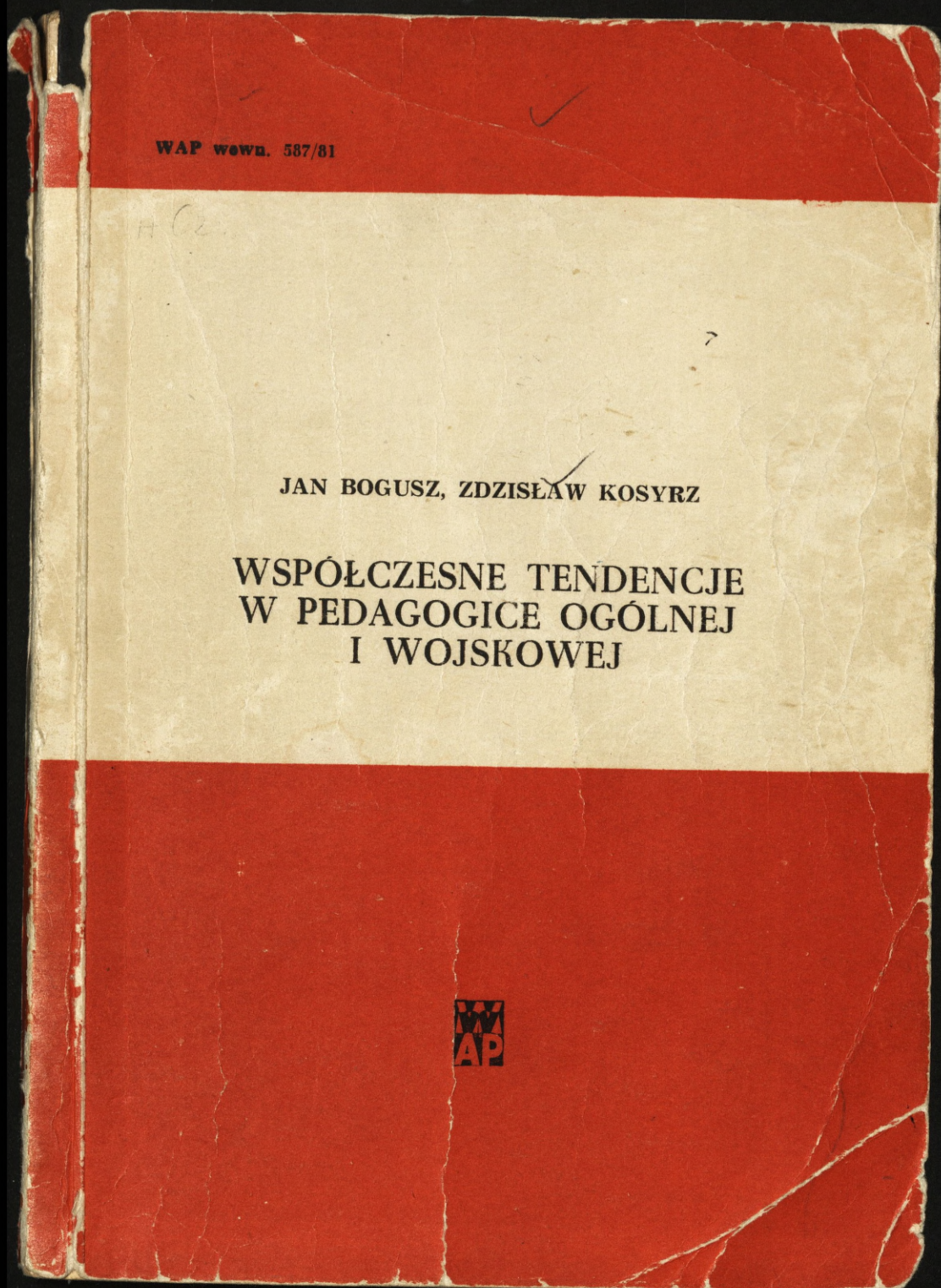
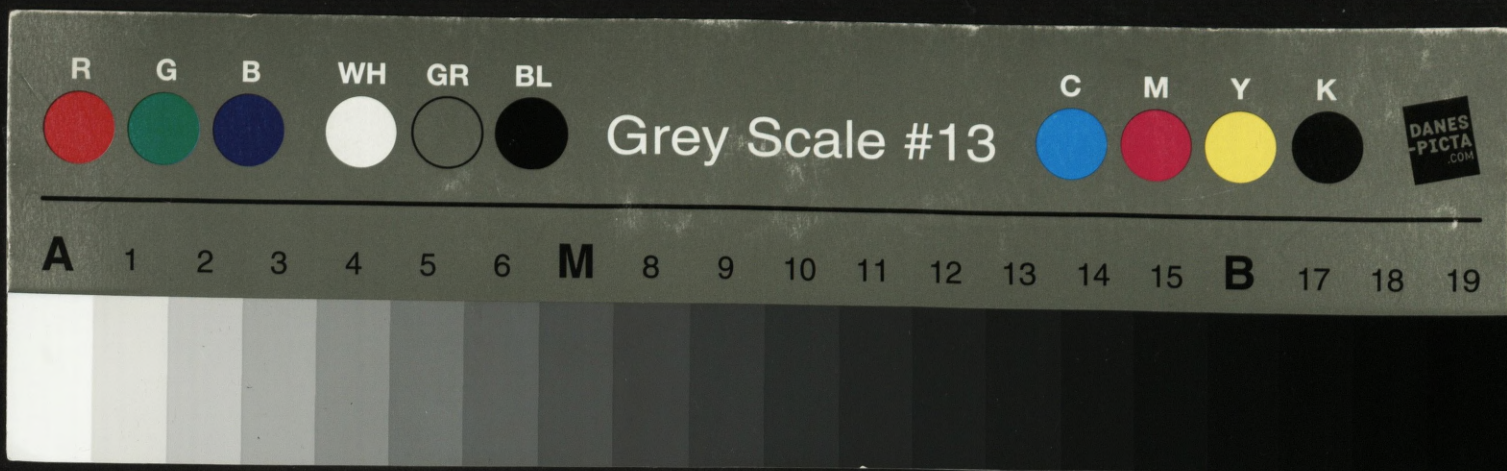




WAP wewn. 587/81

JAN BOGUSZ, ZDZISŁAW KOSYRZ

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE
W PEDAGOGICE OGÓLNEJ
I WOJSKOWEJ



WOJSKOWA AKADEMIA POLITYCZNA
im. F. Dzierżyńskiego

WAP wewn. 587/81

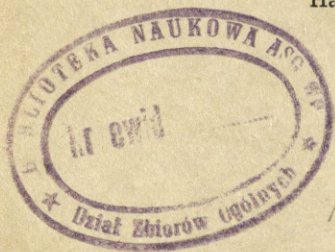
JAN BOGUSZ, ZDZISŁAW KOSYRZ

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE
W PEDAGOGICE OGÓLNEJ
I WOJSKOWEJ

WARSZAWA 1981

Redaktor
Iwona Wichrowska

Korektorzy
Elżbieta Kozłowska
Hanna Telakowicz



12800

WAP. KPiiW-0VII-512, Zam. 1431 z dn. 31.12.81. d. 23.02.82.

W s t ę p

Czytelnicy książek i rozpraw pedagogicznych najbardziej interesują się tym, co nowego i twórczego we współczesnej myśli i praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Zapewne z tendencjami i przemianami w pedagogice mogą rywalizować studia z zakresu współczesnej kultury i polityki społecznej, a i to nie zawsze.

Ileż pytań dotyczy tego, czy współczesna pedagogika nadąza za rozwojem życia społecznego i gospodarczego. Ileż to wysuwano rozwiązań i propozycji, na przykład przedmiotem zainteresowania polityków i politologów, socjologów wychowania i filozofów jest fenomen społeczeństwa edukacyjnego. Mimo tak rozległych studiów i zainteresowań problematyką współczesnych systemów edukacyjnych coś się nadal wymyka naszym usiłowaniom poznawczym i organizacyjnym. Zastanawiające jest to, że im częściej się mówi o potrzebie modernizacji istniejących systemów dydaktyczno-wychowawczych, tym mniej zaangażowane są studia i analizy o charakterze syntetyczno-postulatywnym. Zasadnie przekonują nas o tym monografie i opracowania tej miary, co: "Uczyć się, aby być" Faurea, "Oświata i wychowanie w roku 2000" Husena, "Przemiany edukacyjne w świecie" Kupisiewicza itp.

Również pedagogika wojskowa stoi przed wieloma dylematami. Współczesne pole walki, odrębność

procesów wychowania w środowisku wojskowym, osobowość dowódcy, płaszczyzny współdziałania przełożonych z podwładnymi to tylko niektóre problemy wymagające stałej penetracji prac badawczych i analiz. Warto się nad nimi zastanowić, jak też nad współzależnością tego co się dzieje w pedagogice ogólnej z tym co może i powinno dotyczyć współczesnej pedagogiki wojskowej.

Zdając sobie sprawę ze złożoności podjętego tematu, siłą rzeczy ograniczymy się do podstawowych zjawisk i procesów zachodzących zarówno w pedagogice ogólnej, jak i wojskowej; skoncentrujemy się, rzecz jasna, na aktualnych problemach kształcenia i wychowania w środowisku wojskowym.

Rozdział pierwszy

NIEKTÓRE TENDENCJE W PEDAGOGICE OGÓLNEJ I WOJSKOWEJ

1. Współczesne tendencje i przemiany w pedagogice ogólnej

Przemiany we współczesnej pedagogice są ściśle związane z rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturowym poszczególnych regionów krajów i państw. Wzrost produkcji powoduje racjonalizację procesów wytwórczych, a także zwiększenie się spożycia różnorodnych dóbr materialnych. Fakty te zasadnie wskazują na to, że w obecnych warunkach edukacja pozostaje w bardziej niż kiedykolwiek, różnorodnych, a zarazem bardzo ścisłych związkach z czynnikami pozadydaktycznymi¹. Dostrzegając ten związek, jesteśmy zarazem świadkami gwałtownie postępującego upowszechnienia oświaty, co uzewnętrznia się w wielu tendencjach. Jedną z nich jest, i to w skali światowej, wzrost zapotrzebowania na wysoko kwalifikowane kadry. Ale zapotrzebowanie to nie stanowi jedynego następstwa współczesnej rewolucji naukowo-technicznej. Gwałtowne przemiany w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego wymagają zasadniczej modernizacji edukacji i wychowania.

¹ Zob. C. Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie, Warszawa 1978, s. 11.

W pojmowaniu znaczenia edukacji w rozwoju społeczeństwa można dostrzec dwie sprzeczne tendencje. Jedną z nich stanowi koncepcja społeczeństwa bez szkoły. Skrajnym przykładem tej koncepcji są poglądy wyłożone w głośnej książce I. Illicha "Społeczeństwo bez szkoły"¹. Zdecydowanie odmienną tendencją, zwłaszcza w krajach socjalistycznych, jest dostrzeganie rosnącego wpływu szkoły na rozwój życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Ta pogłębiająca się w warunkach socjalistycznych zależność między jakością edukacji a postępem społeczno-kulturalnym nieuchronnie doprowadzi do powszechności, elastyczności i ustawiczności kształcenia. Będzie to zwycięstwo koncepcji kształcenia nie tylko dla doraźnych potrzeb ekonomicznych i kulturowych, lecz kształcenia dla rozwoju².

Tendencja pierwsza przejawia się w kilku postaciach. Najczęściej poddawane są stosunkowo łagodnej krytyce obecne systemy edukacyjne. Przedstawiciele tego nurtu ukazują różnorodne luki i braki systemu szkolnego. Znamiennym przykładem może być stanowisko J. Piageta³. Domagał się on równości dostępu do oświaty we wszystkich krajach, a zara-

1 Zob. I. Illich, Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976.

2 Tę część rozważań rozwijamy na podstawie referatu wygłoszonego na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych przez W. Okonia w 1975 r. /maszynopis/.

3 Zob. J. Piaget, On va l'education, Paris 1972.

zem stworzenia takich warunków, aby szkoła wywierała większy wpływ na rozwój osobowy wychowanków. Również L. Crosi¹ zastanawiał się, jak upowszechnić w okresie wyżu demograficznego system kształcenia, zwłaszcza na poziomie średnim, a zarazem, jakich dokonać zmian w aktualnym systemie szkolnym, aby kształcić i wychowywać nie tylko werbalnie /zerwać z tzw. kultem słowa/.

Wiele krytycznych uwag i zastrzeżeń zgłoszono także w latach 1968-1971 w Stanach Zjednoczonych /głośna konferencja międzynarodowa w Williamsburgu oraz książka Ph.H.Coombsa "La crise mondiale de l'éducation; analyse de systèmes, 1968/. Zgłoszone uwagi wskazują na to, że zasadnicze trudności, z jakimi boryka się współczesna edukacja, nie polegają na tym, iż nie można upowszechnić szkoły średniej /objąć tym systemem kształcenia całej młodzieży/, lecz na nienadążaniu szkoły za wymaganiami życia społecznego. Zasadnicze ostrze tej krytyki zostało skierowane przeciwko szkole tradycyjnej, która wprawdzie daje wiadomości, ale lekceważy sposób ich nabywania. Tymczasem chodzi o to, by nie tylko uczyć, ale również nauczyć, by nie utożsamiać nauczania z nauką, dyplomu z fachowością, przechodzenia z klasy do klasy z wykształceniem.

Te i inne uwagi świadczą o tym, że krytykuje się głównie założenia dydaktyczne samej koncepcji

1 Zob. L.Crosi, L'explosion scolaire, Paris 1961, CUIP.

szkoły jako takiej. I jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę niebывały postęp nauki i techniki, a także rosnące zapotrzebowanie mas pracujących na oświatę.

Niepokojące są natomiast te tendencje na Zachodzie ¹, które zmierzają do bezwzględnej, często aż nihilistycznej, krytyki szkoły jako "masowego przesądu", do zburzenia obecnego systemu oświaty, aby na tym miejscu stworzyć "coś" nie obleczonego w określone materiały. Przedstawiciele tej - na wskroś anarchistycznej - tendencji wytworzyli wiele zamętu w pojmowaniu roli szkoły we współczesnym świecie. Diametralnie inne stanowisko zajmują pedagodzy i działacze oświatowi innych krajów, zwłaszcza socjalistycznych. Stanowisku temu dawano wyraz m.in. na II Naradzie Pedagogów Krajów Socjalistycznych, która odbyła się w Berlinie w sierpniu 1974 r. Przyjęto tam, by szkołę otworzyć jeszcze szerzej na życie społeczne. Szkoła powinna być terenem różnorodnej działalności. Sięgnięto do wskazań Lenina i Krupskiej, Błóńskiego, Szackiego i Makarenki, a więc działacze i autorów wielu prac pedagogicznych, którzy w pierwszych latach po rewolucji stworzyli teorię szkoły przyspieszającej budowę socjalizmu. Doświadczenia szkoły radzieckiej wywarły duży wpływ na rozwój systemu dydaktyczno-wychowawczego w krajach socjalistycznych.

1 Por. P. Goodman, Growing up Absurd i Compulsory Maiseducation; E. Reimer, School is dead; I. Illich, Społeczeństwo bez szkoły.

Do podstawowych tendencji i perspektyw rozwoju oświaty krajów wspólnoty socjalistycznej można zaliczyć: upowszechnianie wykształcenia średniego; stałą modernizację i równoczesne opracowywanie przyszłych modeli systemów oświatowo-wychowawczych; stwarzanie elastycznego systemu oświaty zawodowej i doskonalenie systemu wychowania technicznego; poszukiwanie pożądanego modelu oświaty ustawicznej; poszerzanie przedmiotu badań pedagogicznych o kwestie wynikające z oświaty równoległej /pozaszkolnej/ i oświaty ustawicznej; poszukiwanie najbardziej efektywnego systemu finansowego, zarządzania i kierowania oświatą.

Dopełnieniem tej charakterystyki mogą być wnioski, jakie wynikają z II Międzynarodowej Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych. Na czoło wysuwa się konieczność sojuszu nauki i praktyki, tzn. sojuszu naukowców, polityków i praktyków. Trzeba stwierdzić, iż w Związku Radzieckim ukazała się wartościowa i oryginalna praca poświęcona wzajemnemu stosunkowi nauki i praktyki pedagogicznej¹. Pedagogika - czytamy w niej - "bada nie samego ucznia, jednostkę, jej psychikę - co jest zadaniem psychologów - lecz cały system oddziaływań pedagogicznych, w który dziecko jest włączone, te fakty i zjawiska, jakie pojawiają się w procesie działalności pedagogicznej"².

1 Sootnoszenije pedagogiczeskoj nauki i pedagogiczeskoj praktiki, "Znamije" 1977, Pedagogika i Psichologija, nr 5.

2 Tamże, s. 17.

W pracy tej nakreślono teoretyczne podstawy związku nauki i praktyki pedagogicznej jako jednolitego systemu. Najogólniej można przyjąć, że zasadniczym punktem tego związku jest rzeczywistość pedagogiczna jako część działalności społecznej; rozwój nauki o wychowaniu rozpoczyna się od obserwacji i opisu, zaś ich wyniki stanowią podstawę do teoretycznych uogólnień i prawidłowości; związek nauki i praktyki realizuje się nie przez logiczne przekształcenie, lecz za pośrednictwem działalności praktycznej.

Drugim postulatem, który wiąże się z poprzednim, jest wypracowanie socjalistycznego systemu dydaktyczno-wychowawczego, opartego na zasadzie jedności kształcenia i wychowania. Jego istota polega jednak na tym, żeby życie współczesnej szkoły najsilniej powiązać z tymi czynnikami, które mają - obok nauczania - dominujące znaczenie ¹. Rzecz dotyczy właściwego włączenia do tego systemu masowych środków przekazu, osiągnięć współczesnej technologii kształcenia ², spożytkowania energii społecznej organizacji młodzieżowych, a także samorządności uczniowskiej. Istotnego znaczenia nabiera również związek szkoły ze środowiskiem lokalnym. J.S. Szczepański pisze w tej sprawie m.in.: "Oddalanie się życia »szkolnego« od życia »realnego«

1 Zob. H. Muszyński /red./, System wychowawczy szkoły podstawowej, Poznań 1970; J. Wołczyk, Zbiórca szkoły gminna, Warszawa 1974.

2 Zob. F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia i jej perspektywy rozwoju, "Przegląd Pedagogiczny" 1972, nr 1.

toczącego się poza szkołą, jeżeli zajdzie zbyt daleko, staje się przyczyną pedagogicznej nieefektywności szkoły i nawet najdoskonalsze techniki nauczania i wychowania, stosowane przez nauczycieli w szkole, nie prowadzą do pożądanego skutku pedagogicznego, to znaczy do przygotowania ludzi zdolnych do twórczego rozwijania wszystkich dziedzin życia społecznego" ¹.

Sprawą niezmiernie ważną jest rozwijanie badań interdyscyplinarnych. Postulat ten dotyczy pogłębiania związków między pedagogiką i psychologią, etyką marksistowską i socjalistyczną teorią wychowania. Zadanie to należy do wyjątkowo trudnych, lecz w praktyce już realizowanych. Przykładowo trzeba wymienić wydawanie w Warszawie w języku rosyjskim "Sowriemiennoj Wyższej Szkoły /Międzynarodowego Żurnala Socjalistycznych Stron/". Wydano również w języku polskim materiały z III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych ², zawierające bogaty teoretyczny i badawczy dorobek przedstawicieli nauk pedagogicznych, psychologicznych i filozoficznych. Rozwija się także pedagogika porównawcza, a więc ta dziedzina wiedzy, która daje syntezę wyników badań i praktycznych poszukiwań z zakresu dawnych i nowych koncepcji pedagogicznych ³.

1 J.S.Szczepański, Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1975.

2 Rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, Warszawa 1978.

3 Przykładowo można tu wskazać pracę T.J. Wilocha, Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej, Warszawa 1970.

Następny wniosek wiąże się z problematyką wychowania estetycznego. Okazuje się, iż w krajach naszych zgromadzono już bardzo ciekawy i oryginalny dorobek. Wychowanie estetyczne /przez kulturę szeroko rozumianą/ wywiera coraz silniejszy wpływ na kształtowanie osobowości współczesnego człowieka, przede wszystkim jego uczuć i światopoglądu. Pouczające i kształcące z tego zakresu są prace B. Suchodolskiego i I. Wojnar¹. Bliższa analiza tego zagadnienia wskazuje, że stan wychowania przez sztukę jest nadal niezadowalający. Z tym wiąże się kwestia czasu wolnego i sposobów jego wykorzystania.

Wniosek ostatni dotyczy precyzacji celów wychowania różnych instytucji w obrębie jednolitego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Teoretyczną i metodologiczną wykładnię tego przedstawili H. Muszyński w pracy "Ideał i cele wychowania"², a także W. Pomykało w opracowaniu "Kształtowanie ideału wychowawczego PRL w latach 1944-1976"³. Problematykę tę trzeba dostrzegać głównie na tle potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, nie można jednakże zupełnie lekceważyć pewnych niedostatków, jakie rysują się w tej sprawie jeszcze w wielu krajach. Np. w Stanach Zjednoczonych rzeczą

1 Zob. m.in. B. Suchodolski, I. Wojnar, Nasza współczesność a wychowanie, Warszawa 1972.

2 H. Muszyński, Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972.

3 W. Pomykało, Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976, Warszawa 1977.

dość typową dla taksonomii celów kształcenia jest preferowanie praktyki zmierzającej do zaznajamiania uczniów z nowym materiałem, bardzo często w odrywaniu tych czynności od pozostałych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Swoistą odmianą nowych tendencji w pedagogice, jako nauce o kształtowaniu osobowości w zmieniających i dynamicznych warunkach społecznych, są reformy aktualnych systemów szkolnych. "Jedne z nich odnoszą się do struktury szkolnictwa, inne do realizowanego w jego obrębie procesu kształcenia"¹.

Rosnąca rola szkoły, jako szczególnego rodzaju instytucji dydaktyczno-wychowawczej, zakłada potrzebę precyzacji celów kształcenia i wychowania. Toczące się dyskusje /w Polsce przed podjęciem przez Sejm w 1973 r. uchwały w sprawie systemu edukacji narodowej, wiosną 1975 r. we Francji, a także w wielu innych krajach/ wskazują, iż należy wychowywać młodzież wszechstronnie rozwiniętą, samodzielną i twórczą. Do tego mają się walczyć przyczyniać próby kształcenia przemienneho, przekształcanie "życia szkoły w szkołę życia", "rozluźnienie" klasowo-lekcyjnego nauczania itp.

W tym kontekście coraz wyraźniej formułowane są zalecenia metodologiczne, uściślenia, które umożliwiają dostrzeganie celów i zadań kształcenia w kategoriach wyników mierzalnych, podlegających analizie oraz ocenie formułowanej na podstawie końco-

¹ C.Kupisiewicz, Przemiany edukacyjne w świecie, op.cit., s. 22.

wych efektów kształcenia i wychowania. Postulat ten skłania pedagogów do uwzględnienia warunków, z którymi będą się stykać absolwenci poszczególnych pionów kształcenia.

Główne tendencje rozwoju oświaty w świecie dotyczą więc: powszechnego prawa do oświaty, demokratyzacji oświaty i systemów szkolnych, właściwego ujmowania problemów rozwoju oświaty /różnego rodzaju raporty/, pogłębiania więzi szkoły z życiem społeczeństwa, modyfikacji roli nauczyciela i jego statusu, rozwijania badań pedagogicznych i oświatowych. Również coraz powszechniejsza staje się świadomość wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami. Pomyślny rozwój oświaty zależy od wszechstronnej współpracy poszczególnych państw i narodów. W tym kontekście coraz silniej dojrzewają potrzeby wychowania w duchu pokoju, wzajemnego zrozumienia i współpracy. Na konieczność i celowość takiego wychowania zwracają uwagę m.in. dokumenty Międzynarodowej Konferencji Oświatowej UNESCO. Celowi temu ma także służyć międzynarodowa sieć informacji pedagogicznej.

2. A k t u a l n e t e n d e n c j e w r o z - w o j u p e d a g o g i k i w o j s k o - w e j

Analiza dotychczasowego dorobku pedagogiki wojskowej pozwala na sformułowanie tezy, iż obecne

*prawo do nauki maszt
chociażby było
problemu aduizacji
szkole i spoi.*

tendencje rozwoju pedagogiki wojskowej stanowią kontynuację i rozwinięcie tendencji wcześniej omówionych. Do tendencji nowych /aktualnych/ najogólniej można zaliczyć:

1/ Systemowe /holistyczne/ ujmowanie procesów kształcenia /szkolenia/ i wychowania. Istotne jest tu dialektyczne rozpatrywanie wielu zróżnicowanych związków między kształceniem i wychowaniem oraz łączne rozpatrywanie problemów rozwoju szkolnictwa wojskowego i efektów dydaktyczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych.

2/ Dążenie do rozwoju więzi teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą, do pogłębiania kontaktów pracowników naukowych i dydaktycznych z codziennym życiem wojska, kadrą i żołnierzami służby zasadniczej.

3/ Dążenie do ścisłego powiązania pedagogiki wojskowej z innymi naukami. Idzie o wzbogacenie procesów kształcenia i wychowania dorobkiem filozofii marksistowskiej, teorii i metodyki pracy partyjno-politycznej, psychologii oraz socjologii wojskowej.

4/ Dążenie do rozbudowy pedagogiki wojskowej. Chodzi o poszerzenie przedmiotu rozważań i uogólnień teoretycznych, a także informowanie wojskowego czytelnika o dorobku pedagogiki armii państw Układu Warszawskiego.

5/ Na coraz szerszą skalę rozwijają się badania pedagogiczne. Wyniki tych badań dla wielu szczebli dowodzenia stają się podstawą trafnego

dokonywania zmian w systemie kształcenia i wychowania.

Omówimy w dużym skrócie wymienione tendencje:

1/ Pierwsza tendencja dotyczy całościowego dostrzegania efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej. Potrzeba ujmowania procesów dydaktyczno-wychowawczych w kategoriach holistycznych warunkowana jest kilkoma przyczynami. Po pierwsze tym, iż w obecnych warunkach życia społecznego, a także postępu technicznego i technologicznego nie można kształtować osobowości ludzkiej przez "organizowanie" pojedynczych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Dotychczasowy dorobek pedagogiki wskazuje na to, że interesowała nas raczej analiza oddzielnych struktur procesów dydaktyczno-wychowawczych. Stanowisko takie nadawało organizacji kształcenia i wychowania strukturę liniową, a więc taką, która zakładała możliwość realizacji określonych celów w pewnej kolejności po sobie lub obok siebie. W praktyce oznaczało to następujący sposób postępowania: przełożony, realizując określony cel /lub kilka celów/ kształcenia i wychowania, organizuje pewien cykl przedsięwzięć; po osiągnięciu tego celu stawia sobie cel następny i przystępuje do organizacji nowego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ten stan rzeczy komplikuje się jeszcze bardziej, gdy wychowawca realizuje przez pewien czas kilka odrębnych celów, które najczęściej kończą się w różnym czasie. Z pedagogicznego punktu widzenia,

rzeczą istotną jest nie tyle ilość jednocześnie realizowanych celów, chociaż nadmiar celów /zadań/ wpływa na jakość ich realizacji, ile ewentualna niezależność tych celów od siebie.

Taka praktyka jest nie do zaakceptowania na gruncie nowoczesnej teorii nauczania i wychowania. Współczesna pedagogika stoi na stanowisku, iż przystępując do organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych, należy uwzględniać podejście systemowe /holistyczne/. Procesy dydaktyczno-wychowawcze /i badawcze, i opisowe/ należy traktować jako ściśle powiązane z innymi układami; zmiana w jednym układzie powoduje zmiany w układach współzależnych.

Systemowe podejście całkowicie odbiega od struktury liniowej w procesie wychowania i nauczania. Charakterystycznym przykładem tradycyjnego /liniowego/ nauczania jest przekazywanie wiedzy w postaci oddzielnych przedmiotów w sposób niezależny i oderwany od siebie. Podobne zjawiska obserwujemy na innych odcinkach działalności dydaktyczno-wychowawczej. O potrzebie podejścia systemowego zasadnie przekonuje główny układ naszej działalności - osobowość żołnierza. Osobowość ta nie jest przecież kształtowana oddzielnie przez poszczególne rodzaje działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Żołnierz kształci się i rozwija w środowisku wojskowym nie dlatego, że uruchamia jedne dyspozycje /np. poznawcze, intelektualne, uczuciowe, wolitionalne/ niezależnie od pozostałych. Wykonując określone czynności /zadania/ uruchamia żołnierz

łącznie cały zespół dyspozycji /predyspozycji/, które najczęściej przesądza o końcowych efektach jego działania. Wychodząc z powyższego, najogólniej można stwierdzić, że kształtować osobowość można dopiero wówczas, gdy funkcjonują wszystkie dyspozycje osobowościowe żołnierza.

Ważną przesłanką jest także to, że procesy dydaktyczno-wychowawcze łączą się przez całe życie i w różnych sytuacjach. Nie można zatem uprawiać pedagogiki opisującej pojedyncze sytuacje dydaktyczno-wychowawcze. Ten punkt widzenia nie przekreśla potrzeby oddziaływań stopniowych lub wręcz indywidualnych. Chodzi wszakże o to, aby zdawać sobie sprawę z tego, że efektywne kształtowanie osobowości żołnierza jest możliwe dopiero wówczas, gdy organizowany przez nas proces będzie integralną częścią złożonych i funkcjonalnie ze sobą powiązanych czynników.

Akcentując potrzebę podejścia holistycznego, mamy na uwadze również łączne rozpatrywanie i rozwiązywanie różnych problemów szkolnictwa wojskowego i efektów dydaktyczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych. Całościowe ujmowanie tych problemów wiąże się z przekonaniem, że współczesnemu wojsku potrzebne jest zintegrowane działanie dla rozwoju we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania w środowisku wojskowym i na wszystkich szczeblach organizacji życia wojskowego.

2/ Rzeczą niezmiernie ważną jest dążenie do rozwoju więzi teorii pedagogicznej z praktyką wy-

chowawczą, do pogłębiania kontaktów pracowników naukowych i dydaktycznych z codziennym życiem wojska. Kontakty owe są niezbędne głównie dlatego, iż nie można tworzyć teorii wychowania i nauczania bez znajomości codziennych realiów życia wojskowego, bez gruntownego śledzenia tego co nowe i pożyteczne w różnych środowiskach i kolektywach żołnierskich. Chodzi także o to, aby teoria pedagogiczna nie miała nazbyt abstrakcyjnego charakteru, by po prostu nie było zwykłego rozmijania się praktyki wychowawczej z teoretycznymi podstawami tego wychowania.

Wskazując na potrzebę utrzymywania określonej, a zarazem systematycznej więzi pracowników naukowych z codziennym życiem wojska, mamy na uwadze nie jakieś okazjonalne czy wręcz instytucjonalne formy tych kontaktów. Idzie przecież o to, by współczesna myśl pedagogiczna dostarczała tej wiedzy, która jest najbardziej aktualna, a zarazem niezbędna dowódcom i aparatowi partyjno-politycznemu. Zwraca uwagę swoiste ustrukturalizowanie powiązań systemu kształcenia pedagogicznego z potrzebami życia wojskowego. Szeroko rozumiana pedagogizacja kadry zawodowej sprzyja omawianej tendencji, obejmuje bowiem swym zasięgiem nie tylko kadrę dydaktyczną wyższych szkół oficerskich, lecz również kadrę związków taktycznych. Wyraz tego znajdujemy w programie kształcenia politycznego kadry różnych szczebli, a także w upowszechnianiu różnych form i metod nowoczesnego kształcenia oraz wychowania.

Sądzymy, że aktywność w tej dziedzinie nie powinna się sprowadzać tylko do wspomnianej tu pedagogizacji kadry. Pedagogizacja kadry nie może się ograniczać tylko do przekazywania pewnego zasobu wiedzy merytorycznej i metodycznej. Rzeczą równie ważną jest wpływanie na jakość kształcenia i wychowania obrońnego młodzieży w systemie edukacji narodowej. Nieobojętne są nam także efekty współpracy wojska ze społeczeństwem, i odwrotnie. Poglębiająca się współpraca wojska ze społeczeństwem wymaga nie tylko odpowiednich kwalifikacji kadry i żołnierzy /np. podczas prac dla gospodarki narodowej/, lecz również rozległej wiedzy i odpowiednich umiejętności dydaktycznych oraz organizacyjno-wychowawczych.

3/ Wiemy, iż nie tylko pedagogika zajmuje się badaniem wychowania wojskowego. Pedagogika wojskowa, chcąc należycie śledzić efekty wychowawcze i dydaktyczne, poznawać prawa i zależności występujące w procesie wychowania i kształcenia, musi w coraz większym stopniu wykorzystywać wyniki badań dyscyplin z nią związanych, choć czasami nawet dość odległych. Zajmujemy sobie również sprawę z tego, że pedagogika wojskowa nie może się zajmować tylko formułowaniem dyrektyw dydaktyczno-wychowawczych opartych na wiedzy innych dyscyplin. Fakt ten powoduje, iż na obecnym etapie rozwoju nauk humanistycznych należy dostrzegać potrzebę współdziałania innych nauk z pedagogiką wojskową. Potocznie dość często się sądzi, że pedagogika woj-

skowa może się spodziewać pewnej pomocy tylko od pedagogiki ogólnej, od psychologii i socjologii. Tymczasem z praktyki dnia codziennego wiemy, iż związek z pedagogiką ogólną i wojskową ma znacznie więcej dyscyplin naukowych.

Zasadniczym problemem dla nauk społecznych staje się kształtowanie nowego człowieka. W realizacji tego zadania nie mogą już zadowalać częściowe wyniki badań prowadzonych przez różne dyscypliny naukowe. Potrzebna jest integracja, zespolenie różnych specjalistów, przeważnie reprezentujących bardzo odległe specjalności. Wydaje się, że urzeczywistnianie tendencji integracyjnych /ale nie typu organizacyjnego, np. grupowanie katedr w instytutu/ należałoby rozpocząć od wojskowych nauk społecznych. Takie problemy, jak np. żołnierz, kolektyw, środowisko - to relacje stanowiące oś tematyczną poszukiwań wielu dyscyplin naukowych. Trzeba jednak stwierdzić, że zagadnienia te były i bardzo często nadal są traktowane jako osobne dziedziny dociekań i analiz.

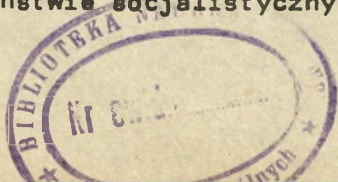
Osobowość żołnierza, różnie zresztą definiovana, stała się domeną filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki, natomiast kolektyw i środowisko - przedmiotem zainteresowania teorii wychowania i socjologii. Taki stan jest podyktowany brakiem dialektycznego ujmowania możliwości rozwojowych żołnierza i kolektywu w środowisku wojskowym. Podejmowane czasami próby w miarę jednolitego określenia rozwoju żołnierza, kolektywu i środowis-

ka mają charakter raczej postulatywny i opisowy. Coraz bardziej jednak uświadamiamy sobie fakt, iż procesy poznawania i kształtowania złożonych form żołnierskiego zachowania się w różnych układach kulturalnych, społecznych i geograficznych powinny być podporządkowane poważniejszym rygorom metodologicznym.

Dostrzeganie przykładowo wymienionego problemu pozwoli wojskowym naukom społecznym uchwycić determinanty i uwarunkowania rozwoju nie tylko poszczególnych żołnierzy, lecz również poszczególnych środowisk i kolektywów żołnierskich. Podejmowanie wielostronnych analiz teoretycznych i badań empirycznych nad osobowością żołnierza i jego zachowaniem się w kolektywie, w różnych układach struktury grupowej środowiska wojskowego pozwoli koncentrować się nie tylko na jednym problemie, lecz dostrzegać złożone czynniki osobotwórcze, przygotowywać materiał do uogólnienia całokształtu relacji między żołnierzem, kolektywem i szeroko rozumianym środowiskiem rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Tak rozumianą integrację pedagogiki wojskowej z różnymi naukami społecznymi musi wspierać również pełna wzajemna informacja.

Wydaje się, iż na obecnym etapie pedagogika wojskowa nie tylko korzysta z usług innych nauk społecznych, ale również służy im wiedzą, którą sama zdobywa. Im bardziej rośnie rola człowieka w społeczeństwie socjalistycznym, tym większe zna-



czenie ma również wychowanie żołnierza i obywatela. Właśnie z tej racji pedagogika wojskowa, jako nauka o wychowaniu żołnierza, przynosi wyniki ważne dla wszystkich innych nauk społecznych. Nauki te zajmują się przecież żołnierzem jako człowiekiem po odbyciu służby wojskowej, a więc w pewien sposób ukształtowanym przez wychowanie wojskowe. W tych warunkach np. socjologiczna wiedza o środowisku rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego ważna jest dla pedagogiki wojskowej, ale pedagogiczna wiedza o wychowaniu żołnierza ma znaczenie w zrozumieniu jego roli w nowym środowisku pracy, zakresu nabytych przez niego w wojsku umiejętności, nawyków postaw politycznych, moralnych i społecznych. Psycholog dostarcza pedagogowi wojskowemu informacji o tym, jak funkcjonuje psychika młodzieży dorastającej, ale właśnie pedagog w mundurze informuje psychologa czy socjologa w zakładzie pracy o tym, jak wychowywany był żołnierz, którego oni badają jako pracownika. Jest więc wiele płaszczyzn i dziedzin dalszego uzupełniania się i dopełniania wszystkich nauk społecznych, a zwłaszcza tych, które wywierają coraz silniejszy wpływ na świadomość polityczną i społeczną młodzieży, służą bezpośrednio obronie i rozwojowi socjalistycznej Polski.

4/ Dążenie do rozbudowy pedagogiki wojskowej wiąże się ściśle z dalszym rozwijaniem badań pedagogicznych i oświatowych. Burzliwy rozwój naszych sił zbrojnych, stała modernizacja uzbrojenia, rosnąca rola kolektywów żołnierskich itp. skłaniają

również pedagogów wojskowych do poszukiwania lepszych rozwiązań problemów szkoleniowych i wychowawczych. Spotykane jeszcze trudności i niepowodzenia wiążą się z niewystarczającym uwzględnianiem wyników badań oraz opinii naukowców, a także wynikają z braku pełnego rozeznania problematyki zmian we współczesnej pedagogice. Prawomocna staje się dyrektywa sugerująca, by wyniki badań pedagogicznych stanowiły podstawę procesów innowacyjnych w środowisku wojskowym.

Tworzenie i rozwijanie już istniejących ośrodków dydaktyczno-wychowawczych stało się tendencją ogólną w armiach Układu Warszawskiego.

W planie prac naukowo-badawczych Wydziału Nauk Pedagogicznych WAP dominują takie problemy, jak:

- kształtowanie osobowości żołnierza w armii socjalistycznej;
- kształcenie i wychowanie w wyższym szkolnictwie wojskowym, ze szczególnym uwzględnieniem kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej;
- geneza i proces kształtowania ideału oficera politycznego;
- wychowanie w ludowym Wojsku Polskim /lata 1945-1979/;
- wychowanie światopoglądowe kadry i żołnierzy służby zasadniczej;
- kształtowanie dyscypliny wojskowej;
- badania nad rozwojem kultury w środowisku wojskowym;

- wychowanie kolektywne;
 - metody i techniki kształtowania stanu moralno-politycznego;
 - kształcenie i wychowanie dla obronności kraju;
 - wychowanie w armiach państw Układu Warszawskiego.
- Nie są to wszystkie problemy badawcze, orientują jednak w kierunkach i zakresach poznawczych współczesnej pedagogiki wojskowej.

Nie wypracowaliśmy dotąd koncepcji systemu edukacji ustawicznej w siłach zbrojnych. Budowa takiego systemu znajduje się bowiem w stadium rozwoju i poszukiwań. Obecne studia i podejmowane badania są traktowane jako przyczynki do budowy takiego systemu, który nie może być ograniczony do nauki w szkołach wyższych i akademiach wojskowych.

O rosnącej roli badań pedagogicznych świadczy także fakt, iż w 1976 r. rozpoczęto ogólnopolskie badania nad modernizacją systemu edukacyjnego w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Stworzony został ośrodek koordynujący. W badaniach tych partycypuje Wydział Nauk Pedagogicznych WAP, realizując temat: "Kształcenie i wychowanie dla obronności kraju".

Te i inne kwestie przekonują, iż stale się poszerza przedmiot pedagogiki, że pedagogika jako nauka coraz śміielej powinna się zajmować nowymi problemami. Uwagi te dotyczą zarówno pedagogiki szkoły wyższej, jak i wychowania przez pracę w środowisku wojskowym. Do spraw pilnych należy niewątpliwie dążenie do budowania takich subdyscyplin, jak:

wojskowa pedagogika porównawcza i pedagogika obronna.

Przytoczony rejestr aktualnych tendencji wskazuje, że badania pedagogiczne powinno się traktować nie gorzej niż wszystkie inne, bowiem wyniki opracowane w postaci syntez czy monografii mają duże znaczenie społeczne.

Rozdział drugi

PROBLEMY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIERZY A WYMAGANIA WSPÓŁCZESNEGO POLA WALKI

1. Osobowość żołnierza ludowego Wojska Polskiego

Problem osobowości żołnierza należy obecnie do najważniejszych problemów wojskowych nauk pedagogicznych i psychologicznych. Jest tak dlatego, że rewolucja naukowo-techniczna, przeobrażając operacyjno-taktyczne i wojskowo-techniczne komponenty współczesnego pola walki, stawia zwiększone wymagania moralno-bojowym, sensorycznym, intelektualnym i emocjonalnym cechom każdego indywidualnego żołnierza. Rosnąca rola człowieka w nowoczesnym starciu zbrojnym wymaga ustawicznego poznawania jego osobowości. Gruntowna znajomość charakterystycznych cech ludzkiej osobowości stwarza korzystniejsze przesłanki dla wszechstronnego i harmonijnego jej kształtowania.

Pojęcie osobowości żołnierza ma wymiar interdyscyplinarny i nurtuje zarówno filozofów, jak również socjologów, psychologów i pedagogów wojskowych. Żadna z dyscyplin społecznych nie dała jeszcze pełnej odpowiedzi na pytanie, czym jest osobowość i jak się zmienia. Wielostronną analizę problemu osobowości żołnierza znajdujemy w opublikowanej w 1980 r. przez Wydawnictwo MON pracy "Armia a

osobowość". Licząc się z brakiem jednoznacznej definicji pojęcia osobowości, w naszej pracy przyjmujemy, że jest to taki dialektycznie zintegrowany w określoną, dynamiczną, strukturalną i funkcjonalną całość system zmiennych cech biologicznych, psychologicznych i społecznych, który determinuje określony stosunek jednostki ludzkiej do rzeczywistości.

Zakres pojęcia osobowości pokrywa się z zasięgiem pojęcia człowiek. Mówimy np. ile normalnych ludzi, tyle osobowości. Istnieje między tymi pojęciami także dość znacząca różnica. Jeżeli np. pojęciu człowiek nadaje się charakter przyrodniczo-społeczny, akcentuje się w nim bowiem takie cechy gatunkowe, jak organizacja biologiczna, świadomość, język i praca, to pojęciu osobowości - charakter społeczny, ponieważ kładzie się w nim nacisk na te cechy, które są właściwe poszczególnym typom ludzi i wyrażone w swoistej, indywidualnej formie.

Określając osobowość jako zespół cech i mechanizmów wyznaczających postępowanie człowieka, zaś proces jej kształtowania jako ustawiczny rozwój tych sposobów działania i zachowania, które wynikają z owych elementów, należy jednocześnie zwrócić uwagę, że osobowość żołnierza ludowego Wojska Polskiego powinna się charakteryzować głębokim patriotyzmem i internacjonalizmem, zaangażowaniem w walce o urzeczywistnienie ideowych i politycznych celów socjalizmu, umiłowaniem pracy i służby wojskowej, wewnętrzną gotowością do bohaterskich i

pełnych poświęcenia czynów oraz innymi wartościowymi cechami, które wytworzyła ludzkość w okresie swego rozwoju.

Dobrym żołnierzem nikt się nie rodzi. Można się nim stać dopiero pod wpływem zorganizowanego procesu kształcenia i wychowania w warunkach służby wojskowej. Osobowość nie jest z góry uformowana, nie są też czymś wrodzonym postawy ludzkie. Mogą one ulegać stopniowym, mniej lub bardziej dynamicznym zmianom, mogą się rozwijać i doskonalić, ale też mogą się degenerować. Rozwój osobowości należy rozpatrywać w kontekście istnienia i działania ludzi w społeczeństwie: "istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w jednostce. Jest ona w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych"¹. Ponieważ człowiek ustawicznie przebywa w określonych grupach społecznych, jest ich mniej lub bardziej aktywnym członkiem, toteż jego osobowość może się rozwijać nie przez izolację "ja" od "nie ja" czyli drogą wewnętrznego doskonalenia, lecz przez współdziałanie z innymi.

