



Grey Scale #13



DANES
PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



PSYCHOLOGIA
I PEDAGOGIKA
W WYŻSZEJ
SZKOLE
WOJSKOWEJ





PSYCHOLOGIA
I PEDAGOGIKA
W WYŻSZEJ
SZKOLE
WOJSKOWEJ

**PSYCHOLOGIA
I PEDAGOGIKA
W WYŻSZEJ
SZKOLE
WOJSKOWEJ**





BIBLIOTEKA
WIEDZY
WOJSKOWEJ



WYDAWNICTWO
MINISTERSTWA
OBRONY
NARODOWEJ

PSYCHOLOGIA
I PEDAGOGIKA
W WYŻSZEJ
SZKOLE
WOJSKOWEJ

(Wybrane zagadnienia)

Tytuł oryginału
Woprosy psychologii i pedagogiki wysszej wojennoj szkoły
Wojskowa Akademia Polityczna im. W. I. Lenina
Moskwa 1971

Przełożył
WŁADYSŁAW POLAŃSKI

Obwolutę, okładkę i stronę tytułową
projektował
WALDEMAR ŻACZEK

Redaktor
JADWIGA FAJARA

Redaktor techniczny
BARBARA KLAMROWSKA



Podręcznik niniejszy ujmuje podstawowe zagadnienia psychologii i pedagogiki wyższej szkoły wojskowej. W treści podręcznika zostały uwzględnione najnowsze osiągnięcia nauk pedagogicznych. Uogólniono też doświadczenia niektórych akademii i wyższych szkół oficerskich. Przeznaczony jest dla kadry dydaktyczno-naukowej uczelni wojskowych.

Książka stanowi pierwszą próbę systematycznego wykładu podstawowych problemów psychologii i pedagogiki w wyższej szkole wojskowej.

Autorzy zdają sobie sprawę, że nie wszystkie zagadnienia podjęte w pracy zostały należycie naświetlone. Niektóre z nich jedynie naszkicowano, inne — zaledwie zasygnalizowano, jeszcze inne wymagają dyskusji. Wszystkie uwagi krytyczne, postulaty i rady będą z wdzięcznością przyjęte przez zespół autorski i uwzględnione w dalszej pracy nad książką.

Podręcznik opracował zespół autorski w następującym składzie: rozdział VII — dr nauk pedagog. prof. płk A. Barabanszczikow (kierownik zespołu); rozdział XIII — kand. nauk pedagog. ppłk I. Wydrin; rozdział I i VI — kand. nauk psychol. doc. płk A. Głotoczkin; rozdział IX — kand. nauk pedagog. doc. płk W. Dawydow; rozdział IV — kand. nauk psychol. doc. ppłk Ł. Żelezniak; rozdział X — kand. nauk pedagog. doc. płk B. Koroczkin; rozdział XI — kand. nauk pedagog. doc. kpt I rangi N. Krawczun; rozdział XII — kand. nauk pedagog. doc. ppłk I. Ładanow; rozdział V — kand. nauk psychol. doc. płk W. Sacharow; rozdział VIII — kand. nauk pedagog. kpt. II rangi — W. Studentow; rozdział II — dr nauk psychol. ppłk N. Fiedienko; rozdział III — kand. nauk psychol. ppłk W. Jusow.

Pod redakcją kontradmirała
W. Szelaga

Część pierwsza
Zagadnienia psychologii

Rozdział pierwszy

PRZEDMIOT I ZADANIA PSYCHOLOGII WOJSKOWEJ W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY

1. PRZEDMIOT PSYCHOLOGII WOJSKOWEJ

Kształcenie i wychowywanie oraz wszechstronne przygotowywanie słuchaczy do działalności praktycznej na stanowiskach dowódców, pracowników aparatu politycznego i inżynierów wojskowych — oto główna treść działalności pracownika naukowo-dydaktycznego każdej uczelni wojskowej. Kształcenie i wychowywanie to proces skomplikowany i dynamiczny, podlegający określonym prawidłowościom. Badaniem tych prawidłowości zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, a ponieważ chodzi tu o zjawiska dotyczące ludzi (jednostki lub kolektywu) — głównie nauki społeczne, jak filozofia marksistowsko-leninowska, socjologia, pedagogika wojskowa itd.

Działania osób, uczestniczących w procesie kształcenia i wychowywania (w tym wypadku słuchaczy i kadry naukowo-dydaktycznej szkół i akademii wojskowych), podlegają również prawidłowościom psychologicznym, które są przedmiotem badania psychologii oraz jej wyspecjalizowanej dziedziny — psychologii wojskowej.

Każdy człowiek myśli i czuje, wytycza sobie cele, podejmuje decyzje, działa, uczestniczy w przeżyciach i działaniach grupy. Wszystkie te realnie istniejące fakty psychiczne składają się w sumie na psychikę jednostki (człowieka) i psychikę grupy (kolektywu).

Indywidualne i grupowe zjawiska psychiczne decydują pod wieloma względami o czynach, zachowaniu się jednostek, ich współdziałaniu i stosunkach wzajemnych. Zwiększanie efektywno-

ści kształcenia i wychowywania wymaga głębokiego wnikania w złożony świat duchowy każdego człowieka, poznawania motywów jego działania, jego dążeń, cech charakteru i uzdolnienia, orientowania się w złożonym systemie międzyludzkich stosunków i zależności psychicznych.

Psychika jednostki, a także psychologia grupy (kolektywu) obfituje w konkrety. Na przykład: każdy człowiek ma określoną szybkość reagowania, podzielność uwagi, pojemność pamięci; niekiedy, przebywając w grupie, pod jej wpływem zachowuje się inaczej, niż kiedy jest sam. Takich i im podobnych faktów psychologia nagromadziła mnóstwo i w dalszym ciągu nie przestaje ich gromadzić. Jednakże fakty psychiczne stanowiące właściwość jednostki i fakty zaczerpnięte z psychologii grupy (kolektywu) nie są odosobnione i pozostają ze sobą w związku przyczynowo-warunkowym. Związki istniejące między faktami psychicznymi, ich wzajemne uwarunkowania i zależności są również przedmiotem dociekań psychologii.

W strukturze psychicznej jednostki wyróżnić można trzy grupy składników (elementów): procesy psychiczne, stany psychiczne i właściwości psychiczne.

Proces psychiczny można ujmować jako ruch zjawiska psychicznego, które ma swój początek, przebieg i koniec. Procesy psychiczne stanowią punkt wyjścia życia psychicznego, w nich znajduje swe odbicie otaczająca człowieka rzeczywistość, na ich podłożu powstają określone stany psychiczne, kształtuje się wiedza, przekonania, nawyki i umiejętności, wzbogaca się doświadczenie życiowe jednostki. Spełniają one funkcje podstawowych regulatorów zachowania się ludzi. Wśród procesów psychicznych różni się procesy poznawcze, uczuciowe (emocjonalne) i wolicjonalne.

Procesy psychiczne — wrażenia, spostrzeganie, wyobrażenia, pamięć, wyobrażenia, myślenie, mowa, uwaga — umożliwiają człowiekowi poznawanie otaczającego świata.

Odbicie rzeczywistości to coś więcej niż tylko poznawcza działalność człowieka. Poznając obiektywną rzeczywistość, człowiek nie pozostaje biernym, bezstronnym obserwatorem. Tę stronę procesu odbicia przedmiotów i zjawisk rzeczywistości, która

obejmuje niezwykle bogatą i różnorodną dziedzinę przeżyć ludzkich, nazywa się sferą uczuć, a odpowiadające jej procesy psychiczne — procesami emocjonalnymi. Do procesów tych należą: radość, smutek, zachwyt, podniecenie i depresja, oburzenie, gniew itd.

Całe życie człowieka pełne jest najróżnorodniejszych działań i czynów, związanych z wytyczaniem sobie celów i osiąganiem ich, podejmowaniem decyzji, przewyżnianiem przeszkód, ścieraniem się motywów, wysiłkami niezbędnymi dla zachowania pełnej samokontroli, napięciem sił duchowych i fizycznych. Zjawiska te nazywane są procesami wolicjonalnymi.

Stany psychiczne powstają na podłożu skomplikowanego oddziaływania na siebie procesów psychicznych. Charakteryzują one psychikę człowieka w całości, wywierają wpływ na przebieg i wyniki procesów, mogą bądź to pobudzać, bądź to hamować aktywną działalność człowieka. Stan aktywności wolicjonalnej może, na przykład, działać mobilizująco na człowieka. Może sprawić, że wszystkie procesy psychiczne przebiegać będą z większą mocą i natężeniem, tworząc warunki sprzyjające szybszemu pobudzaniu i nadmiernemu napięciu, co może się odbić ujemnie na czynach i działaniu człowieka. Stany psychiczne bywają różne. Może to być podniecenie i apatia, ożywienie i przygnębienie itd.

Chociaż mniej dynamiczne aniżeli procesy psychiczne, stany psychiczne mają jednak charakter przejściowy. Nie zmienia to faktu, że powtarzając się stale, pewne stany psychiczne stają się nieraz czymś typowym, charakterystycznym dla danego człowieka.

Właściwości psychiczne jednostki to mniej lub bardziej złożona struktura układu psychicznego. Charakteryzują one pewien jakościowy poziom działania i zachowania się, typowy dla konkretnego człowieka. W odróżnieniu od procesów i stanów — właściwości psychiczne jednostki są trwałe i stałe, co nie wyklucza jednakże możliwości rozwijania ich i doskonalenia. Skłonności i charakter, temperament i uzdolnienia oto właściwości stanowiące element podstawowej charakterystyki jednostki, określające w znacznej mierze jej oblicze moralno-psychiczne.

Psychika ludzka jako całość, a także właściwości psychiczne, stany i procesy jednostki mają pewne specyficzne cechy i osobli-

wości, które odróżniają jednego człowieka od drugiego. Kiedy, na przykład, mówimy o uwadze, roztargnieniu, koncentracji, mamy na myśli właściwości uwagi itp. danej konkretnej jednostki.

Cech osobowości jest wiele. Klasyfikuje się je według następujących kryteriów: według ich stosunku do różnych funkcji poznawczej działalności psychiki — na cechy intelektualne, uczuciowe i wolicjonalne; według sfer działania, kontaktowania się — na moralno-bojowe, polityczne, zawodowe (na przykład uwaga, wyobraźnia, zdecydowanie, wytrwałość, upór, pryncypialność, dokładność).

Klasyfikacja zjawisk psychicznych, jak zresztą wszelka klasyfikacja, jest umowna. W rzeczywistości bowiem wszystkie zjawiska psychiczne są ściśle ze sobą sprzężone, z trudem dają się od siebie oddzielić, a granice między nimi są niezwykle płynne. Zajmijmy się dla przykładu takim zjawiskiem psychicznym jak uwaga. Można ją zaliczyć i do procesów poznawczych, i do warunków niezbędnych dla efektywnej działalności praktycznej w ogóle, tzn. do stanów psychicznych. Można zawsze coś uważnie zapamiętywać, tzn. być uważnym, lub koncentrować uwagę w celu przypomnienia sobie czegoś zapomnianego. W tym wypadku uwaga stanowi jedną z podstawowych cech osobowości.

Procesy, stany i właściwości psychiczne przejawiają się w praktyce jako pewna jednolita całość. Podłożem tej jednolitości jest działalność ludzka, w toku której człowiek poznaje i odczuwa, daje wyraz właściwościom swego charakteru i temperamentu, swoim poglądom i przekonaniom. Skutecznie oddziaływać na wychowanka może tylko ten wychowawca, który na podstawie poszczególnych zewnętrznych przejawów umie przenikać w jego świat wewnętrzny, subiektywny i odkryć pobudki i przyczyny, które pod wieloma względami określają jego postawę i czyny.

Wszelkie działanie (każdy czyn) ludzkie wyraża osobowość człowieka, jedność procesów, stanów i właściwości psychicznych. Jest to jedność dialektyczna, chociaż w badaniu psychiki konieczne jest ujmowanie poszczególnych zjawisk psychicznych w oderwaniu od pozostałych. Ze stanowiska fizjologii jedność i jednolitość psychiki ludzkiej wynika z jedności i jednolitości funkcjonowania mózgu.

Psychika nie istnieje poza konkretną jednostką. Jednostka poznaje świat, jednostka przeżywa rozmaite stany uczuciowe, jednostka działa. Jednakże struktura psychiki nie jest tożsama ze strukturą osobowości (jednostki).

Obiektem oddziaływania wychowawcy, nauczyciela jest konkretna osoba słuchacza, który należy do określonej grupy społecznej (kolektywu), wywierającej wpływ na jego czyny i zachowanie się. Poznanie jednostki i jej indywidualnych cech rozpoczyna się, praktycznie rzecz biorąc, od zrozumienia procesów, właściwości i stanów psychicznych oraz specyficznych cech ich przejawiania się i rozwoju w różnych warunkach działania.

Do funkcjonowania psychiki danego indywiduum istotne korekty wnosi psychologia konkretnej grupy społecznej, kolektywu, w których strukturze wyróżnia się następujące elementy: całokształt zjawisk powstających na podłożu współdziałania i stosunków wzajemnych między ludźmi (samopotwierdzenie, naśladownictwo, rywalizacja itd.); poglądy i tendencje panujące w kolektywie; nastroje, uczucia i stany grupy lub kolektywu; tradycje i przyzwyczajenia właściwe kolektywowi.

Psychologia bada więc fakty, prawidłowości i mechanizmy psychicznego działania jednostki i grupy. Przedmiotem dociekań psychologii wojskowej jako gałęzi wiedzy jest psychika żołnierza i psychologia kolektywu wojskowego w różnych warunkach działania (walka, pełnienie służby, przygotowywanie moralno-polityczne, bojowe i psychiczne całego składu osobowego, wszechstronne kształcenie kadry oficerskiej w uczelniach wojskowych).

2. PODSTAWY METODOLOGICZNE PSYCHOLOGII WOJSKOWEJ

Żadna konkretna nauka nie istnieje i nie może istnieć w izolacji od innych nauk. Wszystkie gałęzie wiedzy pozostają w ścisłym związku ze sobą, ponieważ odzwierciedlają różne aspekty niepodzielnego świata materialnego. Więzy łączące rozmaite dyscypliny nauki są różnorodne. Każda konkretna gałąź wiedzy współdziała z pewnymi naukami na zasadzie równości,

inne nauki stanowią dla niej podłoże (bazę), dla jeszcze innych ona właśnie jest podłożem (bazą).

Psychologia w szczególności współdziała ściśle z takimi naukami, jak historia i biologia, etnografia i antropologia, biomedycyna i cybernetyka. Najściślejsze jednak współdziałanie istnieje między psychologią a fizjologią wyższych czynności nerwowych, ponieważ psychika jest funkcją mózgu. Fizjologia wyższych czynności nerwowych stanowi dla psychologii jej podłoże przyrodniczo-naukowe. Jednocześnie psychologia stanowi jedną z podstaw pedagogiki. Psychologia wojskowa jako dział psychologii zaspokaja potrzeby wojskowości i dostarcza jej danych naukowych, które pomagają w podnoszeniu efektywności procesu szkolenia bojowego oraz przygotowywania moralno-politycznego i psychicznego żołnierzy.

Jako dyscyplina służebna w stosunku do wojskowości psychologia wojskowa jest działem zarówno psychologii, jak i nauki wojennej i bez korzystania z osiągnięć nauki wojennej oraz oparcia się na doktrynie wojennej nie zdoła ona rozstrzygnąć stojących przed nią zadań.

Kształtując poglądy na charakter i podstawowe metody prowadzenia współczesnych działań wojennych, odkrywając prawidłowości walki zbrojnej, ustalając charakterystyczne cechy wojny rakietowo-jądrowej oraz prawidłowości i sposoby prowadzenia walki, doktryna wojenna i nauka wojenna określają kierunki badań i wskazują najbardziej aktualne zadania i problemy psychologii wojskowej. Radziecka nauka wojenna, biorąc za punkt wyjścia marksistowsko-leninowską naukę o wojnie i wojsku, eksponuje decydującą rolę, jaką w walce odgrywa człowiek, władający nowoczesnym sprzętem bojowym, i moralny duch żołnierzy. „W każdej wojnie — pisał Lenin — zwycięstwo uzależnione jest w ostatecznym wyniku od tego, jaki jest stan duchowy mas, które przelewają krew na polu walki”¹.

Stanowisko to narzuca konieczność rozwijania psychologii wojskowej jako dziedziny wiedzy, która odkrywa prawidłowości w zachowaniu się i działaniu żołnierzy oraz kolektywów wojsko-

¹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, Warszawa 1955, s. 127.

wych w warunkach służby i walki, instruuje dowódców, oficerów politycznych i inżynierów wojskowych, jak kierować zespołami ludzkimi, wreszcie przygotowuje ich wszechstronnie do prowadzenia działań bojowych w warunkach wojny współczesnej.

Niezależnie od wspomnianych tu związków z innymi dziedzinami wiedzy psychologia wojskowa — podobnie jak wszystkie nauki społeczne i przyrodnicze — opiera się na poznaniu praw uniwersalnych, na jednolitej podstawie metodologicznej, jaką stanowi filozofia marksistowsko-leninowska.

Filozofia marksistowsko-leninowska, objaśniając w sposób dialektyczno-materialistyczny świat i naświetlając w sposób naukowy zarówno jego obraz ogólny, jak i stosunek wzajemny jego poszczególnych aspektów, wydobywa istotę i ustala miejsce każdego z jego najrozmaitszych zjawisk (w tym również zjawisk psychicznych) w ogólnym systemie świata materialnego. Filozofia ta formułuje jedynie słuszne rozwiązanie zagadnienia o istocie psychiki ludzkiej. Zagadnienie to zostało poddane wnikliwej analizie w pracach Marksa, Engelsa i Lenina.

Zgodnie z podstawową tezą filozofii marksistowsko-leninowskiej bytem pierwotnym otaczającego nas świata jest materia, a to, co psychiczne (świadomość), stanowi produkt materii, jedną z jej właściwości. Materia jest pierwotna, a psychika pochodna w stosunku do niej. Psychika (świadomość) jest szczególną właściwością, szczególnym produktem wysoko zorganizowanej materii, mózgu ludzkiego. Istota psychiki to odbijanie przez mózg otaczającej nas rzeczywistości. Psychika nie może istnieć ani w postaci oderwanych od mózgu idei, jak tego dowodzą idealisci, ani w formie jakichś „wydzielin” mózgu, jak twierdzą wulgarni materialisci.

Psychika jako właściwość materii przeszła olbrzymią ewolucję od najbardziej elementarnych form, spotykanych w świecie zwierzęcym, do świadomości ludzkiej. Świadomość stanowi najwyższą formę i najwyższe stadium rozwoju psychiki. Jest ona produktem rozwoju społecznego i historycznego, produktem pracy. „Świadomość... jest już od samego początku wytworem społecznym i pozostaje nim tak długo, jak długo w ogóle istnieją ludzie”².

² K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1961, s. 32.

Świadomość to społecznie uwarunkowane odbijanie rzeczywistości, dokonywane za pośrednictwem mowy. Zarówno o treści, jak i o rozwoju psychiki ludzkiej decydują praca i warunki bytowe ludzi.

Istotną cechą świadomości jest jej aktywny charakter (aktywność). Stanowi ona nie tylko produkt, lecz także warunek specyficznie ludzkich form pracy i działalności. Lenin, podkreślając aktywną i przekształcającą rolę świadomości, pisał: „Świadomość człowieka nie tylko odbija świat obiektywny, ale go też tworzy”³.

W oparciu o te i niektóre inne zasadnicze sformułowania teoretyczne psychologia rozwiązuje takie podstawowe problemy swoich dociekań, jak powstanie i rozwój psychiki, prawidłowości i sposoby kształtowania osobowości, psychologia grupy (kolektywu).

Materialistyczno-dialektyczne ujęcie problemu psychiki narzuca jednocześnie określony kierunek badań psychologicznych, wskazuje drogę dla dociekań nad sposobami oddziaływania na osobowość jednostki i psychologię kolektywu. Jeżeli bowiem psychika, świadomość jest odzwierciedleniem rzeczywistości, zewnętrznych warunków życia i bytu człowieka, to jest rzeczą oczywistą, że warunki życia i bytu są elementem głównym nie tylko w procesie powstawania i rozwoju psychiki, ale również jej kształtowania. Wypływa stąd logicznie jedno z podstawowych zadań psychologii polegające na szczegółowym badaniu zróżnicowanych warunków życia oraz działalności ludzi, wyjaśnianiu, w jakim stopniu i w jaki sposób warunki te wpływają na świat duchowy jednostek i kolektywów. Stosownie do tej tezy psychologia wojskowa przeprowadza, na przykład, szczegółową analizę warunków wojny i walki, a także życia, pracy i służby w oddziałach i na uczelniach wojskowych itp., ustala, co odgrywa w nich rolę główną, a co mniej istotną, drugorzędną, i na gruncie tych ustaleń pomaga praktyce wojskowej w tworzeniu optymalnego środowiska wychowawczego.

Teza filozofii materialistycznej o materialnej jedności świata, o powszechnym związku i uwarunkowaniu wzajemnym przedmiotów i zjawisk umożliwia rozpatrywanie psychiki, świadomości w całokształcie, jedności wszystkich jej aspektów, a osobowość

³ W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa 1956, s. 184.

jednostki w organicznym powiązaniu, jedności ze społeczeństwem, kolektywem itd. Tego rodzaju ujęcie ułatwia poprawne rozumienie psychiki jednostki, psychologii kolektywu oraz właściwe ich kształtowanie, zwiększa efektywność badań nad nimi. Ujęcie to zakłada wszechstronne oddziaływanie na psychikę słuchacza i psychologię kolektywu, zapobiega zafascynowaniu jednym („uniwersalnym”) środkiem oddziaływania (np. oralnym) i narzuca konieczność stosowania rozmaitych form i metod w pracy ideowo-wychowawczej.

Teza materializmu dialektycznego o powszechnym związku przedmiotów i zjawisk zobowiązuje też wychowawców, aby przy poznawaniu i ocenianiu słuchaczy oraz pododdziałów starali się brać pod uwagę wszystkie związki łączące ich z innymi ludźmi i kolektywami wojskowymi i uwzględniali w miarę możliwości wszystkie czynniki, które mogą na nich wpływać. Teza filozofii marksistowsko-leninowskiej o ciągłym ruchu, rozwoju i zmianie świata materialnego, a także ciągłym rozwoju i zmianie psychiki (świadomości) jednostek i grup chroni przed niesłusznym podejściem do oceny jednostki i kolektywu jako czegoś raz na zawsze ustalonego, niezmiennego i uczy traktować je jako zjawiska stale rozwijające się i przeobrażające się w procesie swego rozwoju zarówno historycznego (biologicznego i społecznego), jak i osobniczego (filogeneza i ontogeneza).

Psychologia wojskowa — zgodnie z wymogami dialektyki — ujmuje proces doskonalenia czynności psychicznych ludzi i psychologii kolektywu jako, z jednej strony, stopniowe gromadzenie zmian ilościowych, zachodzących w życiu duchowym (procesach, stanach i właściwościach psychicznych), a z drugiej strony — jako przechodzenie tych zmian ilościowych w zmiany jakościowe, zasadnicze, jako skokowe pojawianie się nowych jakości. Szczególnie łatwo można dostrzec te zmiany w warunkach uczelni wojskowych: w ciągu kilku miesięcy służby niedoświadczony młodzieniec przeistacza się w dojrzałego żołnierza (rozszerzają się jego horyzonty myślowe, podnosi się poziom świadomości politycznej, hartuje charakter, rozwija się znajomość rzemiosła wojskowego), a nowo utworzone pododdziały stają się zwartymi, zdolnymi do działań bojowych kolektywami żołnierskimi.

Dialektyka marksistowsko-leninowska uczy, że rozwój jest zawsze uwarunkowany przyczynowo. Zobowiązuje to wychowawców i wykładowców do analizowania przyczyn i skutków w postępowaniu ludzi, do badania sił napędowych ich rozwoju psychicznego, co z kolei zapewnia im możliwość wpływania ze znajomością rzeczy na warunki kształtowania osobowości słuchaczy, na ich postawę i sposób postępowania.

Opierając się na prawie jedności i walki przeciwieństw, radziecka psychologia wojskowa zaleca nie wygładzać i nie zacierać sprzeczności, które rodzi życie i służba, lecz kierować je w nurt praktyki wychowawczej, gdzie powinny znaleźć swoje właściwe rozwiązanie; uczy ona odkrywać w pojawiających się sprzecznościach zarówno tendencje dominujące, postępowe, jak i tendencje ujemne, wsteczne i odpowiednio wzmacniać te pierwsze i osłabiać drugie. Na przykład w sprzeczności pomiędzy wymogami regulaminów a brakiem w żołnierzach odpowiednich cech niezbędnych dla ścisłego ich spełniania, pewne właściwości psychiki okazują się jej ujemną stroną, podczas gdy jej stroną pozytywną jest głęboko przemyślany zespół warunków stworzonych w pododdziałach i oddziałach, wywołujący określone napięcie, w procesie przewycięzania którego jednostka nieuchronnie wykształca w sobie cechy niezbędne dla służby i walki.

Wyjątkowo doniosłe znaczenie dla psychologii jako dyscypliny naukowej mają tezy materializmu historycznego o decydującej roli warunków społecznych dla rozwoju i formowania osobowości człowieka, o znaczeniu idei w rozwoju społeczeństwa i jednostki, o naturze jednostki i jej roli w historii, o stosunku wzajemnym świadomości społecznej i indywidualnej, o roli pracy w rozwoju świadomości itd.

Materializm historyczny rozpatruje jednostkę, grupę (kolektyw) i całe społeczeństwo w jedności dialektycznej, w ich współzależności i wzajemnym uwarunkowaniu. W tym układzie kierowniczą rolę odgrywa społeczeństwo, stosunki społeczne, a przede wszystkim — stosunki produkcyjne. Człowiek staje się osobowością (tzn. jednostką, która ma własny określony, świadomy stosunek do życia i pogląd na świat) w toku życia społecznego

i przyswajania sobie norm i wartości istniejących w danym społeczeństwie, w danym kolektywie. Grupa ludzi staje się kolektywem jedynie wówczas, gdy spełnia postępowe, doniosłe społecznie funkcje.

W całokształcie stosunków społecznych decydujące znaczenie dla psychiki jednostki mają stosunki produkcyjne i klasowo-polityczne, a także odzwierciedlająca je ideologia i kultura — wszystko to, co stanowi skarbnicę doświadczenia historycznego poprzednich pokoleń, a także warunki bytu i najbliższe otoczenie, środowisko człowieka. Aby więc rozwinąć w człowieku, na przykład słuchacza, takie czy inne pozytywne cechy, musi dowódca, oficer polityczny czy wykładowca zatroszczyć się przede wszystkim o stworzenie odpowiednich warunków zewnętrznych, o zapewnienie mu odpowiedniego otoczenia (środowiska) z uwzględnieniem wszystkich składających się na charakter tego otoczenia elementów materialnych i duchowych.

Materializm historyczny wyjaśnił rolę, jaką odgrywa praca w rozwoju społecznym, rozstrzygnął w sposób naukowy problem powstawania świadomości, umożliwiając psychologii ustalenie podstawowych mechanizmów kształtowania świadomości jednostki — działalności i stosunków międzyludzkich.

Wpływ jednostki na życie społeczne, na innych ludzi realizuje się również poprzez pracę, działalność i stosunki międzyludzkie. Materializm historyczny uczy: praca stworzyła człowieka. Ona też stanowi podstawowy środek wychowywania ludzi.

Tezy materializmu historycznego pobudzają wychowawcę do badania warunków społecznych, w których działa, formuje się i rozwija zarówno jednostka, jak kolektyw, zachęcają go do analizowania poszczególnych, z oddzielną wziętych, a także ujmowanych w całokształcie czynników wychowawczych środowiska w celu ustalenia, czy ich proporcje i konfiguracja zapewniają jednolitość systemu, który w sposób optymalny zaszczenia jednostce cechy nieodzowne dla budowniczego i obrońcy społeczeństwa komunistycznego.

Metody danej nauki określają zarówno jej stanowisko klasowe i ideowo-polityczne, jak i społeczny sens oraz cele badań, które dana dyscyplina podejmuje. One też decydują o efektyw-

ności tych badań. Psychologia jest nauką klasową, partyjną. Klasowa ograniczoność psychologii burżuazyjnej, niesłuszne stanowisko metodologiczne (idealizm i biologizm), jakie zajmuje większość psychologów burżuazyjnych, uniemożliwia jej właściwe rozwiązanie tak zasadniczych problemów, jak zagadnienie charakteru psychiki, świadomości, prawidłowości rozwoju i doskonalenia psychiki i świadomości.

Pomyślne rozwiązanie tych podstawowych problemów psychologii możliwe jest jedynie z teoretyczno-metodologicznego stanowiska filozofii marksistowsko-leninowskiej.

3. ZADANIA PSYCHOLOGII WOJSKOWEJ W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY WYŻSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH

W zależności od konkretnych warunków psychika człowieka i psychologia kolektywu (zarówno w swym całokształcie, jak i w poszczególnych przejawach, elementach) wywierają różny wpływ na działalność oraz sposób postępowania jednostki i grupy. Dla przykładu: wyobraźnia, pamięć itd. dorosłego człowieka różnią się zasadniczo od wyobraźni i pamięci dziecka; stosunki w kolektywie żołnierskim, uczestniczącym w walce zbrojnej, będą pod wieloma względami różniły się od stosunków, na przykład, w zespole słuchaczy, kształcących się na uczelni wojskowej. Badaniem psychiki ludzi w jej powiązaniu i uzależnieniu od konkretnych warunków ich działalności i stosunków z innymi ludźmi zajmują się różne działy psychologii, takie jak psychologia ogólna i psychologia wychowawcza, psychologia pracy i psychologia inżynierska (ergonomia), psychologia społeczna i psychologia wychowania fizycznego itd.

Psychologia wojskowa, badająca prawidłowości właściwe czynnościom psychicznym jednostek i kolektywów w warunkach wojska, zazębia się ściśle z wieloma innymi dziedzinami psychologii. W swoich dążeniach do zwiększenia efektów całej działalności wojska oraz skuteczności prac nad wyszkoleniem i wychowaniem kadr dowódczych psychologia wojskowa na szczególnie szeroką skalę wykorzystuje dorobek psychologii ogólnej,

inżynieryjnej, społecznej i wychowawczej. Od psychologii wychowawczej przejmują psychologia wojskowa pewne sformułowane przez nią prawidłowości kształcenia, zaszczepiania nawyków i umiejętności; psychologia inżynieryjna dostarcza jej informacji dotyczących współdziałania jednostki i kolektywu wojskowego ze współczesną techniką wojenną: cech szczególnych spostrzegania, pamięci, uwagi, myślenia, przejawiania uczuć i woli w procesie kierowania maszyną, zarówno w warunkach normalnych, jak i w niektórych sytuacjach krańcowych. Szerokie zastosowanie w psychologii wojskowej mają również tezy psychologii społecznej o prawidłowościach charakterystycznych dla stosunków między ludźmi, o przejawach poglądów i nastrojów grupowych, o metodach oddziaływania na kolektyw itp. Ale działalność ludzi i stosunki międzyludzkie w kolektywie wojskowym, współdziałanie w systemie jednostka — kolektyw wojskowy — maszyna bojowa, dyscyplina i porządek w pododdziałach i oddziałach mają charakter wyjątkowy. Dlatego też zastosowanie w dziedzinie wojskowości osiągnięć oraz danych zaczerpniętych z różnych innych dziedzin psychologii, chociaż daje bardzo wiele, nie rozwiązuje jednak podstawowych zadań, jakie stawia przed psychologią wojskową praktyka wojskowa i jej potrzeby. Przecież żołnierski trud i cała działalność wojska różnią się od innych rodzajów pracy i działalności zarówno celami, którym służą, jak i warunkami, w których przebiegają. Ich sferą jest walka zbrojna i przygotowania do niej. Niebezpieczeństwo, stanowiące żywioł wojny, trudności i wyrzeczenia, związane ze służbą wojskową, narzucają konieczność maksymalnego napięcia sił fizycznych i moralno-psychicznych oraz wymagają od poszczególnych szeregowców (młynarzy), podoficerów i oficerów, od całych kolektywów wojskowych specyficznych wartości, wiedzy, nawyków, umiejętności bezbłędnego opanowania rzemiosła wojskowego. A wszystko to stawia przed psychologią specjalne zadania, których rozwiązanie niemożliwe jest bez zastosowania odpowiednich metod badawczych; również wykorzystywanie w praktyce wyników tych badań wymaga odpowiednich metod i sposobów. Toteż psychologia wojskowa rozwija się w zasadzie na gruncie własnych badań i studiów.

Psychologia wojskowa dzieli się na następujące działy: psychologię wojskowo-społeczną, psychologię wojskowo-inżynieryjną, psychologię wojskowo-morską, psychologię wojskowo-lotniczą, psychologię przygotowywania i prowadzenia walki w warunkach użycia broni raketowo-jądrowej.

Każdy z tych działów bada prawidłowości występujące w czynnościach psychicznych żołnierzy w konkretnych, temu działowi właściwych warunkach.

Jeden z działów psychologii wojskowej zajmuje się badaniami psychologicznego aspektu pracy i działalności słuchaczy, kadry dydaktycznej, dowódczej i politycznej uczelni wojskowych. Należy jednak przyznać, że badania te ciągle jeszcze znajdują się w stadium załążkowym. Mimo to, uwzględniając potrzeby współczesnej praktyki kształcenia i wychowywania słuchaczy uczelni wojskowych i opierając się na osiągnięciach współczesnej psychologii w ogóle, a psychologii wojskowej w szczególności, można już ustalić problematykę badań psychologicznych nad działalnością i pracą stanu osobowego tych uczelni.

W warunkach akademii i wyższych szkół oficerskich psychologia wojskowa powinna wskazywać, jak oddziałując na psychikę słuchaczy i wykładowców zwiększyć efektywność kształcenia kadry oficerskiej (dowódczej, politycznej, inżynierskiej). Ten ogólny, kierunkowy cel osiąga psychologia wojskowa, rozwiązując szereg zadań konkretnych: na podstawie nauki wojennej i wyników psychologicznej analizy walki współczesnej określa wpływ tej walki na jednostkę i kolektyw, w szczególności zaś ustala, jakie cechy psychiczne powinien mieć oficer, aby sprostać wymagom współczesnej walki; współdziałając z innymi gałęziami wiedzy, określa zespół wartości moralno-bojowych i psychicznych, które powinny cechować współczesnego oficera, jeżeli ma on być zdolny do skutecznego kształcenia i wychowywania swych podwładnych, właściwego dowodzenia w walce i sprawnego działania w walce; wspólnie z innymi gałęziami wiedzy ustala też charakter i hierarchię wartości, które składają się na mistrzostwo wojskowe oficera, dowódcy, inżyniera i pracownika aparatu politycznego (wiedza, umiejętności i nawyki zawodowe, walory

moralno-bojowe), i odkrywa wewnętrzne mechanizmy oraz prawidłowości kształtowania i rozwoju tych wartości.

Reasumując, psychologia wojskowa określa pożądany (ekspektatywny) model współczesnego dowódcy, inżyniera, oficera politycznego.

Psychologia wojskowa poddaje analizie warunki pracy dydaktycznej i służby stanu osobowego uczelni wojskowych (proces dydaktyczno-wychowawczy, ćwiczenia i zajęcia praktyczne, organizację i pełnienie służby, warunki bytowe i odpoczynek słuchaczy itd.), wyjaśniając, jaki konkretny wpływ wywierają poszczególne elementy pracy dydaktycznej i służby na psychikę słuchaczy i psychologię kolektywu, co pomaga w poszukiwaniu metod optymalizacji warunków działalności słuchaczy. Opracowuje społeczno-psychologiczną charakterystykę (w różnych przekrojach i układach: socjalnym, zawodowym, według wieku itd.) zespołów słuchaczy, co stanowi ważną informację dla komendy uczelni oraz kadry politycznej i dydaktyczno-naukowej. Zapoznaje kadrę uczelni z metodyką analizy indywidualnych i społecznych właściwości psychicznych słuchaczy, co powinno jej pomóc w opracowaniu konkretnego programu nauczania, wychowywania i przygotowywania psychicznego szkolonych. Przeprowadza badania nad warunkami psychologicznymi wzrostu efektywności wychowania ideowo-politycznego słuchaczy. Bada strukturę wewnętrzną i mechanizmy powstawania i przejawiania się motywów postępowania oraz wskazuje warunki i metody właściwego kształtowania tych motywów. Odkrywa psychologiczne aspekty efektywności poszczególnych rodzajów zajęć: wykładów, seminariów, ćwiczeń praktycznych, charakteryzuje konkretne audytorium, jego szczególne właściwości jako wspólnoty społeczno-psychologicznej, formułuje zalecenia, mające pomóc w koncentrowaniu i utrzymywaniu w napięciu uwagi słuchaczy, wskazuje, jak należy posługiwać się metodą sugestii i przekonywania. Odkrywa wewnętrzne warunki skutecznego oddziaływania partyjno-politycznego na słuchaczy w toku realizacji programów nauczania i zadań służby (na przykład wyjaśnia psychologiczne aspekty organizacji współzawodnictwa socjalistycznego w podod-

działach uczelni, wychowawczego wpływu warunków bytu i wypoczynku czy też pełnienia służby wartowniczej i wewnętrznej na słuchaczy itp.); ocenia pod kątem widzenia psychologii istniejące (stosowane) i nowo tworzone metody i środki nauczania słuchaczy.

Psychologia wojskowa bada zjawiska społeczno-psychiczne występujące w kolektywie słuchaczy w celu efektywnego kierowania nim. Wyjaśnia społeczno-psychiczne motywy postępowania i działalności składu osobowego uczelni, pomaga w zajęciu przez każdego słuchacza właściwego miejsca w kolektywie, ułatwia skuteczne pobudzanie słuchaczy do działalności społecznie użytecznej; odkrywa i ocenia wewnętrzne, psychiczne wartości służące umacnianiu dyscypliny wojskowej i przyczynia się do skutecznego zapobiegania jej naruszeniu; wyjaśnia problem wpływu osobowości kierownika oraz stylu kierownictwa na psychologię kolektywu i na jego funkcje wychowawcze i bojowe, pomaga w umacnianiu autorytetu dowódców, oficerów politycznych, wykładowców i aktywu partyjno-komsomolskiego; ustala właściwości psychologii wymienionych kolektywów i określa charakter jej różnych składników, bada genezę i przyczyny powstawania, dynamikę i mechanizmy rozwoju kolektywnych (grupowych) uczuć i stanów psychicznych, poglądów i nastawień, przyzwyczajeń i tradycji, studiuje aspekty psychologiczne i prawidłowości stosunków panujących w kolektywie, pomaga oficerom w opanowaniu sposobami kierowania wspomnianymi tu zjawiskami w celu wytworzenia w pododdziałach sprzyjającej atmosfery społeczno-psychicznej, a także w zaszczepianiu i rozwijaniu cech charakteryzujących kolektywy słuchaczy jako środowisko wychowawcze.

Psychologia wojskowa bada również prawidłowości ściśle psychicznego przygotowania słuchaczy do działań bojowych na stanowiskach oficerskich w warunkach walki współczesnej, odkrywa prawidłowości funkcjonalnych przejawów psychiki oficera w czasie walki (szybkość i dokładność reakcji, sprawność poznawczych czynności psychicznych itp.), formułuje postulaty pomagające oficerom w osiągnięciu pełnej niezawodności w eksploataowaniu sprzętu bojowego i użyciu współczesnej broni, a także

ułatwia im szybkie podejmowanie decyzji oraz właściwe kierowanie żołnierzami i pododdziałami na polu walki, bada stany psychiczne powstające w warunkach szczególnego zagrożenia i innych sytuacjach stressowych, pomaga w opracowywaniu metod i środków zwalczania strachu i paniki, w zapobieganiu i przezwyciężaniu wszelkich innych stanów psychicznych obniżających poziom zdolności bojowej oddziałów i pododdziałów, dokonuje „psychologicznych charakterystyk” różnych specjalności oficerskich i opracowuje metody psychologicznej diagnostyki i selekcji. Badając przy zastosowaniu specjalnych metod cechy szczególne osobowości słuchacza (sferę motywacyjną, intelektualną i uczuciowo-wolicjonalną psychiki ludzkiej, dokładność i szybkość reakcji itp.), psychologia wojskowa formułuje zalecenia dotyczące jego przydatności do konkretnej specjalności wojskowej.

Psychologia wojskowa rozwiązuje wszystkie te zadania, przyczyniając się w ten sposób do oparcia procesu kształcenia kadry oficerskiej na naukowych podstawach, a co za tym idzie — do zwiększenia jego efektywności. Wiele z wyliczonych tu zadań wymaga jeszcze dalszych badań i rozstrzygnięć. Kadra dydaktyczno-naukowa powinna włączyć się aktywnie do tej pracy i przyczynić się do jej sukcesów.

4. METODY PSYCHOLOGII WOJSKOWEJ

Psychologia wojskowa posługuje się różnymi metodami. Do najważniejszych należą obserwacja i eksperyment.

Obserwacja to najpowszechniej stosowana metoda, za pomocą której bada się zewnętrzne przejawy uczuć, czynności, postęпки oraz zachowanie się jednostek i kolektywów w rozmaitych sytuacjach życiowych i w różnych warunkach działalności. Analiza materiałów uzyskanych przez szczegółowe i wszechstronne obserwacje pozwala odkryć myśli i uczucia, nastawienia i motyw, poglądy i postawy oraz inne elementy psychiki ludzkiej i psychologii kolektywu, niedostępne dla bezpośredniego spostrzegania, i na ich podstawie ujawniać tendencje występujące w rozwoju psychiki jednostki i psychologii kolektywu, wskazywać racjonalne sposoby sterowania nimi, kształtowania wartości nie-

zbędnych dla przyszłych oficerów i dowódców, pracowników aparatu politycznego, kadry techniczno-inżynierskiej.

Nie każda obserwacja ma walor metody naukowej. Obserwacja staje się metodą naukową dopiero wówczas, gdy przestaje się ograniczać do konstataowania, rejestracji i opisu faktów, a zaczyna służyć naukowemu ich wyjaśnianiu, klasyfikacji i uogólnianiu. Pierwszą oznaką dowodzącą, że chodzi tu o obserwację jako metodę badań naukowych, jest jej ukierunkowanie, wyraźnie uświadomiony cel i konkretnie sformułowana hipoteza. Badacz (może i powinien nim być wykładowca uczelni wojskowej) zawsze określa, co chce wyjaśnić i jakie wyniki spodziewa się uzyskać.

Drugą oznaką charakteryzującą obserwację jako metodę badawczą psychologii wojskowej jest **systematyczność**. Tylko systematyczna, a nie prowadzona od przypadku do przypadku, obserwacja pozwala na ustalenie ścisłych związków pomiędzy zaobserwowanymi faktami a zjawiskami psychicznymi (stosunkami, motywami itp.).

Reprezentatywność materiału to trzecia oznaka obserwacji jako metody badawczej. Zarówno liczba obserwacji, jak i liczba osób lub grup poddawanych obserwacji muszą być dostatecznie duże i reprezentatywne, aby dało się uzyskać znaczne wyniki i aby można było dokonać (co jest rzeczą pożądaną) statystycznego ich opracowania.

Obiektywizm i systematyczność notowań i rejestracji stanowią kolejną oznakę obserwacji naukowej. Protokołowanie, nagrywanie na taśmę magnetofonową, zdjęcia fotograficzne, filmowanie, chronometraż i zapis przy użyciu aparatury specjalnej (tachistoskopów, audiometrów, oscylografów itd.) — wszystko to pozwala na gromadzenie, przechowywanie i klasyfikację faktów, ich porównywanie, ustalanie istniejących między nimi powiązań i zależności, formułowanie uogólnień.

Wszystkie te wymagania stawiane obserwacji jako metodzie badań psychologicznych muszą być przestrzegane zarówno w pracy badawczej, jak i w praktycznej działalności dowódcy, oficera politycznego i wykładowcy.

Eksperyment to naukowo wykonane doświadczenie, przeprowadzone w ściśle ustalonych warunkach, któremu towarzyszy skrupulatna obserwacja. W zależności od warunków, w jakich odbywa się praca badawcza, rozróżnia się eksperyment laboratoryjny i naturalny.

W eksperymencie laboratoryjnym badacz w sztuczny sposób stwarza zespół warunków, w których badane przez niego zjawiska psychiczne przebiegają wyjątkowo wyraziście. Przykładem eksperymentu laboratoryjnego może być badanie reakcji psychicznych, zmiany tempa pracy w czasie obsługiwanego sprzętu bojowego. Metoda eksperymentu laboratoryjnego umożliwia ściśle zdefiniowanie i ocenę różnych czynności psychicznych, co ułatwia selekcję przydatnych pod względem psychicznym abiturientów szkół średnich do uczelni wojskowych. Eksperyment laboratoryjny pozwala na uwzględnienie nie tylko zewnętrznych działań, czynności osób badanych, ale także ich wewnętrznych (utajonych) reakcji fizjologicznych dzięki, na przykład, rejestrowaniu za pomocą specjalnej aparatury zmian napięcia prądów czynnościowych wytwarzanych przez komórki kory mózgowej w momencie wysiłku umysłowego, zmian w funkcjonowaniu mięśnia sercowego i naczyń wieńcowych w czasie reakcji uczuciowych.

Eksperyment naturalny. Jednostka ludzka albo kolektyw poddawane są badaniom w naturalnych, stałych warunkach życiowych i bytowych. Eksperymentator wpływa jedynie na niektóre z warunków, w jakich odbywa się badanie danej osoby czy grupy. W zależności od celów i zadań prac badawczych rozróżnia się dwa rodzaje eksperymentu naturalnego: konstatający i formujący (wychowawczy albo kształcący).

Eksperyment konstatający ma na celu ustalenie poziomu wiedzy, zdobytych umiejętności i nawyków, dodatnich i ujemnych cech charakteru itp. Zwyczajne sytuacje życiowe (np. zameldować czy nie zameldować przełożonemu o popełnionym wykroczeniu, zabrać czy też nie zabierać głosu w czasie dyskusji nad wykroczeniem kolegi na zebraniu, wziąć udział czy zrezygnować z udziału w zawodach sportowych, w których uczestniczy

nasz kolektyw) dostarczają bogatego materiału do studiów nad specyficznymi cechami moralno-psychicznymi osobowości słuchaczy.

Eksperyment formujący łączy w sobie badanie psychiki jednostki i psychologii kolektywu z organizacją określonego oddziaływania na nie w zamiarze zaszczepienia im określonych wartości. Ten rodzaj eksperymentu ma znaczenie zarówno dla psychologii teoretycznej, jak i dla praktyki pedagogicznej.

Eksperyment wymaga istnienia hipotezy. Doświadczalne potwierdzenie jej prawdziwości uzyskuje się przez porównanie konkretnych — tych z góry przewidywanych i tych rzeczywistych właściwości postępowania i działalności kontrolowanych (badanych) grup słuchaczy. Warunkiem koniecznym powodzenia eksperymentu formującego jest opracowanie ścisłych i stałych kryteriów ocen, pozwalających na sformułowanie poprawnych sądów o rozwoju tych czy innych zjawisk i cech.

Obserwacja i eksperyment są uzupełniane innymi metodami.

Metoda uogólniania niezależnych charakterystyk. Najlepsze wyniki w badaniu psychiki jednostki i psychologii kolektywu osiąga się dzięki zsynchronizowanym wysiłkom wykładowców (wychowawców) i dowódców. Analiza opinii wielu osób na temat psychicznych reakcji człowieka nosi nazwę uogólniania niezależnych charakterystyk. Dla przykładu: na polecenie wykładowcy, dowódcy kompanii itp. opiniują słuchacza dowódca drużyny (plutonu), sekretarz organizacji młodzieżowej, lekarz itp. Uzyskane informacje uogólnia osoba, która zleciła przeprowadzenie badań. Za pomocą tej metody badać można nie tylko osobowość jednostki, lecz także psychologię całej grupy (kolektywu).

Analiza wyników pracy. Przedmiotem obserwacji psychologicznej może być nie tylko działalność i czynności badanej jednostki, lecz także ich wyniki. Sprzęt przygotowany do eksploatacji, wyremontowane urządzenie, wykonane polecenie, opracowany referat — wszystkie te wyniki pracy słuchacza umożliwiają nie tylko ocenę jego wiedzy i sprawności zawodowej, lecz również wyrobienie sobie sądu o cechach jego osobowości (na przykład dokładność, karność, stosunek nauki i służby, sprzętu bojowego i pracy społecznej).

Metoda konferencji problemowych. Efektywność tej metody jest znaczna, jeżeli na równi z zawczasu przygotowanymi referatami i wystąpieniami, poświęconymi określonym zagadnieniom, umożliwia się stawianie na konferencji celnych pytań, na które można usłyszeć treściwe i zwięzłe odpowiedzi.

Skuteczne są również metody wywiadu — indywidualnego (rozmowy) i zespołowego (ankiety, kwestionariusze, testy).

Wybór metody to sprawa bynajmniej nie prosta. Badanie skomplikowanych zjawisk społeczno-psychologicznych, których wszystkie elementy są szeroko i wielorako ze sobą powiązane i prawie nigdy nie występują w czystej postaci, musi opierać się nie na poszczególnych, oddzielnie stosowanych metodach, lecz na całym zespole metod.

Rozdział drugi

PSYCHICZNE PROCESY POZNAWCZE. UWZGLĘDNIANIE ICH PRAWIDŁOWOŚCI W KSZTAŁCENIU I WYCHOWYWANIU SŁUCHACZY

Skuteczność nauczania zależy przede wszystkim od treści materiału, organizacji i metodyki nauczania. Wszystko to jednak nie wyczerpuje zadań wykładowcy w procesie dydaktycznym. Ponieważ aktywność słuchaczy stanowi jeden z decydujących czynników skuteczności nauczania, wykładowca musi podejmować specjalne starania, ażeby pobudzić ich zainteresowania i zwiększyć wysiłek poznawczy. Ta część pracy pedagoga, chociaż najmniej zauważalna, jest najbardziej złożona i stanowi, być może, najistotniejszy składnik procesu dydaktycznego.

Do czynności psychicznych, zapewniających funkcję poznawczą słuchaczy, zalicza się wrażenia, spostrzeżenia, uwagę, wyobrażenia, pamięć, wyobraźnię, myślenie i mowę. Rozpatrzmy najistotniejsze właściwości tych czynności w takim zakresie, w jakim interesują one wykładowcę, i w takiej kolejności, w jakiej odbywa się proces poznawania w ogóle, a opanowywanie programowego materiału w szczególności.

1. OPANOWYWANIE PROGRAMOWEGO MATERIAŁU PRZEZ SŁUCHACZY

Gruntowne opanowanie materiału może nastąpić tylko przez połączenie wszystkich czynności psychicznych związanych z procesem poznawania. Jednakże przy analizie poszczególnych etapów procesu opanowywania materiału należy wyróżnić w pierw-

szej kolejności wrażenia, spostrzeżenia, uwagę i wyobrażenia. To właśnie one przekształcają treść oddziaływania pedagogicznego wykładowcy w świadomość, wiedzę i wyobrażenia słuchaczy. Co charakteryzuje wspomniane tu czynności?

Wrażenia stanowią odbicie w świadomości człowieka właściwości i cech przedmiotów albo zjawisk, wywołane przez ich oddziaływanie na jego organy zmysłowe. Wrażenie — jak podkreślał Lenin — jest początkową fazą wszelkiego poznania. To właśnie określa jego rolę w procesie dydaktycznym. Aktywność i prawdziwość wrażeń sprzyjają opanowaniu materiału.

Odbicie właściwości przedmiotów i zjawisk następuje za pośrednictwem organów zmysłowych. W procesie dydaktycznym istotną rolę odgrywają narządy zmysłów: wzrok, słuch, dotyk, powonienie, smak.

Za pośrednictwem zmysłu wzroku człowiek uzyskuje podstawowy zasób informacji i odbicie tej strony rzeczywistości, którą charakteryzuje światło, barwa, forma i ruch. Zmysł słuchu zapewnia odbieranie szerokiego strumienia informacji zawartych w dźwiękach, szumach, wibracji. Zmysł dotyku dostarcza również znacznej liczby informacji z zakresu kształtu, gęstości, temperatury. Zmysł powonienia, smaku i inne także informują nas o różnych aspektach rzeczywistości.

A oto najczęściej występujące w procesie pedagogicznym prawidłowości związane z funkcjonowaniem organów zmysłowych.

Każdy z narządów zmysłów charakteryzuje się wrażliwością, którą z kolei określa jej dolny próg (dolny próg podniety). Próg wrażliwości ustala się na podstawie minimalnej siły bodźca, na jaki reaguje dany organ zmysłowy. Na przykład dolna granica wrażliwości na częstotliwość dźwięku wynosi 15 Hz, natężenie światła — 0,001 cd. Problem wrażliwości wzroku i słuchu należy do spraw, które wykładowca musi uwzględniać w trakcie rozważań nad sposobami przekazywania materiału. Akcentowanie końcówek wyrazów w wykładzie, wielkość i barwa znaków na szkicu, wielkość rysunków sporządzanych na tablicy, oznaczenia konturów i kątów na makiecie, modelowanie dynamiki na tablicach elektrycznych itp. — wszystko to powinno zapewniać pra-

widłowe oddziaływanie na słuch, wzrok i inne narządy zmysłów, w przeciwnym bowiem razie powstaną istotne przeszkody w pełnej percepcji materiału.

Jakość wrażenia zależy od zdolności organów zmysłowych do odczuwania różnic w intensywności podnieć je wywołujących, a zdolność tę określa z kolei minimalna różnica intensywności dostrzegana przez człowieka. W czasie nauki, na przykład, języka obcego niektórzy słuchacze długo nie potrafią opanować prawidłowej wymowy wskutek małej czułości słuchu. Niezręczne posługiwanie się trenażerem może być wynikiem niedostatecznej skali wrażliwości mięśniowej itd. Z badań psychofizycznych wynika, że zwiększenie intensywności bodźca, niezbędne dla wycucia różnicy, wynosi dla dźwięku 1/10, dla światła 1/100 i dla ciśnienia 1/30 wielkości wyjściowej.

Istnieje również górny próg absolutny (tzn. określona maksymalna intensywność bodźca), powyżej którego niemożliwe się staje doznawanie wrażeń danej jakości. Na przykład vibracja dźwięku ponad 1200 dB odbierana jest już jako uczucie bólu, przy określonej prędkości obrotów na wirówce słuchacz zaczyna odbierać wrażenie już nie ruchu, lecz ciśnienia.

Ważnym sprawdzianem w określaniu potencjalnych możliwości słuchacza jest skala wrażliwości, charakteryzująca każdy narząd zmysłu. Określa ona zdolność odbierania wrażeń przez organy zmysłowe i jest równa „strefie funkcjonalnej”, zawartej między progiem minimalnym, dolnym, a górnym, maksymalnym. Każdy wykładowca, na przykład, wie z doświadczenia, że pewna część wiadomości, które przekazuje, nie dociera do świadomości niektórych słuchaczy. W grupie tej znajdują się bez wątpienia jednostki o zmniejszonej zdolności odbierania wrażeń wzrokowych i słuchowych. W stosunku do tych słuchaczy należy poszukiwać innych, kompensujących środków przekazu albo też uruchomić dodatkowe kanały przepływu informacji.

Narządy zmysłów nie od razu wykazują optymalną wrażliwość na podniety zewnętrzne. Proces osiągania tej wrażliwości nazywany jest adaptacją i przebiega różnie dla różnych organów zmysłowych, różnych osób i w różnych warunkach. Na przykład wzrok przystosowuje się do ciemności w ciągu 4 do 5 minut czę-

ściowo, 40 minut — wystarczająco, a w ciągu 80 minut — całkowicie. Zjawisko to wskazuje wykładowcom na konieczność liczenia się z okresem adaptacji na początku zajęć, przy zmianie warunków ich prowadzenia, w związku z zastosowaniem nowych środków nauczania i wprowadzeniem nowego materiału w trakcie zajęcia.

Wrażliwość poszczególnych organów zmysłowych zależy również od ich współdziałania, którego wpływ może być zarówno dodatni, jak i ujemny. Na przykład hałas w sali wykładowej sprawia, że słuchacze mylą się w notatkach czy też w szkicach odrysowywanych z tablicy, odpowiednia zaś temperatura i właściwe oświetlenie pomieszczenia, w którym odbywają się zajęcia, przyczyniają się do lepszego opanowania materiału.

Znane audiowizualne metody nauczania dają doskonałe efekty również dlatego, że opierają się na sprzężonym działaniu organów zmysłowych.

Rzecz jasna, że we wszystkich przytoczonych wypadkach na skuteczność nauczania wpływa nie tylko mechanizm sprzężonych wrażeń.

Jakie czynniki zapewniają należyte funkcjonowanie organów zmysłowych w procesie dydaktycznym?

Przede wszystkim warunki zewnętrzne: oświetlenie sali wykładowej, kolor ścian, czystość, porządek, temperatura, wentylacja, izolacja dźwiękowa, racjonalne rozmieszczenie słuchaczy, optymalne zagęszczenie sali, następnie ściśle przestrzegany rozkład zajęć, odpowiednie rozplanowanie wysiłku w czasie, przeplatanie pracy i odpoczynku, prac pisemnych i wykładów, pracy samodzielnej i pracy prowadzonej pod kierownictwem wykładowcy.

Układ programowego materiału, metody jego przekazu i środki dydaktyczne powinny również pobudzać wysoką wrażliwość organów zmysłowych. Można tu zalecić wykładowcy poszukiwanie najbardziej konkretnych form dla przekazywanych treści, szerokie wykorzystywanie różnych środków poglądowych, oddziałujących kompleksowo na organy zmysłowe, dokładanie starań, aby zapewnić ich maksymalną poglądowość i precyzję wykonania.

I wreszcie jednym z najważniejszych stymulatorów funkcjonowania organów zmysłowych jest postawa słuchaczy. Chodzi tu o odpowiedzialny stosunek słuchacza do nauki, o zrozumienie przez niego znaczenia przyswajanej wiedzy, o zainteresowanie tematem. Wykładowcy nie wolno więc tolerować braku poczucia odpowiedzialności słuchaczy, ich nieuwagi, obojętności, niechęci i uprzedzenia w stosunku do określonych tematów czy przedmiotów.

Opanowanie wykładanego materiału zależy nie tylko od sfery wrażeń. Materiał charakteryzuje przede wszystkim zawarty w nim zasób treści. I ta zawartość treściowa jedynie przejawia się, lecz nie zawiera w tych właściwościach i cechach, które człowiek odbiera w postaci wrażeń. Oznacza to, że opanowanie materiału i jego zawartości treściowej zaczyna się tylko od wraźniowego odczuwania jego właściwości i cech, ale bynajmniej się na nim nie kończy. Odbiór zawartości treściowej materiału zapewnia inna funkcja psychicznego procesu poznawczego — spostrzeganie. Czymże jest spostrzeganie i jakie są jego właściwości?

Spostrzeżenie stanowi zmysłowe odzwierciedlenie przedmiotów i zjawisk otaczającej nas rzeczywistości, które oddziałują na organy zmysłowe człowieka. Spostrzeżenie opiera się na danych wrażeniach, co jednakże nie oznacza, że sprowadza się do prostej, mechanicznej sumy wrażeń. Jako specyficzne działanie poznawcze ma spostrzeganie szereg właściwości, które wykładowca musi uwzględniać w celu zwiększenia efektywności nauczania.

Spostrzeganie człowieka ma charakter przedmiotowy. Wyraża się on w charakterystycznej dla człowieka tendencji do wyodrębniania treści przedmiotowych ze wszystkich odbieranych informacji. A jeśli informacja jest niewystarczająca, człowiek wnosi do niej tę właśnie przedmiotowość. Wykładowca, przekazując materiał, musi więc przede wszystkim przemyśleć, jak słuchacz go odbierze i czy zrozumie jego sens. Dobór materiału i doprowadzenie do słuchaczy jego zawartości treściowej stanowi główną troskę wykładowcy w trakcie przygotowywania i przeprowadzania zajęć.

Sensowność jest drugą właściwością spostrzegania. Oznacza to, że wszelka informacja, w tym również przekazywany materiał, ma dla człowieka określone znaczenie. Pełne przyswojenie tego materiału zakłada, że słuchacz wykrywa przedmiotowe znaczenie danych zmysłowych w spostrzeżeniu. Aby jednak zrozumienie treści nie zostało wypaczone, wykładowca musi zapewnić dostatecznie jasną formę jej przekazu.

Spostrzeganie jako czynność celowa ma charakter wybiórczy. Oznacza to, że z całego strumienia informacji, odbieranych przez świadomość słuchacza, jakaś jego część stanowi obiekt, a reszta — tło spostrzegania. Obiekt jest spostrzegany w sposób pełny, przedmiotowy i sensowny, to zaś, co stanowi tło spostrzeżeń, zapisuje się w świadomości nie w pełni i nie dość wyraziście. Wynika stąd ważny postulat pedagogiczny dla wykładowcy: musi on zapewnić i stale utrzymywać taki stan rzeczy, w którym głównym obiektem spostrzegania będzie podstawowa treść przekazywanego materiału, nie dopuścić do tego, aby stała się ona tłem strumienia informacji. Należy również uwzględnić fakt, że to, co stanowi element uboczny, tło spostrzeżeń (sąsiedzi na sali wykładowej, literatura nie związana z treścią wykładu i wreszcie własne intymne myśli i przeżycia słuchacza), ma tendencję do zajęcia miejsca głównego obiektu spostrzegania.

Wykładowca może niejednokrotnie stwierdzić, jak wielki wpływ na odbiór materiału wywiera doświadczenie osobiste, już zdobyta wiedza i postawa słuchaczy. Zjawisko to otrzymało nazwę apercpcji. Przygotowując się do zajęć, wykładowca powinien liczyć się ze zdolnością percepcyjną każdego słuchacza. O zdolności tej można sądzić na podstawie poziomu wykształcenia ogólnego i kultury, posiadanej specjalności i wyników pracy osiągniętych na ostatnio zajmowanych stanowiskach. Są to jednak tylko wskaźniki formalne. Dogłębne poznanie zdolności percepcyjnych słuchaczy możliwe jest jedynie na podstawie kontaktów z nimi, w toku rozmów, na wykładach, seminariach i w czasie innego rodzaju zajęć.

Spostrzeganie może mieć zniekształcony charakter. Źródłem zniekształcenia bywa niekiedy mało rzeczowy sposób przekazy-

wania materiału przez wykładowcę, nieokreśloność treści wykładu, koncentrowanie się słuchacza na czynnikach drugorzędnych w wykładzie, nietrwała apercpcja.

Ciągłość spostrzegania uzyskuje się dzięki oparciu bieżącego materiału na wiedzy wcześniej opanowanej, wcześniej zdobytej. Dlatego też na dalszych zajęciach, między innymi również na wykładach, wskazane jest rozpoczynanie przekazywania nowych treści od uprzedniego przypomnienia słuchaczom niedawno przetwarzanego materiału. Do wyjaśniania nowej myśli, nowego twierdzenia czy pojęcia wykorzystuje się określony kompleks już trwale przyswojonych przez słuchaczy twierdzeń i pojęć.

Nie każde spostrzeganie zapewnia pełne odbicie materiału nauczania w świadomości słuchaczy. Najbardziej produktywnym rodzajem spostrzegania jest obserwacja. Jest to celowe, swobodne i czynne spostrzeganie. Zdolność do takiego spostrzegania rozwija się przez doświadczenia pracy własnej, dzięki pomocy i kontroli wykładowcy, opanowaniu techniki prowadzenia notatek z wykładów, konspektowaniu materiału. Zadania indywidualne, praca własna, kontrola i ocena stopnia opanowania wiedzy przez słuchaczy, nabycie przez nich umiejętności robienia notatek i samodzielnego korzystania z literatury — wszystko to pomaga w rozwijaniu zdolności do obserwacji jako najbardziej produktywnego typu spostrzegania.

Wykładowca osiąga u swych słuchaczy pełną zdolność odbioru przekazywanych im treści, tj. uzyskuje przedmiotowość, sensowność, wybiórczość i ciągłość ich spostrzeżeń tylko wówczas, gdy uwzględnia najważniejszy, psychologiczny, mechanizm procesu spostrzegania. „Istotnym elementem spostrzeżenia jako czynności poznawczej jest porównanie i konfrontacja obrazu indywidualnego z przedmiotem, którego treść, cechy, właściwości, wykryte przez doświadczenie społeczne, zostały utrwalone w znaczeniu oznaczającego go słowa”.¹

Na wartość spostrzeżeń wpływa między innymi ujęcie „całości” i „części” zarówno w treści, jak w strukturze przekazu.

Przyswojony przez słuchacza — w czasie wykładu, semi-

¹ S. L. Rubinsztein, *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1962, s. 326.

narium albo w toku samodzielnej pracy własnej — materiał od-
kłada się w jego świadomości, przybiera postać wyobrażeń.

Wyobrażenie jest to odtworzony obraz przedmiotu, który w danej chwili nie stanowi obiektu naszych spostrzeżeń. W tym sensie wyobrażenia odgrywają rolę elementów, „cegiełek”, z których tworzy się treść duchowego świata słuchacza, jego wiedza, doświadczenie, poziom kulturalny.

Jako elementarne składniki zewnętrznego świata jednostki wyobrażenia nasycone są treścią. Wyobrażenia to obrazy konkretnych ludzi, wydarzeń, przedmiotów. Słuchacz, wstępując do wyższej szkoły wojskowej, przynosi ze sobą pewien określony zasób wyobrażeń, który można i należy oceniać z punktu widzenia jego zawartości treściowej. Po ukończeniu uczelni wyobrażenia słuchacza różnią się swą treścią od wyobrażeń, z którymi przyszedł do uczelni. I różnica ta stanowi wynik procesu kształcenia. Dotyczy ona między innymi zmian w treści jakiegoś określonego wyobrażenia: jeżeli weźmiemy dla przykładu wyobrażenie słuchacza pierwszego roku studiów o broni rakietowej i wyobrażenie absolwenta uczelni o działaniu baterii startowej, okaże się, że chodzi tu o dwie różne treści konkretnego wyobrażenia jednej i tej samej osoby. Proces wzbogacania wyobrażeń i kształtowania, definiowania na tej podstawie pojęć stanowi psychologiczny sens kształcenia i formowania wiedzy.

Można także mówić o różnicach w treści całej sfery wyobrażeń słuchaczy. W tym wypadku chodzi o te dziedziny życia, działalności czy nauki, z których w określonym słuchaczu dominują wyobrażenia. Jednym z najważniejszych zadań wykładowcy jest formowanie w słuchaczach wyobrażeń nasyconych treścią i wzbogacanie ich wyobrażeniami z licznych dziedzin nauki i praktyki. Znajduje w tym wyraz jakościowa strona procesu kształcenia słuchaczy.

Sfera wyobrażeń słuchacza może być również oceniana od strony ilościowej (wielkość posiadanego zasobu wyobrażeń), która wskazuje na skalę jego kontaktów z rzeczywistością. Zwiększenie zasobu wyobrażeń słuchacza może być uważane za wyraz ilościowej strony procesu kształcenia.

Jedną z charakterystycznych cech wyobrażeń słuchaczy jest

ich związek z rzeczywistością. Wartość, prawdziwość wyobrażeń zależy od stopnia ich zgodności z obiektami i zjawiskami, które odtwarzają. Na podstawie tych wyobrażeń człowiek świadomie planuje swoje poczynania i następnie działa zgodnie z tymi planami. Plany stanowią przesłankę skuteczności działania, pod warunkiem jednak, że są zgodne z rzeczywistością. Ta zgodność wynika, po pierwsze, stąd, że wyobrażenia albo odzwierciedlają rzeczywistość, albo dają się z nią porównać, sprawdzić praktycznie, a po drugie — z dużej wiarygodności przekazywanego w procesie dydaktycznym materiału. Dobra organizacja zajęć praktycznych i staranny dobór materiału — oto warunek kształtowania realnych wyobrażeń słuchaczy.

Od powiązania z rzeczywistością zależy również druga właściwość wyobrażeń — ich skuteczność. Jest to ta ich cecha, która świadczy, w jakim stopniu wyobrażenia umożliwiają podejmowanie słusznych decyzji i odpowiadających danej sytuacji działań. Wyobrażenia uformowane wyłącznie na podstawie programowego materiału, nie podbudowane praktyczną znajomością rzeczywistości, są mniej przydatne pod względem praktycznym, mniej skuteczne. Dlatego też w kształceniu słuchaczy nie mniej ważne niż przekazywanie przez wykładowcę określonej wiedzy jest zapoznawanie słuchaczy w praktyce z opisywanymi i wyjaśnianymi procesami, zjawiskami i przedmiotami.

Stopień powiązania z rzeczywistością i skuteczność wyobrażeń zależy od ich konkretności i ogólności. Konkretność wyobrażeń polega na ich zgodności z odbieranym obiektem. Wyobrażenia całkowicie odpowiadające określonym przedmiotom lub zjawiskom noszą nazwę wyobrażeń konkretnych (na przykład wyobrażenie lub obraz znajomej nam osoby, obraz terenu, na którym często odbywają się zajęcia taktyczne). Stopień ogólności wyobrażeń tkwi w ich zdolności do wyrażania istoty przedmiotu albo zjawiska. Wyobrażenia, odzwierciedlające określone przedmioty czy też zjawiska w oderwaniu od konkretnych warunków czasu i miejsca, w których realnie wystąpiły one przed słuchaczami, wymagające pewnego oderwanego, uogólniania, nazywamy wyobrażeniami uogólniającymi albo abstrakcyjnymi. Wyobrażenia abstrakcyjne rozszerzają pojmowanie rzeczywistości i pogłębiają

zrozumienie tego, co konkretne. Dlatego pełnowartościowe kształcenie słuchaczy nie może ograniczać się ani do wiedzy wyłącznie konkretnej, ani do wiedzy wyłącznie abstrakcyjnej. Musi ono zmierzać od tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne, chociaż dla celów dydaktycznych zapoznanie słuchaczy z materiałem konkretnym może niekiedy być poprzedzone przekazywaniem wiadomości ogólnych, abstrakcyjnych. Tego rodzaju kolejność ułatwia przyswojenie konkretnego materiału.

Wyobrażenia słuchaczy mogą charakteryzować się również wyrazistością, obrazowością. Cechy te mówią o tym, w jakim stopniu wyobrażenia mogą stanowić podłoże dla działalności twórczej świadomości — zrozumienia treści materiału nauczania, wnikięcia w sens wydarzeń, planowania, przewidywania. Wyrazistość, obrazowość, ekspresja wyobrażeń rozwijają się w wyniku wszechstronnego badania przedmiotów i zjawisk, na gruncie szerokiego wykorzystania wszystkich środków nauczania. Oczekiwany efekt dają, na przykład, te zajęcia, w czasie których wykładowca, tłumacząc zasadniczą treść wykładu, posługuje się wyrazistym obrazem, opisem, korzysta z tablicy, posługuje się przezroczami lub filmem, zapisem na taśmie magnetofonowej i różnymi poglądowymi pomocami naukowymi.

W pracy dydaktycznej wyobrażenia słuchaczy stanowią jak gdyby punkt wyjścia dla wykładowcy. Należy się do nich odwoływać, ażeby na ich podstawie konstruować w świadomości słuchaczy nowe albo pogłębiać i przekształcać stare wyobrażenia. Oparcie się na wyobrażeniach słuchaczy będzie jednak skuteczne tylko wówczas, gdy przy wyborze metod opisu i środków oddziaływania uwzględni się istnienie różnych rodzajów wyobrażeń. Rozróżnia się wyobrażenia wzrokowe, słuchowe (dźwiękowe), motoryczne, węchowe, dotykowe i mieszane, przy czym ten czy inny ich rodzaj może dominować nad pozostałymi w zależności od doświadczenia życiowego i zawodowego, a także rozwoju odpowiednich organów zmysłowych słuchacza. Telegrafista, na przykład, dysponuje wielkim zasobem wyobrażeń dźwiękowych, mechanik-kierowca — ruchowych itd.

Wszystkie wyobrażenia mają pewną wspólną cechę — zmienność. Jeżeli przy tym doświadczenie i wiedza nie są wzbogacane,

następuje redukcja treści, wyrazistości i tego, co nazywamy związkiem z praktyką poszczególnych wyobrażeń. I odwrotnie — opanowanie nowej wiedzy i działalność praktyczna rozszerzają krąg wyobrażeń i wzbogacają poszczególne wyobrażenia człowieka. Ta właściwość wyobrażeń otwiera pomyślnie — z punktu widzenia pedagogiki — perspektywy dla nauczania. Jest rzeczą ważną, aby perspektywy te widzieli wykładowcy przygotowujący się do wykładu lub zajęć seminaryjnych, które mają ukształtować w słuchaczu nowe, bogate w treści wyobrażenia — pozwoli im to, między innymi, na uniknięcie formalizmu w nauczaniu.

W strukturze świata psychicznego słuchacza wyobrażenia występują nie tylko w roli psychicznych obrazów przedmiotów i zjawisk, ale również jako proces tworzenia nowych obrazów. Słuchacza może cechować duża zdolność kierowania tym procesem i aktywizowania go. Aktywność procesu powstawania wyobrażeń jest twórczą właściwością osobowości słuchacza. Nie wszyscy mają w tym stopniu rozwiniętą zdolność wyobrażenia sobie (wywołania) w danej chwili potrzebnych obrazów, chociaż podkreślić należy, że doświadczenie rozwija umiejętność wyobrażania sobie określonych przedmiotów, wydarzeń i sytuacji.

Doświadczenie to zdobywa słuchacz w różny sposób. Na przykład w czasie ćwiczeń taktycznych nabywa je przez wytrwałe i konsekwentne odtwarzanie określonych obrazów i dynamiki wydarzeń na polu walki.

Nie wszyscy słuchacze mają również zdolność do kierowania wyobrażeniami. Człowiek może być pozbawiony tej zdolności mimo posiadania dostatecznie rozwiniętych wyobrażeń. Tego rodzaju bierne wyobrażenia mogą być wykorzystane przez wykładowcę w procesie dydaktycznym jako sprzyjający czynnik psychologiczny. Dla wykładowcy jest sprawą bardzo ważną, aby jego słowa wywoływały w świadomości słuchacza określone obrazy i aby owe obrazy żyły i rozwijały się w miarę trwania wykładu. Wyobrażenia bierne, właściwie wykorzystane, mogą skutecznie pomagać wykładowcy w jego pracy.

Istnieją różne sposoby rozwijania wyobrażeń, należy do nich m.in. czytanie książek, słuchanie opowiadań i ich streszczanie oraz referowanie sytuacji.

Wyobrażenia spełniają jeszcze jedną rolę: są tworzywem dla bardziej złożonych procesów psychicznych — pamięci, wyobraźni i myślenia. W arsenale pamięci wszystkie nasze wrażenia zgromadzone są w postaci wyobrażeń, które występują tu w roli swego rodzaju „magnesów”. Im więcej jest tych „magnesów”, tym lepsza jest pamięć. Wyobrażenia stanowią tworzywo dla nowych twórczych kombinacji, materiał dla nowych obrazów. W procesie myślenia wyobrażenia są obok pojęć tymi ekwiwalentami rzeczywistości, których analiza i synteza umożliwiają przenikanie w istotę przedmiotów i zjawisk otaczającego świata. Powiększanie więc zasobu wyobrażeń słuchaczy powinno być uznane za ważną przesłankę ich rozwoju intelektualnego.

Efektywność wysiłków słuchacza w czasie zajęć zależy w dużym stopniu od wartości i specyficznych właściwości jego **uwagi**, którą można wartościować według następujących głównych cech.

Koncentrację uwagi mierzy się czasem, w ciągu którego słuchacz może w skupieniu odbierać materiał programowy (np. słuchać wykładu, konspektować podręcznik). Na uczelni spotyka się słuchaczy o bardzo różnym stopniu zdolności do koncentrowania uwagi. W niektórych już po pięciu minutach trwania zajęć następuje rozproszenie uwagi, podczas gdy w innych koncentracja utrzymuje się aż do końca zajęć. Należy pamiętać, że słuchacze niezdolni do koncentracji nie tylko sami źle opanowują podawany materiał, lecz wpływają dekoncentrująco na kolegów siedzących w ich pobliżu. Jeżeli w audytorium powstanie kilka takich ognisk rozpraszania uwagi, może to zagrozić wykładowcy utratą kontaktu ze słuchaczami. Każdego nieuwważnego słuchacza wykładowca powinien traktować jako potencjalne źródło osłabiania uwagi audytorium i wszystkimi dostępnymi środkami przeciwdziałać temu, pobudzając go do skupienia uwagi.

Pojemność uwagi określa liczba przedmiotów i rodzajów czynności, na których słuchacz może jednocześnie koncentrować swą uwagę lub utrzymywać je pod swoją kontrolą. Na przykład: w toku narracji wykładowca odchodzi od głównego tematu, starając się wyjaśnić jakąś cząstkową, pomocniczą tezę. Następnie nie powraca do głównego toku myśli, wprowadza dalszy, dodatkowy materiał wyjaśniający itp. Praktyka dowodzi, że już trzy, cztery

dygresje, włączone do zasadniczego wątku tematycznego, stwarzają dla słuchaczy znaczne utrudnienie i niektórzy z nich gubią myśl przewodnią wykładu. Przygotowując zatem materiał przyszłych zajęć, wykładowca musi się liczyć z ograniczoną pojemnością uwagi słuchaczy, zdolnością do koncentrowania się jedynie na określonym zasobie informacji, na ograniczonej liczbie ciągów myślowych.

Przez *podzielność uwagi* rozumiemy zdolność do jednoczesnego wykonywania różnych czynności z zachowaniem pełnej i świadomej kontroli nad nimi. Klasycznym przykładem podzielności uwagi w czasie zajęć jest słuchanie, chwytywanie sensu i notowanie wykładu przez słuchacza.

Przerzutnością uwagi nazywamy zdolność do stopniowego przechodzenia od jednego rodzaju czynności do drugiego przy zachowaniu wysokiego stopnia skupienia się na wykonywanej pracy. Przeplatanie się zajęć wymaga, na przykład, od słuchaczy stopniowego przedstawiania uwagi z jednego przedmiotu nauczania na inny, z jednego rodzaju czynności na inne. Przy tym czas na dokonanie tego przedstawienia jest ściśle ustalony w rozkładzie dnia słuchaczy: przerwa między zajęciami trwa dziesięć minut. Oto dlaczego niedopuszczalne jest, aby wykładowca przeciągał zajęcia poza wyznaczony w rozkładzie czas, czy też aby podczas przerwy absorbował słuchaczy dodatkowymi interesującymi informacjami ze swojego przedmiotu. Postępowanie takie niekorzystnie odbije się na pracy słuchaczy w pierwszej fazie następnego zajęcia z innego przedmiotu.

Zmiana stosowanych środków dydaktycznych i przejście do nowych zadań w czasie jednego zajęcia także muszą następować stopniowo i mogą — ze względu na powolne przedstawianie się uwagi słuchaczy — spowodować luki w opanowaniu przez nich programowego materiału. Również przesycenie zajęć nadmierną ilością materiałów poglądowych jest — z tego samego względu — zjawiskiem niepożądanym.

Uwaga słuchaczy może się przejawiać w różny sposób. Najmniejszego napięcia z ich strony wymaga uwaga *miმოვნა*. W takim wypadku uwagę przyciąga sam obiekt lub materiał nauczania i słuchacz staje się uważny bez specjalnego wysiłku

woli. Wykładowca może przykuć uwagę słuchaczy na początku zajęć jakimś barwnym, interesującym przykładem, ważną informacją, niecodziennym gestem czy zachowaniem się, pozą, a nawet milczeniem. Jednakże trudno zbudować cały wykład z materiału, który by zdolny był porwać słuchaczy.

Uwaga może również mieć charakter *dowolny*, tzn. opierać się na stale podsycanym wysiłku woli, być kierowaną świadomie. Dzięki temu świadomemu wysiłkowi można uzyskać trwałe skoncentrowanie uwagi na treści zajęć, a tym samym lepiej ją sobie przyswoić. Ten rodzaj uwagi jest jednak męczący i dlatego również nie może być uznany za optymalny. W mobilizacji uwagi dowolnej pomaga zaszczerpione słuchaczom poczucie odpowiedzialności i zrozumienie wagi przerabianego tematu, a także wysokie wymagania wykładowcy i wnikliwa, surowa ocena wysiłku i wiedzy słuchacza.

Za najbardziej efektywny — skuteczny i produktywny — uznać należy *mieszany* rodzaj uwagi. Przez właściwy dobór treści i sposobu przekazu wykładowca pobudza uwagę mimowolną słuchaczy, przez wyjaśnienie zaś znaczenia tematu i odwołanie się do ich poczucia odpowiedzialności skłania ich do świadomego wyłączenia uwagi. Następnie poprzez interesujący przekaz wykładowca podtrzymuje zainteresowanie słuchaczy i sprawia, że uważnie śledzą tok wykładu. W chwili kiedy uwaga słuchaczy zaczyna słabnąć, wykładowca ponownie pobudza ich do zwiększonego wysiłku woli i przyciąga ich uwagę do przekazywanego materiału dzięki interesującej treści i właściwemu sposobowi przekazu.

W praktyce wykładowca dąży nie tylko do pobudzania uwagi słuchaczy, ale także do jej rozwijania, co zwiększa efektywność nauczania. Rozwojowi uwagi służą różne środki oddziaływania wychowawczego — kształtowanie poczucia odpowiedzialności i obowiązku żołnierskiego, wyjaśnianie znaczenia przerabianego materiału, tłumaczenie, na czym polega uwaga i jaka jest jej rola w nauczaniu, jak też pobudzanie słuchaczy do wytrwałości w nauce i wyłączonej uwagi w czasie zajęć. Słuchacz przyzwyczaja się do uważnej pracy i stopniowo przyzwyczajanie to staje się cechą jego charakteru.

Wielką rolę w rozwijaniu uwagi odgrywa samopobudzanie i samokontrola, dlatego na kształtowanie tych umiejętności należy kłaść szczególny nacisk.

W praktyce dydaktycznej wykładowca styka się czasem także z przejawami nieuwagi. Jej przyczyny mogą być rozmaite — łatwość rozpraszania się, roztargnienie, słabość woli, zmęczenie wywołane przeładowaniem zajęć różnego rodzaju szczegółami, brak zainteresowania przedmiotem nauczania, zajęcie się sprawami nie związanymi z nauczaniem. Nieuwaga w czasie zajęć może być również skutkiem słabego rozwoju uwagi w ogóle, jej zaniedbania. Podobnie niekorzystne zjawisko występuje także wówczas, kiedy słuchacz przyzwyczaja się do pracy niestarannej. To też wykładowca, kontrolując pracę słuchaczy, nie może tolerować przejawów nieuwagi z ich strony.

2. TWÓRCZE POJMOWANIE PRZEKAZYWANEJ WIEDZY — WARUNKIEM JEJ GRUNTOWNEGO OPANOWANIA

Opanowanie wiedzy zależy pod wieloma względami od sprawnego funkcjonowania innego — twórczego — elementu psychiki słuchacza, mianowicie **wyobraźni**. Oddziałując na wyobraźnię, wykładowca za pomocą przekazywanych treści wywołuje w świadomości słuchacza obrazy przedmiotów i zjawisk, z którymi ten nigdy się jeszcze nie zetknął.

Aktywizacja wyobraźni jest zjawiskiem, które towarzyszy, rzecz prosta, całemu procesowi nauczania. Jeżeli jednak wykładowca nie zwróci uwagi na ten aspekt swojej pracy i nie przeanalizuje go, jeżeli nie postawi sobie specjalnego zadania „wywoływania” kolejnych „obrazów” w wyobraźni słuchaczy, to aktywizacja ta będzie przebiegać żywiołowo i wtedy jej efektywność dydaktyczna będzie znacznie mniejsza niż wówczas, kiedy wykładowca celowo oddziałuje na wyobraźnię słuchaczy.

Celowe, świadome, zamierzone kierowanie twórczym wysiłkiem słuchaczy odbywa się wówczas, kiedy wykładowca uwzględnia prawidłowości właściwe wyobraźni i dostosowuje do nich swoje postępowanie pedagogiczne.

Z jakimi właściwościami wyobraźni należy się liczyć w kształceniu słuchaczy?

Odtworzenie w świadomości słuchaczy nowych obrazów, obrazów przedmiotów lub zjawisk, których oni nigdy przedtem nie spostrzegli, opiera się na wyobrażeniach. Wyobrażenia to tworzywo wyobraźni. Jakość wyobrażeń decyduje o twórczych możliwościach słuchacza: im dokładniejsze, bardziej obrazowe, a jednocześnie bogatsze w elementy ogólniejsze (uogólniające) są wyobrażenia, tym łatwiejsze jest oderwanie się od konkretnych faktów i dostrzeganie tego, z czym słuchacze nigdy dotąd się jeszcze nie zetknęli.

Samo funkcjonowanie wyobraźni polega na przekształcaniu tego, co dane jest w wyobrażeniach, przez uwypuklanie, podkreślanie i pogłębianie jednych elementów i osłabianie innych, przez nakładanie jednych wyobrażeń na drugie, przez kojarzenie wyobrażeń. Wykładowca kieruje tym procesem w świadomości słuchacza za pomocą komentarzy i wskazówek. Duże znaczenie mają przy tym dydaktyczne uzdolnienia wykładowcy, takie jak bogactwo języka, zręczne operowanie słowem mówionym, umiejętność docierania nim do świadomości słuchaczy, wydobywania z przekazanego materiału wszystkich jego najsztudniejszych niuansów, a także posługiwanie się „językiem odbiorcy” oraz nie dopuszczanie do szkodliwych uproszczeń i wulgaryzacji.

Wykładowca musi też wykorzystywać mimowolną wyobraźnię słuchaczy. W tym wypadku nowe obrazy tworzyć się będą w świadomości słuchaczy w pewnym stopniu zgodnie z wolą i zamierzeniami wykładowcy, a w znacznej mierze w sposób żywiołowy. Zamierzony świadomy wkład słuchacza do tego procesu jest niewielki. Oparcie się na tym rodzaju wyobraźni daje niewiele, ponieważ mimo zależności tego procesu od wiedzy i umiejętności dydaktycznych wykładowcy skuteczność jego osłabiają znacznie przypadkowe i nie poddające się kontroli uboczne wpływy. Ponadto ze względu na bierny stosunek słuchaczy te nowe obrazy powstające w ich świadomości nie mają dostatecznej siły pobudzania, dostatecznie silnego ładunku aktywizującego. Ich praktyczna wartość jest nieduża, są mało skuteczne, nie stanowią

podstawowego programu postępowania działania. Oznacza to, że oparcie się na wyobraźni mimowolnej słuchaczy daje również bardzo słabe efekty w dziedzinie wychowania. Wreszcie dopuszczenie do tego, aby w procesie poznawczym słuchaczy występowała wyłącznie wyobraźnia mimowolna, prowadzi do osłabienia ich aktywności psychicznej, osłabia załączki inicjatywy w ich osobowości.

Bardziej celowe i skuteczniejsze jest oparcie się na wyobraźni dowolnej. W wyobraźni dowolnej rozróżnia się wyobraźnię odtwórczą i twórczą. Wyobraźnia odtwórcza polega na tym, że słuchacz wysiłkiem woli zmusza się do nadążania za narracją wykładowcy lub treścią podręcznika i odtwarza w swojej świadomości obrazy nie znanych mu wcześniej przedmiotów, sytuacji, zjawisk. Wiadomości nabywane tą drogą są zazwyczaj — jak się to mówi — życiowe, tzn. przydatne dla praktycznej działalności człowieka. Wyobraźnia twórcza rodzi się samorzutnie, poddając się jedynie ogólnemu kierunkowi wytyczonemu przez wykładowcę. Słuchacz otrzymuje, na przykład, założenia określonej sytuacji i znając ogólne wymagania regulaminu rozgrywa różne warianty walki. Jak z tego wynika, właściwy trening odbywa się na gruncie wyobraźni twórczej.

Rozwijanie wyobraźni twórczej słuchaczy jest jednym z najważniejszych zadań wychowawczych, a realizacja jego polega na rozszerzeniu zasobu wyobrażeń i doświadczeń twórczych, w czym zasadniczą rolę odgrywają różne samodzielne prace słuchaczy, takie jak wypracowania pisemne, konstruowanie aparatury, opracowywanie projektów racjonalizatorskich, udział w pracach społecznych, w pracy kół naukowych itp.

Główną rolę w przyswajaniu materiału przekazywanego przez wykładowcę odgrywa **myślenie** słuchaczy. W procesie myślenia słuchacz uświadamia sobie sens przyswajanych wiadomości, tworczy je przetwarza i przekształca na wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Wynika stąd jasno, że stopień udziału myślenia słuchacza w procesie dydaktycznym decyduje o skuteczności nauczania. Jeżeli wykładowca umie pobudzić słuchaczy do myślenia w toku zajęć, wiadomości są łatwo przyswajane, wzrastają kompetencje słuchaczy w danym przedmiocie, podnosi się poziom ich

przygotowania. W rezultacie właśnie ci słuchacze, którzy rozmowo przyswajali sobie materiał, umieją później, w czasie realizacji zadań służbowych twórczo korzystać ze zdobytej wiedzy.

Praktyka dowodzi, że nie każda metodyka przekazu aktywizuje myślenie słuchaczy. Zdarza się także, że słuchacze otaczają szacunkiem wykładowcę, który dyktuje swoje wykłady. Jeżeli dotyczy to wykładów szczególnie bogatych w nowe treści, unikalnych, różniących się zasadniczo od tego, co podaje podręcznik, to metodykę tę można, w drodze wyjątku uznać za dopuszczalną. Jeżeli jednak wykład powtarza materiał zawarty w podręczniku lub w innych powszechnie dostępnych opracowaniach, stosowanie tej metody nie może być uważane za słuszne. Sedno rzeczy tkwi bowiem w tym, że dyktowanie osłabia aktywność myślową słuchaczy, a to z kolei oznacza, że tego rodzaju wykład nie zapewnia należytego opanowania materiału, ponieważ nie pobudza słuchaczy do wnikania w jego treść, analizowania jej i porównywania. Nie inaczej ma się sprawa z wykładami opracowanymi w sposób opisowy, dogmatycznie ujmującymi poszczególne twierdzenia, grzeszącymi nadmierną ilustracyjnością itp. One również nie pobudzają słuchaczy do wysiłku myślowego, a co za tym idzie — nie zapewniają gruntownego opanowania materiału. Niekiedy wykłady te zdobywają sobie uznanie słuchaczy, gdyż sprawiają wrażenie czegoś znajomego i łatwo wpadają w ucho, uznanie to niewiele jednak znaczy. Słuchacz otrzymuje niepełną informację o przedmiocie i nie tylko nie podnosi poziomu swojej wiedzy, ale przyzwyczajają się do pracy ułatwionej. To samo można powiedzieć o wykładach, w których treść naukowa tematu zostaje zastąpiona subiektywnymi sentencjami, a wykładowca bardziej stara się o upiększenie wykładu niż o wyrażenie bogactwa jego treści.

Niezawodną, skuteczną aktywizację wysiłku myślowego słuchacza w czasie zajęć zapewnia taka metodyka wykładu, która zmusza do myślenia, podporządkowując temu celowi dobór materiału, jego układ i sposób przekazywania.

Myślenie jest najbardziej skomplikowanym procesem poznawczym i wyższą formą poznawania rzeczywistości². W odróżnie-

² Por. *Psychologija*, Moskwa 1962, s. 244.

niu od wrażeń i spostrzegania myślenie polega na poznawaniu istoty przedmiotów i zjawisk oraz złożonych zależności przyczynowo-skutkowych między nimi. W myśleniu znajduje odbicie to, co stanowi istotę przedmiotów i zjawisk, samo jednak myślenie nie oddziałuje na jednostkę, nie może więc być bezpośrednim źródłem wrażeń i spostrzeżeń. W związku z tym Lenin pisał, na przykład, że człowiek nie potrafi bezpośrednio dostrzec ruchu i prędkości światła, ale w myśleniu odbija tę złożoną właściwość materii³.

Istota uzewnętrznia się w przedmiotach i zjawiskach, przejawia się w nich. Pierwszym warunkiem jej zrozumienia jest uświadomienie sobie tego. Wykładowca musi dać słuchaczom pełny opis sytuacji, faktów i zdarzeń, których porównywanie ujawnia niedostrzegalne zewnętrznie związki, istotę, prawidłowość. Aby na przykład wyjaśnić słuchaczom rolę postępu technicznego dla rozwoju wojskowości, wykładowca musi przedstawić im wyczerpująco, jaką organizację i jakie sposoby walki zbrojnej zrodziło kolejno użycie broni białej, palnej i jądrowej. Treściowy opis i rzeczowa charakterystyka kolejnych etapów rozwoju wojskowości ułatwi dostrzeżenie i zrozumienie tej złożonej prawidłowości.

Człowiek odkrywa istotę i związki wzajemne przedmiotów i zjawisk poprzez ich analizę, porównywanie i uogólnianie. Analityczno-syntetyczna działalność mózgu stanowi właśnie — jak wskazywał Engels — specyficzną treść procesu myślenia. Toteż wykładowca, organizując proces nauczania, musi tak rozłożyć i przekazać materiał, aby zmuszało to słuchaczy do analizy, syntezy i porównań. Aby na przykład ułatwić zrozumienie specyficznych właściwości działań wojsk amerykańskich we współczesnych warunkach, wykładowca w czasie zajęć z historii sztuki wojennej doprowadza słuchaczy do samodzielnych uogólnień dotyczących typowych sposobów i metod walki, stosowanych przez Amerykanów w Wietnamie, Laosie i Kambodży. Aby zaś ocenić możliwości agresywnego bloku wojskowego NATO, słuchacze, śledząc tok myśli wykładowcy, dokonują analizy struktury sił

³ Por. W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa 1956, s. 201.

zbrojnych i wielkości wkładu militarnego poszczególnych państw uczestniczących w pakcie północnoatlantyckim. Dla wyjaśnienia militarystycznych tendencji w rozwoju Stanów Zjednoczonych wykładowca porównuje zachodzące tam procesy z wydarzeniami, jakie zaszły w Niemczech lat trzydziestych itp.

Istota oraz związku wzajemne przedmiotów i zjawisk odkrywane są w procesie ruchu myśli od niewiedzy do wiedzy. Wykładowca nadaje bieg temu ruchowi myśli słuchaczy. Wiadomo, że ruch myśli od niewiedzy do wiedzy najlepiej odzwierciedla się w rozwiązywaniu zadań i problemów. Problemowe ujęcie wykładu, aktywizujące ruch myśli słuchaczy, wykładowca uzyskuje przede wszystkim przez jasne sformułowanie zagadnienia i określenie zadania, następnie wysuwa prawdopodobne rozwiązania i hipotetyczne odpowiedzi, wreszcie przytaczając rozmaite wiarygodne fakty weryfikuje wysunięte hipotezy, pozostawiając najprawdopodobniejszą. Należy dążyć do tego, ażeby logika wykładu pokrywała się z logiką ruchu myśli, zaangażowanej w rozwiązywanie tego konkretnego problemu. Wówczas rozwiązanie będzie lepiej rozumiane i przyswajane przez słuchaczy.

Myślenie, w którego procesie słuchacz stara się zrozumieć sens przekazywanego mu materiału, może przybierać różne formy. Wykładowca powinien dążyć do tego, ażeby w czasie zajęć aktywizować wszystkie rodzaje myślenia.

W psychologii myślenia rozróżnia się:

— myślenie pojęciowe, polegające na zrozumieniu sensu rzeczywistości na podstawie znanych pojęć i uwieńczenia tego zrozumienia jasnym sformułowaniem nowych pojęć. Pojęciowy charakter myślenia ludzkiego wymaga, ażeby wykładowca, przystępując do wykładu, starał się przede wszystkim zdefiniować podstawowe pojęcia tematu, ściśle przestrzegając odpowiednich zasad sprawnego myślenia: definicja powinna wymieniać wszystkie cechy pojęcia, wskazywać na jego odrębność genetyczną i rodzajową, być pozbawioną tautologii i wolną od określeń sprzecznych. Pojęcie musi być opisane; scharakteryzowane, porównane z pojęciami zbliżonymi, z podkreśleniem różnic istniejących między nimi;

— myślenie za pomocą sądów, które albo potwierdzają, albo

zaprzeczają jakimś twierdzeniom. Sądy mogą być ogólne, konkretne i indywidualne (osobiste) i słuchacz powinien mieć określony stosunek do sądów wyrażanych przez wykładowcę. W przeciwnym razie może dojść do błędów czy to wskutek nazbyt szerokiej interpretacji wniosków i uogólnień czy — wręcz przeciwnie — wskutek nieuwzględnienia tych wniosków i uogólnień w sytuacjach, w których ich zastosowanie jest konieczne. Sądy mogą być zarówno twierdzące, jak przeczące i ta ich cecha również musi być ściśle sprecyzowana przez wykładowcę, w przeciwnym bowiem razie słuchacze mogą mieć trudności w zrozumieniu przerabianego materiału. Równie precyzyjnie musi być wyjaśniony słuchaczom kategoriyczny, hipotetyczny albo też warunkowy charakter sądów, bez czego nie mogliby właściwie wykorzystać uzyskanych wiadomości;

— myślenie przez wnioskowanie, polegające na tym, że z kilku sądów wyłania się nowy. Wnioskowanie jest najbardziej produktywną metodą dowodzenia. Jeżeli wykładowca rozporządza dostateczną ilością przekonujących przesłanek, argumentów, odwołuje się wówczas do dowodów bezpośrednich. Na przykład nieuchronność upadku kapitalizmu uzasadniają argumenty natury ideologicznej, politycznej, ekonomicznej i moralnej. Wybór prawdziwych przesłanek odgrywa decydującą rolę w przekonywaniu słuchaczy. Do dowodów pośrednich należy sięgać dopiero wówczas, gdy nie dysponuje się dostateczną ilością bezpośrednich przesłanek i wtedy tezę uzasadnia się przez udowodnienie niemożności przyjęcia przeciwnej tezy;

— myślenie dyskursywne, tzn. oparte na konsekwentnym i powiązanim ze sobą systemie sądów. Właśnie taki dyskursywny sposób przekazywania materiału pobudza myślenie słuchaczy, a więc i przekonuje ich oraz utrwała w ich pamięci treść wykładu. Należy jednak podkreślić, że w takich wypadkach wskazane jest, ażeby w celach dydaktycznych wyraźnie wydzielać poszczególne twierdzenia, argumenty i wnioski oraz akcentować przejścia między grupami sądów zgodnie z ogólnym planem wykładu.

Każdy sposób ujęcia materiału przez wykładowcę wymaga od słuchaczy odpowiedniego rodzaju myślenia. Jeżeli wykładowca zamierza przekonać o czymś słuchaczy, dowieść im czegoś, to

najskuteczniejszą metodą wykładu jest przechodzenie od konkre-
tów do uogólnień. Takie ujęcie aktywizuje myślenie indukcyjne
słuchaczy. Indukcyjny sposób myślenia polega na dochodzeniu
do wniosków, wyprowadzaniu ich i służy nagromadzeniu trwałej
wiedzy praktycznej. W myśleniu indukcyjnym niezbędne jest
szerokie podejście, co jest możliwe tylko przy szerszych horyzon-
tach myślowych, w przeciwnym bowiem razie można łatwo zejść
na pozycje empiryzmu. Jeżeli natomiast wykładowca usiłuje
wyjaśnić słuchaczom jakieś konkretne zdarzenie lub fakt, zmie-
nić pogląd słuchaczy na ich temat, ułatwić im ich zrozumienie,
wówczas poddaje je analizie, przyjmując za punkt wyjścia jakieś
twierdzenie ogólne. Takie ujęcie aktywizuje z kolei dedukcyjne
myślenie słuchaczy. Myślenie dedukcyjne jest to myślenie uza-
sadniające, dowodowe, naprowadzające. Zapewnia ono weryfi-
kację posiadanej wiedzy i jej zastosowanie do rozwiązywania za-
dań praktycznych. W myśleniu dedukcyjnym niezbędna jest pre-
cyzja w podejściu, gdyż w przeciwnym razie łatwo można zejść
na pozycje dogmatyzmu.

Wykładowca może również aktywizować myślenie słuchaczy
w czasie zajęć przez ujęcie materiału w sposób zgodny z ogólnymi
regułami logicznego myślenia: analizując przytaczane
twierdzenia i fakty, porównując je, abstrahując od nich, uogólniając
je albo konkretyzując. Podążając za tokiem myśli wykład-
owcy, słuchacz nie pozostaje bierny wobec poszukiwawczej
formy wykładu i nieuchronnie włącza się do twórczego wnikania
w sens omawianego materiału.

Wykładowca pracuje nie tylko z poszczególnymi słuchaczami,
ale także z całym audytorium. Wykład odbywa się dla audyto-
rium, seminaria prowadzone są z grupą słuchaczy. Słuchacze róż-
nią się między sobą wieloma cechami intelektualnymi; między
innymi stosunkiem do nauki, szybkością reakcji, logiką i horyzon-
tem myślowym. Ponadto w każdym z nich przeważa jakiś
rodzaj myślenia. Jak z tego wynika, audytorium składa się z wie-
lu różnych świadomości indywidualnych słuchaczy i ta okolicz-
ność również musi być uwzględniana przez wykładowcę przy do-
borze materiału i ustalaniu metody przekazywania go konkret-
nemu audytorium.

Myślenie obrazowo-ruchowe funkcjonuje efektywniej, gdy nie ogranicza się do abstrakcji, ale jest związane z określoną sytuacją praktyczną, aktywizuje się w toku działalności praktycznej. Ten rodzaj myślenia jest „wpleciony” w działanie, nieodłączny jest od działania. Słuchacze, którzy ten rodzaj myślenia mają bardziej rozwinięty, lepiej opanowują materiał, gdy przekazuje się go im w toku zajęć praktycznych i doświadczeń przeprowadzanych z realnymi przedmiotami. Słuchacz N., na przykład, opowiadał, że zrozumienie wyjaśnień wykładowcy o zasadach działania тренаżera przychodziło mu z tak wielkim trudem, iż wątpił, czy potrafiłby praktycznie się nim posługiwać. Kiedy jednak opowiedziano mu o pracy тренаżera bezpośrednio w kabinie, zrozumiał wszystko doskonale i mógł niezwłocznie przystąpić do treningu.

Podłożem myślenia obrazowego są wyobrażenia, obrazy przedmiotów idealnych. Jednostki o bardziej rozwiniętym myśleniu obrazowym lepiej opanowują myśli przedstawione w obrazach, materiałach poglądowych. Nieprzypadkowo plakaty, schematy, przeźrocza, rysunki na tablicy pomagają wielu słuchaczom w lepszym zrozumieniu materiału, przy czym najbardziej skuteczne są obrazy i materiały poglądowe ujmujące ilustrowane fakty i procesy w sposób nie statyczny, lecz dynamiczny. Dynamika obrazu pobudza myślenie, statyka zaś pomaga raczej w zapamiętywaniu materiału.

Podłożem myślenia słowno-logicznego są głównie słowne i logiczne ekwiwalenty rzeczywistości. Barwne opowiadanie, opisujące okoliczności i fakty, przekazujące w najdrobniejszych szczegółach przebieg wydarzeń albo procesów, wyabstrahowane z rzeczywistości uogólnienia zawierają bardzo duży zasób informacji i przewyższają wrażenia bezpośrednie. Rozwój tego rodzaju myślenia umożliwia intensyfikację procesu dydaktycznego i uwolnienie go od zbędnej ilustracyjności i nadmiernej szczegółowości.

Myślenie abstrakcyjne opiera się na pojęciach i stwarza przez to największe możliwości wniknięcia w sens rzeczywistości. Wykładowca aktywizuje ten rodzaj myślenia, posługując się w procesie dydaktycznym oderwanymi pojęciami, przekazującymi treść kategorii abstrakcyjnych. Rozwój myślenia abstrakcyjnego wy-

maga rozszerzenia zasobu pojęć, którymi rozporządzają słuchacze.

Biorąc pod uwagę niejednorodny skład każdego audytorium, a także uwzględniając różnorodność treści materiału, wykładowca stara się zaktywizować wszystkie poziomy (rodzaje) myślenia. Aby jednak proces ten przebiegał planowo i w sposób kontrolowany, jest rzeczą celową ustalenie — jeszcze przed rozpoczęciem wykładu (zajęć) — zespołu środków oddziaływania dydaktycznego, takich jak pomocnicze materiały pogładowe, schematy, przeźrocza, fragmenty filmów, szkice, które trzeba nakreślić na tablicy, podstawowe wyobrażenia i pojęcia. Należy przy tym pamiętać, że o sukcesie pedagogicznym wykładowcy decyduje nie tylko przystępność wykładu, lecz również napięcie intelektualne słuchaczy, które powstaje przy poznawaniu nowego, złożonego materiału i w związku z koniecznością jak najwszechstronniejszego zrozumienia go we wszystkich jego aspektach i na różnych poziomach. Treściowa zawartość materiału, a także jego konstrukcja logiczna i układ formalny umożliwiają wykładowcy wytworzenie w słuchaczach niezbędnego napięcia intelektualnego. Dlatego też w czasie przygotowań do wykładu czy zajęcia wykładowca musi dokonać pełnej „inwentaryzacji” wszystkich „węzłów” logicznych i treściowych, które dzięki użyciu odpowiednich środków staną się podniętą dla twórczego wysiłku myślowego słuchaczy.

