

**AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP**

**INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ**

ASG WP wewn. 4235/89

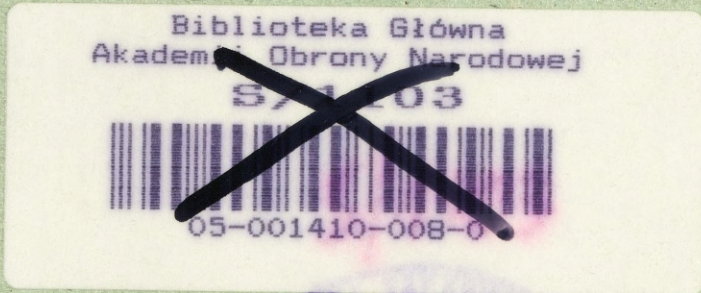
~~Do użytku wewnętrznego~~

Egz. nr.....45

Kazimierz ŻEGNAŁEK

**PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI  
WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ**

SKRYPT



**61239**

WARSZAWA

1989



# AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4235/89

~~Do użytku wewnętrznego~~

Egz. nr ..... 45

Kazimierz ŻEGNAŁEK

## PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

SKRYPT

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

~~57103~~



~~05-001410-008-0~~

61239

WARSZAWA

1989

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP

-----  
INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

ASG WP wewn. 4235/89

~~Do użytku wewnętrznego~~

Egz. nr .....

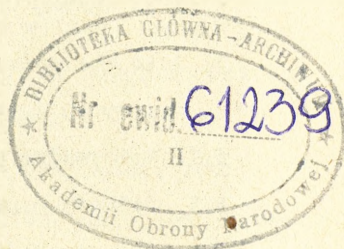
45

Kazimierz ŻEGNAŁEK

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA DYDAKTYKI

WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Skrypt



~~5/1103~~



-----  
WARSZAWA

1989

SPIS TREŚCI	Str.
Wstęp .....	3
1. Teoriopoznawcze podstawy dydaktyki .....	5
1.1. Dydaktyka herbartowska /tradycyjna/ .....	12
1.2. Dydaktyka deweyowska /progresywistyczna/ .....	17
2. Dydaktyka współczesna jako podstawa dydaktyki wyższej szkoły wojskowej .....	22
3. Inne charakterystyczne cechy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej .....	30
3.1. Maksymalne aktywizowanie procesu kształcenia ....	30
3.2. Jedność nauczania, wychowania i działalności naukowo-badawczej .....	45
3.3. Współpartnerstwo i współuczestnictwo w procesie kształcenia .....	50
3.4. Ustawiczność kształcenia .....	52
Zakończenie .....	55
Bibliografia .....	56

## Wstęp

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej posiada swoje korzenie w dydaktyce ogólnej. Jest ona niczym innym jak dydaktyką szczegółową dostosowaną do kształcenia na szczeblu szkoły wyższej w warunkach służby wojskowej.

Teoretycznymi podstawami kształcenia w szkole wyższej zaczęto zajmować się stosunkowo niedawno. Dlatego też nie ma jeszcze dostatecznej ilości opracowań naukowych w tej dziedzinie.

Efektywność studiów zależy w dużym stopniu od znajomości teorii nauczania przez nauczycieli akademickich oraz umiejętnego zastosowania jej w praktyce. Stąd też dużą wagę przykładają się w szkolnictwie wojskowym do ustawicznego doskonalenia pedagogicznego kadry nauczającej. Powinna ona dobrze rozumieć istotę procesu kształcenia w dobie współczesnej, aby samemu jak najlepiej wykonywać swoje obowiązki oraz przygotować słuchaczy /podchorążych/ do prowadzenia działalności szkoleniowej w wojskach, czy też procesu dydaktycznego w szkolnictwie wojskowym. Do tego potrzebna jest jednak znajomość chociażby najbardziej ogólnych założeń współczesnej dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Są one oczywiście podobne jak w dydaktyce uczelni cywilnej, bo inne być nie mogą. Inna jest tylko baza i warunki przebiegu kształcenia w uczelniach wojskowych. Ponadto inny niekiedy kładzie się akcent na podobne problemy, inną nadaje się im rangę.

Niniejszy skrypt przeznaczony jest przede wszystkim dla nauczycieli akademickich akademii oraz słuchaczy Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki Wojskowej, a także słuchaczy grupy dydaktyczno-naukowej.

W trosce o lepsze zrozumienie podstaw dzisiejszej dydaktyki wyższej szkoły wojskowej w początkowej części skryptu przedstawiono najbardziej charakterystyczne cechy dydaktyki herbartowskiej /tradycyjnej/ oraz deweyowskiej /progresywistycznej/. Wykazano ich wady i zalety oraz na tym tle podstawowe założenia współczesnej dydaktyki ogólnej, które przeszczepione zostały także na grunt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. W dalszej części skryptu skoncentrowano uwagę na tych cechach /założeniach/ dydaktyki, które są charakterystyczne przede wszystkim dla szkoły wyższej i znajdują rzeczywiste odzwierciedlenie w wyższym szkolnictwie wojskowym. Należą do nich: aktywizacja procesu kształcenia, jedność nauczania, wychowania i działalności naukowo-badawczej oraz współpartnerstwo nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/ w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nie są to na pewno wszystkie charakterystyczne cechy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, ale w połączeniu z cechami wymienionymi przy okazji krytyki wcześniejszych teorii nauczania dają jakiś obraz teorii kształcenia w uczelniach wojskowych. Pozwalają ponadto dostrzec zmiany zachodzące w tym względzie na przestrzeni ostatnich stuleci.

Skrypt składa się ze wstępu, trzech rozdziałów merytorycznych, zakończenia oraz zestawienia bibliografii. Zapoznanie się z jego treścią powinno ułatwić zgłębianie teorii kształcenia w uczelni wojskowej, a tym samym lepiej organizować własną pracę.

## 1. Teoriopoznawcze podstawy dydaktyki

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej jest częścią składową dydaktyki wojskowej, rozumianej jako ogólna teoria nauczania i uczenia się żołnierzy. Jest w stosunku do niej dydaktyką szczegółową, gdyż przedmiotem jej zainteresowania jest tylko jeden szczebel kształcenia wojskowego, który tworzą WSO i akademie wojskowe.

Dobre zrozumienie istoty kształcenia-na każdym jego szczeblu - wymaga prześledzenia związku tego procesu z procesem poznania naukowego stanowiącego przedmiot badań filozofii. Procesy te są w swej istocie bardzo zbliżone do siebie, ale drugi z nich ma o wiele szerszy zakres /znaczenie/. Poznawanie rzeczywistości odbywa się bowiem nie tylko drogą celowo zorganizowanego i ukierunkowanego zdobywania wiadomości o otaczającym świecie /poprzez różne szczeble edukacji szkolnej czyli kształcenie/, ale nawet w sposób niezamierzony i niekontrolowany. Niemniej jednak sam przebieg procesu poznawczego ma bezpośrednie odniesienie do procesu kształcenia, który przecież w bardzo szerokim rozumieniu tego słowa jest niczym innym, jak również poznawaniem pewnych prawd, reguł i teorii niezbędnych człowiekowi do życia, do wykonywania określonych obowiązków i wywoływania odpowiednich zachowań. Dlatego też teoria poznania stanowiła zawsze podstawę dla rozwoju odpowiednich koncepcji czy też teorii kształcenia.

Chcąc lepiej poznać podstawy współczesnego procesu kształcenia trzeba chociażby pokrótce przedstawić historyczny rozwój teorii poznania i ich związek z teoriami kształcenia.

Historycznie rzecz biorąc każda teoria dydaktyczna opiera się na odpowiedniej filozoficznej teorii poznania.

Kształcenie będąc procesem poznawczym nie ma jednak w pełni charakteru poznania naukowego, gdyż jego celem nie jest w zasadzie poszukiwanie nowej, zupełnie nieznanej wiedzy. W procesie kształcenia

przekazuje się na ogół wiedzę obiektywnie znaną, a nieznaną tylko uczącemu się.

Teoria poznania ma dla dydaktyki fundamentalne znaczenie, gdyż będąc jedną z podstawowych części filozofii określającą ogólne cele życia "/-/ dostarcza niezbędnego materiału dla określania celów szkolenia i ideału wykształcenia".<sup>1/</sup>

Nauczyciel akademicki powinien znać warunki naukowego poznania oraz drogę dochodzenia słuchacza /podchorążego/ do wiedzy. Powinien dostrzegać również związki zachodzące między poznawczą a praktyczną działalnością studenta wojskowego. Umożliwia mu to znajomość ogólnych podstaw teorii poznania.

Współczesna dydaktyka wojskowa opiera się na założeniu, że podstawą poznania rzeczywistości jest dialektyczna jedność poznania zmysłowego i racjonalnego /rozumowego/. Jest to dziś prawda oczywista, ale w historii nauki wcale tak nie było. Spróbujmy więc przedstawić podstawowe założenia głównych teorii poznania, które wywierały największy wpływ na rozwój myśli dydaktycznej. Należy do nich zaliczyć:

- sensualizm;
- racjonalizm;
- pragmatyzm;
- materializm dialektyczny.

Teoria sensualistyczna /sensualizm - od łacińskiego słowa "sensus" - znaczy zdolny do odczuwania, zmysłowy/ zakładała, że podstawowym źródłem wiedzy jest jedynie poznanie zmysłowe. Proces poznania według tej teorii sprowadzał się głównie do biernego odzwierciedlania obrazów w umyśle człowieka. Główny przedstawiciel tej teorii J. Locke twierdził, że "nie ma nic w umyśle, czego uprzednio nie było w zmysłach", a o "świecie realnym wiemy tylko tyle, ile

1/ Bogusz J., Dydaktyka wojskowa, MON, Warszawa 1983, s. 66.

postrzegamy". Z tej tezy wynika, że źródłem wszelkiego poznania są przede wszystkim zmysły.

Zwolennicy tej teorii, widząc konieczność gromadzenia wiedzy cząstkowej na drodze obserwacji, starają się wyprowadzić z wrażeń zmysłowych nie tylko wszelkie treści poznania, ale także wszystkie procesy psychiczne, tzn. myślenie, pamięć, uwagę, uczucia, wolę. Mieli oni niewątpliwie rację w tym, że bez doświadczenia /empirii/ i danych z poznania zmysłowego nie można zdobyć wiedzy o otaczającym nas świecie. Nie doceniali jednak, a nawet nie uznawali, roli myślenia abstrakcyjnego o poznaniu. Tym samym pomniejszali rolę umysłu we wzbogacaniu wiedzy.

Do teorii sensualizmu nawiązywał twórca dydaktyki Jan Amos Komeński. Nakazywał on, aby nauczanie rozpoczynać od "rzeczywistego obejrzenia rzeczy", zamiast od wyjaśnień słownych, co stało się podwaliną zasady poglądowości. Komeński przyjmował koncepcję, według której człowiek jest biernym aparatem receptorowym /zmysłowym/, wytwarzającym mechanicznie pojęcia ogólne w miarę nagromadzenia się w umyśle obrazów przedmiotów jednostkowych. Przypisywał więc on główną rolę w nauczaniu poznaniu zmysłowemu.

Sensualizm stanowił również podłoże do znacznie później powstałej /na przełomie XVIII i XIX wieku/ teorii kształcenia zwanej materializmem dydaktycznym, nawiązującej do koncepcji dydaktycznej Komeńskiego. Według tej teorii najważniejszą sprawą w nauczaniu było wyposażenie uczących się w jak największą liczbę wiadomości, które odbywało się głównie przy pomocy metod pamięciowych. Teoria ta nazywana była również teorią encyklopedyzmu dydaktycznego.

Materializm /encyklopedyzm/ dydaktyczny znajdujący uzasadnienie teoretyczne w teorii sensualizmu bardzo mocno wrósł w praktykę dydaktyczną i egzystował bardzo długo /pewne jego przejawy funkcjonują po dzień dzisiejszy/, nawet wtedy, kiedy teoria sensualizmu nie miała

już racji bytu.

Racjonalizm był przeciwstawną sensualizmowi teorią poznania, która głosiła, że podstawą ludzkiego poznania jest rozum /"rationalis" z łac. - rozsądny, a "ratio"- rachunek, sąd/. Czołowymi jej przedstawicielami byli tacy filozofowie, jak Kartezjusz /Descartes/, Kant, Spinoza i Leibniz. Wychodzili oni z założenia, że świat można poznawać bezpośrednio przy pomocy myślenia /a więc drogą rozumu/, bowiem zmysły wprowadzają nas najczęściej w błąd.

Teoria racjonalizmu jest w sposób najbardziej lapidarny zawarta w słynnym stwierdzeniu Kartezjusza "dubito ergo cogito; cogito ergo sum", co w języku polskim znaczy "wątpię więc myślę, myślę więc jestem". Stała się ona uzasadnieniem dla teorii dydaktycznej zwanej formalizmem dydaktycznym, a Kanta uważa się za jej protoplastę. Według Kanta elementarnym procesem psychicznym stanowiącym podstawę nauczania są wyobrażenia, w przeciwieństwie do sensualistów, dla których podstawą procesu poznania były wrażenia. W związku z tym uważał on, że w nauczaniu należy zwracać głównie uwagę na procesy myślowe, czyli na pracę umysłu. Teorię racjonalizmu przejął następnie Herbart, a później Niemeyer, Dörpfeldt - uczniowie Kanta i Herbarta.

