleckiego.[4/]

Powyższa koncepcja realizowana w kształceniu oficerów w akademii może zapewnić ukształtowanie w ich osobowości cech, które są bardzo przydatne w warunkach pola walki. Znajdują one również

---

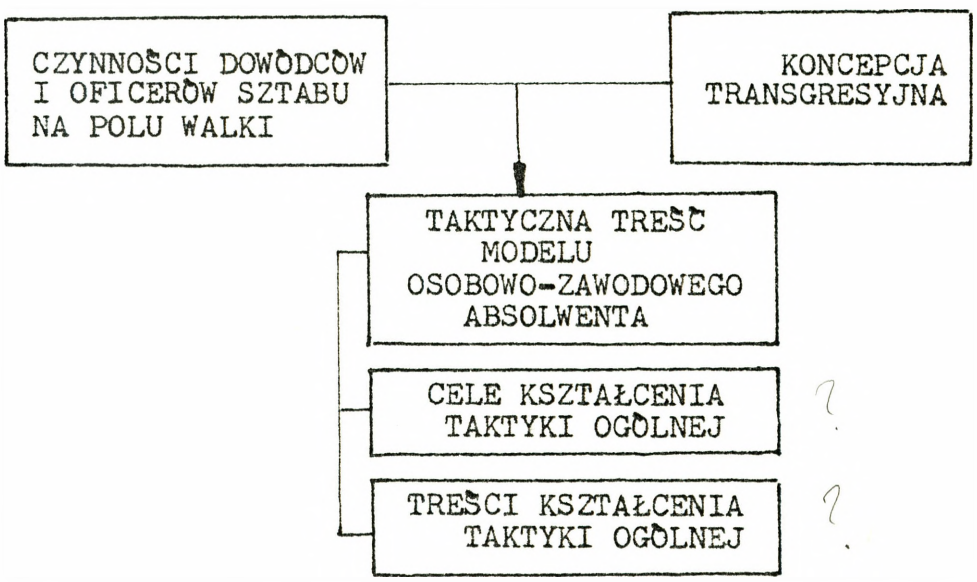
1. W.Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967, s. 15 i dalsze.
2. Tamże, s. 25 i 26
3. B.Szulc, Treści kształcenia ..., wyd.cyt. s.170 i dalsze
4. J.Kozielcki, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987

pełne zastosowanie w okresie pokojowego szkolenia wojsk.

Jakie to są cechy, których ukształtowanie w procesie studiów jest tak ważne? Po pierwsze - idzie o ukształtowanie świadomości wychodzenia poza schematy, poza ustalone algorytmy postępowania. Tak ukształtowana potrzeba wychodzenia poza szablon staje się siłą napędową innowacji i twórczości, które tak bardzo potrzebne są w podejmowaniu decyzji /nie tylko o walce/. I to jest drugi powód zastosowania koncepcji transgresyjnej w kształceniu taktycznym oficerów. Trzeci z kolei, wiąże się z kształtowaniem cech charakteru, a szczególnie siły woli i wytrwałości, zarówno w poszukiwaniu nowych rozwiązań, jak również w ich realizacji.

Powyższe rozważania wskazują na potrzebę uwzględnienia oparcia dydaktyki taktyki ogólnej nie tylko na analizie czynności dowódców na polu walki. W procesie kształcenia taktycznego należy uwzględnić założenia koncepcji transgresji, co zapewni, że będzie to "kształcenie dla przyszłości".[1/]

Konkludując możemy stwierdzić, że proces wyprowadzania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej przedstawiony na rys. 13 należy wzbogacić o założenia wyżej prezentowane.



Rys. 13. Proces wyprowadzania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej.

---

1. J.Kozielecki, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987 s. 60

Mając na uwadze zasadnicze tezy koncepcji transgresji będziemy w celach kształcenia taktyki ogólnej eksponować takie cechy jak zdolności twórcze, motywacje, poznawcze i heurystyczne,a także wytrwałość, siłę woli, odwagę.

Realizacji tych celów powinny być podporządkowane treści kształcenia oraz metody. Ich dobór, kolejność i wzajemne związki powinny być ukierunkowane na osiągnięcie założonych celów. Warto również podkreślić, że tym celom powinny także służyć treści i metody innych przedmiotów. Interdyscyplinarny charakter kształcenia taktycznego wskazuje bowiem jednoznacznie na potrzebę realizacji wymienionych ogólnych celów w całym procesie kształcenia. Jest to kolejny czynnik wskazujący na priorytetową rolę dydaktyki taktyki ogólnej w prawidłowym formułowaniu celów i treści kształcenia innych przedmiotów w akademii.

Przyjmując, że taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta /por. rys. 13/ stanowić będzie podstawę wyznaczania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej, należy jej zapis uszczegółowić w stopniu pozwalającym na realizację tego zadania. Stąd należy przyjąć, że wyodrębnionych zostanie sześć głównych właściwości: wiedza, umiejętności, zdolność, cechy charakteru, postawy i motywacji.[1/].

---

1. Por. rozdział 3.1.

3.4. Czynności dowódców i oficerów sztabów oddziału i związku taktycznego na polu walki

Z dotychczasowych rozważań wynika, że podstawą budowy modelu osobowo-zawodowego absolwenta są wszystkie jego czynności zawodowe. Stanowią one podstawę formułowania celów i treści kształcenia w uczelni.[1/]

Natomiast dla potrzeb konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej należy określić te czynności, które są związane z przygotowaniem walki i kierowaniem nią, jako podstawę określenia taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

Jest to zadanie dość trudne i złożone, bowiem wiąże się z szczegółową analizą wszystkich stanowisk na które zostaną wyznaczeni absolwenci oraz ze względu na fakt, że proces kształcenia zawodowego realizowany jest w szeregu przedmiotach. Trudno zatem precyzyjnie określić jakie cechy /właściwości/ osobowo-zawodowe należy ukształtować w każdym z nich.

Określenie szczegółowe czynności wykonywanych na polu walki przez dowódców oddziałów i związków taktycznych oraz oficerów sztabów na tych szczeblach dowodzenia jest niezwykle złożonym zadaniem, dotychczas nie w pełni rozwiązanym. Tym nie mniej na podstawie sprawdzonych w praktyce zasad kadrowego działania oraz wypracowanych w dydaktyce wojskowej rozwiązań w kształtowaniu modelu osobowo-zawodowego, istnieje płaszczyzna wspólnego odniesienia cech osobowo-zawodowych absolwenta. Tą płaszczyzną może być funkcja dowódcy.[2/]

Funkcja ta zawiera w sobie najwięcej i najbardziej złożonych czynności, które w odniesieniu do czynności wykonywanych przez oficerów sztabów spełaniają rolę nadrzędną. Ponadto, jak wykazują badania, istota różnic między właściwościami cech osobowo-zawodowych dowódcy a oficera sztabu, tkwi w zakresie i poziomie ich realizacji, przy czym jest on wyższy w odniesieniu do dowódcy.[3/]

Także analiza przedmiotu badań taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej wskazuje, że chodzi o kształcenie dowódców /taktyków/.

---

1. Por. B.Szulc, Treści kształcenia ..., wyd.cyt. s. 36
2. Tamże oraz J.Zieliński, Wpływ modelu ..., wyd.cyt. s.30 i dalsze
3. J.Zieliński, Wpływ modelu ..., wyd.cyt. s. 36

Konkludując, dochodzimy do wniosku, że czynności dowódcy oddziału i wynikające z nich wymagania cech osobowo-zawodowych mogą stanowić podstawę określania taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta, a w konsekwencji - podstawą formułowania celów i treści kształcenia taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej i innych ośrodkach kształcenia na poziomie akademickim.

Istotną zaletą takiego podejścia jest to, że unika się w programach studiów zbędnego rozdrobnienia treści kształcenia taktyki ogólnej na specjalności zawodowe. Wszyscy słuchacze, niezależnie od tego z jaką specjalnością przyszli na studia, będą kształceni według jednego programu taktyki ogólnej, co powinno zapewnić im jednakowo wysoki poziom przygotowania zawodowego w zakresie wiedzy i umiejętności taktycznego działania. Tym samym każdy absolwent może pełnić w przyszłości zarówno funkcje sztabowe jak i dowódcze.[1/]

Jakie więc są podstawowe czynności dowódców na polu walki? Można się zgodzić ze St.Liszewskim, który ujmuje je w trzy podstawowe grupy, a mianowicie:

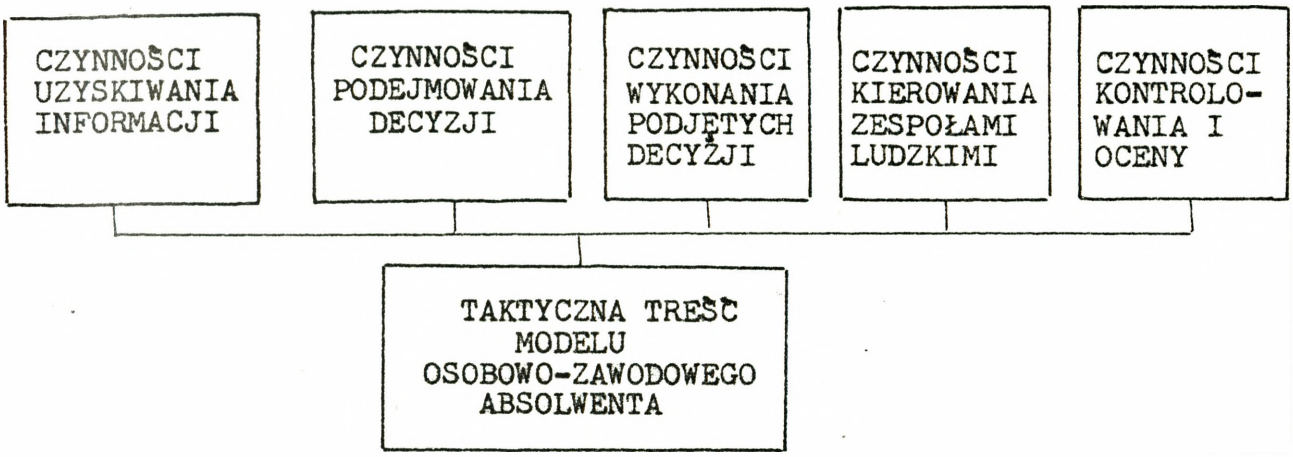
- uzyskiwania informacji;
- podejmowania decyzji;
- wykonania podjętych decyzji.[2/]

Jednakże, jak słusznie zauważają Szulc i Wróblewski, z funkcją dowodzenia nierozerwalnie wiążą się czynności kierowania zespołami ludzkimi oraz kontrolowania i oceny.[3/] Z tego też względu te grupy czynności należy uwzględniać przy konstruowaniu taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

Warto jednak podkreślić, że między poszczególnymi grupami czynności występują określone relacje i związki, co powoduje, że są one ze sobą ściśle powiązane i często wzajemnie warunkują się. Należy również zauważyć, że oficerowie wymienione czynności realizują nie tylko na polu walki, lecz również w okresie pokojowego szkolenia. Zatem wiedza i umiejętności uzyskane w uczelni są wykorzystywane w okresie codziennego funkcjonowania w jednostkach wojskowych, w wyniku czego następuje proces stałego ich doskonalenia.

---

1. O słuszności powyższego rozwiązania przekonuje wprowadzona od 1991 roku integracja grup szkoleniowych.
2. St.Liszewski, Charakterystyka zawodowa jako wyznacznik szczegółowych celów kształcenia, Myśl Wojskowa Nr 8/1980 r.
3. R.Wróblewski, Model zawodowo-osobowy ... wyd.cyt.s.22 i dalsze B.Sulc, Treści kształcenia ..., wyd.cyt. s.437



Rys. 14. Czynności dowódcy wyznaczające taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta akademii dowódczo-sztabowej

Należy jednak podkreślić, że do wykonywania w/w czynności oprócz wiedzy taktycznej niezbędna jest wiedza szeregu innych dyscyplin naukowych. Szerzej o doborze treści kształcenia w akademii traktuje rozprawa habilitacyjna Szulca.[1/]

Natomiast dla potrzeb doboru treści kształcenia taktyki ogólnej, a więc jednego z przedmiotów kierunkowych, nadrzędnych, integrujących wszystkie pozostałe w spójny system kształcenia,[2/] niezbędne jest określenie tych czynności i wynikających z nich cech osobowo-zawodowych.

One będą stanowić o tym, która część z całego zakresu wiedzy taktycznej, dyscypliny naukowej - taktyka ogólna, stanie się treściami kształcenia przedmiotu o tej samej nazwie. Z wykazu tych czynności wynika jeszcze jeden bardzo istotny wniosek. Dotyczy on wyboru metod kształcenia, które zapewnią ich ukształtowanie. Także na tej podstawie można formułować wnioski dotyczące proporcji kształcenia teoretycznego i praktycznego.

Reasumując należy uznać, że czynności dowódcy oddziału /związku taktycznego/ i formułowane na tej podstawie wymagania cech osobowo-zawodowych absolwentów są bezpośrednim wyznacznikiem celów, treści i metod kształcenia taktyki ogólnej. Należy także podkreślić, że w określeniu cech osobowo-zawodowych dowódcy wykorzysta-

---

1. B.Szulc, Treści kształcenia ... wyd. cyt. s. 241
2. Plan studiów dyplomowych w AON od roku akademickiego 1990-91, Warszawa 1990, s. 14

ne zostały wyniki badań zawarte w zespołowej rozprawie doktorskiej nt.: Wpływ modelu zawodowo-osobowego dowódcy oddziału na cele i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego w ASG WP.[1/]

3.4.1. Czynności uzyskiwania informacji

Podstawą procesów decyzyjnych na polu walki i nie tylko tam, są właściwie zebrane i odpowiednio przetworzone informacje. Z tego też względu opanowanie tej czynności przez absolwentów akademii stworzy im korzystne warunki do działań przede wszystkim na polu walki, ale również poza nim.

Znaczenie tej czynności współcześnie staje się coraz bardziej ważne, szczególnie w aspekcie nowych, coraz doskonalszych środków walki o dużym zasięgu i zwielokrotnionym stopniu rażenia. Ponadto dynamizm walki, częsta zmienność sytuacji i niespodziewany jej rozwój spowodują, że uzyskiwanie informacji stanie się priorytetowym zadaniem na przyszłym polu walki. Wskazuje na to także cały arsenał środków walki radioelektronicznej służący dezinformacji i zakłócaniu jej odbioru. Z tych względów patrząc realnie na przyszłe pole walki należy widzieć ogromne trudności w uzyskiwaniu informacji dotyczących zarówno wojsk przeciwnika, własnych jak i sąsiednich.

Informacje o wojskach własnych, o ich położeniu, stanie i sytuacji bojowej, stanowią podstawę realnego zaplanowania ich działania. Pozornie wydaje się, że informacje tej grupy będzie można uzyskać najszybciej i w pełnym zakresie. Tymczasem jak wykazują doświadczenia wojenne i praktyka ćwiczeń, właśnie te informacje nie są dostarczane na czas i w pełni wiarygodne. Stąd dowódca powinien dysponować wiedzą taktyczną o prawidłowościach walki i czynnikach determinujących ją, co pozwala, dzięki zdolnościom logicznego i twórczego myślenia, ocenić wiarygodność posiadanych informacji i odtworzyć istniejący stan sytuacji na polu walki. Dotyczy to nie tylko informacji o wojskach własnych, lecz również o przeciwniku i sąsiadach.

Dowódca nie jest sam w stanie, ani zbierać ani przetwarzać uzyskanych informacji, stąd powinien dysponować umiejętnością organizowania ich uzyskiwania. W tym więc sensie spełnia on rolę

---

1. R.Wróblewski, J.Zieliński, Wpływ modelu ... wyd. cyt.

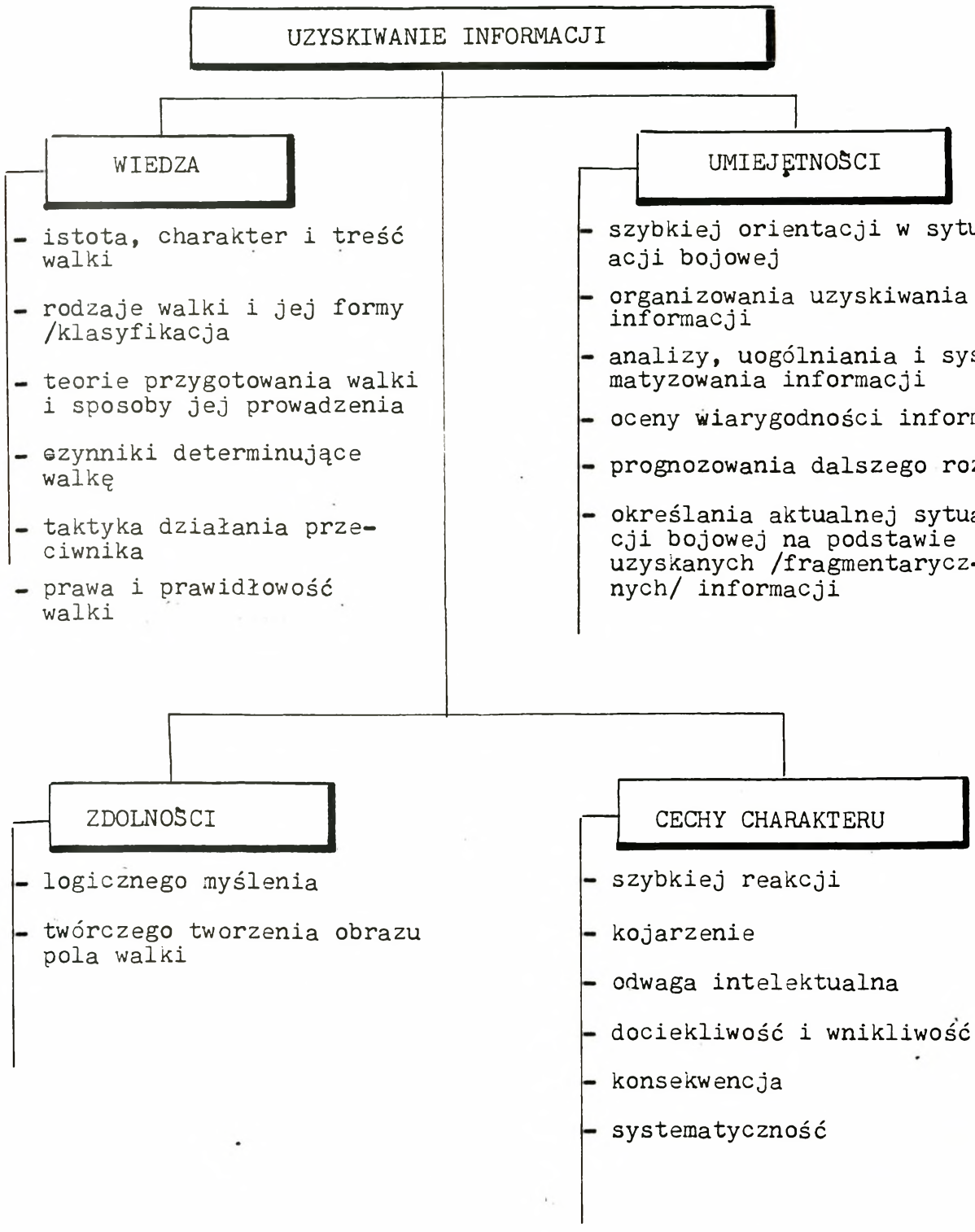
organizatora i weryfikatora wiarygodności uzyskanych informacji. Bowiem właśnie dowódca ostatecznie określa prawdziwość treści uzyskanych informacji i na tej podstawie podejmuje decyzje. Oczywiście, aby mógł sprostać tej funkcji powinien posiadać umiejętność analizowania, systematyzowania i uogólniania informacji, co pozwala mu wyeliminować informacje nieprawdziwe, a na podstawie pozostałych - odtworzyć rzeczywisty stan na polu walki. W tym względzie niezbędna jest dociekliwość i wnikliwość, kojarzenie, systematyczność i w dużej mierze odwaga intelektualna. Ona bowiem pozwala wychodzić poza stereotyp i "podpowiada" faktyczne zagrożenia, które w porę wykryte umożliwiają uniknięcie stanów krytycznych, na przykład: zaskoczenie wywołane przeważającymi siłami przeciwnika w niespodziewanym miejscu.

Duży dynamizm na polu walki wynikający z charakteru środków walki powodować będzie znaczną zmienność sytuacji bojowej, stąd ważnego znaczenia nabiera umiejętność szybkiej orientacji w sytuacji, łatwość kojarzenia różnorodnych często sprzecznych informacji i tworzenia obrazu walki /stanu faktycznego/.

Jak więc wykazują powyższe, ogólne rozważania, czynności uzyskiwania informacji stawiają dowódcy bardzo wysokie wymagania w zakresie jego cech osobowo-zawodowych. Ich wykaz zawiera rys. 15.

Należy jednak wskazać na określone konsekwencje w dydaktyce taktyki wynikające z charakteru treści i zakresu informacji o sytuacji bojowej.

Fakt, że informacje na polu walki będą często sprzeczne i niepełne, wymagające potwierdzenia, powinien znaleźć odzwierciedlenie w konstruowaniu ćwiczeń taktycznych /jako zbliżonego modelu walki/. Informacje podawane oficerom w ćwiczeniach powinny mieć ten sam charakter, bowiem to pozwoli na kształtowanie wymaganych cech osobowo-zawodowych.



Rys. 15. Wymagane cechy osobowo-zawodowe absolwenta związane z uzyskiwaniem informacji.

3.4.2. Czynności podejmowania decyzji

Każdy dowódca podejmuje decyzje, a im wyższy szczebel organizacyjny, tym proces podejmowania decyzji staje się trudniejszy i bardziej złożony. Wynika to przede wszystkim z faktu, że w walce obie strony dążą do osiągnięcia przeciwstawnych celów. Stąd zwycięstwo będzie tam, gdzie wnikliwiej i dokładniej przewidziano działania, właściwie użyto posiadane siły i środki oraz stosownie do sytuacji wykorzystano zasady walki.

Przygotowanie taktyczne dowódców oddziałów do podejmowania decyzji wymaga rozwinięcia u nich "koncepcyjności w dowodzeniu". Jak bowiem zauważają Z.Gołąb i St.Kołcz,w dowodzeniu na szczeblu oddziału ten czynnik stanowi 67%, podczas gdy w odniesieniu do dowodzenia drużyną - 14%.[1/]

Z powyższego faktu wynikają określone konsekwencje metodyczne wyrażające się w szerokoprofilowym kształceniu teoretyczno-praktycznym, kształtowaniu umiejętności i zdolności twórczego myślenia.

Trudno sobie wyobrazić podjęcie decyzji na przyszłym polu walki bez szerokiej wiedzy taktycznej opartej na znajomości teorii walki, sposobów i możliwości działań wojsk /zarówno własnych jak i przeciwnika/. Wiedza ta wymaga podbudowy historycznej pozwalającej rozumieć jakie czynniki i w jakim stopniu wpływają na sposoby walki. Dopiero tak rozumiana wiedza stanowi podstawę do twórczego interpretowania zasad sztuki wojennej w podejmowaniu decyzji.

Oczywiście wiedza taktyczna stanowi dopiero punkt wyjścia w podejmowaniu decyzji. Na tej bazie należy rozwinąć i ukształtować umiejętności, zdolności, cechy charakteru, motywacje i postawy.

Przede wszystkim chodzi o ukształtowanie umiejętności przewidywania zdarzeń na przyszłym polu walki, tworzenia wizji /obrazu/ walki, formułowania odpowiednich zadań dla wykonawców, prowadzenia kalkulacji i uzasadnień.

Należy bowiem podkreślić, że decyzje będą podejmowane w warunkach braku informacji, a czasem wręcz sprzecznych, wzajemnie

---

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

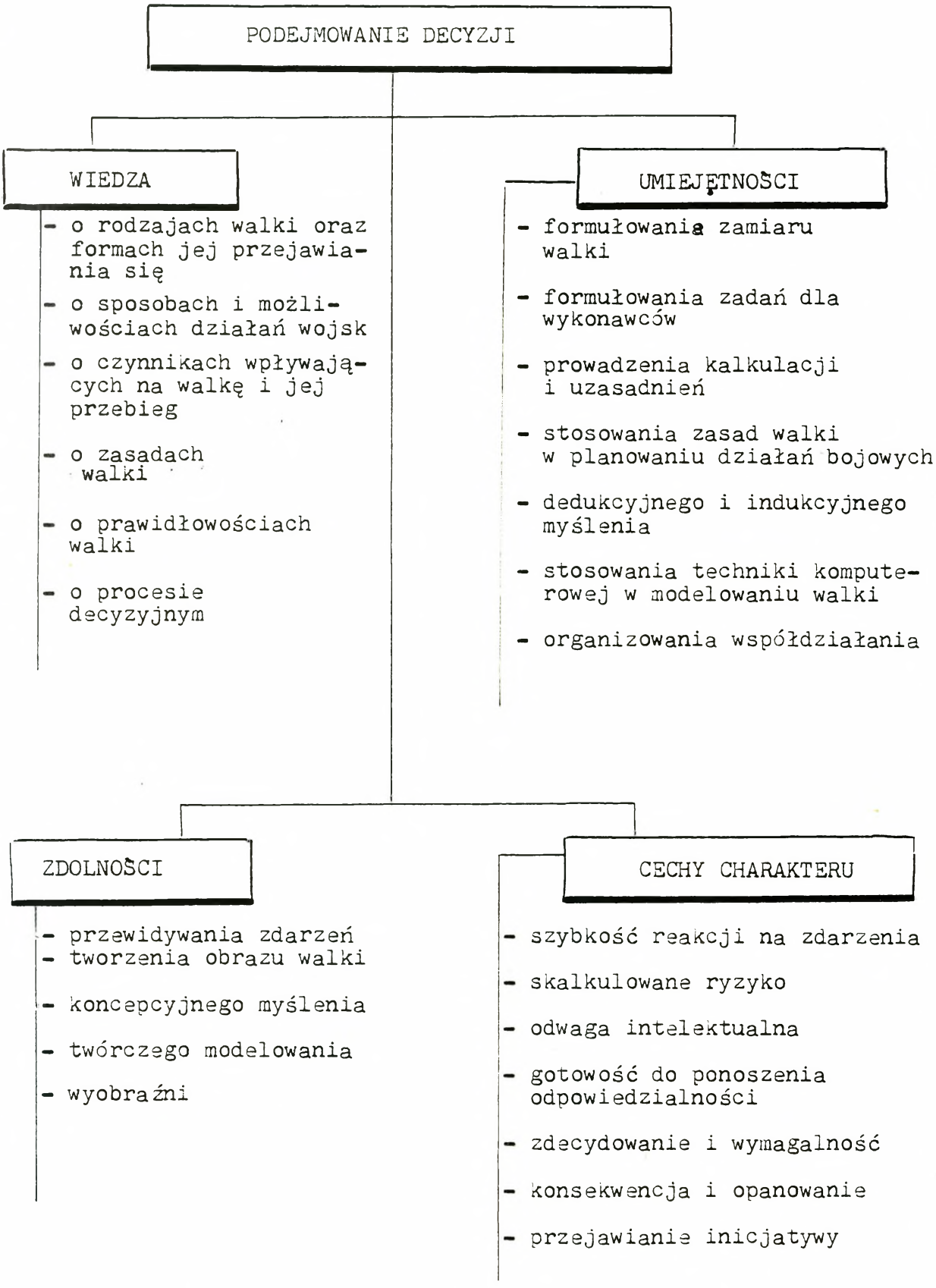
wykluczających się informacji. Te właśnie sytuacje wymagać będą od dowódców wręcz zdolności przewidywania zdarzeń na polu walki, a na pewno intuicji i odwagi intelektualnej.

Powyższe cechy są bardzo istotne głównie ze względu na fakt, że podjęcie każdej decyzji jest w istocie wyborem jednego z wielu rozpoznanych wariantów działania. Aby ten wybór był trafny i prawidłowy należy go wspomagać techniką komputerową. Pozwala ona na modelowanie walki właśnie według różnorodnych wariantów użycia sił własnych i przeciwnika, a także dokonywać różnorodnych obliczeń i kalkulacji w przyjętych wariantach działania. W tym więc sensie technika komputerowa pozwala podjąć racjonalną decyzję, do jednak nie zwalnia dowódcy od dokonania ostatecznego wyboru w wyniku indukcyjnego i dedukcyjnego myślenia. A to z kolei wymaga wyobraźni i twórczości w przewidywaniu zdarzeń na polu walki.

W procesie podejmowania decyzji niezbędna jest nie tylko znajomość zasad i prawidłowości występujących w walce, ale przede wszystkim umiejętność twórczego ich wykorzystania w formułowaniu zamiaru walki oraz właściwych do niego - zadań dla wykonawców.

Z zadaniami łączy się nierozerwalnie zdecydowanie i wymagalność, ale także gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za ich treść. Są to te cechy dowódcy, które decydują o jego autorytecie i prestiżu.

Ponieważ podjęcie decyzji jest procesem, w którym biorą udział oficerowie sztabu, istnieje potrzeba ukształtowania umiejętności zespołowego działania. Najogólniej rzecz biorąc wyrażać się ona powinna w umiejętności zharmonizowania własnej pracy z pracą podległych oficerów sztabu, zarówno w czasie i w treści merytorycznej. Dowódca i sztab powinni stanowić jeden zespół.
W tym zakresie chodzi głównie o ukształtowanie umiejętności współpracy z oficerami, polegającej na dawaniu im wytycznych, wysłuchiwaniu ich meldunków, argumentowaniu danych i ponoszeniu odpowiedzialności za podjętą decyzję.



Rys. 16. Wymagane cechy osobowo-zawodowe absolwenta związane z podejmowaniem decyzji

3.4.3. Czynności wykonania podjętych decyzji

Wyodrębnienie tej grupy czynności dowódcy wiąże się z potrzebą kształtowania u oficerów umiejętności sprowadzających się do organizowania działań bojowych. Są to czynności, które ukierunkowane są na realizację podjętej decyzji, co ma na ogół miejsce w terenie, w miejscu rozegrania przyszłej walki.

Ponieważ decyzja do walki podejmowana jest na ogół na podstawie mapy, istnieje potrzeba jej konfrontacji w terenie i na tej podstawie - jej akceptacja lub dokonanie zmian. Czynność ta realizowana jest podczas rekonesansu, przy czym głównym jego celem jest rozpoznanie warunków terenowych i określenie ich wpływu na sposób użycia wojsk. Należy w tym miejscu zauważyć, że rekonesans może być prowadzony bezpośrednio w terenie jak również przy zastosowaniu technicznych środków rozpoznania pola walki. W niedalekiej przyszłości teren może być zobrazowany przy użyciu kamer telewizyjnych lub zdjęć satelitarnych. Niezależnie jednak od sposobu zobrazowania terenu, dowódca powinien umieć go ocenić z punktu widzenia jego wpływu na możliwości i sposoby użycia wojsk zarówno własnych jak i przeciwnika.
Na tej podstawie powinien umieć tworzyć wizję sposobu działań wojsk i stosownie do tego formułować w terenie zadania bojowe.

Pragniemy w pełni podkreślić, że najważniejszym elementem w pracy dowódcy jest treściowy zakres czynności realizowanych w procesie podejmowania i realizacji decyzji. Chodzi przede wszystkim o to, aby dowódca znał i rozumiał zasady walki oraz umiał je stosować w praktyce, w konkretnych warunkach sytuacji bojowej. i terenowej.

Oczywiście, że nie wystarczy sama znajomość zasad walki, gdyż niezbędna jest w szerokim zakresie wiedza taktyczna a przede wszystkim umiejętności i zdolności organizowania walki. Właśnie te elementy są głównym celem i treścią kształcenia słuchaczy w zakresie taktyki ogólnej.

Istotną i ważną czynnością dowódcy w zakresie organizowania walki, a następnie jej wykonania jest zorganizowanie współdziałania. Jest to umiejętność złożona, do realizacji której niezbędna jest szeroka gama wiedzy taktycznej oraz umiejętności związanych

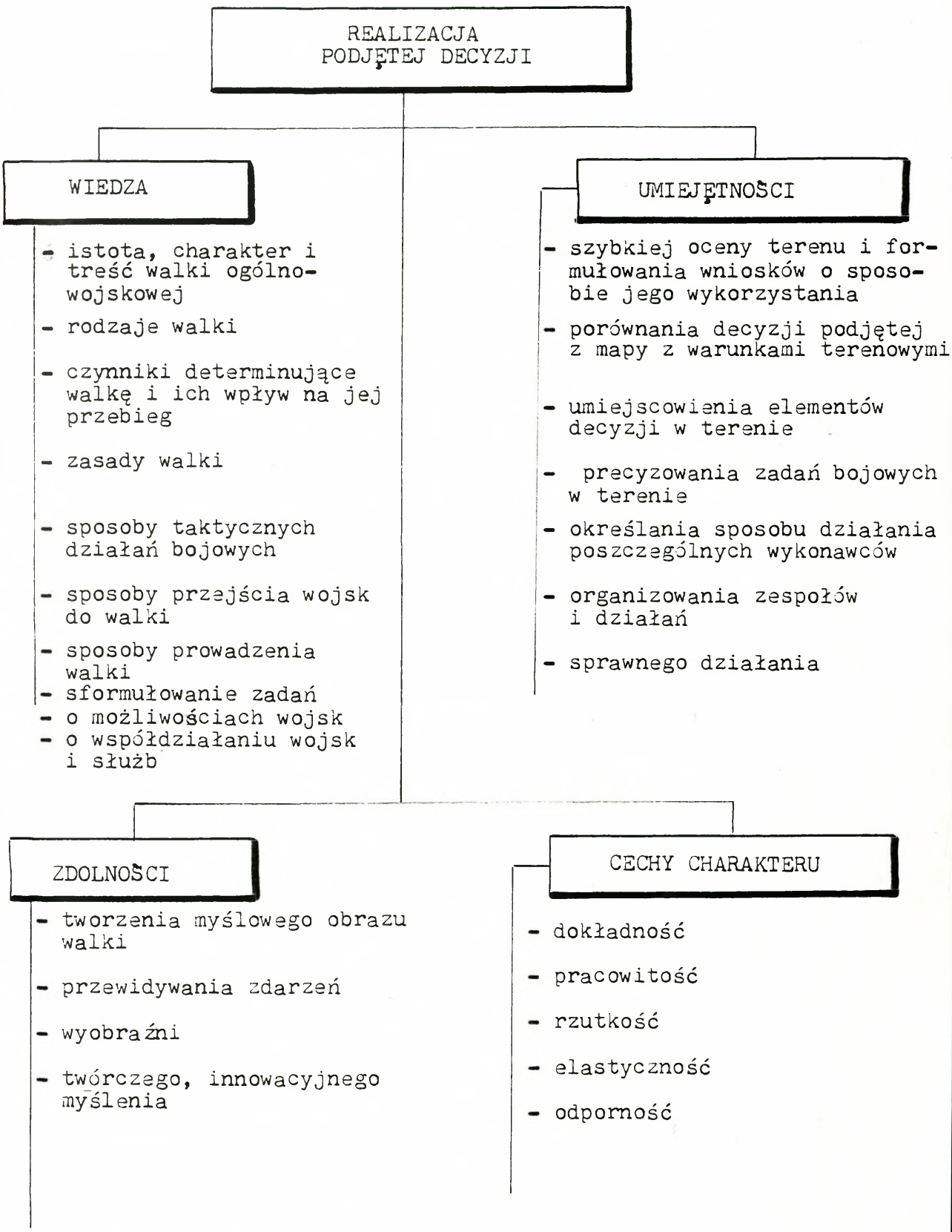
z przewidywaniem wpływu różnych czynników na przebieg walki np.: przeciwnika, terenu, sąsiadów, działań przełożonego itp. Niezbędna jest tu również umiejętność precyzyjnego określania zadań bojowych, tworzenia obrazu walki, dokonywania kalkulacji i prognoz oraz oceny skutków zaplanowanego działania.

Ze względu na to, że cechą współdziałania jest ciągłe jego utrzymywanie w toku walki, należy wskazać na potrzebę posiadania przez dowódców umiejętności szybkiej orientacji w sytuacji taktycznej i jej oceny, aby można było ustalić, czy przebieg walki jest zgodny z przewidywaniami i w jakim stopniu należy wprowadzić zmiany we wcześniej ustalonym planie współdziałania.

Organizacja współdziałania wymaga zdolności twórczego, innowacyjnego myślenia i działania, bowiem od nich w decydującym stopniu zależeć będzie wynik walki. Ponadto innowacyjność i twórczość w działaniu dowódcy wyzwalają podobne postawy u podwładnych.

Również złożoną czynnością dowódcy jest zabezpieczenie działań bojowych. Jakkolwiek poszczególni oficerowie sztabu są bezpośrednimi wykonawcami w zakresie swojej specjalności, tym nie mniej jednak dowódca ma obowiązek rozważenia i oceny przedstawianych mu propozycji z punktu widzenia jak najlepszego wykonania podjętej decyzji. Wymaga to oczywiście szerokiej wiedzy ogólnotaktycznej i orientacji w zakresie możliwości i sposobów użycia rodzajów wojsk.

Realizacja podjętej decyzji wymaga posiadania przez dowódcę dużej sprawności organizacyjnej wyrażającej się w umiejętnym zaplanowaniu własnych działań i zsynhronizowaniu działań podwładnych. Umiejętność ta wymaga od dowódcy, odpowiedniego do sytuacji, precyzowania zarządzeń, wytycznych i zadań poszczególnym oficerom sztabu i podwładnym /rys. 17/.



Rys. 17. Wymagane cechy osobowo-zawodowe absolwenta związane z realizacją podjętej decyzji.

3.4.4. Czynności kierowania zespołami ludzkimi

Jakkolwiek ta grupa czynności dowódcy nie ma bezpośredniego odzwierciedlenia w treściach dyscypliny naukowej "Taktyka ogólna", tym nie mniej uważamy za w pełni uzasadnione rozważenie tych umiejętności i zdolności, które wpływają decydująco na efektywność kierowania zespołami ludzkimi. Oczywiście, że ta grupa czynności wymaga szerokiej wiedzy psychologicznej, prakseologicznej, cybernetycznej i szeregu jeszcze innych dziedzin nauki, dlatego też zajmiemy się głównie umiejętnościami, zdolnościami i cechami charakteru, którymi powinien charakteryzować się dowódca, jako kierownik zespołów ludzkich.

Nie trzeba nikogo chyba przekonywać, że od wiedzy, umiejętności i zdolności oraz ogólnej postawy dowódcy zależy w znacznym stopniu powodzenie w walce. Nie ulega wątpliwości, że im większy stopień wiedzy ogólnej i taktyczno-operacyjnej, tym wyższy jest stopień umiejętności dowódcy, jego autorytetu, zdolności do podejmowania trafnych decyzji i ich realizacji. Te ogólne prawidłowości są na ogół znane, lecz nie zawsze realizowane w praktyce. Stąd w procesie kształcenia taktycznego należy dążyć do ich ukształtowania, bowiem podczas studiów słuchacze mogą w dużej mierze zrozumieć ich znaczenie i wpływ poprzez własne przeżycia i odczucia /występują w roli zarówno dowódców jak i podwładnych/.

Dość kontrowersyjne są poglądy,[1/] co do zestawu cech, którymi powinien charakteryzować się dowódca, stąd rozważymy je z punktu widzenia podjęcia i realizacji decyzji.

Decyzję na ogół podejmuje dowódca wspólnie z podległym mu sztabem, stąd ważna jest umiejętność poznawania ludzi, określania ich przydatności i stopnia samodzielności. Z jednej strony chodzi o stworzenie podwładnym warunków do wykazania się inicjatywą, samodzielnością i przez to zwiększonym poczuciem odpowiedzialności za wykonywane zadanie. Z drugiej zaś strony - dowódca powinien wiedzieć czego może oczekiwać od oficera sztabu lub podwładnego dowódcy i jakie w związku z tym może mu powierzyć zadanie. Zespołowe działanie wymaga od dowódcy umiejętności integrowania, zespalania ludzi w celu jak najlepszego wykonania zadania bojowego. Ta umiejętność wymaga jednak poznania ludzi, ich zdolności

---

1. Por.Z.Galewski, Czynniki powodzenia ...,wyd.cyt. s. 139 i 140

i umiejętności, przyzwyczajeń i nawyków, a w następstwie odpowiednio do tego - postawienia każdemu właściwego zadania cząstkowego.

Dowódca powinien wykazywać inicjatywę i samodzielność a jednocześnie wyzwalać, stymulować podobne cechy u swoich podwładnych. Jest to zdolność oddziaływania na ludzi. Wiąże się ono ściśle z umiejętnością wysłuchiwania propozycji podwładnych i wykorzystania ich wiedzy oraz doświadczenia w pracy.
Powyższe czynniki wpływają na tworzenie dobrego klimatu pracy, zaufania i zaangażowania każdego oficera w wykonanie zadania bojowego.

Wymienione zdolności i umiejętności mogą i powinny być kształtowane w procesie kształcenia taktycznego, stąd ich znajomość przez nauczycieli akademickich jest niezbędna. Znajomość ta wskazuje jakie dobierać treści a przede wszystkim metody, które zapewnią im ukształtowanie.

Pragniemy w tym miejscu podzielić się wynikami długoletnich obserwacji procesu kształcenia, a odnoszącymi się do kształtowania umiejętnościami i cech charakteru dowódcy, kierownika zespołu ludzkiego. Otóż często nauczyciele zapominają, że w tym zakresie najlepsze wyniki daje ... przykład osobisty. Dotyczy to w szczególności kształtowania samodzielności, inicjatywy lub twórczości w podejmowaniu decyzji. Nie można mówić o ich kształtowaniu wówczas, gdy nauczyciel kurczowo "trzyma się" rozwiązania metodycznego, nie podejmuje uargumentowanej dyskusji, lecz autorytatywnie stwierdza, że ma być tak i tak.

Nie należy więc zapominać, że każdy nauczyciel jak kierownik zespołu ludzkiego swoją postawą i zachowaniem niejako automatycznie kształtuje cechy osobowe słuchaczy, przyszłych dowódców.

Kierowanie zespołami ludzkimi oprócz wiedzy, umiejętności i zdolności wymaga określonych cech charakteru. Jakie to są cechy?

Na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród dowódców oddziałów i kandydatów na to stanowisko, ustalono listę najbardziej pożądanych cech charakterologiczno-temperamentalnych dowódcy oddziału.[1/] Są to w kolejności uzyskanych wyników badań następujące cechy:

---

1. R.Wróblewski,J.Zieliński, Model zawodowo-osobowy ..., wyd.cyt. s. 110 i dalsze

- wymagalność od siebie i podwładnych;
- poczucie odpowiedzialności za działania własne i podwładnych;
- rozwaga w podejmowaniu decyzji;
- stanowczość;
- sprawiedliwość;
- uczciwość

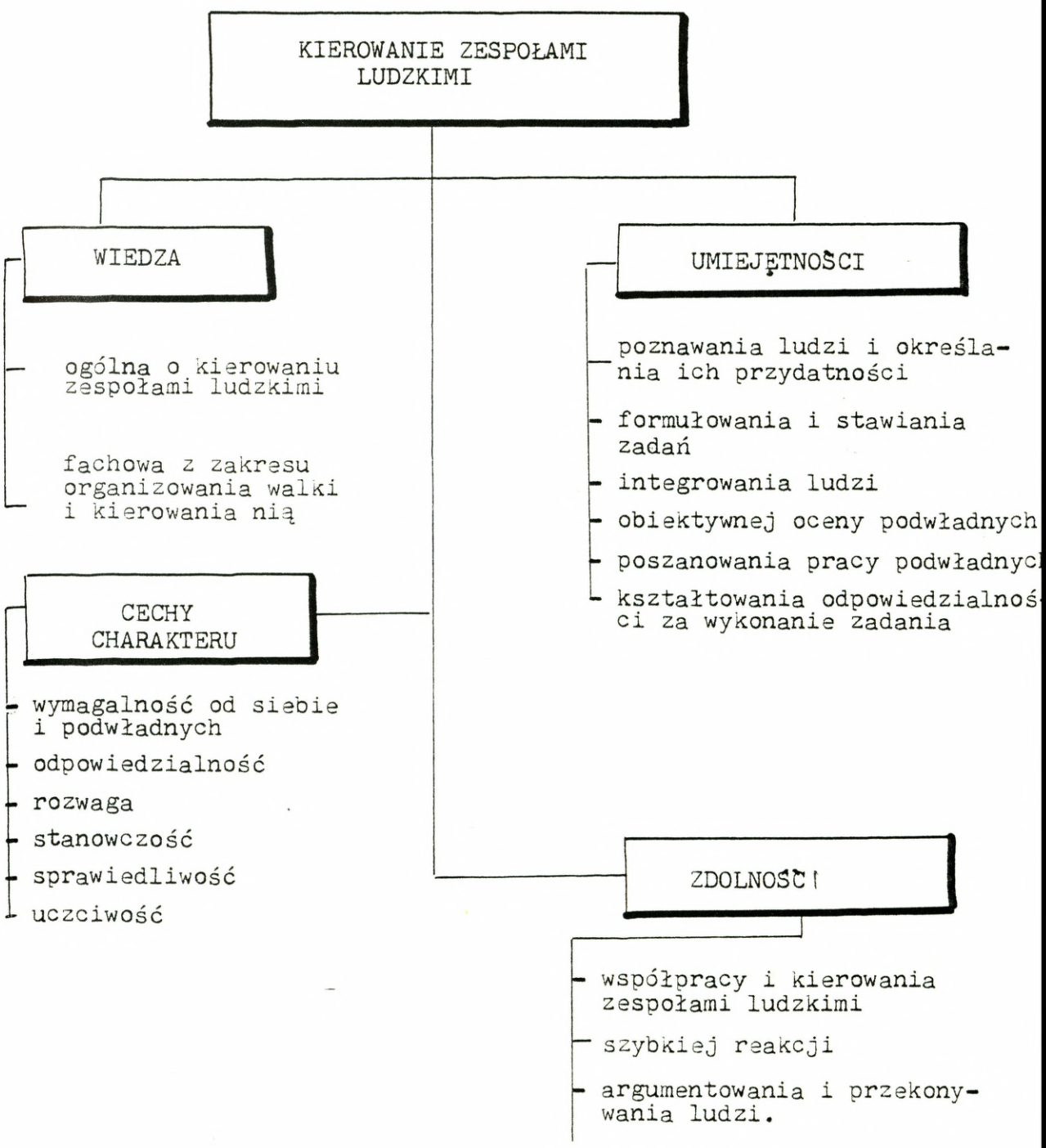
oraz stałość poglądów etycznych.

Z kolei jako najbardziej niepożądane cechy uznano: niesamodzielność, brak wymagalności, dążenie do kariery kosztem innych, lekceważenie potrzeb innych ludzi, niestałość poglądów, dyletantyzm i konfliktowość.

Z wyników badań wynika, że ważną cechą charakteru jest wymagalność w egzekwowaniu obowiązków na polu walki, na którym należy przeciwstawić się dążeniom przeciwnika w realizacji jego celów, a osiągnąć własne cele. Z tą cechą bardzo mocno związane jest poczucie odpowiedzialności za działania własne i podwładnych. To z kolei zmusza dowódcę do przewidywania przebiegu działań, do twórczości w poszukiwaniu nowych sposobów działań, dążenia do zaskoczenia przeciwnika oraz dokonywania uzasadnionych kalkulacji i ocen. Tak więc istnieje wzajemny, ścisły związek między rozwojem kwalifikacji a cech charakteru. Kształtowanie jednych wpływa na rozwój drugich, wzbogaca je i nadaje im szerszy wymiar. Z tego też względu w procesie kształcenia taktycznego należy ściśle łączyć kształtowanie umiejętności i cech charakteru, a to oznacza, że wiedza nie może być tylko przekazywana, lecz musi stać się przedmiotem działania, doświadczenia.

Każdy dowódca jako kierownik zespołu ludzkiego jest obserwowany i oceniany nie tylko przez podległych mu ludzi, ale również przełożonych. W tym więc sensie reprezentuje podwładnych na zewnątrz, stąd istnieje potrzeba posiadania umiejętności jasnego i zwięzłego wyrażania się oraz prezentowania żołnierskiej sylwetki, godności i honoru żołnierskiego.

Reasumując możemy stwierdzić, że wymagania wobec dowódców jako kierowników zespołów ludzkich odnoszą się zarówno do wysokiego poziomu wiedzy /ogólnej i fachowej/, umiejętności, zdolności oraz cech charakterologiczno-temperamentalnych. Ich wykaz na rys.18.



Rys. 18. Wymagane cechy osobowo-zawodowe absolwenta związane z kierowaniem zespołami

3.4.5. Czynności związane z kontrolą i oceną podległych zespołów

Jakkolwiek ta grupa czynności nierozerwalnie związana jest z poprzednio wymienioną tj. kierowania zespołami ludzkimi, jej wyodrębnienia dokonano ze względów dydaktycznych. Ponieważ znaczenie kontroli i oceny działań podwładnych jest ważne w działalności każdego dowódcy, z tego względu kształtowanie tej umiejętności powinno znaleźć odbicie w procesie kształcenia taktycznego. Znakomitą okazję ku temu stwarza proces zespołowego kształcenia, w którym ma miejsce zarówno kontrola jak samokontrola oraz ocena własnego działania jak i działań nauczyciela oraz poszczególnych słuchaczy. Właśnie podczas studiów w toku wzajemnych kontaktów słuchacze powinni kształtować swoje poglądy i umiejętności dotyczące kontroli i oceny.

Oczywiście, że podstawą rzetelnej kontroli i sprawiedliwej oceny jest szeroka wiedza zarówno w zakresie organizowania i prowadzenia kontroli jak i wiedza fachowa, merytoryczna. Kolejnym warunkiem jest posiadanie przez dowódcę określonych cech takich jak wymagalność, obiektywizm, sprawiedliwość, uczuciowość i rzetelność. Dopiero te cechy łącznie pozwolą na osiągnięcie celu kontroli którym z zasady jest: badanie aktualnego i wcześniejszego stanu rzeczy, konfrontowanie tego stanu z założonym planem działania /decyzja/ oraz wskazanie sposobów usprawnienia działania - optymalizacji czynności.

W warunkach wojska ta ostatnia funkcja ma szczególne znaczenie, pozwala bowiem wskazać na te elementy działań, które utrudniają realizację decyzji.

Z praktyki wiadomo, że ta umiejętność stanowi wielką sztukę dowódczego działania. Od tego bowiem w jaki sposób dowódca wskaże na niedociągnięcia zależy wyzwolenie u podwładnych inicjatywy, pomysłowości i zaangażowania bądź bierne wykonawstwo otrzymanego zadania. Ważne jest również kształtowanie u podwładnych nawyku samokontroli i samooceny własnych działań.

Każda kontrola kojarzy się w sposób naturalny z <u>oceną</u>, przez którą rozumieć należy ustalenie stosunku stanu faktycznego do zamierzonego. Wydaje się, że ocena będzie sprawiedliwa w odczuciu obu stron wówczas, gdy będzie obiektywna, adekwatna i wyczerpują-

ca.[1/] Odczucie sprawiedliwości spełnia mobilizującą rolę do dalszych działań. Adekwatność wyraża potrzebę podejmowania kontroli i uzasadnienia jej wyników. Z kolei powyższe spełnia funkcję kształcącą - pokazuje źródła niedociągnięć i mobilizuje do dalszego samodoskonalenia.

Kontrola i ocena dowódcy spełnia jeszcze jedną istotną rolę - jest pierwszą weryfikacją przyjętego sposobu działania, zanim dokona tego przeciwnik. I ten aspekt warto podkreślić w toku procesu kształcenia, aby błędy w działaniu na polu walki nie kosztowały zbyt dużo krwi żołnierskiej.

