



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH

Mjr mgr Zenon NOWAKOWSKI

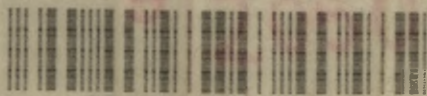
## KSZTAŁTOWANIE ETOSU OFICERSKIEGO W DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

Rozprawa doktorska

2

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej

S/2050



05-002050-002-0



54797

WARSZAWA

1993

# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

---

## WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH



**mjr mgr Zenon NOWAKOWSKI**

### **KSZTAŁTOWANIE ETOSU OFICERSKIEGO W DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ**

Rozprawa doktorska

2

s/2050



Kierownik naukowy

płk doc. dr hab. Bogdan SZULC

## SPIS TREŚCI

	Strona
WSTĘP.....	5
<b>1. PROBLEMATYKA ETOSU W LITERATURZE PRZEDMIOTU.....</b>	<b>11</b>
1.1. Popularnonaukowa charakterystyka etosu.....	11
1.2. Etos w naukach szczegółowych.....	14
1.2.1. Pedagogiczna interpretacja etosu.....	14
1.2.2. Etos jako kategoria socjologiczna.....	15
1.2.3. Etyczna refleksja nad etosem.....	20
1.3. Operacjonalizacja pojęć współtworzących rzeczową strukturę etosu.....	23
1.3.1. Wzór osobowo-zawodowy.....	23
1.3.2. Styl życia.....	24
1.3.3. Etyka zawodowa.....	27
1.4. Interpretacja kategorii "etos oficerski".....	30
<b>2. PODSTAWY METODOLOGICZNE PRACY.....</b>	<b>33</b>
2.1. Przedmiot i cele badań.....	33
2.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	35
2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	38
2.4. Zmienne i wskaźniki .....	42
2.5. Organizacja i przebieg badań.....	44
2.6. Socjograficzna charakterystyka respon- dentów.....	46
<b>3. ETOS ZAWODOWY KADRY OFICERSKIEJ - TRADYCJE I WSPÓŁCZESNOŚĆ .....</b>	<b>51</b>
3.1. Z historii etosu wojskowego.....	51
3.2. Etos oficerski sił zbrojnych II Rzeczypospo- litej.....	63

3.2.1.	Spoleczno-prawny status służby oficerskiej w świetle ustawodawstwa państwowego i wojskowych dokumentów normatywnych.....	66
3.2.2.	Istota i treść etosu oficerskiego w wybranych rozprawach i publikacjach teoretyków oraz praktyków wojskowych....	81
3.2.3.	Model osobowo-zawodowy oficera w edukacyjnej działalności wyższego szkolnictwa wojskowego.....	90
3.3.	Postulowany system wartości społeczno-zawodowych kadry oficerskiej kształconej w ASG.....	105
3.4.	Idea odrodzenia etosu oficerskiego w koncepcjach programowych Akademii Obrony Narodowej...	114
4.	<b>SPOŁECZNE I OSOBOWO-ZAWODOWE UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ SŁUŻBY WOJSKOWEJ OFICERÓW.....</b>	<b>126</b>
4.1.	Spoleczna wykładnia zawodu wojskowego i służby wojskowej oficerów.....	128
4.1.1.	Prestiż zawodu wojskowego i sytuacja społeczno-zawodowa kadry oficerskiej.....	128
4.1.2.	Rola i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych.....	137
4.1.3.	Identyfikacja oficerów z wykonywanym zawodem.....	152
4.2.	Preferencje wobec wartości na tle wybranych cech osobowo-zawodowych kadry oficerskiej.....	158
4.2.1	Wartości a osobowość.....	159
4.2.2.	Kryteria oceny wartości na tle osobowo-zawodowej wykładni wojskowej służby oficerskiej.....	166
4.2.3.	Intelektualno-sprawnościowe uwarunkowania działalności dowódczo-sztabowej i wychowawczej oficerów.....	169

4.2.4. Społeczno-obywatelski i moralny wymiar oficerskich norm zawodowych.....	184
4.2.5. Pożądane przez respondentów cechy oso- bowościowe i właściwości charaktero- logiczne w służbie wojskowej oficerów....	192
<b>5. ETOS OFICERSKI W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ AON...</b>	<b>199</b>
5.1. Systemowe ujęcie działalności kształcącej szkoły wyższej.....	201
5.1.1. Istota i struktura systemu edukacyjnego AON.....	207
5.2. Modelowy etos oficerski w programowych treś- ciach kształcenia uczelni.....	211
5.2.1. Treść założonych celów i zadań dydak- tyczno-wychowawczych.....	215
5.2.2. Przedmiotowo-tematyczny skład programu kształcenia.....	232
5.3. Wybrane aspekty procesu kreowania i kształtowa- nia etosu oficerskiego w praktyce edukacyjnej uczelni.....	253
5.3.1. Ogólne oraz zawodowo-specjalistyczne przygotowanie nauczycieli akademic- kich i studentów.....	254
5.3.2. Organizacja i przebieg procesu kształce- nia.....	266
5.3.3. Systemotwórcze elementy procesu wycho- wania społecznego realizowanego w aka- demii.....	274
5.3.4. Materialne uwarunkowania działalności edukacyjnej uczelni.....	285
<b>ZAKOŃCZENIE.....</b>	<b>298</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>301</b>
<b>ZAŁĄCZNIKI.....</b>	<b>311</b>

## WSTĘP

Wizja edukacji jutra, w przededniu XXI w., jest bezpośrednio związana z aktualnymi i przewidywanymi zmianami cywilizacyjnymi, które amerykański futurolog A. Toffler określił mianem "szoku przyszłości". Obecne przeobrażenia ideologiczne, polityczne, społeczne i naukowo-techniczne obligują do dogłębnych korekt i zmian poszczególnych systemów wartości, uważanych dotąd za stałe i autorytatywne. Przykład owych zmian świadomościowych, dotyczących bezpośrednio edukacyjnej działalności wojska, stanowi, podjęta w niniejszej pracy, próba odrodzenia idei etosu oficerskiego, który od ponad czterdziestu lat był nieobecny w teorii i praktyce rodzimych sił zbrojnych. W powojennym okresie lansowano w wojsku zuniifikowany wzór żołnierza zawodowego, oparty na ogólnych założeniach politycznych i społecznych ówczesnej ideologii. Dezaktualizacja tychże założeń, w oparciu o które wykreowano aksjologiczno-normatywne podstawy wzoru żołnierza zawodowego LWP, uzmysłowiła potrzebę podjęcia badań nad rzeczą wykładnią etosu zawodowego oficerów, odpowiadającą obecnym realiom społecznym i wymogom służby wojskowej oraz aspiracjom środowiska oficerskiego. Argumenty na rzecz wyboru tematu sklasyfikowano w trzech grupach zagadnień, pośrednio związanych z problematyką badawczą rozprawy.

W pierwszym bloku tematycznym przedstawiono argumenty potwierdzające anachroniczność dotychczasowego wzoru żoł-

nierza zawodowego, normatywnie regulującego w przeszłości styl pracy i życia kadry wojskowej.

W drugim, zaprezentowano fakty dowodzące potrzeby odrodzenia idei etosu oficerskiego.

Natomiast w trzeciej części uzasadnienia wskazano na miejsce i rolę Akademii Obrony Narodowej w procesie kreowania i kształtowania etosu zawodowego oficerów WP.

Na rzecz dezaktualizacji dotychczasowego wzoru żołnierza zawodowego przemawiają następujące fakty:

- "wzór żołnierza zawodowego" z punktu widzenia metodologicznego i merytorycznego stanowił funkcję określonego systemu ideologicznego, który aktualnie przeszedł do historii. Zarówno wartości ideowo-polityczne, jak też społeczne, składające się na wzór, zostały zdewaluowane w sensie historycznym jako nieprzystające do obecnych społeczno-zawodowych realiów służby wojskowej. Ten stan rzeczy potwierdza wycofanie z obowiązujących normatywnych dokumentów wojskowych "Zasad etyki i obyczajów żołnierzy zawodowych Ludowego Wojska Polskiego", rozwiązanie dotychczasowego korpusu oficerów politycznych, stworzenie pionu oficerów wychowawczych oraz powołanie na szczeblu centralnym MON zespołu redakcyjnego pracującego nad treścią oficerskiego kodeksu honorowego;

- unifikacja kryteriów i wymagań dla różnych korpusów osobowych kadry wojskowej, w postaci jednakowego dla wszystkich wzoru, stanowiła konsekwencję lansowanej w przeszłości tezy o jedności ideowo-moralnej narodu eksponującej również "ludowy" charakter Wojska Polskiego. Praktyka wojskowa negatywnie zweryfikowała "ideę jedności" zawartą w postulowanym wzorze ze względu na zróżnicowane społeczno-zawodowe wymagania stawiane przed poszczególnymi korpusami osobowymi kadry.

W związku z tym za zasadne należy uznać wykreowanie środowiskowych wzorów uwzględniających specyfikę zadań wykonywanych przez przedstawicieli określonych korpusów.

Zaprezentowane argumenty uzasadniające potrzebę rekonstrukcji etosu oficerskiego ściśle korespondują z profesjonalną pozycją oficera określoną w skategoryzowanym zestawie zawodów.<sup>1/</sup> Autorzy wymienionego zestawu wyraźnie wyeksponowali rolę i miejsce oficerów w szeroko pojętej wspólnocie zawodowej kadry wojskowej, uzasadniając to m.in. atrybutem położenia społecznego korpusu oficerskiego /dot. dochodów, wykształcenia i prestiżu jednostek/ oraz wewnętrznymi cechami wykonywanej pracy /dot. złożoności pracy i szeroko pojętego przedmiotu pracy/;

do przeszłości należy również, propagowany przez blisko czterdzieści lat, kult zimnej wojny utożsamiany z zagrożeniem militarnym ze strony USA i ich zachodnioeuropejskich sojuszników. Dotychczasowa treść doktryny wojennej, wskazująca pośrednio na tzw. "zachodniego imperialistycznego agresora" nie odpowiada dzisiejszym realiom sytuacji międzynarodowej. Fakt ten dowodzi potrzeby zasadniczych przeobrażeń w sposobie myślenia żołnierzy polskich. Kadra zawodowa, szczególnie oficerowie, powinna dostosować swoją mentalność i plany strategiczne do nowej sytuacji polityczno-militarnej.

Wyszczególnione fakty /argumenty/ potwierdzające dezaktualizację jednolitego wzoru żołnierza zawodowego, przemawiają za koniecznością wykreowania etosu oficerskiego, nawiązującego z jednej strony do rodzimej tradycji wojskowej, a z drugiej - uwzględniającego wizję człowieka nowoczesnego

<sup>1/</sup> Zob. H. Domański, Rola klasyfikacji zawodów w analizie struktury społecznej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, s. 163.

tj. inteligentnego, wykształconego, o wysokich kwalifikacjach ogólnozawodowych i społecznie pożądanym walorach moralnych.

Jakościowo nowa sytuacja w jakiej znalazł się nasz kraj, wymaga od kadry zawodowej Wojska Polskiego etycznego samokreślenia się w społeczeństwie. Uważam, że powrót do idei etosu oficerskiego uwiarygodni zmiany zachodzące w świadomości kadry wojskowej i pozytywnie wpłynie na zawodową integrację tego środowiska. Widmo "opustoszałej armii" w dobie przemian reorganizacyjnych sił zbrojnych może przestać straszyć tylko w przypadku emocjonalnego związku z wykonywanym zawodem, ze swoją grupą społeczną. Etos oficerski jako desygnat moralno-zawodowego autorytetu kadry dowódczo-sztabowej WP w społeczeństwie, powinien zapobiec odchodzeniu z armii najwartościowszych, myślących twórczo żołnierzy zawodowych, szczególnie oficerów.

Akademia Obrony Narodowej jako priorytetowa uczelnia wojskowa w naszym kraju, powinna przewodzić wszelkim zmianom zachodzącym w siłach zbrojnych. Z racji realizowanej funkcji naukowo-badawczej, Akademia zobligowana jest do ustawicznego doskonalenia teorii i praktyki wojskowej. W związku z tym również etos oficerski powinien stanowić produkt naukowej działalności środowiska akademickiego.

Z kolei funkcja dydaktyczno-wychowawcza uczelni, pozwala na "zmaterializowanie" osiągnięć naukowych w procesie kształcenia oficerów-studentów. Natomiast w praktyce dwie powyższe funkcje /tj. naukowo-badawcza i dydaktyczno-wychowawcza/ decydują o jakości i poziomie przygotowania ogólnozawodowego absolwentów AON, zajmujących kierownicze stanowiska w Wojsku Polskim. Przedstawiona funkcjonalna strona działalności edukacyjnej uczelni pozwala żywić nadzieję, że wykreowany etos oficerski zostanie rozpowszechniony w całoś-

ci sił zbrojnych przez oficerów wykształconych w Akademii Obrony Narodowej.

Niniejsza praca poświęcona problematyce etosu oficerskiego składa się z 5 rozdziałów, wstępu, zakończenia i załączników w postaci ankiety oraz kopii niektórych dokumentów wojskowych.

W rozdziale pierwszym, w oparciu o analizę literatury przedmiotu, zinterpretowano przyjęty sposób rozumienia kategorii "etos oficerski" oraz dokonano operacjonalizacji pojęć współtworzących rzeczową strukturę tejże kategorii.

W rozdziale drugim przedstawiono podstawowe założenia metodologiczne pracy /przedmiot, cel, problemy i hipotezy, metody, techniki narzędzia badawcze, zmienne i wskaźniki/ oraz zaprezentowano organizację przebiegu badań wraz z socjograficzną charakterystyką respondentów.

Rozdział trzeci zawiera retrospektywną i współczesną refleksję nad istotą i treścią etosu zawodowego kadry oficerskiej.

Ten rozdział wraz z czwartym i piątym rozdziałem stanowi centralną część pracy.

W rozdziale czwartym na podstawie zebranego materiału empirycznego przeanalizowano społeczne i osobowo-zawodowe uwarunkowania służby wojskowej oficerów. Uzyskane wyniki z badań pozwoliły określić, aprobowaną i pożądaną przez respondentów, rzeczową strukturę etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych.

W rozdziale piątym zaprezentowano programowo-organizacyjne i społeczno-materialne możliwości uczelni w zakresie kształtowania, postulowanego w założeniach kształcenia i aprobowanego przez badanych, etosu zawodowego oficerskiej społeczności akademickiej.

Przedstawiona koncepcja pogrupowania materiału w rozdzia-

ły odpowiada strategii postępowania badawczego przyjętej przez autora niniejszej dysertacji. Podkreślić również należy, że badania prowadzono w okresie szczególnym dla funkcjonowania uczelni tj. w okresie zasadniczych zmian programowo-organizacyjnych, towarzyszących przekształcaniu Akademii Sztabu Generalnego w Akademię Obrony Narodowej.

Sytuacja ta spowodowała, że wiele dokumentów normatywnych i dydaktycznych, na które się powołano, posiadało postać projektów lub koncepcji wytyczających przyszłościowy model kształcenia nowo powstałej akademii. Zasadna wydaje się zatem konkluzja, że niniejsza praca otwiera nowy okres w historii uczelni i może stanowić faktograficzną podstawę dla dalszych dociekań nad edukacyjną wykładnią etosu zawodowego oficerów kształconych w Akademii Obrony Narodowej.

Ukończenie pracy autor zawdzięcza życzliwości i wsparciu wielu osób. Szczególne wyrazy podziękowania za pomoc w merytorycznym dowartościowaniu tematyki badawczej dysertacji kieruję pod adresem Pana Pułkownika doc.dr.hab. Bogdana Szulca i pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Dydaktyki Wojskowej. Dziękuję również oficerom z Instytutu Badań Socjologicznych za bezinteresowną pomoc i konsultacje w zakresie statystycznej analizy wyników badań. Składam także podziękowania kolegom, oficerom-respondentom i tym wszystkim, którzy na różnych etapach realizowanej pracy służyli mi radą i pomocą.

## 1. PROBLEMATYKA ETOSU W LITERATURZE PRZEDMIOTU

W literaturze przedmiotu można wyodrębnić trzy zasadnicze płaszczyzny refleksji naukowej nad "etosem". Pierwszą z nich stanowi płaszczyzna teoretycznych /opisowych/ dociekań nad istotą etosu i jego pojęciowym zakresem. Wymieniona płaszczyzna ściśle koresponduje z treścią niniejszego rozdziału. Następnym obszarem zagadnień, w ramach płaszczyzny normatywnej, obejmuje refleksję na temat wartości, postaw i zachowań charakterystycznych dla etosu określonych grup środowiskowych /zawodowych/. Natomiast w obrębie trzeciej płaszczyzny tzw. prakseologicznej, szczególnie eksponowany jest sprawnościowy /instrumentalny/ aspekt kreowania i kształtowania etosu w praktyce życia codziennego poszczególnych grup społecznych. Analizę literatury przedmiotu, której poświęcone jest niniejsze opracowanie, utożsamiono z wcześniej wymienioną opisową /teoretyczną/ płaszczyzną dociekań nad interesującą nas kategorią.

### 1.1. Popularnonaukowa charakterystyka etosu

Różnorodność kryteriów określających status metodologiczny pojęcia "etos" prowadzi do wieloznaczności w jego rozumieniu. Jednak pomimo owego zróżnicowania w literaturze popularnonaukowej można wyróżnić dwa charakterystyczne ujęcia etosu definiujące go w sposób szeroki bądź wąski.

Za reprezentatywną, dla szerokiego rozumienia analizowanej kategorii, można uznać interpretację Wł. Kopalńskiego.

Wymieniony autor istotę etosu zdefiniował następująco:

"Ethos /z j.gr. charakter; zwyczaj; mieszkanie; ojczyzna/...  
- przewodnie wierzenia, mierniki, kryteria, ideały charakteryzujące a. nurtujące jakąś grupę, społeczność, naród, ideologię; zespół wartości będący podstawą głównych form, wzorców zachowania się a. myśli jakiejś kultury, społeczeństwa, instytucji, pracy lit. a. naukowej dyscypliny intelektualnej; charakter a. osobowość człowieka zwi. pod względem równowagi między namiętnościami i rozumą /Arystoteles/; podstawowy światopogląd, uosobienie, postawa moralna, system wartości jednostki".<sup>1/</sup> W zaprezentowanej szerokiej definicji etosu można wyróżnić dwa aspekty jego rozumienia tzn. regulacyjny /normatywny/ i rzeczowy /przedmiotowy/. Normatywny wymiar etosu został utożsamiony z systemem ideałów, wzorców i wartości regulujących sposób życia i zachowania się określonych zbiorowości oraz jednostek. Natomiast rzeczową wykładnię etosu, zdaniem autora, tworzą: zwyczaje, kultura, moralność, osobowe przymioty ludzi oraz ich uosobienie i światopogląd. Przedstawione szerokie ujęcie etosu może stanowić punkt wyjścia do analizy definicji konkretyzujących treść interesującego nas pojęcia. Bardziej precyzyjną wykładnię etosu znajdujemy w definicjach eksponujących jego socjocentryczny charakter w postaci stylu życia, obyczajów, norm i wartości określonych zbiorowości ludzkich. Na przykład w potocznym rozumieniu etos utożsamiany jest z: "całością społecznie uznawanych i przyswojonych w danej zbiorowości społecznej norm regulujących zachowanie jej członków"<sup>2/</sup> oraz ze stylem życia danej społeczności, ogólną orientacją danej kultury a także społeczną hierarchią wartości formułowaną wprost lub dającą się wyczytać z ludzkich zachowań.<sup>3/</sup>

1/ Wł. Kōpaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1967.

2/ Słownik Wyrazów Obcych, Warszawa 1980.

3/ Zob. Encyklopedia popularna, Warszawa 1982.

1/ Słownik Języka polskiego, t. 1, Warszawa 1970.