Znamienną cechą formalizmu, stawiającą go w opozycji do materializmu dialektycznego było to, iż według tej teorii rozwój sił umysłowych uczniów może być dokonywany na dowolnych treściach. Największe jednak możliwości w tym względzie zawiera matematyka i język łaciński. Sprawność intelektualna zdobyta na jednym przedmiocie może być z łatwością przeniesiona na inne przedmioty. Powyższe podejście prowadziło do pomijania w treściach nauczania ważnych i społecznie użytecznych wiadomości oraz do nadmiernych redukcji przedmiotów nauczania. Tymczasem wyniki najnowszych badań naukowych, a przede wszystkim prace szwajcarskiego psychologa J. Piageta, dowodzą w sposób jednoznaczny, że nie można rozwijać sprawności intelektualnych

niezależnie od treści. Myślenie jest przedmiotowo zróżnicowane i charakterystyczne dla określonych treści. Dlatego też nabycie dużych umiejętności w "myśleniu matematycznym" nie pociąga za sobą analogicznych umiejętności w "myśleniu historycznym" czy też "biologicznym".

Nauczanie formalne łatwo przeradza się w nauczanie mechaniczne oparte nie na zrozumieniu przyswajanych treści, lecz na mechanicznym ich przyswojeniu. Rozumienie bowiem - według przedstawicieli tej teorii - przychodzi samo na skutek wielokrotnego powtarzania. Tak więc zarówno materializm, jak i formalizm dydaktyczny, mimo całkowicie odrębnych założeń teoretycznych, w takim samym stopniu sprowadzały proces nauczania do biernego i mechanicznego zapamiętywania. Dlatego też bardzo często można spotkać się z faktem, że przedstawiciele obu teorii wymienia się jako reprezentantów starej "dydaktyki pamięci".

Krytykę "dydaktyki pamięci" podjął utilitaryzm dydaktyczny, u którego podstaw był pragmatyzm. Nazwa tego kierunku filozoficznego wywodzi się z greckiego słowa "pragma" oznaczającego "czyn, działanie". Czołowymi jego przedstawicielami byli amerykańscy filozofowie W. James i J. Dewey.

Podstawowy kanon pragmatyzmu sprowadza się do stwierdzenia, że jedynym źródłem poznania jest praktyka, a prawdziwe jest to co użyteczne. Według Jamesa prawdziwe jest to, co gwarantuje sukces. Natomiast Dewey twierdzi, że "o prawdziwości myśli rozstrzyga ich adekwatność do konkretnej sytuacji".

W wywodzącej się z pragmatyzmu teorii utilitaryzmu dydaktycznego /odmianami jego były m.in. plan daltoński, system winnetki, ośrodki zainteresowań, ośrodki pracy itp./ nie ma jednoznacznie sformułowanych celów kształcenia, gdyż tworzone one są przez jednostkę w konkretnej sytuacji działania. Źródłem celów powinien być zatem sam

uczeń, a jeśli tak, to i treści nauczania nie powinny być ustalane z góry, lecz dorywczo według uczniowskich zainteresowań i potrzeb. Zgodnie z tą teorią preferowane były przede wszystkim działania praktyczne, a te implikowały z kolei praktycyzm nauczania.

Ostatnią teorią filozoficzną mającą ściśle związki z dydaktyką jest materializm dialektyczny. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich teorii uznaje on znaczenie trzech czynników w procesie poznawania rzeczywistości /zmysłów, rozumu i działania/. Teoria poznania materializmu filozoficznego opiera się na założeniu, że źródłem naszych wrażeń i spostrzeżeń jest świat zewnętrzny /rzeczy, zjawiska, procesy/, który oddziałuje na nasze zmysły. Cechy tych rzeczy, zjawisk i procesów poznajemy za pomocą naszych analizatorów: wzroku, słuchu, dotyku, węchu i ruchu.

Podstawą teorii odbicia stanowiącej kluczowe zagadnienie materializmu dialektycznego jest teza o obiektywności poznania ludzkiego i poznawalności świata. Człowiek poznający odbija w swym umyśle przedmiot istniejący niezależnie od niego i poza nim. Punktem wyjścia zatem w procesie poznawania przez człowieka obiektywnej rzeczywistości jest poznanie zmysłowe. Wymaga ono ze strony nauczyciela właściwego kierowania obserwacjami zmysłowymi uczących się, czyli planowym i celowym spostrzeganiem. Na bazie wrażeń i spostrzeżeń formułowane są wyobrażenia.

Poznanie istoty rzeczy i zjawisk leży jednak poza granicami poznania zmysłowego. Zebrany drogą poznania zmysłowego materiał trzeba uporządkować, uogólnić, a następnie doprowadzić go do postaci pojęć, sądów i wniosków. Ten etap poznania nazywany jest poznaniem myślowym, gdyż odbywa się on w umyśle ludzkim.

Trzeci etap poznania, to sprawdzenie w praktyce wartości zdobytej drogą poznania myślowego wiedzy oraz pojęć, sądów i wniosków. Najlepszym kryterium prawdziwości jest - według materializmu dialektycznego

praktyka, która jest zarazem źródłem i kryterium poznania.

Z teorii materializmu dialektycznego wynika dla dydaktyki wniosek, że współczesna uczelnia powinna kształcenie opierać na trójstopniowym procesie poznawczym, to jest na poznaniu zmysłowym, myślowym i praktyce. Trójstopniowy układ poznawczy zapewnia słuchaczom /podchorążym/ osiaganie nie tylko wiadomości, ale równocześnie kształtuje i rozwija funkcje poznawcze /spostzegawczość, wyobraźnię, myślenie itp./ oraz umiejętności motoryczne, w wyniku powiązania teorii z praktyką.

Teoria ta stworzyła podstawy pod nowoczesną dydaktykę, postulującą harmonijne łączenie wszystkich trzech elementów poznania w imię rzetelnego przygotowania słuchaczy /podchorążych/ do samodzielnego i twórczego udziału w życiu zawodowym. Na jej bazie wyrosła i rozwinęła się teoria nauczania zwana materializmem funkcjonalnym. Jej twórcą był W. Okoń. U podstaw tej teorii znalazło się założenie o integralnym związku poznania z działaniem.<sup>1/</sup> Według materializmu funkcjonalnego poznawanie rzeczywistości przez uczących się jest efektywne wtedy, gdy łączy się z jej przekształcaniem. Tak więc w materiale nauczania poszczególnych przedmiotów należy eksponować ich "idee przewodnie" np. w biologii - ideę ewolucji, w historii - ideę walki klas, w matematyce - ideę zależności funkcjonalnych itp. Ponadto trzeba umożliwiać uczącym się /słuchaczom, podchorążym/ wykorzystanie zdobytej w uczelni wiedzy do przekształcania dostępnych im fragmentów otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza w odniesieniu do środowiska wojskowego.

Materializm dialektyczny stał się więc podstawą dydaktyki współczesnej, opierającej się na trójstopniowej formule poznania /poznanie zmysłowe, myślowe i empiryczne/. Tym samym nowoczesny proces nau-

1/ Por. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1973, s. 101.

czania upodobniony zostaje do procesu badań naukowych. Inna jest w nim rola nauczyciela akademickiego i słuchacza /podchorążego/. Głównym zadaniem nauczyciela akademickiego jest wprowadzenie słuchaczy /podchorążych/ w aktywny i samodzielny proces poznawczy.<sup>1/</sup> W tej sytuacji powinien stawiać ich wobec trudności /problemów/, które zmuszają do gruntownego zapoznania się z powstałą sytuacją, postawienia hipotez, podjęcia prób rozwiązania problemu, a następnie weryfikowania postawionych hipotez przez konkretne działanie. Rola nauczyciela sprowadza się w takim nauczaniu do kierowania tym procesem oraz oceny przyjętych rozwiązań.

Dydaktyka współczesna zakłada, że programy nauczania powinny być tak zbudowane, aby uczący się mogli wykonywać różnorodne czynności teoretyczne i praktyczne, czyli po prostu łączyć teorię z praktyką, gdyż stanowi to istotny warunek ich wszechstronnego rozwoju.<sup>2/</sup>

Dla lepszego zrozumienia istoty współczesnej dydaktyki niezbędne jest przypomnienie podstawowych założeń poprzedzających ją systemów dydaktycznych, a zwłaszcza systemu dydaktyki herbartowskiej oraz systemu dydaktyki Deweya. Obecny bowiem system powstał jako rozwinięcie osiągnięć teorii i praktyki głównie tych systemów.

### 1.1. Dydaktyka herbartowska /tradycyjna/

Dydaktyka herbartowska powstała na gruncie niemieckim w XIX wieku. Źródła jej był, jak wynika z nazwy, niemiecki filozof, psycholog i pedagog Jan Fryderyk Herbart. Próbował on skonstruować "naukowy system pedagogiki" oparty na idealistycznej filozofii niemieckiej oraz etyce i psychologii. Etyka - według Herbarta - wyznacza i uzasadnia cel wychowania, a psychologia - wskazuje drogę wiodącą do realizacji

---

1/ Por. Smarzyński H., Podstawowe założenia dydaktyki szkoły wyższej, PWN, Warszawa - Kraków 1985, s. 14.

2/ Por. Kupisiewicz Cz., op.cit., s. 65.

tego celu oraz środki konieczne do jego osiągnięcia. Najwyższym celem wychowania, według niego, było kształcenie u ludzi silnych, moralnych charakterów, którzy w postępowaniu swym winni się kierować takimi ideami moralnymi, jak doskonałość, życzliwość, prawo, słuszość i wewnętrzna wolność.<sup>1/</sup>

Ukształtowaniu tego rodzaju silnych charakterów moralnych służą następujące zabiegi i środki: kierowanie dziećmi i młodzieżą, kar-  
ność i ściśle z nią związane nauczanie.<sup>2/</sup>

Kierowanie polega na stosowaniu zespołu środków wychowawczych, trwających długo, ale zmierzających do trwałego kształtowania silnego charakteru ucznia. W tym celu niezbędne jest stałe zatrudnienie dzieci, organizowanie dla nich zajęć, wdrażanie do porządku. Karność natomiast jest środkiem ostrego nacisku. Dla jej utrzymania zaleca Herbart stosowanie rygorystycznych zakazów, poleceń, a nawet kar cielesnych, ale wymierzanych "ostrożnie i z umiarem".

Podstawowe znaczenie dla kształtowania silnych charakterów u dzieci i młodzieży ma nauczanie wychowujące. Herbart rozumiał przez nie to, że wychowania nie należy oddzielać od nauczania, że wola i charakter rozwijają się równocześnie z rozumem. Proces ten polega nie tyle na przekazywaniu wiedzy, co raczej na wiązaniu wiedzy z rozwojem uczuć i woli uczniów.

Podstawowym działem pedagogiki Herbart jest teoria nauczania czyli dydaktyka. Istotą tej teorii jest to, że przyswojenie pewnego materiału przebiega przez określone stadia, zwane stopniami formalnymi. Skuteczność przyswajania wiedzy zależy od racjonalnego rozłożenia jej na powiązane ze sobą części. Dlatego też istnieje, według Herbart, jedna "metoda" nauczania i uczenia się, która nie zmienia się przy stosowaniu jej do nauczania różnych treści. W każdym przypadku oponowywania nowego materiału występują te same stopnie formalne. Są to:

1/ Tamże, s. 38.

2/ Tamże, s. 38.

- jasność;
- kojarzenie;
- system;
- metoda.

Opanowywanie nowych treści jest najskuteczniejsze wtedy, gdy uczniowie przechodzą kolejno od etapu zglobiania, w którym dane wyobrażenie wydziela się jasno i wyraźnie spośród innych, do etapu ogarniania, dzięki któremu możliwe staje się tworzenie z wyobrażeń już zglobionych określonych całości.

W każdym z tych etapów Harbart wyróżniał ponadto dwa stadia: spoczynku i ruchu. W ten sposób powstał następujący schemat przyswajania:

- 1/ zglobianie spoczywające;
- 2/ zglobianie postępujące;
- 3/ ogarnianie spoczywające;
- 4/ ogarnianie postępujące.

Dzięki zglobianiu spoczywającemu wydobywa się dane wyobrażenie z wielości wyobrażeń niejasnych, wskutek czego staje się ono jasne. Zglobianie postępujące prowadzi do złączenia się jasnego już wyobrażenia z innymi, w wyniku czego następuje skojarzenie. Skojarzenia wiążą się dzięki ogarnianiu spoczywającemu z wcześniej ukształtowanymi wyobrażeniami w spójną całość, tworząc w rezultacie system pojęć. Natomiast ogarnianie postępujące powoduje, że możemy włączyć do przyswajanych pojęć nowe pojęcia oraz "produkowane nowe człony systemu", otrzymując metodę.<sup>1/</sup>

Prościej proces ten można przedstawić następująco: spośród wielu poprzednio poznanych wiadomości należy wprowadzać do świadomości te wyobrażenia i pojęcia, które jako niezbędna podstawa są konieczne do zrozumienia nowych wiadomości /stopień jasności/, z kolei trzeba

---

1/ Tamże, s. 40.

przyjąć wiadomości /stopień kojarzenia/, które dla utrwalenia się wymagają ułożenia w systematyczną całość /system/ oraz stosowania w różnych ćwiczeniach /metoda/.