Jak więc wynika z powyższych rozważań czynności kontroli i oceny spełniają funkcje kształcące, moblizujące i regulujące działalność ludzi, Z tego też względu kontrola i ocena powinna stanowić ważne ogniwo procesu kształcenia taktyki ogólnej.

---

1. M.Godlewski, Pedagogika, Warszawa 1978 s. 562

Rys. 19. Cechy osobowo-zawodowe absolwenta niezbędne w realizacji czynności kontroli i oceny

Z przedstawionych powyżej rozważań dotyczących cech osobowo-zawodowych absolwentów uczelni z punktu widzenia spełniania przez nich w przyszłości funkcji dowódcy zauważamy, że zasadniczy wpływ na funkcjonalność ich działań wywierają umiejętności, zdolności i cechy charakteru. Ukształtowanie tych cech ma następować w procesie kształcenia taktycznego /ale również i innych przedmiotów/ poprzez odpowiedni dobór treści kształcenia, właściwą organizację tego procesu i dobór metod. Zatem istota wyszczególnienia tych czynności i wynikających z nich właściwości sprowadza się do opracowania zestawu cech osobowo-zawodowych, które należy ukształtować podczas zajęć z taktyki ogólnej.
Powyższe cechy stanowią zatem cele kształcenia taktyki ogólnej, a więc podstawę doboru treści i metod tego kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej oraz w oddziałach i związkach taktycznych, a także na kursach doskonalenia na poziomie akademickim.

3.4.6. Cechy osobowo-zawodowe absolwentów w aspekcie organizowania i prowadzenia walki - taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego

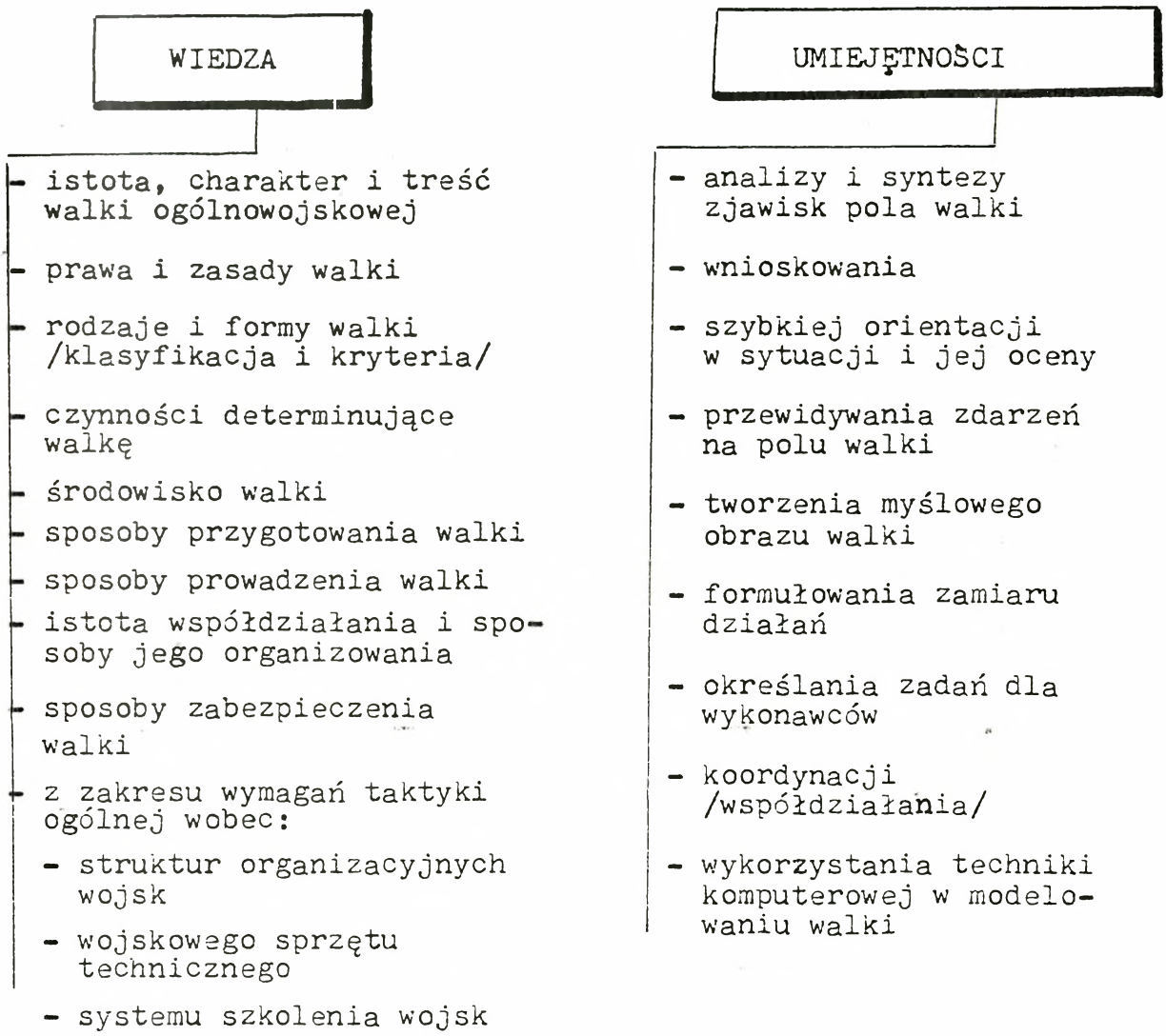
Przeprowadzona uprzednio analiza czynności dowódcy związana z organizowaniem walki i kierowaniem jej przebiegiem, miała na celu określenie cech osobowo-zawodowych, które są niezbędne do ich realizacji. Cechy te należy traktować jako cele kształcenia, a więc stan końcowy, rezultat zabiegów dydaktycznych. W tym więc sensie cechy osobowo-zawodowe dowódcy stanowią ukierunkowanie działalności dydaktycznej, są podstawą doboru treści i metod kształcenia taktyki ogólnej.

Tak sformułowane cechy osobowo-zawodowe absolwenta w aspekcie zadań na polu walki stanowią taktyczną treść modelu osobowo-zawodowego, a więc tę część modelowych cech, które należy ukształtować przede wszystkim w procesie kształcenia taktyki ogólnej.

Należy jednak podkreślić, że opracowana w ten sposób taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta nie stanowi zbioru zamkniętego, stałego i nie ulegającego zmianom. Wszelkie bowiem zmiany w taktyce, w charakterze walki, zmianie wymagań wobec dowódców wynikających z nowych środków walki mogą i powinny zostać uwzględnione w taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego bądź poprzez dodanie do cech już istniejących lub zamianę dotychczasowych.

Ta uniwersalność podejścia w konstruowaniu taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta pozwala dokonywać na bieżąco zmiany wynikające z doświadczeń wojen lokalnych lub wniosków z ćwiczeń zarówno na Zachodzie jak i Wschodzie.

Cechy osobowo-zawodowe absolwenta, aby mogły stanowić podstawę organizowania kształcenia taktycznego, powinny zostać usystematyzowane. Systematyzacja ma głównie na celu uporządkowanie i zagregowanie cech niezbędnych do wykonywania różnych czynności dowódcy, a tym samym - uniknięcie zbędnych powtórzeń.
Etapy konstruowania taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego przedstawia rys. 21.



Rys. 20. Cechy osobowo-zawodowe absolwentów wynikające z czynności organizowania i kierowania walką.

ZDOLNOŚCI

- logicznego myślenia
- twórczego tworzenia obrazu walki
- przewidywania
- mobilizowania do działań /motywowanie/
- koncepcyjnego myślenia
- wyobraźni taktyczno-operacyjnej
- organizatorskie i kierownicze

CECHY CHARAKTERU

- wymagalność od siebie i podwładnych
- odpowiedzialność
- szybkość reakcji
- odwaga intelektualna
- systematyczność i pracowitość
- zdecydowanie
- przejawianie inicjatywy
- opanowanie
- odporność psychiczna
- sprawiedliwość

MOTYWACJE 1/

- zamiłowanie do zawodu
- zainteresowanie sztuką walki
- dążność do stałego samodoskonalenia
- dążność do uznania
- potrzeba współpracy z ludzmi

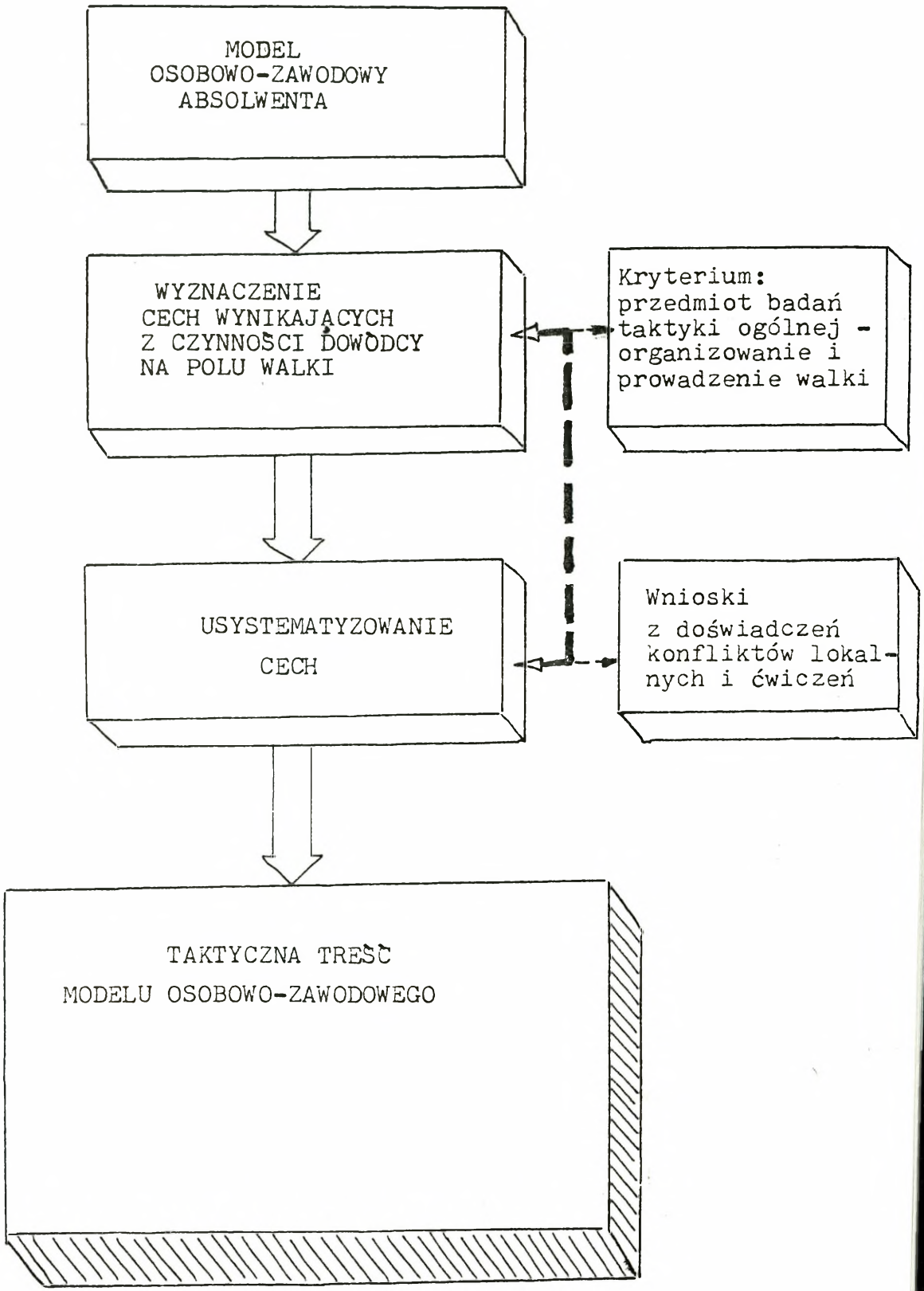
POSTAWY 1/

- identyfikacja z zawodem
- poczucie własnej wartości /pewność i zdecydowanie w działaniu/
- lojalność i zdyscyplinowanie
- stałość norm moralnych
- takt i kultura bycia

Rys. 20a. Cechy osobowo-zawodowe absolwentów wynikające z czynności organizowania i kierowania walką.

---

1. Opracowano na podstawie R.Wróblewski, J.Zieliński, Wpływ modelu osobowo-zawodowego ..., wyd. cyt.s. 32 i dalsze.



Rys. 21. Etapy konstruowania taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta.

5. Formułowanie celów kształcenia taktyki ogólnej

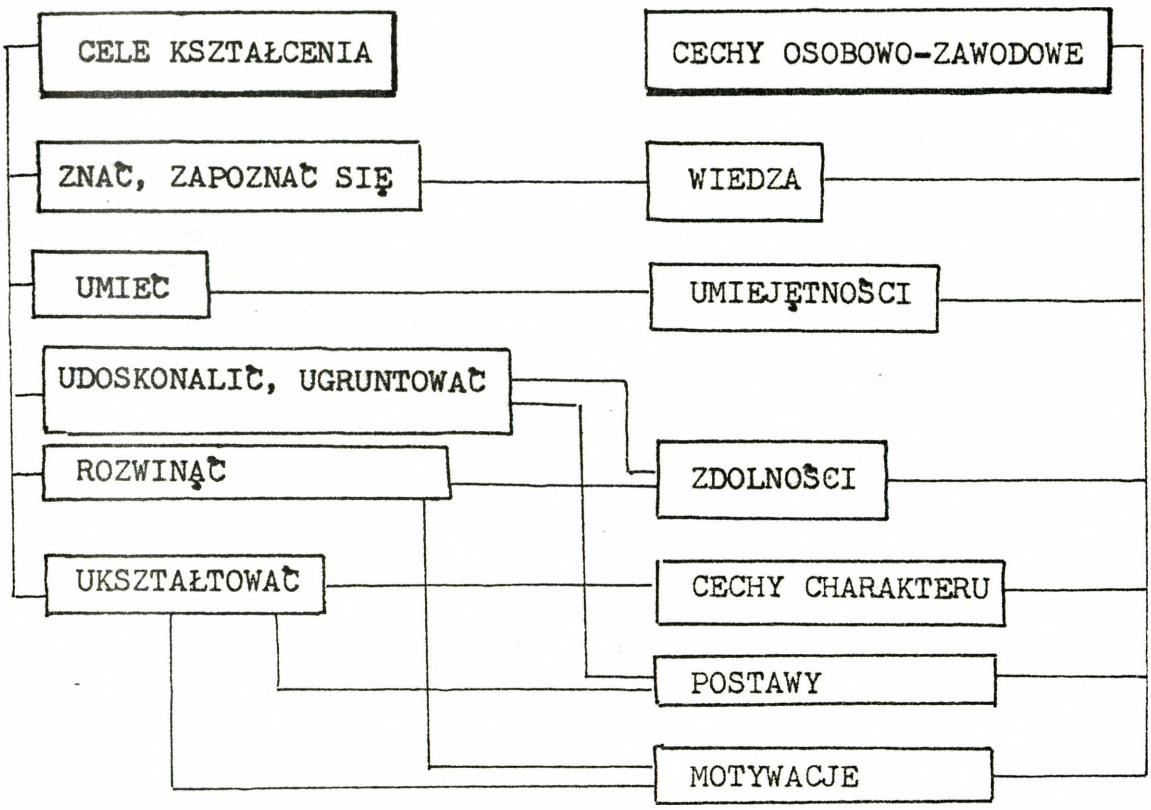
Przyjęto w rozprawie podejście zgodnie z którym, cele kształ-
nia przedmiotu "Taktyka ogólna" będą formułowane na podstawie
ównych cech /właściwości/ osobowo-zawodowych absolwentów w
pekcie ich zadań na polu walki. Takie sformułowanie celów
ztałcenia powinno zapewnić właściwe przygotowanie absolwentów
oczekujących ich zadań na przyszłym polu walki, do wymagań,
órym powinni sprostać jako dowódcy i oficerowie sztabu. Jest
ąc to podejście oparte na założeniu zgodnie z którym, funkcjo-
lność zawodowa absolwenta determinuje cele, treści i metody
ztałcenia.[1/]

Z punktu widzenia dydaktyki, istotną zaletą tego podejścia jest
, że cele kształcenia obejmują zarówno cechy osobowe jak i zawo-
we, a więc zdolności, cechy charakteru, postawy i motywacje oraz
edzę i umiejętności. Takie ukierunkowanie oddziaływań dydaktycz-
-wychowawczych pozwala na celowy i świadomy dobór treści i metod
ztałcenia. Ponadto zaletą tego podejścia jest możliwość systema-
zacji i hierarchicznego uporządkowania celów kształcenia /okre-
anie tematów zajęć, dobór problemów dydaktycznych i form ich
alizacji/.[2/]

Przyjmując zaproponowaną przez J.Zakrzewskiego metodę wyraża-
a celów dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych w określonych
tegoriach, należy poszczególnym cechom /właściwościom/ osobowo-
wodowym absolwenta przyporządkować odpowiednie kategorie celów.[3/]
k więc w odniesieniu do:

- wiedzy - znać, zapoznać się;
- umiejętności - umieć;
- zdolności - udoskonalić, rozwinąć;
- cechy charakteru - ugruntować, ukształtować;
- postawy - ugruntować, ukształtować;
- motywacje - rozwinąć, ukształtować.

Por. J.Jura, Funkcjonalność zawodowa- ..., wyd.cyt. s.15 i dalsze
Por. rozdział 3.1
J.Zakrzewski, Idee przewodnie ..., wyd.cyt. s. 11



Rys. 22. Kategorie wyrażania celów kształcenia w odniesieniu do cech osobowo-zawodowych absolwenta w aspekcie zadań na polu walki.

Na podstawie literatury dydaktycznej i w oparciu o dotychczasowe doświadczenia, poszczególnym kategoriom celów kształcenia taktyki ogólnej należy przypisać następujące znaczenie:

- znać - oznacza znajomość składników wiedzy taktycznej, jej rozumienie i interpretację;
- zapoznać się - oznacza znajomość wybranych składników wiedzy dotyczącej działań bojowych wyższego szczebla, pozwalających rozumieć i interpretować zakres wiedzy zawartej w kategorii "znać";
- umieć - oznacza sprawne wykonywanie czynności umysłowych i praktycznych w zakresie pracy dowódcy i oficera sztabu danego szczebla dowodzenia.

Cele kształcenia odnoszące się do dyspozycji osobowościowych /zdolności, cechy charakteru, postawy, motywacje/ należy wyrażać w kategoriach: udoskonalić, ugruntować, rozwinąć i ukształtować.

Powyższa metoda oparta na analizie czynności dowódców i oficerów sztabu oddziału i związku taktycznego pozwala określić cechy osobowo-zawodowe absolwentów akademii /rys. 15 do 20 /, które należy osiągnąć w procesie kształcenia taktyki ogólnej. Stanowią one cele kształcenia tego przedmiotu na cały okres studiów /także innych przedmiotów działu taktyczno-operacyjnego/.
Będą to następujące cele według cech /właściwości/osobowo-zawodowych absolwenta :

I. Wiedza

1. znać:
   - miejsce i rolę taktyki ogólnej w naukach wojskowych;
   - istotę, charakter i treść walki ogólnowojskowej;
   - zasady walki;
   - środowisko walki ogólnowojskowej;
   - rodzaje walki /klasyfikacja/;
   - sposoby taktycznych działań bojowych;
   - sposoby przygotowania walki;
   - sposoby prowadzenia walki;
   - wpływ terenu na przygotowanie i prowadzenie walki ;
2. Zapoznać się:
   - metodologią taktyki ogólnej;
   - walką zbrojną w skali operacyjnej;
   - problemami użycia rodzajów wojsk i służb w walce ogólnowojskowej;
   - taktyką przeciwnika;
   - wymaganiami taktyki wobec sprzętu technicznego;
   - wymaganiami taktyki wobec szkolenia wojsk;
   - historycznymi uwarunkowaniami rozwoju taktyki ogólnej;
   - doświadczeniami z konfliktów zbrojnych i ćwiczeń;
   - założeniami doktrynalnymi i ich wpływem na walkę ogólnowojskową.

II. Umiejętności

1. w zakresie uzyskiwania informacji:

   umieć:

   - orientować się w sytuacji bojowej;

- analizować, uogólniać i systematyzować informacje;
- oceniać wiarygodność informacji;
- prognozować dalszy rozwój sytuacji;
- określać potrzeby informacyjne;
- określać potrzeby podwładnych w zakresie informacji o sytuacji niezbędnych do przygotowania przez nich działań bojowych;

2. w zakresie podejmowania decyzji:

umieć:

- analizować zadanie bojowe;
- oceniać sytuację bojową;
- określać w sposób jasny i prosty zamiar walki;
- formułować zadania dla wykonawców;
- przewidywać zdarzenia na polu walki w aspekcie realizacji założonych zadań;
- weryfikować przyjęte sposoby działania;
- stosować zasady walki podczas podejmowania decyzji;
- określać kolejność wykonywania zadania i dokonywać jego podziału na zadania cząstkowe;
- określać sposób współdziałania między wykonawcami;
- wykorzystać technikę elektroniczną w modelowaniu walki;

3. w zakresie realizacji podjętej decyzji:

umieć:

- oceniać teren i formułować wnioski co do sposobu jego wykorzystania w walce;
- weryfikować decyzję podjętą z mapy z terenem;
- precyzować elementy decyzji w terenie;
- określać w terenie sposób działania i współdziałania;
- oceniać sytuację bojową w terenie, formułować właściwe wnioski co do dalszego działania;
- jasno i precyzyjnie stawiać zadania bojowe.

4. w zakresie działania zespołowego:

umieć:

- określać przydatność podwładnych i stawiać im odpowiednie zadania;

- integrować zespoły ludzkie;
- oceniać obiektywnie podwładnych;
- kształtować odpowiedzialność za wykonanie postawionego zadania;
- kształtować właściwy klimat służby w odniesieniu do sztabu i podwładnych.

5. w zakresie kontrolowania i oceniania:

umieć:

- organizować i prowadzić kontrolę;
- obiektywnie oceniać podwładnych;
- dokonywać samokontroli;
- wskazywać sposoby usprawnień - optymalizacji.

III. Zdolności

1. rozwinąć sprawność:

- logicznego myślenia;
- tworzenia obrazu pola walki;
- koncepcyjnego myślenia;
- przewidywania zdarzeń na polu walki;
- rozwiązywania nowych zadań i problemów.

2. udoskonalić sprawność:

- spostrzegania i pamięci;
- wyobraźni taktyczno-operacyjnej;
- kierowania zespołami ludzkimi;
- argumentowania i przekonywania ludzi.

IV. Cechy charakteru

ukształtować:

- wymagalność od siebie i podwładnych;
- poczucie odpowiedzialności za działania własne i podwładnych;
- rozwagę w działaniu opartą na skalkulowanym ryzyku;
- stanowczość wyrażającą się pewnością w formułowaniu zamiaru, decyzji i stawianiu zadań, a stanowiącą przejaw słuszności podjętych działań;

- odwagę jako utrwaloną predyspozycję do działania w sytuacjach trudnych, niebezpiecznych, zdolność do trwania przy słusznych i uzasadnionych decyzjach, jako umiejętność przezwyciężania strachu i panowania nad sobą w sytuacjach zagrożenia;
- sprawiedliwość przejawiającą się w obiektywnej ocenie podwładnych i uznawaniu ich uargumentowanych, aczkolwiek odmiennych poglądów.

V. Postawy

ugruntować i ukształtować:

- identyfikację z zawodem;
- poczucie własnej wartości wyrażające się w pewności i zdecydowaniu w działaniu;
- lojalność i zdyscyplinowanie;
- stałość norm moralnych;
- takt i kulturę bycia.

VI. Motywacje

ukształtować:

- zainteresowanie sztuką przygotowania i prowadzenia walki;
- zamiłowanie do zawodu żołnierskiego;
- zamiłowanie do współpracy;
- potrzebę do stałego samodoskonalenia.

rozwinąć:

- potrzebę uznania wśród przełożonych i podwładnych osiągniętymi wynikami pracy;
- potrzebę osiągania coraz lepszych wyników;
- dążność do poznawania nowych środków walki i tendencji ich rozwoju.

x x x

Przedstawiony wyżej usystematyzowany zestaw celów kształcenia taktyki ogólnej jest adekwatny do zadań, które oficerowie będą spełniać na przyszłym polu walki. Tym samym zapewniona jest zgodność wykształcenia z potrzebami zawodowymi. Spełniają one również

ważne funkcje w organizacji procesu kształcenia taktyki. Z jednej strony ukierunkowują one działalność dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli, z drugiej zaś stanowią jej miernik.

Autor wyraża przekonanie, że stanowić one mogą istotną pomoc zarówno w akademii dowódczo-sztabowej jak i w dowództwach oddziałów i związków taktycznych oraz na kursach doskonalenia dowódców na poziomie akademickim, w formułowaniu celów kształcenia taktyki, w doborze problematyki treści ćwiczeń oraz form organizacyjnych ich przeprowadzenia. Jednocześnie prezentowane cele kształcenia taktyki mogą stanowić kryterium oceny procesu kształcenia i formułowania na tej podstawie działań doskonalących ten proces.

4. TREŚCI KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ

4.1. Kryteria doboru i układu treści kształcenia

Dobór treści kształcenia określonego przedmiotu uwarunkowany jest takimi ogólnymi czynnikami jak: zadania uczelni, jej struktura, czas trwania studiów i czas przeznaczony na przedmiot oraz związki z innymi przedmiotami. Jednak powyższe czynniki stanowią jedynie ogólne ukierunkowanie, nie stanowiąc szczegółowych wskazań postępowania metodycznego w tym zakresie.

Trudności w doborze i układzie treści wynikają przede wszystkim z braku w pełni opracowanej przez dydaktykę teorii treści kształcenia.[1/]

Analiza warunków badań dotyczących treści kształcenia, a w szczególności metoda ich doboru na podstawie modelu osobowo-zawodowego /charakterystyki zawodowej/, spowodowała przyjęcie metodologii, polegającej na sformułowaniu taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta, jako zestawu cech /właściwości/ [2/] niezbędnych do organizowania walki i kierowania nią.[3/] Cechy te stanowić będą cele kształcenia taktyki ogólnej, do których dokonany zostanie odpowiedni dobór treści. Tym nie mniej jednak niezbędne jest rozważenie kilku uwarunkowań dydaktyczno-organizacyjnych, które stanowić będą wskazania metodyczne doboru i układu treści taktyki ogólnej.

W dydaktyce sformułowane zostały dyrektywy /idee przewodnie/ doboru treści kształcenia. Mają one charakter ogólnych wskazań, zaleceń, które należy przestrzegać w doborze i układzie treści.

---

1. Wyniki badań dotyczące teorii treści kształcenia w szkole wyższej opublikowane zostały w: Treści kształcenia w szkole wyższej, zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne, t.I i II, Warszawa 1985 r. Z kolei podsumowanie wyników badań od 1985 i ukierunkowanie dalszej działalności badawczej stanowiło seminarium naukowe przeprowadzone w 1990 r. w AON. Materiały do seminarium zawarte zostały w: Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1990 r.
2. Por.W.Doroszewski, Słownik poprawnej polszczyzny, Warszawa 1977 s. 874
3. Por. R.Wróblewski, J.Zieliński, Wpływ modelu ... wyd. cyt. J.Jura, Funkcjonalność zawodowa, wyd.cyt. B.Szulc, Treści kształcenia ... wyd. cyt.

W odniesieniu do dydaktyki wojskowej J.Bogusz sformułował: dyrektywę naukową i dydaktyczną.[1] Dyrektywa naukowa wskazuje na respektowanie w doborze i układzie takich treści, które obejmują wiedzę odpowiadającą aktualnemu poziomowi nauki i techniki wojskowej, skutecznie wzbogacają osobowość, oraz zapewniają taktyczne i moralne przygotowanie do działań bojowych. Druga dyrektywa - dydaktyczna wynika z potrzeby liczenia się z możliwościami poznawczymi żołnierzy wszystkich szczebli i stopni. Dyrektywy te mają oczywiście ogólny charakter, wskazują jedynie na szerokie uwarunkowania doboru treści kształcenia. Z nich wynikają jednak bardziej szczegółowe ustalenia, które noszą nazwę zasad doboru treści. A oto ich krótka charakterystyka w aspekcie rozwiązań metodologicznych przyjętych w rozprawie.

Zasada celowości wskazuje na potrzebę wyraźnego określenia celów nauczania - uczenia się. Z tej zasady wynika postulat, aby plany kształcenia, nie stanowiły przypadkowego zbioru informacji, lecz zwarty system wiadomości, umiejętności i nawyków.[2] Podstawą tej zasady, jak zauważa Bogusz, jest wiedza o czynnościach, które muszą wykonywać żołnierze w różnych sytuacjach. Analiza tych czynności prowadzi do poprawnego sformułowania celów kształcenia.[3]

Druga zasada odnosi się do jedności kształcenia i wychowania. Postuluje ona konieczność ścisłego powiązania procesu dydaktycznego z wychowawczym. Praktycznym wyrazem tej zasady jest kształtowanie zarówno sfery osobowościowej jak i rzeczowej.

Kolejna zasada dotyczy korelacji treści kształcenia. Jej istota wynika z potrzeby wiązania ze sobą różnych treści jednego lub wielu przedmiotów, tak aby odzwierciedlały one określony fragment rzeczywistości pola walki. Znaczenie tej zasady jest szczególnie ważne w odniesieniu do taktyki ogólnej, która spełnia integrującą rolę wobec innych przedmiotów działu taktyczno-operacyjnego. Chodzi o to, aby w zachodzących podczas korelacji związkach następowało łączenie wiedzy pozostającej ze sobą w stosunku czasowym lub przestrzennym związanej ze sobą przyczynowo przez stosunki wynikania, nadrzędności lub podrzędności. Korelacja między- i przedmiotowa ułatwia kojarzenie, dostrzeganie rzeczywistości jako

---

1. J.Bogusz, Dydaktyka ... wyd.cyt. s. 84
2. Tamże s. 85
3. Analiza czynności absolwentów akademii na polu walki, por. rozdział 3

szeregu przyczynowo, a nie przypadkowo związanych ze sobą faktów i zjawisk.
Z tej zasady wynika postulat strukturyzacji wiedzy przedmiotu i strukturalnego kształcenia.

Wiele dyskusji w realizacji wzbudza zasada łączenia teorii z praktyką. Kontrowersje dotyczą na ogół proporcji między wiedzą teoretyczną a praktyczną. Brak ich prowadzi do formalizmu dydaktycznego, albo utylitaryzmu.[1/] Ważność tej zasady podnosi wielu autorów, wskazując na związek teorii z praktyką.[2/]

Określenie w praktyce tych proporcji jest dość trudnym i złożonym zadaniem. Badania wykazują, że oczekiwania dowódców jednostek wojskowych jak i samych absolwentów ukierunkowane są na przygotowanie praktyczne. Stąd zgłaszają często pod adresem uczelni wnioski dotyczące "upraktycznienia" studiów.[3/] Natomiast z charakteru zadań i czynności dowódców i oficerów na polu walki wynika postulat szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego. Ta rozbieżność wskazuje na potrzebę takiego doboru zarówno treści jak i metod kształcenia, które zapewnią operatywność posiadanej wiedzy.

Z przedstawioną powyżej zasadą ściśle związana jest zasada ustawicznego kształcenia. Ma ona szczególnie ważne znaczenie w odniesieniu do dowódców i oficerów sztabów, bowiem jak już wcześniej wskazywano, taktyki ogólnej nie można nauczyć się "raz na zawsze", na pamięć. A to rzutuje na potrzebę ustawicznego aktualizowania posiadanej wiedzy taktycznej i umiejętności. Nie może to być zatem wąskospecjalistyczne przygotowanie zawodowe, lecz wykształcenie oparte na systemie wiedzy pozwalającej rozumieć "... jak jest i dlaczego oraz przewidywać dalszy rozwój". Dobór treści kształcenia powinien wdrożyć oficerów do ciągłego samodzielnego zdobywania wiedzy, aktualizowania jej a również tworzenia nowej.

---

1. Wyniki badań opinii absolwentów oceniających programy kształcenia w ASG WP przedstawia załącznik nr 1.
2. W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ...,wyd.cyt. s. 184
   T.Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Warszawa 1970 s. 296
   K.Lech, Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, Warszawa 1960
3. Por. J.Zieliński, Założenia modelowe ... wyd.cyt. s. 62-80

W doborze treści kształcenia taktyki ogólnej ważne znaczenie posiada sformułowana przez Brunera "Struktura wiedzy". Jej tworzenie Bruner uzasadnia tym, że "... nauczanie szczegółowych zagadnień lub umiejętności bez wyjaśnienia ich powiązań w szerszej, podstawowej strukturze danej dziedziny wiedzy jest nieekonomiczne. Przede wszystkim takie nauczanie utrudnia uczniowi uogólnienie tego czego się nauczył i zastosowanie zdobytych wiadomości do zjawisk z którymi styka się później. Po drugie, uczenie nie pozwalające zrozumieć zasad ogólnych w niewielkim tylko stopniu pobudza działalność umysłową. Po trzecie, wiadomości nabywane bez wiążącej jej struktury stanowią wiedzę, która prawdopodobnie ulegnie zapomnieniu. Nie powiązany zbiór faktów żyje w pamięci żałośnie krótko. Łączenie faktów według pewnych zasad, z których można je wyprowadzać jest jedynym sposobem zwolnienia tempa zapominania.[1/]

Zgodnie z poglądami Brunera wiedza prezentowana uczniowi w szkole powinna być tak dobrana, aby dawała mu podstawy do przetwarzania jej i zdobywania na tej podstawie, drogą rozwiązywania problemów, nowych wiadomości. Innymi słowy, treści kształcenia powinny zapewnić uczniowi opanowanie metod samodzielnego zdobywania nowej wiedzy na bazie opanowanej dotychczas. Metody te to tzw. "formalny system kodujący", "... wykraczanie poza dostarczone mu informacje, w zakresie każdego problemu, z jakim mógłby się zetknąć".[2/]

Konsekwencją struktury wiedzy jako treści nauczania jest ich "układ spiralny" oparty na "centralnych zagadnieniach", których zrozumienie przez ucznia ma stanowić ostateczny cel kształcenia, być myślą przewodnią jego poznania.[3/]

Według Brunera zmianom winien podlegać jedynie sposób prezentacji ich na poszczególnych szczeblach kształcenia. Stąd zalecenie ciągłego pogłębiania zrozumienia w wyniku ćwiczenia się w zastosowaniu coraz bardziej skomplikowanych zagadnień. Taki program powinien powracać do tych "centralnych zagadnień", ale każdorazowo w pogłębionej formie.

Z powyższych ogólnych wskazań Brunera możemy sformułować podstawowe przesłanki metodyczne doboru treści taktyki ogólnej.

---

1. J.Bruner, Proces kształcenia, Warszawa 1964 s. 35
2. Tamże, s. 409
3. Tamże, s. 53

Ponieważ wiedza taktyczna ma interdyscyplinarny charakter, stąd powinna być ujmowana jako struktura. Wynika to z charakteru i treści czynności absolwenta uczelni na polu walki. To z kolei oznacza, że powinna zawierać elementy opisu i wyjaśnienia, które pozwalają absolwentowi "wiedzieć że ...", oraz oceny i normowania - "wiedzieć jak", a więc praktycznie działać.

Druga przesłanka metodyczna dotyczy układu treści taktyki ogólnej, w której określone z nich spełniają rolę "centralnych zagadnień" albo nazwijmy je "rdzeni treściowych". Z nich należy wyprowadzać treści pochodne, niższego rzędu, ale składające się jednocześnie na strukturę wiedzy taktycznej.

Problem doboru i układu treści kształcenia taktyki ogólnej, jako priorytetowego przedmiotu w akademii dowódczo-sztabowej, determinowany jest w dużym stopniu wyborem koncepcji kształcenia i organizacją procesu studiów. Chodzi tu o zdecydowanie, czy będzie to szerokoprofilowe kształcenie teoretyczno-praktyczne, czy wąskospecjalistyczne przygotowanie zawodowe . Wybór jednego z tych wariantów wpływa z kolei na organizację studiów, metody kształcenia, skład grup szkoleniowych, no i przede wszystkim kształt programów nauczania.

W dotychczasowej praktyce akademii funkcjonowały dwa zasadnicze modele kształcenia taktycznego. Podstawowym założeniem pierwszego modelu była potrzeba wykształcenia specjalistów. W związku z tym przyjęto jednakową podstawę teoretycznego kształcenia ogólnotaktycznego dla wszystkich oficerów, z jednoczesnym wąskospecjalistycznym ukierunkowaniem zawodowym. Stosownie do przyjętego założenia podzielono oficerów na grupy: kierunku ogólnowojskowego i specjalistycznego. Do pierwszego zaliczeni zostali oficerowie, którzy w przyszłości pełnić będą obowiązki dowódców i oficerów sztabów ogólnowojskowych, natomiast do drugiego zaliczono oficerów rodzajów wojsk i służb. Stosownie do tego podziału opracowane zostały programy kształcenia taktyki ogólnej, które w zasadniczej treści były dość jednolite. Zróżnicowanie dotyczyło zakresu treści i co z tym związane - ilości godzin przeznaczonych na ich realizację.[1/] Powyższy model kształcenia taktycznego funkcjonował

---

1. Por. załącznik nr 10-11.

w latach 70 i 80-tych.

Drugi model kształcenia taktycznego to tzw. kształcenie zintegrowane. Myślą przewodnią tego modelu jest szerokoprofilowe kształcenie teoretyczno-praktyczne, którego głównym celem jest zarówno ukształtowanie umiejętności praktycznego działania ale, również wszechstronny rozwój cech osobowości. Zgodnie z założeniami tego modelu oficerowie kształcą się w grupach szkoleniowych tzw. zintegrowanych /integracja w jednej grupie oficerów o różnych specjalnościach wojskowych/. Wszystkich obowiązuje jednolity program kształcenia, natomiast specjalizacja ma miejsce głównie w czasie samokształcenia.

Powyższy model funkcjonował w latach sześćdziesiątych i obowiązuje obecnie tj. od roku akademickiego 1990/91. Każdy z wymienionych modeli ma swoje zalety i wady, przy czym inaczej są one oceniane przez nauczycieli akademickich i słuchaczy.

W opinii słuchaczy model zintegrowanego kształcenia daje szerokie podstawy teoretyczne, zapewnia warunki rozwoju intelektualnego, ale nie umożliwia doskonalenia specjalizacji, z którą przyszli do uczelni. Część słuchaczy wyraża obawy, czy zostaną w należyty sposób przygotowani do pełnienia obowiązków po ukończeniu studiów. Jest to przejaw oczekiwań wynikających z braku umiejętności samodzielnego przyswajania wiedzy, nastawienie na opanowywanie treści zajęć programowych.

Natomiast w opinii nauczycieli akademickich ta forma kształcenia stanowi ważny czynnik aktywizujący słuchaczy do samodzielnych poszukiwań literatury i wiedzy specjalistycznej. Tym samym następuje kształtowanie umiejętności samodzielnego studiowania, oceny przeczytanej literatury i kształtowania własnych poglądów.

Drugim, obok doboru ważnym problemem jest układ treści. Wiele zaleceń dotyczących doboru treści odnosi się także do ich układu jak np. korelacji, jedności kształcenia i wychowania. Nie mniej jednak istnieje potrzeba wewnętrznego ułożenia treści przedmiotu, tak aby stanowiły one strukturę treści, ułatwiającą realizację założonych celów kształcenia.

W tym zakresie są dwa podstawowe układy: liniowy i koncentryczny, nazywany często cyklicznym. Występują także układy mieszane będące modyfikacją wymienionych.

W układzie liniowym, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, wprowadza się kolejno poszczególne pojęcia i umiejętności, poczynając od najprostszych, a kończąc na najbardziej złożonych. Rozpatruje się je w miarę szczegółowo i wszechstronnie, co zwalnia z powtórnego ich przerabiania.

Z kolei w układzie koncentrycznym te same elementy treści kształcenia przerabiane są w kolejnych semestrach /latach studiów/, ale stopniowo rozszerzane i pogłębiane.
Modyfikacją powyższego układu jest układ progresywno-częściowy, wywodzący się od techniki uczenia się, a polegający na tym, że nową część czy jednostkę uczenia się dodaje się, gdy uczeń powtarza wyuczone poprzednio części.[1/] Tym samym wszystkie części są przyswajane łącznie, a nie jako odrębne i izolowane fragmenty czy "kawałki". Ułatwia to ogromnie opanowanie wiedzy systemowej, a tym samym pozwala zrozumieć opisywany obszar rzeczywistości jako całość.

Analiza dotychczasowego doboru i układu treści taktyki ogólnej wskazuje, że dominującym był układ koncentryczny. Jego istota wyrażała się tym, że na kolejnych latach studiów nauczania tę samą problematykę, lecz w odniesieniu do innego szczebla dowodzenia. Na przykład na pierwszym roku studiów nauczania natarcia oddziału, na drugim - natarcia związku taktycznego.[2/]
Pewną modyfikację tego układu zastosowano w programach kształcenia taktyki ogólnej w 1990 roku. Wówczas to w wyniku skrócenia czasu studiów, a co za tym idzie - czasu przeznaczonego na taktykę ogólną, połączono część tematów przerabiając je tylko raz np.: marsz oddziału i związku taktycznego.

Uwzględniając dotychczasowe bogate doświadczenia dydaktyki ogólnej, a także uczelni w doborze i układzie treści kształcenia taktyki ogólnej, przyjęto do dalszych rozważań jako podstawowy - zmodyfikowany układ koncentryczny, natomiast w odniesieniu do jednostek lekcyjnych /zajęć/ - układ progresywno-częściowy.

---

1. Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988, s. 63
2. Por. Zestawienie treści kształcenia na I i II roku studiów, Załącznik nr12,13,14

Modyfikacja układu koncentrycznego powinna wyrażać się w tym, że treści teoretyczne /pojęcia, definicje, prawa, zasady/ będą przerabiane tylko raz, na I semestrze. Natomiast kształtowanie umiejętności i pozostałych właściwości osobowo-zawodowych przez cały czas studiów.

Przyjęcie układu progresywno-częściowego w odniesieniu do poszczególnych jednostek dydaktycznych /zajęć/ wynika z faktu, że realizowane są w pewnym odstępie czasowym, co nie sprzyja łączeniu ich w jedną całość, a wręcz tworzy się w umysłach słuchaczy przekonanie, że każda czynność stanowi oddzielną część. Tymczasem każde zajęcie dydaktyczne z taktyki ogólnej, jak również z innych przedmiotów działu taktyczno-operacyjnego, stanowi element całości dotyczącej organizacji walki lub kierowania nią. Z tego też względu zastosowanie tej metody może pozytywnie wpłynąć na zwiększenie efektywności kształcenia w akademii w ogóle.

4.2. Struktura treści kształcenia taktyki ogólnej

Przeprowadzone dotychczas rozważania wskazują, na wybór podejścia zgodnie z którym, treści przedmiotu należy ujmować jako strukturę, zgodnie z twierdzeniem Brunera, że struktura przedmiotu odzwierciedla w sobie strukturę jakiejś dziedziny wiedzy. Oznacza to z kolei potrzebę upodobnienia przedmiotu do dyscypliny naukowej. W tym miejscu pojawia się dość duża trudność metodologiczna wyrażająca się w pytaniu: które treści taktyki ogólnej mają stać się treściami kształcenia z jednoczesnym zachowaniem wymagań wynikających z dyrektyw /naukowej i dydaktycznej/ oraz zasad ich doboru?
Wiadomo bowiem, na co wskazywano już kilkakrotnie, że taktyka ogólna jest dyscypliną naukową, która ulega najszybciej zmianom. Zmiany w środkach walki, warunkach jej prowadzenia lub założeniach doktrynalnych - powodują zmiany w taktyce, dezaktualizują dotychczasowe treści i zmuszają do wprowadzania nowych. Proste dodawanie kolejnych do już istniejących treści prowadziłoby w konsekwencji do przeładowania programu, utrudniałoby wręcz cały proces kształcenia, chociażby przez fakt nie nadążania z przygotowaniem materiałów dydaktycznych /ćwiczeń, skryptów itp./.

Z tego też głównie względu istnieje potrzeba strukturyzacji treści, rozumianej jako "takie porządkowanie treści, jakie wiąże się z wyodrębnieniem odpowiednich dla danej treści układów, a w nich składników i związków między nimi".[1/]
W wyniku strukturyzacji jedne treści mają charakter bardziej ogólny, tworzą więc treść podstawową, najbardziej istotną dla zrozumienia całości, inne, stopniowo coraz bardziej szczegółowe służą uzupełnianiu i bliższemu wyjaśnianiu układów podstawowych.[2/]
Tak więc strukturyzacja stanowi jedno z ważnych rozwiązań doboru treści kształcenia taktyki ogólnej, umożliwia bowiem oddzielenie tych treści, które mają podstawowe znaczenie i nie ulegają ciągłym zmianom, od tych szczegółowych, których zmienność jest dość duża. Strukturyzacja umożliwia zbudowanie systemu pojęć, praw, zasad i prawidłowości o fundamentalnym znaczeniu dla procesu kształcenia przedmiotu. W wyniku tego, nie może to być kształcenie

---

1. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 105
2. Tamże, s. 105

nastawione na przekazywanie "gotowych treści", uczenie formułek i definicji, które wystarczy potem odtwarzać. Strukturalne podejście do doboru treści kształcenia stwarza warunki do ukształtowania gotowości i umiejętności posługiwania się stale zmieniającymi "przybliżeniami". Oznacza to zdolność do dostosowania działania odpowiednio do zmieniającej się sytuacji.

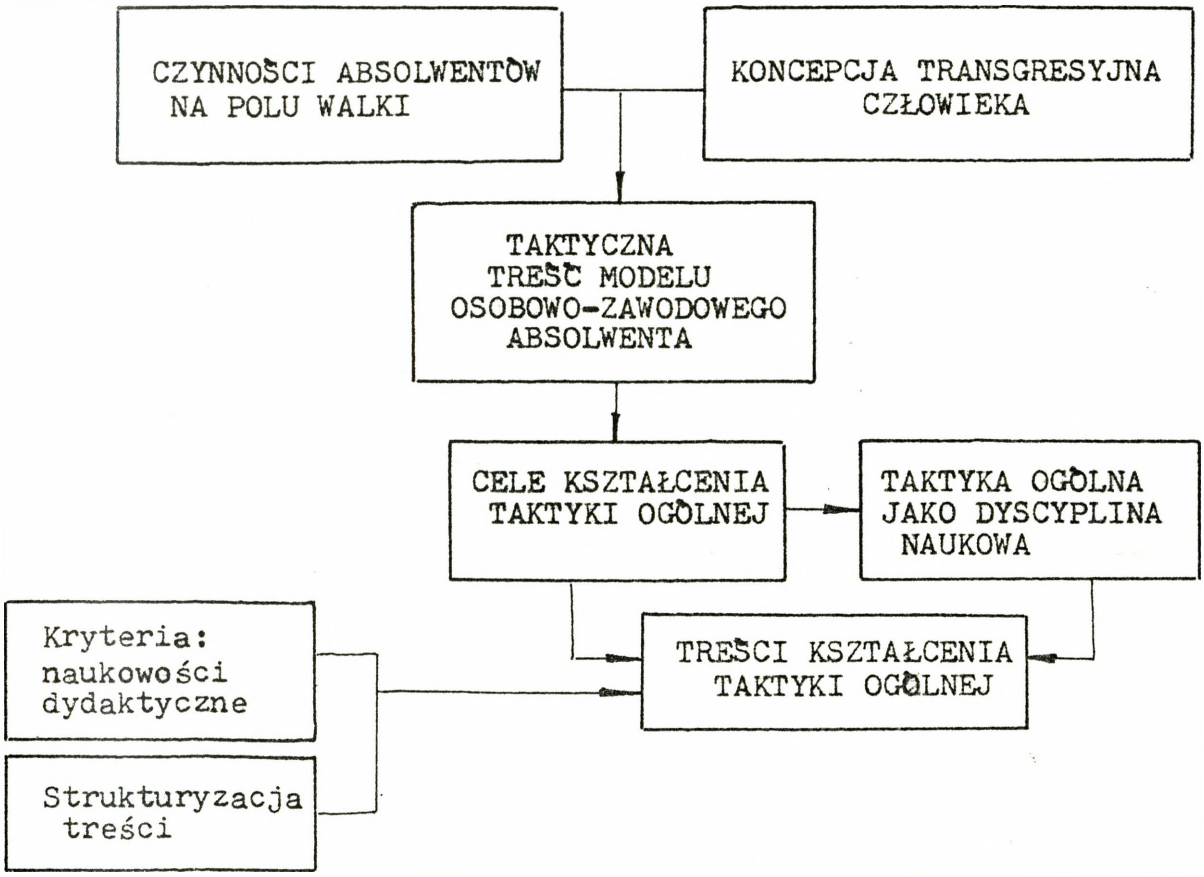
Wcześniej już wskazywaliśmy na potrzebę wyodrębnienia "rdzeni treściowych"mających podstawowe znaczenie dla zrozumienia przedmiotu; natomiast z rdzeni treściowych należy wyprowadzić treści szczegółowe, które służą bliższemu poznaniu wiedzy podstawowej. Takie podejście w odniesieniu do treści kształcenia taktyki ogólnej wynika z charakteru taktyki ogólnej jako nauki, a jednocześnie pozwala dokonywać na bieżąco aktualizację treści, szczegółowych, które zmieniają się w związku np: zmianą doktryny wojennej, wnioskami z ćwiczeń itp.

Strukturyzacja treści kształcenia przedmiotu, stanowi obecnie nie w pełni rozwiązany przez dydaktykę problem, tym nie mniej jednak wyrażany jest zgodnie pogląd, że należy oprzeć ją na strukturze dyscypliny naukowej. Tym samym uzyskamy upodobnienie struktury przedmiotu, do struktury dyscypliny naukowej, które w sobie odzwierciedla określoną dziedzinę wiedzy.[1/]

Jakie powinno być to odzwierciedlenie? Z punktu widzenia metodologii taktyki ogólnej powinny znaleźć odzwierciedlenie w treściach kształcenia struktury logiczne tej dyscypliny naukowej. Jednakże wskazanie, które z nich i w jakim zakresie mają być odzwierciedlone w treściach przedmiotu, uzależnione jest od celów kształcenia, sformułowanych na podstawie taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta.
Przebieg tej zależności przedstawia rys. 23.

---

1. Por. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 105



Rys. 23. Czynniki wpływające na dobór treści kształcenia taktyki ogólnej.

Przedstawiona powyżej metoda doboru treści kształcenia nie wyklucza jednak ich zdominowania jakimś nadrzędnym celem lub co w praktyce dydaktycznej ma miejsce - modą na nowinki.
Na przykład w latach 60-tych i 70-tych treści taktyki ogólnej podporządkowane zostały koncepcji walki z użyciem broni jądrowej. Szczególnie w latach 60-tych wyrażano pogląd, że nie ma potrzeby doskonalić taktycznych działań bojowych, gdyż "wszystko załatwia broń jądrowa". Efektem tych poglądów było nie rozwijanie teorii walki obronnej, wycofania, walki w głębi ugrupowania przeciwnika itp. Ponieważ wymienione problemy taktyczne nie stanowiły przedmiotu zainteresowania nauki, tym samym w małym stopniu znalazły odzwierciedlenie w programach kształcenia. 1/

---

1. Por. załącznik nr 2.

Innym, równie niekorzystnym zjawiskiem wpływającym na dobór treści kształcenia są tzw. "nowinki". Wspominaliśmy już, że w taktyce dokonują się ciągłe zmiany głównie z uwagi na rozwój techniki, powstawanie nowych środków walki. Rodzi to oczywiście poszukiwanie nowych sposobów walki, adekwatnych do zmieniających się warunków. I w tym miejscu rodzi się podstawowa wątpliwość - wprowadzać nowe treści kształcenia, czy też nie? Zilustrujemy to dwoma przykładami.