W miarę całościową definicję, syntetyzującą lapidarnie dotychczasowe rozważania nad istotą i treścią interesującego nas pojęcia, znajdujemy w "Słowniku języka polskiego". Wynika z niej, że etos to: "...obyczaje, normy, wartości, wzory postępowania składające się na styl życia i charakter danej grupy ludzi, określające jej odrębność".<sup>1/</sup>

Z przedstawionego zbioru propozycji definicyjnego ujęcia kategorii "etos" w rozumieniu popularnonaukowym, wynikają następujące wnioski dla dalszego postępowania badawczego:

- "etos" w perspektywie socjocentrycznej utożsamiany jest najczęściej ze stylem życia i kultury określonych grup społeczno-zawodowych oraz z systemem wartości, ideałów i wzorców zobiektywizowanych przez te środowiska,

- w ujęciu homocentrycznym istotę etosu stanowi system jednostkowych wartości, norm i cech, uzewnętrzniony w postaci określonej dominanty indywidualnych zachowań ludzkich składających się na grupowy styl życia społeczno-zawodowego określonych środowisk,

- zbiór wartości, ideałów i wzorców zinternalizowanych przez pojedyncze jednostki decyduje w konsekwencji o całości systemu aksjologicznego danej grupy społeczno-zawodowej,

- "etos" utożsamiany ze stylem, sposobem życia, szczególnie akcentuje moralne i obyczajowe wartości wyznawane i realizowane w praktyce w postaci tzw. etyki poszczególnych grup zawodowych.

<sup>1/</sup> Słownik języka polskiego, t. 1, Warszawa 1978.

## 1.2. Etos w naukach szczegółowych

Do szczególnie ważnych źródeł, z teoriopoznawczego punktu widzenia, należą specjalistyczne opracowania i monografie systematyzujące wiedzę na interesujący nas temat. Z uwagi na kryterium użyteczności, w ramach nauk szczegółowych, wyeksponowano te ujęcia etosu, które odpowiadają interdyscyplinarnemu zakresowi badań niniejszej dysertacji.

### 1.2.1. *Pedagogiczna interpretacja etosu*

Pedagogika, jako praktyczna nauka o wychowaniu, stanowi cele wychowania w oparciu o analizę wartości ogólnospołecznych i zawodowych charakterystycznych dla określonych grup środowiskowych. Aksjologiczny charakter stanowienia celów wychowania implikuje zakres oraz treść pedagogiki uprawianej w szkolnictwie wyższym i decyduje w konsekwencji o etosie tzn. stylu życia i działania absolwentów szkół wyższych

Do najbardziej rozpowszechnionych rodzajów pedagogiki, kreujących i kształtujących intelektualną oraz egzystencjalną wykładnię etosu studenckiej społeczności akademickiej, zaliczyć możemy:

a/ pedagogikę życia mającą odpowiedzieć na pytanie: "Co mam robić?". Ten rodzaj pedagogiki ma przygotować absolwentów do życia społeczno-zawodowego zgodnie z postulowaną hierarchią wartości, adekwatną dla ludzi z wyższym wykształceniem,

b/ pedagogikę ideałów z jej kluczowym pytaniem: "Jakim mam być?". Niniejsze pytanie nawiązuje do idei samodoskonalenia się w myśl przyjętych wzorców, ideałów i celów życiowych,

c/ pedagogikę egzystencjalną, której istotę można sprowadzić do pytania: "Jak mam żyć?". Odpowiedź na to pytanie dotyczy jakości i stylu życia jednostkowego oraz grupowego charakterystycznego dla członków określonej zbiorowości społecznej. Spośród dużej różnorodności stylów życia ludzkiego na szczególną uwagę, z punktu widzenia pedagogiki egzystencjalnej, zasługują następujące: style życia ku sobie, ku ludziom, ku światu, styl uczestniczący, styl zdystansowany, życie zaangażowane, styl życia twórczego.<sup>1/</sup>

Wymienione rodzaje pedagogiki bezpośrednio lub pośrednio nawiązują do idei etosu utożsamiając go z wzorami osobowymi lub stylami życia wykreowanymi w teleologicznych założeniach kształcenia szkoły wyższej. W związku z tym "etos" jawi się nam tu jako określony system wartości, wzorców i ideałów stanowiących cel edukacji oraz przedmiot społeczno-zawodowych aspiracji dla poszczególnych środowisk uczelnianych. Zaprezentowane ujęcie, charakterystyczne dla filozofii edukacji, podkreśla rangę i znaczenie aksjologii pedagogicznej w tworzeniu rzeczowej wykładni etosu w teorii i praktyce kształceniowej szkolnictwa wyższego.

#### *1.2.2. Etos jako kategoria socjologiczna*

Socjologowie zajmujący się etosem, szczególnie eksponują społeczny wymiar interesującej nas kategorii. Etos jako określony styl życia i kultury poszczególnych grup środowiskowych sprzyja ich integracji oraz wpływa pozytywnie na ład i porządek społeczny.

<sup>1/</sup> Zob. B. Suchodolski, *Kształt życia*, Warszawa 1982.  
B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*, Warszawa 1985.  
J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

Przedstawiciel wczesnego pozytywizmu, francuski filozof i socjolog A.Comte twierdził, że etos grupy, nazwany przez niego "L'ordre intellectuel", stanowi podstawę wszystkich innych form porządku społecznego. Wymieniony teoretyk utożsamiał etos ze wspólnym zasobem poglądów stanowiących rdzeń jednomyślnego działania i zachowania członków grupy.<sup>1/</sup>

Z kolei H.Spencer, angielski przedstawiciel ewolucjonizmu, za podstawowy czynnik integrujący grupę w ramach tzw. wspólnoty etosowej uznał współdziałanie członków danej zbiorowości, twierdząc, że: "Może ono /współdziałanie - Z.N./ być zjednoczeniem wielu sił w celu wykonania czegoś takiego, czego dokonać nie jest w stanie siła jednego człowieka; albo też może polegać na wydzieleniu czynności odmiennych rozmaitym osobom, które biorą później udział we wzajemnej swej działalności".<sup>2/</sup>

Natomiast amerykański socjolog Franklin H.Giddins, za jeden z kluczowych czynników kreujących etos grupy uznał jej wewnętrzną integrację. F.H.Giddins do składników integrujących grupę zaliczył: cel istnienia grupy, ideały, normy i role pełnione przez jej członków. Wymieniony socjolog charakteryzując wzór organizacji i funkcjonowania grupy stwierdził, że: "Wśród elementów składających się na ten wzór szczególną rolę odgrywa cel istnienia grupy, ideały, normy i przydział ról w niej panujących. Wzór stanowi kryterium identyfikacji grupy i zachowanie go jest kardynalnym warunkiem zachowania integralności grupy. Ponieważ członkowie grupy są dobierani stosownie do wzoru grupy, kryteria doboru reprezentują wzór grupy w formie wydestylowanej, są, można powiedzieć jego wykładnikiem".<sup>3/</sup> Ostatnia uwaga, za-

1/ T. Abél, Podstawy teorii socjologicznej, Warszawa 1977, s. 147.

2/ Tamże, s. 156-157.

3/ Tamże, s. 166.

warta w cytacie, na temat doboru kandydatów na członków grupy, implikuje zasadniczo specyfikę etosu poszczególnych środowisk zawodowych. Wynika z niej, że określona grupa powinna mieć wypracowane własne społeczno-zawodowe kryteria oceny nowo przyjmowanych członków.

Wśród rozlicznych ujęć interesującej nas kategorii na uwagę zasługuje interpretacja zaprezentowana przez amerykańskiego socjologa i etologa G.P.Murdocka, zgodnie z którą etos oznacza ogólną orientację danej kultury wyznaczającą dominujące interesy, wartości, wątki i motywacje działania ludzkiego. Wyszczególnione dominanty życia kulturowego miały w konsekwencji decydować o postępowym lub zachowawczym charakterze danej cywilizacji.<sup>1/</sup>

Za klasyczne dla polskiej myśli socjologicznej należy uznać te stanowiska, które analizują istotę etosu z punktu widzenia stratyfikacji społecznej. Na przykład Florian Znaniecki dokonując klasyfikacji podstawowych typów osobowości występujących w ówczesnym społeczeństwie wyodrębnił w nim następujące grupy: ludzi dobrze wychowanych, ludzi pracy, ludzi zabawy i ludzi zboczeńców.<sup>2/</sup> Natomiast Z Szawarski w ramach dominujących trzech socjosfer układu społecznego wyróżnił: etos inteligencki, etos mieszczański, etos plebejski oraz ich współczesne rozwarstwienie w postaci etosów: człowieka porządnego, człowieka dobrze ustawionego, człowieka pracy.<sup>3/</sup> Wymienione rodzaje etosów ściśle korespondują ze stylami życia społecznego, do których A.Jawłowska i E.Mokrzycki zaliczyli: styl inteligencki, styl chłopski i styl mieszczański.<sup>4/</sup> Interesującą, z poznawczego punktu wi-

1/ Zob. M.Ossowska, Socjologia moralności, Warszawa 1963, s.256.

2/ F.Znaniecki, Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości, Warszawa 1974 /cz. II/.

3/ Cyt. za J.Jaroń /red./, Wprowadzenie do etyki, Warszawa 1992, s. 203.

4/ Zob. A.Jawłowska, E.Mokrzycki, Style życia a przemiany struktury społecznej, w: A.Siciński, Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce, Warszawa 1978, s.156-169.

dzenia typologię etosu, zaproponował A. Podgórecki. Wymieniony socjolog do podstawowych odmian etosu, rozumianego jako styl życia, zaliczył: ethos modelowy, ethos "nadawany", ethos przyswojony i ethos fasadowy.<sup>1/</sup>

Przedstawiony podział ukierunkował przedmiotowo procedurę badawczą rozdziałów empirycznych, traktujących o modelowej i normatywnej stronie etosu zawodowego oficerów studiujących w AON. Za szczególnie ważne, dla wypracowania operacyjnej formuły interesującej nas kategorii, uznano rozważania M. Ossowskiej na temat sposobu rozumienia istoty etosu. Większość prac M. Ossowskiej, wśród których na szczególną uwagę zasługują: "Socjologia moralności", "Normy moralne. Próba systematyzacji", "Ethos rycerski i jego odmiany", dotyczy socjologiczno-etycznych i kulturowych treści egzystencji ludzkiej, pośrednio lub bezpośrednio kreujących oraz kształtujących opisowo-normatywną wykładnię etosu poszczególnych grup społeczno-zawodowych. W "socjologii moralności" autorka stwierdziła, że w interpretacji etosu: "...idzie o jakiś zespół zachowań charakteryzujących jakąś grupę, a wyznaczonych przez przyjętą w niej hierarchię wartości, przy czym wierzy się na ogół, że w tych wartościach da się odszukać jakąś dominantę, jakiś pion główny, z którego dadzą się wywieść wartości pochodne /.../. Ethos - to ogólna orientacja danej kultury".<sup>2/</sup> Przedstawione stanowisko, charakterystyczne dla socjologii kultury, eksponuje społeczno-kulturowy aspekt analizowanego pojęcia. Bardziej konkretną rzeczowo definicję etosu, nawiązującą do zaprezentowanego ujęcia, znajdujemy w monografii: "Ethos rycerski i jego odmiany". M. Ossowska analizując ewolucję etosu wojskowego dochodzi do

1/ A. Podgórecki, Jacy jesteśmy? Społeczeństwo polskie w świetle badań i prognoz, "Odra" 1978, nr 6.

2/ M. Ossowska, Socjologia moralności..., op.cit., s. 177.

wniosku, że etos to: "...styl życia jakiejś społeczności, ogólna - jak proponują niektórzy - orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana explicite, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań"<sup>1/</sup> oraz że jest on podstawowym pojęciem dla socjologii kultury: "Ethos jest terminem, który stosuje się do grup a nie do indywidualów. Jego zakres wyziera poza wartości, którymi zajmuje się etyka. Jest to termin podstawowy dla socjologii kultury".<sup>2/</sup> Pomimo tak jednoznacznie brzmiących sformułowań utożsamiających istotę etosu z socjologiczno-kulturową wykładnią życia i funkcjonowania określonych grup społecznych, autorka w dalszej części pracy wiąże interesującą nas kategorię z ideałem, wzorem osobowym: "Wzór osobowy implikuje tu jakąś hierarchię wartości, jest to wzór nazywany przez niektórych normatywnym".<sup>3/</sup> Historyczna analiza etosu wojskowego, spersonifikowanego w poszczególnych wzorach m.in. rycerza, dworzanina, gentlemana, wskazuje również na homocentryczne rozumienie, przez M.Ossowską, interesującego nas pojęcia. Przedstawione refleksje pojęciowe na temat analizowanej kategorii dowodzą, że "etos" u M.Ossowskiej posiada dwie formy. W pierwszej, mogącej uchodzić za normatywną, jawi się nam jako styl życia i kultury określonych grup społeczno-zawodowych. Natomiast w drugiej, tj. modelowej, przybiera postać osoby - wzorca godnej do naśladowania. Wymienione formy etosu znalazły swoje odzwierciedlenie w teoretyczno-empirycznej analizie struktury rzeczowej przedmiotu badań niniejszej dysertacji.

1/ M.Ossowska, Ethos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1973, s. 5.

2/ Tamże, s. 6.

3/ Tamże, s. 13.

### 1.2.3. Etyczna refleksja nad etosem

W ujęciu etycznym istotę konkretyzacji etosu stanowi tzw. etyka zawodowa zawierająca w sobie ogólnoludzkie /elementarne/ i profesjonalne wartości, normy oraz reguły moralne, uwzględniające swoistość zadań społecznych realizowanych przez określone grupy zawodowe: "Swoistość etyki zawodowej polega bowiem również i na tym, że w każdym systemie moralności zawodowej uznawane społecznie wartości i postulaty moralne znajdują odrębną hierarchizację, że następuje tu zmiana w hierarchii ważności poszczególnych dyrektyw, przemieszczanie akcentów, wysunięcie jakichś dyrektyw na czoło z punktu widzenia specyfiki danego zawodu".<sup>1/</sup> Moralna treść jednostkowych ról społeczno-zawodowych, implikujących istotę etosu poszczególnych grup środowiskowych, stanowi przedmiot zainteresowań wielu etyków polskich. W szerokim ujęciu odwołującym się do ogólnoludzkiego systemu wartości moralnych, etos najczęściej bywa utożsamiany z normami etycznymi regulującymi całokształt jednostkowego i społecznego postępowania człowieka. Za przykład może tu posłużyć etyka chrześcijańska eksponująca, w ramach etosu, moralne "reguły" egzystencji ludzkiej: "Na gruncie wymienionych normatywnych podstaw /dot. celu, dobra i powinności moralnej - Z.N./ formułuje etyka na dalszym etapie swych badań odpowiednie "reguły" ludzkiego postępowania. Winna zatem ustalić określony zespół ocen /np. okazywanie szacunku rodzicom jest rzeczą dobrą/, norm /np. powinno się szanować rodziców/ i wzorów osobowych /np. człowiek uczciwy, szlachetny, doskonały/. W sumie składają się one na normatywny system moralności regulujący całokształt postępowania człowieka w sferze

<sup>1/</sup> A. Barańata /red./, Etyka zawodowa, Warszawa 1971, s. 18.

jego życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. Określają bowiem, co jest moralnie dobre i co czynić należy, aby urzeczywistnić właściwy sens ludzkiego życia".<sup>1/</sup> Z kolei w ujęciu węższym etosu, moralno-obyczajowe wartości mają warunkować styl i sposób życia członków określonych grup społeczno-zawodowych: "Ethos /gr. ethos - obyczaj/ - styl, sposób życia - postawa danej grupy społecznej, wyróżniona pod kątem całokształtu wyznawanych i realizowanych w praktyce wartości, szczególnie moralnych i obyczajowych".<sup>2/</sup>

Za czynnik jednoczący przedstawione definicje, analizujące kategorię etosu w różnych perspektywach socjologicznych /tzn. szerokiej - dot. całej społeczności i wąskiej - dot. określonych zbiorowości społecznych/, można uznać etykę zawodową integrującą ogólnospołeczne wartości i postulaty z dyrektywami etyki moralnego postępowania danych grup społeczno-zawodowych. Zaprezentowane syntetyzujące ujęcie etycznej wykładni etosu posłużyło do przeanalizowania moralnej treści oficerskich norm zawodowych.

Zaprezentowany zbiór propozycji definicyjnego ujęcia interesującej nas kategorii <sup>x</sup> posłużył do sformułowania określenia rzeczowej wykładni etosu oficerskiego.

x

x

Z przedstawionej interdyscyplinarnej charakterystyki etosu, dokonanej w oparciu o specjalistyczną literaturę naukową, wynikają następujące wnioski w kwestii przedmiotu badań:

a/ w ujęciu pedagogicznym etos bywa zwykle utożsamiany z celem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, zmierzających do wykreowania i rozpowszechnienia wśród studiujących war-

1/ T. ŚLIPIŃSKI, Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej, Kraków 1974, s. 18.  
2/ Słownik etyczny, Lublin 1990.

tości, postaw i zachowań zgodnych z instytucjonalnym ideałem, wzorem osobowym danej grupy społeczno-zawodowej.

Pedagogiczna wykładnia interesującej nas kategorii, z uwagi na cel pracy i teren badań obejmujący społeczność oficerską AON, znalazła swoje odzwierciedlenie w rozdziale poświęconym kształtowaniu etosu zawodowego w działalności edukacyjnej uczelni,

b/ w ujęciu socjologicznym istotę etosu najczęściej sprowadza się do stylu życia i kultury określonej grupy społecznej. Codzienne zachowania, implikowane systemem wartości, składające się na styl życia członków danej grupy decydują w konsekwencji o miejscu i roli tejże grupy w stratyfikacji społecznej,

c/ w ujęciu etycznym etos z reguły jest rozpatrywany w kontekście etyki zawodowej. Styl oraz sposób życia przedstawicieli określonej grupy środowiskowej, związane są z wyznaczanym i realizowanym w praktyce społeczno-zawodowym systemem wartości, norm i reguł moralnych.

Zaprezentowany zbiór propozycji definicyjnego ujęcia interesującej nas kategorii, posłużył do sformułowania i określenia rzeczowej wykładni etosu oficerskiego.

### 1.3. Operacjonalizacja pojęć współtworzących rzeczową strukturę etosu

Z przeanalizowanej literatury popularnonaukowej i specjalistycznej wynika, że do podstawowych komponentów współtworzących rzeczową strukturę etosu zaliczyć możemy: "wzór osobowo-zawodowy", "styl życia" oraz "etykę zawodową". Przyjętą operacyjną formułę wyszczególnionych pojęć zaprezentowano poniżej:

#### 1.3.1. Wzór osobowo-zawodowy

Wzór osobowo-zawodowy to: "...aprobowany zespół cech osobowości /.../ lub /.../ zespół wartości jakimi powinien się charakteryzować człowiek przynależący do określonej kultury, wspólnoty, grupy społecznej, czy też pełniący określoną rolę społeczną..."<sup>1/</sup> Zaprezentowane ujęcie wzoru pozwoliło na wyodrębnienie oraz przeanalizowanie walorów osobowościowych i wartości profesjonalnych adekwatnych dla przedstawicieli korpusu oficerskiego. Cechy osobowościowe, w niniejszej pracy, utożsamiono z zespołem cech kierunkowych i instrumentalnych, regulujących oraz stymulujących zachowanie kadry oficerskiej w pracy i życiu pozasłużbowym: "...osobowość jest stymulatorem /pobudza do aktywności/ i regulatorem /wprowadza korekty/ zachowań; chodzi tu o zachowanie zarówno czynnościowe /motoryczne/, jak też werbalne /wypowiedzi, oceny, opinie, sądy/; w zachowaniach przejawiają się cechy psychiczne składające się na osobowość".<sup>2/</sup> Z kolei zespół wartości zawodowych odniesiono do wiedzy i kwalifikacji stanowiących istotę profesjonalizmu oficerskiego: "Zawód jest spójnym i wyodrębnionym systemem wykonywanych trwale czynności skierowanych na tworzenie dóbr i usług.

1/ Słownik etyczny..., op.cit.

2/ Cz. Wiśniewski, Warunki kształtowania osobowości słuchaczy, "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej" 1990, nr 8.