Teorię stopni formalnych zmodyfikował T.Ziller, a następnie W.Rein. Pierwszy z nich podzielił stopień jasności na: "analizę" i "syntezę" i w ten sposób wyróżnił pięć stopni, a Rein z kolei przyjął ten podział nadając stopniom formalnym inne nazwy i wyraźniej określając ich treść. Zestawienie stopni formalnych według omawianych dydaktyków przedstawia poniższy schemat:

Stopnie formalne według:		
J.F.Herbarta	T. Zillera	W. Reina
1. jasność	1. analiza 2. synteza	1. przygotowanie 2. podanie nowego materiału
2. kojarzenie	3. kojarzenie	3. powiązanie wiadomości
3. system	4. system	4. zebranie wiadomości
4. metoda	5. metoda	5. zastosowanie

Przygotowanie miało polegać na zaktywizowaniu w umysłach uczniów tych treści /wyobrażeń/, które są ważne i stanowią podstawę dla nowych wiadomości mających być przedmiotem lekcji. Ten stopień formalny nauczania zalecano realizować za pomocą pogadanki przy jak największym zaangażowaniu wszystkich uczniów.

-----  
1/ Tamże, s. 40

Podanie /przedstawienie/ miało polegać na poglądowym zaprezentowaniu uczniom nowych treści nauczania. Chodziło o pokazanie uczniom danego przedmiotu, zjawiska, procesu lub wydarzenia w sposób pozwalający na sformułowanie następnie odpowiednich uogólnień, a więc pojęć, zasad, reguł itp. Zalecano zarazem dobieranie metod do wieku uczniów i charakterystycznych właściwości materiału nauczania. Metody te powinny więc obejmować zarówno obserwację i eksperyment, jak i dyskusję, opis i opowiadanie oraz wykład.

Powiązanie jest zestawieniem i porównywaniem ze sobą nowych wyobrażeń z wyobrazeniami wytworzonymi wcześniej celem wyodrębnienia ich cech istotnych, czyli uogólniania drogą abstrakcji.

Zebranie stanowić ma zakończenie procesu abstrahowania i prowadzić się powinno do włączenia nowych uogólnień do już posiadanego ich systemu /do wiedzy już posiadanej/. Podstawowymi metodami powinny tu być pogadanki i dyskusja.

Zastosowanie z kolei, to wdrażanie ucznia do posługiwania się uzyskaną wiedzą w nowych sytuacjach.

Dydaktyka herbartowska stanowiła teoretyczną podstawę szkoły tradycyjnej. Teoria Herbarta modyfikowana i uzupełniana przez jego uczniów i zwolenników rozpowszechniła się szeroko w połowie XIX wieku, a upadła wraz z cesarstwem niemieckim, któremu służyła. Z ostrą krytyką spotkała się dopiero na początku XX wieku, gdyż wywierała niekwestyjny wpływ na pracę szkół. Pod jej wpływem nierzadko wskutek błędnie odczytanych myśli i intencji Herbarta - zaczęły upowszechniać się poglądy, że: - celem pracy szkoły jest przekazywanie uczniom gotowego materiału do zapamiętania i jego rygorystyczne egzekwowanie;

- najskuteczniejsza jest organizacja lekcji oparta na jednakowym toku /stopniach formalnych/;
- podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest realizacja programu nauczania, który nie musi być dostosowany do potrzeb i zainteresowań uczniów;

-- celem nauczania jest nie tyle indywidualny rozwój zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów, ile przekazanie im wiadomości itp.

Była to dydaktyka ukierunkowana na pamięć uczniów, a więc dydaktyka pamięci /przyswajanie, utrwalanie i odtwarzanie wiadomości/. Centralną postacią był nauczyciel, a uczeń jako istota bierna i nie-samodzielna pozostawał w jego cieniu. Konsekwencją tego było całkowite lekceważenie samodzielności i aktywności uczniów w procesie uczenia się.

## 1.2. Dydaktyka deweyowska /progresywistyczna/

Drugim systemem dydaktycznym, który wywarł istotny wpływ na rozwój nowoczesnej teorii nauczania był system dydaktyki Dewey'a.

Od końca XIX w. do pierwszej wojny światowej "szkoła herbartowska" stała się obowiązującą pedagogiką większości państw europejskich, a nawet sięgała do Stanów Zjednoczonych. Wszędzie uchodziła za jedynie naukową teorię wychowania. Na początku XX wieku szkoła ta stała się przedmiotem ostrej krytyki. Zarzucano jej przede wszystkim rygoryzm oraz niedostosowanie programów nauczania do potrzeb i zainteresowań uczniów, a tym samym oderwanie ich od życia. Krytyce poddawano również rolę nauczyciela, który zamiast podawania gotowej wiedzy powinien inicjować jej poszukiwanie przez uczniów. W wyniku tej krytyki rodzi się w pedagogice nowy kierunek, który w różnych krajach przybiera różne nazwy, ale najczęściej określanym jest mianem: "nowego wychowania", "nowej szkoły", "szkoły aktywnej", "szkoły twórczej", "szkoły pracy" itp.

Głównym orędownikiem tego kierunku, a także realizatorem, był amerykański filozof, psycholog i pedagog John Dewey. Stworzył on teorię, którą dla podkreślenia jej odrębności w stosunku do dydaktyki herbertowskiej, nazwano "postępową" /progresywistyczną/ lub "aktywną". Według niego uczenie się powinno przebiegać w procesach myślenia i działania. Dewey zarzucał szkole "tradycyjnej", że traktuje rozwój

myślenia uczniów jako incydent w procesie przekazywania im wiadomości, co nie jest prawidłowe. Powinno być bowiem odwrotnie, gdyż przyjmowanie przez uczniów wiadomości stanowi tylko incydent w procesie rozwijania u nich myślenia. Myślenie - jak twierdzi Dewey - towarzyszy działaniu. Pojawia się zawsze wtedy, gdy staniemy przed jakimś trudnym zadaniem, które chcemy rozwiązać. Działanie jest więc źródłem wiedzy i dlatego istota uczenia się leży w działaniu.

Podstawą teoretyczną tego systemu dydaktycznego był pragmatyzm, którego istotą stanowiło działanie. Dzięki działaniu człowiek rozwija się i poznaje świat. Głównym hasłem dydaktyki progresywistycznej było: "uczymy się przez działanie". Zadaniem szkoły nie miało być więc przekazywanie gotowej wiedzy, lecz organizowanie osobistych doświadczeń uczniów w otaczającym środowisku, pobudzenie ich do krytycznego i samodzielnego myślenia.

Wychodząc z założenia, że myślenie oparte o działanie jest warunkiem rozwoju umysłowego człowieka, Dewey uważa, że uczenie się nie polega na rozumieniu symbolów myśli /np. słów/ i zapamiętaniu ich znaczenia, ale na rozwiązywaniu nowych sytuacji /problemów/. Uczenie się - zgodnie z jego koncepcją - jest procesem badania rzeczywistości opartym o rozwiązywanie problemów.

W czasie rozwiązywania problemów w "pełnym akcie myślenia" występują następujące fazy /stopnie logiczne/<sup>1/</sup>

- 1/ odczucie trudności;
- 2/ wykrycie trudności i jej określenie;
- 3/ nasuwanie się możliwego pomysłu rozwiązania /hipotetycznych rozwiązań/;
- 4/ logiczna weryfikacja hipotezy czyli uzasadnienie hipotezy i wyprowadzenie z niej wniosków;

---

1/ Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w. PZWS, Warszawa 1967, s. 81.

5/ weryfikowanie hipotezy przez obserwację i eksperyment.

"Pełny akt myślenia" - zdaniem Deweya - przewyższa jednostronność sensualizmu i racjonalizmu, gdyż łączy ze sobą dwa ważne momenty poznawania rzeczywistości: poznawanie zmysłowe i umysłowe. Organizacja nauczania i tok lekcji winien być wyznaczony przez poszczególne stadia "pełnego aktu myślenia" stanowiące swoiste stopnie formalne lekcji /na wzór stopni formalnych w systemie dydaktyki tradycyjnej/. Zadaniem nauczyciela jest tak przygotować i prowadzić lekcje z dowolnych przedmiotów, aby uczniowie mogli odczuć i określić daną trudność, rozwiązać ją przez sformułowanie oraz rozumowe i empiryczne ich sprawdzenie.

Wspólną cechą stopni Deweya i stopni Herbart'a jest to, że odnoszą się one do nauczania wszelkich przedmiotów na wszystkich szczeblach pracy dydaktycznej. Natomiast różnica między nimi polega na tym, że stopnie Herbart'a określają podawanie uczniom nowego materiału przez nauczyciela, a stopnie Deweya nakazują samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów. Mają one nieco jednostronny charakter; nie ujmują bowiem w sposób wystarczający potrzeby utrwalania wiadomości i rozwijania określonych umiejętności, co wynika z błędnego utożsamiania przez Deweya procesu uczenia się z procesem badania.

Dydaktyka "deweyowska" przeceniała wpływ spontanicznej działalności na rozwój intelektualny i moralny uczniów. Charakteryzował ją "pajdocentryzm" czyli czynienie dziecka głównym "ośrodkiem wychowania", a to nakazywało dostosowywanie treści nauczania do zainteresowania uczniów, ich rozwoju, potrzeb itp. Nauczyciel w "szkole progresywistycznej" przyjmuje rolę doradcy, który nie narzucając uczniom ani treści ani metod pracy pomaga im w przewyżnianiu napotykanym trudności. Głównym źródłem wiedzy w tej szkole było nie słowo mówione i pisane lecz zajęcia praktyczne i teoretyczne ukierunkowane na samodzielną pracę badawczą uczniów.

Dydaktyka "progresywistyczna" chociaż wywierała w pewnym stopniu wpływ na teorię i praktykę nauczania - jak twierdzi E. Fleming - to jednak nie była w stanie zająć miejsca tradycyjnej dydaktyki.<sup>1/</sup>

Główne zarzuty stawiane szkole "progresywistycznej" to:

- jednostronność wychowania, oparta na nieuzasadnionych nadziejach, że spontaniczna działalność uczniów wywiera decydujący wpływ na ich rozwój intelektualny, emocjonalny i wolicjonalny;
- przecenianie zajęć praktycznych /często przypadkowych pod względem treści/ kosztem zajęć "umysłowych" zapewniających podstawy usystematyzowanej wiedzy o świecie;
- błędne utożsamianie procesu uczenia się z procesem badania naukowego, a tym samym faworyzowanie nieekonomicznego "uczenia się przez badanie";
- ujmowanie zdobywania wiedzy jako czynności incydentalnych w procesie rozwoju myślenia;
- przesada w uzasadnianiu doboru treści kształcenia od przypadkowych zainteresowań dzieci i młodzieży itp.<sup>2/</sup>

Dydaktyka "progresywistyczna" - jak twierdzi Cz. Kupisiewicz - nie odpowiada współczesnym potrzebom, ale posiada jednocześnie wiele trwałych walorów, z których najważniejszy to wskazanie na potrzebę rozbudzenia i rozwijania samodzielności uczniów. Dokonuje równocześnie porównania tej dydaktyki z dydaktyką "herbartowską", które przedstawia się następująco:

1. dydaktyka tradycyjna zajmowała się głównie analizą czynności nauczyciela, a dydaktyka "progresywistyczna" wysunęła na czoło swoich zainteresowań organizację samodzielnego uczenia się uczniów;

1/ Fleming E. Unowocześnienie systemu dydaktycznego, WSiP, Warszawa 1974, s. 20.

2/ Kupisiewicz Cz., op.cit. s. 54.

2. dydaktyka tradycyjna narzucała uczniom zarówno treść, jak i organizację oraz metody pracy, czyniąc nauczyciela centralną postacią procesu nauczania. Natomiast dydaktyka "progresywistyczna" koncentruje się przede wszystkim na uczniu, na jego potrzebach, zainteresowaniach i skłonnościach;
3. dydaktyka tradycyjna faworyzowała sztuczne metody uczenia się /tj. metody "nauki książkowej"/, a dydaktyka "progresywistyczna" - metody naturalne;
4. dydaktyka tradycyjna opierała się na zasadzie podziału treści nauczania na wyraźnie oddzielone od siebie przedmioty, działy tematyczne i tematy. Natomiast dydaktyka "progresywistyczna" wysuwała postulat "nauki całościowej", uwzględniającej różne strony życia człowieka.<sup>1/</sup>

Współczesna dydaktyka przejęła zarówno z dydaktyki tradycyjnej, jak i "progresywistycznej", wszystkie ich pozytywne cechy, a odrzuciła to, co w teorii i praktyce nie sprawdziło się.

---

<sup>1/</sup> tamże, s. 55.

## 2. Dydaktyka współczesna jako podstawa dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

Dydaktyka współczesna powstała na zrębach wcześniej scharakteryzowanych systemów dydaktycznych, a mianowicie dydaktyki herbartowskiej oraz deweyowskiej. Każdy z nich miał wady i zalety, które uwidoczniły się wyraźnie w praktyce dydaktycznej. Odpowiedni dystans czasowy pozwolił wyłowić z nich najlepsze cechy, które zostały przeniesione do współczesnej teorii i praktyki kształcenia. Dydaktyka współczesna stanowi więc twórczą kontynuację dotychczasowej myśli dydaktycznej, a jednocześnie negacją tego wszystkiego co się nie sprawdziło lub nie odpowiada aktualnym koncepcjom rozwoju człowieka. Znając istotę wcześniej powstałych systemów dydaktycznych łatwo jest dostrzec, co zostało z nich przejęte, a co odrzucone.