3. ZAPAMIĘTYWANIE I ODTWARZANIE MATERIAŁU PROGRAMOWEGO

Wszystkie liczne i różnorodne wiadomości, które przekazywane są słuchaczom w toku poszczególnych zajęć i w ciągu całego procesu nauczania, utrwalają się w ich świadomości i stają się ich wiedzą osobistą dzięki **pamięci**.

Celem kształcenia jest — jak wiadomo — wyposażenie słuchaczy w określoną wiedzę, umiejętności i nawyki, którymi się będą mogli posługiwać w swej późniejszej działalności praktycznej. Osiągnięcie tego celu zależy pod wieloma względami od cech i specyficznych właściwości pamięci. Wykładowca powinien się

z tym liczyć, gdyż tylko wtedy jego praca przyniesie należyte wyniki, materiał zostanie opanowany dokładnie i w sposób pozwalający na praktyczne jego wykorzystanie.

Z jakimi prawidłowościami i właściwościami pamięci należy się przede wszystkim liczyć w procesie nauczania?

Pamięciowe opanowanie materiału rozpoczyna się od utrwalenia go w pamięci i sprawa ta musi być przedmiotem szczególnej troski wykładowcy. Skuteczność utrwalania wiadomości w pamięci słuchaczy zależy, rzecz prosta, od wrażenia, jakie wywrze na nich przekazywany materiał.

Wrażenia te zaś, jak wiadomo, zależą od wykładowcy: przejrzysty, barwny, przystępny i przekonująco przedstawiony materiał zawsze zostawia trwały ślad w świadomości słuchaczy. Ale efekt ostateczny zależy także od tego, w jaki sposób słuchacz będzie się starał zapamiętać ten materiał: mechanicznie czy rozumowo. Eksperymentalnie dowiedziono, że rozumowe zapamiętywanie jest wielokrotnie produktywniejsze niż mechaniczne. Dlatego właśnie psychologia zaleca wykładowcom zachęcanie słuchaczy, aby w czasie pracy nad materiałem starali się najpierw go zrozumieć, wniknąć w jego zasadniczy sens, wyjaśnić sobie konstrukcję i układ logiczny, odtworzyć w myślach jego plan, a następnie zapamiętać jego szczegóły. W późniejszej fazie kompleksowe powtórzenie zawartości treściowej oraz szczegółów technicznych według „przetrawionego” schematu zapewnia trwałe zapamiętanie materiału.

W zapamiętywaniu materiału ważną rolę odgrywa tzw. nastawienie mnemotechniczne, czyli wola słuchacza zapamiętania przerabianego przedmiotu. To nastawienie rodzi się jako rezultat zaleceń i wymagań wykładowcy, ale zależy też od słuchacza. Największą rolę odgrywają tu ideowość i poczucie obowiązku, odpowiedzialny stosunek do nauki, zrozumienie wagi i znaczenia zdobywanej wiedzy. Wynika stąd, że wykładowca powinien w ciągu całego okresu nauczania stale wytwarzać wśród słuchaczy atmosferę rzeczowości i podkreślać praktyczną użyteczność przekazywanych wiadomości. Wykładowca musi przy tym pamiętać, że nastawienie i postawa słuchacza zależą zarówno od celów nauczania, jak i od indywidualnych cech słuchacza (w szczególności

cech właściwych jego wiekowi), a także od swoistości (zawartość treściowa, konstrukcja i układ logiczny) oraz stopnia trudności przerabianego materiału. Uwzględnianie tych czynników jest sprawą bardzo ważną, gdyż jak wynika z przeprowadzonych badań⁴, nastawienie mnemotechniczne zwiększa o ponad 1/3 efektywność zapamiętywania.

Drugą fazą pamięciowego opanowywania materiału jest przeciwdziałanie zapominaniu. Zapominanie to, jak wiadomo, nieodstępny towarzysz zapamiętywania. Zapominanie rozpoczyna się wraz ze spostrzeganiem i jest to proces tak dynamiczny, że już po pięciu dniach w pamięci pozostaje nie więcej niż 25% początkowo zapamiętanego materiału. Znacznie jednak lepiej pamięta się ten materiał, którego treść została gruntownie przyswojona, lub tę jego część, którą słuchacz lepiej, głębiej zrozumiał. Dlatego też w procesie nauczania wykładowca powinien zmierzać do tego, aby słuchacze dokładnie zrozumieli przekazywany im materiał i rozpoczynali jego powtarzanie niezwłocznie po przerobieniu go; w razie potrzeby należy włączać element powtarzania do każdego wykładu i zajęcia, uczynić go częścią składową procesu nauczania, różnymi metodami zachęcać słuchaczy do powtarzania świeżo utrwalonych w pamięci wiadomości. Wykładowca musi stwarzać sytuacje, w których słuchacze mieliby okazję do praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy, nastawiać ich na długotrwałe i pełne zachowanie w pamięci przekazywanych wiadomości, kształtować w słuchaczach świadomy, odpowiedzialny stosunek do nauki, uświadamiać im wagę i znaczenie opanowywanej wiedzy dla późniejszej działalności służbowej.

Trzecią fazą utrwalania i ruchu materiału w pamięci słuchaczy jest jego odtwarzanie. Sprawa dotyczy, rzecz prosta, przede wszystkim odtwarzania nabytej wiedzy dla praktycznego jej wykorzystania. Przykładem odtwarzania są odpowiedzi słuchaczy w czasie egzaminu, ćwiczeń i kolokwii oraz ich wystąpienia na seminariach. Jeżeli materiał został dobrze przyswojony i zapamiętany, to jest on też zazwyczaj dostatecznie wiernie odtwarzany. Jednocześnie jednak kompletne, dokładne i szybkie odtwo-

⁴ Por. A. S. Smirnow, *Problemy psychologii pamięci*, Moskwa 1966, s. 52.

rzenie w pamięci konkretnego materiału zależy nie tylko od stopnia utrwalania go w pamięci, lecz również od pewnej praktyki w samym odtwarzaniu pamięciowym. Oto dlaczego słuchacze powinni ćwiczyć różne formy odtwarzania.

W dążeniu do trwałego opanowania i trwałego zapamiętania materiału przez słuchaczy wykładowca musi pamiętać, że każdy słuchacz dysponuje czterema rodzajami pamięci: pamięcią słowo-logiczną — zapamiętujemy kolejność czynności, konstrukcję i układ logiczny materiału, słowo pisane i mówione; pamięcią obrazową — zapamiętujemy zewnętrzne cechy (widziane, słyszane itp.); pamięcią motoryczną (ruchową) — zapamiętujemy kolejność i układ informacji; pamięcią uczuć (afektywną) — zapamiętujemy przeżycia i wzruszenia. Jest rzeczą zrozumiałą, że ten czy inny rodzaj może przeważać w strukturze pamięci danej jednostki i że on właśnie stanowi główne źródło gromadzenia wiedzy, ale jednoczesna aktywizacja pozostałych rodzajów pamięci zapewnia gruntowniejsze i pełniejsze opanowanie materiału. Wykładowca, przekazując słuchaczom materiał, powinien się więc starać, aby wykład zbudowany był logicznie i zawierał interesujące partie oraz barwne opisy, aby wykorzystane zostały w pełni materiały poglądowe; temat musi być ujęty dynamicznie, a wykład powinny uzupełniać zajęcia praktyczne (ćwiczenia) na тренаżerach i innej aparaturze oraz przyrządach szkoleniowych; wykładowca musi ponadto wzbudzić określony pozytywny stosunek uczuciowy do omawianego tematu. Jeżeli te warunki zostaną spełnione, zapamiętanie i przechowanie w pamięci, a następnie odtworzenie przyswojonego materiału będzie kompletne, wierne i może nastąpić w każdej chwili.

Uwzględniając wielką rolę, jaką pamięć odgrywa w procesie kształcenia, wykładowca powinien nie tylko aktywizować ją poprzez kształtowanie w słuchaczach woli zapamiętania, poprzez dostosowanie metod nauczania do rządzących nią prawidłowości, ale również stale ją rozwijać. Rozwój zaś pamięci zakłada przede wszystkim określenie jej aktualnego poziomu, który można ustalić na podstawie czy to zreferowania przez słuchaczy przeczytanej książki, czy powtórzenia wysłuchanego wykładu, bądź szybkości i dokładności, z jaką słuchacz uczy się nazw miejsco-

wości w czasie pracy na mapie, słówek w trakcie nauki języka obcego czy danych taktyczno-technicznych przy obsłudze sprzętu bojowego itd. W praktyce przy ocenianiu pamięci słuchaczy stosuje się ponadto różnego rodzaju testy indywidualne i grupowe, pozwalające na zbadanie poziomu pamięci za pomocą precyzyjnych i porównywalnych mierników. W wyniku tych ustaleń wykładowca wyrabia sobie jasny pogląd na efektywność procesu zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania pamięciowego. Inną, niemniej ważną, sprawą jest określenie przez wykładowcę, jaki rodzaj pamięci dominuje w słuchaczu, zbadanie jej wierności, gotowości i trwałości. Należy też pamiętać, że — z reguły — nie może być mowy o jakichś wadach organicznych, które by miały ujemnie wpływać na jakość pamięci, i że w związku z tym nie może tu, z zasady, chodzić o zjawisko tzw. złej pamięci. Można natomiast zetknąć się na uczelni ze zjawiskiem nie wyćwiczonej lub zaniedbanej pamięci. Przez pojęcie pamięć nie wyćwiczona rozumiemy pamięć niedostatecznie wytrenowaną, która nie wyzyskała dotąd i nie wyzyskuje w pełni swych możliwości. Pamięć zaniedbaną natomiast mają jednostki leniwe, o słabej woli, uchylające się od wszelkiego wysiłku umysłowego.

Pamięć każdego człowieka może być rozwijana, a tym bardziej mogą być przywrócone właściwe jej możliwości. Jest tylko jedna droga prowadząca do tego celu: nieustanne jej obciążanie przez, na przykład, uczenie się słówek, wierszy, danych technicznych, staranne studiowanie literatury, sporządzanie notatek, konspektów i referatów na podstawie przeczytanych książek, praktyczne wykorzystywanie zdobytej wiedzy. Do wysiłku tego w warunkach wyższej szkoły wojskowej pobudza i zachęca słuchaczy systematyczna kontrola wykładowcy.

Odtwarzanie zdobytej wiedzy stanowi ważną fazę jej przyswajania; słuchacze odtwarzają ją w czynnościach praktycznych, a także w słowie mówionym i pisanym. Odpowiedź na pytanie wykładowcy, zabranie głosu w czasie seminarium, rozwinięta wypowiedź podczas kolokwium lub egzaminu, napisanie pracy dyplomowej — wszystko to są różne postacie odtwarzania nabytej i przetworzonej rozumowo wiedzy.

Należy podkreślić jeszcze jedną ważną rolę słowa mówionego

w procesie kształcenia. **Mowa** stanowi główny środek przekazywania słuchaczom materiału, podstawowe narzędzie dydaktyczno-wychowawczej działalności wykładowcy i dlatego musi on umieć posługiwać się nią po mistrzowsku. Wykładowca przekazuje, a słuchacz odbiera materiał głównie w postaci mówionej.

Na ogólny wynik procesu kształcenia i wychowywania wywierają też wpływ właściwości mowy słuchaczy. Pamiętać przy tym trzeba, że o sposobie wysławiania się decyduje poziom rozwoju intelektualnego i kulturalnego jednostki. Wynika stąd, że na podstawie właściwości mowy słuchaczy można określić ich perspektywy w nauce, a także dobrać odpowiednie środki i metody przekazywania wiedzy.

W ogólnej strukturze psychicznej człowieka mowa zajmuje określone miejsce w rzędzie innych procesów poznawczych. Wiąże się ściśle z myśleniem, ponieważ stanowi proces wymiany myśli za pośrednictwem języka, słów⁵. Słowo jest składnikiem mowy, a jako nosiciel pojęcia jest jednocześnie składnikiem myślenia. Oto dlaczego w mowie odzwierciedlają się cechy intelektualne słuchaczy.

W mowie znajduje również swoje potwierdzenie stopień opanowania wiedzy przez słuchacza. Przedstawienie przez niego w postaci słowa pisanego czy mówionego opanowanego pamięciowo i zrozumianego materiału stanowi jednocześnie sposób głębszego przyswojenia tego materiału i podstawę dla oceny tego przyswojenia. W procesie dydaktycznym należy stwarzać słuchaczom okazję do częstych wystąpień. Każde jednak wystąpienie słuchacza powinno być korygowane przez wykładowcę i oceniane pod względem merytorycznym. Korygowanie i ocena wystąpień słuchaczy to jeden ze sposobów kierowania procesem kształcenia i przyswajania wiedzy.

Przekazywanie materiału przez wykładowcę i przyswajanie go przez słuchaczy odbywa się poprzez kontakt słowny, przy zastosowaniu komunikacyjnej funkcji mowy.

Funkcja ta (kontakt) może być realizowana w formie zarówno słowa pisanego, jak i mówionego. Słowo pisane umożliwia wy-

⁵ Por. W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 20, Warszawa 1951, s. 420—421.

kładowcy przekazanie słuchaczom określonego konkretnego materiału, wykorzystywanie dla celów pedagogicznych podręczników, schematów, plakatów, zadań pisemnych, pisemnych wypracowań domowych, obrazów wyświetlanych przez rzutnik itd. Warto tu podkreślić wielkie zalety słowa pisanego: zwięzłość, trwałość, kształt graficzny, kompletność, rozwinięta i usystematyzowana struktura logiczna. Zalety te powinny cechować wszystkie teksty, z których korzysta zarówno słuchacz, jak i wykładowca, i to z uwzględnieniem przeznaczenia oraz odbiorcy każdego z nich. Inne wymagania stawia się, na przykład, publikacji naukowej, przeznaczonej dla specjalistów, inne podręcznikowi przeznaczonemu dla uczniów (słuchaczy), jeszcze inne popularnemu opracowaniu, obliczonemu na szeroki krąg czytelników o bardzo zróżnicowanym przygotowaniu ogólnym i poziomie wykształcenia, i pomocniczym materiałom poglądowym, których zadaniem jest ułatwienie uczniowi (słuchaczowi) zrozumienie węzłowych problemów programu nauczania. We wszystkich wypadkach podstawowa trudność słowa pisanego polega na braku osobistego kontaktu autora z czytelnikiem. Toteż każdy autor pracujący nad podręcznikiem, każdy pracownik naukowy i grafik, opracowujący pomocnicze materiały poglądowe, musi pamiętać, dla kogo są one przeznaczone, jaki poziom wykształcenia i kultury reprezentuje ich przyszły odbiorca, jakim zasobem wyobrażeń, myśli, pojęć, jakim słownictwem i jaką wyobraźnią dysponuje — i do tego konkretnego odbiorcy musi dostosowywać przygotowywane prace zarówno pod względem pojęć, języka, jak i stylistyki. Zalecając słuchaczom dodatkową lekturę, wykładowca powinien się również liczyć z ich poziomem umysłowym i wykształceniem.

Jest rzeczą bardzo pożądaną, aby na uczelni organizowano różnego rodzaju zajęcia (wykłady, konsultacje, pogadanki), mające na celu nauczanie słuchaczy, jak pracować nad książką. Niemniej wskazane są fakultatywne wykłady specjalistów na ten sam temat, jak również konsultacje, w czasie których wykładowcy udzielaliby wskazówek na temat literatury dotyczącej ich przedmiotu. Ponadto zaleca się systematyczne sprawdzanie konspektów słuchaczy i udzielanie przy tej okazji konkretnych wskazówek.

Istotnym elementem pracy ze słuchaczami jest nauczanie ich umiejętności formułowania swoich myśli na piśmie. Pisemne prace domowe, wypracowania szkolne, prace egzaminacyjne i dyplomowe — wszystkie te formy przy starannym ich wykonywaniu wdrażają słuchaczy do posługiwania się słowem pisanym i przyczyniają się do rozwinięcia ich umiejętności w tym zakresie. Ważna rola przypada tu wykładowcy. Powinien on pomagać słuchaczom w opracowywaniu konspektu pracy, wytykać ewentualne słabości już napisanego wypracowania, żądać uzupełnień lub przedredagowania i obiektywnie oceniać wysiłek słuchacza.

W procesie kształcenia słowo mówione występuje w swej zasadniczej postaci, tj. w postaci monologu. Taki charakter ma wykład, za pomocą którego wykładowca przekazuje słuchaczom materiał.

Wykład to mowa uporządkowana, adresowana do słuchacza, przekonywająca i wyjaśniająca. Stwarza on możliwości, które dają się jednak w pełni zrealizować tylko wówczas, gdy wykładowca rozporządza gruntowną wiedzą, głęboko przemyślał swoje wystąpienie, umie posługiwać się wyrazem twarzy (mimiką), gestem i modulacją głosu. Pragnąc, aby słuchacze rozumieli przekazywany im materiał, wykładowca musi stale utrzymywać żywy kontakt z audytorium, stale obserwować słuchaczy, tak aby na podstawie pośrednich oznak zewnętrznych wyczuwać stopień zainteresowania tematem, dostrzegać pojawiające się wątpliwości, orientować się, czy materiał właściwie jest rozumiany i czy słuchacze aktywnie uczestniczą w zajęciu. Wykładowca powinien nie tylko zbierać tego rodzaju spostrzeżenia, ale je rozważać, wyciągać z nich odpowiednie wnioski i następnie możliwie szybko reagować. Bez takiej reakcji wykład może trafić w próżnię. Utrata kontaktu ze słuchaczami (audytorium) może sprawić, że wykład przestanie docierać do słuchaczy, zawiśnie w próżni, co w ostatecznym rachunku doprowadzi do radykalnego zmniejszenia stopnia opanowania materiału.

Przygotowanie psychiczne słuchacza do nauki w wyższej szkole wojskowej zakłada wpojenie mu nawyków uważnego, wnikliwego przysłuchiwania się wykładom i wystąpieniom kolegów. Sprawą najważniejszą jest w tym wypadku rozwinięcie poczucia

odpowiedzialności, umiejętności koncentrowania uwagi na treści wykładu czy wystąpienia, skrzętnego notowania przekazywanego materiału. Słuchacz powinien umieć wyodrębnić strukturę, poszczególne elementy wykładu i uchwycić z całości materiału to, co jest w nim nowe, problemy i myśli, z którymi się nigdy dotąd nie zetknął. Jeszcze raz warto tu przypomnieć, jak wielką rolę odgrywa w pracy pedagogicznej rozwinięty słuch i wysoki poziom kulturalny słuchacza. A. Uchtomski pisał w związku z tym, że słuch odgrywa szczególną rolę, wykraczającą daleko poza fizjologię człowieka, stanowiąc podstawę komunikowania się ludzi między sobą i pośrednicząc w tym komunikowaniu się.

Należy również przyzwyczajać słuchaczy do samodzielnych wystąpień. Osiąga się to przez możliwie częste zabieranie głosu w dyskusji, co w praktyce oznacza zaplanowanie wystąpienia, przemyślenie jego treści, samo wystąpienie i jego ocenę przez wykładowcę.

Dialog jest to rozmowa dwóch osób. W odróżnieniu od monologu chodzi tu o wszechstronną wymianę informacji. Dyskusja w czasie seminarium przebiega według schematu kontekstualnego. W dyskusji bierze udział wiele osób, pod rozważę stawia się i poddaje pod dyskusję jeden problem. Na marginesie warto zauważyć, że zbyt długie wystąpienia w dyskusji zmniejszają jej aktywność, tłumią jej żywiołowość, stanowiącą często właśnie ten element emocjonalny, który pobudza aktywność intelektualną jej uczestników. Rozmowa, na przykład, w klubie, świetlicy na tematy bieżące odbywa się według innego schematu: dialogu sytuacyjnego. Siłą ożywczą tego dialogu jest nie temat, lecz reakcja dyskutantów i sytuacja.

Dialog zorganizowany, na przykład dyskusja, będzie bardziej efektywny, jeżeli wypowiedzi uczestników będą poparte argumentami, tzn. nieco rozwinięte, dłuższe, ale jednocześnie nie odbiegające od tematu, zwięzłe i przejrzyste zarówno pod względem treści, jak i układu.

Dialog nie zorganizowany, na przykład przypadkowa rozmowa, spór, ma inny przebieg. Wypowiedzi rozmówców są krótkie, bezpośrednie, nie zorganizowane. Przeniesienie tego rodzaju dialogu na zajęcia seminaryjne lub grupowe niekorzystnie wpłynęłoby

na ich wyniki. Wykładowca musi pamiętać, że taki styl dyskusji może doprowadzić do niepożądanych następstw i odbić się ujemnie na jego autorytecie.

Jest rzeczą pożądaną, aby wykładowca rozwijał w słuchaczach kulturę słowa, kulturę dyskusji i nauczył ich koncentrowania się na zasadniczych problemach i celach dyskusji, uważnego wysłuchiwanie innych dyskutantów i okazywania im szacunku, zajmowania stanowczej postawy w sprawach zasadniczych przy jednoczesnym niedopuszczaniu do wszelkich przejawów nieuzasadnionego noważenia, nerwowości i braku kultury osobistej.

Wykładowca powinien pamiętać, że dobre wystąpienie musi się odznaczać bogactwem treści, wyrazistością i logiczną konstrukcją. Wystąpienia słuchaczy należy oceniać również pod względem językowym, zwracając uwagę na słownictwo, którym się posługują, i używanie pojęć oraz określeń niekomunikatywnych.

W procesie dydaktycznym wyższej szkoły wojskowej słuchacze powinni zdobyć umiejętność posługiwania się podstawowymi formami języka wojskowego, tj. językiem propagandzisty — przemawiać w sposób przekonujący, uargumentowany, wyjaśniający oraz językiem dowódczym — mówić w sposób stanowczy, pobudzający, rozkazujący; w każdym przypadku musi to być język komunikatywny.

* * *

Oto podstawowe cechy działalności poznawczej, stanowiącej psychologiczny aspekt procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej. Należy przy tym zauważyć, że procesy poznawcze wiążą się ze sferą emocjonalno-wolicjonalną słuchaczy i specyficznymi cechami ich osobowości. Dlatego aktywizowanie czynności spostrzegania, rozumienia, zapamiętywania i odtwarzania przez słuchaczy materiału programowego odbywa się również poprzez sferę emocjonalno-wolicjonalną i motywacyjną. Te aspekty pracy wykładowcy będą rozważone w następnych rozdziałach.

Rozdział trzeci

UCZUCIA I WOLA SŁUCHACZA W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

1. UCZUCIA I ICH ROLA W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Uczestniczący w zajęciach: na wykładach, seminariach, konsultacjach itp., słuchacz nie tylko odbiera wrażenia i spostrzega, nie tylko przedstawia sobie i wyobraża, myśli i zapamiętuje, ale również przeżywa określony wewnętrzny stosunek do wszystkiego, co się z tym wiąże (do studiowanego materiału, wykładów, samego siebie i swoich obowiązków, kolegów), czyli, innymi słowami, przeżywa określone uczucia. *Uczucie* to takie psychiczne odbicie rzeczywistości obiektywnej, które uzewnętrznia się w przeżywaniu przez człowieka swego wewnętrznego stosunku do wszystkiego, co go otacza, co poznaje i co robi.

Jeżeli słuchacz nie wykazuje pozytywnego stosunku do nauki, to cała jego praca pozbawiona jest niezbędnego napięcia; dopiero uczucia wytwarzają w słuchaczu owo konieczne napięcie, przyczyniając się do aktywizacji jego sił duchowych i fizycznych.

Na ten właśnie aspekt działalności poznawczej człowieka wskazywał Lenin, pisząc: „...bez ludzkich emocji nigdy nie było, nie ma i nie może być mowy o poszukiwaniu prawdy przez człowieka”¹.

Jeżeli więc słuchacz obojętnie odnosi się do swojej pracy, jeżeli ucząc się nie wytęża całego swego umysłu, jeżeli nie przeżywa przy tym żadnych uczuć, to mimo wybitnej nawet inteligencji będzie się ślizgał po powierzchni poznawanych zjawisk i nie zdobędzie nigdy głębokiej i trwałej wiedzy.

¹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 20, *wyd. cyt.*, s. 269.

Wykładowca musi się liczyć, że uczucia słuchacza to przeżywany przez niego wewnętrzny stosunek do wielorakich zjawisk i aspektów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Odzwierciedlają one specyficzne cechy osobowości słuchacza: światopogląd, przekonania ideowe, cały świat wewnętrzny. Już K. Uszynski podkreślał: „Nic — ani słowa, ani myśli, ani nawet nasze postępowanie nie wyrażają tak jasno i wiernie nas samych i naszego stosunku do świata, jak nasze uczucia: odbija się w nich nie jakaś jedna oderwana myśl, jedna odosobniona decyzja, lecz cała treść naszej duszy i jej świat wewnętrzny”².

Spśród wszystkich procesów psychicznych uczucia uzewnętrzniają się najbardziej wyraziście, najpełniej umożliwiając wychowawcy lepsze zrozumienie słuchacza. A oto jeden z wielu przykładów. Z sali egzaminacyjnej wyszedł oficer. Jest ożywiony, jego oczy błyszczą, szeroki, radosny uśmiech rozjaśnia jego twarz. Podniecony, żywo gestykułuje, śpieszy podzielić się z kolegami radością. Tu nie może być wątpliwości: to radosne podniecenie mówi o pomyślnie zdanym egzaminie. Albo inny przykład. Słuchacz, zawsze ożywiony i aktywny, w czasie ostatniego seminarium zachowywał się jakoś dziwnie, chociaż niekiedy spoglądał w stronę wykładowcy, nie słuchał w ogóle jego uwag wstępnych, referat kolegi także puścił mimo uszu, w dyskusji nie uczestniczył, żadnych notatek nie robił, zachowywał się tak, jakby go w ogóle nie było na zajęciu. Coś musiało go głęboko poruszyć i pochłonąć całkowicie. Zawsze pełen radości życia, nie uśmiechnął się nawet wówczas, kiedy wszyscy słuchacze wraz z wykładowcą wybuchnęli śmiechem, słuchając żartobliwego epizodu, zręcznie opowiedzianego przez jednego z kolegów. Wyglądał na udręczonego, twarz wyrażała smutek. Wykładowca zrozumiał: słuchacza spotkała jakaś wielka przykrość. Po zakończeniu seminarium trzeba będzie z nim porozmawiać i w miarę możliwości przyjść mu z pomocą.

Na czym polega istota uczyć?

Mechanizm psychologiczny uczyć jako względnie stałych stosunków stanowi skomplikowany system powiązań warunkowo-

² K. D. Uszynski, Socz., t. 9, Moskwa 1950. s. 117—118.

bezw warunkowych, odzwierciedlających określone stosunki wzajemne, tak jak kształtują się one między jednostką a otaczającym ją środowiskiem. Według I. Pawłowa ukształtowanie, ustanowienie i przekształcenie związków czasowych stanowi treść procesów leżących u podstaw kształtowania i przejawiania się dodatnich i ujemnych uczuć w całej ich złożoności.

Charakterystyczną właściwością uczuć zarówno słuchacza, jak i wykładowcy jest to, że każdy z nich potrafi zawsze panować nad nimi, nie dopuścić do ich niewczesnego ujawnienia, zaaprobować je lub potępić z punktu widzenia ideologii i moralności komunistycznej, ustalonego w siłach zbrojnych porządku regulaminowego, tradycji i obyczajów, opinii kolektywu (plutonu) uczelni.

Uczucia słuchaczy są bardzo różnorodne. Mogą to być uczucia pobudzające aktywność, tzw. steniczne, lub odwrotnie — potęgujące bierność i wygaszające aktywność, tzw. asteniczne. Ze względu na swą złożoność i treść będą to uczucia proste, czyli elementarne, i złożone, czyli wyższe. Pierwsze wiążą się głównie z zaspokajaniem lub brakiem zaspokojenia potrzeb biologicznych i materialnych; zaliczamy do nich również uczucia powstające pod wpływem określonej sytuacji (lęk, strach). Uczucia te pojawiają się jako uogólnienie kilku uczuć albo nawet pojedynczych konkretnych przeżyć, emocji, ukształtowanych pod wpływem tych czy innych pobudek, bodźców. Ze względu na swą złożoność uczucia te mogą być bardzo zbliżone do emocji, na podłożu których się przejawiają, a nawet mogą się z nimi identyfikować.

Odrębne miejsce w rzędzie uczuć zajmują uczucia złożone, czyli wyższe, powstające w związku z zaspokajaniem albo brakiem zaspokojenia potrzeb duchowych jednostki, ze spełnieniem lub naruszeniem norm i zasad moralnych. Przejawiają się one w przeżywaniu przez słuchacza swego stosunku do ojczyzny, do innych osób, kolektywu, do swoich powinności żołnierskich i obowiązków służbowych, do rodziny itd. Uczucia złożone, wyższe, nie sprowadzają się do zwykłej sumy uczuć prostych, elementarnych, mają swoją specyfikę i jakościowo odmienną treść.

Na przykład słuchacz, który został właśnie przyjęty na akademię wojskową, przeżywa swoje poczucie odpowiedzialności za przyszłe wyniki w nauce jako uczucie troski, jako uczucie radości

i dumy z faktu wstąpienia na wyższą uczelnię wojskową, czego pragnął od dawna, jako uczucie wiary we własne siły, uczucie twórczego zapału, uczucie niepewności, czy uda mu się należycie wywiązać ze swoich obowiązków słuchacza, i jako uczucie niepokoju, czy w razie niepowodzenia nie stanie się obiektem krytyki ze strony najbliższych kolegów i komitetu partyjnego (organizacji młodzieżowej) itp. Jednakże istotę poczucia odpowiedzialności nie stanowi suma tych uczuć, tkwi ona w uświadomieniu sobie przez słuchacza, jakie jest jego miejsce i rola w realizacji zadań stojących przed siłami zbrojnymi w uświadomieniu sobie, że jest on potrzebny wojsku jako wszechstronnie wykształcony i doskonale pod każdym względem przygotowany oficer. Wynika stąd, że w czasie przeżywania uczuć wyższych następuje określone zorientowanie funkcji osobowości stosownie do odbijanych w korze mózgowej wymogów działania.

Uczucia wyższe dzielą się na moralno-polityczne, intelektualne i estetyczne.

Uczucia moralno-polityczne odzwierciedlają stosunek słuchacza do społeczeństwa, do innych obywateli, kolektywu, słuchaczy, do swoich obowiązków społecznych i służbowych. Uczucia te wiążą się ze światopoglądem, przekonaniami politycznymi i zasadami etycznymi, z naszymi wyobrażeniami o ojczyźnie, postępowaniu własnym i bliskich nam ludzi, o nas samych. Uczucia te to jeden z ważnych motywów społecznej postawy i społecznej działalności słuchaczy, regulują one jego zachowanie się w sprawach społecznych i kształtują jego opinię na ich temat. Do uczuć moralno-politycznych zaliczamy między innymi: poczucie obowiązku żołnierskiego, miłość do ojczyzny, nienawiść do jej wrogów, zamiłowanie do służby wojskowej, swego zawodu i swojej specjalności, uczucie internacjonalizmu, poczucie kolektywizmu, poczucie honoru i godności osobistej, poczucie odpowiedzialności.

Uczucia moralno-polityczne słuchacza zawierają w sobie pewne elementy typowe, wspólne wszystkim obywatelom radzieckim. Jednocześnie różnią się one między sobą pewnymi indywidualnymi cechami, charakteryzującymi tego czy innego konkretnego słuchacza i przejawiającymi się zarówno w samej treści uczuć, jak i w ich formie, w stopniu uświadomienia ich sobie przez słu-

chacza, w ich głębi, intensywności, dynamizmie, harmonijnym skojarzeniu różnych uczuć.

Uczucia intelektualne rodzą się w słuchaczu w związku z jego działalnością poznawczą. Uczucia te to przeżywanie przez słuchacza swego osobistego stosunku do poznawanego świata (przyrody i życia społecznego). Uwzględnienie przez wykładowcę uczuć intelektualnych słuchaczy jest w procesie dydaktycznym sprawą wielkiej wagi, ponieważ uczucia te spełniają doniosłą rolę w przyswajaniu materiału. Pobudzają one słuchaczy do wytężonego wysiłku umysłowego, głębszego wnikania w istotę rzeczy i zjawisk. Do uczuć intelektualnych zalicza się: pozytywny stosunek do tego, co nowe, dociekliwość, jasność i pewność sądów, zdumienie, zwątpienie, konsternację, pasję badawczą, z jaką słuchacz analizuje ten czy inny wycinek rzeczywistości wojskowej lub jakiejś innej dziedziny życia społecznego. Ten stosunek poznawczy słuchacza ma, z reguły, charakter wybiórczy, specjalistyczny (przedmiotem jego może być, na przykład, technika, matematyka, fizyka, historia, socjologia, filozofia, psychologia, pedagogika) i wpływa pobudzająco na postępy w nauce.

Uczucia intelektualne wiążą się bardzo ściśle z uczuciami moralno-politycznymi i światopoglądem słuchacza. U podłoża bowiem dążeń do poznania prawdy, opanowania tego czy innego przedmiotu nauczania (dyscypliny wiedzy) znajdują się uczucia nie tylko intelektualne, lecz również moralno-polityczne.

Słuchacze przeżywają również swój wewnętrzny stosunek do różnych zjawisk życia i do ich odzwierciedlenia w sztuce jako stosunek do piękna i brzydoty, tragizmu i komizmu, wzniosłości i pospolitości, subtelności i ordynarności, wielkości i przeciętności. Są to **uczucia estetyczne**. Znajdują one wyraz w poglądach i smaku estetycznym, w specyficznych stanach przeżycia estetycznego. Uczucia estetyczne pomagają słuchaczom cenić piękno przyrody ojczyściej, dostrzegać wyższość ustroju socjalistycznego i wielkość zadań, które realizuje całe społeczeństwo, pojmować wielkość i rangę społeczną służby i zawodu wojskowego.

Podobnie jak uczucia intelektualne, uczucia estetyczne są ściśle powiązane z uczuciami moralno-politycznymi i światopoglądem. Ocenę estetyczną, sądy o pięknie są zawsze dokonywane z pozycji

ideowych. Wyobrażenie o dobrym, cieszącym się dużym autorytetem dowódcy, inżynierze, oficerze politycznym, wykładowcy i wychowawcy jako o ludziach wiąże się przede wszystkim z ich nienagannym postępowaniem moralnym, zachowaniem się w ogóle i wysokimi kwalifikacjami zawodowymi.

Uczucia estetyczne, zwłaszcza jeżeli są głębokie, odznaczają się dużą skutecznością, mają wielką siłę oddziaływania. Słuchacz, który ich doznaje, umie nie tylko zachwycać się tym, co piękne i romantyczne w życiu wojskowym w ogóle, a w nauce w wyższej szkole wojskowej w szczególności (lub w jakiejś innej dziedzinie działalności), ale także budować swoje życie i działać według „reguł piękna”.

Przejawiając się w procesie dydaktycznym, uczucia estetyczne pobudzają słuchaczy do jeszcze większego wysiłku w dążeniu do poznania tego, co piękne w ideach marksizmu-leninizmu, w bohaterskiej przeszłości i teraźniejszości własnego kraju, w najlepszych przedstawicielach mas pracujących, bojownikach komunizmu, uczonych, w nauce i technice, w ich zawodzie wojskowym i specjalności oraz w sztuce.

Jest rzeczą ważną, aby wykładowcy i wychowawcy w swej praktyce dydaktyczno-wychowawczej uwzględniali również formy przejawiania się, siłę i trwałość uczuć estetycznych, tzn. oceniali je według sposobu przeżywania ich przez słuchaczy. Na podstawie tego kryterium uczucia można podzielić na nastroje, afekty i namiętności.

Nastrój to ogólny stan emocjonalny, wpływający w różnych momentach życia na przebieg procesów psychicznych, postępowanie i zachowanie się słuchacza. Są to uczucia o względnie małym natężeniu, lecz stosunkowo długotrwałe. Często nastrój to coś niewytłumaczalnego, mglistego. Lenin, objaśniając tę właściwość nastroju, pisał: „Nastrój — to coś prawie ślepego, nieświadomego, nieprzemysłanego”³.

Niekiedy splot różnych uczuć przekształca się w ogólne tło stanów psychicznych słuchacza, które albo sprzyja jego pracy, albo odbija się na niej ujemnie. Na przykład zupełnie inaczej zarea-

³ W. I. Lenin, *Leninskij sbornik XXXVI*, s. 246.

guje na żart kolegi słuchacz będący w złym nastroju, czymś zartroskany, a inaczej inny albo ten sam słuchacz znajdujący się w doskonałym nastroju, pełen radości życia i bez troski. Wytworzenie w całych kolektywach (drużynach, plutonach szkolnych) pogodnego, a zarazem rzeczowego nastroju, niekiedy poważniejszego, a niekiedy weselszego, stanowi ważny warunek skuteczności procesu dydaktycznego i pracy wychowawczej ze słuchaczami.

Nastrój wiąże się z innymi dominującymi w psychice jednostki uczuciami, a także z pozycją, jaką jednostka ta zajmuje w społeczeństwie, rodzinie i kolektywie. Zadowolenie albo też niezadowolenie z życia i postępów w nauce na uczelni, z ułożenia stosunków z wykładowcami, komendą wydziału oraz innymi słuchaczami — kolegami z drużyny (plutonu), z tego, co się dzieje w rodzinie, i z tego, jak mu się udaje przezwyciężyć stojące przed nim trudności, zaspokajane potrzeby, zainteresowania, gusty i zamiłowania — oto stany, które wpływają na nastrój słuchacza. Ale czynnikiem podstawowym, który w zasadniczej mierze warunkuje nastroje słuchaczy, jest ustrój społeczny, sposób życia, światopogląd i charakter stosunków międzyludzkich, panujących w społeczeństwie.

Wykładowca, wychowawca musi wiele uwagi poświęcać słuchaczom, wśród których dostrzega ujemne, szkodliwe nastroje, i w pracy z nimi przejawiać delikatność, troskliwość, udzielać im wszechstronnej pomocy i poparcia. Serdeczność okazana takiemu słuchaczowi wpłynie na przywrócenie dobrego nastroju.

Afekty to krótkotrwałe i gwałtowne uczucia. Mogą bardzo szybko powstawać i przebiegać burzliwie, towarzyszy im niekiedy istotne zachwianie świadomości i naruszenie samokontroli nad postępowaniem jednostki (utrata panowania nad sobą). Wywierają niekiedy wielki wpływ na całą działalność słuchacza, wywołując w nim istotne zmiany organiczne.

Afekty mogą powstawać pod wpływem bardzo dużych albo niemożliwych do przezwyciężenia trudności, z którymi się słuchacz styka w swojej pracy, w sytuacji konfliktowej, w wypadku długotrwałego lekceważenia i niespełnienia jakiejś jego prośby, życzenia. W początkowej fazie afektu każdy człowiek może wy-

siłkiem woli powstrzymać wzrost tego uczucia, stłumić je, zagłuszyć. Można również zmniejszyć natężenie afektu albo nie dopuścić do jego powstania przez oderwanie uwagi od przedmiotu afektu albo skierowanie jej na inny przedmiot.

Uczucie długotrwałe i silne, głęboko odczuwane, skierowane ku jakiemuś celowi, mające jasno określone nastawienie, kierunku, nazywane jest **namiętnością**. Jej cechą jest stałość.

Namiętność wpływa bezpośrednio na poczynania praktyczne jednostki. Dlatego właśnie Marks pisał: „Namiętność jest to energicznie zmierzająca do swego celu istotna siła człowieka”⁴. Jeżeli namiętne uczucie kieruje się ku szlachetnym celom społecznym, może to doprowadzić do wyjątkowych wyników w działaniu, do prawdziwie wielkich czynów. Kiedyś tak obrazowo napisał o namiętnościach G. Flaubert: „Dlaczego występować przeciwko namiętnościom? Czy nie są one najpiękniejsze na świecie: czy nie są źródłem bohaterstwa, entuzjazmu, poezji, muzyki, sztuki — słowem — wszystkiego?”⁵

Umiłowanie przez słuchacza zawodu wojskowego (dowódcy czy też oficera politycznego), nauki i techniki — to właśnie przejaw prawdziwej namiętności.

Skuteczność całego procesu dydaktyczno-wychowawczego na wyższej uczelni wojskowej w dużej mierze zależy od tego, jak bardzo emocjonalnie zaangażowani są w nim sami kierownicy i bezpośredni realizatorzy tego procesu — wykładowcy i wychowawcy, w jakim stopniu potrafią kierować swymi uczuciami i uczuciami słuchaczy.

Jest rzeczą bardzo ważną, aby wykładowcy i wychowawcy, organizując proces dydaktyczno-wychowawczy i realizując go, w pełni zdawali sobie sprawę z faktu, że każdy człowiek może nie ulegać swoim uczuciom, lecz starać się panować nad nimi, nie załamywać się w razie niepowodzenia i nie pysnić się osiągniętymi sukcesami, nie dopuszczać do histerycznych reakcji uczuciowych, lecz dążyć do zachowania równowagi ducha, pogodnego nastroju,

⁴ K. Marks i F. Engels, *Iz rannich proizwiedienij*, Moskwa 1956, s. 362.

⁵ Cyt. wg L. Grimaka, *Psichologičeskaja podgotowka paraszutista*, Moskwa 1966, s. 8.

aktywnego stanu psychicznego i trzeźwego stosunku do zachodzących wydarzeń.

W procesie pedagogicznym w warunkach akademii wojskowej zagadnienie panowania nad swoimi uczuciami (dotyczy to zarówno wykładowców, jak i słuchaczy) nabiera szczególnego znaczenia. I jeśli by nawet z jakiegoś powodu powstały niepożądane, szkodliwe uczucia, to muszą je rozładować w najbardziej zdecydowany sposób sami wykładowcy i słuchacze. Dawanie upustu niewłaściwym uczuciom przez wykładowcę może poderwać wiarę słuchaczy w jego ideowość i siłę charakteru, a w konsekwencji doprowadzić do poderwania jego autorytetu w oczach słuchaczy, do zmniejszenia ich zainteresowania przedmiotem. Nadmierna pobudliwość emocjonalna słuchacza może ze swej strony radykalnie ograniczyć jego możliwości poznawcze, ujemnie wpłynąć na postępy w nauce, wywołać niepożądane zjawiska w stosunkach panujących między słuchaczami w grupie (plutonie) itd.

Żadne uczucie nie jest przeżywane bez udziału świadomości. To ona wartościuje wszystko, co się dzieje wokół słuchacza, i wywiera wpływ na rozwój samego uczucia. Świadomość może — jeśli to jest konieczne — tłumić przejawy uczuć i rozładować je całkowicie, może też dać im impuls do jak najpełniejszego przejawienia się.

Jeżeli wykładowca prowadzi zajęcia ze swojego przedmiotu bez koniecznego zapału i zacięcia, jeżeli wyklada głosem monotonym i cichym, obojętnym i pozbawionym wyrazu, a do tego jeszcze niektóre zdania wypowiada niewyraźnie, gubiąc słowa, to taki wykład musi nieuchronnie wzbudzić niechęć słuchaczy, i to nie tylko do samego wykładowcy, lecz także do całego zajęcia, do przedmiotu nauczania. Zmniejsza się zainteresowanie słuchaczy przedmiotem, wytwarza się „urzędowy” stosunek do niego. Wykładów tych zazwyczaj słuchacze ani nie słuchają, ani nie notują. Kalinin przywiązywał szczególną wagę do wykładania na wyższych uczelniach historii Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, stawiając przy tym wysokie wymagania wykładowcom. „Wykładowca musi rozumieć — pisał Kalinin — że ponosi wielką odpowiedzialność przed partią za wyniki swojej pracy. Jeżeli wyklada sucho, bezbarwnie, bez uczuciowego zaangażowania, bez

serca, jak dawniej stary pop dukał katechizm, to taki wykład mrozi ludzi, czyni ich obojętnymi na dzieje i politykę partii”⁶. Niebezpieczeństwo takie grozi wykładowcom wszystkich innych dyscyplin wykładanych w wyższej szkole wojskowej.

Innym rodzajem braku panowania wykładowcy nad swoimi uczuciami w trakcie prowadzenia zajęć jest zwiększona pobudliwość emocjonalna, której przejawem jest krzykliwość, wykładanie nadmiernie podniesionym głosem, bez liczenia się z audytorium i treścią wykładu. Taki sposób podawania materiału również nie stwarza twórczej atmosfery w czasie zajęć, słuchacze szybko ulegają zmęczeniu, przestają uważnie słuchać i notować, z niecierpliwością czekają na zakończenie zajęć.

Część wykładowców wygłasza swe wykłady ze zbędnym patosem, jak gdyby chodziło o przemówienie na uroczystym zebraniu albo wiecu, a nie o zwykłe zajęcia szkolne. Jest to również przykład nieumiejętnego kierowania przez wykładowcę emocjonalnym aspektem swego działania. Nieprzypadkowo Kalinin wskazywał, że na zajęciach szkolnych można i trzeba posługiwać się i humorem, i sarkazmem, i patosem. „Przede wszystkim należy w czasie zajęć operować humorem, następnie sarkazmem, a w wyjątkowych wypadkach — patosem... Bez tego możecie usnąć audytorium”⁷.

Psychologiczny sens wychowywania, rozwijania uczuć słuchaczy, w tym również uczuć wyższych, polega na pobudzaniu, uogólnianiu i porządkowaniu różnorodnych emocji w procesie dydaktyczno-wychowawczym w trakcie przekazywania słuchaczom określonej wiedzy, zaszczepiania im konkretnych umiejętności, nawyków, przyzwyczajzeń i przekonań. Ta prawidłowość psychologiczna tłumaczy i określa kierunek działalności wykładowcy czy wychowawcy w zakresie kształtowania i rozwijania wyższych uczuć słuchaczy. W tym celu należy przede wszystkim stworzyć w czasie zajęć szkolnych i na uczelni w ogóle takie warunki, które by pobudzały, utrzymywały i porządkowały, generalizowały i integrowały pozytywne emocje związane z konkretnymi wydarzeniami życia

⁶ M. I. Kalinin, *O kommunistycznym wychowaniu i wojskowym doświadczeniu*, Moskwa 1958, s. 269.

⁷ Tamże, s. 152.

społecznego, uczelnianego oraz osobistego i oddziaływaniem panującej na uczelni atmosfery.

Chcąc rozwinąć w słuchaczach niezbędne uczucia moralno-polityczne, intelektualne i estetyczne, trzeba cały proces dydaktyczno-wychowawczy przepełnić duchem komunistycznej ideowości i partyjności. Kształtowanie światopoglądu komunistycznego, podnoszenie świadomości politycznej i na tym podłożu ogólnego poziomu kulturalnego sprzyja rozwojowi wyższych uczuć słuchaczy.

Istotnym warunkiem rozwoju wyższych uczuć słuchaczy jest stworzenie klimatu sprzyjającego przejawianiu aktywności w studiach. Chodzi o to, aby wraz z pragnieniem zdobycia wiedzy rosło prawdziwe zainteresowanie przedmiotem i zamiłowanie do niego, do wiedzy w ogóle i do swojej specjalności wojskowej, a zawodu oficera w szczególności.

Na sukcesy w kształtowaniu wyższych uczuć wpływa w dużej mierze sprawna organizacja całego procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz zapewnienie słuchaczom odpowiednich warunków bytowych.

Wśród warunków, które decydują o pomyślnym kształtowaniu uczuć wyższych, ważne miejsce zajmuje skuteczna praca wychowawcy i wykładowcy, co z kolei wymaga, aby byli to ludzie o wysokich walorach osobistych. Nie ulega wątpliwości, że wykładowca musi doskonale znać swój przedmiot i reprezentować wysoki poziom umiejętności dydaktycznych. Ale zadanie rozwijania uczuć nie sprowadza się do zwykłego przekazywania słuchaczom określonej wiedzy i zaszczepiania im potrzebnych umiejętności i nawyków. Słuchacz może szybko wzbogacać swoją wiedzę, a mimo to jego życie uczuciowe może pozostawać ubogie i wątłe i rozwijać się bardzo powoli. Toteż wykładowca powinien być nie tylko wybitnym specjalistą w zakresie swojej wiedzy, ale jednocześnie człowiekiem o wysokiej ideowości, zaangażowanym emocjonalnie i w ogóle reprezentującym wysokie wartości moralno-polityczne, intelektualne i estetyczne.

Kapitan A. Barysznikow opowiada: „Gdy uczyłem się w Uljanowskiej Szkole Oficerskiej Wojsk Pancernych, zdarzyło mi się zetknąć z pewnym interesującym człowiekiem. Był to wykładowca z katedry szkolenia ogniowego, major R. Sabitow (obecnie —

pulkownik, kandydat nauk, szef katedry szkolenia ogniowego). Na naszym kursie major wykladał teorię strzelania i zasady prowadzenia ognia z zakrytych stanowisk ogniowych. Jest to przedmiot uważany za czysto matematyczny; ważne miejsce zajmują w nim wzory i obliczenia. Dla większości słuchaczy była to dyscyplina nudna, mało interesująca, ale z chwilą objęcia funkcji wykładowcy przez majora Sabitowa wszystko uległo zmianie. Trzeba było widzieć, jak namiętnie, z jakim przekonaniem i zapalem prowadził zajęcia. Jego wykłady ujawniały nam głębokie powiązania, których istnienia dotychczas nawet nie podejrzewaliśmy. Było to prawdziwe mistrzostwo dydaktyczne. Wielka wiedza wykładowcy i jego prawdziwe rozmiłowanie w swoim przedmiocie i w pracy dydaktyczno-wychowawczej wzbudziły w nas, słuchaczach, dążenie do poznania przedmiotu i możliwie najlepszego opanowania go”.

Jednym z warunków i sposobów rozwijania wyższych uczuć słuchaczy jest budzenie w nich dążenia do samowychowania, do panowania nad emocjonalną stroną swego postępowania.

Wykładowca, wychowawca i słuchacz muszą umieć panować nad swoimi uczuciami i umiejętność ta, podobnie jak cała praca nad wychowaniem i samowychowaniem uczuciowym, wiąże się z wolą, z działalnością wolicjonalną.

2. WOLA SŁUCHACZA I WYKŁADOWCY W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Wola to zdolność jednostki do świadomego kierowania swoim postępowaniem i kontrolowania go, do mobilizowania wszystkich swoich sił, aby osiągnąć wytyczone cele i przezwyciężyć przeszkody stojące na drodze do nich.

Wola odgrywa wielką rolę w działalności ludzkiej w ogóle, a w procesie nauczania i kształcenia się w szczególności. Sytuacje życiowe, w jakich słuchaczowi zdarza się znaleźć, i zadania, jakie wypada mu rozwiązywać, są różnorodne. W jednych przypadkach konieczne są energia i inicjatywa, w innych — niezłomność i odporność na wpływy zewnętrzne, w jeszcze innych — panowanie nad własnymi uczuciami, potrzebami i przyzwyczajeniami.

I wszystko to się wiąże z przejawianiem się woli i wartości wolicjonalnych. Szczególne znaczenie mają one w służbie wojskowej i w działaniach bojowych: bez woli i wartości wolicjonalnych żołnierze nie mogliby nigdy zrealizować swoich zadań złożonych, trudnych i związanych z pokonywaniem różnorodnych przeszkód, nie mogliby osiągnąć zwycięstwa w walce.

Podobnie jak uczucia, wola stanowi jedną z form aktywnego poznawania rzeczywistości i wiąże się jak najściślej z wszystkimi pozostałymi procesami psychicznymi słuchacza. Świadome spostrzeganie, obserwacja, pamięć, uwaga — każde z tych składników psychicznych procesów poznawczych zawsze zawiera w sobie również element woli.

Wola ma specyficzny charakter. Jej istota polega na tym, że jednostka świadomie podporządkowuje stojącym przed nią i mającym dla niej dużą doniosłość celom wszystkie pozostałe motywy swego postępowania, które w danej chwili mają dla niej mniejsze znaczenie. Nieraz przejawianie (akt) woli wiąże się z podejmowaniem decyzji, które rozstrzygnąć mają o całej drodze życiowej człowieka, zaświadczyć o jego obliczu społecznym i moralnym. Człowiek kieruje się przy tym swymi już ukształtowanymi poglądami, przekonaniem, postawą życiową i zasadami moralnymi. Toteż wola wiąże się z wszystkimi stronami psychiki słuchacza. W działaniach wolicjonalnych uczestniczy cały człowiek jako świadomie działająca jednostka. Od dawna wiadomo, że „wola to nie jakiś bezosobowy pośrednik kierujący samym tylko ruchem — to czynna strona umysłu i poczucia moralnego...”⁸

Podobnie jak cała psychika człowieka, wola jest funkcją mózgu ludzkiego. Akt woli to wynik współdziałania pierwszego i drugiego układu sygnałów; one też stanowią fizjologiczne podłoże wolicjonalnej działalności człowieka. Główną rolę odgrywa przy tym drugi układ sygnałów. Właśnie słowa (mówione i pisane oraz tzw. monolog wewnętrzny), a zwłaszcza słowa, które człowiek kieruje do samego siebie, są pewnego rodzaju „sygnałami startowymi”, wywoławczymi, ukierunkowującymi, regulującymi albo — na odwrót — hamującymi działania wolicjonalne i czyny człowieka.

⁸ I. M. Sieczenow, *Izbr. proizw.*, t. I, s. 255—256.

Każdy akt woli i cała działalność wolicjonalna słuchacza przebiega w określonych warunkach zewnętrznych i wewnętrznych. Warunki zewnętrzne to sytuacja, wewnętrzne to osobiste wartości jednostki. Warunki zewnętrzne i wewnętrzne razem wzięte określają każdy przejaw woli w każdej określonej chwili. Wszystkie poczynania mniej lub bardziej świadome są uwarunkowane obiektywnie. Działania wolicjonalne (akty woli) słuchaczy są całkowicie zdeterminowane. Wyznaczają je z jednej strony różne okoliczności życiowe, z drugiej zaś ukształtowana struktura psychiczna jednostki, charakter motywów i celów życiowych. Fakt, że wola jest w pełni uwarunkowana obiektywnie, nie oznacza wcale, iż w sensie psychologicznym słuchacz odczuwa ją jako swego rodzaju narzuconą z zewnątrz konieczność, za podporządkowanie się której on sam nie odpowiada. Lenin, podkreślając ten aspekt działalności wolicjonalnej, pisał: „Idea determinizmu, stwierdzając konieczność czynów ludzkich, odrzucając głupią bajeczkę o wolności woli, bynajmniej nie przekreśla ani rozumu, ani sumienia człowieka, ani możliwości oceny jego czynów. Wprost przeciwnie, jedynie pogląd deterministyczny umożliwia właśnie ścisłą i słuszną ocenę, nie zaś zwalanie wszystkiego, co się komuś podoba, na wolną wolę”⁹.

Marksizm-leninizm wychodzi z założenia, że człowiek jest wolny w swych działaniach i czynach, jeżeli zna prawa rozwoju rzeczywistości i potrafi na podstawie tej znajomości wykorzystywać je i wpływać na bieg wydarzeń. Lenin wskazywał, że „...dopóki nie znamy prawa przyrody, prawo to, istniejąc i działając poza zasięgiem naszego poznania, czyni z nas niewolników «ślepej konieczności». Skoro jednak poznaliśmy to prawo, działające (jak to tysiące razy powtarzał Marks) niezależnie od naszej woli i naszej świadomości — stajemy się panami przyrody”¹⁰.

Doświadczenia dowodzą, że im lepiej słuchacze opanują program nauczania, tym lepiej są później przygotowani do działalności praktycznej, tym większa swoboda cechuje ich poczynania i z większą wolnością woli wykonują swe obowiązki służbowe, dowodząc oddziałoami, szkoląc i wychowując swych podwładnych.

⁹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1950, s. 162.

¹⁰ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 14, Warszawa 1949, s. 216.

Ponadto im wyższy poziom osiągają słuchacze w określonej dziedzinie wiedzy w czasie studiów na akademii, tym większe są ich możliwości późniejszego dalszego opanowania tej dyscypliny i tym częściej spośród nich wywodzą się pracownicy nauki i pedagodzy, z tym większą swobodą mogą dokonywać wyboru swej późniejszej twórczej pracy. Engels pisał: „Wolna wola... jest zatem niczym innym, jak zdolnością podejmowania decyzji ze znajomością rzeczy”¹¹.

Działania wolicjonalne żołnierzy, w tym również słuchaczy uczelni wojskowych, mają pewną szczególną cechę. Polega ona na tym, że podstawą działań wolicjonalnych żołnierzy są zadania „z zewnątrz” — rozkaz, instrukcja, zalecenie, nakazy regulaminów wojskowych. W płaszczyźnie psychologicznej jest rzeczą ważną, aby jednostka uświadamiała sobie sens tych zadań i aby dokonywała się ich internalizacja.

Działalność wolicjonalna ma złożoną treść psychologiczną; składa się zawsze z określonych działań, aktów woli. Przeanalizowanie przez wykładowcę, wychowawcę działań wolicjonalnych słuchaczy umożliwia trafne zrozumienie ich roli w ogóle i ułatwia wykonanie zadania rozwinięcia w nich siły woli w czasie nauki w wyższej uczelni wojskowej.

Czym jest działanie wolicjonalne (akt woli), tzn. zamierzone, świadome działanie, stanowiące składnik świadomej działalności słuchaczy?

Działanie wolicjonalne (akt woli) składa się z następujących elementów:

- 1) postawienie przed sobą i uświadomienie sobie celu działania (wytyczonego zadania) i jego wagi;
- 2) ustalenie najdogodniejszego sposobu działania, przewyciężenia sprzecznych motywów (stadium namysłu);
- 3) podjęcie decyzji (postanowienia) działania stosownie do wytyczonego celu;
- 4) wykonanie podjętej decyzji (postanowienia), realizacja postawionego zadania;
- 5) ocena przeprowadzonych działań, ocena i analiza procesu

¹¹ K. Marks i F. Engels, Socz., t. 20, s. 116.

dochodzenia do wytkniętego celu i wykonywania postawionego zadania.

Głównym ogniwem działania wolicjonalnego (aktu woli) jest wykonanie podjętej decyzji (postanowienia).

W każdym akcie woli można wyodrębnić fazę przygotowawczą, wykonawczą i końcową. Faza przygotowawcza obejmuje pierwsze trzy z wymienionych wyżej elementów działania wolicjonalnego. Fazę wykonawczą (element czwarty) charakteryzuje napięcie sił, wszechstronna ocena istniejącej sytuacji, przezwycięzenie nowo powstających trudności i przeszkód. W fazie końcowej (element piąty) następuje zmniejszenie (spadek) ogólnego napięcia, rodzi się uczucie zadowolenia lub niezadowolenia w zależności od wyników działania, ich analizy i oceny.

Na działalność wolicjonalną żołnierza przed wstąpieniem na akademię wojskową czy do wyższej szkoły oficerskiej i w czasie późniejszej tam nauki składa się niezliczona ilość aktów woli, tzn. aktów mających wspólną strukturę psychologiczną.

Niezwykle ważna, a niekiedy również bardzo skomplikowana w sensie psychologicznym, jest faza (okres), w której rozstrzyga się problem: „o przyjęcie do jakiej akademii się ubiegać?”, tzn. jaki cel postawić przed sobą i dlaczego. Przyszły słuchacz uświadamia sobie przede wszystkim, co chciałby osiągnąć przez wstąpienie na daną akademię: zmienić swoją sytuację służbową, zaspokoić określone potrzeby osobiste albo społeczne itd.

Działanie wolicjonalne przyszłego słuchacza zakłada ponadto bezwzględne istnienie motywów tłumaczących przyczyny wstąpienia właśnie na tę, a nie inną uczelnię wojskową. Jeśli na przykład profil akademii (kierunek studiów) odpowiada dotychczasowej specjalności oficera, wówczas przy wyborze celu, obmyślaniu sposobów jego osiągnięcia i podejmowaniu decyzji może w ogóle nie dojść do ścierania się sprzecznych motywów. Dla tego oficera wstąpienie na uczelnię będzie stanowiło przede wszystkim logiczną, w pełni uzasadnioną fazę dalszego rozwoju (jako specjalisty wojskowego, dowódcy i wychowawcy). Jeżeli jednak kierunek studiów w wyższej szkole wojskowej, do której oficer chciałby wstąpić lub do której wstąpienie zaproponowano mu, nie jest zgodny z dotychczasową jego specjalnością, w takim wypadku

nieuchronnie dojdzie do ścierania się sprzecznych motywów. Wiąże się to z rozstrzygnięciem problemu potrzeby i celowości zmiany specjalności i rozważaniem szans dostania się na akademię.

Ale oto decyzja została podjęta, wątpliwości i wahania rozproszone. Oficer wstąpił do wyższej szkoły wojskowej. Na początku nauki niektórych słuchaczy gryzie „robak zwątpienia” co do słuszności postawionego przed sobą celu, podjętej decyzji i dokonanego wyboru. Problem ten zazwyczaj dość mocno niepokoi słuchaczy, dlatego też w ich działalności wolicjonalnej brak jest prawdziwego porywu, zdecydowanego dążenia do wytyczonego celu, rzeczywistego zapału do nauki i aktywności w ogóle. W tej sytuacji jest rzeczą bardzo ważną, ażeby wykładowca, wychowawca już od pierwszych dni nauki głęboko przeanalizował i właściwie zrozumiał motywy, które doprowadziły słuchacza do podjęcia decyzji o wstąpieniu do tej właśnie uczelni i ażeby nie tylko zdał sobie sprawę z tych motywów i ich wpływu na aktywność słuchacza, ale również aby dobrał najbardziej optymalne metody prowadzonej z nim pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Proces nauczania wiąże się nierozzerwalnie z przewycięzaniem najróżnorodniejszych „zewnętrznych” i „wewnętrznych” przeszkód i trudności. To przewycięzanie piętrzących się przed słuchaczami trudności wymaga wielkiego wysiłku woli zarówno ze strony wykładowców, wychowawców, jak i samych słuchaczy. A właśnie w toku działalności wolicjonalnej słuchaczy przejawiają się i kształtują odpowiednie cechy ich woli. Cech tych jest wiele i nie tylko wszystkie łącznie, ale również każda z oddzielna wyraża i charakteryzuje osobowość słuchacza, jego doświadczenie i indywidualne właściwości.

Najbardziej istotne wartości wolicjonalne, które powinny bezwzględnie cechować żołnierzy, w tym również słuchaczy wyższych szkół wojskowych, można umownie (pamiętając przy tym, że stanowią one niepodzielną jedność) zgrupować w następujący sposób.

Pierwsza grupa to wartości wyrażające zdolność jednostki do wytyczania sobie w każdej sytuacji doniosłych życiowo i społecznie celów i podporządkowania swego postępowania ich osiągnięciu. Podstawę tej grupy wartości stanowi zdecydowanie (stanowczość) w dążeniu do wytkniętego celu, będące skompliko-

waną i syntetyczną wartością, wyrastającą na podłożu ideowości komunistycznej i wysokiego poziomu moralnego. Ta stanowczość w dążeniu do wytkniętego celu znajduje swój wyraz w głębokim zrozumieniu przez słuchacza szlachetnych i wzniosłych celów, jakie stoją przed siłami zbrojnymi, w uświadomieniu sobie własnej roli jako dowódcy, inżyniera, oficera politycznego, przełożonego i wychowawcy, w stawianiu przed sobą stosownie do tych zadań i swojej roli dalszych (perspektywicznych) i bliższych (pośrednich) celów i podporządkowaniu tym celom całej swej działalności w akademii.

Stanowczość w dążeniu do wytkniętego celu odgrywa wielką rolę w nauce i służbie słuchacza. Słuchacze, których cechuje tego rodzaju stanowczość, z reguły uczą się dobrze. I na odwrót, ci, którzy lekkomyślnie dokonali wyboru kierunku studiów, którzy nie potrafili wytyczyć sobie jasnego celu, opracować planu działania, skoncentrować się, skupić na jego realizacji — osiągają mierne postępy w nauce.

Druga grupa obejmuje wartości wolicjonalne wyrażające zdolność jednostki do nieustannego poszukiwania dróg prowadzących do osiągnięcia wytyczonego celu, zrealizowania podjętej decyzji. Obejmuje ona głównie takie wartości, jak aktywność, rzutkość, stanowczość, energia, samodzielność, wytrwałość i odpowiedzialność (poczucie odpowiedzialności).

Specjalne badania, przeprowadzone w radzieckiej Wyższej Szkole Marynarki Wojennej, ustaliły, że taka, na przykład, wartość wolicjonalna jak wytrwałość (a można te ustalenia rozciągnąć również na inne wartości tej grupy) wywiera bezpośredni wpływ na postępy słuchaczy. Słuchacze wyróżniający się wytrwałością w pracy osiągają dobre wyniki w nauce, a słuchacze, którzy tej cechy nie mają, uczą się zrywami i często doznają niepowodzeń w pracy.

Wskazują na to dane ilustrujące postępy grupy słuchaczy za pierwszy semestr ¹².

Trzecia grupa obejmuje wartości wolicjonalne wyraża-

¹² N. W. Kruglewskij, *Wolewyje kaczestwa i ich wospitanije u kursantow wojenno-morskich ucziliszcz*. W zb. „Trudy akademi” nr 58, Moskwa 1967, s. 223.

Zdolności słuchaczy	Stopień wytrwałości słuchaczy w nauce	Liczba słuchaczy	Oceny słuchaczy (%)			
			bardzo dobry	dobry	dostateczny	niedostateczny
Dobre	wysoki	12	100,0	—	—	—
Dobre	niski	6	33,3	50,0	16,7	—
Średnie	wysoki	10	60,0	30,0	10,0	—
Średnie	niski	12	—	16,7	58,3	25,0
Niedostateczne	wysoki	6	—	16,7	66,6	16,7
Niedostateczne	niski	5	—	—	20,0	80,0

jące zdolność jednostki do podporządkowania swego postępowania obiektywnej konieczności. Są to takie zdolności, jak zdyscyplinowanie, opanowanie, odporność psychiczna, męstwo, odwaga.

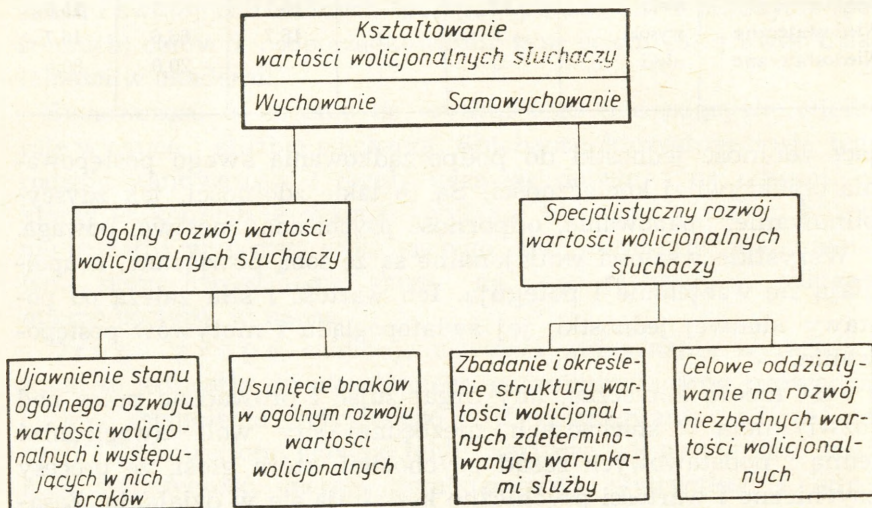
Wszystkie wartości wolicjonalne są ze sobą powiązane, uzupełniają się wzajemnie i potęgują. Ich wartość i siła zależą od postawy ideowej jednostki, jej światopoglądu i motywów postępowania.

Jest rzeczą konieczną, aby organizując i prowadząc pracę nad rozwijaniem w słuchaczach niezbędnej siły woli uwzględniać jedną z podstawowych zasad psychologii, która głosi, że procesy psychiczne i wartości psychiczne kształtują się w działaniu. Zasada ta znajduje swe szczególnie dobitne potwierdzenie właśnie w sferze wolicjonalnej jednostki. Przecież to właśnie w procesie działań wolicjonalnych, aktów woli, pokonywania „barier” tkwiących w samym człowieku (lenistwo, gnuśność, złe przyzwyczajenia, nawyki, uleganie nastrojom chwili), a także przeszkód „zewnątrznych” kształtują się takie wartości wolicjonalne, jak stanowczość w dążeniu do wytkniętego celu, wytrwałość, opanowanie itd.

Wyniki wspomnianych wyżej badań, dotyczących kształtowania wartości wolicjonalnych słuchaczy wyższych szkół marynarki wojennej, dowiodły, że rozwój i doskonalenie tych wartości przechodzi przez trzy kolejne fazy: na młodszych latach wartości wolicjonalne doskonalą się głównie w związku z opanowywaniem wiedzy, zdobywaniem koniecznych umiejętności i nawyków, rozszerzaniem horyzontów myślowych; rozwój wartości wolicjonal-

nych niezbędnych słuchaczom w ich pracy z ludźmi następuje głównie na starszych latach; końcową fazą specjalistycznego rozwoju wartości wolicjonalnych jest służba absolwentów na okręgach i w oddziałach marynarki wojennej.

Proces kształtowania wartości wolicjonalnych słuchaczy przedstawia schemat 1.



Celowe kształtowanie określonych wartości wolicjonalnych słuchaczy w toku nauki i służby odbywa się za pomocą metod przekonywania, ćwiczeń i pobudzania różnymi sposobami i środkami.

Psychologia wojskowa wskazuje na następujące główne kierunki kształtowania woli żołnierzy (wskazania te dotyczą również słuchaczy akademii wojskowych):

1. Rozwój ideowego i moralnego podłoża działań wolicjonalnych (aktów woli). Formowanie światopoglądu komunistycznego oraz komunistycznej moralności i ideowości słuchaczy stanowi podstawę ich wychowania wolicjonalnego.

2. Systematyczne gromadzenie doświadczeń, dotyczących działań wolicjonalnych, wzbudzanie w słuchaczach sensownych prag-

nień, rozwijanie konkretnych dążeń, umiejętności stawiania sobie realnych celów, podejmowania wykonalnych decyzji, realizowania ich (tak, aby stało się to regułą) i koncentrowania wszystkich swoich sił dla przezwyciężania trudności.

3. Rozwijanie w słuchaczach dążenia do samowychowania wolicjonalnego. Jest przy tym rzeczą bardzo ważną, aby słuchacze uświadamiali sobie w pełni, że nauka w wyższej szkole wojskowej jest pracą „nie dla wykładowcy” i nie dla stopni, lecz wyłącznie „dla siebie samego”. Konieczne jest także nauczanie słuchaczy samokrytycyzmu, umiejętności obiektywnego oceniania własnych działań i czynów, tak aby każdy słuchacz zawsze wiedział, co potrafi dokonać i do czego jest zdolny.

Psychologiczne procesy poznawcze, uczucia i wartości wolicjonalne, omówione w poprzednich rozdziałach, są ze sobą ściśle powiązane, a także współzależne. Są one właściwością konkretnej jednostki, obdarzonej określonymi cechami psychicznymi. Cechy te stanowią podstawę osobowości, od której zależy i specyficzny przebieg procesów poznawczych, i stany psychiczne, i treść uczuć, i wartości wolicjonalne. Te ostatnie z kolei wywierają znaczny wpływ na formowanie się konkretnych cech danej osobowości.

Wykładowca wyższej uczelni wojskowej nie tylko bada cechy psychiczne słuchaczy i analizuje je, nie tylko uwzględnia je w swojej działalności, lecz także wpływa aktywnie na ich ukształtowanie i rozwój. „Warunkiem odniesienia jakichkolwiek sukcesów jest znajomość tego, na co się oddziałuje”¹.

1. ISTOTA OSOBOWOŚCI

Przez osobowość radziecka psychologia rozumie konkretną jednostkę ludzką, która jest przedstawicielem konkretnego społeczeństwa, klasy społecznej, kolektywu, zajmującą się określoną działalnością i obdarzoną własnymi indywidualnymi cechami.

¹ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 16, Warszawa 1968, s. 209.

Marksizm-leninizm uczy, że osobowość stanowi produkt rozwoju społecznego. Poglądy, przekonania, zainteresowania, uczucia, potrzeby i charakter człowieka kształtują się pod wpływem stosunków produkcyjnych, panującej ideologii, kultury, tradycji, całego sposobu życia społeczeństwa, do którego należy. Marks podkreślał, że istota człowieka „jest... w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych”².

Poza społeczeństwem, poza kolektywem człowiek nie może się stać osobowością, nie może ukształtować swego ludzkiego oblicza. Człowieka stworzyła natura, ale kształtuje go społeczeństwo. Ważne znaczenie ma również oddziaływanie bezpośredniego otoczenia słuchacza, tj. rodziny, kolektywu wojskowego, kolegów i znajomych. Psychologia wojskowa rozpatruje jednostkę w jej nierozzerwalnym związku z kolektywem, który odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu tych czy innych właściwości psychicznych. Poprzez kolektyw społeczeństwo utrzymuje bezpośredni kontakt z jednostką i oddziałuje na nią.

Wpływ osób, wśród których przebywa słuchacz, jest ogromny. Może on być zarówno pozytywny, jak negatywny. Niekiedy wpływ ten doprowadza do zaniedbań w nauce, naruszeń dyscypliny wojskowej, a w ostatecznym rachunku do wydalenia słuchacza z uczelni za niedyscyplinowanie lub brak postępów w nauce.

Psychologia marksistowska uważa społeczny charakter jednostki za istotę jej osobowości, nie neguje jednak wpływu czynników biologicznych na możliwości człowieka. Czynniki te powinny być uwzględniane przy ocenie słuchaczy. Człowiek, podkreślał Marks, „jako istota natury, przy czym żywa istota natury... jest obdarzony siłami natury, życiodajnymi siłami...”³

Stan fizyczny słuchacza w niemałym stopniu decyduje o sukcesach w nauce i służbie, wpływa na nastrój, zdolność do pracy, rozwój indywidualnych cech osobowości. Toteż wykładowca powinien zwracać również uwagę na stan fizyczny każdego słuchacza.

Osobowość człowieka określają w znacznej mierze właściwości

² K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, wyd. cyt., s. 7.

³ K. Marks i F. Engels, *Iz rannich proizwiedienij*, wyd. cyt., s. 631.

jego psychiki, które nadają indywidualne piętno wszystkim jego poczynaniom. Od właściwości psychicznych, sposobu myślenia i odczuwania zależy indywidualność, niepowtarzalność oblicza duchowego człowieka, przy czym szczególny wpływ wywierają na nie właściwości psychiczne. W sensie strukturalnym obejmują one **nastawienie** (postawę), **temperament**, **charakter** i **zdolności** danej jednostki.

Dla pełnej charakterystyki słuchacza nie wystarczy przeanalizowanie psychologicznej struktury jego osobowości, która wyraża przede wszystkim to, co jest właściwe każdemu człowiekowi. Trzeba wniknąć w **treść osobowości**, a ta treść to świat duchowy jednostki, to, co jest nazywane świadomością indywidualną człowieka.

Świadomość indywidualna słuchacza obejmuje ukształtowane w pewien system jego przekonania polityczne i poglądy naukowe na sprawy przyrody, społeczeństwa i stosunków międzyludzkich. Do świadomości indywidualnej należy również odnieść opinie, nastroje, zainteresowania i popędy człowieka, tzn. mniej ustabilizowane części składowe świadomości, które mogą powstawać na podłożu poglądów naukowych i przekonań lub też mogą być wywołane przez okoliczności przypadkowe, w sposób żywiołowy jako bezpośrednia reakcja na aktualny rozwój wydarzeń.

Treść osobowości słuchacza przejawia się i rozwija w trakcie zdobywania wiedzy, opanowywania zasad regulaminowych, obsługiwanego sprzętu, tzn. w procesie wykonywania różnorodnych obowiązków na uczelni wojskowej.

Działalność i świadomość słuchacza stanowią jedność: podobnie jak nie do pomyślenia jest działalność bez udziału świadomości, tak niemożliwy jest rozwój jednostki poza działalnością. Świadomość pozwala na planowanie przyszłych działań, na uwzględnienie warunków zewnętrznych, w jakich będą przebiegały. Świadomość umożliwia człowiekowi zrozumienie sensu swojej działalności, jej celów i wyników.

Zachowanie się słuchacza, jego sukcesy w nauce, służbie i dyscyplinie zależą również od jego **samowiedzy i samodyscypliny**. Samowiedza to uświadomienie sobie przez słuchacza swego miejsca jako członka społeczeństwa, swego stosunku do otaczającego

go świata i innych ludzi, wniknięcie w sens własnych działań i czynów, myśli i uczuć, uświadomienie sobie bogactwa cech własnej osobowości. Na podłożu samowiedzy rodzi się samodyscyplina (dyscyplina wewnętrzna) słuchacza, rozumiana jako zdolność kontrolowania własnych działań i czynów, zestawiania ich z wymogami moralności komunistycznej, nakazami przysięgi wojskowej i regulaminów wojskowych oraz oceniania samego siebie z pozycji tych wymogów i nakazów.

Decydujące znaczenie w rozwijaniu samowiedzy i samodyscypliny, wszystkich właściwości i cech osobowości słuchacza ma **świadomość polityczna**. Przejawia się ona we właściwym pojmowaniu historycznej misji sił zbrojnych, ich charakteru, celów i zadań; w ideowości komunistycznej, w oddaniu ojczyźnie i wysokiej czujności politycznej i wojskowej, w gotowości poświęcenia się zawodowej służbie wojskowej jako służbie w najwyższym stopniu społecznie nieodzownej i podporządkowania swoich osobistych dążeń i pragnień sprawie umacniania armii.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej należy pamiętać, że zmiany w osobowości słuchacza nie są prostym i bezpośrednim wynikiem oddziaływania warunków zewnętrznych. Są one zawsze uwarunkowane całym dotychczasowym doświadczeniem życiowym słuchacza, jego cechami psychicznymi: nastawieniem (postawą), temperamentem, charakterem, zdolnościami, które razem wzięte tworzą owe warunki wewnętrzne, decydujące o skuteczności zewnętrznych oddziaływań.

2. NASTAWIENIE (POSTAWA) WOJSKOWO-ZAWODOWE SŁUCHACZY I KSZTAŁTOWANIE TEGO NASTAWIENIA

Nastawienie (postawa) jednostki to skomplikowana właściwość osobowości, znajdująca swój wyraz w życiowych dążeniach człowieka, w jego celach dalszych i bliższych, w kierunku i charakterze jego działalności, która służy osiągnięciu stawianych sobie celów. Od nastawienia (postawy) zależy to, co i jak robi człowiek, jaka jest przewodnia linia jego życia.

Nastawienie (postawa) człowieka odgrywa decydującą rolę w ogólnym układzie jego osobowości, charakteryzuje treść społeczną i moralną wartości jednostki i ma swoją własną strukturę wewnętrzną. Ukazać strukturę nastawienia (postawy) to znaczy w znacznej mierze określić charakter sił napędowych jednostki.

Jedną z najważniejszych sił napędowych człowieka są potrzeby, tzn. odczuwanie niezbędności czegoś. Potrzeba wymaga zaspokojenia, rodzi pragnienia, dążenia, stany emocjonalne i zmusza w ten sposób człowieka do działania, do stawiania sobie celów i osiągania ich. Ażeby jednostka mogła działać, musi odczuwać określoną potrzebę. „Nikt nie może nic uczynić — podkreślał Marks — nie czyniąc tego jednocześnie dla którejś ze swych potrzeb...”⁴

Na podłożu potrzeb kształtują się motywy działania, tzn. uświadomione sobie przez jednostkę pobudki, które określają treść jego celów i charakter działalności, służącej ich osiągnięciu.

Przejawiając się jako motyw, potrzeba przybiera różne postacie, zależnie od tego, w jakim stopniu ją sobie uświadamiamy. Początkowo potrzeba występuje w postaci **popędu**, który człowiek odczuwa jedynie jako niezadowolenie z istniejącego stanu, nie zdając sobie sprawy ani z celu działalności, ani z dróg i środków prowadzących do niego. Popęd przekształca się w pragnienie, tzn. uświadomioną potrzebę, która jednak nie staje się jeszcze silnym bodźcem do działania. Człowiek albo nie jest przekonany o możliwości zaspokojenia potrzeby, albo konieczność jej zaspokojenia nie jest dostatecznie silna. Aktywniejszym i silniej pobudzającym motywem działania jest chęć. W przypadku chęci potrzeby są w pełni uświadomione, człowiek świadomy jest perspektyw, dróg i środków ich zaspokojenia, a także skutków zamierzonego działania.

Popęd, pragnienie i chęć to motywy proste, elementarne, w których najczęściej znajdują wyraz materialne potrzeby człowieka. Potrzebom duchowym odpowiadają bardziej złożone postacie motywów. Do nich należy zaliczyć przede

⁴ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, wyd. cyt., s. 278.

wszystkim zainteresowania, które wyrażają się w dążeniu człowieka dowiedzenia się czegoś bliższego albo głębszego poznania określonych myśli, przedmiotów lub działań. Istotną cechą zainteresowań jest to, że są one zawsze skierowane na ten czy inny obiekt.

Trwałe zainteresowanie rozwija się w **upodobanie**, tzn. dążenie do uprawiania określonej działalności. Upodobanie oznacza, że człowiek obdarzony jest takimi właściwościami, które umożliwiają mu osiągnięcie sukcesu w danym rodzaju działalności, tzn. ma odpowiednie do tego uzdolnienia.

Motywy znacznie wyższym pod względem treści, jak i siły pobudzającej jest **ideał**. Przeprowadzone badania dowiodły, że większość młodych ma swoich ulubionych bohaterów, których uważa za swój wzór niedościgniony, za ideał (67,6% ankietowanych chłopców). Za taki ideał można uważać nie tylko ludzi, bohaterów książek, lecz także określone zasady zachowania się, określone postawy i wartości.

Ideał to najwyższy cel, główny kierunek osobistych dążeń człowieka. Na przykład wierność ideałom komunistycznym świadczy o wysokim poziomie rozwoju jednostki, o jej nastawieniu (postawie) ideologicznym.

Największy wpływ na nastawienie (postawę) jednostki wywierają jej **przekonania**.

„Idee..., które opanowały nasz umysł i zdobyły nasze uczucie, z którymi związało się nasze sumienie za sprawą rozumu — pisał Marks — to są więzie, których nie można rozerwać, nie rozrywając swego serca, to są demony, które człowiek może zwyciężyć tylko w ten sposób, że się im poddaje”⁵.

Przekonania stanowią nie tylko bezpośrednią podniecię, pobudkę działania, od nich zależy rodzaj potrzeb człowieka, treść jego zainteresowań i upodobań, wybór ideału.

Potrzeby, zainteresowania, upodobania, ideały i przekonania, określając nastawienie (postawę) jednostki, stanowią jednocześnie psychiczne formy, w których to nastawienie się wyraża. Wzajemny stosunek wymienionych form albo aspektów kształtuje właściwą strukturę postawy jednostki.

⁵ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1960, s. 130.

W praktycznej pracy ze słuchaczami należy uwzględniać dynamiczną więź poszczególnych komponentów postawy. Motywy kształtują się, z jednej strony, poprzez rozwój swych treści, a z drugiej, drogą sublimowania jednych form, zazwyczaj prostych, w bardziej złożone: popędy w pragnienia, pragnienia w chęć, chęci w zainteresowania, zainteresowania w upodobania. Upodobania z kolei prowadzą do tworzenia sobie ideałów i kształtowania przekonań. Toteż można sądzić, że analiza nastawienia (postawy) konkretnego słuchacza da dobre wyniki tylko wówczas, gdy zbada się szczegółowo nie tylko oddzielne elementy składowe tego nastawienia, lecz także ich wzajemne powiązania, zależności i wpływy, jakie wywierają na działania, czyny i zachowanie się słuchacza. Takie ujęcie pozwala na trafniejszą ocenę słuchaczy, motywów ich postępowania, ich nastawień i umożliwia następnie dokonanie na tej podstawie wyboru najsukuteczniejszych metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nastawienie oficera ma ze względu na swoją treść charakter wojskowo-zawodowy. Długotrwałe badania działalności służbowej wybranej grupy oficerów radzieckich dowiodły, że stawiają oni sobie następujące cele:

Treść celów (dążeń)	Odsetek oficerów
Podnosić własny poziom ideowo-teoretyczny, uzyskać poprawę pracy organizacji partyjnej i komsomolskiej	82
Udoskonalić swoje umiejętności w zakresie posiadanej specjalności, wzbogacić swoją wiedzę w dziedzinie taktyki, broni masowego rażenia oraz innych przedmiotów, wstąpić na akademię wojskową	74
Zwiększyć wymagania w stosunku do siebie, doprowadzić do lepszych wyników w szkoleniu i podnieść poziom dyscypliny w pododdziale	66
Ulepszyć metodykę prowadzenia zajęć, opanować sztukę wychowywania podwładnych, rozszerzyć wiedzę w dziedzinie psychologii i pedagogiki wojskowej	62

Nastawienie oficera radzieckiego przejawia się, jak widać z powyższego, w celach i dążeniach życiowych, w aktywnej działalności, zmierzającej do wzorowego opanowania wiedzy politycznej, wojskowej i technicznej, osiągnięcia kunsztu pedagogicznego, utrzymania w stanie wysokiej gotowości bojowej pododdziału i oddziału. Oficer o nastawieniu wojskowo-zawodowym z reguły stara się osiągać wysokie wskaźniki w szkoleniu i wychowywaniu podwładnych, jest pracowity, rzetelnie spełnia swój obowiązek wojskowy.

Nastawienie więc wojskowo-zawodowe jako jedna złożona cecha osobowości ma kilka aspektów i obejmuje dążenia społeczno-polityczne, dowódcze, wojskowo-pedagogiczne i zawodowe (w sensie węższym). Wszystkie te dążenia przejawiają się jako niepodzielna jedność, przenikają się i warunkują wzajemnie.

Materiały przeprowadzonych badań dowodzą, że stosunek do zawodu oficera, postępy w nauce i zdyscyplinowanie słuchacza pozostają w bezpośredniej zależności od jego nastawienia i motywów, którymi się kierował, podejmując studia na wyższej uczelni wojskowej. Wynika to z poniższych danych.

Motywy podjęcia nauki na wyższej uczelni wojskowej	Ogólna liczba ankietowa- nych (%)	W tym osiągnęło postępy			
		bardzo dobre i dobre	niezadowa- lające	zdyscypli- nowani	nie zdyscypli- nowani
Trwale zainteresowania za- wodem oficera, zwiększone przez służbę w wojsku	7	100	—	100	—
Zamiar zdobycia zawodu ofi- cera zrodził się pod wpływem krewnych — oficerów zawodo- wych	21	85	15	95	5
Pragnienie ukształtowane przez literaturę (książki) i filmy	51	70	30	90	10
„Trzeba wybrać jakiś zawód”	17	36	64	64	36
Skierowani na uczelnię przy braku osobistego zaangażowa- nia	4	—	100	50	50

Badano również korelacje pomiędzy stałością nastawienia a postępami w nauce, zdyscyplinowaniem i aktywnością w życiu społecznym. Uzyskano następujące dane.

Nastawienia	Liczba słuchaczy	Odsetek słuchaczy osiągających postępy							
		w nauce				dyscyplinie		pod względem aktywności	
		5	4	3	2	zdyscyplinowani	nie zdyscyplinowani	aktywni	nie aktywni
Stale	67	18,0	46,0	33,5	2,5	97,5	2,5	84,0	16,0
Chwiejne	40	2,5	30,0	55,0	12,5	77,5	22,5	35,0	65,0

Z tabeli wynika, że jeżeli słuchacz w sposób zdecydowany postanowił związać swoje życie z wojskiem i nie ma wątpliwości co do słuszności swego wyboru, to uczy się wytrwale, rzetelnie wypełnia wszelkie obowiązki służbowe, aktywnie uczestniczy w życiu pododdziału. Jeżeli natomiast słuchacz powątpiewa w trafność obranej drogi życiowej, jeżeli jego nastawienie jest chwiejne, to uczy się on bez należytego wysiłku i zaniedbuje swoje obowiązki służbowe.

Kształtowanie stałego nastawienia wojskowo-zawodowego jest procesem długim i skomplikowanym. Zaczyna się od zainteresowania zawodem wojskowym w wieku szkolnym, od budzenia się w młodym chłopcu dążenia do zostania oficerem, które to dążenie utrzymuje się potem w okresie studiów na uczelni wojskowej oraz po jej ukończeniu w czasie służby w jednostce.

Na uczelni wojskowej wielki wpływ na nastawienie słuchaczy wywiera porządek regulaminowy, ceremoniał wojskowy, stosunki z kolegami, przykład osobisty wykładowców i przełożonych, kolektyw żołnierski.

Ścisły porządek regulaminowy, panujący na uczelni, wywiera, na przykład, duży wpływ na młodych słuchaczy. Nakazy regulaminów nie od razu stają się własną, wewnętrzną potrzebą, regu-

latorem ich postępowania. Ażeby się tak stało, trzeba młodym słuchaczom wyjaśnić istotę, celowość i sensowność nakazów regulaminów wojskowych, zawierających wieloletnie doświadczenie sił zbrojnych.

Jednym z istotnych warunków zewnętrznych kształtowania nastawienia wojskowo-zawodowego słuchaczy jest osobisty przykład dowódców i wykładowców w przestrzeganiu nakazów przysięgi wojskowej i regulaminów wojskowych, w doskonałym opanowaniu własnej specjalności, w umiejętności właściwego ułożenia stosunków ze słuchaczami, w łączeniu wysokiej i sprawiedliwej wymagalności z poszanowaniem godności osobistej słuchaczy.

W pracy wychowawczej na uczelni wojskowej ważne znaczenie ma pomoc udzielona słuchaczowi, w chwili gdy zaczynają się w nim budzić wątpliwości, ścierać sprzeczne motywy i przeciwstawne dążenia, gdy ulega zachwianiu jego nastawienie wojskowe. Należy przy tym pamiętać, że słuchacz sam, z własnej i nieprzymuszonej woli, zdecydował się poświęcić służbie w siłach zbrojnych i że zdobycie zawodu wojskowego powinno się stać dla niego nie jakimś narzuconym z zewnątrz obowiązkiem, lecz wewnętrzną potrzebą. Przecież celem wychowania jest „nie formalna zgodność zewnętrznego zachowania się jednostki z nakazami społecznymi, nie zewnętrzne dostosowanie się do nich; celem tym powinno być ukształtowanie w człowieku takich dążeń wewnętrznych, które odpowiadają nie literze, lecz duchowi moralnych nakazów społecznych, z których, siłą wewnętrznych prawidłowości, wynikałaby jego postawa moralna”⁶.

Dużą rolę odgrywa także postawienie przed słuchaczami doniosłych społecznie celów i zadań. Oddziaływanie zewnętrzne, jak to już wskazywano, nie wprost i nie bezpośrednio określa istotę i treść nastawienia jednostki, lecz poprzez jej **warunki wewnętrzne**.

Jednym z najważniejszych warunków wewnętrznych jest zainteresowanie zawodem wojskowym.

Wskazują na to przytoczone niżej dane.

⁶ S. L. Rubinsztejn, *Principy i puti razwitijsa psichologii*, Moskwa 1959, s. 138.

Stopień zaintere- sowania	Odsetek słuchaczy, którzy uzyskali postępy w nauce							
	Na 1 roku				Na 2 roku			
	5	4	3	2	5	4	3	2
Wysoki	40	54	6	—	60	40	—	—
Średni	—	16	84	—	—	32	68	—
Niski	—	—	75	25	—	—	100	—

Badania wykazały, że spośród 1056 słuchaczy z trzech roczników tylko 54% już na ławie szkolnej interesowało się zawodem wojskowym i miało zamiar wstąpić do szkoły oficerskiej, pozostali zaś marzyli o zawodzie cywilnym. Nawet ci, którzy zainteresowanie zawodem wojskowym zaczęli wykazywać jeszcze w latach szkolnych, nie interesowali się nim profesjonalnie w zwykłym znaczeniu tego słowa. Zainteresowanie ich nie miało oparcia i nie utrzymywało się w procesie praktycznej działalności w wybranym zawodzie. I wśród pewnej części słuchaczy, zwłaszcza tych, którzy mieli powierzchowne wyobrażenie o trudach służby wojskowej, zainteresowanie zawodem oficera nie umocniło się, nie stało się trwałe, nie przekształciło się w postawę życiową jednostki.

Głębokie zainteresowanie swoim zawodem odgrywa szczególną rolę w postępach słuchaczy. Im większe zainteresowanie zawodem przejawia słuchacz, tym większe osiąga postępy w nauce i dyscyplinie, tym trwalsze jest jego nastawienie wojskowo-zawodowe i tym większe sukcesy odnosi w działalności służbowej po ukończeniu uczelni.

Dla umocnienia nastawienia wojskowo-zawodowego słuchaczy ważne znaczenie ma ich wysoka ideowość. Przykład osobisty dowódców i wykładowców, popularyzacja tradycji bojowych sił zbrojnych i uczelni wojskowej, bohaterskich czynów żołnierzy radzieckich i absolwentów uczelni sprzyjają ukształtowaniu w słuchaczach ideałów o treści wojskowej, które się stają bodźcem do opanowania specjalności wojskowej i przyczyniają się do ugruntowania wartości niezbędnych dla pomyślnego spełniania obowiązków żołnierskich.

Wyjątkowo doniosłą rolę odgrywa głębokie przekonanie słucha-

czy o słuszności sprawy, której poświęcają swoje życie, oraz o wysokiej randze i zaszczytnym powołaniu zawodowego oficera, a także przeświadczenie o własnej przydatności do obranego zawodu i możliwości wszechstronnego doskonalenia się w nim. Wszystko to w ostatecznym rachunku utrwala przekonanie o słuszności obranej drogi życiowej i wybranego zawodu oraz o jego randze społecznej, bez czego nie może być mowy o ukształtowaniu stałego nastawienia wojskowo-zawodowego.

Podkreślając znaczenie i rolę ideowości w pracy człowieka w wybranym zawodzie, Marks pisał, co następuje: „...ideowość, jaka cechuje nasz zawód, zapewnia nam stosunkowo wysoką pozycję w społeczeństwie, podnosi naszą godność osobistą, nadaje trwałość naszej działalności zawodowej.

Każdy, kto obrał wysoko przez siebie ceniony zawód, odczuje głęboki niepokój już na samą myśl, że może się stać niegodny go — będzie więc postępował godnie już choćby z tego względu, że wykonywany przez niego zawód cieszy się wysokim uznaniem społecznym”⁷.

Ważnym warunkiem wewnętrznym kształtowania nastawienia wojskowo-zawodowego jest gotowość wewnętrzna (psychiczna) słuchaczy do ponoszenia trudów służby wojskowej, siła woli i charakter ukształtowany na zasadach komunistycznych, rozwój intelektualny i zdolności, które umożliwiają pomyślne opanowanie specjalności wojskowej i doskonalenie się w niej.

3. UWZGLĘDNIANIE WŁAŚCIWOŚCI TEMPERAMENTU W PRACY ZE SŁUCHACZAMI

Postępowanie jednostki zależy nie tylko od jej nastawienia, ale także od temperamentu, tzn. od takich indywidualno-psychicznych cech osobowości, jak siła, ruchliwość i równowaga procesów nerwowych.

U podstaw całej działalności psychicznej człowieka leżą dwa procesy: pobudzania i hamowania. **Pobudzanie** jest funkcjonalną właściwością komórek nerwowych i ośrodków kory mózgowej,

⁷ K. Marks i F. Engels, *Iz rannich proizwiedienij*, wyd. cyt., s. 4.

decydujących o powstawaniu i przebiegu odruchów warunkowych, które uruchamiają mechanizmy pamięci, myślenia itp. **Hamowanie** to proces wygaszania związków podkorowych, słabnięcia aktywności, rozluźniania uwagi itp.

Podstawowymi cechami procesów pobudzania i hamowania jest siła, równowaga i ruchliwość. **Siła procesów nerwowych** jest wskaźnikiem zdolności komórek nerwowych i układu nerwowego jako całości do funkcjonowania. Przez siłę pobudzania rozumiemy zdolność komórek nerwowych i ośrodków kory mózgowej do zamykania połączeń i ich aktywizacji w najbardziej nie sprzyjających sytuacjach. Ludzie o dużej sile pobudzania mogą przez długi czas pracować z dużym napięciem i zachowywać odporność na wielkie przeciążenia psychiczne i fizyczne, u ludzi natomiast o słabym pobudzaniu w nie sprzyjających warunkach połączenia korowe nie aktywizują się, cechuje ich zmniejszona zdolność do zwiększonego wysiłku, pracy, szybko ulegają zmęczeniu i powoli regenerują swoje siły.

Równowaga procesów nerwowych to stosunek siły pobudzania do hamowania. Stosunek ten może być zrównoważony lub nie zrównoważony, tzn. jeden proces może być silniejszy od drugiego. **Ruchliwość** procesów nerwowych znamionuje szybkość zastępowania jednego procesu przez drugi, zapewniająca przystosowanie się do nieoczekiwanych i gwałtownych zmian warunków.

Różnym typom wyższych czynności nerwowych (z właściwym im specyficznym przebiegiem procesów psychicznych) odpowiadają różne zestawienia siły, równowagi i ruchliwości procesów pobudzania i hamowania. W zależności od stosunku procesów pobudzania i hamowania Pawłow rozróżniał cztery typy układu nerwowego, którym odpowiadają cztery rodzaje temperamentu. Ilustruje to poniższa tabela.

Przy analizowaniu właściwości temperamentu słuchaczy należy pamiętać, że typ wyższych czynności układu nerwowego nie pokrywa się z rodzajem temperamentu. Pierwsze jest pojęciem fizjologicznym, drugie zaś psychologicznym. Typ wyższych czynności nerwowych, dziedziczony przez człowieka, zwany genotypem, stanowi fizjologiczne podłoże temperamentu. W życiu osobniczym genotyp pod wpływem środowiska społecznego ulega

Zachowanie się	Rodzaj temperamentu	Typ wyższych czynności nerwowych	Właściwości procesów nerwowych		
			siła	równowaga	ruchliwość
Aktywne	sangwinik	silny	silne	zrównoważone	ruchliwe
Ekstrawertywne	choleryk	niepohamowane	silne	zrównoważone	ruchliwe
Intrawertywne	flegmatyk	inercyjny	silne	zrównoważone	mało ruchliwe
Depresyjne	melancholik	słaby	słabe	nie zrównoważone	mało ruchliwe

przeobrażeniom i przekształca się w fenotyp. Temperament zależy nie tylko od mechanizmu fizjologicznego, lecz także od oblicza duchowego człowieka, jego świata duchowego, nastawienia, charakteru i przyzwyczajzeń. Dlatego też temperament jednostki da się określić przez opisanie zarówno typu wyższych czynności układu nerwowego (siły, równowagi i ruchliwości procesów pobudzania i hamowania), jak i specyficznych cech jego przejawiania się w postępowaniu człowieka.

Rozróżnia się cztery podstawowe rodzaje temperamentu.

Sangwinik. Pozytywną cechą ludzi o temperamencie sangwinika jest zazwyczaj ruchliwość, aktywność, wrażliwość, szybka reakcja na zmianę sytuacji. Sangwinik dobrze sobie radzi w pracy, łatwo utrwała w pamięci przerobiony materiał, jest zwykle pełen radości życia. Cechą ujemną sangwinika może być natomiast brak wytrwałości, niecierpliwość, skłonność do rozpraszania się i niedoprowadzania do końca rozpoczętej pracy.

Choleryk. Siła nerwowych procesów bardzo znaczna, są one nie zrównoważone, dominuje pobudzanie. Wynikają stąd zarówno dodatnie, jak i ujemne cechy choleryka. Jest on stanowczy, szybko wnika w sytuację, energicznie realizuje stojące przed nim zadania, wykazuje dużo inicjatywy własnej, potrafi wnieść „iskrę ożywienia” do pracy itp. Jednocześnie wyróżnia się brakiem równowagi, z trudem panuje nad sobą, jest pobudliwy, gwałtowny w czynach i działaniach, bywa ordynarny, niecierpliwy, wybuchowy, wiecznie niezadowolony ze wszystkiego, opryskliwy.

Flegmatyk. W zachowaniu się flegmatyk jest zazwyczaj zrównoważony i rzadko traci spokój ducha. Pracowity, zdolny do wielkiego i wytężonego wysiłku; jeśli podejmie się jakiejś pracy, doprowadza ją do końca. Pawłow mawiał, że flegmatycy są „pszczołami” życia, mogą z tym samym powodzeniem wykonywać pracę zarówno ciekawą, jak i mało interesującą. Ale flegmatyk ma również wady. Należą do nich: powolność, mała ruchliwość, przejawiające się w jego sposobie myślenia i działania. Wykonując jakąś pracę, długo ją obmyśla; może być mało aktywny, obojętny na sprawy kolektywu.

Melancholik. Pobudzanie i hamowanie nie zrównoważone, przeważają reakcje hamowania. Melancholik ma skłonność do introspekcji, często bywa zamknięty w sobie, mało towarzyski, przewrażliwiony, nieufny, o niepewnych ruchach i gestach, w warunkach nie sprzyjających pracuje mało wydajnie. Do zalet melancholika zaliczyć należy dużą czułość, wrażliwość organów zmysłowych, podatność na oddziaływanie wychowawcze, serdeczność. Melancholik umie subtelnie wczuwać się w myśli i uczucia innych ludzi, współczuć im, wysłuchiwać ich zwierzeń, chętnie przychodzi z pomocą kolegom.

Żaden z wymienionych tu rodzajów temperamentu nie występuje w czystej postaci. O tym, czy chodzi tu o taki czy inny rodzaj temperamentu, decyduje to, jakie cechy w nim dominują. Każdy rodzaj temperamentu ma swoje zarówno dodatnie, jak i ujemne cechy. Dlatego nie należy z góry przesądzać swego stosunku do słuchacza, który reprezentuje określony rodzaj temperamentu. Człowieka ceni się nie za temperament, lecz za wyniki osiągnięte w pracy. Każdy słuchacz, niezależnie od swego temperamentu, może się okazać pożyteczny, opanować wiedzę zawodową, jeżeli będzie się go właściwie uczyć i wychowywać. W tych warunkach również temperament będzie ulegał zmianom. Przecież nie jest on czymś raz na zawsze danym, niezmiennym. Można go zmieniać, to znaczy rozwijać jego cechy dodatnie i usuwać ujemne. W każdym człowieku bez względu na jego temperament można rozwinać wysokie wartości społeczne i dodatnie cechy osobowości.

W czasie selekcji kandydatów do szkół oficerskich i akademii

wojskowych pożądane jest, aby brano pod uwagę także temperament przyszłych słuchaczy. Każda specjalność w wojsku ma swoje specyficzne wymagania i ich spełnienie w dużej mierze zależy od temperamentu jednostki. Właściwości temperamentu należy również uwzględniać w procesie nauczania. Jeżeli słuchacze mają dobrze opanować materiał, zajęcia muszą być tak zorganizowane, aby ci, którzy obdarzeni są cechami choleryka, byli zajęci aktywną nauką, a flegmatycy mieli czas na zrozumienie całego materiału, aby sangwinicy musieli uważnie przysłuchiwać się wykładowi, a słuchacze z cechami melancholików zgłębiali treść zajęcia. Słuchaczowi o temperamencie choleryka można dać dodatkową pracę, związaną z przygotowaniem i przeprowadzeniem zajęć, flegmatykowi polecić powtórzenie niektórych partii przerabianego tematu, sangwinikowi co jakiś czas stawiać pytania, aby pobudzać jego uwagę, słuchaczy z cechami melancholików trzeba nie tylko pobudzać, ale także podtrzymywać ich zainteresowanie i wiarę w możliwość opanowania przerabianego materiału.