Podstawą jego wykonywania są wiedza i kwalifikacje; jest on ponadto źródłem utrzymania i pozycji społecznej".<sup>1/</sup>

Przedstawiona operacyjna wykładnia kategorii "wzór osobowo-zawodowy" umożliwiła określenie potencjalnych możliwości dydaktyczno-wychowawczych AON w zakresie kreowania i kształtowania, pożądanego przez respondentów, rzeczowej struktury etosu oficerskiego. Aktualnie w podstawowych dokumentach normatywnych wyższego szkolnictwa wojskowego, wzór osobowo-zawodowy utożsamiany jest najczęściej z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów poszczególnych szkół. Oznacza to, że charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów, rozumiane jako zbiór oczekiwań formułowanych pod ich adresem, przyjmuje się za wyznaczniki wszelkich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych szkół i akademii wojskowych.<sup>2/</sup>

Charakterystyki, jako zbiór określonych społeczno-zawodowych wymogów stawianych przed współczesną kadrami oficerską, eksponują następujące składniki /elementy/ osobowości oficerów-absolwentów: postawy społeczne, walory intelektualne, charakter, wrażliwość estetyczno-kulturowa, postawy zawodowe, motywacje zawodowe, kwalifikacje ogólne oraz kierunkowe i specjalistyczne. Zawartość rzeczową "charakterystyk" wykorzystano do metodologiczno-merytorycznej konstrukcji ankiety użytej w empirycznym postępowaniu badawczym.

### 1.3.2. Styl życia

Styl życia - jest pojęciem, które zostało wykreowane w socjologicznych rozważaniach M.Webera i Th.Veblana nad uwarstwieniem społecznym i mechanizmami regulującymi funkcjonowanie różnych struktur społeczno-zawodowych. Aktualnie w literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy zasadni-

1/ H.Domański, Rola klasyfikacji zawodów..., op.cit., s. 31.

2/ Por. Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1989.

3/ Zob. Tamże.

cze sposoby konceptualizacji tego pojęcia. Różnią się one między sobą teoretyczno-metodologicznym podejściem do analizy i oceny interesującej nas kategorii.

W pierwszym ujęciu styl życia, jako funkcjonalny obraz struktury społecznej, odzwierciedla pozycję określonych grup środowiskowych w ogólnokrajowej stratyfikacji: "Badania empiryczne bazujące na tym ujęciu skupiają się na zewnętrznych wyrazach pozycji społecznej i styl życia pełni w nich rolę kategorii pomocnej do analizy struktury społecznej".<sup>1/</sup>

W drugim ujęciu opisywana kategoria stanowi pochodną funkcji określonego systemu ideologicznego. W tym przypadku refleksja teoretyczna nawiązuje do marksowskiej koncepcji "Lebensweise", w której styl życia uważany jest za metodę opisu rzeczywistości służącą kreowaniu ideologiczno-politycznego wzorca życia poszczególnych grup społecznych. A więc styl życia występuje w roli "narzędzia" służącego do kształtowania realiów społeczno-politycznych, zgodnych z założeniami obowiązującej ideologii.

Trzeci sposób rozumienia "stylu życia" łączy rozważania nad zróżnicowaniem społecznym określonych grup z całościową refleksją na temat stratyfikacji społecznej, charakterystyczną dla antropologii kultury: "Wykorzystuje się tu styl życia jako funkcję zróżnicowania społecznego i kulturalnego. Pełni on wówczas rolę kategorii przydatnej do analizy takiego właśnie zróżnicowania".<sup>2/</sup> Przedstawione ujęcie jest zbliżone z chrześcijańską interpretacją stylu życia, eksponującą kulturowe uwarunkowania egzystencji poszczególnych środowisk, a więc to: "...co jest charakterystyczne dla danego środowiska społecznego, co wyróżnia i wyodrębnia daną grupę społeczną oraz właściwy jej sposób życia: swoiste rea-

1/ P. Wiliński, O przydatności pojęcia "styl życia" w badaniach pedagogicznych, "Ruch pedagogiczny" 1988, nr 3-4.

2/ Tamże.

gowanie na bodźce zmysłowe, na wartości, na problemy wyłaniające się z otoczenia przyrodniczego, z relacji międzyludzkich czy z właściwego ludzkiemu poznawaniu "absolutnego punktu odniesienia", przenoszącego myśl człowieka z wiedzy do mądrości".<sup>1/</sup>

Z uwagi na pedagogiczny charakter niniejszej pracy do deskryptywnej analizy badań wykorzystano trzeci sposób rozumienia stylu życia, którego istotę A.Siciński skonkretyzował następująco: "Styl życia - to zespół codziennych zachowań specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki, lub, inaczej mówiąc, charakterystyczny "sposób bycia" odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych. Na całość, jaką stanowi styl życia składają się przy tym zachowania /a raczej "czynności" i "działania"/; motywacje owych zachowań, a także pewne funkcje rzeczy będących rezultatami bądź celami; bądź instrumentami owych zachowań".<sup>2/</sup> Z treści definicji wynika, że styl życia wiąże się z osobowością jednostek implikującą ich sposób bycia i działania w ramach poszczególnych grup społeczno-zawodowych. Fakt ten potwierdza H.Muszyński traktując styl życia jako pochodną osobowości ludzkiej: "Odnosi się go bowiem /styl życia - Z.N./ do wszystkich dziedzin życiowej aktywności człowieka i to tylko wówczas, gdy aktywność ta odznacza się względnie trwałymi właściwościami. Trudno jednakże wyłonić w strukturze osobowości jakieś elementy "odpowiedzialne" za styl życia, gdyż funkcjonuje on w oparciu o całą osobowość".<sup>3/</sup>

Na podstawie przedstawionych ustaleń terminologicznych można sądzić, że styl życia, jako określony zespół zachowań przedstawicieli danej zbiorowości, implikowany jest przyję-

1/ A.Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*. Lublin 1989, s. 275.

2/ A.Siciński, A.Wyka, *Badania "rozumiejące" stylu życia: narzędzia*. Warszawa 1988, s. 138.

3/ Zob. H.Muszyński, *Koncepcja stylu życia i jego operacjonalizacja*, Poznań 1986 /maszynopis/.

tym przez tą zbiorowość systemem wartości, norm i cech społecznych oraz osobowo-zawodowych. Takie "osobowościowe" ujęcie stylu życia pozwoliło na określenie i przeanalizowanie, pożądaną przez respondentów społeczno-zawodowej wykładni współczesnego etosu oficerskiego.

### 1.3.3. Etyka zawodowa

Etyka zawodowa - to: "...zespół zasad i norm, określających, jak z moralnego punktu widzenia powinni zachować się przedstawiciele danego zawodu. Uporządkowany logicznie zespół takich norm zwie się "kodeksem deontologicznym" danego zawodu. Kodeksy tworzy się poprzez konkretyzację i uszczegółowienie norm etyki ogólnej funkcjonującej w danym społeczeństwie, dostosowując je do specyfiki danego zawodu poprzez:

1. Zmianę hierarchii poszczególnych norm;
2. Modyfikację lub konkretyzację ich treści;
3. Formułowanie nowych reguł, których brak w etyce ogólnej, a które są szczególnie istotne dla danego zawodu;
4. Podanie swoistych zasad preferencji w sytuacjach konfliktowych;
5. Wskazanie uprawnień przedstawicieli danego zawodu, które są pochodną pełnionych przez nich funkcji..."<sup>1/</sup>

Z przytoczonej definicji wynika, że strukturę rzeczową kategorii "etyka zawodowa" tworzą:

- opracowane oraz skategoryzowane moralne zasady i normy postępowania przedstawicieli danego zawodu,
- przekonania moralne przejawiające się w deklaracjach i postawach reprezentantów określonej grupy zawodowej,
- praktyczne zachowania przedstawicieli danej grupy zawodowej oceniane według kryteriów moralnych.

<sup>1/</sup> Słownik etyczny..., op.cit.

Z uwagi na pragmatyczną treść niniejszej dysertacji rozważaniami objęto te zagadnienia, które są charakterystyczne dla normatywnego działu refleksji nad moralnością. Pozwoliło to na ukazanie rzeczywistych przeświadczeń i postaw moralnych kadry oficerskiej oraz ustalenie, aprobowanej i pożądanej przez respondentów, hierarchii wartości moralnych w zawodowej służbie wojskowej.

Dotychczas opracowane kodeksy deontologiczne określonych zawodów /m.in. nauczycielskiego, lekarskiego, prawniczego/ z reguły podporządkowane były realizacji następujących funkcji:

- zabezpieczenia ważnych interesów danej grupy zawodowej;
- budzenia świadomości zawodowej pracowników;
- podnoszenia stopnia identyfikacji z wykonywanym zawodem.

Wymienione funkcje implikowały zakres obowiązków moralnych przedstawicieli określonego zawodu wobec własnej grupy zawodowej, społeczeństwa oraz ludzi korzystających z usług specjalistów danej profesji. W świetle powyższych rozważań za zasadne uznano wyeksponowanie i przeanalizowanie, w empirycznych rozdziałach pracy, moralnych norm zawodowych kadry oficerskiej obejmujących zakres obowiązków moralnych oficerów w stosunku do społeczeństwa, grupy żołnierzy zawodowych, podwładnych i przełożonych oraz własnego środowiska oficerskiego. Wyszczególniony podział norm zawodowych posłużył do sformułowania zbioru wartości moralnych adekwatnych dla współczesnej profesji oficerskiej.

Etyka zawodowa decyduje również o prestiżu i godności poszczególnych grup społecznych, ponieważ: "...pozostaje w bezpośrednim związku z tym co bywa nazywane honorem lub godnością zawodu /.../. W wielu przypadkach na jej straży stoją korporacyjne sądy, zwane dyscyplinarnymi lub honorowy-

mi...".<sup>1/</sup> Nowopowstały projekt "Kodeksu honorowego oficera Wojska Polskiego" nawiązuje do elitarności zawodu wojskowego sytuując priorytetowo, wśród osobistych walorów moralnych oficera, godność i honor. Wymienione wartości, jako atrybuty /cechy/ wzorca osobowego oficera, uznano za kierunkowe dla treści reguł moralnych zawodowej kadry wojskowej.

Immanentną część wojskowej etyki zawodowej stanowi etyka walki zbrojnej rozumiana jako: "...historycznie zmienny zbiór norm regulujących zachowanie się względem siebie stron walczących. Celem tych przepisów jest wykluczenie z walki zbytecznego okrucieństwa, ograniczenie zbędnych cierpień, eliminacja poczynań szczególnie drastycznych i niekoniecznych dla uzyskania zwycięstwa, choćby one zwycięstwo to przyspieszały".<sup>2/</sup> W ramach etyki walki zbrojnej, szczególne znaczenie z moralnego punktu widzenia, należy przypisać czterem grupom sprawności żołnierskich, do których J.M.Bocheński zaliczył: "prawość, męstwo, posłuszeństwo i sprawność decyzji bojowej".<sup>3/</sup> Wymienione cechy zostały uwzględnione w modelu osobowo-zawodowym oficera wykreowanym w koncepcjach programowych AON.

Współcześnie etyka walki zbrojnej występuje w postaci międzynarodowego prawa wojennego regulującego prawne, moralne i humanitarne aspekty działań militarnych.

Z przedstawionych teoretycznych ustaleń znaczeniowych interesującej nas kategorii wynika, że:

- etyka zawodowa, stanowiąc konkretyzację i uszczegółowienie norm etyki ogólnej, współokreśla moralny wymiar norm zawodowych określonej grupy społecznej;
- zespół reguł i zasad moralnych składających się na

1/ T.Czeżowski, W sprawie deontologii pracownika naukowego, "Etyka" 1967, nr 2.

2/ A.Sarapata /red./, Etyka zawodowa..., op.cit., s. 279.

3/ Zob. J.M.Bocheński, Szkice etyczne, Londyn 1953, s. 113.

kodeks deontologiczny danego zawodu decyduje o tzw. "wspólnocie etosowej" jego przedstawicieli;

- etykę zawodową, integrującą moralnie i obyczajowo członków określonej grupy społeczno-zawodowej, należy uznać za podstawową część składową etosu tejże grupy;

- w wyższym szkolnictwie wojskowym etyka zawodowa występuje najczęściej w postaci etyki wzorów osobowych, określającej cel działalności pedagogicznej poszczególnych uczelni.

#### 1.4. Interpretacja kategorii "etos oficerski"

Z przeanalizowanej treści podstawowych komponentów rzeczowych etosu, wynikają następujące metodologiczno-merytoryczne wskazania dla teoretycznej wykładni interesującej nas kategorii:

a/ wyszczególnione i zoperacjonalizowane pojęcia tzn. "wzór osobowo-zawodowy", "styl życia" i "etyka zawodowa" tworzą komplementarną, organiczną całość reprezentatywną dla struktury rzeczowej kategorii "etos",

b/ merytoryczną istotę etosu można utożsamić z określonym systemem wartości, norm, cech i wymogów, adekwatnym dla danego zawodu, zobiektywizowanym przez jego przedstawicieli w postaci konkretnego wzoru /modelu/ osobowo-zawodowego,

c/ wzór osobowo-zawodowy, stanowiąc centralną kategorię w strukturze rzeczowej etosu, współokreśla modelowy status zawodu i tym samym implikuje styl życia i kultury danej grupy środowiskowej.

Uwzględniając powyższe wnioski oraz cel dysertacji i

przedmiot badań, przyjęto następującą interpretację znaczeniową kategorii etos oficerski:

**ETOS OFICERSKI** - to zhierarchizowany zespół ogólnospołecznych oraz profesjonalnych wartości, norm i wymagań, specyficzny dla zawodowej służby oficerskiej, zinternalizowany przez przedstawicieli tego środowiska w postaci określonego wzoru /modelu/ osobowo-zawodowego współczesnego oficera WP, mającego implikować w praktyce istotę i treść społeczno-zawodowego stylu pracy i życia kadry oficerskiej.

Z treści definicji etosu oficerskiego wynikają następujące wskazania dla empirycznej /głównej/ fazy postępowania badawczego:

- zaprezentowana istota etosu oficerskiego ex definitione nie odbiega od ustaleń znaczeniowych "etosu" zawartych w literaturze popularnonaukowej i stricte specjalistycznej;

- społeczno-zawodowa treść wykładni etosu oficerskiego uwzględnia ogólnospołeczne i profesjonalne wymagania stawiane przed współczesną kadrami oficerską;

- wyeksponowanie w definicji wzoru osobowo-zawodowego oficera, odpowiada pedagogicznej procedurze badań, analizującej problematykę kreowania i kształtowania etosu oficerskiego w teorii i praktyce edukacyjnej Akademii Obrony Narodowej;

- otwarty charakter definicji akcentujący "internalizację" wzoru przez respondentów, obliguje uczestników badań do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu rzeczowej struktury etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych;

- analiza poglądów badanych oficerów na temat akceptowanej i pożądanej przez nich sylwetki osobowo-zawodowej absolwenta AON, pozwoli na określenie potencjalnych możliwości dydaktyczno-wychowawczych uczelni w zakresie wypromo-

wania i upowszechnienia etosu oficerskiego wśród społeczności akademickiej.

W ramach systematyzacji struktury rzeczowej przedmiotu badań wyróżniono cztery, komplementarne w stosunku do siebie, płaszczyzny dociekań nad istotą i treścią etosu tj. profesjonalną, osobowościową, etyczną i społeczną.

Płaszczyznę profesjonalną utożsamiono z kwalifikacjami, postawami i motywacjami zawodowymi oficerów. W ramach kwalifikacji zawodowych analizą objęto: kwalifikacje ogólne /wiedzę ogólną, walory intelektualne, estetyczne etc./ - świadczące o przynależności kadry oficerskiej do warstwy inteligencji; kierunkowe /ogólnozawodowe/ - decydujące o sprawności i efektywności dowodzenia, szkolenia i wychowania żołnierzy oraz specjalistyczne - określające zakres i jakość funkcyjnego przygotowania oficerów do działalności dowódczo-sztabowej.

Drugą płaszczyznę tj. osobowościową odniesiono do predyspozycji psychofizycznych i cech charakterologicznych oficerów pożądaných we współczesnej zawodowej służbie wojskowej.

W sferze etycznych dociekań nad etosem ukazany został moralny aspekt norm zawodowych służby wojskowej implikujący styl pracy i życia kadry oficerskiej.

Natomiast czwartą płaszczyznę tj. społeczną utożsamiono z elementarnymi wartościami i normami stanowiącymi podstawę ogólnospołecznego funkcjonowania oficerów w środowisku cywilnym i wojskowym.

Analiza etosu oficerskiego, w kontekście wyżej wymienionych płaszczyzn, pozwoliła na zaprezentowanie społecznej i moralno-zawodowej wykładni współczesnej służby oficerskiej oraz możliwości jej kształtowania w edukacyjnej działalności AON.

## 2. PODSTAWY METODOLOGICZNE PRACY

### 2.1. Przedmiot i cele badań

Temat niniejszej dysertacji jednoznacznie określa przedmiot badań, który utożsamiono z problematyką etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych.

Część teoretyczną pracy przedmiotowo ukierunkowano na eksplanacyjny opis istoty etosu i transpozycję tejże kategorii, w postaci etosu oficerskiego, na grunt teorii wojskowej oraz retrospektywną analizę pragmatycznej wykładni etosu zawodowego kadry oficerskiej.

Natomiast w części drugiej tj. empirycznej w ramach przedmiotu badań przeanalizowano, w oparciu o programowe założenia akademii i poglądy respondentów, rzeczową strukturę etosu oraz ustalono potencjalne możliwości uczelni w zakresie jego kreowania i upowszechniania wśród oficerskiej społeczności akademickiej.

W oparciu o tak sformułowany zakres przedmiotu badań za główny cel pracy uznano określenie, współcześnie pożądanej, rzeczowej wykładni etosu oficerskiego oraz warunków sprzyjających efektywnemu kształtowaniu normatywnej strony etosu w teorii i praktyce edukacyjnej Akademii Obrony Narodowej.

Z przedstawionego ogólnego celu pracy wynikają następujące cele szczegółowe:

1. W płaszczyźnie diagnostycznej postępowanie badawcze podporządkowano określeniu aprobowanych i uznawanych przez respondentów wartości, norm i wymogów charakterystycznych dla służby wojskowej oficerów;

2. W płaszczyźnie prakseologicznej zaprezentowano aktualne możliwości uczelni w kreowaniu i kształtowaniu, pożą-

danego przez badanych, etosu oficerskiego w rzeczywistości pedagogicznej AON;

3. W płaszczyźnie prognostycznej - sformułowano propozycje i wnioski na temat doskonalenia dotychczasowego uczelnianego systemu edukacyjnego w zakresie upowszechniania, w aprobowanej przez respondentów, rzeczowej struktury etosu oficerskiego.

Powyższe cele dotyczące problematyki badań mają odpowiedzieć na następujące pytania:

- 1) "Jak jest?" - dot. celu diagnostycznego,
- 2) "Jak powinno być?" - dot. celu prakseologicznego,
- 3) "Co zrobić żeby osiągnąć pożądany stan rzeczy?" - dot. celu prognostycznego.

Założone cele pracy implikują jej zadania. Głównym zadaniem rozprawy jest dostarczenie organizatorom i realizatorom procesu dydaktyczno-wychowawczego ogólnej wiedzy na temat istoty etosu oficerskiego oraz sposobu jego kształtowania w realiach edukacyjnych AON.

W ramach dotychczasowej edukacyjnej działalności Akademii Obrony Narodowej /w ramach AMU/ w zakresie dydaktycznym, w szczególności uwagi poświęcała kształtowaniu etosu oficerskiego, które w sposób zasadniczy implikują istoty etosu oficerskiego.

Akademia Obrony Narodowej przystąpiła do kształtowania kadry dowódczo-sztabowej Wojska Polskiego, w szczególności do wypracowania etosu oficerskiego, który w praktyce wojennej powinien być rozpowszechniony przez absolwentów Akademii.

W oparciu o wymienione przesłanki sformułowano w niniejszym pytaniu następujący główny problem badawczy:

Czy w ramach dotychczasowego systemu edukacyjnego można wykreować i upowszechnić w praktyce uczelnianej etos oficerski, odpowiadający wymogom współczesnej służby wojskowej?