Treść życia człowieka, jego myśli, psychika i dążenia są kształtowane przez stosunki panujące w konkretnej cywilizacji. Kształtowany przez konkretną rzeczywistość człowiek, równocześnie poddaje ją krytyce, wpływa na nią i modyfikuje ją. Jeżeli więc człowiek tworzy siebie przez tworzenie własnego świata, to rozwój jego osobowości możemy przyspieszyć,

¹ K.Marks, F.Engels, Dzieła wybrane, t.2, Warszawa 1947, s. 384.

wychowując go dla świata i przez świat, w którym żyje. Kierując procesem kształtowania osobowości żołnierza, należy jednak pamiętać, że jeżeli "indywidualność we właściwym tego słowa znaczeniu to ogół aktywnych stosunków łączących jednostkę z innymi ludźmi i z przyrodą, to na to, żeby stać się osobowością, trzeba zdobyć świadomość tych stosunków. Świadomość ta posiada decydujące znaczenie dla przyszłej osobowości, bowiem te same stosunki konieczne zmieniają swój aspekt, kiedy zostaną poznane w swej konieczności" ¹. Uświadamiając więc żołnierzom w procesie kształcenia różnorodność i złożoność stosunków, jakie łączą człowieka z istniejącą rzeczywistością, skuteczniej zmierzamy do wszechstronnego rozwoju ich osobowości. Właściwie ukształtowana osobowość żołnierza ludowego Wojska Polskiego i wynikające z niej postawy są fundamentem wysokich kwalifikacji, dobrej roboty, ich istotnym elementem i podstawowym warunkiem.

O wartościach żołnierzy, ich osobowości możemy sądzić na podstawie ich stosunku do kolektywu, kolegów, przełożonych, na podstawie potrzeb, zainteresowań i upodobań, zdolności do samowychowania, a także stosunku do budownictwa socjalistycznego w Polsce i wszystkich najcenniejszych wartości, jakie zostały stworzone w ojczyźnie w ciągu wieków. Mówiąc o sposobach oceniania materiału ludzkiego, W.I.Lenin pisał: "z jakich oznak mamy wnioskować o

1 R.Garaudy, Marksizm a osobowość, Warszawa 1951, s. 20.

realnych »myślach i uczuciach« realnych jednostek? Rzecz zrozumiała, że taką oznaką może być tylko jedna - czyny tych jednostek, a ponieważ mowa jest tylko o społecznych myślach i uczuciach, to należy jeszcze dodać: społeczne czyny jednostek, tj. fakty socjalne" 1.

W ocenie żołnierzy uwzględniamy takie grupy cech ich osobowości, jak: potrzeby /motywy/, zainteresowania, zdolności, inteligencja, temperament, charakter i światopogląd. W wymienionych grupach cech osobowości szczególnej pielęgnacji wymagają: oparta na naukowym światopoglądzie ideowość, optymizm, aktywność społeczna, gotowość do bohaterstwa w imię obowiązku żołnierskiego, poczucie odpowiedzialności za losy kraju ojczystego, zdolność do przewycięzania instynktu samozachowawczego, czujność, niezłomność, mężność, sprawność, odwaga, gotowość do niesienia pomocy, godność osobista, uczciwość, honor, wierność, lojalność, prawdomówność, koleżeństwo, szacunek dla przełożonych, gotowość do ustawicznego doskonalenia własnych kwalifikacji, samodzielność myślenia i działania, kultura osobista, socjalistyczny styl życia, patriotyzm, internacjonalizm i nienawiść do wroga klasowego. Są to jedynie niektóre cechy wchodzące w zakres struktury osobowości żołnierza polskiego. Wymieniając je dla pełniejszego ukazania omawianego problemu, podkreślić przecież należy, iż różni autorzy

1 W.I.Lenin, Dzieła, t. 1, Warszawa 1950, s. 439.

wymieniają różną liczbę ściśle ze sobą zintegrowanych składników osobowości.

Zgodnie z podziałem przyjętym w psychologii rozwojowej, wiek młodzieży powoływanej do odbycia zasadniczej służby wojskowej /19 lat/ przypada na tak zwany okres młodzieńczości, kiedy to młódzież wyzwala się z okresu dorastania i powoli staje się dorosłą. Jej cechy psychiczne nie są w pełni ukształtowane, jest ona chwiejna i podatna na różne typy oddziaływania pozytywnego oraz negatywnego. O młodzieży tego okresu często mówimy: "już nie dziecko, a jeszcze nie dorosły". Ze względu na swą szczególną wrażliwość młodzi ludzie więcej widzą niż słyszą, są "zapalczywi" i "gniewni", pociągają ich to co romantyczne i niezwykle. Okres ich rozwoju cechuje się usilnym poszukiwaniem odpowiedzi na wiele różnorodnych pytań, dotyczących spraw etycznych, estetycznych, naukowych, światopoglądowych, politycznych i sportowych. Młodzież w tym okresie jest skłonna podawać w wątpliwość wiele dotychczasowych poglądów i sądów. Niekiedy jej krytyka jest słuszna, częściej jednak powierzchowna i nieuzasadniona. Źródłem nadmiernej krytyki wieku młodzieńczości są niejednokrotnie osobiste potrzeby i niechęć podporządkowania się dorosłym. Wiek młodzieńczości charakteryzuje się również wielkimi możliwościami intelektualnymi i szybkim fizycznym rozwojem.

W pierwszych dniach służby wojskowej pododdział jest faktycznie mozaiką ludzi, różniących się

pod względem wiedzy, poglądu na świat, życiowego doświadczenia, zaangażowania społecznego, poziomu etycznego i sprawności fizycznej. Niezależnie jednak od charakteru ukształtowanej osobowości, tych młodych ludzi pociąga nowość zadań, godność munduru, odpowiedzialność i rygor życia wojskowego. Ich dotychczasowe przyzwyczajenia i wyobrażenia ulegają gwałtownym zmianom. W czasie służby wojskowej osobowość żołnierza kształtuje się pod wpływem ustalonego regulaminami trybu życia, obowiązującego w oddziałach i pododdziałach. Z uwagi na charakter i zadania sił zbrojnych każda czynność żołnierza musi być ujęta w ścisłe ramy organizacyjne. Każdą służbową czynność, od pobudki aż do capstrzyku, ma on określoną i uregulowaną rozkazem, nawet w czasie wolnym. Cały tok życia żołnierzy, określony wymaganiami regulaminu wojskowego, sprawia im wiele trudności, ponieważ wymaga całkowitego przystosowania się do innych, surowszych warunków. Czynniki te pod wieloma względami decydują o wyborze treści, metod i środków wychowania żołnierzy, kształtowania wszystkich cech ich osobowości.

Organizując proces kształcenia i wychowania • wojsk, nie można więc zapominać ani o specyfice wieku młodzieńczości, ani też o złożonych komponentach współczesnego pola walki. Na wojnie nie ma ani jednej chwili, kiedy by nie czyhało niebezpieczeństwo. Współczesna walka zbrojna nie toleruje jakichkolwiek zaniedbań. Nie zapewniając wiele czasu na rozmyślanie, utrudnia naprawianie popełnionych błędów

nowym wariantem działania. Najmniejszy przejaw słabości, niezdecydowania i wahania przy wykonywaniu rozkazu bojowego może doprowadzić do nieodwracalnych i ciężkich następstw.

Licząc się więc ze specyfiką wieku młodzieńczości, jak również trendami służby wojskowej należy w organizacji procesu kształcenia i wychowania żołnierzy nieustannie pamiętać o tym, że:

1/ Każdy nowo wcielony żołnierz, który ma się aktywnie przystosować do nowych warunków życia, dokonać musi w sobie wiele różnorodnych zmian. Inne niż wojskowe obyczaje, przyzwyczajenia, umiejętności i nawyki wyniesione z życia cywilnego wielu młodych ludzi sprawiają, że mogą oni różnie odczuwać nagłe przejście od form życia cywilnego do wojskowego. Różnorodne trudności, jakie napotyka młodzież w pierwszych dniach służby wojskowej, powinniśmy więc rozpatrywać bardzo indywidualnie.

2/ Każdy z nowo wcielonych żołnierzy rozpoczynających służbę wojskową posiada wiele przyzwyczajeń, którymi się kieruje, zaspokajając swoje potrzeby i pragnienia. W zależności od różnic występujących między cywilnym a wojskowym sposobem postępowania będą się oni różnie przystosowywać do trudów wynikających z odrębności służby wojskowej. Owe konflikty wywoływane starymi przyzwyczajeniami możemy skutecznie usuwać, kształtując nowe przyzwyczajenia i nawyki przez odpowiadającą aktualnym wymaganiom życia wojskowego organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, zgodne ze społeczno-wojsko-

wymi i osobistymi potrzebami regulowanie stosunków międzyludzkich w pododdziale, zgodne z regulaminem dowodzenie oraz pedagogiczne stosowanie rozważnie dobranych środków świadomej dyscypliny. One to tworzą mocną podstawę właściwego przystosowania się do trudnych warunków służby wojskowej.

3/ Nowo wcieleni żołnierze różnią się także wykształceniem, doświadczeniem, światopoglądem i motywacją do służby wojskowej. Współuczestnicząc w organizacji i kierowaniu procesem kształcenia oraz wychowania żołnierzy, należy pamiętać, żeby każdy z nich, mimo istniejących różnic indywidualnych, znalazł optymalne warunki do stania się dobrym żołnierzem.

Z potwierdzonych badaniami doświadczeń wiemy, że pozytywny wpływ na proces aktywnego przystosowania się żołnierzy do warunków życia wojskowego oraz wszechstronny i harmonijny rozwój wszystkich cech ich osobowości mają takie czynniki, jak: wysokie kwalifikacje ideowe, wojskowe i pedagogiczne przełożonych; zgodna z regulaminem praca organizatorska; socjalistyczne stosunki międzyludzkie w pododdziale; wysoka aktywność żołnierzy; stopniowanie trudności w procesie dydaktycznym; przestrzeganie wymagań zasady indywidualizacji w kształceniu żołnierzy; nieustanne i skuteczne usuwanie różnorodnych źródeł niezadowolenia oraz konfliktów; nienaruszanie czasu wolnego; właściwa organizacja pracy ideowo-wychowawczej, kulturalno-oświatowej i sportowej oraz starannie przygotowany, odpowiadający

wymaganiom przewidywanego pola walki, proces kształcenia i wychowania żołnierzy wszystkich rodzajów wojsk, służb, szczebli i stopni.

2. Osobowość żołnierza a wymagania współczesnego pola walki

Z dotychczasowych doświadczeń wojen lokalnych wnosić można, że współczesne pole walki, nawet bez użycia broni masowej zagłady, będzie się charakteryzować wyjątkową zaciekłością działań, ogromnym nasyceniem technicznym, niezwykle dynamicznością i manewrowością, brakiem ustabilizowanych frontów ciągłych, zatarciem granic między frontem a zapleczem oraz częstym prowadzeniem bitwy przez drobne pododdziały na odizolowanych kierunkach i bez oparcia się na stałym kierownictwie dowódcy. W sytuacjach pełnych niespodzianek taktyczno-technicznych i fizjologiczno-psychologicznych oficer, chorąży i podoficer, a nawet szeregowy żołnierz specjalista będą musieli coraz częściej w bardzo krótkim czasie samodzielnie podejmować prawidłowe decyzje do działania i to może takie, z których wzorem nie spotykali się ani razu w okresie kształcenia pokojowego.

Niespotykana niszczycielska siła współczesnej broni chemicznej, mikrobiologicznej i termojądrowej oraz możliwości prowadzenia wojny geofizycznej, a także zdolność satelitarnego przenoszenia broni masowej zagłady, wywierając ogromny wpływ na świa-

domość, organizm, wolę, uczucia i przeżycia mogą doprowadzić do rozmiarów krytycznych napięcie emocjonalne żołnierzy, ich strach i niezdecydowanie, a nawet panikę. Spowodowana użyciem nowych środków walki, różnorodnością operacji manewrowych i desantowych oraz wzmożonym oddziaływaniem psychologicznym, groza współczesnego pola walki utrudni orientację, zwiększy prawdopodobieństwo omyłek i opóźnień. Przed żołnierzem, który walkę będzie prowadził nie w klasycznym pojedynku na odległość bagnetu czy łączności wzrokowej, pojawią się niespotykane dotąd sytuacje problemowe. Skuteczne ich rozwiązanie będzie wymagało nie tylko wysokiej sprawności fizycznej, ale także głębokiej ideowości, zdolności umysłowej, odporności psychicznej i wytrzymałości emocjonalnej.

Zastosowanie broni, która odznacza się takimi potężnymi czynnikami rażenia, jak: fala uderzeniowa, promieniowanie świetlne i przenikliwe oraz radioaktywne i chemiczne skażenie terenu, stawia zwiększone wymagania wobec moralno-bojowych, umysłowych i fizycznych cech żołnierzy. Niejednokrotnie będą oni musieli działać na pograniczu swoich możliwości fizjologicznych i psychologicznych, w sytuacjach stresowych, w warunkach braku czasu i informacji. Dodajmy, że stały rozwój nowoczesnej techniki bojowej oraz komplikujący się system kształcenia i wychowania żołnierzy sprawiają, iż są oni coraz bardziej narażeni na nadmierne przeciążenia, uciążliwe wstrząsy i wibracje, męczące ćwiczenia, szkodli-

we działania zanieczyszczeń chemicznych, różnice temperatur i toksyczność środowiska roboczego.

Nasylenie współczesnego pola walki skomplikowaną techniką bojową wymaga od żołnierzy coraz wyższych sprawności fizycznych, sprawniejszego umysłu, gruntowniejszej wiedzy, odpowiednich umiejętności, energii, ofiarności, zapobiegliwości, staranności, wytrzymałości i zdolności do podejmowania ryzyka. Najdoskonalsza nawet broń i sprzęt pozostaną przecież tylko martwymi przedmiotami, gdy zabraknie przy nich żołnierzy o wszechstronnie rozwiniętej osobowości, mistrzów swej specjalności, samodzielnie i krytycznie myślących, zdolnych do przewidywania logiki wydarzeń i podejmowania decyzji, zanim jeszcze system uargumentowanego uzasadnienia zostanie wyrażony w formie słownej.

Filozofia wojny współczesnej zawarta jest w zespoleniu człowieka z techniką. Potrzeba kształcenia wysokiej klasy specjalistów techniczno-wojskowych nie może dziś ulegać żadnej wątpliwości. Potwierdza ją między innymi to, że jeżeli przed 20-30 laty przeciętnie skomplikowane urządzenie techniczne składało się z 700-800 podzespołów i detali, to obecnie ma ich 1400-1500. Znajdujący się przed 30 laty na uzbrojeniu lotnictwa amerykańskiego bombowiec B-17 zbudowany był z 2 tysięcy podzespołów i elementów elektronicznych, a współczesny posiada już ich aż 100 tysięcy. W okresie drugiej wojny światowej czołgiem T-34 dowodził oficer, dziś bardziej nowoczesnym i skomplikowanym czołgiem kieru-

je podoficer służby czynnej. Na kształcenie ideowo-polityczne i specjalistyczne przeznaczamy więc ponad 90% czasu służby wojskowej.

Przeciążenia zadaniami bojowymi, stały rozwój mechanizacji, automatyzacji, organizacji wojsk i metod ich działania stawiają żołnierzy wobec konieczności posiadania takich sprawności, które często przerastają ich możliwości, jeżeli nie zostaną oni zabezpieczeni w odpowiednie urządzenia pomocnicze. Trudno jest też podjąć współczesnemu dowódcy optymalną decyzję i wydać poprawne rozkazy, jeżeli nie uzyska wcześniej - za pomocą odpowiednich aparatów - niezbędnych informacji. Brak urządzeń, które przedłużając funkcje ludzkiego mózgu i jego przepustowość, rozładują jego umysłowe i psychiczne obciążenie, lekceważenie czy nieumiejętność eksploatacji, niewłaściwe obsługiwanie i konserwacja - wywołują nieuniknione zatory, utrudniają, a niekiedy nawet uniemożliwiają kierowanie wojskami, ogniem artylerii, rakietami, samolotami i środkami orbitalnymi.

Współczesne działania bojowe, jak nigdy dotąd, wymagają od wszystkich żołnierzy mistrzostwa bojowego, wysokiej świadomości i ideowości, prawidłowego myślenia politycznego i taktyczno-technicznej wyobraźni, doskonałej znajomości sprzętu bojowego i skutecznego wykorzystania go. Bezwzględnie posłuszny rozkazom dowódcy, odporny na grozę pola bitwy i działanie broni psychologicznej, musi być współczesny żołnierz nie tylko wykonawcą, ale również współtwórcą rozkazów, intencji i zamysłów przełożonych.

Jego wartości bojowe uzależnione są od wiary w skuteczność posiadanej broni, umiejętności jej wykorzystania, zdolności odbierania różnorodnych informacji, prawidłowej ich oceny i wykorzystania oraz bezwzględnego, ale świadomego i twórczego wykonania otrzymanego zadania.

Współczesne pole walki będzie wymagać od żołnierzy innych niż poprzednie wojny cech osobowości a szczególnie: dużej wytrzymałości fizycznej oraz psychicznej, przygotowania teoretycznego, wysokich walorów moralno-bojowych, rozwiniętych zdolności organizacyjnych, aktywności, spostrzegawczości, pomysłowości, wyobraźni, zdolności samodzielnego myślenia i działania oraz gotowości do przyjęcia odpowiedzialności za podjętą decyzję. Wszechstronnie rozwijając wszystkie cechy osobowości żołnierza, przygotowujemy go do takiego działania. Żołnierz, który posiada określoną wiedzę, umiejętności oraz określone cechy charakteru, szybko potrafi zorientować się, ocenić zmiany w sytuacji, nie poddawać się uczuciu zmieszania, przejawiać nieugiętość oraz wiarę w swoje siły, nawet gdy stanie wobec trudności czy skomplikowanych zadań¹.

1 G. Łukow, Szkice z psychologii wojskowej, Warszawa 1959, s. 14.

3. System kształcenia a problemy kształtowania osobowości żołnierzy

"Szkoła przyszłości przekształci człowieka z przedmiotu kształcenia w jego podmiot; z człowieka nabywającego wiedzę uczyni człowieka, który sam siebie kształci; zamiast kształcenia innych człowiek będzie kształcił siebie. Najtrudniejsze zadanie, jakie stoi przed oświatą najbliższych dziesięcioleci rewolucji naukowo-technicznej, polega na takiej zasadniczej zmianie stosunku człowieka do samego siebie, aby programował stałą twórczą pracę nad sobą"¹. W świetle powyższych stwierdzeń oraz wymagań przyszłego pola walki nader ważne staje się pytanie o to, czy proces kształtowania osobowości żołnierzy powinien ulegać zasadniczym przemianom w porównaniu z okresem przeszłym i obecnym. Odpowiedź na powyższe pytanie ułatwi nam właściwe ukie-

Prognostyczny model kształtowania i wychowania żołnierzy ludowego Wojska Polskiego wynika z całego szeregu przesłanek, wśród których kierunki rozwoju rewolucji naukowo-technicznej, aktualne i przewidywane tendencje w polityce międzynarodowej, przemiany społeczno-ekonomiczne w Polsce wynikające z przyspieszonego jej rozwoju, poziom świadomości obronnej i psychologiczny rozwój młodzieży odbywającej służbę wojskową oraz przewidywany rozwój nauk wojennych i przyszłego pola walki - odgrywają naj-

¹ E. Faure i inni, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 306.

istotniejszą rolę. Zgodnie z wymienionymi przesłankami, proces kształcenia będzie się przekształcał z biernego przekazu określonych wiadomości, umiejętności i nawyków w czynne wdrażanie żołnierzy do samodzielnego ich zdobywania. Konieczność przygotowania żołnierzy do samodzielnego zdobywania wiadomości i umiejętności wynika z gwałtownie rozwijającej się nauki i techniki, systematycznie doskonalonych środków walki oraz masowo pojawiających się nowych wzorów wojskowego sprzętu technicznego i uzbrojenia. Nadążanie za rozwojem nauki i techniki wojennej wymaga od żołnierza, który ma nią władać, ustawicznego samokształcenia i samowychowania.

Pogłębiająca się dysproporcja między eksplozją wiedzy i zakresem umiejętności a możliwościami ich przekazania w procesie zorganizowanej działalności dydaktycznej zmusza do takiego organizowania procesu kształtowania żołnierskiej osobowości, które ułatwi przekształcenie żołnierza z konsumenta wiedzy i umiejętności w ich producenta. Chodzi po prostu o to, aby żołnierz chciał i umiał zdobytą wiedzę samodzielnie rozwijać, doskonalić i przekształcać w umiejętności. W obecnym systemie kształcenia nadal częściej mówimy o programach, gabinetach, pracowniach, poligonach, technice dydaktycznej i sprawozdaniach niż o żołnierzach i uczniach. Mówimy, że żołnierz jest zdolny, niezdolny, pilny, leniwy, zdyscyplinowany, umie, nie umie, a jednocześnie niewiele wiemy o jego cechach osobowościowych, potrzebach, zainteresowaniach, uzdolnieniach, możli-

wościach, marzeniach i sposobach uczenia się. Od jutrzejszej dydaktyki wojskowej oczekiwać więc musimy wiedzy o sposobach poznawania osobowości człowieka oraz wskazywania, jak ową wiedzę wykorzystać w praktyce.

Słowno-pamięciowy, a później pogładowy system kształcenia wojsk miał jedynie ułatwić żołnierzom opanowanie niewielkiego zakresu wiadomości oraz nieskomplikowanych umiejętności i nawyków. Proces uczenia się żołnierzy nie był problemem zbyt istotnym dla tego systemu dydaktycznego. Opierający się na empiryczno-sensualistycznych podstawach psychologicznych system szkolenia wojsk utożsamiał się z pamięciowym wkuwaniem, kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukowaniem.

Eksponując werbalno-poglądowe metody szkolenia, pomijał on aktywność umysłową żołnierzy. Jego istotę wyraźnie ukazuje A. Rudnicki w książce "Żołnierze": "Wszystko było obliczone na zabicie możliwości myślenia. W działowni /.../ zaznajamiano nas z gatunkami prochu i innymi tajemnicami świata artyleryjskiego w ten sposób, że podoficer objaśniał najpierw, z czego składa się dany obiekt, co potem po kolei powtarzano". Koncentrując się na treściach szkolenia, podawanych w formie gotowych rozwiązań, prowadzący zajęcia bardziej zabiegał o to, aby żołnierze owe treści zapamiętali, a następnie przyswoili i ukształtowali w niezbędne umiejętności niż o to, aby dostrzegali problemy. Hołdowanie w czasie zajęć "przekazywaniu", "podawaniu" i "odpytywaniu"

treści szkolenia sprzyjało pojawianiu się nudy i apatii intelektualnej, a nawet kształtowaniu się niewłaściwej postawy moralnej żołnierzy wobec obowiązków.

Brak warunków sprzyjających pełnej aktywizacji żołnierzy czynił z nich biernych odbiorców informacji i nie sprzyjał budzeniu się zainteresowań poznawanych treściami kształcenia. Podawanie żołnierzom wiadomości, wyłącznie lub prawie wyłącznie w gotowej postaci, wymagało przede wszystkim myślenia reproduktywnego, nie rozwijało tych cech żołnierskiej osobowości, które stanowią podstawę samodzielnego zdobywania wiedzy i stwarzają warunki do myślenia twórczego. Stan ten niewiele się zmienił nawet wówczas, gdy oficerowie czy podoficerowie ilustrują omawiane zagadnienia pomocami poglądowymi. Bo chociaż dodatkowe wzmacnianie bodźców słownych budzi zainteresowanie omawianym tematem, to jednak nadal bardziej aktywizuje prowadzących zajęcia oficerów, chorążych czy podoficerów niż uczestniczących w szkoleniu żołnierzy. Ograniczając aktywność żołnierzy do biernego śledzenia toku rozumowania bądź to oficera, chorążego lub podoficera, bądź też autora podręcznika, regulaminu czy instrukcji, zmusza się ich jedynie do pamięciowego, a nie intelektualnego i emocjonalnego poznawania programowych treści szkolenia.

Obowiązujący np. w armii przedwrześniowej system nauczania żołnierzy historii, taktyki, działań, musztry, łączności itp., wzmacniany zwro-

tami podoficerów "te bracie, tylko Wądry nie bądź, w wojsku nie lubi się Wądrych", absolutnie nie liczył się z indywidualnością poszczególnych żołnierzy. Nie sprzyjał też kształtowaniu społecznych motywów uczenia się i nie mógł wpływać na rozwój wszechstronnej osobowości żołnierzy. Nie mógł przecież sprzyjać rozwojowi żołnierskiej osobowości system zajęć prowadzonych w oficerskiej szkole Marynarki Wojennej, którego opis znajdujemy w książce Borchardta pt. "Znaczy kapitan".

Recytowanie na pamięć wyuczonych wiadomości to charakterystyczny rys szkolenia w armii przedwrześniowej. Taka forma szkolenia odpowiadała interesom klas kapitalistycznych, nie odpowiada jednak interesom państwa socjalistycznego, jest również wymaganiem współczesnego pola walki, na którym wzrosło znaczenie bojowej aktywności wojsk, samodzielności, pomysłowości i inicjatywy żołnierzy. Ukształtowana w ciągu wieków i przejęta przez ludowe Wojsko Polskie niedobra tradycja "dydaktyki pamięci" powoduje, że dziś jeszcze można spotkać zajęcia, w czasie których dominuje system "podający". Nie jest to oczywiście problem tej czy innej jednostki wojskowej, tego czy innego oficera, chorążego, podoficera czy instruktora. Jest to natomiast sprawa przeżywającego się systemu dydaktycznego, który najbardziej skomplikowany wytwór przyrody i kultury, jakim jest umysł ludzki, pragnie kształtować za pomocą mało skutecznych już metod nauczania.

System biernej dydaktyki, dostarczając żołnierzom poszufladkowanych wiadomości, nie uczy umiejętności dostrzegania związków wzajemnych między nimi. Nie kształtuje również zdolności do budowania w umyśle syntetycznego obrazu świata i syntetycznego ujmowania sensu sprzężeń zachodzących zarówno w przyrodzie, jak i społeczeństwie. Wprawdzie poetycka ocena nie wystarcza za dowód naukowy, to jednak warto przypomnieć w tym względzie o wierszach Tuwima pt. "Nauka" i "Mieszkańcy".

Współczesne pole walki wymaga od żołnierzy nie encyklopedycznych, poszufladkowanych wiadomości widzianych jako zbiór przypadkowych, nie związanych ze sobą faktów i zjawisk, lecz wiedzy ułatwiającej dostrzeganie przyczynowości i istotnych związków oraz relacji zachodzących między pojawiającymi się zjawiskami czy faktami. Wymaga od nich takich cech osobowościowych, jak: samodzielność, szybkość, dokładność, elastyczność i odwaga w myśleniu oraz działaniu. Muszą to być żołnierze o wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Takich żołnierzy przygotować można tylko wówczas, gdy proces kształcenia będzie się opierać na dwustronnej aktywnej działalności kształcącego i kształconego. Tego rodzaju aktywności nie zabezpieczy tradycyjny system dydaktyczny, który upatruje w wykładowcy główną i jedyłą siłę napędową procesu kształcenia i wychowania żołnierzy. Wprawdzie w systemie tym żołnierze bardzo często nie szczędzą trudu, to jednak proces

nauczania rozwija się zbyt wolno i jest mało skuteczny.

Uwzględniając potrzeby współczesnego pola walki, dydaktyka wojskowa musi bardziej wszechstronnie usuwać to, co hamuje pełną aktywizację żołnierzy. Jest to konieczne, bowiem nawet rozwinięta pod koniec wieku XIX i do dziś stosowana pogadanka majeutyczna stwarza tylko pozory aktywności i dociekliwości. Wprawdzie zmusza ona żołnierzy do udzielania odpowiedzi na stawiane pytania, ale jednocześnie drobiazgowa ingerencja prowadzącego zajęcia oficera, chorążego czy podoficera tłumi ich inwencję i ogranicza samodzielność.

Przykład pogadanki, która niewiele pomaga rozwojowi żołnierzy, znajdujemy w podręczniku pt. "Jak uczyć żołnierza" ¹. Przedstawiony tam rodzaj pogadanki opiera się głównie na pytaniach instruktora. Poprzez nadmierne eksponowanie funkcji instruktora oraz nadużywanie pytań ogranicza ona samodzielność żołnierzy i ich indywidualizowanie. Ten sposób prowadzenia zajęć bardzo często zmusza żołnierzy do mechanicznego i bezmyślnego zgadywania lub kończenia rozpoczętych przez wykładowcę zdań, a nawet wyrazów. Wielość pytań, wytwarzając w umyśle żołnierzy chaos, utrudnia im ścisłe określenie tego, "czego ja się dziś nauczyłem", i prowadzi do powtarzania za tuwimowskim uczniem "i nic nie wiem i nic nie rozumiem".

¹ B. Zawadzki, Jak uczyć żołnierza, cz. I, Warszawa 1919, s. 32-33.

Poprawnie sformułowane pytania sprawdzające czy dotyczące zastosowania wiedzy mogą stać się znakomitym środkiem budzenia w umyśle żołnierza niepokoju prowadzącego do uświadomienia sobie niewiedzy i potrzeby jej uzupełnienia. Dążąc do poznania sztuki budzenia umysłów żołnierzy za pomocą pytań, nie można jednak traktować pogadanki jako panaceum. Przesadne kultywowanie pogadanki, wykładu i szczegółowych wskazówek w procesie szkolenia wojsk tępi zdrowe objawy samodzielności u podkomendnych, zabija inicjatywę twórczą i wrodzone cechy indywidualne oraz łamie charaktery i wyrabia ludzi biernych, uступliwych, lękających się odpowiedzialności, a także skłonnych do powierzchowności, błagi i pracy na efekt. Szkolony za pomocą tych metod żołnierz jest zawsze bierny, w służbie niedokładny, w polu ociężały, w użyciu broni niepewny ¹.

Potrzebny jest nam żołnierz intensywnie działający i intensywnie samodzielny, zdolny w imię obrony socjalizmu do olbrzymiego wysiłku i największego poświęcenia. Tych cech nie może ukształtować tradycyjna pogadanka. Jej podstawową wadą jest brak warunków do całościowego ujmowania materiału nauczania. Sztuczny podział omawianych problemów na szereg drobiazgowych pytań utrudnia realne przedstawianie pola walki, jego właściwości, tajemnic i niepodzianek. Pozorna heureka, przyjmując postać tzw. czystej pogadanki, wyznacza żołnierzom nadmierną

1 Zob. B. Prugar-Ketling, Wychowywać, szkolić, a przede wszystkim dowodzić, "Przegląd Piechoty" 1936, nr 6, s. 756-757.

liczbę punktów orientacyjnych i przez to ogranicza ich samodzielność w myśleniu i działaniu. Zaciera ponadto główny wątek myśli i dociekań oraz zmusza do nie powiązanego ze sobą żadną myślą przewodnią myślenia odcinkami.

Na małą efektywność pogadanki w zakresie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości żołnierzy wskazują badania prowadzone przez Katedrę Pedagogiki WAP. Wynika z nich, że na 10 tys. badanych żołnierzy aż 37% nie rozumiało charakteru poszczególnych pytań i ich związku z głównym tematem. Prowadzeni przez oficerów, za pomocą licznych pytań, od jednego do drugiego elementu wiedzy nie dochodzili do wykrycia nie znanych im prawd poprzez samodzielny wysiłek myślowy. Słuchając podpowiedzi kolegów lub oficera, starali się natomiast je zgadywać. Nie rozumiejąc sensowności poszczególnych pytań wiodących do celu ani istniejącej między nimi logicznej współzależności, poprzestawali na formułowaniu gotowych odpowiedzi z pamięci, bardzo często niedokładnych i nieścisłych.

Na 1200 hospitowanych zajęć politycznych, ogólnowojskowych i specjalistycznych prowadzonych metodą pogadanki - aż w 1087 myśleniem żołnierzy faktycznie kierował prowadzący zajęcia oficer, chorąży lub podoficer. Samodzielność żołnierzy ograniczała się w zasadzie do wypełnienia otrzymywanych pytań wyrozumowaną lub zgadywaną treścią. Jedynie w 113 pogadankach prowadzący zajęcia oficerowie unikali nadmiernego kierowania myśleniem żołnierzy

i wspólnie z nimi starali się badać oraz odkrywać nowe wiadomości. Oznacza to, iż 9,6% badanych nauczycieli wojskowych kierowało pogadanką w taki sposób, aby żołnierze odpowiadając na pytania, równocześnie sami je formułowali, żeby stawiane przez nich zagadnienia stawały się także zagadnieniami uczestniczących w zajęciach żołnierzy. Obserwowaliśmy to wówczas, kiedy żołnierze rozumieli pytania, interesowali się nimi i pod wpływem tego zainteresowania usiłowali wspólnie z wykładowcą znaleźć odpowiedź na pytania. Podczas tych zajęć żołnierze nie tylko zdobywali potrzebną wiedzę, ale uczyli się także samodzielnie myśleć i pracować. Jeżeli nawet niektórzy z badanych żołnierzy błędzili, to jednak - analizując własne błędy - nauczyli się znacznie więcej niż ci, którzy krocząc nawet bezbłędnie za prowadzącym zajęcia wykładowcą, nie rozumieli konstrukcji jego rozumowania i wysiłków.

Spśród badanych oficerów przeważająca większość /79,3%/ była zdania, iż żołnierze pozbawieni dodatkowych pytań naprowadzających mają trudność w samodzielnym rozwiązywaniu nawet stosunkowo łatwych problemów. Zjawisko to, potwierdzone naszymi badaniami, jest rezultatem pogadankowego nauczania w wojsku, czyli stosowania heurystyki pozornej.

Jeszcze dziś na niektórych zajęciach można zaobserwować, jak materiał nauczania "wgadywuje się" żołnierzom nie tylko za pomocą pogadanki, ale także opowiadania, opisu, wykładu, pokazu, instruktażu, metody warsztatowej i laboratoryjnej. Zdarza

się jeszcze, że niektórzy oficerowie, chorążowie, czy podoficerowie - wykorzystując słowne, oglądowe, a nawet praktyczne metody kształcenia - nie zawsze troszczą się o to, aby żołnierze dobrze rozumieli przekazywane im treści nauczania, należycie je przyswajali oraz kształcili i wychowywali się na nich. Nawet niektóre wykłady problemowe w mniejszym stopniu aktywizowały żołnierzy niż wykładowców. Zajęty rozwiązywaniem problemów, nauczyciel wojskowy nie zawsze w dostatecznym stopniu zwracał uwagę, czy wszyscy żołnierze świadomie i aktywnie śledzą jego wywody, czy starają się je zrozumieć i z głębokim przekonaniem o ich prawdziwości twórczo przyswoić. Oznacza to, iż kształcenie podające, bez względu na formę, nie jest w pełni kształceniem wychowującym i nie może zapewnić żołnierzom wszechstronnego rozwoju własnej osobowości, przygotować ich do krytycznej oceny otaczających zdarzeń oraz doprowadzić do pełnej aktywizacji procesu myślenia, wyzwalania uczuć i kształtowania określonych motywów postępowania. Ograniczając się do problematyki organizacyjno-metodycznej procesu kształcenia, dydaktyka pamięci nie dostrzega w dostatecznym stopniu roli kształcenia i wychowania dla rozwoju całej osobowości żołnierza.

Na potrzebę jedności kształcenia i wychowania żołnierzy zwraca się obecnie szczególnie uwagę, gdyż - jak uczy doświadczenie z minionej wojny - dzięki starannemu wychowaniu żołnierskiemu żołnierz mógł walczyć, i to bardzo dobrze, w zmienionych warun-

kach wojny. W ewentualnej wojnie światowej możliwość niespodzianek, pojawienia się na polu walki nieznanych środków bojowych - nada kształceniu wychowującemu jeszcze większe znaczenie niż obecne. Mogą być takie sytuacje w boju, gdy cała możliwość kontynuowania walki oprze się przede wszystkim na otrzymanych drogą wychowania wartościach żołnierzy.

Z przedstawionych powodów krytycznie musimy ocenić podająco-pamięciowe metody kształcenia wojsk. Kładąc nacisk na uczenie się przez przyswajanie, pozwalają wprowadzić żołnierzom opanować pewien zakres wiadomości, ale jednocześnie nie stwarzają warunków do kształtowania takich cech żołnierskiej osobowości, jak: inicjatywa, twórcza postawa, samodzielność myślenia i działania, umiejętność samodzielnej pracy intelektualnej, zamiłowanie do działania, żywsze zainteresowania umysłowe i potrzeba dalszego kształcenia się. Wymienione cechy osobowości żołnierzy mogą się rozwijać tylko na drodze samodzielnego działania, samodzielnego rozwijania problemów i własnych badań. "Nie można dać żadnego szablonu na to, jak należy rozwijać inicjatywę i pomysłowość - pisał w roku 1936 N. Dżambajew - na pewno jednak można je rozwijać, stawiając jak najczęściej żołnierzy w złożone i szybko zmieniające się położenie oraz przez uczenie się historii. Historia ma tu być środkiem dla gromadzenia doświadczeń i umiejętności wyciągania wniosków dla działań we współczesnych warunkach" ¹.

1 N. Dżambajew, Inicjatywa i pomysłowość, "Wojennyj Wiestnik" 1936, nr 1.

Efektywny proces poznawczy wymaga pełnej aktywności uczestników zajęć dydaktycznych. Tworząc żołnierzom warunki do samodzielnego zdobywania wiadomości i umiejętności, zapewniamy im nie tylko ich opanowanie, ale także uzyskanie pozytywnych zmian we własnej osobowości, w sposobie widzenia i rozumienia świata, w sposobach myślenia, w emocjonalnych postawach poznawczych, w uczuciowym ustosunkowaniu się do zjawisk przyrodniczych i społecznych, w postępowaniu i działaniu. Z potwierdzonych badaniami doświadczeń wynika, że bez aktywnego udziału żołnierzy w procesie uczenia się nie tylko nie można dokonać pozytywnych zmian w ich osobowości, ale również ukształtować ich myślenia kategoriami państwa i narodu oraz gotowości do działania w imię wyższych celów społecznych. W przeszłości umiejętność posługiwania się łukiem, bagnetem, szabłą czy nawet karabinem lub działem artyleryjskim była tak prosta, że wymagała jedynie od żołnierzy, obok znacznej sprawności fizycznej, niewielkiego wysiłku umysłowego. Podające i praktyczne metody szkolenia spełniały przeto w zupełności swoją rolę. Obecnie nikt już nie twierdzi, że tradycyjny system dydaktyczno-wychowawczy potrafi przygotować żołnierzy do sprawnego działania na współczesnym polu walki. Już przed drugą wojną światową W.N. Tuchaczewski pisał: "jeżeli rozwój taktyki postępuje u nas wielkimi krokami, to w dziedzinie metodyki jesteśmy do dziś konserwatywni, mgliści i niekonkretni /.../ metodyka nie może i nie powinna być scentralizowana, dająca od

razu odpowiedź na wszystkie zadania. Ma ona tylko wtedy wartość, gdy jest różnorodna i wielostronna, tak, jak sama organizacja armii" ¹.

Podobnie wypowiadało się wielu oficerów polskiej armii przedwrześniowej ². "Wielka rozbieżność między piękną teorią wychowania wojskowego - pisał w roku 1930 F. Polniaszek - a przykrą praktyką życia nasuwa nam myśl, że jak najczęstsze poruszanie zagadnień wychowawczych jest konieczne. Może w ogniu dyskusji na łamach prasy wojskowej, w ramach zebrań dyskusyjnych w oddziałach czy też w czasie odczytów, pogadanek itp. wytworzy się z czasem nasza swoista doktryna pedagogiczna, odpowiadająca naszym rodzinnym warunkom nowoczesnym i naszej narodowej psychologii" ³. Konieczność doskonalenia obronnej oraz dydaktyczno-wychowawczej działalności wojska wymaga ponawiania, modyfikowania i konkretyzowania tych postulatów, ale już na podstawie naj-

1 W.N. Tuchaczewski, Pisma wybrane, t.I, MON, Warszawa 1966, s. 311.

2 Zob. np. Z. Sieczkowski, W sprawie metody szkolenia, "Przegląd Piechoty" 1928, nr 5; A. Hild, Doświadczenia z organizacji wyszkoleniowej w pułku piechoty, "Przegląd Piechoty" 1928, nr 2; J.S. Cwiertniak, Dalsze uwagi o organizacji wyszkolenia w pułku piechoty, "Przegląd Piechoty" 1928, nr 1; K. Bieńkowski, W poszukiwaniu stosownej metody wyszkolenia, "Przegląd Piechoty" 1928, nr 3; T. Makowski, Koncentracja nauki a wychowanie, "Przegląd Piechoty" 1930, nr 2; J. Rzepecki, Dowodzenie małymi oddziałami, "Przegląd Piechoty" 1930, nr 1; A. Kruczyński, Wymagania a rzeczywistość, "Przegląd Piechoty" 1936, nr 4.

3 F. Polniaszek, Wychowanie wojskowe, "Przegląd Piechoty" 1930, nr 6.

nowszych osiągnięć nauki oraz nowych zadań ludowego Wojska Polskiego.

Rozwijanie samodzielności i inicjatywy myślenia żołnierza oraz uczynienie zeń budowniczego socjalizmu, wszechstronnie rozwiniętego i społecznie zaangażowanego nie łączy się oczywiście ze zrezygnowaniem z tradycyjnych metod i form kształcenia oraz wychowania żołnierzy. Nieustannie wzbogacane i doskonalone, powinny one wejść do tego kompletu narzędzi, którymi posługuje się oficer przy rzeźbieniu modelu żołnierza-obywatela. Szczególnie przydatne okazać się jednak mogą wszystkie odmiany kształcenia aktywizującego, które pojawiły się w związku z podjęciem prób usprawnienia procesu nauczania-uczenia się, uatrakcyjnienia go i wzbogacenia.

Z potwierdzonych badaniami doświadczeń wynika, że wszystkie odmiany kształcenia aktywizującego, stwarzając pełne warunki do aktywizacji i indywidualizacji, ułatwiają wyrabianie sprawności umysłowych i sensorycznych żołnierzy. Zapewniają nie tylko poznanie rzeczywistości i gromadzenie wiedzy, ale także doprowadzają do jej efektywnego funkcjonowania w umyśle żołnierza, w jego działalności intelektualnej i praktycznej. Stwarzają ponadto lepsze niż kształcenie konwencjonalne warunki do kształtowania pełnej osobowości, określonej kultury uczuć, bogatego życia wewnętrznego i czynnej, zaangażowanej postawy wobec socjalistycznego budownictwa. Proces dydaktyczny przekształcają w proces wychowawczy, poj-

mowany jako kształtowanie i rozwój wszystkich cech osobowości żołnierza. Czyniąc z procesu kształcenia kształcenie wychowujące, stają się istotnym elementem oddziaływania pedagogicznego w zakresie kształtowania żołnierza nie tylko umiejącego walczyć, ale także chcącego walczyć.

Umiejętność walki nie pokrywa się bowiem z jej zrozumieniem, z ideą walki i poświęcenia się dla niej. Byłoby błędem, gdybyśmy zapomnieli, że najlepsze nawet wyszkolenie jest zaledwie częścią, znaczną wprawdzie, przygotowania do wojny. Całości należy szukać w znacznie szerszych ramach, a więc w kształceniu i wychowaniu. Przygotowanie wszechstronnie rozwiniętego i przygotowanego do działania żołnierza wiąże się nie tylko z jego wiedzą, ale również z motywacją, aktem świadomego wyboru i aktywnego podejmowania społecznie cennych decyzji. Kształtując przeto osobowość żołnierza, musimy prowadzić młodzież odbywającą służbę wojskową od wiedzy - poprzez rozumienie i przeżywanie - do umiejętności i woli działania na rzecz socjalizmu i ludowej obronności. Prawidłowa i zgodna z zasadami pedagogicznymi organizacja oraz przebieg zajęć aktywizujących, wiążąc nauczanie-uczenie się i kształcenie z wychowaniem oraz samowychowaniem, ułatwiają pełną realizację głównego celu dydaktyczno-wychowawczego wojska: wszechstronne wykształcenie żołnierza-obywatela, pełne i harmonijne rozwinięcie jego socjalistycznej osobowości.

Rozdział trzeci

SYSTEM DYDAKTYKI WOJSKOWEJ I JEGO TEORETYCZNE PODSTAWY

1. Określenie systemu dydaktycznego w wojsku

Omawiając genezę współczesnego systemu polskiej dydaktyki wojskowej stwierdziliśmy, że jest on rezultatem wielowiekowego rozwoju cywilnej i wojskowej praktyki oraz teorii pedagogicznej. Jej socjalistyczny system kształtował się jednak dopiero w latach Polski Ludowej. Prowadzone od wielu lat badania zarówno nad poszczególnymi elementami wojskowego systemu dydaktycznego, jak również jego całością pozwoliły wyraźniej określić wzajemne związki, jakie zachodziły w dziejach dydaktyki ogólnej i wojskowej między procesem nauczania a uczenia się. Dla wyjaśnienia interesującego nas systemu dydaktycznego ma to o tyle istotne znaczenie, że - co stwierdza K. Sośnicki - pojęcia te mogą pozostawać w różnych do siebie stosunkach i od sposobu pojmowania ich wzajemnego stosunku zależy sposób ujmowania całości systemu dydaktycznego¹.

W tradycyjnym systemie dydaktycznym rolę wiodącą miało nauczanie. Progresywistyczny system dydaktyczny pierwsze miejsce wyznaczył uczeniu się. Współ-

¹ Zob. K. Sośnicki, Proces uczenia się w dydaktyce socjalistycznej, /w:/ Pedagogika na usługach szkoły, Warszawa 1964, s. 189.

czesny system dydaktyczny, wskazując na jednolitość i wzajemne związki nauczania oraz uczenia się, uzasadnia, że obydwa procesy - przebiegając w swoim wspólnym działaniu wychowawcy z wychowankiem - nadają nauczaniu rolę kierującą. W takim ujęciu nauczanie staje się procesem organizowania uczenia się i kierowania tym procesem. Efektywność nauczania zawsze determinują prawidłowości uczenia się.