Znajomość cech temperamentu słuchaczy ułatwia wykładowcy (dowódcy) wybranie najbardziej skutecznych środków wychowawczych. Jak wiadomo, słuchacz o temperamencie choleryka powinien stale pozostawać pod kontrolą wychowawcy. Niecierpliwość i surowość w postępowaniu z takim słuchaczem mogą wywołać burzliwą reakcję z jego strony. Jednocześnie jednak załamania w pracy i popadanie w skrajność, cechujące jego zachowanie, powinny bezwzględnie być poddawane krytycznej ocenie, nerwowość zaś musi napotykać przeciwdziałanie wychowawcy i kolektywu. W sangwiniku należy co pewien czas umacniać poczucie odpowiedzialności i sprawdzać jakość wykonywanych zadań. Flegmatyk wymaga systematycznej kontroli, a w pewnych sytuacjach także zwiększenia wymagań. W stosunku do melancholika niedopuszczalna jest zwłaszcza surowość, popędlliwość, niedopowiedzenia, dwuznaczność, ponieważ mamy tu do czynienia ze szczególnie subtelnym i wyjątkowo przewrażliwionym typem jednostki.

Określone przez temperament szczególne właściwości człowieka, powtarzając się wielokrotnie, przekształcają się pod wpływem

środowiska socjalnego w trwałe cechy charakteru. Temperament stanowi dynamiczną stronę charakteru.

4. KSZTAŁTOWANIE CHARAKTERU SŁUCHACZY

Charakter stanowi psychiczną właściwość jednostki, określającą linię postępowania i czyny człowieka i wyrażającą się w jego stosunku do wszystkiego, co go otacza, do pracy, do innych osób, do samego siebie. W charakterze jednostki w sposób najpełniejszy przejawiają się jego indywidualne cechy. Charaktery ludzkie są niepowtarzalne. Każdy człowiek ma własny, sobie tylko właściwy, charakter. Najbardziej istotną cechą charakteru, na podstawie której można przede wszystkim go ocenić, jest jego określoność. W niej przejawia się treść charakteru i świata duchowego jednostki.

Pod względem stosunku do otaczającego świata bywają charaktery **pryncypialne** i **charaktery chwiejne**. Pryncypialność zakłada postępowanie zgodne z określonymi zasadami, niezłomność w walce, przekonanie o słuszności i doniosłości sprawy, której człowiek poświęca wszystkie swoje siły. Na przykład podstawą ideowości obywateli radzieckich jest światopogląd komunistyczny. Jednostka o charakterze chwiejnym nie ma trwałych przekonań ideowych, jej postępowaniem i czynami kierują egoistyczne, karierowiczowskie cele i motyw.

Jeżeli chodzi o **stosunek do pracy**, to rozróżnia się charaktery **czynne (aktywne)** i **bezczynne (bierne)**. Słuchacze o charakterze czynnym są pracowici, wytrwali w opanowywaniu zawodu wojskowego; aktywnie uczestniczą w życiu społecznym, wszędzie wykazują pożyteczną inicjatywę. Zdarzają się jednak słuchacze o charakterze beczynnym, którzy nie lubią pracy, starają się wymigać od wysiłku, unikają pracy społecznej; są bierni, obojętni i potrzebna jest długotrwała, cierpliwa praca wychowawcza, ażeby uczynić ich aktywnymi.

Pod względem **stosunku do innych ludzi** charakter może być

towarzyski albo skryty. Towarzyskość jest dla słuchaczy niezbędna jako warunek zwartości kolektywu żołnierskiego, nawiązania właściwych stosunków między kolegami. Jeśli jednak towarzyskość pozbawiona jest koniecznej pryncypialności, może doprowadzić do fałszywie pojętej solidarności członków kolektywu, do kumoterstwa, klikowości, a nawet utraty czujności. Słuchaczowi o skrytym charakterze trudno jest zdobyć zaufanie otoczenia, pozyskać sobie szacunek i autorytet u kolegów. W procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej należy wyjaśnić przyczyny skrytości, ażeby je usunąć i rozwinąć w słuchacza pozytywną towarzyskość. Skrytość może być spowodowana nieśmiałością lub przyzwyczajeniem do samotności, niekiedy niechętnym stosunkiem do ludzi i nieufnością wobec nich. U źródeł skrytości leżą zazwyczaj jakieś niepowodzenia życiowe słuchacza lub niewłaściwe wychowanie w domu rodzinnym itp.

Jeżeli chodzi o **stosunek do samego siebie**, to charakter może być **kolektywistyczny** lub **egoistyczny**. Człowiek o kolektywistycznych cechach charakteru stawia ponad wszystko interesy kolektywu, społeczeństwa, im podporządkowuje potrzeby i interes własny, krytycznie odnosi się do swoich wad i słabości, jest uczynny wobec kolegów. Egoista natomiast skłonny jest wywyższać się ponad otoczenie, na wszystko patrzy pod kątem własnej wygody. Dla korzyści osobistych może oszukać kolegów i kolektyw. Charakter egoistyczny, nawet jeżeli wszystkie pozostałe jego cechy są dodatnie, jest charakterem negatywnym.

Omówione tu charaktery, ich cechy i właściwości, zostały ujęte w sposób krańcowy, podczas gdy w rzeczywistości istnieje całe mnóstwo odcieni pośrednich. I ten właśnie fakt tłumaczy istnienie nieskończonej różnorodności charakterów ludzkich, ich niepowtarzalność.

Charakter można również oceniać z punktu widzenia jego **siły**. O mocnym charakterze mówimy wówczas, kiedy człowiek postępuje zawsze zgodnie z własnymi przekonaniem, zachowuje konsekwentną postawę w różnych, w tym także trudnych sytuacjach, wykazuje wytrwałość w dążeniu do wytkniętego celu. I odwrotnie, słuchacz o słabym charakterze zachowuje się niekonsek-

wentnie, co innego mówi, a co innego robi, boi się trudności, gdy je napotyka, opuszcza bezradnie ręce, załamuje się, niekiedy nawet stara się opuścić uczelnię.

Przy analizowaniu charakterów słuchaczy ważne jest wykazanie **stałości** lub **niestałości** charakteru. Jeżeli stosunek słuchacza do różnych zjawisk, jego sympatie pozostają przez dłuższy czas nie zmienione, to charakter jego można uważać za stały. Charakter niestały cechuje zmienność poglądów, opinii, nastrojów i stosunku do ludzi oraz zjawisk. O człowieku z takim charakterem mówi się, że jest chwiejny, niestały.

Różne przejawy charakteru nazywane są jego **rysami**. **Rysami wolicjonalnymi** charakteru są: zdecydowanie, wytrwałość, opanowanie, samodzielność, stanowczość w dążeniu do celu. **Rysy emocjonalne** to wrażliwość, ekspansywność, zapalczywość, bierność, obojętność. **Rysami intelektualnymi** są wyobraźnia, bystrość, dociekliwość.

Oprócz rysów wybitnie indywidualnych w charakterze występują także rysy ogólne. Do typowych rysów ogólnych, które określają moralne oblicze żołnierza, należą miłość do ojczyzny i nienawiść do jej wrogów, wysoka świadomość obowiązków żołnierskich, internacjonalizm, kolektywizm, kult tradycji bojowych, rzetelność, szczerość, czujność itp.

Wykładowca w szkole wojskowej musi brać pod uwagę także te właściwości charakteru słuchaczy, które wiążą się z ich wiekiem. Słuchacza charakteryzuje zwykle duży optymizm, wiara we własne siły, wrażliwy i serdeczny stosunek do ludzi, szczerość, bezpośredniość i koleżeńskość. Cechy te pozwalają na zaszczepienie słuchaczom najszlachetniejszych wartości duchowych, umożliwiając wykorzystanie siły i energii młodych ludzi do walki o wielkie sprawy, związane z zawodem wojskowym.

Słuchacze mają silnie rozwinięte poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Cechuje ich ambicja i pragnienie szybkiego odnalezienia swojego miejsca w życiu, zaprezentowania się od jak najlepszej strony, zademonstrowania w pełni swoich zdolności. Należy więc wyróżniać słuchaczy za ich rozsądne ambitne dążenia i nowatorstwo, śmieiej powierzać im trudne zadania, nie otaczając ich przy tym przesadną opieką. Ażeby poczu-

cie godności osobistej i dążenie do samodzielności nie przekształciło się w zarozumiałstwo i samowolę, trzeba stale stawiać przed słuchaczami wysokie wymagania, uczyć ich samokrytycznej oceny własnej działalności i krytycznego stosunku do swoich poczynąń.

Aby móc kształtować charakter słuchacza, trzeba przede wszystkim go poznać. W czasie indywidualnych rozmów można uzyskać pewne wiadomości o nastawieniu, zainteresowaniach i poglądach słuchacza, o jego stosunku do otoczenia. Życiorys, opinia z jednostki, ze szkoły lub miejsca pracy poszerzają i pogłębiają te wiadomości. Podstawową jednak wiedzę o charakterze słuchacza zdobyć można śledząc jego postępy w nauce, służbie i dyscyplinie. Charakter przejawia się w działalności człowieka i dlatego, aby go w pełni zrozumieć, trzeba wiedzieć, co robi i jak to robi. Marks zwracał uwagę, że „...człowieka charakteryzuje nie tylko to, co robi, ale i jak to robi...”⁸ Na podstawie głębokiej znajomości słuchacza dowódca kursu (dowódca pododdziału), korzystając z pomocy wykładowców, opracowuje jego charakterystykę psychologiczną i ustala kierunek dalszej wychowawczej pracy z nim.

Istotne znaczenie dla kształtowania charakteru słuchaczy ma pogłębienie ich ideowości. Wiadomo bowiem, że główną, określającą, wartością charakteru jest ideowość komunistyczna. Jest ona najważniejszym regulatorem działalności obywatela państwa socjalistycznego, niezawodnym drogowskazem w postępowaniu politycznym, społecznym i osobistym. Doświadczenia jednakże dowodzą, że młodzi słuchacze mają często światopogląd jeszcze nie skryształizowany, że poglądy ich nie zawsze są dojrzałe, a niekiedy brak tym poglądom podstaw naukowych. W związku z tym niektórzy z nich mają nieraz trudności ze zrozumieniem sensu tych czy innych wydarzeń i z wyrobieniem sobie właściwego do nich stosunku. Wykładowcy wyższych uczelni wojskowych są też zobowiązani rozwijać podczas wszystkich zajęć światopogląd komunistyczny słuchaczy, umacniać element ideologiczny w strukturze ich osobowości.

Wielką rolę w rozwoju charakteru odgrywa nastawienie człowieka. Pomiędzy charakterem a nastawieniem istnieje ścisła więź

⁸ K. Marks i F. Engels *ob iskusstwie*, t. 1, Moskwa 1957, s. 29.

dialektyczna. Nastawienie, które stanowi podstawową cechę jednostki, wpływa w sposób decydujący na charakter. Nastawienie (postawa) ideowe określa zasadniczo zwartość lub niejednorodność charakteru, od czego z kolei zależy, jakie motywy i cele przeważają w danej sytuacji.

W ukształtowaniu silnego charakteru dużą rolę odgrywają co-raz to bogatsze doświadczenia w postępowaniu moralnym i wolicjonalnym. Doświadczenia te zdobywają oni w ciągu całego procesu dydaktycznego, w szkoleniu bojowym i politycznym, w czasie ćwiczeń i strzelań bojowych, w przestrzeganiu porządku dnia, w toku pełnienia służby itp. Jest więc rzeczą ważną, ażeby organizacja zajęć i służby odpowiadała wymogom przysięgi wojskowej i regulaminów wojskowych.

Formowanie charakteru jest procesem długotrwałym i skomplikowanym, wymaga wytrwałości, żmudnej i celowo ukierunkowanej pracy wychowawczej.

5. ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI SŁUCHACZY

Ludzie różnią się między sobą nie tylko nastawieniem, temperamentem i charakterem, lecz także możliwościami osiągnięcia sukcesów w pracy, tzn. zdolnościami.

Zdolności to zespół takich właściwości psychicznych jednostki, które umożliwiają jej opanowanie i uprawianie z powodzeniem jednego lub kilku rodzajów działalności. Jeśli idzie o strukturę wewnętrzną, zdolności obejmują uwagę, spostrzegawczość, walory pamięci, wyobraźni, myślenia itd. Im bardziej te wartości są rozwinięte, tym większe są zdolności.

Sens zdolności łatwiej jest zrozumieć przez porównanie ich z **mistrzostwem**, **zamiłowaniami** i **zadatkami**. Jeżeli mistrzostwo świadczy o stopniu biegłości w wykonywaniu zawodu (o poziomie wiedzy, nawyków i umiejętności), to zdolności wskazują na łatwość i szybkość, z jaką jednostka zdobywa to mistrzostwo. Doskonalenie zaś mistrzostwa wpływa na rozwój zdolności.

Zamiłowania (upodobania) polegają, jak wiadomo, na zajmowaniu się czynnościami, które są przedmiotem szczególnego zain-

teresowania i satysfakcji człowieka. Wyzwalają one aktywność w pracy i wpływają dodatnio na rozwój zdolności, które zresztą stanowią nieodzowny warunek kształtowania zamięłowań.

Zdolności nie należy mylić z ich pierwotną, naturalną podstawą — **zadatkami**. Zadatki stanowią wrodzoną właściwość systemu nerwowego i organizmu człowieka w ogóle. Mogą być dziedziczne. Zdolności nie są wrodzone, nie są przekazywane jako cechy dziedziczne, lecz rozwijają się w życiu i działalności człowieka, w nauce i wychowaniu. Istnienie zadatków stanowi jedną z przesłanek rozwoju zdolności, ale decydujące znaczenie mają tu nie wrodzone właściwości człowieka, lecz okoliczności życiowe i wychowanie.

Jeżeli człowiek ma wielkie zdolności w jednym lub kilku kierunkach, oparte na zadatkach wrodzonych, wtedy mamy do czynienia z uzdolnieniami. Wysoki poziom uzdolnień nazywamy **talentem**, a najwyższy ich stopień — **genialnością**. Ludzi utalentowanych i genialnych z reguły cechuje wiele wybitnych **zdolności**.

Słuchacze o dużych zdolnościach szybko i łatwo opanowują wiedzę, umiejętności i nawyki. Im większe są zdolności, tym znaczniejsze postępy. Toteż ustalenie, jakie zdolności wykazuje abiturient do danej specjalności wojskowej, stanowi jedno z najważniejszych zadań selekcji młodzieży i oficerów do szkół wojskowych.

Podstawą selekcji zawodowej jest psychologiczna analiza i opis tych cech i zdolności, które są niezbędne w danym zawodzie, a także opracowanie kryteriów i metod pomiaru tych wartości. W czasie selekcji kandydatów do szkół wojskowych można, na przykład, określić przydatność do zawodu oficerskiego według następujących kryteriów: 1) zainteresowanie i zamięłowanie do zawodu wojskowego; 2) wysokie wartości wolicjonalne; 3) poziom rozwoju umysłowego: umiejętność analizy i oceny sytuacji, podejmowania zasadniczych decyzji, posługiwania się językiem dowódczym; 4) umiejętność układania stosunków z otoczeniem, taktowny stosunek do otoczenia, umiejętności w zakresie nauczania i wychowywania innych; 5) wiara we własne siły, pryncypialność. Powyższe dane określają, w gruncie rzeczy, organizatorskie

i pedagogiczne zdolności dowódcy. Można je rozwijać dzięki analizie zachowania się żołnierza w różnych sytuacjach.

Problem oceny zdolności i zadatków wrodzonych młodzieży wstępującej do szkół wojskowych wprost z ławy szkolnej nie jest jeszcze ostatecznie rozwiązany. Jak dotąd, najlepsze wyniki osiągnięto przy selekcji młodzieży do szkół lotniczych.

Psychologia lotnicza opracowała odpowiednie metody aparaturowe i testowe pomiaru właściwości sensorycznych, motorycznych i intelektualnych, walorów pamięci i uwagi, sprawności myślenia i szybkości reakcji itd. Stosowanie tych metod daje dobre wyniki⁹.

W rozwiązywaniu problemów selekcji zawodowej należy kierować się zasadą praktycznej użyteczności i względności. Chroni to przed absolutyzacją uzyskiwanych informacji o zdolnościach i zadatkach. Główną uwagę należy zwrócić na wyjaśnienie motywów, które skłoniły abiturienta do wstąpienia na uczelnię wojskową, od czego w dużej mierze zależą postępy w nauce, służbie i dyscyplinie, a także stałość dążeń życiowych. Ważne jest przy tym, aby nie tylko oceniać zdolności słuchaczy, ale i stale je rozwijać.

Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na doskonalenie tych psychicznych procesów poznawczych i wartości psychicznych (pamięć, wyobraźnia, uwaga), które są niezbędne dla danej specjalności wojskowej i które stanowią wewnętrzną strukturę zdolności. Sposoby rozwijania procesów poznawczych zostały omówione w rozdziale drugim.

Niemale znaczenie ma też rozbudzanie w słuchaczach zamiłowania do swojej specjalności, zaszczepianie pracowitości i wytrwałości, poczucia odpowiedzialności za postępy w nauce, stałości nastawienia wojskowo-zawodowego.

Nawet ludzie utalentowani muszą wiele i intensywnie pracować, ażeby rozwinąć swoje wrodzone zadatki i uzdolnienia. Doświadczenia wskazują, że aktywny i odpowiedzialny stosunek do pracy, dążenie do przezwyciężenia trudności i pomyślnego opanowania zawodu pobudzają rozwój umysłowych, fizycznych, technicznych i innych zdolności słuchacza.

⁹ Por. K. K. Płatonow, *Psychologija lotnogo truda*, Moskwa 1960.

Rozwojowi zdolności sprzyja też obiektywna ocena własnych zalet i wad. Zarówno przecenianie, jak niedocenianie swoich sił i możliwości odbija się ujemnie na rozwoju zdolności. Wykładowcy i dowódcy powinni w sposób taktowny wskazywać każdemu słuchaczowi perspektywy jego dalszego doskonalenia się, jego zalety i wady. Nie należy przy tym wyolbrzymiać tych wad i błędów, można bowiem w ten sposób poderwać zaufanie słuchaczy do sił własnych, zahamować rozwój ich zdolności.

Słuchacze przygotowywani są do prowadzenia działań bojowych. Toteż szczególnie ważne jest, ażeby ich zdolności rozwijały się w procesie aktywnych, wytężonych działań, w czasie ćwiczeń taktycznych, strzelań bojowych, w sytuacjach maksymalnie zbliżonych do bojowych.

Zdolności mogą być rozwijane nie tylko przez oddziaływanie wychowawcze, lecz również poprzez samowychowanie. „...Powołaniem, przeznaczeniem, zadaniem każdego człowieka jest rozwijać się wszechstronnie, rozwijać wszystkie swe zdolności...”¹⁰ — pisali Marks i Engels. Doświadczenia szkolnictwa wojskowego obfitują w przykłady, jak wytrwały, uporczywy wysiłek słuchaczy nad rozwojem własnych zdolności dawał świetne wyniki.

Szczególnie ważne znaczenie dla słuchaczy uczelni wojskowych ma rozwój zdolności wojskowo-pedagogicznych, których podłożem jest zamiłowanie do służby wojskowej, trwałe nastawienie wojskowo-zawodowe, pragnienie zostania dobrym organizatorem i wychowawcą, gruntowna znajomość regulaminów i instrukcji, psychologii i pedagogiki wojskowej, a także swojej specjalności zawodowej. Sprawą zaś podstawową jest zaszczepienie słuchaczom — w procesie aktywnych, twórczych i celowych działań dydaktycznych — nawyków metodycznych, umiejętności prowadzenia pracy partyjno-politycznej, dążenia do doskonalenia własnej osobowości, podnoszenia wiedzy, wykorzystania doświadczeń wybitnych pedagogów wojskowych.

¹⁰ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, wyd. cyt., s. 319.

Rozdział piąty

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE KSZTAŁTOWANIA MISTRZOSTWA ZAWODOWEGO I PEDAGOGICZNEGO SŁUCHACZY

W warunkach współczesnych wyższe szkoły wojskowe powołane są do kształcenia oficerów o wysokich kwalifikacjach profesjonalnych — mistrzów swego zawodu. Jednocześnie słuchacze zdobywają w czasie nauki podstawy kunsztu pedagogicznego. Pracę wykładowców wyższych szkół wojskowych w tej dziedzinie ułatwia znajomość psychologicznej struktury i głównych składników mistrzostwa wojskowego i pedagogicznego, warunków oraz sposobów jego formowania.

1. CHARAKTERYSTYKA PSYCHOLOGICZNA MISTRZOSTWA ZAWODOWEGO OFICERA

Zwycięstwo w walce współczesnej zależy od wielu czynników. Do najważniejszych z nich należy wysoki poziom wartości moralno-politycznych i bojowych oficera, ściśle powiązanych z jego mistrzostwem zawodowym.

Psychologia wojskowa posługuje się ściśle sprecyzowanym pojęciem mistrzostwa. Jest to powiązany ze sobą system wiedzy, umiejętności i nawyków.

Wiedza to suma zdobytych wiadomości, poznanych pojęć i wyobrażeń o przedmiotach i zjawiskach obiektywnej rzeczywistości.

W warunkach współczesnych zawodowe mistrzostwo oficera wymaga posiadania różnorodnych wiadomości. Aby gruntownie poznać skomplikowany sprzęt wojskowy i sposoby użycia go, słuchacz musi dysponować określoną wiedzą z dziedziny matematyki

wyższej, fizyki, chemii, geometrii wykreślnej, mechaniki teoretycznej, wytrzymałości materiałów, konstrukcji maszyn, technologii metali i elektroniki. Dzisiejsza uczelnia wojskowa zapewnia swoim słuchaczom duży zasób wiedzy w dziedzinie taktyki, broni masowego rażenia, szkolenia ogniowego, łączności, topografii itd., umożliwia nabycie umiejętności prowadzenia czołgów i samochodów, a także przyswojenie sobie wiadomości z wielu innych dyscyplin naukowych. Słuchacze muszą zdobyć również gruntowne wykształcenie z zakresu nauk społecznych.

Wiedzę, której słuchacz nabywa w szkole wojskowej, musi (jeżeli chodzi o jej jakość) cechować — według G. Łukowa — gruntowność, elastyczność, trwałość i użyteczność. Gruntowność wiedzy wskazuje, jak głęboko słuchacz wnika w istotę, związki wewnętrzne i prawidłowości skomplikowanych zjawisk i zachodzących wydarzeń. Elastyczność wiedzy odzwierciedla zdolność słuchacza do twórczego spożytkowania posiadanej wiedzy w zmieniających się warunkach jego działalności. Trwałość wiedzy oznacza, że będzie ona na długo utrwalona w pamięci i nie zatrze się w niej w skomplikowanych warunkach służby wojskowej. Gruntowność, elastyczność i trwałość wiedzy zapewniają jej użyteczność, tzn. przydatność w działaniach praktycznych.

Ale sama wiedza nie wystarcza oficerowi. Nie dość jest wiedzieć. Trzeba jeszcze umieć w sposób prawidłowy, kompletny i świadomy wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce, a to wymaga posiadania określonych nawyków i umiejętności.

W pierwszym okresie kształtowania mistrzostwa zawodowego żołnierz zdobywa elementarne umiejętności. Dzięki wykładom i pokazom słuchacz uzyskuje pewne wyobrażenia o określonych działaniach i czynnościach, po czym stara się je wykonać samodzielnie. Początkowo jego ruchy są niezręczne, niepewne, dowolne i niedokładne. Dzięki ćwiczeniom, odbywanym pod kierownictwem instruktora, te nie wyrobione jeszcze umiejętności przekształcają się w **elementarne nawyki**, to znaczy nieskomplikowane chwytły i czynności, wykonywane automatycznie, bez większego skupienia uwagi. Nawykami elementarnymi są, na przykład, nawyki przygotowywania się do strzelania z broni osobistej, celowania, naciskania spustu, czy też nawyki uruchamiania

silnika, przełączania biegów, wykonywania skrętów pojazdu w ruchu itp., z reguły powstające w wyniku powtarzania poszczególnych czynności. Nawyk włączania pierwszego biegu przy uruchamianiu czołgu składa się konkretnie z następujących czynności: dania sygnału ostrzegawczego, włączenia sprzęgła i zwiększenia dopływu paliwa. Stopniowo nawyki elementarne rozwijają się w działania złożone, a ich wielokrotne powtarzanie i opanowanie prowadzi do powstania nawyków złożonych.

Nawyki złożone to zautomatyzowane, skomplikowane działania, wykonywane precyzyjnie, szybko i bez wysiłku, przy nieznacznym tylko udziale świadomości. Takie nawyki zwalniają świadomość od konieczności stałego natężenia i nieprzerwanego kontrolowania przebiegu złożonych działań, stwarzają możliwość skupienia się na realizacji wytyczonego zadania, pozwalają na zaoszczędzenie energii układu nerwowego oraz precyzyjne i sprawne wykonanie konkretnych działań.

Nawyki złożone dotyczą takich działań, jak obsługa skomplikowanej broni i sprzętu bojowego, kierowanie załogą w czasie zespołowej pracy (na przykład prowadzenie czołgu, pilotowanie samolotu w trudnych warunkach, przygotowywanie rakiety do odpalania). Takie nawyki złożone łączą w sobie wiedzę i nawyki elementarne. Na przykład złożone nawyki prowadzenia czołgu są sumą nawyków elementarnych prowadzenia wozu bojowego, sprawdzania przyrządów kontrolnych, kontrolowania stanu technicznego poszczególnych agregatów, oceny rzeźby terenu, wyboru sposobu pokonywania przeszkód.

Nawyki dzielą się zazwyczaj na **trzy rodzaje**: motoryczne (ruchowe), sensoryczne i intelektualne. Podstawą **nawyków motorycznych** są czynności receptorów ruchowych. Do nawyków tych zalicza się między innymi nawyki wykonywania ćwiczeń gimnastycznych, okopywania się, czynności ładowniczego. **Nawyki sensoryczne** powstają dzięki pracy receptorów wzroku, słuchu, węchu i dotyku. Są to nawyki określania odległości do celu, kontrolowania współrzędnych celu na ekranie, ustalania na podstawie zapachu rodzaju użytych środków trujących, kontrolowania za pomocą słuchu pracy silnika. **Nawyki intelektualne** umożliwiają szybkie, łatwe i sprawne wykonywanie operacji myślowych

związanych z odczytywaniem przyrządów, oceną sytuacji, obliczaniem danych do strzelania, opracowywaniem planu przemówienia itd. Nawyki intelektualne automatyzują nie same działania, lecz sposoby wykorzystania nagromadzonej wiedzy, umiejętności elementarnych i nawyków elementarnych. W praktyce występują często nawyki sensoryczno-ruchowe (naprowadzanie działła) albo intelektualno-sensoryczno-motoryczne (poszukiwanie celu, prowadzenie wozu bojowego, pilotowanie samolotu).

Dzięki wiedzy, elementarnym wiadomościom oraz elementarnym i złożonym nawykom kształtują się umiejętności złożone słuchaczy.

Umiejętności złożone to osiągnięte w procesie nauczania możliwości twórczego stosowania wiedzy i nawyków oraz osiągania zamierzonego wyniku w stale zmieniających się warunkach służby wojskowej.

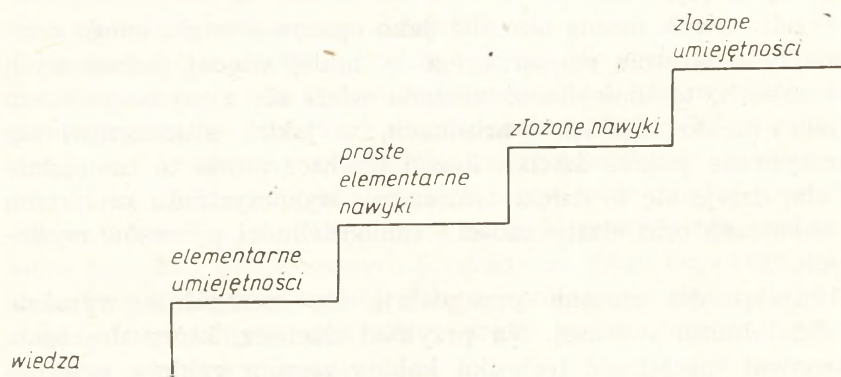
Jeżeli nawyk można określić jako opanowanie złożonego działania, wielokrotnie powtarzanego w mniej więcej jednakowych warunkach, to umiejętność złożona wiąże się z wykonywaniem działań często w takich warunkach, w jakich słuchaczowi nie zdarzyło się jeszcze działać. Jeżeli słuchacz mimo to umiejętnie działa, dzieje się to dzięki twórczemu wykorzystaniu osobistych doświadczeń oraz elastyczności i samodzielności procesów myślowych.

Umiejętności złożone przejawiają się szczególnie wyraźnie w działalności twórczej. Na przykład słuchacz, który doskonale opanował specjalność technika kabiny zespołu rakiety przeciwlotniczej, potrafi usunąć w którymś z bloków uszkodzenie, z jakim nigdy dotąd w czasie nauki się nie zetknął, w związku z czym nie mógł też wytworzyć w sobie niezbędnego w takim wypadku nawyku działania. Twórczo stosując posiadaną wiedzę i doświadczenie, przejawiając wysoką zdolność kojarzenia, technik szybko odnajduje przyczynę uszkodzenia i usuwa je. O takim techniku zwykle się mówi: „To świetny fachowiec, mistrz w swojej specjalności”. Wysoki poziom rozwoju wielu złożonych umiejętności zawodowych oznacza mistrzostwo¹.

¹ Por. K. K. Płatonow, *O znanijach, nawykach i umienijach*, „Sowietskaja piedadogika”, 1963, nr 11, s. 101—102.

Nawyki i umiejętności słuchaczy, nabywane w wyższej szkole wojskowej, powinny — podobnie jak i wiedza — być elastyczne, trwałe i złożone. Jest rzeczą ważną, aby wykładowcy wyższej szkoły wojskowej, realizując program dydaktyczno-wychowawczy, uwzględniali te właściwości. Elastyczność nawyków i umiejętności umożliwia pomyślne ich wykorzystanie w szkoleniu bojowym, a zwłaszcza w walce, mimo znacznej różnicy warunków w porównaniu z zajęciami szkoleniowymi na uczelni wojskowej. Trwałość nawyków i umiejętności gwarantuje ich zachowanie (przetrwanie) nawet w razie długotrwałych przerw w sytuacji bojowej.

W sposób schematyczny strukturę podstawowych składników mistrzostwa wojskowego słuchaczy można przedstawić następująco:



Prawdziwym mistrzem w swojej specjalności stanie się oficer tylko wówczas, jeżeli już w czasie nauki w szkole wojskowej będzie kształtował w sobie i ugruntowywał właściwe nastawienie ideowe i zawodowe, rozwijał potrzebne cechy charakteru i przygotowywał się moralnie i psychicznie, umacniał pozytywny stosunek do pracy w swojej specjalności. W takich warunkach oficer szybciej i gruntowniej kształci zawodowe ukierunkowanie uwagi, pamięci i myślenia, umacnia się w dążeniu, aby z pełną świadomością wypełniać obowiązki służbowe i doskonalić swoje mistrzostwo zawodowe.

Przez pojęcie **mistrzostwo zawodowe** należy zatem rozumieć całokształt wysoko rozwiniętej wiedzy, nawyków i umiejętności oraz innych ważnych z punktu widzenia zawodu osobistych walorów oficera, które zapewniają pomyślne wykonywanie zadań służbowych i bojowych we wszelkich warunkach działalności wojskowej.

2. WARUNKI PSYCHOLOGICZNE KSZTAŁTOWANIA MISTRZOSTWA ZAWODOWEGO

Zanim wykładowca przystąpi do kształtowania mistrzostwa zawodowego słuchaczy, musi zdawać sobie jasno sprawę, w jaką wiedzę, nawyki i umiejętności ma wyposażać słuchaczy. W związku z tym wskazane jest opracowanie szczegółowej struktury mistrzostwa zawodowego dla każdej specjalności, w której szkoleni są słuchacze. Nie ulega wątpliwości, że mistrzostwo zawodowe dowódcy ogólnowojskowego będzie się różniło swą treścią od mistrzostwa zawodowego oficera łącznościowca, sapera lub oficera wojsk rakietowych, lotnika czy oficera marynarki wojennej. Każdy z nich musi dysponować odpowiednią niezbędną w ich zawodzie wiedzą, nawykami i umiejętnościami.

Jeśli idzie o proces kształcenia słuchaczy, to jego efektywność zależy nie tylko od tego, czy wykładowca potrafi w sposób przystępny i przekonujący przekazać materiał programowy, lecz także od tego, w jakiej mierze uda się mu pobudzić aktywność słuchaczy. Największy poziom umiejętności dydaktycznych wykazują ci wykładowcy, którzy potrafią wzbudzić w słuchaczach duże zainteresowanie swoim przedmiotem i zachęcić ich do starań o pogłębienie przekazywanej im wiedzy drogą samodzielnych poszukiwań i twórczych przemyśleń.

Innym, również ważnym, warunkiem trwałego opanowania wiedzy w trakcie procesu kształcenia jest nauczanie słuchaczy poprawnego myślenia. Osiągnięciu tego celu sprzyja, jak już o tym była mowa w rozdziale drugim, stawianie słuchaczom najróżnorodniejszych pytań, zachęcanie ich do dyskusji, do samodzielnego rozstrzygania rozmaitych oryginalnych problemów, znajdowania własnych rozwiązań, odkrywania w zachodzących

zjawiskach właściwych im zasad i prawidłowości, powiązań i współzależności. Wielką też rolę odgrywa w tym zakresie umiejętne tworzenie przez wykładowcę odpowiednich sytuacji i przytaczanie przykładów, które zrozumiale ilustrują i tłumaczą poszczególne założenia teoretyczne, konspektowanie albo streszczanie lektury, przemyślany zapis wykładów, polemizowanie z wypowiedziami kolegów-słuchaczy itp.

Rozwój umiejętności poprawnego myślenia i przyswajania wiedzy pozostaje w ścisłym związku z rozwojem pamięci słuchaczy. Słuchacz dokładniej i pełniej zapamiętuje ten materiał, który odbiera jednocześnie przez kilka receptorów — słuchowy, wzrokowy, dotykowy i węchowy. Twierdzenie to raz jeszcze powinno przypomnieć wykładowcy o celowości stosowania różnych form poglądowości w nauczaniu. W samodzielnej pracy słuchaczy duże znaczenie dla lepszego zapamiętywania ma stałe systematyzowanie przerabianego materiału, porównywanie go z wcześniej opanowanym, sporządzanie dyspozycji z podziałem na jednorodne treściowo części, oznaczone następnie tytułami, tworzącymi coś w rodzaju punktów węzłowych całości, w jaką z kolei łączą się te ciągi logiczne. Jest rzeczą również znaną, że pamięciowemu utrwalaniu wiadomości sprzyja świadome powtarzanie ich co jakiś czas, dzięki czemu słuchacz każdorazowo odnajduje logiczną więź, łączącą poszczególne tezy tematu. Ażeby zaś sprawdzić, czy kompletnie i dokładnie zapamiętany został przestudiowany materiał, trzeba aktywnie go odtworzyć, tzn. streścić, zreferować go w myśli albo na głos lub zapisać w postaci planu-konspektu.

Podstawą twórczego zapamiętywania przyswajanej wiedzy jest jej wykorzystanie w działalności praktycznej, co — prócz utrwalenia nabytych wiadomości — przyczynia się do rozwijania potrzebnych nawyków i umiejętności.

Proces kształtowania nawyków słuchaczy odbywa się stopniowo i przechodzi określone fazy.

W fazie pierwszej następuje połączenie izolowanych od siebie działań (czynności) w jedną całość. Słuchacz, wykonując poszczególne czynności, popełnia wiele błędów, czyni wiele zbędnych i niezręcznych ruchów, ma niepotrzebne przerwy. Jego system nerwowy jest napięty. Obserwuje się skrępowanie w dzia-

łaniu, nadmierny wysiłek fizyczny i nadmierną koncentrację uwagi.

Drugą fazę kształtowania nawyku cechuje eliminacja zbędnych ruchów i przerw oraz niepotrzebnego napięcia. Weźmy jako przykład naukę prowadzenia pojazdu. W pierwszej fazie przy zmianie biegów ruchy słuchacza są gwałtowne, jego ręce kurczowo trzymają się kierownicy, uczeń jest napięty i skupiony; w fazie drugiej napięcie znika, ruchy słuchacza stają się płynne, celowe, a wysiłek fizyczny znacznie mniejszy. W tym czasie czynności są już sprawniej i spokojniej wykonywane, ale słuchacz nadal, tak jak w pierwszej fazie, całą swą uwagę koncentruje nie na celu działania, ale na tym, jak prawidłowo wykonać poszczególne czynności. Każda czynność znajduje się pod nie słabnącą kontrolą świadomości.

Faza trzecia charakteryzuje osłabienie kontroli wzrokowej i zwiększenie motorycznej (mięśniowej). Świadomość słuchacza przedstawia się i skupia już nie na sposobie wykonania czynności, lecz na osiągnięciu końcowego wyniku działania. W tej fazie czynności ruchy słuchacza stają się zautomatyzowane.

W czwartej fazie utrwalania nawyku słuchacz może już wykonać niezbędne czynności w rozmaity sposób i w najróżnorodniejszych warunkach (sytuacjach). Jest to faza końcowa — działania słuchacza charakteryzuje wysoki stopień automatyzmu i sprawności.

Najważniejszym warunkiem sukcesów w pracy nad kształtowaniem nawyków jest drobiazgowo kontrolowanie przez wykładowcę czynności wykonywanych przez słuchaczy, wychwytywanie wszystkich pomyłek i świadome usuwanie tych pomyłek w czasie kolejnych zajęć.

Dla ukształtowania nawyków i nabycia umiejętności duże znaczenie mają wyobrażenia. Powołamy się na eksperymenty docenta pułkownika I. Małopurina, przeprowadzone w jednej z akademii wojskowych. Kształtując nawyki słuchaczy w prowadzeniu czołgu, wykonał on doświadczenia z zastosowaniem metody opartej na wyobrażeniach słuchaczy o sposobach wykonywania poszczególnych czynności. Przerabiano temat **podstawy prowadzenia**

czołgów z użyciem urządzeń treningowych i pokazem filmu. Zadanie polegało na nauczaniu słuchaczy wykonywania następujących czynności: przygotowania silnika do rozruchu, rozruch silnika i zatrzymanie go, ruszanie z miejsca i jazda na pierwszym biegu, zatrzymanie wozu, zmiana biegu z niższego na wyższy i z wyższego na niższy, ćwiczenie zmian kierunku jazdy, sprawdzanie przyrządów kontrolnych.

Zespół, uczestniczący w omawianym zajęciu, podzielono na dwie grupy, po ośmiu jednakowo przygotowanych słuchaczy w każdej.

Pierwsza grupa w ciągu godziny wykonywała różnorodne zadania psychologiczne, których celem było ukształtowanie w świadomości słuchaczy wyobrażeń, odtwarzających obrazy czynności roboczych, związanych z tematem zajęć. Grupa druga rozpoczęła zajęcia bezpośrednio na trenażerach w kolejności: pokaz — wykonanie czynności.

Na zajęciu z pierwszą grupą instruktor pokazywał praktycznie czynności robocze przy uruchamianiu dźwigni i pedałów układu kierowniczego, zalecając wzrokowe zapamiętanie tych czynności. Jeżeli czynności towarzyszył dźwięk lub słowo, wówczas instruktor zwracał również uwagę na ukształtowanie słuchowego wyobrażenia wykonywanej czynności. Na przykład: „Macie przed sobą skrzynię biegów. Dźwignia skrzyni biegów posuwa się szczeplinami: jedną poprzeczną i sześcioma podłużnymi. Jeżeli zamknijemy dwie środkowe szczeliny (pierwszego i tylnego biegu, które są połączone, kiedy czołg jest uruchomiony), to zobaczycie konfigurację w kształcie litery «H», na której punktach szczytowych są wytłoczone cyfry 2, 3, 4, 5, rozmieszczone w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara. Proszę, abyście zapamiętali ten obraz. Aby sprawdzić wierność zapamiętanego obrazu, zamknijcie oczy i wyobraźcie go sobie w sposób możliwie najbardziej plastyczny. Przesuwając dźwignię poprzecznie, wybieramy odpowiedni bieg, a przesuwając ją wzdłuż włączamy wybrany bieg. Ażeby włączyć drugi bieg na pamięć, trzeba szybko przesunąć dźwignię poprzecznie w lewo aż do bocznej ściany (do oporu), przy czym daje się słyszeć charakterystyczne stuknięcie (wszyscy obserwują i słuchają), a następnie przyciągnąć dźwignię do siebie wzdłuż

szczeliny drugiego biegu” itd. (w podobny sposób wyjaśnione zostają wszystkie czynności niezbędne do przejścia na trzeci, czwarty i piąty bieg).

Gdy w ten sposób w świadomości słuchaczy powstały określone wyobrażenia wzrokowe i słuchowe, odtwarzające obrazy omawianych czynności, zaczęli oni zajmować miejsca w kabinie i samodzielnie wykonywać wszystkie te czynności, starając się jednocześnie utrwalić w pamięci ruchowe i namacalne ich obrazy.

Po zakończeniu pierwszej części zajęcia, której celem było ukształtowanie wyobrażeń, słuchacze pierwszej grupy przystąpili do ćwiczeń na trenażerach: początkowo na trenażerach zwykłych, bez symulowania warunków prowadzenia czołgów, następnie na filmo-trenażerach, symulujących zarówno warunki prowadzenia czołgu, jak i modelowanie czynności roboczych mechanika-kierowcy.

W wyniku przeprowadzonego eksperymentu stwierdzono, że pierwsza grupa zużyła na zajęcia trzy godziny (jedną godzinę na formowanie wyobrażeń, a dwie na treningi), podczas gdy grupa druga, która zajmowała się wyłącznie ćwiczeniami na trenażerach, poświęciła na przerobienie tego samego tematu cztery godziny. Także wyniki treningu okazały się dla obu grup różne. Ogólnie biorąc, pierwsza grupa uzyskała za ćwiczenia ocenę dobrą, a grupa druga — dostateczną.

Pozytywny wpływ na kształtowanie nawyków i umiejętności ma słowne objaśnianie wykonywanych czynności. Potwierdza to również eksperyment wspomnianego docenta pułkownika Małopurina (w dziedzinie kształtowania nawyków sprawdzania przyrządów kontrolnych), a także doświadczenia innych wykładowców.

Do warunków, które wpływają na kształtowanie mistrzostwa zawodowego w ogóle, należy zaliczyć:

- zaszczepianie w słuchaczach niezłomności ideowej i wysokich wartości moralno-politycznych, patriotyzmu, internacjonalizmu, obowiązkowości, dyscyplinowania itd.,

- rozwijanie zainteresowania konkretną działalnością, przyszłą specjalnością oficera,

- aktywizowanie świadomości, myślenia, wyobrażeń i woli słuchaczy, likwidowanie elementów szablonowości oraz mechaniczne-

go uczenia się i zadowalania niepełnym zrozumieniem przekazanego im materiału,

— pobudzanie słuchaczy do nieustannego pogłębiania wiedzy, utrwalania nawyków i umiejętności, przewycięzanie rozpiętości między ich wiedzą teoretyczną a nawykami i umiejętnościami, łączenie ich i uzupełnianie wzajemne; nakłanianie słuchaczy, aby nie poprzestawali na zdobytej wiedzy i umiejętnościach, lecz stale zapoznawali się z nowymi osiągnięciami w dziedzinach związanych z ich działalnością,

— stworzenie warunków niezbędnych dla twórczego, samodzielnego wykorzystania zdobytej wiedzy, nawyków i umiejętności, dla poszukiwania przez słuchaczy nowych dróg osiągania coraz lepszych wyników w czasie ćwiczeń i treningów, rozwijania ich aktywności w pracy społecznej,

— ustalenie wartości zawodowo ważnych dla danej specjalności i zaszczepianie ich słuchaczom,

— uwzględnianie w procesie nauczania i wychowywania właściwości temperamentu i charakteru słuchaczy, ujawnienie i rozwój ich indywidualnych zdolności,

— ugruntowanie emocjonalno-wolicjonalnej sfery psychiki słuchaczy, tak aby mogli w pełni wykorzystać posiadaną wiedzę, nawyki i umiejętności w trudnych warunkach służby wojskowej, a zwłaszcza w walce.

Takie oto są najogólniejsze warunki, których spełnienie umożliwia wykładowcom wyższej szkoły wojskowej przygotowanie słuchaczy na prawdziwych mistrzów swego zawodu, oficerów, którzy potrafią zrealizować najtrudniejsze, najbardziej nawet skomplikowane zadanie w wyjątkowo niebezpiecznych warunkach współczesnej wojny.

3. STRUKTURA MISTRZOSTWA PEDAGOGICZNEGO

Mistrzostwo pedagogiczne oficera to zespół wartości złożonych z wiedzy wysokiego poziomu, nawyków i umiejętności oraz osobistych walorów, które występując w dialektycznej jedności i współzależności pozwalają mu skutecznie szkolić i wychowywać podwładnych i zespalać podległe mu kolektywy żołnierskie.

Struktura mistrzostwa pedagogicznego słuchacza obejmuje bardzo rozległą wiedzę teoretyczną i stosowaną, wielką erudycję w zakresie różnych dyscyplin nauki i techniki, a zwłaszcza głębokie opanowanie teorii marksistowsko-leninowskiej.

Teoria marksistowsko-leninowska stanowi potężny oręż ideowy oficera. Aktywnie popularyzując naukę marksizmu-leninizmu, oficerowie zapoznają swych podwładnych z perspektywami budownictwa komunistycznego, wyjaśniają im politykę państwa i zadania, stojące przed jego siłami zbrojnymi; wychowują żołnierzy w duchu wysokiej świadomości politycznej i czujności rewolucyjnej, nieustannej gotowości bojowej i wysokiej dyscypliny.

Oprócz znajomości teorii marksistowsko-leninowskiej oficer powinien wykazać się głęboką wiedzą o przedmiocie, w którym szkoli żołnierzy, i o temacie aktualnego zajęcia (wystąpienia propagandowego).

Oficer powinien wiedzieć o temacie i przedmiocie więcej, niż będzie musiał przekazać żołnierzom w czasie zajęć, w przeciwnym razie będzie się czuł skrzepowany i nie potrafi swobodnie operować materiałem. Głębokość posiadanej wiedzy i jej szeroki zakres umożliwiają mu swobodne i komunikatywne przekazywanie materiału.

Sukcesy w przyszłej działalności pedagogicznej są niemożliwe, jeżeli słuchacz nie otrzyma dobrego przeszkolenia ogólnowojskowego, na które składa się, oprócz znajomości sprzętu bojowego, broni i zasad ich pielęgnacji oraz sposobów użycia w walce, także znajomość podstawowych założeń radzieckiej doktryny wojennej i nauki wojennej, metodologicznych problemów teorii i praktyki wojskowej, regulaminów, organizacji wojsk i zasad prowadzenia działań bojowych, organizacji i zasad działań bojowych przypuszczalnych przeciwników, metod i środków ideologicznego przygotowywania żołnierzy armii burżuazyjnych, metod i środków wojny psychologicznej, prowadzonej przeciwko ludności i siłom zbrojnym krajów socjalistycznych itp. Głęboka i wszechstronna wiedza wojskowa daje oficerowi każdej specjalności poczucie pewności siebie w pracy, umożliwia mu aktywny udział w rozwiązywaniu wszystkich zadań, stojących

przed oddziałem, pomaga w zdobyciu autorytetu wśród podwładnych.

Jako przyszły pedagog wojskowy każdy słuchacz uczelni wojskowej musi mieć szeroką orientację w wielu dziedzinach nauki, literatury i sztuki, dysponować rozległą wiedzą.

Wzrost ogólnego poziomu wykształcenia i kultury żołnierzy radzieckich wpływa na poszerzenie kręgu ich zainteresowań. Zainteresowania te nie dotyczą tylko jednego czy kilku problemów z tej lub innej dziedziny wiedzy czy działalności. Żołnierze radzieccy interesują się zarówno teorią względności, jak i osiągnięciami cybernetyki, biologii, chemii, fizjologii, psychologii, przyszlými badaniami przestrzeni kosmicznej i wielu innymi sprawami i problemami. Pytania z różnych dziedzin nauki i techniki, literatury i sztuki mogą paść ze strony żołnierzy w czasie dowolnego zajęcia albo po prostu w czasie rozmowy z udziałem oficera, od którego będą oczekiwali kompetentnych wyjaśnień.

Jest rzeczą ważną, ażeby wykładowcy wyższych uczelni wojskowych stale zwracali uwagę słuchaczom na potrzebę podnoszenia poziomu kulturalnego, zachęcali do samowychowania estetycznego. Z wielką pomocą w tej mierze przychodzą słuchaczom uniwersytety i wydziały kultury działające przy klubach szkół wojskowych. Na przykład w moskiewskiej Wyższej Szkole Oficerskiej im. Rady Najwyższej RFSRR garnizonowy klub oficerski zorganizował fakultatywny czterowydziałowy uniwersytet kultury. Słuchacze pierwszego roku uczęszczają na zajęcia wydziału literatury, drugiego roku — wydziału sztuki scenicznej, trzeciego roku — wydziału muzyki, czwartego roku — wydziału filmu i sztuk plastycznych. Fakultatywne zajęcia odbywają się raz w miesiącu, oddzielnie dla każdego roku. Kontrolę nad frekwencją na zajęciach sprawują dowódcy batalionów i ich zastępcy do spraw politycznych. Stopień opanowania przedmiotu sprawdzają oficerowie z katedry marksizmu-leninizmu w czasie kolokwiiów i egzaminów końcowych na każdym roku.

Niezależnie od wiedzy, o której była wyżej mowa, słuchacze jako przyszli pedagodzy wojskowi muszą stale wzbogacać swoją wiedzę o wydarzeniach bieżących, zarówno krajowych, jak i mię-

dzynarodowych, w siłach zbrojnych i w poszczególnych oddziałach wojskowych. Sytuacja międzynarodowa i wewnętrzna kraju znajduje się stale w centrum uwagi żołnierzy. Na każdym zajęciu albo gawędzie żołnierze mają wiele pytań dotyczących tej właśnie dziedziny. Obowiązkiem oficera jest dać im prawidłową ocenę wydarzeń, odpowiedzieć rzetelnie na postawione mu pytania lub co najmniej przedstawić swój własny punkt widzenia.

Znajomość teorii marksistowsko-leninowskiej, dobre wyszkolenie wojskowe i techniczne, obszerne wiadomości z wielu różnych dziedzin nauki, literatury i sztuki stanowią teoretyczne bogactwo, z którego czerpie oficer — nauczyciel i wychowawca swych podwładnych. Można jednak dysponować nader rozległą wiedzą teoretyczną i nie umieć jej przekazać podwładnym.

Jeżeli przyszły oficer pragnie umiejętnie przekazywać swoją wiedzę żołnierzom, skutecznie przekonywać ich i kształtować w nich niezbędne wartości moralno-bojowe, musi bezwzględnie dysponować także wiedzą stosowaną, to znaczy wiedzą z zakresu tych dziedzin nauki, które ułatwiają sprawną realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przedmiotem nauczania i wychowywania jest osobowość żołnierzy i kolektywy żołnierskie. Oddziaływanie na żołnierzy (podwładnych) w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej oznacza wywieranie wpływu na ich umysły, uczucia i wolę. Efektywność nauczania i wychowywania żołnierzy zależy od stopnia poznania i uwzględnienia przez wychowawcę właściwości psychicznych każdego żołnierza i kolektywy jako całości. Poznanie tych właściwości wymaga od oficera znajomości psychologii wojskowej. Dużą pomoc dla oficera stanowi wiedza pedagogiczno-wojskowa, znajomość prawidłowości procesu pedagogicznego, zasad i metod kształcenia i wychowywania. Bez wiedzy pedagogicznej trudno jest mówić o prawdziwym mistrzostwie pedagogicznym. Jest też rzeczą bardzo ważną, aby oficer jako nauczyciel i wychowawca swoich podwładnych znał metodykę prowadzenia zajęć i wygłaszania przemówień propagandowych. Ażeby opanować sztukę prowadzenia działalności pedagogicznej, należy znać podstawowe zasady przygotowywania się do zajęć, rozmaite metody prze-

prowadzania wykładu, wychowawczego oddziaływania na żołnierzy.

Praktyka dowodzi, że oficer jako pedagog wojskowy powinien dobrze władać ojczystym językiem, rozporządzać bogatym zasobem słów, umieć ściśle precyzować swoje myśli, przedstawiać je obrazowo i wyraziście, mieć wysoką kulturę i dobrze opanowaną technikę przemawiania. Rozwijanie tych wartości zależy w dużym stopniu od znajomości gramatyki, stylistyki, ortografii i dykcji.

Znajomość gramatyki i stylistyki umożliwia poprawne formułowanie swoich myśli i budowę zdań, pozwala na jak najpełniejsze wykorzystanie możliwości mowy ojczystej. Znajomość zaś dykcji umożliwia piękną wymowę i właściwe akcentowanie słów. Technika przemawiania uczy prawidłowego ustawiania i modulowania głosu, zachowania właściwego rytmu mowy i powściągliwej a trafnej gestykulacji.

Wymienione przy okazji charakteryzowania mistrzostwa zawodowego właściwości wiedzy (głębokość, elastyczność, trwałość, użyteczność) dotyczą również mistrzostwa pedagogicznego. Jednocześnie ważne jest, ażeby wiedza słuchacza jako przyszłego nauczyciela i wychowawcy żołnierzy była obiektywna, prawdziwa, bogata w treści, kompletna, usystematyzowana i spójna wewnętrznie.

O obiektywności i prawdziwości wiedzy, którą zdobywają słuchacze na uczelni wojskowej, decyduje to, z jakiego źródła pochodzą posiadane przez nich wiadomości. Wykładowcy wyższych szkół wojskowych przekazują słuchaczom wiedzę opartą na oficjalnych danych, uzyskanych z kompetentnych źródeł. W żadnym razie nie należy posługiwać się danymi zaczerpniętymi z nie sprawdzonych źródeł czy też opartymi na pogłoskach. Wiadomości, które oficerowie mają przekazywać żołnierzom, muszą być wiarygodne i prawdziwe, odzwierciedlające obiektywną rzeczywistość. Zawartość treściowa zdobytej na uczelni wiedzy daje gwarancję tego, że słuchacz posiadał najistotniejsze wiadomości o rzeczach i zjawiskach, którymi zajmuje się dany przedmiot albo temat. Pełnię wiedzy zapewnia czerpanie wiadomości z różnych wiarygodnych źródeł. Systematyzacja wiedzy pozwala słuchaczowi po ukończeniu uczelni wojskowej bez szczególnych trudności

posługiwać się posiadanymi wiadomościami i wykorzystywać je w odpowiednich momentach pracy pedagogicznej.

W procesie dydaktycznym wyższej szkoły oficerskiej czy akademii słuchacz nie tylko zdobywa wykształcenie (wiedzę), ale jednocześnie uzyskuje odpowiednie nawyki i umiejętności pedagogiczne.

Nawyki pedagogiczne to czynności złożone: intelektualne, sensoryczne i motoryczne, wielokrotnie powtarzane i trwale przyswojone. Ich specyfika przejawia się w metodach pracy myślowej. Mają one pewną trwałość, ale niższy stopień zautomatyzowania niż nawyki motoryczne. Nawyki pedagogiczne w większym stopniu uwarunkowane są wysokim poziomem rozwoju intelektualnego słuchaczy.

Nawyki pedagogiczne podzielić można na trzy podstawowe grupy: ogólnopedagogiczne, metodyczne i organizatorskie. Należy ponadto wyodrębnić nawyki myślowe i słowne, które mieszczą się w obrębie wszystkich trzech grup podstawowych.

Nawyki ogólnopedagogiczne obejmują nawyki spostrzegawczości pedagogicznej, nawyki przejawiania taktu pedagogicznego i posługiwania się techniką pedagogiczną.

Dzięki nawykom spostrzegawczości pedagogicznej oficer potrafi na podstawie nieznaczących, drobnych oznak i objawów dostrzec rzeczywiste osiągnięcia i słabości w nauce żołnierzy, w ich postępowaniu. Dobrze rozwinięta spostrzegawczość pozwala oficerowi przez obserwację zewnętrznych przejawów oceniać trafnie stopień natężenia uwagi i emocjonalne zaangażowanie (stan psychiczny) szkolonych, określić ich stosunek do zajęć, ustalić, w jakim stopniu rozumieją przerabiany materiał dydaktyczny, jakie jest ich zainteresowanie danym tematem itd.

Takt pedagogiczny przejawia się w nawiązywaniu właściwych stosunków wzajemnych między oficerem a podwładnymi, w wysokiej wymagalności połączonej z głębokim poszanowaniem godności osobistej żołnierza, w okazywanej mu serdeczności, w opanowaniu, w umiejętności stwarzania rzeczowej i zdrowej atmosfery w pracy. Zdaniem autorów radzieckich głównymi

oznakami taktu pedagogicznego są: wymagalność, ale bez szorstkości i chorobliwego „czepiania się” drobiazgów, naturalność, prostota w obcowaniu, nie mająca jednak nic wspólnego z familiarnością i poufałością, pryncypialność i stanowczość w postępowaniu, ale bez upierania się w każdym wypadku przy swoim zdaniu, delikatność w stosunku do podwładnych, ale bez specjalnego akcentowania tej postawy, traktowanie rzeczy i ludzi z humorem i lekką ironią, ale bez ośmieszania kogokolwiek, wymagalność, ale bez upokarzania i poniżania godności osobistej, wydawanie poleceń, ale bez nadmiernego akcentowania zawartego w nim życzenia, szkolenie podwładnych bez podkreślania swojej wyższości w zakresie wiedzy, umiejętności i nawyków, wysłuchiwanie podwładnych bez niecierpliwości, poważne traktowanie każdej wypowiedzi żołnierza bez względu na jej poprawność rzeczową i gramatyczną².

Takt pedagogiczny oficera rozwija się na podstawie szerokiej wiedzy i przejawia w postaci umiejętności elementarnych, nawyków prostych i złożonych, a także umiejętności złożonych konstruktywno-pedagogicznych i organizatorskich. Umiejętność przejawiania taktu pedagogicznego wobec każdego żołnierza i panowania nad sobą w najbardziej nawet krytycznych sytuacjach staje się stopniowo przyzwyczajeniem³, cechą osobowości oficera.

Technika pedagogiczna oficera-pedagoga znajduje wyraz w nawykach panowania nad głosem i mimiką, w umiejętności zachowania się wobec słuchaczy (audytorium) itp.

Nawyki metodyczne obejmują nawyki studiowania literatury przedmiotu, sporządzania konspektu do wykładu czy wystąpienia o charakterze propagandowym, posługiwanie się nim w czasie zajęć, podzielności uwagi w toku prowadzenia zajęć.

Nawyki studiowania literatury przedmiotu składa się z takich czynności (nawyków prostych), jak pobieżne zapoznanie się z treścią książki, jej kartą tytułową, spisem treści, wstępem, ilustracjami i podkreśleniami w tekście (wiersze wy-

² Por. W. I. Wdowiuk, *Formirowanie i razwitiye pedagogiczeskogo takta u sowietskikh oficerow. Awtoriefierat kandidatskoj dissertacii*, Moskwa 1970, s. 11—14.

³ Przez pojęcie przyzwyczajenie psychologia rozumie nawyk, który przekształcił się w potrzebę jednostki.

dzielone kursywą, drukiem wytłuszczonym i spacją), czytanie tekstu, analiza treści, wyodrębnienie tego, co stanowi główną problematykę książki, sporządzenie zwięzłego konspektu z przeczytanej lektury.

Nawyki sporządzania konspektu kształtują się w miarę nabywania coraz większej praktyki w tym zakresie. Sporządzanie konspektu zaczyna się zazwyczaj od ustalenia problemów, które mają być treścią danego wykładu czy przemówienia oraz ich kolejności. Następnie zapisuje się te myśli, sformułowania, przykłady, cytaty i liczby, które odzwierciedlają podstawową treść wykładu czy też wystąpienia propagandowego. Nie pozbawiona znaczenia jest również sprawa formy zewnętrznej konspektu, na przykład podkreślenia ważniejszych myśli, a także wymienienie źródeł, z których zaczerpnięto cytaty czy sformułowania.

Jednakże sporządzenie konspektu to jedna, a posługiwanie się nim w czasie zajęć — to druga sprawa. Oficerowie, którzy nie mają utrwalonych nawyków posługiwania się konspektem, niekiedy gubią się, płaczą w swoich notatkach, nie umieją dostatecznie szybko odnaleźć potrzebnych im w danej chwili sformułowań. W rezultacie dochodzi do niepożądanych przerw w wykładzie, zdarzają się nieścisłe sformułowania. Oficerowie, którzy mają ugruntowany nawyk posługiwania się konspektem w czasie wykładu nie muszą się niewolniczo trzymać swoich notatek, w ogóle nie stosują dosłownego czytania konspektu. Sporządzają plan wykładu (przemówienia o charakterze propagandowym), służący im za logiczny szkic naświetlanych zagadnień. Konspekt ułatwia im twórcze skonstruowanie swojej wypowiedzi i samodzielne wyjaśnienie poruszonych zagadnień.

Powodzenie przeprowadzonego zajęcia zależy również od tego, czy i w jakim stopniu oficer-pedagog posiadał nawyk podzielności uwagi. W czasie zajęcia czy pogadanki musi on badać reakcję słuchaczy, a jednocześnie dbać o treść przekazu, utrzymywać kontakt ze szkolonymi, a zarazem czuwać nad prawidłową budową zdań, nad dykcją, modulacją głosu, tempem mowy, gestykulacją.

Często się zdarza, że z oddzielną wzięte wszystkie te elementy są przez oficera dobrze opanowane. Oficer wie, jak obserwować

reakcję podwładnych, umie nawiązać kontakt ze słuchaczami, zna technikę i kulturę przemawiania (wykładania), ale nie potrafi w czasie zajęcia jednocześnie przestrzegać wszystkich tych wymogów. Zjawisko to bywa najczęściej następstwem braku nawyku podzielności uwagi.

Dla oficera-pedagoga wojskowego istotne znaczenie ma nawyk orientowania się w czasie. Każde zajęcie szkoleniowe lub wystąpienie o charakterze propagandowym jest ograniczone w czasie. Ścisłe przestrzeganie ustalonego czasu trwania zajęć jest sprawdzianem osobistej dyscypliny oficera, a także wyrazem szacunku dla słuchaczy. W trakcie wykładu lub pogadanki musi on co pewien okres zestawiać czas, jaki mu pozostał do końca zajęcia, z ilością materiału, jaką musi jeszcze przekazać, i stosownie do tego konstruować dalszy ciąg wykładu.

Nawyki organizatorskie oficera polegają na szybkim i dokładnym rozpoznawaniu warunków swojej działalności pedagogicznej, poznawaniu ludzi, na których ma oddziaływać, na szybkim podejmowaniu decyzji, precyzji wydawanych komend i poleceń oraz konsekwentnym ich egzekwowaniu.

Nawyki myślowe i słowne wytwarzają się przez wyćwiczenie się w szybkim dokonywaniu analizy, syntezy i uogólnianiu materiału oraz różnych zjawisk, w operatywnym rozwiązywaniu w myśli zadań, w myśleniu wyprzedzającym, poprawnej budowie zdań, wymowie, modelowaniu głosu i gestykulacji.

Omawiając nawyki myślowe, należy w szczególności wyjaśnić, na czym polega istota nawyku myślenia wyprzedzającego. Już w wyższej szkole wojskowej słuchacz może wyćwiczyć się w myśleniu z pewnym wyprzedzeniem nie tylko w odniesieniu do tego, o czym w danej chwili mówi, ale także w stosunku do tego, co jeszcze ma zreferować. Nawyk ten jest podstawą wykładania (przemawiania) w sposób zgodny z poprzednio opracowanym planem-konспекtem, bez rażących przerw i niczym nie uzasadnionych dłuższych zahamowań w wykładzie.

Nawyk poprawnej i precyzyjnej budowy zdań wiąże się z bogactwem słownictwa oficera. Wynika stąd potrzeba stałej pracy nad uzupełnieniem zasobu słów, jakim oficer dysponuje. Nawyk poprawnej wymowy i ak-

centowania zależy nie tylko od znajomości odpowiednich reguł, ale także od należytego wyćwiczenia. Niektórzy słuchacze, mimo że znają zasady prawidłowego wymawiania i akcentowania słów, popełniają błędy w tym zakresie. Jeśli te przykre potknięcia zdarzają się wykładowcy, to niekiedy do tego stopnia rażą słuchaczy, że odwracają ich uwagę od treści wykładu, a czasem nawet sprawiają, że słuchacze zaczynają zabawiać się obliczaniem tych czy innych potknięć językowych wykładającego. Autorytet oficera jako nauczyciela i wychowawcy zostaje wyraźnie zachwiany.

Nawyki w działalności pedagogicznej wiążą się ściśle z umiejętnościami, które wyrażają wyższy stopień przygotowania zawodowego oficera.

Do umiejętności, stanowiących składniki struktury mistrzostwa pedagogicznego, zalicza się umiejętności złożone, które świadczą o przygotowaniu oficera do funkcji nauczyciela i wychowawcy w ogóle i pozwalają mu na osiąganie dobrych wyników w rozmaitych sytuacjach działalności pedagogicznej.

Umiejętności pedagogiczne to struktury bardziej złożone od nawyków. Powstają one na podłożu określonej, poprzednio nabytej wiedzy, opanowanych nawyków prostych oraz złożonych i świadczą o rozwiniętych zdolnościach oficera do optymalnego wykorzystania swojej wiedzy i nawyków odpowiednio do powstałych okoliczności, zarówno w czasie przygotowywania się do zajęć, jak i w czasie ich przeprowadzania, a także w toku całego procesu nauczania i wychowywania podległych mu żołnierzy.

U podłoża umiejętności pedagogicznych leżą złożone procesy wysoko rozwiniętego, samodzielnego, głębokiego i elastycznego myślenia. O poziomie ich rozwoju świadczą różne pod względem stopnia złożoności i jakości nawyki, których zazwyczaj w początkowej fazie działalności pedagogicznej jest stosunkowo niewiele, ale których stale przybywa w miarę nabywania doświadczenia pedagogicznego. Wraz ze wzrostem liczby złożonych nawyków pedagogicznych, które oficer opanował, rozwijają się także jego umiejętności pedagogiczne.

Dla ułatwienia analizy pedagogicznej i zwiększenia efektyw-

ności pracy wykładowców wyższej szkoły wojskowej w dziedzinie kształtowania podstawowych umiejętności pedagogicznych słuchaczy można umiejętności te podzielić na dwie grupy: konstruktywno-pedagogiczne i organizatorskie.

Umiejętności konstruktywno-pedagogiczne stanowią główną grupę umiejętności pedagogicznych i dzielą się na wiele szczegółowych, konkretnych umiejętności takich jak:

- umiejętność gruntownego studiowania indywidualnych cech żołnierzy, badania kolektywów żołnierskich i wykorzystywania wyników tych studiów i badań w całej pracy dydaktyczno-wychowawczej,

- umiejętność właściwego przygotowania się do zajęć i wystąpień o charakterze propagandowym,

- umiejętność komunikatywnego, interesującego i przekonującego przekazywania wiedzy podwładnym,

- umiejętność skutecznego kształtowania w podwładnych pożądanых wartości moralno-bojowych,

- umiejętność przewidywania trudności w kształceniu i wychowywaniu poszczególnych żołnierzy i kolektywów żołnierskich oraz określania perspektyw ich rozwoju (wyobrażenia pedagogiczna).

Powyższa grupa umiejętności powstaje na podstawie wiedzy specjalistycznej i na podłożu nawyków ogólnopedagogicznych, metodycznych, myślowych, słownych, a także doświadczenia i ogólnego rozwoju osobowości oficera.

Umiejętności konstruktywno-pedagogiczne słuchacza muszą być uzupełnione umiejętnościami organizatorskimi.

Umiejętności organizatorskie oficera-nauczyciela i wychowawcy to umiejętności organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, kierowania działalnością służbową podwładnych, ich samowychowaniem i kształceniem oraz właściwego układania stosunków z kolektywem i poszczególnymi żołnierzami. Umiejętności te powstają na gruncie odpowiedniej wiedzy ogólnopedagogicznej, nawyków organizatorskich, myślowych i słownych, a także zdolności organizatorskich. Wszystkie te umiejętności łącznie przejawiają się w twórczym opanowaniu i praktycznym stosowaniu zaleceń psychologii, spełnianiu wymogów pedagogiki,

umiejętnym posługiwaniu się metodami i formami organizacyjnymi pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nawyki i umiejętności powinny być, podobnie jak wiedza, nacechowane trwałością, elastycznością, bogatą zawartością treściową i mieć możliwość dalszego doskonalenia się i rozwoju.

Trwałość umiejętności i nawyków oznacza, że raz gruntownie przyswojone mogą być w ciągu długiego czasu zachowane. W działalności pedagogicznej niektórych oficerów, ograniczonej do prowadzenia zajęć i wygłaszania przemówień o charakterze propagandowym, zdarzają się niekiedy długotrwałe przerwy. Jeżeli jednak ich nawyki i umiejętności były dostatecznie trwałe, to nie giną one bez śladu, lecz gdy zachodzi tego potrzeba, szybko odżywają, zostają przywrócone. Elastyczność nawyków i umiejętności umożliwia przystosowanie się oficera do różnych warunków działalności pedagogicznej. Często się bowiem zdarza, że oficer musi prowadzić zajęcia z wielu dyscyplin nauczania i w rozmaitych okolicznościach, czasem w zupełnie niezwykłych warunkach polowych itp. Elastyczność nawyków i umiejętności zapewniają skuteczność nauczania w każdej sytuacji.

Formowanie nawyków i umiejętności słuchaczy odbywa się na podłożu posiadanej przez nich wiedzy i w ścisłym powiązaniu z reprezentowanymi przez nich wartościami moralno-politycznymi. Jednakże mistrzostwo pedagogiczne to nie tylko kwestia wiedzy, umiejętności i nawyków. Każdy oficer z tytułu służby jest nauczycielem i wychowawcą. Wychowawca zaś oddziałuje na wychowanków nie tylko swoją erudycją, lecz także osobowością, postawą, własnym przykładem. Kalinin, przemawiając do oficerów, szczególną uwagę zwracał na ten właśnie aspekt procesu wychowywania żołnierzy. „...Wychowawca — mówił Kalinin — oddziałuje na wychowanków nie tylko przekazując im określoną wiedzę, lecz również swoim postępowaniem, sposobem życia, swoim stosunkiem do powszednich zjawisk dnia codziennego... Wychowawcy muszą nie tylko umieć wygłaszać dobre przemówienia i wyjaśniać żołnierzom nurtujące ich sprawy, lecz także być dla nich wzorem w sensie moralno-politycznym...”⁴

⁴ M. I. Kalinin, *wyd. cyt.*, s. 415.

Jakież więc cechy (walory) osobowości należy kształtować w przyszłych oficerach (słuchaczach) w procesie kształcenia ich i wychowywania, ażeby mogli później z powodzeniem spełniać swe funkcje pedagogiczne?

Cechy (walory) osobowości oficera, występujące w strukturze mistrzostwa pedagogicznego, można podzielić na trzy podstawowe grupy: polityczne, wojskowo-moralne i psychiczno-pedagogiczne.

Cechy (walory) polityczne to przekonania marksistowsko-leninowskie, partyjność i pryncypialność, zaangażowanie ideowe, patriotyzm, internacjonalizm, nienawiść do wrogów klasowych.

Do cech (walorów) wojskowo-moralnych należy zaliczyć wysoki poziom moralny, pracowitość, upodobanie i zamiłowanie do służby wojskowej, karność (zdyscyplinowanie), wymagalność, serdeczny stosunek do żołnierzy i poszanowanie ich godności osobistej, kolektywizm, towarzyskość, wrażliwość, rzetelność, szczerość, skromność, samokrytycyzm.

Cechami (walorami) psychiczno-pedagogicznymi są: spostrzegawczość pedagogiczna, takt, rozwój uwagi, pamięci i umysłu, stałość emocjonalno-wolucjonalna, aktywność stanów psychicznych.

Wszystkie wymienione tu składniki struktury mistrzostwa pedagogicznego pozostają ze sobą w ścisłym, dialektycznym powiązaniu. Żaden z nich w oderwaniu od pozostałych nie może zapewnić sprawnej, skutecznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niektóre jednak mogą być kompensowane przez inne; bywają wypadki, że oficerowi zdarzają się jakieś błędy językowe albo że ma trudności z odpowiedzią na jakieś konkretne pytanie, jeżeli jednak jest dobrze przygotowany pod względem wojskowym i metodycznym, jeżeli szanuje godność osobistą swych podwładnych, to zazwyczaj jego autorytet w takich sytuacjach nie zostaje podważany. Na ogół jednak każdy słuchacz, każdy oficer jako nauczyciel i wychowawca podległych mu żołnierzy muszą mieć rozległą wiedzę, trwałe nawyki i umiejętności pedagogiczne i rozwijać wszechstronnie własną osobowość.

4. KSZTAŁTOWANIE MISTRZOSTWA PEDAGOGICZNEGO

Kształtowanie mistrzostwa pedagogicznego słuchaczy to proces złożony, wieloraki, dialektyczny. Jest to, z jednej strony, celowa działalność wykładowców, dowódców, pracowników aparatu politycznego organizacji partyjnych i młodzieżowych, z drugiej zaś — aktywna praca samych słuchaczy. Podstawy mistrzostwa pedagogicznego tworzą się już w czasie kształcenia przyszłych nauczycieli, a jego rozwój i dalsze doskonalenie odbywa się w toku działalności praktycznej oficerów już po ukończeniu szkoły wojskowej. Efektywność procesu kształtowania mistrzostwa pedagogicznego zależy od spełnienia tych samych warunków, na które wskazywano przy omawianiu sprawy kształtowania mistrzostwa wojskowego, a także od istnienia wszystkich tych składników mistrzostwa pedagogicznego, które zostały scharakteryzowane w poprzednim rozdziale.

Tutaj zajmujemy się nieco bardziej szczegółowo procesem formowania nawyków i umiejętności komunikatywnego, interesującego i przekonywającego prowadzenia zajęć z zakresu szkolenia bojowego i politycznego.

Istnieją różne poziomy działalności pedagogicznej⁵.

O poziomie reproduktywnym mówimy wówczas, gdy pedagog wykazuje umiejętność przekazywania nabytej przez siebie wiedzy.

Gdy prócz znajomości wykładanego przedmiotu pedagog wykazuje także znajomość specyficznych właściwości jego odbioru i przyswajania, jest to działalność o poziomie wyższym, adaptacyjnym. Jednakże i w tym wypadku nauczanie nie zawsze jest efektywne. Może się zdarzyć, że wykładowca, co prawda, rozumie, dlaczego szkoleni w tym czy innym stopniu opanowali lub nie opanowali danego przedmiotu, ale jednocześnie brak mu dostatecznych umiejętności, aby ich go nauczyć. Przy tym poziomie realizacja zadania pedagogicznego nie zawsze daje pożądane wyniki.

Najwyższym poziomem pracy pedagogicznej jest poziom mo-

⁵ Por. N. W. Kuźmina, *Metody issledowanija pedagogičeskoj de-jatelnosti*, Leningrad 1970, s. 38—56.

delujący, który zawiera w sobie zarówno poziom reproduktywny, jak i adaptacyjny. Wykładowca potrafi osiągać najlepsze wyniki i dostosowywać działalność pedagogiczną do konkretnie istniejących warunków.

Odpowiednio do wymienionych poziomów działalności pedagogicznej istnieją też systemy zadań reproduktywnych i modelujących, które przewidują rozwiązanie wielu problemów już w okresie przygotowywania przyszłych pedagogów.

System zadań reproduktywnych ma na celu zaszczepienie przyszłym nauczycielom takiej sumy wiedzy, nawyków i umiejętności, która będzie stanowiła podstawę ich samodzielnej pracy pedagogicznej. System zadań modelujących natomiast zakłada ukształtowanie takich umiejętności, dzięki którym słuchacze będą mogli w przyszłości jako nauczyciele zapewnić aktywną działalność szkolonym. Aby wypracować odpowiedni system kształtowania nawyków i umiejętności modelujących, trzeba znaleźć właściwe kryterium, algorytm tego, co należy zaszczepić przyszłym pedagogom za pomocą zespołu odpowiednich zadań.

W tym celu stosuje się w wielu wyższych uczelniach wojskowych metodę oceniania przez samych słuchaczy wystąpień swych kolegów. Stosuje się ją w przypadku referatów i komunikatów, wygłaszanych przez słuchaczy na seminariach z przedmiotów należących do grupy nauk społecznych, ale można też z powodzeniem posługiwać się nią w czasie zajęć metodycznych z dyscyplin specjalistycznych, a także przy ocenie zajęć prowadzonych przez słuchaczy w czasie praktyk.

Istota tej metody polega na tym, że przed wygłoszeniem referatu czy innym wystąpieniem, mającym być przedmiotem oceny, słuchaczom wręcza się specjalne „karty ocen”, w których mają oni wyrazić swoją opinię. Karta stanowi rodzaj kwestionariusza, według którego słuchacze dokonują oceny; poszczególne kwestie zostają zawczasu omówione przez wykładowcę. Pod koniec seminarium prowadzący zajęcia podsumowuje je, omawia oceny słuchaczy, koryguje je, analizując jednocześnie, w jakim stopniu słuchacze sprostali zadaniu, udziela wskazówek metodycznych. Referent, który otrzymuje „kartę ocen” nieco wcześniej, już w czasie przygotowywania referatu uwzględnia wymagania w niej sfor-

mułowane w odniesieniu zarówno do treści, jak i formy przekazu. Po seminarium konfrontuje swoją własną opinię o referacie z ocenami kolegów i kierownika seminarium, otrzymuje od tego ostatniego dodatkowe wyjaśnienia i wskazówki. Omawiana „karta ocen” ma następującą formę.

KARTA OCEN REFERATU (PRZEMÓWIENIA)

1. Data 2. Nazwisko i imię referenta
3. Temat
4. Nazwisko oceniającego

Oceny dokonuje się według 4-punktowego systemu (2, 3, 4, 5). „O” oznacza brak danego elementu w referacie (przemówieniu).

Lp.	P r o b l e m a t y k a	Ocena w stopniach	U w a g i
1	2	3	4
	TREŚĆ		
1	Trafność ujęcia i oryginalność referatu		
2	Poziom teoretyczny (wnikliwość analizy i wniosków teoretycznych, wykorzystanie dzieł klasyków marksizmu-leninizmu i literatury naukowej)		
3	Oryginalność materiału		
4	Więź z życiem codziennym, praktyką		
5	Staranność w doborze materiału (skoncentrowanie się na sprawach zasadniczych)		
6	Logika wykładu		
7	Posługiwanie się przykładami, danymi statystycznymi, faktami — charakter tych przykładów, danych i faktów		
8	Siła przekonywania użytych argumentów		
9	Dostosowanie ujęcia do poziomu i charakteru audytorium		
10	Precyzja i jednoznaczność wniosków końcowych oraz ścisłość odpowiedzi udzielonych na pytania słuchaczy		

1	2	3	4
	FORMA WYKŁADU		
11	Prostota i komunikatywność (swoboda w korzystaniu z opracowanego tekstu)		
12	Kultura słowa (bogactwo języka, budowa zdań, wymowa i akcentowanie słów)		
13	Plastyczność, obrazowość referatu (posługiwanie się zwrotami i określeniami literackimi, znanymi powiedzeniami, przysłowiami i sentencjami)		
14	Zaangażowanie uczuciowe referenta		
15	Technika mowy (modulacja głosu, dykcja, gestykulacja, tempo wygłaszania)		
16	Elementy odprężenia i humoru		
17	Zastosowanie technicznych i innych środków poglądowych		
18	W jakim stopniu referent zdołał zainteresować słuchaczy i skupić ich uwagę na wygłaszanym referacie		
19	Utrzymywanie kontaktu z audytorium		
20	Uwzględnianie czynnika czasu		
	OGÓLNA OPINIA O PRELEGENCIE I JEGO REFERACIE		
21	Głębokość wiedzy referenta		
22	Mistrzostwo oratorskie		
23	Przygotowanie metodyczne		
24	Ideowość i pryncypialność referenta, poważne potraktowanie słuchaczy, skromność		
25	Zainteresowanie, jakie wzbudził referent		
26	Wpływ wychowawczy referatu		

Zespołowe oceny pozwalają na maksymalne wydobycie dodatnich i ujemnych stron wygłoszonych referatów, a zwrócenie uwagi na błędy metodyczne i językowe referentów, konkretne wymagania i uwagi, wniesione przez wykładowcę i kolegów, mają istotny wpływ na likwidację stwierdzonych niedociągnięć i braków. W ten sposób spełniony zostaje jeden z najważniejszych warunków pedagogicznych kształtowania umiejętności i nawyków.

Zespołowe ocenianie referatów pobudza wszystkich słuchaczy

do pracy nad doskonaleniem nawyków i umiejętności. Systematyczne posługiwanie się „kartami ocen” sprzyja internalizacji zasadniczych wymogów mistrzostwa pedagogicznego, stymuluje działania zmierzające do jego ukształtowania.

Proponowana metoda odgrywa rolę nie tylko wartościującą, lecz także kształtującą, stanowiąc swoisty program doskonalenia walorów pedagogicznych słuchaczy. Stosowanie „kart ocen” wywiera wychowawczy wpływ nie tylko na słuchaczy, podlegających ocenie, ale również na tych, którzy oceniają. Na pierwszych — wskazując im na popełnione błędy i skłaniając do pracy nad ich usuwaniem, na drugich zaś — umożliwiając im głębokie zrozumienie wymogów mistrzostwa pedagogicznego i skłaniając do późniejszej samokrytycznej oceny własnych wystąpień. Tym samym rozstrzygnięte zostaje zadanie stworzenia systemu modulującego, który zapewnia aktywną działalność szkolonym.

Jednocześnie wypada podkreślić, że praca słuchaczy nad oceną referatów swych kolegów daje dobre wyniki tylko wówczas, kiedy wykładowca kieruje nią od pierwszej do ostatniej chwili i sam poddaje wnikliwej analizie referaty oraz ich oceny, udzielając wskazówek metodycznych, dotyczących usunięcia dostrzeżonych braków. Takie postępowanie umożliwia zarówno wykładowcom, jak i słuchaczom przestrzeganie zasady jedności wymagań, mających zapewnić osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego, nastawia zarówno referentów, jak i uczestniczących w dyskusji nad referatem słuchaczy na właściwe kształtowanie niezbędnych nawyków i umiejętności pedagogicznych.

Rozdział szósty

PSYCHOLOGIA KOLEKTYWU SŁUCHACZY I JEJ ROLA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

W poprzednich rozdziałach zajmowaliśmy się prawidłowościami, które występują w psychice jednostki. Ale wykładowca szkoły wojskowej ma do czynienia nie tylko z pojedynczymi słuchaczami, lecz także z różnymi kolektywami (kursem, kompanią, plutonem, grupą, organizacją partyjną, organizacją młodzieżową, a niekiedy z żywiołowo powstającymi tzw. grupami nieformalnymi). Grupy społeczne, kolektywy, w tym żołnierskie, reprezentują życie duchowe, ideologię i społeczną psychologię grupową. Podobnie jak psychika jednostki „kieruje” jej działalnością i postępkami, tak psychologia grupy pod wieloma względami reguluje działalność i postępowanie poszczególnych jednostek i kolektywów.

Efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego w dużym stopniu zależy od uwzględnienia przez wykładowcę zarówno specyficznych właściwości indywidualnej psychiki poszczególnych żołnierzy, jak i specyfiki psychologii grupy (kolektywu). Tłumaczy to doniosłe praktyczne znaczenie poznania psychologii kolektywu dla działalności pedagogiczno-wychowawczej wykładowcy, związanej z kształtowaniem kolektywu i kierowaniem nim. Niniejszy rozdział zawiera niektóre fakty i omawia pewne prawidłowości dotyczące psychologii grupy, ujęte na przykładzie kolektywu słuchaczy uczelni wojskowej.

1. POJĘCIE KOLEKTYWU I PSYCHOLOGIA KOLEKTYWU

Psychika, świadomość jednostki oraz świadomość grupowa stanowią nierozdzieloną jedność, dialektycznie się przenikają i warunkują wzajemnie. „...Jednostka — pisali Marks i Engels — żywa się w życiu ogółu, a ogół w sposobie myślenia jednostki”¹. Jeżeli mechanicznie się wyodrębni i oddzieli od siebie psychikę jednostki i psychologię grupową, społeczną, to nie zrozumie się właściwie żadnej z nich, żadnej z nich nie uda się ani objaśnić, ani ukształtować.

We wspólnej działalności, w procesie historyczno-społecznej produkcji i reprodukcji wartości materialnych i dóbr duchowych, a także samego życia ludzie nieuchronnie łączą się we wspólnoty, w grupy. Społeczeństwo składa się z wielu różnych, realnych grup, które różnią się między sobą wielkością, rolą i miejscem w życiu społecznym.

Pod względem wielkości rozróżnia się wielkie grupy społeczne (makrogrupy) oraz małe grupy społeczne (mikrogrupy).

Do makrogrup zalicza się klasy, warstwy społeczne, partie polityczne, związki zawodowe, siły zbrojne, narodowości i inne wspólnoty i zrzeszenia.

Zbliżone warunki życia osób przynależnych do tych grup rodzą zbliżone zjawiska społeczno-psychologiczne. Sterowanie procesami społecznymi, przewodzenie masom, propaganda (która, jak wiadomo, stanowi jedną z podstawowych dźwigni tego sterowania) wymagają znajomości i uwzględnienia tych zjawisk. Jak to podkreślił na XXIV Zjeździe Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego L. Breżniew, partia w prowadzonej przez siebie polityce zawsze uwzględniała i uwzględnia interesy wszystkich grup społecznych².

Mikrogrupy to, na przykład, klasa szkolna, wydział produkcyjny, grupa studencka, pododdział wojskowy. Nazywa się je pierwiastkowymi. Ludzie wchodzący w skład takiej mikrogrupy stale ze sobą obcuja, kontaktują się wzajemnie, współdziałają ze sobą,

¹ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 1, wyd. cyt., s. 14.

² XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. 30.III.1971 r. Referaty i uchwały, Warszawa 1971, s. 69.

a to z kolei rodzi różne zjawiska socjopsychologiczne (wewnątrzgrupowe), które wyciskają swoje piętno na życiu i działalności zarówno poszczególnych ludzi, jak i całej grupy. Mikrogrupy te są przedmiotem szczególnego zainteresowania psychologii, ponieważ, po pierwsze, bez uwzględnienia tych zjawisk trudno jest kierować kolektywem, a po wtóre, bez studiowania tych grup również badania nad makrogrupami stałyby się niepełne. Pomiedzy małymi a wielkimi grupami znajdują się grupy wtórne, w których jednostki, reprezentanci różnych makrogrup, zespoleni są jednolitym cyklem produkcyjnym albo zadaniem (zakład pracy, oddział wojskowy, związek taktyczny, uczelnia).

Grupa to pojęcie szersze niż kolektyw. Nie każda grupa jest kolektywem.

Stawianie sobie doniosłych społecznie celów to jedna z niezbędnych, istotnych oznak kolektywu. Grupy, których cele wyrastają wyłącznie z wewnątrzgrupowych potrzeb i interesów i nie wykraczają poza ich obręb, są w odróżnieniu od kolektywu nazywane stowarzyszeniami. Za kolektyw przyjęto uważać grupę ludzi, która zorganizowała się w celu osiągnięcia społecznie użytecznych celów. Makarenko twierdził, że kolektyw może istnieć pod warunkiem zespalania ludzi do społecznie użytecznej działalności³. Kolektyw wyróżnia się też szczególnym rodzajem stosunków — społecznej współodpowiedzialności i współzależności oraz koleżeńskiej współpracy.

Kolektywy pracownicze są podstawowymi komórkami społeczeństwa socjalistycznego. „Tu znajduje się doniosłe pole walki o zwiększenie aktywności w pracy i aktywności społecznej ludzi radzieckich. Tu kształtują się nowe, socjalistyczne walory ludzi pracy, kształtują się stosunki przyjaźni i koleżeńskiej pomocy wzajemnej. Odpowiedzialność każdego wobec kolektywu i odpowiedzialność kolektywu za każdego pracownika — oto nieodłączna cecha naszego stylu życia”⁴.

Jak z powyższego wynika, nie zawsze istnieje prosty i bezpośredni związek między społeczeństwem a konkretną jednostką

³ Por. A. S. Makarenko, *Socz.*, t. V, Moskwa, s. 468.

⁴ XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, wyd. cyt., s. 124—125.

i nie zawsze społeczeństwo wprost i bezpośrednio wywiera na nią swój wpływ. Pomiędzy jednostką a społeczeństwem istnieje mikrośrodowisko — określony kolektyw pierwiastkowy, który jest przewodnikiem wpływu społeczeństwa i oddziałuje na jednostkę właściwymi mu środkami i czynnikami. Do obiektywnych czynników oddziaływania radzieckiego kolektywu żołnierskiego na poszczególnych jego członków należą: historycznie postępowania misja Radzieckich Sił Zbrojnych i szczególna doniosłość realizowanych przez nie celów i zadań; społeczna równość żołnierzy — członków kolektywu; przynależność do kolektywu wysoko wykwalifikowanych szeregowców (marynarzy) podoficerów i oficerów, ich bezgraniczne oddanie ojczyźnie, narodowi, Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i rządowi radzieckiemu; istnienie ogniw partyjnych i komsomolskich, cementujących od wewnątrz każdy pododdział, oddział (załogę okrętu) itp.

Wszystkie wymienione tu oraz inne obiektywne czynniki również nie zawsze przejawiają się wprost i automatycznie. Nieraz oddziałują na członków kolektywu za pośrednictwem takich wewnętrznych, subiektywnych zjawisk, jak poziom dowodzenia, dobór i rozmieszczenie kadr, zdolności organizatorskie i kunszt pedagogiczny oficerów, przestrzeganie porządku regulaminowego, poziom wymagań z tym związanych itd.

Jednym z warunków tworzenia kolektywu jest umiejętne, oparte na naukowych podstawach, wpływanie na jego życie duchowe, na jego psychologię.

Ponieważ każdy kolektyw (w tym żołnierski) stanowi żywą komórkę organizmu społecznego, psychologia kolektywu jest odbiciem psychologii społeczeństwa. Jednocześnie psychologia kolektywu ma swoje odrębności — oprócz warunków wspólnych, podstawowych (materialnych, ideowo-politycznych i narodowych) — znajdują w niej odbicie również właściwe wyłącznie temu kolektywowi warunki działalności, takie jak wiek jego członków, poziom wychowania ideowo-politycznego, sposób kierowania nim, wykształcenie zawodowe i ogólne kierownictwa i wszystkich członków kolektywu itp.

2. CECHY KOLEKTYWU SŁUCHACZY

Pododdział słuchaczy szkoły wojskowej stanowi, podobnie jak każdy kolektyw żołnierski, żywą cząstkę sił zbrojnych i posiada cechy oraz właściwości typowe dla każdego kolektywu żołnierskiego. Charakteryzuje go więc organiczna więź — społeczna, duchowa, moralno-polityczna i psychiczna — z socjalistycznym ustrojem społecznym i państwowym, więź, wyrastająca na podłożu jedności i wspólnoty podstawowych interesów narodu i jego żołnierzy. Co do swej istoty — jest to kolektyw typu socjalistycznego, ucieleśniający równość społeczną przełożonych i podwładnych. Tworzą go żołnierze wykształceni, głęboko ideowi, oddani swej ojczyźnie socjalistycznej.

Na czele kolektywów stoją dowódcy i pracownicy aparatu politycznego, dojrzały politycznie, doskonale przygotowani zawodowo, o wysokim poziomie kulturalnym, w większości ludzie o dużym doświadczeniu życiowym i praktycznym. Są oni rzecznikami polityki partii i przewodzą kolektywom, mobilizując ich wysiłek do walki o wzorowe wykonywanie zadań służbowych, wysokie wyniki nauczania, umocnienie dyscypliny.

Kolektyw słuchaczy pozostaje pod nieustannym, silnym wpływem kolektywu pracowników dydaktyczno-wychowawczych. Właśnie w toku zdobywania wiedzy społecznej, wojskowej i specjalistycznej, właśnie w ciągłym kontakcie z doświadczonymi, zahartowanymi ideowo wykładowcami kształtują się i ugruntowują poglądy oraz przekonania polityczne słuchaczy, pogłębia się ich świadomość, nabiera odpowiedniego szlif mistrzostwo zawodowe, zgrywa się zespół.

Organizacje partyjne i młodzieżowe, jednocząc w swoich szeregach najlepszą przodującą część żołnierzy, stanowią główną siłę kolektywów. Przez wychowywanie ideowo-polityczne i siłą osobistego przykładu zespalają one pododdziały wokół Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, wychowują słuchaczy w duchu ideologii marksistowsko-leninowskiej i moralności komunistycznej, rozwijają w nich uczucia miłości do ojczyzny i przyjaźni do wszystkich narodów Kraju Rad, internacjonalizm proletariacki, a także nienawiść do agresorów imperialistycznych, umacniają

jednoosobowe dowodzenie i dyscyplinę wojskową, mobilizują słuchaczy do walki o trwałe opanowanie programu nauczania i wzorowego wypełniania wszystkich obowiązków żołnierskich. Członkowie partii i komsomolcy swoją nienaganną postawą w służbie i nauce, przodownictwem w dyscyplinie i pracy społecznej pociągają za sobą wszystkich słuchaczy i nadają ton poglądom społecznym kolektywu.

Pododdziały słuchaczy przygotowywane są do przyszłej pracy szkoleniowo-wychowawczej w jednostkach; jej celem jest wszechstronne przysposobienie żołnierzy do zwycięskiego prowadzenia działań bojowych, a także do kierowania nimi w czasie walki, tzn. do działań toczących się wśród trudności i wyrzeczeń narzucanych przez żywioł wojny. Powoduje to wielką zależność moralną słuchaczy od kolektywu, rodzi poczucie wysokiej odpowiedzialności za działania i czyny kolegów oraz osobiste zainteresowanie w sukcesie zespołowym. Sam rodzaj pracy słuchacza w szkole wojskowej narzuca ideowe i rzeczowe ukierunkowanie kolektywu, co stanowi jeden z głównych warunków jego zwartości, rozwoju kolektywizmu, koleżeńskości oraz innych cech charakteru nieodzownych w służbie i walce.

Cały tok służby i szkolenia pododdziałów wojskowych, w tym również pododdziałów słuchaczy, przenika duch kolektywizmu i podporządkowania interesów osobistych interesowi zespołowemu. Wspólna służba i nauka, utrzymanie porządku wewnętrznego, praca społeczna, sport — wszystko to zwiększa odpowiedzialność jednostki wobec kolektywu i kolektywu wobec jednostki, potęguje potrzebę działania według jednolitego planu, dostosowanego do ogólnych zadań kolektywu wynikających z rozkazów i zarządzeń dowódców.

Cechą charakterystyczną kolektywu słuchaczy jest również surowe i drobiazgowo regulowanie wszelkiego rodzaju działań poszczególnych ludzi oraz ścisły i przemyślany w każdym szczególe, sprzyjający procesowi dydaktyczno-wychowawczemu, regularny układ stosunków wzajemnych. Wywiera to szczególny wpływ na sferę działania i klimat moralno-psychiczny w kolektywie. Kolektyw żołnierski zespala ludzi nie tylko poprzez wspólne cele i wspólną pracę, lecz także dzięki wspólnej organizacji

wysiłku na zasadach podporządkowania, odpowiedzialności i koordynacji. Jego struktura organizacyjna przystosowana jest do charakteru sprzętu bojowego i broni, w którą jest wyposażony, oraz do sposobów ich użycia w walce współczesnej. Przebieg służby, zachowanie się żołnierzy i ich stosunek wzajemny są ściśle określone przez regulaminy wojskowe, instrukcje, rozkazy i zarządzenia przełożonych. „Organizacja wojskowa — mówił Frunze — jest to organizacja specyficzna, wymagająca od swych członków szczególnej sprawności, dokładności, posłuszeństwa, wytrzymałości, szybkości wykonywania wszystkich rozkazów...”⁵

Struktura organizacyjna kolektynu słuchaczy wyraża określoną treść wychowawczą: narzuca podział podstawowych ról służbowych i społeczno-politycznych, zakłada ścisłą zgodność poczynań i surowy nakaz przestrzegania określonych — odpowiadających obowiązującym regulaminom i porządkowi wewnętrznemu uczelni wojskowej — norm współżycia. Podobnie jak w oddziałach liniowych kierownictwo pododdziału słuchaczy w szkole wojskowej spoczywa w ręku jednoosobowego dowódcy, co sprzyja wdrażaniu słuchaczy do dyscypliny, bezwzględnego posłuszeństwa, dokładności, pomaga w hartowaniu ich woli i charakteru, przyzwyczajają do działania zespołowego, czyni pododdział zwaartym, sprawnie funkcjonującym organizmem.

Do właściwości kolektynu słuchaczy można również zaliczyć jego stabilność, długi i nieprzerwany okres przebywania w nim jednostki. Życie codzienne żołnierza przebiega w gronie wciąż tych samych kolegów. Kolektyw słuchaczy jest jeszcze bardziej stabilny niż inne kolektywy żołnierskie. Wszystkie te okoliczności w połączeniu z oderwaniem się większości słuchaczy od rodziny, krewnych i bliskich sprzyjają stałemu oddziaływaniu kolektynu na jednostkę i stwarzają warunki, w których słuchacze szczególnie silnie przywiązują się do siebie.

Skład kolektynu słuchaczy, podobnie jak innych radzieckich kolektywów żołnierskich, jest różnorodny. Część jego stanowią żołnierze zawodowi (oficerowie, podoficerowie służby nadterminowej), a część żołnierze służby zasadniczej (słuchacze, podofice-

⁵ M. W. Frunze, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1953, s. 471.

rowie służby zasadniczej). Przy względnej jednorodności wieku słuchaczy kolektyw składa się z żołnierzy różnych narodowości i zawodów, o różnym stanie cywilnym i rozmaitych indywidualnych właściwościach psychicznych. Mimo cechujących ich wspólnych rysów słuchacze różnią się między sobą nie tylko indywidualnymi, lecz również grupowymi właściwościami.

Oprócz grup, dla których zasadnicze kryterium wyróżniające stanowi wiek lub czas odbywania służby wojskowej, w obrębie kolektywu istnieją grupy, dla których wspólnym miernikiem jest rodzaj pracy wykonywanej przed wstąpieniem na uczelnię wojskową. Na tej podstawie wyodrębnić można w kolektywie słuchaczy grupy, wywodzących się z szeregowców i podoficerów służby zasadniczej, młodzieży pracującej, uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, studentów wyższych uczelni, elewów szkół kadeckich.

Słuchaczy można ponadto podzielić według motywów, jakimi kierowali się przy wyborze szkoły wojskowej: słuchacze o przewadze motywów społecznie pożytecznych, słuchacze, których motywy społecznie pożyteczne i osobiste równoważą się, słuchacze niezdecydowani w wyborze zawodu i nieliczni ci, którzy kierowali się motywami egoistycznymi lub karierowiczowskimi. Każda z wymienionych grup ma wyróżniające ją cechy psychiczne. Skuteczne kierowanie kolektywem słuchaczy wymaga pogłębionej znajomości cech szczególnych każdej grupy i uwzględniania ich w praktyce oddziaływania wychowawczego na słuchaczy oraz kierowania procesem wzajemnego wpływania na siebie słuchaczy w obrębie określonych mikrogrup.

Pozostając ze sobą w bliskich kontaktach, słuchacze wpływają na siebie wzajemnie, przekazują sobie najlepsze swoje cechy (wartości). Dla kolektywów charakterystyczne jest dążenie do stworzenia możliwie najdoskonalszego typu stosunków między ludźmi. Zdarzają się niekiedy również zjawiska niepożądane, konflikty psychologiczne. Niedopuszczenie do nich i zapobieganie im wymaga gruntownej znajomości psychiki jednostek i psychologii grup.

Omówione wyżej ogólne i specyficzne właściwości kolektywu słuchaczy i stosunki, jakie w nim panują, znajdują naturalnie swe

odbicie w stosunkach między ludźmi, w nastrojach i poglądach, przyzwyczajeniach i postawach — słowem, w psychologii kolektywu. Jako psychologia kolektywu żołnierskiego psychologia słuchaczy szkół wojskowych ma, oprócz zasadniczego podobieństwa, także pewne cechy szczególne, specyficzne.

Rozpatrzmy więc, co łączy, a co różni psychologię kolektywu słuchaczy od psychologii kolektywu żołnierskiego w ogóle.

3. CHARAKTERYSTYKA NIEKTÓRYCH ELEMENTÓW PSYCHOLOGII KOLEKTYWU SŁUCHACZY

Opinia kolektywu. Jednym z ważniejszych elementów psychologii kolektywu jest jego opinia. Opinia ta to całość poglądów wartościujących, wyrażających stosunek kolektywu do rozmaitych wydarzeń w życiu społecznym, do czynów, zachowania się i działalności zarówno całego kolektywu, jak każdego z jego członków.

Opinia kolektywu powstaje pod wpływem ideologii w procesie komunikowania się i współdziałania ze sobą jednostek — członków kolektywu, stałej żywej wymiany myśli, poglądów, przekonań. Opinia kolektywu to jednak nie arytmetyczna suma, lecz stop opinii indywidualnych. Jest to zjawisko duchowe niezwykle skomplikowane, dynamiczne, zmienne. Stanowiąc — pod względem swej istoty — określoną formę przejawiania się świadomości społecznej (kolektywnej), opinia społeczna (kolektywu) łączy w sobie elementy ideologii i psychologii społecznej. Dlatego też jest sprawdzianem ideowości kolektywu, a także czynnikiem, który wpływa na jego członków, kieruje ich zachowaniem się i postępowaniem, reguluje stosunki pomiędzy nimi.

Na rolę i znaczenie opinii społecznej w wychowywaniu ludzi w duchu moralności komunistycznej wielokrotnie wskazywał Lenin. Uważał on, że opinia społeczna „pod sąd ogółu oddaje nieudbanych, pozostających w tyle, nieudolnych pracowników danego przedsiębiorstwa, instytucji, gałęzi gospodarki itp.”⁶ i upowszechnia przodujące doświadczenia, wychowuje masy „na żywych,

⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 33, Warszawa 1957, s. 18.

konkretnych przykładach i wzorcach ze wszystkich dziedzin życia”⁷.

Szczególony wpływ wywiera opinia kolektywu na osobowość słuchacza. Za pośrednictwem opinii kolektyw w dużej mierze urzeczywistnia takie swoje funkcje wychowawcze, jak narzucanie jednostce określonego systemu wymogów i nakazów, stała kontrola i ocena jego postępów i zachowania. Kierując w ten sposób postępowaniem i czynami ludzi oraz regulując je zgodnie z wymogami społeczeństwa (kolektywu), opinia społeczna przyczynia się w maksymalnym stopniu do ukształtowania w słuchaczach niezbędnych i szczególnie cennych ze społecznego punktu widzenia wartości.

Opinia kolektywu, jako stymulatora i regulatora postępowania pojedynczych ludzi i całych kolektywów, skuteczna jest głównie dlatego, że stanowi skoncentrowany wyraz idei, poglądów, woli i uczuć wielkich mas ludzkich, a jednocześnie kojarzy w sobie i przekonywanie, i przymus psychiczny.

Kolektyw (grupa) ocenia postęпки (czyny) jednostki systematycznie, operatywnie i w sposób jawny. Ocen tych dokonuje codziennie, nieustannie. Są one przy tym nieodwracalne i z reguły bezsporne. Informują jednostkę o reakcji innych osób i całego otaczającego ją środowiska społecznego na jej działalność i regulują jej zachowanie się odpowiednio do wymogów tego środowiska.

Wszystko to wzbudza w człowieku pragnienie samooceny. Przy ocenie własnego postępowania człowiek doznaje różnych uczuć. W pewnych wypadkach odczuwa zawstyżenie, wyrzuty sumienia, połączone z pragnieniem zmiany swego postępowania. Kiedy indziej są to uczucia zadowolenia, radości, nawet entuzjazmu, poczucie własnej godności, obowiązku, honoru, odpowiedzialności wobec kolektywu, co jeszcze bardziej umacnia w człowieku przeświadczenie o słuszności swego postępowania.

Siła opinii grupy czy kolektywu wynika nierzadko stąd, że raz ukształtowana i ugruntowana staje się swego rodzaju wzorcem wartościowania. Jak dowiodły przeprowadzone badania, tego rodzaju stereotypy długo utrzymują się w opinii kolektywu, przy-

⁷ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 28, Warszawa 1954, s. 91.

bierając niekiedy postać uprzedzeń i przesądów, „na wiarę” przyjmowanych przez ludzi, przyswajanych sobie zgodnie z zasadą: „skoro wszyscy tak myślą i wszyscy tak postępują, to znaczy, że tak być powinno”.

W tego rodzaju stereotypach niepostrzeżenie dla samego człowieka wyraża się całe jego poprzednie doświadczenie życiowe, przyzwyczajenia i nastroje jego środowiska społecznego, wartości społeczne i normy stosunków międzyludzkich.