W końcu lat 70-tych sformułowana została nowa teoria taktyczna dotycząca natarcia. Zgodnie z tą teorią siły i środki przeznaczone do natarcia nazwano lądowo-powietrznymi zespołami uderzeniowymi /LPZU/. Podjęto próby mające na celu opracowanie całościowej teorii tych działań, a jednocześnie wprowadzono do programu kształcenia taktycznego działania LPZU.

Na początku lat 80-tych teoria ta została odrzucona, gdyż uznano, że nie wnosi ona nic istotnego w rozwój taktyki, bowiem wsparcie z powietrza sił działających na lądzie było realizacją tych samych zadań i w taki sam sposób, jak w natarciu.

Drugi przykład dotyczy obrony manewrowej. Wokół niej mają miejsce ostre polemiki odnoszące się zarówno do samego pojęcia jak i jego treści merytorycznej. Czy to jednak oznacza, że nie należy wprowadzić do programu kształcenia treści związanych z obroną manewrową? Czy w warunkach doktryny obronnej ma rację bytu tylko obrona pozycyjna, czy dać też prawo obywatelstwa obronie manewrowej? Jeżeli absolwenci ukończą akademię nie zapoznawszy się nawet z założeniami obrony manewrowej, to czy potrafią ją faktycznie organizować w przyszłości?

Powyższe wskazuje na zagrożenia, które muszą pokonać twórcy programu kształcenia. Z jednej bowiem strony mamy do czynienia z poznawaniem nowych faktów, teorii i poglądów. I jest to zjawisko w pełni pożądane w dydaktyce. Z drugiej jednak strony, wobec braku naukowych podstaw tzw. "nowinki" mogą przyczyniać się do powodowania "szumu" informacyjnego, zakłóceń w tworzeniu struktury wiedzy.

Tak w jednym jak i w drugim przypadku istnieją niebezpieczeństwa dla procesu dydaktycznego. Nie uwzględnianie nowości w treściach kształcenia, czyni wiedzę przestarzałą, nieprzydatną w

posługiwaniu się w nowych sytuacjach, wiedza staje się nieoperatywna.
Z drugiej jednak stony dość częsta zmienność treści kształcenia - szczególnie w taktyce ogólnej dotyczy to wszelkich norm np.: głębokości zadań, szerokości pasa natarcia, obrony itp. - wywołuje przekonanie, że nie warto się uczyć, bo i tak wszystko szybko ulegnie zmianie.

Rozwiązaniem występujących tu antynomii może być struktura przedmiotu, stanowiąca szkielet logiczny taktyki ogólnej, pozwalający dostrzegać analogie między systemami pojęć, przewidywać kierunki rozwoju taktyki i tworzyć nowe pojęcia. Z tego względu program kształcenia taktyki ogólnej na poziomie akademickim powinien być skonstruowany jako struktura treści wynikających z dyscypliny naukowej. Takie podejście jest zgodne z wymaganiami nowoczesnej dydaktyki postulującej ich systemowe ujęcie.[1/]

Istotne w takim ujęciu treści jest to, że poszczególne zjawiska pola walki można i należy rozpatrywać w ścisłym związku jednych z drugimi, w ramach większego układu. Chodzi bowiem tu o określenie zarówno specyficznych funkcji każdego układu taktycznych działań bojowych /walki/ jak i relacji zachodzących między poszczególnymi elementami systemu. Na przykład: bój spotkaniowy jest formą natarcia, ale szczególną formą, która ma miejsce wówczas gdy przeciwnik dąży do osiągnięcia celu przez natarcie. Wynika stąd, że celem boju spotkaniowego jest rozbicie nacierającego przeciwnika. Rozpatrując bój spotkaniowy w systemie taktycznych działań bojowych, należy widzieć, że ta forma natarcia może wystąpić zarówno w walce zaczepnej jak i w walce obronnej oraz podczas wykonywania marszu.

Dążąc do upodobnienia struktury przedmiotu do struktury dyscypliny naukowej, należy przestrzegać odzwierciedlenia w treściach kształcenia zasadniczych części składowych nauki. W.Okoń zalicza do nich: fakty naukowe, pojęcia naukowe, prawa nauki i teorie naukowe.[2/] Każda z wymienionych części spełnia określoną rolę w systemie wiedzy i z tego względu powinna być odzierciedlona w treściach kształcenia.

---

1. Por. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 104
2. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 103

Taktyka ogólna jako nauka jest systemem wiedzy o elementarnych składnikach walki i zachodzącymi między nimi relacjami. Tak jak w każdej nauce występują w niej zarówno fakty, pojęcia jak i prawa oraz teorie naukowe.

Fakty to podstawowe elementy każdej nauki empirycznej, a tworzą je informacje dotyczące konkretnego stanu rzeczy lub zdarzenia w określonym czasie i miejscu. Stwierdzenie faktu polega na wykryciu elementów rzeczywistości i relacji, jakie między nimi zachodzą. Obejmuje więc dane zmysłowe oraz informacje pozaempiryczne zależne od przyjętych założeń teoretycznych.[1] Tak więc faktem naukowym taktyki ogólnej nazywać będziemy "... konstrukcję złożoną z danych empirycznych i danych teoretycznych dotyczcących rzeczywistości taktycznej".[2]

Pojęcia naukowe w taktyce ogólnej odzwierciedlają najbardziej istotne strony, związki /relacje/ występujące w procesie przygotowania i prowadzenia walki.
Stanowiąc abstrakcyjne /myślowe/ odbicie ogólnych właściwości rzeczy i zjawisk, są względnie stałym składnikiem nauki, tworząc jej elementarne struktury, a jednocześnie swoisty język nauki. Pojęcie - to znaczenie nazwy, opis istotnych cech przedmiotu reprezentowanych przez daną nazwę. Jako elementarny składnik struktury danej nauki stanowią podstawę teorii naukowej.

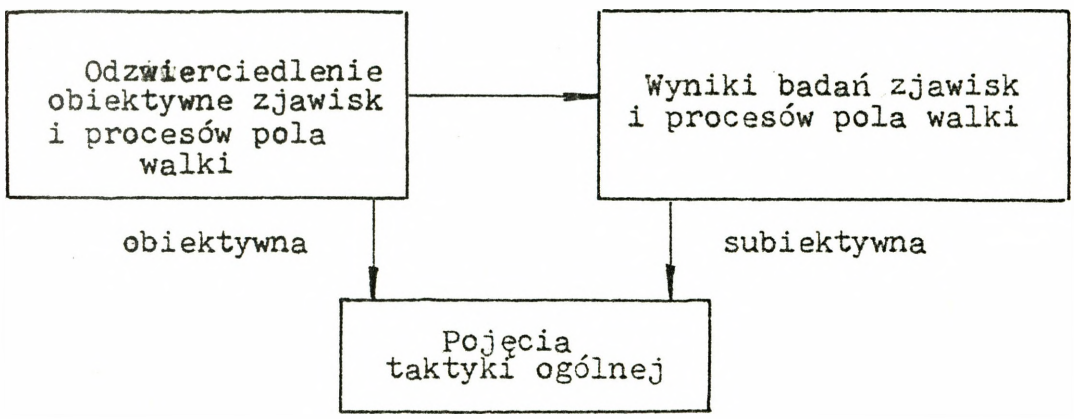
Pojęcia taktyki ogólnej odróżniają się od pojęć taktyki rodzajów wojsk czy pojęć sztuki operacyjnej zarówno treścią jak i znaczeniem w walce zbrojnej. Na przykład: wycofanie jest pojęciem odnoszącym się do skali taktycznej, jest bowiem zakresowo i znaczeniowe węższe od "odwrotu" jako pojęcia operacyjnego.

Najogólniejszym pojęciem taktyki ogólnej są "taktyczne działania bojowe", z nich bowiem wyprowadza się pojęcia niższego rzędu jak np.: walka zaczepna, natarcie, marsz itp.[3] Klasyfikacja pojęć taktyki ogólnej ma głównie na celu utworzenie systemu pojęć właściwych tej nauce, jako podstawy do systemowego podejścia w ich nauczaniu.[4]

---

1. R.Wróblewski, Taktyka ..., wyd.cyt. s. 118
2. Tamże, s. 118
3. Por. R.Wróblewski, Taktyka ..., wyd.cyt. s.118 i dalsze Taktyka ogólna, podręcznik, Warszawa 1987, s. 30
4. Klasyfikacja pojęć taktyki ogólnej - załącznik nr 7

Znaczenie pojęć w kształceniu wynika z faktu, że stanowią one koncentrację wiedzy o walce, jej przygotowaniu i prowadzeniu, są niejako punktem wyjścia w procesie poznania taktycznego i z tego względu są podstawą myślenia teoretycznego. Należy jednak dostrzegać dwie strony pojęć, co powoduje często ich wieloznaczność, a to w odniesieniu do taktyki ogólnej ma często miejsce. Z jednej strony są obiektywne, bowiem wiernie odzwierciedlają obiektywne zjawiska i procesy rzeczywistości taktycznej, z drugiej zaś strony są subiektywne, ze względu na formę ich wyrażenia.[1/]



Rys. 24. Strony pojęć taktyki ogólnej.

Prawa naukowe określają stałą, to jest występującą zawsze w określonych warunkach wzajemną zależność rzeczy lub zdarzeń. Każde prawo wyraża stały stosunek między jakimiś zmieniającymi się wielkościami, co pozwala na wyjaśnienie wszystkich jednostkowych faktów podporządkowanych temu prawu.[2/]
Z tego względu w pełnym sformułowaniu składa się ono z dwu zdań, z których pierwsze podaje warunki, w których dana prawidłowość występuje, drugie zaś - opis pewnej prawidłowości, która zachodzi w opisanych warunkach.

Dydaktyczne znaczenie praw naukowych polega na tym, że ich znajomość umożliwia zrozumienie pojęć, zależności występujących między zjawiskami, zdarzeniami i procesami na polu walki,

---

1. Por. R.Wróblewski, Taktyka ..., wyd.cyt., s. 120
2. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt., s. 103

co z kolei umożliwia przewidywanie rozwoju sytuacji na polu walki i odpowiednio do tego planować sposób użycia sił i środków w walce.

Rozważając jednak prawa naukowe w odniesieniu do taktyki, należy wskazać, że dotychczas nie zostały one w pełni zbadane, sformułowane i uzasadnione.[1] Nie oznacza to jednak, że walką kieruje przypadek, że stanowi ona jedynie sumę różnorodnych nie powiązanych ze sobą zdarzeń na polu walki.

W walce występują bowiem prawidłowości, rozumiane jako obiektywne, stale powtarzające się związki lub relacje cech i zdarzeń w niej zachodzących.[2] Gdy zostaną poznane i wszechstronnie zbadane nazywa się je prawami walki.[3] Są one zatem odbiciem tych prawidłowości w świadomości ludzkiej.

Ponieważ dotychczas zostały sformułowane prawa działań wojennych,[4] których częścią składową jest walka, możemy drogą interpolacji odnieść je do niej. Będą to następujące prawa:

- prawo zależności sposobów walki od właściwości środków rażenia;
- prawo zależności przebiegu i wyniku walki od właściwości środowiska, w jakim jest prowadzona;
- prawo zależności przebiegu i wyniku walki od sposobu dowodzenia;
- prawo zależności walki do współdziałania sił i środków danej strony biorącej w niej udział;
- prawo zależności przebiegu i wyniku walki od ześrodkowania wysiłków.[5]

Ze względu na ich znaczenie, funkcjonują one w dydaktyce taktyki.

W taktyce występują normy taktyczne stanowiące podstawę praktycznej działalności. Wskazują one jak należy postępować w danych warunkach, a zapisane są w regulaminach, instrukcjach itp. Ze względu na to, że są wynikiem zależności występujących między na przykład: sposobami walki a właściwościami środków rażenia, mogą być - wyrażone liczbowo lub jako sposób postępowania.

Istotną i ważną część składową taktyki stanowią zasady, wyrażające wskazania praktycznego działania w zakresie przygotowania walki i kierowania jej przebiegiem.

W różnych okresach historycznych formułowano odpowiednie zasady sztuki wojennej, z których większość przetrwała do dziś, w swej isto-

---

1. Próbę taką podjął R.Wróblewski, a wyniki badań zawarł w rozprawie habilitacyjnej na temat: Taktyka ogólna jako dyscyplina naukowa, Warszawa 1987 s. 123 i dalsze.
2. Leksykon wiedzy wojskowej, Warszawa 1979, s.330
3. Tamże, s.330
4. Tamże, s.330
5. R.Wróblewski, Taktyka ... wyd.cyt. s. 125 i dalsze

cie np.: przewaga, zaskoczenie itp.
Ponieważ zasady taktyki ogólnej wywiedzione zostały z sztuki wojennej mają one niejako charakter ogólny, tzn. odnoszą się zarówno do strategii, sztuki operacyjnej jak i taktyki, jakkolwiek mogą wystąpić między nimi istotne różnice w treści.[1/]

Jak już wcześniej wskazywaliśmy, zasady taktyki ogólnej odzwierciedlają treść jednego lub kilku praw, stąd ich znajomość /praw/ pozwala zrozumieć istotę i treść zasad, ich praktyczne znaczenie, co umożliwia z kolei działalność praktyczną dowódców i oficerów sztabów.

Teorie naukowe w taktyce stanowią ważny składnik systemu wiedzy taktycznej.
Potocznie teoria naukowa rozumiana jest jako: "... zespół twierdzeń wyjaśniających daną dziedzinę wiedzy oraz mechanizmy jej przekształcania".[2/]
W naukach empirycznych, a taką jest taktyka ogólna, teoria naukowa jest systemem twierdzeń tłumaczącym jakieś fakty w sposób logicznie niesprzeczny, przy czym nie idzie tylko o ich tłumaczenie ale przede wszystkim o przewidywanie i projektowanie przyszłych działań bojowych.

Podstawę każdej teorii stanowią fakty, a więc rzeczy, procesy, zdarzenia z których zbudowane są podstawowe pojęcia ujęte w system. Obok faktów i pojęć składnikiem teorii jest system praw określających między nimi wzajemną zależność. Istotnym składnikiem teorii naukowej są również hipotezy, rozumiane jako nowy pomysł rozwiązania naukowego dotyczący nowych faktów.[3/]

Taktyka ogólna zajmuje się głównie teoriami naukowymi dotyczącymi prowadzenia taktycznych działań bojowych w przeszłości. Ponieważ nie można empirycznie zbadać wielu elementów teorii, gdyż wiązałoby się to z koniecznością użycia środków walki w konfrontacji ze środkami walki przeciwnika, dlatego też mają one w taktyce ogólnej postać hipotez. Jedynym bowiem prawdziwym sprawdzianem teorii naukowej jest wojna, która potwierdza słuszność założeń

---

1. R.Wróblewski, Taktyka ...,wyd.cyt.s.131 sugeruje jednak, że obok tych ogólnych zasad sztuki wojennej, istnieją specyficzne, właściwe zasady odnoszące się tylko do taktyki ogólnej.
2. W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, s. 302
3. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 154

teoretycznych jak np.: teoria zmasowanego użycia czołgów i lotnictwa w drugiej wojnie światowej, lub też wnosi doń istotne zmiany. Współcześnie, dzięki wykorzystaniu techniki komputerowej można symulować przebieg walki, co pozwala na weryfikację założeń teoretycznych i ewentualne wprowadzanie zmian w sposobach użycia środków walki, ich rozmieszczenia, kierowania nimi itp.

Wskazane powyżej uwarunkowania sprawiają, że wszelkie przewidywania przebiegu przyszłej walki mają charakter hipotetyczny, co z kolei powoduje szereg problemów w zakresie doboru treści kształcenia taktycznego, na co już wcześniej wskazywaliśmy.

Przedstawione wyżej elementy struktury wiedzy naukowej taktyki ogólnej powinny tworzyść strukturę treści kształcenia. Oznacza to, że możemy mówić o strukturach informacyjnych, pojęciowych, praw i zasad i teorii naukowych. Struktury informacyjne odnoszą się do informacji o faktach taktycznych stanowiących podstawowy element systemu wiedzy taktycznej.Pozostałe struktury odzwierciedlają odpowiednie elementy tego systemu.

Jednakże, oprócz struktur wiedzy taktycznej ważną rolę w dydaktyce spełniają struktury logiczne, tzw. formalne zasady myślenia i rozumowania.

Przykładem dydaktycznych struktur informacyjnych w taktyce jest struktura walki, sytuacja bojowa , mapa informacyjno-sprawozdawcza. Zawierają one bowiem pewien, uporządkowany według pewnych zasad, zbiór informacji o faktach.

Podstawą dydaktycznych struktur pojęciowych w taktyce ogólnej są pojęcia tych dyscyplin. Oto przykłady: walka, kontratak, bój spotkaniowy.

Mają one charakter dynamiczny, gdyż wraz z rozszerzaniem się wiedzy słuchaczy, pojęcia te przyjmują rozwiniętą treść. Na przykład "kontratak" rozpatrywany na szczeblu batalionu jest pojęciem treściowo uboższym niż "kontratak" dywizyjny. W każdym z nich znajdują się pewne elementy wspólne takie jak: zwalczanie podchodzących odwodów przeciwnika, utrzymywanie przez wojska zabezpieczające kontratak rubieży kontrataku, porażenie ogniowe przeciwnika w rejonie włamania, ale - są również, na wyższym szczeblu elementy dodatkowe: utrzymywanie przewagi w powietrzu, porażenie radioelektroniczne itp.

Dydaktyczne struktury praw walki odzwierciedlają w procesie kształcenia taktycznego relacje logiczne między pojęciami tej dyscypliny. Specyfika tej kategorii struktur dydaktycznych w taktyce ogólnej /w stosunku do innych przedmiotów/ polega głównie na tym, że prawa taktyczne mają z reguły postać jakościową. Dlatego też struktury dydaktyczne tych praw są bardzo złożone. Na przykład, prawo zależności przebiegu i wyniku walki ogólnowojskowej od stosunku sił przeciwstawnych stron obejmuje swoją treścią wiele różnorodnych relacji między pojęciem i czynnikami wyznaczającymi przewagę jednej strony nad drugą. Starcie zbrojne tych stron można rozpatrywać jako prosty lub rozszerzony "pojedynek ogniowy" między poszczególnymi rodzajami środków walki. Jednakże przebieg i wynik walki nie zależy jedynie od rezultatów tego "pojedynku". Ze względu na niezwykle skomplikowany charakter tych zależności zwłaszcza, że są one często typu prognostycznego, można je jedynie ujmować statystycznie i z pewnym stopniem prawdopodobieństwa /wyrażany jest stosunkiem sił ilościowych i jakościowych/.

Szczególnie ważną rolę w nauczaniu taktyki ogólnej spełniają dydaktyczne struktury zasad. Są one odzwierciedleniem zasad taktyki ogólnej, rozumianych jednak nie jako reguły praktycznego działania, ale prawa - zasady /prawa fundamentalne/.
Na przykład, współdziałanie jako zasada taktyki jest ważną strukturą treści nauczania, stanowiąc w istocie rzeczy podstawę walki ogólnowojskowej. Zakłada ona bowiem takie bojowe wykorzystanie sił i środków walki zbrojnej, aby przybliżały, a nie oddalały osiągnięcie wspólnego celu. "Zachowanie" tej istoty działania - współdziałania - w myślowym modelu walki oficera, wymaga od niego znajomości wielu szczegółowych relacji zachodzących między elementami walki /praw szczegółowych/: rola i znaczenia poszczególnych sił i środków walki, charakter walki, cele walki i sposoby ich osiągania, udział elementów strukturalnych walki w osiąganiu jej celów itp. W dotychczasowych programach kształcenia zasady, jako składowe treści występowały zawsze, idzie jednak o to, aby nie stanowiły one formalnych pojęć, a syntetyzowały taktykę ogólną w procesie kształcenia, integrowały wiedzę o walce zbrojnej w powiązaniu z dydaktycznymi strukturami zasad innych przedmiotów kształcenia.

Najbardziej ogólne struktury dydaktyczne stanowią teorie naukowe. Oczywiście, spełniając funkcje dydaktyczne, struktury te są znacznie prostsze niż ich odpowiedniki formułowane w taktyce ogólnej jako nauce. Zawierają typowe składniki, takie jak: założenia, pojęcia, prawa, zasady, hipotezy; relacje logiczne między tymi elementymi; logiczną procedurę uzyskiwania nowych elementów /praw, hipotez/. W porównaniu jednak, składniki poszczególnych teorii mają zupełnie inną treść, odzwierciedlają bowiem inne modele walki, np. model walki obronnej różni się zasadniczo od modelu natarcia.

Wreszcie ostatnim rodzajem struktury dydaktycznej /wspólnej dla wszystkich przedmiotów kształcenia/ są struktury logiczne, przenikające każdą działalność poznawczą człowieka.

Zasada strukturyzacji jest zasadniczym elementem sterowania doborem i układem treści kształcenia. Wymaga ona wcześniejszego, jak już wspomniano, ustalenia najbardziej fundamentalnej struktury treści w danym przedmiocie. Praktyka dydaktyczna w przedmiocie taktyki ogólnej wskazuje, że w przypadku braku pewnych struktur, następuje spłycanie treściowe i metodologiczne nauczania.

Taktyka ogólna, jak wynika z przeprowadzonych rozważań, jest systemem twierdzeń dotyczących zarówno opisu, wyjaśnienia, oceny i normowania procesów walki ogólnowojskowej. System ten tworzy się przez zbieranie faktów naukowych, ich systematyzowanie, formułowanie praw odzwierciedlających prawidłowości walki i przez teorie taktyczne.[1/]

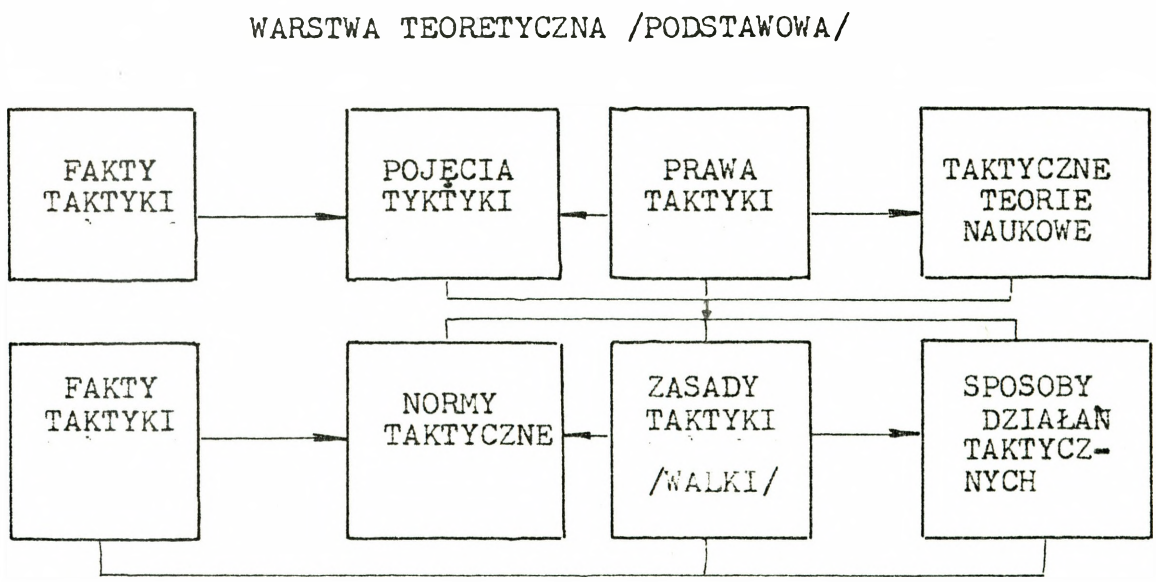
Wszystkie części składowe systemu taktycznego powinny zatem znaleźć odziwerciedlenie w treściach kształcenia, bowiem każdy element systemu stanowi ważne czynniki poznania i zrozumiania następnych, a tym samym całego systemu. Dydaktyczne znaczenie tego jest ogromne, bowiem zapewnia się w ten sposób trwałe opanowanie wiedzy, jej zrozumienie i umiejętność działania na polu walki. Jest to zatem zgodne z koncepcją szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego zakładającego rozwój cech zawodowych i osobowych.[2/]

Ponieważ wiedza naukowa opisuje rzeczywistość i wyjaśnia zależności w niej występujące, stanowi zatem podstawę praktycznego

---

1. Por. R.Wróblewski, Taktyka ..., wyd.cyt. s. 137
2. Por. Rozdział 3

działania. W oparciu o wiedzę naukową, a więc warunki działania - formułuje się normy, zasady, wytyczne właściwego postępowania zapewniającego lepsze efekty w działalności praktycznej. Z tego też względu umownie wiedzę możemy podzielić na: teoretyczną /podstawową/ i praktyczną /stosowaną/. Ważna jest jedna jak i druga warstwa wiedzy. Pierwsza pozwala wiedzieć "dlaczego tak jest", druga - "jak postępować w określonych warunkach". Warstwy wiedzy taktycznej przedstawia rys. 25.



Rys. 25. Warstwy wiedzy taktycznej

Ustalając relacje między tymi warstwami wiedzy należy kierować się zasadą, że im czynności zawodowe mają bardziej złożony charakter, tym więcej podbudowy teoretycznej powinno być w kształceniu.

Nie trzeba uzasadniać, że złożoność zadań dowódców na polu walki wymaga nie tylko wyuczenia określonych umiejętności, ale przede wszystkim zdolności pozwalających na szybkie przystosowanie się do zmieniających się warunków sytuacji pola walki.

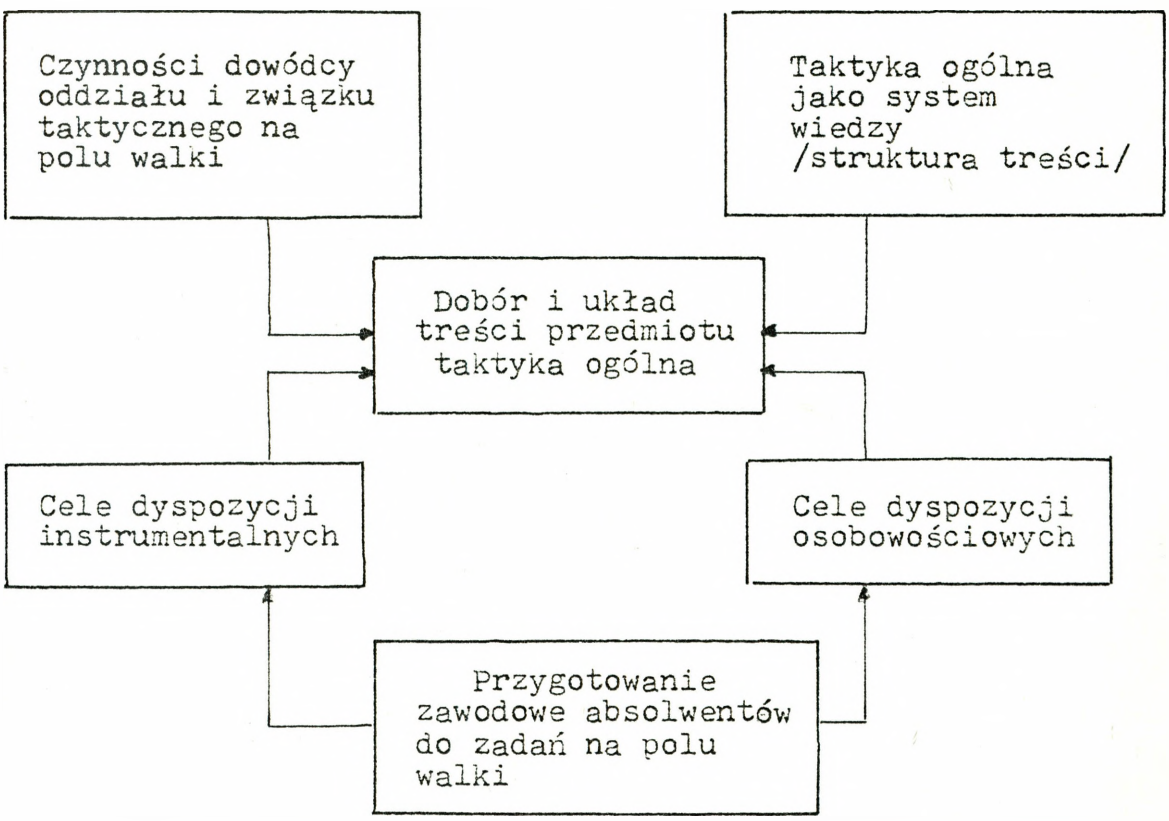
4.3. Określanie tematów zajęć dydaktycznych z taktyki ogólnej

W dotychczasowej praktyce dydaktycznej uczelni stosowano różne kryteria doboru tematów zajęć dydaktycznych z taktyki ogólnej. Analiza planów tematycznych taktyki ogólnej wskazuje, że podstawowym kryterium były potrzeby praktycznego przygotowania absolwentów do obowiązujących założeń doktrynalnych.[1/]
Tym wymaganiom podporządkowany był zarówno dobór jak i układ treści, co w dużym stopniu zapewniało przygotowanie absolwentów do bieżących zadań, w mniejszym zaś - wdrażało do ustawicznego samokształcenia, samodzielności w zdobywaniu nowej wiedzy i jej wiązania w system wiedzy taktycznej.[2/]
Zdominowanie treści kształcenia taktyki ogólnej wiedzą praktyczną zawartą w regulaminie walki oraz zadaniami i wytycznymi do szkolenia wojsk, wypływało niekorzystnie na efektywność procesu kształcenia, jak i rozwój taktyki jako nauki. Należy bowiem w kształceniu taktycznym na poziomie akademickim respektować ustalenia regulaminowe - jak jest -/normy, zadania , sposoby działania itp./, ale również należy wyjaśniać dlaczego tak jest, stąd wymóg umieszczenia w planach tematycznych treści teoretycznych. Te dwie warstwy wiedzy w treściach kształcenia taktycznego na poziomie akademickim powinny znaleźć odzwierciedlenie w odpowiednich proporcjach. Wprowadzenie jednak do programu kształcenia usystematyzowanych treści teoretycznych /wiedza podstawowa/ wskazuje na potrzebę wcześniejszego opracowania taktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej.[3/] Na tej bowiem podstawie można dążyć do upodobnienia treści przedmiotu do dyscypliny naukowej, a procesu nauczania - uczenia się do procesu badawczego.

---

1. Por. Załącznik nr 2.
2. Badania przygotowania zawodowego absolwentów promocji 1978 i 1979 zamieszczone w: J.Zieliński, Założenia modelowe - wyd.cyt. s. 62
3. W 1979 opracowano w Katedrze Taktyki Ogólnej dwa podręczniki przedmiotowe: "Działania bojowe dywizji" i "Działania bojowe pułku". Zawierały one rozszerzoną wersję zapisu ustaleń regulaminu walki. Spowodowało to podjęcie 1986 r. z inicjatywy prof.Kozieja badań nad taktyką ogólną jako dyscypliną naukową. Wyniki badań posłużyły do opracowania nowego podręcznika przedmiotowego pt.:"Taktyka ogólna". Zawierał on nie tylko opis,ale również wyjaśnienie i interpretację zjawisk i procesów na polu walki.
   Natomiast całościowym opracowaniem taktyki ogólnej jako dyscyplina naukowej jest rozprawa habilitacyjna płka R.Wróblewskiego. Stanowi ona najbardziej istotny, uogólniony dorobek taktyki ogólnej jako nauki.

W naszym podejściu przyjęliśmy procedurę zgodnie z którą, problematyka zajęć dydaktycznych z taktyki ogólnej wynika z celów kształcenia oraz ze struktury taktyki jako dyscypliny naukowej. Powyższe, wzajemnie uzupełniające się podejście wynika z założenia, że dobór i układ treści wynikający z celów kształcenia /wywiedzionych z czynności zawodowych dowódcy/ ukierunkowuje proces kształcenia na przygotowanie instrumentalne absolwentów. Natomiast odzwierciedlenie w treściach kształcenia, struktury dyscypliny naukowej, zwiększa efektywność kształcenia /zrozumienie, trwałość zapamiętania/ oraz przyczynia się do rozwoju dyspozycji osobowościowych takich jak: zdolności poznawcze, myślenie itp. Zależności te przedstawia rys.26.



Rys.26. Czynniki wpływające na dobór i układ treści taktyki ogólnej.

Jak już wskazywano problemy doboru i układu treści kształcenia są niezwykle skomplikowane i złożone, co wynika głównie z potrzeby wcześniejszego rozwiązania szeregu kwestii związanych

z koncepcją studiów, organizacją procesu kształcenia i warunkami jego realizacji np.: ilość czasu przeznaczonego na przedmiot.

Z charakteru taktyki ogólnej jako nauki na potrzeby przygotowania zawodowego absolwentów akademii wynika postulat szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego. Z tym postulatem ściśle wiąże się zakres treści kształcenia, który powinien zapewnić realizację zarówno celów dyspozycji zawodowych jak i osobowościowych wynikających z taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Takie podejście pozwoli uniknąć podstawowego zarzutu jaki stawia się dotychczasowemu kształceniu taktycznemu, że jest ono nastawione głównie na uczenie wykonywania z góry ustalonych czynności dowódcy czy oficera sztabu. Stąd należy doprowadzić do takiego stanu, w którym oficer nie tylko "wie jak zrobić", ale również "wie dlaczego". A to wymaga usystematyzowanej wiedzy teoretycznej nie tylko z taktyki ogólnej, ale również z innych przedmiotów. Potwierdza to postulat szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego.

Szerokoprofilowe kształcenie teoretyczno-praktyczne wymaga odzwierciedlenia w treściach kształcenia taktycznego struktury dyscypliny naukowej, jako podstawy formułowania rdzeni treściowych konstytuujących przedmiot nauczania. Stanowiłby one tematy /problemy/ zajęć z przedmiotu taktyka ogólna.

Na podstawie analizy taktyki jako dyscypliny naukowej sformułowano rdzenie treściowe taktyki ogólnej, które konstytuują przedmiot nauczania:

1. Taktyka ogólna - geneza, przedmiot, funkcje
   - 1.1. Rys historyczny taktyki ogólnej
   - 1.2. Założenia taktyki ogólnej
   - 1.3. Taktyka ogólna jako system wiedzy
     - 1.3.1. Fakty taktyczne
     - 1.3.2. Pojęcia taktyki
     - 1.3.3. Zasady taktyki
     - 1.3.4. Taktyczne teorie naukowe
   - 1.4. Taktyka ogólna na tle innych nauk
2. Istota, charakter i treść walki

4. Środowisko walki

5. TAKTYCZNE DZIAŁANIA BOJOWE
   5.1. Pojęcie i systematyka taktycznych działań bojowych
   5.2. Walka obronna
      5.2.1. Istota obrony
      5.2.2. Charakter obrony
      5.2.3. Struktura obrony
         5.2.3.1. Ugrupowanie bojowe
         5.2.3.2. System rubieży obrony, rejonów i pozycji
         5.2.3.3. System ognia w obronie
      5.2.4. Prowadzenie walki obronnej
   5.3. Walka zaczepna - natarcie
      5.3.1. Istota natarcia
      5.3.2. Charakter natarcia
      5.3.3. Formy natarcia
         5.3.3.1. Przełamanie
         5.3.3.2. Bój spotkaniowy
         5.3.3.3. Pościg
      5.3.4. Sposoby przechodzenia sił taktycznych do natarcia
      5.3.5. Treść i głębokość zadań bojowych w natarciu
      5.3.6. Ugrupowanie bojowe wojsk do natarcia
      5.3.7. Prowadzenie natarcia
   5.4. Przegrupowania
      5.4.1. Istota i charakter przegrupowań
      5.4.2. Marsz
      5.4.3. Przewozy
   5.5. Pobyt wojsk w rejonach rozmieszczenia
   5.6. Działania bojowe w głębi ugrupowania przeciwnika
      5.6.1. Istota i charakter działań bojowych w głębi ugrupowania przeciwnika
      5.6.2. Działania rajdowe
      5.6.3. Działania desantowo-szturmowe
      5.6.4. Działania dywersyjne
6. Pole walki i sytuacja taktyczna
   6.1. Pojęcie pola walki
   6.2. Rozmiary pola walki oddziału i związku taktycznego
   6.3. Podział pola walki ze względu na rzeźbę i pokrycie terenu oraz warunki klimatyczne i atmosferyczne

7. Zabezpieczenie wojsk w taktycznych działaniach bojowych
   7.1. Istota i charakter zabezpieczenia wojsk w taktycznych działaniach bojowych
   7.2. Rodzaje zabezpieczenia wojsk w działaniach bojowych
8. Wymagania taktyki ogólnej wobec:
   8.1. Struktura organizacyjnych wojsk
   8.2. Wojskowego sprzętu technicznego
   8.3. Systemu szkolenia wojsk [1/]

Wymienione wyżej rdzenie treściowe taktyki ogólnej ze względu na potrzeby konstruowania programu kształcenia należy podzielić według roli i znaczenia na:

- podstawowe, a więc te,które zawierają najważniejsze składniki wiedzy i umiejętności wynikające z celów kształcenia. Należą do nich np.: zasady walki, prawa walki, teorie taktycznych działań bojowych lub umiejętności złożone np.: podejmowania decyzji;
- pośrednie tzn. takie, które stanowią rozwinięcie treści zawartych w rdzeniach podstawowych. Zaliczyć tu należy elementy teorii taktycznych, pojęć czy też umiejętności np.: określać zamiar walki;
- rozszerzające, które pełnią funkcję wzbogacającą wobec rdzeni podstawowych. Umożliwiają one lepsze ich zrozumienie poprzez rozszerzenie, usystematyzowanie, wskazanie charakteru zastosowania itd. Będą to najczęściej przykłady historyczne, wnioski z aktualnej praktyki szkoleniowej, z konfliktów zbrojnych itp. [2/]

Należy podkreślić, że pierwsze dwa rodzaje rdzeni treściowych muszą być bezwzględnie umieszczone w programie kształcenia taktycznego, bowiem pominięcie któregokolwiek z nich tworzy lukę merytoryczną i logiczną w systemie wiedzy taktycznej. Natomiast rdzenie treściowe rozszerzające mogą być wprowadzane przez prowadzących zajęcia do programu kształcenia w dwojakiej formie. Pierwsza to wskazanie przed zajęciami lekcyjnymi źródeł tych treści np.: opracowania z zakresu sztuki wojennej lub doraźnym ich podawaniu przez nauczyciela lub słuchaczy w toku zajęć.

---

1. Por.R.Wróblewski, Taktyka ogólna, wyd.cyt. s. 188-324
   W.Wójcik, Taktyka ogólna, podręcznik, Warszawa 1988
2. Por. J.Jura, Funkcjonalność ... op.wyd.cyt. s. 128

Istotną ich zaletą jest to, że wzbogacającą proces kształcenia, kształtują zamiłowania i zainteresowania, przyczyniają się do indywidualizacji kształcenia, a tym samym czynią proces bardziej efektywnym. Znane są przykłady, gdy nauczyciel trafnie dobranym przykładem historycznym potrafił wzbudzić zainteresowanie i zrozumienie treści zajęć.

Ważną przesłanką ich doboru jest potrzeba kształtowania wyobraźni taktycznej, przewidywania skutków działań własnych i przeciwnika, integrowania różnych działań w celu zrealizowania postawionego zadania. Zasadnicze znaczenie z punktu widzenia konstruowania programu kształcenia taktyki ogólnej mają treści rdzeni podstawowych, które stanowią tematy zajęć taktycznych np.: walka obronna, walka zaczepna itp. Z kolei treści rdzeni pośrednich to tematy zagadnień lub kolejnych zajęć z określonego tematu np.: prowadzenie natarcia. Należy jednak zauważyć, że z rdzeni pośrednich można formować tematy zajęć taktycznych o różnym stopniu szczegółowości. Zależy to głównie od czasu przeznaczonego na przedmiot. Im czasu będzie więcej, tym większa szczegółowość zagadnień szkoleniowych w programie studiów, stanowiących wykaz obligatoryjnych treści, które obowiązują wszystkich słuchaczy. Natomiast gdy programowego czasu jest mniej na dany przedmiot, wówczas znaczna część zagadnień szkoleniowych przesuwa się do działu treści fakultatywnych realizowanych na ogół w czasie samodzielnych studiów.

Istotną trudność stanowi bezpośredni dobór treści kształcenia do celów, a tym samym określenie tematów zajęć dydaktycznych. Istnieje dlatego potrzeba wyjaśnienia zależności występujących między wiedzą a umiejętnościami.

Otóż, wiedza stanowi dorobek teoretyczny danej nauki utrwalony w formie pisemnej /książki, opracowania/, bądź w formie rysunków, schematów, filmów. Wiedza jak pisze W.Okoń zawiera wytwory poznania ludzkiego, zarówno zmysłowego /spostrzeżenia i wyobrażenia/, jak i umysłowego /pojęcia, prawa/ służące nie tylko poznaniu rzeczywistości, ale również jej przekształcaniu.[1/] Natomiast umiejętność jest "sprawnością w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują

---

1. W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975 s. 325

w postaci normatywnej - jako zasady, prawidła, reguły, czy w przypadku naśladownictwo - wzorce postępowania".[1] O ile wiedzę można odtwarzać i przyswajać w dowolnym miejscu i czasie, o tyle umiejętności są sprawą określonego człowieka w posługiwaniu się wiedzą, w jej zastosowaniu w praktycznym działaniu. Oznacza to, że umiejętności należy kształtować w oparciu o wiedzę, ona bowiem stanowi teoretyczną podstawę ich kształtowania. Należy przy tym jednak podkreślić, że wraz ze zwiększeniem stopnia trudności i złożoności umiejętności, zwiększa się zakres wiedzy niezbędnej do jej opanowania. Występuje tu jednak korzystne zjawisko interferencji umożliwiającej przenoszenie sprawności w posługiwaniu się zdobytą wiedzą przy wykonywaniu podobnych zadań.[2] Na przykład poznanie i zrozumienie przez słuchaczy zasad walki, a następnie ich zastosowanie w określonym ćwiczeniu taktycznym, powinno pozwolić im na ich stosowanie w każdej dowolnej sytuacji taktycznej. Działać tu powinno zjawisko interferencji zwanej transferem umiejętności.

Ponieważ celem kształcenia taktycznego nie jest opanowanie wiedzy po to aby ją zapamiętać, a następnie odtwarzać /co niestety często ma miejsce w procesie dydaktycznym/, należy wiedzę traktować jako środek do ukształtowania umiejętności na niej opartych. To z kolei oznacza, że należy dobierać takie treści, które służą osiągnięciu określonych celów.

W doborze i układzie tematów zajęć należy przestrzegać związków czasowych i przyczynowo-skutkowych. Istota pierwszego związku wyraża się w założeniu, że treść kształcenia określonego tematu musi wyprzedzać czasowo rozpoczęcie kształcenia kolejnego tematu /problemu/. Dotyczy to zarówno układu zajęć z taktyki ogólnej, ale przede wszystkim korelacji z tematami zajęć z innych przedmiotów, w tym głównie taktyki rodzajów wojsk np.: ocena przeciwnika powinna poprzedzać zajęcia z zakresu oceny wojsk własnych.

Istota związków przyczynowo-skutkowych polega na relacji wynikowej rozumienia zdarzeń i zjawisk pola walki. Nie można na przykład przystąpić do zajęcia "Formułowanie decyzji do obrony", zanim nie zostały zrealizowane zajęcia dotyczące analizy zadania, lub oceny sytuacji.

---

1. Tamże, s. 315
2. W.Okoń, Słownik ..., wyd.cyt. s. 308

Ponieważ wiedza jest podstawą kształtowania umiejętności należy uczynić ją tematem zajęć teoretycznych /wykład, seminarium/ w I semestrze studiów. Zakres treści tych zajęć powinien obejmować problematykę dotyczącą zarówno szczebla oddziału i związku taktycznego.[1/] Byłaby to modyfikacja układu koncentrycznego wyrażająca się w tym, że treści teoretyczne, a więc pojęcia, prawa, zasady ogólne byłyby tylko raz tematem zajęć.

Natomiast kształtowanie umiejętności dowódczo-sztabowych wymaga realizacji szeregu zajęć praktycznych. Oczywiście formy i metody tych zajęć powinny zapewnić osiąganie celów kształcenia. Przyjmując, że kształtowanie umiejętności jest procesem złożonym i długotrwałym założyliśmy, że treści kształcenia umiejętności będą w układzie progresywno-częściowym. Stąd wynika wniosek, że należy formułować tematy zajęć w poszczególnych semestrach według szczebli dowodzenia np.: w pierwszym semestrze - oddział, w drugim - związek taktyczny.

Określając jednak tematy zajęć taktycznych w poszczególnych semestrach należy mieć na względzie uwarunkowania wynikające z treści merytorycznych określonego fragmentu działań taktycznych. Na przykład: oddział nie ma możliwości samodzielnego forsowania przeszkód wodnych, stąd szczeblem organizującym je jest związek taktyczny. Wynika stąd wniosek, że problematyka ta powinna być tematem zajęć na szczeblu związku taktycznego.

Dotychczasowa bogata praktyka uczelni w formułowaniu tematów zajęć z taktyki ogólnej wskazuje, że dominującym był układ, w którym na pierwszym roku studiów nauczano problematyki oddziału, na drugim roku studiów - związku taktycznego /układ spiralny/. Tym samym miało miejsce wiele powtórzeń tych samych tematów, co wcale nie przyczyniało się do zwiększenia efektywności kształcenia. Na przykład na pierwszym roku studiów jeden z tematów zajęć dotyczył metody i treści pracy dowódcy i sztabu oddziału, a powtórzenie tego samego tematu, lecz w odniesieniu do związku taktycznego miało miejsce na drugim roku studiów. Tym samym powtarzano ten sam temat, którego zasadniczą treścią podczas zajęć

---

1. Np.: Walka obronna oddziału i związku taktycznego. Treścią tego tematu byłyby zagadnienia /problemy/ zawarte w pkt.5.2.1 do 5.2.4.

taktycznych były czynności dowódcy i oficerów sztabu, zaś treść taktyczna tych czynności stanowiła sprawę drugorzędną. Efektem tego było często proste naśladownictwo wyuczonych i zapamiętanych czynności w kolejnych tematach z taktyki ogólnej. Potwierdzają to wyniki wieloletniej obserwacji zachowań słuchaczy i wyrażane przez nich opinie. Dodatkowym czynnikiem ułatwiającym taki stan rzeczy był fakt otrzymywania przez słuchaczy przykładowych rozwiązań taktycznych, stanowiący bezkrytyczny wzorzec do naśladowania. Oczywiście nie sprzyjało to samodzielności w opanowywaniu wiedzy, jej systematyzacji i gotowości do ciągłego uzupełniania.

Sądzimy, że przezwyciężeniem tych trudności będzie zastosowanie podejścia, według kryterium kompleksowo-problemowego.

Zgodnie z tym podejściem nauczanie zjawisk, zdarzeń i czynności odbywa się w takim układzie w jakim one naturalnie występują. Wówczas dominantem byłyby problemy taktyczne, które słuchacze powinni rozwiązywać, a nie czynności dowódcy oddziału i oficerów sztabu. Przy takim podejściu istnieje możliwość formułowania problemów dydaktycznych o różnej skali ogólności i złożoności, co pozwoli zgodnie ze strukturą taktyki ogólnej, na określenie treści tematów i zajęć dydaktycznych. W związku z tym należy wyodrębnić wg rdzeni treściowych, podstawowe problemy taktyki ogólnej, które tworzą następujące działy tematyczne:

- taktyka ogólna jako system wiedzy /ogólna teoria taktyki/;
- walka obronna;
- walka zaczepna;
- przegrupowania i pobyt wojsk w rejonach;
- działania bojowe w głębi ugrupowania przeciwnika.

W ramach tych działów tematycznych mieściłyby się wszystkie pozostałe tematy jak np.: zabezpieczenie wojsk w taktycznych, działaniach bojowych, pole walki i sytuacja taktyczna itp.

Z kolei w wyniku analizy znaczenia i zakresu treściowego każdego działu tematycznego należy określić jego ważność /wagę/ w strukturze treści całego przedmiotu. Na tej podstawie, uwzględniając związki czasowe, przyczynowo-skutkowe i logiczną strukturę treści, ustalić należy czas przeznaczony na każdy dział i kolejność jego realizacji.

W proponowanym układzie pierwszy dział zawierałby wiedzę ogólnoteoretyczną umożliwiającą systemowe poznanie wiedzy taktycznej i obejmowałby rdzenie treściowe od 1 do 4.

Dział ten stanowiłby podstawę kształtowania umiejętności dowódczo-sztabowych słuchaczy oraz cech osobowościowych szczególnie takich jak zdolności.

Kolejne działy tematyczne walka obronna i zaczepna zawierałby tematy obejmujące rdzenie treściowe 5.2 i 5.3. Ze względu jednak na fakt, że zawierają one podstawową warstwę wiedzy taktycznej stanowiącej podstawę działania dowódcy na polu walki, należy na jej realizację wydzielić większość czasu przeznaczonego na przedmiot. Jeżeli idzie o dobór i układ treści tematów tych zajęć możliwe są tu dwa rozwiązania:

- pierwsze - teoretyczne ujęcie całości problematyki obrony /natarcia/ na szczeblu oddziału i związku taktycznego, natomiast oddzielnie tematy zajęć praktycznych - dla każdego szczebla dowodzenia /w ramach semestrów/;
- drugie - łączne tematy zajęć teoretycznych i praktycznych z obrony /natarcia/ dla obu szczebli dowodzenia.

Każdy z wymienionych układów ma cechy zarówno układu koncentrycznego jak spiralnego oraz liniowego. Pierwszy wariant stanowi odmianę układu koncentrycznego i spiralnego, w których treści zajęć praktycznych będą powtarzane, ale w odniesieniu do wyższego szczebla dowodzenia. Natomiast treści wiedzy teoretycznej byłyby w układzie liniowym np.: łączne ujęcie problematyki natarcia oddziału i związku taktycznego.

Z kolei drugi wariant miałby wiele cech układu liniowego, w którym poszczególne elementy treści stanowią ciąg wzajemnie ze sobą powiązanych i warunkujących się ogniw poszczególnych części problematyki przerobionych tylko raz w ciągu studiów. Problematyka np.: obrony byłaby przerabiana tylko raz w ciągu studiów, ale łącznie dla obydwu szczebli dowodzenia.

Dział tematyczny 4 i 5 ze względu na zakres i znaczenie zawartych w nich treści taktycznych, powinien być przerabiany tak w ujęciu teoretycznym jak praktycznym - łącznie dla obu szczebli dowodzenia. Nie oznacza to wcale, że elementy treści tych działów nie mogą być częścią składową /zagadnieniami/ w ramach natarcia i obrony np.: działanie oddziału wydzielonego w natarciu. Takie

podejście wskazuje jednak na potrzebę wcześniejszego teoretycznego przerobienia tej problematyki /wykład, seminarium, samodzielne studiowanie/.

Wyodrębnienie problematyki treści działu 5 wynika głównie z potrzeby systemowego ujęcia treści kształcenia, będącego podstawą ich rozumienia i właściwego stosowania.

Jak wykazały wyniki badań opinii słuchaczy,[1] rozłączne umieszczenie problematyki działań w głębi ugrupowania przeciwnika w szeregu różnorodnych tematów ćwiczeń taktycznych, przyczyniały się do niedostrzegania istoty, celu i wspólnych właściwości działań oddziału wydzielonego, oddziału rajdowego, grupy desantowo-szturmowej czy taktycznego desantu powietrznego. Można było zaobserwować pewien schematyzm, wyrażający się w tym, że każdorazowo w natarciu wysyłano oddział wydzielony, niezależnie od tego czy były lub nie warunki do jego działań.