W literaturze pedagogicznej nie znajdujemy jednolitego poglądu na istotę i zakres systemu dydaktycznego. Np. N.F. Tałyzina przez system rozumie "pewien wzajemnie powiązany zbiór elementów strukturalnych, spełniających określoną funkcję"¹. Według J. Zaborowskiego, "system dydaktyczny jest to całość kształtu wielu ściśle ze sobą sprzężonych elementów o różnych funkcjach prakseologicznych z dziedziny nauczania, jego celów i zadań, treści, metod, zasad, środków i organizacji"². Dla E. Fleminga system dydaktyczny "jest złożoną, kompleksową i dynamiczną całością, obejmującą w powiązaniu funkcjonalnym strukturalnym i hierarchicznym: 1/ osoby: nauczycieli, uczniów, 2/ procesy: nauczania i uczenia się, 3/ współczynniki: cele, treści, środki, bazę materialną"³. K. Lech wyraża zaś pogląd,

1 N.F. Tałyzina, O teorii nauczania programowanego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1969, nr 4, s. 6-7.

2 J. Zaborowski, Nauczanie początkowe w systemie dydaktycznym szkoły ogólnokształcącej, "Życie Szkoły" 1970, nr 6, s. 2.

3 E. Fleming, Unowocześnianie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974, s. 59.

że nowoczesny i idealny system dydaktyczny jest "systemem nauczania przez łączenie teorii z praktyką" lub "systemem rozwijania myślenia uczniów" ¹.

Powyższe definicje różnią się między sobą pod wieloma względami. Nie informują one w pełni o strukturze, jaką powinien się charakteryzować system dydaktyczny.

Z punktu widzenia poszukiwań określenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w wojsku, szczególnie cenne są teoretyczne opracowania W. Okonia i C. Kupisiewicza. Kupisiewicz przez system dydaktyczny rozumie "całokształt zasad organizacyjnych oraz treść, metody i środki nauczania-uczenia się, tworzące spójną wewnętrzną strukturę i podporządkowanie realizacji społecznie akcentowanych celów kształcenia" ². Okoń, opowiadając się za używaniem terminu nowoczesny system dydaktyczny lub dydaktyczno-wychowawczy, definiuje go "jako układ działający, na który składa się zespół elementów obejmujących nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i środowisko dydaktyczne, które to elementy oddziaływując na siebie, mają zapewnić uzyskiwanie założonych celów dydaktycznych" ³. Z. Kosyrz, W. Magoń i B. Nowakowski, wyjaśniając znaczenie systemu dydaktyczno-wychowawczego w oddziale wojskowym, piszą natomiast,

1 K. Lech, System nauczania, Warszawa 1964.

2 C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 35.

3 W. Okoń /red./, System dydaktyczny, Warszawa 1971, s. 14.

ze stanowi on "celowo przemyślaną, a zarazem złożoną i dynamiczną całość przedsięwzięć szkoleniowych, wychowawczych i organizacyjnych", która obejmuje takie strukturalnie oraz funkcjonalnie ze sobą powiązane elementy, jak: cele wychowawcze, działanie podmiotu wychowującego, treści i metody oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, sytuacje dydaktyczno-wychowawcze i działanie przedmiotu wychowania ¹.

Przedstawione definicje systemu dydaktycznego lub dydaktyczno-wychowawczego stwarzają realne podstawy do określenia nowoczesnego systemu dydaktycznego w wojsku. Wychodząc z założenia, że nowoczesny system dydaktyczny w wojsku obejmuje organizowanie i kierowanie procesem szkolenia, nauczania i kształcenia, jak również uczenia się, studiowania i samokształcenia, będziemy go traktować jako celowo i dynamicznie działający układ ściśle ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziaływających takich elementów nastawionych na sprawną realizację poszczególnych funkcji sił zbrojnych, jak: społecznie określone cele, treści, procesy, metody, zasady i formy nauczania - uczenia się oraz infrastruktura dydaktyczna i środowisko wojskowe. W obejmującym problemy nauczania, kształcenia, uczenia się, studiowania i samokształcenia nowoczesnym systemie dydaktyki wojskowej wszystkie jego elementy występują

1 Z. Kosyrz, W. Magoń, B. Nowakowski, Wychowanie w ludowym Wojsku Polskim, Warszawa 1978, s. 44.

w określonej hierarchii. Np. cele kształcenia wojsk decydują o doborze treści, te zaś wywierają dominujący wpływ na dobór metod, zasad, form i środków nauczania - uczenia się. Odwrotnie działać się nie może. Dokonanie jakiejkolwiek zmiany kierunku hierarchii poszczególnych elementów prowadzi do niepowodzeń w realizacji podstawowych celów działania obowiązującego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

2. Teoretyczne podstawy tradycyjnego i progresywnego systemu dydaktyczno-wychowawczego

W toku rozwoju dydaktyki wojskowej pojawiły się różne jej systemy. Ich podstawowym celem zawsze było dążenie do usprawnienia szkolenia i wychowania żołnierzy. Krótki opis tradycyjnego systemu szkolenia wojsk pozwoli lepiej zrozumieć jego wpływ na współczesny kształt dydaktyki wojskowej oraz dokładniej określić kierunki dalszego rozwoju nowoczesnego systemu dydaktyczno-wychowawczego wojska.

Panujące przez wieki przekonania, że podająco-pamięciowy system szkolenia jest najbardziej skutecznym przygotowaniem wojsk sprawiał, że określone wiadomości i umiejętności przekazywano żołnierzom, posługując się wyłącznie praktycznymi i werbalno-pamięciowymi metodami szkolenia. Wojskowa dydaktyka pamięci, niechętna różnym odmianom samodzielności

żołnierzy, premiowała przede wszystkim pamięć oraz zachowywanie się i mówienie zgodne z obowiązującym w danym okresie schematem postępowania. Odległa od sokratesowskiej majeutyki, katechetyczna metoda szkolenia wojsk wymagała od żołnierzy głównie mechanicznego powtarzania treści zajęć i pamięciowego przyswajania gotowych odpowiedzi na ustalone z góry pytania. Rozwijała ona wprawdzie pamięć żołnierzy, ale nie stwarzała warunków do kształtowania ich samodzielności w myśleniu i działaniu.

Długotrwałe panowanie werbalno-pamięciowego systemu szkolenia wojsk nie zahamowało dążeń światłych dowódców różnych szczebli oraz zajmujących się sprawami wojska mężów stanu, pisarzy politycznych i działaczy oświatowych do poszukiwania efektywniejszych systemów żołnierskiej edukacji. Szymon Maricius z Pilzna pisał w roku 1551: "A wy, sławni dowódcy i rycerze, którzy walczyście pod hasłem prawego rycerstwa, jeżeli pomyślności życzyście ojczyźnie i sobie, bądźcie o tym przekonani, że troska o naukę, wykształcenie i wychowanie tak samo tyczy się was i dzieci waszych, jak i innych Rzeczypospolitej stanów"¹. Ludzi kochających swoją ojczyznę i umiejących jej bronić zarówno w czasie pokoju, jak i wojny - mówił A. Zamojski w roku 1764 - możemy wychować tylko wówczas, jeżeli będziemy posługiwali się dobrymi sposobami "formowania ich serc i umysłów".

1 Szymon Maricius z Pilzna, O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje, Rozdział: Wojsko potrzebuje tak że wykształcenia, Kraków 1925, s. 64.

Za unowocześnianiem mało efektywnego systemu kształcenia żołnierzy przemawiał szybki rozwój nauki i techniki wojennej. "Sztuka wojenna dzisiaj - pisał w roku 1775 F. Biliński - bardziej na porządku wojsk obrocie aniżeli na wrodzonej odwadze funduje się". Uzasadniając potrzebę modernizacji kształcenia i wychowania wojsk, H. Kołłątaj pisał: "nieprzeliczone znajdujemy przykłady, gdzie mała garstka śmiałego i oświeconego żołnierza zwyciężała nieprzeliczone hufce gnuśnych niewolników. /.../ Obejrzmę się na losy wojen, rozbierzmy dobrze przyczyny ich powodzeń, a przekonamy się, że rozumny głupiego, odważny bojaźliwego, mężny i na niewygody nieczuły miękkiego i zniewieściałego zawsze pokona" ¹. W przekonaniu, że "wolny obywatel nie tylko ma obowiązek, aby sposobami w Rzeczypospolitej pozwolonymi pracował na swoje potrzeby /.../, ale też powinien umieć zwyciężać, bić i gnębić nieprzyjaciół kraju swojego", również Staszic, pisarz polityczny oświecenia i wielki uczony, uzasadniał konieczność stałego doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w wojsku.

Pod wpływem nowych kierunków myślenia pedagogicznego zaczęto zwracać baczniejszą uwagę na zwiększanie aktywności i samodzielności żołnierzy w pracy dydaktycznej. Rotmistrz województwa trockiego W.J. Marewicz nawoływał "do zakazania szkodliwego

¹ H. Kołłątaj, Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego, Warszawa 1954, t. I, s. 210.

/.../ zwyczaju dawniejszego uczenia, zasadzającego się na mordowaniu samej tylko pamięci wielością słów nie zrozumianej cudzoziemszczyzny, a dania prawideł stosowniejszych z naturą, łączniejszych do podjęcia i oszczędniejszych dołożenia na to czasu"¹. Uzasadniając, jak wiele zależy od sposobu uczenia, pisał M. Fijałkowski w roku 1789 "przeto nie mylmy się, jeżeli na sposób w uczeniu jako na rzecz małej wagi spoglądamy". Opartemu na mechanicznym "wbijaniu do głów" i praktycznym ćwiczeniu systemowi dydaktycznemu zaczęto przeciwstawiać system zapewniający żołnierzom w czasie pokojowego szkolenia warunki "rozumienia każdego manewru i własnej czynności bojowej". Zalecając potrzebę upogładowienia procesu dydaktycznego, równocześnie zachęcano do organizowania dyskusji z żołnierzami, "aby w ten sposób rozwijać ich samodzielność myślenia i czynną postawę wobec służby wojskowej".

W przekonaniu, że człowiek poznaje otaczającą rzeczywistość w drodze zmysłowego odzwierciedlania jej obrazów i łączenia ich ze sobą, zaczęto coraz powszechniej tak organizować działalność dydaktyczną aby zapewniała łączenie nowo zdobywanych wiadomości umiejętności i doświadczenia z tymi, które żołnierze opanowali już wcześniej. Przedmiotem szczególnego zainteresowania dydaktyki wojskowej stały się więc czynności upogładowienia przekazywania żołnierzom większego lub mniejszego zakresu wiedzy oraz bardzi

1 Zob. Komisja Edukacji Narodowej, Wrocław 1954, s. 346-347.

lub mniej złożonych umiejętności i nawyków. Poza przedmiotem jej zainteresowań nadal znajdowały się problemy uczenia się żołnierzy. Taki kierunek rozwoju wojskowej teorii i praktyki dydaktycznej uformowany został pod wyraźnym wpływem autora teoretycznych podstaw tradacyjnego systemu dydaktycznego J.F. Herbarta /1776-1841/ i tych, którzy prawie bezkrytycznie reprezentowali jego kierunek poszukiwań dydaktycznych przez cały dziewiętnasty wiek.

Teoretyczne podstawy dydaktyki tradycyjnej stanowią rezultat krytycznej analizy teorii i praktyki pedagogicznej ubiegłych stuleci. Na szczególną uwagę zasługuje w nich psychodydaktyczna analiza procesu opanowywania nowych wiadomości i doświadczeń. Wychodząc z teoretycznych założeń psychologii asocjacyjnej, Herbart dowodził, że uczenie się polega na kojarzeniu przedstawień /wyobrażeń i pojęć/ i dlatego właśnie człowiek swoje wykształcenie zawdzięcza przede wszystkim przyswajaniu, to jest apercepcji, czyli łączeniu nowych wyobrażeń i pojęć z tymi, które już wcześniej przyswoił. Apercepcja, stanowiąca podstawowy proces psychiczny uczenia się, zapewnia włączanie nowych wyobrażeń i pojęć do zasobu wcześniej już przyswojonych wyobrażeń i pojęć /przedstawień/, czyli do tzw. masy apercepcyjnych. Włączanie nowych przedstawień do masy apercepcyjnej odbywa się w ten sposób, że aktualnie doznawane wyobrażenia są przyswajane i przerabiane za pośrednictwem uprzednio zdobytych i ściśle ze sobą powiązanych wiadomości - splotów wyobrażeń.

Psychologicznie uzasadniony proces apercepcji, czyli łączenia w swoistą całość nowo zdobywanych doświadczeń i wiadomości z wiedzą i doświadczeniami przyswojonymi dawniej, doprowadził do sformułowania takich stopni formalnych nauczania, jak: jasność; kojarzenie; system; metoda. Ustawicznie doskonalone przez zwolenników herbartowskich idei pedagogicznych, obejmują one u T. Zillera /1817-1882/: analizę; syntezę; asocjację; system; metodę: u Q. Reina /1847-1929/: przygotowanie; podanie nowego materiału; powiązanie wiadomości; zebranie i uporządkowanie wiadomości; zastosowanie. Stopnie te zawsze musiały występować kolejno po sobie według ściśle określonego porządku.

Wspierając się sensualistyczną teorią poznania, tradycyjny system dydaktyczny był świadectwem postępu w porównaniu z nauczaniem werbalnym, zwłaszcza w zakresie psychologicznej analizy procesu nauczania i przygotowania metodycznych wskazówek odnoszących się do struktury zajęć. Przesadna gloryfikacja roli mas apercepcyjnych w procesie uczenia się oraz zbyt rygorystyczne pojmowanie formalnych stopni nauczania doprowadziły do przyjęcia przez nauczycieli mało elastycznego schematu zajęć, a panującym systemem dydaktycznym uczyniły dydaktykę pamięci. Podkreślając głównie wartości umysłowego, a więc jednostronnego charakteru nauczania, tradycyjny system dydaktyczny nie doceniał zainteresowań pośrednich, roli praktyki i samodzielności w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności. W tym

intelektualistyczno-autorytatywnym systemie dydaktycznym dominowały przede wszystkim metody podające i metody pytań. Praktyka nauczania polegała głównie na narzucaniu wiadomości i pojęć, także teorii i poglądów, a nie na doprowadzaniu do wiedzy i kształtowania sprawności myślenia.

Tradycyjny system dydaktyki stopni formalnych opanował prawie całkowicie w drugiej połowie wieku XIX i pierwszych dziesięcioleciach bieżącego stulecia teorię oraz praktykę nauczania w wielu krajach. Wywarł on również ogromny wpływ na dydaktykę polską, w tym wojskową. Jeszcze dzisiaj znajduje swój wyraz w werbalizacji kształcenia i wychowania żołnierzy. Dominuje wszędzie tam, gdzie jednolity model zajęć prowadzonych metodą wykładu lub pogadanki sprowadza się głównie do przestrzegania takich stopni formalnych, jak: powtórzenie przez wykładowcę, instruktora czy kierownika grupy kształcenia politycznego - za pomocą wykładu lub odpowiednio przygotowanych pytań - wcześniej omówionych na zajęciach treści kształcenia; podanie żołnierzom - łącznie z zapisem na tablicy - tematu, celu i planu zajęć; przekazanie żołnierzom w formie słownej bądź też praktycznej nowego materiału, najczęściej w postaci "gotowej wiedzy"; powiązanie, czyli włączenie nowych wiadomości w system posiadanej już przez żołnierzy wiedzy i doświadczeń; łączenie podanej żołnierzom wiedzy z powstawaniem i kształtowaniem się umiejętności jej stosowania; powtórzenie głównych myśli zajęć oraz sformułowanie wniosków i określe-

nie zadań do nauki własnej.

Wynikające z tradycyjnego systemu dydaktycznego etapy różnorodnych zajęć w wojsku obejmują więc czynności wstępne przełożonych, którzy występują w roli wojskowych nauczycieli i wychowawców, podanie celu zajęć i powtórzenie wcześniej opanowanego materiału w celu przygotowania słuchaczy do zrozumienia nowych treści. Dalsze czynności związane są z przedstawieniem /podaniem/ nowego materiału, połączeniem /powiązaniem/ ze sobą nowych wyobrażeń i wyobrażeń starych oraz zebraniem, sprowadzającym się do uporządkowania materiału pojęciowego i zastosowaniem nowo opanowanej wiedzy.

Tak historycznie ukształtowany model zajęć, wprowadzie utrwala i stabilizuje nabywane wiadomości, ale równocześnie odbarwia je w sposób dostrzegalny, izoluje je. Ułatwiając żołnierzom tworzenie schematów, zarazem swymi pamięciowo-werbalnymi metodami poważnie zuboża ich myślenie. Dydaktyka tradycyjna wymaga, aby wszelkie nauczanie było przepełnione zainteresowaniem uczących się. Przejawiać się ono powinno na wszystkich stopniach uczenia się jako uwaga, oczekiwanie, poszukiwanie i działanie. Dla dydaktyki tradycyjnej zainteresowanie jest zarówno środkiem, jak i celem nauczania. Takie nauczanie jest jednocześnie wychowaniem. Według herbertystów, nie ma więc żadnej potrzeby wywoływania specjalnych zabiegów wychowawczych w procesie nauczania ani też specjalnej aktywności wychowawczej uczących się. Nauczając rozwijamy zarówno wolę, charakter, jak i rozum

uczestników szkolenia. Niestety nie zauważono, że nadając aktywności uczących się jednostronnego, szkolarskiego charakteru, pozbawiamy działalność dydaktyczną elementów wychowawczych. Proponowane przez dydaktykę tradycyjną zakazy, rozkazy i represje fizyczne, jak wiadomo, nie zawsze przynoszą dobre efekty dydaktyczno-wychowawcze.

Reprezentowana w wielu koncepcjach opierających się na różnorodnych metodologiach, dydaktyka tradycyjna poddana została na początku wieku XX wszechstronnej ocenie. Wnikliwie przeprowadzona przez przedstawicieli szkoły progresywistycznej krytyczna analiza ograniczonych możliwości tradycyjnego systemu dydaktycznego w zakresie rozwijania aktywności uczącego się podmiotu oraz kształcenia różnych stron osobowości nie straciła do dziś swojej wartości. Zrywając z uniwersalizmem i szablonowością dziewiętnastowiecznej teorii i praktyki pedagogicznej, z jej intelektualistyczno-autorytatywnym sposobem pamięciowego zdobywania wiedzy i określonych postaw, dydaktyka progresywistyczna stanęła na biegunowo przeciwnej stronie.

Jej najwszechstronniejszy przedstawiciel J. Dewey, krytycznie oceniając autora pierwszej próby naukowego ujęcia procesu dydaktycznego J.A. Komeńskiego oraz głównych promotorów dydaktyki tradycyjnej J.H. Pestalozziego i J.F. Herbarta za ich poszukiwania rozwiązań uniwersalnych, które dałyby się zastosować we wszystkich sytuacjach dydaktycznych, wypowiadał się za kształceniem rozwijającym

zainteresowania i motywacje uczącego się obiektu oraz kształtującym umiejętność samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów wynikających z życia. Pedagogiczną konsekwencją tak zapoczątkowanej i ukierunkowanej przez pragmatyków odnowy nauczania i wychowania było pojawienie się systemu dydaktyczno-wychowawczego zapewniającego lepsze warunki kształcenia ludzi zdolnych do tworzenia życia w sposób aktywny i racjonalny. Ustawicznie rozwijany przez wyrastające na gruncie deweyowskiej twórczości filozoficzno-pedagogicznej takie odmiany tej samej idei dydaktyczno-wychowawczej, jak: nowa szkoła, nowe wychowanie, szkoła aktywna, szkoła twórcza, szkoła dla życia i przez życie, szkoła pracy i szkoła produkcyjna - system ten przesunął środek ciężkości z działalności nauczyciela na wynikającą z zainteresowań aktywność uczącego się podmiotu. Jego istotę ilustrują te rozwiązania praktyczne, które historia myśli dydaktycznej zarejestrowała pod nazwami: planu daltońskiego, systemu winetki, planu jenańskiego, ośrodków zainteresowań, metody projektów, nauczania pod kierunkiem, ośrodków pracy systemu mannheimskiego, nauczania łącznego i systemu Freineta.

Oceniając krytycznie podający werbalno-pamięciowy system kształcenia oraz mechaniczne zdobywanie wiedzy i umiejętności przez uczących się, a także zalecając konieczność szerszego uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym ich zainteresowań, inicjatywy, efektywności, samodzielności i wie-

ry we własne siły, progresywistyczny system dydaktyczny przeciwstawił się stopniom formalnym dydaktyki tradycyjnej. Przy planowaniu zajęć dydaktycznych przedstawiciele nowej szkoły zalecali kierowanie się takimi elementami, jak: opis poszczególnych faktów i analiza wydarzeń; ustalenie sposobów rozumowania i jego przeprowadzania; zastosowanie ustalonych pojęć i rozumowania do poszczególnych faktów.

Dydaktyka aktywna zaczęła traktować nauczanie nie tylko jako podawanie wiedzy, ale także jako pobudzanie procesów poznawczych i kierowanie nimi. Jeżeli więc dydaktykę tradycyjną interesował głównie problem, co i w jaki sposób przekazać uczestnikom szkolenia, to dydaktyka progresywistyczna zajęła się przede wszystkim wyjaśnianiem, jakie procesy poznawcze uczących się należy pobudzać i jakimi metodami to robić. Ten rodzaj poszukiwań doprowadził do sformułowania takiego modelu zajęć dydaktycznych, które wywołując w uczącym się podmiocie odczucie określonej trudności praktycznej lub teoretycznej albo jednej i drugiej, wymaga poprawnego jej określenia, sformułowania problemów dydaktycznych, hipotez i sposobów ich rozwiązania oraz sprawdzenia poprawności przyjętych hipotez za pomocą odpowiednio zaplanowanych obserwacji i eksperymentów.

W przeciwieństwie do dydaktyki tradycyjnej, która myślenie traktowała jako incydent w procesie zdobywania wiadomości i umiejętności, dydaktyka progresywistyczna potraktowała zdobywanie wiedzy

jako incydent w procesie rozwoju myślenia. Podstawową zasadą swojego systemu uczyniła nie nabywanie encyklopedycznej wiedzy "z drugiej ręki" oraz pamięciowe "wkuwanie", lecz aktywne uczenie się i studiowanie. W zestawieniu z herbartowską dydaktyką pamięci, szkoła progresywistyczna uczyniła poważny krok naprzód. A chociaż obecnie jej postulaty w zakresie metodyki przedmiotowej i roli wykładowcy w procesie dydaktycznym są już trudne do zaakceptowania, to jednak - jak stwierdza K. Sośnicki - przeniosła ona zainteresowania ucznia nad jego planowy wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenia indywidualne nad doświadczenie społeczne, psychologiczną organizację nauczania nad konsekwencję logiczną, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela.

3. System socjalistycznej dydaktyki wojskowej i jego teoretyczne podstawy

Omówione systemy dydaktyczne nie gwarantowały żołnierzom ani warunków do gruntownego opanowania rzetelnej wiedzy i umiejętności, ani też nie zapewniały możliwości wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ich osobowości. Warunki takie stworzyła dopiero filozofia marksistowsko-leninowska. Uczyniła to, tworząc podstawy socjalistycznego systemu dydaktyki wojskowej. Wojskowa dydaktyka socjalis-

tyczna, wychodząc z innych niż dydaktyka tradycyjna i progresywistyczna założeń filozoficznych i psychologicznych, przejęła jednak w sposób twórczy niektóre ich postulaty. Posługując się materializmem dialektycznym i historycznym, wskazała na historyczny charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego, jego społeczne uwarunkowania i prawidłowości oraz ścisły związek z innymi zjawiskami społecznymi, nie przeceniając w procesie poznania ludzkiego ani roli "żywego spostrzegania", jak to czyni empiryzm, ani też "abstrakcyjnego myślenia", któremu główną rolę w poznaniu wyznacza racjonalizm, czy "praktyki" stanowiącej główne źródło poznania dla pragmatyzmu. Współczesna dydaktyka wojskowa dyspozycje poznawcze człowieka traktuje całościowo, w ich poszczególnych elementach widzi jedność rozdzielonego procesu poznania. W przeciwieństwie do dydaktyki tradycyjnej i nowego wychowania, zmierza ona do zlikwidowania rozdziewięku między teorią i praktyką, wiadomościami i umiejętnościami, zdolnością do opisywania i przekształcania możliwości w rzeczywistość oraz wiedzę uzyskiwaną za pośrednictwem przekazu i drogą samodzielnego jej odkrywania. Miejsce herbartowskiej psychologii spekulatywnej i deweyowskiego instrumentalizmu wypełniła psychologia jako nauka o wyższych czynnościach nerwowych.

Inaczej pojmując istotę nauczania i uczenia się, wojskowa dydaktyka socjalistyczna odrzuca stopnie formalne zarówno dydaktyki tradycyjnej, jak i progresywistycznej, a na ich miejsce wprowadza

bardziej elastyczną i wszechstronną koncepcję og-
niw procesu uczenia się - nauczania. Przy doborze
treści kształcenia uwzględnia potrzeby społeczne
i indywidualne oraz zaleca taką budowę programów,
aby zapewniały żołnierzom wszechstronne łączenie
teorii z praktyką. Podkreślając celowość posługi-
wania się indywidualną, grupową i zbiorową formą
organizacyjną kształcenia, nie akceptuje zarówno
progresywistycznego poglądu na rolę nauczyciela
wojskowego jako obserwatora i doradcy żołnierzy
uczestniczących w procesie dydaktycznym, jak rów-
nież stanowiska dydaktyki tradycyjnej, które wyzna-
cza wykładowcom wszystkie funkcje heteronomicznego
źródła wiedzy. Unikając obu wymienionych skrajnoś-
ci, współczesna dydaktyka wojskowa opowiada się za
kierowniczą rolą wykładowcy w procesie kształcenia
i uczenia się oraz wskazuje na ogromną rolę samo-
dzielnego zdobywania wiadomości i umiejętności
przez żołnierzy wszystkich stopni, poziomów, rodza-
jów wojsk i służb. Nastawiona jest na wszechstronny
rozwój wszystkich dyspozycji żołnierskiej osobowoś-
ci, następujący dzięki ustawicznie doskonalonym me-
todom kształcenia wielostronnego, które wspomaga
marksistowska zasada łączenia teorii z praktyką.

Metodologiczną podstawą socjalistycznej dydak-
tyki wojskowej jest filozofia marksistowsko-leninow-
ska. Formulowane przez nią ogólne cele życia ułatwi-
ją dydaktyce wojskowej nakreślenie ideału socjalis-
tycznego wychowania w ludowym Wojsku Polskim oraz
jego teoretycznych podstaw i głównych celów naucza-

nia - uczenia się żołnierzy wszystkich rodzajów wojsk i służb. Znaczenie szczególne dla współczesnej dydaktyki wojskowej ma jednak ta część filozofii, którą określamy marksistowsko-leninowską teorią poznania. Jej rola szczególna polega głównie na tym, że wspierając się prawami i kategoriami materializmu dialektycznego i historycznego, ukazuje istotę wiadomości naukowych i procesu ich zdobywania. Określając proces poznania, jego konieczne i wystarczające warunki oraz przebieg i wyniki wraz z ich zastosowaniem, marksistowska teoria poznania formułuje szereg wskazówek co do sposobów organizowania procesu poznania ludzkiego, orzeka o jego wartości oraz ukazuje zbieżność z procesem nauczania-uczenia się.

Poznanie przedmiotów i zjawisk istniejących obiektywnie i niezależnie od poznającego je podmiotu nie ogranicza się do zwykłego odzwierciedlania, rozumianego jako spostrzeganie. Według leninowskiej teorii odbicia, poznanie jest aktywnym procesem, który zmierza do z góry nakreślonego celu. Jako aktywny i twórczy proces przenikania rozumu w istotę rzeczy, wykrywa ono prawidłowości rządzące obiektywnie istniejącą i będącą w ciągłym rozwoju rzeczywistością, czyli światem przyrody, techniki, życia społecznego i kultury ludzkiej, oraz ukazuje drogi jej przekształcenia. Charakteryzując pełny proces poznania obiektywnej rzeczywistości, którego fizjologiczne podstawy znajdujemy w pierwszym i drugim układzie sygnałowym, W.I. Lenin pisał, że przebiega on

"od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki". Jako nieskończone przybliżanie się myślenia do przedmiotu jest poznanie wiecznym procesem ruchu, powstawania sprzeczności i ich rozwiązywania.

Zgodnie z materializmem dialektycznym, poznanie zachodzi w rezultacie współdziałania zmysłów, rozumu i praktyki. Każde z wymienionych źródeł ludzkiego poznania dostarcza tego, czego inne dostarczyć nie może. Np. poznanie zmysłowe, gwarantując spostrzeganie zewnętrznych cech pojedynczych przedmiotów i zjawisk obiektywnie istniejącego świata, dostarcza określonych wrażeń, postrzeżeń i wyobrażeń. Myślenie abstrakcyjne zaś, opierając się na wynikach poznania zmysłowego, zmierza do sklasyfikowania poznanych faktów i procesów, wyjaśniania ich istoty, uchwycenia tego co jest w nich ogólne, wykrycia wzajemnych związków i stosunków zachodzących w interesującej nas rzeczywistości, ustalenia systemu pojęć i sądów oraz wykrycia praw rządzących rozwojem przyrody i społeczeństwa. Aby jednak można było słusznie orzec o prawdziwości lub nieprawdziwości pojęć, sądów, praw i teorii, do których doszedł człowiek na podstawie danych zmysłowych i uogólnień myślowych, musimy je sprawdzić w działaniu praktycznym.

Według marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, działalność praktyczna, przenikając poznanie ludzkie od początku do końca, jest zarówno jej źródłem, jak również kryterium prawdziwości i terenem

zastosowania ludzkiej wiedzy. Droga ludzkiego poznania wiedzie od zmysłowego spostrzegania konkretnej rzeczywistości do abstrakcyjnego myślenia. Jej wyniki potwierdza, obala lub koryguje będąca "próbierzem obiektywności poznania" praktyka. To praktyczna działalność człowieka, scalając na trwałe w jego osobowości pojęcia, idee i wiadomości, ułatwia mu pełne ogarnięcie zgromadzonego przez umysł materiału i kształtuje umiejętności posługiwania się nim.

Proces poznania i kształtowania naukowego obrazu świata, wiążąc w osobowości ludzkiej spostrzeganie, myślenie i działanie, realizuje się w sądach, wnioskach, hipotezach, teoriach i pojęciach. Sądy wyrażają myśli twierdzące lub negujące. Poznając przechodzimy od jednego do drugiego sądu, od jego niższego do wyższego szczebla. Obok sądów istotną rolę w procesie poznania spełnia wnioskowanie, które ułatwiając wyprowadzanie nowej wiedzy z już posiadanej, przejawia się w formie indukcji i dedukcji. W pierwszej przebiega ono od szczegółu do ogółu, w drugiej zaś od ogółu do szczegółu.

Zdobywanie i utrwalanie prawdziwej wiedzy o rzeczywistości ułatwia wreszcie wysuwanie hipotez oraz ich sprawdzanie i weryfikowanie w praktycznym działaniu. Wytyczając kierunek poznania naukowego, ukazują one związek między tym co zmysłowe a tym co racjonalne. Potwierdzone hipotezy stają się wiarygodną teorią naukową, czyli systemem powiązanych ze sobą pojęć. W tworzeniu pojęć, które dzięki temu,

ze sięgają głębiej aniżeli spostrzeżenia, odzwierciedlają istotę, tzn. wewnętrzną względnie trwałą stronę realnej i poznawalnej rzeczywistości, posługujemy się analizą i syntezą. Pierwsza, zapewniając myślowe rozcłunkowanie rzeczy i zdarzeń na części składowe, ułatwia wykrywanie najprostszych elementów złożonej całości, natomiast druga dostarcza wiedzy o przedmiocie jako całości. Autentyczny proces poznania wymaga więc zarówno rozkładania przedmiotów świadomości na ich elementy, jak również ich łączenia w jedność.

Proces poznawczy żołnierzy stanowi w procesie kształcenia i wychowania wojsk główny i najbardziej istotny element. Prawidłowa organizacja i kierowanie przebiegiem wyżej scharakteryzowanego procesu poznania wymaga od nauczycieli wojskowych tworzenia żołnierzom takich warunków, aby oni nie tylko musieli, ale również chcieli i mogli w tym procesie brać czynny udział.

Opierając proces dydaktyczny w wojsku na poznawaniu obiektywnie istniejącej rzeczywistości, podkreślamy równocześnie, że jest ona nie tylko pierwotna w stosunku do ujawniających się w przeżyciach poznawczych człowieka wrażeniach i spostrzeżeniach, ale także przekształcalna. Tworząc więc żołnierzom w procesie dydaktyczno-wychowawczym warunki do poznania umysłowego /myślenia konkretnego/ i abstrakcyjnego /myślenia abstrakcyjnego/, jednocześnie wdrażamy ich do aktywnego udziału w rozwijaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Proces ten przy-

spieszamy, jeżeli troszczymy się o to, aby prawidłowo odzwierciedlone w świadomości żołnierzy rezultaty myślenia konkretnego i abstrakcyjnego były skutecznie przekształcane w umiejętności, nawyki i sprawności odpowiedniego działania. Czynimy to za pośrednictwem praktycznego działania w salach wykładowych, na placach ćwiczeń i poligonach.

Dążenie do zapewnienia wysokiej efektywności kształcenia i wychowania żołnierzy wymaga takiej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, która gwarantuje bezwzględne przestrzeganie jedności poznania zmysłowego, umysłowego i praktyki. Współczesny system dydaktyki wojskowej, wyrastając z potrzeb socjalistycznego wychowania żołnierzy armii nowego typu i zgodnie z materializmem dialektycznym, gwarantuje zarówno upogładowienie zajęć, jak również tworzenie warunków do samodzielnego wysiłku umysłowego i praktycznej działalności. Kierując się wymaganiami socjalistycznego systemu dydaktyki wojskowej, przełożony musi więc tak obmyślać treści swoich poczynąń pedagogicznych, aby zapewniały one bezpośrednie i pośrednie uczenie się podwładnych żołnierzy oraz sprzyjały wszechstronnemu rozwojowi ich osobowości. Wychodząc w sposób twórczy naprzeciw idei nauczania wychowującego, współczesny system dydaktyki wojskowej konsekwentnie realizuje wymagania zasady wielostronnej aktywności żołnierzy w procesie dydaktycznym i wiązania treści kształcenia wojsk z życiem kraju oraz jego sił zbrojnych. Gwarantuje on nie tylko wyposażenie

zołnierzy w wiedzę i umiejętności niezbędne do pełnienia służby wojskowej, ale także wdrożenie ich do optymalnego użytkowania wiedzy i umiejętności w toku realizacji zadań wynikających z pełnionej w siłach zbrojnych funkcji.

Rozdział czwarty

TEORETYCZNE ASPEKTY WYCHOWANIA PATRIOTYCZNEGO

Prawdziwie patriotyczna postawa nie wyraża się wcale w przyswojeniu sobie pewnych informacji czy też w deklaracjach i werbalnej aktywności. Postawa patriotyczno-obronna kształtuje się przez aktywność określonego rodzaju, a zarazem w określonych warunkach środowiskowych. Patriotą nikt nie jest przecież od urodzenia. Człowiek staje się dojrział w miarę uświadamiania sobie zadań, gdy ma możliwość rozwijania pożądaných dyspozycji osobowościowych przez wielokrotne ich powtarzanie. Niezbędne jest więc tworzenie takich sytuacji wychowawczych, w których aktywność młodzieży osiąga coraz wyższy poziom dojrzałości intelektualnej, moralnej i społecznej. Do takich właśnie uporządkowanych ciągów sytuacji wychowawczych, służących kształtowaniu postaw patriotycznych odnosi się współcześnie interpretacja procesu wychowania w środowisku młodzieżowym.

Dotychczas najczęściej teoria wychowania zajmowała się istotą i metodami wychowania patriotycznego. Interesowała nas więc - z jednej strony - ogólnohistoryczna problematyka wychowania patriotycznego, z drugiej zaś - dość szczegółowa metodyka wychowania oparta na określonych tradycjach. Ten punkt widzenia jest szczególnie ważny dla wychowawców, którzy są bezpośrednimi realizatorami lub

współrealizatorami określonych działań i procesów osobotwórczych. W tej części opracowania chcielibyśmy wykroczyć poza ten punkt widzenia i zająć się teoretycznym charakterem nauki o wychowaniu patriotycznym, omówić - w dużym skrócie - metodologiczne aspekty teorii wychowania patriotycznego, treści i cele tego wychowania, dokonać analizy specyficznych elementów procesu wychowania patriotycznego. Dzięki temu łatwiej będzie zrozumieć, że procesy kształtowania postaw patriotycznych nie przebiegają w izolacji, że najczęściej zachodzi potrzeba ich scalania w większe, bardziej złożone struktury, że przedsięwzięciom wychowawczym z tego okresu powinny towarzyszyć takie działania poznawcze, treściowe i metodyczne, które by stanowiły dyrektywę zalecającą podejście systemowe.

1. Teoria wychowania patriotycznego i jej metodologiczna problematyka

Wychowanie patriotyczne należy do tej sfery działań ludzkich, które są bardzo mocno i bezpośrednio powiązane z różnorodnymi procesami życia społecznego. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Na pewno należą do nich czynniki o charakterze historycznym, bowiem proces kształtowania się świadomości narodowej, identyfikacji z ojczyzną przeszedł bardzo długą ewolucję; w miarę postępu kultury pierwotna treść uczuć patriotycznych ulegała ciągłe-

mu wzbogacaniu się i przekształcaniu. Ale obok tzw. uwarunkowań historycznych można wymienić czynniki typu aksjologicznego i psychospołecznego. Każdy człowiek doskonali się poprzez realizację określonego systemu wartości oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Ważną rolę spełniają tu także działania świadome, celowe i wychowawczo ukierunkowane. Pedagogika marksistowska reprezentuje stanowisko, iż wychowanie stanowi istotny element życia społecznego, ale jakość i kierunek tego życia nie działają w sposób bliżej nieokreślony, bowiem podmiotowa rola człowieka sprawia, iż każda czynność społeczna może być poddawana procesom organizacji i planowania.

Wychowanie patriotyczne może być więc rozpatrywane przynajmniej w trzech, dialektycznie widzianych, płaszczyznach. Po pierwsze, jako historycznie określone zjawisko społeczne, powstające w wyniku osiągnięcia przez życie zbiorowe pewnego poziomu dojrzałości, wyrażającej się w organizacji i ustawicznym doskonaleniu życia społeczno-kulturowego oraz ekonomicznego. W tym aspekcie wychowanie patriotyczne jest przedmiotem zainteresowań historii wychowania.

Po drugie, wychowanie patriotyczne może być rozpatrywane jako swoistego rodzaju wartość ideowa i moralna. Na przykład, dla klasyków marksizmu-leninizmu stało się jedną z najważniejszych wartości rewolucyjnej aksjologii. Właściwa interpretacja tego problemu ma olbrzymie znaczenie ideowo-wycho-

wawcze, bowiem dotyczy zrozumienia podstawowych aspektów marksistowsko-leninowskiej perspektywy narodu, a idąc dalej - przewyciężenia występującej jeszcze w różnej formie antynomii między wartością narodu a wartością socjalizmu, między wartością klasy a wartością narodu, między wartością narodu a wartością ludzkości. Te historycznie nawarstwione antynomie są możliwe do przewyciężenia dopiero wówczas, gdy będzie urzeczywistniona wolność od wyzysku, gdy zostanie potwierdzona równość wobec środków produkcji, gdy proletariat stanie się klasą narodową. Ten rodzaj interpretacji patriotyzmu spotykamy najczęściej w literaturze filozoficznej¹.

Patriotyzm można także ujmować - po trzecie - w kategoriach postaw psychospołecznych. Wówczas będą nas interesować mechanizmy psychospołeczne przejawiania się owych postaw, a także praktyczne możliwości ich kształtowania. Interpretacja patriotyzmu w kategoriach psychospołecznych skłania nas do tego, by analizować nie tylko naszą historyczną i filozoficzną wiedzę o patriotyzmie, lecz również nasze przeżycia i nastawienia czynne wobec ojczyzny i jej potrzeb oraz gotowość - pojmowaną jako interesowność nieegoistyczną. W całej tej rozległej skali wychowanie patriotyczne stanowi przedmiot badań teorii wychowania.

Powyższa próba charakterystyki wychowania patriotycznego wymaga bardziej ogólnej refleksji me-

1 Por. J. Kuczyński, *Indywidualność i ojczyzna*, Warszawa 1972.

metodologicznej, której przedmiotem byłaby właśnie teoria omawianego tu wychowania. Za podejściem takim przemawiają zarówno względy teoretyczne, jak i praktyczne. Przede wszystkim trzeba odpowiedzieć na pytania, czym ma się charakteryzować teoria wychowania patriotycznego, co ma głosić i jaki typ naukowego poznania zawierać? Aby udzielić odpowiedzi na tak sformułowane pytania, trzeba ustalić, w jakim sensie możemy się posługiwać tutaj pojęciem teoria. Dotychczas nie wiemy, jaki ma być stosunek teorii wychowania patriotycznego do innych częściowych teorii /np. teorii wychowania moralnego, teorii wychowania kolektywnego, teorii wychowania resocjalizacyjnego/, które stanowią podstawę do budowania teorii ogólnych. Pewne wątpliwości można by odnieść także do zasad budowania takiej teorii. Okazuje się zatem, iż bez wyraźnego określenia metodologicznego charakteru teorii wychowania patriotycznego nie będzie możliwe budowanie tej niezmiernie ważnej i potrzebnej dziedziny nauki o wychowaniu.

Te i inne pytania dotyczą wielu doniosłych problemów, które odnoszą się do struktury wiedzy pedagogicznej oraz ustawicznie poszerzającego się przedmiotu pedagogiki jako nauki o kształtowaniu osobowości w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego. Spróbujmy zatem określić wstępnie metodologiczny charakter teorii wychowania patriotycznego. Ustalmy, na jakim materiale ma się opierać nauka o wychowaniu patriotycznym, za pomocą jakich kryteriów będzie można określić przedmiot

teorii wychowania patriotycznego, wreszcie - do jakich zmian w osobowości wychowanka ma odnosić się wychowanie patriotyczne? Takie ujęcie problemu skłania do bardziej jednoznacznego zdefiniowania zarówno istoty wychowania patriotycznego, jak i sposobów formułowania, systematyzacji oraz sprawdzania wiedzy, jaka powinna wchodzić w zakres nauki o wychowaniu patriotycznym.

2. Aksjologiczny charakter wychowania patriotycznego

Dla klasyków marksizmu-leninizmu patriotyzm stał się jedną z najważniejszych wartości rewolucyjnej aksjologii. Z treści i ducha "Manifestu komunistycznego" niedwuznacznie wynika, że jeśli człowiek nie jest wolny od nędzy i wyzysku, to wszelkie swobody pozostają dla niego pięknym, lecz jakże iluzorycznym symbolem. Sens przytoczonych tu myśli, jak i wielu zaczerpniętych z marksistowskiej wizji klasy robotniczej i jej roli w rewolucyjnych przemianach należy pojmować jako wykładnik klasowej hierarchii wartości. Patriotyzm klasy robotniczej kształtował się bowiem wraz z narodem w warunkach ostrej walki klasowej. Patriotyzm proletariacki - jako postawa klasy robotniczej wobec ojczyzny i narodu - nigdy nie występował w abstrakcyjnej ogólnonarodowej postaci, nie rodził się automatycznie jako dana z góry i wszechstronnie już rozwinięta

postawa społeczna. Zasadniczym podłożem pojawienia się takiej postawy były konkretne procesy społeczne /ekonomiczne, polityczne, ideologiczne/, a nie jedynie uwarunkowania subiektywne, utożsamiane niekiedy z tzw. korelatem psychicznych postaw, zanikającym wraz z podmiotem, nawet kolektywnym. Subiektywizm redukujący postawę patriotyczną tylko do przeżycia pomija milczeniem ścisły związek tej postawy z ojczyzną. "Ojczyzna - pisał Lenin - tzn. określone środowisko polityczno-kulturalne i społeczne stanowi najpotężniejszy czynnik w walce klasowej proletariatu".

Istota omawianego zagadnienia nie polega na definiowaniu pojęcia patriotyzmu czy ojczyzny, ale na marksistowskiej interpretacji wzajemnych relacji między obu tymi wartościami i na ukazywaniu roli klasy robotniczej w kształtowaniu poczucia wspólnoty historycznej. Marksistowskie rozumienie patriotyzmu i ojczyzny płynęło ze świadomości ucisku klasowego, z tego, że robotnicy nie mieli nawet tej moralnej wolności i równości, które wynikają z identyfikacji z ojczyzną. Interesujące jest to, że zarówno patriotyzm, jak i postawę wobec ojczyzny traktuje się podobnie i jednakowo się je wartościuje. Ścisłe sprzężenie problematyki patriotyzmu z problematyką ojczyzny zakłada również rozwiązanie, ale już w warunkach socjalizmu, problemu jednostka - społeczeństwo. Wspólnota narodowa nigdy nie była ostatecznym celem twórców marksizmu-leninizmu, ale za jej pośrednictwem - zwłaszcza w warunkach socja-

lizmu - można najskuteczniej jednoczyć wszystkich ludzi i przygotowywać ich - jak twierdził Marks - do "rozwiązania konfliktu między człowiekiem a człowiekiem", stopniowo przewyżać przeciwieństwo między człowiekiem rzeczywistym a człowiekiem prawdziwym. Człowiekiem prawdziwym Marks nazywał człowieka, którego życie kształtuje się zgodnie z samą naturą człowieczeństwa, tzn. zgodnie z prawami tworzenia siebie przez tworzenie własnego świata. Człowiek rzeczywisty zaś to człowiek formowany przez istniejące okoliczności, przez wymagania klasowego ustroju, przez potęgę własności i pieniądza, przez fanatyzm władzy i przemoc. Dlatego konieczne jest obalenie wszelkich stosunków, w których człowiek jest istotą poniżoną, ujarzmioną, opuszczoną i godną pogardy.