Podstawowe założenia dydaktyki współczesnej akceptowane są również przez dydaktykę wojskową, w tym również dydaktykę wyższej szkoły wojskowej. Sprowadzają się one do następujących tez:

1. Dydaktyka współczesna oparta jest na podstawach filozoficznych materializmu dialektycznego i historycznego. Konsekwencją tego jest przyjęcie takiego modelu procesu dydaktycznego, który pozwala na łączenie w spójną całość poznania zmysłowego, umysłowego oraz działania praktycznego słuchaczy /podchorążych/. Tym samym więc dydaktyka współczesna odcina się od typowej dla herbartyzmu i progresywizmu rozbieżności między teorią a praktyką, między wiadomościami a umiejętnościami. Zakłada natomiast występowanie integralnego związku poznania z działaniem, co charakterystyczne jest dla lansowanej przez W. Okonia teorii zwanej materializmem funkcjonalnym. Zgodnie z nią poznanie ma służyć usprawnieniu i udoskonaleniu działania ludzkiego, a działanie przekształcające rzeczywistość ma być głównym sposobem jej poznania.

1/ Okoń.W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, PWN, Warszawa, 1971, s.131

Oparta na materializmie dydaktycznym teoria poznania uwzględniła dwa jego rodzaje:

- poznanie bezpośrednie - związane z pierwszym układem sygnałowym;
- poznanie pośrednie - w ramach drugiego układu sygnałowego, opartego na słowie /mówionym lub pisanym/.

Dla dydaktyki wojskowej szczególnie ważne jest nadawanie w procesie poznania wysokiej rangi praktyce. Wykształcenie oficera wymaga nie tylko odpowiedniego ukształtowania jego umysłu, ale także wyposażenia go w niezbędny zasób umiejętności i nawyków, co wymaga cięgiego wiązania teorii z działalnością praktyczną. Odnosi się to szczególnie do nauczania przedmiotów operacyjno-taktycznych oraz specjalistycznych. Dlatego też w nauczaniu tych przedmiotów dominują formy o charakterze praktycznym, głównie ćwiczenia taktyczne. W nauczaniu niektórych przedmiotów związki te nie są tak ścisłe /np. filozofii/, w każdej jednak sytuacji "związek teorii z praktyką" powinien wynikać z konieczności gruntowniejszego nauczania teorii, a więc zrozumienia procesów, praw i potrzeb tej teorii w działalności praktycznej. Stąd też w zależności od treści nauczanego przedmiotu stosuje się różnorodne formy wiązania teorii z praktyką, np. ćwiczenia taktyczne, pokazy sprzętu i uzbrojenia, pokazy działania wojsk i sztabów, stosowanie naturalnych pomocy dydaktycznych /przekroje broni itp./ filmy, odbywanie praktyk w jednostkach wojskowych, itd. Ponadto dobre wyniki w tym względzie daje nawiązywanie do doświadczeń słuchaczy /podchorążych/ z dotychczasowego życia i służby oraz wykorzystywanie przykładów historycznych.

Związek teorii z praktyką nie może być jednak sztuczny, musi wynikać z potrzeb i służyć lepszej realizacji celów kształcenia.

2. Współczesne kształcenie oparte jest głęboko na podstawach psychologii, ale nie tych jej kierunkach, które służyły podbudowie sys-

temu herbartowskiego /psychologia intelektualistyczna i mechanistyczna/, a następnie deweyowskiego /psychologia behawioralna/. Fundamentem dzisiejszej dydaktyki jest psychologia rozumiana jako nauka o wyższych czynnościach nerwowych. Podstawą rozwoju tych czynności jest konieczność regulowania przez człowieka stosunków łączących go ze światem zewnętrznym. Głównym ich rodzajem jest natomiast działanie praktyczne, w wyniku którego człowiek zmienia otaczającą go rzeczywistość. Pierwotną formą tak ujmowanego działania są ruchy /czynności sensomotoryczne/ wywołane przez bodźce. W miarę rozwoju ruchy te stają się coraz bardziej skomplikowane, a o ich przebiegu decydują w coraz większym stopniu procesy związane z funkcjonowaniem wyższego układu nerwowego /mózgu/. W ten sposób dochodzi do rozwoju nowych jakościowo czynności umysłowych, charakterystycznych dla człowieka. W ten sposób uczenie się, jak i nauczanie należy widzieć jako specyficzny rodzaj pracy, na którą składają się odpowiednie układy czynności o charakterze praktycznym, jak i umysłowym. Psychologia pozwala lepiej zrozumieć istotę procesu kształcenia oraz jego przebieg, a także zachowanie się podmiotu i przedmiotu tego procesu. Umożliwia ponadto racjonalne wykorzystanie nowoczesnych technologii i technik kształcenia, zwłaszcza techniki informatycznej.

3. Istota współczesnego kształcenia zakłada integralność nauczania i uczenia się. Dlatego to wielu dydaktyków używa w swoich opracowaniach zwrotu "proces nauczania - uczenia się"<sup>1/</sup>. Konsekwencją tego jest przyjęcie założenia, że słuchacze /podchorążowie/ powinni przyswajać sobie podstawy usystematyzowanej wiedzy oraz zdobywać określone umiejętności zarówno w drodze samodzielnych studiów, organizowanych i kierowanych przez wojskowych nauczycieli akademickich, jak i w drodze działalności tychże nauczycieli sprowadzającej się do przekazywania części wiedzy w postaci gotowej do przyswojenia i zapamiętania.

Ten drugi sposób zdobywania wiedzy wskazany jest szczególnie wtedy,

1/ Przykładem może być Cz. Kupisiewicz /np. "Podstawy dydaktyki ogólnej", PWN, Warszawa, 1973/.

gdy samodzielne jej osiągnięcie nie prowadziło do rozwoju procesów poznawczych, byłoby nieekonomiczne ze względu na czas lub trudne z uwagi na brak odpowiednich materiałów dydaktycznych /głównie literatury przedmiotowej/.

We współczesnym systemie dydaktycznym odchodzi się zdecydowanie od zdobywania wiedzy i umiejętności zarówno w wyniku wyłącznego jej przekazywania przez nauczycieli /system herbartowski/, jak i spontanicznej pracy badawczej uczących się /system deweyowski/. Nieprzydatne są więc dla niego rzekomo uniwersalne stopnie formalne /Herbarta, Reina czy Deweya/, które zastąpione zostały "ogniwami procesu nauczania - uczenia się".

Traktowanie uczenia się jako jedności nauczania i uczenia się nakazuje przedmiotem badań dydaktyki obejmować zarówno czynności wykonywane przez nauczyciela, jak i słuchaczy /podchorążych/, ich postawy, predyspozycje, zainteresowania, poziom intelektualny itp. Analizę np. metod nauczania powinno się prowadzić w kontekście odpowiadających im metod uczenia się /studiowania/ itp.

4. Dobór treści nauczania we współczesnej dydaktyce jest inny niż w systemie herbartowskim i progresywistycznym. Herbartyści nie uwzględniali na ogół potrzeb i zainteresowań uczniów. Przeceniali jednocześnie znaczenie wiedzy książkowej i dlatego budowane przez nich programy nauczania były mocno przeładowane, a przy tym dostosowane głównie do opanowania pamięciowego. Niewątpliwą jednak ich zaletą było to, iż zapewniały uzyskanie usystematyzowanej wiedzy oraz cechowały się dużą konsekwencją logiczną.

Natomiast istota budowy programów według zwolenników progresywizmu sprowadzała się do następujących zasad:

- a/ spontaniczna aktywność uczących się wyrażająca się głównie w postaci czynności praktycznych i powiązanych z nimi operacji intelektualnych;

b/ umożliwienie uczącym się zrozumienia potrzeby zmagania się człowieka z przyrodą czyli uchwycenie historycznych mechanizmów rozwoju cywilizacji.

W tym celu zapewniano im odpowiednie warunki do wykonywania takich prac, jak przędzenie wełny, tkanie, ogrodnictwo, gotowanie itd. Konsekwencją tego było wyodrębnianie przedmiotów nauczania dopiero w programach klas wyższych i kładzenie głównego akcentu na problemy przyrodnicze;

c/ postulowanie przystosowania treści kształcenia do potrzeb i zainteresowań uczących się, co powodowało, że programy te miały jedynie charakter ramowy. Takie podejście nie pozbawione było wad. Najistotniejszą było to, że przyswajana wiedza była niepełna i nieusystematyzowana.

We współczesnym systemie dydaktycznym podkreśla się konieczność respektowania przy doborze treści kształcenia zarówno potrzeb społecznych, jak i indywidualnych oraz zasady przekazywania uczącym się usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, pozwalającej nie tylko lepiej rozumieć im otaczającą rzeczywistość, ale też współuczestniczyć w jej przekształcaniu.<sup>1/</sup> Budowane na tych założeniach programy kształcenia zapewniają łączenie teorii z praktyką. Postulat ten jest szczególnie mocno eksponowany w wyższym szkolnictwie wojskowym. Wyrazem tego są m.in. długotrwałe praktyki edukacyjne podchorążych WSO, ale nie tylko. Znajduje to również swój wyraz w preferowaniu tych form kształcenia, które bardziej służą związkowi teorii z praktyką /np. ćwiczenia taktyczne, seminaria, pokazy, podróże wojskowo-historyczne, obozy itp./.

W programach kształcenia uczelni wojskowych występuje wyraźna ten-

1/ Por. Kupisiewicz Cz. op.cit., s. 65.

dencja do nadania większej uwagi przedmiotom o charakterze ogólnokształcącym i technicznym oraz ograniczenia wiedzy faktograficznej.

5. Współczesne kształcenie stawia inne zadania nauczycielowi, a zwłaszcza nauczycielowi szkoły wyższej. Problem ten zasygnalizowany został wcześniej przy okazji charakteryzowania nowoczesnego procesu nauczania - uczenia się. Sprowadzają się one głównie do tego, że nauczyciel ma być przewodnikiem uczących się w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Powinno to być szczególnie widoczne w uczelniach wyższych. Słuchacze /podchorążowie/ część wiedzy otrzymują w gotowej postaci, ale jej większość powinni zdobyć na drodze samodzielnych studiów, jednak pod kierownictwem wojskowych nauczycieli akademickich. W obecnych czasach nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy, nie ma monopolu na wiedzę. Jest on jednak odpowiednio przygotowany pod względem merytorycznym i metodycznym do kierowania procesem zdobywania wiedzy i umiejętności oraz przygotowywania słuchaczy /podchorążych/ do ustawicznego dokształcania się, głównie drogą samodzielnych studiów.

6. System dydaktyki współczesnej podkreśla celowość stosowania różnych form organizacyjnych nauczania, w zależności od realizowanych celów kształcenia oraz etapu edukacji, a więc pracy indywidualnej, grupowej i zbiorowej. W wyższym szkolnictwie wojskowym coraz większą rangę nadaje się indywidualizacji kształcenia co uwidacznia się najbardziej w przypadku słuchaczy /podchorążych/ szczególnie uzdolnionych. Wyraża się to przede wszystkim w indywidualnym toku studiów. Ponadto indywidualizacja kształcenia to także preferowanie takich form dydaktycznych, które umożliwiają indywidualne rozwiązywanie problemów i zadań, a więc charakterystycznych przede wszystkim dla nauczania problemowego i programowanego. Sprzyja jej również coraz powszechniejsza komputeryzacja procesu kształcenia.

7. Istotnym założeniem dydaktyki współczesnej jest zapewnienie uczącym się wszechstronnego rozwoju, to znaczy takiego który zapewniałby zharmonizowany rozwój intelektualny, moralny, fizyczny i estetyczny. Założenie to jest ściśle respektowane przez dydaktykę wojskową i widoczne jest na każdym szczeblu edukacji wojskowej. Dbalność o równomierny i wszechstronny rozwój żołnierzy występuje zarówno w odniesieniu do żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, jak i kade-  
tów, podchorążych, czy słuchaczy akademii dowódczo-sztabowej. Podjęcie studiów wojskowych nie może odbijać się negatywnie na rozwoju osobowości żołnierzy. Pod pojęciem "wszechstronny rozwój" dydaktycy wojskowi rozumieją również zharmonizowane wykształcenie ogólne i zawodowe. Fakt ten charakterystyczny jest przede wszystkim dla programów wyższych szkół wojskowych. Chodzi bowiem o to, aby oficer był człowiekiem przygotowanym nie tylko do wykonywania zadań ściśle wojskowych, ale aby był człowiekiem inteligentnym, dobrze wykształconym ogólnie. Absolwent uczelni wojskowej nie powinien mieć żadnych kompleksów w stosunku do absolwentów uczelni cywilnych, jeśli chodzi o poziom wykształcenia ogólnego. W tym celu zostały odpowiednio skonstruowane programy kształcenia. Zawarto w nich wiele przedmiotów, które zapewniają dobry poziom przygotowania ogólnego oraz technicznego. Współczesny oficer na każdym kroku styka się z nowoczesną techniką, wymagającą odpowiedniego przygotowania ogólnotechnicznego, pozwalającego nie tylko wykorzystywać czyli eksploatować technikę wojskową, ale także "rozumieć" ją i darzyć właściwym szacunkiem. Podejście takie znalazło swój wyraz w ostatnio opracowywanych założeniach programowych dla wyższych szkół oficerskich.