Systemowe podejście /całościowe ujęcie różnych form i sposobów działań w głębi ugrupowania/ umożliwi słuchaczom zrozumienie celu tych działań, warunków determinujących wysłanie określonych sił i sposobów ich działań oraz zadań, które mają one spełnić. Dodatkowo zaletą tego podejścia będzie jeszcze pełniejsze zrozumienie istoty i charakteru przyszłej walki, w której zwycięstwo osiąga się działaniem sił od czoła z jednoczesnym oddziaływaniem w głębi ugrupowania przeciwnika.

Przyjęcie podejścia kompleksowo-problemowego w odniesieniu do całego przedmiotu, wskazuje na potrzebę formułowania tematów zajęć, a w ramach nich - zagadnień jako problemów. Wynika to głównie z potrzeby przygotowania oficerów do rozwiązywania zadań pola walki, stąd proces kształcenia powinien być upodobniony do procesu badawczego. Chodzi bowiem o ukształtowanie umiejętności, zdolności i cech charakteru, wynikających z czynności na przyszłym polu walki.[2]

Wynika stąd, taki dobór treści, a jednocześnie metod kształcenia, które pozwolą na ukształtowanie właściwości osobowo-zawodowych oficerów, umożliwiających im podjęcie decyzji, zorganizo-

---

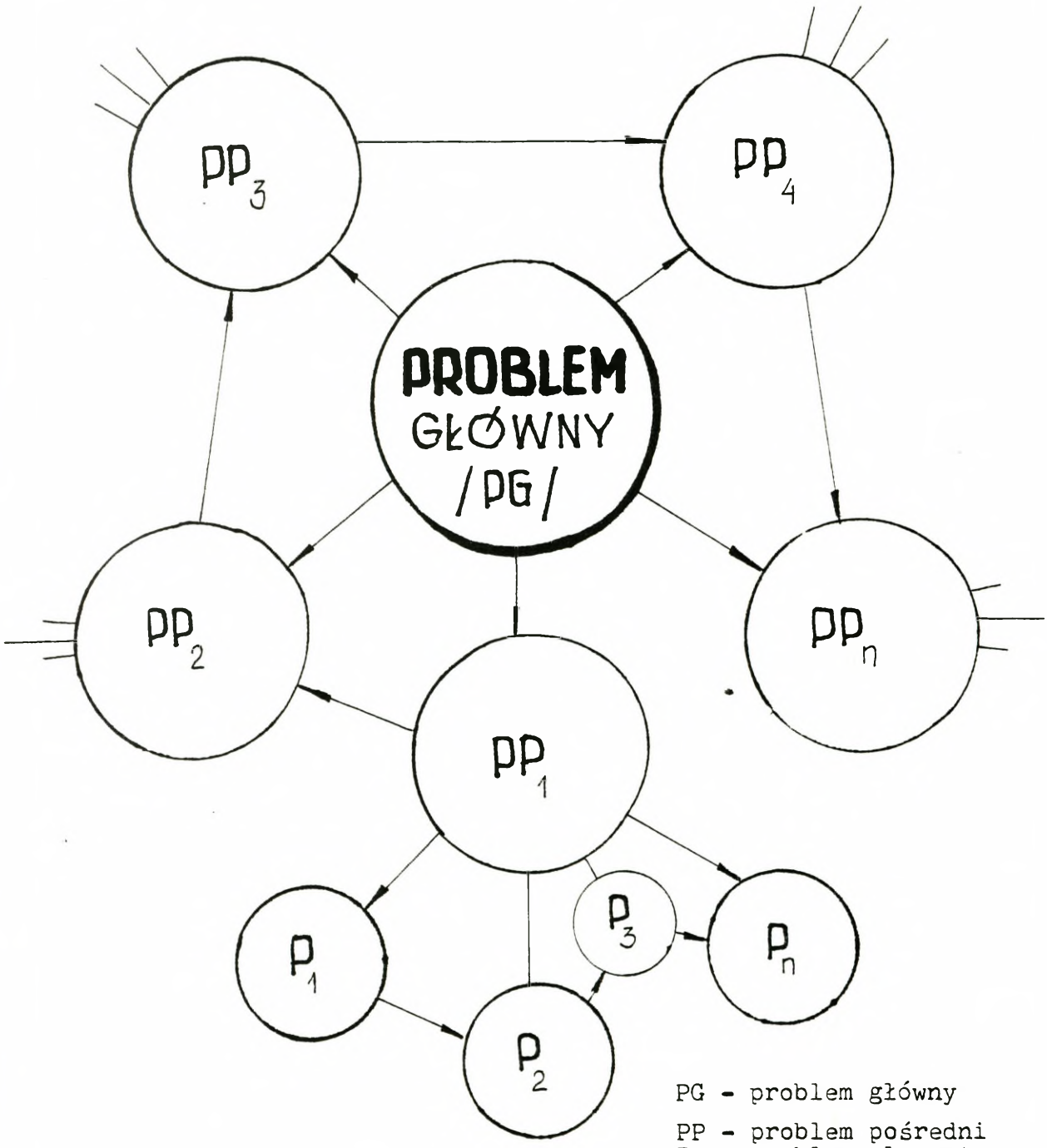
1. Badania przeprowadzono w 1988 r. wśród 25 słuchaczy I roku studiów /pod koniec roku akademickiego/. Wskazują na to również wyniki egzaminów rocznych, w których autor brał udział od 1985 r.
2. Por. Rozdział 3.5.

wanie walki i kierowanie nią w <u>każdej sytuacji i warunkach.</u> Dowódca powinien umieć zawsze zbierać informacje i oceniać je, podejmować decyzję i ją realizować. Nie może to być schematyzm, naśladownictwo wyuczonych czynności, bez uwzględniania specyfiki sytuacji bojowej, warunków pola walki, posiadanych sił i środków itp. W związku z tym tematy poszczególnych zajęć dydaktycznych powinny koncentrować się na <u>problemach taktycznych</u>, które należy rozwiązać w ramach określonej czynności dowódcy oddziału lub związku taktycznego, a nie odwrotnie. Takie podejście pozwoli zrozumieć istotę określonego obszaru wiedzy taktycznej i jej praktycznego znaczenia /w wyniku zastosowania/ oraz sensu wykonywanej czynności, jej wewnętrzną strukturę i potrzebę posiadania określonej wiedzy. Jednocześnie ujawnia się obszar niewiedzy słuchacza, co stanowi naturalny bodziec do samodzielnego jej uzupełniania.[1/]

Z kolei układ tematów powinien wywodzić się z czynności dowódcy na polu walki, bowiem one będą konstytuować kolejność zajęć nie tylko z taktyki ogólnej, ale także z innych przedmiotów. Będą to przykładowo takie problemy jak: analiza zadania, ocena sytuacji, zamiar walki, zadania bojowe elementów ugrupowania, współdziałanie itp. Składają się one w sumie na ogólny problem jakim jest "podjęcie decyzji", tworząc niejako jego wewnętrzną strukturę, wskazującą na kolejność następowania czynności /problemów/. Zatem, aby rozwiązać problem główny /PG/ należy rozwiązać w odpowiedniej kolejności problemy pośrednie /PP/. Te z kolei mają również swoją wewnętrzną strukturę, na którą składają się problemy elementarne /P/.
Przedstawiono je na rys. 27.

---

1. Powyższe wnioski stanowią wyniki doświadczeń autora podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych z taktyki ogólnej.



PG - problem główny
PP - problem pośredni
P - problem elementarny

Rys. 27. Struktura problemów stanowiących podstawę układu tematów zajęć z taktyki ogólnej w oparciu o strukturę czynności dowódcy.

Ponieważ do rozwiązania każdego problemu,niezależnie od tego jakiego jest on stopnia, wymagana jest wiedza i umiejętności, możemy zatem przyjąć, że rozwiązanie problemu P_1 wymaga wiedzy

/W_1/ oraz umiejętności /U_1/.[1] Tak więc rozwiązanie problemu pośredniego /PP_1/ wymaga wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania problemów P_1 - P_n, co wynikowo można przedstawić następująco:

$$PP = /W_1 + W_2 + ... W_n/ + /U_1 + U_2 + ... U_n/$$

W ten sposób struktura czynności upodabnia się do struktury dyscypliny naukowej, której treści stanowią podstawę ich wykonywania. Stąd również wynika potrzeba doboru metod kształcenia opartych na procedurze rozwiązywania problemów.

Powyższy układ stwarza ponadto jeszcze jedno korzystne następstwo. Mianowicie, rozwiązanie poszczególnych problemów wymaga wiedzy interdyscyplinarnej, zarówno z obszaru przedmiotów działu taktyczno-operacyjnego jak i innej wiedzy z pozostałych przedmiotów. Stwarza to możliwość formułowania treści tych przedmiotów i logicznego usytuowania kolejności ich realizacji w planie zajęć.

Zgodnie ze strukturą czynności dowódcy oddziału i związku taktycznego, które przyjęliśmy ujmować jako problemy do rozwiązania, wykonanie poszczególnych jej części składowych następuje w określonej kolejności. Zrealizowanie zatem jednej czynności /rozwiązanie jednego problemu/, stwarza korzystne następstwo do wykonania następnej /następnego problemu/. Tym samym rozwiązanie kilku problemów niższego rzędu prowadzi do rozwiązania problemu wyższego rzędu, które z kolei składają się na osiągnięcie celu /rozwiązanie problemu głównego/.

Zachowując logiczną strukturę czynności sformułowaną w postaci problemu, stwarza się warunki do strukturalnego doboru i układu treści kształcenia, a tym samym - formułowania tematów zajęć i zagadnień szkoleniowych.

Przyjęcie w tych rozważaniach podejścia opartego na formułowaniu problemów taktycznych, a tym samym tematów zajęć taktyki ogólnej na podstawie czynności dowódcy oddziału i związku taktycznego, może powodować określone wątpliwości co do wzajemnych relacji między taktyką ogólną a teorią dowodzenia. Ponieważ podstawą dowodzenia wojskami jest decyzja, będąca w swej istocie sposobem przygotowania i prowadzenia taktycznych działań bojowych w konkret-

---

1. Por.B.Szulc, Treści kształcenia ..., wyd.cyt. s. 266

nych warunkach sytuacji bojowej, dlatego też taktyka ogólna stawia wobec teorii dowodzenia określone wymagania. Zasadniczym z nich jest wypracowanie metod i technologii dowodzenia adekwatnej do charakteru walki ogólnowojskowej. Natomiast wypełnienie ich treścią taktyczną jest zadaniem taktyki ogólnej. Zawsze bowiem ocena możliwości wojsk, określenie sposobu ich jak najefektywniejszego użycia, uzgodnienie współdziałania, stanowiły treść taktyczną. Nie można zatem uważać, że przy tym podejściu rola taktyki ogólnej sprowadzać się będzie także do wypracowywania metod podejmowania decyzji, ustalania kolejności czynności czy sposobów przekazywania zadań bojowych elementom ugrupowania bojowego.

Taktyka ogólna stawia jednak, w kontekście istniejących środków walki i sposobów ich użycia, wymagania wobec teorii dowodzenia dotyczące wykorzystania w procesie podejmowania decyzji nowoczesnych środków automatyzacji i komputeryzacji, czy systemów łączności. Stosownie do tych środków powinny być wypracowane metody podejmowania decyzji.

Wiedza taktyczna nie może być jedynie przedmiotem toretycznego poznania, bowiem stanowi ona podstawę praktycznego działania dowódców na przyszłym polu walki. Tak więc ukształtowanie umiejętności dowódcy powinno następować w procesie kształcenia, opartym na czynnościach, które w przyszłości będzie wykonywał na polu walki.

Formułując tematy zajęć dydaktycznych przedmiotu taktyka ogólna należy dostrzegać wiodącą rolę jaką spełnia ten przedmiot wobec innych przedmiotów. Oznacza to, że treści taktyki ogólnej w znacznym stopniu wyznaczają treści kształcenia taktyki rodzajów wojsk i służb. Z tego też głównie względu na treści taktyki ogólnej należy spojrzeć z punktu widzenia całości walki, wszystkich sił biorących w niej udział, a nie tylko przez pryzmat wojsk pancernych i zmechanizowanych.

Integracyjna funkcja taktyki ogólnej wskazuje na potrzebę koncentrowania uwagi nie na jednym rodzaju wojsk, lecz na wszystkich uczestnikach walki. Z tego też względu przedmiot taktyka ogólna w układzie treściowym funkcjonuje w dziale taktyczno-operacyjnym obejmującym sztukę operacyjną, taktyki rodzajów wojsk i służb i dowodzenie wojskami. Takie ujęcie przedmiotu pozwala na wyjaś-

nienie praw rządzących w każdym ogniwie walki, zrozumienie istoty walki i zależności jej wyniku od udziału w niej wszystkich sił i środków.

Istotnym czynnikiem formułowania treści taktyki ogólnej jest koncentrowanie w strukturze wiedzy słuchaczy takich problemów, które ułatwiają przedstawienie teoretycznych modeli przyszłych, ewentualnych działań bojowych w bezpośredniej konfrontacji z doświadczeniami rzeczywistych działań bojowych prowadzonych w tzw. wojnach lokalnych i przenoszenie ich na grunt naszego kraju. Niedopuszczalne jest tu bezkrytyczne przenoszenie doświadczeń z wojen lokalnych w postaci określonych faktów o różnej skali wiarygodności wprost do struktury myślowego modelu taktycznych działań bojowych, bez uwzględniania stopnia ich "przystosowalności" do wszystkich elementarnych czynników walki /teren, środowisko walki, siły i środki walczących stron, zabezpieczenie itp./. Inaczej mówiąc, idzie tu o rozpatrywanie wzajemnego stosunku teorii i praktyki bojowej wojsk, z uwzględnieniem wszystkich stron i aspektów złożonego zjawiska, jakim jest walka, niezależnie od poziomu, na jakim jest rozpatrywana.

Z drugiej strony, błędnym jest podejście dydaktyczne, w ramach którego ogranicza się uwzględnianie problematyki praktycznej w konstruowaniu i weryfikacji modelu teoretycznego działań bojowych wojsk.

Takie ograniczanie w dydaktyce taktyki ogólnej polegać może na formalnym opisie funkcjonowania oderwanych od rzeczywistości teorii walki. Ze względu choćby na fakt, że taktyka ogólna jest również - oprócz strony teoretycznej, przedmiotem praktycznej działalności wojsk i sztabów, podejście takie nie jest do przyjęcia.

Ważnym czynnikiem wpływającym na treść struktury wiedzy taktycznej są cele obronności państwa. Obligują one organizatorów i realizatorów kształcenia taktycznego do stosowania podejścia, zgodnie z którym wszystkie dociekania naukowe i zabiegi dydaktyczne powinny prowadzić do wyjaśnienia istoty i treści taktycznych działań bojowych poprzez analizę celów obronności państwa. Są one odzwierciedlone w dyrektywach i rozkazach szkoleniowych MON, a wynikają z założeń doktryny obronnej. Chodzi tu jednak o to, aby treści

kształcenia ujmować nie w sposób dogmatyczny,ale dynamiczny i elastyczny.

Dotychczas rozważono te treści, które wynikają z celów dyspozycji instrumentalnych. Zawarte one są w taktyce ogólnej jako dyscyplinie naukowej, a także w dyrektywach i rozkazach szkoleniowych odzwierciedlających założenia doktryny obronnej oraz wnioski z konfliktów zbrojnych i praktyki szkoleniowej wojsk. Często uważa się je jako podstawowe, bowiem są dość łatwe do zmierzenia i oceny stopnia ich opanowania. Jednak jak już wskazywano przygotowanie dowódcy oddziału /związku taktycznego/ wymaga realizacji treści wynikających z celów dyspozycji instrumentalnych jak i osobowościowych. Zawiera się w tym postulat jedności nauczania i wychowania, który zapisany jest w dokumentach normujących proces kształcenia w akademii. Osiągnięcie celów dyspozycji osobowościowych wyrażać się będzie w prezentowaniu określonych zachowań i postaw słuchaczy w czasie studiów, a głównie po ich ukończeniu. Na przykład rozwinięcie sprawności logicznego myślenia lub tworzenia obrazu pola walki ma miejsce w wielu zajęciach dydaktycznych z taktyki ogólnej, podczas których nauczyciele mają możliwość zarówno sterowania kształtowaniem tych zdolności, ale jednocześnie sprawdzania stopnia ich opanowania. Służy temu między innymi strukturalne ujęcie treści kształcenia, podejście kompleksowo-problemowe w doborze treści oraz postulowane metody nauczania problemowego.

Wynika stąd, że te treści będą realizowane poprzez wymienione wyżej zabiegi dydaktyczno-wychowawcze. W tym więc sensie spełniają ważną funkcję w organizacji całego procesu kształcenia np.: określenie form i metod organizacyjnych ukierunkowanych na ich realizację, ale również poszczególnych jednostek zajęć dydaktycznych - np.: wybór metody nauczania, dobór materiałów dydaktycznych, w tym literatury przedmiotu. Tworzenie odpowiednich sytuacji dydaktycznych sprzyja kształtowaniu zdolności, cech charakteru, postaw i motywacji. Wiadomo jednak, że aby ukształtować zdolności należy tworzyć sytuacje, które stwarzają warunki samodzielnego myślenia, a przez to wykorzystywania posiadanej wiedzy i ciągłego jej rozwoju, a jednocześnie kształtują motywacje i postawy.

Kształcenie taktyki na poziomie akademickim realizowane w akademii jak również w oddziałach i związkach taktycznych oraz na kursach doskonalenia, powinno być organizowane i realizowane z zachowaniem struktury treści taktyki jako dyscypliny naukowej. W wyniku takiego podejścia, treści kształcenia nauczane w akademii zostaną rozwinięte w kolejnych etapach kształcenia dowódców, co wpłynie na lepsze zrozumienie wiedzy taktycznej, a tym samym podniesienie poziomu umiejętności dowódczo-sztabowych na niej opartych.

x x x

Dotychczasowe rozważania ukierunkowane były na określenie uniwersalnych prawidłowości, którymi należy się kierować w doborze treści kształcenia taktyki na poziomie akademickim, a więc w akademii dowódczo-sztabowej jak i w dowództwach i sztabach oddziałów i związków taktycznych oraz na kursach doskonalenia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że rozwiązanie powyższego problemu może stanowić strukturalne ujęcie treści kształcenia taktyki będące odzwierciedleniem struktury dyscypliny naukowej o tej nazwie. Powyższe ujęcie umożliwia rozpatrywanie wiedzy o walce, o prawidłowościach nią rządzących oraz zasadach jej organizowania i prowadzenia w sposób całościowy. To z kolei przyczynia się do lepszego zrozumienia wiedzy taktycznej podczas studiów w akademii, a następnie jej rozwinięcia w czasie doskonalenia taktycznego w oddziałach i związkach taktycznych. Wiedza systemowa jest trwalsza, bardziej operatywna, a tym samym może stanowić podstawę stałego doskonalenia zawodowego i wszechstronnego rozwoju cech osobowości. Tym samym osiągnięte zostaną cele dyspozycji zawodowych jak i osobowościowych.

5. FORMY I METODY KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ

W dydaktyce taktyki ogólnej - zapewne w wyższym stopniu niż w nauczaniu innych przedmiotów w akademii - ujawnia się ścisły związek między działaniem dydaktycznym a treściami i celami kształcenia. Jest to między innymi wynikiem roli, którą ten przedmiot odgrywa w przygotowaniu zawodowym absolwentów. Z tego też względu formy i metody kształcenia taktycznego powinny być rozpatrywane w ścisłym powiązaniu z celami i treściami kształcenia, warunkami ich realizacji oraz z uwzględnieniem prawidłowości funkcjonowania systemu nerwowego i psychiki człowieka.

Poszukiwanie, opracowywanie i weryfikacja najbardziej efektywnych metod kształcenia taktycznego stanowi jedno z ważniejszych zadań dydaktyki taktyki ogólnej. W tym względzie czerpie ona zarówno z dorobku dydaktyki ogólnej - wskazania dotyczące efektywnego postępowania w procesie nauczania - uczenia się, jak i z dorobku dydaktyki wojskowej - w zakresie specyfiki kształcenia taktycznego w wojskach i w uczelniach. Należy bowiem podkreślić specyfikę kształcenia taktycznego wyrażającą się tym, że efekty tego kształcenia weryfikuje dopiero wojna.

W doborze form i metod kształcenia taktyki ogólnej należy przestrzegać wskazań wynikających z zasad nauczania, a określających ogólne prawidłowości w procesie nauczania - uczenia się oraz zaleceń wynikających z zasad szkolenia taktycznego, które określają prawidłowości tego procesu. Do ważniejszych z nich pragniemy zaliczyć zasadę systemowości, związku teorii z praktyką, samodzielności, jedności kształcenia indywidualnego i zespołowego oraz realizmu ćwiczeń.

W celu uporządkowania dalszych wywodów istnieje potrzeba sprecyzowania i określenia kwestii terminologicznych. Wprowadzono mianowicie pojęcie "metoda kształcenia", którym zastąpiono dotychczasowe pojęcie "metoda nauczania". Takie podejście wynika z przyjętego w rozprawie założenia, że cele kształcenia odnosić będziemy do słuchaczy, dążąc do zmiany ich osobowości, co wynika z potrzeb przygotowania zawodowego absolwentów akademii. Powyższe podejście jest także zgodne z przesłankami nowoczesnego kształcenia, wskazującego na wszechstronność wykształcenia, co

oznacza, że należy kształcić, rozwijać człowieka, a nie szkolić go. Osiąga się to przez ukierunkowanie oddziaływań dydaktycznych na realizację zarówno celów instrumentalnych jak i osobowościowych. W takim rozumieniu "nauczanie" jest przede wszystkim organizowaniem racjonalnego uczenia się, a nie działaniem opartym na werbalizmie, nastawionym na przekazywanie gotowych wiadomości do pamięciowego odtwarzania.[1]

W tym ujęciu, metoda kształcenia obejmuje zarówno procesy nauczania jak i uczenia się, a nie jak potocznie uważa się - sposób przekazywania wiadomości, a więc działania odnoszące się tylko do nauczyciela.

Druga kwestia terminologiczna odnosi się do "formy kształcenia". Spory interpretacyjne wokół tego pojęcia są znacznie większe niż w odniesieniu do metod kształcenia.[2] Dla potrzeb niniejszej rozprawy przyjęto treść znaczeniową przypisaną temu pojęciu przez W.Okonia.[3] Tak więc pod pojęciem "forma" rozumieć będziemy "zewnętrzną, organizacyjną stronę procesu kształcenia".

Formy i metody występują zawsze we wzajemnym, ścisłym związku i zależności, bowiem forma określa organizacyjną zewnętrzną stronę procesu kształcenia w ramach którego, mogą być stosowane różnorodne metody kształcenia. O ile "forma kształcenia" odpowiada na pytania: gdzie, kiedy, w jakim czasie, dla kogo i w jakim układzie organizuje się zajęcia, o tyle "metoda kształcenia" odpowiada na pytanie jak uczyć, tzn. określa ona wewnętrzną stronę procesu dydaktycznego.[4]

Powyższe ustalenia terminologiczne stanowią podstawę wyjściową do udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytanie: jakie formy i metody są skuteczne w dydaktyce taktyki ogólnej. Udzielenie odpowiedzi na tak sformułowane pytanie wymaga wyjaśnienia następujących zależności:

1. jakie metody sprzyjają osiągnięciu założonych celów kształcenia taktycznego /poznawczych, praktycznych i kształcących/?;
2. jakimi kryteriami należy kierować się w doborze form i metod kształcenia taktycznego?;

---

1. Por. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 270
2. Por.C.Rutkowski,W.Hauzer, Doskonalenie teorii ..., wyd.cyt. s. 157 i dalsze
3. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 270
4. Por.Zagadnienia metodyki nauczania w ASG WP, 1984, s. 41

3. które formy i metody najpełniej odpowiadają poszczególnym formom nauczania-uczenia się taktyki ogólnej?;
4. w jakiej mierze warunki kształcenia w akademii /czas na przedmiot, rola przedmiotu, stan wyjściowy wiedzy i umiejętności słuchaczy itp./ determinują wybór form i metod kształcenia?

Wyjaśnienie tych zależności stanowi treść badań i rozważań niniejszego rozdziału.

5.1. Klasyfikacja form i metod z punktu widzenia ich przydatności w kształceniu taktyki

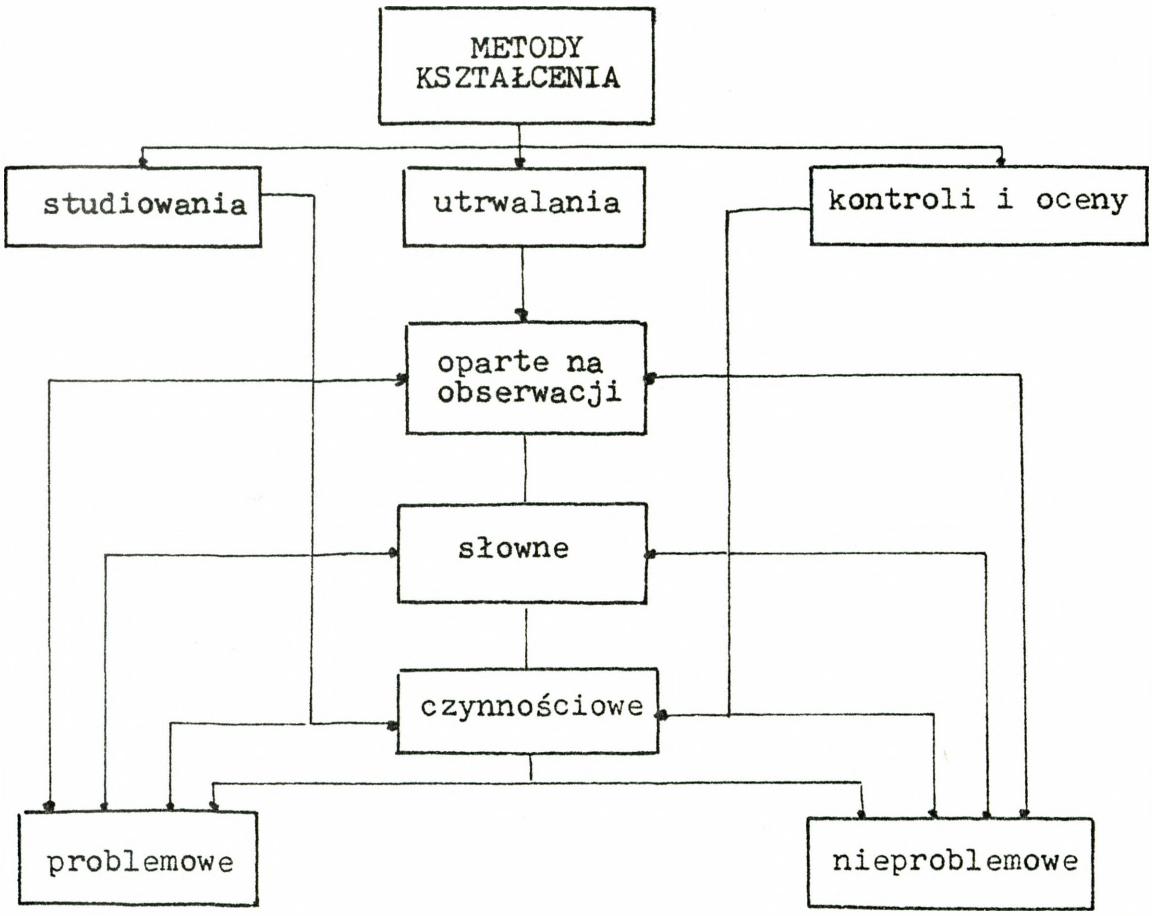
W literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyki wojskowej spotkać można różne klasyfikacje form i metod kształcenia. Dla wielu autorów punktem wyjścia były cele i zadania dydaktyczne, charakter poznawczy przedmiotu, zdolności poznawcze słuchaczy, formy myślenia, źródła poznania i inne.[1/] Z tego też względu dokonanie podziału form i metod kształcenia nie jest zabiegiem prostym, a proponowany podział może również budzić kontrowersje.

Z punktu widzenia potrzeb kształcenia taktyki interesujący może być podział zaproponowany przez Wł.Zaczyńskiego.[2/] Zdaniem Zaczyńskiego wszystkie metody wchodzące w zakres dydaktyki można podzielić na trzy grupy: studiowania, utrwalania oraz kontroli i oceny.

Metody studiowania nazywane przez Zaczyńskiego metodami przekazywania dzielą się na trzy grupy: obserwacji, słowne i czynnościowe /oparte na działaniu/. Podobnie jak i pozostałe dwie grupy metod /utrwalania oraz kontroli i oceny/ mogą być oparte na obserwacji, słowie i działaniu. Wszystkie mogą mieć charakter problemowy lub nieproblemowy. Podział powyższy przedstawia rys. 28.

---

1. J.Bogusz, Dydaktyka wojskowa ..., wyd.cyt., s. 143
2. Wł.Zaczyński, Metody nauczania w: Pedagogika, Warszawa 1978, s. 570



Rys. 28. Podział metod kształcenia.

Metody studiowania zwykle dzieli się na trzy grupy: obserwacji, słowne, czynnościowe. Kryterium tego podziału oparte jest na przewadze receptora angażowanego w danym sposobie pracy nauczyciela ze słuchaczami.

Wśród metod opartych na obserwacji w kształceniu taktyki przydatny może okazać się pokaz sprzętu bojowego jak i sposobu jego użycia, a przede wszystkim - ćwiczeń taktycznych, które odwzorowują pewne modele walki. Zastosowanie tych metod może ułatwić zrozumienie treści taktycznych działań bojowych, a także wpływać korzystnie na rozwój zdolności poznawczych, wyobraźni taktycznej oraz realizmu w planowaniu walki.

Metody słowne /wykład, referat, uczenie się z podręcznika/ charakteryzuje się najczęściej jako jednostronne przekazywanie przez nauczyciela gotowych wiadomości, a więc są one opanowywane w drodze zapamiętywania, przez przyswajanie. Zasadniczą wadą tych metod jest to, że słuchacz przyswajający sobie gotową wiedzę przejawia stosunkowo małą aktywność myślową. Ponieważ drogą uczenia się jest przyswajanie, wskutek tego nie zawsze rozumie przyswajaną wiedzę, co powoduje, że jest ona mało operatywna, a przez to i niezbyt trwała.

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

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

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

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

Należy jednak stosownie do stopnia złożoności przekazywanych treści taktycznych i możliwości percepcyjnych słuchaczy różnicować metody podające, poczynając od wykładu monograficznego poprzez proble mowy, kończąc na samodzielnym studiowaniu literatury.

Konkludując rozważania nad celowością stosowania metod podających w kształceniu taktyki ogólnej w akademii należy unać, że tym

metodom nie można przypisać dominującej roli. Nie mniej jednak ich rozważne stosowanie może okazać się wielce przydatne, szczególnie wówczas, gdy inne metody są nieekonomiczne. Szczegółową charakterystykę metod podających przedstawiono w następnym rozdziale.

Trzecią grupę metod studiowania stanowią metody czynnościowe, oparte na praktycznym działaniu.

Z punktu widzenia funkcji dydaktycznych należy rozumieć je jako sposób opanowywania wiedzy, kształtowania umiejętności i zdolności oraz cech charakteru, motywacji i postaw. Tak więc ta grupa metod w istocie służy realizacji celów kształcenia, osiągnięciu wszechstronnego wykształcenia. Z tego też względu nazywa się je często metodami poszukującymi, bowiem umożliwiają: inspirowanie i aktywizowanie słuchaczy do zdobywania wiedzy, poszukiwanie prawidłowych rozwiązań już w toku gromadzenia i recepcji wiedzy taktycznej, sprawdzanie jej wartości i przydatności oraz kształtowanie umiejętności jej zastosowania.

W wyniku stosowania wiedzy oficerowie mogą dostrzec jej praktyczny walor, pełniej ją zrozumieć i wzbogacać o nowe spostrzeżenia. Rola nauczyciela sprowadza się do kierowania procesem zdobywania wiedzy i umiejętności jej stosowania.

Metody poszukujące i odpowiadająca im droga uczenia się przez odkrywanie przebiega etapami którymi są: obserwacja faktów, ich analiza i synteza, abstrakcja i uogólnienie.[1/] W wyniku takiego przebiegu procesu uczenia się wiedza staje się bardziej trwała, operatywna co umożliwia łatwiejsze przejście od teorii do praktyki.

Wśród metod poszukujących ważne miejsce w kształceniu taktycznym mają do spełnienia: metoda sytuacyjna, inscenizacji oraz ćwiczeń.[2/] Należy jednak przy ich stosowaniu przestrzegać następujących zaleceń:

- przed przystąpieniem do praktycznego działania należy słuchaczy zapoznać z teorią zagadnienia, po to aby mogli oni w czasie zajęć: korzystać ze wskazań teorii, dostrzegać jej wartość i użyteczność oraz uczyć się stosować ją w praktyce;

---

1. M.Jaworski, Metodyka ..., wyd.cyt. s. 85
2. J.Bogusz w tej grupie metod umieszcza metodę instruktażu oraz planowania działań. Por. w: J.Bogusz, Dydaktyka ..., wyd.cyt. s. 186 i 190

- w celu pobudzenia zainteresowań poznawczych słuchaczy i stworzenia tym samym motywów do samodzielnego studiowania, należy treść zajęć ujmować w formie problemów, przechodząc od łatwiejszych do bardziej złożonych;
- po zakończeniu ćwiczeń praktycznych z określonego tematu /np. obrona, natarcie/ wskazane jest przeprowadzenie zajęć stwarzających warunki uogólnienia zdobytych doświadczeń, poszerzenia - na tej bazie - dotychczasowej wiedzy taktycznej, dostrzeżenia obszaru własnej wiedzy i niewiedzy.

Z metodami poszukującymi wiąże się ściśle nauczanie problemowe, które jak wykazują obserwacje procesu kształcenia taktycznego, znacznie częściej jest deklarowane niż faktycznie realizowane. Nieporozumienia wynikają przeważnie z powodu utożsamiania pytań z problemami dydaktycznymi. Zatem stopień złożoności problemu powinien być taki, aby słuchacze w wyniku jego rozwiązania zdobyli samodzielnie nowe elementy wiedzy w drodze indukcji lub dedukcji, posługując się posiadaną już wiedzą. Ta droga uczenia się wdraża słuchaczy do samodzielnego "odkrywania" wiedzy, umiejętnego korzystania z wiedzy już odkrytej i opisanej w różnych podręcznikach i publikacjach, dając im orientację gdzie i jak ją zdobywać. Tym samym wdraża do ustawicznego samokształcenia i poszerzania posiadanej wiedzy.

Efektywność wszelkiego kształcenia zależy nie tylko od właściwego doboru metod studiowania, lecz również od odpowiednio stosowanych metod utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności. Jakkolwiek ta grupa metod występuje w ścisłym związku z metodami studiowania, istnieje potrzeba odrębnego wskazania na ich znaczenie i wartość w procesie kształcenia taktycznego.

Tradycyjnie do tych metod zalicza się uczenie na pamięć, powtarzanie, ćwiczenie oraz sprawdzanie, które w swej istocie jest ponownym przeglądem opanowanego materiału i stanowi jednocześnie uświadomienie stopnia jego opanowania.[1/] W kształceniu taktycznym uczenie się na pamięć nie powinno mieć miejsca, jakkolwiek dopuszczalne są odstępstwa od tej zasady. Dotyczą one utrwalenia znajomości wielkości normatywnych takich jak np.: prędkość marszu, szerokość i głębokość pasa obrony lub natarcia itp. Jednakże i w

---

1. Wł.Zaczyński, Metody nauczania ..., wyd.cyt. s. 577

tym nauczaniu należy dążyć do wiązania tych wielkości z czynnikami określającymi je, a nauczanie pamięciowe powinno spełniać rolę pomocniczą.

Powtarzanie jako metoda utrwalania wiedzy taktycznej powinno być stosowane z zachowaniem co najmniej trzech warunków:

1. uznanie celowości zapamiętania;
2. zrozumienie treści;
3. wytrwałe i systemowe powtarzanie, przez które rozumieć będziemy powtarzanie z zachowaniem psychologicznych reguł zapamiętywania.[1/]

Najbardziej korzystne z punktu widzenia kształcenia taktyki ogólnej /osiągnięcie założonych celów/ jest powtarzanie strukturalne i syntetyczne. Pierwsze wynika z potrzeby utrwalania wiadomości podstawowych, ogólnych zasad i praw, w naszym ujęciu rdzeni treściowych, z których wywodzą się treści pochodne. W tym wypadku nie obciąża się pamięci szczegółami, które słuchacz może sam wyprowadzić drogą logicznego rozumowania z utrwalonych zasad ogólnych. Takiemu sposobowi utrwalania sprzyjaja strukturalne ujęcie treści kształcenia, które umożliwia ich zrozumienie, a następnie samodzielne utrwalanie.

Druga postać powtarzania ma charakter problemowy, bowiem powtarzanie ma miejsce w procesie rozwiązywania problemów. Ponieważ warunkiem rozwiązania problemu jest posługiwanie się posiadaną wiedzą, ma więc miejsce utrwalanie tej wiedzy, ale równocześnie następuje przyrost nowej wiedzy, która stanowi poszerzenie już posiadanej. Jednocześnie ma miejsce systematyzacja wiedzy, a nie proste dodawanie do już posiadanej wiedzy - nowych warstw. Jest więc to utrwalanie ze zrozumieniem.

Omówione powyżej właściwości kształcenia problemowego sprawiają, że nie ma potrzeby organizowania specjalnych przedsięwzięć mających na celu utrwalenie wiedzy.

Istotne znaczenie w kształceniu taktyki ogólnej spełnia ćwiczenie, jako metoda utrwalenia wiedzy i umiejętności jej zastosowania. Stosując metody poszukujące w ćwiczeniu, zapewnia się nie tylko kształtowanie umiejętności, ale również trwalsze opanowanie wiedzy.

---

1. Wł.Zaczyński, Metody nauczania ..., wyd.cyt. s. 577

Chodzi o to, aby w toku ćwiczeń ustawicznie odwoływać się do wiedzy, umiejętności już opanowanych i na tej podstawie utrwalać je z jednoczesnym ich rozwijaniem. Ćwiczenie zapewnia warunki ukształtowania postaw i cech charakteru.

Każdy z wymienionych sposobów utrwalania wiedzy i umiejętności powinien być stosowany zależnie od celów kształcenia, cech treści kształcenia i warunków realizacji. Zawsze jednak należy w kształceniu taktyki ogólnej unikać mechanicznego powtarzania mającego na celu tylko zapamiętanie bez zrozumienia. Takie bowiem postępowanie prowadzi do schematyzmu, szablonowości w podejmowanych decyzjach, jest zwykłym naśladownictwem, które jest największym wrogiem każdego dowódcy.

Dla prawidłowego przebiegu kształcenia taktycznego ważne znaczenie spełniają metody kontroli i oceny. Bezpośrednim ich zadaniem jest stwierdzenie, w jakiej mierze oficerowie opanowali określony programem materiał kształcenia, jakie posiadają umiejętności i w jakim stopniu opanowane. Kontrola jest instrumentem uzyskiwania obiektywnych informacji o przebiegu procesu studiowania oraz o osiągniętych przez oficerów rezultatach. Pełne osiągnięcie celu kontroli ma miejsce wówczas, gdy w jej wyniku nastąpi uświadomienie im braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a jednocześnie - kierunków dalszego uczenia się i motywacji do nauki. Kontrola spełnić powinna jeszcze jedną ważną funkcję, a mianowicie - uświadomić nauczycielowi jego osiągnięcia i niepowodzenia dydaktyczne stanowiące podstawę do refleksji nad własną pracą /dobór treści i metod kształcenia, organizacja pracy itp./.

Z punktu widzenia osiągnięcia założonych wyżej celów kontrola i ocena może być: roczna - w praktyce przybierająca postać egzaminu rocznego, okresowa - utożsamiana zazwyczaj z kolokwium lub inną metodą zaliczania oraz bieżąca, której celem jest sprawdzenie wykonania zadań postawionych na naukę własną lub sprawdzenie stopnia zrozumienia wiedzy. Ta ostatnia forma jest bardzo pożyteczna bowiem pozwala nauczycielowi zorientować się, czy słuchacze przyswoili sobie nauczane bieżąco treści i czy powiązali je z wiedzą już opanowaną.

Tak więc mówiąc o kontroli w taktyce ogólnej mamy na myśli świadomą i planową czynność lub zespół czynności, która zmierza

do poznania i porównania wiedzy i umiejętności oraz ukształtowania postaw cech charakteru i motywacji określonych w taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Powyższe rozumienie kontroli daje jednocześnie odpowiedź na pytanie dotyczące kryteriów według których należy ją prowadzić i oceniać.

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

Równie ważna z dydaktycznego punktu widzenia jest częstotliwość kontroli. Ich nadmierna ilość może zakłócać proces studiowania, czego przykładem może być zbyt częste odpytywanie na zajęciach albo zbyt duża ilość wszelkiego typu zaliczeń, kolokwiów, egzaminów. Na ten fakt zwracali uwagę badani absolwenci ASG WP w 1989 roku, wyrażając pogląd, że przesadna jest ilość zaliczeń, kolokwiów, egzaminów itp. /w ciągu trzech lat studiów - 173/.[1/]

Wnioski z obserwacji kontroli procesu kształcenia taktycznego wskazują, że zbyt duża częstotliwość kontroli prowadzi do stosowania tzw. "metod pod przełożonego", co sprowadza studiowanie do "popisów" najlepszych w grupie słuchaczy, przy dużej bierności pozostałych.

Problem więc polega na tym, aby stosując różnorodne metody kontroli, odpowiednią częstotliwość ich stosowania, dążyć do poznania wszystkich uwarunkowań procesu kształcenia. Pozwoli to uniknąć subiektywizmu w ocenie nauczycieli akademickich zarówno podczas kontroli jak i egzaminów.

Należy także w trakcie przeprowadzania kontroli unikać sytuacji, w której ocenianie ma charakter arbitralny. Jednocześnie należy

---

1. Por. Załącznik nr 1

wykazywać, że jej celem nie jest "szukanie dziury w całym" tzn. wytykanie luk i braków, lecz przede wszystkim ułatwianie i przyspieszanie studiowania. Okazji do obu typów działań kontrolnych w kształceniu taktycznym jest ogromnie dużo, szczególnie wówczas gdy słuchacze formułują propzycje decyzji o walce. Wówczas mogą ujawnić się ich braki zarówno w wiedzy pojęciowej, ale głównie z zakresu logicznego myślenia, umiejętności dokonywania ocen, przewidywania rozwoju sytuacji bojowej itp. Wszelkie "brutalizowanie" w tych sytuacjach dydaktycznych prowadzi z reguły do bierności, do szukania sprawdzonych wzorców, naśladownictwa raz wyuczonego schematu. Jest to wówczas szkolenie, a nie kształcenie.

Przedstawione powyżej rozważania wskazują na potrzebę uwzględniania kontroli i oceny w całokształcie rozpatrywanych metod kształcenia.

Dokonując klasyfikacji metod kształcenia z punktu widzenia ich przydatności w kształceniu taktycznym, a więc z punktu widzenia osiągnięcia założonych celów, trudno nie wskazać tu na ich zależność od form organizacyjnych studiowania. One bowiem wpływają na efektywność kształcenia i możliwość stosowania określonych metod.

Dotychczasowa praktyka dydaktyczna ukształtowała dwie podstawowe formy i ich modyfikacje. Podstawowe to - praca jednostkowa i zbiorowa, której odmianę stanowi praca grupowa.

Zdaniem W.Okonia typowym przykładem pracy jednostkowej /indywidualnej/ jest wykonywanie zadania domowego, które w warunkach akademii odpowiada zadaniu wykonywanemu podczas nauki własnej.[1/] Natomiast podczas zajęć lekcyjnych ta forma występuje zazwyczaj podczas sprawdzania słuchaczy na początku zajęć lekcyjnych, a przede wszystkim podczas kontroli /kolokwium, egzaminu itp./. Należy jednak mieć na względzie nastawienie wewnętrzne słuchaczy, powstające w wyniku funkcjonowania układu zadanie - kontrola. Egzemplifikacją tego nastawienia jest reguła "trzech zet". Z tego względu ta forma organizacji zajęć z taktyki ogólnej powinna być ograniczona do niezbędnego minimum. Niedociągnięcia tej formy rekompensuje praca zbiorowa, która stwarza warunki do zwiększenia aktywności i samodzielności słuchaczy, kształtowania umiejętności pracy zespołowej, cech charakteru i postaw.

---

1. Por. W.Okoń, Podstawy wykształcenia ..., wyd.cyt. s. 348-352

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

Niedostatkiem tej formy organizacji zajęć jest to, że czasem są trudności z utrzymaniem wysokiej aktywności wszystkich czy większości słuchaczy, choćby ze względu na zróżnicowany poziom ich wiedzy i umiejętności intelektualnych. W efekcie może się zdarzyć, że w zajęciach aktywny udział bierze wybrana grupa słuchaczy. Z tego też względu efektywniejszą formą jest praca grupowa, która w kształceniu taktycznym może okazać się bardzo przydatna, głównie ze względu na możliwość kształtowania umiejętności pracy zespołowej, postaw, zachowań a przede wszystkim samodzielnego zdobywania wiedzy i ciągłej jej weryfikacji poprzez zastosowanie.

Wymieniona forma organizacji zajęć jak zauważa Okoń, ma dwie odmiany.[1/]

Pierwszą jest jednolita praca grupowa, która charakteryzuje się tym, że grupę szkoleniową dzieli się na 3-5 osobowe zespoły, które równocześnie rozwiązują ten sam problem taktyczny. Przydatność tej formy może być duża zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciel pragnie uzyskać kilka decyzji dotyczących tej samej sytuacji taktycznej. Zapewniona jest wówczas wysoka aktywność wszystkich słuchaczy w każdej grupie, wynikająca z świadomości porównywania decyzji. Drugą odmianą jest praca grupowa zróżnicowana, która polega na tym, że wszyscy słuchacze występują w różnych funkcjach tworząc ćwiczebne dowódcztwo i sztab oddziału lub związku taktycznego. Jest to najbardziej złożona forma organizacji zajęć taktycznych, forma, która w maksymalnym stopniu upodobnia przebieg studiowania do faktycznego kierowania walką. Upodobnienie procesu studiowania do procesu kierowania walką, jest zarazem formą kształcenia i formą kontroli stopnia przygotowania słuchaczy do zadań na polu walki. Wnioski z tej kontroli powinny stanowić ukierunkowanie dalszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

---

1. W.Okoń, Podstawy wykształcenia ..., wyd.cyt. s. 351

Dotychczasowe próby klasyfikacji metod kształcenia jakie spotkać można w literaturze wskazują na różnorodne trudności. Wynikają one głównie z braku możliwości jednoznacznego wyodrębnienia metod według ogólnie przyjętego kryterium. Stąd nie można poszczególnych metod zaliczyć tylko do jednej grupy.
Istotne jest jednak, aby podczas studiowania taktyki ogólnej miało miejsce stosowanie wielu różnorodnych form i metod kształcenia, nawet w toku jednego zajęcia lekcyjnego.

5.2. Kryteria doboru form i metod kształcenia taktyki ogólnej

Przeprowadzone dotychczas rozważania wskazują, że osiągnięcie założonych celów kształcenia wynikających z taktycznej treści modelu osobowo-zawodowego absolwenta oraz założeń koncepcji transgresji, wymaga stosowania form i metod wyzwalających samodzielność i aktywność umysłową, zapewniających kształtowanie i rozwój zdolności twórczych i poznawczych oraz motywacji, odwagi i wytrwałości. Formy i metody studiowania taktyki ogólnej powinny zapewnić ukształtowanie umiejętności dostrzegania, formułowania i rozwiązywania zadań w działaniach bojowych. Stąd wynika wniosek o stosowaniu metod pozwalających na zrozumienie i interpretację zjawisk pola walki w aspekcie historycznym, teraźniejszym i prognostycznym. W tym kontekście podstawowym kryterium doboru form i metod kształcenia jest synchronizacja ich z celami i treściami programowymi. Jest to kryterium poznawcze, a jego przestrzeganie ma na celu efektywne opanowanie systemowej wiedzy z zakresu taktyki ogólnej, a także umiejętności praktycznego jej wykorzystania w działalności zawodowej. Jak bowiem wykazują doświadczenia najbardziej solidna i trwała jest ta wiedza, która opiera się na odpowiednio uporządkowanych strukturach; która funkcjonuje w myśleniu i działaniu człowieka i kształtuje jego osobowość.[1/]

Metody kształcenia zapewniające opanowywanie wiedzy dotyczącej pola walki, jako powiązanych ze sobą struktur, sprzyjają kształtowaniu myślenia strukturalnego, a to wiąże się z tworzeniem hierarchii i wartości.[2/]

---

1. Por. rozdział 4.2.
2. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 278

A zatem zrozumienie podstawowych struktur wiedzy taktycznej, ich znaczenia i wzajemnych powiązań może sprzyjać działalności twórczej, opartej na tworzeniu nowych układów: dobór elementów i określenie związków między nimi.[1/]
W tym więc sensie metody kształcenia powinny stwarzać warunki "odwzorowania" w umyśle słuchaczy struktur wiedzy z zakresu taktycznych działań bojowych, umożliwiając tym samym wskazanie tych, które stanowią konstrukcję nośną treści programowych. Ich zrozumienie zwalnia od mechanicznego, pamięciowego przyswajania treści szczegółowych, które mogą być wyprowadzone drogą indukcji lub dedukcji.

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

Kryterium poznawcze nakłada na nauczyciela obowiązek określenia poziomu intelektualnego słuchaczy z punktu widzenia poziomu recepcji problemów taktycznych. Zazwczaj poziom ten jest ogromnie zróżnicowany u poszczególnych słuchaczy, stanowi bowiem swoiste odzwierciedlenie ich dotychczasowej drogi służbowej w jednostkach i instytucjach wojskowych.[2/] Realizacja tego zadania przez nauczyciela powinna zapobiec naruszeniu zasady przystępności i stopniowania trudności.

Drugim kryterium doboru form i metod kształcenia taktycznego jest kryterium metodyczne . Punktem wyjścia przy jego formułowaniu jest założenie, że jeżeli głównym celem kształcenia taktycznego jest umożliwienie słuchaczom poznania rzeczywistości pola

---

1. Tamże, s. 279
2. Por. Wyniki egzaminów wstępnych kandydatów do akademii. Zał.nr 8

walki i jej przekształcanie w ramach działalności dowódczo-sztabowej, to formy i metody dydaktyczne powinny służyć ich optymalnemu przygotowaniu do tych zadań. Potrzeby badania rzeczywistości i dokonywania jej opisu, wyjaśniania, oceny oraz normowania wymagają od nauczycieli stosowania w procesie dydaktycznym metod o charakterze badawczym /poszukujące, aktywizujące/; pozwalające naukowo opisywać i wyjaśniać badane zjawiska, oceniać je i formułować na tej podstawie normy postępowania. Tym wymaganiom odpowiadają takie metody jak: wykład problemowy, dyskusja, ćwiczenie grupowe i ćwiczenie dowódczo-sztabowe oraz gry wojenne i komputerowe.

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

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

Prawidłowy dobór form i metod kształcenia taktycznego opiera się na uświadomieniu dróg nauczania - uczenia się. Ponieważ uznajemy, iż pierwotną jest droga uczenia się, przeto od niej rozpoczniemy rozważania.
Ponadto uznajemy, że konsekwencją drogi wyboru uczenia się jest odpowiedni układ i treść czynności nauczyciela i odpowiadających im czynności słuchaczy. Tworzy się tym samym tok kształcenia.[1/]

Historia rozwoju myśli dydaktycznej rejestruje, ze względu na przewagę pewnego rodzaju aktywności nad innymi, cztery zasadnicze typy uczenia się:
- przez przyswajanie /asymilacja wiedzy/;
- przez odkrywanie /rozwiązywanie problemów/;
- przez przeżywanie /dominacja aktywności emocjonalnej/;
- przez działanie /praktyczne zastosowanie wiedzy/.