Podjmując próbę skrótownego, a zarazem nieco retrospektywnego ujęcia patriotyzmu jako wartości, należy przypomnieć, że twórcy marksizmu-leninizmu zawsze uznawali integralność, dialektyczną jedność tej wartości z internacjonalizmem. Wychodzili bowiem z założenia, iż walka proletariatu o urzeczywistnienie celów klasowych ma w swej istocie charakter jednocześnie międzynarodowy. Łączne ujmowanie tych wartości oznaczało także zrozumienie procesu dziejowego, jego naukowe ujęcie, wyrażone nie tylko w hasle "Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się", lecz w normie działania i w wartości - celu. Zwycięstwo tych wartości miało usunąć krzywdę klasową, narodową, rasową. Patriotyzm i in-

ternacjonalizm są bowiem nie tylko wspólnie wytworzonymi wartościami, ale jako takie są one równocześnie płaszczyzną realizacji wartości duchowych, moralnych i aspiracji zarówno konkretnych jednostek, jak i większych zbiorowości.

Dla potrzeb niniejszej analizy można wskazać na pewne aspekty aksjologicznej oceny omówionych tu wartości:

- Każdy z nas, w tej czy innej formie, uczestniczy w historii swojego narodu. Poprzez wychowanie w rodzinie, w szkole, w uczelni, zakładzie pracy, identyfikuje się z ojczyzną jako wartością wyniesioną do rangi najwyższej. Owo uczestnictwo ma doniosłe znaczenie z punktu widzenia antropologii i psychologii społecznej.

- Wartości wyrażone poprzez postawy patriotyczne są świadectwem poczucia wspólnoty historycznej, więzi między pokoleniami, więzi z wartościami, do których można się odwołać /postępowe tradycje, bohaterowie narodowi, postępowe i rewolucyjne idee, instytucje itp./.

- Poprzez kontakt z postępową przeszłością narodową stajemy się nie tylko jej nosicielami, lecz również twórcami nowych wartości kulturowych, moralnych i społecznych. W ten sposób stajemy się dziedzicami jakby zwielokrotnionych przynależności do wspólnego bytu historycznego, najlepszych wzorów postępowania. We wspólnocie narodowej i poprzez tę wspólnotę osiągamy najlepszą z najlepszych możliwości wpływu na proces dziejowy, na to wszystko, czego

pragniemy dokonać na miarę naszych czasów, swej pracy i talentu ¹.

- Poczucie patriotycznej więzi z ojczyzną, narodem staje się doniosłym punktem odniesienia, pozwala bowiem nadawać naszemu życiu głębszy, przekraczający wąskie granice egzystencji, sens. W takim ujęciu patriotyzm stanowi doniosły czynnik ideowy i grupotwórczy, wiążący ludzi poprzez wzmocnienie wspólnych wartości. Konkretne treści patriotyczne mogą stanowić rozległe pole wartości, o licznych i szczególnych właściwościach, spośród których dążność do ideowego jednoczenia się ludzi i wyzwala-
nia w nich motywacji do działania społecznie cenne-
go - wybijają się na czoło. Dokonany z pobudek pa-
triotycznych wybór działania ma wymiar naturalny -
oczywisty, nie podlegający dyskusji. Identyfikując
się z narodem, dokonujemy wyboru takiego sensu ist-
nienia, które daje poczucie trwałości, dumy i spo-
koju. Najczęściej potwierdzamy ten wybór w tym zna-
czeniu, że każdy znaczący nasz czyn umacnia, a za-
razem warunkuje naszą postawę wobec wartości podsta-
wowej, jaką jest ojczyzna.

Wymienione w dużym skrócie niektóre aksjologi-
czne aspekty postaw patriotycznych zasadnie przeko-
nują o tym, że nosiciele tych postaw odznaczają się
na pewno poczuciem wolności, równości, pewności, ła-
du moralnego, zdolnościami do dobrowolnego poświęce-
nia na rzecz społeczeństwa, przewyciężenia /reduk-
cji do minimum/ sprzeczności między dobrem jednost-

1 Zob. tamże.

ki i społeczeństwa. Pełna, ~~nie~~ świadoma akceptacja socjalistycznego patriotyzmu powoduje, że człowiek - nie tracąc niczego ze swej podmiotowej roli - wznosi się poprzez realizację przyjętych /zinternalizowanych/ wartości do poziomu wymagań rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Wychowawczy sens kształtowania postaw patriotycznych polega również na tym, że w określonych warunkach sytuacyjnych możemy stworzyć swoisty system kontrolno-wartościujący. Jednostka traktująca ojczyznę, naród, jego potrzeby rozwojowe i obronne jako wartości wytyczające kierunek innym wartościom normatywnym jest jak gdyby broniona przed niebezpieczeństwem relatywizmu aksjologicznego, który najczęściej rodzi się /i towarzyszy/ przy założeniu bezkierunkowości ludzkich dążeń. Materializm historyczny stoi, oczywiście, na stanowisku zmienności wartości, ale akceptacja tezy o zmienności historycznej idei /wartości/ patriotyzmu, pojętych jako wektory lub granice ludzkiego bycia, nie zawsze musi uchronić - zwłaszcza młodzież - przed płytkim relatywizmem teoriopoznawczym, jak i aksjologicznym /znane są przypadki nihilizmu narodowego, postaw kosmopolitycznych, nacjonalizmu, szowinizmu itp./. Znając psychospołeczne i kulturowe mechanizmy kształtowania postaw patriotycznych, łatwiej możemy wyjaśnić wychowankom logikę, prawidłowość i sens uznawanych wartości, dzięki którym pewne postawy są odrzucone, inne zaś aprobowane. Wypracowanie właściwego systemu kontrolno-wartościującego jest zadaniem

istotnym zarówno z punktu widzenia indywidualnego rozwoju jednostki, jak i całego narodu. Patriotyzm łącznie z internacjonalizmem stanowią zarówno ideologiczną wykładnię naszego działania wychowawczego, jak i ostatnie źródło weryfikacji uznawanych wartości ideowopolitycznych, moralnych i społecznych.

Na potrzebę łączenia teorii naukowej z materiałem empirycznym wielokrotnie wskazywali K. Marks i F. Engels, którzy m.in. pisali: "Przesłanki, od których zaczynamy, nie są dowolne, nie są dogmatami - są to przesłanki, od których abstrahować można tylko w wyobraźni. Są to rzeczywiste osobniki, ich działania, materialne warunki ich życia, zarówno te, które już zostały, jak i te, które wytworzyły swą własną działalność. Przesłanki te dają się więc ustalić w drodze czysto empirycznej"¹. Cytowane słowa w całej pełni odnoszą się do problemów teorii wychowania patriotycznego. Potrzebę taką dostrzegamy zwłaszcza obecnie, wydaje się bowiem, że właśnie ta dziedzina wiedzy o wychowaniu nadal uprawiana jest w sposób zbyt ogólnikowy i w oderwaniu od bazy empirycznej.

Można więc stwierdzić, że perspektywa dalszego rozwoju teorii wychowania patriotycznego zawiera się głównie w rozbudowywaniu zasobu jej empirycznej wiedzy, gromadzonej w ścisłym powiązaniu z bogatą praktyką tego wychowania w różnych środowiskach społecznych. Na obecnym etapie budowy rozwi-

¹ K.Marks, F.Engels, Ideologia niemiecka, Dzieła, t. III, Warszawa 1961.

niętego społeczeństwa socjalistycznego nie istnieje problem celu czy treści wychowania patriotycznego, istnieje natomiast potrzeba gromadzenia wiedzy o warunkach i metodach jej realizacji. Rozwój teorii wychowania patriotycznego powinien się dokonywać nie tylko przez rozbudowę jej części aksjologicznej, lecz także empiryczną weryfikację celów, treści i metod tego wychowania.

Ważną przesłanką jest także wystrzeganie się swoistej kazuistyki, będącej opisywaniem pojedynczych faktów oraz wyprowadzaniem z nich wniosków i zaleceń ogólnie obowiązujących. Skutecznie przeciwdziała takiemu postępowaniu rozumowanie indukcyjne, które polega na wyprowadzaniu wniosków ogólnych z dostatecznie dużej /reprezentatywnej/ liczby przypadków odpowiednio zweryfikowanych. Ten tok postępowania jest coraz częściej stosowany, zwłaszcza w systemie seminariów magisterskich i doktorskich w WAP. Praktyka zmierzająca do nadawania teorii wychowania patriotycznego charakteru nauki empirycznej i indukcyjnej powoduje wprowadzenie na jej teren metod sondażowych, eksperymentalnych, socjometrycznych, a nawet statystycznych. Dotychczasowa praktyka zasadnie przekonuje, iż droga empirycznego ustalania faktów oraz indukcyjnego ich ujmowania wydatnie przyczynia się do rozwoju teorii wychowania patriotycznego. Oczywiście z tego, co dotychczas powiedziano, nie wynika, iż nie należy doceniać myślenia dedukcyjnego w trakcie budowy i doskonalenia teorii wychowania patriotycznego. Nie

ulega bowiem wątpliwości, że skoro rozumowanie dedukcyjne jest przydatne w każdej nauce typu indukcyjnego, to jest ono tym bardziej wskazane, a nawet niezbędne w nauce, która zajmuje się analizą celów i treści wychowania patriotycznego.

3. Kryteria tworzenia i doskonalenia teorii wychowania patriotycznego

Stwierdzenie faktu, iż teoria wychowania patriotycznego ma charakter aksjologiczny, empiryczny i indukcyjny nie tylko nie wyczerpuje metodologicznych problemów, jakie przed nią stoją, lecz wiele z nich dopiero inicjuje. W pierwszej kolejności należy udzielić odpowiedzi na pytanie: co należy rozumieć przez teorię wychowania patriotycznego oraz za pomocą jakich kryteriów doskonalić jej przedmiot?

Przez teorię wychowania patriotycznego rozumiemy pewien względnie jednolity i wewnętrznie spójny zespół twierdzeń, których znajomość pozwala kształtować postawę patriotyczną wychowanka, zgodnie z określonymi celami wychowania socjalistycznego. Określenie "pewien względnie jednolity i wewnętrznie spójny zespół twierdzeń" sugeruje, iż dotychczas nie zbudowano takiego, który by określił warunki realizacji szerszego zespołu celów wychowawczych. Nie znaczy to, iż teoria wychowania nie rozróżnia odrębnych zależności i prawidłowości.

Nagromadzono już sporo informacji dotyczących ogólnych i częściowych zależności, które stanowią podstawę wyprowadzania z nich teorii sensu stricto, tj. uporządkowanych wewnętrznie systemów praw rządzących procesami wychowawczymi. Niemniej na obecnym etapie rozwoju pedagogiki nie ma w pełni jednolitej teorii wychowania. Istotną rolę mogą tu spełniać wspomniane już tzw. częściowe teorie wychowania, do których zaliczamy także teorię wychowania patriotycznego. Rozwijanie zatem wysiłków teoretycznych i metodologicznych w celu pewnych uogólnień, umożliwiających wyjaśnienie coraz szerszego zakresu faktów wychowawczych lub sądów o nich, pozwoli nie tylko dokonać właściwej diagnozy tego, co jest, lecz również przewidywać przyszłe skutki działania wychowawczego.

Do podstawowych kryteriów tworzenia i doskonalenia teorii wychowania patriotycznego należy zaliczyć:

- poznanie i gromadzenie twierdzeń ukazujących zależności między celowym i świadomym oddziaływaniem wychowawczym a jego rezultatami w postawach patriotycznych;

- uporządkowanie twierdzeń ukazujących zmienne wychowawcze statyczne, rozwojowe i tzw. zmienne pośredniczące; właściwa orientacja w wyżej wymienionych zmiennych pozwala wykrywać nie tylko czynniki kształtujące postawy patriotyczne, lecz również budować dyrektywy skutecznego działania wychowawczego.

Kryterium pierwsze dotyczy poznawania i gromadzenia takiego zespołu twierdzeń, które ukazują zależności między zjawiskami celowo wywoływanymi w procesie wychowania; zakłada ono wąskie ujmowanie procesów wychowawczych. Zasadniczy sens tego kryterium sprowadza się do tego, aby doskónalić /poszerzać/ ogólną teorię wychowania, opierając się na określonych, z góry przyjętych wartościach ideowo-wychowawczych, aksjologicznych.

Teoria wychowania patriotycznego, podobnie jak każda nauka teoretyczna, musi w sposób systematyczny i na podstawie pogłębionej analizy procesów wychowawczych gromadzić, opisywać i klasyfikować pewne fakty związane z kształtowaniem osobowości wychowanka oraz ustalać i wyjaśniać zależności występujące między tymi faktami. Teoretyka wychowania nie interesuje, jaki jest wychowanek, lecz jakim się staje, co się zmieniło w jego osobowości pod wpływem oddziaływań wychowawczych oraz w jakim stopniu zmiany te sprzyjają realizacji ideału wychowawczego. Stanowisko to ma konsekwencje przede wszystkim natury metodologicznej. Dążąc bowiem do rozwijania teorii wychowania patriotycznego jako określonego zespołu twierdzeń - mniej lub bardziej ogólnych - wyjaśniających różnego rodzaju zależności między celowym i świadomym oddziaływaniem a jego rezultatami, musimy uwzględnić analizę procesu wychowawczego oraz empiryczne rozeznanie w jego poszczególnych elementach.

Na proces ten składają się następujące elementy: cel wychowania patriotycznego, warunki i środki oraz podmiot działający i przedmiot oddziaływań. Podmiot /wychowawca, zespół przełożonych, kolektyw, książka, film itp./ oraz przedmiot /pojedynczy wychowankowie, grupa, zespół lub kolektyw/ charakteryzują się świadomością, wskutek czego zmiany zachodzące w przedmiocie pod wpływem oddziaływania wychowawczego znajdują oddźwięk w świadomości podmiotu. To systematyczne, świadome współdziałanie podmiotu i przedmiotu odbywa się w procesie wychowania na zasadzie sprzężenia zwrotnego, jest to najistotniejsza cecha każdego procesu wychowawczego.

"Procesy pedagogiczne są procesami sui generis, procesami wyższego rzędu, ponieważ odbywają się przy udziale istot inteligentnych zarówno po stronie oddziałującej, jak i reagującej na oddziaływanie i odbywają się zawsze pod kątem osiągnięcia określonego celu pedagogicznego" ¹.

Formowanie się postaw patriotycznych w procesie wychowania jest związane z ciągłym wzajemnym oddziaływaniem świata zewnętrznego, historyczno-społecznego i dążeń wychowanków do samowychowania. Jedynie oddziaływania znajdujące odpowiedni oddźwięk u słuchaczy kształtują nowe struktury psychiczne i tak integrują całość zmian, że zbliżają rozwijające się postawy patriotyczne poszczególnych wychowanków lub większych zbiorowości do modelu wychowawczego.

¹ K.Kotłowski, Podstawowe prawidłowości pedagogiki, Warszawa-Wrocław-Kraków 1964.

Przedstawione w dużym skrócie główne elementy procesu wychowawczego sugerują, iż poznawanie - czy kształtowanie - postaw patriotycznych nie może odbywać się bez jednoczesnego uwzględniania wszystkich elementów tego procesu. To prawda, że możemy badać tylko jeden element tego procesu, np. wpływ stylu pracy wychowawczej wykładowcy na kształtowanie postaw patriotycznych w grupie, ale nie należy tu pomijać sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, treści i metod oddziaływań wychowawczych, tego, w jakim stopniu styl pracy wychowawczej zmierza do realizacji nakreślonych celów wychowawczych. Badania wpływu historii ojczystej na jakość kształtowania postaw patriotycznych nie możemy przeprowadzać w oderwaniu od kwalifikacji pedagogicznych pracownika naukowego, od zawartości grupy studenckiej itp. Czy oznacza to, iż każde przedsięwzięcie poznawcze musi mieć charakter badań kompleksowych, holistycznych? Nie. Ale oznacza to, iż badania pedagogiczne nie mogą fotografować tego, co jest, lecz powinny analizować, śledzić wszystko, co ma charakter oddziaływań ciągłych, kształtujących postawy studenta, nawet wówczas, gdy przedmiotem naszych badań będą tylko pewne, fragmentaryczne rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych /np. wpływ jednej zmiennej niezależnej na pewną zależną/. W badaniach pedagogicznych zmierzających do ustalenia określonych zależności między zjawiskami trzeba więc nie tylko sformułować problem i metodologię badań, lecz także określić czas przeznaczony na ba-

dania całego złożonego procesu wychowawczego.

Kryterium drugie wiąże się z tym, że teoria wychowania patriotycznego powinna spełniać, obok funkcji teoretyczno-poznawczych, również funkcje normatywno-praktyczne, związane z ustaleniem zasad i metod oddziaływania wychowawczego oraz organizacyjnego. W teorii wychowania patriotycznego występuje ścisła zależność teorii i praktyki, dlatego wcześniej trzeba bardzo wyraźnie ustalić, do jakich zmian w osobowości studenta ma się odnosić wychowanie patriotyczne, oraz określić rodzaje zmiennych występujących w rzeczywistości wychowawczej badanego środowiska.

4. Przedmiot wychowania patriotycznego

Wszystkie świadome i celowe przedsięwzięcia powinny odnosić się do pewnego określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej. Zasadniczy sens tych przedsięwzięć polega na kształtowaniu pożądaných postaw i poglądów studentów. Celowo używamy terminu "kształtowanie", ponieważ pragniemy podkreślić wychowawczy, a nie mechaniczny, terapeutyczny charakter działalności osobotwórczej. Określenie przedmiotu wychowania patriotycznego jest niezbędne, stanowi bowiem warunek właściwego jego ukierunkowania. Pozwala także używać w miarę jednolitej terminologii, bez której nie można właściwie, a zarazem jednoznacznie opisywać badanych zjawisk.

Ujednolicenie terminologii pozwala - zwłaszcza praktykom - efektywnie korzystać ze wskazań teoretycznych. Rzeczą równie ważną jest właściwe planowanie i kontrolowanie rezultatów wychowania patriotycznego. Nie ulega zatem wątpliwości, że właśnie teoria wychowania patriotycznego powinna sprecyzować przedmiot tego wychowania w sposób umożliwiający szerokie, a zarazem skuteczne jej współdziałanie z praktyką społeczną.

Z praktyki dnia codziennego wiemy /dotyczy to głównie rozpraw publicystycznych/, że najogólniejszym sformułowaniu przedmiot wychowania patriotycznego można określić za pomocą postawy patriotycznej. Różnorodne, występujące tu poglądy nie kwestionują w zasadzie takiego stanowiska. Nie kwestionowany jest także pogląd, że to, co nazywamy postawą patriotyczną, to szczególnie element skomplikowanej struktury psychicznej, którą określamy jako postawę moralną budowniczego socjalizmu¹. Spotykane natomiast rozbieżności najczęściej zaczynają się wówczas, gdy są rozważane kwestie bardziej szczegółowe. Przesądzają o tym nie tylko przyczyny natury klasowej, historycznej, lecz także rozbieżne koncepcje postaw oraz sposobów ich kształtowania. Na pewno brak jest jasności i porozumienia co do charakteru współczesnego patriotyzmu oraz nie ustalone są jednoznacznie czynniki, za pomocą których

1 Por. K. Kotłowski, Rzec o wychowaniu patriotycznym, Warszawa 1974.

można najskuteczniej kształtować postawy patriotyczne. I tak niekiedy patriotyzm przedstawia się jako wartość niezmienną, ponadokresową, ahistoryczną¹. Współcześnie problematyka patriotyzmu bywa również "przedmiotem demagogicznej żonglerki, dekoracyjnym przybraniem w walce ideologicznej z socjalizmem, w której nie pogardza się ani fałszem, ani pustosłowiem, wykorzystując wrażliwość społeczeństwa właśnie na kwestie patriotyzmu"².

W wielu pracach publicystycznych patriotyzm określany jest jako uczucie miłości do ojczyzny, do przeszłej i teraźniejszej historii narodu, do jego dorobku, zadań itp. Poglądy tego rodzaju ujmują patriotyzm jako trwałą wartość w postępowej historii kultury ludzkiej. Zatem i wychowanie patriotyczne powinno głównie kształtować tego rodzaju uczucia. Nasuwa się jednakże pytanie: czy zdolano dotychczas wypracować taki system wychowawczy, który by konsekwentnie kształtował tego rodzaju uczucia? Nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi, albowiem uczucia nie mogą być obiektem wychowawczych oddziaływań ani wyłącznym celem wychowania³.

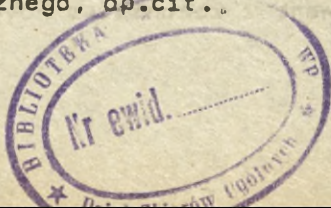
-
- 1 Taką opinię wyraża m.in. J.Z. Jakubowski, autor wielu cennych prac z zakresu wychowania patriotycznego /Dokąd, ale i skąd idziemy?, Warszawa 1977/.
 - 2 M. Michalik, Istota i sens współczesnego patriotyzmu socjalistycznego, /w:/ Patriotyczne i internacjonalistyczne wychowanie głównym zadaniem pracy ideowo-wychowawczej w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1978.
 - 3 Por. T. Szaciło, O istocie wychowania patriotycznego, /w:/ Z zagadnień wychowania patriotycznego w LWP, Warszawa 1968.

Przed jednostronną interpretacją tego zagadnienia przestrzegają pewne praktyki. Bardzo często w sferze praktycznej propagandy patriotyzmu używa się frazeologicznych haseł, odwołuje do ogólnych wezwań w postaci patriotyzmu "śpiewanego", ujmowanego w kategoriach łzawosentymentalnych. Nie do rzadkości należą uproszczone interpretacje patriotyzmu, a polegające na tym, iż niemal każdy czyn bywa przedstawiany jako patriotyczny. "Patriotyzm staje się w ten sposób wszystkim i wszystko staje się patriotyzmem. Pojęcie to parcieje od nadużyć, traci swój blask i swą moralno-polityczną nośność, swe treści i znaczenie" ¹.

Te i inne spostrzeżenia zasadnie przekonują, iż w codziennej praktyce wychowawczej oraz dydaktycznej, realizując określone cele i zadania, najskuteczniej kształtujemy postawę patriotyczną-wówczas, gdy jednocześnie oddziałujemy na uczucia, intelekt i wolę. Wyrażona tu teza wymaga oczywiście pełnej interpretacji.

Przede wszystkim wskażmy, iż w procesie wychowania patriotycznego, podobnie jak w każdym innym, należy się kierować psychologicznymi i moralnymi fazami rozwoju człowieka. Na pewno inne komponenty intelektualno-emocjonalno-wolicjonalne będziemy kształtować u osobnika będącego na etapie rozwoju anonii, a inne u tych, którzy mają już za sobą okres heteronomii i znajdują się na etapie autonomii.

1 M. Michalik, Istota i sens współczesnego patriotyzmu socjalistycznego, op.cit..



Ponadto nie można pominąć ustawicznego rozwoju człowieka, na który oddziałują różne zespoły in-formacji. Na postawy człowieka wpływają więc różne czynniki i dlatego w poszczególnych fazach jego rozwoju zmieniają się kryteria wartościowania zjawisk i rzeczy. Doskonale wiemy, że dziecienny ego-centryzm i hedonizm nie mają nic wspólnego z egoizmem i sobkostwem, obojętnością ludzi dorosłych. Te i podobne fakty, zaledwie tu sygnalizowane, mają kapitalne znaczenie z punktu widzenia praktycznego, a przede wszystkim z punktu widzenia określonych treści i metod wychowania patriotycznego.

Doceniając w pełni emocjonalne aspekty wychowania patriotycznego, zwłaszcza to, iż uczucie miłości do ojczyzny, solidarności z tym co postępowe było istotną przesłanką motoryczną indywidualnego i zbiorowego bohaterstwa, nie należy zapominać, że uczucia są zjawiskiem wtórnym wobec zjawisk obiektywnych. To prawda, że postawy emocjonalne partnerów powiązanych stosunkiem społecznym ulegają symetryzacji i wyrównywaniu¹, lecz za pomocą samych uczuć nie potrafimy objaśnić wielkich ruchów narodowyzwolenczych. Zapewne ruchom tym towarzyszyły silne namiętności, różnego rodzaju uczucia i wyobrażenia, połączone z intuicją, ale przecież w gruncie rzeczy nie one stanowiły o istocie przemian społecznych, kulturowych i politycznych.

¹ Por. Z. Zaborowski, Problemy wychowania patriotycznego, /w:/ Stosunki międzyludzkie a wychowanie, Warszawa 1972.

Ojczyznę możemy, oczywiście, personifikować w postaci kochającej matki lub surowego, wymagającego, ale sprawiedliwego ojca, nie należy wszakże zapominać, iż o sprawach ojczyzny, jej aktualnych i przyszłych losach przesądzały nie tylko uczuciowe, lecz także intelektualne walory osobowości ludzkiej. W okresie okupacji odebrano nam prawo do ojczyzny, zablokowano wiele potrzeb psychicznych i społecznych, a mimo to dominowała w nas wola walki, u podstaw której leżała m.in. samowiedza narodowa. W tym sensie potrzeba walki z okrutnym i bezwzględny wrogiem rodziła zdrową, konstruktywną postawę patriotyczną całego narodu, wyrażającą coś więcej niż tylko zaangażowanie emocjonalne; potrzebę zbiorowego wysiłku i obowiązku, postawę wymagającą intelektualnego przewartościowania tego co było, a zarazem określenia wizji tego co być powinno. Złożona dialektyka problematyki ciągłości i odnowy narodowego życia zasadnie wskazuje, iż zawsze potrzebna jest gruntowna wiedza, zarówno o tym, "skąd idziemy", jak i wspólnie zakreślona wizja tego, "dokąd idziemy".

Zaprezentowane wyżej rozważania bynajmniej nie zmierzają do tego, by pomniejszać lub nie doceniać uczuć w procesie wychowania patriotycznego. Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, iż wychowanie to nie może poprzestać na krzewieniu wiedzy o ojczyźnie, narodzie, państwie, o przeszłej i teraźniejszej historii ojczystej. Prawdopodobnie znajdziemy bardzo dużo przykładów świadczących o wielkich zry-

wach i bohaterskiej odwadze, wiemy również, że zbyt jednostronna analiza, połączona z postulatem racjonalizacji wychowania patriotycznego, także nie rozwiązuje omawianego tu zagadnienia. Nie wchodząc w szczegóły, przyjmujemy, że ani uczuć, ani intelektu, ani tzw. praxis nie należy ujmować w kategoriach absolutnych przeciwieństw. Warto jednakże uzmysłwić sobie, iż w obecnych warunkach życia społecznego, zaostrej się walce ideologicznej będzie się coraz bardziej zwiększać rola czynnika subiektywnego w procesie kształtowania osobowości w codziennym życiu społecznym i zawodowym. Człowiek reprezentujący postawę patriotyczną powinien nie tylko chcieć, ale jednocześnie zdawać sobie sprawę z tego, do jakich wartości będzie się ona odnosić, za pomocą jakich kryteriów należy oceniać sytuacje zgodne z tą postawą.

Ukształtowana postawa społeczna w zasadniczym stopniu wyznacza więc patriotyczne postępowanie jednostki. Należałoby zatem ustalić, co jest przedmiotem wychowania patriotycznego. Najogólniej możemy powiedzieć, że zasadniczym przedmiotem wychowania patriotycznego są te postawy jednostki ludzkiej, które wyznaczają jej myślenie i działanie patriotyczne. Zadaniem wychowania patriotycznego jest więc dokonywanie określonych zmian w strukturze postaw wychowanka. W trakcie różnorodnych przedsięwzięć wychowawczych należy oczywiście oddziaływać na wszystkie trzy elementy postawy, pamiętając jednak, że ostatecznym sprawdzianem skuteczności tych za-

biegów jest konkretne zachowanie się wychowanka. Dlatego też postawę patriotyczną można interpretować jako postawę społeczną, wyrażającą czynne i twórcze zaangażowanie we wszelkie sprawy narodu i państwa, konstruktywne działanie dla jego dobra w różnorodnych sytuacjach życia codziennego.

Traktując zatem postawę patriotyczną jako czynne i twórcze zaangażowanie we wszelkie sprawy narodu, ojczyzny i państwa, przyjmujemy, że strategia wychowania patriotycznego jest zdeterminowana przez czynniki integrujące podstawowe wartości rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, pozwalające doskonalić narodową samowiedzę, a także określić miejsce i rolę w tym społeczeństwie przez budzenie szacunku dla dorobku poprzednich pokoleń, przez ciągle ukazywanie aktualnych i perspektywicznych aspiracji narodowych oraz przez wychowanie obronne społeczeństwa.

Rozdział piąty

PROBLEMY SAMOWYCHOWANIA POLITYCZNEGO

Procesy samowychowawcze stanowią integralną część kształcenia i wychowania politycznego młodzieży. Samowychowanie polityczne ma miejsce wówczas, gdy żołnierze samodzielnie, z własnej woli, bez specjalnych zabiegów przełożonych, wychowawców, świadomie i systematycznie doskonalą wiadomości, zainteresowania, nawyki i umiejętności polityczne. Samowychowanie ideowopolityczne występuje w środowisku żołnierskim dość powszechnie, szkoda jednak, że efekty tego samowychowania nie są poddawane pogłębionej analizie. Problem zasługuje na uwagę choćby z tego względu, iż coraz śmielej dostrzegamy podmiotową równość głównych partnerów kształcenia i wychowania.

Owa równość /zwana czasami partnerstwem/ jest warunkiem optymalizacji rozwoju żołnierzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym pododdziału, oddziału. Każda faktycznie lub celowo kamuflowana nierówność jest w gruncie rzeczy sprzeczna z postulatem rozwoju politycznego żołnierza. Dlatego dokonując oceny efektywności wychowania politycznego, należy zawsze uwzględniać to, w jakim stopniu żołnierze są w równej mierze podmiotami procesu wychowania ideowopolitycznego? Czy żołnierze /podwładni/ potrafią sami kontrolować efekty procesu wychowania politycznego? Czy dobrze znają własne możliwości samowychowawcze?

Czy żołnierze i ich przełożeni znają dydaktykę oświaty politycznej, a także metody samodoskonalenia politycznego?

Przy szerokim definiowaniu procesu samowychowania politycznego można sobie wyobrazić swoistą aktywność żołnierzy zarówno w procesie nauczania, jak i wychowania, a także swoistą samokontrolę podczas kształcenia i refleksji nad zdobytymi wiadomościami i umiejętnościami. Wyniki procesu samowychowania politycznego dotyczą bowiem samooceny, samoakceptacji w środowisku, wykrywania własnych błędów w działaniu i myśleniu politycznym, stwarzając możliwości samodzielnego ich korygowania itp.

Okazuje się zatem, że sprawa samowychowania politycznego jest znacznie bardziej złożona niż np. działanie partnerskie. W działaniu partnerskim jeden partner współdziała z drugim, bardziej doświadczony kieruje pracą drugiego. W procesie samowychowania decydującą rolę odgrywa aktywność własna, samodzielne, a zarazem autonomiczne kształtowanie i doskonalenie kultury politycznej.

Indywidualne samowychowanie polityczne bardzo często prowadzi do powstawania zespołowego /grupowego/ samowychowania politycznego. Dostrzeganie tej prawidłowości jest bardzo ważne z praktycznego punktu widzenia. Procesy wychowania politycznego, podobnie jak wszystkie inne procesy wychowania odbywają się w większych zbiorowościach. Ponadto warto przypomnieć, iż jednym z głównych celów oddziaływań wychowawczych jest kształtowanie polity-

cznie dojrzałych zespołów, kolektywów żołnierskich. Na potrzebę kształtowania pożądanego stosunku młodzieży do siebie i najbliższego środowiska wskazywał w roku 1920 Lenin, mówiąc na III Zjeździe Komсомоłu: "Zadaniem Związku Młodzieży jest ustawienie swej działalności praktycznej w ten sposób, aby ucząc się, organizując, zespalać się, walcząc, młodzież ta wychowywała siebie i wszystkich tych, którzy widzą w niej przywódcę - aby wychowywała komunistów" ¹.

Nie można doskonalić samego siebie, nie doskonaląc jednocześnie otaczającej nas rzeczywistości. W socjalistycznym ideale wychowania znajdujemy takie treści i wzory postępowania, które skłaniają jednostkę nie tylko do rozwoju i doskonalenia samej siebie, lecz również do aktywnego włączania się w procesy społecznego działania. Upraszczając nieco, można powiedzieć: coś z tego, iż jednostka jest rozwinięta, posiada wysoką samoocenę, wie na co ją stać, skoro środowisko, zespół, w którym ta jednostka działa, nie posiada własnej osobowości politycznej, nie potrafi konstruktywnie oddziaływać na szersze zbiorowości. Zatem postulaty sugerujące potrzebę samowychowania powinny się odnosić nie tylko do konkretnych jednostek, lecz również do najbliższego środowiska, w którym ta jednostka żyje i działa.

Najogólniej można przyjąć, iż obydwa te zadania są w istocie rzeczy nierozdzielne i tylko łącz-

1 W.I. Lenin, Zadania Związku Młodzieży, /w:/ W.I. Lenin, O młodzieży, Warszawa 1955, s. 308.

na ich realizacja zapewnia "przyswojenie ludzkiej istoty przez człowieka i dla człowieka" ¹.

1. Samokształcenie polityczne

Punktem wyjścia rozważań nad zakresem i charakterem samokształcenia politycznego jest funkcja społeczna żołnierzy. Chodzi tu zarówno o przygotowanie żołnierza do działania na przyszłym polu walki, jak i możliwość wielostronnego oddziaływania na najbliższe środowisko. Dziś w systemie dydaktyczno-wychowawczym wojska sprawą zasadniczą jest już nie tylko to, jak przygotować żołnierza do przyszłego działania na ewentualnym polu walki, ale i to, jak doskonalić wszechstronny, harmonijny rozwój jego osobowości. "Socjalistyczna reprodukcja, postęp naukowo-techniczny - pisze wybitny radziecki pedagog M.K. Gonczarow - wymagają nie wąskich specjalistów, nie ludzi wykształconych jednostronnie, lecz wszechstronnie rozwiniętych. To cel naszego wychowania, określający jego treść, zasady, formy organizacyjne, metody i środki. Wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości - to przede wszystkim problem ogólnopolityczny, związany z przebudową społecznego systemu, usunięciem istotnych różnic między pracą umysłową i fizyczną, między miastem a wsią" ².

1. K. Marks, Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne, /w:/ K. Marks, F. Engels, Dzieła, t.I, cz.I, Warszawa 1960.

2 Cyt.za W. Okoniem, Dydaktyka szkoły wyższej jako dyscyplina pedagogiczna, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1979, nr 3, s. 130.

Na potrzebę wielostronnego kształcenia wskazuje w swoich rozważaniach teoretycznych W. Okoń. Kreśląc np. cele kształcenia i wychowania, stwierdza: "Posługiwanie się nowoczesną wiedzą - ogólną i specjalistyczną - wymaga intensywnego rozwoju takich ogólnych właściwości człowieka, jak: umiejętność samodzielnego i krytycznego myślenia, sprawna i twórcza wyobraźnia, zmysł obserwacji. Pamięć natomiast, choć ciągle bardzo potrzebna, w coraz większym zakresie będzie zastępowana przez środki techniczne, przechowujące informacje znacznie lepiej niż mózg ludzki" ¹.

Współczesne wykształcenie i wychowanie w ogóle, w tej kwestii również w wojsku, uwzględnia w coraz szerszym wymiarze podmiotową rolę wychowanka, a także środowiskowe uwarunkowania rozwoju zawodowego i osobowego. Stała i ciągła konfrontacja modelu wychowania z obiektywną rzeczywistością, w której ma aktywnie działać wychowanek, umożliwia bardziej realistyczne określanie dróg samorealizacji żołnierza jako człowieka o wysokiej politycznej wiedzy. Tak już bowiem jest, że każda jednostka - niezależnie od stopnia uświadomienia i społecznego zaangażowania - stanowi funkcję historycznie określonego typu racjonalizacji politycznej. Nie ma jednostek całkowicie i konsekwentnie apolitycznych. Lapidarnie, ale trafnie formułuje tę myśl M. Karwat: "Paradoks ludzi apolitycznych polega na tym, iż

1. Zob. W. Okoń, *Dydaktyka szkoły wyższej jako dyscyplina pedagogiczna*, op.cit.

chcąc się uwolnić od polityki, zmuszeni są tym samym zająć stanowisko wobec polityki, gdyż nieuczestnictwo w polityce jest również zachowaniem politycznym. Apolityczność jest najdobitniejszym potwierdzeniem politycznej istoty człowieka" ¹.

Wychodząc zatem z założenia, iż w procesie kształcenia i wychowania należy oddziaływać na całą osobowość człowieka, trzeba wykorzystywać wszelkie możliwe drogi samorealizacji, również politycznej. Jedną z tych dróg jest samokształcenie. O swoistości samokształcenia w ogóle, zaś samokształcenia politycznego w szczególności przesądzają: samodzielny, a zarazem selektywny stosunek do zadań poznawczych, społeczno-politycznych i wychowawczych; umiejętne łączenie samouctwa z samowychowaniem, w wyniku którego następuje nie tylko samodzielne przyswajanie wiedzy politycznej, lecz także automatyczne kształtowanie dyspozycji psychicznych i cech charakteru człowieka uspołecznionego, politycznie i moralnie dojrzałego. Tak rozumiejąc istotę, a zarazem odrębność samokształcenia politycznego, dalecy jesteśmy od utożsamiania tego procesu z samouctwem, autodydaktyką, samodoskonaleniem, samourabianiem itp. Nie wchodząc w pewne uściślenia terminologiczne, a także definicyjne, przyjmujemy, iż samokształcenie polityczne jest procesem celowego /świadomego/ przekształcania się osobowości poprzez stałe rozwią-

1 M. Karwat, Człowiek jako istota polityczna /Tezy/, "Problemy Studenckiego Ruchu Naukowego" 1979, nr 3, s. 74.

zywanie problemów politycznych. O praktycznych przejawach samokształcenia politycznego możemy mówić dopiero wówczas, gdy żołnierze odznaczają się dużą samodzielnością myślenia i działania, gdy potrafią kierować nie tylko sobą, lecz ponosić odpowiedzialność również za innych, za to, co się dzieje w ich najbliższym środowisku. Istoty samokształcenia politycznego nie można zatem sprowadzać do tzw. sfery wewnątrzno-prywatnej jednostki. Samokształcenie to - ze względu na ogólne tendencje we współczesnej edukacji - staje się coraz bardziej powszechnym procesem społecznym i pedagogicznym.

W samokształceniu politycznym znaczenie zasadnicze ma pytanie o kierunek zmian w systemie myślenia i działania żołnierzy, o to, na ile kształcenie i wychowanie w wojsku pozwala kształtować określony system wartości społecznych i ideowych. Tendencja do ujmowania samokształcenia w wąskich wymiarach /indywidualnego pogłębiania wiedzy/ spycha proces samokształcenia na pozycję bez gruntu, wyobcowując w konsekwencji pracę dydaktyczno-wychowawczą z treści ideowo-wychowawczych.

Potrzeby i możliwości w zakresie samokształcenia politycznego należy oceniać także z punktu widzenia rozwoju systemu kształcenia ideowopolitycznego w środowisku wojskowym oraz z punktu widzenia zróżnicowanych potrzeb konkretnych środowisk żołnierskich. Ograniczenie problematyki samokształcenia politycznego do zakresu spraw związanych z sytuacyjnymi potrzebami żołnierzy /doraźne przygoto-

wanie referatu, przygotowanie do konkretnego zawodu itp./ grozi utratą perspektyw, oderwaniem zainteresowań politycznych żołnierzy od perspektywicznych celów ideowo-wychowawczych, a także koncentrowaniem uwagi studentów wyłącznie na ogólnych problemach politycznych, chociaż bardzo ważnych z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju osobowego, grozi oderwaniem od konkretnych warunków kształcenia i wychowania w wojsku.

Zachodzi więc pilna potrzeba dialektycznego łączenia tego co ogólne z tym co w danym oddziale, uczelni wojskowej i konkretnym środowisku swoiste, a zarazem niezbędne. Możemy odnotować duże zróżnicowanie dojrzałości politycznej wśród żołnierzy. Zróżnicowanie to dotyczy kilku spraw.

Jednym z istotnych wskaźników dojrzałości ideowopolitycznej żołnierzy jest wybór określonych wartości. Wyniki badań informują, iż występuje, zwłaszcza u żołnierzy pierwszego rocznika, przewaga wyboru tzw. wartości instrumentalnych nad wartościami kierunkowymi. Ten stan rzeczy jest uwarunkowany stosunkowo słabo rozwiniętą pracą ideowo-wychowawczą w szkołach średnich, zwłaszcza dużych miast ¹.

Codzienna praktyka udowadnia, iż samokształcenie, w tym polityczne, przynosi największe efekty w środowiskach kierowanych przez doświadczonych dowódców. W środowiskach takich wytwarza się odpo-

1 Por. J. Klukow, J. Olszewski, Kształtowanie postaw patriotyczno-obronnych przez organizację młodzieżową, Praca magisterska, Warszawa 1979, Maszynopis WAP.

wiedni klimat, a nawet tradycja samokształcenia. Jedną z bardziej cenionych form stanowi poradnictwo w samokształceniu politycznym. Żołnierze potrzebują różnego rodzaju pomocy, wskazówek i porady zarówno merytorycznej, jak i metodologicznej. Role tę mogą spełniać: punkty konsultacyjne, rozmowy, gazetki żołnierskie, ośrodki informacyjne w bibliotekach, a także żołnierskie koła zainteresowań itp.

2. K o r z y s t a n i e z k s i ą ż k i i p u b l i c y s t y k i p o l i t y c z n e j

Szczególne role w kształtowaniu zainteresowań politycznych żołnierzy przypada literaturze społeczno-politycznej. Na doniosłość wychowawczą książki wskazywało wielu wybitnych pedagogów i działaczy politycznych. Na przykład H. Radlińska stwierdza, iż "Do pojęcia ojczyzna należy książka /.../. Książka, ochocza przenosicielka wartości, dzieląc się swą treścią, wzbogaca innych bez zatraty siebie.

Rola książki nie kończy się dopomaganiem sprawom dnia dzisiejszego. Literatura, nieulękła wyrazicielka dążeń i mistrzyni przeżyć, jednocząca pokolenia i epoki, wnosi w powszedni rozgwar technicznie spraw ludzkich. Wartości zapomniane w danej chwili, porzucone, w niej żyją, z niej wskrzeszają się. Jest w niej ukryta moc, która się okaże w nieprzewidzianej potrzebie wybitnie twórczością jutra /.../ - 1.

1 H. Radlińska, Książka wśród ludzi, Warszawa 1946, s. 9-16.

Wpływ literatury na kształtowanie postaw politycznych polega głównie na tym, iż za jej pośrednictwem możemy skutecznie rozwijać zdolności do myślenia i działania politycznego. Proces kształcenia myślenia i działania politycznego obejmuje wiele różnorodnych elementów oraz etapów. Podstawę stanowi oczywiście przekaz określonych wiadomości z życia własnego narodu i innych krajów, umiejętne posługiwanie się tymi wiadomościami w określonych sytuacjach, sprawność argumentowania i kontrargumentowania. Rzeczą bardzo istotną jest wyposażać wychowanków w umiejętność utrwalania i pogłębiania zainteresowań politycznych oraz systematycznego wzbogacania wiedzy politycznej. Istnieje wiele sytuacji i środków dydaktyczno-wychowawczych, które mogą i powinny utrzymywać ten rodzaj wiadomości, nawyków i zainteresowań.

Wśród bogatego zestawu tych sytuacji i środków poczesne miejsce zajmuje czytelnictwo książki i czasopism politycznych w oddziale oraz uczelni wojskowej. Zarówno studia, jak i zasadnicza służba wojskowa są szczególnie dogodnym okresem do kształtowania tych nawyków i zainteresowań, gdyż młodzież wojskowa zawsze przejawiała żarliwość w podejmowaniu spraw trudnych i złożonych, do których niewątpliwie należą treści i metody wychowania politycznego. W procesie wychowania żołnierze powinni rozumieć kierunek rozwoju naszej rzeczywistości, być gotowi do pełnego włączenia się w jej dalszy rozwój i obronność.

Książka społeczno-polityczna zawsze w naszej historii była nieodłącznym towarzyszem walczących o wyzwolenie narodowe i społeczne, krzewiących ideały wolności, postępu i socjalizmu. Dziś książka społeczno-polityczna spełnia doniosłą rolę w kształtowaniu świadomości społeczeństwa, wyrażając prawdy ideowe naszej Ojczyzny, upowszechniając najszczytniejsze ogólnoludzkie wartości; jest niezastąpionym źródłem wiedzy o zjawiskach życia w kraju i na świecie, ułatwia prawidłową ich ocenę. Dzięki książce społeczno-politycznej miliony czytelników lepiej poznają zasady polityki naszej partii i państwa ludowego.

Książka społeczno-polityczna spełnia także funkcję propagandową. Właściwa interpretacja tej funkcji pozwala dostrzec jedność socjalistycznego wychowania, propagandy i agitacji. W systemie socjalistycznego wychowania propaganda należy bowiem do podstawowych form działalności politycznej i ideologicznej. Odpowiednie łączenie działalności propagandowej z działalnością wychowawczą sprzyja przechodzeniu od biernych form przyswajania wiedzy ideowopolitycznej do czynnych, bardzo często pozadydaktycznych.