Kierując się nimi, jednostka świadomie lub nieświadomie podporządkowuje swoje postępowanie i poglądy normom uznanym i przyjętym przez opinię społeczną. Nieświadoma internalizacja tych norm zapada nieraz głęboko w sferę podświadomości, „wrasta” niejako w psychikę jednostki bez krytycznej refleksji z jej strony, zostaje przez nią przyswojona, ucieleśnia się w jej czynach i działalności.

Jest rzeczą zrozumiałą, że kierunek oddziaływania stereotypów jest pozytywny wówczas, kiedy odpowiadają one naszej ideologii, moralności, etyce. W przytłaczającej większości wypadków taka jest właśnie ich tendencja. Dużą popularność i wielką siłę oddziaływania zdobyły sobie zarówno u słuchaczy, jak i u wszystkich żołnierzy, takie, na przykład, stereotypy opinii społecznej jak: „obok przodownika nie powinno być nie nadążających”, „wszystko, co jednostka ma najlepszego, należy do kolektywu, to, co najlepszego ma kolektyw, należy do jednostki”, „więcej potu na ćwiczeniach — mniej krwi w walce”. Jednocześnie można się niekiedy jeszcze zetknąć z taką grupą słuchaczy, w której za przejaw odwagi i niezależności uważa się spieranie się ze starszym stopniem, w której bezwarunkowe posłuszeństwo jest czymś niegodnym, w której hołduje się zasadzie, że ocena dostateczna też jest dla ludzi itp. Niektóre z tego rodzaju stereotypów na pierwszy rzut oka wydają się czymś ideologicznie obojętnym, niewinnym, są one jednak w gruncie rzeczy szkodliwe, gdyż wpływają ujemnie na nastroje i aktywność grupy.

Skoncentrowanie wysiłków słuchaczy na przygotowaniach do przyszłej działalności, brak zróżnicowania w podstawowej działalności słuchaczy i podoficerów może zrodzić w opinii grupy, a niekiedy i kolektywu pewne niepożądane poglądy w rodzaju:

„jeszcze się zdąży”, co z kolei może doprowadzić do braku aktywności w nauce, służbie i dyscyplinie. Szkodliwość podobnych stereotypów dla kolektywu jest oczywista. Doświadczenie uczy, że zwalczanie ich jest najskuteczniejsze, jeżeli jednocześnie wyjaśnia się słuchaczom znaczenie danego przedmiotu dla ich przyszłej działalności i stwarza możliwości wykorzystania wiedzy słuchaczy w codziennej praktyce, co sprzyja ukształtowaniu się innego szablonu myślowego: „trzeba to zrobić już dzisiaj”, i pociąga za sobą wytwarzanie pozytywnego stosunku do nauki.

Kryteria fałszywych cnót i filisterskich standardów wartościowania występują niezwykle rzadko w pododdziałach uczelni wojskowych. Tam zaś, gdzie organizacje partyjne i komsomolskie prowadzą pracę ideowo-wychowawczą w sposób kompetentny i rzeczowy, wytworzenie się takiej sytuacji jest niemożliwe.

Ideowy poziom opinii kolektywu jest głównym miernikiem jego wychowawczej wartości. Z drugiej zaś strony warunkiem maksymalnej skuteczności opinii kolektywu jest jej jednolitość. Wysoka ideowość opinii kolektywu, zgodność z kryteriami moralno-politycznymi, obowiązującymi w życiu społecznym, z nakazami regulaminów, przysięgi wojskowej i rozkazów, a także ukształtowana na tej podstawie jednolitość — oto zasadnicze cechy opinii kolektywu o dużej sile wychowawczej.

Opinia kolektywu jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym i dynamicznym. Badania dowodzą, że w każdym kolektywie w każdej sprawie, związanej czy to z życiem, czy nauką i pracą, nie ma zazwyczaj początkowo idealnej zgodności poglądów, chociaż zawsze istnieje mniej lub bardziej wyraźna tendencja ku temu. Najczęściej tendencja ta odpowiada normom moralnym, nakazom regulaminów, przysięgi wojskowej i rozkazom. Jest to tendencja pozytywna. Różny natomiast bywa stopień dojrzałości opinii. I nie ma w tym nic dziwnego, przecież jej wyrazicielami są konkretni ludzie albo konkretne grupy osób. Jeden i ten sam fakt, jeden i ten sam postępek słuchacza może wywołać potępienie ze strony jednych, a aprobatę ze strony innych kolegów, przy tym jedni oceniają postępowanie kolegi kierując się wymaganiami norm i zasad komunistycznego współżycia, inni zaś kierując się zgoła odmiennymi — filisterskimi — względami.

W radzieckich kolektywach żołnierskich w związku z pełną zgodnością interesów społecznych i indywidualnych nie ma zasadniczych, obiektywnych przesłanek społecznych dla rozbieżności między opinią kolektywu a oficjalną opinią społeczną, kryteriami ideologicznymi, prawnymi i moralnymi. W społeczeństwie antagonistycznym natomiast, jak podkreślał Lenin, „...nieuniknione jest powstanie takiej psychologii, zgodnie z którą społeczna opinia mas pracujących nie tylko nie piętnuje złej pracy lub uchylania się od pracy, ale wprost przeciwnie, widzi w tym nieunikniony i słuszny protest albo metodę sprzeciwu wobec nadmiernych wymagań wyzyskiwacza”⁸.

Jednakże w Kraju Rad istnieją jeszcze subiektywne czynniki psychologiczne, które powodują powstawanie szkodliwych opinii kolektywu. Jak świadczą wyniki przeprowadzonych badań, czynnikiem takim może być częściowy brak zbieżności interesów kolektywu i jednostki, niedostateczna zwartość tego czy innego kolektywu, niekiedy słabości i niedostateczny autorytet jego aktywu, wpływ, jaki na poszczególne jednostki wywierają negatywnie nastawione grupy, posługujące się fałszywymi kryteriami wartościowania zalet i wad ludzi (pseudobohaterstwo, pseudo-przyjaźń). Skuteczność opinii kolektywu jest mniejsza również tam, gdzie niektórzy żołnierze nie są dostatecznie głęboko przekonani o niezbędności omawiania postępów kolegów i nie odczuwają potrzeby takich omówień. Innym słuchaczom brak po prostu doświadczenia dla pryncypialnej oceny postępów kolegów. Niejednolitość opinii kolektywu może być spowodowana również tym, że zarówno pojedynczych ludzi, jak i — w jeszcze większym stopniu — grupy cechuje uleganie emocjom i jednostronność w ocenie postępów i działalności swych kolegów. Wszystko to wskazuje na potrzebę świadomego, celowego kierowania opinią kolektywu, tak aby służyła ona sprawie wszechstronnego przygotowania i wychowania przyszłych oficerów.

Podstawowym warunkiem kształtowania opinii kolektywu jest ideowe oddziaływanie na słuchaczy przez wykładowców, dowódców, pracowników aparatu politycznego, członków partii i akty-

⁸ W. I. Lenin, *Oczerednyje zadaczi Sowietsoj vlasti (gławy pierwotnego wariantu statji)*, „Kommunist”, 1962, nr 14, s. 13.

wistów organizacji młodzieżowej, wszechstronne rozwijanie świadomości klasowo-politycznej i ideowości komunistycznej żołnierzy.

Każdy wykładowca, dowódca, pracownik aparatu politycznego, aby zwiększyć wychowawczy wpływ kolektywu na słuchaczy, musi szczególnie wiele uwagi poświęcać aktywowi, rozwijać go ideowo, zwiększając wymagania wzmacniać zdyscyplinowanie, wpływać na postępy w nauce aktywistów, doprowadzać do jednności poglądów (słów) i czynów oraz do jednolitego stanowiska w ocenie wydarzeń i zjawisk życia społecznego i wewnątrzwojskowego.

Aktyw musi być stale informowany o wszystkich bieżących oraz przewidywanych wydarzeniach, mających istotne znaczenie dla kolektywu, i oceniać je ze słusznych partyjnych pozycji. Spełnienie tego warunku uczyni z aktywistów potężną siłę motoryczną, źródło zdrowego stosunku do służby, nauki, odpowiedniego współżycia w kolektywie itd. Aktyw to olbrzymia siła, zapobiegająca pojawieniu się lub likwidująca niesłuszne tendencje w opinii kolektywu.

Oceny kolektywne wyrastają z poglądów jednostek i w procesie swego powstawania przechodzą zazwyczaj przez kilka kolejnych faz.

W fazie pierwszej członkowie kolektywu przeżywają określone wydarzenie, dyskutują nad nim i oceniają je.

W fazie drugiej dzielą się swoimi odczuciami i wrażeniami, wymieniają poglądy i opinie. Od tej chwili rozpoczyna się proces kształtowania właściwej opinii społecznej. W tym momencie opinia przekracza granice indywidualnej świadomości i ogarnia sferę najpierw świadomości grupowej, kolektywnej, a następnie społecznej.

Później różne opinie łączą się wokół podstawowych punktów widzenia i w toku dyskusji kształtuje się stopniowo opinia kolektywu⁹.

Przedstawiona tu dynamika powstawania opinii społecznej właściwa jest każdemu kolektywowi (w tym również kolektywowi

⁹ Por. A. I. Ułedow, *Obszczestwiennoje mnenije sowietskogo obszczestwa*, Moskwa 1963, s. 211.

słuchaczy) i to ułatwia znalezienie w każdym konkretnym wypadku właściwych sposobów wywierania wpływu na jej kształtowanie.

Efektywne kierowanie opinią kolektywu wymaga oddziaływania na nią w każdej z wymienionych faz jej powstawania. Jest rzeczą ważną, aby nie przeoczyć momentu, w którym ludzie szczególnie emocjonują się danym wydarzeniem i poddają je ocenie. W tym okresie powstają zarówno prawdziwe, jak i fałszywe poglądy. Niekiedy są one jeszcze chwiejne, niepewne, ale mogą dość szybko się ugruntować. W tej sytuacji bardzo ważne jest, aby w celu niedopuszczenia do powstania niesłusznych opinii w tej czy innej sprawie ujawnić źródła (konkretne jednostki lub grupy fałszywych poglądów i szkodliwych nastrojów w kolektywie). Potrzebna jest do tego jednak gruntowna znajomość każdej jednostki i stosunków międzyludzkich w kolektywie.

Każda jednostkowa opinia może się szybko stać opinią kolektywu (zwłaszcza jeśli odpowiada stanowi psychicznemu ludzi w danej konkretnej sytuacji życiowej), niekiedy nawet w tym wypadku, gdy pozostaje to w sprzeczności z jego zasadniczymi interesami. Toteż należy stale dążyć do poznania konkretnych przyczyn, dla których oficjalna opinia kolektywu bywa niekiedy albo formalna, albo wieloznaczna, badać dynamikę i kierunek rozwoju tej opinii, ujawniać źródła, tzn. wyrazicieli fałszywych poglądów i niekorzystnych nastrojów.

Doświadczeni przełożeni czujnie obserwują pozostające jeszcze w załączkowej formie niesłuszne opinie i szkodliwe nastroje (zwłaszcza gdy sytuacja jest trudna, gdy przed kolektywem stają nowe zadania), aby nie dopuścić do ich rozwoju, zapobiec ich upowszechnieniu. Nigdy też nie zdają się na żywioł, gdy chodzi o przedsięwzięcia, które stanowią oficjalne forum wypowiedzania opinii społecznej: zebrania żołnierskie, narady, dyskusje itp. Systematycznie i pieczołowicie kierują oni pracami nad przygotowaniem i przeprowadzeniem tych przedsięwzięć, przywiązując szczególną wagę do rozwijania krytyki i samokrytyki, do zwalczania niesłusznych poglądów, pokutujących wśród niektórych żołnierzy, przekonywająco tłumacząc, na czym polegają nakazy moralności komunistycznej i wymogi regulaminów wojskowych.

Poprzez tego rodzaju działalność przełożeni ci wpływają na opinię społeczną i kształtują ją. Ważne znaczenie ma przy tym podawanie konkretnych przykładów, ukazujących, do jakich szkodliwych następstw prowadzą fałszywe poglądy, brak zasad i godzenie się z istniejącymi słabościami.

Działania profilaktyczne, mające zapobiec przekształcaniu się fałszywych poglądów indywidualnych w grupowe, są konieczne zwłaszcza w okresie, kiedy grupa ma przystąpić do wykonywania odpowiedzialnych zadań, w sytuacjach z tych czy innych powodów trudnych lub ważnych. W warunkach uczelni wojskowej mogą to być sesje egzaminacyjne i kolokwia, ćwiczenia w polu i praktyki w jednostkach, promocje i przydział na nowe stanowiska służbowe po ukończeniu szkoły.

Walka z fałszywymi poglądami i stereotypami prawie zawsze wiąże się ściśle z koniecznością obalenia „autorytetów” głoszących te poglądy. Najskuteczniejszym sposobem jest w takich wypadkach jednocześnie bezpośrednie i pośrednie (poprzez najbliższe otoczenie) oddziaływanie na „autorytatywną” jednostkę. Gdy koledzy uświadomią sobie, jak głęboko niesłuszne i niebezpieczne są rozpowszechniane przez „autorytet” poglądy, jak zgrubne mogą się okazać ich skutki, wtedy przestaną je podzielać.

Sposoby oddziaływania na opinię kolektywu nie mogą być szablony. Skutecznie wpływa na słuchaczy dyskusja w czasie zebrania, gazeta ścienna, radiowęzeł. Niekiedy skuteczniejsza może się okazać opinia wąskiego grona osób (na przykład egzekutywy organizacji młodzieżowej) albo jednej osoby (dowódcy, pracownika aparatu politycznego, szanowanego wykładowcy, aktywisty, kolegi), która reprezentuje oficjalną opinię kolektywu.

Zdarza się też, że najsilniej oddziałuje na niezdyscyplinowanego słuchacza nieoficjalna opinia osoby, cieszącej się jego szacunkiem i zaufaniem.

Stosunki interpersonalne w kolektywie słuchaczy. W bezpośrednim obcowaniu wewnątrz kolektywu urzeczywistnia się współdziałanie ze sobą jednostek, bezpośrednia wymiana myśli i poglądów. Jedynie w kontakcie i współdziałaniu człowiek poznaje ludzi, ich działania, czyny, zachowanie się, ocenia je oraz porównuje z nimi swoje własne postępowanie i czyny, i dzięki

temu uzyskuje możliwość zrozumienia samego siebie i swego postępowania oraz określenia na tej podstawie własnego „ja”, rozwijania samowiedzy i świadomości.

Poprzez kontakty wzajemne rozwijają się stosunki między ludźmi jednego kolektywu. Kontakty te stanowią podłoże stosunków interpersonalnych, które, z kolei, wywierają wielki wpływ na jednostkę i kolektyw, na dyscyplinę i porządek w kolektywie, na efektywność wszelkiego działania. Zbieżność formalnych i nieformalnych stosunków interpersonalnych i zgodność tych ostatnich z normami moralnymi i nakazami regulaminów wojskowych — to ważny miernik wychowawczej i bojowej dojrzałości kolektywu.

Stosunki wzajemne w kolektywie słuchaczy są w swej istocie stosunkami typu socjalistycznego, mają cechy właściwe stosunkom panującym w radzieckim społeczeństwie, w oddziałach i pododdziałach sił zbrojnych. Jednocześnie stosunki wzajemne w kolektywach słuchaczy mają pewne, im tylko właściwe, odrębności. Rozpatrzmy niektóre z nich.

Stosunki wzajemne oficerów i słuchaczy w wyższych szkołach oficerskich. Normą praktyczną, regulującą stosunek oficerów w szkołach do słuchaczy, jest ścisła i surowa wymagalność regulaminowa połączona z troską o słuchaczy, wrażliwością na ich kłopoty i potrzeby, życzliwością dla nich. Oficerowie i słuchacze to jedna zwarta rodzina bojowa. Sytuacje konfliktowe są tu zjawiskiem rzadkim, wyjątkowym. Dochodzi do nich jedynie wówczas, gdy nie bierze się pod uwagę specjalnego charakteru kontaktów między dowódcami i wykładowcami a słuchaczami.

Podstawowym rodzajem pracy słuchaczy jest uczenie się. Odbywa się ono głównie w czasie zajęć, które prowadzą wykładowcy. Ta sytuacja wpływa na stosunki międzyosobnicze w kolektywie. Sympatie, szacunek słuchaczy koncentrują się głównie na osobie wykładowcy. Według danych, zawartych w pewnym studium porównawczym, opracowanym w 1970 roku, najwyższym prestiżem wśród słuchaczy wyższych szkół oficerskich cieszą się wykładowcy. I jest to zjawisko zupełnie zrozumiałe. Wykładowca w szkole oficerskiej to, z reguły, człowiek ideowy, erudyta, znaw-

ca przedmiotu, mistrz swojej specjalności, oficer o bogatym doświadczeniu życiowym i służbowym, reprezentujący wszystkie te wartości, które imponują młodzieży wojskowej. Dowódcy plutonów natomiast w szkole wojskowej są zazwyczaj ludźmi młodymi. Różnica doświadczenia życiowego słuchaczy i dowódców plutonów jest niewielka, co kryje w sobie groźbę (która niekiedy staje się rzeczywistością) mikrokonfliktów na linii dowódca plutonu — słuchacze. Jest to tym realniejsze, że im bliżej końca studiów, tym częściej się zdarza, że słuchacze przewyższają niektórych dowódców plutonu i wiedzą, i umiejętnościami.

Okoliczności te nakładają na wykładowców moralny obowiązek troskliwego podtrzymywania autorytetu tych młodych dowódców. Jak wynika z przeprowadzanych badań, poszczególni wykładowcy popełniają nieostrożność wypowiadając niepochlebne sądy o dowódcach pododdziałów w obecności słuchaczy i podkreślając przy tym wyższość swojej wiedzy i doświadczenia, przez co szkodzą sprawie wychowania przyszłych oficerów. Inni wykładowcy obniżają wymagania wobec słuchaczy w zakresie służby, tolerują rozluźnienie dyscypliny i naruszanie porządku, nie zwracają uwagi na braki w wyglądzie zewnętrznym słuchaczy, dopuszczają do odstępstw od regulaminowych norm zachowania się słuchaczy, lekceważą niewłaściwe zwracanie się do przełożonych itp., wykorzystując tego rodzaju fakty, aby czynić z nich zarzuty dowódcom pododdziałów. W szkołach oficerskich są to zwykle odosobnione wypadki, ale i one nie mogą być tolerowane.

Oficerowie, zarówno wykładowcy, jak i dowódcy pododdziałów szkolnych — to jedna zwarta rodzina, zespółona jednością poglądów i podejścia do sprawy kształcenia i wychowywania słuchaczy. Tam gdzie jedność ta zostaje naruszona i gdzie miejsce rozsądnych obustronnych wymagań zajmują wzajemne pretensje i oskarżenia, powstają niezdrowe stosunki w środowisku uczelnianym.

Przeciwdziałanie omawianym zjawiskom w dużej mierze zależy od skoordynowanych poczynań dowódcy batalionu i szefa katedry, sekretarzy organizacji partyjnych katedr i pododdziałów. W przodujących pododdziałach ludzie ci stoją stale na straży właściwych, rzeczowych stosunków między wykładowcą a do-

wódcą pododdziału, zwracają uwagę na każdy, nawet drobny przejaw rozbieżności między nimi, zapobiegają sytuacjom konfliktowym.

Jak dowodzą badania, sytuacje konfliktowe powstają w wyniku braku jednolitego podejścia wychowawczego, w atmosferze wzajemnych oskarżeń o usterki i zaniedbania w pracy ze słuchaczami. Wszystko to wpływa na obniżenie zainteresowania słuchaczy nauką, odbija się ujemnie na wynikach nauczania i poziomie dyscypliny. Na przykład w niektórych pododdziałach jednej z wyższych oficerskich szkół artyleryjskich przez pewien czas trwały spory oficerów pododdziałów z wykładowcami przedmiotów specjalistycznych co do rangi przedmiotów specjalistycznych i przedmiotów, dzięki którym słuchacze nabywają umiejętności i nawyków pracy wychowawczej. Spory te przekształciły się we wzajemne zarzuty, co ujemnie oddziało na stosunku słuchaczy do nauki. Musiała interweniować komenda uczelni oraz wydział polityczny i dopiero ich długotrwała, cierpliwa praca unormowała sytuację.

Stosunki wzajemne między podoficerami i słuchaczami. Pozycja podoficera w szkole oficerskiej różni się zasadniczo od pozycji podoficera w oddziale zarówno pod względem służbowym, jak i psychologicznym. Podoficer w pododdziale słuchaczy jest jednocześnie słuchaczem i dowódcą. Podoficer na równi z pozostałymi słuchaczami uczy się i przygotowuje do przyszłej działalności w roli oficera, a jednocześnie jako dowódca musi dowodzić i wydawać rozkazy podwładnym, z którymi po promocji zrówna się pod względem służbowym.

Bliska (niemal odczuwalna) perspektywa promocji umacniająca w podoficerach i słuchaczach psychologiczne nastawienie na przyszłe zrównanie się w służbie, zwracanie się podoficerów (nierzadkie) do kolegów-słuchaczy z prośbą o pomoc w opanowaniu materiału programowego, ten sam wiek podoficerów i słuchaczy itp. — wszystko to kryje w sobie niebezpieczeństwo pojawienia się zjawiska fałszywego koleżeństwa, ułatwiającego przekroczenie granicy, poza którą zaczyna się niedopuszczalna poufałość i zagubienie się podoficera w środowisku podwładnych. Wspomniane tu okoliczności usiłują niekiedy wykorzystać niezdyscyplinowani

słuchacze, wywierając psychiczną presję na dowódców drużyn. Jak uczy doświadczenie, nie wolno lekceważyć tego typu zjawisk. Odpowiednie i we właściwym czasie podjęte oddziaływanie na podoficerów i słuchaczy sprzyja zapobieganiu konfliktów i zwiększeniu zwartości kolektywu.

Doniosłą rolę w umacnianiu autorytetu podoficerów i utrzymywaniu zdrowych stosunków pomiędzy nimi a słuchaczami, a także w zwiększaniu wymagań z ich strony odgrywa wykładowca. Możliwości w tym zakresie jest wiele. Na przykład wykładowca, który poświęca więcej uwagi podoficerowi i jego postępom w nauce, udziela mu, jeśli jest to niezbędne, indywidualnej pomocy w nauce, uwalnia tego podoficera od zależności od słuchaczy; egzaminowanie podoficera i ocena jego wiedzy także raczej powinny się odbywać w czasie nieobecności słuchaczy — szeregowców; dobre wyniki daje też roztoczenie przez wykładowców opieki nad poszczególnymi podoficerami; wykładowca powinien wreszcie prowadzić indywidualną pracę z tymi słuchaczami, którzy podrywają autorytet podoficerów itp.

Wykładowcy mogą udzielić wydatnej pomocy dowódcom pododdziałów w dokonywaniu analizy przyczyn konfliktów, powstających między podoficerami a słuchaczami albo wśród samych podoficerów, w likwidowaniu ich i w przeciwdziałaniu im, jak również badaniu motywów wstąpienia na uczelnię, analizowaniu opinii abiturientów, w opracowywaniu metod doboru słuchaczy na funkcje podoficerskie.

Stosunki między słuchaczami stanowią podłoże, na którym powstają takie zjawiska społeczno-psychologiczne, jak wzajemne roszczenia i pretensje, sympatie i antypatie, współzawodnictwo i rywalizacja, naśladownictwo i samopotwierdzenie itd. Wszystkie wymienione tu zjawiska odgrywają doniosłą rolę w kształtowaniu jednostki i w zespalanu kolektywu.

Weźmy dla przykładu takie zjawisko, jak sympatia i antypatia ludzi do siebie, współudział w przeżywaniu czyichś stanów uczuciowych oraz współczucie. Umiejętność wnikania w uczucia innego człowieka, doznawania tych samych uczuć, których doznaje inny człowiek — wszystko to ma duże znaczenie dla samowychowania jednostki, dla głębszego zrozumienia otoczenia i samego

siebie, dla rozwoju emocjonalnych cech charakteru. Współudział w przeżywaniu czyichś stanów uczuciowych, współczucie, przyczyniają się do zdobycia doświadczeń w stosunkach uczuciowych z ludźmi. Nowe warunki społeczne budzą w nich uczucia wrażliwości, serdeczności, dobroci, stanowią obiektywne podłoże dla takich zjawisk, jak pomoc wzajemna, troska o innych, serdeczny stosunek do ludzi i wrażliwość na krzywdę, jednakże na klimat uczuciowy mają niekiedy wpływ także czynniki i mikrowarunki życia danego kolektywu.

Wielką rolę w kształtowaniu jednostki odgrywa naśladownictwo. Marks mówił: „...człowiek przegląda się naprzód w innym człowieku. Dopiero dzięki stosunkowi do człowieka Pawła jako do podobnego sobie człowiek Piotr odnosi się do siebie samego jako do człowieka”¹⁰.

Wartość naśladownictwa zależy od tego, w jakich warunkach społecznych ono przebiega, jakie ideały, wzory do naśladowania tworzy społeczeństwo stosownie do swoich potrzeb ekonomicznych, ideowo-politycznych i społecznych.

Mimo generalnej zależności wzorów do naśladowania od ogólnych warunków życia społeczeństwa czy klasy, treść i charakter naśladownictwa w dużym stopniu zależą od mikrowarunków danego kolektywu. Życie zna wiele wypadków, kiedy wzór do naśladowania pojawia się w obrębie tej czy innej grupy lub kolektywu, przy tym zdarza się niekiedy, że „lokalny” ideał nie ma nic wspólnego z ideałem postulowanym przez społeczeństwo. W takim wypadku zadanie wychowawcy polega na tym, ażeby się zorientować, kogo w kolektywie się naśladuje, kogo przyjmują inni za swój „ideał życia” i „czy godni są to ludzie”, a jeżeli nie, to jakie są przyczyny ich prestiżu, na czym on polega i jak silny wpływ wywiera na otoczenie. W zależności od wyników tej analizy wykładowca podejmuje wysiłki dla stworzenia wzorców, odpowiadających normom moralności komunistycznej.

Jednym z najważniejszych bodźców społeczno-psychologicznych rozwoju jednostki jest samopotwierdzenie. Pobudza ono do samooceny i do porównywania siebie z innymi i stawiania sobie

¹⁰ K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 23, 1968, s. 60—61.

konkretnych zadań, mających służyć samodoskonaleniu się, a także do wytrwałej realizacji tych zadań. Wychowawca powinien wiedzieć, na jakim podłożu i jak przebiega ten proces w kolektywie. Prawdliwość ogólna tego procesu polega na tym, że człowiek potwierdza się w najbliższym swoim otoczeniu (grupa pierwsiastkowa, kolektyw) poprzez moralno-psychologiczne współzawodnictwo z innymi ludźmi; opiera się on na współdziałaniu potencjalnych ludzkich możliwości (postaw moralnych, zdolności, aspiracji) ze specyficznymi cechami środowiska i wymogami, jakie stawia ono człowiekowi.

Samopotwierdzenie w kolektywach słuchaczy odbywa się zazwyczaj na zdrowych, społecznie pożytecznych podstawach. Za kryterium codziennej koleżeńskiej oceny postępowania każdego członka kolektywu służą tu wymogi procesu nauczania, nakazy moralności komunistycznej, zasady etyki żołnierskiej. Motywem samopotwierdzenia jest, z reguły, pragnienie osiągnięcia określonych wyników w nauce, w samopomocy koleżeńskiej, sporcie, twórczości amatorskiej itp. Wszystko to oczywiście sprzyja kształtowaniu pozytywnych nawyków i przyzwyczajęń oraz takich moralnych cech osobowości, jak bezinteresowność, kolektywizm, pryncypialność, uczciwość, szczerość, pracowitość.

Niewykluczone są jednak i takie wypadki, kiedy słuchacz potwierdza się nie na płaszczyźnie społecznie użytecznych spraw, ale na gruncie brawury, fałszywego bohaterstwa (pseudoboherstwa) czy fałszywego koleżeństwa. Dzieje się tak zazwyczaj w tych kolektywach, gdzie żywiołowo ukształtowały się drobne, negatywnie nastawione grupy, których wewnątrzgrupowa opinia nie pokrywa się z opinią społeczną kolektywu, a niekiedy wręcz pozostaje w sprzeczności z przyjętymi normami moralnymi; w grupach tych zachowało się mieszczańsko-filisterskie podejście do oceny wartości i postępowania ludzi.

Tego rodzaju grupy są wyrazicielami żywiołowo ukształtowanych poglądów, przeżytych tradycji i przestarzałych obyczajów, filisterskich, mieszczańskich, a niekiedy po prostu obcych ideologii i moralności socjalistycznej. Przez grupy takie przebiega — nie zawsze dostrzegalna — linia walki, jaka się toczy stale pomiędzy elementami komunistycznej i burżuazyjnej ideologii i moralności

ci. Niekiedy więc w psychologii kolektywu dojrzewają konserwatywne pierwiastki. Przy pewnym zbiegu okoliczności te antyspołeczne poglądy mogą się rozpowszechnić na cały kolektyw i doprowadzić do niepożądanych następstw. Zrozumiałe jest zatem, jak ważne znaczenie ma zwalczanie fałszywych poglądów i niewłaściwych kryteriów w ocenie postępowania słuchaczy, reorientacja grup negatywnie nastawionych, likwidowanie tendencji do tworzenia zamkniętych, wyizolowanych grup.

Uwieńczeniem samopotwierdzenia jest zdobycie przez jednostkę pozycji najbardziej autorytatywnego członka swojej grupy (kolektywu). Wymagania kolektywu słuchaczy, dotyczące zalet osobistych jednostki pretendującej do pozycji przywódcy, zmieniają się w miarę rozwoju samego kolektywu i w zależności od charakteru jego działalności oraz stosunków, jakie w nim panują.

W okresie tworzenia się kolektywu słuchaczy i w ciągu pierwszych miesięcy nauki najważniejsze znaczenie ma (tzn. zapewnia największy prestiż wśród kolegów) znajomość specyfiki służby. Później (na pierwszym i drugim roku) jej miejsce zajmuje erudycja, szerokie horyzonty myślowe, zdolności i talenty osobiste w różnych dziedzinach, na przykład w nauce, amatorskiej twórczości artystycznej i sporcie. Następnie na czoło wysuwa się i zaczyna rozstrzygać o prestiżu jednostki jej aktywność społeczna, ofiarność w pracy dla innych, dla całego kolektywu.

Omawiane tu zjawisko rzuca światło na przyczyny niepowodzeń w pracy z aktywem w niektórych pododdziałach, na źródła jego niewielkiego niekiedy autorytetu wśród słuchaczy i słabego wpływu na otoczenie. Aktyw dobrany na początku, głównie na zasadzie znajomości specyfiki służby, a więc spośród żołnierzy służby zasadniczej i byłych suworowowców, nie zmieniany przez wszystkie lata nauki, przestaje niekiedy odpowiadać wzrastającym wymaganiom opinii kolektywu, co osłabia siłę jego oddziaływania moralno-psychologicznego.

Okresowe odnawianie aktywu, wprowadzanie do niego osób cieszących się największym szacunkiem w kolektywie, wzmożona praca z aktywem i zwiększanie wymogów wobec aktywistów umacniają stale jego autorytet i wpływy.

W wielu uczelniach, zwłaszcza na pierwszym roku nauki, obserwuje się pewne starcia pomiędzy słuchaczami rekrutującymi się spośród suworowowców a pozostałymi słuchaczami. Przyczyną tych starć są nie odpowiadające rzeczywistej sytuacji w kolektywie aspiracje byłych suworowowców, a także cechująca ich niekiedy zarozumiałość czy też pyszałkowatość.

Badania dowiodły, że wielu byłych suworowowców przejawia tego rodzaju wady. Przytoczmy tylko jeden przykład. W opiniach służbowych wykazano właśnie te wady aż dziewiętnastu (spośród dwudziestu pięciu) byłym suworowowcom, słuchaczom jednego z pododdziałów Moskiewskiej Wyższej Szkoły Oficerskiej.

Wyróżniając się w pierwszym okresie większą znajomością warunków służby, słuchacze spośród byłych suworowowców pretendują niekiedy do odgrywania specjalnej roli w kolektywie. Dążność ta, jak dowiodły specjalne badania, bywa realizowana w rozmaity sposób i przy użyciu różnych środków. W pododdziałach, gdzie nie przywiązuje się do tej sprawy należytej wagi, może się ona przejawiać w próbach gnębienia niektórych słuchaczy, lekceważenia ich.

Podobne sytuacje psychologiczne utrzymują się gdzieś rok lub półtora, tzn. do czasu, kiedy poziom wiedzy i zasób doświadczeń wymienionych grup słuchaczy zaczynają się wyrównywać. Tam jednak, gdzie dowódcy i pracownicy aparatu politycznego od pierwszych dni nauki prowadzą pracę profilaktyczną i zwalczają niezdrowe przejawy w stosunkach pomiędzy byłymi suworowowcami a pozostałymi słuchaczami, owe psychologiczne odrębności zacierają się w ciągu kilku miesięcy. Najlepsze wyniki przynosi ta praca wówczas, gdy prowadzący ją nie mają z góry powziętych uprzedzeń i odwołują się do tego, co w suworowowcach jest rzeczywiście cenne, nie potępiając ich w czambuł. W przeciwnym razie grupa słuchaczy, rekrutujących się z byłych suworowowców, zamyka się w sobie jeszcze bardziej.

Charakter stosunków wzajemnych, zbieżność stosunków formalnych i nieformalnych oraz zgodność tych ostatnich z nakazami regulaminów i norm moralnych — oto czynniki decydujące w znacznej mierze o klimacie psychologicznym w kolektywie.

Klimat ten z kolei stanowi istotny miernik zwartości kolektywu i siły jego oddziaływania wychowawczego. Stąd wynika waga stałego czuwania nad stosunkami wzajemnymi w obrębie kolektywu, kierowania nimi i kształtowania ich zgodnie z wymogami regulaminów¹¹.

Z opinią kolektywu i stosunkami, jakie panują między jego członkami, wiąże się ściśle problem nastrojów. **Nastroje** w kolektywie (grupie) to wspólne przeżywanie tych czy innych zdarzeń lub faktów, a także zbliżone stany emocjonalne, które opanowują cały kolektyw lub jego część i przez jakiś czas wpływają na jego życie i działalność. W kolektywie żołnierskim znaczenie nastrojów jest szczególnie doniosłe. Wpływają one na działalność i zachowanie się żołnierzy, znajdują swe odbicie w dyscyplinie i porządku panującym w pododdziale.

Jedne nastroje, takie jak entuzjazm, uniesienie, wiara we wspólny sukces, zapał, stanowią dodatkowy bodziec dla zwiększenia wysiłku w pracy, inne zaś, jak na przykład przygnębienie, nuda — obniżają sprawność działania pojedynczych osób i całych zespołów. Rozumienie charakteru i właściwości nastrojów w kolektywie oraz umiejętność panowania nad nimi stwarzają dodatkowe możliwości wywierania wpływu na ludzi i kierowania kolektywem.

O nastrojach zarówno grupowych, jak i indywidualnych decydują głównie ogólne warunki życia społeczeństwa, a także sukcesy szkoleniowe (bojowe) kolektywu, warunki pracy i odpoczynku, stosunki międzyludzkie. Od innych zespołowych zjawisk psychologicznych nastroje w kolektywie różnią się wieloma właściwościami. Do najważniejszych należy szczególnie szybkość, z jaką stany emocjonalne rozprzestrzeniają się na cały kolektyw, nasilając się coraz bardziej. Nastroje jednych osób szybko przenoszą się na pozostałych członków kolektywu, „zarażają ich” psychicznie. I nie tylko „zarażają”, ale zwielokrotniają swoją intensywność, zwiększając lub osłabiając przez to energię członków kolektywu.

¹¹ Szczegółowo na temat warunków i sposobów kształtowania stosunków wzajemnych w obrębie kolektywu por. A. Barabanszczykow, A. Głatoczkin, N. Fiedienko, W. Szelaż, *Psychologia kolektywu żołnierskiego*, Warszawa 1968, s. 67—106.

Pamiętać należy, że mechanizm psychicznego „zarażania” i po-
tęgowania się stanów uczuciowych członków kolektywu jest sam
w sobie neutralny. Może on „beznamiętnie” funkcjonować w kie-
runku zarówno pozytywnym, jak negatywnym. Z jednakową
szybkością może się, na przykład, przyjąć w pododdziale słu-
chaczy pożyteczna inicjatywa, jak i nedorzeczna moda, narzu-
cająca deformujący sylwetkę ubiór, upodobanie do nieprzyzwoi-
tych piosenek, zdjęć, „stylowych” tańców. U podłoża wymienio-
nych zjawisk leżą zazwyczaj przyczyny nie ideowej (zakorzenione
poglądy i przekonanie o ich niezbędności), lecz psychologicznej
natury, tzn. zaraźliwość psychiczna, która opiera się głównie na
tak zwanym odruchu naśladownictwa. Dlatego w zwalczaniu ta-
kich zjawisk zwyczajny zakaz nie daje, z reguły, dobrych wy-
ników.

Oprócz wyjaśniania szkodliwości wspomnianych zjawisk, naj-
skuteczniejszym środkiem ich zwalczania i eliminacji jest two-
rzenie lepszych i godnych naśladowania wzorców w sposobie
ubierania się, tańcach, muzyce, poprzez pomnażanie przykładów
dobrego zachowania się, komunistycznych stosunków wzajem-
nych. Tak właśnie postępują doświadczeni dowódcy i pracownicy
aparatu politycznego, badając i gromadząc doświadczenia z za-
kresu kształtowania nastrojów w kolektywie i tworzenia tradycji
kolektywów.

W codziennej działalności kolektywów słuchaczy należy wy-
tworzyć atmosferę entuzjazmu i zapału, eliminować nudę i przy-
gnębienie. Trzeba też uważnie obserwować nastroje w kolektywie
i nie dopuszczać do ich pogarszania, co mogłoby wpłynąć na
obniżenie aktywności w nauce, służbie i pracy społecznej słu-
chaczy; trzeba też zwalczać wszelkie antyspołeczne tendencje, na-
stroje i dążenia. Jest przy tym rzeczą ważną umieć w jednych
przypadkach utrzymać żywiołowo powstały zapał i uniesienie
słuchaczy, w innych wywołać przypływ entuzjazmu, budzić
inicjatywę i energię kolektywu, w jeszcze zaś innych sytua-
cjach — zapobiegać przenikaniu szkodliwych nastrojów z ze-
wnątrz.

Tworzenie i podtrzymywanie dobrych nastrojów wymaga sta-
łego i bieżącego informowania słuchaczy o osiągnięciach kraju

oraz o sukcesach samego kolektywu. Rodzi to pozytywne zjawisko kolektywnego przeżywania stanów emocjonalnych, budzi wiarę w siły kolektywu, wolę walki o nowe sukcesy. Ważne znaczenie dla nastrojów w kolektywie ma również terminowe wydawanie wszystkim słuchaczom przysługującego im zaopatrzenia, dobrze zorganizowany odpoczynek, rozrywka, wzorowa organizacja nauki i służby. Istotna jest też troska o wygląd zewnętrzny i właściwe urządzenie pomieszczeń koszarowych, sal, kwater itd., zgodnie z wymaganiami estetyki i ergonomii.

Szczególną rolę w zakresie przeciwdziałania powstawaniu szkodliwych nastrojów w grupie ma wytworzenie odpowiadających nakazom regulaminów i normom moralności komunistycznej stosunków międzyludzkich i wyeliminowanie przyczyn, które mogą doprowadzić do konfliktów w kolektywach i w środowisku rodzinnym słuchacza. Należy więc w każdym pododdziale stworzyć harmonijną i pogodną atmosferę. Warunki służbowe i bytowe, istniejące w wyższych szkołach wojskowych, stwarzają po temu ogromne możliwości.

Ważnym źródłem kolektywnych przeżyć jest ceremoniał wojskowy. Oddawanie honorów sztandarowi oddziału, uroczystości związane z przysięgą żołnierską, defilady, apele wieczorne, święta wojskowe, uroczyste zmiany warty — wszystkie te formy ceremoniału wojskowego wywołują wśród słuchaczy podniosły nastrój, zaszczepiają im zamiłowanie do zawodu i służby wojskowej, gotowość do bohaterskich czynów. Ceremoniał wojskowy umacnia wśród słuchaczy i oficerów poczucie obowiązku wojskowego, koleżeństwo żołnierskie, gotowość do niesienia pomocy koledze, sprzyja rozwijaniu wartości moralno-bojowych.

Ważną rolę w tworzeniu nastrojów w kolektywie odgrywa czujna troska o niedopuszczenie do powstawania szkodliwych napięć, niezadowolenia, poczucia krzywdy. Aby to osiągnąć, trzeba żyć życiem kolektywu, znać przyczyny dojrzewania negatywnych nastrojów i na podstawie znajomości mechanizmu ich rozprzestrzeniania się umieć po ledwie uchwytnych objawach rozpoznawać charakter i dynamikę stanów emocjonalnych i nastrojów kolektywu.

Przeciwdziałaniu szkodliwym nastrojom w kolektywie sprzyja

ujawnienie w porę przyczyn narastania w poszczególnych jednostkach poczucia krzywdy (tzn. zanim te nastroje zaczną przekształcać się w nastrój grupy). Jeżeli zaś niezadowolenie już się pojawiło i szerzy się w kolektywie, jeżeli już rozlegają się skargi i prowadzone są rozmowy na ten temat, nie należy dopuścić do szkodliwych nastrojów czy wykroczeń. Zapobiec temu można przez operatywne zbadanie rzeczywistych przyczyn niezadowolenia, wytłumaczenie ich i niezwłoczne usunięcie. Jednocześnie należy się stale interesować, czy w kolektywie nie ma pojedynczych osób lub grup usiłujących zasiać niezadowolenie, występujących w roli wyrażycieli „opinii kolektywu”, a jeśli są, to w porę izolować je od kolektywu w sensie moralno-psychologicznym, a nawet fizycznym. Dużą rolę ma tu do odegrania wykładowca.

Wytworzenie harmonijnej atmosfery i dobrych nastrojów, które sprzyjają postępowi w nauczaniu i wychowywaniu słuchaczy, zależy — jak już wspomniano w rozdziale trzecim — w dużej mierze od nastroju wykładowcy. Wykładowca powinien być zawsze stanowczy, opanowany, nie może się poddawać niekorzystnym nastrojom, powstającym w kolektywie. Umiejętność rozstrzygania konfliktów, do których niekiedy dochodzi w kolektywie, ułatwia wykładowcy utrzymywanie dobrych nastrojów.

Wielką rolę w wytworzeniu korzystnych nastrojów w kolektywie odgrywają **tradycje kolektywu**. Chodzi tu, rzecz zrozumiała, nie tylko o tradycje bojowe związane z pełnieniem służby, ale także o tradycje codziennego bytu, które według słów Makarenki są wspólnym spoiwem społecznym, cementującym kolektyw.

Tradycji związanych z codziennym bytem kolektywu może być bardzo dużo. W sumie tworzą one określony nastrój i nadają określony styl i ton danemu kolektywowi. Dlatego należy je wszechstronnie rozwijać i kultywować.

* * *

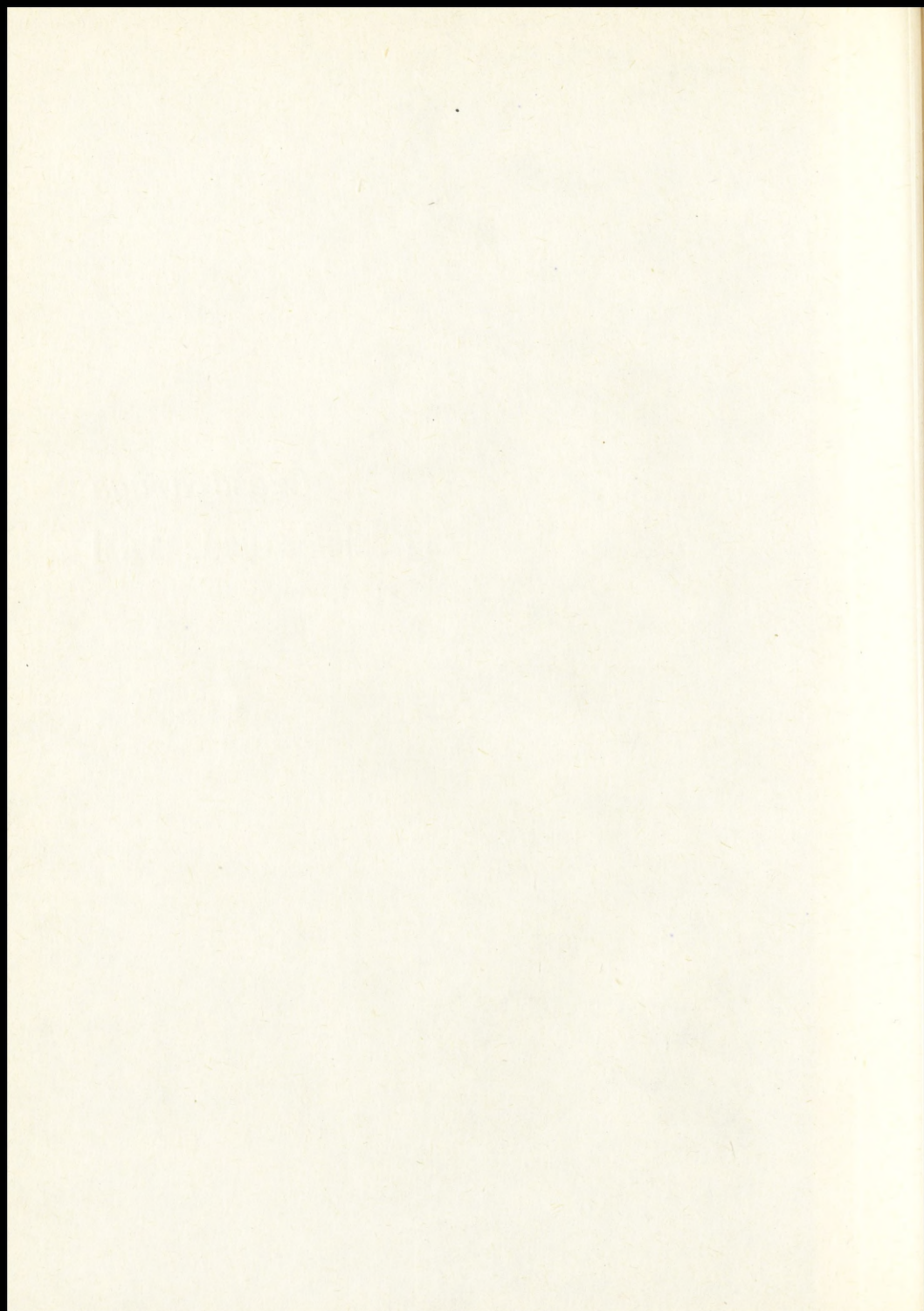
Powstające w łonie kolektywu zjawiska społeczno-psychologiczne stanowią tę siłę, która pod wieloma względami określa postęпки ludzi, wpływa na ich działalność. W swym całokształcie zjawiska te tworzą wewnątrz kolektywu określony mikrospołecz-

ny klimat psychiczny, który nie tylko kształtuje każdą jednostkę, lecz niekiedy decydująco wręcz wpływa na zwartość, dyscyplinę i postępy słuchaczy.

Pododdział nie może liczyć na sukcesy, jeżeli występują w nim szkodliwe nastroje grupowe (grupowe niezadowolenie, nuda, poczucie krzywdy itp.), jeżeli istnieje rozbieżność pomiędzy oficjalną a nieoficjalną opinią kolektywu w sprawach dyscypliny wojсковей i w ocenie postępowania kolegów-słuchaczy, jeżeli stosunki wzajemne pomiędzy żołnierzami (a przede wszystkim pomiędzy przełożonymi a podwładnymi) nie odpowiadają wymogom regulaminów, jeśli wreszcie utrzymują się w nim szkodliwe tradycje codziennego bytu.

Dążenie, aby nasycić ideową treścią opinię kolektywu, wnieść entuzjazm do działalności jednostek, kształtować odpowiadające nakazom regulaminowym stosunki wzajemne w kolektywie, gromadzić i ugruntowywać pozytywne, a eliminować szkodliwe tradycje codziennego bytu i nie dopuszczać do ich powstawania, zapobiegać sytuacjom konfliktowym i powstawaniu fałszywych autorytetów oraz negatywnie nastawionych mikrogrup, pomagać każdej jednostce w zajęciu właściwej pozycji w kolektywie — wszystko to stanowi treść działalności wykładowców, dowódców i pracowników aparatu politycznego w zakresie kierowania kolektywami słuchaczy i zapewniania im zwartości, wysokiego poziomu gotowości bojowej, dyscypliny i postępów w nauce.

Część druga
Zagadnienia pedagogiki



Rozdział siódmy

PRZEDMIOT, ZADANIA I METODOLOGIA PEDAGOGIKI W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

1. PRZEDMIOT PEDAGOGIKI W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

W Związku Radzieckim pedagogikę określa się jako naukę o wychowaniu młodzieży i dorosłych „za pośrednictwem celowego, specjalnie zorganizowanego systemu oddziaływania”¹, przy czym pojęcie wychowanie jest tu rozumiane szeroko, z włączeniem wielu elementów strukturalnych oddziaływania na jednostkę w celu jej ukształtowania.

Historycznie rzecz biorąc, pedagogika powstała jako nauka o wychowaniu dzieci (z gr. *paidagōgiké*). Stopniowo sfera zastosowania pedagogiki rozszerzała się, gromadzono i uogólniano doświadczenia działalności pedagogicznej. Ostatecznie pedagogika przekształciła się w system dyscyplin (nauk) pedagogicznych, obejmujących różne gałęzie, jak pedagogika ogólna, wieku przedszkolnego, szkolna, szkolenia zawodowego, pedagogika dorosłych, pedagogika szkolenia partyjnego, pedagogika wojskowa itd. Obecnie powstaje pedagogika szkoły wyższej² — zadaniem jej

¹ *Oczerki pėdagogiki*. Pod ried. A. G. Kowalewa, A. K. Buszla, N. K. Kuźminoj, Leningrad 1963, s. 5.

² Por., na przykład, S. M. Wasilejskij, *Lekcyonnoje priepodawanije w wysszej szkole*, Gorki 1959; *Woprosy wospitanija i priepodawanija w uniwersitietie*. Sb. statiej. Leningrad 1967; S. I. Zinowjew, *Uczebnyj proces w sowietskoj wysszej szkole*, Moskwa 1968; N. W. Kuźmina, *Mietody issledowanija pėdagogiczskoj diejatielnosti*, Leningrad 1970; *Pėdagogika wysszej szkoły. Cykl lekcyj*, Woroneż 1969 i in. W ciągu ostatnich lat wiele interesujących artykułów poświęconych różnym problemom pedagogiki wyższej szkoły wojskowej opublikowało czasopismo „Wiėstnik wysszej szkoły”; wiele też ukazało się w pracach zbiorowych, wydanych przez różne szkoły wyższe.

jest rozwiązanie pedagogicznych problemów kształcenia studentów wyższych uczelni.

W systemie kształcenia kadr specjalistów szczególne miejsce zajmuje wyższe szkolnictwo wojskowe z jego bogatą historią i tradycjami. Już przed Wielką Październikową Rewolucją Socjalistyczną zebrało ono różnorodne doświadczenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Po zwycięstwie Rewolucji Październikowej wyższe szkolnictwo wojskowe zostało przekształcone odpowiednio do zadań i potrzeb państwa socjalistycznego. U podłoża jego działalności legły zasady sformułowane i uzasadnione przez Lenina³.

Zapewniając siłom zbrojnym dopływ kadr z wyższym wojskowym i wojskowo-specjalistycznym wykształceniem, radzieckie wyższe szkolnictwo wojskowe przeszło w ciągu swego ponad pół-wiekowego istnienia skomplikowany proces rozwoju. Rozwojem tym kierowała partia komunistyczna. Dziś radzieckie wyższe szkolnictwo wojskowe to zorganizowany system akademii i wyższych szkół oficerskich, posiadających doskonałą bazę szkoleniową i laboratoryjną, wyposażonych w urządzenia elektroniczne, maszyny liczące oraz inne najnowocześniejsze środki techniczne. Równolegle do pracy dydaktycznej prowadzi się w nich prace naukowo-badawcze.

Radzieckie szkoły wyższe dużo uwagi poświęcały przede wszystkim sprawom metodycznym, uogólnianiu i upowszechnianiu przodujących doświadczeń pedagogicznych. Doświadczenia te, z reguły, stanowiły dorobek kolektywów katedr, rzadziej — kolektywów uczelnianych. Publikacje i nieliczne rozprawy doktorskie poświęcone były zasadniczo problemom szczegółowym⁴.

³ Por. W. I. Lenin o *wospitanii i obrazowaniu*, Moskwa 1970; W. I. Lenin o *naukie i wysszem obrazowaniu*, Moskwa 1967.

⁴ Pierwsze publikacje poświęcone pedagogice radzieckiej wyższej szkoły wojskowej pojawiły się na początku lat dwudziestych. Były to, na przykład, *Mietodika, piedadogika i psichotogija. Sb. statiej*, Moskwa 1922; *Idiei sowriemiennoj piedadogiki*, w czasopiśmie „Wojennoje znanije”, 1923, nr 10; *Primienienije kiniematografa, wojszebnogo fonaria i radio-tielefona w wojennyh szkołach*, „Wojennyj wiestnik”, 1927. Wiele interesujących prac ukazało się między 1930 a 1950 rokiem. W latach sześćdziesiątych liczba prac z zakresu pedagogiki wyższej szkoły wojskowej znacznie wzrosła. Prawie we wszystkich akademiach i wielu wyższych szkołach oficerskich wydawano monografie, zbiory artykułów (referatów i wystąpień w dyskusji) oraz broszury. Dla przykładu wymienimy niektóre z nich: *Woprosy sowierszenstwowania uczebnogo processa w akademiach. Sb. statiej*, Lenin-

Prac teoretycznych, uogólniających, poświęconych problemom pedagogicznym wyższej szkoły wojskowej prawie nie było.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym wyższej szkoły wojskowej wykorzystywano i wykorzystuje się nadal w szerokim zakresie osiągnięcia pedagogiki wojskowej. Jednakże w swej obecnej postaci pedagogika wojskowa bada przede wszystkim pedagogiczne problemy szkolenia bojowego i politycznego wojsk, i dlatego w ograniczonym tylko stopniu zajmuje się pedagogiczną specyfiką działalności uczelni wojskowych. W akademiach i wyższych szkołach oficerskich wykorzystuje się także doświadczenia i wnioski teoretyczne z obszaru cywilnego szkolnictwa wyższego. Ale i to nie wystarcza, gdyż działalność wyższych szkół wojskowych różni się dość istotnie od działalności cywilnych uczelni. Wszystko to dowodzi, że konieczne jest opracowanie dla wyższych szkół oficerskich i akademii wojskowych specjalnej teorii pedagogiki, która odzwierciedlałaby w pełni specyfikę stojących przed nimi zadań, treść nauczania, specyficzne właściwości podmiotu i przedmiotu oddziaływania, organizację, metodykę, bazę materiałowo-techniczną itd.

Pedagogika wyższej szkoły wojskowej jest to gałąź nauk pedagogicznych, badająca pedagogiczne prawidłowości i zasady, formy i metody kształcenia w uczelniach wojskowych ideowych i bez reszty oddanych swej socjalistycznej ojczyźnie, męźnych i wysoko wykwalifikowanych oficerów, którzy będą mogli pomyślnie rozwiązywać różnorodne zadania, stawiane im przez wyższe dowództwo zarówno w czasie pokoju, jak i wojny.

Na przygotowanie słuchaczy wyższej szkoły wojskowej składają się następujące (tworzące nierozdzielalną jedność i wzajemnie od siebie uzależnione) elementy: wychowywanie, nauczanie, rozwój ogólny (intelektualny i fizyczny) oraz przysposabianie psychiczne. Jaki sens wkłada współczesna nauka w te pojęcia?

Wychowywanie to celowe, zorganizowane kształtowanie w słuchaczach naukowego poglądu na świat, ideałów, norm i zasad

grad 1967; *Mietodika samostojatelnoj raboty słuszzatielej akadiei (uczebnoje posobie)*, Moskwa 1965; *O naucznoj organizacii uczebnogo processa w akadiei*, Moskwa 1969; *Primienienije tiechniczeskich sriedstw obuczennija po opytu Wojennoj akadiei PWO. (Matieriały 4-j nauczno-mietodической konfierencyi)*, Kalinin 1967 i in.

etycznych, wysokich wartości moralno-politycznych, bojowych, dowódczych oraz innych walorów zawodowych, kultury estetycznej; to także kierowanie rozwojem fizycznym słuchaczy. Działalność ta prowadzona jest nie tylko w czasie zajęć, lecz również poza nimi, poprzez różnego rodzaju przedsięwzięcia, włączanie słuchaczy do aktywnej działalności społeczno-politycznej, utrzymywanie na uczelni porządku regulaminowego itp.⁵.

Nauczanie to celowy, zorganizowany proces wyposażania słuchaczy w wiedzę, nawyki i umiejętności zgodnie z obowiązującym programem nauczania. W toku nauczania wykładowca nie ogranicza się do zwykłego przekazywania pewnej sumy usystematyzowanej wiedzy w połączeniu z pokazem najbardziej celowych metod wykorzystania jej, ale także kieruje całą poznawczą i praktyczną działalnością słuchaczy, pobudza ich do aktywności i samodzielnego opanowywania wiedzy, nawyków i umiejętności.

Przez pojęcie **kształcenie** rozumie się proces przyswajania sobie przez człowieka pewnej sumy usystematyzowanej wiedzy, nawyków i umiejętności, przez pojęcie **wykształcenie** — wynik tego przyswojenia, wyrażający się w określonym poziomie rozwoju sił poznawczych jednostki, a także w teoretycznym i praktycznym jej przygotowaniu.

Rozwój ogólny to celowy proces funkcjonalnego doskonalenia działalności umysłowej i fizycznej słuchaczy, zgodny z wymaganiami ich przyszłego zawodu i warunków służby. Wyraża się on w ugruntowywaniu zdolności słuchaczy do analizy, syntezy, uogólniania, konkretyzacji i abstrahowania, tj. zespołu czynności stanowiących podstawę myślenia twórczego, jak również zdolności do maksymalnego wysiłku fizycznego. Rozwój ogólny odbywa się nie tylko przez doskonalenie funkcji psychicznych słuchaczy, lecz także przez powstawanie nowych struktur działalności psychicznej i wartości fizycznych, niezbędnych w wojskowej pracy zawodowej.

Przysposabianie psychiczne to celowy i zorganizowany proces zaszczepiania słuchaczom pozytywnego, zabarwionego emocjonalnie nastawienia do zawodu oficera, zamiłowania do służby woj-

⁵ Terminu „wychowywanie” używa się również w szerokim sensie, kiedy mówimy o nauczaniu i kształceniu.

skowej, wewnętrznej gotowości do przewycięzania trudów związanych z wykonywaniem zawodu wojskowego w czasie pokoju i wojny, odpowiedniej stałości uczuciowo-wolicjonalnej. Przygotowywanie psychiczne odbywa się w toku nauczania i wychowywania, wymaga ponadto specjalnych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych.

Pomiędzy wychowywaniem, nauczaniem, kształceniem, rozwojem ogólnym i przygotowywaniem psychicznym istnieje dialektyczna, tzn. złożona i nacechowana niekiedy wewnętrznymi sprzecznościami współzależność. Wychowywanie nadaje całemu procesowi przygotowywania kadry oficerskiej kierunek ideowy i stanowi jeden z najważniejszych sposobów aktywizacji działalności poznawczej słuchaczy. Nauczanie służy realizacji celów nie tylko poznawczych, ale i wychowawczych, przyczynia się do rozwoju umysłowego i fizycznego oraz przysposobienia psychicznego słuchaczy. Podnoszenie stopnia rozwoju ogólnego i gotowości psychicznej do zawodu sprzyja pomyślnemu rozwiązywaniu coraz trudniejszych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Nauczanie, wychowywanie, rozwój umysłowy i fizyczny oraz przysposabianie psychiczne to różne formy celowej i wzajemnie uwarunkowanej działalności wykładowców i słuchaczy, składające się łącznie na proces pedagogiczny w wyższej szkole wojskowej. Proces ten to zwarty system, obejmujący zajęcia, pracę masowo-polityczną i wychowanie fizyczne, prowadzone poza godzinami nauki, praktykę i staże odbywane przez słuchaczy w oddziałach liniowych. Kierowanie procesem pedagogicznym należy do komendy, wydziału politycznego i rady naukowej akademii lub wyższej szkoły oficerskiej, wydziałów i katedr. Doniosłą rolę w procesie pedagogicznym spełniają organizacje partyjne i młodzieżowe.

Pedagogika wyższej szkoły wojskowej zajmuje się badaniem struktury, treści i dialektyki rozwoju procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej w celu wyjaśnienia zachodzących w nim prawidłowości, ustalenia zasad, metod i form organizacyjnych działania dydaktyczno-wychowawczego, a także wpływających stąd reguł i innych zaleceń praktycznych. Oznacza to, że pedagogika nie tylko spełnia funkcje teoretyczne i poznawcze, lecz

stanowi również system wiedzy stosowanej, formującej kunszt pedagogiczny wykładowców.

Podjmując badania nad pedagogicznymi prawidłowościami procesu przygotowywania kadry oficerskiej, ustalając zasady nauczania i wychowywania, przeprowadzając studia porównawcze dotyczące form, metod i sposobów nauczania itp. — pedagogika wskazuje wykładowcom i słuchaczom najskuteczniejsze środki i sposoby rozwiązywania stojących przed nimi zadań. Jednakże praktyczna skuteczność zastosowania takiego czy innego sposobu lub środka pedagogicznego zależy od osobistych wartości wykładowcy, jego uzdolnień, doświadczenia, intuicji i stosunku do pracy. Nieprzypadkowo też wiele osób porównuje działalność wykładowcy, wychowawcy do kunsztu malarza, artysty i przypisuje intuicji ogromną rolę w działalności dydaktyczno-wychowawczej. Z drugiej strony, uznanie doniosłości czynnika subiektywnego w działalności pedagogicznej nie oznacza bynajmniej pomniejszenia roli nauki, która dostarcza wykładowcom metod rozwiązywania zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Pedagogika szkoły wyższej, podobnie jak każda inna dyscyplina wiedzy, ma swoją własną metodologię, teorię i metody i wypracowuje zalecenia dla praktyki pedagogicznej. Na jej treść składają się: materiał faktyczny zgromadzony drogą obserwacji, eksperymentów, doświadczeń; uogólnienia naukowe, sformułowane w postaci praw, zasad i teorii; hipotezy, wymagające weryfikacji i potwierdzenia w praktyce. W każdej fazie rozwoju pedagogiki oprócz słusznych i potwierdzonych przez praktykę uogólnień i zaleceń istnieją również tezy sporne albo niedostatecznie uzasadnione naukowo. Rozwijając się pedagogika odrzuca twierdzenia przestarzałe i fałszywe, wzbogaca się o nowe, wierniej odzwierciedlające istotę procesu pedagogicznego w całości lub jego poszczególnych elementów.

Pedagogika radzieckiej wyższej szkoły wojskowej jest nauką partyjną zarówno pod względem swoich celów, jak charakteru i treści, nauką opartą na teorii marksistowsko-leninowskiej, jak najściślej związaną z polityką Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i kierującą się jej wskazaniem. Wiele ważnych dla

pedagogiki wyższej szkoły wojskowej wskazań zawierają regulaminy wojskowe.

Pedagogika radzieckiej wyższej szkoły wojskowej badając pedagogiczne aspekty kształcenia słuchaczy stanowi najwyższą fazę rozwoju pedagogiki wyższego szkolnictwa wojskowego. Od burżuazyjnych teorii pedagogicznych różni się przede wszystkim swoją podstawą ideową i metodologiczną, swoim stanowiskiem teoretycznym. Jednocześnie jest godnym dziedzicem wszystkiego, co postępowe w dotychczasowym dorobku pedagogiki wyższych szkół wojskowych. Pozytywne doświadczenia tego dorobku są przez nią głęboko analizowane, krytycznie oceniane, dialektycznie przyswajane i wykorzystywane w nowych warunkach.

Radzieckiej pedagogice wyższej szkoły wojskowej obce jest obiektywistyczne podejście do badanych zjawisk, tak charakterystyczne dla wielu kierunków pedagogiki burżuazyjnej. Prowadzi ona otwartą, nieprzejednaną walkę z reakcyjnymi prądami zarówno w dawnej, jak i współczesnej nauce pedagogicznej, zdecydowanie przeciwstawia się pragmatyzmowi i ciasnemu praktycyzmowi w badaniach i konkretnej działalności pedagogicznej.

Badaniem procesu przygotowywania kadr oficerskich w uczelniach wojskowych i jego wielorakich aspektów zajmuje się obecnie wiele nauk: filozofia, socjologia, nauka wojenna, psychologia, fizjologia i inne. Do prac badawczych włączyła się cybernetyka oraz niektóre nauki matematyczno-fizyczne i techniczne. Pedagogika wyższej szkoły wojskowej współdziała z nimi (podobnie zresztą jak z wieloma różnymi działami samej pedagogiki — pedagogiką ogólną, pedagogiką wojskową, pedagogiką wyższych uczelni, pedagogiką szkolenia partyjnego), wykorzystuje ich wyniki, a niekiedy posługuje się ich metodami przy analizowaniu zjawisk pedagogicznych. Umożliwia to jej głębsze wnikanie w istotę procesu pedagogicznego, opracowanie bardziej obiektywnych kryteriów oceny działalności wykładowców i słuchaczy, bardziej precyzyjne formułowanie zaleceń praktycznych. Pedagogika wyższej szkoły wojskowej wzbogaca się więc o osiągnięcia innych nauk. Jednocześnie pożądanym byłoby, aby i inne nauki, badając przy zastosowaniu metod sobie właściwych proces przy-

gotowywania kadr oficerskich w uczelniach wojskowych, uwzględniały wnioski i zalecenia pedagogiki wyższej szkoły wojskowej. Ułatwiłoby to efektywniejsze kompleksowe rozwiązanie problemu przygotowywania kadr oficerskich w wyższych szkołach wojskowych.

2. PODSTAWY METODOLOGICZNE PEDAGOGIKI W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

Podstawą metodologiczną pedagogiki radzieckiej wyższej szkoły, jak zresztą wszystkich radzieckich dyscyplin pedagogicznych, jest filozofia marksistowsko-leninowska. Pedagogika opiera się na materializmie dialektycznym i historycznym jako uniwersalnej metodologii nauk, stosuje jego zasady do analizy zjawisk pedagogicznych, opracowuje ściśle naukowe metody ich poznawania z uwzględnieniem odrębności właściwych tym zjawiskom. W metodologii pedagogiki zawarte są więc zarówno ogólne, jak i szczególne metody poznawania rzeczywistości, uwarunkowane treścią jej przedmiotu.

Filozofia marksistowsko-leninowska umożliwiła wykrycie jakościowej różnorodności zjawisk pedagogicznych i ich powiązań z innymi zjawiskami i procesami społecznymi, określenie specyfiki pedagogiki jako nauki, jej roli i miejsca w systemie nauk. Zgodnie z zasadami materializmu dialektycznego i historycznego pedagogika ujmuje nauczanie i wychowywanie w ścisłej więzi z konkretnymi warunkami życia społecznego, analizuje zjawiska pedagogiczne w ich nieustannych zmianach i rozwoju, wykrywa właściwe im przeciwieństwa wewnętrzne i sposoby ich rozwiązywania.

Szczególnie doniosłe znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej ma marksistowsko-leninowska nauka o czynnikach kształtowania osobowości człowieka. Odrzucając biologizm i wulgarny socjologizm w tym przedmiocie, klasycy marksizmu-leninizmu dowiedli, że jednostka kształtuje się i rozwija pod wpływem licznych, dialektycznie ze sobą powiązanych czynników społecznych i biologicznych. Decydującą przy tym rolę odgrywa środowisko, wychowanie, a także osobista działalność społeczno-produkcyjna

człowieka. To zasadnicze stanowisko metodologiczne znalazło swe odbicie w *Programie Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*, gdzie stwierdza się, że kształtowanie nowego człowieka odbywa się w procesie aktywnego uczestnictwa w budownictwie komunizmu i rozwijania komunistycznych pierwiastków w życiu społecznym i gospodarczym, pod wpływem całego systemu pracy wychowawczej partii komunistycznej, państwa i organizacji społecznych.

Stanowisko to nie oznacza bynajmniej ignorowania roli czynników biologicznych, a zwłaszcza dziedziczności. Człowiek rodzi się z określonymi zadatkami, z których wiele jest dziedzicznych. Późniejszy ich rozwój odbywa się jednak pod wpływem środowiska społecznego, wychowania i aktywnego uczestnictwa w pracy produkcyjnej.

Pod łącznym wpływem dziedziczności, środowiska, wychowania oraz własnej działalności społeczno-produkcyjnej kształtują się i rozwijają uzdolnienia człowieka. A ponieważ współdziałanie tych czynników jest złożone, wielorakie i dla każdej jednostki niepowtarzalne i jej tylko właściwe, ludzie różnią się między sobą swymi zdolnościami i stopniem ich rozwoju. Badając problemy przygotowania kadr oficerskich, pedagogika wyższej szkoły wojskowej musi uwzględniać całą różnorodność kształtowania osobowości ludzkiej i dialektyczne więzi, jakie między ludźmi istnieją, a także prawidłowo oceniać rolę i znaczenie każdego człowieka. W akademiach i wyższych szkołach oficerskich należy systematycznie badać zarówno ogólne, jak i specyficzne, szczególne uzdolnienia słuchaczy i stwarzać warunki sprzyjające ich rozwojowi. Rozwijając określone zdolności człowieka, trzeba dbać jednocześnie o jego rozwój ogólny, aby jako członek społeczeństwa socjalistycznego mógł żyć pełnią życia i czynnie uczestniczyć we wszystkich jego przejawach.

Dla pedagogiki radzieckiej doniosłe znaczenie metodologiczne ma również nauka materializmu historycznego o istocie wychowania, jego roli w życiu ludzi i w postępie społecznym.

Proces wychowywania narzuciły praktyczne potrzeby społeczeństwa, które pragnęło przekazywać z pokolenia na pokolenie nagromadzone doświadczenia, idee, wiedzę, nawyki produkcyjne

i umiejętności, istniejące reguły i normy zachowania się. Żadne społeczeństwo nie może istnieć bez tego.

Marks i Engels dowiedli, że wychowanie jako zjawisko społeczne ma charakter historyczny. Jego rozwój uwarunkowany jest przez istniejący sposób produkcji i panujące stosunki społeczne. Każda formacja społeczno-ekonomiczna ma swój określony typ wychowania.

Jak podkreślali twórcy marksizmu-leninizmu, w społeczeństwie klasowym, antagonistycznym, cele i zadania wychowania, jego treść i metody określa klasa panująca, kierując się swoimi egoistycznymi interesami i potrzebami. Wychowanie służy tam za jeden z najważniejszych środków umacniania pozycji ekonomicznych i politycznych klasy panującej. Szczególnie dobitnie występuje to zjawisko w społeczeństwie kapitalistycznym, w którym wychowanie przeniknięte jest na wskroś reakcyjną polityką burżuazji.

We współczesnych warunkach, gdy wszystkie sprzeczności i przeciwieństwa społeczeństwa kapitalistycznego uległy zaostrzeniu, a walka ideologiczna na arenie międzynarodowej spotęgowała się, antyludowy, reakcyjny charakter wychowania w państwach kapitalistycznych stał się szczególnie wyrazisty. Obecnie najgorliwsi apologetci imperializmu nie ukrywają już nawet klasowej, antyludowej istoty wychowania, nie maskują jej żadnym frazesem „demokratycznym”, nie zasłaniają jej żadną „apolitycznością”, „interesem ogólnonarodowym” czy „ogólnoludzkim”, lecz zupełnie otwarcie usiłują jak najściślej sprzęgnąć wychowanie z agresywną polityką imperialistyczną, nadać mu ostrze jawnie antykomunistyczne. Można to stwierdzić szczególnie wyraźnie na przykładzie przygotowania kadr oficerskich i całego składu osobowego armii państw imperialistycznych.

W społeczeństwie socjalistycznym powstaje nowy typ wychowania — wychowanie komunistyczne, które różni się w sposób zasadniczy od wszelkich poprzedzających je typów wychowania pod względem swego charakteru, treści i metod. Odmienność ta wynika stąd, że wychowanie komunistyczne odzwierciedla prawdziwości i potrzeby nowego ustroju społecznego, interesy mas pracujących, że określa je polityka partii komunistycznej i opiera

się ono na prawdziwie naukowej podstawie, na materializmie dialektycznym i historycznym. Wychowanie komunistyczne całą swoją treścią służy sprawie przyspieszenia postępowego rozwoju ludzkości, sprawie zwycięstwa komunizmu.

Klasowe, partyjne podejście odegrało zasadniczą rolę w tworzeniu i rozwoju pedagogiki radzieckiej, w komunistycznym wychowaniu pokoleń młodzieży i całego społeczeństwa radzieckiego, w przygotowaniu kadr dla gospodarki narodowej, nauki, kultury, dla Radzieckich Sił Zbrojnych, co w znacznej mierze zadecydowało o sukcesach w budownictwie socjalizmu i o zwycięstwie Związku Radzieckiego w Wielkiej Wojnie Narodowej, o osiągnięciach na drodze do komunizmu. W warunkach współczesnych klasowe podejście w pracy nad przygotowaniem kadr oficerskich znajduje wyraz w działalności radzieckich wyższych szkół wojskowych, które sposobią specjalistów o wysokich kwalifikacjach zawodowych, świadomych i aktywnych obrońców komunizmu. Podejście to przejawia się również w wymaganiach stawianych uczelniom wojskowym w sprawie zapewnienia wysokiego poziomu naukowego i wysokiej ideowości procesu nauczania i wychowywania, gruntownego przygotowania naukowego, metodycznego oraz moralnego wykładowców, w aktywnej pracy organizacji partyjnych i młodzieżowych nad podnoszeniem poziomu przygotowania słuchaczy itp.

Realizacja zasady partyjności i klasowości w przygotowywaniu słuchaczy wymaga konsekwentnego przestrzegania linii klasowej w zagadnieniach nauczania i wychowywania, ściśle sprecyzowanego i jasnego stanowiska ideowego, bezkompromisowej ofensywnej walki z ideologią burżuazyjną i rewizjonistyczną, zdecydowanego przewycięzania przeżytków przeszłości w świadomości i postępowaniu ludzi.

Niezwykle ważnym, zasadniczym zagadnieniem metodologicznym jest problem celu wychowawczego. Nadając temu zagadnieniu pierwszorzędne znaczenie, klasycy marksizmu-leninizmu na podstawie wszechstronnej analizy rozwoju społecznego i specyficznego charakteru pedagogiki jako nauki dowiedli, że celem wychowania komunistycznego jest wszechstronny, harmonijny rozwój jednostki.

Lenin podkreślał, że wszechstronny rozwój jednostki jest procesem długotrwałym i skomplikowanym, zależnym od materialnych i duchowych warunków jej życia. Wiąże się on z przewyższaniem przeciwności, a także istotnych różnic między pracą umysłową a fizyczną, między miastem a wsią, z realizacją rewolucji kulturalnej, rozwiązywaniem wielu skomplikowanych problemów budowy nowego społeczeństwa. Przewidując te trudności, Lenin był jednocześnie pewien, że naród radziecki pod przewodnictwem swojej partii komunistycznej przewycięży je i dlatego z tak głębokim przekonaniem twierdził: ku wszechstronnemu rozwojowi jednostki „...komunizm idzie, musi iść i dojdzie”⁶.

XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego podkreślił, że w procesie budownictwa komunizmu, w dobie rozwoju rewolucji naukowo-technicznej i głębokich przemian w ekonomice Związku Radzieckiego, a także w samym charakterze pracy dokonują się w kraju ważne zmiany socjalne, powstają coraz dogodniejsze warunki dla wszechstronnego rozwoju ludzi. Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego postawiła jako jedno z czołowych zadań obecnego etapu budownictwa komunistycznego sprawę ukształtowania nowego człowieka, łączącego w sobie harmonijnie wysoką ideowość, pracowitość, duchowe piękno, czystość moralną i sprawność fizyczną. „Wielkiej sprawy budowy komunizmu nie można posuwać naprzód — stwierdza referat sprawozdawczy Komitetu Centralnego na XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego — bez wszechstronnego rozwoju człowieka. Bez wysokiego poziomu kultury, oświaty, uświadczenia społecznego i wewnętrznej dojrzałości ludzi komunizm jest niemożliwy, tak jak niemożliwy jest on bez odpowiedniej bazy materialno-technicznej”⁷.

Podstawy wszechstronnego, harmonijnego rozwoju jednostki daje szkoła ogólnokształcąca. Szkolnictwo średnie zawodowe i wyższe (w tym wojskowe) powołane jest do zapewnienia uczącym się kwalifikacji zawodowych, łączących się organicznie z harmonijnym rozwojem osobowości każdego ucznia czy studenta. Dia-

⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, Warszawa 1955, s. 34.

⁷ XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, *wyd. cyt.*, s. 128.

lektyczne zespolenie wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowości z przygotowaniem zawodowym prowadzi w ustroju socjalistycznym do rozwoju uzdolnień, talentów ludzkich, do pomnażania materialnego i duchowego bogactwa społecznego. Myśl tę A. Łunaczarski wyraził w następujących słowach: „Wykształconą... jest taka jednostka, która w s z y s t k o... zna ogólnie, sumarycznie, lecz ma przy tym własny zawód, który zna doskonale, a co do reszty oświadcza dumnie: nic, co ludzkie nie jest mi obce”⁸.

Leninowska zasada zespalania wszechstronnego, harmonijnego rozwoju człowieka z przygotowaniem zawodowym, specjalistycznym znajduje swój wyraz w wytycznych programowych i planach nauczania w wyższych szkołach wojskowych. Jej konkretna realizacja zależy od wielu czynników społeczno-ekonomicznej, kulturalnej, naukowo-technicznej i psychologiczno-pedagogicznej natury, jak również od kierunku wyższej szkoły oraz specyfiki późniejszej działalności jej absolwentów.

Słuchacze — przyszli dowódcy, pracownicy aparatu politycznego i inżynierowie wojskowi mają wychowywać swoich podwładnych nie tylko słowem, ale i osobistym przykładem, sposobem życia. To z kolei oznacza, że duchowe bogactwo, czystość moralna i sprawność fizyczna absolwenta uczelni, czyli, inaczej mówiąc, jego ogólny rozwój, muszą przewyższać ogólny rozwój tych, których ma on wychowywać. Wypływa z tego oczywisty wniosek, że już sam rodzaj działalności zawodowej oficera, absolwenta wyższej szkoły wojskowej, wymaga wszechstronnego, harmonijnego rozwoju jego osobowości.

Byłoby jednak niesłuszne koncentrowanie całej działalności wyższych szkół wojskowych na sprawie ogólnego rozwoju słuchaczy. Przecież oficer jest nie tylko wychowawcą, ale także dowódcą swych podwładnych, organizatorem ich służby i codziennego bytu, specjalistą wojskowym, który zna doskonale nowoczesny sprzęt bojowy i umie się nim posługiwać, zna i umie stosować różne sposoby prowadzenia działań bojowych, potrafi zapewnić wysoką gotowość bojową pododdziałów i oddziałów

⁸ A. W. Łunaczarskij, *O narodnom obrazowaniu*, Moskwa 1958, s. 62—63.

(okrętów), znieść wszelkie trudy związane ze współczesną wojną i zapewnić jej zwycięski wynik. Przygotowanie do działalności tak skomplikowanej, różnorodnej i związanej z nieustannym wysiłkiem twórczym wymaga opanowania przez słuchaczy szerokiego zakresu wiedzy społecznej, wojskowo-technicznej i specjalistycznej oraz odpowiadających im nawyków i umiejętności; wymaga ono również stałego i celowego rozwijania wszystkich sił umysłowych i fizycznych słuchaczy oraz ich odporności psychicznej. Toteż niedocenywanie wagi przygotowania zawodowego słuchaczy może w dużym stopniu zaszkodzić sprawie gotowości i zdolności bojowej sił zbrojnych.

Do czynników, które przyczyniają się do zapewnienia jednoczesnego wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości każdego słuchacza z wszechstronnym i celowym przygotowaniem go pod względem zawodowym, zaliczyć należy: dobór kandydatów do szkół z uwzględnieniem nie tylko ich aktualnego przygotowania, ale również możliwości, uzdolnień każdego z nich; ukierunkowane i elastyczne planowanie całej pracy dydaktyczno-wychowawczej w wyższej szkole wojskowej z uwzględnieniem specyfiki przyszłej działalności jej absolwentów; wydobycie i umiejętne wykorzystanie przez każdego wykładowcę i przez całe katedry możliwości tkwiących w wykładanej dyscyplinie w celu wszechstronnego harmonijnego rozwoju osobowości i przygotowania zawodowego słuchaczy.

Wiele ważnych wymogów, stawianych przez metodologię marksistowsko-leninowską wobec teorii i praktyki pedagogicznej, znalazło odbicie w zasadzie przestrzegania ścisłej więzi nauczania i wychowywania z życiem, z praktyką budownictwa komunistycznego. Zasada ta wynika z celów, jakie przyświecają pracy wychowawczej, z istoty wychowywania, z właściwości, jakie cechują proces kształtowania i rozwoju jednostki.

Na III Zjeździe Komsomołu Lenin, wyjaśniając treść tej zasady, mówił: „Bez pracy, bez walki, książkowa znajomość komunizmu, zaczerpnięta z broszur i dzieł komunistycznych, absolutnie nic nie jest warta, gdyż byłoby to zachowaniem dawnej przepaści między teorią a praktyką, tej dawnej przepaści, która

stanowiła najohydniejszą cechę dawnego społeczeństwa burżuazyjnego”⁹. Wielki wódz rewolucji wzywał młodzież, ażeby każdy krok swój na drodze zdobywania wiedzy, na drodze wychowywania i kształcenia wiązała z życiem, z walką mas pracujących przeciwko staremu społeczeństwu eksploatorskiemu, ażeby aktywnie uczestniczyła we wspólnym wysiłku narodu. „Tylko pracując razem z robotnikami i chłopami — podkreślał Lenin — można stać się prawdziwym komunistą”¹⁰.

Leninowska zasada ścisłej więzi nauczania i wychowywania z życiem, z praktyką budownictwa nowego społeczeństwa, rozwinięta w licznych uchwałach Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, na trwałe weszła do praktyki dydaktyczno-wychowawczej radzieckich wyższych szkół wojskowych. Związek nauczania i wychowywania słuchaczy z życiem, z praktyką realizowany jest w rozmaity sposób. Po pierwsze, poprzez nastawienie praktyczne wykładowców, omawianie w czasie zajęć doświadczeń walki rewolucyjnej i budownictwa nowego społeczeństwa, doświadczeń bojowych oraz praktyki wyszkolenia bojowego i politycznego wojska w czasie pokoju, poprzez rozwiązywanie zadań praktycznych i analizowanie sytuacji wytworzonych przez „samo życie”. Po drugie, poprzez prowadzenie zajęć w oddziałach wojskowych, na okrętach, w kolchozach i sowchozach, w muzeach itd. Po trzecie, poprzez udział słuchaczy w ćwiczeniach, podróżach wojskowo-historycznych itd. Po czwarte, poprzez obowiązujący system praktyk i stażów w jednostkach wojskowych, w zakładach pracy i instytucjach naukowo-badawczych. Po piąte, poprzez udział słuchaczy w życiu społeczno-politycznym kraju, omawianie zagadnień polityki wewnętrznej i zagranicznej Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i rządu radzieckiego, poprzez uczestnictwo w upowszechnianiu wiedzy politycznej i wojskowo-technicznej wśród żołnierzy oraz ludności cywilnej itp. Wszystko to wzbogaca uczelnie wojskowe o nowe idee, wyłania przed nimi nowe problemy naukowo-badawcze, przyspiesza rozwój dojrzałości politycznej słuchaczy, umacnia w nich poczu-

⁹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 285.

¹⁰ *Tamże*, s. 299.

cie odpowiedzialności społecznej, przyczynia się do pogłębienia ich wiedzy teoretycznej i udoskonalenia nawyków oraz umiejętności praktycznych.

Częścią składową metodologii pedagogiki radzieckiej jest teza marksizmu-leninizmu o aktywności i twórczej działalności człowieka.

Charakteryzując człowieka, jednostkę, klasycy marksizmu-leninizmu nieustannie podkreślali jego aktywność, jego twórczą postawę wobec rzeczywistości, postawę, dzięki której przekształca on tę rzeczywistość. Engels zwracał uwagę, że aktywność człowieka ma świadomy, zamierzony charakter¹¹. Człowiek rozwija się pracując, ucząc się i bawiąc, przy czym praca, nauka i rozrywki stanowią warunek zarówno rozwoju jednostki, jak i efektywności jej działań.

Stopień aktywności człowieka w działalności twórczej oraz w życiu społeczno-politycznym są uwarunkowane społecznie. W społeczeństwach opartych na wyzysku człowieka przez człowieka aktywność mas pracujących jest hamowana, a ich udział w działalności społeczno-politycznej w najróżnorodniejszy sposób ograniczany. Tylko ustrój socjalistyczny stwarza korzystne warunki, pozwalające każdej jednostce na wykazanie wszechstronnej aktywności i na twórczą działalność.

W praktyce pedagogicznej dawno już dostrzeżono, że aktywność szkolonych stanowi okoliczność sprzyjającą kształtowaniu ich poglądów i przekonań, zdobywaniu przez nich wiedzy i opanowywaniu nawyków. Już Plutarch słusznie zauważył, że umysł ucznia to nie naczynie, które trzeba wypełnić, lecz pochodnia, którą trzeba zapalić, tzn. pobudzić do aktywnej, samodzielnej i twórczej pracy nad opanowaniem wiedzy, nawyków i umiejętności.

Aktywność i samodzielność uczniów ma istotne znaczenie w każdej fazie nauczania. Ich rola jednak nabiera szczególnej wagi w fazie, gdy szkolony osiąga pełnoletność i zdobywa zawód, tzn. w czasie pobierania nauki w średniej szkole zawodowej lub studiowania na wyższej uczelni. Lenin pisał, że bez aktywności

¹¹ Por. K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 21, Warszawa 1969, s. 333.

i samodzielności „...młodzież nie zdoła ani wyrobić się na dobrych socjalistów, ani przygotować się do tego, żeby poprowadzić socjalizm na przód”¹².

W przemówieniach do młodzieży Lenin wielokrotnie wzywał ją do aktywności i samodzielności w pracy, wyjaśniając jednocześnie, co jest do tego potrzebne. W wystąpieniu na III Zjeździe Komsomołu Lenin mówił, że młodzież w każdej pracy, w tym również w nauce „przejawia inicjatywę, daje początek czemuś nowemu”¹³. Zachęcając młodzież do aktywności i samodzielności w nauce i samowychowaniu, Lenin żądał od niej odpowiedzialnego stosunku do pracy. Uważał, że obowiązkiem starszego pokolenia jest rozwijanie energii i aktywności młodzieży, taktowne kierowanie jej poczynaniami, pomaganie w twórczym opanowywaniu wiedzy i zdobywaniu doświadczenia w walce o przebudowę społeczeństwa na komunistycznych zasadach, w pomnażaniu pięknych tradycji rewolucyjnych, bojowych i produkcyjnych. Wykładowcom wyższych szkół Lenin zalecał opierać się na pracy własnej studentów, wzbudzać w nich wewnętrzną potrzebę zdobywania wiedzy i samodzielnego badania problemów teoretycznych i praktycznych, rozwijać umiejętność samodzielnego opanowywania wiedzy, nawyków i umiejętności, wpajać studentom głęboką ideowość.

Marks i Engels dowiedli, że rozwój każdego konkretnego człowieka uwarunkowany jest przez rozwój wszystkich innych ludzi, z którymi pozostaje on w kontaktach pośrednich lub bezpośrednich. Toteż właśnie kolektyw zapewnia człowiekowi wszystko, co pozwala mu na wszechstronny rozwój posiadanych uzdolnień. Ale istnienie prawdziwego kolektywu jest możliwe jedynie w socjalizmie i komunizmie¹⁴.

Sens pedagogiczny tych założeń metodologicznych marksizmu-leninizmu został wszechstronnie i głęboko wyjaśniony w pracach N. Krupskiej, A. Makarenki, P. Błońskiego oraz innych radzieckich pedagogów. Wyjaśnili oni, w jakich warunkach kolektyw uczniowski i stosunki w nim panujące wywierają korzystny

¹² W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 23, Warszawa 1951, s. 175—176.

¹³ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 299.

¹⁴ Por. K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, wyd. cyt., s. 83, 497.

wpływ na przebieg procesu nauczania i wychowywania, a także na rozwój uczniów, na ukształtowanie w nich odpowiednich cech i wartości. Warunki te zachowują w zasadzie swoje znaczenie również w odniesieniu do kolektywów słuchaczy w szkołach wojskowych.

W akademiach i wyższych szkołach oficerskich powstają jednak specyficzne kolektywy. Występujące tu formy i metody oddziaływania kolektywu na jednostkę, sposoby pedagogicznego kierowania kolektywem itp. mają wiele szczególnych, specyficznych właściwości. Oznacza to, że niezbędne są oddzielne badania problemów pedagogicznych kolektywów słuchaczy, a dotychczasowe pozytywne osiągnięcia w tym zakresie wyższych szkół wojskowych powinny być utrwalone i kontynuowane w sposób odpowiadający współczesnym wymogom stawianym kadrze oficerskiej i z uwzględnieniem dorobku innych nauk.

W czasie studiów w wyższych uczelniach wojskowych słuchacze poznają rozmaite procesy i zjawiska obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Działania poznawcze słuchaczy przybierają postać procesu przyswajania wiedzy, opanowywania nawyków i umiejętności. W badaniu i interpretacji tego procesu pedagogika radziecka posługuje się marksistowsko-leninowską teorią poznania. Wskazując na to, co najbardziej istotne, najbardziej zasadnicze w pracy słuchaczy nad przyswajaniem wiedzy, nawyków i umiejętności, teoria poznania staje się metodologiczną podstawą kierowania poznawczą działalnością słuchaczy. Gnoseologia, rzecz oczywista, nie wypracowuje i nie formułuje metod nauczania, czyni to dydaktyka, ale na podstawie teorii poznania.

Wiele innych tez marksizmu-leninizmu również zawiera wskazania metodologiczne istotne dla pedagogiki wyższej szkoły wojskowej. Razem wzięte, określają one kierunek pedagogiki, jej główne zadania, podstawy teoretyczne i metody badawcze. Wykładowca należycie zorientowany w problemach metodologicznych pedagogiki pracuje ze znajomością rzeczy, z perspektywą i wspólnie z pracownikami nauki twórczo wzbogaca wiedzę pedagogiczną.

3. GŁÓWNE ZADANIA PEDAGOGIKI WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Pedagogika wyższej szkoły wojskowej w swych badaniach nad pedagogicznymi aspektami przygotowania słuchaczy zajmuje się rozwiązywaniem różnych pod względem charakteru i treści zadań. Jedne z nich mają charakter stały, inne zaś przejściowy. Większość z nich pedagogika rozwiązuje stosując własne metody, w wielu jednak wypadkach korzysta również z osiągnięć i metod innych dyscyplin wiedzy. W badaniach nad niektórymi problemami przygotowania kadr oficerskich współdziałała z innymi naukami, zajmując się własnymi aspektami tych problemów.

Pedagogika wyższej szkoły wojskowej powołana jest do tego, aby we współdziałaniu z innymi dyscyplinami udzielać pomocy kierownictwu wojskowemu w ustalaniu i uściśleniu — na podstawie dyrektywnych wskazań partii i rządu — celów i zadań przygotowywania i podnoszenia kwalifikacji oficerów, a także w doskonaleniu systemu wyższego szkolnictwa wojskowego odpowiednio do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych i wojskowo-technicznych. Wykorzystując dorobek i metody badawcze wielu innych dyscyplin wiedzy, pedagogika wyższej szkoły wojskowej bada zasady doboru treści nauczania i wychowywania słuchaczy, doskonalenia planów nauczania i planów tematycznych, programów nauczania, metody planowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelniach wojskowych.

Pedagogika wyższej szkoły wojskowej bada — w zgodności z filozofią marksistowsko-leninowską — problemy metodologiczne nauczania i wychowywania słuchaczy, wypracowując w ten sposób przesłanki teoretyczne, niezbędne dla rozwiązania wielu innych zadań. Wspólnie z psychologią zajmuje się badaniem słuchaczy jako przedmiotu i podmiotu procesu pedagogicznego, określa prawidłowości, sposoby i warunki kształtowania osobowości specjalisty wojskowego, wyjaśnia cechy szczególne kolektywów słuchaczy i ich możliwości pedagogiczne, warunki skutecznego oddziaływania na każdego słuchacza, sposoby kierowania nimi itp.

Jednym z najważniejszych zadań pedagogiki uczelni wojsko-

wych jest wyjaśnienie istoty procesu pedagogicznego, właściwych mu prawidłowości, specyficznych cech nauczania, wychowywania, rozwoju i przysposabiania psychicznego słuchaczy w uczelniach wojskowych. Zgodnie z ustalonymi prawidłowościami i na podstawie doświadczeń wychowawczych pedagogika ta formułuje i motywuje zasady nauczania i wychowywania w wyższej szkole wojskowej, precyzuje swoje konkretne wymogi w tym zakresie, a także sposoby i warunki ich realizacji w procesie pedagogicznym.

Problemem o podstawowym znaczeniu dla pedagogiki wyższej szkoły wojskowej jest opracowanie i stałe doskonalenie opartego na naukowych podstawach systemu wychowywania ideowo-politycznego, wojskowo-zawodowego, etycznego, estetycznego i fizycznego, zgodnie z ogólnymi zadaniami wychowania komunistycznego i potrzebami sił zbrojnych w aktualnej fazie ich rozwoju. System ten musi uwzględniać ogólne i szczególne zadania oraz określać skuteczne formy i metody pracy wychowawczej ze słuchaczami zarówno komendy szkoły i pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i organów politycznych, organizacji partyjnych i młodzieżowych z uwzględnieniem charakteru pracy, warunków bytowych i stanów psychicznych szkolonych. Innym wymagającym rozwiązania zadaniem pedagogiki jest opracowanie metody i określenie kryteriów oceny poziomu wychowania słuchaczy.

W zespole podstawowych zadań pedagogiki wyższej szkoły wojskowej ważne miejsce zajmują problemy dydaktyczne, zagadnienia doskonalenia form i metod nauczania słuchaczy, sprawy związane z opracowywaniem podstaw współczesnych systemów metodycznych dla poszczególnych kierunków nauczania. Problemem centralnym badań dydaktycznych powinny się stać sposoby aktywizacji słuchaczy w nauce, zwiększenia ich samodzielności, metody wciągania ich do pracy naukowo-badawczej oraz zapoznanie z cechami szczególnymi pracy naukowo-badawczej w wyższej szkole wojskowej i sposobami kierowania nią, wyjaśnianie możliwości wykorzystania współczesnych materiałów poglądowych i technicznych środków dydaktycznych oraz określanie sposobów posługiwania się nimi w procesie nauczania, zagadnie-

nie podnoszenia poziomu przygotowania metodycznego słuchaczy itp.

Jednym z głównych zadań pedagogiki wyższej szkoły wojskowej jest wyjaśnianie istoty, metod i sposobów samowychowywania i samokształcenia słuchaczy, metod kierowania wysiłkiem słuchaczy w dziedzinie samodoskonalenia się i samodzielnego zdobywania koniecznej wiedzy, nawyków i umiejętności.

Innym ważnym zadaniem pedagogiki uczelni wojskowej jest badanie problematyki studiów zaocznych w akademiach i wyższych szkołach oficerskich, analiza zagadnień specyficznego charakteru pracy dydaktyczno-wychowawczej ze studiumjącymi zaocznie oficerami oraz metod samodzielnej pracy szkolonych zaocznie, a także form pomocy, jakiej w okresach pomiędzy sesjami powinna im udzielać komenda uczelni oraz organizacje partyjne macierzystych jednostek.

W wielu akademiach i wyższych szkołach oficerskich stale się odbywają kursy doskonalenia oficerów, posiadających wyższe wykształcenie wojskowe. I tu proces pedagogiczny ma swoje specyficzne odrębności. Zadanie pedagogiki wyższej szkoły wojskowej polega w tym wypadku na tym, aby wyjaśnić te odrębności i opracować sposoby doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego na tych kursach.

Doniosłą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym spełnia kadra dydaktyczno-wychowawcza. Pedagogika wyższej szkoły wojskowej powołana jest również do badania szczególnych właściwości pracy wykładowców, ustalania, jakie powinni mieć cechy osobowościowe, jakie przygotowanie zawodowe i metodyczne, a także do opracowania systemu kształcenia zapewniającego systematyczne podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych wykładowców, dialektycznego wiązania w ich działalności elementów pracy dydaktyczno-wychowawczej i pracy naukowo-badawczej, do doskonalenia pracy metodycznej prowadzonej przez poszczególne katedry itp.

Jak już wspomniano, wyższe szkolnictwo wojskowe ma bogatą historię. Badanie jej, krytyczna analiza myśli pedagogicznej przeszłości stanowi jedno z zadań pedagogiki wyższej szkoły wojskowej, ponieważ właściwy stosunek do doświadczeń przeszłości

jest niezbędnym warunkiem pomyślnego rozwiązywania problemów bieżących.

Bogatą w treść pracę dydaktyczno-wychowawczą prowadzą dzisiaj wyższe uczelnie wojskowe krajów wspólnoty socjalistycznej. Badając doświadczenia tej pracy i jej teoretyczne podstawy, pedagogika radzieckiej wyższej szkoły wojskowej wzbogaca swoje treści, dzieląc się jednocześnie swymi własnymi doświadczeniami z wyższymi uczelniami wojskowymi wszystkich bratnich armii. To współdziałanie, realizowane zgodnie z zasadami internacjonalizmu socjalistycznego, pomaga w pomyślnym rozwiązywaniu problemów pedagogicznych wyższej szkoły wojskowej, przyczyniając się jednocześnie do umacniania braterstwa broni między armiami krajów socjalistycznych.

Jedno z zadań pedagogiki wyższej szkoły wojskowej polega na krytycznej analizie aspektów pedagogicznych przygotowywania kadr oficerskich w armiach krajów imperialistycznych, na demaskowaniu ich reakcyjnego charakteru i antykomunistycznego nastawienia z jednoczesnym dostrzeganiem pozytywnych koncepcji, form i sposobów, które pod pewnymi warunkami mogą być wykorzystane w praktyce uczelni wojskowych.

Oto, niepełny oczywiście, rejestr zadań, jakie wyłaniają się przed pedagogiką wyższej szkoły wojskowej. Wszystkie one mają jeden cel — zapewnienie dalszego wzrostu poziomu przygotowania kadr oficerskich. Osiągnięcie tego celu wymaga prowadzenia wielokierunkowych badań naukowych, systematycznego studiowania i uogólniania wciąż nowych doświadczeń pedagogicznych, stałych poszukiwań badawczych kadry dydaktyczno-naukowej, wypracowywania wciąż nowych i coraz to skuteczniejszych form, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej w wyższych uczelniach wojskowych.

4. METODOLOGIA I METODYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

Praktyczna ranga, doniosłość nauki, jej efektywność i perspektywy rozwojowe zależą pod wieloma względami od metodologii i metodyki badań. Metodologia i metodyka badawcza, stanowiąc

specyficzne narzędzie poznania, są ściśle związane z przedmiotem badań. Zależność od treści i charakteru badanych zjawisk i procesów umożliwia opisanie ich zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym.

Badania w dziedzinie pedagogiki wyższej szkoły wojskowej — podobnie jak w dziedzinie każdej innej dyscypliny wiedzy — są w Związku Radzieckim prowadzone zgodnie z wymaganiami metodologicznymi materializmu dialektycznego. Skomplikowane i wielopłaszczyznowe zjawiska pedagogiczne badane są za pomocą rozmaitych metod, z których każda umożliwia wykrycie i objaśnienie określonych aspektów badanych zjawisk i procesów. W ciągu swego historycznego rozwoju pedagogika opracowała i aktywnie wykorzystuje metody badawcze, takie jak obserwacja, eksperyment, wywiad, ankietowanie, analiza postępów w nauczaniu i wychowywaniu, studiowanie dokumentów pedagogicznych, metoda historyczno-porównawcza. Sens wymienionych metod oraz technika posługiwania się nimi zostały szczegółowo przedstawione w literaturze przedmiotu¹⁵. W ciągu ostatniego dziesięciolecia nagromadzono wiele doświadczeń w posługiwaniu się fotografią, filmem, telewizją, zapisem na taśmie magnetofonowej¹⁶. W badaniach pedagogicznych zaczęto stosować, chociaż w niewielkiej jeszcze skali, metody matematyczne i cybernetyczne¹⁷. Uwa-

¹⁵ Por. A. D. Botwinnikow, *Mietydy issledowanija w czastnych didaktikach*, Moskwa 1964; R. G. Gurowa, *Primienienije konkrietnych socyologiczeskich mietydow w pedagogiczeskich issledowanijach*, Moskwa 1969; W. P. Dawydow, *Mietydika wojenno-pedagogiczeskogo issledowanija*, Moskwa 1967; M. A. Daniłow, *Niekotoryje mietydiceskije woprosy pedagogiczeskich issledowanij*, „Sowietskaja pedagogika”, 1965, nr 10; Ł. W. Zankow, *O priedmietie i mietydach didacticzeskich issledowanij*, Moskwa 1962; N. W. Kuźmina, *Mietydy issledowanija pedagogiczeskoj diejatielnosti*, Leningrad 1970; *Mietydy issledowanija problem nrawstwiennogo wospitanija szkolnikow*, 1969; *Problemy mietydologii i mietydiki pedagogiczeskich issledowanij*. W książce: *Obszczije osnovy pedagogiki*. Pod ried. F. F. Korolewa, W. J. Gurmiana, Moskwa 1967; M. N. Skatkin, *Izuczenije i obobszczenije opyta szkol i ucztielej*, Moskwa 1952 i in.

¹⁶ Por. A. T. Kurakin, *Ispolzowanije fotografii, kino, tielewidienija i zwukozapisi w pedagogiczeskom issledowanii*, Moskwa 1962.

¹⁷ Por. B. Itielson, *Matematiczeskije i kibiernieticzeskije mietydy w pedagogikie*, Moskwa 1964; *Primienienije w pedagogiczeskich issledowanijach matematiczeskich mietydow*. W książce: *Obszczije osnovy pedagogiki*, wyd. cyt.

gę pedagogów-badaczy przyciągają również takie nowe sposoby badań, jak metody analogii¹⁸, formalizacji, modelowania¹⁹. Wszystkie wymienione tu metody mogą mieć zastosowanie również w badaniach nad problemami pedagogicznymi szkoły wyższej, przy uwzględnieniu, rzecz oczywista, specyfiki przebiegającego w niej procesu pedagogicznego.

Lenin tak oto scharakteryzował podstawowe wymogi metodologiczne materializmu dialektycznego: „Aby rzeczywiście znać przedmiot, należy ogarnąć, zbadać wszystkie jego strony, wszystkie związki i «punkty styczności». Nigdy nie osiągniemy tego w pełni, ale postulat wszechstronności ustrzeże nas od błędów i od skostnienia. To po 1-e. Po 2-e, logika dialektyczna wymaga, aby rozpatrywać przedmiot w jego rozwoju ... Po 3-e, cała ludzka praktyka — i jako kryterium prawdy, i jako praktyczny wskaźnik związku istniejącego między przedmiotem a potrzebami człowieka — powinna wejść w skład pełnej «definicji» przedmiotu. Po 4-e, logika dialektyczna uczy, że «prawdy abstrakcyjnej nie ma, prawda jest zawsze konkretna»...”²⁰

Lenin ze szczególnym naciskiem podkreślał znaczenie obiektywizmu w badaniach naukowych, zwracał uwagę na potrzebę wyjaśnienia aktualnego znaczenia, sprzecznych aspektów i tendencji badanego procesu, a także ich jedności i walki między nimi. Ostrzegał, że proces wykrywania nowych aspektów, nowych zależności itp. jest nieskończony. Dlatego też w badaniach naukowych należy zmierzać od zjawiska do istoty, od istoty pierwszego rzędu do istoty drugiego rzędu itd. — bez końca²¹.

Metodologia charakteryzuje sposób myślenia badacza, nadaje kierunek jego pracy, dostarcza mu kryteriów prawdziwości poznania. Metodologia przenika w istotę obiektu badania, znajduje wyraz w jego zamyśle, metodach i wynikach. Jako Kompas i strategia prac badawczych metodologia marksistowsko-leninowska

¹⁸ Por. A. I. Ujomow, *Analogija w praktyce naucznego issledowania*, Moskwa 1970.