E.2. Problemy i hipotezy badawcze

Do zasadniczych przesłanek implikujących treść problemów badawczych i hipotez roboczych zaliczono:

1. Przedmiot i podstawowe cele rozprawy;
2. Wnioski i uogólnienia z przeanalizowanej literatury przedmiotu;
3. Bazę faktów, z której wynikają następujące konkluzje:

a/ w dobie aktualnych przeobrażeń świadomościowych społeczeństwo krytycznie ocenia dotychczasowy instytucjonalny model wychowania /w tym również treści wychowania wojskowego/ oparty na przebrzmiałych założeniach ideologiczno-politycznych,

b/ oficerowie wyrażają krytyczną opinię o swoim statusie społeczno-zawodowym, który w głównej mierze został wykreowany w oparciu o podstawowe aksjomaty, obowiązującego do niedawna, jednolitego wzoru osobowego żołnierza zawodowego obligatoryjnego dla wszystkich korpusów osobowych wojska,

c/ w dotychczasowej edukacyjnej działalności Akademii Obrony Narodowej /wcześniej ASG/ kadra dydaktyczna zbyt mało uwagi poświęcała kształtowaniu cech kierunkowych studentów, które w sposób zasadniczy implikują istotę i treść etosu oficerskiego,

d/ Akademia Obrony Narodowej przygotowując przyszłe kadry dowódczo-sztabowe Wojska Polskiego, zobligowana<sup>50</sup> jest do wypromowania etosu oficerskiego, który w praktyce wojskowej powinien być rozpowszechniony przez absolwentów uczelni.

W oparciu o wymienione przesłanki sformułowano w postaci pytania następujący główny problem badawczy:

Czy w ramach dotychczasowego systemu edukacyjnego można wykreować i upowszechnić w praktyce uczelnianej etos oficerski, odpowiadający wymogom współczesnej służby wojskowej

oraz aspiracjom społeczno-zawodowym środowiska oficerskiego akademii?

Rozwiązanie problemu głównego uwarunkowano uzyskaniem odpowiedzi na poniższe pytania /problemy/ szczegółowe:

1. Jakie wartości, normy i cechy składały się na etos zawodowy kadry oficerskiej II Rzeczypospolitej i PRL?

2. W jakim stopniu oficerowie znają i akceptują główne założenia dotychczasowego zunifikowanego wzoru żołnierza zawodowego?

3. Z jakimi wartościami, normami, cechami i wymogami respondenci utożsamiają współczesny etos oficera Wojska Polskiego?

4. Czy możliwe jest kształtowanie, postulowanego w koncepcjach programowych AON i pożądanego przez badanych, etosu oficerskiego w ramach obecnego systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni?

5. Czy dotychczasową działalność nauczycieli akademickich, służącą kształtowaniu cech kierunkowych studentów w procesie nauczania, można uznać za właściwą i efektywną?

6. Jakie składniki /elementy/ programowo-organizacyjnej i społeczno-materialnej infrastruktury uczelnianej należy udoskonalić i zmodernizować w celu wypromowania sylwetki oficera dowódczo-sztabowego, odpowiadającego państwowo-społecznym wymogom i aspiracjom zawodowym akademickiego środowiska oficerskiego?

Powyższe pytania, ze względu na ich przedmiotową treść, można generalnie zakwalifikować do dwóch grup problemów badawczych, tematycznie odpowiadających strukturze rzeczowej niniejszej pracy. Pierwsza grupa pytań /pytania 1-3/ dotyczy istoty i treści etosu oficerskiego, a więc posiada deskryptywno-eksplanacyjny charakter. Natomiast drugi blok problemów badawczych /pytania 4-6/ związany jest z prakseologicz-

nymi uwarunkowaniami procesu tworzenia i kształtowania etosu w teorii i praktyce edukacyjnej uczelni.

Przedstawione problemy określiły zakres planowych badań na temat istoty etosu oficerskiego i możliwości jego wypromowania w rzeczywistości pedagogicznej AON.

po dokonaniu wstępnej analizy problematyki badań, cel pracy zamierza się osiągnąć m.in. poprzez weryfikację następujących hipotez roboczych:<sup>1/</sup>

1. Postulowany w dotychczasowej teorii i praktyce wojskowej zunifikowany wzór żołnierza zawodowego, wyznaczający strukturę rzeczową etosu zawodowego kadry oficerskiej, uległ dezaktualizacji. Istnieje zatem potrzeba wykreowania wzoru osobowego oficera, odpowiadającego aktualnym realiom społecznym i profesjonalnym wymogom służby wojskowej.

2. Dotychczasową działalność akademii w zakresie kreowania i kształtowania, postulowanego w założeniach programowych kształcenia i pożądanego przez społeczność uczelnianą, etosu oficerskiego można uznać za niewystarczającą. Dowodzi to potrzeby doskonalenia elementów systemu edukacyjnego współodpowiedzialnych za efektywną promocję etosu w oficerskim środowisku akademickim.

Weryfikacja przyjętych hipotez, w empirycznej części pracy, pozwoliła określić i przedstawić społeczne oraz osobowo-profesjonalne wyznaczniki współczesnej służby oficerskiej mogące implikować zakres i treść etosu zawodowego oficerów wykształconych w Akademii Obrony Narodowej.

<sup>1/</sup> Definicję hipotezy przyjęto za T. Kotarbińskim, który określił ją jako "przypuszczenie dotyczące zachodzenia pewnych zjawisk lub zależności między nimi, które pozwala wyjaśnić jakiś nie wytłumaczony dotąd zespół faktów będący problemem", zob. w: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Warszawa 1961, s. 341.

### 2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

We współczesnej metodologii coraz częściej stosowany jest model badań ilościowo-jakościowych, mający służyć unowocześnieniu i efektywności strategii postępowania badawczego w praktycznych naukach społecznych. Potrzeba wiązania badań ilościowych z jakościowymi wynika z kilku przesłanek.

Po pierwsze, związane jest to z charakterem obiektu /przedmiotu/ badań: "Niektóre zmienne wymagają badań jakościowych: intuicyjnego, nieskategoryzowanego poznania, rozumienia i interpretowania. Ma to miejsce m.in. przy badaniu postaw, nastawień, aspiracji, systemu wartości /.../. Inne zmienne, które łatwiej poddają się pomiarowi i kategoryzowaniu, wymagają badań ilościowych /.../ szczególnie /.../ przy zastosowaniu ankiety socjometrycznej".<sup>1/</sup>

Po drugie, konieczność łączenia badań ilościowych z jakościowymi wynika z uwarunkowań metodologicznych ponieważ: "...w badaniach jakościowych sięga się do metod opracowanych w badaniach ilościowych, wszak m.in. analiza dokumentów, analiza wytworów, obserwacja uczestnicząca, wywiad - metody eksponowane w badaniach empirycznych jakościowych - zaliczają się do metod często stosowanych w badaniach ilościowych".<sup>2/</sup>

Po trzecie - z potrzeby weryfikacji danych jakościowych, które mogą być sprawdzane na drodze badań ilościowych. Ponadto łączenie badań ilościowych z jakościowymi jest niezwykle istotne i z tego względu, że: "... dane jakościowe uzyskane od wielu badaczy powinny przybrać formę materiałów porównywalnych, ma to duże znaczenie praktyczne m.in. ze

1/ St. Pałka, Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne, "Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1.  
2/ Tamże.

względu na potrzeby stawiania diagnoz decyzyjnych, podejmowania decyzji /.../, a także określania uwarunkowań wychowawczych w działalności szkoły...".<sup>1/</sup>

Cel i przedmiot pracy, w powiązaniu z przedstawionymi praktycznymi aspektami pedagogicznych badań ilościowo-jakościowych, wpłynęły zasadniczo na wybór metod, technik i narzędzi badawczych, do których zaliczono:

1. Metodę analizy literatury przedmiotu, w tym również: wojskowych źródeł archiwalnych i normatywnych oraz programowych założeń kształcenia AON. Wnioski z przeanalizowanych dokumentów wykorzystano dla teoretycznej podbudowy badań oraz ustalenia postulowanej w przeszłości i obecnie, rzeczowej wykładni etosu oficerskiego rodzimych sił zbrojnych. Ponadto uzyskany materiał faktograficzny z przestudiowanej literatury pozwolił na określenie i ustalenie normatywnych ram etosu, poddanych ocenie respondentów w toku badań ankietowych;

2. Metodę badania opinii opartą na przekazie słownym i socjometrycznym, ze szczególnym uwzględnieniem wywiadu nieskategoryzowanego i techniki ankietowej.

Wywiad ustny sprowadzono do rozmowy z wybranymi nauczycielami akademickimi i studentami na temat zasadności idei odrodzenia etosu oficerskiego oraz jego współczesnej istoty. Jawny i swobodny charakter wywiadu pozytywnie wpłynął na twórczą inwencję rozmówców w interesującej nas kwestii. Sformułowane, w oparciu o przeprowadzone rozmowy, wnioski wykorzystano do merytorycznego uzupełnienia rzeczowej zawartości anonimowej ankiety środowiskowej, którą posłużono się w badaniach empirycznych.

Z kolei, w ramach sondażu diagnostycznego /badania opinii/ użyto kwestionariusza zawierającego 29 pytań głów-

---

<sup>1/</sup> Tamże.

nych oraz 7 metryczkowych. W skład zasadniczych pytań ankiety weszło 157 pytań jednostkowych, zakodowanych zgodnie z wymogami programu komputerowego wykorzystanego do obliczeń danych brzegowych i korelacyjnej charakterystyki uzyskanych wyników badań.<sup>1/</sup> Zdecydowana większość pytań ankiety, posiadająca formę dysjunktywną, została przedstawiona w postaci tabel.

Ponadto wiele pytań dopuszczało możliwość uzasadnienia przez respondentów wybranych odpowiedzi i przedstawienia własnego stosunku /propozycji-wniosków/ do analizowanej problematyki.

3. Obserwację uczestniczącą, którą objęto działalność kształcącą uczelni i społeczno-zawodowe życie akademickiego środowiska oficerskiego. Postrzeganie pewnych faktów, zdarzeń i zjawisk pozwoliło na określenie podstawowych dominantów postaw i zachowań społeczności oficerskiej, kształtujących jej styl działania służbowego oraz życia pozazawodowego.

Konkluzje z obserwacji, w sposób istotny, dowartościowały treść wniosków-propozycji, zawartych w rozdziałach sprawozdawczych, sformułowanych w oparciu o uzyskane wyniki badań ankietowych.

4. Metodę statystyczną, którą zastosowano do weryfikacji danych jakościowych oraz analizy i porównania zebranego materiału faktograficznego. W celu zobrazowania wyników badań i przedstawienia zależności otrzymanych danych empirycznych, w pracy zastosowano:

a/ elementy statystyki opisowej /tabele, wykresy, prezentacje graficzne, opis liczbowy, itp./,

b/ elementy statystyki korelacyjnej w postaci:

<sup>1/</sup> Obliczenia uzyskanych wyników badań dokonano w pracowni komputerowej wojskowego Instytutu Badań Socjologicznych.

1/ Testu Chi - kwadrat  $\chi^2$  wykorzystanego do badania współzależności zmiennych oraz określenia poziomu istotności tychże zależności:

$$\chi^2 = \frac{\sum (f_o - f_e)^2}{f_e}$$

gdzie:  $\chi^2$  - wartość Chi-kwadrat,

$f_o$  - wielkość zaobserwowana, empiryczna,

$f_e$  - wielkość oczekiwana, teoretyczna.

Określenie prawdopodobieństwa wystąpienia zależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi stopniowalnymi  $\chi^2$  stanowiło podstawę do obliczenia siły związku statystycznego tych zmiennych w oparciu o współczynnik Cramera.

2/ Współczynnika Cramera  $V_{Cr}$  wskazującego siłę związku między analizowanymi zmiennymi niezależnymi i określoną zmienną zależną. Wzór na obliczenie współczynnika Cramera ma postać:<sup>2/</sup>

$$V^2 = \frac{\chi^2}{N \cdot \text{Min} /r - 1, c - 1/}$$

gdzie  $V^2$  - wielkość współczynnika Cramera,

$\chi^2$  - wartość Chi-kwadrat,

$N$  - liczba badanych,

$\text{Min} /r - 1, c - 1/$  - mniejsza wartość stopni swobody.

Jeżeli  $/r - 1/ < /c - 1/$ , to do wzoru podstawiamy tylko  $/r - 1/$ . W przypadku  $/r - 1/ > /c - 1/$  do wzoru podstawiamy wówczas  $/c - 1/$ .

1/ Zob. Organizacja badań ankietowych w wojsku. Poradnik praktyczny, Warszawa 1983, s. 66.

2/ Zob. H.M. Blalock, Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975, s. 259.

W korelacyjnej charakterystyce badań wyeksponowano, w oparciu o test Chi-kwadrat, tylko te wielkości współczynnika Cramera, które w sposób wyraźny oraz istotny określiły siłę związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi /tj. od 0,21 do 1,0/.<sup>1/</sup>

#### 2.4. Zmienne i wskaźniki

W postępowaniu badawczym zmienną zależną utożsamiono z wartościami, normami, cechami i wymogami charakterystycznymi dla służby wojskowej oficerów, aprobowanymi i pożądanymi przez respondentów oraz ich postawami społeczno-zawodowymi. Zmienna ta została określona na podstawie wskaźników deficycyjnych, adekwatnych dla teorii analizowanego problemu oraz empirycznych wskaźników inferencyjnych sformułowanych przez badanych w odpowiedziach na pytania zawarte w ankiecie.

Z kolei zakres zmiennej niezależnej określiły różnorodne uwarunkowania, wpływające na deklarowane przez respondentów poglądy, opinie i oceny w interesującej nas kwestii.

Do wskaźników tej zmiennej zaliczono między innymi:

1. Czynniki demograficzno-zawodowe, takie jak: staż służby wojskowej i pracy dydaktycznej w AON, przynależność do korpusu osobowego i komórki organizacyjnej w uczelni, stopień /tytuł/ naukowy badanych, rok studiów - w przypadku oficerów - studentów;

2. Czynniki psychospołeczne, związane z życiem osobistym i zawodowym kadry, w tym między innymi:

<sup>1/</sup> Siła związku jest większa, gdy wartość współczynnika Cramera jest bliższa jedności.

- uznawaną koncepcję stylu życia społeczno-zawodowego,
- oczekiwania i aspiracje zawodowe;
- stosunek do zawodu i własnego środowiska;
- ocena własnej pozycji w środowisku zawodowym;
- ranga i prestiż wykonywanego zawodu;
- zaangażowanie społeczno-zawodowe, itp..

3. Składniki /części/ systemu dydaktyczno-wychowawczego AON obejmujące programowo-organizacyjne i społeczno-materialne elementy procesu edukacji, tzn.:

- cele, zadania i programy kształcenia;
- struktura organizacyjno-funkcjonalna akademii;
- społeczno-materialne elementy działalności edukacyjnej uczelni.

Wymienione uwarunkowania, składające się na zmienną niezależną, można uznać za decydujące dla procesu kierowania i kształtowania etosu zawodowego oficerskiej społeczności akademickiej.

Za pomocą w określeniu empirycznego sensu zaprezentowanych wskaźników, uznano definicję S.Nowaka, zgodnie z którą: "Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, że zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje".<sup>1/</sup>

<sup>1/</sup> E. Nowak, Metodologia badań socjologicznych, Warszawa 1970, s. 102.

## 2.5. Organizacja i przebieg badań

Temat, przedmiot i cele rozprawy ściśle określiły teren badań, który utożsamiono z Akademią Obrony Narodowej - jej podmiotowo-rzeczowymi składnikami systemu edukacyjnego.

Przygotowanie badań rozpoczęto od przestudiowania literatury przedmiotu, sformułowania problemu badawczego, sprecyzowania wstępnych hipotez roboczych oraz wyboru metod, technik i narzędzi badawczych.

W badaniach właściwych wyodrębniono dwa okresy. W pierwszym etapie postępowania badawczego zapoznano się z treścią wojskowych źródeł archiwalnych, prac naukowo-badawczych oraz dokumentów normatywnych i dydaktycznych uczelni. Analiza wyszczególnionych opracowań posłużyła merytorycznej systematyzacji materiału faktograficznego, w oparciu o który napisano trzeci rozdział niniejszej pracy zawierający historyczną i współczesną refleksję nad istotą i treścią etosu zawodowego kadry oficerskiej. Zaprezentowane chronologiczne ujęcie przedmiotu badań w sposób istotny dowartościowało rzeczową wykładnię etosu oficerskiego zawartą w ankiecie.

W ramach drugiego etapu, obejmującego okres pierwszego kwartału 1992 r., przeprowadzono badania empiryczne w postaci sondażu diagnostycznego. Anonimowym badaniem ankietowym objęto przedstawicieli kadry naukowo-dydaktycznej uczelni i studiujących oficerów. Z uwagi na reprezentatywność i aktualność poznawczą badań przyjęto następujące kryteria doboru respondentów:

a/ grupę słuchaczy poddanych badaniom ograniczono do oficerów objętych po raz pierwszy dwuletnim okresem kształcenia i będących na drugim tj. końcowym roku studiów dziennych. W związku z tym przebadano wszystkich słuchaczy dru-

giego roku Wydziału Wojsk Lądowych - 22 oraz Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej - 9.<sup>1/</sup>

Z uwagi na brak drugiego roku studiów magisterskich, w okresie prowadzonych badań, wymienioną grupę respondentów uzupełniono słuchaczami pierwszego roku Wydziału Nauk Humanistycznych - 21. Wyszczególnione grupy uznano za adekwatne dla warstwowego zróżnicowania kierunków studiów stacjonarnych występujących w uczelni. Z kolei przyjęte kryterium okresu kształcenia, umożliwiło zaprezentowanie poglądów tych oficerów-studentów, którzy od dłuższego czasu związani byli z rzeczywistością edukacyjną akademii.

W świetle powyższych ustaleń badaniami objęto 52 studiujących oficerów;

b/ drugą grupę badanych stanowiła kadra naukowo-dydaktyczna uczelni. W ramach tejże grupy, w badaniach wzięło udział 92 nauczycieli akademickich reprezentujących następujące wydziały: Wydział Wojsk Lądowych - 32, Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej - 23, Wydział Nauk Humanistycznych - 27 oraz 10 oficerów z pozostałych komórek organizacyjnych akademii. W doborze próby do badań posłużono się losowaniem systematycznym indywidualnym. W myśl założeń schematu losowania co k-ty element do próby wchodzi:  $No$ ;  $No + k$ ;  $No + 2k$ ;  $No + 3k$ ;  $No + 4k$ ; ...<sup>2/</sup>

gdzie:

$No$  - liczba naturalna odpowiadająca następującemu kryterium:

$1 \leq No \leq N$  oraz jednoznacznie określająca pobraną próbę,

$k$  - liczba całkowita nie przekraczająca ułamka:  $N/n$  charakterystyczna dla odstępu losowania,

1/ ZOB. ROZKĄZ nr Pf 172 Komendanta Akademii Obrony Narodowej z dn. 11.09.1991 r., w sprawie podziału słuchaczy studiów dyplomowych i magisterskich AON na grupy szkoleniowe.  
2/ ZOB. J. Brzeziński, Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1980, s. 138.

N - ogólna populacja,

n - liczba respondentów objętych badaniami.

Losowanie systematyczne indywidualne, przeprowadzono w oparciu o operat losowy w postaci wykazu kadry oficerskiej zatrudnionej na stanowiskach dydaktycznych w AON.<sup>1/</sup>

Uwzględniając ogólną liczbę nauczycieli akademickich - 271 oraz grupę badawczą - 92, obliczono, że wartość  $k = N/n = 271/92$  wyniosła  $2,94 \approx 3$ . W myśl założenia, że  $N_0$  musi spełniać nierówność:  $1 \leq N_0 \leq 3$ , do próby weszły elementy o numerach 2 : 2 + 3; 2 + 6; 2 + 9; 2 + 12; ... .