---

1. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 347

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

Uczeniu się przez przyswajanie odpowiadają metody asymilacyjne lub podające, których zaletą jest możliwość przekazania /podania/ stosunkowo dużo usystematyzowanych treści. Systematyzacja treści oparta na strukturze dyscypliny naukowej w dużym stopniu wpływa na zrozumienie i trwałość zapamiętania, co jest szczególnie ważne, gdy ta droga uczenia się jest podstawową podczas samodzielnego studiowania, stanowiącego podstawowy sposób uzyskiwania wiedzy. Do tej grupy metod kształcenia taktycznego zaliczyć możemy także wykład, który z punktu widzenia potrzeb tego kształcenia, powinien mieć charakter problemowy.

Najpełniej potrzebom kształcenia taktycznego odpowiadają metody oparte na samodzielnym zdobywaniu wiedzy, na jej odkrywaniu przez słuchacza niejako "dla siebie". Różnica między odkryciem wiedzy przez słuchacza, a odkrywaniem badacza tkwi w tym, że badacz tworzy nową wiedzę, natomiast słuchacz odkrywa wiedzę już istniejącą.

Do metod tych należy zaliczyć przede wszystkim metody problemowe, które wdrażają słuchaczy - przy ich świadomym, aktywnym i emocjonalnym współudziale - do spostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów taktycznych. Oczywiście wymaga to postawienia słuchaczy w sytuacji problemowej, która ma wywołać wysiłek myślowy pobudzający do działania w celu usunięcia uświadomionej sobie niewiedzy.

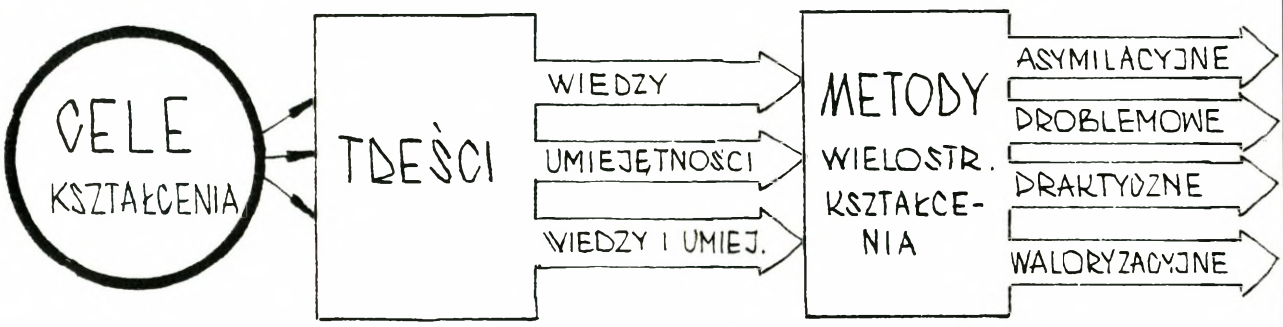
Do grupy tych metod zaliczyć należy: metody problemowe, sytuacyjne oraz gry symulacyjne.

Przedstawione powyżej metody sprzyjają uczeniu się ukierunkowanemu na poznawanie rzeczywistości pola walki, a więc jego historii, stanu współczesnego i prognostycznego. Proces poznawczy powoduje zarówno rozwój zdolności poznawczych jak i kształtowanie się

określonego stanu emocjonalnego i systemu ocen.
Tak więc równocześnie z opanowywaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności rozwijają się zdolności twórcze oraz system wartości; charakter oraz określone postawy i motywacje. Im intensywniejsze przeżycia związane z ukierunkowanym zdobywaniem wiedzy i umiejętności, tym silniejsze jest oddziaływanie na sferę intelektualną jak i emocjonalną.

Droga uczenia się przez praktyczne działanie ma głównie na celu ukształtowanie umiejętności w sprawnym posługiwaniu się wiedzą, nadanie jej operatywnego charakteru, rozwój cech charakteru i motywacji oraz utrwalenie systemu ocen i wartości.
Tym wszystkim wymaganiom w kształceniu taktycznym odpowiadają ćwiczenia, których przebieg może być różny w zależności od celów i treści kształcenia. Także do tej grupy metod kształcenia zaliczyć należy praktyki, stąd postulat ich organizowania.

Jak już wcześniej wykazano , istnieje ścisła zależność między celami i treściami kształcenia.
Powyższe rozważania wskazują na istnienie tej zależności także wobec form i metod kształcenia. Przedstawia ją rys.29.



Rys. 29. Zależność celów, treści i metod kształcenia.

Określenie kryteriów doboru form i metod kształcenia taktyki ogólnej stanowić może podstawę do szczegółowych rozważań mających na celu ustalenie optymalnych form i metod kształcenia taktycznego w akademii. Wyniki dotychczasowych rozważań wskazują, że osiągnięcie celów może nastąpić poprzez łączne zastosowanie wielu różnorodnych form i metod wielostronnego uczenia się. Należy bowiem zauważyć, że każda z wymienionych metod służy realizacji określonych celów. Stąd uwzględnienie tej prawidłowości w procesie kształcenia taktycznego może w istotny sposób zwiększyć jego efektywność.

5.3. Układ form i metod kształcenia taktyki w akademii

W dotychczasowych rozważaniach dokonaliśmy podziału form i metod kształcenia z punktu widzenia potrzeb kształcenia taktyki oraz określiliśmy kryteria, którymi należy kierować się w ich doborze. Obecnie pragniemy wyjaśnić, jakie formy i metody,w jakiej kolejności powinny być stosowane w aspekcie przebiegu poszczególnych faz procesu nauczania - uczenia się taktyki ogólnej. Niezbędna zatem staje się analiza poszczególnych form i metod kształcenia. Pozwoli ona na sformułowanie wskazań, zaleceń, których respektowanie w kształceniu taktycznym przyczyni się do wszechstronnego wykształcenia absolwentów, jako organizatorów i realizatorów pola walki.

Pierwsza warstwa treści kształcenia taktycznego ma wartość poznawczą, orientacyjną dla słuchaczy i ma ona na ogół postać opisu. Drogą uczenia się tych treści jest przyswajanie,asymilacja. Może odbywać się poprzez przekazywanie "gotowej" wiedzy lub w wyniku pracy z podręcznikiem lub piśmiennictwem naukowym. Pragniemy jednak podkreślić, że w kształceniu taktycznym nie chodzi o przyswojenie jak największego zasobu wiadomości i ćwiczenie pamięci, co mimo wszystko ma czasem miejsce w praktyce uczelni, a czego wyrazem są wysokie oceny słuchaczy stosunkowo pilnych i obdarzonych pamięcią.

Oczywiście, że część treści tej warstwy ma charakter wiedzy pamięciowej jak np.: historia taktyki, normy, wskaźniki ilościowe i tp. Tym nie mniej jednak, chodzi o przyswajanie ze zrozumieniem, a to wymaga wyjścia poza opis i wyjaśnienie jak określone

zjawisko powstaje, jakie są uwarunkowania i jego związki z innymi. Jeżeli ma miejsce przyswajanie ze zrozumieniem, wówczas występuje transfer wiedzy i umiejętności. Chodzi nam zatem w kształceniu taktycznym o przyswajanie wiedzy ze zrozumieniem, które ma szerszy sens, niż pamięciowe odtwarzanie przyswojonej wiedzy. Osiągnięciu tego celu służy przede wszystkim wykład problemowy i samodzielna praca z podręcznikiem i literaturą naukową.

Istotną zaletą wykładu problemowego jest to, że ujmuje on jakieś zagadnienie - problem /w miarę całościowo/, pokazuje drogi prowadzące do jego rozwiązania i konsekwencje wynikających z tego rozwiązania.[1/] Takie podejście do wykładu ma głównie na celu ukierunkowanie sposobu myślenia słuchaczy, rozbudzenia ich ciekawości poznawczej, wyjaśnienia istotnych, podstawowych pojęć, definicji z zakresu przedstawianej problematyki. W tym więc sensie wykład problemowy stanowi ukierunkowanie do samodzielnego studiowania.

Przyjmując zasadę, że wykład nie może w żadnym wypadku wyręczać podręcznika, skryptu czy instrukcji, a ponadto powinien zawierać czynniki aktywizujące - spełniać on musi następujące dodatkowe wymagania:

- wyznaczać ostro ramy zakresowe tematu i w nich koncentrować uwagę na istotnych zagadnieniach;
- zawierać taką ilość rozważań, które konieczne są do ujęcia treści w postaci problemowej;
- cechować się precyzją sformułowań, aby realizowały one funkcję odkrywczą, łącznie z ukazywaniem metod i dróg poznania;
- wyjaśniać w toku jego prowadzenia nowe pojęcia;
- wykorzystywać odpowiednie środki dydaktyczne ułatwiające rozbudzanie motywacji poznawczej.

W wykładzie problemowym problematyka rozpatrywana jest z punktu widzenia zależności przyczynowo-skutkowych, logicznego i merytorycznego wynikania.

Podstawowym zagadnieniem w tym wykładzie jest oczywiście problem. Stanowi on zadanie, jakie postawione jest przed słuchaczami, do rozwiązania którego niezbędne jest podjęcie badań.

---

1. W.Okoń, Wprowadzenie ..., wyd.cyt. s. 283

W kontekście problemu wyjaśnić trzeba także pojęcia, jak: pytanie i zadanie oraz ustalić ich związek z problemem.

Pytanie jest zasadniczym elementem procesu problemowego nauczania, środkiem "uruchomienia" aktywności umysłowej słuchaczy. Stanowi integralny element zadania i problemu.

Rozróżniamy pytania proste i złożone. Pytanie proste jest wtedy, kiedy słuchacz dysponuje wiedzą pozwalającą na sformułowanie poprawnej odpowiedzi bez skomplikowanych operacji umysłowych, a jedynie w oparciu o pamięciowe jej odtworzenie. Dotyczy ono oczywiście sytuacji znanych, zapamiętanych.

Jeśli w treści pytania zostaną również sformułowane warunki ograniczające przewidywane odpowiedzi - wówczas mamy do czynienia z zadaniem. Jego rozwiązanie wymaga podjęcia tzw. działań rozwiązujących /obliczeń, pomiarów itp./, ale również tylko w zakresie znanych słuchaczowi sytuacji lub podobnych, jakie poznał on w trakcie zdobywania wiedzy taktycznej i ogólnej.

Wykład problemowy wymaga od słuchaczy określonego zasobu wiedzy, umiejętności myślenia, ogromnej koncentracji uwagi i dojrzałości intelektualnej. Z tego też względu należy rozważyć celowość prowadzenia, szczególnie na pierwszym semestrze, wykładu wprowadzającego, mającego na celu uświadomienie słuchaczom zasadniczych problemów taktyki ogólnej, określenie ich miejsca i roli w ogólnej strukturze wiedzy taktycznej, wskazanie genezy, stanu obecnego i tendencji rozwojowych, a także zwrócenie uwagi na sposoby ich rozwiązywania. Ten typ wykładu stanowiłby wprowadzenie w samodzielne studiowanie taktyki ogólnej, natomiast kolejne tematy wykładów problemowych byłyby niejako uszczegółowioną formą przedstawiania problemów taktycznych.

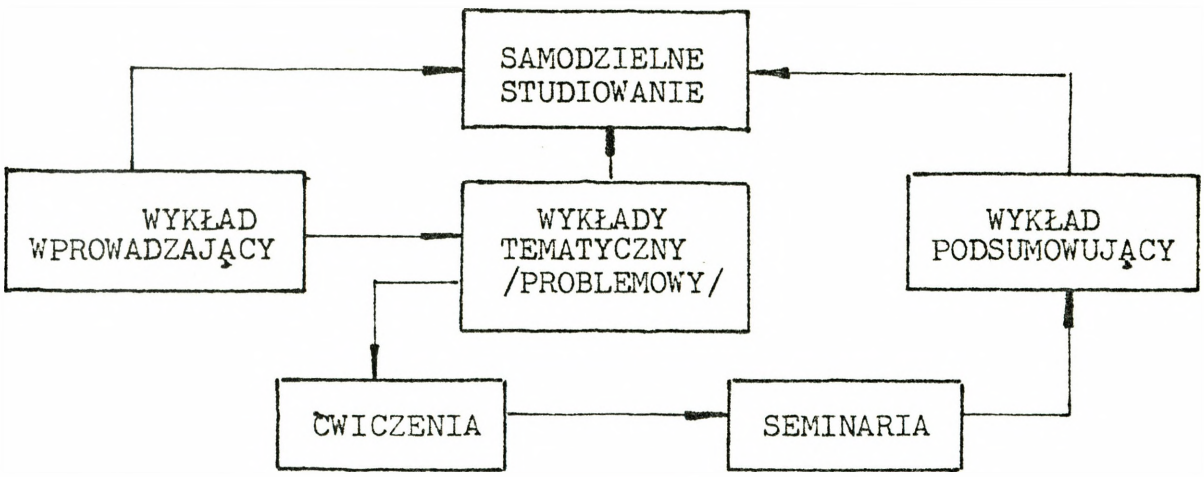
Syntezie wiedzy zdobytej w ramach wykładów i samodzielnego studiowania oraz podczas ćwiczeń i seminarium powinien służyć wykład podsumowujący.

Niestety dotychczas tego typu wykłady z taktyki ogólnej nie były prowadzone, głównie ze względu na ograniczony limit godzin. Cele tego wykładu przypisywano dotąd seminarium, traktując je jako syntezę dotychczasowej wiedzy w określonym zakresie tematu np.: natarcia, obrony itp.

O potrzebie tego typu wykładu w akademii przekonuje jednak

interdyscyplinarny charakter taktyki ogólnej, która ukierunkowuje treści kształcenia innych przedmiotów, a które jednocześnie wzbogacają, rozszerzają wiedzę taktyczną.
Stąd podsumowanie całościowe wiedzy taktycznej stanowiłoby z jednej strony formę jej systemowego ujęcia, z drugiej zaś - formą wewnętrznej samokontroli słuchaczy co do zakresu i poziomu rozumienia.

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące wykładu w kształceniu taktycznym, należy uznać, że spełnia on ważną rolę w procesie przyswajania wiedzy taktycznej i przygotowania do samodzielnego jej zdobywania, a następnie stosowania w praktyce.
Układ i typ wykładów przedstawia rys. 30.



Rys. 30. Układ i typ wykładów w kształceniu taktyki ogólnej.

Zakres problemów taktycznych jak i sposób ich rozwiązywania prezentowany słuchaczom podczas wykładów stanowi podstawę do samodzielnego studiowania. Jest ono ważnym sposobem zdobywania wiedzy, szczególnie w akademii dowódczo-sztabowej. Z jednej strony wdraża do ustawicznego samokształcenia, z drugiej zaś - stanowi istotne źródło wiedzy, co ma szczególne znaczenie w związku ze skróceniem /o jeden rok/ czasu studiów, a tym samym czasu przeznaczonego na studiowanie taktyki ogólnej.

Wnioski z analizy literatury pedagogicznej i obserwacji procesu kształcenia w akademii wskazują na trzy podstawowe sposoby tej pracy:

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

Ważną funkcję dydaktyczną i metodyczną w samodzielnym studiowaniu spełnia podręcznik przedmiotowy, który jest jednym z warunków zwiększających efektywność samokształcenia. Położenie większego akcentu na samodzielność studiów, a więc przeniesienie ciężaru zdobywania wiedzy na zajęcia pozalekcyjne, czyni aktualną potrzebę opracowania nowego podręcznika przedmiotowego. Jego układ i zakres treści powinien zapewnić spełnienie takich funkcji jak:

1. funkcja informacyjna - wyrażająca się w tym, że powinien zawierać informacje odpowiednio usystematyzowane, spełniające warunki psychodydaktycznego uczenia się i metodologiczne danej dyscypliny naukowej;
2. funkcja metodologiczna - polegająca na pokazaniu sposobów poznawania rzeczywistości przez badacza przy rozwiązywaniu określonego problemu;
3. funkcja transformacyjna - z której wynika materiał do samodzielnych ćwiczeń /polecenia, pytania/ inspirujący do różnorodnych działań poznawczych;
4. funkcja samokształceniowa - tj. wskazywanie sposobów uczenia się, pobudzanie do dalszych studiów itp.[1/]

Szczególne trudności mogą wystąpić w zrealizowaniu w pełnym zakresie pierwszej funkcji, a to głównie z powodu ciągłych zmian w doktrynie obronnej i założeniach taktycznych. Stąd postulat odzwierciedlenia w podręczniku struktury dyscypliny naukowej - taktyka ogólna - oraz zadanie aktualizowania treści szczegółowych poprzez suplementy.

Ważnym sposobem zdobywania wiedzy taktycznej jest studiowanie literatury, które wymaga jednak dość znacznej samodzielności

---

1. Por. H.Godlewski i inni, Pedagogika, Warszawa 1978 s. 533

i krytycyzmu. Należy bowiem podkreślić, że wielu autorów prezentuje często odmienne, różniące się poglądy w tej samej sprawie np.: obrony manewrowej na szczeblach taktycznych. Jest to zjawisko zarazem ułatwiające jak i utrudniające proces samodzielnego studiowania. Z jednej strony uczy dostrzegania różnych podejść i sposobów rozwiązywania tego samego problemu, kształtuje krytycyzm i zalążki własnego punktu widzenia określonych problemów. Z drugiej strony zaś - dla słuchaczy nie dysponujących szerszym zakresem wiedzy i umiejętności intelektualnych, stanowi nadmiar treści tzw. "szum informacyjny", który obniża ich aktywność umysłową i zniechęca do samokształcenia.

Możliwość weryfikacji, uogólnienia, systematyzacji treści i doskonalenia umiejętności intelektualnych stwarzają dyskusje typu seminaryjnego. W nazewnictwie akademickim określane są jako seminaria i konwersatoria. Umożliwiają one realizację drugiej warstwy treści kształcenia taktyki ogólnej - wiedzy i umiejętności.

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

Wymienione cele, które stawiane są przed seminarium nie rozstrzygają jeszcze jednoznacznie jego miejsca w układzie metod kształcenia taktycznego. Może ono występować po wykładzie /wykładach/ i ćwiczeniu /ćwiczeniach/, albo na końcu cyklu tematycznego. Może więc poprzedzać ćwiczenie taktyczne lub występować po jego zakończeniu.[1/] Nie powinno jednak wyprzedzać wykładu w zakresie danej problematyki np.: obrony, natarcia, marszu.

---

1. Por. Załącznik nr 12-16

Istotna funkcja seminarium sprowadza się do pierwszej poważnej samokontroli słuchaczy w odniesieniu do własnych zdolności poznawczych, umiejętności samodzielnego myślenia, uogólniania treści, wyrażania swoich poglądów i ich uzasadniania. Z tych też względów powinno ono być dobrze przygotowane i przeprowadzone. Zaleca się aby w toku seminarium rozpatrywać /rozwiązywać/ nie więcej jak 2-3 problemy, bowiem w przeciwnym wypadku nastąpi rozproszenie uwagi słuchaczy, spłycenie dyskusji i tym samym nie zostaną osiągnięte założone cele.

Biorąc pod uwagę stawiane przed seminarium cele kształcenia, należy uznać, że podstawową metodą ich prowadzenia powinna być metoda rozwiązywania problemów, natomiast udział nauczyciela powinien polegać na kierowaniu /sterowaniu/ ich rozwiązywaniem. O rezultatach seminarium decyduje przestrzeganie kilku zasad z których najważniejsze to:

- wyraźne sformułowanie problemów mających być przedmiotem dyskusji;
- szczegółowe i jednoznaczne określanie pojęć, które mogą występować w toku dyskusji, tzn. aby wszyscy uczestnicy seminarium wiedzieli o czym jest dyskusja;
- stała troska o właściwe uzasadnianie wygłaszanych tez i poglądów.

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

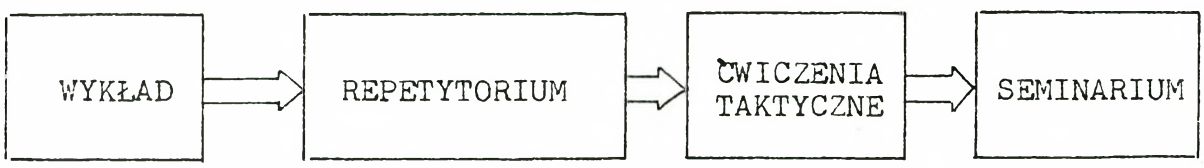
Z tego względu wyrażamy pogląd, że może być stosowana w kształceniu taktycznym dopiero w drugim semestrze. Natomiast w odniesieniu do pierwszego semestru, uzasadnione jest prowadzenie - po cyklu wykładów - repetytorium. Jest ono zarówno metodą kształcenia jak i rodzajem kontroli poziomu wiedzy słuchaczy. Jako główny cel widzimy systematyzowanie, uporządkowanie, syntetyzowanie i utrwalenie wiedzy działu tematycznego /rdzenia treściowego - np.: natarcie, marsz itp./. Ponieważ poziom intelektualny i poziom wie-

dzy taktycznej słuchaczy na początku pierwszego semestru są jeszcze bardzo zróżnicowane, zatem uważamy, że proces systematyzowania wiedzy taktycznej powinien być ściślej ukierunkowany przez nauczyciela w formie pytań, składających się na system wiedzy określonego tematu. Nie może to być zadawanie prostych pytań, które wymagają jedynie odtwórczych odpowiedzi "wyczytanych" w podręczniku. Praktyczny sens tej propozycji sprowadza się do tego, aby słuchacze inspirowani przez nauczyciela wyodrębniali najważniejsze zagadnienia i związki między nimi, aby w ten sposób tworzyć system wiedzy. Rzecz w tym, aby nauczyciel podjął ze słuchaczami próbę klasyfikacji i oceny faktów, pojęć i zjawisk współczesnego pola walki.

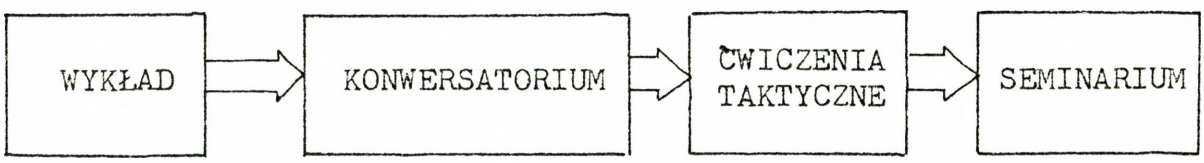
Dodatkowym celem repetytorium jest zapoznanie słuchaczy ze sposobami korzystania z literatury i innych pomocy naukowych. Jest to ukierunkowanie do samodzielnego studiowania.

Takie rozumienie repetytorium i jego przeprowadzenie w istocie przygotowuje do posługiwania się wiedzą.

Propozycję układu /kolejności/ przedstawionych metod w odniesieniu do pierwszego i drugiego semestru zawiera rys. 31.



I semestr



II semestr

Rys. 31. Kolejność form i metod kształcenia taktycznego.

Trzecia warstwa treści kształcenia taktyki ogólnej tj. treści umiejętności realizowana jest w formie ćwiczeń taktycznych, będących przybliżonym obrazem przewidywanej walki. Jest to wykorzystanie modelowania walki zarówno jako metody jej poznania jak

i przygotowaniem do niej. Jak wykazują wieloletnie doświadczenia dydaktyczne podstawową zaletą tej formy kształcenia jest możliwość oddziaływania na wszystkie sfery osobowości słuchaczy, a więc uczenie się systemowej wiedzy taktycznej, kształtowanie umiejętności posługiwania się nią,a także rozwijanie zdolności i cech charakteru oraz postaw i motywacji.

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

Z powyższych względów w odniesieniu do potrzeb kształcenia taktycznego w akademii,należy wyróżnić dwa podstawowe ich rodzaje:

- ćwiczenia grupowe;
- ćwiczenia dowódczo-sztabowe.

Przyjęcie takiego podziału odpowiada zarówno warunkom przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń jak i celom kształcenia taktycznego w akademii.[1/]

Ćwiczenie grupowe umożliwia realizację każdego, dowolnego tematu z taktyki ogólnej, bowiem zakres organizacji tego ćwiczenia nie wymaga podejmowania specjalnych przedsięwzięć zabezpieczających. Istota tej formy kształcenia wyraża się w tym, że każdy słuchacz występuje w tej samej roli np.: dowódcy oddziału.

W ramach tematu ćwiczenia może być realizowane kilka lub kilkanaście zajęć grupowych, których problematyka powinna być powiązana ze sobą /zgodnie ze strukturą wiedzy taktycznej/. Za pomocą tej formy ćwiczenia mogą być zrealizowane wybrane tematy

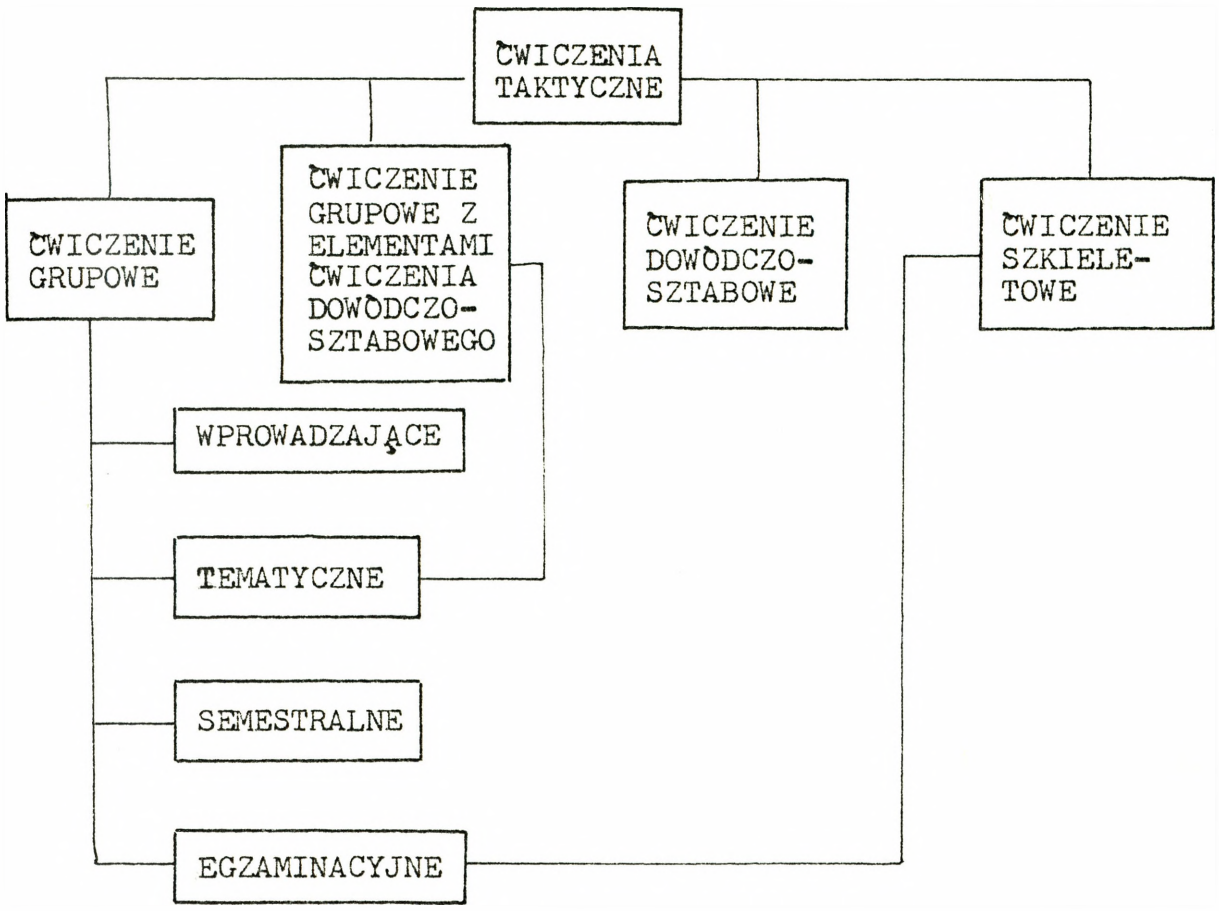
---

1. Klasyfikacja ćwiczeń stanowi ciągle sporną kwestię. Jednym z rozwiązań może być propozycja St.Kołcza w: Myśl wojskowa nr 12/1989 r. s. 14-27. Inny podział przedstawia J.Zieliński w: Zeszyty naukowe AON, nr 1/2 1991 r.

cząstkowe z taktyki ogólnej, ale mające charakter ogólnych prawidłowości, zasad walki np.: wybór kierunku głównego uderzenia w natarciu, tworzenie przewagi itp. A zatem, poprzez ćwiczenie grupowe można osiągnąć bardzo różnorodne cele kształcenia. Stosując kryterium celów kształcenia widzimy potrzebę wyodrębnienia w ramach ćwiczenia grupowego:

- ćwiczenia wprowadzającego;
- ćwiczenia tematycznego;
- ćwiczenia semestralnego /egzaminacyjnego/.

Proponowany podział ćwiczeń taktycznych w akademii dowódczo-sztabowej przedstawia rys. 32.



32.
Rys. Proponowany podział ćwiczeń taktycznych w akademii dowódczo-sztabowej.

Przydatność ćwiczenia wprowadzającego została zweryfikowana w toku długoletniej praktyki dydaktycznej uczelni. Tym nie mniej jednak istnieje potrzeba dokonania zmian zarówno organizacyjnych jak i merytorycznych.[1/] Integracja kształcenia, skrócenie czasu studiów i cele ćwiczenia wskazują, że powinno być ono prowadzone tylko w pierwszym semestrze. Druga zmiana dotyczy sposobu podejścia ujęcia treści kształcenia i ich zakresu. Z punktu widzenia dydaktyki taktyki ogólnej, jako główny cel tego ćwiczenia należy uznać wskazanie sposobów posługiwania się wiedzą taktyczną jako treścią merytoryczną pracy dowódcy w czasie organizowania walki i kierowania jej przebiegniem. Tym samym zostanie osiągnięty cel, który wyraża się zrozumieniem przez słuchaczy przydatności wiedzy i jej operatywność. Wykazane zostaną przez to związki między wiedzą a czynnościami, co powinno stanowić czynnik aktywizujący w procesie uczenia się.

Konkludując należy uznać, że osią rozważań w tym ćwiczeniu są treści taktyczne, a czynnikiem określającym kolejność tych rozważań - czynności dowódcy oddziału /związku taktycznego/. Istotną jednak w tym ćwiczeniu jest wiodąca rola nauczyciela, który powinien ukierunkowywać procesy poznawcze słuchaczy, wskazywać na związki między poszczególnymi treściami kształcenia i jednocześnie aktywizować proces kształcenia.

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

---

1. Por. Załącznik nr 11-16

Należy także podkreślić rolę nauczyciela, który powinien inspirować i ukierunkowywać procesy myślowe słuchaczy, tak aby opanowali metodę rozwiązywania problemów. Nie chodzi zatem o wyuczenie rozwiązywania jednej, określonej sytuacji, lecz o transfer wiedzy i umiejętności. Wyrażamy pogląd, że drogą /metodą/ osiągnięcia tego celu nie powinno być zwracanie uwagi w odniesieniu do pojedyńczych faktów i zjawisk, bo w miarę narastania treści kształcenia ilość tych uwag musiałaby wzrosnąć, co sprowadzałoby kształcenie do mechanicznego zapamiętywania. Trzeba postępować inaczej, a mianowicie popełnione błędy wykazać na tle wyjaśnienia danego zjawiska np.: słuchacze niewłaściwie dokonują podziału sił i środków na elementy ugrupowania bojowego. Zasadne w tej sytuacji wydaje się wyjaśnienie zależności między składem elementów ugrupowania a treścią zadań, które one mają wykonywać, warunkami terenowymi itp. Powyższe postępowanie dydaktyczne odgrywa ogromną rolę w pogłębieniu rozumienia teorii, w gruntownym jej opanowaniu i w rozwijaniu myślenia. Przyczynia się także do ulepszenia wypracowanych już rozwiązań, bowiem każda poszukująca myśl pozostawia po sobie choćby mały ślad. Tutaj rodzi się jednak podstawowe pytanie: jak poznawać przebieg procesu myślowego słuchaczy, aby móc właściwie nim kierować?

W badaniach psychologicznych często stosowaną metodą czynności myślenia jest technika głośnego myślenia.[1/] Polega ona na tym, że badany w czasie rozwiązywania problemu opisuje przebieg czynności myślenia; jest to swoisty monolog. Wadą tej techniki jest stosunkowo mała rzetelność monologu, ale i tak daje ona pewien obraz, jak powstaje u człowieka pomysł rozwiązania zadania, jakie on ma skojarzenia, jakie formułuje wnioski. Jest to również odzwierciedlenie w pewnym stopniu wiedzy badanego, a właściwie - stopnia jej zastosowania.

Technikę tę można stosować z powodzeniem w kształceniu taktyki ogólnej podczas rozwiązywania problemów taktycznych, we wszystkich fazach tego procesu, a więc w czasie:

- dostrzegania problemu;
- analizy sytuacji problemowej;

---

1. Por.J.Kozielecki, Czynność myślenia w: Psychologia, Warszawa 1976 s. 353

- wytwarzania pomysłów rozwiązania;
- weryfikacji pomysłów. [1]

Technika głośnego myślenia stwarza warunki do zwiększenia samodzielności słuchaczy, a tym samym zapewnienia trwalszego i wszechstronniejszego ich wykształcenia.[2]

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

Główne zadanie dydaktyczne polegające na nauczaniu słuchaczy myślenia kategoriami taktycznymi wymaga w pierwszej kolejności w miarę ścisłego ich zdefiniowania i rozgraniczenia od innych pojęć nauk wojskowych. W drugiej kolejności istnieje potrzeba podejścia integrującego, mającego na celu wykazanie ich związków z ogólnymi kategoriami nauk wojskowych, co pozwala na zbudowanie w umysłach słuchaczy struktury kategorii tychże nauk, ze szczególnym wyeksponowaniem w niej poziomu taktycznego.

Druga przesłanka dydaktyczna nauczania pojęć taktycznych wskazuje na takie podejście, które umożliwi słuchaczom zrozumienie genezy, stanu aktualnego i trendów rozwojowych kategorii. Pozwoli to uniknąć formalizmu dydaktycznego wyrażającego się w ujmowaniu kategorii w postaci definicji sprawozdawczej lub projektującej bez szerszej warstwy wyjaśniającej. Wymaga to jednak stałego kontaktu nauczyciela i słuchacza z szeroko rozumianą literaturą przedmiotu i uwzględniania wniosków z ćwiczeń i konfliktów zbrojnych.

Trzecia przesłanka dotyczy systemowego ujmowania kategorii, stopniowalności ich według zakresu treściowego i poziomu jakiego dotyczą według hierarchii przyjętej w sztuce wojennej /strategia, sztuka operacyjna, taktyka/. Potrzeba takiego podejścia wynika z istnienia dużej liczby kategorii i znacznego zróżnicowania ich zakresu treściowego.

---

1. Tamże, s. 38
2. Por.J.Halik, Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON, Warszawa 1991, s. 3 i dalsze

Należy podkreślić, że w kształceniu taktyki ogólnej nauczanie pojęć nie jest celem samym w sobie, stanowi bowiem podstawę kształtowania umiejętności tj. łączenia teorii z praktyką. Wymaga to od nauczyciela świadomości celów, które pragnie osiągnąć podczas ćwiczenia i każdego zajęcia.

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

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

Ćwiczenia dowódczo-sztabowe mogą być prowadzone zarówno w pomieszczeniach jak i w terenie, przy czym większą wartość ma wyjazd w teren. Pozwala bowiem na dogłębne poznanie wpływu terenu na możliwości działania wojsk własnych i przeciwnika. A zatem poznanie terenu wpływa korzystnie na proces kształtowania wyobraźni taktycznej /bo przecież w rzeczywistości wojska nie prowadzą działań/, tworzenia myślowego obrazu przyszłej walki i uwzględniania wpływu różnorodnych czynników na przebieg walki.[1/]

---

1. Por. J.Zieliński, Ćwiczenia taktyczne podstawowym elementem edukacji taktyczno-operacyjnej na Wydziale Wojsk Lądowych AON w: Zeszyty Naukowe /AON/ nr 1/2 1991 r. s. 129

Ze względu na to, że ćwiczenia dowódczo-sztabowe są efektywną formą osiągania wielu różnorodnych celów kształcenia taktycznego, celowe jest przeprowadzenie w każdym semestrze co najmniej jednego ćwiczenia połączonego z kilkudniowym wyjazdem w teren.

Warto wskazać w tym miejscu na wpływ integracji kształcenia na efektywność ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Obserwacja ćwiczeń w roku akademickim 1990/91 oraz opinie nauczycieli taktyki ogólnej pozwalają wnioskować, że kształcenie w ramach zintegrowanych grup stwarza korzystniejsze warunki uczenia się indywidualnego i zespołowego.[1/] Wynika to z faktu, że każda zintegrowana grupa stanowi "swoisty" sztab na codzień, który następnie funkcjonuje podczas ćwiczenia. Pozwala to słuchaczom na lepsze wzajemne poznanie się, zarówno co do możliwości jak i wymagań, a tym samym stworzone są przesłanki wzajemnego oddziaływania na siebie.

Ponieważ ćwiczenie dowódczo-sztabowe wymaga jednak pewnego przygotowania słuchaczy w zakresie samodzielnego rozwiązywania problemów taktycznych w ramach sztabu, istnieje potrzeba poprzedzenia go /zgodnie z zasadą stopniowania trudności/ ćwiczeniem grupowym z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Pozwala ono "rozegrać" określone fragmenty sytuacji taktycznej w ramach sztabu oddziału lub związku taktycznego np.: w czasie prowadzenia walki obronnej - może to być podjęcie decyzji do wykonania kontrataku.

Analiza czasu przeznaczonego na taktykę ogólną w AON wskazuje na potrzebę poszukiwania rozwiązań zwiększających efektywność kształcenia, głównie podczas ćwiczeń.[2/] Z systemowego podejścia do kształcenia taktycznego wynika postulat większej niż dotąd integracji podczas ćwiczeń treści kształcenia przedmiotów ułatwiających zrozumienie taktyki ogólnej. Dotyczy to zwłaszcza historii sztuki wojennej, geografii wojennej oraz taktyki rodzajów wojsk.

Dotychczasowe doświadczenia uczelni oraz zakres celów kształcenia taktyki ogólnej wskazują na potrzebę kontynuowania ćwiczenia szkieletowego. Wyposażenie ćwiczących w środki dowodzenia,

---

1. Prowadzono obserwację ćwiczenia dowódczo-sztabowego nr 114 /obóz zimowy/ oraz nr 123 /obóz letni/. Opinie wyrażali kierownicy taktyczni grup zintegrowanych /ppłk ppłk Płonka, Kalinowski/.
2/ Por. Program nauczania I roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych od roku akademickiego 1990-1991, Warszawa 1990, s. 3

rozmieszczenie ich w terenie oraz wieloszczeblowość są tymi czynnikami, które sprawiają, że ten rodzaj ćwiczenia w najpełniejszym stopniu odzwierciedla warunki dowodzenia na przewidywanym polu walki.

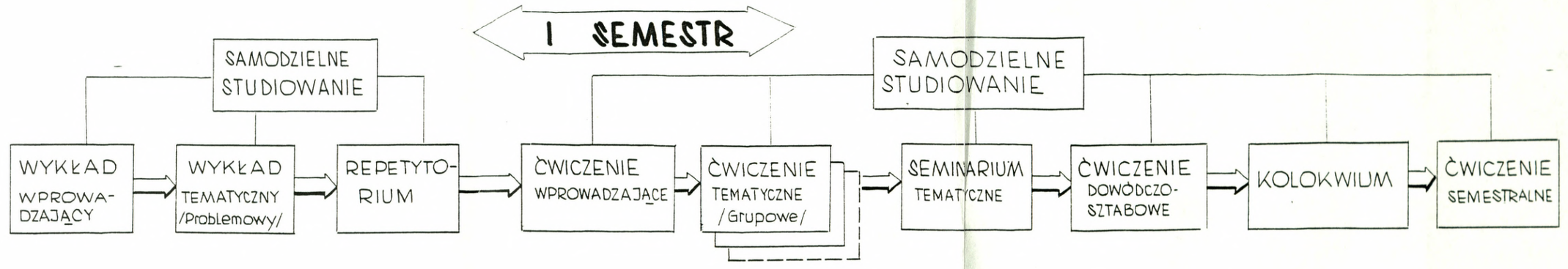
Ćwiczenie szkieletowe ponadto jest nie tylko formą kształcenia, ale również formą kontroli osiągnięcia założonych celów kształcenia /w odniesieniu do semestru/. W związku z tym istnieje jednak potrzeba umożliwienia ćwiczącym słuchaczom wykazania się większą samodzielnością. Polegać ona powinna na stworzeniu warunków organizacyjnych przebiegu ćwiczenia według decyzji ćwiczących. Ponieważ jest to ćwiczenie wieloszczeblowe, istnieje możliwość natychmiastowej weryfikacji /sprawdzenia wykonalności/ decyzji na kolejnych szczeblach dowodzenia. Oznacza to, że jeżeli dowódca dywizji podejmie niewłaściwą decyzję do walki, to może o tym przekonać się poprzez stopień wykonania zadań przez podległe mu oddziały. Duża samodzielność ćwiczących stwarza przesłanki do wszechstronnej oceny wiedzy i umiejętności oraz zdolności słuchaczy. Tym samym ten rodzaj ćwiczenia może stanowić zarazem formę egzaminu, który w najpełniejszym stopniu odzwierciedlałby poziom przygotowania zawodowego słuchaczy.

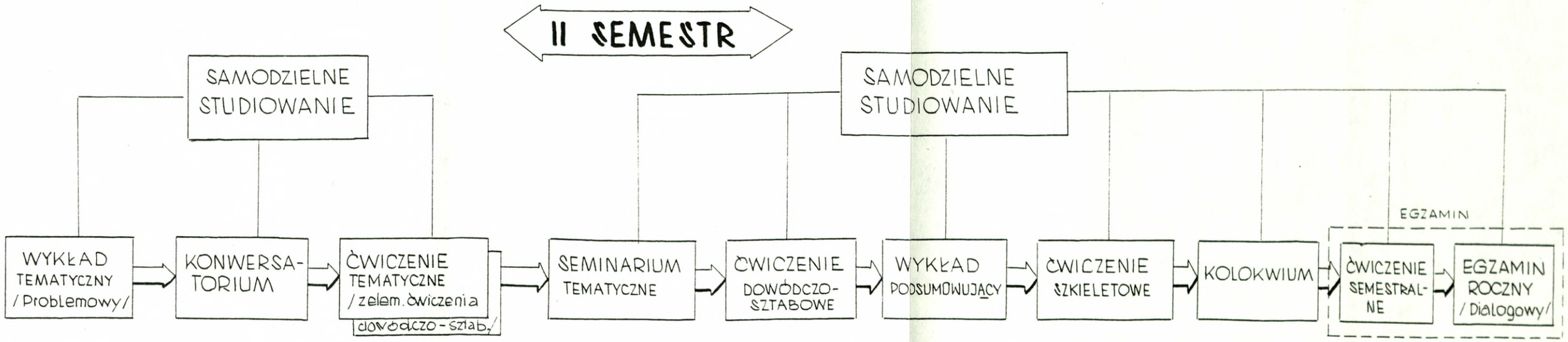
Dla prawidłowego przebiegu kształcenia taktyki ogólnej niezbędna jest kontrola i ocena tego procesu. W tym względzie, poza kontrolą bieżącą,widzimy potrzebę jej prowadzenia okresowo tzn. po zakończeniu semestru oraz na koniec roku.

Kontrola semestralna miałaby wówczas formę kolokwium oraz ćwiczenia semestralnego. Obie formy stanowiłyby rodzaj egzaminu, który byłby podstawą zaliczenia tematu np.: obrona, natarcie. O ile kolokwium jest formą ustnego zaliczenia, o tyle egzamin semestralny powinien mieć formę ćwiczenia tematycznego. Pragniemy jednak wskazać na przesłankę dydaktyczną wyrażającą się w tym, że nauczyciel może zwolnić słuchacza z obowiązku zaliczenia kolokwium, jeżeli ten wykazał się w ciągu semestru aktywnością pozwalającą ocenić jego poziom wiedzy i umiejętności. Jest to postępowanie o tyle uzasadnione, że preferuje ono aktywność słuchaczy, jest formą nagrody za pracę będąc jednocześnie zachętą do dalszej. Obok funkcji dydaktycznej i wychowawczej, kolokwium

spełnia także funkcję selekcyjną. Polega ona na eliminowaniu słuchaczy źle uczących się, odstających zdecydowanie poziomem od założonych celów kształcenia.
Podobne funkcje spełniają ćwiczenia semestralne i egzaminacyjne, które prowadzone są w formie ćwiczenia grupowego. Uwzględniając jednak rozważania dotyczące ćwiczenia szkieletowego można byłoby zrezygnować z przeprowadzania oddzielnego ćwiczenia egzaminacyjnego na koniec roku akademickiego. Wówczas funkcje ćwiczenia egzaminacyjnego spełniałoby ćwiczenie szkieletowe.

Reasumując dotychczasowe rozważania dotyczące kolejności form i metod kształcenia taktyki ogólnej w aspekcie przebiegu poszczególnych faz procesu nauczania - uczenia się możemy sformułować ich układ przedstawiony na rys.33.





Rys. 33 Proponowany układ form i metod kształcenia TAKTYKI OGÓLNEJ w akademii dowódczo-sztabowej

x x x

Przedstawiony powyżej układ form i metod kształcenia taktyki ogólnej spełnia warunki zapewniające realizację systemowo ujętych treści kształcenia, a tym samym osiągnięcie założonych celów. Pragniemy podkreślić, że w pewnym stopniu proponowany układ znalazł odzwierciedlenie w doborze metod kształcenia taktycznego w programach nauczania od roku 1990-91[1/] /np.: ćwiczenie wprowadzające prowadzone jest tylko w pierwszym semestrze, łączne ujęcie w wykładzie problematyki natarcia na szczeblu pułku i dywizji, konwersatorium zamiast repetytorium w drugim semestrze itp./.

Formy i metody kształcenia jak niejednokrotnie już podkreślaliśmy nie są samoistne, lecz ich dobór i układ jest uzależniony od celów, treści i warunków w jakich odbywa się proces dydaktyczny. Dlatego też należy uważać, aby w tym względzie spełnione były następujące kryteria:

- wszystkie formy i metody kształcenia, konsultacji i egzaminu powinny być powiązane w sprawnie działającą całość. Wskazuje to z kolei na potrzebę znajomości przez wszystkich nauczycieli przedmiotu przebiegu i układu zajęć, niezależnie od tego czy prowadzą je czy też nie;
- odpowiednie treści kształcenia należy realizować odpowiednimi formami i metodami, tak aby zapewnić zarówno przyswojenie wiedzy jak i umiejętność jej zastosowania;
- formy i metody kształcenia powinny zapewniać ciągłość procesu nauczania - uczenia się, bowiem wówczas uzyskać można wysoką sprawność nauczania. Słuchacze mają być przekonani o opłacalności systematycznej pracy np.: przedstawiana propozycja zwolnienia z kolokwium słuchaczy pracujących cały semestr;
- potrzeba istnienia odpowiedniego systemu oceniania wyników pracy słuchaczy. Należy określić kryteria oceniania, formy i metody kontroli oraz system bodźców preferujących systematyczną pracę. Należy jednak przestrzegać rozsądnych proporcji między nauczaniem a kontrolowaniem;

---

1. Autor uczestniczył w pracach zespołu opracowującego program nauczania w Akademii Obrony Narodowej. W pracach tych wykorzystane zostały badania prowadzone w ramach niniejszej rozprawy.

- posiadanie przez nauczycieli przedmiotu taktyka ogólna, świadomości funkcji i zadań, które ten przedmiot spełnia w systemie kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej. Stąd wynikają konsekwencje w zakresie doboru form i metod kształcenia zapewniających pełną realizację celów oraz potrzeba dokonywania uzgodnień z nauczycielami pozostałych przedmiotów działu operacyjno-taktycznego;
- przekonanie o nierozerwalności osiągania celów kształcenia zawodowego z celami osobowościowymi takimi jak: rozwój zdolności, cech charakteru, motywacji i postaw.

5.4. Wykorzystanie mikrokomputerów w dydaktyce taktyki ogólnej

W latach 80-tych bieżącego stulecia dokonał się niezwykle szybki rozwój mikroelektroniki i mikrokomputerów. Informatyzacja znalazła wszędzie zastosowanie, w tym i w wojsku, szczególnie w zautomatyzowanych systemach dowodzenia i kierowania walką. Należy przewidywać, że na przyszłym polu, a potwierdzają to wnioski z wojny w Zatoce Perskiej, komputeryzacja będzie odgrywać bardzo ważną rolę w systemie rozpoznania, walki radioelektronicznej, a głównie w systemach dowodzenia. Z tego też względu obowiązkiem każdej uczelni jest przybliżenie absolwentom techniki mikrokomputerowej oraz przekonanie o konieczności stosowania metod i środków informatyki. Jest to jeden z powodów zastosowania techniki mikrokomputerowej w procesie dydaktyczno-wychowawczym w uczelni. Drugim nie mniej ważnym jest wspomaganie procesu dydaktycznego środkami informatyki. Z tego właśnie punktu widzenia przeprowadzone zostały badania dotyczące wykorzystania mikrokomputerów w akademii.

Analiza literatury tematu oraz wniosków dotyczących zastosowania informatyki w procesie dydaktycznym, wskazuje na kilka dość istotnych czynników rzutujących na efektywność wykorzystania techniki mikrokomputerowej, a mianowicie:[1/]

- zainteresowanie nauczycieli i studentów w jednakowym stopniu wprowadzeniem mikrokomputerów do dydaktyki;

---

1. Por.J.Haschka, Mikrokomputery - budowa i zastosowanie w: Myśl wojskowa nr 5/1987 s. 86

- możliwości sprzętowe i organizacyjne;
- oprogramowanie edukacyjne;
- odpowiednie przygotowanie nauczycieli i programów nauczania.

Wymienione wyżej czynniki w znacznym stopniu zależą od siebie, bowiem istnienie np.: odpowiedniego oprogramowania wpływa korzystnie na zainteresowanie wykorzystaniem mikrokomputerów w dydaktyce i stąd wynika odpowiednie przygotowanie do ich stosowania itd.