¹⁹ Por. N. I. Bołdyriow, N. K. Gonczarow, B. P. Jesipow, F. F. Korolew, *Pedagogika*, Moskwa 1968, s. 30.

²⁰ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 32, Warszawa 1956, s. 84—85.

²¹ Por. W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, wyd. cyt., s. 194—195.

wymaga, aby w każdym wypadku uwzględniano jakościową odrębność badanych zjawisk i wypracowano takie konkretne metody badania, które pozwoliłyby na możliwie najpełniejsze odzwierciedlenie tych odrębności i wyjawienie najgłębszej istoty badanego zjawiska.

Na wszystkich etapach prac badawczych metodologia umożliwia naukowe podejście do rozwiązywania wyłaniających się zadań, spełniając jednocześnie rolę szczególnego sprawdzianu teoretycznego. Już na początku badań ułatwia ona właściwy wybór tematu, aktualnego, ważnego teoretycznie i praktycznie. Aktualny bywa zazwyczaj taki temat, który nurtuje albo kadrę dydaktyczno-naukową, albo słuchaczy, nad którym intensywnie pracują badacze i toczą się ożywione dyskusje, który ma ważne znaczenie dla praktycznej działalności pedagogicznej.

Na współczesnym etapie rozwoju pedagogiki wyższej szkoły wojskowej nie byłoby wskazane, aby jeden naukowiec podejmował badania nad zbyt rozległym tematem. Badania nad takimi tematami wymagają wiele czasu, nagromadzenia ogromnej ilości materiału faktycznego, którego przemyślenie i wszechstronna analiza byłyby trudne, a niekiedy praktycznie wręcz niemożliwe dla jednego człowieka. Oto dlaczego do badań indywidualnych nadają się tematy ściśle sprecyzowane, wymagające pogłębionej analizy jednego tylko lub co najwyżej kilku powiązanych ze sobą zagadnień. Dla badań zespołowych dobiera się szersze tematy. W skład zespołów badawczych, pracujących nad problemami pedagogiki wyższej szkoły wojskowej, celowe jest włączanie specjalistów z różnych dziedzin wiedzy. Badacz powinien oczywiście zapoznać się wstępnie (o ile to możliwe, w sposób praktyczny) z przedmiotem badań.

Po sprecyzowaniu tematu badacz przystępuje do zapoznawania się z literaturą przedmiotu. W pierwszej kolejności studiuje prace klasyków marksizmu-leninizmu, uchwały partii i rządu oraz inne materiały źródłowe, a następnie prace specjalistyczne, poświęcone wybranemu i pokrewnym tematom. Teraz badacz może uściślić zakres i sformułowanie tematu, ustalić, które problemy są najmniej opracowane, określić cel pracy, sformułować hipotezy, ustalić zadania, opracować plan i metodę prowadzenia badań.

W czasie studiowania materiałów źródłowych wskazane jest przygotowanie bibliografii, prowadzenie notatek, sporządzanie wyciągów i odnotowywanie uwag i spostrzeżeń, które zostaną później wykorzystane do analizy i przy nadawaniu ostatecznego kształtu rozprawie.

Najważniejszą fazą pracy badawczej jest zapoznanie się z rzeczywistym procesem pedagogicznym w wyższej szkole wojskowej w celu zdobycia i nagromadzenia materiału faktycznego. Można tego dokonywać rozmaicie. Na przykład W. Szwiec, pracując nad problemami kształtowania w słuchaczach wyższych szkół oficerskich nawyków i umiejętności pracy partyjno-politycznej, posługiwał się, łącznie, takimi metodami, jak eksperyment naturalny, obserwacja ogólna i wybiórcza, uogólnienia ocen służbowych i charakterystyk niezależnych, rozmowy i badania ankietowe, studiowanie dokumentów (planów, pism, protokołów, dzienników itp.). Metody te umożliwiły mu zgromadzenie obszernego i różnorodnego materiału, który wyczerpująco naświetlał istotę tematu²². Jeszcze większą liczbą metod posłużył się W. Gubin, pracując nad problemem kształtowania cech dowódczych w słuchaczach wyższych szkół oficerskich. Prócz metod, które zastosował Szwiec, Gubin posługiwał się chronometrażem, zapisem na taśmie magnetofonowej i modelowaniem²³.

Metodyka badania procesu pedagogicznego i jego poszczególnych aspektów jest zawsze konkretna, tzn. musi wynikać z zamysłu i charakteru obiektu badań, odpowiadać istniejącym warunkom i środkom, jakie badacz ma do dyspozycji. W toku badań metodyka ta jest stale ulepszana. Na przykład M. Szwytkin, badając specyfikę wychowania estetycznego słuchaczy wyższych oficerskich szkół inżynierskich, posługiwał się tymi samymi metodami badawczymi, co i Szwiec. Jednakże treść tych metod była inna. W czasie badań Szwytkin zrezygnował z zaplanowanego pierwotnie eksperymentu i przeprowadził go w inny sposób,

²² Por. W. S. Szwiec, *Formirowanije nawykov i umienij partijno-politicheskoj raboty u kursantow wojennyh ucziliszcz. Awtoriefierat kandidatskoj dissertacji*, Moskwa 1967.

²³ Por. W. A. Gubin, *Formirowanije komandirskich kaczestw u kursantow wojennyh ucziliszcz. Awtoriefierat kandidatskoj dissertacji*, Moskwa 1966.

obejmując nim większą liczbę pododdziałów słuchaczy i wykonując go z większą precyzją²⁴.

Doświadczenia wskazują, że obecnie dla pedagogiki wyższej szkoły wojskowej szczególną doniosłość mają badania eksperymentalne pozwalające aktywnie ingerować w badane zjawisko i włączać nowe elementy do procesu pedagogicznego w celu wzbogacenia go i udoskonalenia. Powodzenie eksperymentu pedagogicznego w dużej mierze zależy od staranności, z jaką go przygotowano, od oryginalności hipotezy roboczej, umiejętnego doboru grup eksperymentalnych i kontrolnych (drużyna, kurs, wydział, szkoła), precyzji planu i skrupulatności w uwzględnianiu wszystkich podstawowych warunków i czynników, które są weryfikowane w badaniu, wpływu wywieranego przez nie na przebieg i wyniki nauczania i wychowywania, rozwoju i przygotowywania psychicznego słuchaczy.

Wartość eksperymentu pedagogicznego polega na tym, że umożliwia on stworzenie nowego doświadczenia w ściśle ustalonych warunkach. Przebieg i wyniki eksperymentu powinny być możliwie najdokładniej odnotowane. Ze szczególną starannością należy porównywać bieżącą praktykę szkoleniową z wynikami uzyskanymi przez grupy eksperymentalne i kontrolne.

Dla badacza fakty to nie materiał ilustracyjny, lecz podstawa dla wniosków i zaleceń, dlatego też muszą one zawierać elementy nowości, być ściśle, wiarygodne. Lenin zalecał badaczom „...brać nie poszczególne fakty, lecz całokształt faktów dotyczących rozpatrywanej kwestii, bez żadnego wyjątku...”²⁵ niezależnie od tego, czy potwierdzają one, czy też obalają wysuniętą hipotezę. W przeciwnym bowiem razie „niezawodnie rodzi się podejrzenie, i to podejrzenie całkowicie usprawiedliwione, że fakty wybrano lub dobrano dowolnie, że zamiast obiektywnego związku i wzajemnej zależności... zjawisk w ich całokształcie podsuwa się czytelnikowi subiektywnie spitaszowaną potrawę”²⁶.

²⁴ Por. M. G. Szwytkin, *Estieticzeskoje wospitanije kursantow wys-szych komandno-inżyniernych ucziliszcz. Awtoriefierat kandidatskoj dissertacyi*, Moskwa 1969.

²⁵ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 23, wyd. cyt., s. 301.

²⁶ Tamże.

Gromadzenie materiału faktycznego jest w badaniach naukowych procesem twórczym. Każdy ujawniony fakt zostaje przemysłany, poddany analizie. W czasie ich gromadzenia fakty są porównywane ze sobą, systematyzowane według określonych cech, opracowywane statystycznie (w wielu wyższych szkołach wojskowych używa się do tego celu sumatorów, maszyn matematycznych itp.). W takiej fazie badań istotne znaczenie ma scharakteryzowanie pod względem ilościowym i jakościowym uzyskanego materiału faktycznego, ustalenie związków i zależności istniejących między poszczególnymi faktami.

Dobrym tego przykładem były prace badawcze prowadzone nad problemem nauczania programowego przez A. Michnuszewa w katedrach ogólnotechnicznych jednej z wyższych szkół wojskowych. Po dokonaniu analizy teoretycznej uzyskanych danych za pomocą aparatury pojęciowej teorii masowej obsługi, teorii informacji, teorii prawdopodobieństwa i statystyki matematycznej autor określił, jakim wymogom dydaktycznym powinny odpowiadać techniczne środki dydaktyczne, i ustalił warunki skutecznego ich wykorzystania w procesie nauczania²⁷.

Wstępne wyniki badań pedagogicznych wymagają bezwzględnie krytycznej analizy i weryfikacji praktycznej. Niektórzy badacze czasem zapominają o tej prawdzie i wstępne wyniki badań — zwłaszcza jeżeli okazują się one zachęcające — przedstawiają w postaci gotowych wyników pracy. Pośpiesznie sformułowane wnioski mogą wyrządzić konkretne szkody i podważyć prestiż nauki.

Ostateczne wnioski i zalecenia należy formułować dopiero po praktycznym (doświadczalnym) ich zweryfikowaniu i po uwzględnieniu poprawek, jakie wniosła do badań praktyka pedagogiczna. Ważne jest określenie warunków, w których realizacja tych zaleceń przyczyni się do zwiększenia skuteczności procesu pedagogicznego, a także określenie granic ich zastosowalności. Wyniki badań przedstawione zostają w formie sprawozdania z prac ba-

²⁷ Por. A. G. Michnuszew, *Opriedielenije didaktičeskich trebowanij k tiehničeskim obuczajuszczim ustrojstwam i issledowanije effiektivnosti primienienija etich ustrojstw w učebnom processie. Awtoriefierat kandidatskoj dissertacyi*, Moskwa 1968.

dawczych, referatu naukowego, w postaci artykułu, broszury, rozprawy doktorskiej albo monografii.

Na tym jednak nie kończy się praca badawcza nad podjętym tematem. Badacz, z reguły, stara się uzyskane wyniki badań stosować w codziennej praktyce pedagogicznej uczelni. Na tym polu styka się z nowymi problemami, których rozwiązanie wymaga nowych poszukiwań badawczych. I bardzo często bywa tak, że jedno badanie pociąga za sobą dalsze badania, które wyjaśniają coraz to nowe aspekty procesu pedagogicznego i wskazują drogi wzrostu jego efektywności.

Rozdział ósmy

CHARAKTERYSTYKA OGÓLNA PROCESU PEDAGOGICZNEGO W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

1. STRUKTURA I TREŚĆ PROCESU PEDAGOGICZNEGO

Zadaniom procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej (por. rozdział siódmy) odpowiada jego struktura, obejmująca szereg powiązanych ze sobą ogniw, z których każde stanowi niezbędny element jednolitego organizmu uczelni. Do zasadniczych elementów procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej zalicza się: teoretyczne i praktyczne nauczanie słuchaczy w czasie zajęć; zorganizowany system prac w czasie wolnym od zajęć; praca polityczno-wychowawcza i kulturalna ze słuchaczami; odbywanie praktyk i stażów w oddziałach liniowych i na okrętach.

Wszystkie wymienione tu elementy mają, razem wzięte, zapewnić wszechstronne przygotowanie absolwenta wyższej szkoły wojskowej do przyszłej działalności praktycznej. Jednocześnie jednak każdy z tych elementów ma swoją specyfikę i konkretne zadania i im szerzej i pełniej uwzględnia się tę ich specyfikę, tym silniejsze i ściślejsze okazują się powiązania między procesem nauczania, pracą prowadzoną w czasie wolnym od zajęć a praktyką i stażami słuchaczy i tym lepsze uzyskuje się wyniki w realizacji zasadniczego celu wyższej szkoły wojskowej, tj. przygotowania dla sił zbrojnych wysoko kwalifikowanych kadr oficerskich.

Jedność procesu pedagogicznego i powiązanie wzajemne jego składników strukturalnych uzyskuje się przez ścisłe określenie jego celu, przez oparte na naukowych podstawach planowanie nauczania i opracowanie programów nauczania, a także dzięki zwartości i jedności działania kolektywu szkoły, kierowanego

przez komendę i wydział polityczny. Komendant wyższej szkoły wojskowej podejmuje samodzielnie decyzje w wielu sprawach dotyczących organizacji procesu pedagogicznego i przy współudziale swych zastępców i wydziału politycznego szkoły wciela je w życie. Z zasady jednakże wszystkie podstawowe zagadnienia nauczania i wychowywania słuchaczy rozstrzyga komendant wspólnie z radą uczelnianą, stanowiącą organ doradczy komendanta.

Komenda wyższej uczelni kieruje działalnością oddziału szkolenia, oddziału naukowo-badawczego i innych, koncentrując ich wysiłki na zwiększeniu skuteczności procesu pedagogicznego.

Nad realizacją planów i programów nauczania, pracą polityczno-wychowawczą ze słuchaczami, organizacją czasu wolnego od zajęć i sprawami bytowymi słuchaczy czuwają wydziały, katedry, organizacje partyjne i młodzieżowe. Cała ich działalność, nawet wówczas gdy dotyczy spraw o charakterze organizacyjno-administracyjnym, ma pewien aspekt pedagogiczny. Dlatego też każda ich decyzja musi być pedagogicznie uzasadniona i przyczyniać się do podnoszenia poziomu, doskonalenia pracy wykładowców i słuchaczy.

Postacią główną w procesie pedagogicznym wyższej szkoły wojskowej jest wykładowca. Bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy, oddziałuje on wychowawczo na słuchaczy, kształtuje ich poglądy, sposób myślenia. Lenin twierdził, że wykładowcy określają oblicze szkoły, że od nich zależy kierunek ideowy nauczania i wychowywania. „... Rzeczywisty charakter i kierunek szkoły — pisał Lenin — określają dobre intencje lokalnych organizacji, nie uchwały «Rady» uczących się, nie «programy» itp., lecz skład wykładowców”¹. Dlatego właśnie tak wiele uwagi poświęcał Lenin sprawie doboru i przygotowania kadr naukowo-dydaktycznych szkolnictwa wyższego. Leninowskie wskazania w sprawie doboru i przygotowania kadry wykładowców wciela konsekwentnie w życie Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego.

Wyższe szkoły wojskowe w Kraju Rad posiadają kadrę nauko-

¹ W. I. Lenin, *Połn. sobr. socz.*, t. 47, s. 198.

wo-techniczną o wysokich kwalifikacjach, ideową, dysponującą rozległą wiedzą i wysokim kunsztem pedagogicznym. Znaczny odsetek pracowników dydaktyczno-naukowych wyższych uczelni wojskowych stanowią oficerowie i generałowie — uczestnicy Wielkiej Wojny Narodowej. Większość kadry ma doświadczenie nabyte w oddziałach liniowych. W wyższym szkolnictwie wojskowym pracuje wielu kandydatów i doktorów nauk, docentów i profesorów. Gruntowne przygotowanie teoretyczne, szerokie horyzonty polityczne, naukowo-wojskowe i kulturalne kadry naukowo-dydaktycznej umożliwiają jej pomyślną realizację zadań w dziedzinie nauczania i wychowywania słuchaczy. Zadania te wykładowcy uczelni realizują tym pomyślniej, im lepiej znają swoich słuchaczy, poziom ich rozwoju umysłowego i fizycznego, przygotowania ogólnego i specjalistycznego, zainteresowania i zdolności, a także jeżeli znają i uwzględniają w swojej pracy szczególne cechy wieku, właściwości fizjologiczne i psychiczne słuchaczy.

Ogromne przemiany społeczno-ekonomiczne, zachodzące w Kraju Rad, stały wzrost dobrobytu, wykształcenia i kultury narodu wpływają decydująco na wzrost ogólnego poziomu absolwentów szkół średnich, którzy wstępują na wyższe uczelnie wojskowe. Do wyższych szkół oficerskich przybywają młodzi ludzie ze średnim wykształceniem. Wielu z nich odbyło zasadniczą służbę wojskową, ukończyło szkoły kadetów (szkoły wojskowe dla młodocianych im. Suworowa i im. Nachimowa), mają za sobą doświadczenia pracy zawodowej i społecznej. Na przykład w 1970 roku wśród przyjętych na pierwszy rok nauki do Moskiewskiej Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Rady Najwyższej RFSRR 9⁰/₀ stanowili żołnierze służby zasadniczej, 28⁰/₀ — absolwenci szkół kadetów, 63⁰/₀ — młodzież z poboru, skierowana tu przez rejonowe komendy uzupełnień, przy czym wśród tych ostatnich 13⁰/₀ przeszło staż pracy w zakładach produkcyjnych.

Do akademii wojskowych wstępuje coraz więcej oficerów z wyższym wykształceniem, o dużym doświadczeniu służby w oddziałach i na okrętach.

Słuchacze reprezentują wysoki poziom rozwoju umysłowego i fizycznego, mają już pewne doświadczenie życiowe. Wyróżniają

się wysoką świadomością polityczną i dużym poczuciem obowiązku wobec ojczyzny, czemu dają wyraz swoim stosunkiem do nauki, służby i pracy społecznej. Zdecydowaną większość słuchaczy stanowią członkowie partii i komsomolcy z właściwą im dojrzałością ideową, dużą aktywnością w nauce, służbie i pracy społecznej oraz stanowczością w dążeniu do wytkniętego celu. Są pełni zapału do nauki, chęci zdobycia wiedzy i opanowania techniki wojskowej, pragnienia podjęcia samodzielnej, twórczej pracy. Ogromna większość słuchaczy rzetelnie odnosi się do nauki i swoich obowiązków żołnierskich.

Słuchaczy cechuje prostota i uczciwość, prawość i wysoka wymagalność zarówno wobec siebie, jak i kolegów, toteż w środowisku słuchaczy częstym zjawiskiem jest krytyka i samokrytyka połączona z serdecznym stosunkiem do kolegów i wykładowców.

Słuchacze wysoko cenią każdą nową i głęboką myśl naukową, każdą śmiałą, wyrazistą i rzeczową wypowiedź, konkretność sądów i precyzję w działaniach, staranny i schludny wygląd wykładowcy. Jednocześnie nie uchodzi ich uwagi żadne, niekiedy nawet drobne, mało dostrzegalne uchybienie i zaniedbanie czy to w słowach, czy postępowaniu wykładowcy, w organizacji zajęć, toku służby lub w istniejących warunkach bytowych.

Słuchaczy cechuje wysoko rozwinięte poczucie kolektywizmu. Sprzyja temu wspólna nauka, wspólnie przeżywane sukcesy i niepowodzenia, te same warunki życia, pracy i wypoczynku. Toteż w środowisku słuchaczy szeroko rozkwita pomoc wzajemna, słuchacze wywierają duży wpływ na siebie, co w rezultacie prowadzi do wyrównania poziomu rozwoju zarówno poszczególnych jednostek, jak i całego kolektywu.

Jest rzeczą naturalną, że istnienie wspólnych rysów moralno-psychicznych słuchaczy wyższych szkół oficerskich i słuchaczy akademii nie świadczy o jednorodności obu tych środowisk. Każde z nich ma pewne odrębne właściwości.

Słuchacze to ludzie młodzi, którzy przeżywają właśnie wiek przejściowy, toteż psychika ich jest pełna wewnętrznych sprzeczności, a co za tym idzie — również ich postępowanie nie zawsze jest dostatecznie konsekwentne. Duży wpływ na ich postawę i zachowanie się wywierają przeżycia emocjonalne. Właśnie dla-

tego niektórzy z nich łatwo poddają się nastrojom, są skłonni do pochopnych wniosków i niesłusznych uogólnień.

Lata studiów w wyższej szkole wojskowej to okres życia obfitujący w postawy romantyczne. Słuchacze są na ogół ludźmi odważnymi i śmiałymi. Marzą o niezwykłych czynach, prawdziwym bohaterstwie i marzenia te łączą się z ich przyszłą służbą zawodową. Jednakże ich wyobrażenia o zawodzie wojskowym są jeszcze mgliste i nie zawsze zgodne z konkretną rzeczywistością. W świadomości słuchaczy odzwierciedla się przede wszystkim romantyczny aspekt służby, a jej trudy i żmudna codzienność pozostają nie zauważone. Ponadto wyobrażenia słuchaczy o przyszłej służbie, ich nastawienie zawodowe nie są stałe i, jak wykazują wyniki badań, podlegają ewolucji, na każdym kolejnym roku studiów wypełniają się nową treścią. Pod koniec nauki słuchacze, z reguły, trafnie orientują się, na czym polega specyfika zawodu oficera i jakie trudności są z nim związane. Im wcześniej słuchacze będą mieli właściwe wyobrażenie o swej przyszłej działalności zawodowej, tym bardziej świadomy i aktywny stanie się ich stosunek do nauki.

Słuchacze akademii wojskowych, którzy mają za sobą okres służby w jednostkach, charakteryzuje stałość struktury psychicznej. Są to na ogół ludzie o już ukształtowanym światopoglądzie komunistycznym, o trwałych przekonaniach i poglądach na otaczający ich świat, o wysoce etycznych normach postępowania. W pracy umysłowej przejawiają skłonność do analizy; wszystko, co widzą i słyszą, studiując na akademii, kojarzą z tym, czego poprzednio już doświadczyli w czasie pracy w oddziałach, i starają się wszystko, co wartościowe, wnieść do swojej praktyki. W toku studiów akademickich ich myślenie staje się bardziej racjonalne, sprawniejsze, zwiększa się wybiórczość ich wyobrażeń, poszerzają horyzonty ogólne i naukowe. Z każdym semestrem coraz bardziej selektywnie opanowują przerabiany materiał. Coraz surowiej oceniają pracę wykładowcy. Na wyższych latach nie zadowolają ich już (a niekiedy budzą nie ukrywane rozczarowanie) wykłady i inne zajęcia, które nie przynoszą nowych wiadomości lub nie są związane z ich przyszłą pracą zawodową czy też wreszcie mają braki w sensie metodycznym. Toteż

rzeczą ważną jest, aby wykładowcy podnosili poziom naukowy i metodyczny swoich zajęć, zwiększali złożoność podawanego materiału, plastycznie rysowali jego praktyczną doniosłość. Jeżeli przy tym niektórzy słuchacze nie nadążają z „przetrawieniem” materiału w całej jego złożoności i wszechstronności, to należy zająć się nimi dodatkowo.

Wiadomo, że ani słuchacze wyższych szkół oficerskich, ani słuchacze akademii wojskowych nie stanowią jednorodnych grup. Na przykład część słuchaczy wyższych szkół oficerskich, a nawet słuchaczy akademii wojskowych nie umie pracować samodzielnie, racjonalnie rozkładać pracy własnej. Jest to zjawisko spotykane najczęściej w pierwszych latach nauki. Są również tacy słuchacze, którzy w ciągu całego semestru pracują z niepełnym natężeniem, wszystko odkładając do sesji egzaminacyjnej. Część słuchaczy wykazuje takie czy inne wady charakteru.

Ogromną rolę w poznaniu osobowości i ukształtowaniu świadomego stosunku słuchaczy do nauki i służby odgrywają organizacje partyjne i młodzieżowe uczelni. Skupiając w swoich szeregach przodujących słuchaczy, organizacje te operatywnie reagują na najbardziej palące i aktualne sprawy, dotyczące postaw i pracy każdego ze swoich członków. Jak dowodzi praktyka, stały kontakt kadry naukowo-dydaktycznej z organizacjami partyjnymi i młodzieżowymi pododdziałów szkolnych, a także aktywny jej udział w działalności tych organizacji wydatnie pomaga w podniesieniu efektywności procesu nauczania.

Jedną z istotnych właściwości procesu kształcenia w wyższej szkole wojskowej jest wyjątkowo duże nasycenie go sprzętem technicznym. Uczelnie wojskowe dysponują bogatą bazą dydaktyczną, między innymi złożonymi zespołami urządzeń, przyrządów i agregatów, którymi słuchacze uczą się posługiwać. Należy mieć wyposażone laboratoria, urządzenia treningowe, tablice i makietki elektroniczne, magnetofony — wszystko to w dużej mierze decyduje o charakterze, strukturze i rytmie pracy wykładowców i słuchaczy oraz ich wzajemnych stosunkach. Posługiwanie się sprzętem bojowym i szkolnym wymaga zarówno od jednych, jak i drugich maksymalnej koncentracji uwagi, dobrej organizacji, precyzji i synchronizacji działań.

Doskonalenie procesu pedagogicznego w uczelni wymaga podejmowania dalszych kroków w dziedzinie modernizacji materiałowo-technicznej bazy szkoleniowej i lepszego jej wykorzystania.

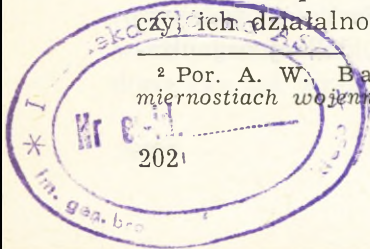
Proces pedagogiczny w wyższej szkole wojskowej jest ze swej istoty procesem dialektycznym, w którym w sposób specyficzny przejawiają się różne co do charakteru i znaczenia prawa i prawidłowości. Na jego przebieg wpływają ogólne prawa i prawidłowości rozwoju społecznego, walki zbrojnej, prawidłowości kształtowania osobowości, prawa i prawidłowości wielu nauk szczegółowych, a także specyficzne prawa i prawidłowości samego procesu pedagogicznego².

Dialektyka procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej przejawia się w charakterystycznych dla niego sprzecznościach. Sprzeczności te, dopóki nie zostaną dostatecznie zbadane, działają w pewnym stopniu żywiołowo, chociaż uwzględnia się je w działalności praktycznej. Poznanie natomiast procesu pedagogicznego ze wszystkimi jego sprzecznościami daje do ręki organizatorom tego procesu — wykładowcom, klucz do kierowania nim, umożliwia planowe doskonalenie go, a same sprzeczności pozwala przekształcać w siłę napędową jego rozwoju.

Sprzeczności procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej mają charakter wielopłaszczyznowy, niełatwo się poddają klasyfikacji. Ich wykrycie stanowi przedmiot specjalnych dociekań. Praktyka jednak pozwala już obecnie na wyodrębnienie następujących grup podstawowych sprzeczności tego procesu.

Po pierwsze, jest to zespół sprzeczności pomiędzy treścią nauczania a możliwościami poznawczymi słuchaczy (sprzeczność pomiędzy wzrastającym zakresem niezbędnej wiedzy, koniecznych nawyków i umiejętności a ograniczoną ilością czasu, jaką można przeznaczyć na ich opanowanie; sprzeczność pomiędzy kształceniem teoretycznym a przygotowaniem praktycznym; sprzeczność pomiędzy wymaganiami stawianymi słuchaczom a ich możliwościami percepcyjnymi; sprzeczność pomiędzy ustalonymi planami nauczania i planem zajęć dydaktycznych a pracą własną słuchaczy i ich działalnością w czasie wolnym od zajęć i inne).

² Por. A. W. Barabanszczikow, W. G. Diemin, *O zakonomiarnościach wojenno-pedagogicznego processa*, Moskwa 1967.



Po wtóre, jest to zespół sprzeczności występujących w organizacji i metodach procesu pedagogicznego (sprzeczność pomiędzy wymogami współczesnego pola walki a możliwościami modelowania go w procesie nauczania wyższej szkoły wojskowej; sprzeczność pomiędzy nauczaniem zespołowym a indywidualnym; sprzeczność pomiędzy przekazywaniem wiedzy a uczeniem się itd.).

Stały zmienny skład (kadra i słuchacze) uczelni wojskowej wspólnym wysiłkiem rozwiązują te sprzeczności. One jednak powstają od nowa, na nowej podstawie, znowu są rozwiązywane i znowu powstają. Formy przejawiania się i rozwiązywania sprzeczności procesu pedagogicznego są różnorodne. Dla komendy jednak, kadry naukowo-dydaktycznej i dla słuchaczy uczelni występują one w postaci określonych, konkretnych trudności, których przewyciężenie wymaga znacznego natężenia sił umysłowych i fizycznych.

Proces pedagogiczny w wyższej szkole wojskowej jest dynamiczny, znajduje się w ciągłym ruchu, doskonaleniu, rozwoju. Główna linia tego rozwoju to nieustanne podnoszenie aktywności i samodzielności słuchaczy, stały wzrost roli samowychowania, samokształcenia i elementów działalności naukowo-badawczej w ich pracy. W związku z tym ulega również zmianie charakter stosunków pomiędzy wykładowcami a słuchaczami. Stają się one coraz bardziej złożone, a metody kierowania pracą słuchaczy przez wykładowców muszą być coraz to elastyczniejsze i subtelniejsze.

Doświadczenia przodujących wyższych szkół wojskowych wskazują, że doskonaleniu procesu pedagogicznego sprzyja sprężyste, oparte na naukowych podstawach planowanie oraz sprawna organizacja wykładów i innych zajęć, a także pracy w tzw. wolnym czasie słuchaczy, realizacja dialektycznej zasady wzajemnego powiązania różnych dyscyplin i stopniowania wiedzy, ścisłe ustalenie zakresu i treści informacji naukowej, jaką — w odniesieniu do tego samego problemu, badanego przez różne dyscypliny — powinien uzyskać słuchacz, włączenie do procesu kształcenia elementów nauczania problemowego.

Dialektycznie rozwijający się proces pedagogiczny w uczelni

wojskowej ma swą logikę wewnętrzną. Jest to logika żywego współdziałania kadry naukowo-dydaktycznej i słuchaczy. Odzwierciedla ona jednocześnie działanie praw procesu pedagogicznego, rozwój jego sprzeczności, a także konkretne warunki, w jakich proces ten przebiega, oraz wymagania stawiane przyszłej działalności zawodowej absolwentów, wymagania wojny i walki.

Logika procesu pedagogicznego przejawia się również w tym, że wszystkie poczynania komendy, kadry naukowo-dydaktycznej i słuchaczy, każdy akt współdziałania pomiędzy nimi uwarunkowany jest ich poprzednią wspólną działalnością, odpowiada potrzebom przygotowania kadry wykwalifikowanych fachowców, jest przez nich rozumiany jako niezbędne ogniwo w ich pracy wiodącej do wspólnego celu. W związku z tym logika procesu pedagogicznego wymaga od kadry naukowo-dydaktycznej i słuchaczy stałego wysiłku twórczego, brania pod uwagę wszystkich czynników i okoliczności, mogących wywrzeć wpływ na pomyślne wykonanie zadań w zakresie nauczania, wychowywania, rozwoju ogólnego i przygotowywania psychicznego słuchaczy.

2. SPOSOBY OSIĄGANIA JEDNOŚCI NAUCZANIA, WYCHOWYWANIA, ROZWOJU OGÓLNEGO I PRZYGOTOWYWANIA PSYCHICZNEGO SŁUCHACZY

Współczesna rewolucja naukowo-techniczna nadaje zupełnie nową treść jakości procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej, tworzy nowe czynniki obiektywne i subiektywne, sprzyjające podnoszeniu jego efektywności. Jednym z nich jest osiągnięcie jedności nauczania, wychowywania, rozwoju ogólnego i przygotowywania psychicznego słuchaczy, obiektywnie uwarunkowanej przez współczesną fazę rozwoju kształcenia wojskowego na poziomie szkoły wyższej i zagwarantowanej celową pracą kadry naukowo-dydaktycznej oraz słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych.

Jedność nauczania i wychowywania stanowi jedną z głównych prawidłowości, obiektywną właściwość każdego procesu pedagogicznego. Między nauczaniem a wychowywaniem istnieją zasadnicze, konieczne i trwałe związki oraz stosunki wzajemne. Naj-

ważniejszymi podstawami tej jedności są: obiektywne uwarunkowanie nauczania i wychowywania przez stosunki społeczno-ekonomiczne, przez politykę i ideologię klasy panującej; logiczny związek istniejący pomiędzy treścią wiedzy zdobywanej przez słuchaczy a ich oceną moralną; organiczny związek zasad, metod i form nauczania oraz wychowywania i ich przenikanie się wzajemne.

Ujmując nauczanie i wychowywanie jako proces jednolity i nierozdzielny, nie należy jednak absolutyzować ich jedności. Jedność nauczania i wychowywania nie oznacza ich tożsamości. Każdy aspekt procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej ma swoją specyfikę, swoją określoną jakość. I im szybciej i wszechstronniej zostaną zbadane i uwzględnione w praktyce właściwości każdego aspektu procesu pedagogicznego, tym większe efekty przyniesie cała praca dydaktyczno-wychowawcza w uczelni.

W praktyce można ciągle jeszcze spotkać się z niesłusznym pojmowaniem sensu jedności nauczania i wychowywania, co znajduje wyraz w przeciwstawianiu procesu nauczania pracy polityczno-wychowawczej, prowadzonej w czasie wolnym od zajęć, w niedostatecznej koordynacji pracy wychowawczej komendy, organizacji partyjnych i młodzieżowych z dydaktyczno-wychowawczą pracą katedr, w niedocenianiu przez poszczególnych wykładowców ich własnej roli wychowawczej, a także wychowawczej roli wykładanego przez nich przedmiotu. Wśród niektórych wykładowców pokutuje jeszcze niesłuszny pogląd, jakoby zadania wychowywania słuchaczy należały wyłącznie do katedr nauk społecznych, komendy wyższej szkoły i organizacji partyjnych, a wykładowcy przedmiotów ogólnych, specjalistycznych i wojskowych mogą się ograniczać do przekazywania wiedzy w zakresie wykładanych przez siebie dyscyplin oraz do zaszczepiania słuchaczom odpowiednich nawyków i umiejętności.

Wymienione tu negatywne zjawiska, podważając jedność nauczania i wychowywania, nie występują na ogół otwarcie, lecz przejawiają się niejako „podskórnie”, co utrudnia ich likwidację. Przyczyna tego tkwi głównie w niewłaściwym rozumieniu istoty nauczania i wychowywania oraz szczególnych związków istnie-

jących między nimi, w niedostatecznym uświadomieniu sobie wychowawczych elementów nauczania.

Kształcenie, które jednocześnie wychowuje — to wynik funkcjonowania całego systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, rezultat wysiłków komendy uczelni, kadry naukowo-dydaktycznej, organizacji partyjnych i komsomolskich szkoły. Oddziaływanie wychowawcze poszczególnych wykładowców daje — jak wskazują doświadczenia niektórych wyższych szkół wojskowych — ewidentny wynik tylko wówczas, kiedy włącza się ono organicznie w cały kompleks przedsięwzięć wychowawczych kolektywu dydaktycznego wyższej szkoły i kiedy jest ono popierane przez ten kolektyw³.

W jaki sposób osiąga się jedność nauczania i wychowywania? W procesie nauczania wychowawczy wpływ na słuchaczy wywiera przede wszystkim ideowo-polityczna treść przekazywanej słuchaczom wiedzy.

Każda dyscyplina nauki w wyższej szkole wojskowej zawiera bogaty materiał, służący realizacji zadań wychowawczych. Nauki polityczne, wojskowe, techniczne i ogólne, przekazywane słuchaczom, analizują ze stanowiska marksizmu-leninizmu charakter i właściwości epoki współczesnej, układ sił klasowych w świecie, charakter i prawidłowości wojny współczesnej itp., ułatwiają zrozumienie zjawisk i procesów życia, stanowią podstawę kształtowania naukowego światopoglądu i przekonań politycznych słuchaczy.

Nabyta wiedza umożliwia trafną orientację w zjawiskach życia współczesnego, ułatwia wychowanie słuchaczy. Naukowa wartość kształcenia jest nierozdzielna z jego ukierunkowaniem ideowo-politycznym. Im konkretniej, im precyzyjniej wykładowca realizuje określone nastawienie ideowo-polityczne w nauczaniu danej dyscypliny, tym większa jest wychowawcza funkcja kształcenia.

Wyjaśniając, co to jest ideowo-polityczne ukierunkowanie kształcenia o treści wychowawczej, Lenin podkreślał: „Trzeba,

³ Por. *Woprosy wospitanija w processie obuczenija. Sb. statiej*. Pod obszczęj riedakcyjej gienierał-majora awiacyi W. I. Nowikowa, Wołgograd 1967.

aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej”⁴. W swoich uwagach do tez Nadieжды Krupskiej *O szkoleniu politycznym* Lenin wskazywał na zadania, jakie ma do spełnienia szkoła w zakresie przygotowania wysoko kwalifikowanych specjalistów, stawiając szczególnej wagi wymóg: specjalista ten musi być komunistą⁵. Lenin podkreślał, że „komunistą można stać się tylko wtedy, gdy wzbogaci się swą pamięć znajomością całego dorobku, który stworzyła ludzkość”⁶.

Byłoby jednakże niesłuszne mniemać, że sam proces kształcenia automatycznie niejako zapewni rozwiązanie konkretnych zadań wychowawczych. Nauczanie może się stać środkiem skutecznego oddziaływania wychowawczego tylko wówczas, gdy cele wychowawcze każdej dyscypliny zostaną ściśle i konkretnie ustalone i sformułowane i gdy materiał dla słuchaczy będzie starannie dobrany, o wysokim poziomie ideowym i poprawny pod względem naukowym.

Realizacja zadań wychowawczych procesu nauczania wymaga od wykładowców wszystkich przedmiotów, aby nie tylko po prostu przekazywali słuchaczom określoną sumę informacji, ale żeby wydobywali również zawarty w nich sens ideowy i znaczenie praktyczne, wzbudzając w nich zainteresowanie daną dyscypliną, pragnienie dalszego rozszerzania wiedzy, rozwijając zdolności osobiste, wytrwałość w uczeniu się i umiejętność organizowania samodzielnej pracy.

Wykłady, seminaria, zajęcia praktyczne powinny być nasycone głęboką treścią ideową, mieć aktywny, ofensywny charakter, wpajać w świadomość uczących się naukową ideologię marksizmu-leninizmu. Wykłady i seminaria, których nie przenika duch nieprzejednanej walki z reakcyjną ideologią burżuazyjną, pozbawione ostrości politycznej, nie wyrażające klasowej nienawiści do imperializmu i wrogów komunizmu, nie mogą spełnić swojej wychowawczej roli. Demaskowanie, w sposób głęboko naukowy i przekonujący, wszelkich przejawów ideologii burżuazyjnej

⁴ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 291.

⁵ Por. W. I. Lenin, *Pożn. sobr. soch.*, t. 42, s. 230.

⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 288.

stanowi niezbędny warunek, od którego spełnienia zależy realizacja wychowawczych zadań kształcenia, a to zobowiązuje wykładowcę do oceniania wszystkich zdarzeń i zjawisk z pozycji ideologii i polityki partii.

Wychowawczy wpływ na słuchaczy wywiera także prawidłowa organizacja procesu nauczania, umiejętne stosowanie rozmaitych metod i form kształcenia, a także warunki, w jakich nauczanie się odbywa.

Podstawę prawidłowej organizacji procesu kształcenia w radzieckiej wyższej szkole wojskowej stanowią uchwały partii komunistycznej i rządu radzieckiego, regulaminy wojskowe, rozkazy ministra obrony ZSRR, regulaminy wyższych szkół wojskowych, programy nauczania i plany zajęć. W dokumentach tych znalazły swój wyraz bogate doświadczenia zdobyte w pracy nad przygotowaniem specjalistów; ustalają one najbardziej celowy system kształcenia i wychowywania w obecnych warunkach.

Rytmiczny przebieg procesu nauczania przyzwyczajają słuchaczy do porządku i skupienia, hartuje wolę i charakter uczących się, kształtuje w nich przekonanie o konieczności jak najściślejszego przestrzegania dyscypliny wojskowej. Każde — choćby najmniejsze — naruszenie porządku regulaminowego może zrodzić w słuchaczach beztroskę, lekceważenie swoich obowiązków i niezdyscyplinowanie.

Duże napięcie procesu nauczania, zbliżenie warunków, w jakich się odbywają zajęcia, do warunków przyszłej działalności zawodowej słuchaczy, a zwłaszcza prowadzenie praktycznych zajęć w polu, na poligonach i lotniskach, na okrętach na pełnym morzu — wszystko to w połączeniu z wysokimi wymaganiami wykładowców kształtuje w słuchaczach właściwe nastawienie zawodowe i odpowiednie walory moralno-bojowe.

Wykładowca wpływa wychowawczo na słuchaczy stosując rozmaite metody nauczania, które — jak wiadomo — decydują o aktywności uczących się. Doświadczenia dowiodły, że im większą aktywność w uczeniu się przejawiają słuchacze, tym większe są sukcesy pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wiadomo, na przykład, że słuchacze szybciej opanowują poszczególne rodzaje sprzętu bojowego i uzbrojenia i prędzej nabierają przekonania

o ich walorach, jeżeli w czasie zajęć nie tylko słuchają wyjaśnień wykładowcy, ale również sami obsługują dany sprzęt i broń.

Aktywne wciągnięcie słuchaczy do pracy naukowo-badawczej, dobra organizacja ich samodzielnej pracy sprzyjają twórczemu myśleniu, wytrwałości w pracy, przyczyniają się do opanowania nawyków i umiejętności w zdobywaniu wiedzy i rozwiązywaniu najróżnorodniejszych zadań praktycznych i teoretycznych. Dlatego właściwy dobór metod i form kształcenia jest ważnym warunkiem zwiększenia wychowawczej roli nauczania. Spełnienie tego warunku wymaga istnienia naukowo uzasadnionych metod nauczania poszczególnych dyscyplin. Już przy ich opracowywaniu musi być uwzględniony element wychowawczy. Należy jednak zauważyć, że w wytycznych do programów oraz w szczegółowych metodykach niektórych dyscyplin, a także w metodach prowadzenia poszczególnych zajęć nie zawsze jeszcze określa się konkretne cele wychowawcze i sposoby ich osiągania. A to z kolei sprawia, że wykładowcy niekiedy ograniczają swoją działalność do rozwiązywania zadań kształcenia, zapominając o zadaniach wychowawczych.

Do rozwiązywania zadań wychowawczych w procesie nauczania przyczynia się również jego ścisły związek z praktyką budownictwa komunistycznego, z życiem wojska, z praktyczną działalnością słuchaczy w czasie wolnym od zajęć i służby.

Wychowywanie w procesie nauczania kadr wojskowych zakłada ścisłą więź teorii z praktyką, kształcenia i wychowywania z życiem codziennym. Nauczanie tylko wówczas może mieć prawdziwie wychowawczy charakter, jeżeli słuchacze są wciągnięci do aktywnej działalności zarówno w czasie zajęć, jak i w godzinach wolnych od zajęć i służby: biorą udział w pracy społecznej, zapoznają się z życiem i pracą mas pracujących dzielnicy czy miasta, w którym znajduje się uczelnia. Praca społeczna ściśle związana z procesem nauczania pozwala na utrwalenie w praktyce wiadomości teoretycznych, kształtuje trwałe przekonania ideowe i właściwą postawę moralną, wyrabia nawyki pracy wychowawczej.

Wychowawcza rola nauczania zależy bezpośrednio od trwałości i nierozzerwalności więzi łączących proces pedagogiczny z życiem

i działalnością wojsk. Formy tej więzi są różne i wiele z nich, jak na przykład staże wykładowców w jednostkach wojskowych, ich udział w ćwiczeniach i manewrach, wystąpienia przedstawicieli jednostek wojskowych wobec wykładowców i słuchaczy wyższej szkoły wojskowej (między innymi również wystąpienia absolwentów, którzy ukończyli tę samą uczelnię) — stało się już zjawiskiem powszechnym. Jednostki wojskowe przysyłają do wyższych szkół wojskowych opinie o przebiegu służby absolwentów, uczelnie zapoznają się z uwagami jednostek na temat treści i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w akademiach i wyższych szkołach oficerskich, wnikliwie je studiują i wykorzystują do doskonalenia procesu pedagogicznego.

Duży wpływ wychowawczy wywierają dobrze zorganizowane praktyki i staże słuchaczy w jednostkach wojskowych i na okrętach, gdzie uczący się stykają się bezpośrednio z warunkami swej przyszłej pracy zawodowej, gdzie czują, jak tętni życie sił zbrojnych, i gdzie nie tylko utrwalają swe wiadomości teoretyczne, wyrabiają nawyki i zdobywają umiejętności, ale też kształtują i rozwijają różne ważne dla ich przyszłego zawodu walory.

Wychowawcza rola procesu nauczania wzrasta, jeżeli uczelnia utrzymuje stały kontakt z jednostkami wojskowymi. Toteż każdy wykład, każde zajęcie z każdej dyscypliny w wyższej szkole wojskowej musi być ściśle związane z przyszłym zawodem słuchaczy. Doświadczenia dowodzą, jak silny wpływ wychowawczy wywiera na słuchaczach analizowanie w czasie zajęć faktów z życia tego rodzaju wojsk, w którym wypadnie w przyszłości im służyć, omawianie faktów i przykładów wziętych z życia i służby absolwentów ich własnej uczelni. Pozytywne wyniki daje również zapraszanie do prowadzenia zajęć z poszczególnych tematów i do udziału w komisjach egzaminacyjnych przedstawicieli z jednostek wojskowych danego rodzaju wojsk. Wciągnięcie oficerów z jednostek do udziału w pracy dydaktycznej zapewnia lepsze uwzględnienie potrzeb sił zbrojnych, zwiększa odpowiedzialność wykładowców i słuchaczy.

W zaszczepianiu walorów moralno-bojowych słuchaczy — zwłaszcza zdyscyplinowania i zamięłowania do porządku — pomaga kształcenie w czasie pełnienia służby garnizonowej, wartow-

niczej i wewnętrznej, a także dobrze zorganizowana praca w czasie wolnym, pozalekcyjnym. Istniejące tu możliwości wychowawcze dają się najpełniej zrealizować tylko wówczas, gdy słuchacze zostają sumiennie i w dobrze przemyślany sposób przygotowani do tego rodzaju działalności, gdy ich praca jest właściwie kontrolowana, a po jej zakończeniu dokonuje się pouczającej analizy działań.

Jednym z najważniejszych czynników wychowawczych w procesie nauczania jest prowadzona w wyższych szkołach wojskowych praca partyjno-polityczna.

W referacie sprawozdawczym Komitetu Centralnego na XXIV Zjeździe Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego L. Breżniew mówił: „Cechy moralno-polityczne ludzi radzieckich kształtuje cały socjalistyczny układ naszego życia, cały rozwój społeczeństwa, ale przede wszystkich konsekwentna, wytrwała praca ideowo-wychowawcza partii i wszystkich jej organizacji”⁷. Uchwały zjazdu partii wymagają od organów politycznych, organizacji partyjnych i młodzieżowych, aby głęboko i ze znajomością rzeczy wnikały w istotę procesu pedagogicznego, celowo, konkretnie i na wysokim poziomie ideowym prowadziły pracę partyjno-polityczną, zapewniającą wykonanie zadań przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów, aby na gruncie krytyki i samokrytyki ujawniały braki pracy dydaktyczno-wychowawczej i usuwały je, aby mobilizowały kadre wyższych szkół wojskowych do realizacji planów i programów nauczania oraz perspektywicznych planów wychowywania słuchaczy.

Cała treść pracy partyjno-politycznej, prowadzonej w uczelniach wojskowych, ma na celu pomoc w rozwijaniu aktywności słuchaczy, wpojenie im partyjnego stosunku do nauki i służby, ukształtowanie partyjnej postawy.

Organizacje partyjne i młodzieżowe, wyjaśniające cele i zadania procesu dydaktyczno-wychowawczego, stawiają członkom partii i komsomolcom wysokie wymagania w zakresie uczenia się, rozwijają w nich świadomość i karność, aktywnie walczą z nie-

⁷ XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, wyd. cyt., s. 128.

dociągnięciami procesu pedagogicznego i przyczyniają się przez to do zwiększenia wychowawczej roli nauczania.

W procesie kształcenia wychowawczo oddziałują na słuchaczy: osobowość wykładowcy, jego wiedza, stosunek do wykonywanych obowiązków, nieskazitelna postawa moralna, wysokie wymagania wobec siebie, kultura pedagogiczna i mistrzostwo metodyczne.

Wykładowca znajduje się w centrum uwagi słuchaczy, którzy pilnie go obserwują, naśladują stosowane przez niego metody pracy, jego zachowanie się i sposób postępowania. W ten sposób każdy wykładowca obiektywnie oprócz funkcji wykładowcy pełni zawsze rolę wychowawcy.

Praca wykładowcy jest wyjątkowo złożona i wielostronna. Wykładowca, aby mógł z powodzeniem wykonywać stawiane mu zadania, musi gruntownie opanować teorię marksistowsko-leninowską, być człowiekiem głęboko ideowym i moralnym, doskonale znać przedmiot, który wyklada, orientować się w zagadnieniach wojskowości, umieć uczyć i wychowywać zgodnie z wymaganiami partii, prowadzić pracę naukowo-badawczą w swojej specjalności i kierować nią.

Ważnym warunkiem owocnej pracy dydaktyczno-wychowawczej wykładowcy jest jego nieskazitelna postawa moralna — uczciwość, szczerość, pracowitość, skromność, nienaganne życie osobiste i rodzinne. „Aby rzeczywiście wychowywać — wskazywał Kalinin — trzeba nie tylko dobrze znać swój zawód, ale mieć jeszcze duszę czystą”⁸.

Współczesny wykładowca wyższej szkoły wojskowej to erudyta, człowiek kulturalny, o szerokich horyzontach myślowych, mistrz pracy pedagogicznej. Jego kunszt zawodowy i walory osobiste odbijają się jak w lustrze w działalności słuchaczy i w znacznej mierze decydują o sukcesach jego pracy wychowawczej. Badania nad działalnością przodujących wykładowców wyższych szkół wojskowych dowiodły, że właśnie walory osobiste i przykład osobisty wykładowcy wywierają największy wpływ wychowawczy na słuchaczy⁹.

⁸ M. I. Kalinin, *wyd. cyt.*, s. 415.

⁹ Por., na przykład, R. I. Krasikow, *Jedinstwo obuczenija i wospitanija w priepodawanii obszczenaucznych i spieczalnych disciplin*, Leningrad 1970.

Takie są podstawowe warunki, od których zależy oddziaływanie wychowawcze na słuchaczy w procesie nauczania. Analiza tych warunków prowadzi do wniosku, że tylko kompleksowe ich przestrzeganie może zapewnić rozwiązanie zadań wychowawczych stojących przed kadrą pedagogiczną uczelni.

W jednolitym procesie nauczania i wychowywania słuchacze rozwijają się zarówno umysłowo, jak i fizycznie. Badania radzieckich psychologów i pedagogów przekonywająco dowiodły, że między nauczaniem, wychowywaniem i rozwojem ogólnym istnieje organiczna więź, że tworzą one dialektyczną jedność. Jednakże rozwojowi nie wolno traktować jako czegoś równoległego do nauczania i wychowywania. Wychowywanie i nauczanie tworzą warunki dla rozwoju zdolności, kształtują świadomość, rozwijają poznawcze możliwości słuchaczy.

W procesie kształcenia słuchacze nie tylko przyswajają sobie wiadomości zaczerpnięte ze studiowanych dyscyplin, ale rozwijają również swoje zdolności poznawcze. Zapoznając się z najrozmaitszymi pojęciami, posługują się następnie nimi jako materiałem i narzędziem dla tworzenia swoich własnych pojęć i sądów. Engels wskazywał, że sztuka operowania pojęciami nie jest czymś wrodzonym, ale wymaga rzeczywistego myślenia i rozwija się w procesie tego myślenia ¹⁰.

Nauczanie i rozwój ogólny warunkują się wzajemnie. W tym sensie można powiedzieć: aby wiedzieć, trzeba myśleć, aby zaś myśleć, trzeba wiedzieć. Z tej tezy o obiektywnym związku wzajemnym zdobywania wiedzy i rozwoju wynika, że kształcenie jest nie tylko procesem kierowania nauką, ale również procesem kierowania rozwojem umysłowym uczących się ¹¹.

Nie tylko kształcenie w ogóle, ale każda pojedyncza dyscyplina przyczynia się do rozwoju zdolności umysłowych słuchaczy, uczy ich logicznego myślenia. Doświadczenia jednak dowodzą, że te dwa aspekty procesu pedagogicznego nie zawsze tworzą jedność. Nierzadko poziom wykładów jest taki, że nie przyczyniają się one do rozwijania zdolności umysłowych słuchaczy. Dzieje się tak

¹⁰ Por. K. Marks i F. Engels, *Socz.*, t. 20, s. 14.

¹¹ *Woprosy wospitanija myszlenija w processie obuczenija*. Pod ried. P. N. Gruzdiewa i Sz. I. Ganielina, Moskwa—Leningrad 1949, s. 11.

wówczas, kiedy zajęcia prowadzone są w sposób szablonowy, wykładowca powtarza treść podręcznika, a słuchacze otrzymują gotowe odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące przerabianego tematu. W praktyce zdarza się i tak, że wykładowca dostarcza słuchaczom duży zasób wiadomości, ale nie zmusza ich przy tym do myślenia, nie zwraca uwagi na ich rozwój umysłowy, na konieczność twórczego myślenia.

Jakość kształcenia, a przede wszystkim jego treść i sposób kierowania procesem przyswajania wiedzy decydują zarówno o ogólnym, jak i intelektualnym rozwoju słuchaczy. Skuteczne może być tylko takie nauczanie, które uwzględnia poziom rozwoju słuchaczy i jednocześnie rozwija ich możliwości poznawcze.

Doświadczenia przodujących wykładowców dowodzą, że najlepsze wyniki w rozwoju słuchaczy zapewnia taka organizacja kształcenia, która wymaga, aby wykładowcy dobrze znali i uwzględniali zarówno ogólny poziom rozwoju umysłowego, jak i specyficzne właściwości myślenia poszczególnych słuchaczy, aby zajęcia polegały na rozwiązywaniu konkretnych zadań poznawczych, a uczący się nie ograniczali się do zwykłego słuchania i zapamiętywania, obserwowania i kopiowania, lecz aktywnie uczestniczyli w poszukiwaniu i „odkrywaniu” nowej wiedzy, w wynajdowaniu lepszych metod pracy. Przy tak zorganizowanym nauczaniu rozwija się umysł, zdolności, umiejętność logicznego myślenia, a także hartuje się charakter słuchaczy.

Dla ilustracji przytoczymy przykład umiejętnego rozwiązywania przez wykładowcę zadań z zakresu rozwoju ogólnego słuchaczy podczas wykładu na temat budowy broni w wyższej szkole wojsk obrony przeciwlotniczej kraju. Zdając sobie sprawę, że obecne tempo rozwoju techniki i ciągła modernizacja uzbrojenia mogą postawić oficera, który zna jeden tylko rodzaj broni, w trudnej sytuacji, ów wykładowca główną uwagę zwraca na to, aby słuchacze gruntownie poznali ogólne zasady konstrukcji mechanizmów i agregatów i wiedzieli, jak podchodzić do poznawania tych czy innych typów uzbrojenia. Wykładowca doskonale opanował problemową metodę prowadzenia wykładu. Każde jego zajęcie to łańcuch dobrze przemyślanych zagadnień, każdy jego wykład to głęboka analiza procesów i zjawisk fizycznych, wnikli-

we rozpatrzenie zasad funkcjonowania poszczególnych systemów technicznych. Od słuchaczy żąda, aby nie mechanicznie powtarzali przekazane im wiadomości, ale głęboko rozumieli ich sens i umieli w każdej sytuacji stosować zdobytą wiedzę, posługiwać się nią praktycznie. „Dlaczego tak, a dlaczego nie inaczej?” — stale pyta wykładowca i natychmiast żąda uzasadnienia. Takie pytania zmuszają słuchaczy do nieustannego wysiłku umysłowego, do stałego zastanawiania się, wytwarzają wysoką aktywność intelektualną.

Znając wymagania wykładowcy, słuchacze w czasie samodzielnej pracy nastawiają się nie na zwykłe zapamiętywanie i odtwarzanie przerabianego materiału, ale rozumowo sprawdzają swoje wiadomości, zastanawiają się nad nimi, analizują je, stawiają sobie wzajemnie pytania, dyskutują, nie tylko poznają podstawową problematykę studiowanego materiału, ale opanowują też sposoby rozwiązywania różnych zadań technicznych.

Rzecz prosta, że wyniki takiego uczenia się są wysokie. I wyraża się to nie tylko w stopniach uzyskiwanych przez słuchaczy, lecz przede wszystkim w rozwoju ich zdolności umysłowych, w doskonaleniu dialektycznego myślenia. Zrozumiałe jest także, że oficerowie, którzy uczyli się przedmiotu pod kierownictwem tego wykładowcy, po przybyciu do jednostek szybko i gruntownie opanowują najbardziej złożone konstrukcje techniczne.

Korzystny wpływ na rozwój umysłowy słuchaczy wywiera takie nauczanie, które wykształca technikę pracy umysłowej, rozwija w słuchaczach zdolność do posługiwania się metodami syntezy i analizy, uogólnień i abstrakcyjnego myślenia. Każda dyscyplina przyczynia się do rozwoju intelektualnego słuchaczy, ucząc tych metod pracy umysłowej, które dla danej dyscypliny są właściwe, specyficzne. Opanowanie tych metod sprzyja udoskonaleniu myślenia zarówno specjalistycznego (taktycznego, technicznego, matematycznego itd.), jak i ogólnego.

Jest rzeczą ważną wyodrębnić dla każdego przedmiotu typową dla niego technikę pracy umysłowej i umożliwienie opanowania jej przez słuchaczy. Jeżeli warunek ten zostanie spełniony, każdy wykładowca będzie mógł rozwijać w uczących się niezbędne walory myślenia, umiejętność samodzielnego i szybkiego wykonywania obliczeń, możliwie najprostszego i najbardziej celowe-

go rozwiązywania zadań, jasnego i zwięzłego formułowania myśli, a więc tego, co musi wykonywać oficer w każdej skomplikowanej sytuacji.

Specyfika procesu kształcenia w wyższej szkole wojskowej na tym właśnie polega, że słuchacze muszą ciągle sami, o własnych siłach poszukiwać prawdy. I im większą wykazują samodzielność myślenia, tym owocniejsze są te poszukiwania. Toteż wykładowca powinien stale uczyć myślenia, zastanawiania się, badania, analizowania, wyciągania wniosków i uzasadniania swoich sądów.

Problem rozwoju słuchaczy w procesie nauki w wyższej uczelni wojskowej jeszcze nie został należycie naświetlony w literaturze przedmiotu. Toteż uogólnianie doświadczeń przodujących wykładowców, osiągających duże sukcesy w realizacji zadań kształcenia i wywierających pozytywny wpływ na rozwój słuchaczy oraz specjalne badania rozmaitych aspektów ich pracy stanowiłyby cenny wkład do pedagogiki wyższej szkoły wojskowej.

Zapewniając jedność nauczania, wychowywania i rozwoju ogólnego wykładowcy szkół wojskowych rozwiązują jednocześnie zadania w zakresie przygotowywania psychicznego słuchaczy do ich przyszłej działalności praktycznej. Jest rzeczą oczywistą, że przygotowywanie psychiczne to nie jakiś specjalny przedmiot nauczania, ale celowa działalność, realizowana w toku całej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znaczenie tej działalności w ostatnich czasach niezwykle wzrosło. Minister obrony Związku Radzieckiego marszałek A. Greczko, podkreślając konieczność dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego na obecnym etapie, powiedział między innymi: „...Dziś, jak nigdy dotąd, zespoliły się w nierozzerwalną całość problemy kształcenia i wychowania, dyscypliny i przysposobienia moralno-psychicznego”¹².

Przygotowywaniem psychicznym słuchaczy do przyszłej działalności praktycznej, do wojny i walki zajmują się konsekwentnie i wytrwale wszyscy wykładowcy, cała kadra wyższych szkół wojskowych, na wszystkich latach. Doświadczeni wykładowcy zawsze troszczą się o to, aby każde zajęcie rozwiązywało takie lub inne zadanie w zakresie przygotowywania psychicznego, doskona-

¹² „Krasnaja zwiezda”, 27 listopada 1969.

liło (z uwzględnieniem przyszłej profesji uczących się) zdolność percepcji, uwagę, spostrzegawczość, pamięć i zdolność myślenia słuchaczy, umiejętność efektywnej pracy przy maksymalnym nałożeniu wszystkich sił, zdolność do działań w najbardziej złożonych i niebezpiecznych sytuacjach, aby kształtowało w nich wewnętrzną gotowość do walki.

Przysposobienie psychiczne słuchaczy daje najlepsze wyniki wówczas, gdy na każdym kolejnym roku studiów uczący się coraz lepiej poznają specyficzne cechy działalności zawodowej oficera i realne trudności z nią związane, a na zajęciach (zwłaszcza praktycznych) panuje atmosfera dużego napięcia, aranżowane są różnorodne skomplikowane sytuacje, występują elementy niebezpieczeństwa i ryzyka.

W realizacji zadań dotyczących przysposobienia psychicznego wykładowcom pomagają specjalnie opracowane zalecenia praktyczne¹³. Jednakże, jak wykazuje doświadczenie, ogólne zalecenia już nie wystarczają. Obecnie nastąpił etap wymagający uogólnienia doświadczeń z zakresu przysposobienia psychicznego słuchaczy, opracowania dla wszystkich dyscyplin specjalnych metod przygotowania moralno-psychicznego słuchaczy. Pod tym względem zasługuje na pozytywną ocenę praca kolektywu wykładowców Leningradzkiej Wyższej Szkoły Oficerskiej im. S. M. Kirowa nad opracowaniem specjalnego podręcznika metodycznego, poświęconego moralno-politycznemu i psychicznemu przygotowaniu słuchaczy. W podręczniku tym uzasadniono konieczność przygotowania moralno-politycznego i psychicznego słuchaczy, sklasyfikowano jego cele i zadania, środki i metody, uogólniono doświadczenia w każdym z wykładanych w szkole przedmiotów.

Opracowanie i wydanie tego rodzaju podręcznika zwiększa niewątpliwie skuteczność pracy komendy, kadry naukowo-dydaktycznej, organizacji partyjnych i młodzieżowych w zakresie moralno-politycznego i psychicznego przygotowywania słuchaczy.

Nauczanie zatem, wychowywanie, rozwój i przygotowywanie psychiczne wiążą się ze sobą organicznie w procesie pedagogicznym wyższej szkoły wojskowej.

¹³ „Wojenno-pedagogičeskij sbornik”. Wypusk 48, Moskwa 1970, s. 8.

Rozdział dziewiąty

DYDAKTYCZNE PODSTAWY PROCESU KSZTAŁCENIA W WYŻSZYCH SZKOŁACH WOJSKOWYCH

1. ISTOTA PROCESU KSZTAŁCENIA

Jedną z najważniejszych części składowych pedagogiki wyższej szkoły wojskowej jest dydaktyka¹, która wyjaśnia zadania i treść kształcenia słuchaczy, proces przyswajania wiedzy i opanowywania nawyków i umiejętności, określa zasady, metody i formy organizacji kształcenia. Jako teoria kształcenia dydaktyka służy za podstawę nauczania wszystkich dyscyplin i łączy się ściśle z metodykami szczegółowymi. Łączność ta przejawia się w tym, że dydaktyka, badając ogólne problemy kształcenia, stanowi ogólnoteoretyczną podstawę dla metodyk szczegółowych, te ostatnie zaś, badając specyficzne właściwości nauczania poszczególnych przedmiotów, wzbogacają dydaktykę konkretnymi danymi swoich badań.

Treść kształcenia w uczelniach wojskowych ustalają plany i programy nauczania akademii i szkół oficerskich, jego celem jest przygotowanie specjalistów wojskowych o wysokich kwalifikacjach, odpowiadających wymaganiom, jakie partia i rząd stawiają kadrom dowódczym, politycznym i technicznym sił zbrojnych na współczesnym etapie ich rozwoju. W związku z tym proces kształcenia w wyższych szkołach wojskowych organizowany jest w sposób, który zapewnia słuchaczom uzyskanie różnorodnych, usystematyzowanych wiadomości i ukształtowanie nawyków i umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej.

Pod względem struktury proces kształcenia stanowi powiązaną wzajemnie działalność dwóch stron: nauczyciela (wykładowcy),

¹ D y d a k t y k a (z gr. „didaktikos”) — nauczający, pouczający.

wpływającego za pomocą środków oddziaływania pedagogicznego na psychikę uczących się, którzy gromadząc w swej świadomości materiał, aktywnie reagują na oddziaływanie wykładowcy, przyswajając sobie przy tym określoną wiedzę, opanowując konkretne nawyki i umiejętności. Proces kształcenia zakłada więc aktywny udział zarówno wykładowców, jak i słuchaczy.

Decydującym czynnikiem procesu kształcenia jest działalność nauczyciela, nazywana nauczaniem, którego celem jest pobudzanie nauczanych do aktywnej działalności (uczenia się) i organizowanie jej.

Wykładowca, organizując działalność słuchaczy (uczenie się), pełni przy tym rozmaite funkcje. Wykładając materiał w sposób usystematyzowany i demonstrując najbardziej skuteczne sposoby działań praktycznych, przygotowuje słuchaczy psychicznie do przyswojenia wiadomości, wzbudza i rozwija zainteresowanie przedmiotem, doskonali zdolności i umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz mistrzowskiego opanowania swego zawodu, analizuje prace słuchaczy i kontroluje stopień przyswojenia wiedzy, ukształtowania nawyków i opanowania umiejętności.

Rozwiązując ten kompleks wzajemnie powiązanych zadań, wykładowca występuje przede wszystkim w roli organizatora procesu kształcenia, pełniąc jednocześnie funkcje wychowawcy.

Kształcenie jest w swej istocie procesem poznawczym, procesem odzwierciedlenia w świadomości słuchaczy przedmiotów i zjawisk otaczającej ich rzeczywistości, włączając w to również twórczą, przeobrażającą rzeczywistość działalność człowieka.

Słuchacze, przyswajając sobie materiał, zapoznają się z tym, co już zostało odkryte i dowiedzione w procesie poznania naukowego. Rzecz oczywista, że znane nauce prawdy nie są znane uczącym się i że ci ostatni „odkrywają” je dopiero teraz dla siebie. Jednocześnie różnorodność działalności poznawczej słuchaczy polega na tym, że często niezależnie od przyswajania przekazywanej im wiedzy biorą również udział w pracach naukowo-badawczych katedr wyższych szkół wojskowych i prowadzą samodzielne badania naukowe (wykonują prace przejściowe, dyplomowe i inne).

Specyficzną cechą procesu poznawania w toku kształcenia jest także to, że kieruje nim wykładowca, wykwalifikowany specja-

lista, który dzięki posiadanej wiedzy, doświadczeniu i wysokiemu kunsztowi zawodowemu opracowuje dydaktycznie materiał, organizuje pracę uczących się i kieruje nią, a jednocześnie stwarza korzystne warunki słuchaczom do wykazania maksimum samodzielności w przyswajaniu wiedzy, wyrabianiu nawyków i kształtowaniu umiejętności.

W pedagogice radzieckiej opracowano na gruncie teorii marksistowsko-leninowskiej różne koncepcje kształcenia. Pierwsza koncepcja (asocjacyjno-refleksyjna) zakłada następujący porządek nauczania: percepcja przekazywanego materiału, zrozumienie go i zapamiętanie, stosowanie przyswojonej wiedzy i opanowanych nawyków i umiejętności do rozwiązywania zadań praktycznych². Druga koncepcja (teoria fazowego kształtowania działalności umysłowej) stwierdza, że przyswojenie wiedzy, wypracowanie nawyków i opanowanie umiejętności następuje w procesie działalności umysłowej, realizowanej etapami (fazami): początkowo realizowana jest działalność przedmiotowa (oglądanie, obserwacja), następnie działalność słowna (mówienie), która z kolei kończy się działalnością myślową³. Tego rodzaju podejście do procesu kształcenia narzuca, jak widać, odmienne rozwiązanie problemów związanych z kierowaniem tym procesem.

W warunkach wyższej szkoły wojskowej kształcenie w większości wypadków organizowane jest zgodnie z pierwszą koncepcją, chociaż, jak to wykazały niektóre badania, zdarzają się również przypadki stosowania drugiej koncepcji⁴.

Proces przyswajania wiedzy i opanowywania nawyków i umiejętności zaczyna się od postrzegania przez słuchaczy poznanych

² Por. *Wojennaja pedagogika*. Pod ried. A. W. Barabanszczikowa, Moskwa 1966; *Osnowy didaktiki*. Pod ried. B. P. Jesipowa, Moskwa 1967 i in.

³ Por. P. J. Galpierin i in. *Programmirowannoje obuczenije*, Moskwa 1964; A. N. Leontjew i in., *Tieorija uswoenija znanij i programmirowannoje obuczenije*. „Sowietskaja pedagogika”, 1964, nr 10; N. F. Tałyżina, *Tieoreticzeskije problemy programmirowannogo obuczenija*, Moskwa 1969 i in.

⁴ Por. W. K. Liszak, *Pedagogiczeskije osnovy topograficzeskoj podgotowki kursantow wojennyh ucziliszcz w sootwietstwiu s triebowanijami sowriemiennogo boja (eksperimentualnoje issledowanije)*. Autoriefierat kand. diss., Moskwa 1967; I. A. Romanowa, *Issledowanije wozmożnostiej powyszenija urownia obszczenaucznych znanij stuszatielej wwtuzow s pomoszczju programmirowannogo obuczenija*. Autoriefierat kand. diss., Moskwa 1970 i in.

zjawisk i przedmiotów. Przebiega on w różnych formach: za pomocą zorganizowanej obserwacji, słuchania mowy, czytania tekstu (książek, dokumentów) oraz rozwiązywania praktycznych zadań, albo też w sposób kombinowany — przez słuchanie i obserwację, czytanie i rozwiązywanie zadań praktycznych itd.

Najtrudniejszym dla słuchaczy (zwłaszcza dla słuchaczy wyższych szkół wojskowych) sposobem percepcji jest słuchanie. Oto dlatego tak ważne znaczenie ma szerokie posługiwanie się w czasie wykładów środkami poglądowymi, wykorzystywanie doświadczeń i wyobrażeń już posiadanych przez słuchaczy, rozwijanie w nich umiejętności słuchania i koncentrowania uwagi, a także śledzenia biegu myśli wykładowcy.

We wszystkich wypadkach jest rzeczą konieczną, aby słuchacze rozumieli przyswajany materiał. Sens rozumienia polega na logicznym opracowaniu poczynionych spostrzeżeń i ukształtowanych wyobrażeń, na poznaniu istoty (znaczenia) pojęć naukowych, na formułowaniu własnych wniosków. To zakłada aktywną, twórczą pracę uczących się, umiejętność wyodrębniania tego, co istotne, od tego, co nieistotne, tego, co główne, od tego, co drugorzędne. Wykładowca, przekazując materiał, stale stwarza sytuacje problemowe i pobudza przez to słuchaczy do zastanawiania się, do rozważań i aktywnego poszukiwania rozwiązań.

Zrozumienie przekazywanego materiału to centralne ogniwo procesu przyswajania wiedzy. Jeżeli słuchacze nie dość głęboko przemyślą i zrozumieją ten materiał, przyswoją go sobie w dużej mierze formalistycznie, przez mechaniczne utrwalenie go w pamięci. Po przybyciu do jednostki oficer taki nie zdoła uporać się ze swoimi zadaniami, ponieważ w warunkach nieprzerwanego, burzliwego rozwoju nauki i techniki powierzchownie, bezkrytycznie opanowany program wyższej szkoły wojskowej nie zapewni mu wiedzy, nawyków i umiejętności niezbędnych do utrzymania się na poziomie stawianych mu wymagań. Ponadto jeżeli proces kształcenia organizowany jest z myślą, że wystarczy, aby uczący zapamiętali przekazywane im informacje, słuchacze przestaną interesować się przedmiotem i nie uda się osiągnąć pożądanych wyników.

Ważne jest, aby w procesie kształcenia zapewniano nie tylko

percepcję i zrozumienie przekazywanego materiału, ale i utrwalenie go w świadomości słuchaczy, co wymaga uwzględnienia psychofizjologicznych właściwości procesu zapamiętywania. Jak wiadomo, pamięć ludzka ma właściwość szybkiego zapomnienia otrzymanych informacji, przy czym proces ten przebiega po linii zstępującej, to znaczy, że początkowo zapomina się intensywniej niż w okresie późniejszym. Dlatego jest rzeczą ważną, aby wykładowca przeciwdziałał szybkiemu zapomnianiu informacji, i to niezwłocznie po przekazaniu słuchaczom nowego materiału. Osiągnąć to można przez stałe wprowadzanie do „roboczego obiegu” wiadomości, uzyskanych przez słuchaczy na poprzednich zajęciach, przez rozwiązywanie zadań kompleksowych itd.

W zapewnieniu trwałego zapamiętania materiału przez słuchaczy dużą rolę odgrywa powtarzanie. W warunkach wyższej szkoły wojskowej jest to słuszne jedynie w wypadku, gdy powtarzanie nie jest mechaniczne, lecz polega na głębokim wnikiwaniu w istotę studiowanych zagadnień, na wzbogacaniu uzyskanych informacji nowymi wiadomościami i ich twórczym przetwarzaniu.

Ogromną rolę w trwałym zapamiętywaniu przyswajanych wiadomości odgrywa systematyczność w pracy słuchaczy. Dla wyższych szkół wojskowych wymaganie to jest zawsze szczególnie aktualne. Jeżeli słuchacz przerabia przekazywany mu materiał w ciągu całego semestru (roku akademickiego), jeżeli systematycznie gromadzi informacje i wypracowuje określone nawyki i umiejętności, to sesja egzaminacyjna staje się logicznym ukoronowaniem danego etapu nauczania, a proces zapomniania informacji po egzaminach jest powolny. Jeżeli natomiast słuchacz w ciągu całego semestru pracuje niesystematycznie, zrywami, sesja egzaminacyjna przekształca się dla niego w coś w rodzaju pokonywania „toru przeszkód”, a mechaniczne wkuwanie, choć kosztuje go o wiele więcej wysiłku niż systematyczna praca, sprawia, że przyswojony w ten sposób materiał szybko ulega zapomnieniu.

Podstawą procesu przyswajania wiedzy jest **stosowanie wykładanego materiału w praktyce**. Wiąże się ono ze wszystkimi rodzajami działalności słuchaczy i ma postać rozmaitego rodzaju

zajęć praktycznych, prowadzonych zarówno w samej uczelni (zajęcia laboratoryjne, ćwiczenia na aparaturze szkoleniowej itp.), jak i w polu, na poligonie, czołgowisku, z użyciem prawdziwego sprzętu bojowego i uzbrojenia. Ważną rolę odgrywają też staże w jednostkach, różnego rodzaju praktyki, w czasie których słuchacze na podstawie posiadanych już informacji wypracowują nawyki i kształtują umiejętności pracy zawodowej. W istocie chodzi tu o kompleksowe stosowanie przez słuchaczy w praktyce zdobytej w czasie studiów wiedzy i nawyków.

Szczególne znaczenie dla procesu przyswajania wiedzy ma również przygotowywanie prac przejściowych, dyplomowych i rozprawek naukowych, które — jeżeli ich treść ma charakter badawczy — skłaniają słuchaczy do aktywnej działalności poznawczej i praktycznej, stawiają ich w sytuacji zmuszającej do samodzielnego poszukiwania dróg i metod rozwiązania postawionego zadania oraz wyboru niezbędnych do tego urządzeń i aparatury.

W trakcie praktycznego wykorzystywania posiadanej wiedzy kształtuje się w słuchaczach określony system umiejętności.

W ciągu całego okresu studiów nauczyciel (wykładowca) analizuje i sprawdza osiągnięcia słuchaczy, kontroluje wyniki nauczania, co daje mu możliwość wprowadzenia w porę poprawek do procesu kształcenia i operatywnego kierowania nim.

Wykładowca musi przekazywać wiedzę w taki sposób, aby w słuchaczach wzrastało stałe zainteresowanie nauką, aby odczuwali oni potrzebę coraz głębszego i pełniejszego jej przyswajania, aby zwiększała się ich samodzielność i inicjatywa, rozwijały się ich zdolności i siły twórcze, aby umieli posługiwać się najbardziej nowoczesną techniką uczenia się i metodyką pracy naukowo-badawczej. W tych warunkach kształcenie będzie stanowiło dobrze zorganizowany, logicznie i konsekwentnie rozwijający się proces.

2. ZASADY DYDAKTYCZNE WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

W dążeniu do uczynienia pracy dydaktyczno-wychowawczej maksymalnie celową i skuteczną pedagogika sformułowała, na podstawie prawidłowości procesu nauczania, zasadnicze, wyjścio-

we tezy, określające system wymagań stawianych w zakresie treści, organizacji i metodyki nauczania.

Te tezy wyjściowe nazywają się **zasadami dydaktycznymi**.

Problem zasad dydaktycznych jest skomplikowany i pozostaje w znacznej mierze dyskusyjny zarówno w pedagogice ogólnej, jak i wojskowej. Największe znaczenie dla ugruntowania zasad dydaktycznych wyższej szkoły wojskowej mają prace poświęcone pedagogice wojskowej⁵ oraz system zasad wyższej szkoły radzieckiej, zaproponowany przez S. Zinowjewa⁶.

Na podstawie analizy tych prac oraz doświadczeń z zakresu nauczania w wyższych szkołach wojskowych można wskazać na następujące zasady dydaktyczne uczelni wojskowej:

- komunistyczna partyjność i naukowy charakter kształcenia;
- dostosowanie treści i organizacji kształcenia w wyższych szkołach wojskowych do potrzeb pracy zawodowej oficera w warunkach zarówno pokoju, jak i wojny;
- świadomość, aktywność i samodzielność w kształceniu;
- pogładowość kształcenia;
- systematyczność, ciągłość logiczna (planowość) i kompleksowość w kształceniu;
- kształcenie w warunkach dużej skali utrudnień;
- kolektywizm i indywidualne podejście w kształceniu;
- oparcie się na wiedzy i doświadczeniu w dziedzinie działalności praktycznej, zdobytych już przez słuchaczy.

Jest rzeczą ważną, aby wykładowca zgłębił istotę każdej zasady, poznał jej podstawowe wymagania i warunki jej realizacji.

Proces kształcenia w wyższych szkołach wojskowych jest określany przede wszystkim przez politykę partii i ma wyraźnie za-

⁵ Por. A. W. Barabanszczikow, *Pedagogiczeskije osnovy obuczenija sowietskich wojnow. Awtoriefierat dokt. diss.*, Moskwa 1968; K. P. Bielskij, *Sowietskaja wojennaja pedagogika*, cz. I, Moskwa 1950; W. K. Gawriluk, *Pedagogiczeskije osnovy wojskogo obuczenija i wospitanija*, Leningrad 1960; A. T. Makuszkina, *Didakticzeskije principy obuczenija sowietskich wojnow*. W książce: *Matieriały pierwoj naucznoj konfierencyi po sowietskoj wojennoj pedagogikie*, Leningrad 1951.

⁶ S. I. Zinowjew, *Uczebnyj process w sowietskoj wysszej szkole*, wyd. cyt.

rysowany partyjny charakter. Celem kształcenia nie jest po prostu wyposażenie słuchaczy w pewien zasób wiadomości, ale organiczne zespolenie wiedzy z ideowością i wysokimi walorami moralno-bojowymi. Po ukończeniu uczelni absolwent powinien przybyć do jednostki nie tylko jako specjalista wojskowy, ale również jako aktywny kierownik polityczny podległych mu służbowo ludzi, przepojony poczuciem wysokiej odpowiedzialności za powierzoną mu sprawę, pełen wiary w zwycięstwo nad imperialistycznymi agresorami.

Partyjność komunistyczna wiąże się nierozdzielnie z naukowym charakterem kształcenia, gdyż tylko partyjne podejście do treści i metodyki nauczania daje wykładowcy możliwość obiektywnego i ścisłego wykorzystywania prawdziwie naukowych danych w pracy ze słuchaczami. Naukowy charakter kształcenia to obiektywny wymóg radzieckiego ustroju państwowego i społecznego.

Wychodząc z tego założenia, należy uznać za pierwszą zasadę nauczania w wyższej szkole wojskowej **komunistyczną partyjność i naukowy charakter kształcenia słuchaczy.**

Doświadczenie, nagromadzone przez wyższe uczelnie wojskowe, pozwala na zdefiniowanie podstawowych wymogów tej zasady.

Przede wszystkim wymaga ona, aby materiał programowy był wykładany z pozycji metodologii marksistowsko-leninowskiej i aby głęboko wyjaśniał ideowy sens i praktyczne znaczenie przekazywanej wiedzy.

Właściwe podejście metodologiczne do przekazywanego materiału umożliwia ukształtowanie w słuchaczach naukowego światopoglądu i dialektycznego sposobu myślenia, wypracowanie w nich nawyku ujmowania wszystkich procesów wojskowości w ich wzajemnych związkach i w rozwoju, analizowania wszelkich aspektów tych procesów, dostrzegania tendencji i perspektyw dalszego postępu.

Słuchacze uczą się różnych dyscyplin (społecznych, wojskowych, technicznych, przedmiotów ogólnych itd.). Nauczając konkretnych dyscyplin, należy uwzględniać ich specyfikę i zapewnić

partyjne, przeniknięte ideowością wykładanie ich treści. Najtrudniejsze zadanie mają wykładowcy dyscyplin ogólnotechnicznych, wojskowo-specjalistycznych i innych nauk stosowanych. Rzecz polega na tym, aby uniknąć czystej „technizacji”, recepturalnego wyłożenia materiału i doprowadzić do tego, że sam przebieg zajęcia, sama jego treść będą nasuwały uczącym się właściwe wnioski o wymowie społecznej i politycznej.

W rozwiązaniu tego zadania pomaga naukowe ujęcie analizowanych problemów. Słuchacze studiują poszczególne dyscypliny w różnym zakresie i na różnym poziomie nauczania. Ale wszystkie one muszą być przez słuchaczy poznane i opanowane bez wulgaryzacji i uproszczeń, z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć danej dziedziny wiedzy. Rzecz prosta, że nauczanie nie może obejmować wszystkiego, czym dysponuje ta lub inna nauka. Zadaniem wykładowcy jest selekcja, wydzielenie głównych, istotnie ważnych twierdzeń i faktów, tak aby słuchacze mogli opanować podstawy tych dyscyplin, a jednocześnie przyswoić sobie naukowe metody pracy badawczej.

Komunistyczną partyjność i naukowy charakter kształcenia osiąga się dzięki ścisłej więzi teorii z praktyką, teorii z życiem narodu i jego sił zbrojnych. W każdej dyscyplinie, a nawet w każdym temacie więz ta realizuje się na swój sposób, czym innym bowiem są, na przykład, przedmioty społeczne, gdzie teoretyczne tezy wiążą się z konkretnymi faktami rozwoju społecznego, czym innym zaś dyscypliny wojskowe, gdzie więz teorii z praktyką realizuje się przede wszystkim w postaci zgodnych z założeniami teoretycznymi działań praktycznych słuchaczy.

Szczególne znaczenie w realizacji zasady partyjności komunistycznej i naukowego charakteru kształcenia ma ofensywne i przekonywające demaskowanie ideologii burżuazyjnej, teorii apologetów imperializmu, zdecydowane tępienie przeżytków przeszłości w świadomości i postępowaniu słuchaczy.

W referacie sprawozdawczym Komitetu Centralnego na XXIV Zjeździe Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego podkreślono, że budownictwo komunistyczne w Kraju Rad odbywa się „...w warunkach nie ustającej wojny ideologicznej, którą prowadzi przeciwko naszemu państwu, przeciwko światu socja-

lizmu propaganda imperialistyczna, stosująca najbardziej wyrafinowane chwytły i potężne środki techniczne”⁷.

Główne wysiłki propagandy imperialistycznej skierowane są na ożywienie przeżytków przeszłości w świadomości obywateli radzieckich, zwłaszcza ludzi chwiejnych. Szybki, zdecydowany i skuteczny odpór, dany ideologicznym atakom wrogów Związku Radzieckiego, ujawnia zakłamanie oraz fałsz ideologii burżuazyjnej, przyczyniając się jednocześnie do rozwijania w słuchaczach głębokiej ideowości, uczuć patriotycznych i wysokiej czujności. Wyniki badań metod walki zbrojnej armii imperialistycznych, ich sprzętu bojowego i uzbrojenia wykazują, że soldateska imperialistyczna aktywnie wykorzystuje najnowsze zdobycze nauki i techniki dla przygotowania swoich armii do wojny przeciwko krajom socjalistycznym. To pobudza słuchaczy do wnikliwego poznawania sposobów i środków prowadzenia wojny, którymi dysponuje przeciwnik.

Realizacja wymogów zasady partyjności komunistycznej i naukowego charakteru kształcenia wprowadza określone elementy do pracy katedr i poszczególnych wykładowców. Należy do nich przede wszystkim: opanowanie umiejętności posługiwania się metodologią marksistowsko-leninowską przy wykładaniu wszystkich dyscyplin (przygotowanie metodyczne i teoretyczne); zapewnienie jedności pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej katedr oraz udział wykładowców w pracy naukowo-badawczej, co pozwala na wykorzystanie najnowszych wyników badań w procesie nauczania, wciąganie słuchaczy do pracy naukowo-badawczej za pośrednictwem systemu kół zainteresowań, seminariów i konferencji, tak aby słuchacz mógł już w czasie studiów opanować współczesne metody badań, poznać warsztat pracy naukowej; nastawianie słuchaczy na ich przyszłą pracę zawodową, ukazywanie jej istotnych aspektów oraz wysokiej odpowiedzialności, jaką ponoszą oficerowie za powierzony im odcinek pracy.

Proces nauczania w wyższych szkołach wojskowych, jego treść i organizacja obiektywnie zależą od poziomu rozwoju nauki wojennej, sprzętu bojowego i uzbrojenia, organizacji sił zbrojnych

⁷ XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, wyd. cyt., s. 139.

i sposobów prowadzenia walki zbrojnej. Absolwent akademii albo wyższej szkoły oficerskiej musi być wszechstronnie (tj. pod względem politycznym, technicznym, taktycznym i psychologicznym) przygotowany do pełnienia swoich obowiązków w jednostkach, i to niezależnie od sytuacji, w każdych warunkach. Tę zależność wyraża dydaktyczna zasada **dostosowania treści i organizacji kształcenia w uczelniach do potrzeb pracy zawodowej oficera w warunkach zarówno pokoju, jak i wojny**. Treść tej zasady wyraża się w formułowanych przez nią wymogach. Wskażemy tylko główne z nich.

Charakter zadań, jakie oficer będzie musiał rozwiązywać w jednostkach, wymaga, aby treść kształcenia w wyższych szkołach wojskowych dawała słuchaczowi głęboką orientację w głównych założeniach radzieckiej nauki i doktryny wojennej oraz w specyficznych właściwościach współczesnej wojny (walki). Założenia te zostały uogólnione i z całą wyrazistością sformułowane w głównych dokumentach, które legły u podstaw organizacji procesu nauczania, między innymi w regulaminach wojskowych, instrukcjach, dyrektywach. Ich bezwzględne przestrzeganie w procesie kształcenia stanowi niezbędny warunek przygotowania zawodowego słuchaczy.

Charakter pracy wysoko wykwalifikowanego specjalisty wojskowego wymaga doskonałej znajomości technicznego sprzętu i uzbrojenia oraz sposobów ich użycia w walce współczesnej. Dysponując wyczerpującą wiedzą w tym zakresie, będzie on umiał prawidłowo ocenić sytuację, podjąć uzasadnioną decyzję, w sposób ciągły i nieszablonowy kierować podległymi mu oddziałami (pododdziałami), maksymalnie wykorzystywać możliwości sprzętu bojowego i uzbrojenia, a zwłaszcza broni jądrowej.

Jednym z wymogów omawianej zasady jest także szczegółowe zapoznanie się z bronią i sprzętem nieprzyjaciela oraz jego sposobami prowadzenia wojny (walki). Pożądane jest wiedzieć, jakie uzbrojenie ma przeciwnik, co nowego się pojawiło u niego, znać jego silne i słabe strony. Jest to ważny warunek przygotowania zawodowego słuchaczy.

Kształcenie słuchaczy zgodnie z omawianą zasadą zakłada również studiowanie doświadczeń minionych wojen, zwłaszcza Wiel-

kiej Wojny Narodowej Związku Radzieckiego. Doświadczenia te studiowane są nie po to, by je naśladować, lecz aby je wykorzystywać — z uwzględnieniem tych jakościowych zmian, które nastąpiły w siłach zbrojnych w okresie powojennym.

Walka współczesna to najpoważniejsza próba wszystkich sił oficera: umysłowych, emocjonalnych i wolicjonalnych. Niedostatecznie wytrenowany, psychicznie nie przygotowany do takiej próby oficer nie będzie mógł wykonać postawionych przed nim zadań. Dlatego jednym z wymogów zasady dostosowania treści i organizacji kształcenia w uczelni wojskowej do potrzeb pracy zawodowej oficera zarówno w czasie pokoju, jak i wojny jest nauczanie słuchaczy szybkich, zdecydowanych działań, jest wzorowe wyszkolenie połowe dowódcy ogólnowojskowego, wyszkolenie bojowe oficera wojsk rakietowych, wyszkolenie lotnicze oficera lotnictwa, wyszkolenie morskie oficerów okrętów nawodnych i podwodnych, specjalne wyszkolenie oficerów kadry inżynieryjno-technicznej. Spełnianie tego wymogu odbywa się między innymi w toku wzorowo zorganizowanych różnego rodzaju praktyk (stażów) słuchaczy, prawidłowo pod względem metodycznym przeprowadzanych w warunkach polowych ćwiczeń, połączonych z zapoznawaniem słuchaczy z prawdziwym sprzętem bojowym i uzbrojeniem oraz ze sposobami ich użycia i eksploatacji.

Przygotowanie oficera do działalności zawodowej zarówno w okresie pokoju, jak i wojny wymaga maksymalnego zbliżenia warunków zajęć szkoleniowych do realnych warunków walki i niedopuszczenia przy tym do żadnych uproszczeń. Jest to jedno z najważniejszych wymogów omawianej zasady, a jego spełnienie pozwala słuchaczom na uzyskanie idealnych modeli swoich działań w walce, utrwalenie posiadanych wiadomości teoretycznych i wypracowanie nawyków i umiejętności niezbędnych w zawodzie oficera, na rozwijanie walorów moralno-bojowych.

Spełnienie tego wymogu stanowi w warunkach wyższych szkół wojskowych niełatwe zadanie. Realizuje się je w zasadzie metodą zbliżenia sytuacji szkoleniowej do sytuacji bojowej głównie na zajęciach z dyscyplin wojskowych i wojskowo-specjalistycznych, prowadzonych zarówno w specjalnych klasach, jak i — przede wszystkim — w warunkach polowych, w prawdziwym terenie.

Sposoby i środki takiego zbliżenia warunków ćwiczebnych do rzeczywistych warunków bojowych zależą, oczywiście, pod wieloma względami od profilu uczelni wojskowej i specjalności, do jakiej przygotowywani są słuchacze. Oprócz tego istnieją środki i sposoby wspólne dla wszystkich wyższych szkół wojskowych, te mianowicie, których celem jest wytworzenie w słuchaczach w czasie zajęć napięcia umysłowego i fizycznego, zbliżonego do napięcia powstającego w czasie rzeczywistej walki.

Stan wzmożonego napięcia umysłowego i fizycznego wytwarza się stosując różne środki, takie jak na przykład specjalne skomplikowanie sytuacji i ograniczenie czasu przewidzianego na wykonanie zadań operacyjno-taktycznych, nieoczekiwane zmiany sytuacji, włączanie do ćwiczeń pokonywania przeszkód naturalnych, długotrwała praca w nie sprzyjających warunkach, elementy ryzyka i niebezpieczeństwa, ostre spięcia. Wszystkie te środki trzeba stosować w sposób nieszablonowy, stale je urozmaicając, powodując gwałtowne zmiany sytuacji i szybkie przechodzenie od jednego do drugiego rodzaju działań.

Zbliżeniu warunków, istniejących na zajęciach ćwiczebnych, do warunków, panujących na polu walki, sprzyja też szerokie i przemyślane użycie środków pozorowania, należyta pod względem taktycznym rozbudowa terenu, uwzględniająca utworzenie odcinków pozorujących zniszczenia, zalanie wodą oraz inne skutki wynikające z użycia współczesnych środków walki.

Ważne jest też stworzenie sytuacji, która świadczyłaby o sile, nowoczesnym wyposażeniu technicznym, inteligencji i przebiegłości przeciwnika. Im lepiej zostaną wydobyte te elementy, z tym większą aktywnością i natężeniem sił będą pracowali słuchacze w czasie zajęć.

W powiązaniu z praktyczną metodą zbliżenia warunków zajęć ćwiczebnych do warunków rzeczywistej sytuacji bojowej wyższe uczelnie wojskowe na szeroką skalę stosują teoretyczną metodę, która polega na rzeczowym, przekonywającym wyjaśnianiu słuchaczom szczególnych cech współczesnej walki, jej warunków i okoliczności. Dużą pomoc stanowią tu rozmaite środki pogładowe, jak filmy, przeźrocza, plakaty, stoły plastyczne. Ułatwiają one przekazywanie słuchaczom tych informacji, których nie mogą

zdożyć w toku ćwiczzeń w terenie (na przykład o zjawiskach towarzyszących wybuchowi jądrowemu, o specyficznych właściwościach działania wojsk w strefie wybuchu jądrowego), a które są niezbędne dla twórczego rozwiązywania zadań.

Innym ważnym wymogiem, którego spełnienie ma zapewnić właściwe zaprogramowanie treści i organizacji kształcenia w wyższych szkołach wojskowych, jest gruntowne psychologiczne i pedagogiczne wykształcenie słuchaczy. Oficer to nie tylko specjalista wojskowy i kierownik podwładnych mu ludzi, to również wychowawca i pedagog, który musi posiadać głęboką znajomość psychologii i pedagogiki wojskowej, problematyki pracy partyjno-politycznej, a także opanować nawyki i umiejętności praktycznego działania w tych dziedzinach.

Jedną z zasad dydaktycznych wyższej szkoły wojskowej jest **świadomość, aktywność i samodzielność w kształceniu**. Wyższe szkoły wojskowe przygotowują słuchaczy na wszechstronnie wykształconych, świadomych i aktywnych obrońców ojczyzny socjalistycznej, którzy potrafią z należytą znajomością rzeczy i w sposób fachowy rozwiązywać zadania stawiane przed wojskami. Przygotowanie takich ludzi jest niemożliwe bez ich aktywnego i świadomego stosunku do nauki. Bezmyślne, mechaniczne uczenie się nie da pożądanego wyniku. O wartości bowiem specjalisty wojskowego decyduje nie tyle to, „ile umie”, ile przede wszystkim to, „jak umie” — to znaczy, jak głęboko rozumie przekazywany mu materiał, czy potrafi twórczo go stosować w praktyce. Tak więc istota omawianej zasady polega na tym, aby uczenie się miało charakter świadomego, to jest głębokiego i wszechstronnego przyswajania materiału i utrwalania go w pamięci w wyniku działalności intelektualnej i praktycznej słuchaczy, umiejętnego stosowania zdobytych wiadomości w praktyce.

Z istoty wspomnianej zasady wynikają również jej podstawowe wymogi. Wiadomo, że uczący się aktywnie rozwiązuje postawione przed nim zadania tylko wówczas, gdy zdaje sobie w pełni sprawę z celu wykonywanych działań oraz z doniosłości roli, jaką odgrywają one w jego wyszkoleniu. Dlatego jednym z wymogów zasady świadomości, aktywności i samodzielności w kształceniu jest sformułowanie zadań na cały okres studiów słuchacza w wyż-

szej szkole wojskowej, określenie celów, którym służy studiowanie konkretnego materiału, wykazanie jego praktycznego znaczenia.

Realizacja tego wymogu odbywa się przez ustalenie konkretnych zadań z danej dyscypliny w czasie wstępnego wykładu, uzasadnienie już na początku każdego zajęcia teoretycznego i praktycznego znaczenia przerabianego materiału, ściśle sformułowanie celu zajęcia, zapoznanie słuchaczy z planem studiów i siatką godzin itd. Wszystko to zwiększa zainteresowanie słuchaczy zajęciem, ułatwia im zrozumienie jego celu i umożliwia należyte zorganizowanie samodzielnej pracy uczących się.

W praktyce uczelni wojskowej coraz szersze zastosowanie znajduje także nowsza metoda zapewnienia świadomego, aktywnego i samodzielnego podejścia słuchaczy do kształcenia — jest nią tworzenie w czasie prowadzenia zajęć sytuacji problemowych. Metoda ta polega na tym, że wykładowca stawia przed słuchaczami określony problem — zadanie, które zawiera zarówno już poznane, jak i nie znane im wiadomości. Pobudza to słuchaczy do wnikięcia w treść zadania, zastanowienia się, co wiedzą, a czego nie wiedzą, aby następnie, opierając się na posiadanych wiadomościach, ustalić sposób rozwiązania zadania i wykonać je bądź pod kierownictwem wykładowcy, bądź samodzielnie. Teoretycznie możliwość stosowania tej metody istnieje w każdym przedmiocie nauczania. Kierunek na „zdobywanie”, „odkrywanie” przez samych słuchaczy nowych wiadomości, zamiast otrzymywania ich w gotowej postaci od wykładowcy, staje się coraz powszechniejszy w procesie dydaktycznym wyższych szkół wojskowych. Metoda ta ułatwia słuchaczom zrozumienie przerabianego materiału, przyczynia się do aktywnego ich udziału w zajęciach, pomaga w wypracowaniu nawyków i umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy.

Słuchacze świadomie przyswajają sobie materiał przez prawidłową jego percepcję, dzięki umiejętności logicznego myślenia i w wyniku poprawnego stosowania nabytej wiedzy w działalności praktycznej. Toteż zapewnienie prawidłowej percepcji materiału, ukształtowanie umiejętności logicznego myślenia i efektywnego stosowania nabytej wiedzy i opanowanych nawyków

stanowi w praktyce jeden z najważniejszych wymogów omawianej zasady.

Dążąc do spełnienia tego wymogu, wykładowca stara się, aby słuchacze głęboko zastanawiali się nad przerabianym materiałem, aby rozumieli sens związków przyczynowo-skutkowych zachodzących między zjawiskami a procesami, które studiują, oraz prawidłowości nimi rządzące. Rozwija to możliwości poznawcze słuchaczy, rozszerza ich horyzonty ogólne i techniczne. Wykładowca stara się prowadzić zajęcia w sposób, który uczy słuchaczy myślenia, to znaczy stosowania z powodzeniem takich operacji logicznych, jak analiza, synteza, uogólnianie, konkretyzacja, porównywanie, indukcja, dedukcja i inne. Rozwiązywaniu tego zadania sprzyja zalecanie słuchaczom wykonywania takich czynności, jak samodzielne analizowanie faktów i liczb, uogólnianie danych faktycznych i formułowanie wniosków, krytyczne ustosunkowywanie się do postawionych zagadnień, wykrywanie i poprawianie popełnionych błędów, usuwanie uszkodzeń w sprzęcie bojowym, a także aktywne wykorzystywanie przez wykładowcę wszelkich operacji logicznych w toku przekazywania słuchaczom materiału programowego, podczas stwarzania sytuacji taktycznych czy też w trakcie innych czynności z zakresu nauczania.

Usiłując zapewnić słuchaczom aktywne, świadome i samodzielne podejście do studiowanej wiedzy i wypracowywanych nawyków i umiejętności, wykładowca stara się, aby uczący się nie ograniczali się do zwykłego wykonywania konkretnych czynności, ale aby przeprowadzali wnikliwą analizę myślową, w porę dostrzegali wyłanianie się problemów wymagających rozwiązania, dociekali przyczyn swoich błędów, szukali najbardziej celowych sposobów rozwiązania postawionych zadań. Jest rzeczą ważną, aby w czasie zajęcia wykładowca dostrzegał każdą inicjatywę słuchaczy, trafnie oceniał ich działania, nie pozwalał na „ściąganie”. Dobrze wyniki zapewnia uzupełnianie kontroli ze strony wykładowcy przez samokontrolę, systematyczną ocenę posiadanej wiedzy przez samego słuchacza. Wykorzystuje się do tego celu rozmaite środki oddziaływania pedagogicznego: nastawianie słuchaczy na samokontrolę i samoocenę, rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wykonanie obowiązków, stworzenie atmosfery

nietolerancji wobec najmniejszych nawet zaniedbań, zachęcanie słuchaczy do kontrolowania własnej pracy, analizowania dostrzeżonych omyłek, zapobiegania im, poprawiania ich itd.

W praktyce w różny sposób spełniany jest wymóg aktywności, świadomości i samodzielności w kształceniu. Na przykład w Leningradzkiej Wyższej Szkole Artylerii, w celu rozwijania twórczego myślenia, stosuje się następującą metodę. Na sali zgromadzeni słuchacze, odbywa się zajęcie. Okna zasłonięte, na ekranie migają sceny z filmu *Człowiek się nie poddaje*.

...Oto spokojny dzień obozowy, widać plakat: „Dzisiaj, dnia 21 czerwca 1941 roku, wieczorem, w klubie odbędzie się koncert”. Dyżurni spokojnie dokonują przeglądu namiotów, poprawiają plakaty. Świta. I nagle na niebie — faszystowskie samoloty, lecą bomby, grzmiały wybuchy. Ogień pożarów. Jęki rannych. Czołgi pędzą w stronę okrążonego obozu. Ludność ogarnięta paniką...

— Stop!

Zdjęto zasłony z okien. Wykładowca stawia pytania:

— Wszyscy znaleźliście się w roli dowódców pododdziału. Opowiadajcie szybko: jak postąpilibyście w takiej sytuacji?

Słuchacze, wciąż jeszcze pozostając pod wrażeniem filmu, szukają właściwych rozwiązań. Wykładowca cytuje słowa jednego z powieściowych bohaterów: „Na wojnie nie ma powtórek, nie można najpierw zagrać dla próby — tak sobie, a dopiero potem tak jak trzeba...” Wszystko to wytwarza określone napięcie psychiczne, które pobudza słuchaczy do aktywności, rozwija w nich poczucie odpowiedzialności i rozważną stanowczość. Słuchacze zastanawiają się nad odpowiedziami kolegów, analizują je, następnie porównują z dalszą akcją filmu.

Zdaniem komendanta akademii gen. mjr. J. Siemczenki metoda ta okazała się nie tylko skuteczna, ale również życiowa, prawdziwa, pożyteczna⁸.

Zasadą dydaktyczną wyższej szkoły wojskowej jest pogłębienie w kształceniu. Jak już była o tym mowa, punktem wyjścia procesu nauczania jest „żywe spostrzeganie”: doznania i wyobrażenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe i smakowe.

⁸ J. Siemczenko, *Razrieszitie, ja sam*, „Krasnaja zwiezda”, 9 lutego 1971.

W związku z tym na wszystkich etapach kształcenia percepcja informacji powinna odbywać się przy maksymalnym wykorzystaniu możliwości wszystkich organów zmysłowych, zwłaszcza wzroku⁹. Im więcej organów zmysłowych bierze udział w akcie percepcji, tym bogatsza w treść i głębiej zrozumiana będzie uzyskana informacja, tym silniej utrwali się ona w pamięci. Konkretnie zmysłowe odbicie przedmiotów i zjawisk (jego fizjologicznym podłożem jest, według Pawłowa, pierwszy układ sygnałów) wchodzi we współdziałanie z abstrakcyjno-uogólniającym ich odbiciem (którego fizjologicznym podłożem jest drugi układ sygnałów) i zapewnia właściwe funkcjonowanie tego ostatniego, pełniejsze poznanie tego, co konkretne. Słuchacze mają duże doświadczenie w poznawaniu za pomocą zmysłów, rozwiniętą zdolność myślenia. Dlatego też wykładowca uczelni zaczyna często przekazywanie nowego materiału nie od organizacji „żywego spostrzegania”, lecz wprost od wyjaśniania pojęć i kategorii studiowanej dyscypliny. Jednakże i w tych warunkach wykładowca musi stale pamiętać o ścisłej więzi teorii z praktyką, z konkretnymi faktami. Oderwanie założeń teoretycznych od doświadczeń zmysłowych prowadzi do formalistycznego przyswajania wiedzy. Pawłow podkreślał, że „...człowiek będzie tak długo efektywnie posługiwał się drugim układem sygnałów, jak długo układ ten stale i prawidłowo będzie współgrał z pierwszym układem sygnałów...”¹⁰

Tak więc pogładowość w kształceniu zakłada stałe współdziałanie żywego spostrzegania i słowa, tego, co konkretne, i tego, co ogólne. „Do naszego oka — pisał Engels — dołączają się nie tylko pozostałe zmysły, ale i działalność naszego myślenia”¹¹.