Zaprezentowany schemat losowania posłużył do doboru i określenia grupy respondentów - nauczycieli akademickich.

#### *2.6. Socjograficzna charakterystyka respondentów*

Hipotetycznie przyjęto, że takie czynniki, jak: przynależność do korpusu osobowego, staż w zawodowej służbie wojskowej, przynależność do poszczególnych wydziałów, komórek organizacyjnych uczelni; staż pracy naukowo-dydaktycznej, wykształcenie i rok studiów /dot. słuchaczy/ mają istotny wpływ na poglądy respondentów w kwestii rzeczowej wykładni etosu oficerskiego oraz możliwości jego kształtowania w praktyce edukacyjnej akademii. Wymienione dane socjograficzne, jako zmienne niezależne, posłużyły do korelacyjnej charakterystyki badań zawartej w empirycznych rozdziałach niniejszej pracy.

Szczegółową socjograficzną charakterystykę respondentów zawarto w poniższych tabelach.

<sup>1/</sup> Zestawienie ilościowe oficerów /pracowników naukowo-dydaktycznych/ według grup stanowisk. Stan na dzień 31.12.1991 r.

A. DANE SOCJOGRAFICZNE CAŁEJ POPULACJI BADANYCH

TABELA 2.1.

PRZYNALEŻNOŚĆ DO KORPUSU OSOBOWEGO

Lp.	Korpus osobowy	Ilość	%
1.	Oficerowie starsi	90	62,5
2.	Oficerowie młodszy	54	37,5
	R a z e m	144	100,0

TABELA 2.2.

STAZ W ZAWODOWEJ SŁUŻBIE WOJSKOWEJ

Lp.	Czasokres służby zawodowej	Ilość	%
1.	do 5 lat	3	2,1
2.	6 - 10 lat	37	25,7
3.	11 - 15 lat	28	19,4
4.	16 - 20 lat	27	18,8
5.	21 - 25 lat	19	13,2
6.	26 - 30 lat	17	11,8
7.	powyżej 30 lat	13	9,0
	R a z e m	144	100,0

B. WYBRANE DANE SOCJOGRAFICZNE PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH

STOPNIE / TYTUŁY NAUKOWE /

TABELA 2.3.

PRZYNALEŻNOŚĆ DO KOMÓREK ORGANIZACYJNYCH AON

Lp.	Komórka organizacyjna	Ilość	%
1.	Wydział Wojsk Lądowych	32	34,8
2.	Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej	23	25,0
3.	Wydział Nauk Humanistycznych	27	29,4
4.	Inne	10	10,8
R a z e m		92	100,0

C. WYBRANE DANE SOCJOGRAFICZNE OFICERÓW STANOWISK

TABELA 2.4.

STAZ PRACY NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ

Lp.	Czasokres pracy na stanowisku naukowo-dydaktycznym	Ilość	%
1.	do 5 lat	18	19,6
2.	6 - 10 lat	31	33,8
3.	11 - 15 lat	18	19,6
4.	16 - 20 lat	10	10,8
5.	21 - 25 lat	10	10,8
6.	26 - 30 lat	3	3,3
7.	powyżej 30 lat	2	2,1
R a z e m		92	100,0

TABELA 2.5.

RODZAJ STUDIÓW  
STOPNIE /TYTUŁY NAUKOWE/

Lp.	Stopnie /tytuły naukowe/	Ilość	%
1.	profesor	3	2,1
2.	doc.dr hab.	3	2,1
3.	doktor	47	32,6
4.	ofic.dypl./mgr	39	27,0
Dane w kontekście całej populacji badanych		92	63,8

C. WYBRANE DANE SOCJOGRAFICZNE OFICERÓW-STUDENTÓW

TABELA 2.6.

KIERUNKI /RODZAJE STUDIÓW/

Lp.	Wydziały /kierunki/ studiów	Ilość	%
1.	Wydział Wojsk Lądowych	22	43,2
2.	Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej	9	17,4
3.	Wydział Nauk Humanistycznych	21	40,3
R a z e m		52	100,0

TABELA 2.7.

ROK STUDIÓW

Lp.	Rok studiów	Ilość	%
1.	I rok studiów	21	40,4
2.	II rok studiów	31	59,6
R a z e m		52	100,0

oficerskiej. Rozważano w ADW WF, idea odrodzenia etosu oficerskiego w nowych ADW.

Przedstawiona struktura przedstawiła niająca chronologicznie ujęciu, rydnej systematyce literatury przedmiotu, jej orenie ugrupowania materiału, o który przesłano w jego wopółczesną rzeczywistość.

3.1.2. Historia etosu wojskowego

Etos wojskowy w bogate tradycje wojny i zbrojnych, które stanowią fundament i siłę ludzkiej. Historia wojny i zbrojnych w czasie dziejów każdego narodu. Wojna jako towarzyszyła, wiskazości, następnych, m.in. Platon, Arystoteles, R. Ciceron, w dnie na pytania: czym jest wojna i jak ją wy-

### 3. ETOS ZAWODOWY KADRY OFICERSKIEJ - TRADYCJE I WSPÓŁCZES- NOŚĆ

W niniejszym rozdziale, rozpatrując układ treści przedmiotu badań z historycznego i współczesnego punktu widzenia, wyodrębniono i przeanalizowano następujące zagadnienia ściśle wiążące się z problematyką etosu zawodowego kadry oficerskiej:

1. Z historii etosu wojskowego.
2. Etos oficerski sił zbrojnych II Rzeczypospolitej.
3. Postulowany system wartości społeczno-zawodowych kadry oficerskiej kształconej w ASG WP.
4. Idea odrodzenia etosu oficerskiego w koncepcjach programowych AON.

Przedstawiona struktura przedmiotowa rozdziału, uwzględniająca chronologię rozwoju sił zbrojnych, posłużyła merytorycznej systematyzacji literatury przedmiotu i metodologicznej ocenie zgromadzonego materiału faktograficznego, w oparciu o który przeanalizowano ewolucję etosu oficerskiego oraz jego współczesną rzeczową wykładnię.

#### 3.1. Z historii etosu wojskowego

Etos wojskowy ma bogate tradycje związane z dziejami sił zbrojnych, które stanowią immanentną część historii cywilizacji ludzkiej. Historia wojska streszcza w sobie poważną część dziejów każdego narodu. Wojna jako zjawisko społeczne towarzyszyła większości, następujących po sobie, formacji ustrojowych. Począwszy od okresu starożytnego filozofowie /m.in. Platon, Arystoteles, M.T.Cicero/ usiłowali odpowiedzieć na pytanie: czym jest wojna i jakie mechanizmy ją rodzą?

Współcześnie w polemologii, funkcjonuje wiele teorii na temat genezy i istoty wojny. Do najbardziej popularnych należą m.in.:

- teoria "odwieczności wojen", głosząca, że wojna jest naturalnym i nieuchronnym zjawiskiem społecznym nieubłagane towarzyszącym życiu ludzkiemu. Reprezentantami tej teorii są m.in. francuscy socjologowie: Jackson i Bouhoul, amerykański teoretyk wojskowy F.O. Miskche, niemiecki filozof Spengler oraz znany polityk angielski z okresu II wojny światowej W.Churchill;

- teoria "geopolityczna" wojen /reprezentowana m.in. przez Haushofera, Mac Kindera, admirała Mahana /zgodnie z którą rozwój społeczeństwa i stosunki międzynarodowe uwarunkowane są przez środowisko geograficzne. Natomiast wojna o tzw. przestrzeń życiową jest rzekomym podstawowym prawem przyrody i społeczeństwa;

- neomelthuzjańska teoria "przeludnienia", której reprezentanci /m.in. Vogt, Pearson, Harysow/ w ślad za Malthusem głoszą, że w dalszym ciągu przyrost ludności dokonuje się szybciej niż przyrost środków wyżywienia i ta dysproporcja prowadzić może do wybuchu wojen;

- teoria "biologiczna" wojen. Jej zwolennicy /J.Nowikow, L.Gumplowicz, M.Vaccaro, G.Ratzenhofer / usiłują przedstawić wojnę jako naturalne, biologiczne prawo rozwoju. Przyczyn wojen dopatrują się w naturze człowieka tj. w ludzkim instynkcie walki o byt;

- teoria "psychologiczna" wojen, której przedstawiciele /m.in. psycholog angielski D.Rikman oraz Niemiec F.Beerman /głoszą, że w psychice ludzkiej zakodowana jest agresywność, z której wyrasta dążenie do walki. Wojna jest więc naturalnym procesem wyzwiania się osobowości;

- teoria "etyczna" wojen, której prekursorem był nie-

miecki filozof, reprezentant idealizmu obiektywnego, G.W.F.Hegel /1770-1831/. Uważał on, że wojna pozwala zachować zdrowie moralne narodów i chroni je przed "strupieszalnością". Współcześni przedstawiciele tej teorii uważają wojnę za lekarstwo mające utrzymywać w wysokiej kondycji moralnej każdą społeczność narodową.

Przedstawione, w sposób wybiórczy, teorie na temat genezy wojen, wskazują na wciąż aktualne zagrożenia, konfliktami zbrojnymi, pokojowej egzystencji ludzkości. Szwajcarski uczyony J.J.Babel stwierdził, iż na przestrzeni swej historii ludzkość przeżyła ponad czternaście i pół tysiąca wojen - łącznie z tą najpotworniejszą - II wojną światową.<sup>1/</sup>

Obecnie coraz częściej moralną ocenę wojny wiąże się z aksjologią pokoju w ramach problematyki etyki społecznej. Etyczne aspekty wojny dotyczą również postaw i zachowań jednostkowych współdecydujących o społeczno-moralnym wymiarze wymuszonych działań militarnych służących zachowaniu pokoju na świecie. Walka w obronie pokoju - dosłownie i w przenośni - jako moralnie uzasadniona, potwierdza konieczność refleksji nad etycznymi problemami wojny i pokoju oraz etosem zawodowym ludzi przygotowywanych do jej prowadzenia. Z uwagi na temat i przedmiot pracy, teoretyczno-historyczną analizą objęto wyłącznie etos wojskowy, który utożsamiano ze stylem życia społeczno-zawodowego środowiska wojskowego oraz preferowanym przez członków tego środowiska systemem wartości moralno-profesjonalnych.

Etyka walki zbrojnej, występująca współcześnie w postaci międzynarodowego prawa wojennego, już w czasach starożytnych współokreślała moralno-bojowe wartości i cechy ówczesnych wojowników /rycerzy/.

<sup>1/</sup> Zob. J.Borgosz, Filozoficzne problemy wojny i pokoju, w: Wychowanie dla pokoju, Warszawa 1986, s. 41.

HEROS /z j.gr. heros - półbóg, bohater/ to mityczna postać wojownika wykreowana w okresie starożytności na bazie tzw. hipernandryzmu /kultu nadczłowieka/. Sakralizacja cech osobowych ówczesnego bohatera - wojownika potwierdza z jednej strony szacunek i podziw jakim go darzono, natomiast z drugiej, uzmysławia współczesnym wysokie wymagania moralno-bojowe, którym musiał tenże heros sprostać.

Również w hinduiźmie /pocz. V wieku p.n.e./ system kastowy interpretowany w sposób anatomiczny sytuował wojowników tzn. kszatrijów wśród grup społecznych najwyższego rzędu. Pozycja społeczna danej kasty odpowiadała określonym częściom ciała boga Brahmę. I tak "usta" Brahmę utożsamiano z kastą braminów /kapłanów/ zajmujących najwyższą pozycję w ówczesnej stratyfikacji społecznej, z kolei kszatrijów sytuowano na poziomie "ramion" hinduskiego boga, "udom" odpowiadała pozycja wajsjów /tj pasterzy, rzemieślników, rolników i kupców /a "stopom" kasta siudrów /sług, niewolników/. Ponadto księga Manu /utożsamiana z legendarnym prawodawcą Indii /stanowiąca swoistą kompilację poglądów metafizycznych, etycznych i społecznych zawierała wskazania dotyczące kasty wojowników, które stanowią jeden z najstarszych kodeksów "fair play". W walce z wrogami wojownik nie powinien używać broni ukrytej w /drzewie/ ani strzał rozrywających ciało, ani strzał zatrutych, ani takich, które mogą wzniecić ogień. Nie wolno mu godzić we wroga, który /w ucieczce/ wspiął się na wyniosłość, ani w eunucha, ani w tego, kto siedzi, ani w tego, kto mówi: "Poddaję się", ani w człowieka śpiącego, ani w tego który zмага się z innym /wrogiem/, ani w takiego, który broń złamał, ani w pogrążonego w żalu, ani w ciężko rannego..."<sup>1/</sup>.

1/ M. Ossowska, O pewnych przemianach etyki walki, Warszawa 1957, s. 5-6.

Dowody na uprzywilejowaną pozycję wojowników w okresie starożytnym, znajdujemy w staroirańskiej księdze Awesty wyodrębniającej w ówczesnej strukturze stanowej kapłanów, wojowników i rolników oraz w koncepcji państwa idealnego Platona dzielącego społeczeństwo na filozofów, wojowników i pracowników /tj. rolników, kupców, rzemieślników/. Zróżnicowanie społeczeństwa XVI-wiecznej Europy przez Marcina Lutra /twórcę protestantyzmu/ na trzy stany tj. nauczycielski, wojskowy i żywiący, stanowi kontynuację poglądów starożytnych i średniowiecznych na temat stratyfikacji społecznej.

Zaprezentowane przykłady świadczą o szacunku do rzemiosła wojskowego i o doniosłej roli jaką w przeszłości odgrywał stan wojskowy.

W starożytnej Grecji tradycyjny etos rycerski kultywujący odwagę, zręczność i siłę wzbogacano cnotami intelektualnymi nadając wysoką rangę rozumowi, osobistemu doświadczeniu oraz kulturze obycia: "Rycerz musi pięknie mówić i mieć oglądę towarzyską". W dalszym ciągu rozwijana jest idea przestrzegania reguł walki, o których O.R.Sandrom pisze następująco: "...oszczędź tego, kto się korzy i prosi o litość, szanuj posła, przestrzegaj rozejmu, zezwalaj na pogrzeb poległych i powstrzymaj się od przechwałek nad trupem". Honor stanowi naczelną wartość etosu rycerskiego utożsamianego z bohaterami Homera.

Ajaks wzywając do boju w XV Księdze Iliady woła: "Walczcie jak męże, druhowie, na honor wasz baccie rycerski!".

Z kolei we wzorze osobowym wojownika spartańskiego pomniejsza się znaczenie walorów intelektualnych na rzecz surowego, zdyscyplinowanego życia wojskowego opartego na bezgranicznym podporządkowaniu władzy wodza. Platon w swoich "Prawach" pisał: "Najważniejsze /.../ jest to, żeby nikt nie

pozostawał nigdy bez kierownictwa, mężczyzna czy kobieta, żeby się nie przyzwyczaił ani w poważnych sprawach, ani w zabawach działać po swojemu i na własną rękę. Każdy powinien i podczas wojny i podczas pokoju mieć oczy zwrócone na przełożonego". Dyscyplina, hartowanie ciała, szybkość decydowania, niedbanie o bogactwa, męstwo, lekceważenie śmierci to przymioty charakterystyczne dla wojownika spartańskiego.

LEGIONISTA-OBYWATEL to etos żołnierski legionów rzymskich. W okresie wczesnej republiki /509-275 p.n.e./ funkcjonowanie armii rzymskiej oparte było na powszechnym obowiązku służby wojskowej. Do wojska powoływani byli wszyscy mężczyźni /obywatele rzymscy/ od 17 do 46 roku życia. Tylko najubożsi, czyli proletariusze nie byli zobowiązani do odbywania służby wojskowej. W wieku IV i III tj. w okresie nieustannych wojen legioniści zaczęli otrzymywać żołd. Obywatelski charakter legionów wpłynął w sposób zasadniczy na system wartości moralno-bojowych, którym ówczesnie hołowano.

Dyspozycyjność i karność stanowiły podstawę etosu legionisty: "W armii rzymskiej obowiązywała żelazna dyscyplina. Wódz miał władzę absolutną w stosunku do żołnierzy i oficerów, od jego wyroku nie było odwołania. Wszelkie wypadki niesubordynacji były karane śmiercią. Jeśli oddział uciekł z pola, próbował się buntować lub w inny sposób naruszył podstawy dyscypliny, żołnierze byli karani decymacją, tzn. co dziesiąty podlegał straceniu".<sup>1/</sup> Natomiast do cech pozytywnych zasługujących na wyróżnienie zaliczano: odwagę, męstwo, ambicję, a w korpusie oficerskim - dodatkowo: honor i intelekt: "Przyznawano więc tabliczki noszone na piersiach /zwane phalerae/, przypominające późniejsze order, honorowe

1/ M. Jęczynowska, Historia starożytnego Rzymu, Warszawa 1986, s. 78.

pierścienie noszone na ramieniu /armillae/ i wyższe odznaczenia pod postacią wieńca z liści dębowych /corona civica/ z napisem - ob civem servatum - nadawanego za uratowanie obywatela rzymskiego. Złotym wieńcem odznaczano tego żołnierza, który pierwszy wdarł się na mury obcego miasta /corona muralis/.

Naczelnego wodza nagradzano triumfem, czyli triumfalnym wjazdem na Kapitol przez Via Sacra. Ten wjazd triumfalny przyznawał wodzowi senat".<sup>1/</sup>

Należy również wspomnieć, że służba w legionach stanowiła swoistą przepustkę, dla kadry oficerskiej, do kariery politycznej.

Doświadczeni wodzowie bardzo często zostawali namiestnikami prowincji rzymskich.

Z moralno-zawodowego punktu widzenia, zarówno wcześniej opisany etos wojownika spartańskiego, jak również wzór legionisty - obywatela, można zakwalifikować do naczelných wartości utożsamianych z tzw. hierarchią haraklesową: W tym wypadku nieważne wygody i komfort, ważna jest kontrola nad otoczeniem, grupami i zbiorowościami. Ważne są przede wszystkim środki przymusu i środki zachęty, wzmocnienia pozytywne i negatywne, pozwalające narzucać innym swoją wolę".<sup>2/</sup>

Okresowi wojen domowych /146-31 p.n.e./ towarzyszy degradacja moralna życia społeczeństwa rzymskiego. Ten stan rzeczy ujemnie również wpływa na walory moralne i obywatelskie wyższego dowództwa legionów rzymskich. Mimo realizowanych reform w armii /pryncypat Augusta/ w kierunku jej pełnego uzawodowienia, wyższa kadra dowódcza zaczyna hołdować wygod-

1/ K.Kumaniecki, Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu, Warszawa 1986, s. 78.

2/ J.Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988, s. 239.

nictwu i karierowiczostwu. Demoralizacja armii i społeczeństwa doprowadza, w okresie późniejszym, do upadku Imperium Rzymskiego. Ówczesny stan moralno-bojowy kadry dowódczej można odnieść do głównych imperatywów zawartych wspólnie w tzw. hierarchii dionizyjskiej, kreującej taką postawę jak: "...wygodne życie, komfort, konsumpcję. Człowiek, który ją przyjmuje, dąży do życia pełnego radości i satysfakcji. Uważa, że trzeba brać ze świata jak najwięcej, że trzeba maksymalnie wykorzystać dobrodziejstwa cywilizacji przemysłowej, że trzeba się zanurzyć w konsumpcyjnej obfitości".<sup>1/</sup>

RYCERZ epoki średniowiecza to kolejny wzór osobowy w ewolucji etosu wojskowego. W dalszym ciągu w etosie rycerskim uprzywilejowaniem cieszą się cnoty moralno-bojowe typu: duża siła i wysoka sprawność fizyczna, odwaga, honor i duma, bezwzględna wierność podjętym zobowiązaniom, obowiązek wierności i lojalności swoim ideałom, solidarność elity rycerskiej, obowiązek pomsty "za każdą, uczynioną sobie czy krewnym, rzekomą czy autentyczną zniewagę".