Niezależnie jednak od wszystkich uwarunkowań, można przewidywać, że technika komputerowa będzie tym środkiem, który zadecyduje o nowoczesności bazy dydaktycznej uczelni, a tym samym wpłynie na unowocześnienie procesu kształcenia. Zastosowanie techniki mikrokomputerowej w procesie dydaktycznym umożliwia:

- usprawnienie i uzupełnienie tradycyjnie rozumianego procesu nauczania-uczenia się;
- uatrakcyjnienie metod zajęć grupowych i ćwiczeń dowódczo-sztabowych, a przez to - tworzenie nowych jakościowo metod kształcenia;
- intensyfikację efektywności kształcenia taktycznego, w wyniku oddziaływania - w większym stopniu niż tradycyjnymi metodami - na wyobraźnię, rozwój inteligencji, tworzenie obrazu pola walki poprzez np.: symulację przebiegu walki;
- zwiększenie czasu na kształcenie intelektu taktycznego słuchaczy w wyniku odstąpienia od dokonywania czasochłonnych kalkulacji metodami tradycyjnymi i zastąpienia ich obliczeniami z użyciem komputera;
- wzmocnienie procesów poznawczych słuchaczy o prawidłowościach walki i warunkach jej prowadzenia poprzez zastosowanie modeli symulacyjnych;
- przygotowanie oficerów do faktycznego posługiwania się sprzętem mikrokomputerowym w przyszłej pracy.[1/]

Jak wykazują kilkuletnie doświadczenia z zakresu wykorzystywania mikrokomputerów w dydaktyce najpopularniejszymi typami programów edukacyjnych to:

---

1. Por.W.Brzostek, Zastosowanie symulacji i gier komputerowych do rozwiązywania problemów operacyjnych podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych w: Zeszyty Naukowe, Warszawa AON 1991 s. 133

- programy przeznaczone do ćwiczenia i doskonalenia pewnych umiejętności;
- programy przeznaczone do dokonywania kalkulacji;
- programy symulacyjne;
- programy usługowe dla nauczycieli.[1/]

Pierwszą grupę stanowią programy ułatwiające pamięciowe opanowanie różnych pojęć i operacji, a następnie - ich odtwarzanie np.: podczas sprawdzianów, repetytorium itp. Mają wąski zakres strategii nauczania, dużą schematyczność, a przez co - nudę, co nie sprzyja aktywności kształcenia i propagowaniu metod uczenia się taktyki ogólnej.
Powyższe względy sprawiają, że tego typu programy mogą być wykorzystywane w pierwszym semestrze studiów w akademii, głównie jako forma sprawdzianu wiedzy słuchaczy oraz w celu nauki posługiwania się komputerami.[2/]

Drugą grupę obejmują programy przeznaczone do dokonywania kalkulacji taktycznych i różnorodnych obliczeń. Istotną właściwością tych programów jest możliwość skrócenia czasu przeznaczonego na wykonanie obliczeń metodą tradycyjną, a tym samym zyskanie tego czasu na analizę wniosków wynikających z tych obliczeń.
W kształceniu taktycznym dotyczy to w szczególności obliczeń stosunku sił własnych i przeciwnika w różnorodnych sytuacjach taktycznych np.: odparcia uderzenia przeciwnika z miejsca lub z marszu, wykonania kontrataku itp. Możliwość dokonania szybkiego obliczenia stosunku sił w różnorodnych wariantach decyzji dowódcy, pozwala na właściwy wybór działania. Ponadto spełnia ten zasadniczy walor kształcący, że istnieje możliwość sprawdzenia kilku wariantów działań i wyboru jednego z najlepszych. Ma to szczególnie znaczenie w ćwiczeniach grupowych, podczas których słuchacze uczą się zastosowania wiedzy do praktycznego działania, poznają różnorodne uwarunkowania wpływające na ostateczny wynik walki, gdzie następuje kształtowanie systemu wartości, którym w przyszłości będą się posługiwać, a który ciągle będzie wzbogacany. Z tych względów programy o tym charakterze mają pełne

---

1. D.Madej,K.Karosek,K.Kuryłowicz, Komputery osobiste, Warszawa 1987 s. 269
2. Program o tym charakterze funkcjonuje w Katedrze Taktyki Ogólnej od roku 1988 pod nazwą "Test dydaktyczny z tematu Dywizja zmechanizowana w natarciu". Zawiera on szereg pytań o różnym charakterze i nastawiony był na odtwarzanie wiedzy, danych liczbowych itp.

prawo obywatelstwa w kształceniu taktycznym, we wszystkich tematach ćwiczeń, a więc podczas kalkulacji marszu jak i organizowania natarcia, obrony, czy jakichkolwiek innych działań.

Należy nadmienić, że tego typu programy aczkolwiek spełniają usługową, tym nie mniej jednak ważną rolę w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, głównie w aspekcie czasu. Także należy zgodzić się z opinią prof. Brzostka, że wymagają one unowocześnienia, szczególnie w zakresie obliczania stosunku sił broni precyzyjnych, a przede wszystkim uwzględniania w tych obliczeniach takich czynników jak mobilność wojsk, sprawność dowodzenia, wpływ terenu i innych trudno wymiernych, które wpływają na przebieg walki.[1/] Oceniamy, że znaczący wpływ na uwzględnianie wpływu terenu na działania wojsk może mieć zastosowanie komputerowej mapy terenu.

Istotnym czynnikiem przyczyniającym się do jej opracowania są założenia doktryny obronnej RP, zgodnie z którymi działania naszych Sił Zbrojnych prowadzone będą na obszarze kraju. Komputerowa mapa terenu /KMT/ umożliwia rozwiązywanie szeregu zadań o charakterze taktyczno-operacyjnym, a przez to, może zostać wykorzystana w procesie kształcenia taktycznego.

Z prezentowanych przez autora komputerowej mapy terenu jej zastosowań, można do potrzeb dydaktyki taktyki ogólnej przyjąć następujące:[2/]

- planowanie przegrupowania wojsk z uwzględnieniem sieci drogowej, a zwłaszcza jej przepustowości;
- planowanie rozbudowy inżynieryjnej obrony;
- planowanie rubieży rozwinięcia odwodów przeciwpancernych i rubieży ogniowych czołgów;
- planowanie porażenia ogniowego;
- wyznaczanie punktów obserwacyjnych zapewniających najlepszą widoczność.

Duże nadzieje należy wiązać z rozpoczętymi pracami zmierzającymi do zastosowania komputerowej mapy terenu w symulacyjnych modelach działań bojowych. Zwiększy to bowiem realizm pola walki, a także możliwość kształtowania wyobraźni taktyczno-operacyjnej

---

1. Por.W.Brzostek, Zastosowanie symulacji ...,wyd.cyt. s. 135
2. J.Chojnowski, Zastosowanie komputerowej mapy terenu do rozwiązywania wybranych zadań taktyczno-operacyjnych, Rozprawa doktorska, Warszawa AON 1991 r. s. 64-92

poprzez zobrazowanie terenu i przywiązanie do niego określonego działania wojsk własnych i przeciwnika.

Z dydaktycznego punktu widzenia komputerowa mapa terenu może być szeroko wykorzystywana w procesie przygotowania ćwiczeń taktycznych. Dotyczy to zarówno ćwiczeń grupowych jak i dowódczo-sztabowych szczególnie tych prowadzonych w terenie.

Po pierwsze istnieje możliwość, bez wyjazdu w teren grupy rekonesansowej, co pozwala znacznie skrócić czas i zmniejszyć koszty dokonać wyboru rejonu ćwiczenia z punktu widzenia założonych celów kształcenia. Po drugie - możliwość "ustawienia w terenie" sytuacji taktycznych w aspekcie treści kształcenia taktyki ogólnej i szeroko rozumianych celów, które w wyniku przerobienia określonej sytuacji taktycznej zamierzamy osiągnąć. I po trzecie - dokonać najbardziej odpowiedniego wyboru punktów obserwacyjnych, które w toku ćwiczenia spełniają rolę punktów pracy poszczególnych grup szkoleniowych.

Wykonanie wyżej wymienionych zadań przy wykorzystaniu komputerowej mapy terenu, wpłynie korzystnie zarówno na jakość opracowanego ćwiczenia jak i na zmniejszenie kosztów z tym związanych. Natomiast podczas realizacji procesu dydaktycznego komputerowa mapa terenu może być szeroko wykorzystywana w poszczególnych etapach ćwiczenia np.: podczas planowania rubieży odwodu przeciwpancernego lub wyboru rubieży ogniowych dla czołgów. Tym samym spełniony zostanie wymóg łączenia użycia środka bojowego z określonymi warunkami terenowymi.

Istnieje także możliwość wykorzystania komputerowej mapy terenu do oceniania propozycji wyboru różnych elementów decyzji słuchaczy. Na przykład w ćwiczeniach semestralnych można sprawdzić i pokazać słuchaczom trafność wyboru rubieży ogniowych, rubieży kontrataku, rubieży rozwinięcia odwodu przeciwpancernego itp. Tym samym osiągnięty zostanie podwójny cel: ocena i kształcenie. W podobny sposób może być zastosowana komputerowa mapa terenu w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, szczególnie przed wyjazdem w teren. Pozwoli to kształtować umiejętność porównywania danych uzyskanych przy użyciu komputera z rzeczywistymi warunkami terenowymi podczas rekonesansu.

Jak więc wykazuje analiza wybranych przykładów zastosowanie komputerowej mapy terenu, może ona mieć szerokie zastosowanie w procesie dydaktycznym taktyki ogólnej, umożliwiając realizację szeregu różnorodnych celów w tym głównie, kształtowania wyobraźni taktycznej, realizmu w planowaniu wykorzystania posiadanych środków walki i uczeniu się uwzględniania wpływu terenu na całokształt walki. Ponadto ważne miejsce może zajmować komputerowa mapa terenu w procesie przygotowania ćwiczeń taktycznych.

Trzecią grupę programów, które powinny znaleźć zastosowanie w dydaktyce taktyki ogólnej stanowią programy symulacyjne. Zasadniczą ich zaletą, jak wykazują dotychczasowe doświadczenia katedry, jest możliwość obserwowania dynamicznego przebiegu walki i ukazania tym samym jej złożoności i stopnia trudności. Pozwala to na lepsze zrozumienie procesu walki, ukazanie czynników nań składających się na wzajemnych uwarunkowaniach i zależnościach. Tym samym stworzone zostają podstawy do świadomego planowania i kierowania jej przebiegiem.

Z punktu widzenia wymagań dydaktyki taktyki ogólnej symulacyjny model walki powinien zapewniać osiągnięcie następujących funkcji:

- prawidłowo odwzorować realne procesy wynikające z wzajemnych uwarunkowań oddziaływania broni, ruchu, terenu i jego pokrycia oraz czasu;
- akceptować decyzje z uwzględnieniem zasad walki obu walczących stron;
- odzwierciedlać w każdej chwili przebieg symulowanej walki;
- dokonywać zmian w symulowanej walce w każdej fazie jej trwania;
- oceniać decyzje ćwiczących.[1/]

Ponadto symulacyjny model walki powinien zapewniać:

- usprawnienie pracy zespołu autorskiego w aspekcie metodycznym ćwiczenia;
- nauczanie wielostronne, które odbywa się niejako równocześnie z rozwiązywaniem złożonych problemów decyzyjnych;
- indywidualizację kształcenia;

---

1. Por.H.Bold,K.Steiger, Das BASIS-Gefecut bei Furt im Wald. Truppenpraxis nr 2/1988 r., s.135-147

- kształtowanie wiedzy i umiejętności w kategoriach systemowych;
- pobudzanie inwencji i aktywności umysłowej słuchaczy;
- głębsze poznanie zjawisk i procesów walki.[1/]

Reasumując należy stwierdzić, że symulacja komputerowa jest narzędziem o wielkich i różnorodnych możliwościach, co wskazuje na coraz szerszą potrzebę jej stosowania w procesie kształcenia taktycznego.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń oraz analizy wymagań dydaktyki ogólnej istnieje potrzeba wspomagania symulacją komputerową:

- procesu opracowywania ćwiczeń taktycznych;
- procesu kształcenia, szczególnie podczas zajęć grupowych i ćwiczeń dowódczo-sztabowych głównie w zakresie weryfikowania hipotez rozwiązań, oceniania podjętych decyzji i ich weryfikowania.

Pierwszy zakres zastosowania to usprawnienie procesu opracowywania ćwiczenia. Istota usprawnienia powinna sprowadzać się do zaproponowania rozwiązania autorskiego najbardziej celowego w danych warunkach sytuacji taktycznej oraz szczegółowego jego uzasadnienia. Dotyczy to zwłaszcza ćwiczeń grupowych, w których rozwiązanie autorskie stanowi podstawę rozważań nie tylko zajęć z taktyki ogólnej, ale również zajęć z innych przedmiotów działu taktycznego. Przy takim założeniu zostaje zapewniona poprawność merytoryczna, a tym samym metodyczna całego ćwiczenia, we wszystkich jego zajęciach.

Zastosowanie symulacji komputerowej w procesie opracowywania ćwiczenia pozwoli uniknąć, w toku przebiegu zajęć, wielu niekorzystnych zjawisk, z których najbardziej niewłaściwe, to przymuszanie słuchaczy do akceptowania propozycji autorskiej.

Dotyczy to całego ćwiczenia, jak i poszczególnych jego fragmentów, stanowiących treść pojedyńczych zajęć. Należy także wskazać, że zastosowanie symulacji komputerowej w procesie opracowania ćwiczenia pozwala prawidłowo odwzorować realne procesy na polu walki /realizm sytuacji/, przez co ćwiczenie ma autentycznie kształcący charakter, pozwala na prawdziwe poznanie zjawisk i procesów pola walki, wyzwala inicjatywę i aktywność oraz faktycznie kształtuje wiedzę i umiejętności.

---

1. Por.A.Barczak, Symulacyjny model walki, w: Myśl Wojskowa nr 2/1989 r. s. 54-63

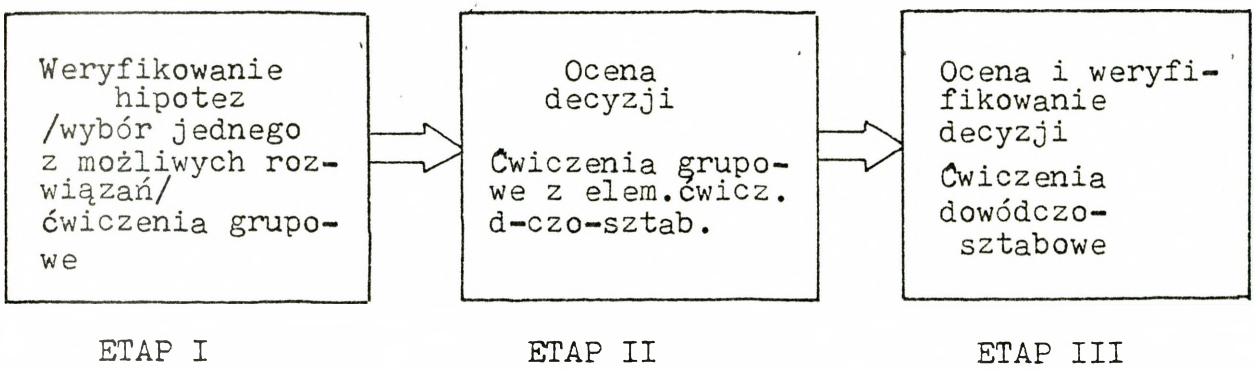
Drugi, znacznie szerszy zakres zastosowania symulacji komputerowej należy widzieć w procesie kształcenia, bezpośrednio podczas nauczania. W ćwiczeniach grupowych można i należy wykorzystać wyniki symulacji komputerowej przeprowadzonej podczas jego opracowania, co jest rozwiązaniem ze wszech miar korzystnym. Natomiast w ćwiczeniach grupowych z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego lub w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych, symulacja komputerowa może zostać zastosowana głównie do weryfikowania hipotez, oceniania decyzji i ich weryfikacji. Możliwości w tym względzie są na ogół bardzo duże i zależą w znacznej mierze od inwencji nauczycieli akademickich. Istnieje więc możliwość tzw. "przegrania" wariantów decyzji na etapie jej powstawania, a więc wtedy, gdy głównym celem jest wykazanie jakie czynniki, w jakim stopniu i w jakich związkach, wpływają na wynik działania. Jest to etap weryfikowania hipotez, który powinien mieć miejsce na początku pierwszego i drugiego semestru.

Drugi etap stosowania symulacji komputerowej, to ocena i weryfikacja decyzji do cząstkowych działań np.: do odparcia kontrataku podjętych przez kilku słuchaczy, z których każdy jest dowódcą. Weryfikacja i następnie ocena pozwala na wybór decyzji optymalnej w danych warunkach. Pragniemy w tym miejscu wskazać, na znaczne emocjonalne zaangażowanie uczuciowe słuchaczy w tym procesie. Jest więc to nauczanie realizowane przez przeżywanie, które wzmacnia bodzce uczenia się. A zatem ocena i weryfikacja cząstkowych decyzji słuchaczy powinna być stosowana w ćwiczeniu grupowym z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego.

Trzeci etap to ocena i weryfikacja decyzji do walki podjętej przez dowódcę i sztab, a więc wówczas gdy przebieg walki odbywa się według decyzji ćwiczących. W tym względzie widzimy dwie podstawowe możliwości zastosowania symulacji komputerowej. Pierwsza - to jej zastosowanie do podejmowania decyzji, a więc wyboru jednego z rozpoznanych i ocenianych wariantów. Drugi to - symulowanie przebiegu walki na podstawie decyzji ćwiczących. Drugi wariant stwarza warunki oceny podjętej decyzji, a więc oceny jej słuszności i zasadności w istniejących warunkach, poprzez jej przebieg, który ujawnia błędy i zalety. Jest to doskonała forma

uczenia się przez pryzmat własnych działań. W tym jednak przypadku, o ile słuchacze nie potrafią samokrytycznie dostrzec popełnianych błędów oraz źródeł ich powstania, niezbędna jest inspirująca rola nauczyciela.

Reasumując, należy widzieć duże możliwości zastosowania symulacji komputerowej w procesie nauczania rozwiązywania problemów taktycznych. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki taktyki ogólnej, które przedmiotem badań jest walka, a niemożliwość jej faktycznego przebiegu może być rekompensowana - symulacją. Etapy jej stosowania w poszczególnych ćwiczenia przedstawia rys. 34.



Rys. 34. Etapy zastosowania symulacji komputerowej w nauczaniu rozwiązywania problemów taktycznych.

Znacznie wyższą i bardziej złożoną formą zastosowania symulacji komputerowej, ale przynoszącą nieporównywalnie większe korzyści dydaktyczne są gry wojenne. Jak jednak słusznie zauważa prof. Brzostek, ich projektowanie i uruchomienie programu jest trudne i czasochłonne.[1/] Nie oznacza to wcale, że należy całkowicie zrezygnować z ich zastosowania w procesie dydaktycznym, choćby nawet z pewnymi uproszczeniami.

Zasadniczą ich zaletą jest możliwość przeprowadzenia dwustronnych ćwiczeń dowódczo-sztabowych, co stwarza warunki stosowania zasad taktycznych obu stron, ich środków walki oraz sposobu wykorzystania. A zatem warunki takiej symulacji najpełniej odzwier-

---

1. Por.W.Brzostek, Zastosowanie ..., wyd.cyt. s. 136

ciedlają rzeczywiste pole walki, gdzie błędy w decyzji, niewłaściwe działanie wojsk może zostać natychmiast wykorzystane przez stronę przeciwną. Mając zatem na względzie powyższe zalety gry wojennej w procesie kształcenia taktycznego, a jednocześnie świadomość istniejących ograniczeń zarówno w sprzęcie komputerowym jak przede wszystkim w oprogramowaniu, uznajemy za w pełni odpowiadającą wymaganiom kształcenia w akademii propozycję gry wojennej prof. Brzostka.[1/]

Z zastosowaniem proponowanej gry wojennej można przeprowadzić dwustronne ćwiczenie dowódczo-sztabowe na drugim semestrze, a więc wówczas, gdy słuchacze posiądą wiedzę taktyczną i umiejętność jej samodzielnego zastosowania w rozwiązywaniu problemów taktycznych. Dwustronny charakter ćwiczenia oraz zastosowanie informatyki pozwala na przerobienie całej problematyki taktyki ogólnej, bowiem gdy jedna strona ćwiczy natarcie - druga broni się. Ponadto, istnieje po każdym etapie ćwiczenia możliwość dokonania konfrontacji decyzji, co z kolei pozwala na konfrontowanie ocen przyjmowanych przez sztaby przeciwstawnych stron. Tym samym stworzone są korzystne warunki uczenia się przydatności wiedzy, jej wartości oraz umiejętności jej zastosowania oraz motywacje do ciągłego samodoskonalenia.

Czwartą grupę stanowią programy usługowe dla nauczycieli, które co prawda nie mają bezpośredniego wpływu na proces dydaktyczny, tym nie mniej jednak wspomagają go. Komputer może być użyty do wykonania wszelkiego typu statystyk lub tabel dotyczących wyników nauczania, ale przede wszystkim do dokonywania sprawdzianów zdobytej wiedzy i przygotowania pomocy dydaktycznych. Za jego pomocą /oraz drukarki/ można przygotować obudowę dydaktyczną wykładu, zajęcia grupowego lub seminarium.

Ważne z punktu widzenia sposobu wykorzystania sprzętu komputerowego do wspomagania procesu dydaktycznego jest określenie metod prowadzenia zajęć.

Jak wykazują kilkuletnie doświadczenia akademii oraz innych uczelni, efektywność tego wspomagania uzależniona jest istnieniem pracowni mikrokomputerowej, w której odbywają się zajęcia oraz

---

1. Por.W.Brzostek, Zastosowanie ..., wyd.cyt.s. 137

samokształcenie słuchaczy.[1] Na obecnym bowiem etapie ograniczona ilość komputerów w poszczególnych katedrach oraz brak przygotowanych wszechstronnie nauczycieli akademickich, nie tylko do posługiwania się komputerami, ale również w tworzeniu programów informatycznych, przemawia właśnie za takim rozwiązaniem.

W zależności od sposobu wykorzystania sprzętu komputerowego możemy wyróżnić trzy metody prowadzenia zajęć: audytoryjną, sieciową lub pośrednią.[2]

W metodzie audytoryjnej sprzęt komputerowy wykorzystywany jest do prezentowania merytorycznej treści zajęć, schematów, rysunków, tabel itp. Aktywnie sprzęt komputerowy wykorzystuje nauczyciel, natomiast słuchacze są odbiorcami. W związku z tym wyrażam pogląd, że ta metoda zajęć może być stosowana podczas wykładów, seminarium lub niektórych zajęć grupowych w początkowym semestrze.

Metoda sieciowa opiera się na założeniu współpracy słuchacza z systemem informatycznym. Do terminali słuchaczy przesyłane są poszczególne części materiału, lub informacje taktyczne w odpowiednim czasie i kolejności. Terminale pracują w trybie konwersacyjnym tzn. reagują na polecenia słuchaczy.
Przy tej metodzie muszą być spełnione dwa warunki: pierwszy - dobre przygotowanie słuchaczy do posługiwania się systemem komputerowym; drugi - starannie przemyślany i przygotowany program edukacyjny oraz istnienie sieci komputerowej. Podjęte w akademii prace nad jej uruchomieniem, pozwalają wyrazić przekonanie, że ta metoda będzie mogła być zastosowana w niedalekiej przyszłości w kształceniu taktycznym. Pozwoli ona na "rozegranie" ćwiczenia dowódczo-sztabowego, w którym poszczególne osoby funkcyjne dysponując terminalami będą mogły odbierać i przesyłać informacje zarówno taktyczne jak i inne np.: o stanie zapasów amunicji, stratach własnych.[3]

Metoda pośrednia jest obecnie najczęściej stosowaną w dydaktyce. Polega ona na wspomaganiu procesu dydaktycznego poprzez wyświetlanie na ekranie tabel, wykresów itp. elementów ułatwiających zrozumienie treści, ale jednocześnie zakłada aktywny udział

---

1. Por.M.Skonieczny,A.Szulta, Wspomaganie procesu dydaktycznego środkami informatyki, w: Myśl wojskowa nr 4/1989 s. 70-76
2. Tamże, s. 73
3. Por.J.Hascha, Mikrokomputery w sztabach,w:Myśl wojskowa nr 4/ /1990 r. s. 53-54

słuchaczy, którzy wprowadzając określone informacje do programu uzyskują dane do rozwiązania problemów taktycznych np.: określenie tempa kontrataku drugiego rzutu. Nie należy bowiem zapominać, że pomimo istnienia zautomatyzowanych systemów dowodzenia oraz informatyki, decyzje podejmują dowódcy i związany z tym ciężar odpowiedzialności ponoszą oni. Informatyka wspomaga ich działalność umożliwiając szybkie analizowanie dużej liczby różnych danych w ograniczonym czasie, optymalizację działań, obliczanie stosunku sił itp.

Wspomaganie procesu dydaktycznego sprzętem komputerowym stwarza zapotrzebowanie na odpowiednie programy dydaktyczne. Kto zatem ma być ich autorem, aby odpowiadały wymaganiom dydaktycznym i możliwościom informatycznym.[1/] Jak wykazuje praktyka angażowanie do tych prac tylko informatyków lub nauczycieli akademickich przynosi znikome rezultaty. Niezbędna jest w tym zakresie zespołowa, ścisła współpraca nauczycieli przedmiotu posiadających duże doświadczenie pedagogiczne z profesjonalnymi informatykami, a więc osobami związanymi z oprogramowaniem.

Powyższa zasada obowiązuje szczególnie podczas tworzenia programów symulacyjnych walki, w których istotne jest ponadto przestrzeganie zasad taktyki działania wojsk własnych i przeciwnika, uwzględnianie wpływu różnorodnych czynników na przebieg walki np.: jakość sprzętu bojowego walczących stron itp.

Konkludując możemy stwierdzić, że dobry program dydaktyczny jest rezultatem współpracy dydaktyka taktyki ogólnej i informatyka. Przy jego konstruowaniu należy odpowiedzieć na podstawowe pytanie: czego uczyć za pomocą mikrokomputera: czy logicznego myślenia, metod i sposobów definiowania czy rozwiązywania problemów i zagadnień taktycznych? Należy sądzić, że w dydaktyce taktyki ogólnej chodzi o wspomaganie komputerowe zarówno w rozwoju logicznego myślenia jak i kształtowania umiejętności formułowania problemów i ich rozwiązywania.

Na zakończenie warto zastanowić się jakich funkcji edukacyjnych komputer z pewnością nie może przyjąć, a więc:

---

1. Por.M.Skonieczny, Uwagi o tworzeniu oprogramowania dydaktycznego, w: Myśl wojskowa nr 12/1988 r. s. 97-101
   J.Hascha, Mikrokomputery, w: Myśl wojskowa nr 5/1987 r. s. 100

- nie naprawi błędnych lub nie dopracowanych metod kształcenia;
- nie zastąpi nauczyciela;
- stanowi bardzo dobre narzędzie do gromadzenia przechowywania i odtwarzania informacji;
- jest bardzo udanym i pożytecznym narzędziem służącym do demonstracji metod i rozwiązań.[1/]

Powyższe rozważania wskazują na wspomagającą rolę komputera w procesie dydaktycznym, nazywane w literaturze przedmiotu komputerowe wspomagania procesu nauczania i uczenia się /z ang. CAI- Computer Assisted Instruction i CAL - Computer Assisted Learning/.[2/]

x x x

Jak już wcześniej wskazano, formy i metody kształcenia nie są samoistnym wytworem, lecz wynikają z właściwości celów i treści oraz warunków ich realizacji. W tym więc sensie na każdym etapie kształcenia taktycznego dowódców i oficerów sztabów należy uwzględniać powyższe czynniki podczas organizacji kształcenia.

W niniejszym rozdziale dokonano analizy i oceny przydatności form i metod kształcenia w aspekcie właściwości kształcenia taktyki. Także szczegółowo rozpatrzono ich dobór do potrzeb i warunków kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej. Nie oznacza to wcale, że wymienione formy i metody należy bezkrytycznie stosować w procesie kształcenia taktycznego dowódców i oficerów sztabów w oddziałach i związkach taktycznych lub na kursach doskonalenia. Mając na względzie, że będzie to głównie proces doskonalenia wiedzy i umiejętności dowódczo-sztabowego działania, formy i metody powinny odpowiadać właśnie temu celowi. Oznacza to, że w tym etapie kształcenia dowódców i oficerów sztabów nie będą miały zastosowania wykłady lub ćwiczenia wprowadzające. Natomiast w znacznie większym stopniu niż w akademii powinny znaleźć zastosowanie wszelkiego rodzaju ćwiczenia dowódczo-sztabowe, w tym głównie z wykorzystaniem technicznych środków dowodzenia.

Reasumując można stwierdzić, że każdorazowo formy i metody kształcenia taktyki na wszystkich etapach kształcenia dowódców i oficerów sztabów powinny wynikać z celów i treści tego kształcenia w powiązaniu z warunkami w jakich ono jest realizowane.

---

1. Por. J.Hascha, Mikrokomputery ..., wyd.cyt. s. 88
2. Por. D.Madej i inni, Komputery ..., wyd.cyt. s. 269

6. WARUNKI REALIZACJI PROPONOWANEJ KONCEPCJI DYDAKTYKI TAKTYKI OGÓLNEJ

Niewątpliwie należy zgodzić się z poglądem, że w dydaktyce trudno oczekiwać zmian gwałtownych, które całkowicie zmieniają istniejący system dydaktyczny. Dzieje się tak dlatego, że wprowadzanie zmian wywołuje szereg reperkusji zarówno w sferze organizacji procesu kształcenia jak i w świadomości nauczycieli i słuchaczy. Ponadto należy wskazać, że w istocie w ciągu trwania całego procesu kształcenia dokonują się aczkolwiek niewielkie, lecz jednak zawsze pewne zmiany.

Różne są efekty tych zmian, bowiem często wprowadzane są na zasadzie prób i błędów, nie mają one charakteru zmian systemowych. Albowiem zmiana tylko jednego elementu procesu dydaktycznego nie może dać oczekiwanych rezultatów.

Proponowana dydaktyka taktyki ogólnej ma charakter zmian systemowych, obejmuje bowiem wszystkie elementy oraz formy i metody nauczania. Ponieważ dotyczy jednego z podstawowych przedmiotów kształcenia w akademii dowódczo-sztabowej, zatem należy wskazać na zasadnicze uwarunkowania, których spełnienie zapewni jej wdrożenie.

Jako najważniejszy należy uznać koncepcyjno-organizacyjne ustalenia w zakresie studiów w uczelni. Na podstawie wieloletnich obserwacji procesu kształcenia w akademii oraz wniosków z przeprowadzonych badań, należy wskazać na wzajemnie warunkujący się wpływ koncepcji kształcenia taktyki ogólnej na koncepcję studiów w akademii i odwrotnie. Zawsze bowiem, gdy wskazywano na potrzebę szerokoprofilowego kształcenia taktycznego, znajdowało to odbicie w pozostałych przedmiotach kształcenia.

Drugim ważnym czynnikiem warunkującym wdrożenie proponowanej dydaktyki taktyki ogólnej jest stosunek nauczycieli do tych zmian. Istota problemu tkwi w tym, że wypracowane, utrwalone i sprawdzone formy i sposoby postępowania dydaktycznego niechętnie zastępuje się nowymi. Dzieje się tak po części z powodu niechęci do dodatkowej pracy, a po części z niepełnego przygotowania pedagogicznego, które stanowiłoby bodziec do w pełni świadomego i celowego określenia kierunków zmian.

Trzecim czynnikiem warunkującym wdrożenie proponowanej koncepcji jest postawa oficerów. O ile bowiem jest im dużo łatwiej deklarować propozycje zmian, o tyle trudniej jest później je realizować. Dotyczy to głównie zmiany nastawienia wyrażającego się oczekiwaniem na przekazywanie i przyswajanie wiedzy, na potrzebę samodzielnego jej zdobywania, rozumienia jej i umiejętności stosowania.

6.1. Organizacja procesu kształcenia taktyki ogólnej w akademii dowódczo-sztabowej

Realizacja programu kształcenia taktycznego uwarunkowana jest poziomem organizacji procesu kształcenia, wyznaczonym przez świadome i zamierzone kierowanie całokształtu poznawczej pracy słuchaczy oraz zaplanowanej działalności nauczycieli akademickich.

Taktyka ogólna jako jeden z postawowych przedmiotów kształcenia w akademii podlega wszystkim ustaleniom organizacyjno-koncepcyjnym kształcenia w uczelni. Oznacza to, że kierunki, koncepcja oraz wskazówki organizacyjno-metodyczne przebiegu procesu studiów, rzutują w decydującym stopniu na koncepcję i sposób realizacji każdego przedmiotu, w tym więc także taktyki ogólnej.[1/] Ustalenia te mają charakter obligatoryjny i decydująco wpływają na możliwość wdrożenia proponowanej koncepcji kształcenia taktyki ogólnej. Zasadność powyższej tezy potwierdzają prowadzone do nie dawna dyskusje, których istotę można zawrzeć w pytaniu: czy kształcić rzemieślnika czy erudytę wojskowego. Sens pierwszej propozycji sprowadzał się do pragmatycznego przygotowania absolwenta do bezpośredniej pracy w jednostce wojskowej. Z kolei istota drugiej koncepcji, sprowadzała się do szerokoprofilowego kształcenia teoretycznego, które pozwoliłoby absolwentom pełnić różnorodne funkcje. Propozycją rozwiązania występującej tu antynomii była koncepcja szerokoprofilowego kształcenia teoretyczno-praktycznego, wyprowadzona z modelu osobowo-zawodowego dowódcy oddziału.[2/] Jej uszczegółowienie i rozwinięcie, lecz w odniesieniu do jednego, głównego przedmiotu w akademii dowódczo-sztabowej zawiera niniejsza rozprawa.

---

1. Ustalenia organizacyjno-koncepcyjne studiów zawarte są w: Plan studiów dyplomowych Akademii Obrony Narodowej od roku akademickiego 1990-1991, Warszawa 1991 r. s. 5-29
2. Por.R.Wróblewski,J.Zieliński,Wpływ modelu ..., wyd.cyt.s.81-93

Proponowana koncepcja kształcenia taktycznego w akademii dowódczo-sztabowej sprowadza się do równomiernego rozwoju zarówno cech osobowościowych jak i zawodowych. Oznacza to potrzebę ukształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości z jednoczesnym przygotowaniem zawodowym.[1/]

Osiągnięcie tak szeroko rozumianych celów kształcenia taktyki ogólnej wymaga przestrzegania podczas opracowywania dydaktyki taktyki ogólnej procedury przedstawionej na rys. 35.

Należy podkreślić, że w proponowanym podejściu powinna ulec zmianie kolejność postępowania podczas opracowywania programu nauczania w akademii i wynikających z niego tematów zajęć z poszczególnych przedmiotów.

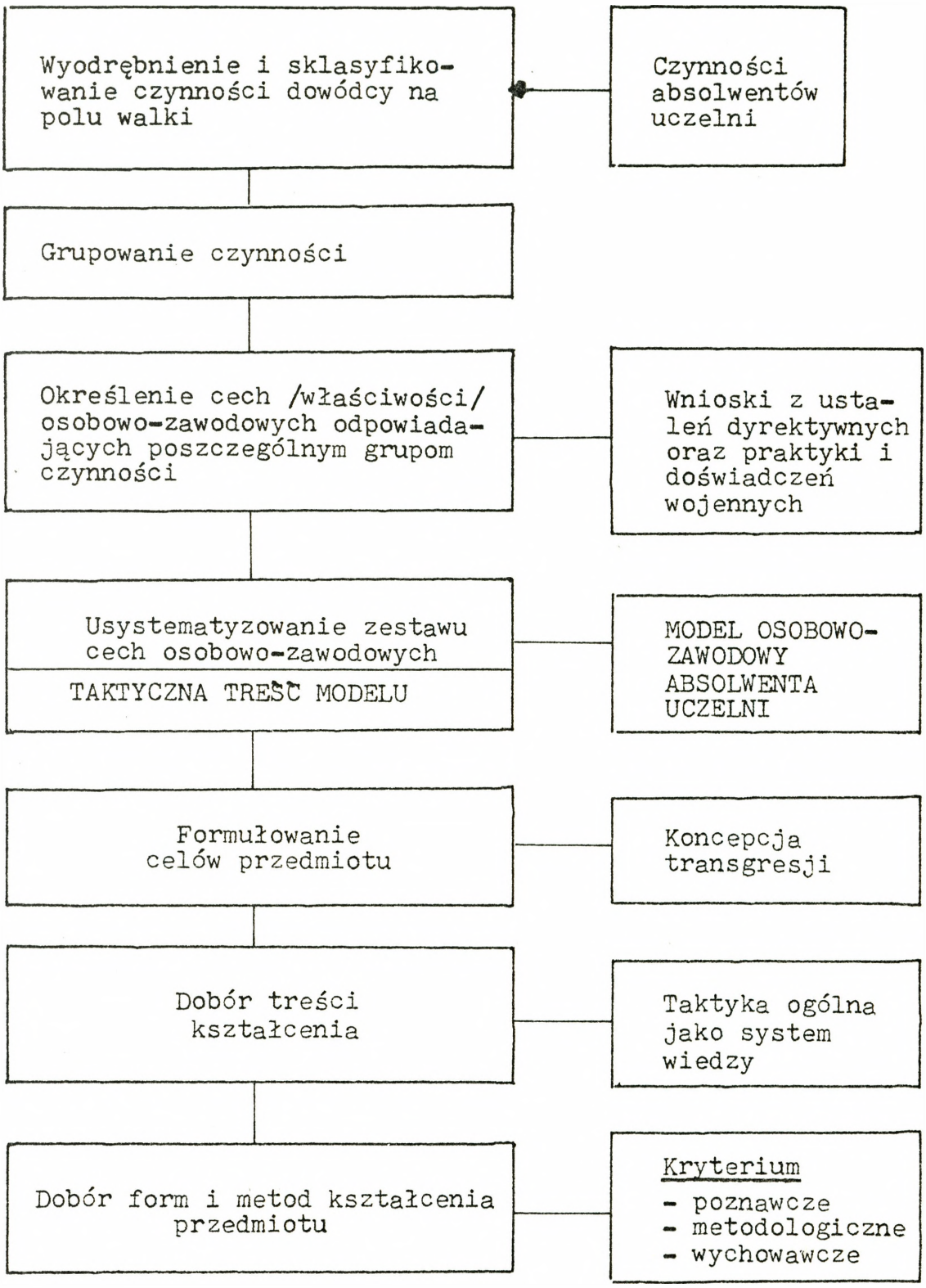
W proponowanej koncepcji kształcenia taktycznego zakładającej szerokoprofilowe kształcenie teoretyczno-praktyczne, określa się najpierw szczegółowo cele tego kształcenia i treści poznawcze w postaci problemów taktycznych. Jednocześnie ustala się formy i metody zajęć zapewniające, przy stosowaniu określonych treści - osiągnięcie celów oraz wreszcie - ustala się dyrektywy służące kierowanemu samokształceniu słuchaczy .

Tak więc w przyjętej koncepcji wyznacznikiem procesu kształcenia taktycznego /i w ogóle w akademii/ nie są zagadnienia szkoleniowe, jak miało to miejsce w przeszłości, ale cele jakie należy osiągnąć w rezultacie przeprowadzonych zajęć.[2/] Powyższe podejście jest konsekwencją założenia o potrzebie ukształtowania określonych cech osobowo-zawodowych absolwenta wynikających z taktycznej treści modelu.

Ukształtowanie tych cech, a więc realizacja celów kształcenia taktyki ogólnej wskazuje, że ideą przewodnią kształcenia powinno być przygotowanie twórczych organizatorów i realizatorów pola walki. Wskazuje to na potrzebę kształtowania twórczego myślenia i działania, samodzielności, inicjatywy i odwagi w myśleniu i działaniu. Są to <u>podstawowe założenia koncepcji kształcenia w akademii</u> dowódczo-sztabowej, wynikające z proponowanej koncepcji kształcenia taktycznego. Zrealizowanie tej koncepcji wskazuje na

---

1. Por. Załącznik nr 1 s. 2 i dalsze
2. Por. Załącznik nr 2 s. 3,4 i dalsze



Rys. 35. Procedura konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej.

potrzebę uwzględnienia powyżej sformułowanych postulatów podczas określania podstawowych założeń organizacji kształcenia taktyki na poziomie akademickim.

Interdyscyplinarny charakter wiedzy i umiejętności dowódczo-sztabowych dowódcy oddziału /związku taktycznego/ powinien znaleźć odzwierciedlenie w większej integracji treści taktyki ogólnej z innymi przedmiotami, przy czym czynnikiem integrującym powinna być taktyczna treść modelu osobowo-zawodowego absolwenta. Powyższe podejście pozwoli z kolei na zastosowanie wobec wszystkich słuchaczy jednego programu nauczania taktyki ogólnej, co z kolei pozwoli uniknąć zbędnego rozdrobnienia treści kształcenia.[1/] W ten sposób wszyscy słuchacze niezależnie od tego z jaką specjalnością przyszli do akademii, będą kształceni według jednego programu, co powinno zapewnić wszystkim jednakowo wysoki poziom wiedzy i umiejętności. W takim rozwiązaniu, specjalizacja i indywidualizacja kształcenia realizowana byłaby głównie w czasie pozaprogramowym np.: samokształcenie, koła zainteresowań, prace dyplomowe, roczne, udział w sympozjach i seminariach katedralnych itp.

Powyższe rozwiązanie uwarunkowane jest jeszcze jednym czynnikiem, a mianowicie skróceniem czasu studiów, co w konsekwencji przenosi akcent w zdobywaniu wiedzy na samodzielne studiowanie. W związku z tym należy uczynić słuchaczy współodpowiedzialnymi za poziom kształcenia poprzez między innymi uświadamianie im celów kształcenia, konsultacje nad programem i metodami nauczania itp. Przede wszystkim należy jednak przygotować słuchaczy do samodzielnego studiowania, głównie poprzez systemowe podejście do treści kształcenia oraz form i metod nauczania. Zgodnie z proponowaną strukturyzacją treści, każda jednostka lekcyjna, a także samokształcenie, stanowią ściśle określoną część składową procesu kształcenia i zarazem ogniowo wiążące je strukturalnie z innymi problemami i jednostkami zajęć. Strukturalne ujęcie wiedzy taktycznej stanowi podstawę realizacji treści programowych, a jednocześnie zobowiązuje słuchaczy do uzupełniania i pogłębiania wiedzy w drodze samokształcenia. Wiedza uzyskana tą drogą podlega kontroli podczas zajęć konwersatoryjnych, seminaryjnych oraz w toku ćwiczeń.

---

1. Realizacji powyższego postulatu sprzyja integracja kształcenia w zintegrowanych grupach szkoleniowych.

Przygotowanie słuchaczy do samodzielnego zdobywania wiedzy powinno odbywać się w toku odpowiednio stosowanych form i metod kształcenia, które regulować powinny tempo aktywności poznawczej.

Analiza kryteriów doboru form i metod kształcenia taktyki ogólnej wskazuje na potrzebę jednolitego podejścia do nich w całej akademii. Zgodnie z tym:

- wykład - stanowiłby ukierunkowanie do samodzielnych studiów, co z kolei wskazuje na określony układ treści podręczników, skryptów itp.;
- konwersatoria i seminaria powinny pobudzać do samodzielnego studiowania, ukazywać obszar niewiedzy i kierunki działań samokształceniowych słuchaczy;
- ćwiczenia taktyczne powinny stwarzać możliwość pogłębienia i poszerzenia wiedzy, uczyć umotywowanej analizy, oceny i formułowania wniosków oraz umiejętności dowódczo-sztabowego działania, a także rozwijać i kształtować zdolności, cechy charakteru, postawy i motywacje;
- kolokwia i egzaminy powinny stanowić zarówno formę kontroli jak i nauki, stąd celowe prowadzenie ich metodą dialogową.

W powyższym układzie form i metod kształcenia, każda jednostka lekcyjna stanowi część realizacji zajęć programowych i jednocześnie ukierunkowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy. Właśnie w kontekście samodzielnego studiowania istnieje potrzeba stosowania w większym niż dotychczas zakresie, wspomagania komputerowego procesu kształcenia taktycznego. Jak już wcześniej wskazywano istota tego problemu tkwi w opracowaniu odpowiednich do potrzeb programów dydaktycznych, które pozwolą na zwiększenie efektywności kształcenia. W tym więc zakresie widzimy potrzebę podjęcia wspólnych badań przez nauczycieli taktyki ogólnej i informatyków.

6.2. Rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia taktyki ogólnej

Zakres celów kształcenia taktyki ogólnej, obejmujący zarówno cele osobowościowe jak instrumentalne, wskazuje na potrzebę dokonania zmian w podejściu nauczycieli akademickich do procesu kształcenia taktyki ogólnej. Należy bowiem podkreślić, że nauczyciele tego przedmiotu realizują większość zadań dydaktycznych

w uczelni w ciągu dwóch semestrów,[1] stąd wynika ich udział i znaczenie w całym procesie studiów. Jeżeli jeszcze do tego dodać fakt, że nauczyciele taktyki ogólnej są głównymi autorami ćwiczeń taktycznych, które integrują treści kształcenia innych przedmiotów, wówczas mamy pełny obraz ich zadań i wynikających stąd wobec nich wymagań.

W aspekcie proponowanej koncepcji kształcenia taktyki ogólnej nauczyciele tego przedmiotu, zgodnie z zasadą jedności wychowania i nauczania, ponoszą odpowiedzialność za poziom wiedzy i umiejętności taktycznych, ale także za ukształtowanie postaw, cech charakteru, motywacji oraz rozwijanie ich zdolności.

Pierwszą grupę zadań realizują poprzez dobór określonych treści, zaś drugą - poprzez sytuacje tworzone w toku zajęcia, w jakich stawiają słuchaczy zarówno względem siebie, jak i wobec grupy szkoleniowej.

W świetle tych zadań każdy nauczyciel powinien wpierw dogłębnie poznać przedmiot taktyki ogólnej, jej strukturę oraz związki z innymi naukami. Jest to warstwa wiedzy merytorycznej.

Druga warstwa związana bardzo mocno z pierwszą to wiedza i umiejętności pedagogiczne przygotowania i prowadzenia zajęć. Jest to dziedzina umiejętności i zdolności pedagogicznych, które wymagają od niego systematycznej pracy nad sobą i ciągłego samodoskonalenia warsztatu nauczycielskiego.[2]

Istotnym czynnikiem, który wpłynie na podniesienie kwalifikacji nauczycieli taktyki ogólnej oraz zwiększenie ich autorytetu pedagogicznego jest działalność naukowo-badawcza oraz aktywny udział w rozwiązywaniu problemów naukowych. Wynika stąd zadanie dla nauczycieli przedmiotu, aby byli autorami lub współautorami nowych teorii naukowych w dziedzinie taktyki i umieli upowszechniać je w dydaktyce. Tym samym będzie następował ciągły proces unowocześniania treści kształcenia - w ramach ogólnej struktury wiedzy taktycznej - odzwierciedlający aktualny poziom rozwoju wojskowej myśli naukowej. Tak rozumiana rola nauczyciela taktyki

---

1. Na pierwszy i drugi semestr przewidziano 8 zajęć programowych i 300 godz. samokształcenia na taktykę ogólną w 1990-91 roku.
2. Por. Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP, Warszawa 1987 s. 113-131.

ogólnej sprawia, że zasada jedności kształcenia i wychowania zostaje wzbogacona o badania naukowe, a proces kształcenia upadabnia się do procesu badań naukowych.

Ta sfera działalności nauczyciela akademickiego polegająca na wdrażaniu teorii do praktyki, upowszechnianiu i popularyzowaniu dorobku naukowego własnego i innych nauczycieli spełnia w procesie kształcenia szereg funkcji, a mianowicie:unowocześnia treści kształcenia, upodabnia proces nauczania do procesu badań naukowych, wskazuje słuchaczom celowość posiadania systemowej wiedzy i ukazuje jej operatywne zastosowanie.

Sądzić można, że takim wymganiom stawianym nauczycielom taktyki ogólnej /i nie tylko/ sprostać mogą oficerowie którzy posiadają przede wszystkim zdolności, zainteresowania i zamiłowania oraz chęci do tej pracy. Wszelka przypadkowość w doborze nauczycieli jest źródłem niepowodzeń dydaktycznych zarówno osobistych nauczyciela jak i grupy szkoleniowej.

Najistotniejszym czynnikiem wychowawczym jest osobowość nauczyciela, jego stosunek do słuchaczy, do środowiska i pełnionych funkcji. O ile bowiem w innych zawodach ceniona jest rutyna, o tyle nie można tego powiedzieć o zawodzie nauczyciela akademickiego. Rutyna bowiem oznacza stagnację, niechęć do wszelkich poszukiwań zmian i nowych rozwiązań; to postępowanie według utartych schematów. Egzempflikacją powyższego jest odczytywanie ciągle tych samych konspektów wykładów i "kurczowe trzymanie" się rozwiązań metodycznych. Czyż zatem w tych warunkach można mówić o przekazywaniu systemowej wiedzy i uczeniu samodzielnego myślenia?

Skoro jesteśmy przy temacie przekazywania wiedzy, celowe jest wskazanie, że ta funkcja nauczyciela taktyki ogólnej powinna stopniowo zanikać, na rzecz sterowania samodzielnym zdobywaniem wiedzy. W tym względzie należy poczynić dwie istotne uwagi. Pierwsza dotyczy wskazywania na potrzebę opanowywania wiedzy systemowej, jako struktury taktyki ogólnej; druga - wskazania operatywnego charakteru wiedzy i sposobów posługiwania się nią w praktyce. Powyższe powoduje z kolei określone wymagania wobec nauczyciela jako taktyka i zarazem dydaktyka.

Przyjęło się przekonanie o ciągłej potrzebie doskonalenia metod kształcenia, przy czym nie wiąże się tego doskonalenia z nauczycielami, z ich umiejętnościami w posługiwaniu się nimi.

W moim przekonaniu takie podejście jest nie do przyjęcia, bowiem to nie metody w większości przypadków są przyczyną niepowodzeń, lecz nieumiejętność ich doboru i posługiwania się nimi. Nieznajomość przebiegu procesów nauczania - uczenia się oraz prawidłowości organizowania kształcenia, a także pobieżna wiedza merytoryczna - oto główne przyczyny niskiej efektywności kształcenia.[1/] A zatem mówiąc o doskonaleniu metod kształcenia należy mieć na uwadze dwa wzajemnie ze sobą powiązane kierunki działania.

Otóż co roku zmienia się skład osobowy katedry, jedni nauczyciele odchodzą, a na ich miejsce przychodzą inni. Często są nimi absolwenci naszej uczelni, wczorajsi słuchacze. Drugą grupę stanowią oficerowie nie związani z akademią. Zarówno w jednym jak i drugim wypadku oficerowie nie posiadają ani odpowiedniego poziomu wiedzy taktycznej, ani przygotowania pedagogicznego. Zatem ich doskonalenie w stosowaniu form i metod kształcenia taktyki ogólnej to pierwszy i naszym zdaniem podstawowy kierunek. W nurt tego doskonalenia, widzimy potrzebę włączenia wszystkich nauczycieli katedry, a formami tego doskonalenia mogą być: otwarte wykłady, hospitacje zajęć, a przede wszystkim działalność metodyczna w katedrze i zakładach.

Drugi kierunek doskonalenia dotyczy poszukiwania nowych form i metod, nowatorstwa w dotychczas stosowanych metodach i ich upowszechnianiu.

---

1. Wnioski z kontroli zajęć prowadzonych w latach 1986-90 w ramach nadzoru służbowego przez autora rozprawy.

6.3. Dydaktyka taktyki ogólnej a oficerowie

Wskazywaliśmy już, że wdrożenie dydaktyki taktyki ogólnej wymaga zmian w postawie oficerów.
Przede wszystkim istnieje potrzeba uświadomienia im, że są podmiotem kształcenia, partnerami w procesie dydaktycznym, co stwarza warunki do tak niezbędnej ich aktywności oraz zaangażowania się w proces kształcenia.

Należy sądzić, że dokonujące się zmiany w kraju, w tym głównie proces restrukturyzacji Sił Zbrojnych, które stawiają przed oficerami zwiększone wymagania wszechstronnego wykształcenia, stanowić będą jeden z ważniejszych bodzców wpływających na efektywność kształcenia,[1/] w tym kształcenia taktycznego.

Powyższe uwarunkowania powinny stanowić korzystne następstwo do samodzielności studiowania, opartego na zdobywaniu systemowej wiedzy taktycznej, rozwoju umiejętności oraz zdolności i cech charakteru. Stąd istnieje potrzeba zmiany nastawienia słuchaczy z odbiorcy treści kształcenia na aktywne ich zdobywanie. Ponieważ jest to problem bardzo złożony i wielorako uwarunkowany wskażemy tylko na najważniejsze.