8. Ważną tezą dydaktyki współczesnej jest to, że o ostatecznych rezultatach kształcenia nie przesądzała wyłącznie ani czynniki dziedzinne /jak głosili zwolennicy natywizmu/, ani środowiskowe /socjo-

logizm/, ale przede wszystkim świadoma i aktywna działalność uczących się oraz nauczycieli. Uwarunkowania dziedziczne i środowiskowe nie są obojętne dla procesu kształcenia, ale nie decydują o jego wynikach końcowych. Aktualne poglądy w tym zakresie podkreślają kierowniczą rolę nauczyciela w procesie kształcenia, ale jednocześnie coraz większą rangę nadają samodzielnej pracy podchorążych i słuchaczy.

### 3. Inne charakterystyczne cechy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej

#### 3.1. Maksymalne aktywizowanie procesu kształcenia

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, oprócz wcześniej wymienionych założeń, charakteryzuje się również tym, że bardzo dużą wagę przywiązuje do maksymalnego aktywizowania procesu kształcenia.

Chodzi o to, aby słuchacz /podchorąży/ był w jak największym stopniu zaangażowany w proces przyswajania wiedzy i umiejętności.

Nowoczesne pojmowanie procesu dydaktycznego polega między innymi na takiej w nim roli nauczyciela akademickiego, aby słuchacz /podchorąży/ brał aktywny udział w rozwoju własnej osobowości. Aktywność ta powinna występować zarówno na etapie przyswajania wiedzy, jak i jej przetwarzania, ale również na etapie spożytkowania posiadanej wiedzy i umiejętności. Doświadczenie uczy, że wielu ludzi posiadając dużą wiedzę, nie umie jej należycie spożytkować, lub potrzebuje na to zbyt wiele czasu.

Z wymogów współczesnego pola walki wynika potrzeba szybkiego i racjonalnego wykorzystywania posiadanej wiedzy i umiejętności. Oficer powinien umieć korzystać z nabytej wiedzy i umiejętności w każdej sytuacji i w każdych warunkach. Odpowiednie podstawy w tym kierunku powinien nabyć w czasie studiów jest to ważne zadanie spoczywające na auczycielach akademickich.

Aktywizowanie procesu kształcenia sprowadza się w zasadzie do tego, aby słuchacze /podchorążowie/ brali w nim czynny udział, to znaczy w pełni angażujący całą ich osobowość.

Termin "aktywizacja" wywodzi się z łacińskiego słowa "activus" co oznacza czynny.<sup>1/</sup> Przez aktywizację rozumie się więc ogół poczynić

<sup>1/</sup> Słownik wyrazów obcych, red. nauk. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 17.

wojskowych nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/ zapewniających tym drugim odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Charakterystyczną właściwością procesu kształcenia w uczelni wojskowej jest dążenie do pełnej, czy też wielostronnej aktywności, stanowiącej zasadniczy warunek efektywności tego procesu. Na wielostronną aktywność słuchaczy /podchorążych/ składa się sześć następujących jej rodzajów, a mianowicie:

- 1/ aktywność emocjonalna;
- 2/ aktywność intelektualna;
- 3/ aktywność sensoryczna;
- 4/ aktywność motoryczna;
- 5/ aktywność recepcyjna;
- 6/ aktywność werbalna<sup>1/</sup>.

Aktywność emocjonalna wyraża się w motywacji do studiowania, w przeżywaniu poznawanych treści i zadowoleniu z uzyskanych wyników. Kształcenie wymaga więc aktywnego emocjonalnego zaangażowania obydwu uczestników tego procesu, to jest nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/.

Aktywność intelektualna przejawia się w czynnościach myślowych, które polegają na rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych. Warunkiem wywołania tej aktywności jest takie postępowanie nauczycieli akademickich, które pobudza słuchaczy do twórczego myślenia czyli wprowadzanie do procesu dydaktycznego problemowości.

Aktywność sensoryczna polega na wykorzystywaniu w procesie nauczania - uczenia się różnych zmysłów, ale głównie zmysłu wzroku

---

1/ Por. Fleming E., Unowocześnienie systemu dydaktycznego, WSzIP, Warszawa 1974, s. 78.

i słuchu. Stąd też opiera się ona na procesie spostrzegania, który jest jedną z czynności uczenia się. Proces uczenia się jest również procesem poznawczym, a więc jego przebieg ma podobny charakter.

Aktywność sensoryczną ułatwiają wprowadzane do procesu dydaktycznego różnego rodzaju obrazy, modele, filmy, schematy, eksponaty itp.

Aktywności motorycznej w procesie uczenia się odpowiadają czynności działania fizycznego, to jest ruchowego, manipulacyjnego.

Aktywność tę można wyzwolić, jeśli w procesie kształcenia się stosowane są różnego rodzaju urządzenia treningowe /trenażery, symulatory/ oraz eksponaty i przekroje sprzętu lub uzbrojenia, a także aparaty, przyrządy kontrolno-pomiarowe itp.

Szczególną rolę w procesie kształcenia w uczelni wojskowej odgrywa tak zwana aktywność recepcyjna, gdyż dużo w nim miejsca i czasu zajmuje recepcja wiadomości, które z kolei przekazywane są najczęściej przez słowne środki komunikacji /wykład lub podręcznik/ oraz przez środki wizualne /demonstrowanie zjawisk lub obrazów/.

Recepcja uznawana jest na ogół za pasywną formę uczenia się. Czy możemy zatem mówić o aktywności recepcyjnej, czy nie jest to przypadkiem jakiś nonsens? Otóż okazuje się, że wyróżnianie aktywności recepcyjnej jest całkowicie poprawne, co potwierdza również wybitny polski psycholog T. Tomaszewski. Wykazuje on mianowicie, że w recepcji mogą wystąpić dwa rodzaje aktywności: asymilacyjna i eksploracyjna.<sup>1/</sup> Pierwsza polega na włączaniu /asymilacji/ odbieranych treści do zasobu już posiadanych wiadomości. Podczas asymilacji zachodzą dwa procesy:

1/ selekcja odbieranych informacji;

2/ przetwarzanie odbieranych informacji /transformacja/.

Selekcja polega na wyborze spośród przekazywanych wiadomości tych, które dla danego słuchacza /podchorążego/ są interesujące lub ważne.

-----  
<sup>1/</sup> T. Tomaszewski, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, PWN, Warszawa 1970, ss. 146-152.

Natomiast transformacja polega na zrozumieniu i interpretacji odbieranych wiadomości na swój sposób, to znaczy inny niż to podaje wykładowca.

Istotą aktywności eksploracyjnej jest odkrywanie w podanych informacjach tego, co może dać odpowiedzi na pytania, z którymi słuchacz przychodzi na zajęcia. Wymaga to jednak wcześniejszego przygotowania się do zajęć.

Na uaktywnienie recepcji wpływa stan emocjonalny w jakim odbierane są wiadomości, a także poziom zainteresowań słuchaczy przekazywaną wiedzą, stan skupienia uwagi, umiejętności metodyczne wojskowych nauczycieli akademickich itp.

Recepcja może więc być procesem aktywizującym, jeżeli przekazywanie treści będzie połączone wywołaną /głównie za pomocą stawianych do rozwiązania problemów lub problemowego przekazywania wiedzy/ aktywnością myślową i emocjonalną.

Ostatnim rodzajem aktywności jest aktywność werbalna, która jest specyficzną cechą uczenia się ludzi. Odnosi się ona do sfery językowej i obejmuje słuchanie, czytanie, pisanie i mówienie. Podczas słuchania i czytania odbywa się dekodowanie informacji, to znaczy podstawianie znaczenia pod usłyszane słowa, dzięki czemu następuje ich zrozumienie. Podczas pisania i mówienia następuje z kolei kodowanie, to jest poszukiwanie słów dla myśli, dla znaczeń. Proces ten wymaga dużej aktywności, stąd też wynika potrzeba, aby w uczeniu się większą wagę przywiązywać do kodowania, gdyż ograniczanie się tylko do dekodowania nie daje pełnych rezultatów w tym względzie. Wskazane byłoby, aby stawiać słuchaczom jak najwięcej zadań wymagających ustnego oraz pisemnego wypowiedziania się, stwarzając w ten sposób większe możliwości do stosowania kodowania informacji.

Na wyzwalenie wyszczególnionych rodzajów aktywności wywierają wpływ wszystkie składniki procesu dydaktycznego, jak: cele i treści kształcenia, zasady dydaktyczne, formy organizacyjne zajęć i metody

nauczania, środki dydaktyczne oraz nauczyciele akademicy. Stopień tego wpływu jest oczywiście zróżnicowany.

Jednym z niezwykle ważnych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego są cele kształcenia, gdyż ukierunkowują one działalność pozostałych elementów tego systemu. Określają, co słuchacz /podchorąży/ powinien osiągnąć w wyniku konkretnego zajęcia dydaktycznego lub w toku całego procesu studiów. Jeśli wie on i rozumie po co się uczy danego przedmiotu oraz jaką satysfakcję da mu efekt końcowy tej nauki, to występuje większa pewność, że będzie aktywnie uczestniczył w procesie zdobywania wiedzy, umiejętności i nawyków. Dokładne określenie, zwłaszcza tak zwanych celów operacyjnych, zawierających opis tego, czego słuchacz /podchorąży/ powinien się nauczyć w trakcie studiów oraz ich akceptacja, umożliwia mu ukierunkowanie się i odpowiednią organizację własnej nauki. Dlatego też precyzyjne określenie celów w programach kształcenia oraz dla poszczególnych zajęć dydaktycznych jest zadaniem bardzo ważnym tak dla nauczyciela wojskowego /wykładowcy/ jak i dla słuchacza /podchorążego/.

Istotny czynnik aktywizacji zajęć stanowią także treści kształcenia. Zawierają one takie pierwiastki aktywizujące, jak:

- 1/ naukowość przekazywanych treści,
- 2/ aktualność,
- 3/ układ czyli zorganizowanie wewnętrzne /struktura wewnętrzna/,
- 4/ dostępność.

Przekazywane w procesie kształcenia treści wzbudzają tym większe zainteresowanie słuchaczy /podchorążych/, im większą posiadają podbudowę naukową. Chodzi więc o to, aby przedstawiane w czasie zajęć twierdzenia, tezy, uogólnienia, wnioski lub myśli oparte były na naukowych podstawach, to znaczy aby wynikały one z badań naukowych lub zostały wsparte uznanymi autorytetami w danej dyscyplinie naukowej.

Istotnym warunkiem aktywizowania słuchaczy /podchorążych/ podczas zajęć dydaktycznych jest także przekazywanie treści zawierających informacje najbardziej aktualne. Nauczyciel akademicki nie może więc ograniczać się do przekazywania treści podręcznikowych, które chociażby ze względu na długie obecnie cykle wydawnicze, są już w znacznej mierze zdezaktualizowane nawet w najnowszych wydaniach podręczników. Dlatego też powinien wiadomości podręcznikowe uzupełniać informacjami z innych źródeł, a w tym z periodyków naukowych, sprawozdań z badań naukowych, materiałów z konferencji i sympozjów, a także z omówień ćwiczeń taktycznych czyli informacjami posiadającymi znamiona "nowości".

Ważnym, z punktu widzenia wyzwania aktywności słuchaczy, jest również układ czyli struktura wewnętrzna przekazywanych treści. Chodzi w tym względzie o podział przewidzianego na dane zajęcia materiału na odpowiednie sekwencje /części, dawki, porcje/. Patrząc na ten problem ze stanowiska dydaktyki jako nauki ważne jest to, aby zakres treści zawarty w tych dawkach był możliwy do przyswojenia przez słuchaczy w danej jednostce dydaktycznej.

Mówiąc o układzie treści należy mieć również na uwadze kolejność przekazywania poszczególnych partii materiału. Zgodnie ze wskazaniami zasad dydaktycznych jedne partie powinny wynikać logicznie z drugich, tak aby występowała całkowita spójność przekazywanych w trakcie zajęć treści.

Nieobojętne dla aktywizacji kształcenia jest również to, czy przekazywane w toku zajęć treści są dostępne dla słuchaczy i w jakim stopniu. Z tego też względu w przypadku treści trudnodostępnych wskazane jest, aby poinformować ich o tym na początku zajęć, a łatwodosiępnych - w końcowej części zajęć.

Pewną gwarancją uzyskania aktywności w procesie dydaktycznym jest przestrzeżenie przez nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/ ogólnie przyjętych reguł /norm praktycznego postępowania/,

które nazywane są zasadami dydaktycznymi. W literaturze pedagogicznej najczęściej wymieniane są następujące zasady:<sup>1/</sup>

- świadomego i aktywnego udziału w procesie kształcenia,
- wiązania teorii z praktyką,
- pogładowości,
- indywidualnego podejścia,
- postępującej złożoności i stopniowania trudności /przystępności/,
- systematyczności i logicznej kolejności,
- trwałości przyswajania wiedzy, umiejętności, nawyków i kształtowania postaw,
- jedności nauczania i wychowania.

Proces dydaktyczny w uczelniach wojskowych realizowany jest za pomocą różnorodnych form organizacyjnych. Nie wszystkie jednak formy wpływają w jednakowym stopniu na aktywizację kształcenia. Do najbardziej aktywizujących należą na pewno wszelkie rodzaje ćwiczeń taktycznych, seminaria i pokazy. Formy te wymagają obustronnego zaangażowania w zajęciach nauczycieli akademickich i słuchaczy /podchorążych/. Kontrowersyjne wydaje się być jednak zaliczanie w wielu klasyfikacjach wykładów do form najbardziej pasywnych. Wydaje się, że o tym czy wykład będzie formą aktywną, czy pasywną decyduje sam nauczyciel akademicki. Od niego bowiem głównie zależy jaki typ wykładu wybierze oraz w jaki sposób go przeprowadzi. W wyższym szkolnictwie wojskowym można spotkać się z różnymi typami wykładów.