Eustachy Deschamps /ur. 1346 r./ scharakteryzował w sposób następujący moralno-zawodową istotę ówczesnego rzemiosła rycerskiego: "Kto chce należeć do rycerzy musi rozpocząć nowe życie, modlić się, unikać grzechu, pychy i podłości /vilenie/. Musi on bronić kościoła, wdowy i sieroty, a także opiekować się ludnością. Musi być waleczny, lojalny, i nie pozbawiać nikogo jego własności. Obowiązuje go wojna tylko w sprawie /querre loyale/. Musi być wielkim podróżnikiem szukającym udziału w turniejach, walczącym dla damy swego serca /pour sa mie/. Musi wszędzie szukać wyróżnienia, unikając wszelkiej skazy, musi kochać swego pana i pilnować jego własności, być hojnym i sprawied-  
1/ Tamże, s. 239

liwym, szukać towarzystwa walecznych, uczyć się od nich, jak dokonywać czynów wielkich na wzór króla Aleksandra".<sup>1/</sup>

Znamiennym dla etosu rycerza średniowiecznego jest niedocenianie cech intelektualnych oraz gloryfikowanie tzw. dworskości /rycerskości/ wyrażającej się w szacunku do kobiet i swoich przeciwników w walce. Ponadto we wzorze osobowym rycerza po raz pierwszy dosyć mocno wyeksponowane zostały cechy altruistyczne tzn. wielkoduszność, wspaniałomyślność, niesienie pomocy potrzebującym jej, znajdujące swój odpowiednik w hierarchii prometejskiej, którą prof. J.Kozielecki charakteryzuje następująco: "Człowiek, który ją przyjmuje, widzi siebie jako część wspólnoty... Często podejmuje działania altruistyczne i prospołeczne, często niesie pomoc zagrożonym. Jego życie jest buntem przeciwko złu i okrucieństwu. Zasady moralne sterują jego poczynaniami".<sup>2/</sup>

Okres Odrodzenia, to okres w którym rycerz występuje w roli dworzanina, a więc człowieka "ogładzonego", często przebywającego na dworze i znającego jego obyczaje. Obligatoryjne staje się kształtowanie umysłu. Wymagana jest znajomość łaciny, greki, poezji, historii, muzyki, umiejętności rysowania oraz prowadzenia konwersacji. Wyeksponowanie cech intelektualnych we wzorze dworzanina /człowieka "ogładzonego"/ odpowiada współcześnie modelowi hierarchii apollińskiej, w którym za najistotniejsze uważa się: twórcze myślenie i działanie, poznawanie świata, rozwój sztuki i nauki.

W XIV - XV wieku zmienia się taktyka walki, uzbrojenie, organizacja wojska. Zastosowanie na szeroką skalę w działaniach bojowych broni palnej doprowadza do upadku dotychczasową rycerską taktykę walki. Rycerstwo średniowieczne ponosi

1/ M.Ogśowska, Ethos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1973, s. 77.  
2/ J.Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym..., op.cit., s. 239.

coraz częstsze klęski w walce z piechotą mieszczańską i chłopską.

O rezultacie bitew zaczyna decydować umiejętność współdziałania różnych rodzajów wojsk i broni /tj. łuczników, pikinierów, piechoty, wojsk konnych, artylerii, itd./ oraz profesjonalizm kunsztu żołnierskiego.

W nowo powstającym etosie żołnierzy zawodowych /pojęcie żołnierz wywodzi się ze słowa "żołd", który wypłacano rotom zaciężnym/ szczególnego znaczenia nabierają takie cechy jak: doprowadzone do perfekcji umiejętności i nawyki bojowe, karność, zdyscyplinowanie, zwartość, właściwa organizacja współdziałania zespołowego z innymi rodzajami wojsk i broni. W odpowiedzi na uzawodowienie wojska opartego na masowej rekrutacji unifikującej wymogi moralno-bojowe w stosunku do wszystkich stanów osobowych armii zaciężnej, kadra dowódcza lansuje etos gentlemiana akcentujący elitarność i odrębność korpusu oficerskiego.

GENTLEMAN w podręczniku Emily Post pt. "Etiquette /wyd. New York 1969, s. 537/ to człowiek kierujący się następującymi zasadami: "Znacznie ważniejszym niż jakakolwiek maksyma dotycząca etykiety jest podstawowy kodeks honorowy, którego musi ściśle przestrzegać ten, kto chce być uważany za gentlemiana, chociaż by był nie wiem jak ogładzony. Honor gentlemiana wymaga by jego słowo było niezawodne a zasady niezłomne. Jest on spadkobiercą rycerza, krzyżowca, jest obrońcą bezbronnych, szermierzem sprawiedliwości, a jeżeli nie to nie jest gentlemenem".

Wyeksponowana idea honoru, w kontekście normatywnym stanowi istotę współcześnie rozumianej rycerskości wyrażającej się w słowności, niezłomności, sprawiedliwości i życzliwości. Bernard Russel na temat honoru napisał: "Nie chciałbym, aby ten legat wieku rycerstwa /honor - Z.N./ został dla świata zaprzepaszczony".

Zaprezentowane, w ramach ewolucji etosu wojskowego, wzory osobowe w postaci rycerza, żołnierza - obywatela, gentlemena zostały zintegrowane w postulowanej sylwetce oficera W.P. II Rzeczypospolitej. Kapitan Ślósarczyk A., ówczesny oficer Sztabu Generalnego WP charakteryzując stosunek kadry oficerskiej do służby wojskowej stwierdził: "Poza tem oficer powinien jednoczyć w sobie i postawić na wysokim poziomie wszystkie zalety ŻOŁNIERZA, OBYWATELA, DZENTELMENA".<sup>1/</sup>

Etos gentlemena, w tradycyjnym rozumieniu, przetrwał do okresu II wojny światowej. Aktualnie nastąpiła tzw. "demokratyzacja" pojęcia "gentleman", z którego wyeliminowano treść klasową /dot. ludzi "dobrze urodzonych"/, natomiast wyeksponowany został sposób postępowania tzw. ludzi obdarzonych honorem. L.Baber w pracy "Pojęcie honoru w dramacie angielskim 1591-1700" wyd. w 1957 roku napisał, że człowiek obdarzony honorem to ten, który cieszy się uznaniem, szacunkiem, podziwem i sławą. A więc pojęcie honoru zostało utożsamione z reputacją człowieka.

Również interesujące są rozważania L.Babera nt. etyki walki zbrojnej sformułowane w postaci dyrektyw moralnego postępowania "Nie rozpoczynać jej /wojny - Z.N./ bez uprzedniego wypowiedzenia, odróżniać ludność cywilną od biorących udział w walce, nie popaść w niewolę, nie godzić się na śmierć hańbiącą, ale popełnić samobójstwo, gdyż jest to jedyne wyjście z honorem, które człowiekowi pozostaje".

Praktyka działań zbrojnych okresu pierwszej i drugiej wojny światowej, pozytywnie zweryfikowała uniwersalne wartości etosu wojskowego tzn. honoru, męstwa, odwagi, godności i gotowości do poświęceń włącznie z ofiarą własnego życia, które do dnia dzisiejszego stanowią główne imperatywy moral-

1/ A.Ślósarczyk, Skład osobowy sił zbrojnych, w: Dziesięciolecie odrodzenia polskiej siły zbrojnej 1918-1928, red. H.Mościcki, W.Dzwonkowski, Warszawa 1928, s. 276.

ne służby wojskowej. Zasłużoną cześć przymiotom żołnierskiego charakteru, oddał w pełni marszałek Montgomery, który uznał morale za najważniejszy czynnik powodzenia w walce pisząc o nim następująco: "Morale... to m.in. poczucie godności własnej i zaufanie żołnierza do dowódcy, do swej broni i samego siebie".<sup>1/</sup>

<sup>1/</sup> A.Montgomery, Inwazja na Europę, Warszawa 1948, s. 92.

### 3.2. Etos oficerski sił zbrojnych II Rzeczypospolitej

W dobie zasadniczych przewartościowań tradycji współczesnych sił zbrojnych, za istotny problem należy uznać ideę odrodzenia etosu oficerskiego, nawiązującą do teoretycznych i pragmatycznych założeń zawodowej służby oficerów okresu międzywojennego. Za wyeksponowaniem okresu II Rzeczypospolitej, z rodzimej historii i tradycji wojskowej, jako szczególnie ważne dla przedmiotu badań, przemawiają następujące argumenty:

- typowo narodowy i niezawisły charakter przedwrześniowej armii polskiej funkcjonującej w odrodzonym i niepodległym kraju: "Ostatniem wojskiem polskim, które było bezpośrednio przed nami /dot. Legionów polskich Komendanta J. Piłsudskiego - Z.N./ było wojsko 63 roku";<sup>1/</sup>

- unormowany i usankcjonowany prawnie przez polskie ustawodawstwo państwowe i ówczesne władze resortowe, społeczno-zawodowy status oficerskiej służby wojskowej, mogący stanowić merytoryczną podstawę do rozważań nad procesem reaktywowania we współczesnej teorii i praktyce sił zbrojnych etosu oficerskiego;

- w pełni wykształcone strukturalno-organizacyjne, społeczno-prawne i logistyczne podstawy funkcjonowania ówczesnego wojska implikujące instytucjonalną treść celów i zadań polityki obronnej realizowanej przez rząd II Rzeczypospolitej;

- obecne kultywowanie w sferze świadomości społecznej wizji II Rzeczypospolitej, najbardziej zbliżonej czasowo i merytorycznie do współczesnych społeczno-politycznych i ekonomicznych realiów odradzającego się państwa polskiego;

1/ J. Piłsudski, O wartości żołnierza Legionów, Warszawa 1923, s. 5.

- zbieżność aktualnych państwowotwórczych przeobrażeń instytucjonalnych /m.in. prawnoporządkowych, ekonomicznych, obronnych/ z międzywojenną treścią egzystencji państwa polskiego.

Wyszczególnione argumenty obligatoryjnie sytuują tradycje zawodu oficerskiego z okresu II Rzeczypospolitej, w procesie tworzenia i kształtowania współczesnej estymy zawodu oficera. Retrospektywna analiza istoty i treści przedwojennego etosu oficerskiego, dokonana w oparciu o wojskowe źródła archiwalne i aktualne opracowania historyczne, pozwoli na wyeliminowanie jeszcze jednej tzw. "białej plamy" z minionej tradycji zawodowej służby wojskowej: "Przedwojenna wizja tzw. przedwojennego oficera polskiego, funkcjonująca w świadomości społecznej ma w sobie coś z mitu. Im bardziej był on podważany tym większe zdobywał uznanie w świadomości współczesnych Polaków. Dwukrotnie i niejako dwutorowo starano się wspomnianą wizję wyeliminować z projekcji pamięci społecznej. W pierwszym wymiarze były to działania represyjne, których efektem stało się zredukowanie liczebności oficerów WP promowanych przed 1939 r., pełniących służbę zawodową po roku 1945 z około 30% w 1947 do około 1-2% w roku 1953. W drugim wymiarze oddziaływano na sferę społecznej świadomości historycznej tworząc fałszywy obraz przedwojennej kadry oficerskiej WP, a więc negatywnie oceniając także szkołę wojskową - kształcąca oficerów".<sup>1/</sup> Zgadzając się z tezami zawartymi w cytacie, za podstawowy imperatyw etyczny niniejszego opracowania można uznać moralną rehabilitację godności zawodowej przedwojennej kadry oficerskiej, zdeformowanej i wypaczonej w oczach niektórych historyków okresu powojennego. Przykład rzeczowej i niezwykle sugestywnej argumentacji,

1/ R. Tomaszewski, System dydaktyczno-wychowawczy polskiej szkoły wojskowej w latach 1918-1939, Warszawa 1991, /maszynopis tekstu przygotowanego do publikacji/.

obiektywnie uzasadniającej jednoznacznie pozytywną ocenę wartości moralno-bojowych żołnierzy i dowódców-uczestników kampanii wrześniowej z 1939 r. znajdujemy w monografii Z. Mierzwińskiego. "Pewnym niezrozumiałym paradoksem jest fakt, że obcy publicyści i historycy, dalecy na ogół od przeceniania cudzych zasług, wielokrotnie oceniali polską kampanię wrześniową, żołnierza polskiego i jego dowódców, w sposób bardziej obiektywny i pozytywny, niż to czynili niektórzy rodzimi "znawcy" przedmiotu. Żołnierz polski i jego dowódcy w czasie polskiej wojny obronnej w 1939 r. trwał w oporze przeciw zdecydowanej, wielokrotnej przewadze nieprzyjaciela przez 36 dni. Wydawało się to klęską bez precedensu. Ale po kampanii polskiej Niemcy uderzyli na Zachód i wtedy zobaczyliśmy, jak niemal błyskawicznie rozsypały się inne państwa, bardziej uprzemysłowione od nas, a więc i lepiej przygotowane do swej obrony /.../.

We wrześniu 1939 r. Niemcy użyli aż 64 dywizje przeciwko 48 polskim, mając przy tym ogromną, wprost nieporównywalną przewagę techniczno-sprzętową. Natomiast później, na Zachodzie, 157 alianckich związków taktycznych miało przeciw sobie już tylko 143 niemieckie /.../. Pomimo takiej przewagi opór przeciw wojskom III Rzeszy trwał zaledwie 38 dni. A więc na podstawie tylko tych kilku danych można dzisiaj śmiało stwierdzić, że opór Polski przeciw niemieckiej machinie wojennej we wrześniu 1939 r. jest zjawiskiem bez precedensu, godnym najwyższego uznania.

Do tego przyczyniła się nie tylko nieugięta wola walki szeregowych żołnierzy wojska polskiego, ale także dobre dowództwo, ofiarność i osobisty przykład oficerów na wszystkich szczeblach dowodzenia, o czym jakże często dotychczas zapominano".<sup>1/</sup>

<sup>1/</sup> Z. Mierzwiński, *Generalowie II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1990, s. 7-8.

Przedstawiona przez autora cytatu wysoka ocena umiejętności dowódczo-sztabowych i wychowawczych kadry oficerskiej okresu międzywojennego, stanowi m.in. konsekwencję wysokiego profesjonalizmu reprezentowanego przez żołnierzy zawodowych.

Z uwagi na problematykę badawczą niniejszego podrozdziału, przeanalizowane zostały tylko wybrane elementy procesu tworzenia i kształtowania etosu oficerskiego sił zbrojnych II Rzeczypospolitej.

W tematycznej systematyzacji materiałów faktograficznych, uwzględniono następujące aspekty analizy istoty i treści międzywojennego etosu oficerskiego:

1. Społeczno-prawny status służby oficerskiej w świetle ustawodawstwa państwowego i wojskowych dokumentów normatywnych.

2. Istota i treść etosu oficerskiego w wybranych rozprawach i publikacjach teoretyków oraz praktyków wojskowych.

3. Model osobowo-zawodowy oficera w edukacyjnej działalności wyższego szkolnictwa wojskowego.

Powyższy układ zagadnień odpowiada rzeczowej strukturze etosu oficerskiego sformułowanej w rozdziale metodologicznym.

*3.E.1. Społeczno-prawny status służby oficerskiej w świetle ustawodawstwa państwowego i wojskowych dokumentów normatywnych.*

Społeczno-prawne implikacje wojskowej służby oficerskiej okresu międzywojennego, zostały określone przez postanowienia zawarte w trzech zasadniczych grupach dokumentów ustawodawczo-wykonawczych.

W skład pierwszej grupy wchodziły konstytucyjne prawno-

porządkowe regulacje z zakresu obrony państwa normujące, w sposób ogólny, rolę i zadania wojska w realizacji polityki obronnej kraju oraz określające stan liczebny armii i zasady poboru obywateli do wojska, a także ustalające kompetencje decydenckie władz państwowych i Komitetu Obrony Państwa w stosunku do ówczesnych sił zbrojnych.

Drugą grupę stanowiły ustawy, dekrety i rozporządzenia prezydenckie oraz rządowe, bezpośrednio dotyczące normatywnych aspektów służby wojskowej oficerów.

Natomiast trzecią grupę tworzyły wojskowe dokumenty normatywne, egzekwujące postanowienia zwierzchnich władz wojskowych w zakresie oficerskiej pragmatyki kadrowej, realizowanej w siłach zbrojnych II Rzeczypospolitej.

Wyszczególnione grupy dokumentów ustawodawczo-wykonawczych i normatywnych, wzajemnie ze sobą korespondujących pod względem merytorycznym, regulowały, w sensie prawnoporządkowym, społeczno-zawodowy wymiar ówczesnej służby wojskowej oficerów.

Z uwagi na rozległość problematyki i ściśle określoną tematykę badań, analizą objęto najistotniejsze zagadnienia bezpośrednio traktujące o istocie etosu oficerskiego międzywojennych sił zbrojnych.

Pierwszą próbę ustaleń typu konstytucyjnego nt. wojska, choć zbyt ogólną i nieprecyzyjną, znajdujemy w treści manifestu Tymczasowego Rządu Republiki Polskiej z 7 listopada 1918 r. W odniesieniu do zasad ustrojowych sił zbrojnych w niepodległej Polsce, manifest postulował potrzebę zorganizowania regularnej armii o charakterze ludowym. Zaprezentowana idea obywatelskiej istoty służby wojskowej, w dwudziestoleciu międzywojennym, przyczyniła się do wykreowania w świadomości społecznej modelu oficera - obywatela polskich sił zbrojnych: "w całym dwudziestoleciu względnie stabilne

były cele społeczno-polityczne i ideowe wychowania wojskowego, niejednoznacznie rozumiany był jednak zespół moralno-etycznych cech składowych wzoru osobowego oficera. Edward Pomianowski i Stanisław Rutkowski dowodzą, że podstawowa rozbieżność wynikała ze ścierania się dwóch tendencji w kierownictwie państwa. Pierwsza zakładała model oficera-obywatela związanego z całym społeczeństwem, równoprawnego w swych prawach i obowiązkach. Natomiast druga preferowała izolację kadry oficerskiej ze względu na szczególne właściwości zawodu wojskowego oraz należne z tego tytułu rekompensaty /materialne, społeczno-prawne, moralne/, przy czym wymienieni autorzy sugerują, iż pierwszy z wyszczególnionych poglądów wiąże się z okresem odradzania wojska oraz demokratycznym ustrojem państwa w latach 1919-1926. Natomiast przewaga przeciwstawnej tendencji nastąpiła wraz ze wzrostem znaczenia politycznego armii w państwie oraz zmianą formy rządów".<sup>1/</sup>

Równoległe funkcjonowanie, w ówczesnej świadomości społecznej, wyszczególnionych wzorów osobowych oficera, implikowało cele i treści wojskowej praktyki wychowawczej unifikującej wymogi natury moralno-zawodowej w stosunku do przedstawicieli korpusu oficerskiego. Za najwyższą wartość, jednoczącą postulat "elitarności" korpusu oficerskiego z obywatelsko-demokratycznym charakterem armii, uznano państwo. Natomiast stosunek do państwa potraktowano jako miernik postawy oficera-obywatela.

W tzw. Małej Konstytucji z 20 lutego 1919 r. usankcjonowano prawnie zwierzchnictwo Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego nad siłami zbrojnymi jako: "/.../ najwyższego wykonawcy uchwał sejmu w sprawach cywilnych i wojskowych."<sup>2/</sup>

<sup>1/</sup> R. Tomaszewski, System dydaktyczno-wychowawczy...op.cit., s. 5.

<sup>2/</sup> P. Stawecki, Konstytucje polskie a siły zbrojne, "Polska Zbrojna" 1991, nr 84.

W ten sposób Sejm zyskał oficjalnie uprawnienia decydenckie w stosunku do wojska. Fakt ten potwierdza propagowanie w ówczesnym instytucjonalnym wychowaniu wojskowym, demokratyczno-obywatelskiego modelu oficera.

3 maja 1919 r. Rada Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej uchwaliła "Projekt deklaracji konstytucyjnej" nawiązujący w artykule VIII - "Siła zbrojna" do idei polityki obronnej państwa zawartej w XI artykule Konstytucji 3 maja 1791 r. zatytułowanym "Siła zbrojna narodowa". W projekcie określono cele i zadania sił zbrojnych oraz wyeksponowano konstytucyjny obowiązek obrony państwa przez jego obywateli: "Naród winien jest sobie samemu obronę, wszyscy przeto obywatele obowiązani są do mężnej obrony Rzeczypospolitej, jej honoru, wolności, zasad i praw.