Dobór kandydatów do akademii, powinien odpowiadać dwom kryteriom: predyspozycje do podjęcia studiów oraz odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności. Doświadczenia autora oraz analiza wyników egzaminów wstępnych pozwalają wnioskować, że znaczna część kandydatów nie w pełni odpowiada tym kryteriom.[2/]
Potwierdzają to także wnioski nauczycieli prowadzących zajęcia z taktyki ogólnej ze słuchaczami w pierwszym semestrze. Z tego też względu proponuje się podczas egzaminu wstępnego zwrócenie większej uwagi na poziom rozwoju umiejętności intelektualnych, szczególnie takich jak poziom rozumienia, analizowania, wnioskowania i formułowania myśli, niż jak dotychczas - wykazanie się samą znajomością wiedzy /odtwarzanie faktów, norm, pojęć itp./.
Oczywiście, że w tak rozumianym egzaminie wstępnym kandydaci muszą wykazać się także wiedzą taktyczną, oczytaniem, znajomością

---

1. Ponad 4 kandydatów starało się o miejsce w WSO służb kwatermistrzowskich, a ponad 2 kandydatów średnio do innych WSO w 1991 roku. Por. Gazeta wyborcza nr 243 z 17 października 1991 s. 3.
2. Por. Załącznik nr 8.

faktów taktycznych itp.
Powyższy postulat wskazuje na potrzebę zmiany formuły egzaminu wstępnego, w którym dominować powinna metoda dialogu, jako forma kontroli predyspozycji kandydatów.

Ważnym czynnikiem wpływającym na zmianę podejścia słuchaczy do procesu kształcenia taktyki ogólnej jest, na co wskazywaliśmy wcześniej, sposób postępowania nauczycieli. Nie będzie można mówić o samodzielności studiowania słuchaczy, wówczas gdy, egzekwowana będzie od nich tylko wiedza typu podręcznikowego, gdy nie będą mogli samodzielnie wyrażać swoich poglądów podczas dyskusji itp. A zatem samodzielność słuchaczy należy kształtować w całym procesie kształcenia poprzez odpowiedni dobór form i metod, treści i sytuacji dydaktycznych, zapewniających realizację założeń dydaktyki taktyki ogólnej.
Z tych też względów postulujemy odejście od form nakazowo-instruktażowych, a zastąpienia ich autentycznymi konsultacjami, ukierunkowującymi słuchaczy na samodzielne zdobywanie wiedzy. Mamy tu na uwadze zmianę podejścia słuchaczy do procesu uczenia się, w którym dominującą rolę spełniać będą zainteresowania i chęci, a nie przymus i nakaz obwarowany kontrolą.

Z samodzielnością studiowania nierozerwalnie wiąże się jego organizacja. Bogate, wieloletnie doświadczenia uczelni wskazują na szereg różnorodnych rozwiązań dotąd stosowanych. Przeważała w nich tzw. zorganizowana nauka własna w salach grupowych, co niestety nie zapewniało efektywności tej nauki. Biorąc jednak pod uwagę pewne uwarunkowania związane z posługiwaniem się dokumentami niejawnymi, należy uznać, że ta część samodzielnego studiowania, w której należy posługiwać się tymi dokumentami, powinna odbywać się w warunkach zapewniających zachowanie tajemnicy wojskowej. W tym jednak względzie proponujemy, aby stworzyć słuchaczom warunki pracy w więcej niż jednym pomieszczeniu np.: na czas samodzielnego studiowania przydzielić dla grupy szkoleniowej 2-3 sale.

Druga sugestia wynikająca z badań słuchaczy, dotyczy stworzenia warunków wyboru miejsca samodzielnego studiowania. Wszelki przymus, ograniczenia czasowe i system nakazu powodują zniechęcenie i minimalizm wyrażający się w tzw. odrabianiu lekcji.

Autor wyraża przekonanie, że proponowana dydaktyka taktyki ogólnej opierająca się na założeniu wszechstronnego wykształcenia oficera, czemu mają sprzyjać systemowo sformułowane treści kształcenia oraz formy i metody, przyczyni się do wyeliminowania niedociągnięć funkcjonowania systemu kształcenia taktycznego.

Jakkolwiek uwarunkowania wdrożenia proponowanego podejścia w kształceniu taktyki na poziomie akademickim zostały odniesione głównie do akademii dowódczo-sztabowej, to wcale nie oznacza to, że nie powinny być dokonane zmiany w pozostałych ogniwach kształcenia dowódców i oficerów sztabów. Ma to szczególnie odniesienie do oddziałów i związków taktycznych, w których następuje proces doskonalenia, rozwinięcia wiedzy i umiejętności oraz cech osobowości oficerów. Chodzi tu głównie o kontynuację celów i treści kształcenia taktyki, które zapoczątkowane zostały w akademii. Powinny one zostać rozwinięte, udoskonalone, a poprzez praktyczne zastosowanie i ocenę ich przydatności w tym stosowaniu utrwalone. Proces doskonalenia dowódców i oficerów sztabów w zakresie kształcenia taktyki powinien być realizacją celów i treści taktyki stanowiących przedmiot kształcenia w akademii. Z tego względu niezbędna jest korelacja pomiędzy tymi ogniwami kształcenia uwzględniająca zarówno postulaty uczelni wobec dalszego doskonalenia absolwentów, jak też postulaty oddziałów i związków taktycznych w zakresie kształcenia oficerów w akademii.

Wymiana wzajemnych doświadczeń niewątpliwie przyczyni się do wzbogacenia dydaktyki taktyki ogólnej, która czerpie zarówno z ogólnoteoretycznego dorobku dydaktyki, jak również z bezpośredniej praktyki kształcenia w akademii oraz w oddziałach i związkach taktycznych.

ZAKOŃCZENIE

Prezentowane w rozprawie propozycje i wnioski dotyczące konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej są kolejną próbą unowocześnienia procesu kształcenia, oparcia go na naukowo uzasadnionych podstawach. Jest to szczególnie istotne w warunkach dokonujących się przeobrażeń i przewartościowań w Siłach Zbrojnych RP, w tym i w uczelni dowódczo-sztabowej jaką jest Akademia Obrony Narodowej. Podstawowa zmiana dotyczy odejścia od szkolenia instruktażowego i instrumentalnego na rzecz wiedzy systemowej o dużym stopniu ogólności, oraz traktowaniu oficerów jako partnera, jako przyszłego organizatora działań na miarę potrzeb nowoczesnej armii. Wskazuje to na potrzebę dokonania zmian na wszystkich etapach kształcenia taktyki na poziomie akademickim.

Dotychczasowa praktyka opracowywania programów nauczania, w tym głównie dobór treści oraz ich podział na tematy i zajęcia opiera się w dużej mierze na doświadczeniu i intuicji. Przyjmuje się założenia, że odzwierciedlenie pełnej treści lub wybranych elementów danej dyscypliny naukowej już samo w sobie pozwala na realizację założonych celów kształcenia. Takie podejście ma poważny mankament polegający na tym, że nie uwzględnia całego wachlarza celów, które należy osiągnąć w toku kształcenia, co sprowadza je do wąskiego, ściśle zawodowego przygotowania instrumentalnego. Preferuje się w ten sposób jedynie wiedzę i umiejętności pomijając przygotowanie osobowościowe, w wyniku czego w procesie kształcenia ma często miejsce przekazywanie wiedzy, uczenie się jej na pamięć, a następnie - odtwarzanie.
W małym stopniu uwzględnione są uwarunkowania wynikające ze specyfiki danej dyscypliny naukowej, a determinujące dobór treści oraz form i metod kształcenia.
Obserwowane dotychczas zmiany w programach kształcenia taktyki ogólnej zmierzają do zwiększenia lub zmniejszenia ilości godzin, a co z tym związane - rezygnacji z jednych tematów i zastąpienie ich innymi. W większości poczynań nowelizacyjnych dominuje doświadczenie i intuicja.

Powyższe względy spowodowały potrzebę opracowania dydaktyki taktyki ogólnej, ujmującej systemowo wszystkie elementy procesu kształcenia. Takie podejście w doborze celów, treści oraz form i metod kształcenia taktyki ogólnej pozwala na rozpatrywanie każdego elementu we wzajemnych związkach i zależnościach, stąd zmiana któregokolwiek z nich powoduje zmiany w innych.

Systemowe ujęcie celów, treści oraz form i metod kształcenia taktyki ogólnej jest tym, co zasadniczo różni je od dotychczasowych działań w zakresie doskonalenia kształcenia tego przedmiotu.

Dydaktyka taktyki ogólnej może stanowić istotną podstawę opracowania programu kształcenia tego przedmiotu w akademii, a także w oddziałach i związkach taktycznych oraz na kursach doskonalenia na poziomie akademickim. Także może być ukierunkowaniem organizowania i prowadzenia działalności metodycznej, zapewniającej wybór najbardziej efektywnych form i metod kształcenia.

W tym więc sensie dydaktyka taktyki ogólnej zapewnia jednolitość doboru celów, treści oraz form i metod kształcenia taktyki we wszystkich ogniwach przygotowania dowódców i oficerów sztabów na poziomie akademickim. Podstawę powyższego stwierdzenia stanowią zbadane i sformułowane właściwości kształcenia taktyki na poziomie akademickim, a wynikające z cech charakterystycznych taktyki jako dyscypliny naukowej oraz wymagań pola walki wobec przygotowania dowódców i oficerów sztabów.

Dydaktyka taktyki ogólnej pozwala na przełamanie stereotypów i słabości,które cechowały dotychczas proces kształcenia tego przedmiotu, a między innymi:

- dowolność doboru i interpretacji celów kształcenia i niespójność treści z celami kształcenia na poziomie akademickim;
- niepełne zorientowanie celów i treści na rosnące wymagania praktyki zarówno "na dziś" jak i "na jutro";
- chwiejność i niekonsekwencje w doborze treści kształcenia będących trzonem wiedzy i umiejętności dowódczo-sztabowych;
- niepełne powiązanie dydaktyki z wychowaniem;
- rozczłonkowanie, dezintegracja wiedzy taktycznej o charakterze teoretycznym, która nie była ściśle powiązana z wiedzą praktyczną.

Przyjęta w rozprawie procedura konstruowania dydaktyki taktyki ogólnej ma charakter uniwersalny, bowiem może być zastosowana w konstruowaniu innych dydaktyk przedmiotowych. Należy natomiast wskazać, że dalszych badań wymaga proces odzwierciedlania struktury dyscypliny naukowej w strukturze treści kształcenia. Wynika to głównie z trudności jednoznacznego i precyzyjnego określenia funkcji, które mogą spełniać poszczególne warstwy treści.

BIBLIOGRAFIA

Barczak A.,Symulacyjny model walki, w: Myśl Wojskowa nr 2/1989.

Bold W.,Steiger K., Das BASIS - Gefecht bei Furth im Wald, w: "Truppenpraxis" nr 2/1988.

Bogusz J. ,Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983.

Bogusz J.,Karwat T., Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1972.

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

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

Bruner J.S., Proces kształcenia, Warszawa 1965.

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

Brzostek W., Zastosowanie symulacji i gier komputerowych do rozwiązywania problemów operacyjnych podczas ćwiczeń dowódczo-sztabowych, w:"Zeszyty Naukowe"/AON/ nr 1/2 1991.

Czak T., Pojęcie i charakterystyka zasad nauczania, ASG WP, Warszawa 1984.

Chocha B., Rozważania o taktyce, Warszawa 1982.

Chocha B., Rozważania o sztuce operacyjnej, Warszawa 1980.

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

Doroszewski W., Słownik poprawnej polszczyzny, Warszawa 1972.

Davies L.W.,Aleksander L.T.,YELON S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1983.

Doskonalenie metodyki przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych w AON, Warszawa 1990.

Efektywność procesu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej, Warszawa 1978

Encyklopedia popularna, Warszawa 1982.

Ficoń K., Seminarium mikrokomputerowej gry taktycznej, w: "Myśl Wojskowa" nr 5/1989.

Fleming E., Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974.

Galewski Z., Czynniki powodzenia we współczesnej walce, Warszawa 1986.

Godlewski M., Pedagogika, Warszawa 1978.

Galloway C., Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988.
Gołąb Z.,Kołacz S., Współczesne dowodzenie wojskami, Warszawa 1974.
Halik J., Sprawozdanie z badań opinii nauczycieli akademickich w zakresie efektywności ćwiczeń grupowych i dowódczo-sztabowych w AON, Warszawa 1991.
Hascha J., Mikrokomputery, w: "Myśl wojskowa" nr 5/1987.
Hascha J., Oprogramowanie mikrokomputerów, w: "Myśl wojskowa" nr 2/1989.
Hascha J., Zastosowanie mikrokomputerów w działalności sztabowej, w: "Myśl wojskowa" nr 4/1990.
Hauzer W.,Rutkowski C., Doskonalenie teorii podejmowania decyzji do walki, Rozprawa doktorska, Warszawa 1989.
Hebb D.O., Podręcznik psychologii, Warszawa 1969.
Jaworski M., Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978.
Jura J., Funkcjonalność zawodowa absolwenta WSO jako wyznacznik treści kształcenia dowódcy szczebla taktycznego, Rozprawa habilitacyjna, Warszawa 1985.
Jura J., Koncepcja metodologii konstruowania programów kształcenia podchorążych WSO, w:"Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej" nr 2/1987.
Kołcz S., Klasyfikacja i ogólna charakterystyka ćwiczeń, w: "Myśl wojskowa" nr 12/1989.
Kopaliński W., Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1971.
Koziej S., Współczesna myśl taktyczna, w: "Myśl wojskowa" nr 10/1987.
Kozielecki J., Rozwiązywanie problemów, Warszawa 1969.
Kozielecki J., Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
Kupisiewicz C., Koncepcje doboru treści kształcenia - stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju, w: Bogusz J., Lewowicki T., Zakrzewski J./red./ Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.
Lech K., Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką, Warszawa 1960.
Lech K., System nauczania, Warszawa 1964.
Lewowicki T.,Wojtczak J.,Zakrzewski J., Treści kształcenia w szkole wyższej, tom I i II, Warszawa 1985.
Licińska D., Nauczanie geografii w klasie 8, Warszawa 1989.
Liszewski S., Charakterystyka zawodowa jako wyznacznik szczegółowych celów kształcenia, w: "Myśl wojskowa" nr 8/1980.

Łazarek J., Sprawozdanie z badania opinii słuchaczy III kursu WWL gr.og. dotyczących prowadzenia ćwiczeń grupowych, gier wojennych i szkieletowych w AON, Warszawa 1991.

Łazarek J., Doskonalenie metodyki prowadzenia ćwiczeń grupowych z taktyki ogólnej ze słuchaczami I kursu ASG WP, Warszawa 1985.

Łobodzki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1982.

Łubnicki N., Nauka poprawnego myślenia, Warszawa 1965.

Łysiak I., Doskonalenie obiegu informacji w taktycznym ćwiczeniu szkieletowym, Warszawa 1990.

Madejski A., Nauka wojenna, Warszawa 1983.

Madej D.,Marasch K.,Kuryłowicz K., Komputery osobiste, Warszawa 1987.

Mazur M., Cybernetyka i charakter, Warszawa 1976.

Metodyka ćwiczeń taktycznych. Podręcznik, ASG WP Warszawa 1981.

Metodologiczne problemy programów kształcenia w wojskowej szkole wyższej, ASG WP, Warszawa 1973.

Metodyka wojskowych badań naukowych, ASG WP, Warszawa 1983.

Murawski T., Metodyka nauczania forsowania przeszkód wodnych, Rozprawa doktorska, Warszawa 1986.

Nożko K., Zasady współczesnej sztuki wojennej, Warszawa 1974.

Nożko K., Wpływ nowych środków walki, zwłaszcza broni precyzyjnej na przygotowanie i prowadzenie współczesnych operacji /walki/, Warszawa 1987.

Nożko K., Teoria sztuki wojennej, w: Myśl wojskowa" nr 10/1987.

Nowacki T., Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1979.

Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975.

Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967.

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

Okoń W., Proces nauczania, Warszawa 1954.

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

Pochanka H., Dydaktyka techniki, Warszawa 1985.

Podstawowe założenia procesu kształcenia słuchaczy ASG WP, Warszawa 1985.

Plan studiów dyplomowych w AON od roku akademickiego 1990/91, Warszawa 1990.

Plan tematyczny I kursu wojsk lądowych na rok szkolny 1971/72, Warszawa 1971.
Plan tematyczny II kursu wojsk lądowych na rok szkolny 1971/72, Warszawa 1971.
Plan tematyczny I kursu wojsk lądowych od roku szkolnego 1977, Warszawa 1977.
Plan tematyczny II kursu wojsk lądowych od roku szkolnego 1977, Warszawa 1977.
Plan tematyczny I kursu wojsk lądowych na rok akademicki 1980/81, Warszawa 1980.
Plan tematyczny II kursu wojsk lądowych na rok akademicki 1980/81, Warszawa 1980.
Plan tematyczny studiów Wydziału Wojsk Lądowych na rok akademicki 1989/90, Warszawa 1989.
Plan tematyczny studiów Wydziału Wojsk Lądowych na rok akademicki 1989/90, Warszawa 1989.
Plan tematyczny I roku studiów wojsk lądowych od roku akademickiego 1987/88, Warszawa 1987.
Program nauczania pierwszego roku studiów WWL od roku akademickiego 1990/91, Warszawa 1990.
Program nauczania trzeciego i czwartego semestru WWL od roku akademickiego 1990/91, Warszawa 1990.
Ramowy plan studiów ASG WP od 1977, Warszawa 1977.
Ramowy program nauczania ASG WP od 1977 roku, Warszawa 1977.
Reykowski J., Teoria motywacji a zarządzanie, Warszawa 1979.
Rudniański J., Sprawność umysłowa, Warszawa 1970.
Rubinsztejn, Myślenie i drogi jego poznania, Warszawa 1962.
Sawicki W., Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa, Ossolineum 1981.
Sidor M., System oceny osobowości dowódcy, Warszawa 1975.
Skonieczny M., Uwagi o tworzeniu oprogramowania dydaktycznego, w: "Myśl wojskowa" nr 12/1988.
Sośnicki K., Struktura w procesie nauczania, w: "Nowa Szkoła" 1965.
Skonieczny M., Wspomaganie procesu dydaktycznego środkami informatyki, w: "Myśl wojskowa" nr 4/1989.
Sznajder R., Doskonalenie systemu przygotowania nauczycieli akademickich przedmiotów operacyjno-taktycznych w ASG WP, Warszawa 1987.

Sznajder R., Podstawowe problemy warsztatu naukowego nauczyciela akademickiego, ASG WP, Warszawa 1989.

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

Szulc B., Główne problemy przemian edukacyjnych w Akademii Obrony Narodowej, w: "Zeszyty Naukowe" /AON/ nr 2/3 1991.

Szulc B.,W.Żaczyński,J.Zakrzewski, Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1991.

Taktyka ogólna. Podręcznik, ASG WP, Warszawa 1988.

Tatyzina N., Kierowanie procesem przyswajania wiedzy, Warszawa 1980.

Tomaszewski T., Wstęp do psychologii, Warszawa 1971.

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

Tomaszewski T./red./, Psychologia, Warszawa 1975.

Tomaszewski T., Struktura czynności ludzkich, w: "Wybrane zagadnienia prakseologii", Warszawa 1962.

Turek K., Nauczanie technologii tkactwa w ZSZ, Warszawa 1988.

Włodarski Z., Odbiór treści w procesie uczenia się i nauczania, Warszawa 1980.

Wójcik T., Podstawowe założenia i struktura taktyki oraz zasady walki, Warszawa 1986.

Wróblewski R., Model zawodowo-osobowy dowódcy oddziału w aspekcie wymagań przyszłego pola walki, Rozprawa doktorska, ASG WP, Warszawa 1983.

Wróblewski R., Taktyka ogólna jako dyscyplina naukowa, Rozprawa habilitacyjna, Warszawa 1987.

Zagadnienia metodyki nauczania w ASG WP. Podręcznik, ASG WP, Warszawa 1985.

Zakrzewski J., Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974.

Zakrzewski J., Idee przewodnie metodologii doboru treści kształcenia, Warszawa 1977.

Zakrzewski J./red./, Kierunki zwiększania efektywności jakości przygotowania kadr oficerskich w akademiach dowódczo-sztabowych, ASG WP, Warszawa 1980.

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

Zdanowski J., Zastosowanie grafiki mikrokomputerowej do modelowania działań bojowych wojsk, w:"Myśl wojskowa" nr 9/1989.

Zapała L., Rozwój ćwiczeń taktyczno-operacyjnych, ASG WP, Warszawa 1987.

Zapała L., Ocena przygotowania absolwentów ASG WP do realizacji zadań w jednostkach wojskowych, przyczyny niedociągnięć w kształceniu i możliwości ich usunięcia, Opracowanie naukowe "ABSOLWENT", ASG WP, Warszawa 1988.

Zieliński J., Założenia modelowe, a cele i treści kształcenia taktyczno-operacyjnego w ASG WP, Rozprawa doktorska, Warszawa 1983.

Zieliński J., Kierunki doskonalenia metod kształcenia taktyczno-operacyjnego kadry i słuchaczy, w: "Zeszyty Naukowe" /AON/ nr 2/61/1990.

Zieliński J., Ćwiczenia taktyczne podstawowym elementem edukacji taktyczno-operacyjnej na WWL AON, w: "Zeszyty Naukowe" /AON/ nr 1/2/1991.

Zieliński J., Katedralny poradnik kształtowania cech osobowych słuchaczy w procesie nauczania taktyki ogólnej, ASG WP, Warszawa 1982.

Zieliński J., Aspekty współczesnej obrony taktycznej, w: "Zeszyty Naukowe" WSOWZ nr 1/72/89, Wrocław 1989.

Zieliński J., Zmiany w taktyce ogólnej na szczeblu pułku i dywizji, ASG WP, Warszawa 1990.

Zieliński J., Nowe aspekty przygotowania i prowadzenia obrony w świetle założeń doktryny wojennej państw UW, ASG WP, Warszawa 1988.

Zieliński J.,Koziej S., Podstawowe problemy taktyki ogólnej, Tezy na sympozjum naukowe, ASG WP, 1986.

Żegnałek K., Czynniki determinujące treści kształcenia w uczelniach wojskowych, w: "Myśl wojskowa" nr 7/1989.

Żegnałek K., Działalność metodyczna w ASG WP /wyniki badań/, ASG WP, Warszawa 1988.

Żegnałek K., Dydaktyka a metodyka szkolenia wojskowego, w: "Przegląd Wojsk Lądowych" nr 4/1987.

WYKAZ ZAŁĄCZNIKÓW

Nr 1 - Wnioski z badań opinii absolwentów oceniających programy kształcenia w ASG WP
Nr 2 - Analiza doboru treści i metod kształcenia taktyki ogólnej w ASG WP na tle jej rozwoju
Nr 3 - Ilość godzin zajęć programowych przeznaczonych na działy tematyczne i przedmioty w 1989/90 r.
Nr 4 - Dobór i układ treści kształcenia taktyki ogólnej od 1989/90 /I rok studiów/
Nr 5 - Dobór i układ treści kształcenia taktyki ogólnej od 1989/90 /II rok studiów/
Nr 6 - Dobór i układ treści kształcenia taktyki ogólnej od 1990 roku
Nr 7 - Klasyfikacja pojęć taktyki ogólnej
Nr 8 - Wyniki egzaminu wstępnego kandydatów do AON w 1991 roku
Nr 9 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych od roku szkolnego 1971/72
Nr 10 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych od roku szkolnego 1971/72
Nr 11 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych od roku 1977
Nr 12 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych od roku 1977
Nr 13 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku 1980/81
Nr 14 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku 1980/81
Nr 15 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej od roku 1989/90
Nr 16 - Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej w AON od roku 1990/91

Załącznik nr 1

Wnioski z badań opinii absolwentów oceniających programy kształcenia w ASG WP [1]

W konstruowaniu dydaktyki taktyki ogólnej ważną rolę spełniają badania dotychczasowego przebiegu procesu kształcenia, jego uwarunkowań oraz wnioski z obserwacji tego procesu zarówno przez nauczycieli akademickich jak i słuchaczy.

Szczególnie cenne wyniki badań zostały uzyskane na podstawie prac słuchaczy trzecich kursów, a więc tych uczestników, którzy mają największe w tym względzie doświadczenie i umiejętność oceny i uogólnienia swoich odczuć i oczekiwań co do procesu nauczania w uczelni.

Badaniami objęto piętnastu wyróżniających się słuchaczy, którzy wyrazili swoje opinie i propozycje w następujących obszarach:

- koncepcja kształcenia;
- treści kształcenia;
- metody kształcenia przez pryzmat ich stosowania przez nauczycieli akademickich;
- nauka własna;
- prace kursowe i dyplomowe.

Jakkolwiek badania te dotyczyły całego procesu dydaktyczno-wychowawczego podczas trzyletnich studiów w uczelni, to ich wyniki z powodzeniem mogą zostać odniesione do taktyki ogólnej, która jest osią wokół, której koncentrowały się oceny i propozycje zmian.

Pierwszy i zasadniczy problem to koncepcja studiów w ogóle, a w tym taktyki ogólnej. Badani wyrażają pogląd, który sprowadza się do szerokoprofilowego kształcenia taktyczno-operacyjnego, którego celem byłoby wszechstronne wykształcenie oficera o szerokich horyzontach myślowych.[2] Takie kształcenie - według opinii badanych słuchaczy - zapewni przygotowanie do racjonalnej działalności zarówno w okresie pokoju jak i wojny na określonych stanowiskach bezpośrednio po ukończeniu studiów. Ponadto przyczyni

---

1. Praca słuchaczy III kursów oceniające programy kształcenia w ASG WP/przedruk z rękopisów/ Warszawa 1989. Badania te zostały przeprowadzone z inicjatywy Komendy ASG WP.
2. Tamże s. 8

się do rozbudzenia zainteresowań zawodowych, rozwoju takich cech umysłu jak umiejętność samodzielnego i twórczego rozwiązywania problemów zarówno pola walki jak i codziennej służby okresu pokojowego.[1/] Będzie stanowić także podstawę dalszego samodoskonalenia zawodowego, pogłębiania opanowanej wiedzy i umiejętności.

Powyższe poglądy badanych należy uznać za słuszne, jednak sami mają obawy, co do możliwości ich realizacji. Wyrażają się one w sprzecznych poglądach dotyczących zmian w proporcji wiedzy teoretycznej do praktycznej, zwiększania czasu zajęć przeznaczonych na problematykę tzw. okresu pokojowego z jednoczesnym zwiększeniem czasu na zajęcia taktyczne itp. Są to więc wątpliwości co do możliwości pogodzenia ukształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości z jednoczesnym przygotowaniem zawodowym do pełnienia obowiązków służbowych bez potrzeby dodatkowego szkolenia.
Nie mniej jednak, na podstawie badań można sformułować wniosek zgodnie z którym, koncepcja kształcenia, w tym także taktyki ogólnej, powinna zapewniać wszechstronny rozwój umysłowy, rozwinięcie i ukształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i działania stanowiącego podstawę przygotowania do pełnienia funkcji zawodowych bezpośrednio po ukończeniu uczelni.[2/]

Kolejne ważne zagadnienia stanowi dobór treści kształcenia, które zapewniłyby realizację postulowanej koncepcji studiów.
W wielu opiniach przeważa pogląd o potrzebie ścisłej korelacji treści taktyki ogólnej z pozostałymi przedmiotami w tym głównie historii sztuki wojennej i geografii wojennej. Treści tych przedmiotów powinny stanowić podbudowę teoretyczną stwarzającą warunki pełniejszego zrozumienia prawidłowości rozwoju form i rodzajów walki, a co za tym idzie - istoty i cech przyszłej walki. Historia wojskowości nie może być traktowana jako historia i wyłącznie historia, a winna być sprawdzoną wykładnią dla rozwiązań obecnych.[3/]
Treściami kształcenia należy uczynić przykłady mistrzowsko rozegranych walk i bitew, które należy ilustrować odpowiednimi schematami. Jednak istota treści powinna sprowadzać się nie tylko do opisu walki lub bitwa, lecz wniosków wskazujących na istotne cechy decyzji przeciwstawnych stron i ich realizację.[4/]

---

1. Tamże, s. 38
2. Tamże, s. 5, 24, 39
3. Tamże, s. 3, 8
4. Tamże, s. 43

Istotny wniosek w zakresie doboru treści kształcenia dotyczy rezygnacji z nauczania na każdym kolejnym roku studiów metodyki pracy określonych osób funkcyjnych. Zamiast tego postuluje się wyeksponowanie zakresu problemów treściowych leżących na styku zainteresowań np.: dowódcy dywizji i dowódcy pułku.[1] Oznacza to potrzebę zwiększenia zakresu kształcenia problematyki współdziałania, ukazywania związków i zależności między szczeblami dowodzenia jak również między poszczególnymi uczestnikami walki.

Wiele wypowiedzi dotyczy problemowego ujmowania treści kształcenia w postaci tzw. rdzeni treściowych, a nie jako oderwanych od siebie zagadnień, których realizacja nie daje całościowego obrazu walki.[2]

Postuluje się potrzebę ścisłej korelacji treści kształcenia w akademii z nauczanymi w WSO, CDO i innych kursach. Dobór treści ma na celu wzbogacenie wiedzy i umiejętności słuchaczy, a nie powtarzanie tego co już im jest wiadome.

Wiele uwagi dotyczy ćwiczeń taktycznych, w których zdaniem badanych jest zbyt wiele informacji o przeciwniku, a ponadto forma ćwiczeń nie sprzyja kształtowaniu samodzielności słuchaczy. Postulują oni aby w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych dynamika walki "rozgrywana" była w oparciu o decyzję ćwiczących, a nie jak dotychczas - plan autora ćwiczenia.

Z problematyką treści wiążą się ściśle metody kształcenia. Jest to problem szczególnie interesujący badanych, co znajduje wyraz w wielu często sprzecznych poglądach i opiniach. Ponieważ na wybór metody kształcenia duży wpływ wywiera organizacja kształcenia, zatem od niej rozpoczniemy rozważania.

Krańcowo przeciwstawne poglądy wyrażane są co do składu grup szkoleniowych. Część badanych wyraża pogląd o potrzebie integracji grup, wyrażającej się istnieniem w jednej grupie szkoleniowej oficerów wszystkich specjalności wojskowych. Grupa "... tworzyłaby swojego rodzaju sztab i spełniała taką funkcję podczas przerabiania ćwiczeń".[3]

---

1. Tamże, s.
2. Tamże, s. 7
3. Tamże, s. 2, 43, 72

Przeciwstawny pogląd polega na utrzymaniu kierunkowości nauczania w specjalnościach rodzajów wojsk co w "... dużej mierze warunkuje osiąganie zakładanego wzorca osobowego - specjalisty w swojej dziedzinie".[1/]

Istnieje natomiast zgodność co do tego, że powinny to być z uwagi na lepsze efekty kształcenia, grupy małe, w których liczba słuchaczy oscylowałaby pomiędzy 7-9.
Z kolei za najbardziej efektywne metody kształcenia badani uważają: seminaria, konwersatoria, repetycje i ćwiczenia taktyczne.[2/] Wyrażają jednak pewne zastrzeżenia co do sposobu ich realizacji. Dotyczy to zwłaszcza seminarium, które często przeradza się w repetycje, gdzie nie rozszerza się posiadanej wiedzy, a sprowadza się do jej odtwarzania.

Istotną zaletą wymienionych metod kształcenia jest to, że przyczyniają się do kształtowania samodzielności, zmuszają do studiowania literatury, w tym "... klasyków sztuki wojennej" [3/], kształtują cechy dowódczo-sztabowe.

Duża część opinii dotyczy metody przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych. Jakkolwiek nie ma w tym względzie pełnej zgodności, to można zauważyć pewne, powtarzające się postulaty. Sprowadzają się one do:

- zrezygnowania z ćwiczenia metodycznego /wprowadzającego/ na każdym kolejnym roku studiów;
- zmniejszenia ilości informacji o przeciwniku, bowiem jest to niezgodne z zasadą realizmu ćwiczeń;
- w ćwiczeniu grupowym należy zwracać większą uwagę na stronę merytoryczną tj. poprawność rozwiązania, uzasadnienia, kształtowanie zdolności przewidywania i twórczego rozwiązywania problemów dowodzenia; w związku z tym postuluje się odejście od kurczowego trzymania się rozwiązań autorskich, a pozwolić słuchaczom na własne rozwiązania. Następstwem tego będzie to, że słuchacze nie będą rozpoczynać nauki własnej od poszukiwania tzw. "kości", a rozpoczną autentyczne, samodzielne studiowanie;
- w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych należałoby przyjąć zasadę, że przebieg ćwiczenia zależeć powinien od decyzji ćwiczących.

---

1. Tamże, s. 47, 51
2. Tamże, s. 48, 31
3. Tamże, s.

W związku z tym rola zespołu autorskiego polegałaby na opracowaniu początkowego położenia, a kolejne - powinny wynikać z podjętej decyzji przez ćwiczących. Oni też decydowaliby o miejscu i czasie wyjazdu w teren, co dawałoby poczucie większej odpowiedzialności za podjętą decyzję;

- zwiększenia ilości sytuacji dynamicznych w ćwiczeniach - bowiem wówczas można uczyć się szybkiej i prawidłowej oceny sytuacji i podejmowania właściwej decyzji.

Z powyższym postulatem związany jest następny, polegający na urozmaiceniu przebiegu ćwiczenia tak, aby nie przyzwyczajać słuchaczy do mechanicznego działania /analiza zadania, ocena sytuacji, zamiar, decyzja itd./.

Czasem celowe jest utworzenie kilku zespołów, które kolejno przedstawiają swoje decyzje i wzajemnie się oceniają. Dobrze jest również konfrontować decyzje jako przeciwstawne strony walki;

- w ćwiczeniach należałoby stosować częściej metodę problemową, która sprzyja wszechstronnemu rozwojowi umysłowemu i wzbogaca posiadaną wiedzę. Ta metoda umożliwia kształcenie nie tylko na dziś ale i "na jutro" [1], a także sprzyja rozbudzeniu zainteresowań;
- równomiernie obciążać słuchaczy obowiązkami podczas ćwiczeń, bowiem tak się zdarza, że słuchacz kończy studia nie będąc ani razu dowódcą oddziału czy związku taktycznego.

Z metodami kształcenia integralnie związane są metody oceny wiedzy i umiejętności. Ze zrozumiałych względów negatywny jest stosunek badanych do repetycji i wszelkiej wiedzy pamięciowej w postaci testów. Pozytywną natomiast ocenę uzyskała metoda dialogowa, jako metoda egzaminu. Jedynym zastrzeżeniem jest fakt, że nie zostali właściwie do niej przygotowani. Stąd postulat przeprowadzenia kolokwium i sprawdzianu przygotowania się do zajęć właśnie tą metodą.

Wiele istotnych wniosków stanowiących wyniki badań opinii słuchaczy znajduje potwierdzenie w obserwacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wnioski te są cennym materiałem badawczym w procesie doskonalenia kształcenia taktyki ogólnej.

---

1. Tamże, s. 37

Załącznik nr 2

Analiza doboru treści i metod kształcenia taktyki ogólnej w ASG WP na tle jej rozwoju

Rozwój taktyki ogólnej jako przedmiotu kształcenia w ASG WP wiąże się nierozerwalnie z rozwojem uczelni.
Treści kształcenia taktycznego były z zasady adekwatne do zadań stojących przed uczelnią. W pierwszych latach istnienia zakładano przygotowanie oficerów do funkcji dowódcy pułku i oficera sztabu, stąd treści kształcenia taktyki ogólnej obejmowały problematykę batalionu i pułku.
Podstawowymi zaś formami kształcenia były ćwiczenia taktyczne prowadzone metodą zajęć grupowych na tematy: obrona stała batalionu i pułku; natarcie wzmocnionego batalionu /pułku/; batalion piechoty jako oddział szturmowy przy przerwaniu umocnionej pozycji; marsz ubezpieczony i walka spotkaniowa wzmocnionego pułku piechoty w straży przedniej dywizji; natarcie pułku z forsowaniem rzeki; pułk w pościgu za wycofującym się przeciwnikiem.

Powyższe tematy wskazują na dość szeroki i zróżnicowany zakres kształcenia taktyki ogólnej. Treści kształcenia obejmują problematykę marszu, natarcia i obrony, co stwarzało możliwości dość wszechstronnego przygotowania słuchaczy do pełnienia przewidzianych dla nich funkcji. Jest to fakt tym bardziej godny podkreślenia, że nauczyciele akademiccy tworzyli dopiero bazę dydaktyczną w postaci ćwiczeń i skryptów. Jednocześnie zdobywali doświadczenie dydaktyczne podczas prowadzenia zajęć szkoleniowych.
Nie bez znaczenia dla doboru treści kształcenia taktyki ogólnej była rekrutacja słuchaczy. W większości byli to oficerowie o bogatym doświadczeniu wojskowym i frontowym z praktyką na stanowiskach dowódcy pułku, szefa sztabu pułku i dowódcy batalionu.
Z tego względu też jako zasadnicze formy zajęć przyjęto wykłady, seminaria i zajęcia grupowe, które miały w sumie na celu wdrożenie słuchaczy do metodycznej pracy samokształceniowej, usystematyzowanie posiadanej wiedzy i uczynienie z niej podbudowy teoretycznej dotychczasowych doświadczeń.

W następnym roku, bazując na uzyskanych doświadczeniach, zrezygnowano z problematyki walki batalionu, a czas ten przeznaczono na rozszerzenie problematyki walki na szczeblu pułku. Wprowadzono dodatkowe tematy: pułk piechoty w obronie stałej; pułk piechoty w natarciu; pułk piechoty w marszu ubezpieczonym i boju spotkaniowym; marsz motorowy pułku piechoty; obrona miejscowości; natarcie nocne.[1/]

Na drugim kursie z kolei przerabiana była problematyka dywizji piechoty obejmująca takie tematy jak: dywizja piechoty w obronie stałej, dywizja piechoty w natarciu, dywizja piechoty w natarciu w terenie lesistym, obrona ruchoma dywizji piechoty, marsz ubezpieczony i bój spotkaniowy, natarcie dywizji piechoty z forsowaniem rzeki, dywizja piechoty w obronie w terenie górzystym.[2/]

Treści kształcenia odzwierciedlały współczesne poglądy na teorię walki, stąd m.in. ćwiczenia dywizja w obronie stałej, obrona ruchowa dywizji. Ponadto treści kształcenia odzwierciedlały wagę, jaką wówczas przywiązywano do umiejętności organizowania walki i kierowania nią w warunkach szczególnych np.: góry, zima, noc.

Nie bez znaczenia jest również ilość godzin szkoleniowych przeznaczonych na taktykę ogóln. I tak na I kursie wynosiła ona 252 godziny z ogólnej liczby 906, przy czym dodatkowo wyznaczono 86 godzin na ćwiczenia zespołowe i szkieletowe, co w sumie wynosiło 338 godzin. Na II kursie z ogólnej ilości 976 godzin - na taktykę ogólną - 286 godzin oraz 48 godzin na ćwiczenia zespołowe i szkieletowe, w sumie - 334 godz.[3/] Procentowo, na taktykę ogólną przeznaczono około 35% ogólnej ilości godzin na każdym kursie.

Formy i metody kształcenia dostosowane były do zadań dydaktycznych, poziomu ogólnego słuchaczy i posiadanej bazy dydaktycznej. Wykłady, seminaria i samodzielne studiowanie miały na celu wdrożenie słuchaczy do metodycznej, teoretycznej pracy. Natomiast ćwiczenia - ukształtowanie, stosownie do zadań dla poszczególnych kursów, umiejętności podejmowania decyzji, kierowanie walką oraz opracowania dokumentacji bojowej.

---

1. Zarys dziejów Katedry Taktyki Ogólnej, wyd. ASG WP 1976 s. 7
2. Tamże s. 8
3. Tamże s. 11

Układ metodyczny kształcenia przewidywał w pierwszym miesiącu wygłoszenie wykładów wstępnych, oraz pokaz sprzętu uzbrojenia i jego działania. Te działania dydaktyczne traktowano jako wprowadzenie w problematykę taktyczną i zarazem przygotowanie do ćwiczeń.

W 1950 roku problematyka taktyczna na I i II kursie została poszerzona zgodnie z rozkazem MON o działania w warunkach specjalnych oraz zwiększono zakres zagadnień związanych z organizacją współdziałania.[1/]

W związku z tym wprowadzono nowe ćwiczenia na temat: obrona na szerokim froncie; obrona w terenie lesisto-bagnistym; walka w okrążeniu i wyjściu z okrążenia; obrona w dużej miejscowości; przejście do obrony w toku natarcia; wycofanie z walki; walka z desantem powietrznym nieprzyjaciela, wysadzonym w głębi własnej obrony; wysadzenie desantu powietrznego; przełamanie rejonu umocnionego oraz okrążenie nieprzyjaciela w głębi jego obrony.[2/]

Wprowadzenie powyższej problematyki do programu studiów ASG WP było efektem doświadczeń z walk uzyskanych w Korei. Doświadczenia te pozwoliły na przybliżenie procesu kształcenia do wymogów współczesnego pola walki. Dotyczy to zwłaszcza użycia desantów powietrznych i walki z nimi, walki w okrążeniu i okrążania nieprzyjaciela oraz obrony na szerokim froncie.

Kolejne wzbogacenie problematyki taktycznej przynosi rok akademicki 1952/53. Dotyczy to zwłaszcza marszu w przewidywaniu boju spotkaniowego oraz przełamania zawczasu przygotowanej obrony.

Znaczne zmiany w programach nauczania taktyki ogólnej nastąpiły w latach 1954/55 w związku z wprowadzeniem na pole walki broni jądrowej i bojowych środków trujących. Wszystkie działania bojowe prowadzono z ich użyciem, co spowodowało zmianę dotychczasowych ćwiczeń. W okresie tym nawiązano współpracę ze sztabami okręgów wojskowych i innymi wyższymi uczelniami wojskowymi w celu ujednolicenia poglądów w zakresie prowadzenia walki. Współpraca ta miała szczególnie swój praktyczny wyraz podczas opracowywania ćwiczeń taktycznych. Podstawą teoretyczną tych prac był wykład gen.broni Popławskiego wygłoszony dla kadry akademii w 1954 r.

---

1. Tamże s. 16
2. Tamże s. 16

nt.: "Działanie wojsk w warunkach użycia broni atomowej". Od tej pory atamowe pole walki stanowiło kanwę wszystkich rodzajów działań wojsk. Absolutyzacja broni atomowej spowodowała istotne zmiany w sztuce operacyjnej i taktyce, co znalazło odbicie w programach nauczania w uczelni. W większości ćwiczeń założono prowadzenie działań bojowych w warunkach użycia broni atomowej, przy czym szczególną uwagę zwrócono na "działania w początkowym okresie wojny", "natarcie z podstaw wyjściowych w głębi", "obronę ruchową".

Realizacja tej problematyki wyniknęła z postępującego procesu "zmechanizowania" i "upancernienia" wojsk. Model walki w tym czasie przewidywał przejście wojsk do natarcia z rejonów położonych w głębi, co było możliwe dzięki obezwładnieniu obrony przeciwnika bronią atomową i wyposażeniu wojsk w transportery i czołgi. Większa manewrowość wojsk, rozmach operacji i walki oraz możliwość uzyskania zaskoczenia i przeciwdziałania mu znalazły odzwierciedlenie w treści ćwiczeń w tym okresie studiów. Tym problemom poświęcono więcej czasu, szczególnie poprzez zwiększenie zajęć z dynamiką walki.

W latach 60-tych program nauczania taktyki ogólnej ulega dalszej modyfikacji związanej z rozwojem modelu walki jądrowej. Do programu wprowadzono problematykę "przełamania obrony przeciwnika z marszu poprzedzonego przegrupowaniem wojsk na dużą odległość z uwzględnieniem działań na nadmorskim kierunku operacyjnym", ponadto - prowadzenie działań bojowych na dużą odległość i w dużym tempie. Działania oczywiście prowadzone były z użyciem broni jądrowej, z szerokim stosowaniem desantów morskich i powietrznych.

W związku z dominującą rolą natarcia, skupiono główny wysiłek w kształceniu taktyczno-operacyjnym na tej problematyce, przeznaczając nań gros czasu szkoleniowego kosztem obrony.

W zakresie form i metod kształcenia słuchaczy jako główne przyjmowano ćwiczenia grupowe, doskonalące i dowódczo-sztabowe oraz wykłady i seminaria.

Znaczny wpływ na dobór treści i metod kształcenia taktycznego wywarła koncepcja studiów w 1962 roku, zatwierdzona przez Szefa Sztabu Generalnego. W myśl tej koncepcji główne zadania uczelni

sformułowano następująco: "zwrócenie zasadniczej uwagi na przygotowanie słuchaczy do przyszłej pracy zawodowej na stanowiskach dowódczych i sztabowych w pułku i dywizji oraz instytucjach centralnych, przy jednoczesnym wszechstronnym rozwijaniu ich osobowości, jako oficerów o szerokich horyzontach umysłowych, dużych umiejętnościach w samodzielnej pracy koncepcyjnej nad rozwojem myśli wojskowej. Obie strony przygotowania słuchaczy traktuje się równorzędnie jako niezbędne i podstawowe składniki kwalifikacji oficera z wyższym wykształceniem taktyczno-operacyjnym".[1/]

Do tak sformułowanych zadań należało dostosować treści, formy i metody kształcenia.

Było to trudne zadanie, które kadra katedry, składająca się w większości z jej absolwentów dobrze przygotowanych do pracy dydaktycznej i naukowo-badawczej wykonała pomyślnie.

Do przyjętych ustaleń doktrynalnych i koncepcji studiów dostosowano cele, treści kształcenia oraz podział czasu programowego na formy nauczania. Przeważającą część czasu przeznaczono na działania zaczepne, które w toku 3-letnich studiów były przedmiotem 23 ćwiczeń, przy 8 ćwiczeniach na obronę. Zmianie uległy także metody kształcenia, a ściślej - ich treść. Szeroko stosowano stoły plastyczne na których w sposób poglądowy przedstawiano sposób prowadzenia działań bojowych z użyciem broni jądrowej.

Jako nową formę nauczania wprowadzono w miejsce niektórych zajęć seminaryjnych - repetytorium. Celem tej formy kształcenia było powtórzenie i sprawdzenie wiadomości słuchaczy z określonej części wiedzy.

Dużą uwagę przywiązywano do samodzielnego studiowania literatury, bowiem od 1956 roku zniesiono obowiązkową naukę własną. Wprowadzone zostały wykłady problemowe w miejsce dotychczasowych wykładów zakresowych.

W większym niż dotychczas stopniu rozwinęła się współpraca z jednostkami wojskowymi i instytucjami centralnymi MON. Jej wyrazem był udział oficerów Katedry w opracowaniu i organizowaniu ćwiczeń z wojskami. Działalność ta przyczyniała się do zbliżenia treści kształcenia w uczelni do realiów pola walki i wymagań wojsk wynikających z ich możliwości bojowych, technicznych i manewrowych.

---

1. Tamże s. 40

W połowie lat 60-tych zostają wprowadzone kolejne zmiany w koncepcji kształcenia, a co z tym związane - zmiany w celach, treściach i metodach. Uznając priorytetową rolę taktyki w procesie studiów przyjęto jednolitą koncepcję kształcenia na kierunku ogólnowojskowym dla wszystkich specjalistów. W związku z tym nastąpiła większa integracja treści taktycznych z treściami dotyczącymi użycia rodzajów wojsk i służb. Bardziej wyeksponowano ogólnowojskowy charakter walki, przy czym w dalszym ciągu dominowała problematyka użycia broni jądrowej.

W nauczaniu treści taktycznych dominują ćwiczenia w różnych, bardzo urozmaiconych formach, zarówno w sposobie jak i miejscu przeprowadzenia. Wprowadzono letnie i zimowe obozy szkoleniowe oraz ćwiczenia z wykorzystaniem pociągu, co pozwoliło prowadzić ćwiczenia na obszarze całego kraju, w bardzo zróżnicowanym terenie i różnych warunkach atmosferycznych.

Sytuacje taktyczne w ćwiczeniu są stosunkowo złożone, problemowe i rozwiązywane w trudnych warunkach atmosferycznych, w różnych porach doby. W ten sposób dążono do ukształtowania odporności psychofizycznej i fizycznej słuchaczy, co miało stanowić jeden z warunków rzeczywistego ich przygotowania do działań na polu walki.

W coraz większym stopniu odchodzi się od tradycyjnego wykładu. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem w szerokim stopniu środków audiowizualnych, poglądowych, kształtujących przede wszystkim wyobraźnię taktyczną słuchaczy.

W dalszym ciągu rozwijana jest współpraca z jednostkami wojskowymi szczególnie w zakresie przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń, w których biorą udział oficerowie i słuchacze katedry.

W latach 70-tych następują dalsze zmiany w treściach programowych taktyki ogólnej. Na ich realizację w 1971 roku przeznaczono: na pierwszym kursie - 278 godzin oraz 300 godzin na drugim. Charakterystycznym zjawiskiem cechującym program nauczania taktyki ogólnej od 1971 roku jest alternatywne podejście do prowadzenia działań bojowych. Mogą one być prowadzone z użyciem jak i bez użycia broni jądrowej. W dalszym ciągu dominującą rolę w treściach kształcenia odgrywają działania zaczepne, na które przeznacza się 75% czasu programowego.

Od 1974 r. w związku z nową koncepcją szerokoprofilowego kształcenia, co wiązało się z wprowadzeniem nowych przedmiotów kształcenia, ograniczono czas na taktykę ogólną do 200 godzin na każdym kursie.[1/] Na przykład na I kursie przewidziano 208 godzin obejmujących wszystkie formy nauczania. Gros czasu programowego przeznaczano na natarcie prowadzone zarówno bez użycia jak i z użyciem broni jądrowej. Szczegółowa problematyka to: przełamanie silnej obrony przeciwnika z marszu, rozwinięcie natarcia, działanie oddziału wydzielonego, walka z odwodami, walka w mieście, działania w górach w warunkach zimy, forsowanie przeszkód wodnych, bój spotkaniowy pułku oraz działania desantu taktycznego. Problematykę obrony przerabiano w czasie jednego ćwiczenia grupowego /30 godzin/ oraz w ćwiczeniach dwustronnych i w ćwiczeniu szkieletowym. Należy jednak zauważyć, że była to obrona organizowana doraźnie, w czasie prowadzenia natarcia, stąd miała ona przejściowy charakter.

Powyższy dobór treści kształcenia taktycznego w pełni odpowiadał ówczesnym poglądom doktrynalnym, zgodnie z którymi, podstawowym rodzajem walki było natarcie, a obrona była czasowym, wymuszonym działaniem.

Jeżeli idzie o treści kształcenia dominują ćwiczenia w różnych formach, od grupowego poczynając na szkieletowym kończąc. Na nie też przeznaczono gros czasu programowego /85%/, pozostały czas wykorzystano na wykłady i seminaria.

Od roku 1977 wprowadzono modyfikację układu treści i metod kształcenia, szczególnie w odniesieniu do I kursu. Mianowicie, wprowadzono ćwiczenie informacyjno-pokazowe z zakresu problematyki operacji zaczepnej armii.[2/] Ćwiczenie to prowadzone było na początku roku akademickiego, przed cyklem zajęć z taktyki ogólnej. Istotą jego wprowadzenia było pokazanie tła operacyjno-taktycznego, jako szerszej płaszczyzny widzenia miejsca i zadań pułku i dywizji, co miało naturalnie przyczynić się do lepszego zrozumienia problematyki taktycznej. Do tak rozumianego celu zajęcia dostosowano metodę kształcenia, która polegała na pokazaniu i

---

1. Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1974-75, wyd. ASG WP 1974 s. 3 i dalsze
2. Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1977, wyd. ASG WP 1977, s. 8 i dalsze

i wyjaśnieniu przez wykładowcę istoty operacji zaczepnej, zadań i sposobu ich realizacji przez wojska.