Wiele rodzajów wykładów posiada znaczne możliwości aktywizowania słuchaczy /podchorążych/. Należą do nich przede wszystkim wykłady problemowe, konwersatoryjne, monograficzne i panelowe. Rzecz tylko w tym, aby były one rzeczywiście stosowane w procesie kształcenia.

---

1/ Bogusz J. w pracy "Dydaktyka wojskowa wymienia ponadto zasadę kształcenia ustawicznego. Por. "Dydaktyka wojskowa" MON Warszawa 1983, s. 128; 139-140.

Wiele uczelni podejmuje próby prowadzenia takich wykładów, ale tak naprawdę to stosowane są one bardzo rzadko, chociaż spotykają się z dużą aprobatą, zwłaszcza studentów.

Istnieje także wiele możliwości aktywizowania tradycyjnego wykładu, a zwłaszcza wykładu kursowego. Zależą one przede wszystkim od kunsztu pedagogicznego nauczyciela akademickiego i jego inwencji. Na pewno nie zaktywizuje studentów wykład stanowiący przekaz treści zawartych w dostępnych dla nich materiałach dydaktycznych.

Chociaż seminaria i ćwiczenia grupowe należą niewątpliwie do form najbardziej aktywnych, to jednak niewłaściwe ich przeprowadzenie może spowodować, że występująca w nich aktywność będzie tylko pozorna np. wtedy, gdy słuchacze przygotowując się do seminarium opracowują tylko jedno zagadnienie, albo też wtedy, kiedy w toku zajęć grupowych nauczyciel akademicki pozwala "produkować się" tylko jednemu lub dwom słuchaczom /podchorążym/.

Duże możliwości w zakresie aktywizowania kształcenia tkwią w samym sposobie przekazywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności i nawyków czyli w metodach nauczania. W uczelniach wojskowych wykorzystywane są głównie takie metody nauczania, jak:

- metody słowne /wykład, opis, wyjaśnienie, dyskusja, praca z podręcznikiem itp./,
- metody poglądowe /pokaz terenu, pokaz czynności i działania, pokaz sprzętu lub uzbrojenia, pokaz filmów itp./,
- metody praktyczne /trening, praktyczne wykonywanie czynności itp./,
- metody kompleksowe /metoda sytuacyjna i inscenizacyjna, programowana oraz nauczanie problemowe/.<sup>1/</sup>

---

1/ Istota tych metod przedstawiona jest szerzej m.in. w takich opracowaniach jak: K.Kruszewski "Kształcenie w szkole wyższej", J.Boğusz "Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej".

Pośród wymienionych metod do najbardziej aktywizujących należą przede wszystkim takie, jak metoda dyskusji, metody praktyczne oraz grupa tak zwanych metod kompleksowych. Metoda dyskusji wykorzystywana jest głównie w zajęciach seminaryjnych. Powinna być także częściej stosowana w innych formach zajęć, a zwłaszcza w wykładach typu konwersatoryjnego, panelowego i problemowego.

Metody kompleksowe znajdują szerokie zastosowanie w przedmiotach operacyjno-taktycznych /metoda sytuacyjna i inscenizacyjna/, ale mogłyby być również z powodzeniem stosowane w innych przedmiotach np. społeczno-politycznych.

Największe jednak możliwości aktywizowania kształcenia tkwią w wojskowym nauczycielu akademickim. Zawarte są one zarówno w jego cechach osobowościowych, jak i w tym, że od niego zależy w jakim stopniu będą wykorzystane właściwości aktywizujące pozostałych elementów charakteryzowanego systemu. On bowiem decyduje o doborze treści w ramach określonego tematu, wykorzystaniu zasad, metod i środków dydaktycznych oraz sformułowaniu celów w realizowanym przedmiocie studiów i do konkretnych zajęć dydaktycznych.

Nauczyciel akademicki jako podstawowe ogniwo /obok przedmiotu kształcenia, którym jest słuchacz lub podchorąży/ każdego systemu dydaktyczno-wychowawczego obowiązany jest do takiego oddziaływania na uczących się, aby wyzwalać lub wyrabiać u nich potrzebę zdobywania wiedzy i umiejętności oraz rozwijać zainteresowania, co stanowi z kolei jeden z podstawowych warunków pobudzenia aktywności.

Wymienione wcześniej rodzaje aktywności pozostają ze sobą we wzajemnych związkach i relacjach. W zależności od rodzaju zajęć dydaktycznych przypisuje się poszczególnym rodzajom aktywności odpowiednio mniejszą lub większą rolę. Bez względu jednak na to jaką rolę spełniają poszczególne rodzaje aktywności w konkretnych zajęciach, to wszystkie one wywierają bardzo istotny wpływ na efektywność całego procesu nauczania - uczenia się. Na przykład w ćwiczeniach taktycznych domi-

nuje głównie aktywność intelektualna słuchaczy /podchorążych/ w powiązaniu z aktywnością werbalną i motoryczną. Aktywność werbalna obejmuje bowiem takie czynności, jak np.: słuchanie, pisanie, rysowanie, referowanie, meldowanie itp., które są charakterystyczne zarówno dla ćwiczeń grupowych, jak i ćwiczeń szkieletowych, dowódczo-sztabowych czy wszelkich innych rodzajów ćwiczeń taktycznych. Chcąc jednak osiągnąć założone cele danych ćwiczeń nauczyciel akademicki musi dążyć do powiązania czynności werbalnych słuchaczy /podchorążych/ z ich aktywnością intelektualną, której wyrazem są czynności myślowe. Należałoby tak organizować te zajęcia i stosować w ich toku takie metody nauczania, aby zmuszały one uczących się do samodzielnego i twórczego myślenia. Czy każde jednak tego typu zajęcia spełniają powyższe warunki? Czy stawiane słuchaczom /podchorążym/ zadania mają charakter problemowy, czy wymagają od nich wyboru najbardziej optymalnego rozwiązania spośród wielu innych możliwych rozwiązań i czy wpływają na rozwój samodzielnego i twórczego myślenia oraz wyobraźni taktycznej? Doświadczenie wskazuje, że odpowiedź na te pytania nie zawsze jest pozytywna. Każdy nauczyciel winien jednak stawiać sobie takie pytania, a następnie dążyć w procesie nauczania do tego, aby odpowiedź na nie była jednoznacznie pozytywna.

Aktywny udział słuchacza /podchorążego/ w procesie dydaktycznym jest w dużej mierze odzwierciedleniem pracy nauczyciela akademickiego, jego stosunku do wykonywanych obowiązków, a także wyrazem jego umiejętności dydaktycznych. Nie może bowiem wyzwolić aktywności słuchaczy ten nauczyciel, który podchodzi do wykonywania obowiązków zbyt formalnie, który nie czuje powołania do tego zawodu i brak jest mu tzw. "duszy" nauczycielskiej. Zawód ten trzeba koniecznie lubić, aby osiągnąć w nim liczące się efekty. Słuchacz /podchorąży/ nie powinien dostrzegać u nauczyciela zmęczenia /a tym bardziej znudzenia czy zniechęcenia, a wręcz odwrotnie winien widzieć u niego zafascynowanie i radość z wy-

konywanej pracy, co nie jest wcale takie łatwe do osiągnięcia przy dużym nawale obowiązków i wielu innych trudnościach dzisiejszych czasów. Jednak dobry nauczyciel, posiadający powołanie do zawodu, musi być po części aktorem w wykonywaniu swoich obowiązków. Niejednokrotnie musi udawać, że przeżywa to co mówi, chociaż faktycznie tak nie jest. Innym znów razem musi maskować swoje zmęczenie lub kłopoty i troski dnia codziennego, aby jego przeżycia nie udzielały się innym uczestnikom procesu dydaktycznego, co to z kolei wpłynęłoby ujemnie na ich aktywność.

Chcąc aktywizować słuchaczy /podchorążych/ w procesie nauczania trzeba, po pierwsze - chcieć to robić, a po drugie - umieć to robić. Chcieć to znaczy traktować poważnie swoje obowiązki oraz uświadamiać sobie potrzebę i celowość tego uaktywnienia. Nie wystarczy coś umieć robić, aby dane zadanie zostało wykonane, ale trzeba jeszcze chcieć to zrobić, czyli posiadać odpowiednią motywację.

Wydaje się, że obecnie w wyższym szkolnictwie wojskowym brak jest opracowanego systemu motywacyjnego, który mobilizowałby nauczycieli akademickich do lepszej, efektywniejszej pracy. Na dobrą sprawę brak jest na dzień dzisiejszy również w pełni opracowanych kryteriów oceny pracy nauczyciela akademickiego. Ilość przeprowadzonych zajęć dydaktycznych świadczy o obciążeniu nauczyciela, ale nic nie mówi, jakie były efekty tej pracy. Wyniki egzaminów, kolokwium również niewiele mówią, zwłaszcza wtedy, gdy przyjmuje je ten sam nauczyciel, który prowadził zajęcia dydaktyczne. Jest to trudny problem i wymaga pogłębionych badań naukowych.

Drugim wariantem aktywizowania słuchaczy w procesie dydaktycznym są umiejętności w tym zakresie nauczyciela akademickiego.

Wyrażają się one między innymi w umiejętnościach:

- zainteresowania słuchaczy /podchorążych/ przedmiotem lub tematem /problematyką/;

- prowadzenia zajęć dydaktycznych;
- stawiania zadań na naukę własną;
- kontrolowania i egzekwowania wiedzy;
- wykorzystywania technicznych środków dydaktycznych itp.

Z doświadczeń wiemy, że chętniej uczy się tego co nas interesuje, a zatem zadaniem nauczyciela akademickiego jest zainteresowanie uczących się wykładaną problematyką. Możliwości w tym względzie jest wiele, każdy może mieć tutaj własne doświadczenia. Można wskazywać do przeczytania jakieś ciekawe książki lub artykuły z danej problematyki lub pokazywać praktyczną użyteczność danej wiedzy. Można również odwoływać się do osiągnięć naukowych wybitnych ludzi w danej specjalności, albo ukazywać ważność tej wiedzy dla ogólnego rozwoju oficera itp.

Szczególnie istotne dla aktywizowania kształcenia są umiejętności prowadzenia zajęć dydaktycznych czyli tzw. umiejętności metodyczne. Doświadczony nauczyciel akademicki powinien posiadać wiele wariantów przeprowadzenia tych samych zajęć, które powinien dobierać w zależności od rodzaju audytorium, miejsca przeprowadzenia, posiadanych środków dydaktycznych, stopnia zainteresowania zajęciami itp. Każde zajęcie powinno mieć swoją "harmonię", to znaczy powinno być przeprowadzone płynnie, bez zgrzytów. Płynność ta powinna się przejawiać przede wszystkim w przechodzeniu od jednej do drugiej części zajęć, tj. od części wstępnej do głównej, a następnie do części końcowej zajęć, ale także w przechodzeniu od jednego do drugiego zagadnienia. Bardzo ważną umiejętnością metodyczną jest także umiejętność sterowania uwagą słuchaczy. Nauczyciel akademicki chcąc przez cały czas zajęć utrzymywać uwagę słuchaczy na przekazywanych treściach /szczególnie podczas wykładów/ musi uwzględniać psychologiczne zjawisko falowania uwagi. Polega ono na tym, że niczyjej uwagi nie uda się utrzymać przez dłuższy czas w jednakowym stanie napięcia, a w związku z tym stan tego napięcia raz jest większy, a raz mniejszy. Następuje więc tzw. falowa-

nie uwagi, czyli zmienność jej stanu napięcia. Zmienność ta może mieć charakter krótkofalowy lub długofalowy. Zmienność krótkofalowa polega na narastaniu i obniżaniu się napięcia uwagi w odstępach kilkunastosekundowych. Spadki tego napięcia są niewielkie i dlatego nie ma ono większego znaczenia dla procesu nauczania - uczenia się. Natomiast długofalowa zmienność napięcia uwagi występuje średnio w odstępach ok. 15 minutowych i powoduje chwilowe wyłączenie ośrodków centralnego układu nerwowego, które uległy zmęczeniu i przełączenie ich na inne pole obserwacji.

Falowanie uwagi polegające na okresowych zmianach jego napięcia jest zjawiskiem normalnym,<sup>1/</sup> uzasadnionym fizjologicznie. Znajomość tego zjawiska pozwala na prowadzenie ciągłej obserwacji uwagi słuchaczy /podchorążych/, aby w momentach obniżania się jej napięcia zastosować odpowiednie postępowanie. Wiedząc, że chwilowego obniżenia uwagi nie da się uniknąć, najlepiej jest w tym momencie pozwolić na chwilowe odprężenie. Można to uczynić m.in. przez wyświetlenie przeźrocza lub foliogramu, zastosowanie dygresji lub anegdoty, podanie jakiegoś przykładu itp. Należy zauważyć, że falowanie uwagi będzie większe wraz z upływem czasu zajęć, a także na ostatnich godzinach zajęć. Wtedy należy częściej stosować środki zapobiegające stratom wynikającym z czasowego "wyłączenia" się uwagi uczestników procesu dydaktycznego.