Książka społeczno-polityczna jest również literaturą faktu, dokumentu, różnorodnych informacji. W omawianej kwestii interesujące są poglądy znanego polskiego teoretyka B.W. Lewickiego, który wyróżnia w dziele filmowym, podobnie jak literackim, kilka warstw, a samo dzieło traktuje jako ich

układ ¹. W każdym dziele zawarta jest tzw. warstwa poznawczo-problemowa. Odbiorca może dokonywać indywidualnej oceny danego dzieła. Bardzo często pomaga mu w tym doświadczenie życiowe lub wiedza wyuczona. Odbiorca o rozwiniętej wrażliwości społecznej i kulturowej będzie się starał interpretować pewne fakty i zjawiska w skali historycznej.

Do utworów ściśle związanych z oddziaływaniem ideowo-wychowawczym należą np. wspomnienia i pamiętniki. Jest tak zapewne dlatego, że sama forma pamiętnika czy dziennika budzi u czytelnika odczucie bezpośredniego, intymnego kontaktu z pisarzem.

Również literatura piękna powinna być wykorzystywana w kształtowaniu postaw patriotycznych młodzieży; dzięki niej lepiej uświadomimy sobie istotę i sens wychowania politycznego w chwili obecnej. Wykorzystując w procesie wychowania politycznego dzieła literackie różnych epok, musimy sobie zdawać sprawę z tego, iż różne treści i tendencje ideowopolityczne były w nich reprezentowane. Dlatego sprawą niezmiernie ważną, aczkolwiek niełatwą, jest dokonanie wyboru określonych treści i dzieł.

W okresie Polski Ludowej literatura aktywnie włączyła się w nurt socjalistycznego wychowania, przeprowadziła rozrachunek z przeszłością. Powojenna twórczość Kruczkowskiego, Broniewskiego, Iwaszkiewicza, Bratnego, Nałkowskiej, Dąbrowskiej, Brylla, Grochowiaka i wielu innych - to przykłady li-

1 Zob. B.W. Lewicki, Scenariusz - literacki program struktury filmowej, Łódź 1970.

teratury zaangażowanej, ściśle związanej z nurtem patriotycznym i internacjonalistycznym, literatury wyczulonej na to wszystko, co nowe i postępowe, a jednocześnie stanowiące kontynuację postępowych tradycji.

Problem patriotycznego wychowania, jego tradycji i współczesnych odniesień był u nas przedmiotem wielu sporów i dyskusji politycznych. Wybitną rolę w tych sporach odegrał Z. Załuski. Jego twórczość wymierzona w tzw. szyderców znalazła pełne zrozumienie i całkowitą aprobatę społeczeństwa polskiego.

Coraz częściej pojawiają się publikacje ukazujące czyny Polaków z okresu drugiej wojny światowej¹. Z pieśni o Ocie, o Wiśle, z ballad, wierszy i poematów, z pierwszej relacji i reportażu spisanych na gorąco w kraju, a potem z monografii i opracowań opartych na dokumentach, z powieści, pamiętników wyłania się prawda o przeszłości i ciągłości tradycji, sensie poświęcenia i oddania ojczyźnie.

Wychowawca, który kształtuje postawy patriotyczne młodzieży, powinien umiejętnie wiązać podczas zajęć dydaktycznych i innych form pracy społeczno-wychowawczej to, co wynika z tradycji i jej ciągłości, z potrzebami budowy rozwiniętego społeczeń-

¹ Zob. m.in. E. Olczyk, *Druga wojna światowa w świadomości współczesnych Polaków*, Warszawa 1978.

stwa socjalistycznego, z potrzebami umacniania naszego państwa, z uświadamianiem każdemu, iż ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek.

W ciągu przeszło 30 lat istnienia Polski Ludowej zdołaliśmy wykształcić nowy typ więzi łączących cały naród. Jego zewnętrznym wyrazem jest jedność moralno-polityczna, jedność stanowiska Polaków w najważniejszych sprawach dotyczących Ojczyzny i w pracy dla jej pomyślności. Wyrazem swoistego zespolenia i współtworzenia są postawy patriotyczne oraz internacjonalistyczne, otwarte na wartości ideowe, moralne i materialne. Postawy takie umożliwiają coraz trwalsze i szersze współdziałanie nie tylko poszczególnych jednostek, grup i załóg, lecz wszystkich obywateli PRL. Narastanie świadomości potrzeby współdziałania, kooperacji i współtworzenia - obiektywnie rzecz biorąc - wykształca postawy solidarności i przyjaźni z innymi, szerszymi zbiorowościami oraz reprezentującymi je instytucjami. I tu chyba tkwią nie tylko psychospołeczne, lecz także psychoantropologiczne podstawy patriotycznych i internacjonalistycznych więzi, które w socjalistycznych warunkach rozwoju są kształtowane nie tylko jako hasło, lecz także jako odzwierciedlenie określonych potrzeb i pragnień wszystkich obywateli.

Stojąc w obliczu wielkich zadań narodowych - budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego - musimy stale i na każdym kroku dostrzegać dialektyczną jedność rozwoju państwa i narodu, ukazując możliwość pogłębiania więzi narodowej poprzez

identyfikację obywateli z socjalistycznym państwem. Swoisty renesans wartości współczesnego narodu polskiego mógł powstać tylko i wyłącznie w warunkach formowania się nowej socjalistycznej państwowości. Dlatego spotykane czasami tendencje do przeciwstawiania sobie narodu i państwa lub państwa i ojczyzny muszą być poddawane krytyce, bowiem za tą pozorną mistyfikacją ukryty jest klasowy cynizm.

Kształtowaniu myślenia kategoriami państwa sprzyja oczywiście nie tylko czytelnictwo książek społeczno-politycznych. Szczególną rolę mają do spełnienia: prasa, radio, telewizja. Za ich pośrednictwem można przyspieszać przekaz informacji o literaturze politycznej oraz doskonalić i poszerzać oddziaływanie ideowopolityczne.

Do dyspozycji żołnierzy oddano wiele czasopism, za pośrednictwem których są upowszechniane różne problemy wychowawcze, dydaktyczne i naukowe. Prezentowane są także wyniki badań, które ukazują żołnierski system wartości, formy kolektywności, wyniki nauczania itp.

3. S a m o k o n t r o l a i s a m o o c e n a p o l i t y c z n a

W procesie wychowania politycznego nie można pomijać stosunku żołnierza do samego siebie. Postulat ten opieramy na kilku przesłankach. Pierwszą z nich i zasadniczą jest dostateczna dojrzałość żołnierza. Jego osobowość stanowi produkt szeroko

pojętego wychowania i osobistego doświadczenia społeczno-politycznego. Dopiero gdy ta osobowość jest dostatecznie bogata, zintegrowana, można się spodziewać, że żołnierz zechce pracować nad sobą, stosować również samokontrolę i samoocenę. Dzięki owej dojrzałości może poznawać samego siebie jako przedmiot i podmiot działania politycznego, a na tej podstawie samokrytycznie oceniać siebie, własne poglądy i postawy. Przejawiane sposoby samokontroli i samooceny działania politycznego można określić jako mechanizmy samoregulacji lub samorealizacji.

Druga przesłanka wynika z faktu, iż osobowość ludzka staje się w warunkach ustroju socjalistycznego wartością najwyższą. Z tego też względu wszelkie przedsięwzięcia ideowo-wychowawcze, organizacyjne czy gospodarcze powinny sprzyjać rozwojowi tej osobowości. Ale mówiąc o sprzyjaniu pożądanemu rozwojowi człowieka, mamy na myśli nie tylko "urządzenie świata godnego ludzi", lecz również jego własną aktywność w świecie, do stwarzania którego się przyczyniał. W procesie wychowania politycznego trzeba więc umiejętnie łączyć działania świata zewnętrznego z aktywnością własną, a także z samokontrolą.

Omówimy więc w dużym skrócie niektóre postawy wobec siebie, które zawierają się w ideale człowieka dojrzałego politycznie i bez których trudno byłoby ową dojrzałość uznać za wystarczającą¹. Ograni-

1 H. Muszyński /Ideal i cele wychowania, Warszawa 1972/ omawiane postawy nazwał interpersonalnymi. c.d. na s. 123.

czymy się głównie do samokontroli i samooceny, gdyż wydaje się, iż stanowią one niezbędny warunek efektywnej samorealizacji politycznej.

S a m o k o n t r o l a jest uświadomionym i celowym dążeniem do regulowania własnego postępowania, swoistą gotowością do samokontroli własnej koncepcji życia społecznego i politycznego. Tak rozumiana samokontrola ma charakter ukierunkowany, a więc wzmacniający określone potrzeby i predispozycje do działania społecznego oraz politycznie pożądanego.

Mając na uwadze głównie samokontrolę polityczną, powinniśmy uzmysłwić sobie swoistość tego procesu. Samokontrola polityczna obejmuje swym zasięgiem różnego rodzaju informacje polityczne, które także w różnej formie dochodzą do świadomości żołnierzy. Zasięg samokontroli politycznej, jako swoistej, a zarazem niezbędnej formy samowychowania, jest znacznie szerszy niż zakres tzw. kontroli zewnętrznej. Rezultaty samokontroli najczęściej dotyczą zgodności lub niezgodności informacyjnej, ustalania błędów w myśleniu i działaniu. Zasadniczymi kryteriami stosowanymi w samokontroli politycznej są aktualne zadania, system informacji zakodowanych w obrazie świata i własnej osoby oraz zaakceptowany system ogólnych zasad postępowania politycz-

c.d. odn.1 ze s. 122

Do postaw tych zaliczył: osobistej godności, samokontroli, perfekcjonizmu, odpowiedzialności za siebie, optymizmu, samodzielności, osobistej odwagi i dzielności.

nego.

O wiele prostszy jest schemat kontroli zewnętrznej; obejmuje ona swym zasięgiem wyniki działań. Ustalone /znormalizowane/ są także kryteria tej kontroli /np. zadania i normy postępowania członka organizacji studenckiej/. Ten rodzaj kontroli umożliwia stwierdzenie pewnych błędów w działaniu oraz ocenę osoby poddawanej kontroli. Natomiast samokontrola "kieruje się" szerszym zasięgiem wymagań i kryteriów. Jeżeli nawet rozumienie zadań jest identyczne, to zasięg kontroli inny, po prostu mniejszy. Podczas kontroli nie uwzględnia się tego, co jest w obrazie koncepcji życia politycznego żołnierza podlegającego kontroli. Ponadto inna jest sprawność kontroli zewnętrznej a inna samokontroli. Wyniki samokontroli zależą najczęściej nie od impulsów zewnętrznych /zadania, osoby znaczące, kary, nagrody/, lecz od wrażliwości na fakty zachodzące w życiu wewnętrznym jednostki, od zdolności do regulowania własnym życiem społeczno-politycznym, od oceny zalet i wad z punktu widzenia politycznych norm samokontroli. Istotne dopełnienie tej postawy stanowią skłonności do emocjonalnego przeżywania i reagowania pod wpływem konstatacji tego co dobre i tego co złe, tego co społecznie, moralnie i politycznie doniosłe oraz tego co przypadkowe.

O kształtowania omawianej tu postawy walczy przyczyniają się wiedza polityczna oraz doświadczenie z zakresu pracy nad doskonaleniem określonych

umiejętności społeczno-politycznych. Świadomość następstw uprawiania i doskonalenia samokontroli pozwala na politycznie dojrzałe i odpowiedzialne postępowanie w tym zakresie. Potrzebna tu jest zatem wiedza z zakresu psychologii uczuć, a także warunki sprzyjające stosowaniu racjonalnej techniki uczenia się i samowychowania. Inaczej mówiąc, efektywność działania społeczno-politycznego będzie wyższa wówczas, gdy działania te i ich wyniki zostaną poddane samokontroli, niż wtedy, kiedy są poddane najbardziej precyzyjnej kontroli z zewnątrz¹.

Znaczenie omawianej kwestii jest zresztą szersze. Na pewno można ustalić także pewne względy natury ekonomicznej /mniejsze nakłady pracy większego zespołu ludzi/, a nade wszystko psychologicznej. Wiadomo, iż czym innym jest samodzielne stwierdzenie pewnego niepowodzenia, czym innym uzyskanie informacji o tym niepowodzeniu od osób drugih. Również zaangażowania emocjonalne jest w takich warunkach bardziej łagodne, mniej zakłóca działanie niż wówczas, gdy wyniki kontroli pochodzą od innych.

Samokontrolą nazwiemy zatem umiejętność sprawdzania własnych sądów politycznych i działań społecznych, dostrzeganie i analizowanie przyczyn własnych braków oraz zdolność do przewycięzania ich własnymi siłami, bez kontroli zewnętrznej.

Kształtowanie samokontroli idzie w parze z doskonaleniem krytycyzmu wobec samego siebie, wobec wy-

¹ Por. Dydaktyka oświaty politycznej, Ossolineum 1973, s. 113.

ników osiąganych w pracy zawodowej i społecznej. Samokontrola przyczynia się do powstawania osobowości samodzielnej, efektywnej, skutecznej w działaniu. Omawiany typ samokontroli chroni również żołnierzy zdobywających wiedzę przed zbytnią pewnością siebie i lekkomyślnym stosunkiem do spraw społeczno-politycznych. "Nie jest mądry ten, kto nie popełnia błędów - pisał Lenin. Takich ludzi nie ma i być nie może. Mądry jest ten, kto popełnia błędy nie bardzo istotne i potrafi je szybko naprawiać" ¹.

Swoistą odmianę samokontroli stanowi samokrytyka, będąca - podobnie jak krytyka - własnowolnie, ale świadomie kierowaną umiejętnością oceniania samego siebie. Tam i tu zachodzi proces porównywania uzyskiwanych wyników własnego postępowania z uznawanymi zasadami życia społeczno-politycznego, tam i tu ma miejsce wartościowanie poznawczo-emocjonalne. Występują między nimi także pewne różnice. Samokontrola jest procesem zachodzącym jak gdyby w obrębie własnego ja, podczas gdy "samokrytyka jest zobiektywizowanym ocenianiem siebie, samoocena dokonywana przed trybunałem społecznym" ². Oczywiście, jednostka może krytykować siebie tylko w swojej obecności, ale taka krytyka może być uważana za namiastkę samokrytyki. "Gdyby było inaczej - stwierdza Szewczuk - wówczas, po pierwsze, nie przychodziłoby ludziom z taką trudnością przeprowa-

1 W.I. Lenin, Dzieła, t. 31, s. 20.

2 W. Szewczuk, Psychologia, t. II, Warszawa 1965, s. 415.

dzenie samokrytyki przed trybunałem społecznym, a po drugie, ludzie w znacznie większym stopniu zmieniłoby swoje postępowanie, kształtowaliby siebie niż to czynią rzeczywiście" ¹.

W samokontroli - podobnie jak w samokrytyce - występują zatem dość specyficzne zjawiska psychospołeczne. Tą samą osobą występuje zarówno w roli kontrolującego, jak i kontrolowanego, co wymaga określonych umiejętności metodycznych. Do najbardziej znanych, a zarazem skutecznych metod samokontroli należą te, które pozwalają analizować, a zarazem śledzić rozwój własnej drogi życiowej. Samokontrolę należy prowadzić systematycznie i codziennie, a nie tylko wówczas, gdy nastąpi zakłócenie psychicznego, moralnego i politycznego rytmu naszego działania. Do skutecznych i wychowawczo pożądanych metod można zaliczyć: samokontrolę pojedynczych czynności ideowopolitycznych, samokontrolę procesu samouctwa i samokształcenia politycznego, samokontrolę prowadzoną za pośrednictwem pytań wiążących się ściśle z osobistymi postanowieniami: Czy wyzbyłem się wady, którą postanowiłem zwalczać? Czy zrobiłem to, co powinienem? Czy tego dnia nie popełniłem jakiegoś większego błędu w ocenie politycznej siebie lub innych? Tego rodzaju postanowień może być znacznie więcej, zwłaszcza że treść i zakres działalności ideowo-wychowawczej stale się zmieniają oraz wzbogacają. Obok pytań mogą być stosowane odpowiednio przemyślane zadania i ćwiczenia, a

1 Tamże.

także tzw. metody samokontroli naturalnej np. wewnętrzna samokontrola myślowa, samokontrola porównawcza, samokontrola przez celową obserwację¹.

S a m o o c e n a jest to prawo do wyrażania własnego zdania o swoim myśleniu i zachowaniu się². Stanowi ona jeden z elementów samowychowania, jest swoistym środkiem mobilizującym żołnierza do samopoznania.

Potrzeby i możliwości samowychowania szczególnie ostro występują w okresie dojrzewania społecznego, kiedy młody człowiek coraz częściej zastanawia się nad swoimi możliwościami, zainteresowaniami, gromadzi samowiedzę o sobie. "Rozwój samowiedzy związany jest z określeniem samego siebie w różnych celach społecznych w stosunku do coraz poważniejszych zadań wykonywanych w coraz szerszych kręgach społecznych"³. Rozwojowi samowiedzy towarzyszy zwykle szczerłość wobec siebie, wytrwałość i zdolność do wszechstronnej samokontroli. Mówiąc o samocenieniu żołnierzy, mamy na uwadze nie tylko ich zdol-

1 Pewne rady dotyczące doskonalenia charakteru, w tym samokontroli, znajdzie Czytelnik m.in. w pracach M. Kreutza, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946; J. Pietera, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963; S. Garczyńskiego, *Współżycie łatwe i trudne*, Warszawa 1966; E. Berzowskiego i J. Półturzyckiego, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975.

2 Por. B. Puszkina, *Opinia ucznia o samym sobie*, /w:/ *Nowa ocena zachowania uczniów*, Warszawa 1974, s. 115-116.

3 P. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966, s. 38.

ności do usuwania dostrzeżonych błędów i niekonsekwencji w działaniu oraz myśleniu, lecz świadome wzbogacanie własnej osobowości. Żołnierze znajdują się na takim etapie rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego, iż poszukują, a zarazem tworzą własny system wartości. Ważne są dla nich nie tylko wzory do naśladowania, według których dokonują samooceny, lecz umiejętności kierowania sobą w coraz bardziej skomplikowanych sytuacjach. Dlatego na przykład dużą aktywnością polityczną charakteryzują się te kolektywy żołnierskie, które mają więcej możliwości wielostronnych oddziaływań.

Poruszony problem wiąże się z moralnym aspektem poznawania i oceniania własnego "ja". Przebywając w określonych grupach, zbiorowościach, bardzo często żołnierze starają się tłumaczyć swoje zachowanie tzw. argumentami racjonalnymi, do czego zmusza ich organizacja życia społecznego i dydaktyczno-wychowawczego pododdziału, oddziału. Racjonalizacja zachowania może oczywiście przybierać różne formy, stanowi ona nierzadko "pajęczynę intelektualną fantazji i kłamstwa, oplatającą wątkiem rozumu nierozumną lub niespołeczną treść życia. Jednakże niezależnie od roli wszelkiego rodzaju usprawiedliwień własnego postępowania, od ich prawdopodobieństwa czy zgodności z faktycznym stanem przyczyn i motywów danego postępku, sama ich obecność świadczy o potędze oddziaływania moralności /zawsze społecznej w swej istocie/ na jednostkę oraz roli samowiedzy i rozumu w procesie przyswajania jej so-

bie" 1.

Dostrzegając doniosłość problemu samooceny w całokształcie działalności dydaktyczno-wychowawczej, trzeba stawiać żołnierzom coraz wyższe wymagania. Mają oni już dobrze przyswojone takie pojęcie, jak: dyscyplina, odpowiedzialność moralna, polityczna za siebie i innych, przyjaźń, koleżeństwo itp., które powinny wydatnie pomóc w doskonaleniu samooceny w ogóle, zaś samooceny politycznej w szczególności.

Mówiąc o samoocenie politycznej, mamy na uwadze werbalne opiniowanie swego zachowania politycznego przez żołnierza - możliwość publicznego wypowiedzenia swoich opinii o własnym myśleniu i działaniu politycznym. Z praktyki dnia codziennego wiemy, że żołnierze bardzo chętnie przedstawiają kolegom swoje racje /normy/, jakimi się kierują w postępowaniu ideowopolitycznym. Bardzo ważną rzeczą jest więc właściwe kierowanie procesem samooceny, by pomagała ona każdemu żołnierzowi na dokonanie właściwego wyboru myślenia i działania politycznego. Ważną rolę powinny tu spełniać: bezpośredni przełożeni, polityczny aktyw środowiska żołnierskiego, udział w różnych akcjach społeczno-politycznych, komisjach, pracach lektorskich, udział w dyskusjach organizowanych np. przez SZMP.

Warto pamiętać, iż nie wszyscy żołnierze aprobują konieczność publicznej motywacji samooceny po-

1 J. Pieter, Oceny i wartości, Katowice 1973, s. 149-150.

litycznej, należy zatem unikać wszelkich sytuacji drażliwych dla żołnierza. Samoocena polityczna, jeżeli ma pomagać, powinna być wyrażona spontanicznie. W wielu przypadkach można przyjąć także niezgodność wyrażonych opinii czy ocen. Organizując proces szeroko rozumianego wychowania, środowisko wojskowe powinno stwarzać jak najwięcej sytuacji, w których każdy żołnierz będzie miał możliwość rozwoju swojej aktywności politycznej.

Rozdział szósty

METODY KSZTAŁCENIA AKTYWIZUJĄCEGO W WOJSKU

Możliwości wykorzystania metod aktywizujących w procesie kształcenia żołnierzy stają się coraz częściej przedmiotem zainteresowania kadry ludowego Wojska Polskiego. Z praktyki dydaktyczno-wychowawczej wojska wiemy, iż efektywność kształcenia w sposób istotny ulega obniżeniu przy stosowaniu przede wszystkim pasywnych metod oddziaływania dydaktycznego. Nowoczesna technologia kształcenia zwraca uwagę na potrzebę wzbogacenia dotychczas stosowanych metod takimi, które by - wyzwalając siły motywacyjne niezbędne do osiągnięcia osobistego zainteresowania treściami kształcenia, wysokiego poziomu aktywności, emocjonalnego zaangażowania i mobilizującego wpływu sukcesu - równocześnie stwarzały warunki do opanowania niezbędnych sposobów samodzielnego zdobywania wiedzy oraz twórczego dostrzegania i rozwiązywania problemów, z odpowiednimi możliwościami transferu¹. Do metod, które preferując samodzielne odkrywanie wiedzy, kształtują zdolność rozwiązywania problemów i ułatwiają przekształcenie procesu dydaktycznego w proces wychowawczy oraz wprowadzanie młodzieży wojskowej w poznawanie zmysłowe, racjonalne i empiryczne

1 Por. F. Januszkiewicz, *Modernizacja kształcenia wyższego i potrzeba innowacji dydaktycznej*, w: / Problemy dydaktyki i wychowania, Poznań 1977.

należą występujące w różnych odmianach kształcenia problemowego metody aktywizujące. Stanowią one syntezę metod konwencjonalnych, problemowych, programowanych i środków audiowizualnych, zapewniają uczestnikom procesu dydaktycznego maksymalnie czynny udział we własnym rozwoju.

Dotychczas podejmowane próby klasyfikacji metod kształcenia pozwalają stwierdzić, iż - przyjmując różne nazwy - metody aktywizujące stanowią odmianę nauczania problemowego i w nim znajdują swoją genezę. Wskazując na istniejące między nimi różnice, będziemy mówić przede wszystkim o charakterze sytuacji problemowej, sposobach formułowania hipotez i wyłaniania problemów dydaktycznych oraz metodach ich rozwiązywania. Dokładne określenie i zrozumienie istoty kształcenia problemowego stanowi więc główny warunek poprawnego wykorzystania różnorodnych odmian nauczania aktywizującego.

1. I s t o t a k s z t a ł c e n i a p r o b - l e m o w e g o i j e g o o r g a n i - z a c y j n e e l e m e n t y

Próby zastosowania problemowych metod kształcenia w wychowaniu żołnierzy Wojska Polskiego podejmowano już w armii przedwrześniowej. Informacje o tym zawierają wszystkie tytuły czasopism wojskowych okresu międzywojennego, zwłaszcza "Bellona", "Przegląd Piechoty" i "Przegląd Lotniczy". Przedmiotem szczególnego zainteresowania stało się jed-

nak kształcenie problemowe dopiero w ludowym Wojsku Polskim dlatego, że tradycyjne metody kształcenia, mimo ich stałej modernizacji, nie mogły zapewnić wychowania żołnierza nowego typu: ideowo zaangażowanego w sprawę budownictwa socjalistycznej Polski i jej sił zbrojnych, zdolnego do samodzielnego i twórczego zdobywania, odświeżania oraz rozwiązywania problemów wynikających z nowych sytuacji, jakie mogą zaistnieć w każdej sferze działania na współczesnym polu walki.

Dowolność interpretacji podstawowych pojęć ściśle z kształceniem problemowym związanych prowadzi do różnorodnych nieporozumień. Owe błędy są najczęściej rezultatem utożsamiania kształcenia problemowego z problemową metodą uczenia się, kształcenia i uczenia się problemowego z wszelkimi odmianami heurezy oraz problemów dydaktycznych z problemami naukowymi lub różnorodnymi pytaniami. Kształcenie problemowe bądź też problemowo-zespołowe i uczenie się problemowe stanowią pewną nazwę skrótową. Jeżeli mówimy o u c z e n i u s i ę p r o b l e m o w y m , mamy zazwyczaj na myśli taki proces poznawczy, w czasie którego żołnierze pod wpływem własnej aktywności i świadomego wysiłku umysłowego dostrzegają, formułują i samodzielnie rozwiązują problemy bądź to za pomocą określonych algorytmów operacji myślowych, bądź też samodzielnych prób poszukiwawczych. Niezależnie od przyjętego sposobu uczenia się problemowego, żołnierze sprawdzają słuszność i poprawność przyjęte-

go rozwiązania, a także utrwalają zdobywaną wiedzę i przekształcają ją w odpowiednie umiejętności oraz postawy. Mówiąc zaś o k s z t a ł c e n i u p r o b l e m o w y m, mamy na myśli taki kompleks celowych czynności dydaktycznych wojskowego nauczyciela, które sprzyjając tworzeniu się sytuacji problemowych, wdrażają żołnierzy - przy ich świadomym aktywnym i emocjonalnym współudziale - do spostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych na drodze własnej działalności badawczej, uczyć sprawdzania dokonywanych rozwiązań oraz zapewniają warunki do systematyzacji, utrwalania i wartościowania zdobywanych wiadomości, a także ich przekształcania w umiejętności poprzez ciągłe stosowanie w zmieniających się działaniach praktycznych. Kształcenie problemowe może przybierać różne formy, np. nauczania problemowo-zespołowego, jednostkowego i zbiorowego. Zawsze jednak, bez względu na przyjętą formę, jest ono zorganizowanym procesem uczenia się, w którym występują: wojskowy nauczyciel oraz podchorąży, kadet, elew lub żołnierz służby zasadniczej; sytuacja problemowa; treści kształcenia przedstawiane zazwyczaj w postaci problemów.

Z przyjętych określeń kształcenia i uczenia się problemowego wynika, iż upodabnia ono proces dydaktyczny do procesu badań naukowych. Opanowanie wiedzy to proces poznawania obiektywnej rzeczywistości świata zewnętrznego i praw przyrody. Występujące w procesie poznawania i procesie dydaktycz-

nym wspólne cechy, które wymagają od uczonego w poznaniu naukowym i żołnierza w procesie dydaktycznym podobnych operacji myślowych, przemawiają za taką organizacją procesu kształcenia w wojsku, która uwzględniając cele, treści i możliwości intelektualne żołnierzy, zapewnia odtworzenie skróconej drogi badacza i odkrywcy. Nie zmienia przecież psychologicznej istoty procesu sam fakt, iż otrzymane rozwiązanie nie jest nowe dla społeczeństwa i że wcześniej zostało przez badaczy rozwiązane, a przez żołnierzy wiele razy powtórzone. Istotne jest natomiast to, że aktywność intelektualna, emocjonalna i sensomotoryczna człowieka ma tę samą naturę w pracowniach naukowych co w szkole podstawowej, średniej czy wyższej.

Spośród wielu wspólnych cech procesu poznania naukowego i upodabniającego się do niego kształcenia oraz studiowania problemowego trudno nie zwrócić uwagi na te, które są najistotniejsze z punktu widzenia dydaktyki wojskowej. Na pierwszym miejscu wypada wymienić możliwość wywoływania takiej aktywności żołnierzy, która zmusza się do formułowania pytań - problemów, precyzowania hipotez oraz określania w toku operacji umysłowych i praktycznych czasu, metod i etapów ustalenia faktów niezbędnych do weryfikacji hipotez, a także utrwalania zdobytych tą drogą wiadomości. Istotną cechą kształcenia problemowego jest również i to, że upodabniając proces nauczania do procesu poznania naukowego, zapewnia ono żołnierzom warunki do maksymalnie

samodzielnego dochodzenia do strukturalnie ujmowanej wiedzy o obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Uwzględniając psychologiczne czynniki procesu badawczego, kształcenie problemowe wymaga samodzielnego i maksymalnie aktywnego udziału w poszukiwaniu oraz rozwiązywaniu nowych dla uczestników tego procesu problemów teoretycznych i praktycznych. Stopień ich aktywności i samodzielności zmienia się jednak w zależności od przyjętych form kształcenia i uczenia się problemowego. Wykazując cechy metody uniwersalnej, występuje kształcenie problemowe nie tylko samodzielnie, ale także łącznie z podającymi, poszukującymi lub programowymi metodami kształcenia. W zależności od stosunku do wymienionych metod będzie to kształcenie problemowe, podająco-problemowe, poszukująco-problemowe i programowane nauczanie problemowe. Pierwsze występuje w postaci czystej, drugie łącznie z wykładem, opisem, opowiadaniem, trzecie - z dyskusją i pogadanką heurystyczną, czwarte zaś wymaga starannie zaprogramowanych podręczników, skryptów i maszyn dydaktycznych.

Do podstawowych elementów organizacyjnych kształcenia problemowego wojska należą: sytuacja problemowa, problemy dydaktyczno-wychowawcze oraz sposoby ich rozwiązywania i utrwalania.

1/ Sytuacja problemowa i jej organizacja

Podstawowym elementem kształcenia i uczenia się problemowego jest sytuacja problemowa. Jej organizacja oraz poszukiwanie, formułowanie, rozwią-

zywanie i weryfikowanie tkwiących w niej problemów dydaktycznych nadają więc kierunek aktywności poznawczej zarówno oficerów, chorążych czy podoficerów w roli nauczycieli występujących, jak również żołnierzy, którzy występują w roli uczniów. Organizacja sytuacji problemowej, czyli spowodowanie zetknięcia żołnierzy z czymś dotąd nieznanym i wymagającym rozwiązania, żąda uwzględnienia faktu, że nie każda sytuacja problemowa wywołuje jednakowy wysiłek myślowy pobudzający do działania w celu usunięcia niewiedzy. Niewielkiego udziału czynności intelektualnych wymaga na przykład sytuacja problemowa, w której żołnierze otrzymują dokładną instrukcję działania. Bez większego udziału myślenia będą pracować również nad rozwiązaniem sytuacji stereotypowej, powtarzającej się setki razy. Znacznego wysiłku wymagają natomiast sytuacje problemowe zmienne, które tworzy się, stawiając żołnierzy w sytuacjach zupełnie im obcych.

Do najbardziej korzystnych należą sytuacje problemowe niezorganizowane i o niejasnej strukturze. Pierwsze pojawiają się wówczas, gdy żołnierze otrzymują wyrwane z całości i nie powiązane ze sobą elementy, drugie natomiast zawierają wiele różnorodnych elementów różnie powiązanych bądź też posiadają jakieś ogniwa niepotrzebne lub wyraźne luki. Przedstawienie przez prowadzącego zajęcia którejś z wymienionych sytuacji problemowych, a za jej pośrednictwem stworzenie uczestniczącym w zajęciach żołnierzom określonego stopnia trudności

ci w jej rozwiązywaniu połączonego z poznawczą ciekawością powinny doprowadzić do wyraźnego uświadomienia im, co jest dane i wiadome oraz tego, co jest niewiadome i co należy wykryć.

Zachowanie się żołnierzy wobec konkretnej sytuacji problemowej, która została wywołana w czasie zajęć, zależy głównie od tego, w jakim stopniu wynika ona z osobistych doświadczeń żołnierzy, ich wiedzy, umiejętności i rozwiniętej potrzeby zaspokojenia ciekawości. "Człowiek zaczyna myśleć - stwierdza P.P. Błoński - dopiero wówczas, gdy poprzednio przyswojona wiedza przestaje wystarczać, a rozumuje tym lepiej, im więcej doświadczeń i wiadomości posiada". Umiejętne aktywizowanie doświadczeń i wiedzy żołnierzy ułatwia im dostrzeganie w organizowanym przez wykładowcę układzie różnorodnych czynności; problemów typu dydaktyczno-wychowawczego, ich zrozumienie, sformułowanie, określenie i wyszukanie danych koniecznych dla ich rozwiązania. Jeżeli zdarzy się kiedykolwiek, że posiadane wiadomości i doświadczenia nie wystarczą żołnierzom do dostrzeżenia i pełnego uświadomienia sobie problemu dydaktycznego w zainscenizowanej przez wykładowcę sytuacji problemowej, to należy go sformułować inaczej i udzielić żołnierzom dodatkowych informacji.

2/ Problem dydaktyczny i jego istota

Wszechstronna analiza sytuacji problemowej, dyskretnie zainscenizowanej przez prowadzącego zajęcia oficera, prowadzi do sformułowania problemu, to znaczy słownego określenia dostrzeżonej niewiedzy, pojawiającej się trudności w myśleniu i działaniu. Potocznie przez problem rozumie się teoretyczne lub praktyczne zagadnienie wymagające rozwiązania, sprawę trudną do rozwiązania, poważne zadanie wymagające rozwiązania, rozstrzygnięcia. J. Dewey posługiwał się tym terminem jako "inną nazwą dla myślenia" albo też dla określenia wszystkiego "co wprawia umysł w zakłopotanie" ¹. Według H. Aebliego problem jest zawsze projektem działania ². Terminów "problem" oraz "zadanie" używali zamiennie S.L. Rubinsztein i S. Baley, zaś Z. Mysłakowski uważał, że problem pojawia się tam, gdzie staje się wobec określonej sytuacji myślowej, której chwilowo nie możemy opanować intelektualnie ³.

Podwójne, naukowe i dydaktyczne, znaczenie nadaje problemowi J. Pieter. Wyraża on pogląd, że "problem naukowy jest swoistą - poznawczą - przesz-

1 Zob. J. Dewey, Jak myślimy, Warszawa 1957, s. 10.

2 Zob. H. Aebli, Dydaktyka psychologiczna, Warszawa 1959, s. 131.

3 S. Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie, Warszawa 1958, s. 138; Z. Mysłakowski, Zasady nauczania i ich charakter, "Nowa Szkoła" 1953, nr 6; S.L. Rubinsztein, Myślenie i drogi jego poznania, Warszawa 1962, s. 117.

kodą lub trudnością do pokonania" powstającą "przez uprzytomnienie sobie jakiegoś braku w stanie bieżącym danej wiedzy naukowej, a więc stanu określonej niewiedzy" ¹. Problem naukowy pojawia się, gdy stan niewiedzy ma charakter obiektywny; jeżeli wie-
dza już istnieje, a tylko dana osoba jej nie zna i spostrzega jej brak, to mamy do czynienia nie z problemem naukowym, lecz dydaktycznym lub autodydaktycznym. Problemy naukowe narzuca ucionemu natura, zaś problemy dydaktyczne formułuje wykładowca samodzielnie bądź wspólnie z żołnierzami, często korzystając z podręcznika, materiałów źródłowych lub technicznych środków nauczania.

Według C. Kupisiewicza, problem szkolny /dydaktyczny/ "jest to wszelka trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, której przezwyciężenie wymaga od ucznia badawczej, poszukującej postawy i prowadzi do wzbogacenia posiadanej wiedzy" ². W. Okoń ujmując problem w znaczeniu dydaktycznym, określając go w sensie psychologicznym i strukturalnym. W pierwszym znaczeniu jest to "trudność praktyczna lub teoretyczna, której samodzielne rozwiązanie uczeń zawdzięcza własnej aktywności badawczej. Tłem tej trudności jest zwykle celowo zorganizowana sytuacja, w której uczeń, kierując się określonymi potrzebami, zmierza do pokonania trudności, a przez to zdobywa nową wiedzę i nowe doś-

1 J. Pieter, Ogólna metodologia pracy naukowej, Warszawa 1967, s. 46 i 51.

2 C. Kupisiewicz, Niepowodzenia dydaktyczne, Warszawa 1969, s. 212.

wiadczenia" ¹. W znaczeniu drugim problem "rozwiązywany przez ucznia to /.../ struktura o niepełnych danych" ². Jeżeli uczeń pragnie ją rozwiązać, jest zmuszony objąć myślą całą strukturę, wykryć elementy brakujące, a następnie je uzupełnić.

W przedstawionych definicjach zgodnie się podkreśla, że poprawnie sformułowany problem dydaktyczny musi się opierać, z jednej strony, na istniejącej wiedzy lub sumie spostrzeżeń, twierdzeń, tez, praw itp., z drugiej zaś na uświadomionej niewiedzy, czyli bliżej nieokreślonych lukach, które dzięki posiadanej wiedzy można wypełnić i przez to ją pogłębić. W naszej pracy przyjmujemy, że problem dydaktyczny jest to celowo zorganizowana oraz jasno określona i wszechstronnie uświadomiona żołnierzom trudność teoretyczna lub praktyczna bądź równocześnie jedna i druga. Żołnierze uświadamiają ją sobie jako strukturę o niepełnych danych, co aktywizuje ich w kierunku ogarnięcia myślą całości i wykrycia w niej brakujących informacji. Dzięki temu następuje uzupełnienie struktury przez samodzielną redukcję istniejących w niej luk, tzn. rozwiązanie problemu, które daje pogłębienie i rozszerzenie posiadanego już doświadczenia, wiadomości i umiejętności. Tak rozumiany problem dydaktyczny określa zarazem jasno zachodzące między elementami znanymi i nieznanymi związki. Formułując prob-

1 W. Okoń, U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa 1964, s. 77.

2 W. Okoń, Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967, s. 89.

lem dydaktyczny, warto więc pamiętać, że pierwszym i koniecznym etapem myślenia abstrakcyjnego jest uświadomienie sobie istniejących luk, braku, niepełnych danych w określonej sytuacji. Z punktu widzenia organizacji kształcenia żołnierzy ma to istotne znaczenie, bowiem - jak wiadomo - myślenie realizuje się jako proces rozwiązywania coraz to nowych problemów.

Wyjaśnienie pojęcia "problem" wymaga wskazania na czynniki odróżniające problem od pytania. W języku potocznym rangę problemu przypisuje się dość często wszystkim pytaniom. Z naszej definicji wynika natomiast, że nie nadajemy rangi problemu pytaniu, które wymaga jedynie odpowiedzi encyklopedycznej. Problem dydaktyczny wymaga przede wszystkim szukania odpowiedzi za pomocą myślenia abstrakcyjnego. Jest to konieczne, ponieważ w problemie dydaktycznym powinno się znaleźć co najmniej kilka trudności, których całkowite rozwiązanie następuje dopiero po ich kolejnym rozwiązaniu pojedynczo, w określonej kolejności. Różnicy między pytaniem a problemem dydaktycznym należy więc szukać w ich strukturze, sposobach formułowania i sytuacjach, w jakich powstają. Jeżeli np. udzielenie odpowiedzi na proste pytanie wymaga od żołnierzy przede wszystkim pracy pamięci i myślenia reprodukcyjnego, to już rozwiązanie problemu dydaktycznego dyktuje konieczność odkrycia nowych treści za pomocą skomplikowanego rozumowania twórczego.

Mówiąc o strukturze pytania i problemu dydak-

tycznego, dostrzegamy między nimi nie tylko różnice, ale także podobieństwo. Jeżeli podobieństwo wynika stąd, że w obu przypadkach pewne informacje są dane, inne zaś należy uzupełnić, to odmienność wpływa przede wszystkim ze stopnia trudności problemu i pytania. Szukając odpowiedzi na pytanie, czynimy to zazwyczaj za pomocą prostych czynności, w problemie dydaktycznym występują luki, których uzupełnienie bez pośrednictwa myślenia abstrakcyjnego jest prawie niemożliwe. Rozwiązanie problemu wymaga więc najpierw ogólnej orientacji w charakterze brakujących danych i występujących między nimi zależności oraz sposobach ich ukazania. Dopiero po uzupełnieniu brakujących danych przystępujemy do rozwiązania zasadniczego problemu. Bardzo często rozwiązanie problemu dydaktycznego wymaga od żołnierzy znalezienia odpowiedzi na cały łańcuch pytań i nowych problemów. Bywa, iż kolejne pytania dają się ustalić dopiero po wcześniejszym ustaleniu wielu innych pytań.

Dotychczasowe rozważania pozwalają więc stwierdzić, iż problem wymaga od żołnierzy postawy badawczej, dużej aktywności umysłowej. Jego rozwiązanie, w przeciwieństwie do pytania, na które odpowiedź można sformułować za pomocą myślenia reproduktywnego, opiera się przede wszystkim na myśleniu produktywnym, wymaga więc operacji intelektualnych, umiejętności analizy, syntezy i wyciągania wniosków. Problem obejmuje ponadto większą niż pytanie liczbę zagadnień, spraw i faktów, jest bardziej

skomplikowany. W odczuciach żołnierzy uczestniczących w procesie kształcenia znacznie trudniejsze jest rozwiązanie problemu niż udzielenie odpowiedzi na pytanie. Owa trudność wynika głównie stąd, iż wiedzę niezbędną do rozwiązania problemu muszą oni najpierw wykryć, podczas gdy odpowiedzi na pytania najczęściej już znają lub zgadują. Problem jest ponadto trudniejszy i bardziej złożony niż pytanie, gdyż zawiera więcej luk aktywizujących żołnierzy do zdobycia nowych wiadomości. Chodzi tu głównie o te wiadomości, dzięki którym mogą redukować puste miejsca w określonej strukturze informacji.

3/ Metody formułowania i rozwiązywania problemów dydaktycznych

Sposoby formułowania problemów dydaktycznych uzależniamy od posiadanych środków, celu i treści realizowanego tematu. Jeden z nich polega na wyrażonym wysunięciu problemu przez nauczyciela wojskowego, który posługując się w tym celu podręcznikiem, materiałami źródłowymi, konkretnymi przykładami, podaje jego rozwiązania, sygnalizując wszystkie możliwe sposoby rozwiązań. I chociaż w tym modelu zajęć żołnierze nie rozwiązują samodzielnie problemów dydaktyczno-wychowawczych, to jednak mają możliwość śledzenia poszczególnych etapów ich rozwiązań oraz sprawdzania poprawności przytaczanych dowodów i kontrdowodów. Inny, również często wykorzystywany sposób, wymaga już od żołnierzy sa-

modzielnego wykrywania problemów w przedstawionej przez wykładowcę sytuacji dydaktycznej. Dyskretnie kierując działalnością poznawczą żołnierzy, wciągamy ich do samodzielnego wykonywania kolejnych etapów rozwiązywania problemu. W zależności od zainscenizowanej sytuacji dydaktyczno-problemowej różne może być postępowanie nauczyciela wojskowego. Może on, na przykład, zasugerować uczestnikom szkolenia takie etapy pracy, jakie powinni uwzględnić rozwiązując konkretny problem, lub żądać, aby owe etapy pracy planowali samodzielnie. Charakterystyczne dla tego sposobu twórcze rozwiązywanie problemów kompleksowych wymaga od młodzieży wojskowej umiejętności dostrzegania problemów, formułowania hipotez, sporządzania planów ich rozwiązania i sprawdzania poprawności przyjętych rozwiązań.

Dla dydaktyki nie jest rzeczą obojętną ani sposób formułowania problemów, ani też kto go formułuje: przełożony czy też podwładny. Z punktu widzenia efektywności kształcenia, formułowanie problemów przez uczestniczących w zajęciach słuchaczy jest bardziej korzystne, stanowiąc bowiem rezultat samodzielnej pracy umysłowej, nie tylko wpływa na ich rozwój intelektualny i społeczny oraz motywację działania, ale równocześnie orientuje wykładowców w zainteresowaniach poznawczych młodzieży wojskowej i występujących trudnościach dydaktyczno-wychowawczych. Decydując się na osobiste formułowanie problemów, należy przestrzegać, by były one zrozumiałe dla wszystkich uczestniczących w zaję-

ciach żołnierzy. Z potwierdzonych badaniami doświadczeń wiadomo, iż problemy dydaktyczne spełniają swą rolę dydaktyczno-wychowawczą wówczas, gdy: ujawniają brak powiązań między posiadaną przez żołnierzy wiedzą a otrzymanymi do wykonania nowymi zadaniami; żołnierz znajdzie się wobec konieczności wykorzystania posiadanych wiadomości w nowych sytuacjach; ujawni się brak zgodności między opanowanymi schematami działania a konkretnymi możliwościami ich realizacji i wyłoni się sprzeczność między teorią a praktyką.

Tak jak różne są sposoby formułowania problemów dydaktycznych, tak też różne wyodrębniamy metody ich rozwiązywania, czyli drogi rozumowania żołnierzy szukających w toku zajęć odpowiedzi na postawiony problem. Wprawdzie istnieje jeszcze wiele luk w wiedzy o metodach rozwiązywania problemów, jednak znamy już określoną liczbę czynności, które w konkretnych sytuacjach należy wykonać, by znaleźć brakujące ogniwa wiedzy dla całkowitego rozwiązania problemu. Nie dysponujemy uniwersalnym modelem rozwiązywania problemów dydaktycznych, niektóre z nich rozwiązuje się indukcyjnie, inne dedukcyjnie, a jeszcze inne przez kombinację indukcji i dedukcji. W każdym przypadku strukturę czynności dotyczących rozwiązywania problemów uzależniamy od konkretnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej.