Problem stałego współdziałania żywego spostrzegania i słowa jest złożony. Przy studiowaniu różnych dyscyplin potrzebne są rozmaite środki pogładowe, rozmaite techniczne środki dydaktyczne, różnorodne formy łączenia słowa wykładowcy ze środkami pogładowymi. Toteż zagadnienie to stanowi przedmiot licz-

⁹ Zdolność percepcji informacji przez zmysł wzroku jest, według obliczeń specjalistów, dziesięciokrotnie większa niż przez zmysł dotyku i tysiąckrotnie większa niż przez zmysł słuchu.

¹⁰ *Pawłowski sriedy*, t. III, Moskwa—Leningrad 1949, s. 318.

¹¹ K. Marks i F. Engels, *Socz.*, t. 20, s. 554.

nych opracowań specjalistycznych¹². Jasne jest jedno, że nie wolno przeciwstawiać sobie pogładowości i słowa, pokazu (demonstracji) i wykładu. Słowo jest niezbędne w nauczaniu, ale wielosłowie (gadulstwo) jest szkodliwe. Pokaz bez komentarza słownego jest nie do pomyślenia, ale zbędny komentarz jest również niedopuszczalny. Potrzebny jest optymalny wariant racjonalnego łączenia słowa nauczyciela i środków poglądowych w zależności od treści przekazywanego materiału i charakteru tych środków.

Głównym celem stosowania środków poglądowych w kształceniu jest ułatwienie słuchaczom prawidłowej percepcji materiału, zaktywizowanie ich działalności poznawczej, rozwinięcie umiejętności łączenia teorii z życiem, z praktyką. Pogladowość zwiększa zainteresowanie słuchaczy nauką, czyni ją przystępniejszą i wpływa na lepsze utrwalenie zdobytej wiedzy.

W procesie nauczania wyższej szkoły szeroko stosuje się najróżniejsze rodzaje środków poglądowych. Aktywnie wykorzystuje się tzw. naturalne środki pogładowości (wyposażenie bojowe i ćwiczebne, sprzęt bojowy, pola ćwiczebne, poligony, czołgowiska itd.), obrazowe środki poglądowe (środki pozorowania, zdjęcia modelowe, graficzne i dźwiękowe środki poglądowe), słowno-obrazowe środki poglądowe (barwny opis słowny faktów i wydarzeń), praktyczny pokaz konkretnych czynności i inne.

W wyższych szkołach wojskowych szeroko rozpowszechnione są trenażery, epidiaskopy, filmy oświatowe, telewizja, nagrania magnetofonowe, aparatura kontrolna, aparatura dydaktyczna, zapewniające pogładowość kształcenia. Wiele środków poglądowych opartych jest na najnowszych urządzeniach radioelektronicznych, najnowocześniejszych zdobyczach automatyki i telemechaniki. Są one częścią składową wyposażenia pracowni specjalistycznych, laboratoriów, poligonów, czołgowisk, co między innymi pozwala na rozwiązanie jednego z najbardziej skomplikowanych zadań — maksymalnego zbliżenia sytuacji istniejącej na zajęciach ćwiczebnych do złożonych warunków realnego pola walki.

W szkołach wojskowych istnieją dobrze urządzone sale wykładowe, które umożliwiają szerokie stosowanie rozmaitych środków

¹² Por. *Soczetanije słowa uczitelia i sriedstw nagladnosti w obuczenii*. Pod ried. Ł. W. Zankowa, Moskwa 1958.

poglądowych w czasie wykładów z wszystkich — praktycznie rzecz biorąc — przedmiotów nauczania.

Na przykład w skład wyposażenia jednej z sal wykładowych wyższej szkoły inżynierii przeciwlotniczej w Mińsku wchodzi dwa aparaty filmowe (do wyświetlania filmów szeroko- i wąskotaśmowych), telewizor odbierający program centralnej telewizji Związku Radzieckiego, przenośny aparat telewizyjny „PTU-4”, radioła, magnetofon, aparaty projekcyjne typu „Łeti-60” i „EPD-455”, urządzenie do automatycznego uruchamiania zasłon. Steruje się wszystkimi tymi urządzeniami z pulpitu katedry wykładowcy. Wykładowca może w dowolnej chwili włączyć aparaturę, tak aby tekst nagrany na przykład na taśmę magnetofonową albo wyświetlany fragment filmu czy przeźrocza włączał się do wykładu właśnie wówczas, gdy wykładowcy jest to potrzebne¹³. Podobnie urządzone sale wykładowe istnieją w wielu wyższych uczelniach wojskowych.

Wykorzystanie środków poglądowych w procesie nauczania to sprawa twórcza, nie znosząca szablonów. Zmusza to wykładowcę do stałego rozważania celowości stosowania środków poglądowych i nieustannego doskonalenia metodyki korzystania z nich w czasie każdego zajęcia.

Dydaktyczną zasadą wyższej szkoły wojskowej jest także systematyczność, logiczna ciągłość (planowość) i kompleksowość w kształceniu.

Zawód specjalisty wojskowego wymaga od oficera usystematyzowanej wiedzy, nawyków i umiejętności. Fragmentaryczne, częściowe wiadomości nie dają możliwości efektywnego rozwiązywania stawianych wojsku zadań szkoleniowych i bojowych. Z drugiej strony — systematyczność w nauczaniu prowadzi niezawodnie do systematyczności w przyswajaniu wiedzy oraz wypracowywaniu nawyków i umiejętności. Jeżeli materiał będzie układany w sposób chaotyczny, niekonsekwentny, jego opanowanie będzie utrudnione albo w ogóle niemożliwe. Systematyczność i logiczna ciągłość w kształceniu aktywizują działalność umysłową słuchaczy, sprzyjają lepszemu zrozumieniu przerabianego ma-

¹³ „Kommunist Woorużonnych Sił”, 1971, nr 7, s. 69—70.

teriału i dodają pewności siebie w posługiwaniu się zdobytą wiedzą w praktyce.

Z wymogiem systematyczności i ciągłości logicznej w kształceniu wiąże się nierozdzielnie zagadnienie kompleksowości wiedzy, nawyków i umiejętności. Dowódca, pracownik aparatu politycznego, inżynier tylko wtedy potrafią z powodzeniem rozwinąć twórczą działalność zawodową, jeżeli wiadomości, nawyki i umiejętności, które zdobyli w wyższej szkole wojskowej, będą nie tylko usystematyzowane według przerabianych dyscyplin, ale również będą wiązały się i warunkowały wzajemnie, stanowiły jednolity kompleks wiedzy.

Zasada systematyczności, ciągłości logicznej i kompleksowości przenika i określa całą treść oraz metodykę procesu nauczania w wyższej szkole wojskowej. Wymaga ona, aby programy i plany tematyczne studiów opracowywane były w sposób zapewniający przyswojenie określonego systemu wiedzy, nawyków i umiejętności, aby ustalały optymalny wariant ciągłości logicznej w wykładaniu zarówno każdej dyscypliny oddzielnie, jak i wszystkich dyscyplin nauczanych w szkole. Wymóg ten realizuje się w wyniku doboru starannego każdego tematu, dzięki racjonalnemu połączeniu liniowego i koncentrycznego rozmieszczenia materiału, opracowaniu najbardziej celowego schematu nauczania w uczelni, niedopuszczaniu do dublowania treści przekazywanego materiału przez różne dyscypliny, prawidłowo opracowanej siatce godzin itd. Wszystko to przyczynia się do uporządkowania procesu kształcenia, bardziej równomiernego obciążenia słuchaczy w ciągu całego okresu studiów, zwiększa systematyczność i wydajność kształcenia.

W czasie prowadzenia zajęć zasada systematyczności, ciągłości logicznej oraz kompleksowości w kształceniu wymaga od każdego wykładowcy takiej organizacji procesu nauczania, aby nowe informacje, nawyki i umiejętności były przyswajane w powiązaniu z wcześniej przyswojonymi, aby je utrwały, pogłębiały i doskonaliły. W tym celu wykładowca musi orientować się dokładnie w tym, co słuchacze już opanowali, i nie powinien przechodzić do przerabiania dalszych fragmentów materiału bez przekonania się, że uczący się znają już poprzedzające je partie. Jest

rzeczą ważną, aby wykładowca, przekazując dany materiał, przygotowywał logicznie grunt dla opanowania dalszych kolejnych jego treści.

Omawiana tu zasada zobowiązuje do wykładania materiału logicznie skończonymi i wzajemnie powiązаныmi ze sobą partiami, do wydzielania jego podstawowych idei i głównych sformułowań. Przy wyrabianiu nawyków i umiejętności celowe jest rozpoczynanie wykonywania skomplikowanych działań od opanowania poszczególnych ich elementów (czynności). Gdy każdy element będzie wykonywany prawidłowo, można wówczas doskonalić wykonywanie skomplikowanego działania jako całości.

Jednym z wymogów omawianej zasady jest także kompleksowość wiedzy, nawyków i umiejętności w wykładaniu każdego konkretnego przedmiotu nauczania. Realizacja tego wymogu polega na wykorzystaniu wiedzy, którą słuchacze uzyskali w procesie poznawania pokrewnych dyscyplin, do syntetyzowania rozmaitych informacji, nawyków i umiejętności, aby lepiej opanować temat danego zajęcia. Słuszne, na przykład, będzie, jeżeli na zajęciach taktycznych słuchacze będą rozwiązywali zadania, które wymagają wiadomości nie tylko ściśle operacyjno-taktycznych, ale także specjalistycznych, inżynierskich, technicznych i innych. Złe natomiast będzie, gdy słuchacze, na przykład, prowadząc czołgi i transportery opancerzone, będą zwracali uwagę jedynie na dokładne wykonanie ćwiczenia, zapominając o elementach wyszkolenia taktycznego i ogniowego. Bywa i tak, że na zajęciach taktycznych zaprzepaszcza się możliwości przeszkolenia słuchaczy z zakresu ochrony przed skutkami broni masowego rażenia, wyszkolenia inżynierskiego, prowadzenia pojazdów i wyszkolenia ogniowego.

Realizacja wszystkich wymogów omawianej zasady nie tylko zapewnia głębokie przyswojenie wiedzy, opanowanie nawyków i umiejętności, ale przyczynia się również do rozwijania sił poznawczych i logicznego myślenia słuchaczy, dyscyplinuje ich działalność umysłową, uczy twórczego rozwiązywania zadań, prawidłowego uogólniania i wyciągania słusznych wniosków.

Dydaktyczną zasadą wyższej szkoły wojskowej jest **kształcenie w warunkach dużej skali utrudnień**. Zasada ta jest uwarunkowa-

na prawidłowościami działalności poznawczej słuchaczy, ich możliwości umysłowymi i fizycznymi. Jej istota polega na tym, aby uczący się świadomie przyswajali sobie niezbędne wiadomości, wypracowywali konieczne nawyki i umiejętności przy dużym natężeniu wszystkich swoich sił umysłowych i fizycznych. Stwierdzono, że w miarę studiów rozwija się zdolność słuchaczy do przyswajania sobie nowych wiadomości. Nauczanie daje lepsze wyniki nie wówczas, kiedy przebiega „łatwo”, bez koniecznego napięcia (wtedy słuchacze nie zwracają uwagi na przekazywany materiał, przestają się nim interesować, zaczynają lekceważąco odnosić się do przedmiotu, rozwój ich osobowości ulega zahamowaniu), lecz wówczas, gdy przy uwzględnieniu przez wykładowcę poznawczych możliwości słuchaczy i już opanowanej przez nich wiedzy, odbywa się ono przy dużej skali utrudnień i zmusza uczących się do wytężonej, choć jednocześnie nie przekraczającej ich możliwości pracy.

Konieczność nauczania przy dużej skali utrudnień wynika także z charakteru działalności zawodowej oficera, wymagającej przyswojenia w okresie studiów w wyższej szkole wojskowej znacznego objętościowo i bardzo złożonego materiału teoretycznego, a także ukształtowania licznych nawyków i umiejętności. Kompleks wiedzy, nawyków i umiejętności, które słuchacze muszą opanować w uczelni, może być przyswojony tylko w wyniku ich stałej i wytężonej pracy.

Zgodnie z istotą omawianej zasady wyższe szkoły wojskowe realizują planowe nauczanie słuchaczy, a wykładowcy dobierają, zestawiają i przekazują materiał programowy, przestrzegając logicznej ciągłości kształcenia i odpowiednio dozując wysiłek umysłowy i fizyczny uczących się. Rzeczą najważniejszą jest umiar i unikanie skrajności. Z jednej strony, nie wolno dopuścić do obciążania w sposób przekraczający możliwości danej kategorii słuchaczy oraz związanego z tym formalistycznego przerabiania przewidzianego programem materiału i — co za tym idzie — bezcelowej straty czasu. Z drugiej strony, należy unikać „łatwizny” w nauczaniu, która uwalnia słuchaczy od konieczności wytężonej pracy umysłowej oraz fizycznej i w rezultacie również naraża ich na stratę czasu. Aby nauka była intensywna i za-

razem nie przekraczała możliwości słuchaczy, wykładowca, podając nowy materiał, musi unikać tzw. teoretyzowania, nie nadużywać specyficznej terminologii, trudnych zwrotów i zapewnić w ten sposób przystępne, a jednocześnie gruntowne wyłożenie materiału.

Wykładowca, starając się przekazać materiał w formie przystępnej, nie może przeładowywać go wyjaśnieniami, faktami i szczegółami o drugorzędnym znaczeniu, lecz musi stale skupiać uwagę słuchaczy na głównej idei wykładu, którą trzeba uzasadnić i sformułować.

Jednym z wymogów omawianej zasady jest zapewnienie znacznego napięcia fizycznego słuchaczy w czasie zajęć w polu, na manewrach albo w czasie przerabiania ćwiczeń związanych z dużym wysiłkiem fizycznym. Należy jednocześnie zwracać uwagę, aby napięcie to nie było zbyt wielkie i nie powodowało szybkiego zmęczenia szkolonych. Zmęczonemu słuchaczowi będzie potem o wiele trudniej zrozumieć i przyswoić sobie nowy materiał.

Do wymogów wymienionej zasady nie wolno podchodzić w sposób mechaniczny. Poziom przygotowania słuchaczy wzrasta z każdym rokiem studiów i skala utrudnień, która wczoraj jeszcze była maksymalna, jutro będzie już dla nich najwyraźniej za wąska. Dlatego w miarę postępów w realizacji programu studiów trzeba stopniowo potęgować trudności w nauczaniu słuchaczy przez głębsze ujmowanie skomplikowanych problemów, skracanie czasu przeznaczonego na wykonanie rozmaitych zadań, coraz większą złożoność warunków w czasie zajęć w polu i ćwiczeń specjalistycznych itd. Jest rzeczą ważną, aby wykładowca w każdym wypadku przestrzegał reguły: uczyć, przechodząc od tego, co poznane, do tego, co nieznane, od tego, co mniej złożone, do tego, co bardziej złożone, od tego, co mniej trudne, do tego, co trudniejsze. Uwzględnienie tej reguły zapewni przystępność nauczania przy dużej skali utrudnień.

Jedną z zasad dydaktycznych wyższej szkoły wojskowej jest **kolektywizm i indywidualne podejście w kształceniu**. Znaczna część pracy słuchaczy odbywa się w zespole, w składzie kursu, drużyny czy grupy, toteż szersze uwzględnianie specyficznych właściwości zespołowego, kolektywnego kształcenia ma ważne

znaczenie. Kolektywność kształcenia, jak tego dowodzi praktyka wyższych szkół wojskowych, wzbudza powszechne zainteresowanie słuchaczy, stwarza atmosferę zdrowego współzawodnictwa i zespołowego poszukiwania prawdy, zachęca do wspólnego rozwiązywania zadań.

W tych warunkach jest rzeczą ważną, aby wykładowca głęboko rozumiał psychologię kolektywu, powstające w nim potrzeby i budzące się zainteresowania oraz nastroje i aby aktywizował na tej podstawie działalność zarówno całego zespołu, jak i poszczególnych jego członków.

W realizacji zasady kolektywizmu w kształceniu stosuje się zazwyczaj stawianie zespołowych zadań, analizowanie i wyróżnianie najbardziej pomysłowych sposobów rozwiązywania poszczególnych problemów, wprowadzanie do zajęć praktycznych elementu współzawodnictwa, poddawania pod ogólną dyskusję twórczych projektów i ciekawszych propozycji słuchaczy, organizowanie swobodnej wymiany zdań w sprawach wzbudzających powszechne zainteresowanie.

Stworzenie warunków sprzyjających kolektywnej pracy uczących się zależy też w znacznej mierze od umiejętności wykładowcy znalezienia indywidualnego podejścia do każdego ze słuchaczy, w czym pomaga mu przestrzeganie określonych wymogów. Jednym z nich jest systematyczne studiowanie osobowości każdego słuchacza i jego indywidualnych cech przez cały okres nauki słuchacza w wyższej szkole wojskowej. Poznawanie charakteru słuchaczy, ich zdolności i zainteresowań, poziomu wykształcenia ogólnego i specjalistycznego, stosunku do danego przedmiotu, indywidualnych możliwości poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych, stanu zdrowia i stopnia rozwoju fizycznego — oto niepełny rejestr czynników, których znajomość pozwala wykładowcy na konkretne i ukierunkowane prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Rzecz zrozumiała, że w warunkach wyższej uczelni wojskowej taką znajomość każdego słuchacza może osiąść tylko ten wykładowca, który stale prowadzi zajęcia z tą samą grupą słuchaczy i ma możliwość systematycznego obserwowania postaw każdego słuchacza, wyników jego pracy, oceniania odpowiedzi i wystąpień

w czasie zajęć, przeprowadzania rozmów i indywidualnych konsultacji.

Indywidualne podejście obowiązuje w stosunku do wszystkich bez wyjątku słuchaczy. Sens bowiem tego wymogu polega na stworzeniu warunków, w których każdy słuchacz będzie pracował aktywnie z pełnym natężeniem wszystkich swoich sił. I właśnie uwzględnienie indywidualnych cech osobowościowych każdego uczącego się pozwala pobudzić słuchaczy do aktywnej działalności, zaszczepić im wiarę we własne siły, nie dopuścić do nadmiernej i nieuzasadnionej opieki nad jednymi słuchaczami, na przykład nie nadążającymi z nauką, kosztem innych. W każdym wypadku ważne jest przede wszystkim ustalenie przyczyn czy to słabych postępów, czy to zarozumiałości, lekkomyślności słuchacza i w zależności od nich obranie konkretnej formy indywidualnej pomocy dla każdego z nich.

Drogi i środki, za pomocą których wykładowca spełnia wymóg indywidualnego podejścia w kształceniu, są wielostronne (system indywidualnych zadań, pomoc w wyborze tematu pracy przejściowej lub dyplomowej, projektu, rozmaite formy kontroli i sprawdzania wyników uczenia się itd.) i wszystkie należy stosować z uwzględnieniem indywidualnych właściwości słuchacza w celu przyjęcia każdemu z nich z maksymalną pomocą w przyswajaniu materiału programowego, kształtowaniu niezbędnych walorów zawodowych.

Z zasadą kolektywizmu i indywidualnego podejścia w kształceniu wiąże się ściśle inna jeszcze zasada dydaktyczna wyższej szkoły wojskowej — **oparcie się na wiedzy i doświadczeniu w zakresie praktycznej działalności, zdobytych już przez słuchaczy.** Każde nauczanie opiera się zawsze na posiadanych już wiadomościach, nawykach i umiejętnościach uczących się. W wielu uczelniach wojskowych (akademie wojskowe i niektóre wyższe szkoły oficerskie) studiują oficerowie, którzy do uczelni przybyli z jednostek. Ludzie ci zdobyli już średnie (a niekiedy i wyższe) wykształcenie ogólne i wojskowe, mają pewne doświadczenie w zakresie praktycznej działalności w swojej specjalności, w zakresie szkolenia i wychowywania składu osobowego. Na przykład wśród słuchaczy Wojskowej Akademii Politycznej im. W. I. Le-

nina w ciągu ostatnich lat znaczną część słuchaczy stanowią oficerowie, którzy przed wstąpieniem na akademię zajmowali stanowiska zastępców dowódców batalionów (dywizjonów) do spraw politycznych i dowódców kompanii (baterii). W 1968 roku 11% słuchaczy tej uczelni miało wyższe wykształcenie, a na wydziale marynarki wojennej słuchacze z wyższym wykształceniem stanowili 14% studiujących¹⁴. Obserwuje się przy tym stałą tendencję do zwiększania się odsetka tej grupy oficerów. W tych warunkach problem uwzględniania ich wiedzy i doświadczenia w działalności praktycznej nabiera istotnie ważnego znaczenia.

Wykorzystywanie przez słuchaczy całego kompleksu ich wiadomości, nawyków i umiejętności pozwala im koncentrować się na przyswajaniu sobie najbardziej złożonych partii materiału („wyższego piętra” wiedzy), na utrwalaniu nawyków i umiejętności niezbędnych w zawodowej działalności na poziomie, do jakiego przygotowywany jest oficer-słuchacz.

Jest rzeczą ważną, aby w pracy z tą kategorią studiujących wykładowca szczególnie starannie dobierał materiał, unikał niepotrzebnych powtórzeń, nie dopuszczał do powtarzania tego, co zostało przez słuchaczy w sposób trwały przyswojone już w wyższej szkole wojskowej oraz w czasie pracy w jednostkach. Duże znaczenie ma także bardziej zindywidualizowany dobór zalecanej literatury uzupełniającej i tematyki zadań, których rozwiązanie wymagałoby od słuchaczy szerszego wykorzystania doświadczeń z pracy w jednostkach itp.

Tak oto można by w dużym skrócie scharakteryzować zasady dydaktyczne wyższej szkoły wojskowej. Spełnienie wymogów, jakie wynikają z tych zasad, zapewnia świadome i trwałe opanowanie przez słuchaczy określonego systemu wiedzy, nawyków oraz umiejętności niezbędnych dla ich przyszłej działalności zawodowej w jednostkach zarówno w czasie pokoju, jak i wojny. Wszystkie przedstawione tu zasady dydaktyczne są wzajemnie uwarunkowane i współzależne. Naruszenie wymogów jednej z nich prowadzi do ujemnych następstw przy realizacji wymogów pozostałych zasad. Zasady dydaktyczne stanowią s y s t e m

¹⁴ O *naucznoej organizacji uczebnego processa w akadiemii*, Moskwa 1969, s. 12—13.

głównych wymogów, którymi kieruje się wykładowca, określając treść i metody swojej pracy dydaktycznej.

3. METODY NAUCZANIA W WYŻSZYCH SZKOŁACH WOJSKOWYCH

Wymogi zasad dydaktycznych realizowane są w procesie nauczania za pomocą odpowiednich metod nauczania. Te ostatnie są określane przez zasady dydaktyczne, od których są zależne i na które z kolei same wpływają.

W sprawie istoty metod nauczania i ich klasyfikacji istnieją w literaturze pedagogicznej i wojskowo-pedagogicznej różne poglądy. Jedni autorzy ujmują metody nauczania ze stanowiska logiki¹⁵, inni ujmują ich istotę z pozycji ogólnofilozoficznych¹⁶, jeszcze inni uważają je za określone sposoby organizowania działalności poznawczej słuchaczy¹⁷. Wszystkie te poglądy są same przez się interesujące, w rzeczywistości jednak autorzy ich zastępują dydaktyczne pojęcie metody nauczania odpowiednim logicznym lub filozoficznym pojęciem „formy ruchu treści nauczania” albo też pojęciem „istoty procesu działalności poznawczej” uczących się¹⁸.

W pedagogice wojskowej przez pojęcie metody nauczania rozumie się „sposoby wspólnej pracy nauczyciela i uczących się, które wiodą tych ostatnich od niewiedzy do wiedzy i od braku umiejętności do opanowania umiejętności” oraz ukształtowania wysokich walorów moralno-bojowych¹⁹.

W warunkach wyższej szkoły wojskowej przez pojęcie metod nauczania rozumie się sposoby wspólnej pracy wykładowców i słuchaczy, której celem jest umożliwienie uczącym się przyswojenia sobie wiadomości i wypracowania nawyków i umiejętności, rozwijanie ich sił poznawczych i zdolności, kształtowanie wysokich walorów moralno-politycznych i bojowych oraz psychiczne

¹⁵ Por. M. N. Aleksiejew, *Łogika i piedadogika*, Moskwa 1965.

¹⁶ Por. J. I. Pierowski, *Problema mietoda w obuczenii*, „Sowiet-skaja piedadogika”, 1956, nr 12.

¹⁷ Por. I. J. Lerner i M. N. Skatkin, *O mietodach obuczenija*, „Sowiet-skaja piedadogika”, 1965, nr 3.

¹⁸ *Osnowy didaktiki*. Pod ried. B. P. Jesipowa, Moskwa 1967, s. 234—238.

¹⁹ Por. *Wojennaja piedadogika*, wyd. cyt., s. 127; W. N. Łuckow, *Mietody obuczenija sowiet-skich woinow*, Moskwa 1970, s. 12.

ich przysposobienie do prowadzenia walki. Stosując rozmaite metody nauczania, wykładowca przekazuje słuchaczom materiał poznawczy i kieruje jego działalnością poznawczą.

Do podstawowych metod nauczania w wyższej szkole wojskowej należy zaliczyć następujące metody: wykładową (lekcyjną), samodzielnej pracy, omawiania przerabianego materiału na seminariach i proseminariach, pokazu (demonstracji), ćwiczenia, badawczą, zajęć praktycznych.

Metodyka stosowania różnych sposobów nauczania w uczelniach wojskowych jest różnorodna. Omówieniem jej zajmuje się wiele specjalistycznych prac badawczych, przedstawiających konkretne środki i sposoby nauczania tych czy innych przedmiotów²⁰. Dlatego w niniejszej pracy poruszone zostaną jedynie te z nich, które mają ogólniejsze znaczenie.

Czołowe miejsce wśród metod nauczania w uczelniach wojskowych zajmuje wykładowa (**lekcyjna**) **metoda przekazywania wiedzy**; na wykłady (lekcje) przeznaczają się nieraz 60% czasu przewidzianego na dany przedmiot. Istota tej metody polega na tym, że — z jednej strony — wykładowca omawia podstawową problematykę teoretyczną tematu, analizuje ją i uogólnia, z drugiej zaś — słuchacze percypują przekazywany materiał i zastanawiają się nad nim, dochodząc we współpracy z wykładowcą do określonych samodzielnych uogólnień i wniosków.

Dydaktyczna rola wykładu polega na tym, że wprowadza słuchaczy (kurs, grupę) w tajniki wiedzy, zapoznaje z jej podstawowymi pojęciami i kategoriami, z prawidłowościami konkretnych dyscyplin, z ich metodologiczną podstawą. W ten sposób wykład ma wpływ na zasadniczą treść i charakter dalszej pracy słuchaczy w danej gałęzi wiedzy, pobudza ich zainteresowania poznawcze i uczy logicznego myślenia.

Od wielu lat toczy się na łamach czasopism dyskusja na temat tzw. biernych i czynnych metod nauczania. Niektórzy autorzy

²⁰ Por., na przykład, A. G. Kałasznikow, *Mietody priepodawanija obščestwiennych nauk i puti powyszenija ich effiektiwnosti*, Moskwa 1967; *Mietodiceskije ukazanija po prowadieniju uczebnich zaniatij w akademi*, Moskwa 1958; *Ukazanija po mietodike priepodawanija w akademi*, Moskwa 1958; artykuły w biuletynach i wydawnictwach metodycznych akademii oraz wyższych szkół oficerskich i in.

uważają wykłady (lekcje) za metodę bierną i na tej podstawie walczą o zredukowanie liczby godzin wykładowych (lekcyjnych) na rzecz zajęć praktycznych i laboratoryjnych.

Większość uczestników dyskusji, prowadzonej na łamach czasopisma „Wiestnik wysszej szkoły”, wystąpiła przeciwko tendencji do pomniejszania roli wykładowej (lekcyjnej) metody nauczania²¹, słusznie podkreślając doniosłą rolę wykładu w procesie nauczania i kwestionując samą koncepcję podziału metod nauczania na aktywne i bierne. W rzeczywistości dobrze przygotowany wykład (lekcja) aktywizuje działalność poznawczą słuchaczy, pobudza ich do myślenia i zastanawiania się nad poruszonymi na nim problemami nauki, skłania do szukania odpowiedzi na pytania, jakie nasunęły się im podczas wykładu, zachęca do dalszej samodzielnej pracy i badań w zakresie danej dyscypliny.

Wykłady realizują jedno z najważniejszych zadań pedagogicznych — kształtują i utrwalają światopogląd naukowy słuchaczy. Aktywny udział w wykładzie rozwija w nich niezbędne walory spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, doskonalą cechy charakteru i kształtuje osobowość.

Wykład musi uwzględniać realne warunki danej uczelni wojaskowej: jej profil, szczególne cechy psychiczne słuchaczy i ich specjalność, zaopatrzenie w pomoce naukowe itp. Dużym uznaniem słuchaczy cieszą się wykłady opracowane na wysokim poziomie ideowym, w których wykładowcy udaje się ściśle powiązać problematykę teoretyczną z życiem jednostek i z przyszłą działalnością praktyczną słuchaczy.

Prawdziwą szkołą naukowego myślenia stają się te wykłady, które poruszają nowe problemy, wykorzystują najnowsze osiągnięcia danej gałęzi nauki, sugerują zasadniczo nowe rozwiązania tych czy innych zagadnień.

O zainteresowaniu wykładem decydują także takie jego walory, jak problemowe ujęcie treści, logiczna konstrukcja, sugestywne

²¹ Por. artykuły prof. M. M. Fiedorowicza (MIEI), G. A. Nikołajewa (MWTU), prof. A. W. Biełocerkiewskiego (MFTI), prof. Ł. W. Pietrokas (MICM), prof. W. P. Golewa (Iż. MI), prof. A. P. Jermakowa (ŁPI), docenta W. W. Kornijenki (ChGU), docenta M. W. Potockiego (MOPI), docenta Ł. M. Sudiłowskiego (MAI), kandydata nauk filozoficznych A. W. Stiepanowa i innych, „Wiestnik wysszej szkoły”, 1965—1967.

wyłożenie materiału, żywy styl i zrozumiały język, istnienie stałego kontaktu i pełnego zrozumienia wzajemnego między wykładowcą a słuchaczami, stosowanie środków poglądowych i technicznych środków nauczania²².

Takie są najważniejsze warunki zapewniające efektywność wykładowej (lekcyjnej) metody nauczania.

Szerokie zastosowanie w nauczaniu ma **metoda samodzielnej pracy słuchaczy**. Gruntowne przyswojenie różnorodnych wiadomości, ukształtowanie rozmaitych nawyków i umiejętności niemożliwe jest bez samodzielnej pracy słuchaczy nad opanowaniem materiału teoretycznego i zdobyciem nawyków i umiejętności praktycznych. „Bez pewnego samodzielnego wysiłku — pisał Lenin — nie można znaleźć prawdy w żadnym poważnym zagadnieniu...”²³

Pracując samodzielnie nad książką naukową, zapoznając się ze sprzętem, ćwicząc sposoby i metody praktycznych działań, słuchacze pogłębiają swoją wiedzę, doskonalą nawyki i umiejętności, utrwalają przyswojone wiadomości, nabierają większej wprawy w wykonywaniu określonych czynności i działań. Samokształcenie rozwija samodzielność myślenia, systematyczność i celowość działań.

Na samodzielną pracę słuchacze wyższych szkół wojskowych poświęcają dużo czasu. Na przykład w Wojskowej Akademii Politycznej im. W. I. Lenina na pierwszym i drugim roku zajęcia z udziałem wykładowcy zajmują po 30 godzin, na trzecim — 27 godzin, a na czwartym roku — 24 godziny tygodniowo. Taki podział czasu pozwala na zaplanowanie dni przeznaczonych na samodzielną pracę słuchaczy: na pierwszym i drugim roku — po 4 dni, na trzecim — 6 dni i na czwartym roku — 8 dni miesięcznie²⁴. Ponadto słuchacze akademii pracują samodzielnie w godzinach wieczornych po 3—4 godziny dziennie. W Wojskowej

²² O metodyce przygotowań do wykładu i samego wykładu por. S. I. Zinowjew, *wyd. cyt.*, s. 109—204; S. M. Wasilejskij, *Lekcyonnoje priepodawanije w wysszej szkole*, Gorki 1959; A. F. Kiriejew, *Lekcyja w wysszej szkole*, Moskwa 1961.

²³ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 19, Warszawa 1950, s. 138.

²⁴ O naucznoej organizaciji uczebnogo processa w akadimii, Moskwa 1969, s. 101—102.

Akademii Inżynieryjnej im. F. E. Dzierżyńskiego słuchacze czwartego roku 57% czasu poświęcają na zajęcia przewidziane planem, a 43% czasu przeznaczają na samodzielną pracę i różnego rodzaju zajęcia nie związane z nauką. Wieczorami słuchacze pracują przeciętnie po 3,5 godziny dziennie ³⁵.

Charakterystyczną cechą samodzielnej pracy słuchaczy jest jej duża różnorodność: studiowanie literatury (ogólnopolitycznej, wojskowej, wojskowospecjalistycznej, ogólotechnicznej, teoretycznej itp.), rozwiązywanie zadań praktycznych, samodzielne zapoznawanie się ze sprzętem bojowym i uzbrojeniem, samodzielne ćwiczenia i treningi, wykonywanie prac laboratoryjnych i kreślarsko-konstruktorskich, prowadzenie obserwacji badanych zjawisk i procesów w warunkach zarówno naturalnych, jak i laboratoryjnych, słuchanie radiowych audycji oświatowych, oglądanie filmów dydaktycznych i audycji telewizyjnych itp.

Każdy rodzaj samodzielnej pracy słuchaczy ma swoją metodykę, której przestrzeganie zapewnia systematyczność i ciągłość logiczną samokształcenia, zwiększa jego efektywność. Na przykład jednym z najważniejszych rodzajów samodzielnej pracy słuchaczy jest studiowanie literatury źródłowej, na nie też przypada zazwyczaj główna część czasu, przeznaczanego przez słuchaczy na samokształcenie. Metodyka pracy z książką jest złożona, ale opanowanie jej i stosowanie w praktyce nie przekracza możliwości żadnego ze słuchaczy wyższej szkoły wojskowej. Składa się na nią, po pierwsze, wstępne, informacyjne, stosunkowo szybkie zapoznanie się z treścią artykułu, rozdziału czy całej książki w celu wyrobienia sobie ogólnego poglądu na jej temat i dokonania wyboru fragmentów dotyczących interesującego nas zagadnienia, które będą wymagały szczególnie uważnego przestudiowania; po drugie, powtórne, stosunkowo powolne czytanie tekstu z wyodrębnieniem poszczególnych wątków tematycznych, podstawowych tez i głównych argumentów autora, szczegółowe zapoznanie się z zamieszczonymi w książce szkicami, tablicami i wykresami; na tym etapie pracy z książką słuchacz dokonuje analizy podstawowych pojęć, zasadniczych tez i myśli w niej zawartych, uogół-

³⁵ Biulletień nr 49, Moskwa 1969, s. 78.

nia i formułuje wnioski, które pozwalają mu na stwierdzenie, czego właściwie książka go nauczyła; po trzecie, zakonspektowanie przerobionego tekstu, co ma ułatwić ustalenie podstawowych zagadnień książki, głębsze ich zrozumienie i lepsze zapamiętanie, określenie swego stosunku zarówno do nich, jak i do całej książki. W konspekcie należy wynotować główne tezy autora i jego podstawowe argumenty, zastosowaną przez niego metodykę, a także ustosunkować się do nich, wyrazić swoją aprobatę lub zastrzeżenia, sformułować własną ocenę książki. Tak opracowany konspekt przestaje być zwyczajną notatką, sporządzoną w celu pokazania wykładowcy; staje się roboczym dokumentem, z którego słuchacz często korzysta w okresie studiów na uczelni.

Książkę można uważać za przestudiowaną, jeżeli słuchacz potrafi odtworzyć podstawową jej problematykę i znaleźć dla tej problematyki praktyczne zastosowanie.

Wykładowca kieruje pracą samokształceniową słuchaczy, stawia przed nimi konkretne zadania, które uwzględniają specyficzne właściwości każdego konkretnego rodzaju pracy samodzielnej, wskazuje na jej zakres, ustala terminy jej zakończenia, uczy, jak pracować w sposób planowy i poprawny pod względem technicznym i metodycznym (z wykorzystaniem, jeżeli zajdzie tego potrzeba, sprzętu, maszyn liczących itp.); zachęca słuchaczy do samokontroli i pomagania sobie wzajemnie w trakcie pracy samokształceniowej; troszczy się o zapewnienie słuchaczom potrzebnych materiałów (książek, środków technicznych); w razie potrzeby konsultuje i kontroluje pracę słuchaczy.

Do pomyślnego przebiegu pracy samokształceniowej przyczynia się opracowanie planu z podziałem na semestry, z którym zawczasu należy słuchaczy zapoznać. Wykładowcy, katedry i wydziały muszą stale czuwać nad terminową i sumienną realizacją planu. Taka organizacja samokształcenia nie dopuszcza do pracy zrywami i zapewnia jej niezbędną rytmiczność, co w warunkach uczelni jest rzeczą wyjątkowo ważną.

W wyższej szkole wojskowej, oprócz wykładów oraz samodzielnej pracy z książką i sprzętem, szeroko stosowane są także inne zajęcia, na których słuchacze mogą pogłębiać swoje wiadomości,

sprawdzać słuszność wniosków, do których doszli, uczyć się kunsztu walki w obronie swoich poglądów i przekonań. Zajęcia te (seminaria, proseminaria, ćwiczenia) prowadzone są **metodą omawiania przerabianego materiału**. Metoda ta zakłada aktywną współpracę wykładowcy i uczących się na podstawie wiadomości uprzednio przez słuchaczy zdobytych.

Skuteczne prowadzenie zajęć tą metodą wymaga przede wszystkim gruntownego zapoznania się z problematyką, która ma być omawiana, w zakresie znacznie wykraczającym poza ramy wykładu i nieraz obejmującym m.in. materiał stanowiący rezultat własnych prac badawczych słuchaczy.

Do powodzenia omawianej metody przyczynia się stworzenie na seminariach atmosfery, sprzyjającej szczerzej i twórczej wymianie poglądów (dyskusji), ściśle sprecyzowanie przez wykładowcę zagadnień, które mają być przedyskutowane na zajęciu, odpowiednie skalkulowanie czasu potrzebnego na realizację planu dyskusji, zachęcanie do koleżeńskiej polemiki i aktywizowanie jej; nienarzucanie słuchaczom swoich sądów i nieprzytłaczanie swoim autorytetem, należyte uargumentowanie, rozwinięte podsumowanie całego zajęcia, połączone z wyczerpującym, wszechstronnym wyjaśnieniem spraw, które pozostały jeszcze niejasne dla słuchaczy.

Przebieg dyskusji nad wyznaczonym materiałem zależy od wielu czynników: stopnia przygotowania słuchaczy, rodzaju literatury, którą przestudiowali przygotowując się do zajęcia, rodzaju dyskutowanych zagadnień itd. Zajęcia organizowane są w grupach i trwają, z reguły, po cztery godziny.

Najbardziej złożonym rodzajem zajęcia, poświęconego omówieniu materiału, są seminaaria. W radzieckim szkolnictwie wyższym stosuje się trzy formy zajęć seminaryjnych: seminarium, mające na celu przede wszystkim pogłębione studiowanie określonego przedmiotu i ściśle związane z wykładami z tego przedmiotu; seminarium, przeznaczone do gruntownego opracowania najważniejszych i najbardziej typowych pod względem metodologicznym tematów w zakresie przedmiotu lub nawet tylko jednego tematu; seminarium albo seminarium specjalistyczne typu badawczego z niezależną od wykładów tematyką, dotyczącą po-

szczególnych problemów, których celem jest pogłębione ich opanowanie ²⁶.

W planie przeprowadzenia zajęcia seminaryjnego wskazuje się, z zasady, temat odczytu (referatu). Doświadczenia wykazały, że celowe jest, aby wykładowca sam ustalił, komu powierzyć jego opracowanie. Nie należy przy tym krępować inicjatywy prelegenta, nie śpieszyć z radami i zaleceniami, lecz dać mu możliwość samodzielnego przemyślenia planu tego wystąpienia oraz wyboru metodyki opracowania go. Wskazane natomiast jest, aby wykładowca w czasie późniejszych konsultacji wyraził swoją opinię o planie, wniósł poprawki niezbędne dla skorelowania referatu z planem zajęcia, z naukowymi i ideowymi założeniami seminarium.

W okresie przygotowań do seminarium wykładowca organizuje zbiorowe konsultacje, których celem jest możliwie najlepsze pokierowanie samodzielną pracą słuchaczy. W czasie tych konsultacji wykładowca podaje literaturę, którą należy przestudiować, i wskazuje na podstawowe zagadnienia, z którymi trzeba szczególnie się zapoznać, sprawdza stopień przygotowania słuchaczy do zajęcia.

Nierzadko wykładowca stosuje praktykę przydzielania konkretnych zadań słuchaczom, polecając napisanie recenzji z opublikowanych w prasie artykułów, opracowanie przeglądu literatury specjalistycznej itd.

Sprawa przygotowania seminarium obejmuje zatem szeroki krąg problemów i wymaga od wykładowcy dużej inicjatywy oraz pomysłowości. Jest rzeczą ważną, aby wykładowca zawczasu przemyślał wprowadzającą, zasadniczą i zamykającą końcową część zajęcia, przygotował dodatkowe problemy do omówienia, zapewnił środki pogładowe, jeszcze raz przejrzał literaturę tematu.

Do najtrudniejszych zadań wykładowcy należy zorganizowanie w czasie seminarium twórczej dyskusji, w której uczestniczyliby wszyscy słuchacze. Dyskusję tę w warunkach wyższej szkoły wojskowej organizuje się rozmaicie. Najczęściej osiąga się cel

²⁶ Por. S. I. Zinowjew, *wyd. cyt.*, s. 216.

przez poruszenie zagadnień dyskusyjnych, wywołujących ożywioną wymianę zdań, poglądów, przez odczytanie komunikatów naukowych na temat prac naukowo-badawczych słuchaczy oraz recenzji, opracowanych przez słuchaczy, a dotyczących różnych opracowań naukowych (monografii, artykułów itd.) i dyskusję nad nimi, przez wyznaczenie spośród słuchaczy oponentów, polemizujących z tezami referatu, komunikatów czy recenzji itp. Niektóre seminaria z zakresu nauk społecznych wskazane jest przeprowadzać bezpośrednio w przedsiębiorstwach przemysłowych, państwowych gospodarstwach rolnych i rolniczych spółdzielniach produkcyjnych, a z dyscyplin wojskowych — w jednostkach, ośrodkach ćwiczebnych, instytutach naukowo-badawczych itd. O miejscu i czasie zajęcia decyduje jego temat. Niekiedy warto zapraszać na seminaria weteranów wojny, wybitnych specjalistów omawianej dziedziny wiedzy. Wszystko to pomaga w rozwijaniu twórczej działalności poznawczej, przyczynia się do rozszerzania i pogłębiania wiedzy i sprzyja kształtowaniu przekonania słuchaczy.

Najbardziej odpowiedzialną częścią seminarium jest wystąpienie końcowe wykładowcy. Dokonuje on w nim podsumowania zajęcia, omawia wypowiedzi słuchaczy, naświetla problemy, które nie zostały należycie omówione w czasie seminarium, ocenia całość zajęcia.

Wypowiedź wykładowcy zostawia trwały ślad w świadomości uczących się wówczas, gdy zawiera ocenę teoretycznego poziomu referatu i wystąpień poszczególnych uczestników seminarium, wykazanej umiejętności posługiwania się teorią do rozwiązywania zadań praktycznych oraz łączenia jej z życiem wojsk, umiejętności logicznego i przekonywającego podania materiału. Szczególną uwagę należy zwrócić na usunięcie niedokładności i błędów, jakie popełnili słuchacze przy naświetlaniu poszczególnych zagadnień, nie zapominając o wysunięciu nowych problemów do opracowania i konieczności sformułowania niezbędnych uogólnień i wniosków, płynących z dyskusji.

Seminarium wymaga od wykładowcy starannego przygotowania, wykorzystania całej wiedzy i doświadczenia, umiejętności szybkiego i taktownego reagowania na wypowiedzi, repliki i po-

lemiczne wystąpienia, wymaga skupienia, dokładności i celowości we wszystkich czynnościach.

Oprócz metody wykładowej (lekcyjnej), dyskusji nad materiałem i samodzielnej pracy słuchaczy szeroko stosowana jest w procesie kształcenia w uczelniach wojskowych **metoda pokazu (demonstracji)** rozmaitych zjawisk i procesów: broni i sprzętu bojowego, sposobów działań bojowych i działalności bojowej zarówno w ich naturalnej postaci, jak i w postaci pogładowej, obrazowej. Celem tej metody jest, aby przez zastosowanie rozmaitych działań i środków wytworzyć w świadomości słuchaczy obraz poznawanego przedmiotu, ukształtować konkretne wyobrażenie o konstrukcji sprzętu i uzbrojenia, o przebiegu różnych skomplikowanych procesów itd.

Wprowadzenie do procesu nauczania rozmaitych środków pogładowych i technicznych zwiększa jego efektywność, toteż rola pokazu (demonstracji) jako metody nauczania jest coraz większa. Pokaz mobilizuje uwagę i aktywizuje działalność poznawczą uczących się, przyspiesza przyswojenie tych partii przekazywanego materiału, których opanowanie innymi metodami wymaga znacznie większego nakładu sił i środków.

Rozróżnia się następujące rodzaje pokazu: pokaz autentycznego sprzętu bojowego i uzbrojenia; pokaz obrazowych środków pogładowych; wyświetlanie przeźroczy i filmów, oglądanie telewizji, odtwarzanie nagrań z taśmy magnetofonowej.

Każdy rodzaj pokazu ma właściwą sobie metodykę, według której stosowany jest w rozmaitych formach kształcenia, ale istnieją również wymogi dotyczące pokazu w ogóle. Scharakteryzujemy główne z nich, dotyczące pokazu z użyciem naturalnych i obrazowych środków pogładowych.

Głównym wymogiem, który musi być spełniony przy posługiwaniu się metodą pokazu, jest planowy, z góry zamierzony i przemyślany sposób wykorzystania środków pogładowych. Pokaz da najlepsze wyniki wówczas, gdy będzie się go stosować nie od przypadku do przypadku, lecz jako stałą metodę nauczania, gdy demonstrowanie przedmiotów i zjawisk stanowić będzie rzeczywistą pomoc w przyswajaniu materiału, a nie pozbawione

treści ilustracje czy nawet wręcz środek odwracania uwagi słuchaczy od przerabianego materiału.

W związku z tym dużego znaczenia nabiera ustalenie zawczasu konkretnego celu i rodzaju pokazu, miejsca i czasu zastosowania go w trakcie zajęcia. Niezbędne jest dokładne stwierdzenie, jakie środki będą demonstrowane, w jakiej kolejności, na co trzeba będzie zwrócić szczególną uwagę słuchaczy, jak skomentować każdy rodzaj pokazu, jaka dokładnie ilość środków poglądowych zostanie wykorzystana.

Ważne jest również, aby wykładowca zawczasu zapoznał się z zasobem środków poglądowych, jakimi dysponuje katedra. Na wynik pokazu wpływa wreszcie przygotowanie metodyczne i wykształcenie techniczne wykładowcy. Poznanie zasobu środków poglądowych ułatwia lepsze i bardziej równomierne ich stosowanie w ciągu całego okresu wykładania danego przedmiotu i wybór tych spośród nich, które mogą najlepiej ułatwić wyjaśnienie problemów danego tematu.

Przygotowanie metodyczne i wykształcenie techniczne wykładowcy zapewnia sprawne działanie dydaktycznych środków technicznych w czasie pokazu.

Istotnym wymogiem, który powinien być spełniony przy stosowaniu metody pokazu, jest umiarkowane dozowanie przedstawianych środków poglądowych. W wyniku specjalnych badań i uogólnienia doświadczeń wyższych szkół wojskowych ustalono optymalne normy demonstrowania niektórych środków poglądowych. Na przykład w czasie zajęć z przedmiotów społecznych najlepszy wynik daje wyświetlanie filmów i przeżrocz trwające nie dłużej niż 10—15 minut, przegrywanie taśmy magnetofonowej nie dłużej niż 8—10 minut; liczba diapozytywów nie powinna przekraczać 15—20 ²⁷ (a przy przedmiotach technicznych 4—5 ²⁸).

Umiarkowane dozowanie środków poglądowych uwarunkowane jest tym, że urządzenia techniczne, których używa się zazwy-

²⁷ Por. „Kommunist Woorużonnych Sił”, 1971, nr 7, s. 70, 74; B. P. K o r o c z k i n, *Metodika primienienija tiechniczeskich sriedstw obuczenija w priepodawanii obszczestwiennych nauk*, Moskwa 1967, s. 29.

²⁸ Biulletień nr 46, Moskwa 1968, s. 49—50.

czaj w czasie pokazu, to bardzo wydajny środek dynamicznego przekazywania informacji, który wymaga intensywnej pracy umysłowej uczących się i może doprowadzić do percypowania „zbędnych” informacji, a co za tym idzie, powodować szybkie przemęczenie słuchaczy.

Pokaz zakłada przygotowanie słuchaczy do percepcji tego, co jest przedmiotem pokazu, nastawienie uczących się na celowe przyswajanie przekazywanego materiału. Środki poglądowe przekazują nieraz jednocześnie ogromną masę informacji. Obliczono, na przykład, że człowiek może w ciągu jednej sekundy świadomie percypować nie więcej niż 40—50 bitów informacji, podczas gdy obraz telewizyjny zawiera jednocześnie 400—500 tysięcy bitów²⁹. Aby nie przeładowywać pamięci uczących się zbędnymi, drugorzędnymi i nieistotnymi informacjami, wykładowca musi z góry postawić przed sobą określone zadanie poznawcze, ustalić, które najważniejsze informacje słuchacze powinni uchwycić i zapamiętać, poinformować ich zawczasu o treści pokazu, nastawić na zrelacjonowanie jego przebiegu itd. W ten sposób percepcja pokazu nie będzie bierna, lecz nabierze aktywnego, twórczego charakteru.

Działalność zawodowa oficera ma wyraźnie zarysowany charakter praktyczny. Aby móc skutecznie kierować podwładnymi, aby zgodnie z wymaganiami organizować proces ich szkolenia bojowego i wychowywania, twórczo rozwiązywać zagadnienia techniczne, musi oficer dysponować nawykami i umiejętnościami dokładnego, sprawnego, szybkiego i bezbłędnego wykonywania swoich funkcji. Niezbędne nawyki i umiejętności kształtują się, utrwalają i doskonalą za pomocą **metody ćwiczenia**.

Istota tej metody polega na wielokrotnym, świadomym powtarzaniu czynności umysłowych lub fizycznych, przy tym w coraz bardziej złożonych warunkach. Znaczenie metody ćwiczenia zależy od tego, jaką wagę w kształceniu słuchaczy nadaje się problemowi wyrabiania nawyków i umiejętności. „...Nic nie jest warta żadna szkoła, żaden uniwersytet — mówił Lenin — jeżeli się nie ma umiejętności praktycznych”³⁰.

²⁹ A. Kondratow, *Zwuki i znaki*, Moskwa 1966.

³⁰ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 466.

Praca każdego specjalisty wojskowego wymaga opanowania najróżnorodniejszych nawyków i umiejętności, przy tym doprowadzonych do doskonałości, co dyktuje charakter współczesnej walki i wyjątkowo dynamiczny, intensywny proces szkolenia bojowego wojsk w czasie pokoju. W związku z tym ćwiczenia wykonywane przez słuchaczy są również różnorodne: musztra i ćwiczenia fizyczne, ćwiczenia strzeleckie, ćwiczenia taktyczne (ocena sytuacji, podjęcie uzasadnionych decyzji, kierowanie działaniami podległych pododdziałów i oddziałów w dynamice walki itd.), ćwiczenia techniczne (prowadzenie prac laboratoryjnych, wykonywanie obliczeń technicznych, wykrywanie uszkodzeń w sprzęcie itp.), ćwiczenia kompleksowe.

Każdy rodzaj ćwiczeń służy pewnym konkretnym celom. Na przykład ćwiczenia na wydziałach technicznych katedr specjalistycznych Wojskowej Akademii Inżynieryjnej im. F. E. Dzierżyńskiego prowadzone są w takim oto celu: „Utrwalić wiadomości teoretyczne, podane na wykładach, przez rozwiązywanie konkretnych zadań praktycznych z zakresu specjalności słuchaczy; nauczyć słuchaczy wykorzystywania wiadomości teoretycznych do rozwiązywania zagadnień z dziedziny praktyki inżynierskiej; nauczyć techniki obliczeń inżynierskich; wyrobić erudycję inżynierską, niezbędną przy rozwiązywaniu praktycznych zadań inżynierskich”³¹.

W zależności od charakteru i stopnia wpływu na kształtowanie nawyków (umiejętności) ćwiczenia dzielą się na przygotowawcze i wprowadzające (zapoczątkowanie procesu wyrabiania nawyku albo jego elementów), podstawowe (przerabianie całego działania), treningowe (służące osiągnięciu poziomu przygotowania specjalisty i podtrzymujące, doskonalące ten poziom). Ćwiczenia mogą być też indywidualne lub zespołowe.

Metodyki prowadzenia ćwiczeń z rozmaitych dyscyplin są różne i stanowią przedmiot specjalnych badań. Można jednak wskazać na ogólne warunki, których spełnienie zapewnia prawidłowy przebieg ćwiczeń i ich skuteczność. Do podstawowych takich warunków należą: aktywny i świadomy udział wszystkich słuchaczy

³¹ Biulletień nr 36, Moskwa 1966, s. 31.

w rozwiązywaniu zadań praktycznych, przestrzeganie systematyczności i ciągłości w organizacji ćwiczeń, różnorodności i wzrastającej złożoności kolejnych ćwiczeń w wyniku wprowadzania do nich coraz to nowych elementów, dokładna kontrola nad prawidłowym wykonaniem wszystkich elementów ćwiczenia, zaszczepianie ducha współzawodnictwa wśród słuchaczy wykonujących ćwiczenie, samoocena, maksymalne zbliżenie warunków, w jakich wykonywane są ćwiczenia, do sytuacji współczesnego pola walki itd.

Prawidłowo pod względem metodycznym zorganizowane ćwiczenia mają duże znaczenie nie tylko kształcące, ale i wychowawcze. Hartują one wolę słuchaczy, rozwijają w nich takie cechy, jak wytrwałość, spostrzegawczość, zespołowość w działaniach, inicjatywę, samodzielność i pomagają w gruntowniejszym opanowaniu wiadomości teoretycznych.

Specyficzne dla wyższej szkoły wojskowej jest to, że słuchaczy trzeba nie tylko i nie tyle uczyć prawidłowego percypowania przekazywanego materiału, ile przede wszystkim „uczyć ich uczenia się”, uczyć ich zdobywania wiedzy w toku samodzielnych poszukiwań naukowych, uczyć prowadzenia pracy naukowo-badawczej. Bez opanowania nawyków pracy naukowo-badawczej oficer nie będzie umiał w porę odnowić i wzbogacić swojej wiedzy i nie zdoła utrzymać się na poziomie wysoko wykwalifikowanego specjalisty.

Dla realizacji tego zadania w procesie nauczania w uczelniach wojskowych szeroko stosuje się nauczanie metodą samodzielnej pracy badawczej.

Metoda ta polega na wykonywaniu przez słuchaczy rozmaitych prac o charakterze naukowo-badawczym, takich jak przygotowywanie odczytów i referatów na zajęcia seminaryjne, wykonywanie prac laboratoryjnych, przygotowywanie i przeprowadzanie eksperymentów, wykonywanie projektów i prac przejściowych, a następnie prac dyplomowych (projektów). Wielu słuchaczy należy do kół naukowych i bierze udział w prowadzonych przez nie pracach naukowo-badawczych. Na przykład doświadczenia jednej z profilowych katedr Wojskowej Akademii Inżynieryjnej F. E. Dzierżyńskiego wykazały, że przy prawidłowej organizacji

pracy słuchaczy i rozsądnym skorelowaniu przydzielonych im tematów i projektów badawczych około 70% słuchaczy jest w stanie wykonać te projekty na poziomie samodzielnych prac naukowo-badawczych³². A słuchacze czwartego i piątego roku — członkowie kół naukowo-technicznych — wykonują po 2—3 prace naukowo-badawcze rocznie³³.

Cała działalność słuchaczy w tym zakresie odbywa się pod kierownictwem wykładowcy, który występuje tu w roli i kierownika, i konsultanta.

W toku wykonywania prac naukowo-badawczych w słuchaczach kształtują się i rozwijają różne konkretne nawyki i umiejętności: słuchacze uczą się badać i poznawać teoretyczną stronę zagadnień, posługiwać się w praktyce obliczeniami i wnioskami teoretycznymi, odczytywać i sporządzać szkice oraz rysunki technologiczne, zbierać, porządkować i opracowywać materiał faktyczny, przeprowadzać eksperymenty, posługiwać się poradnikami i informatorami, formułować podstawowe wnioski i zalecenia itd.

Stosując metodę konsekwentnego wdrażania słuchaczy do pracy badawczej, wykładowca musi pomagać słuchaczom w wyborze tematu, ustalaniu zakresu pracy i badań, dostosowywać je do zdolności i realnych możliwości słuchacza oraz do czasu, aparatury i książek, jakimi dysponuje.

Z metodycznego punktu widzenia wskazane jest systematyczne zwiększanie złożoności prac badawczych słuchacza, podnoszenie stopnia jego samodzielności w ich wykonywaniu. Jeżeli w czasie pierwszych lat studiów prace te mają charakter raczej referatów, to na wyższych latach muszą to już być w pewnej mierze oryginalne rozprawy, posiadające określone wartości teoretyczne i praktyczne, świadczące, że ich autor opanował metodologię i metodykę badań naukowych.

Słuchaczom pierwszych lat studiów wykładowca musi udzielać dużej pomocy w doborze literatury i opracowaniu planu, a także sprawdzać kolejne rozdziały pracy w miarę ich powstawania itd. Na starszych latach słuchacze pracują już zupełnie samodzielnie,

³² *Tamże*, s. 89.

³³ Biulletień nr 46, Moskwa 1968, s. 81.

a obowiązki wykładowcy ograniczają się w zasadzie do funkcji czysto kontrolnych i — w miarę konieczności — do zadań konsultanta.

Obrona prac przejściowych słuchaczy odbywa się zazwyczaj przed specjalnymi komisjami powołanymi przez katedry. Obrona pracy daje słuchaczowi doświadczenie wystąpień publicznych, uczy, jak bronić własnego stanowiska w sprawach naukowych. Jest rzeczą ważną, aby na tym etapie pracy wzmóc siłę oddziaływania wychowawczego, przygotować słuchacza do jego najważniejszego zadania — wykonania i obrony pracy dyplomowej. W czasie obrony należy ze wszelkich miar popierać każde samodzielne rozwiązanie oraz każdy przejaw oryginalnego i samodzielnego myślenia słuchacza, wszystko, co świadczy o jego umiejętności praktycznej analizy zjawisk i przekonującego uzasadnienia swoich wniosków.

W uczelniach wojskowych szczególną uwagę zwraca się na wykonanie teoretycznych prac dyplomowych (w specjalnościach dowódczych) i rozwiązań technicznych (w specjalnościach inżynierskich), jako na wieńczący etap kształcenia słuchacza w uczelni. Wykonując pracę dyplomową absolwent musi się wykazać przygotowaniem do prowadzenia samodzielnych prac naukowo-badawczych, umiejętnością samodzielnego formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, a także opanowaniem techniki i metodyki pracy naukowo-badawczej.

W tej sytuacji jest rzeczą szczególnie ważną, aby, ze względów metodycznych, słuchacze możliwie wcześniej dokonywali wyboru tematyki swoich prac dyplomowych i aby tematy te ściśle się wiązały z naukowo-badawczą i zawodową pracą słuchaczy, katedr i laboratoriów wyższej szkoły wojskowej.

Spełnienie tego wymogu umożliwia słuchaczom pracę z perspektywą, pozwala na podejmowanie najbardziej aktualnej problematyki. Na przykład słuchacze jednej z wyższych szkół marynarki wojennej, N. Romanowski i S. Gałaktionow, uczestniczący od dłuższego już czasu w pracy koła naukowego, skonstruowali i wypróbowali interesujący model urządzenia, a rezultaty tych prób stały się główną treścią ich projektów dyplomowych. Pewien

instytut naukowo-badawczy wysoko ocenił ich prace, a wyniki przez nich uzyskane znalazły zastosowanie w praktyce ³⁴.

Specyfika metodyki kierowania pracą słuchaczy-dyplomantów polega na tym, aby — umożliwiając słuchaczom przejawianie maksimum samodzielności w opracowywaniu tematu — zapewnić im jednocześnie najlepsze, wysoko wykwalifikowane kierownictwo naukowe specjalistów — wykładowców katedry. Ważne jest, aby nie narzucać dyplomantowi drobiazgowej opieki, nie chronić go przed trudnościami, nie narzucać mu jakiegось znanego już schematu rozwiązania problemu, zapewnić zupełną samodzielność i ingerować taktownie tylko w takich przypadkach, kiedy rozpoczynając pracę stosuje on zdecydowanie niesłuszne metody, gdy wchodzi na błędną drogę.

Obrona pracy dyplomowej (projektu) musi pod względem metodycznym nauczyć słuchacza umiejętności zwięzłego referowania zasadniczej treści pracy i jej najważniejszych wyników oraz stosowania różnorodnych i skutecznych argumentów w obronie swoich poglądów i przekonań naukowych ³⁵.

W czasie studiów w wyższej szkole wojskowej słuchacze zazwyczaj odbywają staże w jednostkach wojskowych i praktyki w przedsiębiorstwach przemysłowych, gdzie zajmują się pracą produkcyjną, pedagogiczną i zawodową. W czasie tych praktyk słuchacze utrwalają, rozwijają i doskonalą swoje wiadomości, nawyki i umiejętności. Stąd też w systemie nauczania wyższej szkoły wojskowej ważną rolę odgrywa **metoda praktyk**.

Specyfika nauczania metodą praktyk polega na zapewnieniu słuchaczowi już w trakcie studiów możliwości wykonywania swojej zawodowej działalności, sprawdzenia praktycznej wartości wiedzy teoretycznej nabytej w czasie nauki, posługiwania się tą wiedzą przy realizacji autentycznych zadań, stojących przed jednostkami. Działalność słuchaczy w okresie praktyk jest szczegól-

³⁴ *Mietodiczieskij sbornik*, nr 1 (XIII), izd. w/cz 62 750, 1959, s. 87.

³⁵ O metodyce wykonania i obrony prac rocznych i dyplomowych istnieje specjalna literatura. Por., na przykład, N. I. Iwanow, W. I. Michiejew, *Mietodika wypołnienija słusziatelami kursowych rabot*, Moskwa 1970; I. A. Kamkow, *Issledowanije niekotorych woprosow organizacii i mietodiki zaocznego obuczenija w Woorużonnych Siłach*, Moskwa 1968.

nie odpowiedzialna, ponieważ zarówno ich sukcesy, jak i niepowodzenia wprost i bezpośrednio wpływają na poziom gotowości bojowej oddziałów, na wyniki produkcyjne przedsiębiorstw. To też zagadnienie organizacji i metodyki odbywania stażów w jednostkach wojskowych i praktyk w przedsiębiorstwach produkcyjnych nabiera wyjątkowo doniosłego znaczenia.

Przed wszystkim należy podkreślić, że staże i praktyki są szczegółowo planowane z uwzględnieniem zarówno potrzeb ogólnych, jak i indywidualnych zadań poszczególnych słuchaczy. Konkretnie ustalane są wszystkie elementy pracy stażysty (praktykanta), czas ich wykonania, zadania dydaktyczne i naukowo-badawcze.

Przed rozpoczęciem stażu (praktyki) sprawdza się przygotowanie słuchacza i przeprowadza instruktaż wstępny, w czasie którego konkretyzuje się zadania, tryb i warunki stażu (praktyki) oraz omawia się krótko specyficzne właściwości oddziału (przedsiębiorstwa), w którym słuchacz będzie pracował i zdobywał wiedzę.

W okresie praktyk wykładowca wyjeżdża w teren i przeprowadza tam konsultacje ze słuchaczami w sprawach związanych z wykonywaniem programu praktyki, kontroluje ich pracę, zachęca do wyczerpanego wysiłku. Chodzi tu nie o drobiazgową opiekę nad praktykantami (stażystami), lecz o okazanie im pełnego zaufania w ich pracy nad realizacją skomplikowanych i odpowiedzialnych zadań.

Stażysty wykonują swoje funkcje zwykle w czasie, gdy oddziały realizują program szkolenia bojowego i przeprowadzają różne przedsięwzięcia organizacyjno-techniczne. Toteż działalność każdego słuchacza musi stanowić organiczną część pracy całego kolektywu (oddziału, przedsiębiorstwa), i tylko pod tym warunkiem może dać najlepsze wyniki.

Na przykład w Wojskowej Akademii Tyłów i Transportu słuchaczom poleca się w okresie praktyk produkcyjnych wykonanie ważnych zadań inżynierskich na podstawie planów przedsięwzięć organizacyjno-technicznych jednostek remontowych. Wykonując wyznaczone im konkretne zadania, słuchacze dwóch grup szkolnych zgłosili w czasie praktyki 50 wniosków racjonalizatorskich, z których 38 zostało przyjętych do realizacji. Opracowali

oni 44 projekty przejściowe, z których 23 obronione zostały na miejscu, w jednostkach remontowych ³⁶.

W czasie praktyk słuchacze zazwyczaj aktywnie uczestniczą w życiu społeczno-politycznym oddziału, biorą udział w organizowanych tam ćwiczeniach taktycznych (niekiedy wielkich manewrach wojskowych), w rejsach morskich, lotach ćwiczebnych, w ćwiczebnym odpalaniu rakiet, w strzelaniach bojowych. Realizacja tych skomplikowanych zadań wymaga od nich aktywnej, twórczej pracy, systematyzuje i wzbogaca wiadomości, nawyki i umiejętności, przyzwyczajają do działań w skomplikowanych warunkach, udoskonala walory moralno-bojowe, hartuje charaktery.

Staż wojskowy i praktyka pomagają również w ujawnieniu słabych stron w przygotowaniu słuchaczy. W związku z tym ważne jest prowadzenie przez wykładowcę szczegółowej ewidencji popełnionych przez nich błędów, aby móc później odpowiednio je skorygować i wnieść niezbędne ulepszenia do procesu nauczania.

Podsumowanie wyników praktyk powinno służyć doskonaleniu realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Sprawozdania słuchaczy i egzaminy z praktyk to czynniki pozwalające ocenić stopień przygotowania słuchaczy pod względem zawodowym, ich samodzielność, karność, a także inicjatywę. Nieprzypadkowo najlepsze sprawozdania z praktyk są nieraz wykorzystywane jako naukowe albo służą za materiał do prac naukowo-badawczych, prowadzonych w katedrach. Fakt ten ma duże znaczenie i dla samych słuchaczy: dostrzegają oni, że ich praca jest sprawiedliwie oceniana i uznawana, toteż wzrasta ich zainteresowanie dalszą nauką, co ułatwia przygotowanie ich na specjalistów wojskowych wysokiej klasy.

Oto zwięzła charakterystyka metod, stosowanych w procesie kształcenia słuchaczy wyższych uczelni wojskowych. Wszystkie one są ze sobą ściśle powiązane i chociaż każda z nich służy realizacji konkretnych zadań dydaktycznych, w rzeczywistym procesie nauczania występują one łącznie, kompleksowo, umożliwiając realizację wspólnego zadania — przygotowania specjalisty wojskowego o wysokich kwalifikacjach, mistrza w swoim zawodzie.

³⁶ *Материалы научно-методической конференции академии о единстве обучения и воспитания слушателей*, Ленинград 1963, s. 55.

Proces nauczania, realizowany różnymi metodami, nie będzie procesem kierowanym, celowym, jeżeli nie stworzy się odpowiedniego systemu **kontroli** nad jego przebiegiem, jeżeli nie będzie się na bieżąco sprawdzać i oceniać wiedzy, nawyków i umiejętności słuchaczy. Kontrola nad przebiegiem procesu dydaktyczno-wychowawczego i sprawdzanie jego wyników są ważną częścią składową nauczania; prócz swej zasadniczej funkcji kontrolnej spełniają one jeszcze inne — pedagogiczne, o charakterze kształceniowym, wychowawczym, organizatorskim, profilaktycznym itp.

I rzeczywiście, badanie faktycznego stanu pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz sprawdzanie, w jakim stopniu odpowiada ona wymogom stawianym wyższym uczelniom wojskowym, rozwiązuje wiele zadań pedagogicznych: upowszechnia nagromadzone doświadczenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w katedrach, wydziałach i w całym kolektywie uczelni, wpływa ożywiająco zarówno na kadrę dydaktyczno-naukową, jak i na słuchaczy; wychowuje słuchaczy w duchu samokrytycyzmu, uczy operatywności w realizowaniu zadań dydaktycznych i samodzielności w ujmowaniu zagadnień; rozwija wysokie poczucie odpowiedzialności; dyscyplinuje cały proces nauczania, doskonali jego organizację, zapobiega rozmaitym zakłóceniom w pracy oraz błędom organizacyjnym i metodycznym.

Aby wszystkie te funkcje były należycie wykonywane, kontrola procesu nauczania i sprawdzanie wiadomości, nawyków i umiejętności słuchaczy muszą być organizowane zgodnie z określonymi wymogami, ściślej rzecz biorąc, muszą być stałe, wszechstronne, celowe i obiektywne.

Kontrola nad procesem nauczania oraz sprawdzanie wiedzy, nawyków i umiejętności odbywają się w rozmaity sposób, przy zastosowaniu różnych metod i mogą przybierać różne formy ze względu na wielopłaszczyznowy charakter swych treści i zadań.

Nie ulega wątpliwości, że kontrola nad słuchaczami pierwszych lat, a kontrola nad pracą absolwentów to dwie różne sprawy. Inną też treść i inną metodykę będzie miała kontrola pracy słuchaczy na wydziałach stacjonarnych, a inną — kontrola pracy słu-

chaczy studiów zaocznych itd. Toteż metody kontroli postępów i sprawdzania wiedzy są różnorodne. Jednakże przy całej ich różnorodności za podstawową uważa się powszechnie kontrolę w procesie zajęć dydaktycznych. Kontrola ta dzieli się na następujące rodzaje: **bieżącą**, czyli **codzienną**, stosowaną podczas każdego zajęcia dydaktycznego, **okresową** — realizowaną w formie kolokwίων i egzaminów z określonej części albo z całego kursu danego przedmiotu, **kończącą** — z reguły przeprowadzaną w formie egzaminu z całej dyscypliny, **egzamin państwowy**, który odbywa się na zakończenie studiów i stanowi ostateczną formę sprawdzania wiedzy, nawyków i umiejętności słuchaczy.

Wszystkie te rodzaje kontroli i sprawdzania wiążą się ze sobą i uzupełniają wzajemnie. Każdy z nich realizuje się w różnorodnych formach.

Kontrola bieżąca zakłada indywidualne rozmowy, sprawdzanie konspektów, kontrolę nad pracą słuchacza w czasie zajęć seminaryjnych, kolokwia, zaliczanie ważniejszych części programowego materiału, prace o charakterze metodologicznym i specjalistycznym oraz prace pisemne słuchaczy, ćwiczenia na trenażerach, gry sztabowe, zaliczenia i egzaminy. Kontrolę bieżącą realizuje wykładowca w trybie codziennej pracy pedagogicznej.

Tryb innych rodzajów kontroli ustalają właściwe dokumenty i są one zawczasu zaplanowane i włączane do planu nauczania³⁷. Metodyki wszystkich bez wyjątku form kontroli nie da się omówić, ponieważ wiele zależy tu od umiejętności kontrolującego, od stanu pracy metodycznej w danej katedrze i od innych okoliczności. Ograniczymy się więc do zwięzłego scharakteryzowania tylko takich najbardziej rozpowszechnionych form kontroli, jak kolokwia i egzaminy.

Kolokwia przeprowadza się z różnych przedmiotów. Jeżeli odbywają się w ciągu semestru i ich celem jest skontrolowanie bieżących postępów słuchaczy albo ocena wykonywanych przez nich prac, wówczas stanowią rodzaj kontroli bieżącej. Przeprowadzone pod koniec semestru — stają się rodzajem kontroli koń-

³⁷ Por. *Położenie o kursowych egzaminach i zaczotach w wyższych uczelnych zakładach. W książce: Wysszaja szkoła. Sbornik osnovnych postanowienij, prikazow i instrukcij*, cz. 1, Moskwa 1965.

cowej, a na zakończenie kursu — kontroli okresowej. Wreszcie jeżeli odbywają się na zakończenie nauki przedmiotu, z którego egzaminy nie są przewidziane, przybierają formę kontroli końcowej.

Kolokwia polegają z reguły na indywidualnym przepytывaniu słuchaczy. Jeżeli słuchacz aktywnie pracował w ciągu semestru i wykładowca dobrze zna poziom jego przygotowania, to może zaliczyć mu przedmiot bez specjalnego przepytывania. Jest to postawienie sprawy pod względem metodycznym jak najbardziej celowe: umożliwia zróżnicowane podejście do słuchaczy, staje się dla nich zachętą do dalszej pracy, stanowi swego rodzaju nagrodę za wyteżoną pracę w ciągu semestru.

Metodyka prowadzenia kolokwii jest różnorodna. Jedni wykładowcy przepytują każdego słuchacza oddzielnie, zapraszają kolejno na rozmowę. U innych zalicza jednocześnie cała grupa, postawione pytania omawiane są kolektywnie. Praktykuje się również kolokwia, w czasie których słuchacz po otrzymaniu pytania może przez pewien czas przygotowywać się do odpowiedzi, i takie, w czasie których odpowiada się bez takiego przygotowania. W zasadzie można każdy z tych wariantów uznać za dobry, jeżeli wykładowca, stosując go, uwzględnia specyfikę przygotowania każdego słuchacza, rolę kolokwium w systemie nauczania itp. Wybór wariantu zależy również od treści materiału.

W czasie przeprowadzania kolokwii należy brać ponadto pod uwagę pewien ważny aspekt psychologiczny: otóż zdarza się nie-raz, że słuchacze lekceważąco traktują kolokwia. Ponieważ na kolokwiach nie stawia się stopni, a jedynie stwierdza się „zaliczono” lub „nie zaliczono”, słuchacze uważają to za dowód drugorzędnego znaczenia tej formy kontroli: czy odpowiedź będzie na piątkę czy na trójkę — wszystko jedno, otrzyma się „zaliczono”. W tej sytuacji od wykładowcy przede wszystkim zależy, jak zostanie przygotowane i przeprowadzone kolokwium: albo okaże się wymagający i przez to zapewni odpowiedzialny stosunek słuchaczy do kolokwium, albo wykaże nieuzasadniony liberalizm i zdyskredytuje tym samym tę formę kontroli.

Podstawową formą kontroli końcowej są **egzaminy**, przeprowadzane zarówno na zakończenie semestru, jak i na koniec roku

akademickiego, po zakończeniu przerabiania większej części danego przedmiotu albo całej dyscypliny. Głównym celem egzaminów jest sprawdzanie postępów słuchaczy w przyswajaniu wiadomości, opanowywaniu nawyków posługiwania się posiadaną wiedzą przy rozwiązywaniu zadań praktycznych, a także w zdobywaniu umiejętności samodzielnej pracy z podręcznikiem i książką naukową.

O egzaminach należy informować, gdy tylko słuchacze rozpoczynają studiowanie danego przedmiotu. W czasie wykładu wstępnego, na seminariach, w czasie zajęć praktycznych i innych wykładowca przypomina słuchaczom o czekających ich egzaminach, informuje, jakie wymagania będą im stawiane. W miarę zbliżania się terminu egzaminów podejmowane są specjalne przedsięwzięcia, takie jak wykłady przeglądowe, konsultacje, wystąpienia wykładowców, publikowane w periodykach wydawanych przez uczelnię, wystąpienia wykładowców na partyjnych i komsomolskich zebraniach słuchaczy. Wszystko to uświadamia słuchaczom, jak odpowiedzialne czeka ich zadanie, mobilizuje do systematycznej pracy nad przyswojeniem konkretnych wiadomości, a co za tym idzie — i do przygotowania się do końcowej formy kontroli, tj. egzaminów.

Katedry ze swej strony intensywnie rozwijają pracę metodyczną w celu ustalenia jednolitych wymogów, jednolitych kryteriów oceny na egzaminach, pozostają w stałym kontakcie z wydziałami, wymieniają informacje o przebiegu przygotowań do egzaminów.

Egzaminy przeprowadzane są z reguły w dwojaki sposób: z zastosowaniem kartek z pytaniami lub bez takich kartek. Wśród wykładowców istnieją zwolennicy zarówno jednej, jak i drugiej formy egzaminów ³⁸.

Zwolennicy egzaminów z kartkami widzą pozytywne strony tej formy w tym, że pozwala ona na uprzednie przemyślenie i ściśle sformułowanie pytań dotyczących całego programu, wyklucza powtórzenia i stawia wszystkich słuchaczy w „identycznej” sytuacji przy wyborze kartki. Przypadkowość, możliwą przy tym wariacie („łatwe” albo „trudne” pytania), kompensują, ich zda-

³⁸ Por., na przykład, „Krasnaja zwiezda”, 20 kwietnia 1971 r.

niem, dodatkowe pytania wykładowcy, przyjęcie za podstawę oceny umiejętności twórczego myślenia i samodzielnego ujmowania tematu przez słuchacza, sposobu, w jaki broni sformułowanych przez siebie twierdzeń, zdolności do prawidłowego uogólniania i wnioskowania, umiejętności posługiwania się zaleconą literaturą naukową i szybkiego wykonywania obliczeń.

Z argumentami tymi trudno się nie zgodzić. Od kunsztu wykładowcy zależy przebieg egzaminów w ogóle, a obiektywna ocena wiedzy słuchacza w szczególności. Nie mniej pozytywnych stron mają również egzaminy bez kartek. Zwolennicy tej formy podkreślają, że usuwa ona słabą stronę poprzedniego sposobu egzaminowania, mianowicie względną bierność wykładowcy w czasie egzaminów (słuchacz sam wybiera kartkę, przygotowuje się do odpowiedzi i odpowiada, a wykładowca ogranicza się w zasadzie do wysłuchania odpowiedzi).

Przy bezkartkowym sposobie egzaminowania rola wykładowcy znacznie wzrasta. Pytania są również zawczasu przygotowane, ale tutaj stawia je słuchaczom bezpośrednio sam wykładowca (po 1—2 pytania każdemu), z uwzględnieniem indywidualnych właściwości słuchacza, a także tego, jak pracował w ciągu ostatniego semestru i całego roku akademickiego. Wykładowca nie tylko wysłuchuje odpowiedzi, ale jest też aktywnym uczestnikiem indywidualnej rozmowy ze słuchaczem, w czasie której sprawdza gruntowność jego wiedzy, ocenia jego erudycję, logikę odpowiedzi, umiejętność twórczego myślenia i operatywnego reagowania na pytania zadawane przez wykładowcę.

Inaczej mówiąc, słuchacz ma możliwość obrony swoich poglądów i przekonań, dowolnego operowania najsilniejszymi, jego zdaniem, argumentami, zademonstrowania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. W ten sposób rozwiązuje się ważne zadanie dydaktyczno-wychowawcze.

Egzamin bez kartek z pytaniami daje więcej gwarancji uszczerzenia się przed przypadkowością w ocenie wiedzy słuchacza, zapobiega posługiwaniu się „ściągaczkami”, wymaga od słuchaczy gruntowniejszego przygotowania. Z drugiej strony, wymaga większego wysiłku również od wykładowcy, i to zarówno w okresie przygotowań do egzaminów, jak i w czasie samego egzaminu.

Jak z powyższego wynika, zadanie polega na tym, aby wykorzystać wszystko, co pozytywne w jednej, jak i drugiej formie egzaminów, i aby w dalszym ciągu doskonalić umiejętności wykładowców, zarówno tych, którzy mają duży staż pracy i bogate doświadczenie, jak i — co jest sprawą jeszcze ważniejszą — tych, którzy pracują od niedawna, nowicjuszy.

Szczególną uwagę trzeba zwrócić na taktowne zachowanie się wykładowcy, na umiejętne uwzględnianie indywidualnych właściwości słuchaczy, na opanowaną i życzliwą postawę egzaminującego, słowem — na wszystko to, co sprzyja stworzeniu rzeczowej, nie wymuszonej i swobodnej atmosfery w czasie egzaminów.

Po przyjęciu egzaminu wykładowca wystawia słuchaczowi ocenę. Ocena, wystawiona według czterostopniowego systemu, jest wnioskiem wyprowadzonym z odpowiedzi słuchacza, stanowi podsumowanie wyników osiągniętych przez słuchacza w pracy nad opanowaniem danego przedmiotu, specyficznym miernikiem ilości i jakości tej pracy. Ocena musi być zawsze obiektywna, jasna i zrozumiała dla słuchacza.

Kryteria ocen powinny być opracowane dla każdej dyscypliny przez właściwe katedry, a wykładowcy obowiązani są do bezwzględnego ich przestrzegania. To gwarantuje jednolite podejście do wszystkich egzaminowanych i stawianie wobec wszystkich słuchaczy identycznych wymagań.

Rozdział dziesiąty

TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA I PROGRAMOWANIE W PROCESIE NAUCZANIA

1. MOŻLIWOŚCI ŚRODKÓW TECHNICZNYCH

Doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego wiąże się współcześnie z poszukiwaniem nie tylko coraz lepszych sposobów, ale i coraz doskonalszych środków nauczania.

Obiektywną konieczność posługiwania się technicznymi środkami w procesie nauczania dyktują następujące okoliczności.

Po pierwsze, istotnym aspektem działalności człowieka było zawsze i jest dążenie do umieszczania między sobą a przedmiotem swego oddziaływania określonego środka pracy, który rozwija i uwielokrotnia jego siły przyrodzone. Maszyny to — według określenia Marksa — „produkty działalności ludzkiej, naturalny materiał przekształcony w organy władzy woli ludzkiej nad przyrodą albo w organy wykonywania tej woli w przyrodzie”¹.

Lenin wiąże pojęcie techniki z aktywnym stosunkiem ludzi do otaczającego ich świata oraz z ich celową działalnością. Tworząc technikę i posługując się nią, człowiek nadaje zjawiskom i procesom przyrody kierunek dla siebie pożądany². Różne rodzaje techniki: maszyny, urządzenia, przyrządy, aparaty itd., o charakterze zarówno produkcyjnym, jak i nieprodukcyjnym, spełniają funkcje narzędzi służących skuteczniejszemu osiągnięciu wytyczanych celów.

Toteż środki techniczne stosowane w procesie nauczania nie są niczym innym jak urządzeniami pomocniczymi, mającymi na celu wydajne powiększenie możliwości zarówno nauczycieli, jak

¹ K. Marks, *Iz nieopublikowanych rękopisów*. „Bolszewik”, 1939, nr 11—12, s. 63.

² Por. W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 29, Warszawa 1956, s. 570—571.

i uczniów, zwiększenie wydajności wysiłku uczących i nauczanych. W miarę rozwoju wiedzy i wzrostu stopnia jej złożoności, a także w miarę rozwoju techniki ulepszana jest baza szkoleniowa, ułatwiająca odbiór i przetwarzanie informacji naukowej, jej przechowywanie i wykorzystywanie w praktyce.

Po drugie, doświadczenia przodujących pedagogów dowiodły niezbicie, że stosowanie środków technicznych w procesie nauczania umożliwia optymalną realizację jednej z naczelnych zasad dydaktycznych, zasady pogładowości. Badania uczonych radzieckich jak i uczonych innych krajów wskazują, że proces odbioru i przyswajania informacji naukowej przebiega tym sprawniej, im bardziej dane źródło wiedzy odzwierciedla treść przedmiotu, zjawiska lub procesu. Tłumaczy to preferencję przedmiotów naturalnych w nauczaniu. Jednakże z wielu powodów doświadczenie bezpośrednie nie zawsze jest celowe albo możliwe, wówczas znajdują zastosowanie wielorakie środki techniczne, za pomocą których można odtworzyć obrazy adekwatne do treści przyswajanych pojęć.

Stwierdzenie to ma szczególnie ważne i aktualne znaczenie, ponieważ pogładowość stanowi tu nie tylko postrzeganą stronę zjawiska, ale także środek ujawnienia zależności oraz istotnych związków (ujawnienie zewnętrznej i wewnętrznej struktury badanego przedmiotu i ustalenie właściwych mu prawidłowości).

Przez pojęcie: techniczne środki nauczania, rozumiemy zarówno najprostsze urządzenia pomocnicze, jak i nowoczesną aparaturę radioelektroniczną. Różne dyscypliny nauczania, różne cele dydaktyczne realizowane w czasie zajęć, różny skład słuchaczy wymagają wyboru tych czy innych środków. Jest przy tym rzeczą bardzo ważną dostosowanie aparatury technicznej do możliwości poznawczych słuchaczy i do logiki procesu nauczania.

A oto klasyfikacja środków technicznych nauczania stosowanych w uczelniach:

informacyjne	informacyjno-kontrolne	repetytory	trenażery	urządzenia kontrolne (egzaminatory)	maszyny uczące
urządzenia kompleksowe (gabinety zautomatyzowane)					

1) Analiza praktyki pedagogicznej i literatury specjalistycznej prowadzi do wniosku, że najbardziej rozpowszechnione w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich są **informacyjne środki techniczne**. Należą do nich: aparatura do projekcji statycznej, projektory filmowe, telewizory, aparatura do nagrywania i odtwarzania dźwięku.

Głównymi rodzajami urządzeń projekcyjnych, wykorzystywanymi do nauczania dyscyplin społecznych, są: a) diaskopy i episkopy, b) epidiaskopy. Pierwsze służą do wyświetlania pojedynczych obrazów wykonanych na tle przeźroczystym, w świetle przechodzącym, drugie — do rzutowania na ekran ilustracji, rysunków lub tekstów wykonanych na nieprzeźroczystym podkładzie, w świetle odbitym. Aparat stanowiący połączenie diaskopu i episkopu otrzymał nazwę epidiaskopu.

Aparaty projekcyjne o charakterze statycznym pozwalają na odtwarzanie obrazów zajmujących pośrednie miejsce między rysunkiem na tablicy, tabelą i wykresem graficznym, szkicem, diagramem a filmem dydaktycznym.

Ważną pod względem pedagogicznym właściwością przeźroczy jest to, że pozwalają one komentować przerabiany materiał w tempie najbardziej odpowiednim, czego zazwyczaj nie da się osiągnąć w czasie stosowania filmu dydaktycznego, ponieważ jest on wyświetlany ze stałą szybkością. Duże wymiary i wyrazistość obrazu korzystnie wyróżniają przeźrocza od rysunku na tablicy, której powierzchnia jest znacznie mniejsza od ekranu. Jakość obrazu jest zawsze lepsza od jakości rysunków wykonywanych przez wykładowców na tablicy, każda klatka tego filmu zawiera znacznie większą ilość informacji dydaktycznej i wywiera o wiele większe wrażenie emocjonalne.

Diaskopy produkcji radzieckiej to aparaty o silnym strumieniu światła, dzięki czemu mogą być wykorzystywane w dowolnej sali. W radzieckich uczelniach wojskowych powszechnie stosowane są aparaty konstrukcji Leningradzkiego Instytutu Technicznego. Mają one wiele zalet: nie wymagają pełnego zaciemnienia sali, włączania i wyłączania światła, zapewniają obraz wysokiej jakości, umożliwiają słuchaczom normalne notowanie wykładu, a wy-

kładowcy stosowanie oprócz przeźroczy innych jeszcze pomocy naukowych.

W ostatnich latach pojawiły się nowe rodzaje technicznych środków nauczania. Jednym z nich jest episkop typu „Proton”. Od diaskopu różni się tym, że diapozytywy umieszczone są w specjalnych kasetach, co pozwala na celowe ich dobieranie i użycie w dowolnej kolejności, zależnie od potrzeb dydaktycznych.

Aparatem projekcji statycznej, powszechnie stosowanym w procesie dydaktycznym, jest epidiaskop. Mimo iż obraz uzyskiwany za pomocą diaskopu jest lepszy, to jednak epidiaskop ma inne ważne zalety. Przez epidiaskop można rzutować na ekran rysunki, szkice, ilustracje z książki lub gazety, oryginalne teksty, a nawet drobne przedmioty.

W czasie zajęcia wykładowca musi od czasu do czasu narysować na tablicy szkice kredą, zapisać jakąś definicję albo twierdzenie. Podręczne urządzenie przenośne, nazywane kodoskopem, z powodzeniem zastępuje tablicę i kredę. Potrzebne szkice, rysunki, teksty wykonuje się wcześniej albo w czasie zajęcia atramentem lub tuszem czarnym albo też kolorowym na celofanowej taśmie (długości 5 m i szerokości 19 cm), aby następnie za pomocą specjalnego układu optycznego wyświetlić je na ekranie. Oprócz swego zasadniczego przeznaczenia kodoskop może być również użyty jako diaskop do wyświetlania zwykłych przeźroczy.

Korzystne właściwości aparatów projekcyjnych zwróciły na siebie uwagę pedagogów wojskowych. Diaskopy i epidiaskopy są wyjątkowo łatwe w obsłudze, nie wymagają od użytkowników wstępnego przeszkolenia. Większość z nich pracuje bezszmerowo. Najważniejsze jest jednak to, że użycie tego typu sprzętu nie ogranicza swobody wykładowcy w organizowaniu zajęcia i kierowaniu jego przebiegiem.

W grupie informacyjnych środków nauczania szczególne miejsce zajmuje film dydaktyczny. Film dydaktyczny — jak twierdzi profesor S. Archangielski — to najbardziej pogładowy spośród wszystkich pedagogicznych środków nauczania i najbardziej pedagogiczny spośród wszystkich środków pogładowych.

Odtwarzając rzeczywistość, film pozwala wyjść poza obręb

audytorium, stwarza „wrażenie obecności”, jest źródłem przeżyć emocjonalnych o wyjątkowym natężeniu. Słuchacze stają się jak gdyby bezpośrednimi uczestnikami rozgrywających się na filmie wydarzeń. Wyższość kina nad projekcją statyczną polega na połączeniu ruchu i obrazu. Za pomocą animacji i zmiany stosunku częstotliwości zdjęć i projekcji można pokazać przedmioty i procesy niedostępne dla bezpośredniej obserwacji. Film pozwala wyjść poza granice czasu i przestrzeni, przedstawić potrzebną informację w sposób selektywny i celowy, w najbardziej racjonalnej dla przyswojenia formie. Ponadto film może przekazywać dźwiękową, stereoskopową i inną charakterystykę przedmiotu albo zjawiska, pomaga w najpełniejszym ujawnieniu ich rzeczywistej istoty.

W procesie pedagogicznym używane są zarówno stacjonarne, jak też ruchome i półstacjonarne projektory filmowe. Uczelnie wojskowe wyposażone są głównie w przenośną aparaturę kinową *Ukraina*, przystosowaną do wyświetlania zarówno czarno-białych, jak i kolorowych 16 mm filmów dźwiękowych, wyposażonych w fonogram fotograficzny albo magnetyczny. Zapewniają one dobry odbiór filmu w aulach na 200—250 ludzi. W niektórych radzieckich wyższych szkołach wojskowych używa się projektorów filmowych marki *Łucz-2*, przeznaczonych do wyświetlania czarno-białych i kolorowych filmów wąskotaśmowych (8 mm), których źródłem dźwięku jest magnetofon lub dołączony synchronizator elektryczny. Uwagę pedagogów wojskowych zwróciła stacjonarna aparatura do projekcji filmów *SKU-35* i *SKU-16*, tzn. przystosowana do wyświetlania filmów wąsko- i szerokotaśmowych. Są to zautomatyzowane urządzenia do wyświetlania filmów krótkometrażowych, kolorowych lub czarno-białych z fotograficznym albo magnetycznym zapisem dźwięku. Wyświetlanie filmów odbywa się za pomocą strumienia światła rzutowanego na matowy ekran albo światła odbitego, rzutowanego na przenośny ekran. Komentarz może być odtwarzany w czterech językach. Aparat włącza się i wyłącza automatycznie. Silne źródło światła, jakie emituje aparat, pozwala na wyświetlanie filmu w pomieszczeniu nie zaciemnionym.

/ Mówiąc o istotnych zaletach filmu dydaktycznego, nie wolno

zapominać też o jego słabych stronach. Najistotniejsza z nich to niezgodność rytmu i tempa filmu z ogólnym rytmem i tempem zajęcia. Arytmia, która powstaje w chwili przechodzenia od pokazu filmu do wykładu (komentarza) i odwrotnie, narusza organizację procesu dydaktycznego, a zakłócenie dodatkowo pogłębia zmiana samych warunków percepcji przekazywanego materiału (zaciemnienie, szum projektora itd.).

Telewizja ma wiele zalet właściwych filmowi dydaktycznemu, a jednocześnie ma swoje specyficzne walory: audycje telewizyjne są o wiele tańsze niż wyświetlanie filmów, pozwalają na wykorzystanie całej gamy pedagogicznych środków i sposobów (wyraziste słowo specjalisty metodyka, pokaz rozmaitych środków poglądowych, między innymi filmów i przeźrocz), ponadto obraz telewizyjny można utrwalać czy to na taśmie filmowej, za pomocą specjalnej kamery połączonej z monitorem, czy to na taśmie magnetycznej za pomocą aparatu zwanego wideomagnetofonem. Wideomagnetofon to aparat utrwalający na taśmie magnetycznej obraz i dźwięk. Obecnie w studiach Związku Radzieckiego są w użyciu reporterskie wideomagnetofony typu *Kadr*, których dalsze udoskonalenie pozwoli na zapisanie potrzebnej ze względów dydaktycznych audycji telewizyjnej, aby ją można było później w dowolnej chwili odtworzyć.

Telewizja umożliwia nauczanie wielkich i rozproszonych grup słuchaczy, a także pokazywanie widzom obiektów trudno dostępnych albo znajdujących się bardzo daleko i źle oświetlonych; audycje telewizyjne mogą zawsze „chwycić” wypadki na gorąco, za ich pomocą można bardzo szybko reagować na każde wydarzenie większej wagi, na najnowsze osiągnięcia nauki i techniki, podczas gdy filmy szybko się starzeją i nie można ich już uzupełnić.

Telewizja w obwodzie zamkniętym umożliwia współdziałanie wykładowcy i słuchaczy na odległość, tzn. wykładowca może nauczać duże grupy ludzi, znajdujących się w różnych salach. Telewizja w obwodzie zamkniętym umożliwia przekazywanie zarówno wcześniej przygotowanych audycji dydaktycznych i filmów oświatowych, jak i prowadzenie bieżącego wykładu, gawędy itd. Prowadzący zajęcia może włączyć i wyłączyć aparaturę,

przerwać pokaz albo przejść do statycznego wyświetlania kadrów w zależności od potrzeb dydaktycznych³.

Specyficzną cechą telewizji jako nowego środka pedagogicznego jest duża liczba wielkich planów. Jest to podyktowane zarówno charakterem telewizji, jak i warunkami jej odbioru (drobne szczegóły i przedmioty na dalekim planie są na ekranie telewizora źle widoczne).

3 **Dźwiękowe środki techniczne** jako sposób zwiększenia pogłębności fonicznej znajdują zastosowanie w nauczaniu i służą realizacji rozmaitych celów dydaktycznych. Uczący się mogą wysłuchać autentycznego głosu wybitnych działaczy partyjnych i państwowych⁴, znanych uczonych, działaczy kultury, mogą prześledzić bezpośredni przebieg takiego czy innego wydarzenia (posiedzeń zjazdu partii, zebrania żołnierskiego itd.). Aparatura do zapisywania dźwięków może na długo utrwalić wykład wykwalifikowanego pedagoga, konsultacje z poszczególnych dyscyplin naukowych, a także wypowiedzi o efektywnych metodach uczenia się.

Przy nauce języków obcych słuchanie nagrań dźwiękowych z prawidłową wymową pomaga słuchaczowi wykrywać i usuwać błędy. W szkoleniu operacyjno-taktycznym nauka znacznie ułatwia odtwarzanie za pomocą środków technicznych sytuacji pola walki, komend itd.

³ Urządzenie telewizyjne w obwodzie zamkniętym może być bardzo proste w konstrukcji. Składa się ono z niewielkiej kamery nadawczej o czterech obiektywach, co pozwala demonstrować na ekranach telewizji trójwymiarowe i płaskie środki pogładowe, szkice, tabele, rysunki, wszelkie teksty w dowolnym zbliżeniu i w niezbędnym powiększeniu lub zmniejszeniu, pulpit sterowania i zwykłego seryjnego aparatu telewizyjnego (WKU — wideokontrolnego urządzenia), w którego schemacie dokonano niewielkich zmian, pozwalających na wykorzystanie go zarówno dla odbioru obrazu ze stacji nadawczych, jak i lokalnych audycji.

⁴ Technika utrwalania dźwięków umożliwiła zachowanie dla przyszłych pokoleń żywego słowa Lenina, jego barwy głosu, sposobu przemawiania. Są to przemówienia: *Pamięci przewodniczącego Ogólnorosyjskiego Centralnego Komitetu Wykonawczego Jakowa Michajłowicza Swierdłowa, III Międzynarodówka Komunistyczna, Odezwa do Armii Czerwonej, Co to jest władza radziecka?, O chłopach-średniakach, O spółdzielczości spożywczej i przemysłowej, O pracy dla transportu, O koncesjach i o rozwoju kapitalizmu*. Obecnie osiem przemówień Lenina zostało nagranych na jednej płycie długogrającą.

Żadna książka nie zdoła wyrazić całego bogactwa dźwięków, jakie słyszy człowiek. Treściowy ładunek, ważkość słowa, jego zabarwienie emocjonalne przykuwa uwagę słuchaczy, rozwija pamięć słuchową, rozwija wyobrażenia, kształtuje nawyk słuchania słowa mówionego. Wszystko to uzasadnia konieczność włączenia do arsenału pedagogicznego wykładowcy środków utrwalania i odtwarzania dźwięków: magnetofonów, dyktafonów, adapterów, środków technicznych stanowiących wyposażenie gabinetów języków obcych.

2. ZASTOSOWANIE ŚRODKÓW TECHNICZNYCH W PROCESIE NAUCZANIA

Akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie dysponują dobrą bazą dydaktyczno-materialną, która pozwala na zorganizowanie procesu nauczania na wysokim poziomie. Stworzono tam warunki niezbędne do tego, aby katedry nauk społecznych, przedmiotów wojskowych i ogólnokształcących aktywnie korzystały z przydzielonych im dydaktycznych środków technicznych. Wiadomo jednak, że najdoskonalsze nawet aparaty i urządzenia, najbardziej wzorowo urządzone gabinety same przez się, automatycznie nie podnoszą jeszcze poziomu nauczania, jeżeli wykładowca nie opanował podstaw teorii i metodyki wykorzystywania tych środków. Lekceważenie teorii nierzadko prowadzi do chałupnictwa, prymitywizmu i błędów metodycznych. Z drugiej zaś strony, fachowe pod względem dydaktycznym wykorzystanie środków technicznych przyczynia się do aktywizacji procesu nauczania, zwiększa pogładowość i wywiera duży emocjonalny wpływ na słuchaczy. Stosowanie aparatury dźwiękowej i projekcyjnej to sprawa twórcza, co nie wyklucza bynajmniej, a wręcz zakłada kierowanie się nie tylko własnym, ale również uogólnionym doświadczeniem pedagogicznym, wyrażonym w naukowo uzasadnionych wymogach, metodach i sposobach wykorzystania nowoczesnych środków technicznych.

Celowość wykorzystywania środków technicznych

Stosowanie aparatury audiowizualnej powinno być zawsze psychologicznie i metodycznie umotywowane i nie stawać się celem samym w sobie. Użycie dydaktycznych środków technicznych uważa się za umotywowane w tych przypadkach, gdy nie może być osiągnięta równa mu pedagogiczna skuteczność przy użyciu innych, bardziej dostępnych środków poglądowych.

Systematyczność w stosowaniu współczesnych środków nauczania

Rzadkie, epizodyczne, przypadkowe pokazy z reguły nie spełniają swojej roli. Bezplanowe posługiwanie się środkami technicznymi prowadzi niekiedy do tego, że wyświetla się filmy albo używa fonicznych środków technicznych na zajęciach, które wcale nie wymagają dynamicznej poglądowości ani dźwiękowych charakterystyk. Staje się to przyczyną tego, że to, co jest drugorzędne, słuchacze traktują jako coś ważnego, i odwrotnie, ponieważ użycie przez wykładowcę środków technicznych dowodzi zawsze wyjątkowej aktualności problemu. Stąd powstaje konieczność ustalenia zawczasu, jakie tematy należy przekazywać wyłącznie werbalnymi metodami, a jakie z zastosowaniem środków technicznych.

Zadanie to rozstrzygają wykładowcy wspólnie na posiedzeniach komisji metodycznych. Przed rozpoczęciem każdego roku akademickiego i każdego semestru analizuje się znaczenie, treść i strukturę każdego tematu kursu. Pozwala to na wyodrębnienie zagadnień najważniejszych i najtrudniejszych do przyswojenia przez słuchaczy i ustalenie najbardziej celowych rodzajów poglądowości, a ponadto sprawia, że dydaktycznymi środkami technicznymi posługują się wszyscy członkowie kolektywu pedagogicznego, a nie tylko wykładowcy, którzy są ich zwolennikami.

Celowy charakter przygotowań do zajęć

Posługiwanie się technicznymi środkami wnosi określone korekty nie tylko do treści i metodyki samych zajęć, ale i do przy-

gotowań wykładowcy. Przede wszystkim niezbędne jest zapoznanie się z zasobami środków technicznych uczelni. Pewną pomoc w tym wypadku może stanowić zapoznanie się z katalogami rzeczowymi, z informatorami filmów dydaktycznych, specjalnymi czasopismami.

Zebraane informacje o dydaktycznych środkach technicznych umożliwiają wykładowcy ogólne zorientowanie się, jaki film, przeźrocze, jaki fragment taśmy magnetofonowej może być użyteczny dla danego konkretnego zajęcia.

Na tym etapie pracy celowe jest zapoznanie się z kartoteką fonofilmograficzną, sporządzoną przez wykładowców na podstawie przeglądów i przesłuchań i zawierającą oprócz danych ogólnych („metryczki”) szczegółowy opis kolejnych fragmentów (kadrów) filmu, informację o czasie ich trwania, treść napisów, a gdy chodzi o filmy dźwiękowe — także cały komentarz spikera. Wszystko to daje wykładowcy dostateczne wyobrażenie o przydatności danego filmu do planowanego zajęcia, pozwala na wybór najcenniejszych fragmentów, zaoszczędza mnóstwo cennego czasu.

Choćby jednak wykładowca był najbardziej doświadczony, a materiał programowy najbardziej prosty i przystępny, samo zapoznanie się z materiałem zawartym w kartotece nie wystarczy — wykładowca musi ponadto sam obejrzeć film i co najmniej 2—3 razy przesłuchać zapis dźwiękowy.

W czasie pierwszego pobieżnego oglądania filmu lub przesłuchiwania zapisu dźwiękowego wykładowca dokonuje wstępnej oceny materiału pod względem jego dostosowania do wymogów programu i konkretnego tematu zajęcia. Doświadczeni wykładowcy starają się usunąć niepotrzebne epizody, ponieważ odwracają one uwagę uczących się od zasadniczej treści i przeszkadzają w jej odbiorze. Leninowskie wskazanie: „Zwrócić uwagę na konieczność skrupulatnego **doboru** filmów i **uwzględnienie oddziaływania** każdego filmu na ludność w czasie wyświetlania go”⁵ (podkreślenie aut. — B.K.) — z pełnym uzasadnieniem może być odniesione do stosowania filmów w wyższych szkołach wojсковых.

⁵ W. I. Lenin, *Połn. sobr. socz.*, t. 40, s. 72.

Po obejrzeniu filmu wykładowca sporządza kartę fono-filmograficzną, określa „dozę” i czas wyświetlania i po raz drugi ogląda film (albo przesłuchuje zapis dźwiękowy).

W czasie opracowywania struktury i metodyki zajęcia z użyciem środków technicznych niezbędne jest zwrócenie szczególnej uwagi na zsynchronizowanie materiału słownego i wizualnego. Synchronizacja komentarza i treści filmu ma duże psychologiczne znaczenie dla pełniejszego i dokładnego percypowania informacji naukowej. Brak takiej synchronizacji może doprowadzić do niepotrzebnych potknięć, obniżających wartość i pedagogiczną efektywność zajęcia z zastosowaniem aparatury audiowizualnej.