Do umiejętności metodycznych należy zaliczyć także umiejętność mówienia własnym głosem, polegającą m.in. na świadomym jego ściśnieniu lub wzmocnieniu oraz stosowaniu odpowiedniego do potrzeb tempa zajęć. Ważną sprawą jest również umiejętność przestrzegania czasu przeznaczonego na realizację poszczególnych części zajęć lub zagadnień.

---

1/ Por. S.Szuman: O uwadze, PZWS, Warszawa 1966, s. 66.

Aktywizować można także poprzez umiejętne stawianie zadań dydaktycznych na naukę własną. Słuchacze /podchorążowie/ powinni otrzymywać tyle zadań, aby starczyło im czasu na ich wykonanie, ale jednocześnie powinny być to zadania na miarę ich możliwości. Idzie więc zatem o indywidualizowanie zadań umożliwiające lepsze wykorzystywanie możliwości poszczególnych słuchaczy /podchorążych/. Najlepiej byłoby, gdyby zadania te były zbliżone do granic górnego poziomu ich możliwości tzn., aby nie były za łatwe ani za trudne. Zdolniejszym słuchaczom należałoby więc stawiać trudniejsze, ambitniejsze zadania, gdyż zbyt łatwe zadania mogłyby ich demoralizować. Natomiast słabszym lepiej jest stawiać zadania łatwiejsze, gdyż wtedy mamy większą pewność, że rozwiążą je samodzielnie. Indywidualizowanie zadań umożliwia utrzymywanie odpowiedniego poziomu nauczania, a ponadto pozwala na wykorzystywanie możliwości najzdolniejszych słuchaczy /podchorążych/ i ich pełny rozwój.

Nauczyciel akademicki może mieć duży wpływ na aktywizowanie słuchaczy przez stosowanie odpowiedniego systemu kontrolowania i egzekwowania przekazywanej wiedzy. System taki może wypracować sobie sam każdy nauczyciel. Mogą być w tym celu stosowane kartkówki, testy dydaktyczne, pytania kontrolne lub inne sposoby. Ważne jest, aby były stosowane systematycznie, żeby słuchacz /podchorąży/ nie mógł przychodzić na zajęcia nieprzygotowany. Najbardziej chyba pożądanym byłoby stosowanie takich sposobów, które umożliwiłyby w miarę możliwości kontrolę przygotowania do zajęć całej grupy. Z doświadczenia wiadomo, że słuchacze /podchorążowie/ przygotowują się na bieżąco głównie do tych zajęć, z których spodziewają się jakiejś kontroli.

Duże znaczenie dla aktywizowania słuchaczy podczas zajęć dydaktycznych posiada także stosowanie środków dydaktycznych przez nauczycieli akademickich. Stosowanie środków dydaktycznych w zajęciach to również umiejętność, której nauczyciel nie nabywa automatycznie lecz musi się uczyć sam, najczęściej - stosując metodę prób i błędów. Umiejętność

ta polega na doborze materiałów do prezentowania przy pomocy środków dydaktycznych, stosowaniu ich we właściwym momencie zajęć oraz na właściwym ich eksponowaniu. Wykorzystywanie środków dydaktycznych wymaga znajomości ich obsługi, co obecnie nie jest takie łatwe, biorąc pod uwagę fakt, że wiele uczelni wojskowych wyposażonych jest w nowoczesne środki, takie jak np. magnetowidy, telewizję przemysłową, grafoskopy, różnego rodzaju symulatory itp. Wielu nauczycieli nie wykorzystuje tych środków chociaż znajdują się one na sali, gdyż nie zna zasad ich obsługi. Wyczuwa się pewną barierę psychologiczną przed ich stosowaniem, powodowaną przez nieumiejętność korzystania z tych nowoczesnych środków. Przełamywanie jej jest możliwe przez stosowanie różnego rodzaju kursów zaznajamiających z techniką dydaktyczną, organizowanie pokazów, zajęć metodycznych itp. Ponadto wykorzystywanie środków dydaktycznych wymaga wcześniejszego przygotowania odpowiednich materiałów, jak np. foliogramów, przeźroczy, schematów, wzorów różnych dokumentów itp. Wykonanie tych materiałów stwarza jednak wiele kłopotów, co również ujemnie wpływa na stosowanie w procesie dydaktycznym nowoczesnej techniki dydaktycznej.

### 3.2. Jedność nauczania, wychowania i działalności naukowo-badawczej

Proces kształtowania się osobowości człowieka trwa bardzo długo i realizowany jest w sposób zamierzony i niezamierzony, instytucjonalny i spontaniczny. Dużą jego część odbywa się jednak na kolejnych szczeblach edukacji szkolnej. Ważne miejsce w tym względzie odgrywają szkoły wyższe, przygotowują bowiem one przyszłe kadry kierownicze we wszystkich działach gospodarki narodowej. W niedalekiej jeszcze przeszłości nie przykładano należytej wagi do oddziaływania wychowawczego na studentów uważając, że dokonuje się ono niejako samoistnie. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiła zasadnicza zmiana poglądów w tym zakresie. Być może wynika ona ze wzrostu znaczenia działalności wychowawczej w ogóle.

Dotychczasowa dydaktyka dostrzegała jedność nauczania oraz wychowania, głównie w odniesieniu do szkoły podstawowej i średniej. Obecnie nikt chyba nie ma wątpliwości, że jedność taka musi występować również na etapie szkoły wyższej. Celem studiów wyższych nie jest tylko wykształcenie dyspozycji instrumentalnych, ale także kierunkowych, które nabywane są głównie w wyniku działalności wychowawczej. Jest to szczególnie istotne w przypadku uczelni wojskowych, których absolwenci przygotowywani są przede wszystkim do bezpośredniej pracy z ludźmi. Od oficera wymaga się nie tylko odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności fachowych, ale również pożądanych postaw społeczno-politycznych, walorów moralno-bojowych, cech charakteru, kultury osobistej itp. Nabycie ich nie dokonuje się automatycznie, a możliwe jest tylko w wyniku działalności wychowawczej.

Charakterystyczną cechą dydaktyki szkoły wyższej jest jedność trzech procesów:

- dydaktycznego;
- wychowawczego;
- naukowo-badawczego.

Wszystkie te procesy wzajemnie się wiążą i uzupełniają, stanowią integralną całość. W wyższym szkolnictwie wojskowym integralność tych procesów widoczna jest najbardziej w akademiach, które skupiają znaczny potencjał naukowo-badawczy wojska. Stopniowo jednak działalność naukowo-badawcza rozwija się również w wyższych szkołach oficerskich, w których systematycznie przybywa samodzielnych pracowników nauki, zdolnych do prowadzenia badań naukowych.

Okres kształcenia w wyższej szkole wojskowej jest trudny do porównania z każdą inną uczelnią, gdyż występuje tu potrzeba dokonania dużych zmian w osobowości podchorążego, nabycia i wyzbycia się określonych cech lub wartości. W wyniku tych studiów młody człowiek musi niejako przeistoczyć się z "cywila" w żołnierza zawodowego. Pełnienie zawodowej służby wojskowej wymaga nabycia odpowiednich dyspozycji psychicznych i osobowościowych, do czego nie wystarczy tylko działalność dydaktyczna. Nie można ich też kształtować odrębnie, poza procesem dydaktycznym.

Uczelnia wojskowa jest swoistym środowiskiem wychowawczym, w którym dokonuje się realizacja założonego modelu osobowego absolwenta. Realizowane w niej wychowanie, rozumiane jako całościowe kształtowanie i rozwijanie osobowości, obejmuje szeroki zakres różnorodnych sfer oddziaływania, takich jak: wychowanie umysłowe, wojskowe, fizyczne, techniczne, moralne, estetyczno-kulturalne, obywatelskie, s. teczne itp.

Sprawowanie przez uczelnię wojskową funkcji instytucji wychowującej zależy od wielu czynników, spośród których do najważniejszych należy chyba zaliczyć następujące:

- 1/ powszechny udział w działalności wychowawczej wszystkich ogniw organizacyjnych /instytucjonalnych i społecznych uczelni/, ogółu kadry uczelni /przede wszystkim wojskowych nauczycieli akademickich/, jak również wszystkich słuchaczy /podchorążych/;

2/ pełna integracja powszechnego zaangażowania i działań wychowawczych, wyrażająca się w skoordynowanej, jednolitej i konsekwentnej realizacji nakreślonych celów i ideałów wychowawczych. W tym celu niezbędne jest ustalenie wszystkich walorów /cech/osobowości i postaw, niezbędnych **każdemu oficerowi** oraz tych, które charakterystyczne są dla absolwenta danej uczelni, czy specjalności.

3/ właściwe stosunki interpersonalne w uczelni, zarówno pomiędzy słuchaczami /podchorążymi/ poszczególnych lat studiów, jak też pomiędzy kadrą nauczającą, ale przede wszystkim pomiędzy tymi pierwszymi i drugimi. Chodzi też o właściwe stosunki pomiędzy słuchaczami /podchorążymi/ a przełożonymi /komenda uczelni, dowódcy kursów, dowódcy pododdziałów szkolnych, opiekunowie grup/, jak również na linii: komenda uczelni /wydziału/ - kadra dydaktyczno-naukowa. Tryb życia w uczelni powinien opierać się na regulaminach wojskowych oraz częściowo na "utartych" zwyczajach i obyczajach. Nie wskazany jest ani nadmierny rygoryzm, ani zbytnia liberalizacja w stosunkach interpersonalnych.

Kształtowaniu się środowiska wychowującego w uczelni wojskowej sprzyjać powinny "specyficzne" instytucje wychowawcze istniejące w strukturze organizacyjnej szkoły wyższej, a grupujące oprócz przedstawicieli kadry dydaktyczno-naukowej, także przedstawicieli środowiska słuchaczy /podchorążych/. Należą do nich przede wszystkim rady uczelniane i wydziałowe, ale także rady pedagogiczne poszczególnych lat studiów oraz opiekunowie /dowódcy/ danych lat studiów i grup szkoleniowych. Trzeba jednak zauważyć, że wpływ wymienionych instytucji na kształtowanie się wychowawczej atmosfery i powszechnego pedagogicznego zaangażowania w uczelni nie jest automatyczny, nie zależy tylko od faktu ich istnienia. Zależy natomiast w decydującym stopniu od ich merytorycznej i rzeczywistej działalności wychowawczej,

od ich więzi i integracji z całym środowiskiem uczelni, od umiejętności wykorzystywania i popularyzowania konkretnych przykładów dobrej roboty w zakresie wychowania. Działalność tych instytucji nie może ograniczać się tylko do tworzenia odpowiednich dokumentów bądź kontroli, bo będzie to tylko pozoracja działalności wychowawczej.

Największe jednak zadania w zakresie wychowania spoczywają na nauczycielach akademickich, którzy winni sobie zdawać sprawę, że wpływ wychowawczy odbywa się nie tylko wtedy, kiedy świadomie prowadzą działalność wychowawczą, ale także przez ich codzienne postawy, zaangażowanie w wykonywanej pracy oraz życzliwy stosunek do słuchaczy /podchorążych/.

Najważniejszą formą działalności wychowawczej w uczelni jest proces dydaktyczny. Jego wychowawcze oddziaływanie może być wykorzystane przez odpowiedni dobór treści dydaktycznych, świadomy wybór właściwych dla nich komponentów wychowawczych i racjonalną jego organizację,<sup>1/</sup> a więc zastosowanie właściwych form, metod i środków w celu dobrego wykorzystania tkwiących w tych treściach wartości wychowawczych.

W programach studiów wyższych szkół wojskowych nie ma takich przedmiotów, w ramach których nie można by prowadzić pracy wychowawczej lub których treści nie zawierałyby w szerszym lub węższym zakresie treści wychowawczych.

Zakładanie z góry, że pewne dyscypliny nie nadają się do wychowawczego oddziaływania, nie jest niczym innym jak uchylaniem się od takiego oddziaływania.

Duże znaczenie wychowawcze ma również racjonalna organizacja procesu dydaktycznego. Ważne jest więc dobre rozplanowanie zajęć, umożliwiający systematyczną naukę i równomierne obciążenie słuchaczy

---

1/ Kietlińska Z. Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, PWN, Warszawa 1980, s. 181.

/podchorążych/ w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca, semestru i roku akademickiego. Wychowawczo oddziałuje również przestrzeganie dyscypliny zajęć /m.in punktualne ich rozpoczynanie i kończenie/ i studiów, a także wysoki poziom merytoryczny i metodyczny prowadzonych wykładów, seminariów, ćwiczeń metodycznych i innych form kształcenia.

Istotną rolę wychowawczą w uczelniach wojskowych odgrywają również organizacje społeczno-polityczne i sportowe. Ponadto dobrze służy wychowaniu słuchaczy /podchorążych/ zorganizowana na odpowiednim poziomie działalność kulturalno-oświatowa.

Nie bez znaczenia dla wychowania słuchaczy /podchorążych/ jest także ogólny ład i porządek panujący w uczelni, a więc czyste sale przeznaczone do prowadzenia zajęć dydaktycznych, dobre ich wyposażenie w elementarne pomoce naukowe, właściwy stan techniczny aparatury i innych urządzeń służących procesowi dydaktycznemu, porządek w internatach i kasynach itp.