W tymże 1977 wprowadzono do programu taktyki ogólnej nowe treści kształcenia takie jak: luzowanie pułku i dywizji oraz walka i wyjście z okrążenia. Stanowiły one problemy taktyczne rozwiązywane w ćwiczeniach doskonalących, których główną treścią było w dalszym ciągu natarcie prowadzone z marszu z użyciem broni jądrowej.[1/]

Problematyce natarcia poświęcono ponad 70% programowego czasu kształcenia, stosując bardzo zróżnicowane metody nauczania. Wprowadzenie w problematykę stanowił wykład, który ukierunkować miał przebieg samodzielnego studiowania słuchaczy. Następną metodą było seminarium, w toku którego poszerzano wiedzę słuchaczy, z jednoczesnym dążeniem do jej ujednolicenia. Te dwie metody nauczania stanowiły wstęp do ćwiczeń taktycznych, które miały bardzo zróżnicowany charakter. Pierwszym - było wspomniane już ćwiczenie informacyjno-pokazowe, następnym - tzw. "metodologiczne",[2/] którego głównym celem było pokazanie "metodologii" i treści pracy dowódcy i sztabu. Po nich następowały dopiero ćwiczenia główne, realizowane w formie ćwiczenia grupowego. Dotyczyły one problematyki natarcia, forsowania i obrony.[3/] Kolejnymi, były ćwiczenia doskonalące prowadzone z zasady w terenie z wykorzystaniem pociągu lub podczas obozu zimowego lub letniego.

Nowe, zarówno w treści jak i w formie były ćwiczenia specjalistyczne. Ich treść stanowił z zasady jeden problem taktyczny np.: walka w nocy, likwidacja skutków uderzeń jądrowych, działanie oddziału rajdowego na tyły przeciwnika, organizacja i prowadzenie rekonesansu. Prowadzone były one w formie ćwiczenia grupowego z elementami ćwiczenia dowódczo-sztabowego, z zasady w ciągu jednego dnia szkoleniowego.

Dość istotne zmiany w programie kształcenia taktyki ogólnej miały miejsce w 1989 roku w związku ze zmianą doktryny wojennej. Nadanie jej obronnego charakteru spowodowało istotną różnicę w podejściu do problematyki natarcia i obrony. Ta ostatnia stała się

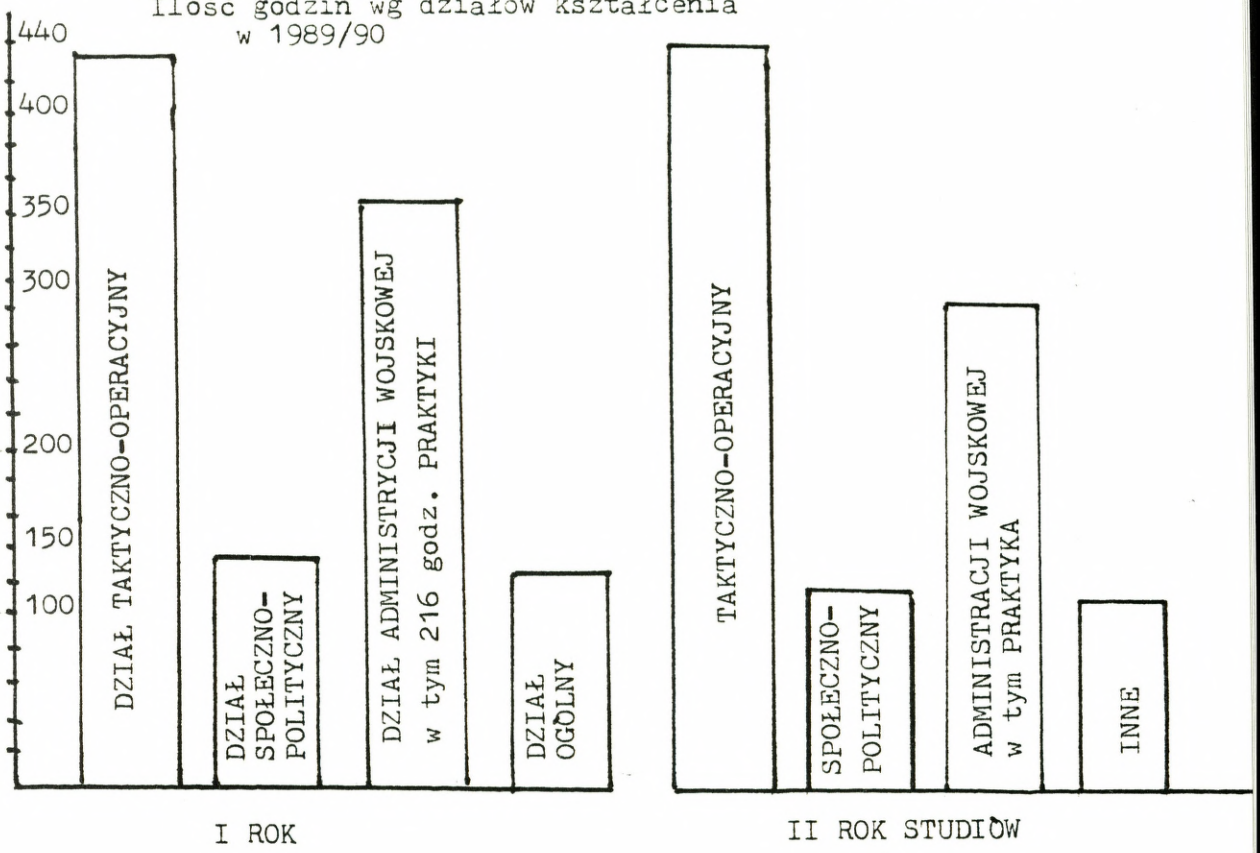
---

1. Tamże, s. 12 i dalsze
2. Tamże, s. 11
3. Tamże, s. 14

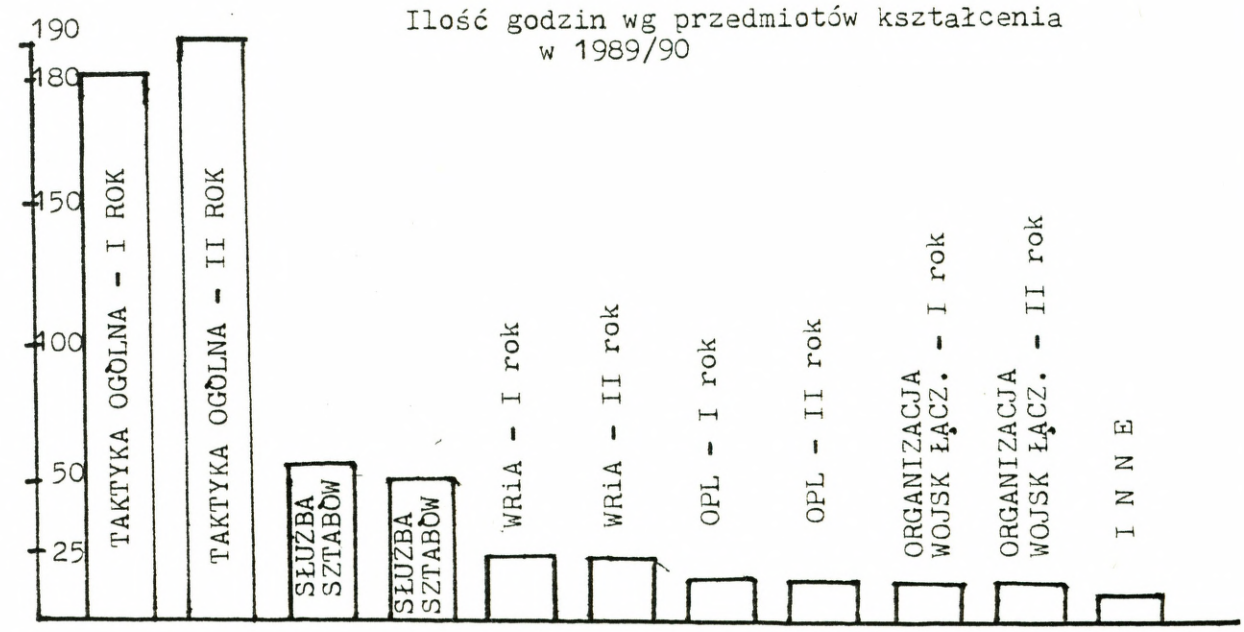
co najmniej równorzędną, co z kolei pociągnęło za sobą zmiany w treściach programowych taktyki ogólnej. Przyjęto ogólne założenie, że problematyka obrony powinna stanowić co najmniej 50%.

Załącznik nr 3

Ilość godzin wg działów kształcenia
w 1989/90



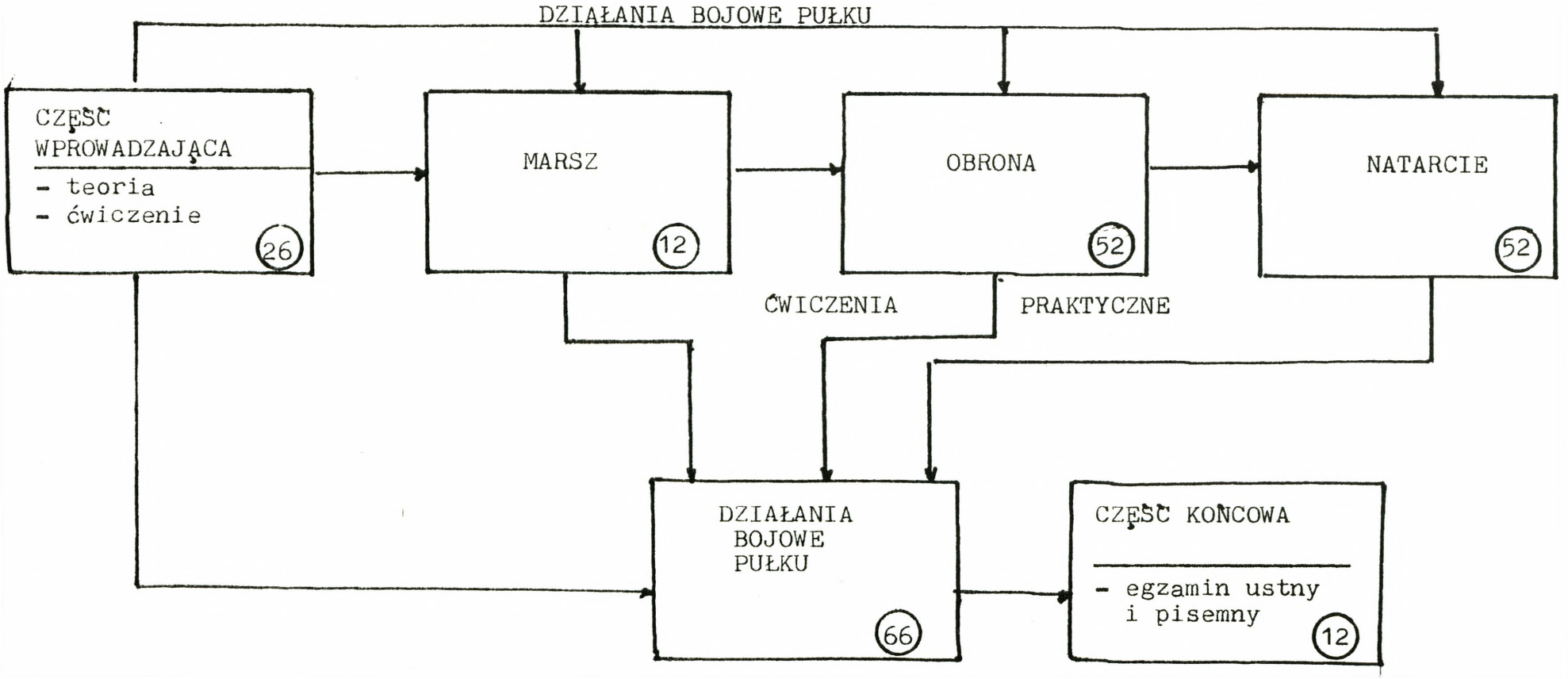
Ilość godzin wg przedmiotów kształcenia
w 1989/90



I. DZIAŁ TAKTYCZNO-OPERACYJNY

Załącznik nr 4

DOBÓR I UKŁAD TREŚCI KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ
od 1989/90 /I rok studiów/

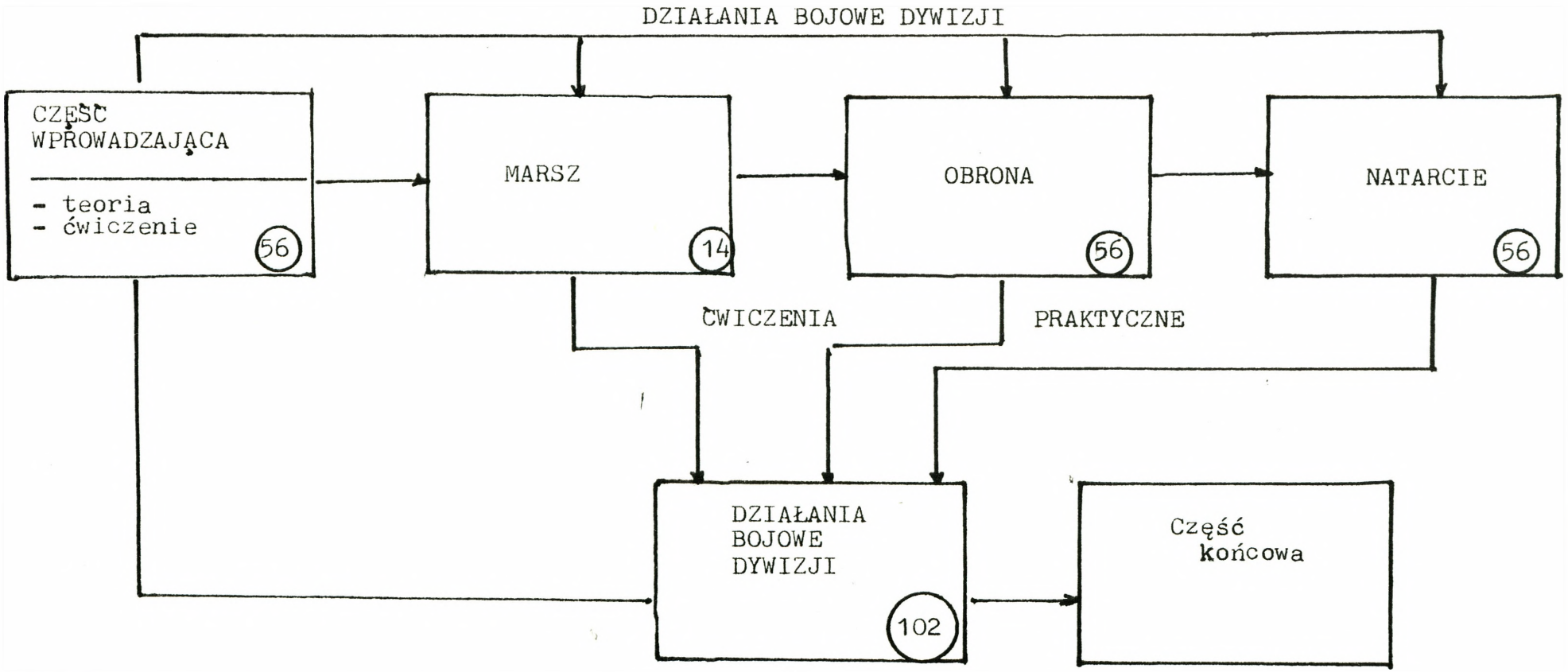


(26) - ilość godzin zajęć lekcyjnych

Opracowano na podstawie: "Plan tematyczny studiów Wydziału Wojsk Lądowych od roku 1989/90" s. 51 i dalsze

Załącznik nr 5

DOBÓR I UKŁAD TREŚCI KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ
OD 1989/90 /II rok/



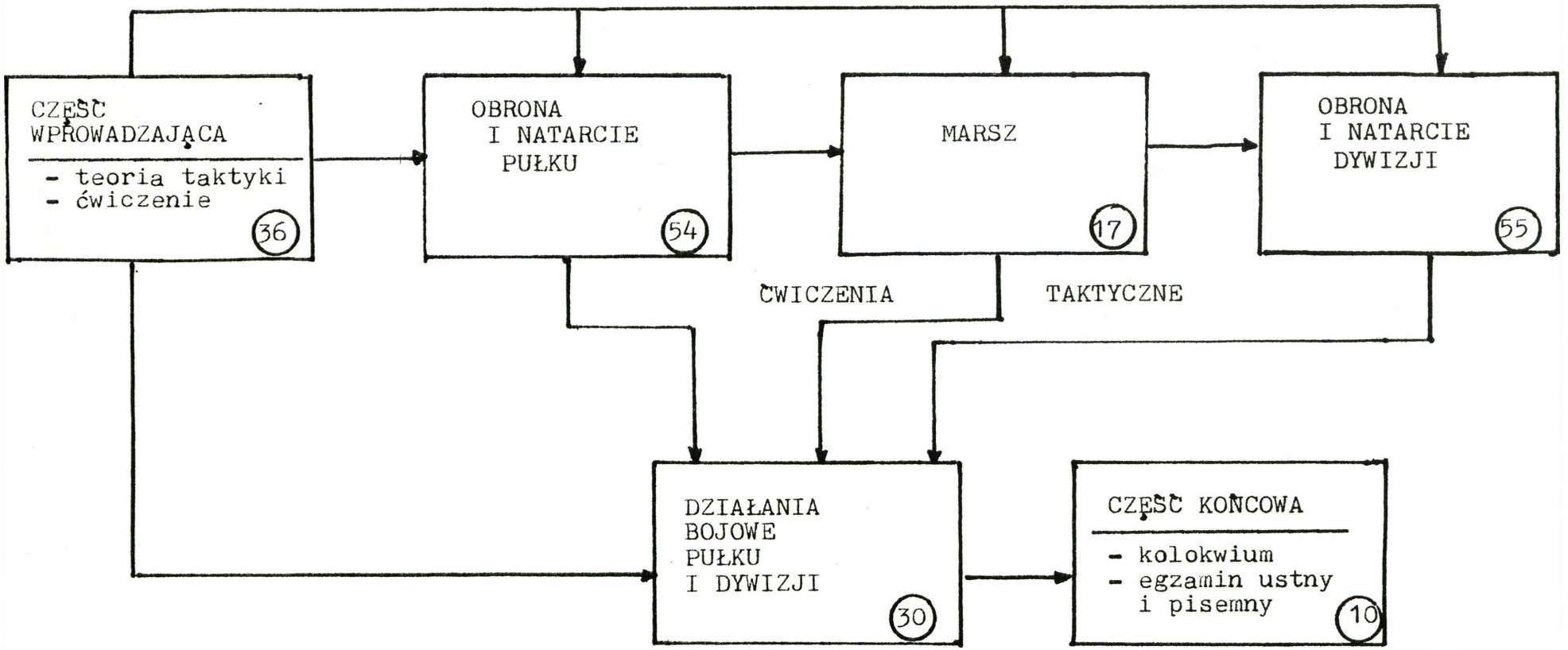
(26) - ilość godzin lekcyjnych

Opracowano na podstawie: "Plan tematyczny II roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych od roku 1989/90" s. 48 i dalsze

Załącznik nr 6

DOBÓR I UKŁAD TREŚCI KSZTAŁCENIA TAKTYKI OGÓLNEJ
od 1990 roku /I rok studiów/

DZIAŁANIA BOJOWE PUŁKU I DYWIZJI



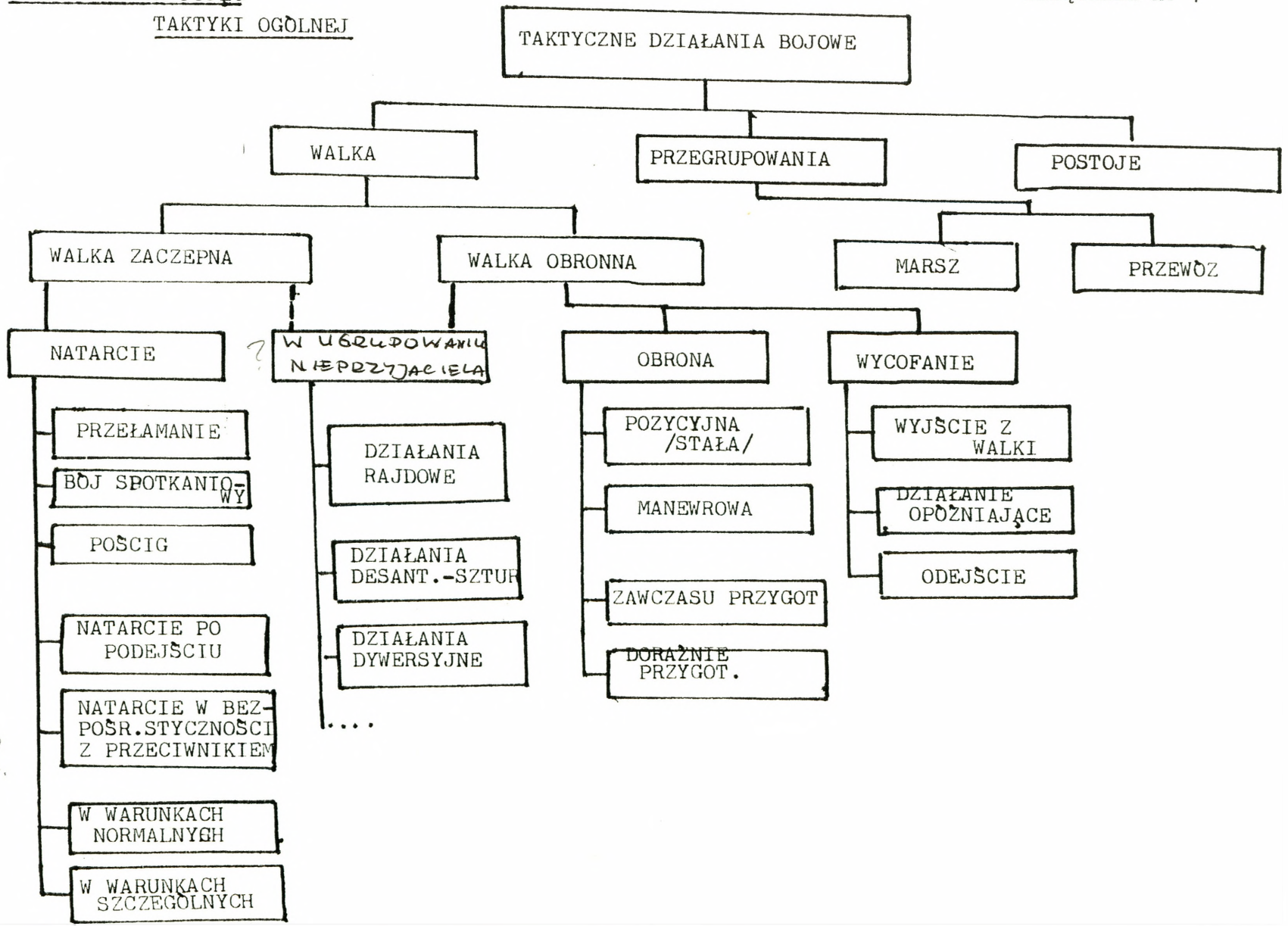
(36) - ilość godzin zajęć lekcyjnych

Opracowano na podstawie: "Program nauczania I roku studiów Wydziału Wojsk Lądowych w roku akademickim 1990-91" s. 43 i dalsze

KLASYFIKACJA POJĘĆ

TAKTYKI OGÓLNEJ

Załącznik nr 7



Załącznik nr 8

W N I O S K I

z egzaminu wstępnego do AON w 1991 roku

1. W egzaminie wzięło udział 120 oficerów wywodzących się ze wszystkich rodzajów wojsk i służb.
   Kandydaci biorący udział w egzaminie przeszli przez sprawdziany kwalifikacyjne organizowane w okręgach wojskowych i instytucjach, z których wywodzą się.

2. Kandydaci reprezentowali następujące rodzaje wojsk:

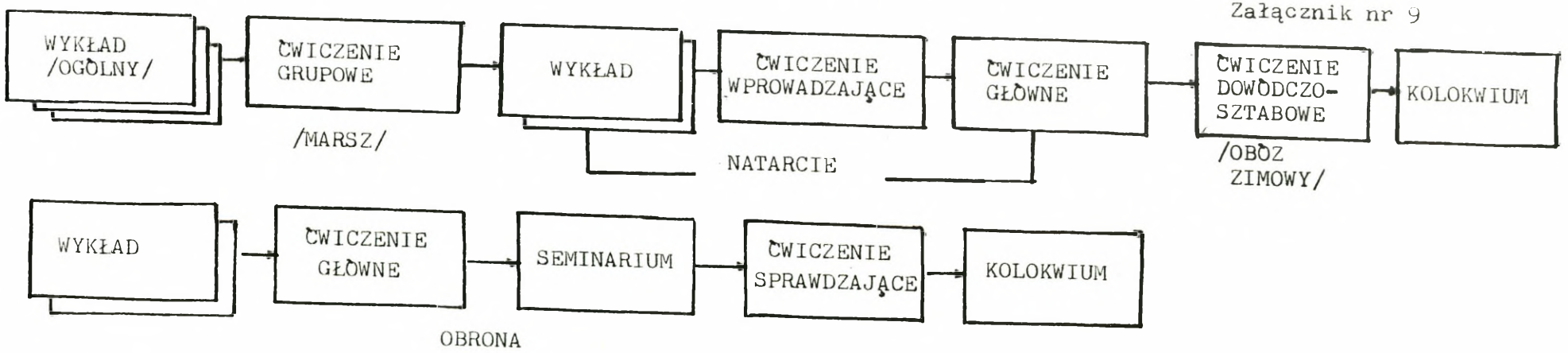
- wojska pancerne i zmechanizowane	- 50	z tego przyjęto - 26
- wojska rakietowe i artylerii	- 13	- 10
- wojska OPL	- 9	- 3
- wojska łączności	- 14	- 5
- wojska inżynieryjne	- 12	- 7
- wojska obrony przeciwchemicznej	- 4	- 2
- służby kwatermistrzowskie	- 18	- 2

3. Na 120 kandydatów - 38 uzyskało oceny niedostateczne, 5-ciu bardzo dobre, pozostali dostatecznie dobre.

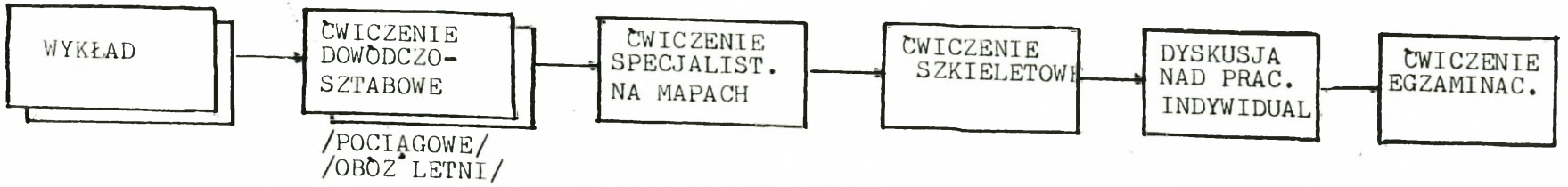
4. Na podstawie uogólnionych opinii przewodniczących podkomisji egzaminacyjnych można sformułować następujące wnioski:
   a/ egzaminowani wykazują słabą znajomość wiedzy taktycznej, ograniczającą się jedynie do znajomości ustaleń regulaminu walki; co świadczy o braku oczytania;
   b/ brak umiejętności analizy, syntezy i szerszego widzenia omawianych problemów, stąd w odpowiedziach dominuje wiedza pamięciowa i opis wszystkiego tego co wiedzą;
   c/ wyższy poziom wiedzy taktycznej, jej rozumienia wykazują oficerowie ogólnowojskowi; oni też wykazują się szerszą wyobraźnią taktyczną i dostrzeganiem walki we wzajemnych jej uwarunkowaniach;
   d/ poziom umiejętności pracy dowódczo-sztabowej, w tym umiejętności samodzielnego podjęcia decyzji taktycznej u wszystkich kandydatów na bardzo niskim poziomie.

5. Powyższe badania przeprowadzono na podstawie dokumentacji egzaminu wstępnego /do wglądu u płka dr J.Pająka - kierownika zakładu/ oraz opinii oficerów prowadzących egzaminy wstępne m.in. płk dr hab. Z.Scibiorek, płk dr M.Huzarski, ppłk dr W. Hauzer i inni.

Załącznik nr 9



OKRES JESIENNO-ZIMOWY



OKRES WIOSENNO-LETNI

- wykłady - 26 godz.
- seminaria i dysusje-10 godz.
- ćwiczenie -354 godz.

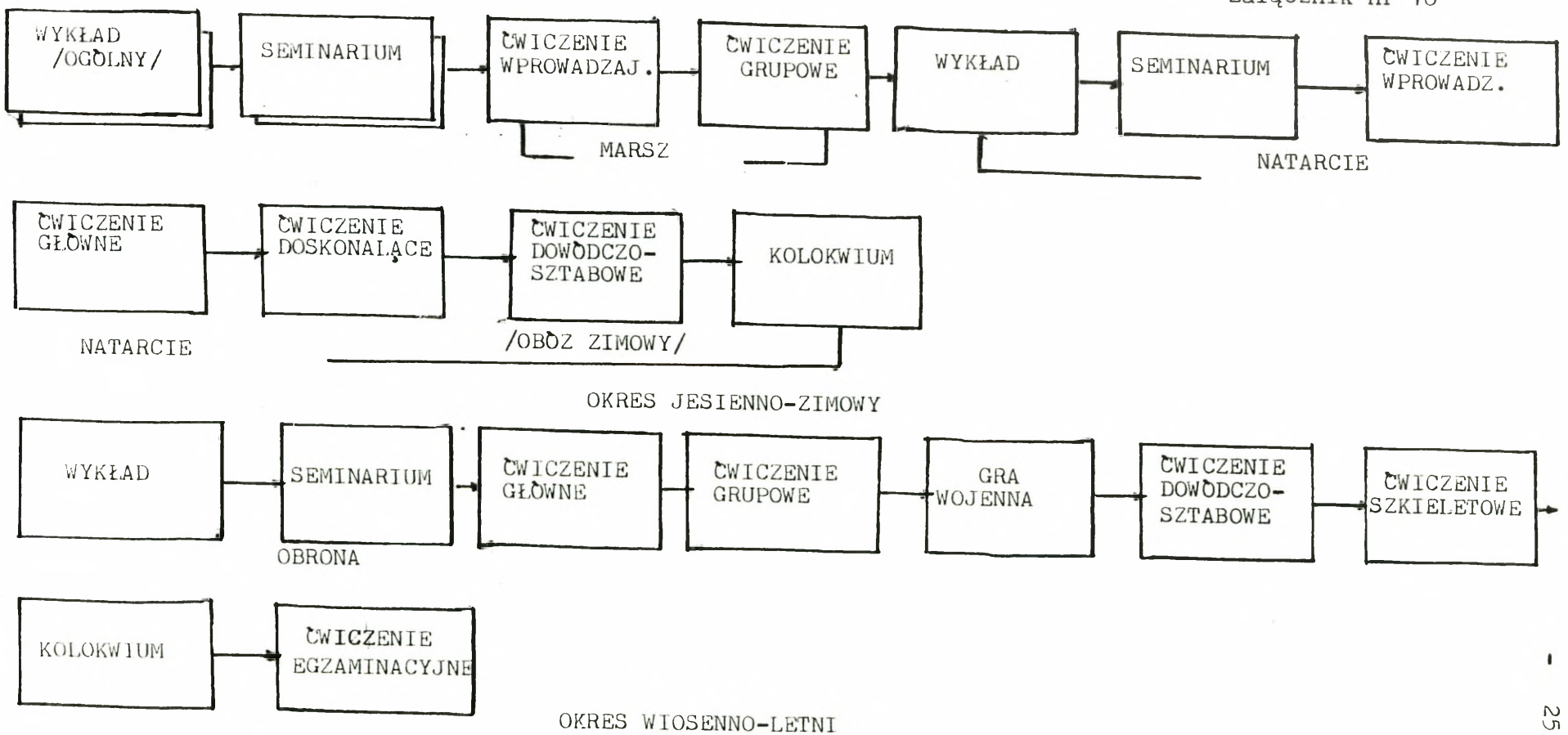
RAZEM 390 godz.

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych od roku 1971/72 x/

---

x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny, Kurs I Wojsk Lądowych na rok szkolny 1971/72, Warszawa 1971

Załącznik nr 10

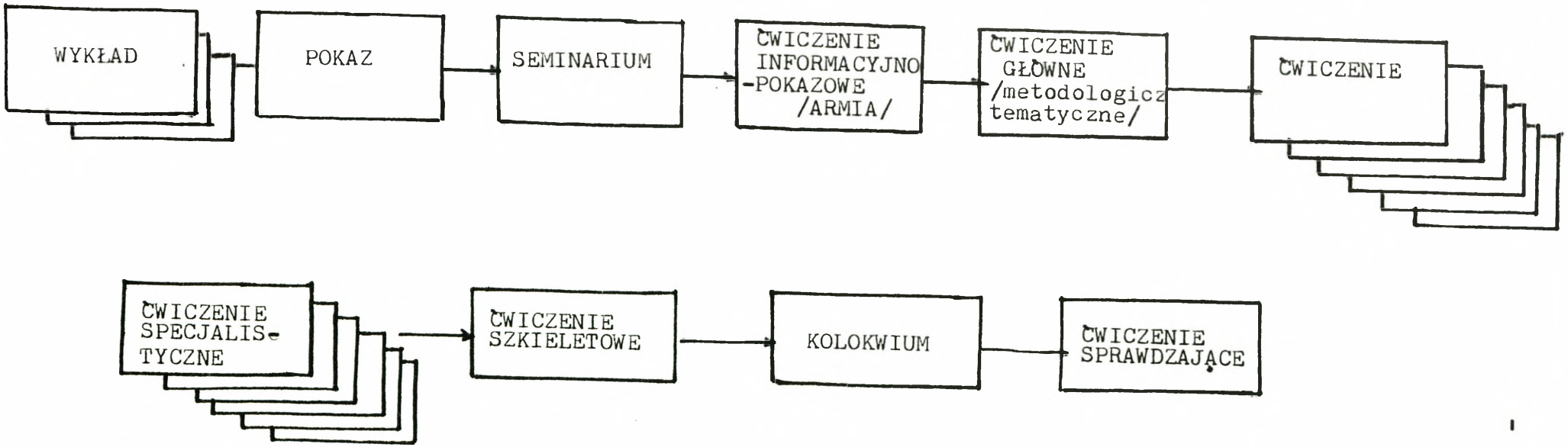


- wykłady	- 16 godz.
- seminaria	- 16 godz.
- ćwiczenia	-271 godz.
- gra wojenna	- 32 godz.
RAZEM	335 godz.

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych od roku szkolnego 1971/72[x/]

x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny, II Kurs Wojsk Lądowych na rok szkolny 1971/72, Warszawa 1971

Załącznik nr 11



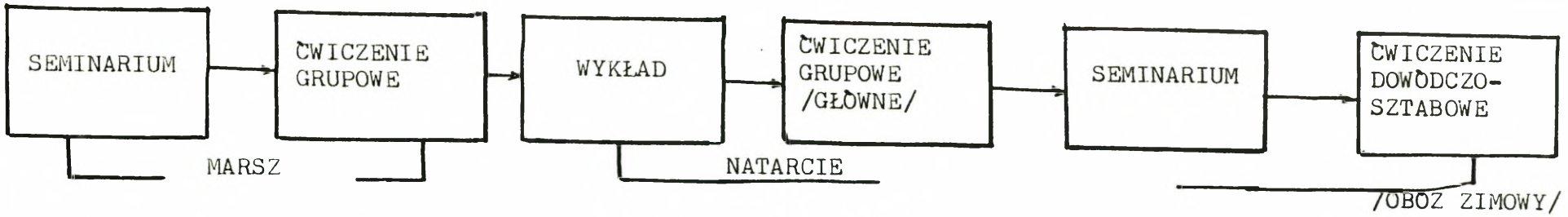
Wykłady - 17 godz.
Seminaria - 14 godz.
Pokazy - 18 godz.
Ćwiczenia -131 godz.

RAZEM - 162 godz. /bez pokazów/
na taktykę ogólną

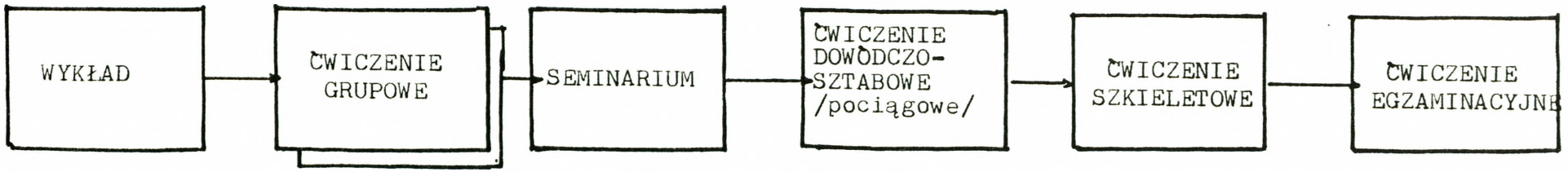
Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku 1977[x/]

x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych od roku 1977, Warszawa 1977

Załącznik nr 12



OKRES JESIENNO-ZIMOWY



OKRES WIOSENNO-LETNI

Wykłady - 6 godz.
seminaria - 14 godz.
ćwiczenia -222 godz.

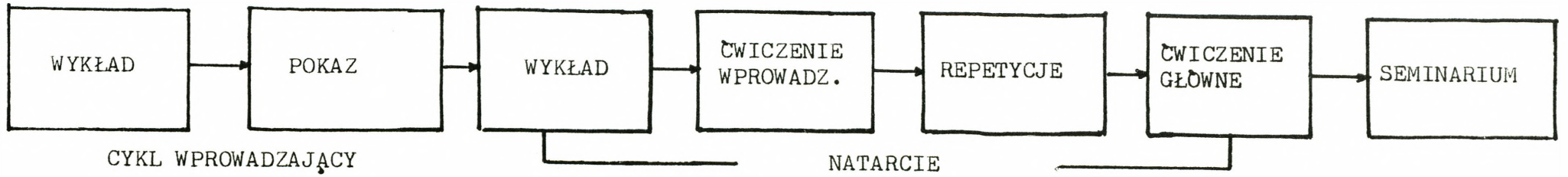
RAZEM 242
na taktykę ogólną

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku 1977[x/]

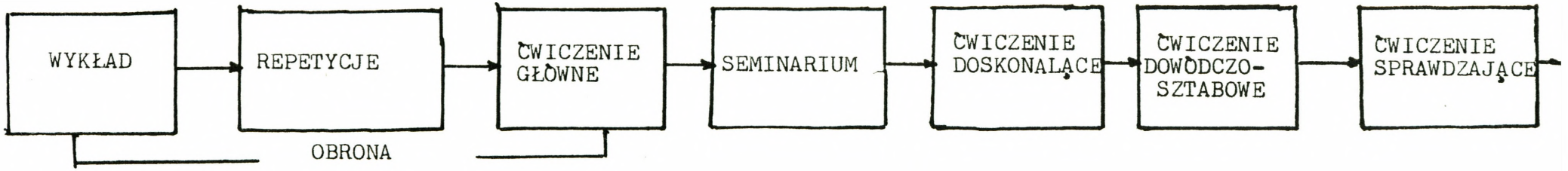
x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny II Kursu Wojsk Lądowych od roku 1977, Warszawa 1977

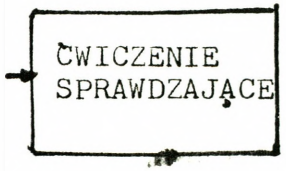
Załącznik nr 13

I SEMESTR



II SEMESTR





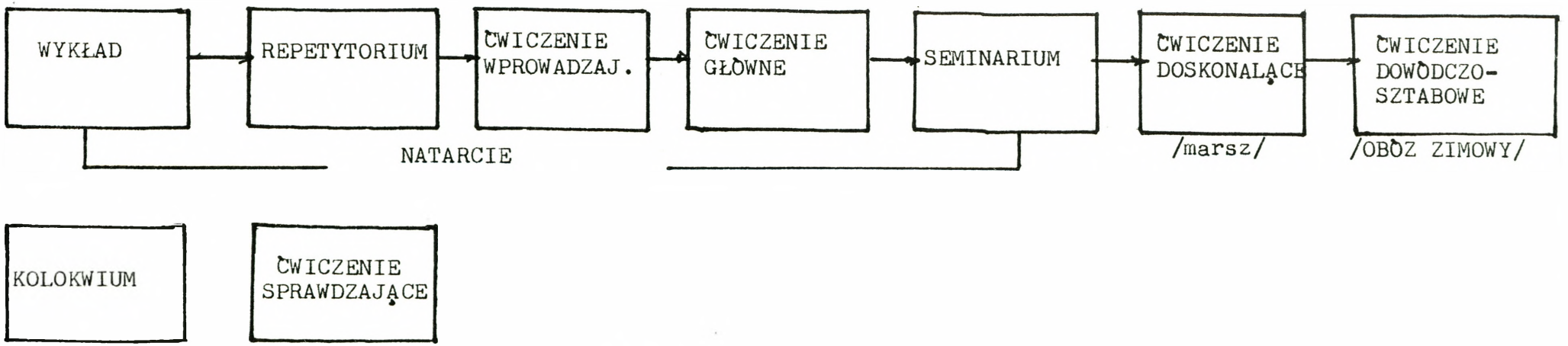
- wykłady	-	14 godz.
- repetycje	-	8 godz.
- seminaria	-	8 godz.
- ćwiczenia	-	249 godz.
RAZEM		279 godz.

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej I Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku akademickiego 1980/81 x/

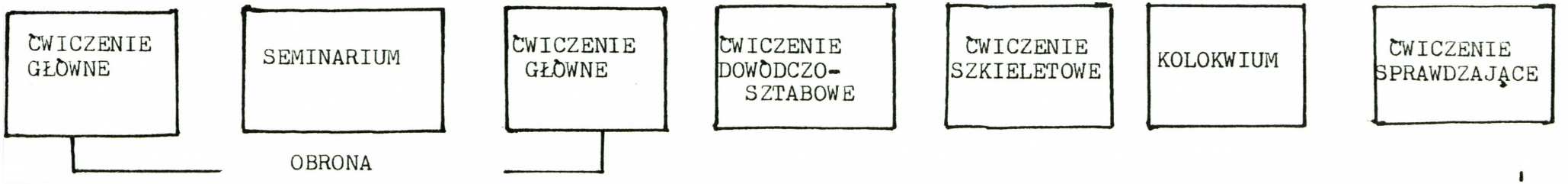
x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny I Kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1980/81, Warszawa 1980

Załącznik nr 14

I SEMESTR



II SEMESTR



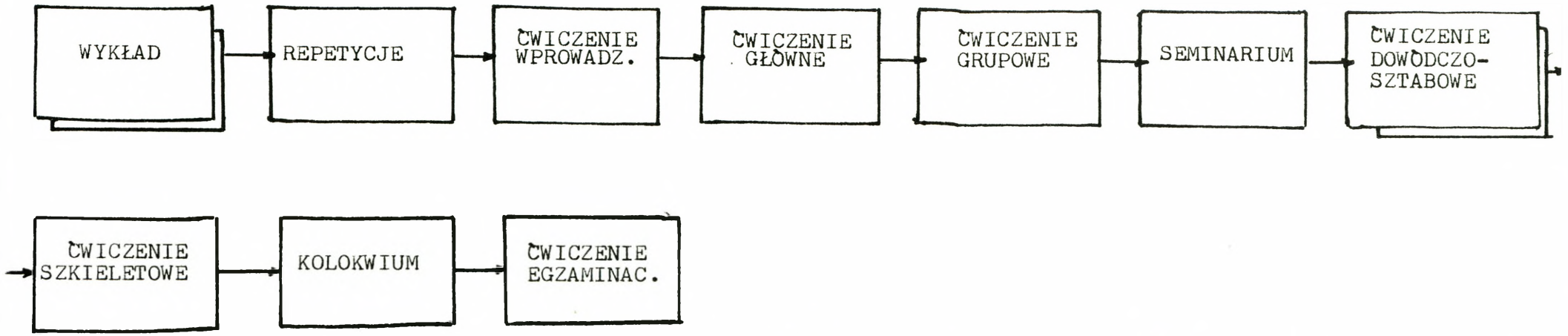
- wykłady - 2 godz.
- repetytorium- 3 godz.
- seminarium - 7 godz.
- ćwiczenia -206 godz.

RAZEM 218 godz.

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej II Kursu Wojsk Lądowych ASG WP od roku akademickiego 1980/81 x/

x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny II Kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1980/81, Warszawa 1980

Załącznik nr 15



Formy i metody kształcenia	Ilość godzin I rok studiów	Ilość godzin II rok studiów
- wykłady	16	12
- seminaria	8	20
- repetycje	6	8
- kolokwium	8	12
- ćwiczenia		
- grupowe	134	126
- dowódczo-sztabowe	72	66
- sprawdzające	8	12
- szkieletowe	30	36
R A Z E M	282	292

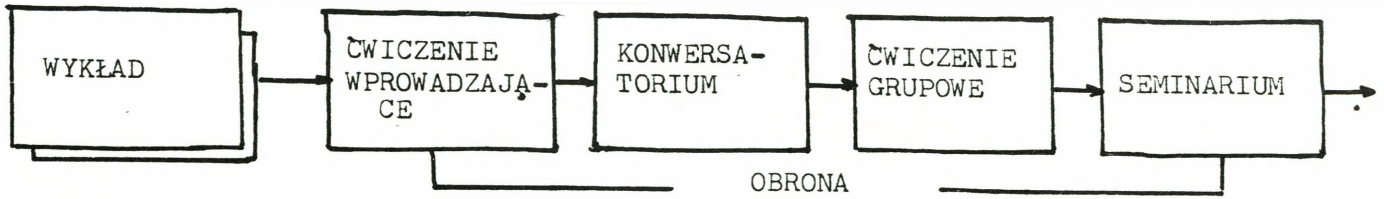
Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej od roku 1989/90[x/]

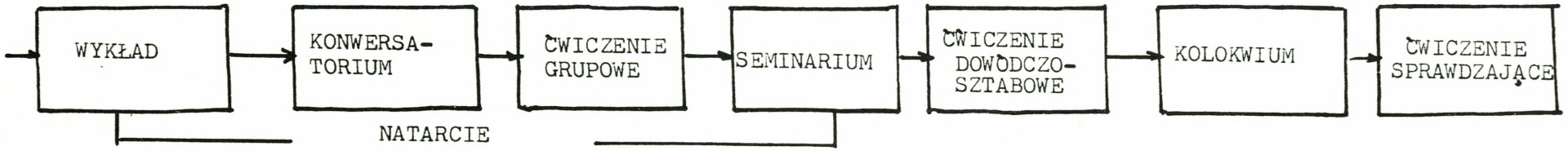
---

x/ Opracowano na podstawie: Plan tematyczny studiów Wydziału Wojsk Lądowych na rok akademicki 1989/90, Warszawa 1989 oraz Plan tematyczny studiów Wydziału Wojsk Lądowych na rok akademicki 1989/90, Warszawa 1989

Załącznik nr 16

I SEMESTR

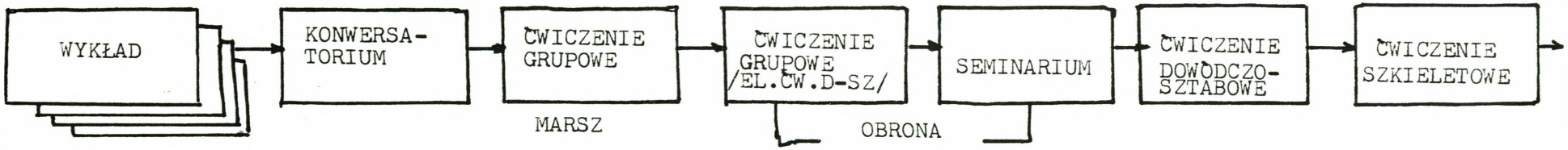


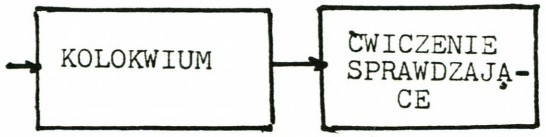


- wykłady - 5 godz.
- seminaria - 6 godz.
- konwersatorium - 7 godz.
- ćwiczenia - 118 godz.

RAZEM 138 godz.

II SEMESTR





- wykłady - 6 godz.
- seminaria - 8 godz.
- konwersatorium - 4 godz.
- ćwiczenia - 108 godz.
- kolokwium - 4 godz.

RAZEM 130 godz.

Formy i metody kształcenia taktyki ogólnej w AON od roku 1990/91[x/]

---

x/ Opracowano na podstawie: Program nauczania I roku Studiów WWL od roku akademickiego 1990-91, Warszawa 1990 r.

Druk AON nr 1034/WW

Rozprawa habilitacyjna stanowi rezultat pracy badawczej. Wyrażono w niej naukowo uzasadniony pogląd na taktykę ogólną jako specjalność naukową - część składową sztuki wojennej, uznawanej za dyscyplinę naukową, w dziedzinie nauk wojskowych. W pracy taktykę uznano jako dziedzinę wiedzy stanowiącą przedmiot nauczania intelektualnego w wyższym szkolnictwie wojskowym, a także w doskonaleniu teoretycznym i podwyższaniu kwalifikacji zawodowych dowódców i oficerów sztabów związków taktycznych i oddziałów wojsk lądowych.

Kierując się powszechnie przyjmowanym celem klasyfikacyjnym nauk oraz kryteriami ich podziału, przyjęto jako najbardziej uzasadnione przyjęcie klasyfikacji taktyki jako specjalności naukowej według kryteriów: przedmiotu, metody pod jakimi powinna być badana, charakteru logicznego, zasadniczych tez tej specjalności jako przedmiotu kształcenia.

Odpowiednio do prawd już poznanych, taktykę jako specjalność naukową sklasyfikowano według kryteriów dydaktycznych /tzn. nauczania, uczenia się, treści, metody/, instytucjonalnych tzn. dyscypliny, przedmiotu wykładanego w szkole wyższej i treściowych tzn. wytworu działalności badawczej, systemu zbudowanych twierdzeń i hipotez historycznie ukształtowanych i ustaleń zasobu wiedzy /o czymś, o kimś/ oraz jej prawidłowościach i rozwoju. W pracy przedstawione zostały naukowo uzasadnione problemy uczenia i nauczania taktyki, podstawowe jej treści i metody kształcenia oraz wymagane pomoce naukowe.

Szczególnie dużo uwagi poświęcono strukturze przedmiotu, zagadnieniom dojrzałości umysłowej kształconych, ich cechom charakteru niezbędnych dla tych, którzy są przygotowani na dowódców, a także kwestiom motywów uczenia się i pogłębiania wiedzy taktyczno-operacyjnej.

Zaprezentowane w rozprawie poglądy stanowią uporządkowany i uzasadniony naukowo materiał poznawczy oraz użyteczny, szczególnie w okresie, w którym realizowane są w akademii zmiany w treściach i metodach kształcenia.

Rozprawa będzie lekturą pobudzającą dla tych którzy interesują się problemami doskonalenia systemu nauczania taktyki, a więc dla nauczycieli akademickich i organizatorów kształcenia poza akademią.

Także będzie przydatna dla opracowujących programy nauczania,

zarówno w aspekcie teoretycznym jak i praktycznym.

Należy wyrazić przypuszczenie, że rozprawa ułatwi odnalezienie odpowiedzi na dwa przeciwstawne postulaty: z jednej strony, postulat zdobywania przez studentów obszernej wiedzy uporządkowanej w ramach przedmiotu taktyka, z drugiej zaś postulat rozwijania zainteresowań poznawczych, aktywności myślowej i umiejętności posługiwania się posiadaną wiedzą w praktyce.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 54759
Akademii Obrony Narodowej