Na podstawie aktualnej wiedzy możemy wyodrębnić kilka głównych metod rozwiązywania problemów

dydaktycznych. W praktyce dydaktyczno-wychowawczej wojska niektóre ze znanych i wykorzystywanych sposobów łączą się z innymi. Po raz pierwszy czynności ucznia i nauczyciela rozwiązujących problemy dydaktyczne określił Dewey. Obejmują one: uświadomienie uczniom i doprowadzenie ich do przeżycia określonej trudności /przeżycia te mają charakter wybitnie emocjonalny, obejmują uczucia niepewności, wątplenia, zdziwienia, zahamowania/, powodującego wykrycie i określenie trudności oraz sformułowanie problemu; aktualizowanie wiedzy oraz gromadzenie danych, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemów; wytwarzanie i wysuwanie pomysłów w rozwiązywaniu problemów /hipotez/ i ich przekonujące uzasadnienie; wyprowadzanie wniosków z przewidywanych /hipotez/ powiązań, ich weryfikowanie i ocena; dalsze obserwacje, eksperymenty, obmyślenia i realizowanie sposobów praktycznego sprawdzania słuszności przyjętych wniosków - przyjęcie ich lub odrzucenie¹.

Pełniejsze, a przez to bardziej dla dydaktyki przydatne sposoby /etapy/ rozwiązywania problemów przez uczestników procesu nauczania-uczenia się przedstawił C. Kupisiewicz i W. Okoń. Pierwszy z nich proponuje następujące czynności: organizowanie sytuacji problemowej dla wywołania zaciekawienia uczniów, wprawienia ich w zakłopotanie, udzielanie im pomocy w uświadomieniu sobie trudności i

1 Zob. J. Dewey, Jak myślimy, s. 54-62.

sformułowaniu problemu oraz wywoływanie chęci jego rozwiązania; analiza sytuacji problemowej, połączona z syntezą; formułowanie zagadnienia; wysuwanie uzasadnienia oraz wybór hipotez zmierzających do rozwiązania tego zagadnienia; weryfikacja hipotezy przez rozwiązywanie wynikających z niej zadań; ostateczne sprawdzenie i ocena uzyskanych rezultatów¹. W. Okoń postuluje natomiast takie czynności w toku rozwiązywania problemów dydaktycznych, jak: stworzenie sytuacji problemowej i sformułowanie głównego problemu przez uczniów lub przez nauczyciela w celu wywołania pożądanych motywów uczenia się - praca zbiorowa; ustalanie planu rozwiązywania przez wyodrębnienie pytań /zadań/ szczegółowych - praca grupowa; poszukiwanie odpowiedzi na poszczególne pytania, sformułowanie hipotez, gromadzenie przesłanek służących ich weryfikacji, próba rozwiązania głównego problemu - praca grupowa; ustalenie i sformułowanie prawidłowych rozwiązań, konfrontacja wyników pracy poszczególnych grup pod kierunkiem nauczyciela - praca zbiorowa; utrwalenie zdobytych na lekcji struktur przez włączenie ich w struktury poprzednio opanowane oraz zarysowanie dalszych problemów - praca jednostkowa; zastosowanie poznanych struktur w nowych sytuacjach teoretycznych lub praktycznych - praca na lekcji czy w domu, grupowa lub jednostkowa².

1 Zob. C. Kupisiewicz, Niepowodzenia dydaktyczne, op.cit.

2 Zob. W. Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej, op.cit.; Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1978.

Odpowiednio do założeń proponowanego przez siebie systemu łączenia teorii z praktyką proponuje K. Lech organizację działalności poznawczej uczniów w zależności od realizowanego celu dydaktyczno-wychowawczego na drodze "od teorii do praktyki" i "od praktyki do teorii". Czynności poznawcze uczniów w rozwiązywaniu problemów w pierwszej i drugiej formie dochodzenia do wiedzy powinny wynikać z wymagań: metody kolejnych hipotez i eliminacji, czyli metody kierowanych odkryć i weryfikacji dedukcyjno-indukcyjnych; metody powiązanych między sobą modeli oraz wątków wyobraźniowych i pojęciowych oraz metody przeciwstawień i integracji, czyli dyskusji ¹.

G. Meyer jest zdania, że rozwiązywanie problemów obejmuje: orientację i analizę wyjaśniającą, w której należy przeanalizować sytuację problemową, jej współczynniki i zachodzące między nimi stosunki oraz sformułować pytanie kluczowe, ustalając jego treści, myśl przewodnią i punkt widzenia; poszukiwania i próby /na tym etapie analizujemy swoje doświadczenia i posiadaną wiedzę pod kątem tego, czy mogą się one przyczynić do rozwiązania problemu, oraz wykorzystując podobieństwo, akcenty, przestrukturywania, wnikamy w istotę zależności i formułujemy hipotezy/; programowanie rozwiązania, podczas którego układamy program działania, analizujemy etapy pracy oraz zastanawiamy się, jakie proble-

1 Zob. K. Lech, System nauczania, Warszawa 1964.

my, cząstkowe i za pomocą jakich środków muszą być rozwiązane, przy czym do problemów cząstkowych zawsze należy podchodzić w sposób analityczno-syntetyczny; rozwiązanie problemu /jeżeli w czasie rozwiązywania problemu pojawiają się dodatkowe trudności, należy wrócić do poprzednich zaleceń i szukać ulepszonych warunków; gdy znajdzie potrzeba - prowadzić rozwiązania równoległe, po czym wybrać najbardziej racjonalne/; wyniki i kontrola końcowa. Końcowy etap pracy wymaga uporządkowania uzyskanych wyników oraz ustalenia, czy na kluczowe pytanie została udzielona odpowiedź, a także praktycznego sprawdzenia poprawności rozwiązania. Tu należy również "wygładzić" drogę rozwiązania i zwrócić uwagę na następstwa uzyskanych wyników.¹

Przedstawione propozycje rozwiązywania problemów dydaktycznych mają charakter dość ogólny. Stwarzają wykładowcy, na różnym szczeblu kształcenia, doskonałe warunki do przejawiania twórczej inwencji. Zapewniają budowę konkretnych zajęć w zależności od ich zadań, treści omawianych problemów, infrastruktury dydaktycznej, posiadanych pomocy naukowych oraz stanu wiedzy i doświadczeń uczestniczących w procesie kształcenia żołnierzy. Do bardziej szczegółowych sposobów rozwiązywania problemów możemy zaliczyć propozycję G. Polaya. Od poprzednich różni się ona tym, że uczeń wraz z problemem /typu odkryć, udowodnić lub znaleźć, wynaleźć, skonstruować/ otrzymuje listę pytań /algo-

1 Zob. G. Meyer, Cybernetyka a proces nauczania, Warszawa 1969.

rytm/. Pytania te, według autora, zadajemy "po pierwsze - z myślą o udzieleniu pomocy uczniowi w rozwiązywaniu danego konkretnego zadania, po drugie - z myślą o rozwinięciu zdolności ucznia, tak aby w przyszłości mógł samodzielnie rozwiązywać zadania" ¹. Dzięki wymienionym pytaniom uczeń poznaje dydaktyczne modele logicznego rozumowania niezbędne w rozwiązywaniu sytuacji i samodzielnym zdobywaniu nowych wiadomości. Zaproponowana przez G. Polaya lista pytań ułatwiających rozwiązanie problemu zamyka się w czterech fazach. Pierwsza - nakazująca: "Staraj się zrozumieć zadanie" - wymaga ustalenia: Co jest niewiadome? Co jest dane? Jaki jest warunek? Czy warunek można spełnić? Czy warunek wystarcza do określenia niewiadomej? Czy jest on może niewystarczający? Albo zbyt obszerny? A może sprzeczny? Zrób rysunek. Wprowadź odpowiednie oznaczenia. Wydziel poszczególne części warunku. Czy możesz je zapisać?

Faza druga nakazuje: "Znajdź związek między danymi i niewiadomymi. Możesz być zmuszony rozpa-trywać zadania pomocnicze, jeżeli nie znajdziesz związku bezpośredniego. Powinieneś w końcu ułożyć plan rozwiązywania zadania". Wymaga ona sprawdzenia: Czy nie spotkałeś się już kiedyś z tym zadaniem? A może spotkałeś się z tym zadaniem w nieco innej postaci? Czy znasz jakieś pokrewne zadanie? Czy znasz jakieś twierdzenie, które mogłoby tu być użyte? Spójrz na niewiadomą! I spróbuj przy-
1 G. Polay, Jak to rozwiązać?, Warszawa 1964.

pomnieć sobie jakieś dobrze znane ci zadanie mające tę samą lub podobną niewiadomą. Oto rozwiązane już przedtem zadanie, pokrewne z twoim zadaniem. Czy nie mógłbyś z niego skorzystać, z jego wyniku? Czy nie mógłbyś skorzystać z zastosowanej w nim metody? Czy nie trzeba wprowadzić jakiegoś elementu pomocniczego, aby móc z tego zadania skorzystać? Czy nie mógłbyś postawić zadania na nowo, w inny sposób? Czy nie mógłbyś tego zrobić jeszcze inaczej? Odwołaj się do definicji. Jeżeli nie możesz rozwiązać postawionego zadania, spróbuj najpierw rozwiązać jakieś zadanie pokrewne. Czy nie mógłbyś wymyślić jakiego bardziej dostępnego zadania pokrewnego? Bardziej ogólnego zadania? Bardziej specjalnego, analogicznego? Czy nie mógłbyś rozwiązać części zadania? Zatrzymaj tylko część warunku, resztę odrzuć; do jakiego stopnia niewiadoma jest wtedy określona, jak może się ona zmieniać? Czy nie mógłbyś wydobyć czegoś pożytecznego z danych? Czy nie mógłbyś rozpatrzeć innych danych, mogących określić niewiadomą? Czy nie mógłbyś zmienić niewiadomej albo danych, albo - jeżeli trzeba - i niewiadomej, i danych, tak aby nowa niewiadoma i nowe dane były bliższe sobie? Czy skorzystałeś ze wszystkich danych? Czy skorzystałeś z całego warunku? Czy brałeś pod uwagę wszystkie istotne pojęcia zawarte w zadaniu?

Faza trzecia wymaga wykonanie planu przestrzennego: "Wykonując swój plan rozwiązania, sprawdzaj każdy krok". Czy jest dla ciebie jasne, że krok

jest poprawny? Czy możesz to udowodnić? Ostatnia, czwarta, faza poleca przestudiowanie otrzymanego rozwiązania, więc sięgnięcie myślą wstecz, zalecając: Czy możesz sprawdzić wyniki? Czy możesz sprawdzić uzasadnienie rozwiązania? Czy możesz otrzymać wyniki w inny sposób? Czy możesz objąć go jednym rzutem oka? Czy możesz wykorzystać wynik albo metodę rozwiązania do innego zadania? ¹

Przedstawiony przez G. Polay'a model algorytmicznych reguł rozwiązywania problemów jest rozbudowany i bardzo precyzyjny, nie zawiera jednak pełnej wiedzy o czynnościach rozwiązywania problemów. Stan wiedzy na ten temat jest jeszcze nadal niezadowolający. Tym bardziej więc zasługuje na uwagę niezwykle prosta, bo obejmująca jedynie dwie podstawowe czynności w procesie rozwiązywania problemów, propozycja D.O. Hebba ². W jego koncepcji znajdują się czynności formułowania nowych idei, które powinny prowadzić do odkrycia lub wynalazku, oraz czynności związane z weryfikowaniem owych idei, a także ich wyjaśnianiem i klasyfikowaniem w łączności z tymi ideami, które zostały już wcześniej poznane.

Omawiając niektóre tylko koncepcje rozwiązywania problemów dydaktycznych, wypada zwrócić uwagę na te, które z powodzeniem są używane w procesie kształcenia żołnierzy służby zasadniczej, elewów,

1 Zob. tamże.

2 Zob. D.O. Hebb, Podręcznik psychologii, Warszawa 1969.

kadetów i oficerów¹. Otóż w zależności od celu, przedmiotu, tematu zajęć i posiadanych środków dydaktycznych prowadzący zajęcia oficerowie starają się wykorzystywać te czynności, które wynikają z ustaleń: metody kształcenia odkrywczego, metody kształcenia wynalazczego i metody optymalizacji planu działania. Sposobu pierwszego, który nazwaliśmy metodą odkrywczą, używają najczęściej wykładowcy przy rozwiązywaniu problemów matematycznych, przyrodniczych, humanistycznych, ideowopolitycznych. Metoda odkrywcza obejmuje algorytm czynności zapewniających ujawnianie i formułowanie zależności między zjawiskami w postaci prawa lub prawidłowości bądź też związku zjawisk. Podczas rozwiązywania problemów dydaktycznych metodą odkryć uczestnicy zajęć nabywają umiejętności przyswajania nowej wiedzy i stosowania jej poprzez analizę rzeczywistości. Etapy tej drogi są realizowane przez: odczucie i przeżycie trudności; wykrycie jej i określenie; wysunięcie projektu możliwego rozwiązania /hipotezy/; wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania; dalsza obserwacja i eksperymenty prowadzące do

1 Zob. W. Szczerba, Eksperyment pedagogiczny w wojsku, Warszawa 1969; J. Bogusz, Wykorzystanie czynnika emocjonalnego w procesie nauczania, Warszawa 1966; Nauczanie problemowe w zespołach żołnierskich, Warszawa 1967; Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1969; Dydaktyczne problemy szkolenia ideowopolitycznego w wojsku, Warszawa 1975; B. Hydzik, Zarys dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Gdynia 1976; J. Zakrzewski, Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej, Warszawa 1975.

przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne.

Dobrą ilustrację metody, którą nazwaliśmy metodą wynalazczości, stanowi analiza procesu myślowego racjonalizatora lub wynalazcy. Rozwiązując problem według etapów metody wynalazczej, żołnierze kroczą drogą, jaką musi przebywać racjonalizator /wynalazca/ dążący np. do znalezienia nowego rozwiązania konstrukcyjnego określonej broni czy sprzętu bojowego. Metoda wynalazcza jest realizowana przez: uświadomienie uczestnikom procesu dydaktycznego braków lub wad konkretnego urządzenia bojowego bądź potrzeby wynalazku; poszukiwania idei mechanizmu lub sprzętu bojowego, który by wyeliminował wady poprzedniego; uściślenie zadania i poszukiwanie możliwości jego rozwiązania oraz znalezienie zasady, na której można oprzeć budowę mechanizmu lub urządzenia bojowego, przekształcenie ogólnej i szczegółowej idei opracowanej zasady w schemat poszukiwanego mechanizmu lub urządzenia; szczegółowe opracowanie całości oraz poszczególnych zespołów i podzespołów poszukiwanego mechanizmu; opracowanie odpowiednich rysunków technicznych, sporządzenie niezbędnych wyliczeń i rozwiązań technologicznych oraz planu budowy prototypu; teoretyczne sprawdzenie technicznego i technologicznego opracowania; wykonanie prototypu; praktyczne sprawdzenie funkcjonowania opracowanego urządzenia czy sprzętu bojowego i dalszego jego doskonalenia.

O metodzie, którą nazwaliśmy metodą optymalnej decyzji i tworzenia optymalnego planu działania, niewiele się mówi w pracach psychologicznych, za to jest ona popularna w literaturze ekonomicznej i wojskowej. Najczęściej stosuje się ją w zakresie rozwiązywania problemów technologicznych, produkcyjnych, ekonomicznych, taktycznych i propagandowo-politycznych. Jej realizacja przebiega głównie przez takie etapy, jak: uzmysłowienie uczestnikom procesu dydaktycznego potrzeby działania w danej sytuacji; sformułowanie zasadniczego zadania oraz idei określonego działania /zamiaru/; uściślenie zadania co do obiektu i celu użycia będących w dyspozycji sił i środków oraz szczegółowa analiza sytuacji aktualnej i postulowanej; poszukiwanie sposobów rozwiązania otrzymanego zadania; wybór kryteriów oceny i krytyka rozmaitych projektów; opracowanie założeń planu optymalnego; dokładne opracowanie planu działania, w tym etapów jego wykonania; sporządzenie harmonogramu działań i wykonania postawionych zadań; teoretyczne sprawdzanie całości opracowanego i przyjętego planu; wykonanie planu działań zgodnie z harmonogramem; krytyczna analiza planu działania na podstawie doświadczenia wykonawców.

Z dotychczasowych doświadczeń kształcenia problemowego, zarówno w jednostkach wojskowych, jak również w szkolnictwie wojskowym jednoznacznie wynika, iż najmniejszą swobodą dysponują zazwyczaj żołnierze, rozwiązując problemy dydaktyczne meto-

91444
dą odkryć. Jest tak dlatego, że odkrywają - przy dyskretniej pomocy swojego wykładowcy - przewidziane programem kształcenia pojęcia, zjawiska, prawa, procesy, wydarzenia, fakty historyczne lub określone zależności, które występują w rzeczywistości, ale nie są im jeszcze znane. Wprowadzeni w polityczną, taktyczną, techniczną czy ogólnowojskową sytuację problemową, naśladując w pewnym sensie postępowanie uczonych, szukają brakującej wiedzy przez formułowanie i weryfikowanie hipotez. Dążąc do sprawdzenia, w jakim stopniu hipoteza jest prawdziwa czy fałszywa, szukają informacji mogącej stanowić podstawę przyjmowania ocen. W przypadku gdy uzyskane informacje potwierdzają sformułowaną hipotezę, żołnierze w zasadzie przyjmują ją jako ostateczne rozwiązanie problemu. Jeżeli tak nie jest, podejmują decyzję o jej odrzuceniu i formułują następną. W problemach typu odkryć, mających najczęściej jedno poprawne rozwiązanie, weryfikacja jest więc procesem oceny słuszności lub fałszywości poprzednio przyjętej hipotezy czy hipotez.

Odmienne przedstawia się sprawa w dydaktycznych problemach typu "wynaleźć", rozwiązywanych metodą wynalazczą. Tu już nie występują trudności w rodzaju luk, brakujących elementów wiedzy oraz zachodzących między nimi związków. Przed żołnierzami pojawiają się natomiast przeszkody wywierające wpływ na ich możliwość działania w związku z niedoskonałością urządzeń, którymi dysponują i na których się kształcą. Rezultaty swoich dociekań prowa-

dzonych metodą wynalazczą oceniają oni według kryteriów użyteczności. Skrupulatnie prowadzona weryfikacja sprowadza się do - wspólnej z prowadzącym zajęcia oficerem, chorążym czy podoficerem - oceny użyteczności przy wyborze optymalnego pomysłu rozwiązania.

W sposobach rozwiązywania problemów metodą odkryć i metodą wynalazczą występuje dość istotna różnica. W pierwszym wypadku żołnierze dochodzą - na podstawie zarejestrowanych zjawisk procesów, faktów itp. - do określonych uogólnień teoretycznych, w drugim natomiast konstruują określone urządzenia techniczne. W pierwszym przypadku jest to aktywność badawcza, w drugim - poszukiwawcza, konstrukcyjna. Odmierna jest również istota problemów typu "odkryć" i "wynaleźć". Rozwiązując problem typu "odkryć" żołnierze operują strukturami naukowymi o niepełnych danych, a więc szukają brakujących ogniw struktury i odnajdują ją. Poszukując natomiast konkretnych rozwiązań typu "wynaleźć", tworzą strukturę techniczną, najczęściej znaną, ale zawsze odkrytą w procesie własnych dociekań dydaktycznych. Mówiąc o występujących różnicach między metodą odkryć a metodą wynalazczą, należy również zwrócić uwagę na zbieżności istniejące między nimi a metodą optymalnego planu działania: wszystkie wymagają określonych decyzji i planu działania. W odróżnieniu jednak od pierwszych dwóch metod, końcowym efektem poszukiwań realizowanych na drodze trzeciej jest optymalny plan działania, weryfiko-

wany przez konfrontację w wynikami doświadczeń lub twierdzeniami naukowymi uznanymi za słuszne. Ponieważ optymalny plan działania dotyczy realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, technologicznych, ekonomicznych, taktycznych, organizacyjnych, ideowopolitycznych, propagandowych, kulturalno-oświatowych itp., możemy go z powodzeniem spożytkować w procesie kształcenia żołnierzy wszystkich rodzajów wojsk i służb, stopni i pełnionych funkcji. Fakt, iż przy układaniu optymalnego planu działania nieustannie zmienia się sytuacja, sprawia, że w kształceniu problemowym na drodze optymalnego planu działania żołnierze - ze względu na zmienność sytuacji - muszą szukać najskuteczniejszych sposobów działania. Niepodważalnym walorem wszystkich trzech metod rozwiązywania problemów jest to, że kształtują one badawczą postawę wszystkich uczestniczących w zajęciach żołnierzy.

Niezależnie od przyjętych sposobów formułowania problemów dydaktycznych i ich rozwiązywania, kształcenie problemowe w procesie kształcenia wojsk i sztabów przebiega najczęściej według z góry zaplanowanych ogniw /etapów/. Pierwsze z nich sprowadza się do wywołania sytuacji problemowej. Pracując pod kierunkiem wykładowcy czy instruktora nad określonym przedmiotem, żołnierze stykają się z trudnościami teoretycznymi lub praktycznymi. Uzmysłowanie sobie owej trudności wywołuje motyw uczenia się w postaci zaciekawienia, zwątpienia i wewnętrzne-go stanu zakłopotania. Drugie ogniwo obejmuje dzia-

liwość związaną z formułowaniem problemu oraz planowaniem pracy. Lokalizacja ujawnionej trudności, która następuje w tym ogniwie, ułatwia uczestniczącym w zajęciach żołnierzom uświadomienie sobie, na czym trudność polega. Jest to ważny moment, ponieważ umożliwia sformułowanie problemu dydaktycznego oraz zaplanowanie pracy własnej bądź grupy lub własnej i grupy.

Wysuwanie oraz uzasadnianie i wybór hipotez, poszukiwania rozwiązań to trzeci etap zajęć problemowych. Obejmuje on różnorodne próby ustalania przypuszczalnych rozwiązań i poszukiwania odpowiedzi na podstawie dostępnych materiałów źródłowych, posiadanej wiedzy i doświadczeń. Jest to etap, w którym następuje wysuwanie próbnych rozwiązań problemu, czyli hipotez. Rozumowanie żołnierzy zmierza do uzgodnienia przypuszczeń z dotychczasowym doświadczeniem i posiadaną wiedzą. Ich poszukiwania w razie potrzeby mogą być wspomagane pytaniami dodatkowymi, tj. etapami pośrednimi; kierownik zajęć udziela zazwyczaj żołnierzom ustnej lub pisemnej instrukcji co do sposobu rozwiązania problemu. Czwarte ogniwo kształcenia problemowego obejmuje organizację i przebieg badań, weryfikację hipotez utrwalanie nowo przyswajanej wiedzy. Rozwiązywanie problemów i weryfikacja hipotez przebiegają bądź to metodą dedukcyjno-weryfikacyjną, tj. przechodzenia od ogółu do szczegółu /faktu/, bądź też indukcyjno-uogólniającą, czyli przechodzenia od faktów do ogółu, a więc znajomości praw. W wyniku

tej pracy następuje przyjęcie lub odrzucenie hipotezy. Istotną czynnością w tym ogniwie jest formułowanie wniosków wynikających z przypuszczalnego rozwiązania oraz utrwalania nowo zdobytej wiedzy, umiejętności i postaw.

Sprawdzenie i ocena uzyskanych wyników oraz dalsze utrwalanie przewidzianych celami zajęć treści to piąte ogniwo kształcenia problemowego żołnierzy. Realizuje się ono poprzez prowadzenie dalszych obserwacji i eksperymentów, zmierzających do sprawdzenia zgodności rozwiązania z rzeczywistością, definicjami i prawami zawartymi w podręcznikach, dokumentach itp. W rezultacie tej pracy następuje potwierdzenie lub odrzucenie rozwiązania.

Analiza przedstawionych etapów rozwiązywania problemów dydaktycznych pozwala dostrzec, iż różnią się one od tych czynności i rozwiązywania problemów, które w swoich stopniach formalnych zaproponował Dewey. Słusznie ukazując podobieństwo procesu uczenia się do procesu badawczego, Dewey w zbyt małym stopniu zwracał uwagę na fakt, że uczenie się i studiowanie wymaga - w przeciwieństwie do procesu badań naukowych - dodatkowych czynności. Owe czynności to przede wszystkim utrwalanie omawianych treści przed przystąpieniem do opracowywania dalszych części programowego materiału kształcenia. Zaniedbywanie utrwalania wiedzy w procesie dydaktycznym, nawet wówczas jeżeli żołnierze zdobywają ją samodzielnie, powoduje, iż zostaje ona opanowana w stopniu niewystarczającym. Staje się

ponadto mało przydatne w samodzielnym rozwiązywaniu zadań. Kształcenie problemowe przebiegające według omówionych etapów uwzględnia konieczność utrwalania zdobywanych przez żołnierzy wiadomości i przekształcania ich w umiejętności. Jest to więc model, który zmusza do wykonywania różnego rodzaju samodzielnych prac o charakterze poznawczo-kształtującym, wyrabia umiejętność dostrzegania i formułowania problemów, uczy samodzielnego rozwiązywania i przyzwyczajają do samokontroli: uzyskiwanych wyników nauczania.

W okresie rozwoju ludowego Wojska Polskiego opracowane zostały i skutecznie wdrożone takie modele problemowego kształcenia żołnierzy, które nie tylko określają warunki rozwijania samodzielności myślenia i działania uczestników zajęć, ale również zapewniają rozwój umiejętności samodzielnego nabywania wiedzy, jej systematycznego utrwalania oraz stosowania w nowych sytuacjach życiowych. Ucząc korzystania z podręczników, materiałów źródłowych, urządzeń treningowych, gabinetów przedmiotowych, warsztatów itp., zaznajamiają jednocześnie żołnierzy z racjonalnymi sposobami działalności umysłowej i praktycznej, z zasadami planowania, metodami samokontroli, kształtują także umiejętność organizowania i regulowania tempa własnych prac. Zawierają więc elementy dynamizujące proces dydaktyczno-wychowawczy zarówno w jednostkach, jak również w uczelniach wojskowych.

W strukturze zajęć realizowanych zgodnie z

wymaganiami prezentowanych ogniw procesu dydaktycznego nauczyciel wojskowy dąży zazwyczaj, niezależnie od charakteru przedmiotu, do wywołania sytuacji problemowej, ułatwiającej żołnierzom wyłonienie problemu /problemów/ i powstanie niezbędnych motywów uczenia się oraz studiowania. Z analizy materiałów badawczych wynika, że nauczyciele wojskowi wywoływali najczęściej sytuacje problemowe za pomocą słowa, książki, fotografii, filmu, przezroczy, rysunków, szkiców, opowiadań, pokazu czynności, konkretnego wydarzenia z życia kraju, świata, audycji telewizyjnej, radiowej i innych środków dydaktycznych. We wszystkich wypadkach starano się tak organizować sytuacje dydaktyczne, aby: problemy wyłaniały się przed żołnierzami, gdy ujawnił się brak powiązania między posiadaną przez nich wiedzą a nowymi zadaniami; kiedy rozwiązanie zadania wymagało wybrania odpowiednich wiadomości spośród dużej ilości posiadanych informacji; jeśli żołnierz musiał wykorzystywać swe wiadomości w nowej sytuacji; o ile brakowało zgodności między opanowanym schematem /modelem/ działania a konkretnymi możliwościami jego realizacji; pojawiła się sprzeczność między teorią a praktyką. Podczas tak prowadzonych zajęć problemowych nauczyciel wojskowy dążył również do uświadomienia żołnierzom trudności, jakie mogą napotykać w czasie wykonywania otrzymanego zadania. Odbывało się to najczęściej w ten sposób, że prowadzący zajęcia wspólnie ze słuchaczami ustalał treści i kolejne

czynności w postaci problemów szczegółowych i sposobów ich rozwiązania.

Kierujący zajęciami każdorazowo troszczył się o to, aby żołnierze przystępowali do rozwiązywania problemów szczegółowych; zależnie od przyjętej formy współorganizował pracę zbiorową, grupową lub indywidualną. Wspólnie z uczestniczącymi w zajęciach żołnierzami bądź też samodzielnie prowadził kontrolę, a jeżeli zaistniała potrzeba, to również korektę planowanych i wykonywanych prac związanych z rozwiązywaniem problemów. W końcowej fazie jednostki metodycznej nauczyciel wojskowy dążył do integracji wyników poszczególnych rozwiązań częściowych przez ich powiązanie w czasie podsumowania. Z tą formą zajęć łączył ustalanie zakresu pracy, jaką mieli wykonać żołnierze w czasie samodzielnej nauki własnej. Wiążąc naukę własną z nauczaniem problemowym, wyznaczał jej zadanie pogłębiania i rozszerzania wiadomości oraz umiejętności, a także ich zastosowanie, utrwalanie i wyrównanie opóźnień bądź też braków. Od prowadzących zajęcia problemowe oficerów wymaga się więc nie tylko znajomości rodzajów działań umysłowych i praktycznych, ale również umiejętności ich organizowania, co ułatwia swobodne wykorzystanie opanowanych wiadomości, umiejętności i nawyków podczas rozwiązywania różnorodnych zadań wynikających ze służby wojskowej.

4/ Formy organizacyjne kształcenia problemowego

Tak jak różne są sposoby formułowania i rozwiązywania problemów dydaktycznych, tak też różne mogą być formy organizacyjne nauczania problemowego. Z badań prowadzonych nad aktywizacją żołnierzy w procesie dydaktycznym wojska wynika, iż pewna część kadry jest przekonana, że kształcenie problemowe musi być zawsze ściśle związane z pracą grupową. Nie jest to pogląd w pełni uzasadniony. Nauczanie problemowe można bowiem organizować nie tylko w grupach, lecz również w tradycyjnych warunkach, gdy żołnierze pracują zbiorowo lub pojedynczo. Korzystając z dotychczasowych doświadczeń, można wyodrębnić trzy formy kształcenia problemowego. W zależności od celu zajęć i rodzaju wysuniętych problemów rozwiązuje się je w takich formach organizacyjnych, jak: praca jednostkowa, zbiorowa i grupowa. Pierwsza polega na tym, że nad rozwiązaniem problemów dydaktycznych żołnierze pracują każdy z osobna. Druga wiąże się z tym, że nad rozwiązaniem problemów pracują równocześnie wszyscy żołnierze. W wypadku zastosowania trzeciej formy nad problemami pracują poszczególne grupy żołnierzy. W tej formie organizacyjnej praca może przebiegać równolegle; tak dzieje się, jeśli wszystkie grupy rozwiązują te same problemy teoretyczne lub praktyczne, zaś po ich rozwiązaniu następuje zespołowa dyskusja w celu uzgodnienia i usystematyzowania

uzyskanych wyników. Praca grup może być również zróżnicowana i polegać na równoczesnym rozwiązywaniu różnych problemów, przy czym liczba problemów, może odpowiadać liczbie grup bądź jest ich mniej lub więcej niż grup.

W zasadzie trudno jest powiedzieć, która ze stosowanych form jest najbardziej skuteczna. Z badań prowadzonych w wyższym szkolnictwie wojskowym wynika jednak, że w zależności od celu i treści zajęć oraz indywidualnego przygotowania podchorążych, wykładowców i bazy materiałowej wszystkie pozwalają osiągać doskonałe wyniki. Na skuteczność wszystkich form kształcenia problemowego istotny wpływ wywierają: atmosfera pracy w czasie zajęć; opinia społeczna grupy; ambicje poszczególnych uczestników zajęć; uspołecznienie procesu dydaktycznego; emocjonalne zaangażowanie w zajęcia; żywszy i bardziej bezpośredni kontakt wykładowcy ze wszystkimi uczestniczącymi w zajęciach żołnierzami.

Na skuteczność poszczególnych form kształcenia problemowego oddziałują również czynniki wewnętrzne, przede wszystkim wypowiedzi uczestników szkolenia, które zmierzają do formułowania projektów rozwiązania problemów i ich weryfikacji. Ze względu na różną liczbę biorących udział w zajęciach czynniki te działają rozmaicie. Wiadomo jednak, że jest ich najwięcej w warunkach pracy grupowej, każda bowiem wypowiedź w grupie wpływa na intensyfikację pracy myślowej i przebieg czynności w tej grupie. Warunkiem zwiększenia liczby czynników zew-

nętrznym jest "otwarty" charakter problemu. Rzecz w tym, aby istniało więcej niż jedno rozwiązanie, a poszczególni uczestnicy zajęć byli dobrze przygotowani do dyskusji.

Przedstawione pobieżnie, struktury i formy zajęć problemowych nie wykluczają możliwości swobodnego wyboru takiego modelu zajęć, który będzie najlepiej odpowiadał ich celowi, tematowi, uczestnikom zajęć i wykładowcy. Z dotychczasowych doświadczeń kadry dotyczących przydatności poszczególnych form problemowego kształcenia wynika, iż jego skuteczność zależy przede wszystkim od tego, w jakim stopniu uczestnicy szkolenia w czasie konkretnych zajęć mogą rozwijać swą aktywność i samodzielność.

2. M e t o d a s y t u a c y j n a i j e j o d m i a n y

Do metod aktywizujących, które znajdują coraz szersze zastosowanie w kształceniu wojsk i sztabów, należy bez wątpienia metoda sytuacyjna. Jako określony przypadek metody problemowej, nie jest ona zupełnie nowa, jej pierwowzoru można się bowiem doszukiwać już w metodycznym postępowaniu nauczycieli prawa w starożytnym Rzymie oraz w różnorodnych systemach szkolenia żołnierzy i kształcenia kadr dowódczych. W przypadku pierwszym wymagano od młodzieży studiującej prawo, aby poznawała jego tajniki, rozwiązując spory sytuacyjne zaczerpnięte z autentycznych rozpraw sądowych. Umiejętności prowa-

dzenia walki oraz sztuki dowodzenia uczono natomiast przez wprowadzanie żołnierzy w różne sytuacje bojowe, zaś od słuchaczy szkół wojskowych dodatkowo żądano szczegółowej analizy odpowiednio dobranych przykładów bitew stoczonych przez wybitnych dowódców i rozwiązywania sytuacji taktycznych w warunkach zbliżonych do zakładanego /wyobrażanego/ pola walki.

Ulegając na przestrzeni wieków nieustannej ewolucji, metoda sytuacyjna znajdowała coraz szersze zastosowanie w dydaktyce szkolnej wielu krajów. Zainteresowanie kadry ludowego Wojska Polskiego zyskuje ona głównie dlatego, że - w przeciwieństwie do metod konwencjonalnych - zapewnia zdobywanie wiedzy nie w formie biernego wysłuchiwania informacji, lecz dzięki samodzielnemu rozwiązywaniu problemów zawartych w odpowiednio przystosowanych do celów dydaktycznych sytuacjach. Budzi zainteresowanie kadry także dlatego, że zapewnia rozwój myślenia abstrakcyjnego, które ułatwia przygotowanie i podejmowanie decyzji oraz kształtowanie umiejętności stosowania wiedzy teoretycznej w trakcie działania.

Metoda sytuacyjna tym się różni od tak zwanych metod konwencjonalnych, że zdobywanie wiedzy i umiejętności przez żołnierzy odbywa się nie przy pomocy przedstawiania im realnej sytuacji wybranej z życia jednostki wojskowej czy pododdziału, na podstawie której odbywa się dyskusja, prowadząca do rozwiązania zawartego w sytuacji problemu. Jej

charakterystyczną cechą jest to, że żołnierze otrzymują mniej lub bardziej złożoną sytuację, z większą lub mniejszą ilością informacji, z równoczesnym poleceniem jej rozwiązania. Podstawą omawianej metody jest więc przedstawienie, analizowanie i dyskusowanie przez uczestników procesu dydaktycznego konkretnych sytuacji życia pododdziału czy oddziału wojskowego. W realizacji określonych celów dydaktycznych metodą sytuacyjną wykorzystuje się również doświadczenia z minionych wojen oraz aktualnie przeprowadzanych ćwiczeń z wojskiem. Opierając się na dedukcyjnym i indukcyjnym rozwiązywaniu różnorodnych sytuacji praktycznych, stwarza ona doskonałe warunki do nabywania i rozwijania umiejętności analizy oraz podejmowania decyzji w sprawach politycznych, społecznych, wojskowo-technicznych i dowódczych. Najważniejszym miernikiem skuteczności metody sytuacyjnej jest zgranie teorii z praktyką przez nawiązywanie do doświadczeń uczestników procesu dydaktycznego i omawianie z nimi sytuacji rzeczywistych, zaczerpniętych z działalności i wykonywania zadań przez żołnierzy wszystkich rodzajów wojsk i służb. Jednocześnie daje możliwość przedyskutowania w szerokim gronie i krótkim czasie różnorodnych, nieraz bardzo trudnych i złożonych problemów o charakterze praktycznym.

Z uwagi na podejmowanie wszelkich problemów, które wynikają z opisu sytuacyjnego, metoda ta ułatwia dyskusję i analizę interdyscyplinarną, dys-

kusję praktyczną, której celem jest znalezienie właściwego planu działania i właściwych decyzji. . . Wywołując pomysłowość przy wszechstronnej analizie, sprowadza ona żołnierzy na drogę twórczego działania i zbiorowego samokształcenia. Konieczność podejmowania decyzji przy okazji rozwiązywania przedstawionych uczestnikom procesu dydaktycznego sytuacji sprawia, iż muszą oni dokonywać takich czynności, jak: odnaleźć wśród dużej ilości nagromadzonych danych zasadniczy problem, wyłonić go i jasno sformułować; ustalić wśród wielu czynników te, które wywierają decydujący wpływ na interesujący problem; rozpatrzyć i poddać analizie zakres wpływu owych czynników na obiektywny stan rzeczy; opracować wszelkie możliwe rozwiązania alternatywne i dokonać ich oceny; przeprowadzić analizę i dokonać porównań poszczególnych alternatyw oraz wybrać rozwiązanie najbardziej skuteczne; powziąć decyzje co do właściwego rozwiązania głównego problemu i sformułować wskazówki dotyczące realizacji wybranego rozwiązania; zaplanować kontrolę realizacji przyjętej decyzji i jej skutków. W zależności od przyjętych celów dydaktycznych oraz potrzeby zaakceptowania przewagi któregoś z wyżej wymienionych składników procesu podejmowania decyzji można przeprowadzić zajęcia, wykorzystując jeden z takich wariantów metody sytuacyjnej, jak: metoda analizy, metoda konfliktów, metoda zdarzeń, zwana też metodą incydentów, i metoda przypadków.

M e t o d a a n a l i z y zapewnia szczególnie dobre wyniki w kształceniu żołnierzy służby czynnej oraz słuchaczy szkół podoficerskich, chorążych i pierwszych lat studiów w wyższych szkołach oficerskich. Jej wartość dydaktyczna polega głównie na tym, że uczy poprawnego, logicznego myślenia oraz rozwija umiejętność dostrzegania i analizowania problemów wynikających z konkretnej działalności. Na jej wybór decydują się wojskowi nauczyciele wówczas, gdy zamierzają nie żądać od żołnierzy poszukiwania ostatecznego rozwiązania przedstawionej na zajęciach sytuacji dydaktycznej, lecz prowokować do samodzielnego myślenia oraz wyrabiać przekonanie, iż każdorazowe podjęcie decyzji w dowolnie napotykanym sytuacjach życia wojskowego musi być poprzedzone szczegółowymi badaniami warunków, w których owa sytuacja powstaje, rozwija się i zanika.

Równolegle z metodą analizy coraz szersze zastosowanie w procesie kształcenia wojsk i sztabów znajduje ten wariant metody sytuacyjnej, który w literaturze pedagogicznej określa się m e t o d ą k o n f l i k t ó w. Od oficerów, chorążych czy podoficerów, którzy zamierzają stosować metodę konfliktów, wymaga się odpowiedniego wyselekcjonowania z konkretnej rzeczywistości wojskowej takiej sytuacji konfliktowej, która - dzięki temu, że zawiera problemy o istotnym znaczeniu dla omawianego tematu - może się stać przedmiotem dyskusji na za-

jęciach. Dydaktyczno-wychowawcze wartości tej odmiany metody sytuacyjnej polegają głównie na tym, że ucząc żołnierzy rozwiązywania zaczerpniętych z życia pododdziałów, oddziałów czy sztabów problemów w warunkach niepełnej znajomości danych i ograniczonego czasu, uczy ich rozwagi i odpowiedzialności w podejmowaniu różnorodnych decyzji w zakresie rozwiązywania konfliktów ludzkich.

Bardziej skomplikowany wariant metody sytuacyjnej to metoda zdarzeń, znana w literaturze pedagogicznej jako m e t o d a i n c y d e n t ó w. Jej charakterystyczną cechą jest to, iż wymaga od uczestników zajęć określenia charakteru i źródeł powstawania zarysowanych przez wykładowcę incydentów oraz zakresu informacji niezbędnych w podejmowaniu decyzji zmierzających do rozwiązania owych zdarzeń. Od nauczyciela wojskowego wymaga ona stałej gotowości do udzielania odpowiedzi na każde pytanie żołnierzy rozwiązujących zawartą w przedstawionym incydencie sytuację w taki sposób, w jaki czyniłby to prawdopodobnie zainteresowany jej rozwiązaniem pracownik etatowy lub ktokolwiek inny, na podstawie obowiązującej w instytucji instrukcji.

Metodę zdarzeń stosuje zainteresowany jej rozwiązaniem oficer, chorąży, podoficer, instruktor czy szeregowy żołnierz wykonujący etatowe obowiązki w rzeczywistych warunkach życia wojskowego. Wykorzystuje się ją głównie w kształceniu elewów, kadetów i podchorążych starszych lat studiów. Zapew-

nia ona dobre wyniki w kształtowaniu umiejętności samodzielnego gromadzenia faktów, umiejętności dokładnego i jednoznacznego formułowania pytań, ujawniania przyczyn powstawania incydentów w pododdziałach czy oddziałach oraz wszelkich możliwych sposobów ich rozwiązywania. Stosuje się ją także wtedy, gdy zamierza się doprowadzić żołnierzy do zrozumienia, iż często podobny zakres informacji prowadzi do całkiem różnych wniosków i że w zależności od poprzednich poglądów, przesądów, stosunku do podwładnych, przełożonych czy kolegów i ewentualnego braku konkretnych informacji może się pojawiać typowa dla ludzi tendencja dopowiadania sobie nie zaistniałych faktów /konfabulacja/.

W dydaktyce wojskowej znany jest również rozwinięty wariant metody sytuacyjnej, zwany *metoda przypadków*. Można ją tłumaczyć jako casus autentyczny lub fikcyjny przypadek dawany do praktycznego rozstrzygnięcia¹. Podstawą tak rozumianej metody jest zwięzły opis zdarzenia, przystosowany do celów dydaktycznych i przedłożony żołnierzom do rozwiązania. W wojskowej szkole wyższej stosuje się ją przede wszystkim w procesie kształcenia umiejętności prawidłowego zbierania informacji, opierania decyzji na faktach i prawidłowej ich interpretacji w zakresie rozpatrywania spraw z dziedziny stosunków międzyludzkich oraz prowa-

1 Por. T. Kotarbiński, Problematyka dobrej roboty w dziedzinie wychowania, szkolnictwa i oświaty, "Oświata Dorosłych" 1963, nr 6.

dzenia pracy partyjno-politycznej, kierowania kolektywami żołnierskimi i dowodzenia. Operując umiejętnie przypadkami dostosowanymi do celów dydaktycznych, stwarzamy podchorążym lepsze warunki do samodzielnego i twórczego studiowania. Konieczność równoczesnego wykorzystywania wiadomości z rozmaitych dziedzin wiedzy w rozwiązywaniu zaczerpniętych z praktyki kształcenia i dowodzenia wojskami przypadków ułatwia integrację zdobywanych wiadomości, utrwala je i sprzyja kształtowaniu umiejętności twórczego ich stosowania w praktyce.

Każdorazowe zastosowanie wymienionych wariantów metody sytuacyjnej w kształceniu słuchaczy akademii wojskowych, podchorążych, kadetów, elewów czy szeregowych żołnierzy wymaga wcześniejszego przygotowania zgodnych z treścią zajęć opisów sytuacyjnych i zapewnienia uczestnikom zajęć warunków do ich rozwiązania. Podstawą omawianej metody jest więc względnie dokładne zestawienie szeregu obiektywnych /pozbawionych ocen i komentarzy/ informacji o określonej rzeczywistości, wymagających podjęcia właściwej decyzji w konkretnym czasie i w ustalonych okolicznościach. Przygotowanie niezbędnych do przeprowadzenia zajęć opisów sytuacyjnych wymaga od nauczycieli wojskowych precyzyjnego określenia problemu mającego stać się przedmiotem opisu: szczegółowego ustalenia zakresu informacji niezbędnych do zapoznania się z problemem; wyboru uczelni, urzędu, organizacji społecznej, zakładu pracy, oddziału czy pododdziału, w którym zamierza się zbie-

rać informacje konieczne do opracowania opisu; ustalenia źródeł gromadzenia informacji /obserwacja, rozmowy, dane statystyczne, zarządzenia, mapy taktyczne, materiały archiwalne itp./; zbierania informacji oraz sprawdzenia ich przydatności dla przyszłego opisu i wynikającej z owej oceny ich selekcji; sporządzenia opisu i przedyskutowania jego dydaktyczno-wychowawczych wartości w środowisku zainteresowanych osób; opracowania komentarza do przyjętego opisu sytuacyjnego oraz pytań pomocniczych do dyskusji i wyznaczenia organizacyjnych ram dyskusji na zajęciach.