Wojsko, aby przeznaczenia swego nieomylnie dopełniło, winno posłuszeństwo swej władzy przełożonej, szanując prawa i unikając rozwielmożnienia ducha wojennego. Siła zbrojna służy Narodowi i używana będzie na ogólną Narodu potrzebę, a więc obronę granic i spokojności powszechną lub na pomoc prawu, gdyby kto wykonaniu jego opór stawiał. Wymarsz wojska Rzeczypospolitej do obcych krajów i pobyt w Rzeczypospolitej wojska cudzoziemskiego dopuszczony będzie jedynie na mocy uchwały sejmowej".<sup>1/</sup>

Również Konstytucja z 17 marca 1921 r. nawiązała w swojej preambule do tradycji Konstytucji z 3 maja 1791 r. Do najistotniejszych postanowień konstytucji marcowej w sprawie polityki obronnej państwa, pośrednio dotyczących również moralno-zawodowej wykładni ówczesnej służby oficerskiej, należały zapisy dotyczące:

- podporządkowania Sejmowi spraw związanych z obroną państwa /m.in. za wartość działań naczelnego wodza w czasie wojny odpowiedzialność ponosił minister spraw wojskowych

---

1/ Tamże.

przed Sejmem - art. 46/, a tym samym ograniczenie praw prezydenta w sprawowaniu dowództwa podczas wojny;

- konstytucyjnej i parlamentarnej odpowiedzialności ministra spraw wojskowych za realizowany kierunek polityki obronnej państwa, wynikający z ustaleń programowych Rady Ministrów;

- apolityczność wojskowych w służbie czynnej, utożsamianej z brakiem czynnego prawa wyborczego do Sejmu i Senatu /art. 12/. Wojskowym w służbie czynnej przysługiwało tylko bierne prawo wybieralności kandydatów do Sejmu /art. 13/ oraz do Senatu /art. 36/.

Zdaniem marszałka J. Piłsudskiego, w ówczesnych ustaleniach konstytucyjnych, brak było zapisów jednoznacznie regulujących problem apolityczności wojska w kontekście ciągłego, względnie stałego kierowania siłami zbrojnymi tzn.: "pewnych czynników stałych, niezmiennych i niezaangażowanych politycznie, podtrzymujących ciągłość prac wojska"<sup>1/</sup>, w sytuacji częstych zmian personalnych w składzie Rady Ministrów, w tym również na stanowisku Ministra Spraw Wojskowych.

Z przedstawionej treści zapisów konstytucyjnych, na temat polityki obronnej państwa, wynika jednoznacznie, że do pierwszej połowy lat dwudziestych lansowano w świadomości społecznej i praktyce wojskowej model oficera - obywatela związanego z całym społeczeństwem. Po 1926 r. następuje wzrost politycznego znaczenia armii w kraju. Szczególnie eksponowany, w tym okresie, jest narodowy charakter sił zbrojnych i ich główna rola w umacnianiu pozycji i prestiżu niepodległej Polski na arenie międzynarodowej. Prowadzi to do formalnego umocnienia autorytetu wojska w społeczeństwie oraz kreowania coraz wyższych wymogów moralno-zawodowych w stosunku do kadry dowódczo-sztabowej.

<sup>1/</sup> Tamże.

Fakt ten znajduje potwierdzenie w treści ówczesnych ustaw, dekretów i rozporządzeń władz państwowych oraz wojskowych, szczególnie regulujących społeczno-zawodowy status oficerów oraz podkreślających elitarny charakter służby oficerskiej.

Spośród wielu dokumentów prawnoporządkowych na szczególną uwagę zasługują:

- ustawa z dnia 23 marca 1922 r. o podstawowych obowiązkach i prawach oficerów Wojsk Polskich /Dz.U.R.P. Nr 32, poz. 256/;

- ustawa z dnia 20 czerwca 1924 r. o podstawowych obowiązkach i prawach oficerów Polskiej Marynarki Wojennej /Dz.U.R.P. Nr 64, poz. 626/;

- rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 22 sierpnia 1925 r. w sprawie przepisów dyscyplinarnych /Dz.U.R.P. Nr 91, poz. 638/;

- rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 8 sierpnia 1927 r. w sprawie statutu oficerskich sądów honorowych /Dz.U.R.P. Nr 93, poz. 834/;

- dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. o służbie wojskowej oficerów /Dz.U.R.P. Nr 20, poz. 128/;

- rozporządzenie Ministra Spraw Wojskowych z dnia 9 września 1937 r. w sprawie wykonania dekretu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. o służbie wojskowej oficerów /Dz.U.R.P. Nr 68, poz. 514/.<sup>1/</sup>

Społeczno-zawodowy status oficerskiej służby wojskowej określony w wymienionych dokumentach, może stanowić podstawę do bardziej wnikliwego przeanalizowania postulowanego instytucjonalnie modelu oficera międzywojennych sił zbrojnych.

<sup>1/</sup> Wyszczególnione w nawiasach numery i pozycje Dz.U.R.P. przyjęto na podstawie źródeł archiwalnych znajdujących się w CAW w Warszawie.

## SPOŁECZNE ASPEKTY ZAWODU OFICERA

W świetle ustawodawstwa państwowego oficer to żołnierz-obywatel "...na którym spoczywa szczególny obowiązek broń- nienia Ojczyzny i gotowości w każdej chwili oddania życia w Jej obronie. W szczególności winien on służyć za wzór miłoś- ci Ojczyzny i honoru, pełnić zawsze wiernie i uczciwie służ- bę narodową, być dbałym, sprawiedliwym dowódcą, opiekunem i wychowawcą żołnierzy, posłusznym i oddanym podwładnym, szczerym i doskonałym kolegą oraz życzliwym współobywatelem całej ludności, której praca i patriotyzm są warunkiem siły wojska".<sup>1/</sup>

Wyszczególnione społeczno-zawodowe wymogi, stawiane przed ówczesną kadrami oficerską, zawierają w sobie wartości, normy i cechy natury moralnej, obywatelskiej i profesjonalnej propa- gowane przez władze państwowe i pożądane ze społecznego pun- ktu widzenia. W okresie wstępnym tzw. selekcyjnym od kandy- datów na oficerów wymagano nienagannej postawy patriotyczno-obywatelskiej: "Oficerem Wojsk Polskich może być nieposzlakowany obywatel Państwa Polskiego, odpowiadają- cy przewidywanym ustawowo warunkom, którego patriotyzm pol- ski nie ulega żadnej wątpliwości".<sup>2/</sup>

W pragmatyce kadrowej, wśród wymogów uprawniających do mianowania na pierwszy stopień oficerski tj. podporucznika, za szczególnie ważne uznano m.in. wykształcenie ogólne, praktykę wojskową /tzn. służbę w jednym z rodzajów wojsk/ oraz kwalifikacje moralne i zawodowe. Wśród ówczesnych spo- łecznych imperatywów zawodu szczególnie wyeksponowano apoli- tyczność oraz pełną dyspozycyjność służbową kadry oficer- skiej: "Oficerom nie wolno należeć do stowarzyszeń mających

<sup>1/</sup> Ustawa z dnia 23 marca 1992 r. O podstawowych obowiązkach i prawach oficerów Wojsk polskich, Dz.U.R.P. Nr 32, poz. 256.

<sup>2/</sup> Tamże.

cele polityczne, ani brać udziału w działalności politycznej /.../. Wykonywanie zawodów cywilnych oraz zajmowanie stanowisk w służbie cywilno-państwowej jest oficerom wzbronione".<sup>1/</sup>

Przytoczony zapis ściśle koresponduje z postanowieniami Konstytucji z 17. marca 1921 r., zapewniającymi kadrze oficerskiej wyłącznie bierne prawo wybieralności kandydatów do Sejmu i Senatu. Apolityczność wojska stanowiła konsekwencję ogólnonarodowego charakteru sił zbrojnych i zapewniała mu niezależność od koniunkturalnego, zmieniającego się często, układu sił politycznych w rządzie.

#### MATERIALNY STATUS ZAWODOWEJ SŁUŻBY OFICERSKIEJ

Wysoki prestiż społeczny zawodu oficera, obligował przedstawicieli korpusu oficerskiego do wręcz "elitarnego" stylu życia, przejawiającego się w ich działalności służbowej i towarzyskich kontaktach z środowiskiem cywilnym.

Prawne usankcjonowanie odpowiednich warunków socjalno-bytowych i świadczeń materialnych, przysługujących oficerowi w czynnej służbie wojskowej, implikowało w sposób zasadniczy aktywność społeczną i zawodową ówczesnej kadry oficerskiej: "Oficer służby stałej ma być tak uposażony, aby mógł sumiennie pełnić powierzone mu obowiązki wyłącznie im się poświęcając".<sup>1/</sup>

Szacuje się, że średnia roczna pensja oficera wynosiła w 1934 r. - 6.774 zł, a podoficera - 3.204 zł. W analogicznym okresie płaca urzędnika nie przekraczała 3.000 zł, a zarobek robotników był jeszcze niższy.<sup>3/</sup>

1/ Tamże.

2/ Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937r. O służbie wojskowej oficerów, Dz.U.R.P. Nr 20, poz. 128

3/ Zob. R.Choroszy, Uznanie za służbę, "Polska Zbrojna" 1991, nr 117.

Ponadto dla oficerów odchodzących z czynnej służby wojskowej do rezerwy, stworzono odpowiednie preferencje do podjęcia pracy w środowisku cywilnym: "Oficerom, przeniesionym do rezerwy lub w stan spoczynku, przy jednakowych kwalifikacjach z innymi kandydatami na stanowiska cywilne, państwowe, samorządowe i w przedsiębiorstwach subwencjonowanych przez Państwo, przysługuje prawo pierwszeństwa".<sup>1/</sup>

Reasumując należy stwierdzić, że właściwe zabezpieczenie fiskalne i odpowiednie gwarancje emerytalne sytuowały kadre oficerską wysoko w ówczesnej hierarchii społecznej. Z kolei wśród świadczeń socjalnych na rzecz oficera w służbie czynnej wyszczególniono:

a/ usługi ordynansa lub odpowiedni ekwiwalent pieniężny;

b/ przydział kwatery, w ramach określonych przez ministra Spraw Wojskowych;

c/ pomoc lekarską w postaci bezpłatnego leczenia oficerów i ich rodzin, w ramach określonych przez Ministra Spraw Wojskowych;

d/ ulgi przy przejazdach państwowymi lub zarządzanymi przez państwo środkami komunikacyjnymi dla oficera i jego rodziny, w ramach określonych przez Ministra Komunikacji w porozumieniu z Ministrem Spraw Wojskowych".<sup>2/</sup>

Wpływ warunków socjalno-bytowych na identyfikację z zawodem oraz samorealizację jednostek w czasie jego wykonywania, został wyraźnie wyeksponowany w interpretacji naturalnego prawa posiadania przez J. Piwowarczyka. Ksiądz prof. Piwowarczyk wśród trzech rodzajów dóbr konsumpcyjnych zaspokajających potrzeby ludzkie wymienił m.in. potrzeby konieczne dla stanu /necessaria statui/: "...to potrzeby, których

wy

1/ Ustawa z dnia 23 marca 1922 r. O podstawowych..., op. cit.

2/ Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. O służbie ..., op. cit.

maga przynależność do określonego stanu /robotniczego, urzędniczego, kupieckiego, oficerskiego, itp./, a których brak strąca człowieka na poziom niższego stanu"<sup>1/</sup> oraz dobra wymagane dla tzw. przyzwoitości stanu /necessaria decentiae status/: "... to dobra wymagane już nie przez konieczność utrzymania się na poziomie stanu, ale przez pewną przyzwoitość cechującą ten stan, stopień jego kultury. Ich brak oznacza nieutrzymywanie się na poziomie kultury właściwej określonemu stanowi /dot. życia towarzyskiego, korzystania z dóbr kultury, urządzenia mieszkania, rozrywki, itp."/.<sup>2/</sup>

Wskazania ks. J. Piwowarczyka na temat materialnego statusu przynależnego określonym zawodom, w tym również profesji oficerskiej, w pełni potwierdzają zasadność założeń socjalno-bytowej polityki realizowanej w siłach zbrojnych II Rzeczypospolitej i obligują do refleksji nad aktualną sytuacją materialną kadry oficerskiej WP.

Wysokie formalno-prawne wymogi natury etycznej i kulturalnej, stanowiące konsekwencję społeczno-materialnych uwarunkowań ówczesnej służby oficerskiej, dotyczyły również rodzinnego i towarzyskiego życia kadry oficerskiej. W rozdziale dotyczącym małżeństwa oficerów czytamy: "Do otrzymania zezwolenia<sup>3/</sup> na zawarcie małżeństwa wymagane są następujące warunki:

- a/ posiadanie co najmniej stopnia kapitana;
- b/ nieposzlakowana opinia narzeczonej;
- c/ poziom umysłowy i towarzyski narzeczonej odpowiadające stanowisku żony oficera".<sup>4/</sup>

1/ J. Piwowarczyk, *Katolicka etyka społeczna*, t. I, Londyn 1958.

2/ Tamże.

3/ Zob. Załącznik nr 1 w niniejszej pracy.

4/ Rozporządzenie ministra Spraw Wojskowych z dnia 9 września 1937 r. w sprawie wykonania dekretu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. o służbie wojskowej oficerów Dz.U.R.P. Nr 68, poz. 514.

Zaprezentowany zbiór ustaleń na temat materialnego statusu służby oficerskiej w siłach zbrojnych II Rzeczypospolitej, potwierdza elitarny charakter zawodu oficera i jego wysoki prestiż społeczny.

#### OSOBOWO - ZAWODOWE WYMOGI SŁUŻBY OFICERSKIEJ

W międzywojennym dwudziestoleciu istotę propagowanego modelu oficera, stanowił względnie stabilny zespół osobowo-zawodowych cech i wymogów charakterystycznych dla oficerskiej służby wojskowej. Jednakże w praktyce wojskowej, w zależności od realiów społeczno-politycznych, eksponowano z różnym natężeniem poszczególne części składowe ówczesnego wzoru oficera, tj. wartości, normy i cechy współokreślające społeczno-zawodową treść służby oficerskiej.

W początkowym okresie funkcjonowania polskich niepodległych sił zbrojnych /1918-1921/ priorytetowo potraktowano problem unifikacji wykształcenia zawodowego i ogólnego oficerów wywodzących się z byłych armii zaborczych: "Pod względem wykształcenia korpus oficerski był bardzo niejednorodny. W kategorii oficerów sztabowych, czyli starszych /od majora do pułkownika/, wyższym wykształceniem wojskowym mogło się poszczycić zaledwie kilkudziesięciu oficerów z armii austro-węgierskiej i znacznie mniej oficerów z armii rosyjskiej. Namiastkę wyższego wykształcenia mieli absolwenci skróconych kursów wojennych. Ogół oficerów starszych ukończył tylko typowe szkoły niższego szczebla. Stwierdzenie to odnosi się także do ogółu oficerów młodszych z byłych armii austro-węgierskiej i niemieckiej oraz z byłej armii rosyjskiej".<sup>1/</sup>

1/ F. Stawecki /red. nauk./ Zarys dziejów wojskowości polskiej /1864-1939/, Warszawa 1990, s. 272.

W okresie przechodzenia armii na stopę pokojową /po 1921 r./ za najistotniejsze problemy uznano integrację zawodową korpusu oficerskiego oraz kwestię wyższego ogólnozawodowego wykształcenia kierowniczej kadry dowódczo-sztabowej: "Wojsko Polskie szczególnie dotkliwie odczuwało brak oficerów z wyższym wykształceniem wojskowym. W połowie 1922 r. dysponowało ono 223 oficerami Sztabu generalnego /dyplomowanymi/. Do 1926 r. ich liczba podwoiła się, trzy kolejne promocje /od 1921 do 1925 r./ w Wyższej Szkole Wojennej dały bowiem 178 wychowanków, natomiast Ecole Superieure de Guerre w Paryżu ukończyło po wojnie 29 oficerów polskich /.../. Władze wojskowe narzekały natomiast na brak oficerów z wyższymi studiami technicznymi. ogólnie rzecz traktując, poziom wykształcenia oficerów był dość niski".<sup>1/</sup>

Z kolei w latach 1926-1935, wśród pożądaných cech osobowo-zawodowych oficera, szczególnie eksponowano praktyczne umiejętności dowódczo-wychowawcze i moralny wymiar norm zawodowych: "Oficerowie wykształceni w dziesięcioleciu 1925-1934, mieli duży zasób wiadomości wojskowych i byli przygotowani teoretycznie do pełnienia obowiązków. Pierwsze roczniki wykazywały jednak niedomagania praktyczne w zakresie niedostatecznego interesowania się żołnierzem, dowodzenia oddziałami, wyszkolenia strzeleckiego, niedokładnością w służbie wewnętrznej i obowiązkowości. Prawdziwe zamiłowanie do służby wykazywała zaledwie trzecia część oficerów, pozostali wybrali karierę wojskową ze względów materialnych i pozycji społecznej".<sup>2/</sup>

Natomiast w okresie 1935-1939 apelowano do oficerów o właściwą postawę społeczną, służącą kreowaniu estymy zawodu oficera w środowisku cywilnym". W uregulowaniu pozycji oficerów, również w sensie prawnym, istotną rolę odegrał wydany

1/ Tamże, s. 433-434.

2/ Tamże, s. 642.

12 marca 1937 r. dekret Prezydenta RP o służbie wojskowej oficerów. O pozycji oficera w społeczeństwie wypowiadał się niejednokrotnie Generalny Inspektor Sił Zbrojnych. Orientując się, że same formalno-prawne czy prestiżowo-materialne zabiegi odgórne tu nie wystarczą, apelował do korpusu oficerskiego, aby starał się podnieść swą pozycję własną postawą. Miał na myśli postawę nie tylko patriotyczną, ale w równej mierze także "państwowotwórczą", choć, oczywiście, określił tych starał się unikać".<sup>1/</sup>

Realizowana ówczesnie kadrowa pragmatyka oficerska, pomimo swego relatywnego charakteru, preferowała względnie stały zbiór cech osobowo-zawodowych oficera ujęty w wojskowych dokumentach normatywnych.<sup>2/</sup> W okresowym opiniowaniu kadry oficerskiej, za szczególnie ważne uznano następujące walory osobowościowe i profesjonalne:<sup>3/</sup>

a/ określenie charakteru: "Charakter człowieka wyciska znamienne piętno na całokształcie jego pracy. Zalety i wady charakteru mają dominujący wpływ na pracę oficera, zaś na wojnie decydują o jego wartości";

b/ uzdolnienia, pracowitość i pilność: "Przy określeniu pracowitości i pilności należy pamiętać, że zasługuje ona na specjalne podkreślenie i wyróżnienie tylko wtedy, gdy oficer daje z siebie więcej niż obowiązek tego od niego wymaga";

c/ cechy dowódcy bojowego: "Dowódcę bojowego cechuje silna wola, opanowanie nerwowe /zimna krew/, przytomność umysłu, zdolność szybkiej i pewnej oceny sytuacji w terenie, szybka decyzja, umiejętność brania podwładnych w garść, wreszcie wytrwałość, konsekwencja i upór w wykonywaniu zadania".

1/ Tamże, s. 642.

2/ Zob. Załącznik nr 2 niniejszej pracy.

3/ Zob. Instrukcja o opiniowaniu oficerów, Warszawa 1935.