Przygotowanie do zajęć z użyciem środków technicznych kończy się rozstrzygnięciem problemów organizacyjno-technicznych i doborem innych rodzajów środków poglądowych.

Główna rola wykładowcy

Środki techniczne nie zastępują, lecz rozszerzają możliwości wykładowcy, zwiększają jego kunszt pedagogiczny. Wykładowca jest centralną postacią nauczania i wychowywania słuchaczy. Role organizatora i dyrygenta skomplikowanego i wielostronnego procesu dydaktyczno-wychowawczego spełniał i spełnia wykładowca.

Audiowizualne środki techniczne wykorzystywane są we wszystkich rodzajach działalności dydaktycznej. Metody użycia na lekcjach filmów, przeźroczy, zapisów dźwiękowych, jak i każdego innego rodzaju poglądowości wynikają z przyjętej przez wykładowcę metodyki przekazywania materiału. Zależy ona od stanu osobowego słuchaczy, treści materiału, środków poglądowych, urządzenia sali wykładowej.

W jednym wypadku konkretna treść wykładu wymaga wykorzystania akustycznej i projekcyjnej aparatury na jego początku, innym — w jego zasadniczej części, w jeszcze innym — na zakończenie.

Użycie technicznych środków na początku wykładu jest metodycznie uzasadnione tym, że poglądowość wizualna i foniczna wzbudza zainteresowanie słuchaczy, przyciąga ich uwagę do nowego tematu, aktywizuje poznawczą działalność.

Najbardziej rozpowszechnione jest stosowanie środków technicznych w trakcie wykładów. W takich wypadkach używa się ich dla uzyskania większej jasności i wykazania prawdziwości omawianych sformułowań teoretycznych. Nie naruszając konstrukcji wykładu, prowadzący zajęcia wykorzystuje informację przedstawioną za pomocą środków technicznych wyłącznie jako jeden ze składników organicznie włączając ją do zajęcia.

Poszukiwanie najracjonalniejszych sposobów wykorzystania środków technicznych na wykładach doprowadziło do pojawienia się problemowej formy przedstawiania materiału poglądowego.

Przy zwykłej konstrukcji filmu czy przeźroczy związki i stosunki między przedmiotami realnego świata docierają do słuchaczy w tej postaci, w jakiej zostały pomyślane przez autora scenariusza. Uczący się zapoznają się najczęściej z faktami w ich systematycznym, przedmiotowym wykładzie. Przy heurystycznym doborze i układzie materiału uczący się są jedynie „doprowadzani” do nowych informacji, natomiast samodzielnie prowadzą działalność poznawczą. Jak dotąd, forma ta nie upowszechniła się z powodu jej niedopracowania, ale perspektywy są duże, zwłaszcza jeśli chodzi o nauczanie słuchaczy wyższych szkół wojskowych.

W końcu wykładu (zajęcia) środki techniczne stosowane są dla utrwalenia wyłożonego materiału. Ponadto w niektórych uczelniach wojskowych aparatura dźwiękowa i projekcyjna służy do podawania słuchaczom informacji-zadania do samodzielnej pracy.

Specyfika użycia środków technicznych na zajęciach seminaryjnych polega przede wszystkim na tym, że dla wielu dyscyplin plany tematyczne akademii i wyższych szkół oficerskich przewidują odbywanie przeglądu filmów i przeźroczy wyłącznie kosztem czasu przeznaczanego na zajęcia praktyczne.

Mimo iż przegląd filmów bądź przeźroczy zajmuje tu większą część zajęcia, również i w tym wypadku wykładowca nie ustępuje swego miejsca filmowi i podobnie jak na wykładzie (lekcji) informuje o istocie problemu, komentuje poszczególne kadry filmu, podsumowuje.

Jak wskazują jednak najnowsze doświadczenia pedagogiczne, największy efekt daje zastosowanie środków technicznych

w ogólnym kontekście zajęć seminaryjnych. Istotna właściwość stosowania środków technicznych na zajęciach seminaryjnych i proseminaryjnych polega na tym, że posługują się nimi nie tylko wykładowcy, ale i uczący się. Podnosi to poziom zajęć, pomaga przyszłemu oficerowi w opanowaniu praktycznych nawyków samodzielnego posługiwania się środkami technicznymi.

Jak wiadomo, jednym z najbardziej skomplikowanych ogniw procesu opanowywania wiedzy jest rozumienie. Wymaga ono wyteżonej, aktywnej, analityczno-syntetycznej działalności myślowej uczącego się. Aparatura akustyczna i projekcyjna pełni w trakcie samodzielnej pracy słuchaczy funkcje podręcznika, konspektu i nawet wykładowcy-konsultanta. Dzięki niej słuchacz może percypować informację naukową dowolną ilość razy, z absolutną dokładnością odtwarzać istotne fakty przerabianego materiału. Powtórne indywidualne obejrzenie albo przesłuchanie⁶ złożonych i trudnych do zrozumienia fragmentów filmu, przeżroczy czy też zapisu dźwiękowego sprzyja uchwyceniu ważnych szczegółów, które mogły ująć uwagi w czasie wykładu. Posługiwanie się współczesnymi środkami nauczania w trakcie samodzielnej pracy samokształceniowej może również mieć na celu dostarczenie słuchaczowi poprzednio nie znanych mu wiadomości. Oddzielnie należy zastanowić się nad sprawą wykorzystania audycji telewizyjnych dla celów dydaktycznych. Dzięki telewizji powstaje możliwość zaktywizowania pracy samokształceniowej.

Podkreślając walory telewizji i jej doniosłe znaczenie dla podniesienia poziomu nauczania słuchaczy wyższych szkół wojskowych, nie można nie dostrzegać niedopracowania problemów metodycznych związanych z jej wykorzystywaniem. Trzeba przyznać, że jak dotąd wykłady telewizyjne mają charakter raczej ilustracyjno-poznawczy niż kształcący. Nie uwzględniają one prawie

⁶ Dla tych celów słuchacze korzystają z tej samej aparatury technicznej, co i podczas zajęć. Pomysłowo skonstruowano przyrząd zwany *Mikrofonem*, przeznaczony do odczytywania kolorowej i czarno-białej perforowanej i nieperforowanej taśmy filmowej szerokości 35 i 16 mm o rozmaitej wielkości klatkach. W 1952 roku skonstruowano w Związku Radzieckim aparat zwany „mówiącą książką”, który umożliwia synchroniczne widzenie odpowiedniego miejsca udźwiękowionego tekstu.

wcale faktu, że telewidz to raczej czytelnik niż widz telewizyjny, ponieważ warunki oglądania, atmosfera, nastrój emocjonalny są zupełnie inne niż w masowym audytorium. Warunki odbioru audycji telewizyjnych sprawiają, że zostaje zredukowana niemal do minimum tzw. reakcja łańcuchowa — oddziaływanie jednego słuchacza na drugiego itd.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na pewną nieskomplikowaną, ale bardzo istotną metodę posługiwania się aparaturą akustyczną i projekcyjną w czasie pracy samokształceniowej, mianowicie nagranie na taśmę magnetofonową przerobionego materiału. Tego rodzaju samodzielna praca kontrolna nie tylko pozwala przeanalizować poziom własnego przygotowania do przyszłego zajęcia, ale stanowi w gruncie rzeczy wtórny proces myślenia i jest cennym środkiem rozwinięcia aktywnej działalności myślowej uczących się — wyrabia zmysł krytyczny, wymaga umiejętności świadomego operowania zasobem zdobytych wiadomości. Powstaje przy tym możliwość oceny posiadanej wiedzy, i to zarówno jeśli chodzi o przyswojone treści, jak i o umiejętność ich zreferowania, co ma także dość istotne znaczenie dla oficera-wychowawcy.

W ten sposób we wszystkich rodzajach działalności dydaktycznej środki techniczne stanowią doskonałą pomoc dla nauczających i uczących się. Właściwe ich wykorzystywanie, opanowanie racjonalnej metodyki, starania o wypracowanie własnego stylu — oto najważniejsze warunki aktywnego włączania tych środków do procesu nauczania wyższej szkoły wojskowej.

3. NAUCZANIE PROGRAMOWANE

Jednym ze środków doskonalenia procesu dydaktycznego w wyższej szkole wojskowej jest nauczanie programowane. Przez pojęcie to rozumiemy taką organizację pracy uczących się, przy której realizuje się efektywne kierowanie procesem opanowywania wiedzy, nawyków i umiejętności. Nauczanie programowane charakteryzują następujące zasadnicze cechy:

1) — nauczanie odbywa się według specjalnego programu, przy

ściłym przestrzeganiu kolejności działań, które prowadzą do rozwiązania zadania;

— samodzielność i indywidualizacja nauczania — przystosowanie dynamiki opanowywania wiedzy do zdolności i właściwości każdego ucznia;

— urzeczywistnienie stałego sprzężenia zwrotnego, tzn. informowanie zarówno wykładowcy, jak i ucznia o stopniu opanowania programowego materiału (kontrola pooperacyjna i samokontrola);

— połączenie w jednoczesnym akcie przyjęcia informacji, zrozumienia jej, zapamiętania i wykorzystania.

Obecnie w nauczaniu programowanym najbardziej wyróżniają się dwa nurty: programowanie **liniowe** i programowanie **rozgałęzione**.

Programowanie liniowe, którego koncepcję pierwszy wysunął amerykański psycholog pozytywista B. Skinner⁷, polega na dzieleniu przekazywanego materiału na niewielkie części („dozy”, „kadry”, „kroki”), łatwe do opanowania, oraz pytania kontrolne. Każda minimalna doza informacji wyjściowej, wyjaśniająca istotę przyswajanego pojęcia, ma na celu doprowadzenie słuchacza do bezbłędnej odpowiedzi. Z kolei następuje wzmocnienie w postaci oceny albo podanie wzorca umożliwiającego upewnienie się co do ścisłości odpowiedzi.

Ten rodzaj nauczania programowanego uzyskał nazwę liniowego, ponieważ istnieje w nim jak gdyby jednolita linia przyswajania informacji. Uczący się zmierzają od niewiedzy do wiedzy przez jednolity sposób postępowania, wspólny dla wszystkich.

Innym rodzajem nauczania programowanego jest programowanie rozgałęzione. Rozwój tego rodzaju nauczania wiąże się z nazwiskiem innego uczonego amerykańskiego — N. Crowdera. W pro-

⁷ Koncepcja opracowana przez B. Skinnera jest oparta na behawiorystycznej teorii pomniejszającej rolę świadomości ludzi, biologizującej ich zachowanie się. Ponadto skinnerowska formuła: „bodziec — reakcja — wzmocnienie”, została wyprowadzona na podstawie zachowania się zwierząt, a następnie rozszerzona na proces nauczania człowieka. Bardziej szczegółowo na ten temat por. J. I. Maszbić, W. M. Bondariewskaja, *Zarubieźnyje koncepcyje programmirowannogo obuczenija*, Kijew 1964; N. D. Nikandrow, *Programmirowannoje obuczenije i idei kibiernetiki (Analiz zarubieźnogo opyta)*, Moskwa 1970.

gramach rozgałęzionych, w odróżnieniu od programów liniowych, po pierwsze, doza informacji wyjściowej jest znacznie większa, a zadania trudniejsze; po drugie, prawidłowa odpowiedź nie może być wyprowadzona logicznie przez słuchacza na podstawie pytań naprowadzających, lecz jest dobierana spośród gotowych odpowiedzi, z których jedna tylko jest słuszna, a pozostałe fałszywe (lub niepełne, nieściśle), po trzecie, system ten przewiduje korelację toku działalności poznawczej słuchacza. Po udzieleniu właściwej odpowiedzi uczący się „uzyskuje zgodę” na posuwanie się dalej po zasadniczej gałęzi programu. Jeżeli natomiast odpowiedź jest błędna, słuchacz „otrzymuje zalecenie”, aby zejść na jedno z bocznych odgałęzień (stąd nazwa programowanie rozgałęzione), gdzie otrzymuje wyjaśnienie, niezbędną informację i zadania dodatkowe. Tak więc pomyłki popełnione przez słuchacza stanowią podstawę, na której opiera się kierowanie jego postępowaniem w dziedzinie opanowania racjonalnie wyselekcjonowanego materiału.

Realizacja nauczania programowanego (zarówno liniowego, jak i rozgałęzionego) odbywa się za pomocą specjalnych środków dydaktycznych (podręczników programowanych) albo środków technicznych (tzw. maszyn uczących⁸).

Materiał zawarty w podręczniku programowanym (informacja, system zadań, analiza stopnia przyswojenia informacji albo wyjaśnienie popełnionych błędów) spełnia funkcje ukierunkowujące. W gruncie rzeczy nie jest niczym innym jak programem nauczania, który może być założony w różnych pod względem konstrukcji „maszynach uczących”.

Środki techniczne stosowane do tych celów w pewnym stopniu automatyzują proces nauczania, jednakże w fakcie, że słuchacz pobiera informację nie z zadrukowanych stron podręcznika, ale z ekranu urządzenia radioelektronicznego, nie ma zasadniczej różnicy. Ponadto wydaje się zupełnie nieuzasadnione arbitralnie zaliczanie takich urządzeń, jak repetytory, trenażery, egzamina-

⁸ Ostatnio w licznych enuncjacjach mówionych i pisanych stosowany jest termin „maszyny uczące”, który niezbyt dokładnie wyraża istotę procesu przyswajania wiedzy, opanowywania nawyków i umiejętności i dlatego słuszniej byłoby mówić o nauczaniu za pomocą maszyn.

tory do techniki nauczania programowanego. Funkcje spełniane przez każde z tych urządzeń stanowią jedynie określony element nauczania programowanego.

W przyszłości mogą być skonstruowane maszyny uczące, zdolne do automatycznego przystosowywania się do procesu opanowywania materiału przez każdego ucznia i na tej podstawie dokonujące zmiany programu, opracowujące jego wariant optymalny. Obecnie zadania nauczania programowanego rozwiązywane są w gabinetach zautomatyzowanych typu *Akord*, *Łastoczka*, *Miniczanka*, wyposażonych w pulpit sterowniczy wykładowcy i specjalne urządzenia roboczych stanowisk pracy.

Oceniając możliwości nauczania programowanego, należy podkreślić wielorakie korzyści, jakie przynosi ta metoda, a mianowicie: konsekwentny i logiczny układ przekazywanych wiadomości; racjonalne wykorzystanie czasu przeznaczanego na nauczanie; aktywizację działania poznawczego słuchaczy. Jednocześnie nie wolno nie dostrzegać jego ujemnych właściwości: stosowanie programowania liniowego prowadzi do rozdrobnienia zadań, które ponadto przybierają wyraźnie jednostronny charakter, sztucznie obniża się tempo zdobywania wiedzy. Główną słabością systemu nauczania programowanego „rozgałęzionego” jest metoda wybiorcza, która umożliwia odgadywanie poprawnych odpowiedzi i stwarza prawdopodobieństwo utrwalenia w pamięci słuchacza fałszywych przesłanek i późniejszego ich odtwarzania jako przesłanek prawdziwych.

Inną wadą nauczania programowanego jest to, że algorytmizacja obejmuje jedynie niektóre zadania typowe. System ten nie przewyższa również podstawowych słabości nauczania tradycyjnego, takich jak niemożność kierowania wewnętrznymi procesami psychicznymi słuchaczy w dziedzinie przyswajania wiedzy. Specjalne podręczniki i urządzenia techniczne informują wykładowcę, a także samego słuchacza tylko o wynikach kontroli. Droga, która wiedzie do poprawnego rozstrzygnięcia zadań, charakter popełnionych błędów i ich przyczyny pozostają nie wyjaśnione. Potrzebne jest lepsze formułowanie zadań dydaktycznych, przygotowanie programów nauczania pod względem psychologicznym i pedagogicznym, określenie sposobów oddziaływania wychowaw-

czego w toku nauczania programowanego. Innymi słowy, współczesny poziom rozwoju teorii i metodyki programowania umożliwia rozwiązywanie jedynie niewielkiej liczby dość nieskomplikowanych zadań pedagogicznych.

Na przeprowadzonej w 1967 roku przez Ministerstwo Obrony ZSRR ogólnowojskowej naradzie, poświęconej sprawie stosowania technicznych środków nauczania, wskazano w podjętej uchwale, że niecelowe jest posługiwanie się metodami nauczania programowanego w dziedzinie nauk społecznych i szkolenia taktyczno-operacyjnego.

W wyższych szkołach wojskowych programowanie daje określony efekt w zespole z tradycyjnymi rodzajami nauczania. Dla przykładu w Akademii Politycznej im. W. Lenina, począwszy od 1965 roku, na wszystkich kursach nauczanie „Podstaw elektrotechniki”, „Podstaw radioelektroniki”, „Podstaw automatyki” prowadzone jest według eksperymentalnej metodyki kojarzącej zwykle i zindywidualizowane metody. W tym celu przygotowano dla systemu zautomatyzowanego typu *Akord* specjalne materiały drukowane, obejmujące dwu- i czterogodzinne tematy, ułożone według zasady programowania liniowego z rozgałęzieniami. W wyniku prowadzenia zajęć według tej eksperymentalnej metodyki obserwuje się pewne zwiększenie zasobu wiedzy słuchaczy.

Podsumowując to, co zostało powiedziane, należy stwierdzić, że nauczanie programowane stwarza nowe możliwości doskonalenia procesu nauczania w wyższych szkołach wojskowych. Obecnie w niewielkim stopniu wpływa ono na praktykę tego procesu. Zanim nauczanie programowane będzie mogło być zalecone do szerszego stosowania w szkoleniu kadry oficerskiej o wysokich kwalifikacjach zawodowych, konieczne będą rozwiązania teoretyczne i praktyczne bardzo wielu problemów natury psychologicznej i pedagogicznej.

WYCHOWYWANIE SŁUCHACZY

1. ISTOTA WYCHOWYWANIA SŁUCHACZY

Wychowywanie stanowi jeden z głównych rodzajów działalności pedagogicznej wykładowcy. Jak już podkreślono, nauczając słuchaczy, wykładowca jednocześnie wychowuje ich. Wychowywanie nie sprowadza się jednak do nauczania i kształcenia. Jest to proces znacznie szerszy i złożony. Ma on specyficzne właściwości i przebiega zgodnie z rządzącymi nim prawami i prawidłowościami¹.

Wychowywanie jest ukierunkowanym procesem formowania osobowości słuchacza i kolektywu. W procesie wychowywania wykładowcy, dowódcy, oficerowie polityczni, organizacje partyjne i młodzieżowe w sposób planowy i wszechstronny oddziałują na psychikę i zachowanie się słuchaczy, organizują ich pracę, wykazują troskę o ukształtowanie wartości moralno-politycznych i wojskowo-zawodowych.

Wychowywanie słuchaczy, oprócz wspólnych cech wychowywania komunistycznego, charakteryzują pewne odrębne cechy, wynikające z charakteru działalności zawodowej, ze specyficznych celów i zadań wyższej szkoły wojskowej.

Cechą szczególną wychowywania w wyższej szkole wojskowej jest, po pierwsze, to, że proces ten obejmuje oprócz wszechstronnego rozwoju osobowości kształtowanie wojskowo-zawodowych wartości oficera.

¹ O właściwościach wychowania por. M. I. Kalinin, *wyd. cyt.*, s. 386, 415, 420—421, 426—427, 605—607, 619—621, 625, 627; A. S. Makarenko, *Socz.*, Moskwa 1958, s. 111—114; G. D. Łukow, K. K. Płatow, *Psychologia*, Moskwa 1964, s. 308—312.

Po drugie, każdy słuchacz nabywa nie tylko wartości wojskowo-zawodowe (staje się inżynierem, lotnikiem itp.), lecz także cechy oficera-organizatora (dowódcy, przełożonego), społecznika, wychowawcy i nauczyciela swoich podwładnych. W uchwałach XXIV Zjazdu KPZR podkreśla się, że zadaniem wyższej szkoły jest nie tylko umożliwienie młodemu specjalistom nabycie nowoczesnej wiedzy, lecz także zaszczepienie im „nawyków organizatorskich i zamiłowania do pracy społeczno-politycznej”. Jeśli niekiedy wyższą szkołę wojskową opuszcza oficer o mentalności „czystego” fachowca, inżyniera, uchylający się od pracy wychowawczej z żołnierzami, świadczy to jedynie o tym, że proces wychowawczy w tej uczelni wymaga udoskonalenia.

Po trzecie, słuchacze wychowywani są w warunkach, jakie stwarza dyscyplina wojskowa i porządek regulaminowy, stanowiące jeden ze środków wychowawczych. Akademie i szkoły oficerskie to nie tylko ośrodki naukowo-dydaktyczne, ale także wzorowe jednostki wojskowe, które mają dawać przykład dobrej organizacji, dyscypliny i porządku wszystkim jednostkom radzieckich sił zbrojnych.

Po czwarte, oddziaływanie wychowawcze na słuchaczy odbywa się często w warunkach polowych i sytuacjach zbliżonych do warunków bojowych.

Po piąte, słuchaczami w akademiach wojskowych są oficerowie o znacznym już doświadczeniu wojskowym, pedagogicznym i partyjno-politycznym, o wykształconych walorach moralno-politycznych i wojskowo-zawodowych, co stwarza możliwość stawiania przed nimi zwiększonych wymagań, oparcia się na ich doświadczeniu i samodzielności oraz powierzania im odpowiedzialnych zadań dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych.

Uwzględniając wielorakie wymogi stawiane oficerowi jako specjaliście wojskowemu, dowódcy w walce, nauczycielowi i wychowawcy żołnierzy, można stwierdzić, że treść (kierunki) wychowania obejmuje następujące elementy: wychowanie ideowo-polityczne, wojskowo-zawodowe, moralne, prawne, estetyczne i fizyczne.

Wychowywanie ideowo-polityczne dominuje nad całym procesem wychowawczym. Ma ono na celu zaszczepienie słuchaczom

światopoglądu materialistycznego, wysokiej świadomości politycznej, przekonania o wyższości komunizmu nad kapitalizmem, uczucia miłości do ojczyzny i nienawiści do jej wrogów, rozwinięcie czujności i gotowości do spełnienia swego patriotycznego i internacjonalistycznego obowiązku.

Jednym z istotnych zadań wychowywania ideowo-politycznego w radzieckich uczelniach wojskowych jest ukształtowanie w słuchaczach głębokiego zrozumienia doniosłości wychowania politycznego, pracy partyjno-politycznej i działalności organizacji partyjnych i młodzieżowych dla zapewnienia wysokiego ducha moralnego wojska, jego zdolności i gotowości bojowej oraz woli konsekwentnego wcielania w życie polityki Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, tak aby stali się oni ideowymi przewodnikami swych podwładnych i wychowywali ich w duchu komunistycznym.

Wychowywanie wojskowo-zawodowe służy kształtowaniu w słuchaczach zamiłowania do służby wojskowej, do swojego rodzaju sił zbrojnych i specjalności, rozwijaniu zdolności dowódczych i organizatorskich.

Celem wychowywania moralnego jest zaszczepianie słuchaczom wysokiej świadomości moralnej, nawyku przestrzegania wymogów dyscypliny i norm moralności komunistycznej oraz reguł współżycia społecznego, wyrabianie w nich poczucia godności osobistej, rozwijanie prawości i prawdomówności, gotowości do działania, poczucia kolektywizmu, uczuć koleżeństwa i przyjaźni, życzliwego i troskliwego stosunku do podwładnych, dbałości o mienie społeczne i wojskowe, świadomości, że przełożony musi służyć swym podwładnym za wzór nieskazitelności moralnej.

Wychowywanie prawne powinno ukształtować w słuchaczach głębokie poszanowanie prawa i panującego w siłach zbrojnych porządku prawnego, a także dążenie do kierowania się w życiu służbowym normami prawnymi i do wychowywania w tym duchu swych podwładnych.

W procesie **wychowywania estetycznego**² słuchaczom zaszczepia-

² Problem ten został poddany analizie przez M. Szwytkina. Por. autoreferat jego rozprawy kandydackiej *Estieticzeskoje wospitanije kursantow wysszych komandno-inżyniernych ucziliszcz*, Moskwa 1969.

pie się poczucie piękna, smak artystyczny, wojskową i ogólną kulturę zachowania, umiejętność wnoszenia piękna do życia oddziału, okrętu, pododdziału, do służby, codziennego bytu, stosunków z przełożonymi i innymi ludźmi, a także umiejętność dostrzegania piękna w czynach żołnierskich służących obronie ojczyzny socjalistycznej.

Wychowywanie fizyczne ma na celu poprawienie stanu zdrowotnego, kondycji fizycznej słuchaczy, rozwinięcie odwagi, zdecydowania, zręczności, hartu, sprawności działania, odporności fizycznej i psychicznej na trudy, nauczanie kierowania wychowywaniem fizycznym podwładnych.

Wymienione elementy wychowywania realizowane są jako jeden, niepodzielny proces formowania wartości osobowościowych słuchaczy, a także umacniania grup i pododdziałów szkolnych.

Słuchacze wyższej szkoły wojskowej — przedmiot procesu wychowawczego, to ludzie obdarzeni wszystkimi zaletami współtwórców procesu społeczno-historycznego. Nadaje to wychowaniu charakter dwustronny, aktywny. Wychowanek jest przedmiotem zabiegów wychowawczych w takim stopniu, w jakim poddawany jest oddziaływaniu wykładowców i innych wychowawców. Proces wychowywania jest przy tym zorganizowany w ten sposób, aby w maksymalnym stopniu rozwijał cechy osobowościowe słuchaczy, pobudzał ich do samowychowywania.

W szkole wojskowej, a zwłaszcza w wyższej szkole wojskowej rola samowychowania niepomrotnie wzrasta. Wielu słuchaczy ma odpowiednie przygotowanie i doświadczenie w tej dziedzinie.

Aby jednak wykładowca mógł skutecznie oddziaływać wychowawczo na słuchaczy, musi znać wewnętrzne impulsy wpływające na postępowanie jednostki. Zalicza się do nich przekonania, uczucia, wolę, przyzwyczajenia i potrzeby.

Jednym z najważniejszych regulatorów postępowania człowieka jest jego świadomość. O świadomym postępowaniu człowieka decyduje jego ideowość komunistyczna, światopogląd naukowy, przekonania i poglądy polityczne, moralne, prawne, wojskowo-zawodowe i estetyczne. One to określają stosunek jednostki do otaczającej ją rzeczywistości, do siebie samej, do pracy z żoł-

nierzami. Odwoływanie się do świadomości słuchaczy, wzbogacanie ich zasobu wiedzy oto główny cel zabiegów wychowawczych.

Wychowywanie zakłada oddziaływanie zarówno na racjonalną, jak i emocjonalną sferę człowieka. Uczucia społeczne (patriotyzm, internacjonalizm, koleżeństwo, humanitaryzm itp.) mają wielką siłę motywacyjną. Rodzą się one w procesie zdobywania wiedzy, w toku wzajemnych kontaktów i pracy społecznie użytecznej, powstają także przez celowe oddziaływanie na jednostkę.

W trakcie zdobywania wiedzy, przyswajania norm postępowania słuchacz ocenia je, ustala ich znaczenie społeczne i osobiste, co prowadzi do powstania określonego stosunku uczuciowego. Przekonania przybierają postać zarówno poglądów, jak i uczuć, uzewnętrzniają się jako reakcje uczuciowe w obronie swoich przekonań.

Przekonania jednostki, jej uczucia społeczne mają znaczenie jedynie w ich praktycznym zastosowaniu, w działaniu i postępowaniu. Wymaga to znacznego wysiłku woli, upor, męstwa i odwagi. Zwłaszcza oficerowi niezbędna jest silna wola, ponieważ jego działalność zawodowa wymaga ogromnego napięcia sił, odporności na trudy, wytrwałości, panowania nad sobą, konsekwencji w dążeniu do osiągnięcia wytyczonego celu, umiejętności podporządkowania swojej woli żołnierzy i wykonywania zadań bojowych we wszelkich warunkach.

W mechanizmie postępowania ludzi istotne znaczenie mają przyzwyczajenia. Nieprzypadkowo mądrość ludowa uważa siłę przyzwyczajenia za drugą naturę człowieka.

Lenin podkreślał ogromną wagę zaszczepiania ludziom nawyków komunistycznego postępowania, zdyscyplinowania, przestrzegania reguł współżycia społecznego, świadomego stosunku do pracy³. Podkreślał przy tym, że w dziedzinie duchowego rozwoju ludzi „za dorobek poczytywać należy to tylko, co weszło w życie codzienne, w zwyczaj”⁴. Przyzwyczajenia należą do tych zjawisk psychicznych, które nadają cech trwałości zachowaniu czło-

³ Por. W. I. Lenin, *Państwo a rewolucja*, Warszawa 1950, s. 104—105, 118—119; *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 113—114.

⁴ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 33, wyd. cyt., s. 506.

wieka. Wynika stąd konieczność starań o utrwalenie w słuchaczach pozytywnych i przewycięzanie szkodliwych przyzwyczajzeń.

Wychowywanie słuchaczy to również troska o zaspokajanie ich uprawnionych i słuszných potrzeb materialnych, kształtowanie tych potrzeb na miarę komunistycznego ideału moralnego. „Głęboki sens pracy wychowawczej — pisał Makarenko — polega na selekcji potrzeb ludzkich, na osiągnięciu tego poziomu moralnego, jaki możliwy jest w społeczeństwie bezklasowym i jaki może wpływać na jednostkę, pobudzając ją do dalszego doskonalenia”⁵.

Oddziaływanie wychowawcze zależy od charakteru stosunków wzajemnych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Im więcej jest w tych stosunkach wzajemnego szacunku, życzliwości, wymagalności, tym skuteczniejsze jest wychowywanie.

Osobowość słuchacza formuje się nie tylko pod wpływem oddziaływań bezpośrednich — słowa mówionego i przykładu osobistego wychowawcy, lecz również pod wpływem otaczającego go środowiska. Dlatego też wychowanie postuluje pedagogizację środowiska, aktywne jego przekształcanie, mające na celu stworzenie dogodnych warunków dla sukcesów w wychowaniu.

2. ZASADY WYCHOWYWANIA SŁUCHACZY

Zasady wychowywania są to dyrektywne wskazania, tezy określające kierunki, treść, organizację i metodykę procesu wychowawczego w szkolnictwie wojskowym. Zawierają one w zwartej i uogólnionej postaci wieloletnie doświadczenia wychowawcze, odzwierciedlają wymogi poznanych obiektywnych praw i prawidłowości wychowawczych. Zrozumienie zasad wychowywania, praw i prawidłowości procesu wychowawczego, których są one odbiciem, umożliwia wychowawcy świadome i twórcze rozwiązywanie zadania wychowawczego, usystematyzowanie i uporządkowanie działalności wychowawczej.

Do zespołu podstawowych zasad wychowywania słuchaczy należą: ukierunkowanie i partyjność komunistyczna; wychowywanie słuchaczy w procesie nauczania, w działalności praktycznej

⁵ A. S. Makarenko, Socz., t. IV, Moskwa 1957, s. 39.

i społecznej; wychowywanie w kolektywie i poprzez kolektyw; podejście indywidualne i zróżnicowane; kojarzenie wymagalności z poszanowaniem godności osobistej i troskliwym stosunkiem do słuchaczy; oparcie się na pozytywnych wartościach zarówno jednostek, jak i kolektywu; jednolitość, harmonijność i stopniowanie oddziaływania wychowawczego.

Rozważmy pokrótce treść powyższych zasad.

Zasada ukierunkowania i partyjności komunistycznej odzwierciedla obiektywną prawidłowość klasowego uwarunkowania wychowania. Jego kryterium stanowią interesy narodu, ideologia partii komunistycznej, kierowniczej siły społeczeństwa i jego sił zbrojnych.

Istotą tej zasady jest zrozumienie przez kadrę naukowo-dydaktyczną i dowódczo-polityczną szkół wojskowych celów i zadań wychowania komunistycznego i konsekwentna aktywna ich realizacja, a także realizowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej linii partii, nieustanne doskonalenie poziomu ideowo-teoretycznego wychowania, zgodnie z uchwałami KC PZPR w sprawie pracy ideologicznej i kształcenia kadr dowódczych w obecnych warunkach.

Konsekwentna realizacja celów i zadań w procesie wychowywania słuchaczy zakłada planowanie perspektywiczne i bieżące pracy wychowawczej. Plan nadaje kierunek, wprowadza ład do pracy wychowawczej, umożliwia ujmowanie wszystkich jej aspektów, przewyższanie elementów żywiołowości.

W wielu wyższych szkołach wojskowych w ciągu ubiegłych 5—6 lat przyjęła się praktyka planowania perspektywicznego w dziedzinie wychowywania ideowo-politycznego i zaszczepiania słuchaczom nawyków pracy partyjno-politycznej. Plany te zawierają dział ogólny zatytułowany: „Przedsięwzięcia realizowane w ciągu całego okresu nauczania”, a także działy, które ujmują treść pracy prowadzonej na każdym roku studiów w szkole oficerskiej (akademii), jak również w czasie stażów w oddziale, na okręcie, w zakładzie produkcyjnym. Plan perspektywiczny stanowi dokument metodyczny, pomocniczy dla kierownictw wydziałów, oddziałów, katedr, organizacji partyjnych i komsomolskich przy zestawieniu przez nie miesięcznych planów pracy.

Kształtowanie walorów oficera i tworzenie kolektywu żołnierskiego jest procesem złożonym i długotrwałym. Ażeby osiągnąć zamierzony cel, wychowawcy muszą być konsekwentni, uparci, twardzi w pokonywaniu trudności, powinni przejawiać cierpliwość, kiedy trzeba zajmować się poszczególnymi słuchaczami, wpływać na zmianę ich przekonań, pomagać im w uwalnianiu się od szkodliwych przyzwyczajęń, pozbywaniu się ujemnych cech charakteru.

Cele wychowawcze osiąga się tym łatwiej, im bardziej świadomy jest stosunek do nich samych słuchaczy, im bardziej cele wychowawcze pokrywają się z celem samowychowania i celami, jakie stawia przed sobą kolektyw żołnierski.

To właśnie tłumaczy, dlaczego tak doniosły jest stały wysiłek w zaszczepianiu słuchaczom świadomego stosunku do samowychowania i nieustanne wskazywanie na zależność pomiędzy perspektywą w służbie a osobistym wysiłkiem słuchacza w dziedzinie doskonalenia wartości i umiejętności oficera.

Zasada wychowywania w procesie nauczania, działalności praktycznej i społecznej. W organizacji wychowywania radziecka pedagogika wojskowa kieruje się marksistowsko-leninowską tezą o kształtującej roli pracy i działalności społecznej w wychowywaniu. Lenin wskazywał, że komunistyczne wychowywanie młodzieży nie na tym powinno polegać, że szpikuje się ją gładkimi przemówieniami i naukami moralnymi, lecz że wciąga się ją do aktywnej walki o umocnienie zwycięstwa komunizmu. Tylko uczestnicząc osobiście w pracy społecznej i wspólnej walce, młody człowiek staje się prawdziwym komunistą⁶. Opierając się na tym wskazaniu Lenina KC KPZR podkreśla, że „poza świadomym wysiłkiem nie ma i nie może być mowy o wychowaniu komunistycznym”⁷.

W pracy społecznie użytecznej człowiek sprawdza swą osobowość, występuje jako członek społeczeństwa i kolektywu. W rozmaitego rodzaju pracach o charakterze umysłowym bądź fizycznym, w pracy społecznej rozwijają się zdolności jednostki, roz-

⁶ Por. W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, wyd. cyt., s. 294—300.

⁷ 50 lat Wielikoj Oktiabrskoj socjalistycznej rewolucji. *Postanowienia Plenuma CK KPSS*, Moskwa 1967, s. 47.

wija się poczucie kolektywizmu, gotowość do podporządkowywania interesów osobistych interesom społecznym, szacunek dla pracy, zdyscyplinowanie, wartości moralne.

Podstawowymi rodzajami pracy słuchaczy są: **teoretyczna praca szkolna; praktyczna praca szkolna; praca służbowa; „samoobsługa”; praca społeczna.**

Nabywanie teorii, wiedzy teoretycznej dominuje w pracy słuchaczy. Jest to głównie wysiłek umysłowy. Kierownictwo pracą należy do wykładowców.

Właściwa organizacja nauczania zapewnia rozbudzenie w słuchaczach zainteresowań poznawczych, wyzwała potrzebę śledzenia nowości wydawniczych, rozwoju nauki, wyrabia systematyczność, konsekwencję i wytrwałość w pracy z książką, samodzielność i zdyscyplinowanie w pracy naukowo-badawczej, kształtuje umiejętność rzeczowej obrony swoich przekonań, uczy cierpliwości i taktu w dyskusjach i sporach naukowych.

Praktyczna praca szkolna sprowadza się do praktycznego opanowania sprzętu bojowego, nabywania nawyków i umiejętności posługiwania się nim, konserwacji i remontu w toku różnych zajęć w laboratoriach, na poligonie, na lotnisku w warunkach polowych, na morzu, w czasie praktyki w oddziale, na okręcie i w zakładzie produkcyjnym. Ten rodzaj pracy ma ogromne znaczenie w kształtowaniu wartości moralno-bojowych i dowódczych oraz samodzielności zawodowej.

Jest rzeczą niezwykle ważną maksymalne włączanie słuchaczy do wszelkiego rodzaju prac dających praktyczne przygotowanie, darzenie ich większym zaufaniem, zezwalanie im na większą samodzielność. Dla przykładu: dawniej w Radiotechnicznej Akademii Artylerii im. marszałka Związku Radzieckiego Ł. A. Goworowa przed wyjazdem słuchaczy do ośrodka szkoleniowego sprzęt i oprzyrządowanie przygotowywali wykładowcy i laboranci. Obecnie prace te wykonują sami słuchacze. Spośród słuchaczy różnych roczników tworzone są załogi i obsługi, wykonujące rozmaite funkcje związane z eksploatacją sprzętu bojowego, jego remontem, pomiarami technicznymi itd. Wszystko to ułatwia kształtowanie w słuchaczach wartości niezbędnych oficerowi-specjaliście.

Praca służbowa to pełnienie przez słuchaczy służby wartowniczej i garnizonowej, wykonywanie obowiązków dowódców drużyn szkolnych, starszych grup itd.

W szkołach wojskowych słuchacze są przyzwyczajeni do „samoobsługi”: sprzątanía sal wykładowych i mieszkalnych, porządkowania terenu szkoły, różnych prac gospodarczych. Jeśli ten rodzaj wysiłku jest rozsądnie zorganizowany, rozwija w przyszłych oficerach szacunek dla pracy szeregowca i marynarza, dla pracy fizycznej, dla wszelkich prac porządkowych, niezbędnych w służbie wojskowej.

Doniosłą wreszcie rolę w pracy słuchaczy odgrywa wykonywanie zadań społecznych, zaleconych przez organizacje partyjne i młodzieżowe, aktywny udział w pracy propagandowo-agitacyjnej i kulturalnej, w pracy różnego rodzaju kół, patriotyczno-wojskowym wychowywaniu młodzieży cywilnej. Ten rodzaj działalności ma na celu kształtowanie i rozwijanie w słuchaczach walorów oficera-społecznika, zdolnego do zorganizowania życia społeczno-politycznego i kulturalnego żołnierzy, pokierowania nim w duchu komunistycznym.

Aby wszystkie wymienione tu rodzaje prac wywarły skuteczny wychowawczy wpływ na słuchaczy, muszą być spełnione określone warunki.

Po pierwsze, nieodzowne jest, aby słuchacze dobrze rozumieli społeczny, wojskowo-zawodowy sens wszelkiej zleconej im pracy, aby wiązali ją z ideą budownictwa komunizmu, z umacnianiem zdolności i gotowości sił zbrojnych. Oznacza to, że wykładowcy powinni stale wyjaśniać sens i cel stawianych im zadań. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, z jaką niechęcią słuchacze podejmują prace, które uważają za niepotrzebne lub pozbawione sensu.

Po drugie, wszelka praca słuchaczy musi być rozsądnie zorganizowana, tzn. mieć ściśle ustalone cele, realne terminy wykonania, musi istnieć określona odpowiedzialność za jej wykonanie i prawidłowo zorganizowane zaopatrzenie materiałowe⁸.

⁸ Por. *O naucznoej organizacji uczebnego processa w akadiemii*, Moskwa 1969; W. P. Jelutin, *Razwitię wysszej szkoły w SSSR (1966—1970)*, Moskwa, s. 52—53, 56—58; J. P. Kirszin, *O naucznoej organizacji wojskiego truda*, Moskwa 1970; A. G. Molibog, *Woprosy naucznoej organizacji piedagogiczieskiego truda w wysszej szkole*, Moskwa 1971.

Po trzecie, dla uniknięcia jednostronności w wychowaniu słuchaczy wskazane jest kojarzenie wysiłku umysłowego w nauce z działaniem praktycznym i organizacyjnym, z pracą fizyczną. W czasie zespołowego wykonywania prac należy kolejno wyznaczać słuchaczy na kierowników grupy i dawać im maksimum samodzielności, która rozwija w nich poczucie odpowiedzialności i zdolności organizatorskie.

Po czwarte, rola wychowawcza pracy wzrasta, gdy nie jest nadmiernie wyczerpująca, wykonuje się ją rytmicznie, z przerwami na odpoczynek, gdy łączy się ją z godziwą rozrywką kulturalną.

Zasada wychowywania w kolektywie i poprzez kolektyw. Kolektyw w społeczeństwie socjalistycznym stanowi nie tylko formę jednoczącą ludzi do wspólnego wykonywania społecznie pożytecznych zadań, ale jednocześnie występuje jako wychowawca.

Kolektywy żołnierskie, m.in. kolektywy słuchaczy, reprezentują wielką siłę wychowawczego oddziaływania. W kolektywie i poprzez kolektyw ujawniają się, szybciej i wszechstronniej niż w jakimkolwiek inny sposób, indywidualne cechy słuchaczy, ich uzdolnienia, zainteresowania, cechy charakteru, źródła sukcesów i niepowodzeń w nauce i dyscyplinie. Dzięki wielorakości stosunków interpersonalnych i kontaktów, atmosferze współzawodnictwa, pomocy wzajemnej, charakteryzujących kolektywy, przyspieszony zostaje proces wszechstronnego rozwoju osobowości każdego ze słuchaczy. Kolektyw rozporządza tak skutecznym czynnikiem wychowawczym, jak opinia społeczna, a także możliwością stałego wpływania na swoich członków, stawiania im wymagań, sprawowania nad nimi kontroli. Porównywanie własnych wyników w nauce z wynikami uzyskanymi przez innych umożliwia każdemu członkowi kolektywu obiektywną samoocenę swoich osiągnięć i braków.

Kolektyw słuchaczy jest to z reguły kolektyw złożony z członków partii i organizacji młodzieżowych, co oczywiście zwiększa jego rolę wychowawczą.

Pomyślna realizacja zadań szkolno-wychowawczych wymaga od wykładowcy pozostawania w stałym kontakcie z organizacją partyjną i młodzieżową pododdziału szkolnego, szukania w nich

oparcia dla własnej działalności. Jednocześnie od wykładowcy żąda się aktywnego udziału w kształtowaniu i umacnianiu kolektywu słuchaczy.

Siłę wychowawczą kolektywu określa jego nastawienie, aktywność, bojowość, zwartość, wymagalność⁹. Jedną z cech podstawowych kolektywów słuchaczy jest to, że istnieją one jedynie przez okres nauki w szkole. O ile w oddziałach czy na okrętach odbywa się nieustanne odnawianie składu osobowego kolektywu podstawowego, o tyle w uczelniach pewna część kolektywów podstawowych zmienia swój skład całkowicie: kolektywy absolwentów są rozwiązywane i tworzone są kolektywy słuchaczy pierwszego roku. Dlatego też w wyższych szkołach wojskowych zawsze istnieją, z jednej strony, kolektywy pierwiastkowe młode, znajdujące się w trakcie powstawania, a z drugiej — kolektywy już okrzepłe, które dziedziczą dobre tradycje szkoły. Na powstawanie i rozwój kolektywów wywiera wpływ wiele czynników.

Jednym z najważniejszych warunków zespolenia słuchaczy w jednolity, zwarty kolektyw jest świadomość ogólnych celów, jakie przed nimi stoją w dziedzinie opanowania wiedzy, umacniania dyscypliny, zrozumienie potrzeby aktywnego działania dla ich osiągnięcia. To łączy słuchaczy, pobudza do wzajemnej pomocy, zwiększa wzajemną wymagalność.

Dodatni wpływ na tworzenie kolektywu wywiera regularne podsumowywanie wyników nauki, współzawodnictwa socjalistycznego, analiza dyscypliny, ocena ogólnych wyników działania kolektywu, drużyny (plutonu, grupy), porównywanie z wynikami uzyskanymi przez inne kolektywy¹⁰. Wszystkie te przedsięwzięcia rozwijają stopniowo poczucie kolektywizmu, honoru kolektywu.

Innym ważnym warunkiem wpływającym na tworzenie się i umacnianie kolektywu jest powstanie w samym kolektywie ognia cieszącego się specjalnym autorytetem, złożonego z do-

⁹ Por. W. A. Gubin, *Kollektiw — aktywnyj wospitatiel słuszatielej*, Leningrad 1968, s. 4—9.

¹⁰ W Wyższej Technicznej Szkole Marynarki Wojennej im. F. E. Dzierżyńskiego opracowana została *Metodyka podsumowania wyników wyszkolenia bojowego i politycznego oraz współzawodnictwa socjalistycznego*, w której zawarto wskazówki dotyczące oceny pracy kolektywów słuchaczy.

wódców drużyn szkolnych, aktywu partyjnego i organizacji młodzieżowych. Aktyw klasy, plutonu, kompanii (dywizjonu), kursu jest niejako łącznikiem między kolektywem a dowódcą, pracownikami aparatu politycznego i wykładowcami. Siła aktywu tkwi w jego autorytecie moralnym. Aktyw partyjno-polityczny oddziałuje na słuchaczy nie dzięki swej władzy dyscyplinarnej, ale osobistym przykładem, przez wyjaśnianie, przekonywanie, krytykę, tworzenie opinii społecznej w kolektywie.

Opierając się na aktywie partyjnym i organizacji młodzieżowych, wykładowca mobilizuje słuchaczy do nauki, wpływa na terminowe wykonanie zadań szkolnych (prac laboratoryjnych, referatów, prac przejściowych, prac obliczeniowo-kreślarskich itp.), staranne studiowanie literatury przedmiotu. Wspólnie z aktywem wykładowca omawia wyniki osiągnięte w nauce przez poszczególnych słuchaczy, ich przygotowanie do zajęć praktycznych i seminaryjnych, do kolokwii i egzaminów, propaguje pozytywne doświadczenia przodowników nauki. Wyniki słuchaczy są z inicjatywy wykładowcy albo aktywu omawiane na posiedzeniu komitetu partyjnego albo komsomolskiego albo też na zebraniach partyjnych i komsomolskich.

Wykładowcy umacniają swoje oddziaływanie wychowawcze, korzystając z pomocy aktywu naukowego, tzn. słuchaczy, którzy grupują się wokół wykładowcy, wykazując specjalne zainteresowanie przedmiotem nauczania. Aktyw naukowy wygłasza dla kolektywu referaty, odczyty, przekazuje informacje o najnowszych publikacjach, prowadzi pracę mającą na celu pogłębienie świadomego stosunku do przedmiotu.

Dla wykładowcy jest rzeczą ważną utrzymywanie bliskich kontaktów z dowódcami pododdziałów szkolnych. Ci ostatni ułatwiają wykładowcom lepsze poznanie słuchaczy, umacniają dyscyplinę wśród swoich podwładnych, informują wykładowców o sprawach związanych z życiem pododdziału, pomagają im w rozwiązywaniu zadań szkolno-wychowawczych.

Jednym z warunków tworzenia się i umacniania kolektywu jest umiejętność dowódców i wykładowców nawiązania właściwych służbowych i pozasłużbowych stosunków ze słuchaczami, zdobycie sobie u nich autorytetu i zaufania. Wykładowca nie

może odgradzać się od słuchaczy, ograniczać swój kontakt z nimi wyłącznie do spraw związanych z wykładanym przez siebie przedmiotem. Bliskie, życzliwe stosunki ze słuchaczami, umiejętność przekazywania im własnego doświadczenia życiowego, uczestniczenie w pracach organizacji partyjnych i młodzieżowych pododdziałów szkolnych, udzielanie pomocy opóźnionym w nauce, tworzenie kół zainteresowań, związanych z wykładanym przedmiotem itp. — wszystko to zbliża wykładowcę do wychowanków, stwarza korzystny klimat moralny w kolektywie.

Ważnym warunkiem umacniania się kolektywu jest także rozwijanie inicjatywy i samodzielności słuchaczy w rozwiązywaniu spraw dotyczących nie tylko klasy, lecz całego kursu, wydziału, szkoły. W tym celu systematycznie poddaje się pod dyskusję zagadnienia sprawności procesu nauczania, osiągnięć sportowych, udział w pracach kół naukowych, twórczości artystycznej itd. Niektórzy dowódcy pododdziałów szkolnych, gdy wyłania się sprawa oddziaływania na słuchacza, który dopuścił się wykroczenia, najpierw odwołują się do opinii kolektywu, następnie w zależności od stopnia posiadanych uprawnień dyscyplinarnych podejmują decyzję o ukaraniu. Słuchacze, wiedząc o tym, że dowódca, zanim ukarze, stara się poznać stopień oddziaływania wychowawczego kolektywu na winnego, w sposób zasadniczy i odpowiedzialnie ustosunkowują się do wykroczeń, niekiedy z własnej inicjatywy organizują zebrania, na których dyskutują nad postępami w nauce lub niewłaściwym zachowaniem się danego członka kolektywu. Działania te mają charakter profilaktyczny.

Formowanie kolektywu wiąże się ściśle z rozwijaniem życia zespołowego jego członków. Jest ono zorganizowane w ten sposób, aby słuchacze mogli gromadzić doświadczenia z zakresu zachowania się w kolektywie, nabierali nawyków podporządkowywania swoich osobistych spraw sprawom społecznym. Dla osiągnięcia tego celu jest rzeczą ważną, ażeby każdy z nich wykonywał określoną pracę społeczną, uczestniczył w ogólnych przedsięwzięciach, należał do kół sportowych, brał udział w dyskusjach, konferencjach czytelniczych, redagowaniu gazetki ściennej, bronił dobrego imienia pododdziału w zawodach sportowych, olimpia-

dach, brał udział w pracach społecznie użytecznych, nie stronił od kolektywu w czasie imprez kulturalnych i rozmaitych prac wykonywanych dla uczelni (upiększanie terenu szkoły, budowa boisk sportowych itp.).

Szczególnie szybko rozwija się kolektywizm i solidarność w działaniach związanych z przewyciężaniem znacznych trudności, wymagających pomocy wzajemnej. Do działań tych zaliczają się, na przykład, ćwiczenia taktyczne, dalekie rejsy, marsze narciarskie, zawody sportowe.

Powstanie prawdziwie socjalistycznych kolektywów wymaga takiej organizacji życia kolektywów pierwiastkowych, która nie pozwoliłaby im na zamykanie się w sobie, odgradzanie się przez swoje interesy grupowe od innych kolektywów, lecz by sprawiła, że będą się uważały za część składową kolektywu uczelni, a tym samym za organiczną część sił zbrojnych, całego społeczeństwa socjalistycznego. Kolektywizm socjalistyczny to również uczucie braterstwa broni z armiami bratnich krajów socjalistycznych, uczucie solidarności internacjonalistycznej z międzynarodowym ruchem komunistycznym. Wykładowcy realizują to zadanie poprzez wychowywanie słuchaczy na rewolucyjnych, bojowych, internacjonalistycznych tradycjach KPZR i radzieckich sił zbrojnych, poprzez zapoznawanie z tradycjami bojowymi, pedagogicznymi i naukowymi uczelni wojskowej, ukazywanie jej roli w kształceniu kadr wojskowych, przedstawianie zasług absolwentów uczelni wobec narodu radzieckiego, mas pracujących krajów socjalistycznych i międzynarodowego ruchu komunistycznego. Wszystko to umacnia w słuchaczach poczucie jedności z partią komunistyczną, narodem radzieckim, z bratnimi narodami i armiami krajów socjalistycznych, z komunistami na całym świecie.

Zasada podejścia indywidualnego i zróżnicowanego. Słuchacze, podobnie jak członkowie każdego innego kolektywu, różnią się między sobą cechami indywidualnymi: poziomem świadomości, rozwoju ogólnego, kultury, wykształcenia, doświadczenia życiowego, a także zainteresowaniami, zdolnościami, temperamentem, cechami fizycznymi. Niezależnie od tego określone kategorie słuchaczy mogą mieć pewne wspólne cechy uwarunkowane wiekiem, nabytym doświadczeniem, wykształceniem itd. Wszystkie wy-

mienione właściwości przejawiają się w postępowaniu i stanowią obiektywną rzeczywistość, z którą muszą się liczyć wykładowcy. Jednym z praw pedagogicznych jest stosowanie środków wychowawczych odpowiadających indywidualnym, psychicznym i fizycznym cechom grupowym wychowanków. Wynika stąd również potrzeba głębokiego i wszechstronnego badania cech osobowości słuchaczy.

Podejście indywidualne pozwala przewidywać postępowanie wychowanków, stawiać im zadania odpowiadające ich możliwościom, a zadania społeczne — zgodne z ich zainteresowaniami, uprzedzać w porę ich omyłki i przewinienia, sprawiedliwie rozstrzygać powstające konflikty, ustalać najskuteczniejsze środki oddziaływania wychowawczego, nawiązywać ze słuchaczami właściwe stosunki służbowe i pozasłużbowe.

Realizacja indywidualnego podejścia wymaga, aby wykładowca znał podstawowe dane biografii słuchacza (pochodzenie społeczne, wykształcenie, zawód, ukończone szkoły, posiadane doświadczenia wojskowe, pełnione funkcje, sytuację rodzinną, wielkość rodziny, wykształcenie i zawód żony, wiek dzieci, warunki zakwaterowania, praca służbowa i społeczna itp.). Znajomość tych danych ułatwia wykładowcy lepsze rozumienie charakteru i postawy słuchacza, a także wybór właściwego postępowania pedagogicznego.

Wykładowca zapoznaje się z właściwościami indywidualnymi słuchaczy, oceniając ich wyniki w nauce, stosunek do pracy, odbywając z nimi rozmowy indywidualne. Interesuje go ogólne i wojskowe nastawienie słuchacza, jego uzdolnienia ogólne i specjalne, zainteresowania, wychowanie, kultura, stosunek do siebie samego, do kolektywu i innych osób.

Niektórzy wykładowcy prowadzą dziennik pedagogiczny, w którym notują swoje spostrzeżenia. Na przykład kapitan I rangi I. Popow, wykładowca Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej, systematycznie notuje swoje spostrzeżenia i uwagi w dzienniku. Porównanie wielokrotnych obserwacji umożliwia mu gruntowne poznanie psychiki swoich wychowanków, dostrzeżenie subtelności w indywidualnych rysach. O jednym ze słuchaczy zanotował następującą uwagę: postępy w nauce niewielkie, ma duże zale-

głości, do koła naukowego odnosi się z lekceważeniem, występował na zebraniu sprawozdawczo-wyborczym, na którym krytykowano go za brak postępów w nauce, sam jednak na ten temat nie powiedział ani słowa. Pisze wiersze. Wiersz pt. *Macierzystej uczelni* został zamieszczony w gazecie morskiej. Istnienie takich sprzeczności w osobowości słuchacza sprawiło, że wykładowca starał się głębiej wniknąć w jego charakter, zweryfikować prawdziwy stosunek wobec uczelni. Rozmowy z aktywem, z kolegami słuchacza K. dowiodły, że jest on zdolny, dobrze zna swoje zadania, pracuje jednak niesystematycznie, zależnie od nastroju. Konieczne się stało zwiększyć wobec niego wymagania, częściej go kontrolować, zmuszać go do pracy niezależnie od nastrojów. Cel ten osiągnięto przy pomocy dowódcy kompanii, starszego grupy, aktywu. Słuchacz poprawił się w nauce, kolejne egzaminy zdał z wynikiem dobrym.

Kadra naukowo-dydaktyczna prowadzi zajęcia z zakresu reprezentowanych przez siebie dyscyplin wiedzy pewnymi ciągami tematycznymi na różnych kursach, wydziałach, zajęcia seminaryjne i praktyczne odbywają się z różnymi grupami. Każdy ów ciąg tematyczny i każdy kolektyw słuchaczy ma pewne odrębności, wynikające z różnicy wieku, doświadczenia życiowego, rodzaju przygotowania, dojrzałości kolektywu, ogólnych zainteresowań itp. Wszystko to zobowiązuje wykładowcę do zróżnicowanego, indywidualnego podejścia, uwzględnienia właściwości audytorium i poszczególnych słuchaczy.

Istnieją, na przykład, duże różnice pomiędzy słuchaczami pierwszego i starszych lat studiów. Na pierwszym roku, kiedy słuchacze adaptują się do nowych warunków życia i nauki, wykładowcy muszą poświęcać wiele uwagi sprawom uczenia się, metodom samokształcenia w szkole wyższej, udzielać im więcej pomocy indywidualnej, podawać za przykład słuchaczy starszych roczników, zaszczepiać im zamiłowanie do służby wojskowej i szacunek do macierzystej uczelni.

Wiedząc, że słuchacze ostatniego roku studiów przejawiają zwiększone zainteresowanie sytuacją w oddziałach wojskowych, szczególnie przebiegiem służby młodych oficerów, wykładowcy gromadzą materiał dotyczący absolwentów akademii (wyższej

szkoły oficerskiej), studiują opinie o nich, uogólniają doświadczenia przodujących oficerów i spożytkowują je w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Prowadzą pogadanki o pierwszych krokach młodego oficera w służbie, o właściwościach służby oficerów danej specjalności, organizują spotkania z oficerami. W wychowywaniu słuchaczy starszych roczników uwzględnia się również takie zjawisko, jak wzrost liczby żonatych słuchaczy (o ile na pierwszym roku słuchacze ci stanowią 1—2⁰/₀, o tyle na rocznikach starszych i wśród absolwentów około 85⁰/₀ ogółu).

Podejście indywidualne i podejście zróżnicowane zakładają więc systematyczne badanie cech indywidualnych i typowych słuchaczy oraz uwzględnianie tych cech w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Zasada kojarzenia wymagalności wobec wychowanków z szacunkiem dla ich godności osobistej i troską o nich. Na zasadzie łączenia wysokiej wymagalności z wielkim zaufaniem do ludzi i troską o nich opiera się całe życie społeczne w społeczeństwie socjalistycznym, w radzieckich siłach zbrojnych. Wymagalność wobec podwładnych, szacunek i troska o nich odzwierciedlają humanistyczny charakter pedagogiki wojskowej, jej wiarę w nieograniczone możliwości człowieka i jego zdolność osiągnięcia wyżyn doskonałości, a jednocześnie miłość do niego, najwyższy szacunek dla jego godności osobistej, praw jemu przysługujących i powinności. Uchwała XXIV Zjazdu KPZR stwierdza, że w każdej radzieckiej instytucji „powinno się wykazywać wnikliwy stosunek do potrzeb i bolączek ludzi pracy, życzliwość i szacunek do człowieka”¹¹. Postulat ten w całej pełni dotyczy również wyższych szkół wojskowych.

Wymagalność dowódców, oficerów politycznych i wykładowców oznacza ściśle przestrzeganie nakazów przysięgi, regulaminów rozkładu dnia, wpływanie na słuchaczy, aby pracowali „na pełnych obrotach” nad opanowaniem programu nauczania, nietolerowanie najmniejszych nawet uchybień w ich zachowaniu, w wykonywaniu obowiązków służbowych, w codziennym bycie

¹¹ XXIV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, wyd. cyt., s. 299.

i życiu, zaspokajanie potrzeb materialnych i duchowych słuchaczy.

Konieczność wysokiej wymagalności pedagogicznej wynika z samego charakteru życia społecznego, z prawidłowości kształtowania osobowości słuchacza i kolektywu. Wymagalność ta umożliwia utrzymywanie nauczania słuchaczy na poziomie odpowiadającym charakterowi i treści postępu społecznego i naukowo-technicznego. Wysoka wymagalność korzystna jest dla samych słuchaczy. Nie jest rzeczą przypadku, że najbardziej świadomi spośród nich udzielają poparcia wymagającym wykładowcom, wypowiadają krytyczne uwagi pod adresem tych, którzy przejawiają nadmierny liberalizm. Zdarza się niekiedy, że słuchacze mają za złe wykładowcy jego wysoką wymagalność i surowość w ocenie ich wiedzy, nawyków i umiejętności. Później jednak dochodzą zazwyczaj do przekonania, że nie mieli racji, i z wdzięcznością wspominają tych wykładowców, wyrażając swoje uczucia w nadsyłanych do nich listach.

Wymagalność pedagogiczna ma pewne cechy swoiste. Przede wszystkim wskazane jest, aby słuchacze uświadamiali sobie sens stawianych im wymagań, rozumieli ich celowość. Można to osiągnąć pod warunkiem, że wymagania mają na celu dobro państwa, umacnianie sił zbrojnych.

Prawdziwą wymagalność pedagogiczną charakteryzuje pełen życzliwości i szacunku stosunek wykładowcy do słuchacza, jego godności osobistej. Opiera się ona na przestrzeganiu norm regulaminowych i reguł etyki pedagogicznej. Pedagogicznej wymagalności nie sposób pogodzić z szorstkością, formalizmem, drobiazgowym „czepianiem się”, a tym bardziej z ordynarnością. Wykładowca nie powinien wymagać spełniania przysług osobistych, nadskakiwania, płaszczenia się, pochlebstw, które ujemnie wpływają na wychowanie moralne słuchaczy. Zależnie od sytuacji wymagalność można przejawiać w nader różnych postaciach: rozkazu, polecenia, prośby, rady, uwagi, oceny itp.

Wymagalność daje wówczas właściwy efekt wychowawczy, kiedy jest konsekwentna, nieustępliwa, dotyczy wszystkich słuchaczy, wszystkich aspektów ich działalności. Systematyczność wymagań wpływa na ukształtowanie w słuchaczach nawyku obo-

wiązkowości, dokładności, staranności. Jeśli, na przykład, wykładowca zaleci przygotowanie zadania w określonym terminie, a następnie o nim zapomni, nie zainteresuje się jego wykonaniem, poderwie tym samym zaufanie do siebie, zmniejszy zapał pracowitych i pilnych słuchaczy.

Wykładowca musi być równie wymagający wobec wszystkich bez wyjątku słuchaczy, tzn. nie może osłabiać swej wymagalności wobec tych, którzy pod rozmaitymi pretekstami usiłują uchylić się od spełnienia określonych obowiązków. Negatywny wpływ na kolektyw wywierają wypadki liberalnego lub pobłażliwego stosunku wykładowcy wobec słuchaczy, których darzy swą sympatią. Słuchacze szanują tych wykładowców, którzy są wymagający wobec wszystkich słuchaczy bez wyjątku i potrafią zmusić do wysiłku każdego z nich.

Wymagalność może być posunięta do określonych granic i zwiększana odpowiednio do postępów w rozwoju słuchaczy. Wymagania powinny być jednak realne. Zanim się je postawi, należy sprawdzić możliwość ich wykonania. Ustalając zakres i termin wykonania zadania, wykładowca musi uwzględniać czas, jaki słuchacze mogą na to przeznaczyć, a także zadania, jakie mają do wykonania z innych przedmiotów. Stawianie wymagań, nie uwzględniające realnych możliwości ich wykonania, może spowodować naruszanie dyscypliny przez słuchaczy.

Wymagalność wobec słuchaczy bez wysokiej wymagalności przełożonych i wykładowców wobec samych siebie traci logiczny sens, pozbawiona jest podstaw moralnych, narusza poczucie sprawiedliwości. Siła wychowawcza wymagań przełożonego wzrasta, jeżeli popiera je cały kolektyw, organizacja partyjna i młodzieżowa.

Właściwie pojmowana wymagalność pedagogiczna łączy się ściśle z życzliwym, przychylnym stosunkiem wykładowcy do słuchaczy, troską o nich. Jeżeli któryś ze słuchaczy zachoruje lub zmuszony innymi okolicznościami opuszcza zajęcie, wychowawca stara się przyjść mu z pomocą w nadrobieniu materiału, a gdy słuchacza spotyka jakieś nieszczęście lub przeżywa on jakieś kłopoty rodzinne — podtrzymuje go na duchu. Troskę wykładowcy odczuwają słuchacze na każdym zajęciu, w ciągu całego okresu

nauki, zwłaszcza w czasie przygotowań do prac kontrolnych, kollokwiów, opracowywania referatów, pisania prac przejściowych i dyplomowych. W tym czasie wykładowcy częściej przeprowadzają konsultacje, doradzają, jak zorganizować pracę słuchaczy. Wiele uwagi poświęcają słuchaczom, którzy potrzebują pomocy indywidualnej.

Zasada opierania się na pozytywnych wartościach jednostek i kolektywów. W procesie wychowywania jednostki i kształtowania kolektywu wielkie znaczenie ma oparcie się na ich pozytywnych wartościach. Odwołując się do pozytywnych cech słuchacza, wykładowca rozwija w nim wiarę we własne siły, szacunek do wychowawcy i zabiegów wychowawczych. Zdarza się niekiedy, że słuchacz, któremu nazbyt często zwracano uwagę na popełnione błędy i niedopatrzności, traci wiarę w możliwość poprawy, odzyskania dobrego imienia i zdobycia szacunku kolektywu.

Niewątpliwie wyszukanie pozytywnych elementów w postępowaniu niezdyscyplinowanego słuchacza, zwłaszcza gdy dzieje się to na tle zdrowego kolektywu, nie należy do spraw łatwych. Wykroczenia, negatywne cechy charakteru stanowią naruszenie reguł postępowania, a każde naruszenie reguł postępowania mimo woli zwraca na siebie uwagę, przesłaniając pozytywne wartości charakteru człowieka. Wykroczenie słuchacza podrywa dobre imię i autorytet kolektywu, rozgorycza dowódców i wykładowców, wszystkich członków kolektywu. Powoduje to, że uwaga wszystkich koncentruje się na negatywnych cechach jednostki jako na przyczynie wykroczenia i sprawia, że to, co jest w niej pozytywne, zostaje jeszcze bardziej odsunięte na plan dalszy. Toteż opieranie się na pozytywnych cechach charakteru słuchacza jest możliwe jedynie pod warunkiem wnikliwego i wszechstronnego poznania jego indywidualnych cech, zdolności, zainteresowań, cech charakteru przy jednoczesnym nastawieniu na ujawnienie każdej jego dodatniej właściwości.

Życzliwe, przyjazne podejście do słuchaczy ułatwia wykładowcy dostrzeżenie w nich nie tylko tego, co ujemne, lecz także tego, co pozytywne, ustrzega przed jednostronnymi, niesłusznymi ocenami i działaniami. A oto przykład. Słuchacz nie zrównoważony, zapalczywy, nieprzepisowo ubrany, spierający się z podofice-

rami, a niekiedy i wykładowcami, był jednocześnie najlepszym matematykiem klasy, słuchaczem obdarzonym dużymi zdolnościami technicznymi, aktywnym członkiem koła naukowego. Częste rozmowy, jakie przeprowadzał z nim wykładowca — kierownik koła naukowego, pomogły słuchaczowi w wyzbyciu się wad i otworzyły perspektywę zdobycia szacunku kolektywu. Wspólnie z kolektywem wykładowca dopomógł słuchaczowi w wyeliminowaniu ujemnych cech jego charakteru. Opieranie się zatem na pozytywnych wartościach słuchacza nie oznacza bynajmniej godzenia się z jego wadami. Oparcie się na tym, co pozytywne, ma m.in. na celu właśnie skuteczniejsze zwalczanie negatywnych cech charakteru, wykorzenienie reliktyw przeszłości w świadomości i zachowaniu jednostki, pobudzenie słuchacza do aktywnej pracy nad sobą.

Zasada opierania się na pozytywnych wartościach jednostek i kolektywów wymaga umacniania i rozwijania tego, co dodatnie, nie tylko w poszczególnym słuchaczu, ale także w całym kolektywie. Niekiedy kolektyw przyzwyczaja się do tego, że nie należy do przodujących, chociaż nie są mu obojętne ani pochwały, ani słowa zachęty. Należy to uwzględniać i systematycznie podkreślać nawet nieznaczne osiągnięcia w jego pracy, najmniejsze nawet postępy w opanowaniu poszczególnych przedmiotów nauczania, zwracać uwagę na sukcesy sportowe, w dziedzinie twórczości artystycznej czy wreszcie na poprawę stanu dyscypliny, a kolektyw ożywi się, zmniejszy się liczba sceptyków, nie wierzących w jego możliwości, wzrośnie aktywność słuchaczy. Członkowie kolektywu zaczną pracować z większym zapalem, pójdą za dobrym przykładem swych kolegów.

Lenin zawsze nakazywał poświęcać wiele uwagi życiu codziennemu, w którym najczęściej rodzi się to, co nowe, w którym trzeba jak najwięcej „uwagi, podawania do wiadomości powszechnej krytyki społecznej, nagonki na wszystko, co złe, nawoływania do uczenia się na dobrych przykładach”¹². Lenin doradzał, aby otaczać opieką pędy tego, co nowe, tworzyć warunki, w których będą umacniały się i rozwijały.

¹² W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 28, Warszawa 1954, s. 91.

Zasada jedności, koordynacji i ciągłości oddziaływania wychowawczego. Proces wychowawczy w wyższej szkole wojskowej realizują dowódcy (przełożeni), pracownicy aparatu politycznego, wykładowcy, organizacje partyjne i młodzieżowe. Powoduje to konieczność koordynacji ich poczynañ, zapewnienia jedności celów wychowawczych. Tylko harmonijna współpraca, wykluczająca sprzeczne ze sobą poczynania, może zapewnić powodzenie pracy wychowawczej.

Jedność i koordynacja poczynañ wszystkich wychowawców przejawia się przede wszystkim w jednolitym i prawidłowym rozumieniu celów, zadań, zasad i metod wychowywania i nauczania słuchaczy, a także wymagań, jakie stawia się wobec nich we współczesnych warunkach. Koordynacja niezbędna jest dla ustalenia i realizacji jednolitego stanowiska pedagogicznego, jednolitej linii postępowania wobec określonego słuchacza lub całej grupy szkolnej.

Naruszenie zasady jedności, koordynacji i ciągłości prowadzi do różnorodnych konfliktów, utrudniających pracę wychowawczą. Niektórzy wykładowcy za mało uwagi zwracają na przestrzeganie przez słuchaczy porządku regulaminowego, przepisów dotyczących umundurowania, reguł postępowania wojskowego, wychodząc z założenia, że te sprawy należą do kompetencji dowódców. Tego rodzaju pobłażliwość staje się jedną z przyczyn tracania przez niektórych słuchaczy uczelni wojskowej żołnierskiej kultury zachowania się. Regulaminy wojskowe zgodnie z zasadą jednolitości wymagań zobowiązują starszych stopniem do wymagania od młodszych ścisłego przestrzegania dyscypliny wojskowej i porządku społecznego. Dotyczy to w całej pełni również wykładowców.

Pozytywnymi doświadczeniami w koordynowaniu poczynañ wszystkich katedr i wykładowców w pracy nad kształtowaniem w słuchaczach walorów oficera wyróżnia się, na przykład, Wyższa Szkoła Morska Radiotechniki im. A. S. Popowa. W uczelni opracowano szczegółową charakterystykę wartości zawodowych oficera. Na tej podstawie określono szczegółowo zadania każdej katedry, znaczenie każdego przedmiotu i rolę wykładowcy w rozwiązywaniu kompleksowego zadania kształtowania wysokich war-

tości politycznych, moralno-bojowych, dowódczych i pedagogicznych słuchaczy. Skonstruowano również elektroniczny schemat zadań i obowiązków służbowych oficera służby radiotechnicznej. Dzięki schematowi słuchacze przyswajają sobie swoje obowiązki, kontrolują stopień opanowania czynności, jakie wypadnie im wykonywać w najrozmaitszych warunkach służby na okręcie. W ten sposób osiąga się koordynację poczynań nie tylko samych wykładowców, ale również wykładowców i słuchaczy.

Ciągłość pracy wychowawczej w warunkach uczelni wojskowej zakłada ciągłość oddziaływania wychowawczego pomiędzy wyższą szkołą wojskową a średnią szkołą ogólnokształcącą, ściśle kontakty dowódców i oficerów politycznych z rodzicami słuchaczy, zachowanie, umocnienie i rozwój wszystkich cennych i pozytywnych wartości kolektywu, wszystkiego, co było pożyteczne w działalności i stylu pracy poprzednich wychowawców. Ciągłość oddziaływania wychowawczego istnieje również pomiędzy uczelniami wojskowymi a oddziałami wojskowymi i okrętami, do których skierowani zostają do pełnienia służby oficerowie-absolwenci. W razie zmiany dowódców i oficerów politycznych pododdziałów szkolnych, komendantów wydziałów czy kursów, w razie wyboru nowego składu egzekutywy organizacji partyjnych czy komsomolskich musi być w całej pełni uwzględniony wymóg ciągłości oddziaływania wychowawczego.

Doświadczeni wykładowcy, zanim przystąpią do prowadzenia wykładów lub innego rodzaju zajęć, zapoznają się ze swoimi przyszłymi słuchaczami, interesują się ich postępami, stanem pracy wychowawczej. W tym celu nawiązują kontakt z dowódcami kursów, z aktywnym grup szkolnych, z wykładowcami, którzy dotychczas pracowali lub nadal pracują z daną grupą słuchaczy, dobrze ją znają i mogą udzielić wielu pożytecznych informacji niezbędnych dla kontynuowania pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Podstawą jedności, koordynacji i ciągłości oddziaływań wychowawczych są wskazania klasyków marksizmu-leninizmu, uchwał Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i rządu radzieckiego w sprawie wychowania komunistycznego, pracy wyższych i średnich szkół specjalistycznych, przygotowania kadr oficerskich oraz regulaminów wojskowych i dyrektyw organizacyjno-metodycz-

nych. Wielkie znaczenie dla osiągnięcia jedności działania ma systematyczna praca nad pogłębianiem wiedzy wojskowej, pedagogicznej i psychologicznej, wymiana doświadczeń, ich uogólnianie i upowszechnianie, dyskusje na tematy wychowawcze w czasie konferencji metodycznych i narad międzykatedralnych.

Tak przedstawia się skrótowo problematyka wychowania słuchaczy w wyższych szkołach wojskowych. Powyższe zasady realizowane są za pośrednictwem metod i środków pracy wychowawczej.

3. METODY WYCHOWYWANIA SŁUCHACZY

Metoda wychowawcza to zespół środków i form jednorodnego oddziaływania pedagogicznego na psychikę i postępowanie żołnierzy; celem jej jest ukształtowanie w nich społecznie niezbędnych wartości oraz dążenia do ich dalszego doskonalenia. W wychowywaniu słuchaczy stosowane są metody przekonywania, przykładu, ćwiczenia, wyróżniania i przymusu.

Żadna z metod wychowawczych nie jest uniwersalna i nie rozwiązuje wszystkich zadań wychowawczych. Na przykład metoda przekonywania ma wielkie znaczenie dla kształtowania osobowości słuchacza. Jej głównym zadaniem jest rozwinięcie wysokiej ideowości komunistycznej, poglądów naukowych, światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, motywacji ideowej, które stanowią podstawę świadomego postępowania żołnierzy radzieckich. Za pomocą metody ćwiczenia oddziałuje się głównie na rozwój i doskonalenie wartości wolicjonalnych jednostki (panowania nad sobą, zdecydowania, odwagi, wytrwałości), a także uczuć moralno-politycznych oraz różnych pożytecznych nawyków i przyzwyczajeń. Wiele celów wychowawczych osiąga się nie za pomocą jednej jakiejś metody, lecz przez twórcze zastosowanie całego zespołu środków i metod, które w procesie wychowywania wzajemnie się uzupełniają i przenikają.

Metoda przekonywania to główna metoda wychowywania, zapewniająca rozwiązanie podstawowego zadania wychowania komunistycznego słuchaczy — ukształtowania w nich światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, wysokich wartości ideowo-politycz-

nych, przekonań komunistycznych. Szczególnego znaczenia metoda ta nabiera w warunkach zaostrzającej się walki ideologicznej pomiędzy dwoma systemami światowymi — socjalizmem a kapitalizmem.

Metoda przekonywania odwołuje się do rozumu, logiki, doświadczenia i uczuć ludzkich, umożliwia dobrowolne przyjęcie idei, samodzielne ich przemyślenie i przekształcenie w motywy postępowania. Dlatego też jest ona najstosowniejsza również w sensie psychologicznym.

Przekonywanie nie jest prostym aktem oddziaływania. Jest to proces złożony. Przekonywać oznacza oddziaływać na świadomość i postępowanie słuchaczy na podstawie argumentów logicznych, osiągnięć nauki, wiarygodnych faktów i ich osobistych doświadczeń. Celem tego oddziaływania jest ukształtowanie w słuchaczach głębokiego przeświadczenia o prawdziwości twierdzeń marksizmu-leninizmu, o obiektywnym uwarunkowaniu nakazów moralności komunistycznej i dyscypliny wojskowej, o konieczności kierowania się ich wskazaniem w życiu osobistym. W procesie przekonywania idee polityczne, moralne, prawne i inne przekształcają się w osobiste przekonania, w system motywów postępowania, w wytyczne działania. W wyniku przekonywania w słuchaczach powstaje osobiste przeświadczenie o prawdziwości tego, o czym ich przekonywano, gotowość do obrony swych przekonań i aktywnego ich wcielania w życie, a także do zwalczania poglądów sprzecznych z przekonaniem komunistycznymi.

Przekonywaniu służą wszystkie rodzaje zajęć szkolnych i każda forma pracy ideologicznej ze słuchaczami.

Ideowość komunistyczna słuchaczy kształtuje się na podstawie wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie, jednostce ludzkiej. Dlatego też przekonywanie zakłada systematyczne informowanie słuchaczy o najważniejszych wydarzeniach we wszystkich dziedzinach życia społecznego, o nowych zjawiskach w sytuacji wewnętrznej kraju i na arenie międzynarodowej, o osiągnięciach obywateli radzieckich w budownictwie komunizmu, o nowych sukcesach gospodarki narodowej, nauki, kultury, zakłada też systematyczne wyjaśnianie ich istoty i znaczenia. Zapewnia to zrozumienie przez słuchaczy całokształtu nowych

zjawisk, ich ocenę, właściwe ustosunkowanie się do nich, prawidłową orientację w życiu społecznym.

Przekonywanie nie poprzestaje na informowaniu i wyjaśnianiu. Niekiedy nie wystarcza wyjaśnienie samego sensu zjawiska, pojęcia, nakazu, sformułowania teoretycznego, lecz konieczne się staje także udowodnienie, logiczne uzasadnienie jego słuszności, tak aby w świadomości słuchaczy nie pozostały żadne wątpliwości co do jego prawdziwości. Jeżeli natomiast zaszczepiane idee napotyka już ukształtowane w świadomości słuchaczy i sprzeczne z nimi poglądy, to należy doprowadzić do ich przewartościowania, tzn. obalić niesłuszne i wykazać słuszność oraz prawdziwość propagowanych poglądów.

W procesie dowodzenia, argumentowania, obalania, przewartościowywania istotną rolę odgrywa przestrzeganie reguł, praw logiki: prawa tożsamości, prawa sprzeczności, prawa wyłączonego środka, prawa wystarczającego uzasadnienia (por. rozdz. XII).

Wielką siłę przekonywania mają fakty i liczby. Właściwie dobrany fakt ma szereg właściwości środka pedagogicznego: konkretność, pogładowość, treść racjonalną i emocjonalną. Aby przekonywać, należy starannie dobierać i podawać fakty. Co prawda, fakty można dobierać i przekazywać w sposób dowolny i na tej podstawie wysnuwać wręcz niesłuszne, subiektywne wnioski. Tak na przykład postępują burżuazyjni ideologowie i propagandyści, starając się oczernić i skompromitować socjalizm w oczach mas pracujących.

Lenin uczył poważnego stosunku do faktów, ich dobierania i ustalania obiektywnych związków istniejących między nimi. Radził posługiwać się nie odosobnionymi faktami, lecz zespołem faktów, bez żadnych wyjątków. Jedynie pod tym warunkiem — mawiał Lenin — fakty są rzeczą „nie tylko «upartą», ale też bezwzględnie przekonywającą”¹³.

Przy posługiwaniu się faktami szeroko stosowane są takie metody przekonywania jak: porównywanie, zestawianie, przeciwstawianie, analogia, analiza, synteza i uogólnianie. Na przykład

¹³ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 23, wyd. cyt., s. 300.

przez porównanie wskaźników wykonania pięcioletnich, rocznych i kwartalnych planów rozwoju gospodarki narodowej wykładowcy w sposób przekonywający wykazują, jak wielkie są osiągnięcia społeczeństwa socjalistycznego, jego postępy we wszystkich dziedzinach życia, jak nieustannie zbliża się ono do komunizmu.

W przekonywaniu istotną rolę odgrywa praktyka, doświadczenie, „trwały, w praktyce namacalny przykład”¹⁴. Przekonywanie poprzez sprawy, poprzez pracę, „propaganda czynem”¹⁵ — są szczególnie niezbędne wówczas, kiedy trzeba dowieść powiązania idei z praktyką, wpływać na opanowanie przez słuchaczy nowych sposobów i form działania. W tej sytuacji żywy przykład skuteczniejszy jest niż słowne przekonywanie.

Przekonanie oparte na doświadczeniu praktycznym, poprzez zadania, poprzez pracę uzyskuje się albo za pomocą osobistego pokazu, albo doświadczenia wykładowcy, albo przez organizację doświadczenia słuchaczy, bądź też przez przedstawianie doświadczenia innych. W procesie przekonywania poprzez doświadczenie, poprzez działanie praktyczne dochodzi do skojarzenia osobistych doświadczeń słuchaczy z doświadczeniami innych, percypowane idee są weryfikowane w praktyce, stanowiącej — jak wiadomo — kryterium prawdziwości.

Z powyższego wynika, że metoda przekonywania rozporządza szerokim wachlarzem środków i sposobów oddziaływania.

Skuteczne stosowanie metody przekonywania wymaga od wykładowcy nie tylko znajomości techniki przekonywania, ale także umiejętności stwarzania odpowiednich warunków ułatwiających przekształcenie programowanej wiedzy i idei w przekonania osobiste słuchaczy. Skutecznie bowiem przekonywać innych potrafi jedynie ten, kto niezłomnie wierzy w to, o czym chce przekonać innych. Słuchacze szybko dostrzegają brak mocno ugruntowanych przekonań własnych wykładowcy: w jego wykładzie odczuwa się wtedy niezdecydowanie, niepewność, brak przekonywującej argumentacji — i wszystko to znacznie osłabia siłę oddziaływania. Osobiste przekonanie spleta się organicznie z mark-

¹⁴ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 28, wyd. cyt., s. 352.

¹⁵ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 29, Warszawa 1956, s. 198.

sistowsko-leninowskim przygotowaniem teoretycznym, erudycją, kulturą ogólną i polityczną wykładowcy.

Warunkiem skutecznego oddziaływania jest szczerłość i życzliwy stosunek wykładowcy do słuchaczy, jego gotowość i umiejętność reagowania na trudne i palące aktualne problemy.

Dla skutecznego przekonywania niemałe znaczenie ma prostota, komunikatywność i pogładowość argumentów i wyjaśnień wykładowcy, przystępność wykładu. Można je osiągnąć przez właściwą konstrukcję i styl wykładu, wyjaśnianie mało znanych pojęć i terminów naukowych, poprawną dykcję i wymowę, korzystanie ze zwrotów literackich, aforyzmów, posługiwanie się cytataми, fragmentami prozy artystycznej, filmów, nagraniami dźwiękowymi, użycie właściwego gestu, mimiki, stosowanie pytań retorycznych i pauz. Wszystkie te środki przekazują dodatkową informację, wzbogacają sens znaczeniowy wypowiedzianych słów i zwrotów.

Zaangażowanie emocjonalne wykładowcy udziela się słuchaczom, przykuwa ich uwagę, zwiększa zainteresowanie, potęguje siłę przekonywania. Wykład zaangażowany skuteczniej przekonuje niż wykład identyczny treściowo, lecz monotony i nudny.

Innym warunkiem skutecznego przekonywania jest umiejętność wykładowcy przychylnego usposobienia do siebie słuchaczy, wzbudzanie ich zaufania i zrozumienia. Najłatwiej osiąga to ten wykładowca, który życzliwie się do słuchaczy ustosunkowuje, lubi ich i darzy szacunkiem. Serdeczność i szczerłość, troska o to, aby być właściwie zrozumianym, ułatwia wykładowcy zdobycie sympatii audytorium i sprawia, że słuchacze skuteczniej przyswajają sobie niezbędne treści.

Kształtowanie przekonań komunistycznych, przewycięzanie w świadomości słuchaczy przesądów i niesłusznych poglądów stanowi proces trudny i skomplikowany. Wymaga od wykładowcy wielkiej cierpliwości, wytrwałości, taktu i wielokrotnego powracania do niektórych zagadnień w celu ich właściwego rozumienia. Przekonywać, rozwijać świadomość komunistyczną słuchaczy oznacza także zapewniać jedność słów i czynów, wspierać słowa osobistym przykładem godnego postępowania.

Metoda przykładu. Metoda ta polega na systematycznym od-

działaniu na świadomość słuchaczy za pomocą przykładu osobistego wychowawców, a także innych pozytywnych przykładów, które się mogą stać wzorem do naśladowania, podłożem dla kształtowania ideału postępowania komunistycznego, środkiem samowychowywania, zachętą do współzawodnictwa.

Znaczenie wychowawcze przykładu wynika z jego wartości społecznej. W przykładzie krystalizuje się doświadczenie społeczne, wynik działania i życia ludzkiego. Każdy przykład ma określoną treść, sens społeczny. Oznacza to, że przykład dodatni jest konkretnym pojęciem historycznym i klasowym. W naszym rozumieniu przykład dodatni to takie wzorowe działanie, postępowanie (całe życie człowieka), walory ludzi, metody osiągania celów działania, które odpowiadają ideałowi komunistycznemu. W sensie wychowawczym szczególnie wartościowe są takie przykłady, które zawierają bogate treści ideowe, reprezentują wysoki stopień rozwoju wartości osobowościowej (kolektywu) i mogą stanowić wzorzec godny do naśladowania.

Wśród słuchaczy można się spotkać z negatywnym stosunkiem do naśladownictwa. Wynika to z nagminnego rozumienia naśladownictwa jako mechanicznego, bezsensownego oraz dziecięco naiwnego kopiowania zewnętrznych form postępowania innych osób. Dlatego wezwanie do wzorowania się jest przez słuchaczy traktowane często jako próba ograniczenia ich samodzielności, podważenia ich godności osobistej.

Naśladownictwo stanowi jeden ze sposobów przyswajania doświadczenia społecznego. Każde nowe pokolenie wstępujące w życie musi przyswoić sobie szczytowe osiągnięcia kultury i życia społecznego. Naśladowanie przykładów pozytywnych, świadome przyswojenie wzorców doświadczenia jednostkowego ułatwiają proces wchodzenia w życie nowych pokoleń. W sytuacjach nowych człowiek zawsze szuka oparcia we wzorcu, przykładzie, według nich reguluje swoje postępowanie.

Naśladownictwo jako zjawisko z dziedziny psychologii jednostki przechodzi różne fazy rozwojowe, poczynając od „kopowania” przez dziecko własnych rodziców, starszych wiekiem dzieci i nauczycieli, a kończąc na dokonywanym przy wysokim poziomie świadomości twórczym doborze wzoru do naśladowa-

nia, jego krytycznej ocenie, przekształceniu w świadomości własnej i przyswojeniu w zmienionej postaci. Naśladownictwo nie jest sprzeczne z samodzielnością i godnością osobistą, z postawą twórczą jednostki i warunkami jej rozwoju. Ważną jednak rzeczą jest, aby działania jednostki nie sprowadzały się do naśladowania, a samo naśladowanie aby nie było mechaniczne, lecz świadome i uwzględniało istniejące warunki, cele i zadania.

Lenin pisał, że „w naśladowaniu tego, co dobre, nie ma nic nierozsądnego”. Nieustannie wzywał do wzorowania się na dobrych przykładach, ale nie mechanicznie, nie podświadomie, lecz przy założeniu pewnego przewartościowania tych przykładów.

Przykład dodatni ma wielką siłę wychowawczą, jest nośnikiem wartości społecznych. Jeśli więc ludzie dostrzegają ów aksjologiczny aspekt przykładu, widzą w nim to, co odpowiada ich celom i zainteresowaniom, wówczas go naśladowują i kierują się nim.

Męstwo, bohaterstwo, pełne poświęcenia czyny dokonywane w walce o sprawę mas pracujących, o zwycięstwo socjalizmu, w imię obrony ojczyzny socjalistycznej, rodzą nie tylko entuzjazm, lecz również zachęcają do naśladowania. W tym sensie Lenin mówił o zaraźliwości przykładów¹⁶.

Przykład kolegi wpływa zachęcająco, skłania do współzawodnictwa, do doskonalenia, nie tylko dopinguje do osiągania dobrych wyników w nauce i pracy, lecz również inspiruje do prześcignięcia go pod tym względem.

Przykłady, ze względu na siłę ich oddziaływania na świadomość wychowanków, podzielić można na dwie wielkie grupy. Są to: 1) przykłady oddziałujące bezpośrednio; 2) przykłady oddziałujące pośrednio. Grupa pierwsza obejmuje: przykład osobisty wychowawcy (wykładowców, oficerów politycznych, aktywu partyjnego i komsomolskiego); przykład kolegów, towarzyszy broni; członków partii i aktywistów młodzieżowych, przodowników wyszkolenia; pozytywny przykład osób, z którymi słuchacze pozostają w kontakcie. Przykłady oddziałujące bezpośrednio są niekiedy nazywane przykładami żywymi.

Wśród przykładów (wzorców) oddziałujących bezpośrednio rolę szczególną odgrywa przykład osobisty wychowawcy i nauczyciela.

¹⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 4, Warszawa 1953, s. 332.

ciela. Przykład osobisty wychowawcy ma wielorakie znaczenie, stanowi nie tylko niezwykle ważny czynnik wychowawczy, podstawę autorytetu służbowego i moralnego wychowawcy, ale także wzór do naśladowania oraz środek zachęty.

Osobowość wychowawcy pozostawia niezatarty ślad na świadomości, rysach charakteru i postępowaniu wychowanka. Prawie każdy oficer zachowuje na całe życie pamięć ulubionego nauczyciela, kieruje się w życiu zasadami zaszczerpionymi mu przez niego. Nie bez racji ludowe porzekadło głosi: „Słowo uczy, a przykład wychowuje”.

Wychowanie to przede wszystkim właściwe postępowanie wychowawców. Aby rzeczywiście wychowywać, nie wystarczy znać dobrze wykładany przedmiot. Niezbędne jest nieskazitelne oblicze moralne, wielka kultura, dyscyplina wewnętrzna, prawość charakteru. Bez osobistego przykładu wychowawcy zatracą się logika procesu wychowawczego. Przykład osobisty kadry naukowo-dydaktycznej stanowi moralną i rzeczywistą podstawę ich autorytetu, moralne prawo wychowywania.

Erudycja, kultura słowa, wysoka partyjność, mistrzostwo metodyczne, wymagalność, takt i wrażliwość, aktywność społeczna, nienaganny wygląd zewnętrzny, pracowitość wykładowcy — wszystko to stanowi przykład dla słuchaczy. Wykładowca wychowuje słuchaczy nie tylko „przekazując im określoną wiedzę, lecz także swoim postępowaniem, sposobem życia, swoim stosunkiem do powszednich zjawisk”¹⁷.

Bezpośredni wpływ na słuchaczy wywiera przykład wzorowego postępowania, nauka i służba ich kolegów, przodujących żołnierzy. Od wykładowcy w dużym stopniu zależy oddziaływanie przykładu przodowników wyszkolenia. Dla zwiększenia siły tego oddziaływania wykładowcy studiują doświadczenia przodujących słuchaczy i upowszechniają je wśród pozostałych. Jest przy tym szczególnie ważne, aby słuchacze byli zapoznani ze sposobem pracy, systematycznością i dyscypliną wewnętrzną przodowników nauki, ich wartościami moralnymi i wolicjonalnymi. Należy to uwzględniać, ponieważ przodujący w nauce słuchacz, jeżeli po-

¹⁷ M. J. Kalinin, *wyd. cyt.*, s. 415.

zostaje poza kolektywem i nie uczestniczy w pracy społecznej, nie cieszy się odpowiednim autorytetem u swych kolegów i jego przykład traci charakter wzorca. Dlatego też kadra oddziałuje systematycznie na przodowników w tym duchu, aby ich postępy w nauce szły w parze z prawością moralną, skromnością, wrażliwością wobec kolegów, z udzielaniem im pomocy, z aktywną pracą społeczną.

Wielką rolę w wychowywaniu słuchaczy odgrywają przykłady oddziałujące pośrednio (poprzez słowo, literaturę, film, teatr, sztukę). Obejmują one: wzorce życiowe, postępowanie jednostek znanych z historii, przykłady historyczne (wybitne przykłady jednostkowego i masowego bohaterstwa w walce rewolucyjnej, w zbrojnej obronie ojczyzny socjalistycznej, sławy żołnierskiej zdobytej w wojnach postępowych okresu przedrewolucyjnego, historyczne przykłady bohaterstwa pracy); przykłady współczesne — czyny ludzi we wszystkich dziedzinach działalności (w pracy, służbie wojskowej, nauce itd.).

Lenin nieraz podkreślał potrzebę stałego wykorzystywania w wychowywaniu komunistycznym propagandy przykładów walki rewolucyjnej, które „powinny być dla nas gwiazdą przewodnią przy wychowywaniu nowych pokoleń bojowników”¹⁸, wzywał do wzorowania się na przykładach wybitnych rewolucjonistów, by „kroczyć ich śladami, wzorować się na ich nieustraszonej odwadze, na ich bohaterstwie”¹⁹. Oceniając wychowawcze znaczenie biografii Marksa i Engelsa, w zupełności podzielał myśl, że „zaznajomienie się z obliczem ludzi, których myśl i wola ukształtowały się w warunkach wielkich przewrotów, podnosi nas na wyższy poziom”²⁰. Lenin doradzał, na przykład, gromadzenie materiału dotyczącego działalności robotników-rewolucjonistów, takich jak I. Babuszkin, by wydawać broszury opisujące ich życie, przy czym podkreślał, że taka broszura „będzie najlepszą lekturą dla młodych robotników, którzy będą się z niej uczyli, jak powinien żyć i działać świadomy robotnik”²¹.

¹⁸ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 15, Warszawa 1956, s. 51.

¹⁹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 28, wyd. cyt., s. 165.

²⁰ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 12, Warszawa 1955, s. 88.

²¹ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 16, Warszawa 1957, s. 373.

To, co mówił Lenin o wychowawczym znaczeniu przykładu, dotyczy w całej pełni studiów nad jego życiem i działalnością. Lenin bowiem ucieleśniał w sobie wszystkie podstawowe rysy ideału komunistycznego: działacza politycznego, uczonego, trybuna-propagandy, organizatora mas ludowych, wodza. Całe jego życie było heroiczne. Stanowi ono przykład bezgranicznego oddania masom pracującym, sprawie komunizmu, nieugiętości wobec wrogów, pryncypialności w rozwiązywaniu wszelkich zagadnień. Leninowski styl działania, partyjność, ideowość, rzeczowość, najściślejsza więź z masami, wrażliwość na sprawy ludzkie, skromność, wymagalność wobec siebie i innych, konsekwentny internacjonalizm, nieugięta wola zwycięstwa — wszystkie te i inne cechy Lenina stanowią ciągle żywy wzór do naśladowania i samowychowywania. Wychowywać słuchaczy na przykładach z życia i działalności Lenina, na jego ideach i nakazach, zaszczepiać im gotowość i umiejętność życia i walki — to jedno z najzaszczytniejszych zadań wychowawców.

Wykładowcy dysponują ogromnymi możliwościami wychowywania słuchaczy na pięknych przykładach z życia i działalności wybitnych postaci historycznych, uczonych, na przykładach patriotyzmu i internacjonalizmu. Wykładowcy przedmiotów taktyczno-operacyjnych, historii sztuki wojennej poświęcają wiele uwagi charakterystyce osobowości wybitnych dowódców, działaczy partyjnych, analizują ich działalność w warunkach bojowych, wskazują na przykłady bohaterstwa i mistrzostwa bojowego oficerów, dowódców — absolwentów macierzystych uczelni wojskowych.

Siła oddziaływania wychowawczego przykładu w dużym stopniu zależy od tego, jak wnikliwie, wyraziście i z jakim zaangażowaniem uczuciowym jest on przedstawiany. Emocjonalna prezentacja przykładu, wzorca do naśladowania, sprawia, że utrwała się on szczególnie w świadomości słuchaczy. A im trwalszy jest wzór, tym łatwiej go naśladować.

Cały system wychowywania na pozytywnych przykładach powinien przyczyniać się do wytworzenia w świadomości słuchaczy plastycznego obrazu idealnej postaci oficera radzieckiego; powinien sprzyjać dążeniu do nieustannego samodoskonalenia i zbliżania się do tego wzorca.

Metoda ćwiczenia. Przez metodę ćwiczenia w wychowywaniu rozumie się taką organizację życia codziennego, uczenia się, pełnienia służby i uczestniczenia w działalności społecznej, która umożliwia słuchaczowi gromadzenie doświadczeń w zakresie właściwego postępowania, zwiększa samodzielność w rozwiązywaniu zadań, zaszczepia uczucia moralno-polityczne, wzmacnia wolę, kształtuje dodatnie nawyki i zapewnia jedność wiedzy, przekonań i postępowania, słów i czynów.

Ćwiczenie w wychowywaniu nie jest mechanicznym trenin-
giem. Przebiega w procesie świadomego rozwiązywania zadań
wynikających z życiowo ważnych potrzeb, przewidzianych w pla-
nach dydaktycznych uczelni wojskowej.

Wartości osobowościowe oficera są formowane w procesie wielokrotnego uczestniczenia w tych rodzajach działania, które stanowią treść jego obowiązków zawodowych i społecznych. Aby nauczyć słuchaczy panowania nad sobą, zaszczepić im silną wolę, odwagę, zdecydowanie, wytrwałość i inicjatywę, stawia się ich w sytuacjach zmuszających do przejawiania tych wartości. Makarenko podkreślał, że w procesie wychowania należy „stwarzać taki łańcuch ćwiczeń, taki łańcuch utrudnień, które należy przezwyciężyć i dzięki czemu kształtuje się wartościowy człowiek”²².

Odwagę, zdecydowanie, panowanie nad sobą, kolektywizm i pomoc wzajemną, a także wiele innych wartości rozwija się szczególnie intensywnie w czasie ćwiczeń taktycznych, rejsów morskich i lotów. Pod kierownictwem wykładowców słuchacze przygotowują się i hartują pod względem moralno-psychicznym. Dla przezwyciężenia w słuchaczach uczucia strachu przed czołgami czy wodowstrętu „prasuje” się ich czołgami ponad okopami, uczy forsowania czołgami przeszkód wodnych po dnie. W czasie specjalnych zajęć podwodnych słuchacze nie tylko uczą się przebywać pod wodą, uszczelniać przebicia, usuwać wodę z pomieszczeń okrętowych i zwalczać pożary, lecz nabierają odwagi, zdecydowania, stają się bardziej zżyli i koleżeńscy i przyzwyczajają się do działania w sytuacjach niebezpiecznych.

Jeśli idzie o wysokie wartości moralno-bojowe słuchaczy, wy-

²² A. S. Makarenko, Socz., t. V, Moskwa 1958, s. 373.

kładowcy przywiązują szczególną wagę do rozwoju wartości dowódczych: zdolności do orientowania się w sytuacjach złożonych, samodzielności, umiejętności błyskawicznego podejmowania uzasadnionych decyzji, gotowości do przyjmowania na siebie odpowiedzialności i zapewnienia wykonania wydanych przez siebie rozkazów i zarządzeń. Większość słuchaczy lubi zajęcia, w czasie których stwarzane są sytuacje wymagające samodzielności, ryzyka, wyťažonej pracy myślowej i wysiłku fizycznego. Nie należy prowadzić ich za „rączkę”, podpowiadać, narzucać im swoje rozwiązania. „Pozwólcie, ja sam” — często w takich sytuacjach słyszy wykładowca. Trzeba cieszyć się z dążenia przyszłego oficera do rozsądnej samodzielności, wyróżniać ją i wspierać.

Powodzenie w kształtowaniu wartości moralno-bojowych zależy od systematyczności ćwiczeń, od umiejętności wykładowców do stopniowania utrudnień, komplikowania sytuacji, zwiększania obciążeń, przybliżania sytuacji szkoleniowych do warunków rzeczywistej walki.

Granice samodzielności słuchaczy rozszerzają się w miarę zdobywania przez nich wiedzy wojskowej i specjalistycznej, nawyków i umiejętności. Uwzględnia się przy tym właściwości wieku słuchaczy. Są to przecież młodzi ludzie w wieku 18—20 lat. Często dążenie do samodzielności, do odważnych i zdecydowanych działań przejawia się u nich w podejmowaniu nieuzasadnionego ryzyka. Na przykład: przed kolejnym lotem szkolno-treningowym instruktor spostrzegł, że słuchacz niedbale odnosi się do środków bezpieczeństwa na wypadek konieczności opuszczenia samolotu. Na pytanie instruktora, dlaczego tak postępuje, padła odpowiedź: „Nie zamierzam się katapultować. Jeśli powstanie niebezpieczna sytuacja, będę ratował aparat, a nie siebie”. Oto dlaczego zasada: „ufaj, ale sprawdzaj”, ma również zastosowanie w procesie kształtowania samodzielności.

Ucząc pozytywnych przyzwyczajzeń należy pamiętać, że efekty uzyskuje się tylko wówczas, jeżeli słuchacze znają stawiane wymagania i pamiętają o nich, rozumieją ich sens i użyteczność i jeśli istnieje stała i ścisła kontrola nad przestrzeganiem rozkładu dnia, nakazów regulaminowych i norm etycznych.

Metoda wyróżniania. Metoda ta stanowi zespół środków moral-

nej i materialnej zachęty do nauki, służby i działalności społecznej słuchaczy, do rzetelnego wypełniania przez nich powinności żołnierskich.

Wyróżnienie spełnia funkcję zarówno oceniającą, jak i zachęcającą. Zawiera w sobie pozytywną ocenę, uznanie społeczne i aprobatę osiągnięć wychowanków, rzetelności i zapału w pełnieniu służby.

Chociaż wykładowca nie ma uprawnień dyscyplinarnych, wywiera jednak duży wpływ na wyróżnianie słuchaczy, oceniając ich postępy w nauce, prace naukowe, zachowanie się na zajęciach, aprobując albo odnosząc się krytycznie do takich lub innych działań. Wyrazy uznania z powodu postępów określonego słuchacza albo grupy słuchaczy, pochwała, wezwanie do naśladowania przykładu najlepszych — oto rozmaite środki wyróżniania, stosowane przez wykładowcę. Ponadto wykładowcy zabiegają o wyróżnienie słuchaczy odznaczających się pracowitością, głębokością i gruntownością wiedzy, inicjatywą w nauce, aktywnym udziałem w pracy kół naukowych, w przygotowaniu środków poglądowych itp. Wykładowcy dość często sprawują funkcje przełożonych w czasie odbywania praktyk i stażów w oddziałach, pełnią służbę dyżurnych w uczelni. Dlatego też powinni oni znać metodykę stosowania wyróżnień.

Wyróżnienie spełnia funkcję wychowawczą, jeśli jest pedagogicznie uzasadnione, tzn. udzielane za rzeczywiste osiągnięcia w pracy i postępowaniu, jeśli ma na celu podwyższenie jakości nauczania, umocnienie dyscypliny wojskowej, ożywienie działalności społecznej. Jest rzeczą niezwykle ważną spopularyzowanie wyróżnienia, aby wzbudzić zainteresowanie pozostałych słuchaczy osiągnięciami przodownika, pobudzić ich do naśladowania go.

Nie należy jednakże nadużywać wyróżnień, szafować nimi, ponieważ obniża to ich skuteczność wychowawczą. Wyróżnieniu powinno towarzyszyć zwiększenie wymagań wobec słuchaczy, postawienie przed nimi nowych, trudniejszych zadań.