Do najtrudniejszych czynności związanych z przygotowaniem zajęć sytuacyjnych należy zaliczyć sporządzenie opisu sytuacji. Kolejność postępowania w toku przygotowania i opracowania opisu sytuacyjnego można przedstawić w postaci następującego algorytmu: wybór tematu nadającego się do realizacji metodą sytuacyjną; określenie celu zajęć, uzyskanie informacji o zasobie wiedzy wyjściowej uczestników planowanych zajęć; określenie struktury problemów, które mają się stać przedmiotem zajęć sytuacyjnych; określenie zakresu informacji opisu sytuacyjnego; ustalenie miejsca i sposobów zbierania materiału do opisu sytuacyjnego; opracowanie planu gromadzenia informacji; klasyfikacja i selekcja informacji; opracowanie pierwszej wersji opisu sytuacyjnego; opracowanie poszczególnych części opisu, w tym załączników itp.; omówienie opisu na zajęciach instruktorsko-metodycznych; ostateczne spo-

rzędenie opisu sytuacyjnego; opracowanie konspektu zajęć, w który włączone zostały opisy. Zatwierdzenie konspektu.

Realizacja przewidzianych programem celów dydaktycznych możliwa jest bowiem tylko wówczas, gdy opis sytuacyjny - odpowiednio przystosowany do omawianego tematu - jest jasny i dokładny, a wszelkie fakty, sądy i opinie są odtworzone zgodnie z prawdziwym przebiegiem wydarzeń. Z tych samych powodów opis sytuacyjny nie powinien zawierać żadnych komentarzy ich autora, lecz jedynie informacje niezbędne do podjęcia decyzji, tę, które w jakiś sposób naświatlają postępowanie osób uwikłanych w konflikt. Poglądy i opinie osób występujących w sytuacji przedstawiamy za pomocą odpowiednio dobranych cytatów, zaznaczając, iż jest to właśnie ocena, którą sformułował kpr. "iks", por. "igrek" czy pułkownik "zet". Chodzi po prostu o to, aby uczestnicy zajęć wyrobili sobie własny pogląd na omawiany problem, bez jakichkolwiek sugestii ze strony prowadzącego zajęcia.

Zaleca się również, aby w konstruowaniu sytuacji dydaktycznych uwzględniać zakres posiadanych przez żołnierzy wiadomości ogólnych i fachowych oraz ich umiejętności samodzielnego myślenia. Jest to niezbędne, bowiem rozwiązanie przedstawionych przez kierownika zajęć sytuacji będzie wymagać od każdego żołnierza zgromadzenia koniecznych informacji, opracowania możliwych alternatyw, wyboru najlepszych rozwiązań, ich realizacji oraz kontroli

wykonania i ewentualnych skutków. Mówiąc językiem cybernetyki, występuje tu sprzężenie zwrotne, pozostaje bowiem możliwość przekonania się, czy podjęta decyzja doprowadziła do zamierzonych rezultatów.

Sporządzającym opisy sytuacyjne zaleca się, aby pamiętali o możliwościach wystąpienia negatywnych następstw w stosunku do występujących w opisie sytuacji dydaktycznych czy konkretnych osób. Przeciwwstawić się temu można, stosując utajnianie, czyli szyfrowanie opisu. Najczęściej czyni się to, zmieniając nazwy przedsiębiorstw, miejscowości, jednostek wojskowych, pododdziałów, oddziałów i nazwisk osób, a także niektóre dane liczbowe, z zachowaniem koniecznych proporcji między wielkościami. W zależności od treści opisów sytuacyjnych różne mogą być ich formy. Do najczęściej występujących w szkolnictwie wyższym należą: narracja, wzbogacona wypowiedziami żołnierzy uczestniczących w sytuacji, odpowiednio przedstawione protokoły z zebrań, odpraw, konferencji i szkoleń, odpisy korespondencji skarg, wniosków i opinii personalnych, szkice z sytuacjami taktycznymi itp. Opisy mogą się kończyć odpowiednio sformułowanymi pod adresem żołnierzy pytaniami. Mogą też pytań takich nie posiadać, jeżeli na przykład chodzi o takie przedstawienie problemów, by odkryli je dopiero sami żołnierze. W pierwszym wypadku żołnierzom ułatwia się dostrzeganie problemów, w drugim - oni sami zmuszeni są je ujawnić, sformułować i rozwiązać. W zależ-

ności od stopnia złożoności prezentowanych problemów opisy sytuacyjne mogą mieć od jednej do kilku a nawet kilkudziesięciu stron tekstu. Informacje i dane liczbowe nie mieszczące się w tekście opisu są zamieszczane jako załączniki.

Przebieg zajęć prowadzonych metodą sytuacyjną kształtuje się rozmaicie. Niezależnie jednak od przyjętego modelu obejmuje on: pogadankę wstępną, która zawiera informacje o temacie, celu i organizacji zajęć oraz komentarz do opisów sytuacyjnych; prezentację opisów sytuacyjnych za pośrednictwem słowa, przezroczy, filmu, magnetowidu, rysunku, mapy taktycznej itd.; studiowanie opisów sytuacyjnych; udzielanie odpowiedzi na pytania żołnierzy związane z charakterem opisu; szczegółowa analiza sytuacji dydaktycznych i dyskusje o ich treściach; formułowanie i podejmowanie optymalnych decyzji, ich weryfikowanie; podsumowanie zajęć łącznie z oceną pracy żołnierzy i sformułowaniem zadań do samodzielnej pracy w czasie nauki własnej.

Stosowanie metody sytuacyjnej zilustrujemy fragmentami scenariuszy metodycznych łącznie z opisanymi sytuacyjnymi do zajęć taktycznych i z pedagogiki wojskowej. Scenariusz pierwszy został opracowany przez W. Kalinia, a dotyczy "Posługiwania się mapą w terenie w powiązaniu ze zwalczaniem grup dywersyjnych". Obejmuje on informację o temacie, celach, miejscu realizacji i uczestnikach zajęć, wykaz pomocy naukowych, w tym opisy sytuacyjne, wykaz literatury i środków audiowizualnych oraz

uwagi metodyczne, które zawierają sugestie o konieczności rozpoczęcia zajęć metodą wykładu i pogadanki, sposobach prezentacji opisów sytuacyjnych i metodach ich rozwiązywania oraz charakterze podsumowania i zadaniach w czasie nauki własnej. Dla pełnej realizacji omawianego tematu opracował autor sześć powiązanych ze sobą opisów sytuacyjnych. A oto sytuacja pierwsza, trzecia i szósta. Treść sytuacji pierwszej, którą poprzedzało wprowadzenie w sytuację ogólną o tym, że "w rejonie Kętrzyna pojawiła się grupa dywersyjna, a pluton został wyznaczony do jej zlikwidowania", brzmiała: "W dniu dzisiejszym w godzinach rannych zaobserwowano przełot samolotu w kierunku Marcinkowo-Szeszki, ponadto widziano kilka opadających spadochronów w rejonie wzgórza 180,9. Grupy słuchaczy o t r z y m a ł y z a d a n i e : zorientować mapy, określić swoje miejsce stania na mapie, odnaleźć na mapie kierunek przełotu samolotu; wyznaczyć trasę dojazdu do wzgórza 180,9; wybrać miejsce na ukrycie samochodów; wybrać trasę skrytego podejścia do miejsca zrzutu; nanieść podaną sytuację na mapę".

Po otrzymaniu zadania do rozwiązywania podchorążowie przystąpili do pracy, kierujący zajęciami oficer prowadził obserwację i udzielał wskazówek, jak najskuteczniej powiązać zadania wynikające z opisu. Ogólna dyskusja i podsumowanie zakończyły pracę podchorążych nad sytuacją pierwszą, po czym wykładowca przedstawił treść drugiego opisu sytuacyjne-

7
90. Jego rozwiązanie stworzyło warunki do prezentacji opisu trzeciego, którego treść brzmiała: "Pluton przybył w rejon cmentarza; po przeprowadzeniu obserwacji wskazanego budynku niczego nie zauważono. Od mieszkańców budynku dowiedziano się, że trzech nieznanych osobników z bronią około godz. 9,30 zabrało ze sobą gospodarza, udając się w kierunku lasu. O godz. 10,30 widziano ich w rejonie wzgórza 149,3. G r u p y o t r z y m a ł y z a d a n i e : nanieść sytuację na mapę; odnaleźć punkt wysokościowy 149,3 na mapie; udać się w rejon pojawienia się grupy dywersyjnej".

Po ogólnej dyskusji i sformułowaniu przez podchorążych optymalnych decyzji prowadzący zajęcia zapoznał uczestników procesu dydaktycznego kolejno z czwartym, piątym i szóstym opisem sytuacyjnym. A oto treść ostatniego:

"Ostatnia sytuacja. Po przybyciu w rejon przystanku pluton został ostrzelany z broni ręcznej. Po okrążeniu przystanku dywersanci zlikwidowani. Pluton otrzymał zadanie przejścia do odwodu dowódcy batalionu. C z a s n a g l i , j a k a j e s t w a s z a d e c y z j a ? Proszę nanieść ją na mapę".

Po sprawdzeniu charakteru podjętych decyzji i sposobu naniesienia ich na mapę wykładowca podsumował przebieg zajęć, wskazując na jego pozytywne i negatywne elementy oraz wyróżnił tych podchorążych, którzy wykonali zadania najlepiej. Nie zapomniał też sformułować zadań do wykonania w czasie nauki

własnej.

Inną koncepcję scenariusza zajęć sytuacyjnych zaproponował J. Starczewski. Metodę sytuacyjną zastosował on w zajęciach seminaryjnych na temat: "Organizacja procesu wychowania w wojsku. Zasady i metody wychowania". Aby usystematyzować i zgłębić wiedzę zdobytą przez podchorążych w czasie wykładów, zaplanował przedyskutowanie następujących zagadnień: cele i zadania wychowania wojskowego; charakterystyka systemu dydaktyczno-wychowawczego w wojsku; wychowawcze wartości kar i wyróżnień w wojsku. Spośród wymienionych problemów tylko trzeci został zrealizowany metodą sytuacyjną. Mamy tu więc do czynienia jakby ze skróconym zastosowaniem metody sytuacyjnej. Treść opisu, z którymi zostali zapoznani uczestnicy zajęć tuż przed przystąpieniem do omawiania trzeciego zagadnienia, była następująca: "St.szer. Z w dniu 20.01. o godz. 2.00 w nocy /z niedzieli na poniedziałek/ wracał z urlopu ustawowego, do którego dołączono mu 5 dni urlopu nagrodowego za wzorowe wykonanie zadań podczas ćwiczeń oraz 3 dni za zdobycie przez jego drużynę miana DSS. Zasadniczą służbę wojskową odbywał w jednostce stacjonującej w zielonym garnizonie, pozbawionej połączenia kolejowego. Odległość do najbliższej stacji /do której st.szer. Z przyjechał/ wynosiła 8 km. Ponieważ termin urlopu mijał o godz. 6.00, a najbliższy autobus PKS do garnizonu odchodził dopiero o godz. 6.30 - zdecydował się iść pieszo. W miejscowości M, znajdującej się na trasie jego

marszu, odbywała się zabawa, a wśród bawiących się st.szer. Z rozpoznał trzech kolegów ze swojej drużyny, którzy korzystali z przepustek ważnych do godz. 6,00. St.szer. Z najpierw nie chciał się zgodzić na uczestnictwo w zabawie w towarzystwie kolegów, wśród których znajdował się dowódca jego drużyny, tłumacząc się zmęczeniem, odbytą podróżą, lecz kiedy dowiedział się, że kuzyn jednego z kolegów jest kierowcą w Gminnej Spółdzielni i obiecał odwiedzić wszystkich na czas do jednostki, przystał na propozycję wspólnej zabawy.

Dysponując dość znaczną sumą pieniędzy, które otrzymał od rodziców i pracujących braci, zafundował kolegom dwa piwa. Wypili je w towarzystwie kuzyna-kierowcy przed świetlicą, w której odbywała się zabawa. Zabawa zakończyła się o godz. 5.00, postanowili więc wracać do jednostki. Kuzyn-kierowca podjechał pod świetlicę samochodem, lecz został zatrzymany przez dyżurującego funkcjonariusza MO, który zabronił wykorzystania samochodu służbowego do celów prywatnych, tym bardziej że stwierdził, iż kierowca jest pod znacznym wpływem alkoholu. W tej sytuacji ustalono, że aby zdążyć do koszar przed pobudką, trzeba będzie skrócić drogę idąc przez poligon. Gdy o godz. 5.30 zbliżyli się do granic poligonu, usłyszeli strzały, które wskazywały na odbywające się tam strzelanie. Zdziwiło ich to, gdyż wiedzieli, że zgodnie z zarządzeniem komendanta poligonu strzelania mogą się odbywać od godz. 6-20.

Zmiana trasy oznaczała nieuniknione spóźnienie,

jednak nie odważyli się ryzykować przejścia przez ostrzeliwany teren. Gdy zbliżali się do jednostki, była już godz. 6,15. Jeden z żołnierzy rozpoznał w wartowniku stojącym w oświetlonym miejscu na terenie parku samochodowego swego kolegę, prosząc go w związku z zaistniałą sytuacją o przepuszczenie ich przez strzeżony teren, na co wartownik po pewnym wahaniu wyraził zgodę. Z okazji tej nie skorzystal st.szer. Z, postanawiając przejść oficjalnie przez bramę; dyżurnemu biura przepustek wytłumaczył swoje spóźnienie opóźnieniem pociągu. W jednym z przechodzących przez ogrodzenie wartownik rozpoznał swego byłego przełożonego. Wezwał więc całą trójkę do zatrzymania się, a gdy nie zareagowali - ponowił wezwanie, zgodnie z regulaminem służby wartowniczej, i wreszcie oddał strzał ostrzegawczy. Kolega wartownika ukrył się między samochodami stojącymi na placu i bez dalszych przeszkód dotarł przez nikogo nie zauważony do rejonu swojej kompanii. Natomiast dowódca drużyny, a więc były przełożony wartownika, wraz z pozostałym z nim żołnierzem zatrzymali się. Wezwany dowódca warty zabrał ich do oficera dyżurnego, który po spisaniu danych personalnych uwolnił zatrzymanych zaznaczając, że w sprawie zaistniałego wypadku złoży meldunek dowódcy jednostki. Przy raporcie służbowym sprawcy zajęcia /z wyjątkiem kolegi wartownika, którego wykroczenie nie zostało ujawnione/ zostali ukarani przez dowódcę jednostki i dowódcę kompanii, a wartownik otrzymał 5 dni urlopu nagrodowego.

Z a d a n i a d o w y k o n a n i a : dokonać oceny zachowania się st.szer. Z; ocenić postępowanie kolegi wartownika; ocenić zachowanie się dowódcy drużyny i towarzyszącego mu żołnierza; ocenić postawę wartownika; jaką decyzję w sprawie zaistniałego wypadku powinien zająć dowódca jednostki, a jakie wnioski powinien wyciągnąć dowódca kompanii".

Nagrany na taśmie magnetofonowej tekst opisu sytuacyjnego został odtworzony przed przystąpieniem do realizacji trzeciego zagadnienia, które dotyczyło wychowawczych wartości wyróżnień i kar w procesie wychowania wojskowego. Niezależnie od tego, każdy zespół otrzymał maszynopis tego tekstu. Pierwszej - wstępnej - analizy sytuacji dokonali uczestnicy zajęć indywidualnie, wykonując także zawarte w nim polecenie. Poszczególne propozycje stanowiły przedmiot dyskusji w zespołach, a jej efektem było wspólne opracowanie propozycji rozwiązania problemów. W następnym etapie zajęć wyznaczeni przez wykładowcę reprezentanci poszczególnych zespołów referowali wyniki swej pracy, przedstawiając konkretne wnioski, postulaty i propozycje. Po tej prezentacji rozpoczęła się ogólna dyskusja, podczas której uzasadniano słuszność swych decyzji i wniosków, oceniano ich wartość wychowawczą, zgodność z obowiązującymi zasadami praktyki dyscyplinarnej w wojsku oraz regulaminem przodownictwa i współzawodnictwa, rozpatrywano także aspekt etyczno-moralny postaw i zachowań każdego żołnierza - uczestnika

opisanych wydarzeń.

Najwięcej kontrowersji budziła postawa wartownika i jego kolegi. Prowadzący zajęcia oficer we właściwym momencie podał dodatkowe informacje, wyjaśniając że wartownik w pewnym okresie służby był podwładnym dowódcy drużyny, który za spóźniony powrót z przepustki ukarał go trzema pracami poza kolejnością. Natomiast żołnierz, który zbiegł, nie zważając na wezwanie wartownika, miał za trzy dni wyjechać na urlop, by zawrzeć związek małżeński. Informacje te zmusiły uczestników zajęć do zmiany ocen i podjętych uprzednio decyzji. Najważniejsze problemy, wokół których toczyła się dyskusja, były następujące: przestrzeganie regulaminu przodownictwa i współzawodnictwa przy przyznawaniu tytułów "Wzorowy Żołnierz" oraz miana DSS; zasada indywidualizacji i zespołowości w procesie wychowania; problem jednolitości wymagań; rola przykładu osobistego przełożonego w wychowaniu; zagadnienie właściwie pojętego koleżeństwa, solidarności i poczucia współodpowiedzialności; problem stopniowania kar i wyróżnień oraz wychowawczego aspektu praktyki dyscyplinarnej.

Warunkiem dobrej dyskusji w czasie zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metody sytuacyjnej jest dokładne poznanie przez żołnierzy opisu sytuacyjnego. Najlepsze wyniki osiągają więc ci, którzy opisy sytuacyjne rozdają żołnierzom łącznie z odpowiednio dobranym zestawem pomocy dydaktycznych na kilka dni przed zajęciami. Wcześniejsze zapoznanie uczest-

ników zajęć z treścią opisów sytuacyjnych zapewnia precyzyjne określenie i jasne sformułowanie problemów węzłowych, ustalenie niezbędnych faktów i kryteriów ich rozwiązania oraz sposobów wysuwania rozwiązań alternatywnych, a także rozstrzygnięcie co do wyboru rozwiązania optymalnego. Dobrze przygotowana i prowadzona dyskusja sytuacyjna stwarza znakomite warunki do realizacji zasady partnerstwa w kształceniu wojsk i sztabów. Zachowując kierowniczą rolę wykładowcy, równocześnie zapewnia wszystkim uczestnikom zajęć jednakowe możliwości uczenia się i studiowania. Od wykładowców wymaga znakomitego przygotowania i stałej gotowości do kierowania dyskusją, systematycznej oceny jej przebiegu i natychmiastowych rozstrzygnięć wszelkich kwestii spornych pojawiających się w toku dyskusji.

Efektywność każdej metody określa się jej możliwościami, jakie daje w realizacji postulowanych celów dydaktyczno-wychowawczych. Wszystkie odmiany metod sytuacyjnych stwarzają doskonałe warunki do kształcenia operacji umysłowych w różnych sytuacjach, umiejętności integrowania wiadomości z różnych dziedzin wiedzy przy rozwiązywaniu konkretnych sytuacji teoretyczno-praktycznych oraz rozwijania nawyku grupowego rozwiązywania problemów. Przedstawione walory metod sytuacyjnych pozwalają stosować je w tych przedmiotach, które stwarzają dobre możliwości do dyskusowania, np. w ekonomii, historii, geografii, psychologii, socjologii, pedagogice, taktyce.

Metoda sytuacyjna jest na pewno bardziej praco-
chłonna. Wiążąc pełniej teorię z praktyką i
wszechstronnie aktywizując żołnierzy w procesie
kształcenia, jest jednak bardziej efektywna niż
metody konwencjonalne. Wystarczające to powody, aby
zachęcać wszystkich oficerów, chorążych i podofice-
rów zawodowych do częstszego wykorzystywania posz-
cześniejszych odmian metod sytuacyjnych w procesie
kształcenia wojsk i sztabów oraz podejmowania tru-
du opracowywania opisów sytuacyjnych dostosowanych
do poszczególnych tematów realizowanych w ramach
programowanego kształcenia żołnierzy wszystkich
rodzajów wojsk, służb, stopni i pełnionych funkcji.
Warto bowiem pamiętać, że prawidłowo opracowany
opis może być wykorzystywany wielokrotnie, czasami
po niewielkich poprawkach.

3. Metoda inscenizacji oraz warunki jej zastosowania w kształceniu wojsk i sztabów

Inszenizację wiąże niezwykle silne związki z
teatrem, któremu wyznaczano zawsze ważną funkcję
dydaktyczno-wychowawczą. Możemy więc uznać insce-
nizację nie tylko za jedną z najstarszych, ale tak-
że za jedną z najbardziej wartościowych metod kształ-
cenia i wychowania. Jej ogromne znaczenie dla dydak-
tyki wojskowej wynika głównie stąd, że zapewnia wa-
runki do maksymalnego zbliżenia procesu dydaktycz-

nego do realnej rzeczywistości. Najwcześniej zyskała uznanie metoda inscenizacji w procesie kształcenia wojsk i sztabów. Nazywana niekiedy metodą ról lub metodą teatralizacji, szczególnie przydatna okazała się w kształtowaniu umiejętności rozpoznawania i rozumienia motywacji innych osób oraz podejmowania względem nich odpowiednio przemyślanych decyzji. Jako określony przypadek metody problemowej i odmiana metody sytuacyjnej jest ona powszechnie stosowana w kształceniu kadry zawodowej ludowego Wojska Polskiego i słuchaczy tych uczelni wojskowych, które przygotowują oficerów, chorążych i podoficerów. W ostatnich latach coraz szerzej wykorzystuje się ją również w kształceniu podoficerów służby zasadniczej i szeregowych żołnierzy.

Metodę inscenizacji charakteryzuje to, że wprowadza ona uczestników procesu dydaktycznego w "rolę" konkretnych osób występujących w sytuacji prawdziwej, ale przystosowanej do konkretnych sytuacji dydaktycznych. Zapewnia bezpośrednie uczestnictwo w zespołowym rozwiązywaniu problemów przez "odgrywanie" wyznaczonych "ról" /funkcji/. Takie inscenizacje, odpowiednio dostosowane do celów pedagogicznych wojska, wywołują aktywność żołnierzy, budzą ich zainteresowanie oraz zapewniają opanowanie przewidzianych programem wiadomości i umiejętności, dzięki temu, że wymagają poszukiwania optymalnych rozwiązań zawartych w sytuacji problemów przez odtwarzanie "ról" i ogólną dyskusję. Symulując na zajęciach precyzyjnie dobrane do tematu rzeczywiste sy-

tuacje, np. z życia pododdziału, organizacji młodzieżowej czy partyjnej, metoda inscenizacji stwarza warunki do podejmowania decyzji i działań, uczy zmieniać zakorzenione stereotypy i przyspiesza opanowanie nowych sposobów działania w zmiennej i dynamicznej strukturze nowoczesnych sił zbrojnych. Dzięki temu, że zapewnia warunki mogące występować podczas autentycznej pracy w dowolnym kolektywie żołnierskim, pododdziale, oddziale czy sztabie i że ułatwia maksymalną eliminację zbędnej umowności, znajduje coraz szersze zastosowanie w dziedzinie oświeclania stosunków międzyludzkich zachodzących w społeczności wojskowej. Jej główne zadanie polega na takim wykorzystaniu przykładów wziętych z życia uczelni, instytutu naukowego czy jednostki wojskowej, aby ukazywały one możliwe do wystąpienia różnice między teorią i praktyką, między słowami a czynami poszczególnych oficerów, chorążych, podoficerów i szeregowych żołnierzy.

Praktyka dydaktyczna wojska dostarcza wielu przykładów na potwierdzenie tezy, iż żołnierze lepiej opanowują wiedzę socjologiczną, psychologiczną, pedagogiczną, historyczną, polityczną i wojskową, gdy owe przedmioty realizuje się za pośrednictwem metod inscenizacji. Występując w wyznaczonych rolach, poszczególnych funkcjach, na różnych stanowiskach społecznych i służbowych, żołnierze uczą się uwzględniać nie tylko własne motywy i metody postępowania, ale także interesy innych osób, swoje zaś postępowanie oceniać na tle postępowania innych.

Inscenizacja zapewnia więc uczestnikom zajęć to, czego żadna inna metoda zapewnić nie może, a mianowicie możliwość wypróbowania na sobie skutków określonego postępowania i samodzielnie podjętej decyzji. Wywołuje także większe niż poprzednie metody zaangażowanie żołnierzy w rozgrywaną sytuację.

W dydaktyce wojskowej rozróżnia się dwa rodzaje inscenizacji. Pierwszy - inscenizacja strukturalna - organizowany jest albo w wariancie inscenizacji jednoczesnej, w czasie której podzieleni na kilka grup uczestniczący w zajęciach podchorążowie, kadeci, elewi i szeregowi żołnierze "rozgrywają" wyznaczone im sytuacje, a następnie dyskutują o zgromadzonych spostrzeżeniach, albo też w wariancie inscenizacji prostej, kiedy to zapewnia się "rozgrywanie" sytuacji tylko jednej grupie, umożliwiając pozostałym żołnierzom prowadzenie obserwacji przebiegu owej "gry". W drugim rodzaju inscenizacji - inscenizacji niestukturalnej projekt zainscenizowania problemu przewidzianego celem zajęć wysuwają bezpośrednio sami żołnierze, przy czym "odgrywanie" inscenizacji przeprowadza się natychmiast, bez uprzedniego przygotowania. Wielu wykładowców wyższych uczelni wojskowych wykorzystuje również tzw. inscenizacje obserwowane i wielokrotne. W pierwszej uczestniczą tylko osoby wybrane; pozostali obserwują jej przebieg, włączając się dopiero na koniec do ogólnej dyskusji. W drugiej biorą udział wszyscy uczestniczący w zajęciach, odgrywając w ramach określonych grup dydaktycznych funkcje /role/ zgodnie z

planem inscenizacji, co doprowadza ich do rozwiązania problemu dydaktycznego. W końcowej fazie zajęć poszczególne zespoły żołnierskie przedstawiają wyniki i przystępują do czynnego udziału w ogólnej dyskusji całej grupy.

Każdy z przedstawionych rodzajów inscenizacji stwarza zadania o wielu elementach, zmuszając żołnierzy do rozpoznania sytuacji i jej analizy, podjęcia decyzji oraz teoretycznego i praktycznego sprawdzenia jej skutków. Wartość tej metody wynika więc przede wszystkim stąd, że ułatwia ona intelektualne i emocjonalne przygotowanie do pracy według takich zasad, z jakimi można się zetknąć w warunkach naturalnych. Rozwiązywanie przypuszczalnych sytuacji przygotowuje żołnierzy do praktycznej działalności. Niezależnie od rodzaju, inscenizacja wymaga zawsze od kierującego zajęciami słownego lub pisemnego wyjaśnienia ogólnego tła sytuacji i rozdzielenia wśród uczestniczących w procesie dydaktycznym żołnierzy wcześniej rozpisanych "ról" do "odegrania". Z owych pisemnych instrukcji żołnierz ma się dowiedzieć jedynie, jaka jest treść jego "roli" oraz wyjaśnić sobie ogólny zarys stanowiska, jakie powinien zająć, i argumenty, za pomocą których ma go bronić. Wyniki kształcenia żołnierzy metodą inscenizacji zależą przede wszystkim od tego, w jakim stopniu udało się nauczycielowi wojskowemu poprawnie opracować plan inscenizacji, przygotować uczestników procesu dydaktycznego oraz zorganizować przebieg właściwej inscenizacji, a

także dokonać wszechstronnej analizy jej treści i poprawnej oceny.

Do najtrudniejszych, a zarazem najbardziej pracochłonnych czynności należy bez wątpienia szczegółowe opracowanie pod względem dydaktycznym wziętej z życia sytuacji, jej opisanie oraz opracowanie w ogólnych dyspozycjach tzw. instrukcji ogólnej i indywidualnej. Opisy owych sytuacji muszą być maksymalnie obiektywne, bez próby jakiegokolwiek analizy krytycznej czy wartościowania faktów. Powinny natomiast zawierać elementy konieczne do wyrobienia sobie przez żołnierzy opinii o istocie problemu. Opisy rozdaje się uczestnikom szkolenia albo przed zajęciami, albo w czasie ich trwania, zawsze jednak z uwzględnieniem odpowiedniego zapasu czasu na przemyślenie przez nich i ułożenie sobie planu działania. Owe dyspozycje i krótkie omówienia /przygotowane przez wykładowcę na kartce i rozdane żołnierzom w czasie zajęć/ "ról", jakie mają grać w omawianej sprawie, powinny ułatwić włączanie się do dyskusji i przedstawianie różnych stanowisk w tej sprawie. Zarysowane w instrukcji opinie poszczególnych żołnierzy nie powinny być udostępniane innym uczestnikom dyskusji. W niektórych wypadkach można poszczególnym uczestnikom szkolenia sugerować przyjmowanie mniej lub bardziej konsekwentnej postawy i obrony odgrywanej roli.

Właściwą inscenizację rozpoczyna się zazwyczaj ogólnym wprowadzeniem, po czym następują "odegranie" inscenizacji, analiza jej przebiegu i ogólna dyskus-

ja nad tą problematyką. Pracami przygotowawczymi kieruje wykładowca bądź to bezpośrednio, bądź też za pośrednictwem swoich pomocników-asystentów. Zawsze jednak nauczyciel wojskowy bezpośrednio wprowadza w dyskusję i objaśnia sposób jej prowadzenia. Zajęcia inscenizacyjne kończą się ogólną dyskusją, w której zostaje oceniona ich dynamika i "gra" poszczególnych żołnierzy bądź całych zespołów żołnierskich. W zależności od przyjętych celów dydaktycznych w różny sposób można przedstawić ogólny opis sytuacji i uzupełniającą ją instrukcji indywidualnej. Od uczestników zajęć należy jednak wymagać, aby wczuwając się w zasugerowaną im rolę, wypełniali ją własną argumentacją.

Ilustracją dla omówionej metody inscenizacji niech będą zajęcia przeprowadzone przez J. Starczewskiego na temat: "Dowódca organizatorem i kierownikiem pracy partyjno-politycznej w pododdziale"; na realizację tego tematu program przewiduje 4 godziny lekcyjne. Aby go w miarę wszechstronnie omówić, sformułowano następujące trzy zagadnienia: cele i zadania pracy partyjno-politycznej w wojsku; formy, zasady i metody realizowania zadań w zakresie ideowopolitycznego wychowania żołnierzy; zasady współdziałania organizacji partyjnej, młodzieżowej i innych ogniw społecznego działania z dowódcą pododdziału. Pierwsze dwa zagadnienia zostały omówione metodą wykładu i dyskusyjno-problemową. Zagadnienie trzecie zrealizowano metodą inscenizacji strukturalnej.

Przed zajęciami autor opracował konspekt zajęć i opis sytuacyjny oraz instrukcje indywidualne, obejmujące sposób "rozgrywania ról". Po zaznajomieniu wszystkich uczestników z instrukcją ogólną wykładowca wręczył im instrukcje indywidualne, udzielił odpowiedzi na skierowane pod jego adresem pytania i polecił przystąpić do inscenizacji. Zajęcia zakończyły się dyskusją oceniającą całość i zadaniami na naukę własną. Jeżeli chodzi o sytuację problemową, to została ona przedstawiona w postaci następującego maszynopisu :

"Podczas analizy dyscypliny za pierwsze półrocze, przeprowadzonej na szczeblu oddziału, 7 kpz otrzymała bardzo niską ocenę i została uznana za poważnie zagrożoną pod względem dyscypliny oraz poziomu wykształcenia. Stwierdzono między innymi: 6 samowolnych oddaleń, 4 wypadki nadużycia alkoholu, 5 spóźnień z przepustek i urlopów, 32 oceny niedostateczne z wykształcenia ogólnowojskowego, specjalistycznego i politycznego. Najwięcej trudności szkoleniowo-wychowawczych stwarzają żołnierze: szer. Z.P. - strzelec pokładowy SKOT z 1 plp, członek ZSMP, który trzykrotnie oddalił się samowolnie na ponad 24 godziny; szer. M.K. - kierowca SKOT z 1 plp, będąc na przepustce, rozpoczął w stanie nietrzeźwym awanturę, podczas której pobił jednego ze współbiesiadników - osobę cywilną /podobne wydarzenie miało już miejsce w czasie pobytu szer. M.K. na urlopie/; szer. C.L. - celowniczy rkm z 3 plp, członek ZSMP, samowolnie oddalił się podczas rozła-

dunku wagonu z koksem, w stanie nietrzeźwości ubli-
żał swemu dowódcy drużyny /podobne wypadki niesub-
ordynacji wobec przełożonych miały miejsce już wcze-
niej/; st.szer. W.R. - pomocnik szefa kompanii z 3
plp, członek ZSMP i kandydat PZPR, zaniedbuje się
w szkoleniu, pod pretekstem pracy w magazynie mun-
durowym często unikał obowiązku uczestniczenia w
zajęciach szkoleniowych, nie wykonał strzelań oraz
zestawu ćwiczeń testowych z WF, otrzymał także 3
oceny niedostateczne ze szkolenia politycznego".

W związku z zaistniałą sytuacją dowódca kompa-
nii po rozmowie z zastępcą dowódcy bpz do spraw po-
litycznych postanowił zwołać naradę partyjno-służ-
bową z udziałem aktywu młodzieżowego, aby dokonać
analizy źródeł tego stanu rzeczy oraz przedyskuto-
wać sposoby podniesienia poziomu szkoleniowo-wychowawczego pododdziału. Postanowiono także, że pod-
czas narady zostaną przeprowadzone rozmowy z żoł-
nierzami, którzy swą postawą w znaczący sposób
przyczynili się do obniżenia poziomu szkoleniowo-
wychowawczego pododdziału.

W inscenizowanej naradzie wzięli udział: do-
wódca pododdziału, dowódca 1 plp, szef kompanii,
kierownik grupy partyjnej /dca 3 plp/, przewodni-
czący kompanijnego koła ZSMP - członek bataliono-
wego sądu koleżeńckiego. Podczas narady oraz w cza-
sie rozmowy z wcześniej scharakteryzowanymi żołnie-
rzami, zgodnie ze scenariuszem zajęć, następujące
stanowiska mieli prezentować:

- dowódca pododdziału /w stopniu porucznika,

4 lata w kompanii, od roku dowódca, w przyszłym roku ma iść do ASG, członek PZPR/ uważa, że przyczyną niepowodzeń szkoleniowo-wychowawczych kompanii jest w głównej mierze słaba praca dowódców drużyn; brak także koordynacji poszczególnych ogniw służbowego i społecznego działania;

- dowódca 1 plp /w stopniu podporucznika, 2 lata na tym stanowisku, przewidywany na dowódcę kompanii w przyszłym roku, kandydat PZPR/ wyraża przekonanie, że zbyt często angażuje się żołnierzy do prac gospodarczych kosztem programowych zajęć szkoleniowych; zwraca uwagę na liberalizm dowódców drużyn oraz ich mierne przygotowanie pedagogiczne do pracy z żołnierzami; uważa, że kompania jest nazbyt surowo /tendencyjnie/ oceniana przez dowództwo batalionu; jest przeciwnikiem stosowania kar aresztu;

- szef kompanii /w stopniu sierżanta, 8 lat na tym stanowisku w tej kompanii, stara się o przeniesienie do służby kwatermistrzowskiej, bezpartyjny/ troszczy się o porządki w rejonie kompanii i dzięki temu są one utrzymane na należytych poziomach; zwraca uwagę na wygląd zewnętrzny żołnierzy i dba o ich umundurowanie oraz wyposażenie; osobiście prowadzi wojsko na posiłki w szyku i ze śpiewem; żali się na trudności z doprowadzeniem w terminie żołnierzy ukaranych aresztem ze względu na brak miejsc; uważa, że najcięższą karą dla żołnierza jest pozbawienie go przepustki lub urlopu ustawowego, a sam często stosuje karę zakazu opuszczania koszar;

- kierownik grupy partyjnej /w stopniu podporucznika, 3 lata na tym stanowisku, studiuje zaocznie w Wyższej Szkole Pedagogicznej, członek PZPR/ wyraża zadowolenie, że nie ma problemów szkoleniowo-wychowawczych z członkami i kandydatami PZPR oraz podkreśla, że zdecydowana ich większość to przodujący żołnierze; często stosowaną przez niego formą pracy partyjnej jest stawianie zadań i wydawanie poleceń partyjnych członkom oraz kandydatom, lecz brak jest kontroli ich wykonania; w praktyce wychowawczej preferuje metody polegające na rozmowach wychowawczych, przekonywaniu;

- przewodniczący koła kompanijnego ZSMP i jednocześnie członek batalionowego sądu koleżeńського /żołnierz służby zasadniczej w stopniu kaprała, drugi rok służby, kandydat PZPR/ informuje, że na jednym z zebrań organizacji ogłoszono referat na temat znaczenia dyscypliny wojskowej, a na zebraniach prowadzi się rozmowy z członkami organizacji, którzy zaniedbują swe obowiązki żołnierskie /ponieważ żołnierze ci obiecywali poprawę, nie wyciągano więc w stosunku do nich wniosków organizacyjnych/; podkreśla, iż nie odbyła się ani jedna rozprawa sądu koleżeńського, gdyż brak było wniosków dowódcy kompanii o rozpatrzenie spraw przez ten sąd; jest przekonany, że każda kara dyscyplinarna spełnia swą wychowawczą rolę tylko wtedy, gdy jest adekwatna do popełnionego wykroczenia.

W pierwszej części inscenizacji uczestnicy narady po wysłuchaniu informacji dowódcy kompanii

przystąpili do dyskusji. Każdy dyskutant zabierał głos w wybranym przez siebie etapie dyskusji, prezentował swoje poglądy i zajmował stanowisko zgodnie z wyznaczoną mu rolą. Jako zasadę przyjęto obowiązek merytorycznego uzasadniania swego stanowiska i precyzowania konkretnego wniosku dotyczącego rozwiązywanego problemu. W tej sytuacji uczestnicy zajęć musieli się wykazać znajomością zagadnień z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, zasad, form i metod pracy partyjno-politycznej oraz odwoływać się do treści zawartych w odpowiednich przepisach, rozkazach, zarządzeniach i innych dokumentach normatywnych.

Wśród zgłaszanych wniosków znalazły się następujące:

- konieczność wzbogacenia form i metod pracy grupy partyjnej o takie, które zwiększą aktywność członków i kandydatów partii w zakresie bezpośredniego udziału w kształtowaniu pozytywnego stosunku do procesu szkoleniowo-wychowawczego: pełne zaangażowanie i przykład osobisty, zajmowanie pryncypialnego stanowiska wobec zaniedbujących się w szkoleniu i służbie, przydzielanie indywidualnych zadań w zakresie opieki i pomocy koleżeńskiej, systematyczne rozliczanie członków i kandydatów partii z wykonania zadań i poleceń partyjnych, większą popularyzację przodujących żołnierzy i śmiałą krytykę tych, którzy zaniedbują się w swych obowiązkach żołnierskich;

- urozmaicenie i uatrakcyjnienie stylu pracy

organizacji młodzieżowej oraz uwzględnianie w planach działania problemów związanych z dyscypliną i szkoleniem; częstsze dokonywanie ocen członków organizacji w zakresie wyników wyszkolenia i przestrzegania dyscypliny wojskowej, dokładanie starań, aby formy pracy sprzyjały aktywizacji wszystkich członków, szersze włączanie do niej niezorganizowanych, przykład aktywu młodzieżowego w podnoszeniu dyscypliny i wyników wyszkolenia;

- koordynacja pracy wszystkich ogniw społecznego działania i usprawnianie stylu dowodzenia: podnoszenie rangi podoficerów służby zasadniczej przez stawianie im konkretnych zadań o charakterze wychowawczym, szersze wykorzystywanie wychowawczej funkcji sądu koleżeńskiego, oparcie współpracy z organizacją młodzieżową na zasadach współpartnerstwa w płaszczyźnie ideowo-wychowawczej, wzmocnienie dyscypliny szkoleniowej i zapewnienie wysokiej frekwencji na wszystkich zajęciach programowych, prowadzenie indywidualnej pracy wychowawczej z żołnierzami zaniedbującymi się w obowiązkach służbowych i szkoleniowych.

Ten ostatni wniosek stanowił pretekst do proponowania przez prowadzącego zajęcia przeprowadzenia rozmów z żołnierzami ocenionymi najniżej pod względem poziomu dyscypliny i wyszkolenia. Rozmowy te stanowiły drugi etap inscenizacji. Wzywani na rozmowę żołnierze /odpowiednio do tej roli przygotowani uczestnicy zajęć/ znali jedynie zarzuty, jakie będą im stawiane. Odgrywając swe role, mieli

dużą możliwość improwizacji. Ich odpowiedzi, próby tłumaczenia swego postępowania wielokrotnie wprowadzały w zakłopotanie uczestników narady oraz zmuszały do weryfikacji wcześniej wyrażanych opinii i poglądów. Ten etap inscenizacji cechował się znacznym autentyzmem i dużą dynamiką. Jak stwierdzili sami uczestnicy zajęć seminaryjnych, dał im dość wyraźny obraz przyszłej pracy w rzeczywistych warunkach jednostek wojskowych.

Dydaktyczno-wychowawcza wartość przeprowadzonych przez J. Starczewskiego zajęć metodą inscenizacji manifestuje się głównie tym, że: stworzyła wszystkim uczestnikom procesu dydaktycznego warunki do zastosowania wszystkich ogniw rozwiązywania problemów; spowodowała potrzebę wykorzystania posiadanej wiedzy; wymagała aktywności wszystkich uczestników zajęć; wymagając zespołowego działania, kształtowała nawyki kolektywnej pracy przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji; stworzyła sytuacje zbliżone do rzeczywistych warunków funkcjonowania pododdziałów; mocno angażowała emocjonalnie w dyskutowane problemy. Efektywność prezentowanej metody nie jest jednak uzależniona tylko od tego, w jakim stopniu rozwiązanie problemu zadowoliło wszystkich uczestników szkolenia. Tak jak w życiu - nie każda dyskusja kończy się uzgodnieniem stanowisk, toteż i zajęcia nie muszą się kończyć uzgodnieniem poglądów. Najistotniejsze jest bowiem liczenie się z różnymi punktami widzenia poszczególnych ludzi przy podejmowaniu decyzji i uczenie się

wszechstronnej analizy rozpatrywanych problemów.

Dotychczasowe doświadczenia ludowego Wojska Polskiego w zakresie kształcenia oficerów, chorążych, podoficerów i szeregowych żołnierzy różnych rodzajów wojsk oraz służb pozwalają stwierdzić, że inscenizacja jako metoda kształcenia zapewnia realizację celów dydaktycznych, których osiągnięcie jest bardzo trudne za pomocą tzw. metod tradycyjnych. Jest tak dlatego, że ułatwia ona obserwowanie wzajemnych stosunków między ludźmi i pozwala krytycznie oceniać ich postępowanie. Uczy wczuwania się w motywy postępowania współtowarzyszy i wyciągania z tego wniosków, a także krytycznej oceny własnego postępowania. Poprawnie pod względem metodycznym przeprowadzona inscenizacja pozwala wszechstronnie oświetlać dyskutowane sytuacje, uwzględnić wszystkie punkty widzenia oraz ogólnospołeczne i indywidualne interesy. Tego rodzaju zajęcia nie zakładają potrzeby znalezienia dla każdej sytuacji jedyne, najlepszego rozwiązania. Najbardziej wartościowe jest tu bowiem uwypuklenie różnych punktów widzenia i wszechstronne spojrzenie na omawiane problemy. O przydatności tej metody można jednak mówić tylko wówczas, gdy jest stosowana wielokrotnie, gdy za jej pomocą realizujemy cały cykl zajęć, a nie tylko jedną lub kilka jednostek metodycznych.

4. Metody gier kierowniczych - decyzyjnych

Dla realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych gry kierownicze zaczęto wykorzystywać najwcześniej w wojsku. W literaturze wojskowej nazywa się je zazwyczaj "grymi wojennymi", "grymi decyzyjnymi" i "manewrami". Bezpośrednimi poprzednikami kierowniczych gier symulacyjnych, które coraz powszechniej stosuje się dziś w systemie doskonalenia kwalifikacji kadr kierowniczych administracji państwowej, są z powodzeniem już ponad 100 lat wykorzystywane w procesie kształcenia wojsk i sztabów różne odmiany gier wojennych. Ich najbardziej znane formy to gry dowódczo-sztabowe, treningi sztabowe, ćwiczenia z wojskami, ćwiczenia szkieletowe, ćwiczenia grupowe i ćwiczenia na mapach z użyciem lub bez użycia środków łączności.

Gry kierownicze albo, jak je niektórzy nazywają, decyzyjne należą do tych dziedzin, które rozwijają się w ostatnich latach szczególnie intensywnie. Przez długi okres wykorzystywano je głównie w dydaktyce jako instrument aktywizacji uczestników kursów doskonalenia kadr oraz słuchaczy wyższych uczelni wojskowych, szkół chorążych i szkół podoficerskich. Obecnie coraz szerzej stosuje się je w badaniach nad procesami ekonomicznymi i wojskowo-technicznymi oraz funkcjonowaniem systemów zarówno ekonomicznych, jak również wojskowych. Przydatne okazują się także przy rozwiązywaniu konkretnych

problemów związanych z opracowywaniem skutecznych planów działania i podejmowaniem optymalnych decyzji. Gry kierownicze wykorzystywane w procesie dydaktycznym to rodzaj gier symulacyjnych, które pozorując działanie w warunkach rzeczywistych, zapewniają kompleksowe rozwijanie tych cech osobowościowych uczestników procesu kształcenia i doskonalenia, które stanowią o sprawności aktywnego i twórczego poszukiwania najkorzystniejszych modeli rozwiązywania ujawnionych problemów oraz podejmowania optymalnych decyzji i sposobów ich realizacji.