Mówiąc o jedności nauczania, wychowania i działalności naukowej trzeba wyraźnie podkreślić, że chodzi nie tylko o to, że uczelnie wojskowe zobowiązane są do prowadzenia badań naukowych, ale również o bezpośrednie wykorzystywanie ich wyników w procesie nauczania i wychowania. W ten sposób korzyść jest podwójna. Po pierwsze szybko rozpowszechnia się wyniki działalności naukowej, a po drugie - uczy się w ten sposób organizowania i prowadzenia badań oraz kształtuje motywację do ich podejmowania. Aby jednak zainteresować słuchaczy /podchorążych/ badaniami naukowymi i skutecznie wdrażać ich do tej działalności, trzeba w uczelni odpowiednio sterować doбором tematów tych badań. Powinny one pozostawać w bezpośrednim związku z programami kształcenia w danej uczelni i na danym kierunku studiów.

Tak więc działalność naukowa nie powinna być prowadzona sama dla siebie lub tylko dla korzyści ekonomicznych, ale musi pozostawać w ścisłym związku z procesem dydaktyczno-wychowawczym. Jej wyniki powinny być dobrze spożytkowane do podniesienia poziomu wiedzy i umie-

jętności słuchaczy /podchorążych/, a także do kształtowania odpowiednich postaw, zainteresowań, ambicji i innych wartości osobowych.

### 3.3. Współpartnerstwo i współuczestnictwo w procesie kształcenia

Studia w uczelni wyższej mogą być efektywne tylko wtedy, gdy ich rezultatami w równym stopniu zainteresowani będą słuchacze /podchorążowie/, co i nauczyciele akademicy. Jedni i drudzy muszą chcieć i umieć współpracować w procesie kształcenia. Muszą czuć się partnerami w tym procesie, a więc nauczyciel akademicki nie może i nie powinien występować z pozycji siły czy też "wszystkowiedzącego" w stosunku do słuchaczy /podchorążych/. Powinien natomiast robić wszystko, aby zachęcić ich do nauki, udzielić maksymalnej pomocy w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Natomiast słuchacze i podchorążowie powinni oczekiwać od nauczycieli akademickich pomocy, chętnie z niej korzystać i czynić wszystko, aby osiągnąć jak najlepsze wyniki w zakresie zdobywania wiedzy, umiejętności i nawyków.

Takie właśnie stosunki panują w uczelniach wojskowych. Współpartnerstwo i współuczestnictwo stanowią podstawową zasadę funkcjonowania wyższego szkolnictwa wojskowego. Rola słuchaczy i podchorążych w procesie kształcenia coraz bardziej zmienia się z przedmiotowej w podmiotową. Podmiotowość ta polega nie tylko na tym, że w coraz większym stopniu zdobywają oni wiedzę i umiejętności samodzielnie, ale również na tym, że wywierają coraz większy wpływ na przebieg studiów, a w tym i na treści kształcenia.

Współpartnerstwo i współuczestnictwo **odnosi** się nie tylko do nauczania, ale również i do wychowania, w którym to procesie przenikają się obowiązki i powinności podmiotu i przedmiotu kształcenia. W wychowaniu bowiem nie może być dwóch moralności,<sup>1/</sup> moralność nauczyciela

1/ Por. Legowicz J., O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, PWN, Warszawa 1975, s. 202.

i moralność słuchacza /podchorążego/. W procesie wychowawczym "dokonuje się życiowe współspობienie młodego przez nauczyciela i nauczyciela przez młodego i nieustannie wznosi się wypadkowa społeczno-kulturowej struktury w rozwoju dialektycznej wspólnoty przekazujących sobie życie pokoleń".<sup>1/</sup> Obcowanie nauczyciela akademickiego ze słuchaczami /podchorążymi/ służy wzajemnej samorealizacji, w której jednak rola wiodąca powinna przypadać pierwszemu z nich. Prawidłowy przebieg tych procesów możliwy jest w odpowiedniej "atmosferze" wychowawczej, którą kształtują z kolei wszystkie ogniwa uczelni, ale najbardziej przełożeni i wojskowi nauczyciele akademicy.

Charakterystyczną cechą uczelni wojskowych jest to, że studiująca w nich młodzież jest w pełni dojrzała, zwłaszcza w przypadku akademii dowódczo-sztabowej, w której naukę podejmują oficerowie z kilkuletnim stażem pracy w jednostkach wojskowych. Fakt ten sprzyja bardzo temu, że mogą oni występować nie jako przedmiot oddziaływań wychowawczych, ale jako czynny uczestnik organizacji procesów wychowania.

Z zasadą współpartnerstwa w procesie wychowania ściśle łączy się zasada współodpowiedzialności za wyniki tej działalności. Ludzie dojrzały, a takimi są słuchacze i podchorążowie, muszą zdawać sobie z tego sprawę i nie uchylać się od niej.

Idea współuczestnictwa podmiotu i przedmiotu w procesie wychowania w uczelniach wojskowych służy również wdrożeniu tego drugiego do działalności samowychowawczej. "Znane jest powszednie twierdzenie - jak podaje K. Jaskot - że działalność wychowawcza jest skuteczna o tyle, o ile wywołuje u wychowanka tendencje do przejawiania aktywności samowychowawczej."<sup>2/</sup> Najbardziej pożądaną wychowawczo sytuacją jest pełne zharmonizowanie intencjonalnych oddziaływań zewnętrznych /czyli róż-

1/ Tamże, s. 202.

2/ Pbr. Jaskot K., Wychowanie w szkole wyższej, PWN, Warszawa 1984, s. s. 18.

nych przedmiotów wychowania/ z aktywnością samowychowawczą słuchaczy /podchorążych/. Jest to - przynajmniej teoretycznie możliwe, bo sytuacja taka powinna wystąpić wtedy, gdy przedmiot i podmiot wychowania dążą do osiągnięcia tego samego celu i uświadamiają sobie w pełni ten fakt. Celem w przypadku uczelni wojskowych jest przygotowanie ich absolwentów do pełnienia roli oficera LWP, a więc ukształtowanie u nich całego kompleksu postaw warunkujących stosunek do zawodu, perspektyw pracy w tym zawodzie i na danych stanowiskach służbowych itp.

#### 3.4. Ustawiczność kształcenia

Znamienną cechą dydaktyki wyższej szkoły jest ustawiczność kształcenia. Idea ta znalazła szerokie uznanie w społeczeństwach całego świata i popierana jest także przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Zakłada ona konieczność tworzenia takich systemów edukacyjnych, które stwarzałyby warunki do uczenia się każdego człowieka od wczesnego dzieciństwa aż do późnej starości, zaspokajającego jego zainteresowania intelektualne, zawodowe, kulturalne, społeczne itp.

Zasada kształcenia ustawicznego znajduje w wyższym szkolnictwie wojskowym nie tylko aprobatę w sensie teoretycznym, ale jest praktycznie realizowana. Współczesny oficer musi być bardzo dobrze przygotowany, aby mógł sprostać wymaganiom stawianym przez nowoczesną technikę oraz wynikającym z ciągłych zmian w doktrynie wojennej, a także sztuce operacyjnej i taktyce. W tym celu niezbędne jest stałe i systematyczne uzupełnianie ich wiedzy i doskonalenie umiejętności. Niektóre zmiany następują tak szybko, że absolwent WSO, czy akademii wojskowej, przystępując do pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów, spotyka się tam z innym sprzętem wojskowym; innymi założeniami taktyczno-operacyjnymi, a nawet inną organizacją struktur wojskowych niż miało to miejsce w uczelni. Nabyta w trakcie studiów wiedza i umiejętności szybko dezaktualizują się i wymagają szybkiego unowocześnienia i uzupełnienia.

Uświadamiając sobie tę sytuację władze wojskowe tak zorganizowały system kształcenia kadr oficerskich, że umożliwia on permanentne, utrzymywanie kondycji zawodowej na wymaganym w danym okresie poziomie. Służą temu najpierw studia w wyższej szkole oficerskiej, następnie system różnorodnych kursów doskonalących i przekwalifikowania, praktyk, studia podyplomowe i doktoranckie, studia akademickie w kraju i za granicą i różne formy działalności szkoleniowo-metodycznej prowadzonej w jednostkach i innych instytucjach wojskowych.

Idea kształcenia ustawicznego oficerów usankcjonowana została odpowiednimi dokumentami kadrowymi i jest w zasadzie konsekwentnie realizowana. Praktyczne jej stosowanie pociąga za sobą konieczność dostosowania do tego struktury szkolnictwa wojskowego, tworzenia odpowiednich centrów kształcenia ustawicznego. Najczęściej rolę taką spełniają WSO i akademie wojskowe, ale niekiedy są to niezależne od tych uczelni ośrodki dokształcania zawodowego. Ustawiczność kształcenia wymaga nie tylko odpowiednich ustaleń o charakterze organizacyjnym, ale również poważnych zabiegów w zakresie korelacji programów kształcenia między poszczególnymi etapami /szczeblami/ edukacyjnymi oficera. Ich celem jest merytoryczne zintegrowanie całego systemu sprowadzające się do zapewnienia drożności programów i stopniowania wiedzy. Chodzi o to, aby każdy następny etap prowadził do uzyskiwania przez oficera coraz wyższych kwalifikacji, aby uwzględniał to, co oficer wcześniej uzyskał w zakresie wiedzy i umiejętności. Umożliwia to wyeliminowanie zbędnych powtórzeń oraz lepsze dostosowanie treści kształcenia do wymagań danego stanowiska pracy.

Dydaktyka wyższej szkoły wojskowej realizując idee kształcenia ustawicznego uwzględnia fakt, że szkolnictwo wojskowe /a ściślej WSO/ stanowi pewien etap w edukacji ustawicznej człowieka. Stąd też potrzeba korelacji programów WSO ze szkołami średnimi, a także w ogóle programów uczelni wojskowych z programami uczelni cywilnych.

Kształcenie ustawiczne nie może sprowadzać się tylko do form instytucjonalnych, gdyż nie są one wystarczające do nadążania oficera za szybko zmieniającymi się potrzebami w zakresie wiedzy i umiejętności, niezbędnymi do dobrego wykonywania powierzonych obowiązków służbowych.

Dlatego też musi ono być także realizowane w drodze indywidualnego samokształcenia oficera. Do tego jednak niezbędne jest odpowiednie przygotowanie absolwentów uczelni wojskowych sprowadzające się do zaszczerpienia im motywacji i nawyków do samodzielnego dokształcania się /podejmowanego z własnej inicjatywy, wynikających z własnego przekonania i potrzeb wewnętrznych/ oraz wyposażenia ich w niezbędne w tym celu umiejętności. Tak więc ustawiczność kształcenia wymaga odpowiedniego do jej wymagań dostosowania form i metod kształcenia oraz umiejętności i chęci wojskowych nauczycieli akademickich.

## ZAKOŃCZENIE

W prezentowanym czytelnikowi skrypcie autor próbował ująć w sposób maksymalnie prosty, a zarazem krótki, najbardziej charakterystyczne cechy dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Z tego też względu niektóre zagadnienia nie zostały przedstawione w sposób wyczerpujący, ale czytelnik może wiedzę na dany temat pogłębić studiując załączoną bibliografię.

Przestudiowanie skryptu winno dać nie tylko obraz aktualnych założeń teorii kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, ale również pokazać ich ewolucję, od powstania dydaktyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Przedstawione w skrypcie założenia dotyczą aktualnie realizowanych procesów kształcenia i nieco wybiegają w przyszłość. Autor ma jednak świadomość, że z biegiem lat mogą one ulegać zmianie lub przewartościowaniu. Dydaktyka, jak wszystkie nauki, rozwija się intensywnie i być może za jakiś czas nie wszystkie przedstawione w tym skrypcie założenia będą aktualne, ale jest to niezależne od autora. Nie taki był też cel skryptu, gdyż chodziło w nim o pokazanie zasadniczych założeń współczesnej dydaktyki, a nie uprawianie prognozowania w tej dziedzinie.

Bibliografia

1. Aktywizacja studentów w procesie kształcenia nauczycieli /Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogicznej/, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1985.
2. Babański J.K., Optymalizacja procesu nauczania, WSzIP, Warszawa 1979.
3. Bogusz J., Dydaktyka wojskowa, MON, Warszawa 1983.
4. Bogusz J., Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, PWN, Warszawa, 1978.
5. Fleming E., Unowocześnienie systemu dydaktycznego, WSzIP, Warszawa 1974.
6. Izydorek W., Wybrane problemy jedności procesu nauczania i wychowania w Akademii Sztabu Generalnego WP, Warszawa 1987.
7. Jaskot K., Wychowanie w szkole wyższej, PWN, Warszawa 1984.
8. Kietlińska Z., Wybrane problemy pedagogiczne wyższych studiów technicznych, PWN, Warszawa 1980.
9. Kruszewski K., Kształcenie w szkole wyższej, PWN, Warszawa 1973.
10. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1973.
11. Legowicz J., O nauczycielu, Filozofia nauczania i wychowania, PWN, Warszawa 1975.
12. Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, PWN, Warszawa 1971.
13. Słownik wyrazów obcych, pod red. J. Tokarskiego, PWN, Warszawa 1980.
14. Smarzyński H., Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, PWN, Warszawa-Kraków 1985.
15. Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku, PZWS, Warszawa 1967.
16. Szuman S., O uwadze, PZWS, Warszawa 1966.
17. Tomaszewski T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki, PWN, Warszawa 1970.
18. Współczesna uczelnia wojskowa /Materiały z konferencji naukowej/, Warszawa 1973.
19. Żegnałek K., Możliwości aktywizowania kształcenia w uczelni wojskowej, /w:/Myśl Wojskowa 1987, nr 5.

Druk ASG WP WKP/N-193 zam. nr 1359 z dnia 30.08.89r.