Metoda przymusu. Słuchacze wyższych szkół wojskowych mają najlepsze cechy młodzieży. Jednakże metody przekonywania, przykładu, ćwiczenia i wyróżniania nie chronią przed pojedy-

czymi wypadkami naruszania dyscypliny wojskowej, nierzetelnego stosunku do nauki, do wykonywania swoich obowiązków. Dlatego niekiedy konieczne się staje posługiwanie się metodą przymusu, tzn. takimi środkami, które wywierają skuteczny wpływ na jednostki źle wychowane, zmuszając je, wbrew ich woli, do wykonywania swoich obowiązków, każą im uświadomić sobie własną winę i zmienić swoje postępowanie.

Przymus polega na zastosowaniu takich środków, jak kategoryczny nakaz, zakaz, napiętnowanie przez opinię społeczną, uprzedzenie o pociągnięciu do odpowiedzialności, kara itp.

Metodę przymusu stosuje się wówczas, gdy opiera się ona na przekonywaniu i innych środkach wychowawczych. Lenin uczył posługiwania się metodą przymusu w sposób rozważny, uprzedzał przed niebezpieczeństwem fetyszyzacji i nadużywania jej. Fetyszyzacja przymusu, administrowania prowadzi w skutkach do naruszania więzi pomiędzy kierownikiem a podwładnym, pomiędzy wykładowcą a słuchaczem.

Lenin wskazywał, że w sposób właściwy stosuje się metodę przymusu jedynie wówczas, kiedy potrafi się ją oprzeć na metodzie przekonywania. W stosunku do szerokich mas uważał on za konieczne przestrzeganie zasady: przede wszystkim przekonać, a dopiero później zmusić. Kiedy większość jest przekonana o konieczności spełnienia określonego wymagania lub rozwiązania postawionego zadania, powstaje odpowiednia atmosfera moralno-psychologiczna do przymuszenia mniejszości. Dlatego wymagania, jakie wykładowca stawia wobec słuchaczy, jeżeli nie zostały zrozumiane, muszą bezwzględnie być wyjaśnione, uzasadnione. Wykładowca obowiązany jest kontrolować ich wykonanie i podejmować odpowiednie środki wobec tych słuchaczy, którzy uchylają się od ich spełnienia. Brak dyscypliny wykonawczej prowadzi do zaniku odpowiedzialności. Każdy jednak fakt niespełnienia wymagań powinien być przez wykładowcę szczegółowo przeanalizowany.

Słuchacze reagują negatywnie na wszelkie groźby zastosowania środków represji, którymi niektórzy wykładowcy „podbudowują” stawiane przez siebie wymagania, jak również na zbyt często składane komendzie szkoły meldunki o niedostatecznym zapale

do pracy. Wykładowca powinien przede wszystkim znaleźć środki osobistego oddziaływania wobec tych słuchaczy, którzy nie dość rzetelnie odnoszą się do nauki (zaostrezenie kontroli, określenie terminu wykonania zadania, rozmowy z udziałem aktywu partyjno-komsomolskiego itp.). Jest rzeczą oczywistą, że niewykluczone są możliwości zastosowania wobec opieszałych surowszych środków przymusu. I w takich wypadkach należy stwarzać perspektywę poprawy, w porę dostrzegać chęć poprawy u wychowanków.

Pedagogika marksistowsko-leninowska postuluje twórcze podejście do wychowywania, wymaga uwzględniania nie tylko celu wychowywania, lecz także osobistych cech wychowanków i warunków, w jakich realizowane są zadania wychowawcze.

LOGIKA I JEJ ZASTOSOWANIE W PEDAGOGICE

1. LOGIKA A PEDAGOGIKA

Proces dydaktyczno-wychowawczy i jego organizacja w wyższej szkole wojskowej mają określoną logikę. Przestrzeganie podstawowych prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego zapewnia wykonanie zadań w dziedzinie przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr oficerskich, natomiast lekceważenie ich prowadzi do określonych niepowodzeń, a nawet do nieodwracalnych szkód. Wszystko to wskazuje na potrzebę zastosowania logiki do procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Termin logika pochodzi od greckiego *logos*, co oznacza słowo, myśl, rozum. Dosłownie — logika to nauka o myśleniu, ściślej, o myśleniu poprawnym. Myślenie nie stanowi jednak wyłącznej domeny logiki. Myślenie badają również inne dyscypliny naukowe, w szczególności dialektyka, psychologia, fizjologia wyższych czynności nerwowych. Każda z wymienionych dyscyplin naukowych bada specyficzne aspekty myślenia.

Dialektyka materialistyczna bada ogólne prawidłowości myślenia. Bada istotę poznania, jak również te procesy, które służą powiązaniu teorii z praktyką, naukowemu przewidywaniu itd. Psychologia i fizjologia wyższych czynności nerwowych badają materialne i psychiczne mechanizmy myślenia.

Logika interesuje się innymi aspektami myślenia. Pomija jego konkretną treść, bada je od strony strukturalnej (formy logicznej). Już Arystoteles słusznie dostrzegał, że „ten ma rację, kto uważa podzielone za podzielone, a złączone za złączone, myli się

zaś ten, którego sąd pozostaje w sprzeczności z rzeczywistością...”¹ Myślenie nasze jest wówczas poprawne logicznie, gdy łączymy ze sobą w myślach to, co łączy się ze sobą w samej rzeczywistości. Jedynym kryterium prawdziwości naszego myślenia jest, w ostatecznym rachunku, obiektywna rzeczywistość.

Powstanie logiki sięga V wieku p.n.e. Za jej twórcę uznaje się Arystotelesa (384—322 p.n.e.). Odkryte przez niego prawa myślenia przez długie wieki służyły za podstawę wszystkich konstrukcji logicznych.

Od początku swego istnienia logika dokonywała analizy sądów, rozkładała je na elementy najprostsze i objaśniała za ich pomocą wszystkie formy ludzkiego myślenia. Podstawowa część jej wielowiekowej historii przebiegała w warunkach niskiego poziomu rozwoju techniki, dlatego też była ona ujmowana głównie ze stanowiska filozofii, teorii poznania, stanowiąc przedmiot nieustannych sporów. Rozwój metod logiki nie nadążał za rozwojem życia i dlatego też zdobyły one sobie wątpliwą sławę swoją pustką treścią, nudą i niezdolnością przyczynienia się do rozwoju konkretnych dyscyplin nauki. Wraz z rozwojem sił wytwórczych w okresie powstania kapitalizmu rozpoczął się burzliwy rozwój logiki. Ale nie była to już logika arystotelesowska. Logika tradycyjna — pisze G. Klaus — „zastąpiona została przez logikę współczesną, to jest zlikwidowana, a zarazem zachowana i podniesiona na wyższy stopień”².

Do podniesienia logiki na wyższy poziom rozwoju w niemałym stopniu przyczynił się niemiecki myśliciel i matematyk G. W. Leibniz (1646—1716), który był twórcą logiki matematycznej (przez pewien czas nazywano ją logistyką). Leibniz utrzymywał, że logika powinna się stać nauką i sztuką operowania znakami. Operacje te — jak sądził — powinny dotyczyć nie tylko faktów ilościowych, lecz także wniosków.

Jakkolwiek wiele koncepcji nowego kierunku logiki sformułowanych zostało w wieku XVII i XVIII, to jednak dopiero w XX wieku nastąpił burzliwy jego rozwój. Współcześnie roz-

¹ Arystoteles, *Mietafizyka*, kn. IX, 1051 w. Moskwa-Leningrad 1934.

² G. Klaus, *Wwiedienije w formalnuju łogiku* (przekł. z niem.), Moskwa 1960, s. 169.

różnia się: logikę **dialektyczną**, logikę **formalną** i logikę **matematyczną** (symboliczną).

Twórcą logiki dialektycznej był G. Hegel (1770—1831), jednakże prawdziwie naukową postać znalazła ona w pracach Marksa i Engelsa oraz Lenina. Na podstawie uogólnienia teorii poznania i krytyki heglowskiej dialektyki idealistycznej Lenin stwierdził, że logika dialektyczna jest nauką „...o prawach rozwoju «wszystkich rzeczy materialnych, przyrodzonych i duchowych», tj. rozwoju całej konkretnej treści świata i jego poznania, tj. rezultatem, sumą, konkluzją historii poznania świata”³. Terminu „logika dialektyczna” używa się w naszej literaturze zarówno w szerokim sensie (wtedy logika dialektyczna pokrywa się z filozofią marksistowską), jak i w węższym znaczeniu (wówczas chodzi o szczególny aspekt, funkcję materializmu dialektycznego, a mianowicie jego funkcję logiczną)⁴.

Powszechnie przyjmuje się, że logika dialektyczna, w odróżnieniu od logiki formalnej i matematycznej, jest logiką treściową. Nie odrzucając wymienionych tu systemów logicznych, zakreśla jednak ich granice, uznając je za niezbędne, lecz nie jedyne formy myślenia logicznego. Dla marksisty logika dialektyczna stanowi podstawę metodologiczną wszelkich konstrukcji logicznych, w szczególności zaś ułatwia zrozumienie przez pedagoga sensu odkrywanych przez logikę formalną praw i ich zastosowanie w działalności pedagogicznej.

Prawa logiczne, z którymi ludzie mają do czynienia, odgrywają wielką rolę we wszystkich dziedzinach działalności człowieka. Lenin pisał na ten temat, co następuje: „...praktyka ludzka, dzięki miliardom powtórzeń, utrwała się w świadomości ludzkiej w postaci figur logicznych. Figury owe mają trwałość przesądu...”⁵

W działalności praktycznej ludzie nauczyli się utożsamiać przedmioty z nimi samymi i tym samym odróżniać je od innych przedmiotów. Gdyby nie posiadali tej umiejętności, niemożliwe

³ W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, wyd. cyt., s. 64—65.

⁴ Por. M. N. Aleksiejew, *Aktualnyje problemy logiczeskoj nauki*, Moskwa 1964, s. 67.

⁵ W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, wyd. cyt., s. 189.

byłoby wszelkie poznanie, wszelki osąd, wszelki kontakt pomiędzy ludźmi. Na tej podstawie sformułowane zostało prawo tożsamości, stanowiące odbicie określoności, trwałości przedmiotów i zjawisk realnego świata, a także sądów o nim. Prawo tożsamości jest zapisywane w następującej kolejności: „ A jest A ”, „ $A = A$ ”, „ $A \equiv A$ ” (A jest równoważne A). Prawo tożsamości wymaga od pedagoga precyzyjnej identyfikacji wszelkich badanych przedmiotów i zjawisk. Zakłada klarowność myślenia.

W życiu praktycznym człowiek przekonuje się również, że dwa sądy, z których jeden zawiera określone twierdzenie o przedmiocie myślenia („ A jest B ”), a drugie zaprzeczenie tego twierdzenia („ A nie jest B ”), nie mogą być jednocześnie prawdziwe. Przy tym określona cecha B powinna być stwierdzana bądź zaprzeczana w odniesieniu do przedmiotu myśli A w jednym i tym samym czasie i pod jednym i tym samym względem. Rozumowanie to znalazło wyraz w logicznej zasadzie sprzeczności. Notacja powyższego prawa jest następująca:

$$A \wedge \bar{A}$$

gdzie A oznacza wszelki sąd, $\bar{A}$ — sąd stanowiący zaprzeczenie sądu A , a linia nad formułą — negację zdania złożonego (rozwiętego) $A \wedge \bar{A}$. Zasada sprzeczności wymaga, aby nie było formalnych sprzeczności (w żadnym rozumowaniu logicznym). Przestrzeganie zasady sprzeczności jest koniecznym warunkiem niesprzeczności naszego myślenia. Lenin wskazywał, że „sprzeczności logicznej» — oczywiście pod warunkiem prawidłowego logicznego myślenia — nie powinno być ani w analizie ekonomicznej, ani w politycznej“⁶. Nie powinna ona też w żadnym razie występować w praktyce pedagogicznej.

Dla pedagoga niezwykle ważne są postulaty wynikające z logicznej zasady wyłączonego środka, którego notacja jest następująca: $A \vee \bar{A}$. Logika tradycyjna zasadę tę formułowała następująco: * „ A jest albo B , albo nie B (*tertium non datur*). Z dwóch

⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 23, wyd. cyt., s. 33.

* Należy zauważyć, że występująca tu zmienna A należy do kategorii syntaktycznej nazw, podczas gdy równokształtna z tą zmienną litera A występująca we wzorze $A \vee \bar{A}$ jest zmienną zdaniową (*przyp. tłum.*).

zdań w sensie logicznym sprzecznych względem siebie jedno z nich i tylko jedno jest prawdziwe.

Nie mniejszą popularnością wśród pedagogów cieszy się postulat racji dostatecznej: wszelkie zdanie, aby było wiarygodne, musi być uzasadnione. Jest więc w pełni zrozumiałe, dlaczego słuchacze, stykając się z wieloma twierdzeniami, mają wątpliwości co do ich prawdziwości. Wątpliwości zostaną rozproszone, jeśli ich prawdziwość zostanie wystarczająco dowiedziona. Z powyższej zasady wynika, że niczego nie przyjmuje się na wiarę, wszystko musi być dowiedzione i uzasadnione.

W ciągu wielu wieków swego istnienia logika wypracowała wiele zasad, jednakże cztery omówione powyżej są zasadami podstawowymi. Uważa się je za zasady o największym stopniu ogólności, w oparciu o nie budowane są liczne konstrukcje logiczne. Należy zauważyć, że zasada racji dostatecznej nie jest zasadą ściśle formalną. Jeśli pierwsze trzy zasady (tożsamości, sprzeczności i wyłączonego środka) były odkryte jeszcze przez Arystotelesa, to zasada racji dostatecznej została sformułowała znacznie później przez Leibniza.

Przestrzeganie zasad logiki w procesie działalności pedagogicznej warunkuje sukcesy pedagoga w nauczaniu i wychowywaniu słuchaczy. W wypadku naruszania tych zasad, jak podkreśla D. Gorski, „myśl zatracą swoją ścisłość, logiczność, konsekwentność, moc dowodową, staje się niepewna i sprzeczna wewnętrznie”⁷.

Ludzie z natury myślą logicznie. Można to wytłumaczyć tym, że myślenie logiczne od najdawniejszych czasów stanowi niepodzielną część świadomości ludzkiej. Wszyscy ludzie — technicy, artyści itp. — mogą w zupełności obejść się bez wiedzy z zakresu logiki. Jednakże posługując się jej aparaturą pojęciową, głębiej przenikają otaczającą ich rzeczywistość. Logika ułatwia im przekształcenie podświadomego procesu myślenia logicznego w proces świadomy, rozwiązywanie wielu problemów wynikających z konkretnej rzeczywistości (w szczególności z nauczania i wy-

⁷ D. P. Gorski, *Łogika*, Moskwa 1963, s. 279—288.

chowywania słuchaczy). Działalność dydaktyczno-wychowawcza jest nie do pomyślenia bez posługiwania się logiką.

Logika od początku swego istnienia miała nastawienie pedagogiczne. Arystoteles pierwszy rozdział *Drugiej analityki*, w której rozwija podstawy logiki uzasadniającej, rozpoczyna od zagadnień zastosowania logiki do nauczania⁸. W *Etyce nikomachejskiej* Arystoteles pisze: „Wszelkiej wiedzy można uczyć i wszystko, co poznawalne, poddaje się nauczaniu. Wszelkie nauczanie opiera się na tym, co zostało wcześniej poznane, jak tego dowiedliśmy w *Analityce*, i dokonuje się częściowo za pośrednictwem indukcji, a częściowo za pomocą sylogizmu: z indukcji wynika to, co ogólne, sylogizm natomiast, wręcz przeciwnie, wynika z tego, co ogólne...”⁹ K. Uszynski uważał logikę za jedną z podstaw pedagogiki. W pracy zatytułowanej *Człowiek jako obiekt wychowania* tak pisał: „...lekarz, historyk, filolog mogą przynosić bezpośrednią korzyść sprawie wychowania jedynie w takim wypadku, jeśli są nie tylko fachowcami, lecz również pedagogami... jeśli są dobrze zapoznani z fizjologią, psychologią i logiką — tymi trzema głównymi podstawami pedagogiki”¹⁰. Dalej Uszynski zauważa, że „jak długo logika... nie zajmie należnego jej miejsca na przedprożu wszelkich nauk, tak długo będzie istniała żalosna gmatławina pojęć...”¹¹

Idee Uszynskiego mają doniosłe znaczenie zarówno dla rozwoju teorii pedagogicznej, jak i dla działalności praktycznej pedagogów różnych szczebli nauczania. Nie jest rzeczą przypadku, że w naszej literaturze pedagogicznej wzrasta ostatnio liczba prac poświęconych problemom zastosowania logiki w pedagogice. Nie-

⁸ „Każda nauka i każde nauczanie opiera się na pewnej, już wcześniej zdobytej, wiedzy. Staje się to oczywiste przy badaniu każdej nauki i nauczania, ponieważ zarówno nauki matematyczne, jak i każda z pozostałych sztuk są właśnie w ten sposób opanowywane. Podobnie przedstawia się sprawa z wypowiedziami, które czełgkolwiek dowodzą za pomocą sylogizmów albo indukcji...” (rozdz. 1, s. 179). „Uczymy się drogą indukcji lub za pomocą dowodu” (rozdz. XVIII, s. 217). Arystoteles, *Analityka. Pierwaja i wtoraia* (przekł. z gr.), Moskwa 1952.

⁹ Cyt. wg.: W. G. Farber, *Niekotoryje woprosy piedagogiczeskich primienienij łogiki*, „Sowietskaja piedagogika”, 1962, nr 1, s. 45.

¹⁰ K. D. Uszynskij, *Człowiek kak przedmiot wospitanija*. *Sobr. socz.*, t. 8, Moskwa 1950, s. 32.

¹¹ *Tamże*, s. 600.

k którzy autorzy uzasadniają nawet potrzebę powołania do życia specjalnej dziedziny wiedzy: logiki pedagogicznej¹². Wszystko to zmierza w ostatecznym rachunku do uznania faktu, że logika stanowi niezawodny środek zwiększenia kunsztu pedagogicznego wykładowcy.

2. ZAGADNIENIA LOGIKI W NAUCZANIU

Wykładanie jest ze swej istoty działaniem logicznym. Działanie wykładowcy stanowi łańcuch operacji logicznych, obejmujący: przekaz informacji, stawianie pytań, wysłuchiwanie odpowiedzi, ocena wiedzy, umiejętności i nawyków słuchaczy¹³. Ten układ logiczny wynika z prawidłowości przyswajania sobie przez słuchaczy wykładanego materiału. I. Pawłow pisał, że „system nerwowy przystosowany jest do zachowania określonej kolejności, rytmu i tempa w funkcjonowaniu”. Podkreślał przy tym, że „wielkie i nieustanne zadania i cele, zarówno umysłowe, jak i fizyczne, ludzie dzielą na części, lekcje, tzn. tworzą tę właśnie periodyczność, co w dużym stopniu sprzyja zachowaniu energii, ułatwia ostateczne osiągnięcie celu”, i że „można popełnić wiele błędów, jeśli się nie uwzględni starannie tej tendencji”¹⁴. Jak wiadomo, Pawłow doniosłe znaczenie przypisywał słowu.

Mówiąc o słowie jako wyrazie myśli, Pawłow przestrzegał, że niewłaściwie użyte, może oderwać się od przedmiotów i zjawisk, które oznacza, i w ten sposób wprowadzić w błąd uczniów. Wynika stąd niezwykle ważne zadanie nauczyciela — rozważny i przemyślany stosunek do wszelkich operacji logicznych.

Jak wiadomo, jedną z podstawowych operacji logicznych w wykładaniu jest definiowanie i trudno wyobrazić sobie jakiekolwiek zajęcie szkolne, w którym nie posługiwano by się definicjami.

Definicja określa treść pojęcia i ma na celu sprecyzowanie przedmiotu myślenia dla uniknięcia niejasności i wieloznaczności

¹² M. N. Aleksiejew, *O pedagogicznej logice*, „Sowietskaja pedagogika”, 1962, nr 1, s. 37—44; M. N. Aleksiejew, *Logika i pedagogika*, Moskwa 1965.

¹³ Por. cz. II i IX.

¹⁴ J. P. Pawłow, *Pożn. sobr. trudow*, t. II, 1949, s. 245.

w rozważaniach. Istnieje wiele rodzajów definicji. W nauczaniu posługujemy się zarówno definicjami naukowymi, jak i sprawozdawczymi. Definiując coś wykładowca zawsze stawia sobie co najmniej dwa zadania: wyróżnić przedmiot definiowany od podobnych do niego przedmiotów; ująć istotę danego przedmiotu.

Klasyczny sposób budowy definicji polega na podaniu rodzaju (*genus primum*) i różnicy gatunkowej (*differentia specifica*). Przykłady takich definicji mogą być następujące:

„Państwo jest polityczną organizacją klasy panującej ekonomicznie, mającą na celu zachowanie istniejącego porządku i tłumienie oporu innych klas”¹⁵.

„Gra wojenna jest sposobem przygotowania oficerów i sztabów, polegającym na rozwiązywaniu przez uczestników wielorakich zadań taktycznych w terenie i na mapach”¹⁶.

„Zakłócenia radiowe są to sygnały radiowe, utrudniające albo wręcz uniemożliwiające funkcjonowanie środków radiotechnicznych”¹⁷.

Przytoczone definicje mają postać równościową. Po lewej stronie definicji mieści się wyraz definiowany (definiendum), a po prawej — wyraz definiujący (definiens). Wyraz definiujący zawiera dwa współczynniki: a) słowa „organizacja polityczna”, „sposób przygotowania”, „sygnały radiowe”, zawierające cechę rodzajową; b) rozwiniętą charakterystykę cech wyrazu definiowanego, tzn. różnicę gatunkową. Budowa definicji odpowiadających wymogom klasycznym musi odpowiadać wielu regułom.

Należy do nich przede wszystkim przestrzeganie równości zakresów obydwu części definicji: zakres wyrazu definiowanego powinien pokrywać się z zakresem wyrazu definiującego. Powszecznie znane są dwojakiego rodzaju naruszenia tej reguły: definiowanie zbyt wąskie i definiowanie zbyt szerokie. W takich wypadkach pomyłkę łatwo jest wykryć przez przeprowadzenie najprostszej operacji. Należy zamienić ze sobą obie strony definicji równościowej i porównać wynik ze sformułowaniem początkowym.

¹⁵ *Философский словарь*. Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина, Москва 1963.

¹⁶ *Толковый словарь военных терминов*, Москва 1966.

¹⁷ *Tamże*.

Definicja klasyczna nie powinna ponadto zawierać błędu zwanego „błędnym kołem bezpośrednim” (*idem per idem*). W sensie logicznym oznacza to, że definiens „nie powinien występować w części definiendum, tzn. nie może tu występować wyraz, który ma być zdefiniowany przez wyraz w lewej części definicji równościowej”¹⁸. Na przykład w definicji: „Stan obleżenia jest stanem szczególnym (nadzwyczajnym)”¹⁹, popełniono ten błąd.

Pewną formą „błędnego koła bezpośredniego” jest tautologia. W tautologii obie części logicznej równości są w istocie rzeczy nierozróżnialne.* Na przykład: „Zadania nie cierpiące zwłoki są to takie zadania, których nie można odłożyć”. W wymienionym przypadku tautologia wyraża się powtórzeniem określeń stanowiących synonimy. Tautologia może mieć również charakter niejawni. „Kompleksowe oznacza wszystko to, co jest skomplikowane”. Fakty świadczą, że często tautologię logiczną spotyka się w podręcznikach szkolnych. W naukach ścisłych nie grozi ona wypaczeniem myśli, sprawia jednakże, że wypowiedź staje się niespójna. Na przykład: „równaniem prostej na płaszczyźnie nazywa się równanie, któremu odpowiadają współrzędne x i y tej prostej, a nie odpowiadają współrzędne wszelkich innych punktów nie leżących na tej prostej”²⁰.

W wymienionym przykładzie mamy do czynienia ponadto z naruszeniem zasady, która głosi: „Definicja nie może być negatywna”. Jednakże współczesna logika dowiodła względności powyższego twierdzenia, ponieważ możliwe do przyjęcia są na przykład definicje w rodzaju: „Ciecz jest to substancja, która w normalnym stanie nie bywa twarda”, albo: „Gaz szlachetny jest to element chemiczny, który nie łączy się w żadne związki chemiczne z innymi elementami chemicznymi”. Prócz wymienionych reguł definicja klasyczna wymaga przestrzegania zasady sprzeczności, a także ścisłości i precyzji sformułowań (przestrzegania zasady tożsamości).

* W literaturze logicznej tautologią — mówiąc ogólnie — nazywa się wyrażenie tożsamościowo prawdziwe (*przyp. tłum.*).

¹⁸ G. Klaus, *wyd. cyt.*, s. 237.

¹⁹ *Tołkowyj słowar wojennych terminow*, *wyd. cyt.*

²⁰ W. A. Kudriawcew i B. P. Diemidowicz, *Kratkij kurs wysszej matiematiki*, Moskwa 1959, s. 21.

Reasumując należy stwierdzić, że budując definicję klasyczną, należy kierować się zespołem reguł zaproponowanym przez Gorskiego, a mianowicie:

1. Definicja powinna być współmierna, tzn. zakres definien-
dum powinien być równy zakresowi definiensa.

2. Definicja nie może zawierać błędu zwanego „błędym
kołem”.

3. Definicja powinna być jasna, precyzyjna, wolna od wielo-
znaczności.

4. W miarę możliwości definicja nie powinna być definicją nega-
tywną.

Szczególnym przypadkiem definicji klasycznej, przy budowa-
niu której również mają zastosowanie wymienione tu reguły, jest
definicja genetyczna, w której podstawą jest idea powstania po-
jęcia definiowanego. Taką definicją posługujemy się wtedy, gdy
chcemy podkreślić sposób przejawiania się albo powstania okre-
śłonego przedmiotu. Na przykład: „Dyktatura proletariatu jest to
władza państwowa proletariatu, ustanowiona w wyniku likwidacji
ustroju kapitalistycznego i zburzenia państwowej maszyny bur-
żuazji”²¹. „Prosty walec okrągły jest to figura geometryczna,
powstająca przez obrót trójkąta równoramiennego *ABCD* wokół
jednego z jego ramion”.

To, co powiedzieliśmy, dowodzi, że klasyczna postać definicji
jest mocno ugruntowana w praktyce pedagogicznej, a także
w literaturze naukowej i podręcznikach szkolnych. Mimo to nie
należy mechanicznie spełniać wszystkich jej wymogów i reguł.
Więcej nawet: nie zawsze celowe jest spełnianie podstawowego
jej warunku, jakim jest definiowanie przez podanie rodzaju
i różnicy gatunkowej. Przykładem tego może być leninowska de-
finicja materii zawarta w książce *Materializm a empiriokryty-
cyzm*: „Materia jest filozoficzną kategorią służącą do oznaczenia
obiektywnej rzeczywistości, która dana jest człowiekowi we wra-
żeniach, którą nasze wrażenia kopiuja, fotografują, odzwierciedla-
ją, a która istnieje niezależnie od nich”²².

²¹ *Filosowski słownik*, wyd. cyt.

²² W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 14, wyd. cyt., s. 145.

Wymieniona definicja, stanowiąc postać definicji klasycznej, odchodzi od definiowania materii poprzez rodzaj. Tłumaczy się to tym, że w przyrodzie nie ma takiego pojęcia, względem którego materia stanowiłaby pojęcie rodzajowe.

Lenin jasno uświadamiał sobie pewną ograniczoność klasycznej definicji, jednocześnie korzystał z jej postaci logiczno-równościowej, ponieważ uważał, że właśnie ona najdokładniej ukazuje istotę przedmiotu. W tym przedmiocie powszechnie znane są jego liczne definicje. Na przykład w pracy zatytułowanej *Wielka inicjatywa* Lenin posłużył się postacią definicji równościowej w definiowaniu klas społecznych: „Klasami nazywamy wielkie grupy ludzi, różniące się między sobą miejscem zajmowanym w historycznie określonym systemie produkcji społecznej, stosunkiem (przeważnie usankcjonowanym przez prawo) do środków produkcji, rolę w społecznej organizacji pracy, i — co za tym idzie — sposobem otrzymywania i rozmiarami tej części bogactwa społecznego, którą rozporządzają”²³.

Pracując nad książką Hegla *Nauka logiki*, Lenin dochodzi do zbliżonej konkluzji, definiując pojęcie prawa: „Prawo jest tym, co trwałe w zjawisku”. „Prawo jest zjawiskiem istotnym”. „Prawo jest odbiciem tego, co istotne w ruchu uniwersum”. „Prawo jest stosunkiem... Stosunkiem istot, czyli między istotami”²⁴.

Definicja w postaci równościowej jest przyjmowana przez słuchaczy jako kompletna jednostka informacji. Odpowiada ona głównym prawidłowościom zdolności poznawczej człowieka i dlatego skutecznie przekazuje słuchaczowi zawarte w sobie treści. Wskazane jest zatem szersze posługiwanie się w czasie zajęć definicjami tego rodzaju. Nie oznacza to, rzecz jasna, że inne postaci definicji nie mają prawa obywatelstwa w praktyce pedagogicznej. Należy zwłaszcza posługiwać się szeregiem definicji niejawnych — definicjami projektującymi, sprawozdawczymi, realnymi itd.

Definicje projektujące ustalają znaczenie terminu, który jeszcze nie został powszechnie w nauce przyjęty albo wywołuje

²³ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 29, wyd. cyt., s. 415.

²⁴ W. I. Lenin, *Zeszyty filozoficzne*, wyd. cyt., s. 125—127.

sprzeczny wśród części fachowców. W związku z tym lektor czy też autor podręcznika (monografii) powinien we wstępie (wprowadzeniu) sprecyzować znaczenie terminów, którymi się posługuje. Tak na przykład postąpił autor książki *Samonaprowadzające systemy rozpoznawania i automatycznego kierowania*, A. Iwachnienko. „W związku z tym — pisze on — że we współczesnej literaturze z dziedziny cybernetyki nie ma jednolitej terminologii, ustalimy przede wszystkim znaczenie terminów, jakimi posługujemy się w niniejszej pracy”²⁵. „Samonaprowadzeniem modelu nazywamy nieustanne obliczanie, precyzowanie i odnawianie danych w obiekcie, zapisanych na matrycy urządzeń zapamiętujących”. „Wyszkoleniem funkcji nazywać będziemy proces iteracyjny poszukiwania maksimum wskaźnika ekstremum albo proces ustalania optymalnych oznaczeń współczynników funkcji systemów rozpoznawczych — opracowanie uśrednionych prototypów”.

Definicje projektujące są szeroko rozpowszechnione w przekazach ustnych (wykładzie, pogadance). Cechą charakterystyczną definicji projektujących jest używanie określeń: oznacza, nazywać będziemy itp., a więc wprowadzanie do obiegu słów wyjaśniających treść pojęcia: „Spożyciem produkcyjnym nazywamy wykorzystanie środków produkcji dla tworzenia wartości materialnych”.

„Spożyciem indywidualnym nazywamy zaspokajanie potrzeb człowieka — żywieniowych, odzieżowych, mieszkaniowych itd.”

„System jest to pewna ilość jednakowych albo różnych elementów połączonych funkcjonalnie w pewną całość”.

„W behawiorystycznej formule $S \rightarrow R$ symbol S oznacza bodziec, a R reakcję”.

Definicje realne mają naprowadzać szkolonych na znaczenie pojęć na podstawie: a) rozwoju wydarzeń (opisu zjawiska) albo b) potęgowania argumentów. Na przykład: „Zjawisko indukcji elektromagnetycznej obserwuje się we wszystkich przypadkach, kiedy następuje zmiana potoku magnetycznego przenikającego

²⁵ A. G. Iwachnienko, *Samoobuczajuszcziesia sistemy raspoznawania i awtomatycznego uprawlenija*, Kijów 1969, s. 11.

kontur. Dlatego wszelka zmiana siły prądu w jakimkolwiek konturze powoduje powstanie w nim *eds* indukcji, wywołującej dodatkowy prąd w konturze. Zjawisko to nazywamy samoindukcją”²⁶.

Definicje nominalne odwrotnie niż realne prowadzą szkolonego od określonego pojęcia jako całości do charakterystycznych dla niego cech (własności). Przy tym wyodrębnione elementy mogą być adekwatne do definiowanego pojęcia zarówno w całości, jak i każdy z nich oddzielnie. Jako przykład przytoczyć można definicję charakteru wojny, powszechnie używaną w radzieckich podręcznikach. W tej definicji wylicza się cechy, które oddzielnie albo łącznie są właściwe dla określonej kategorii wojen (wystarcza, że jedna z tych cech odpowiada określonej kategorii wojen, aby można było ustalić charakter danej wojny).

Na przykład radziecka strategia wojenna, biorąc za punkt wyjścia marksistowsko-leninowskie rozumienie społeczno-politycznej istoty wojen naszej epoki, ustala, że współcześnie teoretycznie możliwe są następujące podstawowe kategorie wojen:

„Wojny imperialistyczne, podejmowane przez imperialistów w celu zdławienia wyzwolénicznych ruchów narodowych oraz zagarnięcia lub utrzymania kolonii i osiągnięcia innych celów agresywnych. Wszystkie te wojny są również ze strony imperializmu niesprawiedliwe, zaborcze i antyludowe”.

„Wojny narodowowyzwolenicze, domowe oraz inne wojny narodowe o wolność i niezawisłość, mające na celu odparcie agresywnych, zaborczych najazdów imperialistycznych”. Takie wojny, są wojnami sprawiedliwymi²⁷.

Trudno sobie wyobrazić logicznie skonstruowane zajęcia bez posługiwania się przez wykładawcę definicjami. Uznając jednakże doniosłość definicji zarówno dla nauki, jak i dydaktyki nie należy przeceniać ich znaczenia. Definicja nie może nigdy w pełni oddać treści przedmiotu definiowanego. W tym sensie należy stale pamiętać o tym, co na ten temat mówił Engels.

²⁶ S. G. Kałasznikow, *Elektryczestwo*, Moskwa 1970, s. 219.

²⁷ *Strategia wojenna*. Pod red. marszałka Związku Radzieckiego W. D. Sołołowskiego, Warszawa 1964, s. 227.

Engels, definiując życie jako formę istnienia białka, mówił, co następuje: „Nasza definicja życia, rzecz oczywista, jest niepełna, ponieważ daleko jej do tego, aby obejmowała wszystkie zjawiska życia: przeciwnie, ogranicza się do najogólniejszych i najprostszych spośród nich. Wszelkie definicje mają niewielką wartość naukową. Aby dać rzeczywiście wyczerpującą definicję życia, należałoby prześledzić wszelkie formy jego przejawiania się od postaci najprostszych do najwyższych. Jednakże dla potrzeb codziennych definicje takie są bardzo przydatne, trudno jest się niekiedy bez nich obejść: nie mogą szkodzić dopóty, dopóki pamiętamy o ich słabościach”²⁸.

Wykładowca nieustannie posługuje się definicjami. Stanowią one punkt wyjścia jego działalności. Zwięzła i przekonywająca definicja jest warunkiem spójnej i przekonywającej informacji, koniecznym atrybutem każdego wykładu, argumentacji, dowodzenia itp.

Przez pojęcie „zdanie” w sensie logicznym rozumiemy myśl, oznajmiającą nam coś o interesującym nas przedmiocie. Zdanie może być prawdziwe albo fałszywe. Nie zależy to przy tym od tego, czy wypowiadający je człowiek uświadamia sobie prawdziwość lub fałszywość zdania. Logika sformułowała zasady ustalające stosunki istniejące między zdaniami, co do których dowiedziono, że są one prawdziwe albo fałszywe, a także zdaniami, które w toku rozważań są oceniane jako prawdziwe albo fałszywe²⁹.

1. Jeśli sąd *A* jest prawdziwy, to zdanie, że jest to sąd prawdziwy, będzie zdaniem prawdziwym.

2. Jeśli sąd *A* jest prawdziwy, to zdanie, że jest to sąd fałszywy, jest zdaniem fałszywym.

3. Jeśli dowiedziono, że sąd *A* jest sądem fałszywym (tzn. dowiedziono jego fałszywości), to zdanie, że jest to sąd prawdziwy, jest zdaniem fałszywym.

4. Jeśli dowiedziono, że sąd *A* jest sądem fałszywym, to zdanie, że jest to sąd fałszywy, jest zdaniem prawdziwym.

Reguły powyższe prowadzą do bardzo ważnych dla działalności

²⁸ K. Marks i F. Engels, *Socz.*, t. 20, s. 84.

²⁹ Por. D. P. Gorski, *wyd. cyt.*, s. 92.

pedagogicznej wniosków: a) żadne zdanie wypowiedziane przez słuchacza w czasie zajęć nie może być przyjmowane „na wiarę” przez wykładowcę; b) żadne zdanie wypowiedziane przez wykładowcę nie jest z kolei bezkrytycznie przyjmowane przez słuchaczy. To, co się mówi, powinno odpowiadać wymogom podstawowych praw logiki, a lekceważenie tych praw prowadzi do podważania logiki procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczanie i wychowywanie to m.in. ustawiczny proces ustalania prawdziwości lub fałszywości rozmaitych zdań.

Kiedy posługujemy się jakimś wyrażeniem, powinniśmy dobrze rozumieć jego sens znaczeniowy. Wiąże się to z faktem, że słowa oznaczają przedmioty albo idee. Musimy zatem dysponować określonymi wiadomościami o tych przedmiotach i ideach, a w razie ich braku lub powierzchownego charakteru, będziemy niewłaściwie używali słów, inaczej mówiąc, musimy posiadać wiedzę o przedmiotach i ideach, o których wyrażamy nasze sądy. W przeciwnym razie będą one przeważnie fałszywe.

Zdania w sensie logicznym mogą być prawdziwe albo fałszywe. Dychotomia zdań tłumaczy się istnieniem przeciwieństw w przedmiotach i zjawiskach obiektywnego świata. Dla pedagoga wywód powyższy ma doniosłe znaczenie.

Weźmy dla przykładu następujące zdanie: „Jeśli słuchacz dokłada wszelkich starań w nauce, to osiąga pomyślne wyniki”. Dla wielu osób zdanie powyższe jest zdaniem prawdziwym. Nastawienie psychiczne powstające pod wpływem związku przyczynowego „jeśli... to” ($p \rightarrow q$) sprawia, że ludzie przyjmują wydarzenia poprzedzające jako przyczynę sprawczą wydarzeń następujących po nich: „osiągnięto pomyślne wyniki, a więc dokładano wszelkich starań”. Często jednak sprawa przedstawia się inaczej. Wyniki przesłaniają nam niekiedy prawdziwy stan rzeczy. Logika ułatwia jego ustalenie.

W przytoczonym przez nas przykładzie obydwa zdania pozostają do siebie w stosunku wynikania („jeśli... to”). Oznaczmy pierwsze symbolem p , a drugie symbolem q ; otrzymujemy związek $p \rightarrow q$. Oznaczmy następnie prawdziwość zdania przez u , a fałszywość przez f . Wówczas tabela prawdziwości będzie przedstawiała się następująco:

p	q	$p \rightarrow q$
u	u	u
f	u	u
u	f	f
f	f	u

W przedstawionej tabeli występują takie oto warianty: 1) słuchacz dokłada wszelkich starań (p — prawdziwe), pomyślne wyniki zostały osiągnięte (q — prawdziwe), $p \rightarrow q$ — prawdziwe; 2) słuchacz nie dokłada wszelkich starań (p — fałszywe), pomyślne wyniki zostały osiągnięte (q — prawdziwe), $p \rightarrow q$ — prawdziwe; 3) słuchacz dokłada starań (p — prawdziwe), ale pomyślnych wyników nie osiągnął (q — fałszywe), $p \rightarrow q$ — fałszywe; 4) słuchacz nie dokłada starań (p — fałszywe) i pomyślnych wyników nie osiągnął (q — fałszywe), $p \rightarrow q$ — prawdziwe.

Jak z powyższego wynika, logika symboliczna ujawnia prawdę badanego wyrażenia. Nie należy uważać określonego zdania za aksjomat w działalności pedagogicznej, a mimo to należy się nim kierować. Dowodzi tego praktyka pedagogiczna. Jakie jest wobec tego kryterium prawdziwości? Logika formalna, będąc w swej istocie logiką abstrakcyjną, nie potrafi odkryć wszystkich uwarunkowań występujących w rzeczywistości. Nie może więc udzielić odpowiedzi na wysunięte przez nas zagadnienie. Jest to zadanie logiki dialektycznej.

Logika dialektyczna nastawia wykładowców na uwzględnianie nie tylko wyników nauczania, ale także motywów uczenia się. Jej stosowanie w sposób istotny zmienia podejście do oceny wyników pracy słuchaczy, ułatwiając dobór środków pedagogicznego oddziaływania. W tym celu trzeba jednak znać również stosunek samego słuchacza do wyników swojej pracy.

Dla dokonania uzasadnionego pedagogicznie wyboru środków oddziaływania na słuchaczy w celu pobudzenia ich do wysiłków w nauce niezbędne jest przeanalizowanie czterech okoliczności: motywów, dokładnych starań, wyników w nauce i stosunku słu-

chacza do tych wyników (ocena własna wyników). Jeśli dla uproszczenia wybierzemy jedynie dwa z istniejących środków oddziaływania (wyróżnienie i karę), to uwzględniając analizę możemy przedstawić cały powyższy proces w następujący sposób.

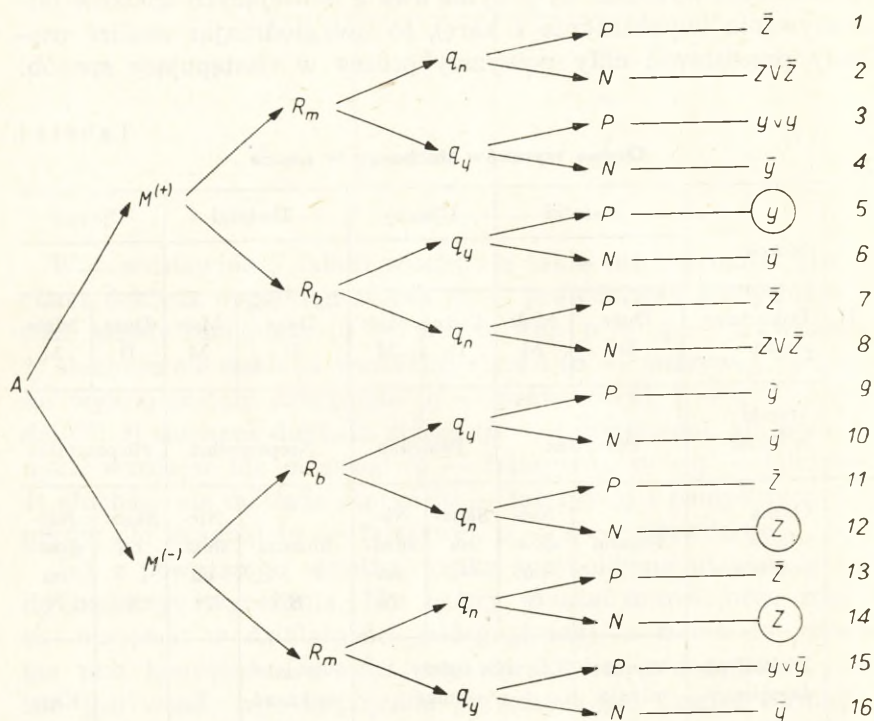
Tabela 1

Ocena wyników słuchaczy w nauce

I	Motyw	Dodatni		Ujemny		Dodatni		Ujemny	
		+		—		+		—	
II	Dokładanie starań	Duże D	Małe M	Duże D	Małe M	Duże D	Małe M	Duże D	Małe M
III	Wyniki w nauce	+ Pomyślne		+ Pomyślne		— Niepomyślne		— Niepomyślne	
IV	Ocena własna wyników	Słuszna S	Nie-słuszna N	Słuszna S	Nie-słuszna N	Słuszna S	Nie-słuszna N	Słuszna S	Nie-słuszna N
V	Wnioski pedagogiczne	Wyróżnienie	Nie należy wyróżniać		Nie należy karać		?	?	Kara

Analiza logiczna przekonuje nas, że należy niezwykle ostrożnie posługiwać się zarówno wyróżnieniem, jak i karą. Nieumiarkowanie może w jednym i drugim przypadku doprowadzić do błędu pedagogicznego. Z analizy wynikają dwie reguły pedagogiczne: a) wyróżnienie jest uzasadnione przy istnieniu dodatnich motywów, dokładaniu dużych starań, uzyskiwaniu dobrych wyników w nauce i słusznej ocenie własnej tych wyników; b) kara jest uzasadniona przy ujemnych motywach, małych staraniach, niepowodzeniu w nauce i niesłusznej ocenie własnej osiągniętych wyników. Powyższe wywody mają pewną podstawę psychologiczną i są w zasadzie słuszne. Jednocześnie jednak nie uwzględniają wielu elementów rzeczywistości. Świadczy o tym wykres analizowanej sytuacji.

Wykres oceny wyników słuchaczy w nauce³⁰



Powyższy wykres ilustruje wypadek, kiedy najbardziej wskazanym środkiem oddziaływania pedagogicznego jest kara (wiersz 12) i dwie sytuacje, w których celowe jest „wcześniejsze” wyróżnienie (wiersz 3 i 5). Zauważyć należy, że pedagogika wyklucza celowość „profilaktycznego” karania. Dlatego też $Z \vee \bar{Z}$ (wiersz 2, 8), aczkolwiek przewiduje możliwość ukarania, wiąże

³⁰ Do wykresu wprowadzono następujące symbole:
A — podmiot działania (słuchacz); M — motyw (M(+) dodatni; M(-) — ujemny); q_y — wynik pozytywny (q_n — niepowodzenie); P — słuszna ocena własna; N — niesłuszna ocena własna; y — wyróżnienie ($\bar{y}$ — oznacza „nie należy wyróżniać”; $y \vee \bar{y}$ — należy wyróżnić „awansem”); Z — kara ($\bar{Z}$ — nie należy karać); $ZV\bar{Z}$ — ukarać po uwzględnieniu innych ujemnych czynników; R — dokładanie starań (R_m — małe dokładanie starań; R_b — duże).

je jednak z występowaniem innych ujemnych zachowań (ignorowanie uwag zwracanych wcześniej, lekceważenie opinii kolektynu itp.).

Wykres oceny postępów słuchaczy (którego zresztą nie należy przeceniać) umożliwia uwzględnianie wielu czynników, które często nie są brane pod uwagę przez wykładowców. Wykres stanowi coś w rodzaju schematu typu algorytmicznego. Nie należy go oczywiście utożsamiać z algorytmem.

Jak wiadomo, pojęciem algorytmu w matematyce oznacza się ściśle określony tok postępowania, mający na celu rozwiązanie zadania określonego typu. Przykładem może być algorytm Euklidesa, dotyczący znalezienia największego wspólnego dzielnika dla dwóch liczb całkowitych (NWDz) ³¹.

Proces poszukiwania NWDz danych liczb R_1 i R_2 rozłożony jest na elementarne czynności:

1. Czynność pierwsza. Liczbę R_1 (większą) dzielimy przez mniejszą R_2 . Otrzymujemy resztę R_3 .

2. Czynność druga. Dzielnik R_2 dzielimy przez resztę R_3 . Otrzymujemy nową resztę R_4 .

3. Czynność trzecia. Dzielnik R_3 dzielimy przez ostatnio otrzymaną resztę R_4 . Otrzymujemy nową resztę R_5 itd.

Operacja trwa aż do chwili, kiedy otrzymana reszta będzie zerowa. Ostatni dzielnik będzie stanowił największy wspólny dzielnik dwóch liczb całkowitych. W działaniu tym ułamki liczb całkowitych nie odgrywają większej roli ³².

Jeszcze łatwiejszy jest algorytm ułatwiający mnożenie. Łatwość wykonania czynności sprawia, że algorytm powyższy dzieci rozumieją po pierwszym objaśnieniu. Dla pomnożenia 245 przez 35 należy:

a) zapisać jedną liczbę pod drugą

$$\begin{array}{r} 245 \\ \times 35 \\ \hline \end{array}$$

³¹ Por. J. Kalbertson, *Matematyka i logika cyfrowych ustrojstw* (przekł. z ang.), Moskwa 1965, s. 16—17.

³² Poszukiwanie NWDz liczb 1207 i 1349:

$$\begin{array}{r} 1349 \\ - 1207 \\ \hline 142 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1207 \\ - 1136 \\ \hline 71 \end{array} \quad \begin{array}{r} 142 \\ - 142 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 71 \\ \hline \end{array} \quad \text{NWDz} = 71$$

b) pomnożyć 5 przez 5. Otrzymamy 25; 5 zapisujemy w kolumnie z prawej strony, 2 zapamiętujemy itd. Ilekroć uczniowie będą wykonywali tę operację, ściśle przestrzegając algorytmu, muszą dojść do identycznego wyniku końcowego.

Podobne fakty naprowadziły niektórych badaczy na myśl, że można zalgorytmować proces nauczania, zarówno uczenia się, jak i przekazywania informacji. Jednakże jest rzeczą nader wątpliwą, czy to przekonanie jest uzasadnione psychologicznie. Przecież wykonanie algorytmu matematycznego zakłada przestrzeganie kolejności ściśle ustalonych czynności elementarnych. Tymczasem najprostszy nawet przykład zaczerpnięty z dziedziny arytmetyki szkolnej świadczy, że sprowadzanie procesu nauczania dziecka tylko do tego jest nieuzasadnione. Podzielmy, na przykład, 810 przez 14. Musimy w tym celu wykonać następujące czynności: 1. Czynność pierwsza. Oddzielamy w liczbie dzielonej (z lewa na prawo) tyle cyfr, ile zawiera dzielnik. Uzyskujemy liczbę 81. 2. Czynność następna. Poszukujemy największej liczby n , takiej, że $n \times 14$ nie będzie większe niż cyfry oddzielone. Otrzymamy liczbę 5. Wykonujemy przy tym następujące czynności:

$$1) 0 \times 14 = 0 < 81 \quad 2) 1 \times 14 = 14 < 81$$

$$3) 2 \times 14 = 28 < 81 \quad 4) 3 \times 14 = 42 < 81$$

$$5) 4 \times 14 = 56 < 81 \quad 6) 5 \times 14 = 70 < 81$$

$$7) 6 \times 14 = 84 > 81,$$

co oznacza, że wielkość poszukiwana wynosi 5 itd.

W rzeczywistości jednak podejmujemy nie 7 prób, lecz mniej (trzy pierwsze są zazwyczaj przez wszystkich pomijane). Najczęściej przeprowadza się trzy próby (4, 5, 6), tzn. przystępuje się do wykonania zadania, mając pewien przybliżony jego obraz (uproszczona struktura operacji). W takim razie wykonywanie wszystkich zbędnych czynności jest niecelowe. Przystępując do wykonywania zadania, wie się na ogół, co może być zbędne.

Rozwiązujący zadanie stara się unikać wykonywania zbędnych czynności. Dowodzą tego doświadczenia przeprowadzone z szachistami. W związku z tym zastosowanie algorytmu matematycznego w pedagogice i psychologii jest w małym stopniu przydatne³³.

³³ Por. L. N. Landa, *Algoritmizacja w obuczeniu*, Moskwa 1966, s. 55.

Analiza prac doświadczalnych — zauważa Tałyzina — wskazuje, że ściśle przestrzeganie ustalonej kolejności wykonywania czynności przez uczniów znacznie zwiększa efektywność nauczania, ale „nie są to algorytmy”³⁴. Można je określić jako ustalenie logicznej kolejności wykonywanych czynności w poszukiwaniu przyczyn niesprawności urządzeń, włączania i strojenia urządzeń radiowych, eksploatacji i remontu sprzętu bojowego itd. Najbardziej wyrazistym przykładem tego rodzaju logicznej kolejności jest schemat rozkazu bojowego.

Ostatnio wysuwa się wiele propozycji dotyczących algorytmizacji pracy wykładowcy³⁵. Wszystkie te propozycje mają jednak pewne słabości, jak wykazała to analiza programów nauczania w systemie nauczania programowanego. Mimo to wydaje się, że stanowią one właściwą drogę logicznego ujęcia schematu: działanie wykładowcy powinno odpowiadać możliwościom poznawczym szkolonych. We wszystkich tych schematach (w tym również w znacznej części programowanych) z procesu nauczania w sposób sztuczny wyodrębniono takie operacje logiczne, jak indukcja, dedukcja, analiza i synteza, stanowiące, jak pisał Uszynski, nie tylko formę myślenia, lecz także „metodę dydaktyczną, przydatną dla przekazywania innym pojęć znanych temu, kto je przekazuje”³⁶.

Wypada zauważyć, że wszelkie algorytmy działania wykładowcy należy układać z uwzględnieniem uzasadnionych przez dydaktykę następujących metod nauczania:

a) metody indukcji, której podstawą jest analiza konkretnych zjawisk, ich właściwości i cech, uogólnienie cech wspólnych w pojęciach,

b) analityczno-syntetyzującej, tzn. metody stopniowego kształtowania pojęć na podłożu analizy i syntezy konkretnych zjawisk,

c) metody dedukcji, polegającej na tym, że zapoznavanie się z twierdzeniami ogólnymi poprzedza badanie zjawisk konkret-

³⁴ N. F. Tałyzina, *Tieoreticzeskije problemy programmirowannogo obuczenija*, wyd. cyt., s. 46.

³⁵ Por. L. N. Landa, *wyd. cyt.*, s. 74—78.

³⁶ K. D. Uszynskij, *Czelowiek kak przedmet wospitanija*, s. 599.

nych (odmianą tej metody jest aksjomatyczny sposób nauczania)³⁷.

Wszystkie wymienione metody przeplatają się w dialektycznym związku wzajemnym i dlatego w pracy nauczyciela występują jako złożona, kompleksowa działalność. „Indukcja i dedukcja — pisał Engels — powiązane są ze sobą tak jak analiza i synteza. Zamiast jednostronnego podnoszenia pod niebiosa jednej z nich kosztem drugiej należy stosować każdą z nich w sposób właściwy, a można to osiągnąć jedynie wówczas, kiedy dostrzega się ich związek wzajemny i dopełnianie jednej przez drugą”³⁸.

W niniejszym rozdziale podjęto tylko niektóre zagadnienia zastosowania logiki w procesie pedagogicznym. Kontynuowanie badań w tej dziedzinie stanowi ważne źródło doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego wykładowców wyższej szkoły woj- skowej.

³⁷ Por. *Osnovy didaktiki*, wyd. cyt., s. 192.

³⁸ K. Marks i F. Engels, *Socz.*, t. 20, s. 542—543.

**MISTRZOSTWO PEDAGOGICZNE WYKŁADOWCY
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**

**1. STRUKTURA DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO
WYKŁADOWCY**

Jak wynika z treści poprzednich rozdziałów, zakres obowiązków wykładowcy, a także arsenał środków i metod oddziaływania jest niezwykle szeroki.

Efektywność posługiwania się nimi w procesie pedagogicznym w dużym stopniu zależy od mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy.

Na czym polega istota mistrzostwa pedagogicznego? Jakie są główne jego składniki?

Mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy jest pojęciem rozległym i wielopłaszczyznowym. Splata się w nim organicznie przygotowanie zawodowe z wartościami osobowościowymi wykładowcy, jego horyzontem politycznym, wojskowym i kulturalnym. Wielopłaszczyznowość treści mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy wojskowego warunkuje też wielorakość stawianych mu wymogów.

Praca wykładowcy wyższej szkoły wojskowej pod wielu względami różni się od pracy wykładowcy cywilnej uczelni, co wynika z charakteru i właściwości procesu nauczania i wychowywania w szkole wojskowej, ich celu i nastawienia wojskowo-praktycznego. Po ukończeniu uczelni specjalista wojskowy powinien nie tylko mieć określoną sumę wiedzy i nawyków, lecz także umiejętność ich wykorzystywania w najbardziej skomplikowanej sytuacji walki współczesnej.

W związku z tym w warunkach nauczania w szkole wojskowej oprócz zadań przygotowania ogólnego i wojskowo-zawodowego

słuchaczy na czołowe miejsce wysuwają się zadania ukształtowania wysokich wartości politycznych, moralno-bojowych i fizycznych słuchaczy oraz ich psychicznego przygotowania do walki.

Ażeby zaszczepiać słuchaczom te walory, pedagog wojskowy sam musi je posiadać, a także umieć posługiwać się nowoczesnymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ponadto proces pedagogiczny w uczelni wojskowej jest organiczną częścią składową systemu szkolenia bojowego i politycznego wojsk. Każda wyższa szkoła oficerska, akademie wojskowe stanowią jednostkę wojskową i jest ogniwem struktury organizacyjnej rodzaju sił zbrojnych. Ich życie wewnętrzne normowane jest przepisami regulaminów wojskowych, stawia się im określone wymagania w zakresie gotowości bojowej. Wynika stąd, że proces pedagogiczny w uczelni wojskowej ma charakter ciągły, odbywa się w warunkach stałej gotowości bojowej i ma na celu jej zapewnienie. Wykładowca wojskowy jest nie tylko pedagogiem, lecz także fachowcem wojskowym i przełożonym szkolonych. Jego działanie ma nastawienie praktyczne, związane jest ściśle z tokiem służby słuchaczy. Wykładowcy szkół wojskowych kierują praktykami słuchaczy w oddziałach wojskowych, wspólnie z dowódcami pododdziałów szkolnych uczestniczą w przedsięwzięciach organizowanych dla słuchaczy w czasie pozalekcyjnym.

Istotną wreszcie właściwością działalności pedagoga wojskowego jest to, że jest ona ściśle określona przez regulaminy wojskowe i instrukcje, które prawnie regulują jego obowiązki i uprawnienia.

Te jak i wiele innych czynników procesu pedagogicznego w szkole wojskowej nadają specyficzny charakter kształtowaniu mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy wojskowego.

Jak wiadomo, wszelka działalność zawodowa człowieka opiera się na określonym systemie wymogów stawianych jego wiedzy, nawykowi, umiejętnościom i mistrzostwu. Działalność ta zakłada również pewną strukturę i powiązanie wzajemne składających się na nią elementów, z których jedne mają charakter decydujący, inne zaś drugorzędny. Wszystko to dotyczy także działalności pedagoga wojskowego. Zawód pedagoga wojskowego wymaga —

oprócz głębokiej znajomości wykładanego przedmiotu — wiedzy z dziedziny podstaw wojskowości, wielkiego napięcia wolicjonalnego, specyficznych cech psychicznych osobowości, charakteru, zdolności, określonego stosunku do siebie samego i najbliższego otoczenia.

Mimo wielorakości, elastyczności i dynamicznego charakteru elementów składających się na działalność pedagoga wojskowego, można w niej wydzielić cztery główne, powiązane ze sobą rodzaje działań: działania konstruktywne albo projektujące, organizatorskie, komunikatywne i badawcze¹. Głębokie zrozumienie struktury i specyficznej treści każdego z tych działań pozwala na właściwą ocenę poziomu mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy, umożliwia ustalenie kryteriów tej oceny i określenie sposobów kształtowania mistrzostwa pedagogicznego, albowiem poza działaniem nie może być mowy o mistrzostwie. Należy tu dodać, że niejednorodność, specyficzną nierówność cechującą mistrzostwo pedagogiczne każdego wykładowcy wojskowego, niezależnie od posiadanego doświadczenia, można wytłumaczyć różnym poziomem kunsztu osiągniętego w każdej z czterech wymienionych wyżej dziedzin działania.

Na czym polega istota i cechy charakterystyczne działania pedagoga wojskowego w każdej z tych dziedzin?

Działanie konstruktywne albo projektujące nastawione jest na twórczą adaptację programowego materiału stosownie do składu audytorium, właściwości psychicznych słuchaczy, poziomu ich rozwoju ogólnego oraz celów i zadań kształcenia. Twórcza adaptacja materiału wiąże się z jego selekcją, zestawieniem, opracowaniem planów. Ten rodzaj działania pedagogicznego jest ważny również dlatego, że stwarza podłoże, na którym opiera się cała późniejsza działalność dydaktyczna i wychowawcza wykładowcy.

¹ Podstawę ujęcia struktury działalności pedagogicznej nauczyciela i jego zdolności pedagogicznych stanowi koncepcja N. W. Kuźminoj, A. I. Szczerbakowa, Ł. W. Zankowa, F. N. Gonobolina przedstawiana przez tych autorów w ciągu ostatnich lat, uwzględniająca cechy szczególne wyższej szkoły wojskowej. Por. N. W. Kuźmina, *Oczerki psychologii truda uczonego*, 1967; A. I. Szczerbakow, *Psychologiczeskie osnovy formirovanija licznosti sowietskogo uczonego*, Leningrad 1967; Ł. W. Zankow, *Nagladnost' i aktivizacija uczaszczichsia w obuczenii*, Moskwa 1960; F. N. Gonobolin, *Kniga ob uczenii*, Moskwa 1965.

Działanie konstruktywne wykładowcy nie oznacza bynajmniej, że to on sam ustala treść i metody pracy pedagogicznej. Planując swoje działania, wykładowca opiera się na planach kształcenia, programach nauczania, podręcznikach, opracowaniach metodycznych, wskazówkach kierownictwa katedry i uczelni, wreszcie na doświadczeniu pedagogicznym kolektynu katedry.

W całej swej działalności wykładowca kieruje się uchwałami partii i rządu, rozkazami i zarządzeniami kierownictwa wojskowego. Jednocześnie jednak wszystko to, co wchodzi w zakres działania wykładowcy, jest przekształcane, jak gdyby odtwarzane na nowo pod wpływem zadań i celów, jakie stawia on przed sobą, pracując z danym audytorium (kursem, grupą szkoleniową itd.). Praktyka dowodzi przekonująco, że poznawcza wartość wykładów i seminariów, ich ukierunkowanie ideowo-polityczne, a także wychowawcze znaczenie procesu nauczania w ogóle oraz wszystkich innych przedsięwzięć pedagogicznych wykładowcy zależą od jego osobistych wartości, od jego twórczego stosunku do pracy.

Charakter konstruktywnego działania wykładowcy nie jest czymś stałym, ulega on ewolucji w miarę opanowywania sztuki pedagogicznej. Również aktywność działań konstruktywnych nie jest równomierna w ciągu całego procesu nauczania. Jej punkt szczytowy przypada na początku tego procesu. Zanim wykładowca zacznie pracę, musi przemyśleć treść, metody, kolejność i ukierunkowanie swego wysiłku w procesie nauczania, ustalić tzw. cele strategiczne i zadania swej pracy.

Doświadczenia najlepszych pedagogów wyższych szkół wojskowych świadczą dowodnie, że jakość i wyniki pracy wykładowcy są wysokie wówczas, kiedy ten (bez względu na to, jaką dyscyplinę nauki uprawia) przed rozpoczęciem cyklu wykładów albo zajęć seminaryjnych najpierw starannie obmyśli, jak wprowadzić słuchaczy w problematykę przedmiotu i wzbudzić ich zainteresowanie, przeanalizuje, które partie przedmiotu będą dla nich szczególnie trudne, które stosunkowo łatwiejsze, ustali bibliografię, jaką należy słuchaczom zlecić do pracy samodzielnej, określi, które tematy wykładów mogą być dublowane przez dyscypliny zbliżone. Doświadczony wykładowca zawsze bada,

jaką wiedzę w dziedzinie uprawianego przez niego przedmiotu dysponują słuchacze i jaką wiedzę powinni mieć po zakończeniu nauki z danej dyscypliny. Tego rodzaju badania, a także uwzględnienie psychologicznych właściwości audytorium ułatwia pedagogowi racjonalne zaprojektowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego i zaplanowanie własnej pracy.

Perspektywiczne spojrzenie na pracę własną ułatwia wykładowcy właściwe zaplanowanie i rozwiązanie bardziej szczegółowych zadań związanych z każdym wykładem czy zajęciem seminaryjnym, tzn. zadań wynikających z konkretnych sytuacji szkoleniowych.

Umiejętność ustalenia właściwego, racjonalnego stosunku pomiędzy zadaniami perspektywicznymi a bieżącymi, szczegółowymi, podporządkowania tych ostatnich tym pierwszemu — stanowi niezwykle ważny element sztuki pedagogicznego wykładowcy. Doświadczeni wykładowcy mają wypracowane określone zasady traktowania materiału programowego, jego selekcji i układania. Ich działania projektujące wybiegają daleko w przyszłość: przygotowując konkretny temat czy też problematykę kursu, wykładowca umiejscawia je na szerokim tle całego systemu wiedzy i wyniku końcowego, jaki zamierza on osiągnąć w toku kształcenia.

Wyniki działalności konstruktywnej są szczególnie ewidentne w okresie odbywania przez słuchaczy stażu w jednostkach, a zwłaszcza w pierwszym okresie ich pracy zawodowej po ukończeniu uczelni. Znajdują one wyraz w umiejętności absolwentów szkoły wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce i racjonalnego planowania pracy własnej, w samodzielnym rozwiązywaniu przez nich zadań szkolenia bojowego i kierowania kolektywem żołnierskim, ponieważ w tych wartościach i umiejętnościach urzeczywistniają się plany perspektywiczne pedagogów, jakie ustalają oni w początkowym okresie kształcenia.

Działanie konstruktywne, projektujące pedagoga wojskowego jest najbardziej złożonym rodzajem jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wpływa ono w dużym stopniu na skuteczność jego działalności w ogóle, na ukształtowanie i rozwój jego mistrzostwa pedagogicznego.

Złożoność działania projektującego pedagoga wojskowego polega również na tym, że ma on do czynienia z ludźmi o różnych cechach charakteru, właściwościach psychicznych, poziomie wykształcenia i wykształcenia wojskowego, wieku itp. A wszystko to wymaga stosowania oprócz ogólnych metod kształcenia i wychowywania także indywidualnych form i środków oddziaływania psychiczno-pedagogicznego.

Ponieważ przywiązuje się tak wielką wagę do działania konstruktywnego pedagoga wojskowego, należy tym mocniej podkreślić, że przynosi ono wyniki jedynie wówczas, kiedy jest właściwie kojarzone z jego działaniem **organizatorskim**. Nawet najlepiej dobrany i rozplanowany materiał nie przyniesie dobrych wyników, jeśli wykładowca nie zdoła przyciągnąć całej uwagi słuchaczy w czasie wykładów i zajęć seminaryjnych, nie potrafi należycie zorganizować swego wysiłku w toku procesu nauczania.

Każde celowe działanie pedagogiczne wykładowcy stanowi określoną czynność organizacyjną. Dlatego też działalność organizatorska jest jednocześnie praktyczną realizacją projektów i zamierzeń metodycznych wykładowcy oraz warunkiem bardziej celowego i realnego działania projektującego. Tymczasem poziom kunsztu pedagogicznego wykładowcy w dziedzinie konstruktywnej i organizacyjnej może być nader różny i zjawisko takie w praktyce pedagogicznej zdarza się dosyć często. Niekiedy wykładowca sporządza doskonałe plany perspektywiczne i opracowania metodyczne poszczególnych tematów i kursu jako całości, a w czasie hospitacji stwierdza się, że prowadzone przez niego zajęcia przebiegają chaotycznie, słuchacze nie słuchają uważnie wykładu, rozmawiają w czasie zajęć. Bywa też odwrotnie: niektórzy wykładowcy nie umieją przygotować dobrych opracowań metodycznych, nie zawsze potrafią w szczegółach zaplanować swoich poczynąń, a mimo to, dzięki dyscyplinie wewnętrznej, opanowaniu, stosowaniu różnego rodzaju udanych rozwiązań organizacyjnych, prowadzi zajęcia ciekawie, sprawnie, nie wywołując w słuchaczach reakcji negatywnych.

Działanie organizatorskie wykładowcy ma trzy ważne aspekty. Należą do nich:

1. Organizacja przekazywania materiału (wykłady, udział w zajęciach seminaryjnych, organizacja zajęć laboratoryjnych).
2. Organizacja i kierowanie postępowaniem, właściwym w konkretnych warunkach pracy dydaktyczno-wychowawczej.
3. Organizacja pracy słuchaczy w godzinach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Wyniki działalności organizatorskiej wykładowcy zależą bezpośrednio od umiejętności kojarzenia wszystkich tych aspektów.

Cechą specyficzną działalności wykładowcy w warunkach wyższej szkoły wojskowej jest to, że wiele uwagi musi on poświęcać organizacji pracy słuchaczy w godzinach pozalekcyjnych (organizacja pracy kół wiedzy wojskowej, organizacja prac badawczych, kierowanie pracami przejściowymi i dyplomowymi, przygotowanie do realizacji złożonych kompleksowych zadań taktycznych, prac laboratoryjnych itp.). Doświadczenie najlepszych wykładowców wskazuje, że większość z nich umiejętnie kierując zajęciami i pracami pozalekcyjnymi słuchaczy potrafi aktywnie oddziaływać na proces dydaktyczno-wychowawczy w całości. Na przykład często dzięki bliskiemu kontaktowi wykładowcy ze słuchaczem, w czasie przygotowywania przez tego ostatniego pracy dyplomowej albo przejściowej, stosunki pomiędzy nimi zacieśniają się i wykładowca zyskuje możliwość indywidualnego oddziaływania na słuchacza.

Mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy w tej dziedzinie przejawia się głównie w umiejętności zainteresowania słuchacza określonym problemem naukowym, ujawnienia jego uzdolnień, ustalenia słabych ogniw w jego przygotowaniu i stosownie do tych ustaleń opracowania skutecznych metod i dróg oddziaływania pedagogicznego.

Wynika stąd, że przemyślana i planowa praca organizatorska wykładowcy jest obiektywną przesłanką, niezwykle istotnym warunkiem nawiązania właściwych, pozytywnych stosunków ze słuchaczami.

Działanie wykładowcy zmierzające do nawiązania właściwych stosunków ze słuchaczami jest określane w wielu pracach jako działanie **komunikatywne**. Ten aspekt pracy zawodowej wykładowcy ma doniosłe znaczenie zarówno dla doskonalenia jego

kunsztu pedagogicznego, jak i podniesienia efektywności całego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nauczanie i wychowywanie to proces dwustronny, obejmujący działanie pedagoga i słuchaczy. Wiele zależy od tego, jak przyjmują informacje nauczani i jak ustosunkowują się oni do osoby wykładowcy.

Na przykład wyzywająca zarozumiałość wykładowcy wobec audytorium powoduje, że słuchacze negatywnie ustosunkowują się do wszystkiego, co wiąże się z jego osobą². I odwrotnie, nawiązanie dobrych stosunków z audytorium zawsze podnosi efektywność nauczania, pomaga wykładowcy w wytworzeniu dobrych nastrojów, wzbudzeniu zainteresowań i zapału do nauki oraz zwiększeniu aktywności poznawczej słuchaczy.

Działalność badawcza wykładowcy ma na celu analizę i uogólnienie własnego doświadczenia pedagogicznego, a także doświadczeń kolektywu katedry, opanowanie teorii pedagogicznej i praktyki nauczania oraz wychowywania w siłach zbrojnych.

W miarę rozwoju psychologii i pedagogiki wojskowej, w miarę gromadzenia doświadczenia w zakresie nauczania i wychowywa-

² Dla potwierdzenia tego przytoczymy następujący przykład. W jednej z lotniczych oficerskich szkół technicznych w trzech grupach szkoleniowych postępy w dziedzinie elektrotechniki obniżyły się gwałtownie po wyznaczeniu na wykładowcę tego przedmiotu inżyniera majora K. Z rozmów ze słuchaczami i dowódcami drużyn wynikało, że oceniają oni negatywnie osobę wykładowcy, ponieważ ten ostatni lekceważąco odnosi się do nich w czasie wykładów, chociaż wyklada dobrze. Lekceważenie wykładowcy przejawiało się w wielu faktach. Na przykład wchodząc do sali wykładowej i odbierając meldunek kierownika grupy, wykładowca przyjmował postawę niedbałą i odwracał się bokiem do składającego meldunek. Oceniając odpowiedzi słuchaczy podkreślał ciągle, że na „bardzo dobrze” elektrotechnikę zna jedynie on i jego wykładowcy z akademii, toteż jego zdaniem taka ocena jest dla słuchaczy niedostępna. Dobre nawet odpowiedzi oceniał na „dostatecznie”. Najmniejsza nieścisłość pociągała za sobą ocenę niedostateczną.

Niekiedy po wysłuchaniu słabej odpowiedzi mówił do słuchacza: „Jasne jest, że nie macie pojęcia o elektrotechnice. Spróbujcie jednak policzyć, ile jest okien w sali wykładowej”. Sala miała trzy okna i oczywiście słuchacz wymieniał taką liczbę. Wówczas po tym poniżającym liczeniu okien wykładowca demonstracyjnie wpisywał słuchaczowi do dziennika ocenę dostateczną. Na pytania słuchaczy z reguły nie odpowiadał, lecz replikował: „Z powyższym zagadnieniem zwróćcie się do ucznia z piątej klasy” itp. Oficjalny stosunek, brak życzliwości, przesadne przeświadczenie o swojej wiedzy i inne rysy w postępowaniu wykładowcy spowodowały negatywny stosunek nie tylko do jego osoby, lecz również do wykładanego przez niego przedmiotu.

nia w siłach zbrojnych doniosłość pracy badawczej nieustannie wzrasta.

Działalność badawcza wykładowcy obejmuje przygotowanie rozprawy kandydackiej albo doktorskiej, udział w badaniach prowadzonych przez katedrę albo uczelnię, współpracę w zespołowo przygotowywanych monografiach, broszurach, materiałach pomocniczych, opracowaniach metodycznych na zlecenie zespołów metodycznych określonych przedmiotów, kierowanie pracą naukową adiunktów i słuchaczy. Doświadczeni pedagodzy wyniki swej działalności badawczej wdrażają niezwłocznie do procesu nauczania, weryfikują je w rozwiązywaniu praktycznych zagadnień kształcenia i wychowywania.

Mistrzostwo wykładowcy w tej dziedzinie charakteryzuje się właśnie jego umiejętnością wykorzystania w sposób efektywny i racjonalny wyników własnej pracy badawczej w nauczaniu i wychowywaniu słuchaczy, a także w umiejętności wyzyskiwania najnowszych osiągnięć psychologii i pedagogiki w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Podsumowując analizę pracy wykładowcy wojskowego, należy również podkreślić, że wszystkie jej rodzaje, o których była mowa, prowadzone są na tle wielkiej różnorodności zadań dydaktycznych i wychowawczych, różnorodności warunków, a także różnicy wieku i wykształcenia słuchaczy. Ponadto praca wykładowcy wyższej szkoły wojskowej ma wyraziście określone nastawienie wojskowo-praktyczne, cechujące zarówno przebieg nauczania i wychowywania słuchaczy, jak i proces doskonalenia samego wykładowcy. Wszystko to w dużym stopniu wpływa na treść i drogi kształtowania mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy wojskowego.

2. CHARAKTERYSTYKA CZĘŚCI SKŁADOWYCH MISTRZOSTWA PEDAGOGICZNEGO

Analiza rodzajów działania wykładowcy wyższej szkoły wojskowej dowodzi, że mistrzostwo pedagogiczne nie jest czymś, co można jednoznacznie określić jako wartość psychologiczno-pedagogiczną albo jako poziom rozwoju zdolności pedagogicznych

wykładowcy. Jest ono syntezą wiedzy naukowo-wojskowej, kunsztu organizacyjno-metodycznego i wartości osobowościowych: rozumu, uczuć, woli, charakteru i zdolności.

Wykładowca, który osiągnął wysoki stopień mistrzostwa pedagogicznego, gwarantuje nie tylko świadomą i twórczą realizację programu nauczania, ale wywiera również wielki wpływ wychowawczy na słuchaczy.

Główne kryteria mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy stanowią: określony system i ciągłość w pracy pedagogicznej; wysokie i stałe wyniki słuchaczy w zakresie opanowywania programu nauczania; uznanie autorytetu wykładowcy zarówno przez słuchaczy, jak kolektyw pedagogiczny katedry; umiejętność dokonywania uogólnień i prowadzenia prac metodycznych.

Wysoki poziom mistrzostwa pedagogicznego zapewniają: powołanie i głębokie zamiłowanie wykładowcy do pracy pedagogicznej, dążenie do nieustannego doskonalenia swojej wiedzy wojskowej oraz przygotowania metodycznego i partyjna odpowiedzialność za jakość nauczania i wychowywania; usystematyzowana wiedza wojskowa, głęboka znajomość wykładanego przedmiotu na poziomie współczesnych osiągnięć nauki; dobre przygotowanie metodyczne, gwarantujące racjonalną organizację procesu nauczania i wychowywania; umiejętności związane z techniką pedagogiczną, na przykład umiejętność ciekawego, komunikatywnego przedstawiania problemów, wygłaszania pogadarek, prowadzenia polemik, wyjaśniania złożonych spraw, panowania nad rytmem wykładu, modulacją głosu, mimiką, gestami.

Wysoki poziom mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy polega również na umiejętności analizowania pracy poszczególnych słuchaczy i kolektywów, rozumienia ich potrzeb i zainteresowań, dostrzegania tendencji ich rozwoju, określania najbardziej słusznych dróg i metod oddziaływania pedagogicznego. Kunszt pedagogiczny wykładowcy to również umiejętność wykorzystywania wartości osobowościowych słuchaczy i własnych możliwości racjonalnej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wysoki kunszt pedagoga wojskowego zakłada umiejętność wciągania słuchaczy do działalności naukowo-badawczej, ujawn-

niania zamiłowań do badania określonych problemów wykładanego przedmiotu.

Mistrzostwo pedagogiczne jest nie do pomyślenia bez taktu pedagogicznego, tzn. szczególnego wyczucia miary i celowości wszelkich poczynañ pedagoga, jego słów, czynów, kontaktów ze słuchaczami, stosunku do innych wykładowców.

Takt pedagogiczny stanowi wyraz dojrzałości myślenia psychologiczno-pedagogicznego, hartu woli i kultury ogólnej wykładowcy. Takt pedagogiczny przejawia się jako umiejętność uzasadnionego i elastycznego stosowania środków i form oddziaływania pedagogicznego, wnikliwego traktowania potrzeb słuchaczy, zrównoważonej, sprawiedliwej oceny ich postępów w nauce. Takt pedagogiczny przejawia się w szerszej płaszczyźnie w następujących wartościach:

— w prawości moralnej wykładowcy, jego umiejętności od-suwania na plan dalszy spraw osobistych, drobnych i przypadkowych, w umiejętności hamowania swoich uczuć, panowania nad sobą;

— w umiejętności szybkiej oceny powstałej sytuacji i podejmowania słusznych, uzasadnionych decyzji;

— w łączeniu ścisłej, surowej i sprawiedliwej wymagalności z życzliwym i troskliwym stosunkiem do słuchaczy oraz w samokrytycyzmie w analizowaniu i ocenie własnej pracy.

To ostatnie stwierdzenie ma szczególny sens dla pedagoga wojskowego, ponieważ zakłada słuszne i rozumne posługiwanie się władzą dyscyplinarną, która przysługuje mu jako przełożonemu na mocy regulaminów wojskowych. Wymagalność regulaminowa stanowi nieodłączną cechę taktu pedagogicznego wykładowcy wojskowego.

Takt pedagogiczny wykładowcy nie do pogodzenia jest ze schematyzmem, formalizmem, próżnością. Ułatwia natomiast w pełni przejawianie własnych zdolności pedagogicznych, wiedzy i kultury ogólnej.

Taktu pedagogicznego nie należy utożsamiać z mistrzostwem pedagogicznym. Stanowi on jego część składową i wyraża przede wszystkim stosunek wykładowcy do sprawy nauczania i wycho-

wywania, stosunek do słuchaczy i samego siebie. Takt pedagogiczny świadczy o zdolności wykładowcy do panowania nad sobą, umożliwia mu systematyczne oddziaływanie wychowawcze na psychikę wychowanków. Podstawą taktu pedagogicznego jest charakter wykładowcy, pozwalający mu nie tylko energicznie działać dla osiągnięcia postawionego celu, ale również powstrzymać się od działań szkodliwych i przedwczesnych.

Jest więc takt pedagogiczny przejawem świadomej działalności wykładowcy, opartej na znajomości stanów psychicznych wychowanków oraz metod zapewniających skuteczność oddziaływania pedagogicznego, na umiejętności panowania nad sobą bez względu na sytuację.

Mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy opiera się na rozwiniętych zdolnościach pedagogicznych.

Na czym polega istota zdolności pedagogicznych?

Przez **zdolności pedagogiczne** należy rozumieć całokształt cech psychicznych osobowości wykładowcy, stanowiących warunek pomysłnej działalności pedagogicznej. Rodzaje zdolności pedagogicznych są adekwatne do rodzajów działania wykładowcy. Oznacza to, że zdolności pedagogiczne obejmują:

- zdolność do działalności projekcyjnej, twórczego adaptowania materiału programowego, planowania rozwoju osobowości wychowanków;

- zdolność do właściwego zorganizowania działań własnych i działań słuchaczy w toku procesu kształcenia; mobilizowanie wysiłków kolektywu słuchaczy do rozwiązywania zadań dydaktyczno-wychowawczych;

- zdolność do twórczej analizy i uogólnień wykładanego materiału, własnego doświadczenia pedagogicznego, osiągnięć pedagogiki, praktyki nauczania i wychowywania w wojsku.

Analizując treść i sposoby kształtowania zdolności pedagogicznych, należy pamiętać, że pozostają one w ścisłym związku z ogólnymi zdolnościami. Ogólne zdolności pedagogów, takie jak dobra pamięć, plastyczna wyobraźnia, spostrzegawczość, elastyczność myślenia itd., wywierają wielki wpływ na proces formowania i przejawiania się zdolności pedagogicznych.

W rozpatrywanych przez nas podstawowych dziedzinach dzia-

łania pedagogicznego wykładowca opiera się nie na jakiejś jednej wyodrębnionej zdolności, lecz na ich zespole, w którym punktem oparcia może się stać jeden rodzaj zdolności. Również jeden konkretny rodzaj zdolności może się stać podstawowym, dominującym, określającym system działania wykładowcy.

Jednocześnie jednak nie można poziomu mistrzostwa pedagogicznego uzależniać bezpośrednio od stopnia zdolności pedagogicznych. Chodzi o to, że mistrzostwo pedagogiczne oprócz zdolności opiera się na wielu innych wartościach osobowości wykładowcy, które wywierają wpływ bezpośredni na sposób i poziom przejawiania się mistrzostwa pedagogicznego. Spotyka się, na przykład, niekiedy wykładowców, którzy pozostają w jakiejś mierze obojętni wobec swojego zawodu i swoich powinności, chociaż mają duże zdolności organizatorskie i komunikatywne i chociaż dzięki nim łatwo osiągają kunszt pedagogiczny i uzyskują dobre wyniki w nauczaniu. Gdyby ich stosunek do zawodu był lepszy, mogliby bez wątpienia osiągnąć wyższy stopień mistrzostwa pedagogicznego. I odwrotnie, zdarzają się niekiedy wykładowcy, którzy mają duże poczucie obowiązku i odpowiedzialności, ale nie mają odpowiednich zdolności pedagogicznych, wskutek czego ich kunszt pedagogiczny i osiągnięcia są podobne do kunsztu i osiągnięć wykładowców, o których była wyżej mowa.

Oprócz ogólnych zdolności pedagogicznych wykładowca może wyzyskiwać w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej inne specjalne uzdolnienia: matematyczne, artystyczne, muzyczne, literackie itp.

Praktyka pracy dydaktyczno-wychowawczej pedagogów wojskowych zna liczne przykłady właściwego wykorzystania tych specjalnych zdolności. Na przykład w jednej z wyższych szkół lotniczych wykładowca podpułkownik S., obdarzony zdolnościami matematycznymi i artystycznymi, w czasie lekcji i zajęć grupowych z dziedziny aerodynamiki praktycznej dokonuje w pamięci niezwykle szybkich obliczeń, precyzyjnie rysuje schematy, diagramy i wykresy. Wpływa to dodatnio na słuchaczy, wytwarza dobrą atmosferę na zajęciach, ułatwia dokładne i staranne prowadzenie notatek z tego przedmiotu. Nie jest rzeczą przypadku, że lotnicy, którzy słuchali wykładów tego wykładowcy, starannie

przechowują konspekty z aerodynamiki i korzystają z nich przez wiele lat po ukończeniu szkoły. Większość absolwentów twierdzi, że zdolności specjalne wykładowcy są główną przyczyną jego popularności i autorytetu jako pedagoga.

Sprawa wykorzystania specjalnych zdolności w praktyce pedagogicznej ma jednak swoją specyfikę i wywiera wpływ na ukształtowanie przez wykładowcę indywidualnego systemu pracy ze słuchaczami. Zdolności specjalne wchodzą do sfery działalności pedagogicznej jedynie w określonych okolicznościach, a mianowicie pod warunkiem istnienia nastawienia pedagogicznego oraz zdolności pedagogicznych. W praktycznej działalności zdolności specjalne wciąż się rozwijają. W wypadku braku nastawienia pedagogicznego i zdolności pedagogicznych zdolności specjalne ulegają jak gdyby zahamowaniu, nie rozwijają się w codziennej pracy, a wykładowcę, jak świadczą o tym liczne przykłady, zaczyna męczyć brzemień działalności pedagogicznej.

Tak więc umiejętność spożytkowania wszystkich swoich zdolności w pracy pedagogicznej stanowi również jedno z istotnych kryteriów mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy.

Tak przedstawia się najbardziej ogólna typologia podstawowych elementów mistrzostwa pedagogicznego.

Analiza struktury i treści podstawowych składników mistrzostwa pedagogicznego ułatwia określenie metod jego kształtowania w warunkach wyższej szkoły wojskowej.

3. SPOSOBY KSZTAŁTOWANIA MISTRZOSTWA PEDAGOGICZNEGO WYKŁADOWCY

Proces kształtowania mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy wojskowego w sposób umowny można podzielić na trzy okresy.

Okres pierwszy ma charakter przygotowawczy. Obejmuje on wykształcenie ogólne i wojskowe wykładowców, charakteryzuje się niekiedy biernym, wewnętrznym obojętnym stosunkiem do sprawy kształtowania mistrzostwa pedagogicznego. Jednocześnie jednak na podstawie świadomego i podświadomego porównywania swoich nauczycieli, oceny ich pracy, wyrobienia własnego stosunku do nich kształtuje się wyobrażenie przyszłego wykła-

dowcy o mistrzostwie i kryteriach jego oceny, następuje rozwój określonych zdolności pedagogicznych³.

Okres drugi jest okresem przejmowania przez młodego pedagoga obowiązków wykładowcy, trwającym od trzech do pięciu lat. Dla tego okresu charakterystyczne są pewne trudności i komplikacje.

W tym okresie krystalizują się wyobrażenia młodego wykładowcy o zawodzie pedagogicznym, kształtuje się jego własna postawa, własne zasady i reguły postępowania pedagogicznego, następuje konfrontacja nabytej wiedzy teoretycznej i uzyskanych nawyków z potrzebami praktyki.

W procesie stawania się wykładowcą adept pedagogiki koncentruje swoją uwagę na opanowaniu wykładanego przez siebie przedmiotu, przy czym funkcje organizatorskie i komunikatywne przesuwają się jak gdyby na drugi plan, działalność projektująca sprowadza się głównie do przygotowania najbliższych dwóch-trzech wykładów albo zajęć seminaryjnych.

Typową słabością pracy pedagogicznej tego okresu jest nieumiejętność właściwego rozplanowania zajęć wykładu, upajanie się własnym wykładem, niesprawne kierowanie pracą słuchaczy.

Mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy dopiero zaczyna się kształtować w pewien ustabilizowany system, toteż w tym okresie bardziej niż kiedykolwiek niezbędna jest w porę udzielona pomoc, wsparcie kolektywu i kierownictwa katedry.

Okres trzeci jest okresem doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego w procesie nabywania doświadczenia w pracy wykładowcy. Następuje tu proces rozwoju i doskonalenia zdolności pedagogicznych, taktu pedagogicznego oraz moralno-politycznych i psychicznych cech wykładowcy.

Jak to podkreślano, na mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy składa się całość jego wiedzy wojskowo-naukowej, sztuki organizacyjno-metodycznej i osobistych wartości umysłu, uczuć, woli, charakteru, zdolności. Wynika stąd, że jednym z najważniejszych kierunków kształtowania mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy jest systematyczne, planowe podnoszenie jego świa-

³ Okres ten nie jest rozpatrywany szczegółowo w tym rozdziale w związku z rozwinięciem go w rozdziale V.

domości politycznej, umacnianie przekonań ideowych, wzbogacanie wiedzy wojskowej, doskonalenie mistrzostwa metodycznego w wykładaniu swojego przedmiotu.

Dla wszechstronnego i nieustannego podwyższania poziomu wiedzy wojskowo-politycznej i technicznej wykładowców w przodujących katedrach okresowo przeprowadzane są wspólne dyskusje, informacje naukowe, dyskusje nad referatami, dotyczącymi nie tylko zagadnień specjalistycznych katedry, lecz również aktualnych problemów innych przedmiotów: filozofii marksistowsko-leninowskiej, komunizmu naukowego, socjologii, nauk przyrodniczych, pedagogiki i psychologii.

W wielu katedrach istnieje praktyka przeprowadzania raz na kwartał informacji o artykułach zamieszczanych w periodykach naukowo-teoretycznych, o nowych książkach i badaniach naukowych.

Po wprowadzeniu do programów nauczania w szkołach wojskowych pedagogiki i psychologii wojskowej, w miarę upowszechniania wiedzy wojskowo-pedagogicznej w siłach zbrojnych, wzrosło znacznie zainteresowanie tą problematyką wśród kadry naukowo-dydaktycznej uczelni wojskowych. Studiowanie podstaw pedagogiki wojskowej weszło w sposób trwały do systemu szkolenia wykładowców. W większości szkół niezależnie od zajęć planowanych prowadzą systematyczną pracę lektoraty z zakresu pedagogiki i psychologii, prowadzone są dyskusje teoretyczne dotyczące aktualnych zagadnień tych dyscyplin wiedzy. Wszystko to dodatnio wpływa na doskonalenie mistrzostwa pedagogicznego wykładowców, podnosi poziom ich przygotowania metodycznego i jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Istotną rolę w podnoszeniu poziomu wykładania przedmiotów wchodzących w zakres katedry spełniają konferencje naukowo-metodyczne, przeprowadzane dla całego składu katedry przed rozpoczęciem każdego nowego roku szkoleniowego. Na tych konferencjach oprócz wytycznych metodycznych doświadczeni kierownicy katedr wprowadzają wykłady i komunikaty naukowe, wymianę opinii wykładowców, które dotyczą przebiegu praktyk i stażów słuchaczy w jednostkach wojskowych. Wszystko to sprzyja rozwojowi wiedzy wojskowej kadry dydak-

tyczno-naukowej oraz umocnieniu powiązań nauki z praktyką szkolenia bojowego wojsk.

Niewątpliwą korzyść dla podnoszenia poziomu wiedzy wojskowej wykładowców i nawiązywania rzeczowych kontaktów pomiędzy kolektywami katedr a słuchaczami przynoszą organizowane wspólnie wydziałowe konferencje wojskowo-teoretyczne i dyskusje pedagogiczne.

Wreszcie doskonaleniu wiedzy wykładowców sprzyja ich aktywny udział w pracy naukowo-badawczej katedry, pisanie recenzji prac i rozpraw naukowych. Pod tym względem na uwagę zasługuje doświadczenie wielu katedr w wyższych szkołach wojskowych, które przygotowują i zatwierdzają plany prac naukowo-badawczych w zakresie doskonalenia metodyki nauczania przedmiotów społecznych, technicznych i wojskowych. Plany te zakładają nieustanny rozwój i doskonalenie wiedzy każdego wykładowcy.

Jednym z podstawowych czynników kształtowania mistrzostwa pedagogicznego pedagogów wojskowych jest celowa, systematycznie prowadzona praca kierownictwa i kolektywu katedry w dziedzinie doskonalenia zdolności pedagogicznych i umiejętności metodycznych każdego wykładowcy.

W rozwiązywaniu tego złożonego, wielopłaszczyznowego i pracochłonnego zadania można stosować różne metody działania kolektywu pedagogicznego katedry, takie jak na przykład posiedzenia katedry, narady zespołów metodycznych, udział wykładowców w pracy gabinetów metodycznych, hospitacja wykładów i zajęć seminaryjnych, prowadzenie zajęć pokazowych, wymiana doświadczeń metodycznych pomiędzy zespołami różnych katedr.

Katedry wyższych szkół wojskowych, zwłaszcza te, które przywiązują wielką wagę do doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego wykładowców, nagromadziły wielkie doświadczenia metodyczne.

Na przykład w wielu katedrach przeprowadza się na posiedzeniach zespołów wykładowców regularne dyskusje nad szczególnie ważnymi wykładami, dotyczącymi podstawowych tematów programu nauczania. W dyskusji uczestniczą zarówno doświadczeni,

jak i młodzi wykładowcy. Ci ostatni wypowiadają się zwykle w pierwszej kolejności. Wszystko to wpływa na aktywizację ich działalności, umożliwia weryfikację i porównanie swojej wiedzy teoretycznej z nawykami metodycznymi.

Doniosły wpływ na doskonalenie przygotowania metodycznego, na rozwój zdolności pedagogicznych i nastawienia pedagogicznego w pracy kadry naukowo-dydaktycznej mają dyskusje i uogólnienia praktycznych doświadczeń najlepszych wykładowców — metodyków z katedry. Takie uogólnienia doświadczeń i dyskusja nad nimi mogą się odbywać po cyklu otwartych wykładów i zajęć seminaryjnych, podsumowaniu wyników semestralnych oraz przyjęciu egzaminów i kolokwium z wykładanego przedmiotu. Przy tym szczególnie cenne i pożyteczne w dyskusji i analizie doświadczeń wydaje się podkreślenie ich pozytywnych osiągnięć, przykładów nowatorstwa metodycznego, udanego rozwiązywania zadań pedagogicznych w najtrudniejszych warunkach sytuacyjnych.

Efektywność tego rodzaju omówień i analiz wielokrotnie wzrasta, jeśli przybierają one formę dyskusji, jeżeli pod rozważanie są problemy, w sprawie których wypowiada się większość wykładowców o wyrobionym stosunku do dyskutowanych doświadczeń.

W ostatnim czasie w wielu wyższych szkołach wojskowych rozbudowano bazę materiałowo-techniczną, zorganizowano różnego rodzaju gabinety metodyczne, znacznie rozwinięto różnorodne formy ich pracy, zacieśniono kontakty międzykatedralne i międzyuczelniane.

Aktywny udział kadry naukowo-dydaktycznej w pracach gabinetów metodycznych i naradach międzykatedralnych sprzyja zarówno zacieśnieniu kontaktów ze słuchaczami, a więc pełniejszej analizie ich potrzeb i zainteresowań, jak również operatywnemu upowszechnianiu i wyzyskiwaniu przodujących doświadczeń metodycznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Ważne wreszcie znaczenie dla doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego kadry naukowo-dydaktycznej ma właściwie ukierunkowana praca organizacji partyjnej i całego kolektywu katedry w kształtowaniu w każdym pedagogu pryncypialności partyjnej,

przekonań ideowych, poczucia odpowiedzialności i komunistycznego stosunku do wykonywania swego zawodu.

W działalności pedagogicznej, jak w żadnym innym zawodzie nie do pogodzenia jest bierność, obojętność, niedbalstwo w działaniu i postępowaniu. Najdrobniejsze przejawy braku poczucia odpowiedzialności za pracę, bezduszności niechybnie odbiją się ujemnie na wynikach pracy wykładowcy.

Z codziennej praktyki pracy dydaktyczno-wychowawczej w wyższych szkołach wojskowych wynika, że sporo jest przykładów, kiedy zmniejszenie poczucia odpowiedzialności, brak starań w doskonaleniu warsztatu pracy, spoczywanie na laurach i brak krytycznej analizy posiadanego doświadczenia doprowadzały do dużych komplikacji i trudności nawet w przypadku zdolnych i doświadczonych wykładowców. Właśnie dlatego o poziomie kunsztu pedagogicznego można wyrobić sobie pogląd na podstawie tego, w jakim stopniu wykładowca opiera się na teoretycznym przemyśleniu własnej działalności. Konieczność ta wynika stąd, że osobowość każdej jednostki ma własne niepowtarzalne indywidualne, psychiczne właściwości, inne cechy fizyczne oraz inne warunki bytu i życia.

Ogólne zasady reguły i prawidłowości wychowywania, kształcenia i nauczania nadają działalności każdego wykładowcy specyficzny odcień. Najlepiej rozwiązuje on zadania, jeśli opiera się na najtrwalszych walorach swojej osobowości. Przez nieustanną analizę wyników własnej pracy ugruntowuje pewne zasady i reguły swej działalności. Na tej podstawie za kryterium oceny mistrzostwa wykładowcy uznać należy umiejętność wyciągania ogólnych wniosków z własnej praktyki i uzmysłowienia sobie, jaka powinna być kolejność działań pedagogicznych i na jakie elementy własnej pracy trzeba zwrócić szczególną uwagę w przyszłości.

Wszystko to wskazuje, że wykładowca może działać efektywnie i na wysokim poziomie jedynie pod warunkiem nieustannego doskonalenia i krytycznej analizy własnego doświadczenia pedagogicznego. Zahamowanie doskonalenia kunsztu pedagogicznego prowadzi do jego utraty. Tym właśnie tłumaczyć należy istnienie „byłych mistrzów” w pracy pedagogicznej, którzy w swoim czasie osiągnęli wysoki stopień doskonałości i cieszyli się zasłużo-

nym uznaniem, a później stopniowo je tracili. Następuje to w tych wypadkach, kiedy wykładowca zaniecha uzupełnienia swej wiedzy specjalistycznej, kiedy przygotowując się do zajęć nie uważa za stosowne przejrzeć ponownie materiały, zapoznać się z ostatnimi osiągnięciami wiedzy i wygłasza referaty według starych konspektów. W takich wypadkach znika napięcie emocjonalne, wykłady stają się bezbarwne, suche, nietreściwe.

Niedociągnięcia tego rodzaju są szczególnie niebezpieczne, ponieważ często występują u wykładowców mających duże doświadczenie, a także dlatego, że mogą wywierać negatywny wpływ nie tylko na wyniki procesu nauczania, lecz także na rozwój i doskonalenie umiejętności pedagogicznych młodych wykładowców.

Aby przeciwdziałać powstawaniu podobnych zjawisk, należy każdego wykładowcę poddać pod kontrolę kolektywu i organizacji partyjnej katedry. Formą kontroli, która pod tym względem zdała egzamin, jest periodyczne wysłuchiwanie informacji wykładowców o pracy ideowo-teoretycznej nad sobą i podnoszeniu swej wiedzy pedagogiczno-wojskowej na posiedzeniach egzekutywy organizacji partyjnej i zebraniach partyjnych katedry.

W organizacjach partyjnych katedr stosuje się metodę angażowania wykładowców do aktywnej pracy społecznej, do uczestniczenia w pracach organizacji partyjnych i młodzieżowych słuchaczy. Ich udział nie jest żywiołowy, lecz wymaga wielkiego wysiłku, a także nieustannego oddziaływania na każdego wykładowcę przez organizację partyjną oraz kolektyw katedry. Tam gdzie praca taka odbywa się zgodnie z planem i jest właściwie ukierunkowana, daje dobre wyniki. Aktywny udział wykładowcy w życiu organizacji partyjnej, w życiu społecznym poszczególnych wydziałów i szkoły jako całości stwarza obiektywne przesłanki do podnoszenia jego poczucia odpowiedzialności za jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej, kształtuje w nim głębokie przekonania ideowe, świadomość i pryncypialność komunistyczną.

Wszystko to świadczy, że kształtowanie mistrzostwa pedagogicznego wykładowcy wojskowego jest zagadnieniem trudnym, czasochłonnym i jednocześnie niezwykle ważnym. Wymaga od

kolektywu pedagogicznego katedry i od samego wykładowcy nie-
małych, nieustannych i świadomych wysiłków.

W związku z tym wyjątkową aktualność zachowało wskazanie
Lenina, że „budowanie nowej dyscypliny pracy, tworzenie no-
wych form społecznych powiązania między ludźmi, tworzenie
nowych form i sposobów przyciągania ludzi do działania jest to
praca wymagająca wielu lat, wielu dziesięcioleci. Jest to naj-
wdzięczniejsza i najszlachetniejsza praca”⁴.

Tak przedstawia się w ogólnych zarysach charakterystyka ro-
dzajów działania, elementów mistrzostwa pedagogicznego wykła-
dowcy wojskowego i dróg prowadzących do niego w procesie
działalności pedagogicznej w warunkach wyższej szkoły woj-
skowej.

⁴ W. I. Lenin, *Połn. sobr. socz.*, t. 40, s. 316.



SPIS TREŚCI

Część pierwsza — ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII	7
Rozdział pierwszy — Przedmiot i zadania psychologii wojskowej w dziedzinie kształcenia słuchaczy	9
1. Przedmiot psychologii wojskowej	9
2. Podstawy metodologiczne psychologii wojskowej	13
3. Zadania psychologii wojskowej w dziedzinie kształcenia słuchaczy wyższych szkół wojskowych	20
4. Metody psychologii wojskowej	25
Rozdział drugi — Psychiczne procesy poznawcze. Uwzględnianie ich prawidłowości w kształceniu i wychowywaniu słuchaczy	30
1. Opanowywanie programowego materiału przez słuchaczy	30
2. Twórcze pojmowanie przekazywanej wiedzy warunkiem jej gruntownego opanowania	44
3. Zapamiętywanie i odtwarzanie materiału programowego	53
Rozdział trzeci — Uczucia i wola słuchacza w procesie dydaktyczno-wychowawczym	63
1. Uczucia i ich rola w procesie dydaktyczno-wychowawczym	63
2. Wola słuchacza i wykładowcy w procesie dydaktyczno-wychowawczym	74
Rozdział czwarty — Psychologia osobowości słuchacza	84
1. Istota osobowości	84
2. Nastawienie (postawa) wojskowo-zawodowe słuchaczy i kształtowanie tego nastawienia	87
3. Uwzględnianie właściwości temperamentu w pracy ze słuchaczami	95

4. Kształtowanie charakteru słuchaczy	100
5. Rozwijanie zdolności słuchaczy	104
Rozdział piąty — Podstawy psychologiczne kształtowania mistrzostwa zawodowego i pedagogicznego słuchaczy	108
1. Charakterystyka psychologiczna mistrzostwa zawodowego oficera	108
2. Warunki psychologiczne kształtowania mistrzostwa zawodowego	113
3. Struktura mistrzostwa pedagogicznego	118
4. Kształtowanie mistrzostwa pedagogicznego	131
Rozdział szósty — Psychologia kolektywu słuchaczy i jej rola w pracy dydaktyczno-wychowawczej	136
1. Pojęcie kolektywu i psychologia kolektywu	137
2. Cechy kolektywu słuchaczy	140
3. Charakterystyka niektórych elementów psychologii kolektywu słuchaczy	144
Część druga — ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI	165
Rozdział siódmy — Przedmiot, zadania i metodologia pedagogiki w wyższej szkole wojskowej	167
1. Przedmiot pedagogiki w wyższej szkole wojskowej	167
2. Podstawy metodologiczne pedagogiki w wyższej szkole wojskowej	174
3. Główne zadania pedagogiki wyższej szkoły wojskowej	185
4. Metodologia i metodyka badań pedagogicznych w wyższej szkole wojskowej	188
Rozdział ósmy — Charakterystyka ogólna procesu pedagogicznego w wyższej szkole wojskowej	196
1. Struktura i treść procesu pedagogicznego	196
2. Sposoby osiągania jedności nauczania, wychowywania, rozwoju ogólnego i przygotowywania psychicznego słuchaczy	204
Rozdział dziewiąty — Dydaktyczne podstawy procesu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych	218
1. Istota procesu kształcenia	218
2. Zasady dydaktyczne wyższej szkoły wojskowej	223
3. Metody nauczania w wyższych szkołach wojskowych	245
Rozdział dziesiąty — Techniczne środki nauczania i programowanie w procesie nauczania	270
1. Możliwości środków technicznych	270
2. Zastosowanie środków technicznych w procesie nauczania	277
3. Nauczanie programowane	283

<i>Rozdział jedenasty — Wychowywanie słuchaczy</i>	288
1. Istota wychowywania słuchaczy	288
2. Zasady wychowywania słuchaczy	293
3. Metody wychowywania słuchaczy	312
 <i>Rozdział dwunasty — Logika i jej zastosowanie w pedagogice</i>	327
1. Logika a pedagogika	327
2. Zagadnienia logiki w nauczaniu	333
 <i>Rozdział trzynasty — Mistrzostwo pedagogiczne wykładowcy wyższej szkoły wojskowej</i>	349
1. Struktura działania pedagogicznego wykładowcy	349
2. Charakterystyka części składowych mistrzostwa pedago- gicznego	357
3. Sposoby kształtowania mistrzostwa pedagogicznego wykła- dowcy	362

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej

P/3139



40-005068-001-0