Analizując ogólną teorię walki, pisał T. Kotarbiński, że "kunszt wojenny stanowi poszczególne przypadki umiejętności dawania sobie rady w takich zawężeniach działań różnorodnych osób lub zespołów, kiedy cele działających są niezgodne i jedni drugim usiłują przeszkodzić w dążeniach"¹. Gry kierownicze /wojenne/ znakomicie uczą techniki prowadzenia w starciu zbrojnym. Uproszczony obraz takiej gry można przedstawić w sposób następujący: Jej uczestnikom poleca się wziąć udział w odpowiednio przygotowanej sytuacji konfliktowej i na podstawie posiadanych informacji opracować decyzje. Podejmowane w różnych warunkach decyzje analizuje się w celu ustalenia zbioru racjonalnych strategii, dających optymalne wyniki w symulowanych sytuacjach. Podejmowane decyzje oraz ich analiza ukazują logiczną strukturę sądów uczestników zajęć i pozwalają

1 T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1968, s. 190.

określić zbiór formalnych i nieformalnych reguł, którymi się posługiwali w toku rozwiązywania problemu. Tak realizowane symulacyjne gry kierownicze stwarzają możliwości wyodrębnienia regularnych zasad skutecznego postępowania i heurystycznych podejść do rozwiązywania zadań, charakteryzujących się alternatywnością wyjść i wzajemną zależnością działań uczestniczących w zajęciach osób. Dzięki dynamiczności gier kierowniczych i zachodzącym w nich sprzężeniu zwrotnym możliwe jest nie tylko lepsze poznanie modelowanego systemu walki i zachowania się ludzi w czasie rozwiązywania sytuacji konfliktowych, ale nade wszystko wszechstronne przygotowanie ich do działania w niepowtarzalnych sytuacjach rzeczywistego pola walki.

Ze względu na liczbę uczestników symulacyjnej gry kierowniczej wyodrębniamy gry jednoosobowe i zespołowe, a ze względu na charakter działań uczestniczących w grze osób wyróżniamy gry jednostronne, wielostronne, jednoetapowe i wieloetapowe. Możemy też w zależności od realizowanych zadań dydaktycznych tworzyć różne ich kombinacje. Niezależnie od formy, symulacyjne gry kierownicze znajdują szczególne zastosowanie wówczas, gdy zamierzamy doprowadzić uczestników procesu dydaktycznego do skutecznego i twórczego opanowania wiedzy, umiejętności i nawyków z zakresu organizacji, zarządzania i dowodzenia. Jest to więc metoda ułatwiająca uczenie się organizacji, podejmowania decyzji, kierowania i dowodzenia. Umożliwia odkrywanie i opanowywanie wie-

dzy o zachowywaniu się ludzi oraz broni i sprzętu bojowego w skomplikowanych sytuacjach rzeczywistej walki zbrojnej. Pozorując w sposób sztuczny, a zarazem wystarczająco wierny przewidywane komponenty rzeczywistego pola walki, pozwala uzyskiwać takie wiadomości, umiejętności i nawyki oraz kształtować takie postawy, które są niemożliwe do poznania za pomocą innych metod oddziaływania dydaktycznego. W rzeczywistości plany operacji wojennych opracowywane są przez autorów i potencjalnych wykonawców gier wojennych, przy czym wojenne plany operacyjne zawsze są przecież sprawdzane, korygowane i rozwijane w toku gier wojennych.

Stosując w procesie kształcenia wojsk i sztabów metodę symulacyjną gier kierowniczych /wojennych/, zapewniamy jego uczestnikom taką działalność, której celem jest modelowanie realnej działalności. Metoda gry wojennej /kierowniczej/ zakłada jednocześnie realizację zarówno rzeczywistego, jak i umownego działania. Od uczestników gry wymagamy więc, aby równocześnie zdawali sobie sprawę z tego, że biorą udział w umownej walce i starali się o tym nie pamiętać. Uczestnictwo w grze kierowniczej zawiera się właśnie w przyswajaniu sobie nawyku dwuplanowego, to jest dosłownego i umownego zachowania. Korzystających z gier kierowniczych w procesie kształcenia wojsk i sztabów przestrzec więc wypada, że każde odchylenie - zarówno w kierunku jednoplanowo "poważnego", jak też jednostronnie umownego, zgodnego z konwencją gry - zachowania na-

rusza specyfikę tej gry. Muszą oni tak wpływać na system motywacji uczestniczących w grze żołnierzy, aby zapewnić wysoki poziom ich zachowania nie tylko w rzeczywistym, ale i umownym planie działania poznawczego, żeby ukształtowany system motywacji nie był sprzeczny z celami prowadzonej gry. Tylko w taki sposób w prowadzonej grze jej uczestnicy odgrywać będą aktywną rolę i uczyć się, współuczestnicząc w dynamice gry.

Przygotowanie i przeprowadzenie gier kierowniczych kształtuje się dość rozmaicie, ale zawsze według pewnego ogólnego modelu. Początkiem jest ustalenie tematu gry i zarysu sytuacji problemowej. Dalej kolejno określa się cele i reguły gry, zagadnienia szczegółowe, zakres i charakter decyzji, formę przedstawiania konkretnych rozwiązań, organizację gry i sposób jej przeprowadzenia. W założeniach do gry, czyli w jej scenariuszu, zawarte są temat, treści sytuacji problemowych, dokumenty podstawowe, warunki ograniczające i wymagania w stosunku do przedmiotu decyzji oraz zadania i treści ról dla poszczególnych uczestników gry. Konieczne jest również dążenie do takiego oddziaływania na system motywacji uczestników gry, aby stawały się one zgodne z celami prowadzonych zajęć. Zastosowanie gier kierowniczych w procesie kształcenia wojsk i służb może się łączyć ze wspomaganiem ich komputerem, który wykonuje np. takie czynności, jak: przestrzeganie reguł gry i korygowanie tych decyzji, które nie są zgodne z wymaganiami; przetwarzanie

decyzji poprzez obliczanie ich wyników i rozliczanie skutków; dostarczanie informacji w postaci wydruków lub na ekranie monitora oraz przechowywanie informacji historycznych i zapewnienie do nich dostępu; pomaganie w przygotowaniu i opracowaniu oraz sprawdzaniu różnych wariantów decyzji przez dostarczanie różnorodnych materiałów pomocniczych.

Rozdział siódmy

PROBLEMY KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO ŻOŁNIERZY

Skuteczność oświaty ustawicznej staje się coraz częściej obiektem poważnych analiz i gruntownych studiów przedstawicieli nauk pedagogicznych. Naturalną konsekwencją stałego podnoszenia gotowości bojowej armii państwa socjalistycznego jest nieustanne doskonalenie systemu ustawicznego kształcenia całego składu osobowego ludowego Wojska Polskiego. "Sprawą wielkiej wagi - mówił W. Jaruzelski - jest /.../ ciągłość, ustawiczność nauczania. Idzie przy tym o to, aby zaszczerpić nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim głód wiedzy. Powinien on być siłą motoryczną pracy samokształceniowej, jak również studiów zaocznych, podyplomowych i doskonalących, których front zamierzamy wybitnie rozszerzyć" ¹.

W warunkach stałego postępu nauki i techniki o dynamice rozwoju wszystkich dziedzin życia ludowego Wojska Polskiego decydują przede wszystkim doskonalone w toku kształcenia ustawicznego kwalifikacje zawodowe poszczególnych żołnierzy, ich świadoma dyscyplina, poczucie odpowiedzialności, wewnętrzna motywacja, umiejętność podejmowania opty-

1 Z przemówienia członka Biura Politycznego KC PZPR Ministra Obrony Narodowej gen.armii W. Jaruzelskiego, ogłoszonego na uroczystej akademii z okazji 25-lecia ASG, /w:/ Rok 1973 rokiem nauki polskiej, Warszawa 1973, s. 12.

malnych decyzji oraz wsparta wyobraźnią taktyczną, społeczną i moralną zdolność dostrzegania społeczno-obronnych skutków podejmowania decyzji. Można by powiedzieć, że w nowoczesnej cywilizacji najpotężniejszą siłą wytwórczą staje się harmonijnie i wszechstronnie rozwijana w zorganizowanym systemie edukacji permanentnej osobowość człowieka.

Wszechstronnie rozwinięta osobowość żołnierza, jego kwalifikacje, wiedza, umiejętności, głębokie zaangażowanie, twórcza aktywność, motywacje moralne i ideologia stają się coraz ważniejszą przesłanką gotowości bojowej naszych sił zbrojnych. Zapewnia to system kształcenia składu osobowego naszych sił zbrojnych, który dając wysokie kwalifikacje zawodowe i ideowo-moralne, równocześnie wyrabia umiejętności optymalnego wykorzystania tego co niesie rewolucja naukowo-techniczna. Istnieje więc obiektywna konieczność wszechstronnego rozwijania osobowości żołnierzy w ramach obowiązującego systemu kształcenia ustawicznego, które w ludowym Wojsku Polskim stanowi już stałą praktykę.

Doskonalenie gotowości bojowej armii państwa realizującego program rozwoju społeczno-gospodarczego w warunkach świata podzielonego i równocześnie coraz bardziej otwartego wymaga od każdego żołnierza nie tylko wysokich kwalifikacji wojskowych, ale także znakomitej orientacji we współzależnościach faktów, zjawisk i procesów oraz zdolności do ich oceny. Jest to konieczne, bowiem w miarę osiągnięcia coraz wyższego poziomu rozwoju sił wy-

twórczych i stopnia zaspokojenia potrzeb społeczeństwa w mechanizmach motywacyjnych działania ludzi ciężar przesuwają się stopniowo na sferę świadomości, na sferę poglądów ideologicznych. Dialektyczna zależność dalszego rozwoju gotowości bojowej sił zbrojnych PRL oraz ideologii, socjalistycznej świadomości i motywacji moralnej ich składu osobowego wymaga stałego doskonalenia wszystkich elementów kształcenia ustawicznego w wojsku.

Dotychczasowa praktyka dydaktyczno-wychowawcza wojska wskazuje, iż nieustanna modernizacja aktualnie funkcjonującego systemu edukacji permanentnej w sposób istotny przyspiesza realizację zadań naszych sił zbrojnych. Jego dalsza modernizacja wymaga jednak wszechstronniejszego wykorzystania dotychczasowego dorobku nowoczesnej technologii kształcenia. Kierując się treścią konstytutywnych cech technologii kształcenia i zasadami naukowej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, równolegle i kompleksowo, a nie jednostkowo wprowadzamy zmiany sprzyjające doskonaleniu celów i treści kształcenia ideowopolitycznego, technicznego i wojskowego, metod kształcenia i form organizacyjnych oraz infrastruktury dydaktycznej, kwalifikacji pedagogicznych kadry i wszystkich elementów kształcenia ustawicznego w wojsku. Z istoty naszych socjalistycznych sił zbrojnych wynika potrzeba ustawicznego pomnażania wartości osobowościowych żołnierzy, a zwłaszcza ich postaw, wiedzy i umiejętności. Stałemu doskonaleniu kwalifikacji składu oso-

bowego sił zbrojnych PRL w zakresie wiedzy teoretycznej i sposobów jej wykorzystania w praktycznej działalności życia koszarowego, poligonowego i podwyższonej gotowości bojowej służby towarzyszy co-raz lepiej funkcjonujący w praktyce i ściśle sprzężony z oświatą cywilną system kształcenia ustawicznego. Kształcenia, które dialektycznie łączy wszystkie formy dydaktyczno-wychowawczej działalności wojska.

Idea konieczności ciągłego doskonalenia osobowości każdego człowieka oraz umiejętności przyswajania wciąż zwiększającej się wiedzy i utrwalania już zdobytej towarzyszyła światłym umysłom w całym nieomal okresie ludzkiej cywilizacji, przyjmując w zależności od warunków społeczno-ekonomicznych różne formy i znaczenie. Na przykład Solon i Konfucjusz wskazywali na konieczność ciągłego pogłębiania wiedzy przez tych, którzy sprawują funkcje podstawowe. Hipokrates mówił o potrzebie nieustannego kształcenia się przez lekarzy, a np. zwolennik demokratyzacji oświaty w dobie rewolucji francuskiej J.A.M. Condorcet stwierdzał, że "oświata winna być powszechna, to znaczy winna ogarniać wszystkich obywateli. /.../ Powinna ona na swych różnych szczeblach objąć cały system wiadomości ludzkich oraz zapewnić ludziom każdego wieku łatwe zachowanie posiadanych już wiadomości, tudzież możliwość zdobywania nowych"¹. W latach czterdziestych naszego stulecia

1 J.A.M. Condorcet, Projekt organizacji wychowania publicznego, Warszawa 1948.

R. Livingstone pisał: "Musimy oswoić się z myślą, że każdy, kto pracuje w jakimś zawodzie, biurze, a szczególnie kto zajmuje jakieś stanowisko kierownicze, powinien koniecznie przejść co jakiś czas kurs systematycznej nauki celem odświeżenia umysłu i nowego zorientowania go. Nie ma zajęcia i zawodu, dla którego nie byłaby korzystna taka nauka na nowo podjęta w późniejszym wieku" ¹. Nie tylko wymienieni autorzy, ale także wielu innych domagało się, aby oświata traktowana była jako konieczność dla wszystkich i przez całe życie.

Wśród wielości różnorodnych poglądów ciekawą interpretację kształcenia ustawicznego przedstawiła międzynarodowa komisja do spraw rozwoju edukacji, powołana przez UNESCO w 1971 r. pod przewodnictwem E. Faure'a. Komisja przyjęła założenie, że kształcenie ustawiczne łączy wszystkie formy, przejawy i okresy działalności oświatowej. Kształcenie ludzkiej osobowości nie polega więc tylko na przyswajaniu określonych treści programowych, ale jest pojmowane jako proces stawania się człowieka, który przez różnorodność swych doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, stawiać sobie pytania i być coraz bardziej samym sobą. Tak rozumiana koncepcja edukacji permanentnej znajduje swoje oparcie nie tylko w ekonomii, socjologii i naukach pedagogicznych, lecz także w szeroko prowadzonych badaniach psychologicznych, z których wynika, iż człowiek nie

¹ R. Livingstone, *Oświata przyszłości*, Warszawa 1947, s. 85-86.

będąc istotą z góry uformowaną, może się ustawicznie doskonalić tylko poprzez stałe studiowanie. Zarówno kształcenie, jak i wychowanie w sposób bardzo wyraźny występują we wszystkich okresach życia, w różnorodnych sytuacjach i okolicznościach ludzkiej egzystencji. Szeroko rozumiane wychowanie człowieka, odzyskując swoją prawdziwą naturę, powinno więc być wszechstronne i ustawiczne, wykraczać poza granice instytucji, programów i metod narzuconych mu w ciągu wieków ¹.

Rewolucja naukowo-techniczna wykazała, że oświata nie nadąza za przemianami, jej system okazał się zbyt sztywny, przestarzały. Z konieczności zaczęto powoływać różnorodne zespoły i instytucje do badania aktualnego stanu oświaty i opracowywania nowych modeli edukacyjnych. Hasłem mobilizującym stało się hasło: "Świat w roku 2000, oświata XXI wieku".

Przedmiotem szczególnego zainteresowania władz oświatowych i nauk pedagogicznych jest kształcenie ustawiczne, o czym świadczy powołanie w Ministerstwie Oświaty i Wychowania Departamentu Kształcenia Ustawicznego, a także uchwały zjazdów PZPR i Sejmu, traktujące system kształcenia ustawicznego jako podstawowy element jednolitego systemu oświaty i wychowania.

¹ Por. E. Faure i inni, *Uczyć się aby żyć*, Warszawa 1975; M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński /red./, *Szkoła i edukacja permanentna*, Warszawa 1975.

Nadążanie za rozwojem nauki i techniki oraz dostosowanie się do szybkich przemian zachodzących w społeczeństwie jest możliwe tylko wówczas, jeżeli przyjęty system kształcenia zapewni każdemu człowiekowi nie tylko możliwość dostępu do najwyższych szczebli oświatowej drabiny, ale równocześnie stworzy warunki dla systematycznego podwyższania posiadanych kwalifikacji oraz aktualizowania zdobytej wiedzy.

Systematyczne doskonalenie własnej osobowości nie może dokonywać się wyłącznie w drodze okazjonalnego samokształcenia. Musi ono przybrać formę działalności zinstytucjonalizowanej, organizowanej systematycznie w określonych odstępach czasu przez zakłady pracy, wojsko i instytucje społeczne, zawsze jednak przy współudziale odpowiednich placówek naukowych. System edukacji narodowej musi więc zostać wzbogacony różnego rodzaju kursami, studiami podyplomowymi, doktorskimi itp. Kształcenie ustawiczne nie dopuszcza możliwości, aby jakikolwiek szczebel nauki szkolnej, łącznie ze studiami wyższymi, mógł być traktowany jako raz na zawsze zamknięty i odizolowany od innych ogniw edukacyjnych. Z jego istoty wynika konieczność tworzenia warunków do stałego i wszechstronnego rozwoju osobowości na każdym etapie życia ludzkiego, począwszy od chwili narodzin aż do kresu egzystencji oraz takiego określania celów i sposobów tego rozwoju, aby umożliwiały człowiekowi zajęcie właściwego miejsca w nieustannie zmieniającym się świecie, tak z punktu widzenia jego włas-

nych dążeń oraz aspiracji, jak i potrzeb społecznych.

W rozumieniu współczesnym ustawiczność kształcenia zakłada taką organizację działalności dydaktyczno-wychowawczej, która by się kierowała ku is-
tocie ludzkiej i obejmowała jej wszechstronne związ-
ki ze światem. Jest ona środkiem do integracji oso-
bowości ludzkiej i integracji człowieka z jego oto-
czeniem. Opierając się na zespolonych sferach jedno-
litego procesu kształtowania harmonijnie i wszech-
stronnie rozwiniętej osobowości ludzkiej, zinstytu-
cjonalizowany system oświaty permanentnej stawia
coraz wyższe wymagania w zakresie działania kolek-
tywnego, a także rozwijania i zaspokajania zainte-
resowań i zdolności indywidualnych. Ustawiczność
kształcenia to nieustanny proces rozbudzania i roz-
wijania potrzeb, aktywności intelektualnej, wyzw-
lania talentów, uzdolnień i ambicji, wyobraźni twór-
czej każdej jednostki, która z niespotykaną energią
i pasją wdraża różnorodne innowacje w praktykę dzia-
łania.

Podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych
i moralno-politycznych nie jest już prywatną spra-
wą poszczególnych ludzi. Przestało być również tyl-
ko środkiem służącym zaspokojeniu jednostkowych za-
interesowań. Stało się ważnym zadaniem społecznym,
ponieważ warunkuje dalszy rozwój życia społeczno-
gospodarczego, naukowego i kulturalnego. Powszech-
na akceptacja konieczności kształcenia ustawicznego
znalazła więc swe reperkusje nie tylko w systemie

szkolnym - coraz więcej zakładów pracy zabiega, aby dokształcanie pracowników uczynić trwałym elementem swojej działalności. Również stała potrzeba ciągłego doskonalenia zawodowego, poszerzania horyzontów, zainteresowań, erudycji i poziomu kultury żołnierzy sprawia, iż nasze wojsko staje się coraz bardziej instytucją o szczególnej aktywności dydaktyczno-wychowawczej. Wychodząc naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu, ustawiczność kształcenia zapewnia możliwość takiego doskonalenia własnych kwalifikacji, takiego doskonalenia własnej osobowości pod wpływem nieustannie zdobywanej i odświeżanej wiedzy oraz umiejętności, aby można było sprostać coraz szybszym zmianom, jakie pojawiają się w pracy zawodowej i w życiu.

Centralnym pojęciem koncepcji oświaty ustawicznej jest więc pojęcie zmiany, z którego wynika konieczność ciągłej konfrontacji z przemianami dokonującymi się na świecie, potrzeba spełniania różnorodnych ról w życiu prywatnym i publicznym. Ta wielość ról tylko wtedy może być czynnikiem rozwoju osobowości człowieka, kiedy oświata, do której każdy będzie miał swobodny dostęp, ułatwi im w każdym momencie życia uczenie się tych poszczególnych ról i da środki ku ich integracji.

W nowoczesnej cywilizacji wykształcenie szkolne stanowi tylko początek na drodze kształcenia, a nie jej zakończenie. Do zadań szkoły współczesnej należy jedynie prowadzenie swojej akcji nauczającej i wychowującej w sposób rozbudzający inicjaty-

tywę i zainteresowania, umiejętność samokształcenia i samowychowania. Powinna ona także uruchamiać w jednostce ludzkiej środki dynamizujące jego postawę wobec świata. Dlatego wszystkie fazy dydaktyczno-wychowawczej działalności należy oprzeć na pogłębionej znajomości poszczególnych okresów rozwojowych osobowości człowieka oraz na jego potrzebach uczuciowych, społecznych i motywacyjnych. W ten sposób w różnych okresach życia ludzkiego damy każdemu szansę na rozwój pozytywnej motywacji do nauki i na praktyczną ich realizację.

Realizując wielorakość funkcji oświatowych, kształcenie ustawiczne zapewnia wszystkim członkom społeczeństwa ciągłą kompensatę nierówności wynikających bądź z przyczyn fizjologicznych, bądź ekonomicznych czy środowiskowych, bądź też z innych przyczyn natury osobistej. Stwarza ono możliwość kompensacji nierówności zarówno przez ciągły proces wychowawczy i kształceniowy samego zainteresowanego, jak również jego rodziców, współpracowników i wychowawców. Kładąc olbrzymi nacisk na samorozwój człowieka, stawia tym samym nowe wymagania stojącym przed koniecznością integracji wszystkim instytucjom wychowującym i kształcącym. Wykładowca przestaje tu być jedynym autorytatywnym źródłem wiedzy, coraz bardziej dostępnej wszystkim, którzy pragną ją opanować, dzięki różnorodnym środkom masowego przekazu.

W ogólnonarodowym systemie edukacji ustawicznej rośnie poczucie społecznej odpowiedzialności za

efekty kształcenia i wychowania. Szczególnej rangi nabiera charakter współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem oraz ukierunkowanie oddziaływania wychowawczego takich czynników uczestniczących w tym procesie, jak: rodzina, zakład pracy, wojsko, organizacje społeczne, środki masowego przekazu, a także jednostki legitymujące się najwyższym poziomem wiedzy w reprezentowanej przez siebie dziedzinie życia artystycznego, politycznego, gospodarczego, technicznego i wojskowego. Zgodnie z istotą kształcenia ustawicznego, klasa i szkoła przestała być traktowana jako jedyne miejsce edukacji. Uważa się, że równie dobrze, a często nawet lepiej, funkcje te może spełnić hala fabryczna, jednostka wojskowa, muzeum czy dom kultury.

Zgodnie z założeniami kształcenia ustawicznego, służba wojskowa jest jednym z ważnych ogniw całościowej edukacji człowieka. Nie można jej traktować w procesie wychowawczym jako izolowanego okresu, w którym realizowane są, niezależnie od pozostałych, specjalne zadania wychowawcze, każdy bowiem przeżywany okres powinien być kontynuacją fazy poprzedniej oraz przygotowaniem do faz następnych. Okres służby wojskowej jest więc kontynuacją pracy wychowawczej rozpoczętej przez rodzinę, szkołę, organizacje społeczne oraz kształtowaniem określonych walorów niezbędnych w pracy produkcyjnej i życiu społecznym po zakończeniu tej służby. Celowa działalność szkoleniowo-wychowawcza prowadzona w wojsku powinna więc brać pod uwagę procesy wycho-

wawcze, którym człowiek został poddany przed wcieleniem do wojska oraz po odejściu do cywila.

Realizując politykę obronną naszej partii, szczególną wagę przywiązujemy do tej działalności, która jest skierowana na pomnażanie zdolności obronnej wojska, na wszechstronne przygotowanie żołnierzy do uczestnictwa w różnych warunkach życia koszarowego, poligonowego i podwyższonej gotowości bojowej. Oznacza to konieczność umacniania zwartości ideowo-moralnej żołnierzy oraz efektywnego przekazywania wiedzy i umiejętności niezbędnych żołnierzom określonych formacji w prowadzeniu działań bojowych i kształtowaniu pożądanych cech osobowości.

Gradacja cech, jakie chcemy kształtować u żołnierzy zależy od rodzaju zadań, które mają oni do spełnienia, i warunków, w jakich zadania te będą realizowane. Ze względu na czas odbywania służby wojskowej a więc i oddziaływań wychowawczych wojska można wyodrębnić grupę żołnierzy służby zasadniczej oraz grupę żołnierzy zawodowych. Wcieleni do obu grup młodzi obywatele posiadają już częściowo ukształtowane cechy osobowości, a także określony zasób wiedzy i umiejętności. W tym stadium rozwoju podatni są jeszcze na oddziaływanie wychowawcze, a równocześnie okres ten jest bardzo korzystny z punktu widzenia przyswajania wiedzy, umiejętności oraz wyrabiania nawyków.

Zrozumiałe jest, że w 2-3-letnim okresie pobytu żołnierza w szeregach wojska nie można zakła-

dać gruntownej przebudowy jego osobowości. Przemysłane i kompleksowe oddziaływanie wychowawcze wpływa jednak w sposób istotny na pożądane z punktu widzenia wojska korekty. Pożądane w wojsku główne cechy osobowości mieszczą się w założonym idealnie wychowawczym członka społeczeństwa socjalistycznego. Z tego punktu widzenia pobyt w wojsku stanowi kontynuację kształtowania i pogłębiania tych cech. Istnieją również cechy swoiste dla wykonywanych zadań i warunków działań żołnierzy, np. umiejętność podporządkowania swojej woli woli dowódcy, umiejętność działania w kolektywie, koleżeństwo żołnierskie, odporność na trudy życia żołnierskiego, odporność na trudne sytuacje wynikłe na polu walki, uporczywe dążenie do wykonania otrzymanego zadania, dbałość o powierzona broń oraz sprzęt wojskowy itp. Kształtowanie tych cech wymaga zabiegów wychowawczych charakterystycznych dla organizacji wojskowej.

Wojskowy system szkoleniowo-wychowawczy, względnie tylko odosobniony, jest sprzęgnięty wielorakimi powiązaniami z otoczeniem. Stąd też potrzeba ścisłej korelacji i wzajemnego uwzględniania oddziaływań wychowawczych. Jest to konieczne, bowiem "Służba wojskowa nie jest przerwą w życiorysie - jest ona formą trudnej, napiętej, wysoce zorganizowanej i zdyscyplinowanej pracy, która hartuje człowieka, wzbogaca jego osobowość i uczy przewyższania trudności. /.../ w codziennym żołnierskim wysiłku szczególnie mocno występuje konieczność kształ-

towania takich cech i umiejętności, takich postaw i zachowań, które w skali kraju są warunkiem budowania wysoko zorganizowanego, nowoczesnego państwa socjalistycznego. Kształtując więc osobowość dobrego żołnierza, wychowujemy zarazem aktywnego budowniczego Polski Socjalistycznej" ¹.

W obowiązującym systemie kształcenia ustawicznego składu osobowego sił zbrojnych PRL swoistą grupą, na którą wychowawcze działanie wojska rozciąga się na około 30 lat, jest grupa żołnierzy zawodowych. Stwarza to możliwość systematycznego i planowego kształtowania pożądanej osobowości, co w stosunku do oficerów znalazło wyraz w "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL", wprowadzonych do użytku w 1976 roku. Główną treścią tego dokumentu jest postulowana sylwetka oficera WP, rozumiana jako zarys wymagań w zakresie: cech osobowości oficera, stanu zdrowia i sprawności fizycznej, przebiegu służby /w ramach danego korpusu osobowego/, wzorowego wykonywania obowiązków na zajmowanych stanowiskach służbowych oraz osiągniętych wyników w pracy.

Z punktu widzenia kształcenia ustawicznego interesujące w tym dokumencie jest kompleksowe przedstawienie sylwetki oficera oraz nakreślenie drogi zbliżania się do założonego wzorca. Dokument

¹ W. Jaruzelski, By słowo żołnierz było zawsze synonimem ideowości, patriotyzmu i dobrej roboty, /w:/ Partia i młodzież, Warszawa 1973, s. 98-101.

ustanawia zinstytucjonalizowany system kształcenia i podnoszenia kwalifikacji, który zapewnia stopniowe rozszerzanie wiedzy i pogłębianie umiejętności oficerów. System ten, tworząc warunki przygotowania społeczno-politycznego i fachowo-wojskowego oficera do pracy zawodowej, bierze równocześnie odpowiedzialność za rozwój jego zainteresowań, zamiłowań, ambicji zawodowych, za pełny, wszechstronny rozwój jego osobowości.

Rozwój prac dotyczących kształcenia ustawicznego w ludowym Wojsku Polskim przebiega dwoma równoległymi torami. Pierwszy sprowadza się do prac naukowo-badawczych nad całością problematyki kształcenia ustawicznego w wojsku, drugi zaś do próby praktycznego wcielania w życie wszystkich założeń kształcenia ustawicznego. Pierwszą grupą zagadnienia zajmuje się Katedra Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Wojskowej Akademii Politycznej, drugą natomiast - poszczególne instytucje wojskowe odpowiedzialne za szkolenie kadr dla sił zbrojnych PRL¹.

Szczególnie zaawansowane są prace dotyczące kształcenia i doskonalenia kadr zawodowych. Obowiązujące w wojsku akty prawne oraz rozwinięta sieć akademii, wyższych szkół oficerskich, szkół chorążych i podoficerskich szkół zawodowych stanowią podstawę, na której oparto aktualnie obowiązujący model rozwojowy kadry zawodowej. Model ten ustala

1 J. Bogusz, M. Sidor, Kształcenie ustawiczne w wojsku, /w:/ Szkoła i edukacja permanentna, Warszawa 1975, s. 304-307.

jednoznaczną zależność kariery wojskowej od posiadanego wykształcenia i stanowi podstawę budowy zinstytucjonalizowanego systemu ustawicznej edukacji.

Zgodnie z założeniami modelu, drogę rozwojową kadry zawodowej, obejmującą okres od momentu powołania do wojska do osiągnięcia najwyższych stanowisk kierowniczych w wojsku, podzielono na szereg etapów. Osiągnięcie każdego kolejnego etapu wymaga posiadania odpowiedniego wykształcenia, uzyskanie bowiem niezbędnych kwalifikacji poprzez uczestnictwo w określonym kursie zawodowym, studiach podyplomowych czy doktorskich decyduje o przejściu żołnierza zawodowego na wyższe stanowisko służbowe w kolejnej fazie jego służby wojskowej.

Droga rozwojowa każdego żołnierza zawodowego zależy od jego stosunku do podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych, postawy moralno-politycznej, zdolności, pracowitości i wyników osiągniętych na aktualnie zajmowanym stanowisku służbowym. Zinstytucjonalizowany i elastyczny system różnych form oświaty, który obowiązuje w wojsku, zapewnia pełne uwzględnianie indywidualności żołnierzy, zmuszając ich do uczenia się i doskonalenia swej osobowości w ciągu całej służby wojskowej. Pozwala on na nieustanne kontynuowanie procesu studiowania dla zaspokojenia nie tylko najgłębszych potrzeb każdego żołnierza, ale także sprostanie coraz większym wymaganiom służby wojskowej.

Współcześnie nie możemy się zadowalać jakimś raz na zawsze ustalonym poziomem oświaty. "Jednym

z warunków powodzenia w pracy jest atmosfera powszechnego zapotrzebowania na zdobycze nauki. W dzisiejszych czasach, w naszym ustroju, pogłębianie wiedzy nie jest tylko prawem i przywilejem - jest obowiązkiem /podkr. J.B./. Jako aktyw młodzieżowy twórcie przykłady takiej postawy. Rozbudzajcie głód wiedzy, kierujcie dociekliwość młodych umysłów na tory społecznie użyteczne, aktywizując zdrowe i cenne aspiracje do przodownictwa i współzawodnictwa, rozszerzając front młodzieży wojskowej w śmiałym wdrażaniu postępu technicznego, upowszechnianiu kultury pracy, podnoszeniu estetyki i schłodności życia codziennego" ¹.

Zaangażowanie w pełnionej funkcji służbowej oraz uzyskiwane wyniki w podnoszeniu swych kwalifikacji zawodowych i ideowo-moralnych decydują o skierowaniu żołnierza zawodowego na przewidzianą w obecnie obowiązującym systemie kształcenia ustawicznego zasadniczą lub przyspieszoną drogę rozwoju.

Droga zasadnicza obejmuje tę ogromną większość żołnierzy zawodowych, którzy osiągnęli pozytywne rezultaty na zajmowanym stanowisku służbowym i kolejnych etapach kształcenia ustawicznego. Przyspieszona droga rozwoju stwarza natomiast najzdolniejszym żołnierzom zawodowym możliwość objęcia w odpowied-

1 W. Jaruzelski, By słowo żołnierza ..., op.cit., s. 102-103.

nio krótszym okresie i młodszym wieku wyższych stanowisk w siłach zbrojnych. W tych grupach znajdują się między innymi ci, którzy - zgodnie z obowiązującym w szkolnictwie wojskowym systemem ujawniania, kształcenia i wykorzystania słuchaczy szczególnie uzdolnionych - otaczani są szczególną opieką. Proces sterowania rozwojem żołnierzy zawodowych wytypowanych do grupy przyspieszonej polega na wcześniejszym kierowaniu ich na kolejne przeszkolenia, szybszym wyznaczaniu na odpowiedzialne stanowiska dydaktyczno-naukowe, dowódcze i sztabowe oraz wcześniejszym mianowaniu na kolejne wyższe stopnie wojskowe.

Warunkiem przejścia do kolejnego, wyższego etapu rozwoju jest posiadanie odpowiedniej praktyki, nabytej w czasie pełnienia wyznaczonych funkcji na niższych szczeblach hierarchii służbowej oraz zdobycie ściśle określonych kwalifikacji formalnych. W zależności od szczebla rozwoju żołnierze zawodowi są obowiązani ukończyć kurs o określonym poziomie, studia podyplomowe lub zdobyć stopień naukowy itp. Jeżeli chodzi o rozwój "pionowy" żołnierzy, to limitowany jest on dodatkowo wiekiem, który warunkuje optymalne ich wykorzystanie w toku całej czynnej służby wojskowej.

Wszyscy żołnierze zawodowi zajmujący stanowiska służbowe w poszczególnych etapach służby są co kilka lat kierowani na różnorodne kursy dla uzupełnienia i odświeżenia posiadanych kwalifikacji. Uczestnictwo w poszczególnych kursach zapewnia od-

powiednie przygotowanie do obejmowania kolejnych stanowisk służbowych w ramach przewidzianego etapu rozwoju.

Żołnierze zawodowi, którzy zgodnie z planem mają być przeniesieni na stanowiska służbowe do innych korpusów osobowych, są kierowani w trakcie pierwszego i drugiego etapu rozwoju na kursy przekwalifikowania. Ta forma podnoszenia kwalifikacji dotyczy żołnierzy nie posiadających predyspozycji do dalszej służby w specjalnościach, które obrali, nie mogących zajmować dotychczasowych stanowisk ze względu na wiek i stan zdrowia, jak również posiadających określone zamiłowania i wyrażających chęć przejścia do pracy w innych korpusach osobowych.

Jeżeli omówiony system doskonalenia i przeszkolenia żołnierzy zawodowych uzupełnimy ćwiczeniami oraz manewrami wojskowymi, szkoleniem wewnętrznym prowadzonym w instytucjach i jednostkach wojskowych, krótkoterminowymi kursami, a także doraźnymi przedsięwzięciami partyjno-politycznymi o charakterze szkoleniowo-wychowawczym, to możemy stwierdzić, że koncepcja oświaty ustawicznej, a szczególnie jej główne komponenty znajdują w wojsku pełne zrozumienie i szerokie praktyczne zastosowanie.

"Wojsko było prekursorem idei kształcenia ustawicznego. Jego kadra objęta jest systemem stałego kształcenia, doskonalenia i samokształcenia w zakresie teoretycznej i praktycznej wiedzy wojskowej. Wojsko odegrało pionierską rolę w upowszechnianiu nowoczesnych metod kształcenia, m.in. stosowaniu teorii

gier w kształtowaniu kadr kierowniczych. Wypracowało ono także system ciągłego szkolenia społeczno-obywatelskiego obejmującego wszystkich żołnierzy, bez względu na stopień i stanowisko służbowe, rozwija również w najszerszym zakresie i za pomocą zróżnicowanych form i metod wychowanie patriotyczne całego społeczeństwa" ¹.

Kadra zawodowa, pełniąc czynną służbę wojskową, poddawana jest więc systematycznemu i planowemu oddziaływaniu wychowawczemu, zorganizowanemu na zasadach kształcenia ustawicznego. W odniesieniu do służby zasadniczej nie można zastosować, ze względu na jej krótkotrwałość, tego rodzaju wojskowego systemu. Ze wszech miar pożądane byłoby istnienie zintegrowanego systemu ustawicznego kształcenia w środowisku cywilnym, w którym służba wojskowa odgrywałaby ściśle określoną rolę. W chwili obecnej system taki jednak nie istnieje i wojsko swoje cele wychowawcze oraz szkoleniowe osiąga poprzez dostosowanie treści i metod pracy szkoleniowo-wychowawczej do istniejącej realnie sytuacji. Pociąga to za sobą konieczność zwiększonych nakładów pracy przy równoczesnym obniżeniu wymagań.

Osiągnięcia ludowego Wojska Polskiego w zakresie wypracowania optymalnego modelu oświaty ustawicznej są dostrzegalne głównie dlatego, że:

- wszystkie osoby zainteresowane, a więc zarówno szeregowi, jak również dowódcy i aparat par-

¹ W. Trzebiatowski, Wkład wojska w rozwój społeczno-gospodarczy i naukowo-techniczny PRL, "Myśl wojskowa" 1974, nr 1.

tyjno-polityczny, ze zrozumieniem doniosłości sprawy współdziałają w tym zakresie;

- dążymy do elastycznego zinstytucjonalizowania kształcenia ustawicznego jako integralnej części systemu oświatowego nie tylko w wojsku, ale i w całym kraju;

- staramy się opierać dalsze kształcenie żołnierzy na systematycznie pogłębionej wiedzy ogólnej oraz umiejętnościach samodzielnego myślenia i działania;

- zapewniamy profesjonalnemu kształceniu wojskowemu i ideowopolitycznemu żołnierzy maksymalnie szeroki profil;

- uczymy żołnierzy wielu wąskich specjalności;

- łączymy wiedzę przyniesioną "z cywila" z szeroką praktyką służby wojskowej i potrzebami gospodarki narodowej;

- stworzyliśmy w wojsku cały system określonych kursów, zaopatrzonych w nowoczesne programy, metody i środki kształcenia w celu uzupełniania i aktualizowania wiedzy;

- traktując łącznie wiedzę ogólną, techniczną i wojskową, nieustannie uzupełniamy ją i wzbogacamy naukami społeczno-politycznymi;

- stymulując rozwój kulturalny każdego żołnierza, równocześnie kształtujemy jego kryteria etyczno-moralne, estetyczne oraz potrzebę pracy twórczej;

- traktując prawo wszystkich żołnierzy do oświaty jako prawo do postępu, zapewniamy im bez wzglę-

du na wiek, stopień i czas służby warunki oraz możliwości studiowania i dokończenia się.

Zasady leżące u podstaw kształcenia ustawicznego spotkały się z ogólnym uznaniem instytucji i działaczy oświatowych państw należących do różnych systemów społecznych i znajdujących się na różnych etapach rozwoju, co nie świadczy o całkowitej apolityczności tej idei. Powszechnie wiadomo, że oświata i wychowanie mają charakter polityczny i są wykorzystywane przez klasy rządzące do realizacji ich celów. Stąd też pod ogólną nazwą oświaty ustawicznej państwa burżuazyjne starają się ulepszać systemy oświatowo-wychowawcze dla większego zaangażowania społeczeństwa w zachowanie istniejącego systemu.

Państwa socjalistyczne wykorzystują możliwości kształcenia ustawicznego do realizacji humanistycznych celów tkwiących w samych założeniach programowych socjalizmu, traktując je jako kolejny szczebel demokratyzacji społeczeństwa i dalszego eliminowania różnic społecznych. Powyższe wynika z faktu, że kształcenie ustawiczne, podobnie jak wszystkie koncepcje oświatowe, jest przede wszystkim pewnym zamierzeniem względem człowieka. Z przedstawionych powodów zawiera ono przemyślenia humanistyczne i filozoficzne oraz pewien obraz człowieka opracowany na podstawie elementów, z którymi dzisiaj się on styka, i tych, z którymi będzie miał do czynienia w przyszłości.

Porównując głęboko humanistyczne założenia kształcenia ustawicznego z filozoficznymi poglądami na człowieka, można łatwo stwierdzić, że są one zbieżne z marksistowską koncepcją człowieka. Zgodnie bowiem z teorią marksistowską, jednostka ludzka wciąż tworzy się w trakcie swojego istnienia i działania. W koncepcji tej człowiek - jako jednostka i jako społeczeństwo - nie jest gotowym tworem przyrody. Widziany jest w procesie swojego stawania się w wyniku własnej pracy, zespalającej człowieka z przyrodą. Produkując, wytwarza człowiek samego siebie, swój ludzki świat, swoją kulturę.

Rozszerzając coraz głębsze naukowe poznanie praw rozwoju, kształtuje człowiek własną osobowość w toku praktyki społecznej. Dokonujące się przeobrażenia w dziedzinie narzędzi i przedmiotów pracy ludzkiej wywierają wpływ na samego pracownika, stawiają mu większe wymagania w zakresie wykształcenia, kultury i horyzontów technicznych, jak również odpowiedzialności. Znajdując się w sytuacji skłaniającej do nieustannego przyswajania sobie wiadomości i zdobywania umiejętności wymaganych dla rozwiązania stojących przed nim zadań, każdy człowiek wykształca w sobie wewnętrzną potrzebę doskonalenia swojej osobowości oraz posiadania wiedzy niezbędnej do aktywnego uczestnictwa w dokonującym się rozwoju. "Jest powszechnym przeświadczeniem, iż problematyka współczesnej cywilizacji - i to zarówno w krajach rozwiniętych, jak i w krajach rozwijających się - polega nie tylko na tym, aby ludzie

byli przygotowani do określonych zadań zawodowych, ale i na tym, aby potrafili żyć w tej cywilizacji, aby potrafili uznać ją za własną i to nie deklaracyjnie, ale w rzeczywistym stylu istnienia powszedniego, aby w tym środowisku nowym i trudnym, środowisku społeczno-materialnym, mogli znaleźć swoją ojczyznę duchową, pozwalającą na angażowanie i na pełny rozwój osobisty" ¹.

71330



1 Por. B. Suchodolski, O nowy aspekt strategii oświaty, "Polska 2000" 1972, nr 2.

SPIS TREŚCI

	Strona
Wstęp	3
Rozdział pierwszy	
NIKTÓRE TENDENCJE W PEDAGOGICE OGÓLNEJ I WOJSKOWEJ	5
1. Współczesne tendencje i przemiany w pe- dagogice ogólnej	5
2. Aktualne tendencje w rozwoju pedagogi- ki wojskowej	14
Rozdział drugi	
PROBLEMY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI ŻOŁNIE- RZY A WYMAGANIA WSPÓŁCZESNEGO POLA WALKI	27
1. Osobowość żołnierza ludowego Wojska Polskiego	27
2. Osobowość żołnierza a wymagania współ- czesnego pola walki	36
3. System kształcenia a problemy kształto- wania osobowości żołnierzy	41
Rozdział trzeci	
SYSTEM DYDAKTYKI WOJSKOWEJ I JEGO TEORETY- CZNE PODSTAWY	57
1. Określenie systemu dydaktycznego w woj- sku	57

2. Teoretyczne podstawy tradycyjnego i progresywistycznego systemu dydakty- czno-wychowawczego	61
3. System socjalistycznej dydaktyki woj- skowej i jego teoretyczne podstawy .	72

Rozdział czwarty

TEORETYCZNE ASPEKTY WYCHOWANIA PATRIOTYCZ- NEGO	81
--	----

1. Teoria wychowania patriotycznego i jej metodologiczna problematyka . .	82
2. Aksjologiczny charakter wychowania patriotycznego	86
3. Kryteria tworzenia i doskonalenia teorii wychowania patriotycznego . .	94
4. Przedmiot wychowania patriotycznego	99

Rozdział piąty

PROBLEMY SAMOWYCHOWANIA POLITYCZNEGO . .	107
1. Samokształcenie polityczne	110
2. Korzystanie z książki i publicystyki politycznej	115
3. Samokontrola i samoocena polityczna	121

Rozdział szósty

METODY KSZTAŁCENIA AKTYWIZUJĄCEGO W WOJ- SKU	132
1. Istota kształcenia problemowego i je- go organizacyjne elementy	133

	Strona
1/ Sytuacja problemowa i jej organi- zacja	137
2/ Problem dydaktyczny i jego istota	140
3/ Metody formułowania i rozwiązywa- nia problemów dydaktycznych . . .	145
4/ Formy organizacyjne kształcenia problemowego	166
2. Metoda sytuacyjna i jej odmiany . .	168
3. Metoda inscenizacji oraz warunki jej zastosowania w kształceniu wojsk i sztabów	188
4. Metody gier kierowniczych - decyzyj- nych	203
Rozdział siódmy	
PROBLEMY KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO ŻOŁ- NIERZY	209

BIBLIOTEKA

ASG

UKOWA

12800