Znamiennym jest również fakt zróżnicowania normatywnych osobowo-zawodowych wymogów w stosunku do oficerów różnych szczebli dowodzenia:

"- dowodzenie niższe do szczebla kapitana włącznie /.../. Ograniczona odpowiedzialność mniej ciśnie na charakter, natomiast wysuwają się na plan pierwszy zalety osobiste: odwaga, temperament i sumienność wykonania. Pod względem wartości intelektualnych wystarcza przeciętność, a o przydatności decyduje solidne opanowanie rzemiosła /.../";

- dowodzenie średnie - jest innego wymiaru. Wymaga ono od dowódcy: daru wyobraźni, umiejętności rozumnego kombinowania wielorakich czynników w czasie i przestrzeni tak, by oficer posiadał wszelkie warunki na dowódcę oddziału broni połączonych na samodzielnej osi marszu /przesuwania się/ tak więc dowódca "średni" reprezentować musi typ jednostki o wysokich zaletach charakteru, odpowiednim zespole wartości intelektualnych i zdolności zawodowych; podczas pokoju powinien on umieć organizować pracę podwładnych, posiadać zdolności wychowawcze i umiejętność prowadzenia korpusu oficerskiego /.../;

- dowodzenie wyższe wymaga uzdolnień specyficznych, bowiem wyższe dowodzenie jest sztuką, dlatego też wyższy dowódca musi posiadać: charakter, wiedzę i talent".<sup>1/</sup>

Przedstawione wymogi w zakresie kwalifikacji dowódczych, uwzględniające poszczególne szczeble dowodzenia, stanowiły podstawę do określania szczegółowych charakterystyk osobowo-zawodowych przedstawicieli korpusu oficerskiego. W ówczesnej pragmatyce kadrowej analizowano i oceniano postawę i zachowania oficerów w kontekście: zalet osobistych, zalet fizycznych, inteligencji, zdolności organizacyjnych, zdolności kierowniczych, zdolności wychowawczych oraz ogólnej wartości dla służby wojskowej.

<sup>1/</sup> Tamże.

W teorii i praktyce wojskowej okresu II Rzeczypospolitej szczególnie eksponowano moralny wymiar norm zawodowych w postaci godności i honoru oficera: "Oficerowie podlegają właściwości oficerskich sądów honorowych z powodu czynów naruszających honor lub godność oficera niezależnie od czasu i okoliczności, w jakich te czyny popełnili, na zasadach, które określa osobny dekret Prezydenta Rzeczypospolitej".<sup>1/</sup>

Przedmiotowa strona działalności oficerskich sądów honorowych obejmowała:

"a/ naruszenie godności oficerskiej,

b/ naruszenie honoru, a więc postęпки, które nie tylko nie odpowiadają godności oficerskiej, ale w ogóle nie odpowiadają pojęciom honoru",

c/ zatargi, nieporozumienia i kolizje honorowe".<sup>2/</sup>

Natomiast w przypadku naruszenia czci i godności osobistej oficera Statut OSH stanowił: "Oficer może w każdej sprawie, która zdaniem jego narusza jego cześć, zwrócić się do swego przełożonego lub wprost do swego właściwego sądu honorowego z prośbą o rozpatrzenie sprawy przez sąd honorowy".<sup>3/</sup>

Przytoczone zapisy statutowe na temat godności i honoru wskazują na poczesne miejsce wartości moralnych w strukturze rzeczowej postulowanego modelu osobowo-zawodowego w praktyce międzywojennych sił zbrojnych.

1/ Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937r.

O służbie . . . , op.cit.

2/ Statut oficerskich sądów honorowych, Warszawa 1935.

3/ Tamże.

3.2.2. *Istota i treść etosu oficerskiego w wybranych rozprawach i publikacjach teoretyków oraz praktyków wojskowych*

Za niezwykle istotną, w procesie współtworzenia i propagowania etosu zawodowego kadry oficerskiej, można uznać publicystyczną działalność teoretyków i praktyków wojskowych poświęconą problematyce polskich sił zbrojnych. Z inicjatywy ówczesnego Szefa Sztabu Generalnego Wp gen. Wł. Sikorskiego powstaje w 1921 r. Towarzystwo Wiedzy Wojskowej realizujące, w ramach współpracy z wybitnymi twórcami kultury i nauki polskiej oraz przedstawicielami zachodnioeuropejskiej nauki wojennej, studyjne prace naukowo-badawcze tematycznie związane z procesem szkolenia i wychowania wojskowego.

Szczególnie aktywnie, od połowy 1921 r. w edukacyjnej działalności polskiego szkolnictwa wojskowego, uczestniczą francuscy doradcy wojskowi. W okresie tym, przy czynnym współudziale oficerów armii francuskiej, zostaje wypracowany jednolity trzyletni program kształcenia kadr dowódczo-sztabowych Wojska Polskiego. W uruchomionej dnia 15 czerwca 1919r. Wojennej Szkole Sztabu Generalnego, faktycznie odpowiedzialnym za proces kształcenia zostaje pułkownik Faury, pełniący obowiązki Dyrektora Nauk. Aktywne współuczestnictwo przedstawicieli Francuskiej Misji Wojskowej w procesie odrodzenia polskich sił zbrojnych, nie pozostało bez wpływu na treść rodzimej myśli wojskowej. Dotyczyło to również problematyki etosu oficerskiego, dowartościowanej zachodnioeuropejską refleksją na temat społeczno-zawodowego statusu kadry oficerskiej. Za przykład może tu posłużyć, przetłumaczona z języka francuskiego na polski, monografia gen. A. Tananta /ówczesnego Komendanta Szkoły Wojskowej w Saint Cyr/ pod tytułem "O powołaniu oficera". Zawarty w niej zbiór

monotematycznych wykładów traktujących o społecznych oraz osobowo-zawodowych uwarunkowaniach służby oficerskiej, ze względu na merytoryczną uniwersalność, może również obecnie kierunkować pedagogiczną działalność kadry nauczycielskiej szkół i akademii wojskowych. Sformułowane przez autora motto służby oficerskiej: "Ojczyzna jako cel, honor jako godło, karność, wiedza i odwaga jako środki wiodące do celu"<sup>1/</sup> stanowiło podstawę do bardziej szczegółowej charakterystyki społecznej wykładni zawodu oficera: "Od oficerów winno się dużo wymagać, bowiem żołnierze to nie dziecinne zabawki, jak chętnie zdają się sądzić ci, którym przyszło im rozkazywać, gdy nie dzielili ich cierpień. Oficerowie powinni być dobrze traktowani i dostatecznie wyposażeni, a Rząd musi bardzo wiele od nich wymagać. Straszliwy ciężar na nich rachunek: z życia ludzi im powierzonych, ze sławy i bezpieczeństwa Państwa".<sup>2/</sup>

Gen. Tanant, w ślad za marszałkiem Gouvion Saint-Cyr, stwierdził, że w wojnie istnieją trzy rzeczy tzn. sztuka, wiedza oraz rzemiosło i właśnie one powinny współokreślać zawodową treść wymogów służby oficerskiej. W związku z tym autor utożsamiał: sztukę - z twórczością i pomysłowością, wiedzę - z wiadomościami zdobytymi podczas nauczania i uczenia się, rzemiosło - z praktycznymi umiejętnościami profesjonalnymi. W postulowanym zbiorze wartości, cech i wymogów osobowo-zawodowych, francuski generał wyeksponował:

- wiedzę: "My, wojskowi zmuszeni przewidywać odpowiedzialności ciężkie i krwawe, my od których zależy życie ludzi powierzonych nam przez Naród, a w pewnej mierze i bezpieczeństwo Państwa., możemy rzec śmiało, że niedbałość jest

<sup>1/</sup> A. Tanant, O powołaniu oficera, Poznań 1927, s. 15.

<sup>2/</sup> Tamże, s. 18.

błędem, lenistwo zbrodnią, nieuctwo zaś więcej niż zbrodnią, szaleństwem";<sup>1/</sup>

- wolę utożsamianą z konsekwencją działania;

- inteligencję pozwalającą na racjonalny osąd rzeczywistych warunków, w których działamy;

- świadome celowościowe działanie oraz umiejętności organizacyjne: "...należy bowiem wpoić w młodzież wartości czasu, świadomości, do czego można dojść organizacją, ścisłością, porządkiem"<sup>2/</sup>;

- odwagę: "Prawdziwa odwaga nie polega przeto na rzucaaniu się w niebezpieczeństwo, jeno na tem, by je poskromić, uzbroiwszy się przeciw niemu fizycznie, intelektualnie i moralnie. Odwaga tego rodzaju wymaga wartości intelektualnej, fizycznej i moralnej, której nie zdobędzie byle kto, jest zaś rzeczą niezbędną by ją oficer posiadał"<sup>3/</sup>;

- honor i męstwo: "Naszą tradycją jest "punkt honoru" i "junactwo". Dziś jeszcze mimo wszystko, ona stanowi nasz pokarm, ona tło naszego życia, dla niej umarło nas wielu"<sup>4/</sup>;

- szacunek dla godności podwładnych: "Zniewaga dotyka i niszczy uczucie honoru, oficer znieważający swoich żołnierzy, szkodzi sobie samemu, nie można bowiem polegać na wierności i brawurze człowieka, który pozwala się znieważać"<sup>5/</sup>;

- właściwe morale utożsamiane z tzw. "siłą moralną": "Skoro zrozumiecie, że prawdziwym celem wykształcenia dla wszystkich dowódców i żołnierzy jest nauczyć jedni drugich trwać i zwyciężać, unikać niebezpieczeństwa i opanować je, będzie w przeważającej części osiągnięte to, co da żołnierzowi zaufanie w siebie, towarzyszy, w dowódcę, to co tworzy siłę moralną, służącą ideałowi. Skoro stworzycie siłę moralną, spełnicie akt odwagi, prawdziwej odwagi"<sup>6/</sup>;

1/ Tamże, s. 40.

2/ Tamże, s. 42.

3/ Tamże, s. 56.

4/ Tamże, s. 50.

5/ Tamże, s. 96.

6/ Tamże, s. 64.

- prawość charakteru rozumianą jako: właściwe wykonywanie zawodu, prawdomówność, zaufanie, odwaga mówienia i pisanania tego co się myśli, rozumność, cierpliwość, wytrwałość, dzielność, umiejętność przyznania się do błędu /samokrytycyzm/, odpowiedzialność, sprawiedliwość i rozsądek;

- szacunek do wykonywanego zawodu oraz patriotyzm: "... oficer nie osiągnie niczego, jeśli nie będzie posiadał wiary w przeznaczenie armji, wiary w przeznaczenie Ojczyzny. Dowódca powinien być wierzącym, w patryjotycznym tego słowa znaczeniu, aby w danej chwili mógł wzniecić w duszy swego oddziału ów płomień, bez którego żołnierz nie stanie do walki"<sup>1/</sup>;

- solidarność wojskową: "Duch solidarności wojskowej, niczem innym jest, jak rodzinnym duchem... Jego zewnętrznym objawem jest poświęcenie. Jego nagrodą wdzięczność. Godłem jego sztandar pułkowy, w którego fałdach kryją się rodzinne dokumenty, rodzinne splendory"<sup>2/</sup>;

- karność "materialną i moralną".

Zaprezentowana, przez gen. Tananta, osobowo-zawodowa wykładnia służby oficerskiej integruje w określoną całość społeczne, moralne i psychofizyczne wartości, cechy oraz wymogi pożądane ówczasie w działalności dowódczo-sztabowej oficerów.

Sposób realizacji celów nauczania w toku procesu kształcenia, został przedstawiony przez autora w postaci zaleceń dydaktycznych adresowanych do wykładowców Szkoły Wojskowej w Saint - Cyr: "Wszystko, co podstawowem jest i zasadniczem, winno być wyłożone teoretycznie oraz praktycznie przez instruktorów i profesorów. Wszystko, co ma znaczenie drugorzędne lub z czem można zaczekać, pozostawi się raczej włas-

<sup>1/</sup> Tamże, s. 101.

<sup>2/</sup> Tamże, s. 109.

nej pilności, do późniejszej nauki. Sięgnijmy przede wszystkim po to, co grunt stanowi, dopełnienia przyjdą potem. Wobec tego wszelkie pompatyczne wykłady będą musiały odpaść, a wykłady zwykle będą ograniczone do minimum. Dobrze, jeśli profesor wyłoży nie kurs powielony, który uczniowie mają w rękach i którego nie potrzeba odczytywać, skoro sami umieją czytać, lecz z owego kursu raczej punkt specjalny, wymagający objaśnienia czy szerszego omówienia: to będzie analiza. Lub też przeciwnie, ujmie całość zagadnienia w obrazie uwy-puklającym głównej jego rysy: będzie to synteza".<sup>1/</sup>

Zarysowane cele kształcenia wraz z metodyką nauczania, w sposób istotny, dowartościowały teorię i metodologię polskiego szkolnictwa wojskowego okresu międzywojennego. Zaprezentowany etos oficerski w postaci postulowanego wzoru osobowego, implikował społeczno-zawodową treść służby oficerskiej absolwentów Szkoły Wojskowej z Saint Cyr. Intelktualne, etyczne i fachowe cechy oraz umiejętności oficerów, decydowały o społecznym prestiżu zawodu wojskowego oraz poziomie moralno-bojowym ówczesnych sił zbrojnych.

Wizerunek oficera-obywatela, wszechstronnie przygotowanego do służby zawodowej, był również propagowany przez polskich publicystów i praktyków wojskowych. T. Hołówko w pracy "Oficer polski" krytykując elitarność korpusu oficerskiego, opowiedział się jednoznacznie za obywatelskim i narodowym charakterem służby oficerskiej. O kwalifikacjach zawodowych oficerów i ich twórczym udziale w organizacyjnym odrodzeniu polskich sił zbrojnych, pisał następująco: "Ale mocne podstawy organizacyjne tej armji, może dać tylko korpus oficerski /.../. Te zadania potrafi wykonać tylko korpus oficerów zawodowych o wysokiej kulturze umysłowej i wielkiej wiedzy wojskowej. Lecz nie tylko to - trzeba, aby jednocześnie

<sup>1/</sup> Tamże, s. 41-42.

ci oficerowie byli oficerami-obywatelami w całym znaczeniu tego słowa, aby z armją narodową stanowili jedną, harmonijną całość".<sup>1/</sup>

Na szczególną uwagę, zdaniem autora, wśród społecznych i osobowo-zawodowych normatywów służby oficerskiej, zasługują:

- wysokie walory patriotyczno-obywatelskie oraz fachowość: "... dziś każdy naród, który chce mieć armję narodową, winien mieć żołnierzy nie tylko przesiąkniętych duchem obywatelskim i patriotycznym, lecz i wojskowo wyszkolonych, co się da uskuteczyć jedynie przy pomocy fachowców, czyli oficerów".<sup>2/</sup>;

- honor i godność oficerska: W ciągu pierwszych czterech lat rządów Konstantego 49 oficerów, czynnie przez niego znieważonych lub zelżonych, skończyło samobójstwem, uważając to za jedyną drogę zmycia z siebie hańby".<sup>3/</sup>

- walory intelektualne i moralne: "I trzeba gorąco pragnąć, aby dziś oficer polski, który swą szablą otworzył bramę do Niepodległej Polski, czcił święcie pamięć swych poprzedników /.../ i tak jak oni, był uosobieniem cnoty żołnierskiej, ducha obywatelskiego, bojownikiem o postęp i nowe światłe idee".<sup>4/</sup>;

- predyspozycje i kwalifikacje pedagogiczne: "I gorąco trzeba pragnąć, aby oficer polski psychiką swoją zbliżył się do psychiki nauczyciela szkolnego, z którym w swej pracy tyle będzie miał wspólnego. Oficer bowiem z rąk nauczyciela szkolnego otrzyma młodego Polaka do dalszej nauki - i jeżeli między nauczycielem szkolnym a oficerem będzie współdziałanie i harmonja, Polska będzie zbierała obfite i piękne plony ich zbożnej pracy".<sup>5/</sup>

1/ T. Hołowko, Oficer polski, Warszawa, Warszawa 1921, s. 21.

2/ Tamże, s. 8-9.

3/ Tamże, s. 53.

4/ Tamże, s. 103.

5/ Tamże, s. 111.

- ideowość i powołanie: "Oficer polski przede wszystkim będzie organizatorem i pedagogiem, aby zaś te zadania mógł należycie spełniać winien być człowiekiem idei i powołania, o wysokiej kulturze duchowej i rozległej wiedzy, a poza tem szczerym demokratą"<sup>1/</sup>.

T. Hołówko, podobnie jak gen. Tanant, wykreował w swojej pracy wzór oficera - obywatela o pożądanym, ze społecznego punktu widzenia, walorach moralno-zawodowych. Postulowany, w przeanalizowanych monografiach, model oficera został przetransportowany na grunt praktyki wojskowej w postaci normatywnych wymogów towarzyszących ówczesnej służbie wojskowej. Były wykładowca Oficerskiej Szkoły Piechoty mjr M. Porwit w podręczniku "Nauka o powinnościach żołnierza scharakteryzował następująco osobowo-zawodową wykładnię służby czynnej:

- zasadnicze cnoty żołnierskie są od lat te same. Są niemi miłość ojczyzny, honor żołnierski, męstwo, posłuszeństwo i koleżeństwo. Obok nich wymienia Regulamin służby wewnętrznej podstawową powinność każdego człowieka, tj. moralność i religijność, prawdomówność i powściągliwość w mowie oraz dwie cechy nowoczesnego żołnierza, tj. samodzielność i przedsiębiorczość. Są to pochodne honoru, stanowią wyższy stopień posłuszeństwa".<sup>2/</sup>

Za niezwykle istotny, z pedagogicznego punktu widzenia, można uznać zbiór pragmatycznych wskazań wychowawczych, służących tworzeniu i kształtowaniu autorytetu przełożonego: "Wpływ dowódcy jest to suma możliwych oddziaływań dowódcy na podkomendnych. Wpływ dowódcy uzewnętrznia się przez osobisty przykład, prawidłowe rozkazywanie, ciągłą kontrolę, służbistość, stosowanie przywilejów przełożenia jak nagród i kar, pochwał i nagan. Wpływ dowódcy to dobre traktowanie

<sup>1/</sup> Tamże, s. 119.

<sup>2/</sup> M. Porwit, Nauka o powinnościach żołnierza, Warszawa 1927, s. 32.

podkomendnych, interesowanie się ich życiem i dołą, rozmawianie z nimi, troska o ich potrzeby. Wszystkie te czynniki wytworzyć mogą miłość i przywiązanie do dowódcy, jeden z potężnych czynników na polu walki".<sup>1/</sup> W charakterystyce moralnego aspektu norm zawodowych, autor eksponuje honor i poczucie godności żołnierskiej: "By honor w żołnierzu umocnić, trzeba w nim szanować człowieka. Każde słowo ubliżające, lub chociażby trochę poniżające, unicestwia pracę, rozpoczętą nauczaniem. Niech słowa dowódcy krzepią a nie zniechęcają".<sup>2/</sup>

Zaprezentowana pozycja M. Porwita stanowiła klasyczny poradnik pedagogiczny dla ówczesnej kadry oficerskiej szkolącej i wychowującej żołnierzy w jednostkach liniowych.

Praktyczną wykładnię etosu oficerskiego, utożsamianego z szeroko pojętym tzw. "etosem żołnierskim", znajdujemy w rozważaniach wybitnego pragmatyka wojskowego okresu II Rzeczypospolitej J. Piłsudskiego zawartych w pracy: "O wartości żołnierza Legionów". Współzałożyciel i organizator Związku Strzeleckiego oraz Legjonów Polskich, stanowiących bazę dla odradzających się niepodległych sił zbrojnych, przedstawił w formie autoryzowanego wykładu swoje poglądy na temat moralno-zawodowych cech i wymogów służby żołnierskiej. Za szczególnie ważne czynniki, w procesie tworzenia tożsamości narodowej odrodzonej armii polskiej, J. Piłsudski uznał:

- tradycje oręża polskiego: "Ostatnim wojskiem polskim, które było bezpośrednio przed nami /tzn. przed Legionami - Z.N./ było wojsko 63 roku";<sup>3/</sup>

- wysoką wartość moralno-bojową żołnierzy: "Chcieliśmy sami ze siebie wytworzyć te wartości, które stanowią dobrego żołnierza /.../. Dobijaliśmy się o uznanie nas, jako dobrych

1/ Tamże, s. 13.

2/ Tamże, s. 132.

3/ J. Piłsudski, O wartości żołnierza... op. cit., s. 7.

żołnierzy, o uznanie przez nas samych, potem przez otoczenie, wreszcie przez najsurowszych sędziów";<sup>1/</sup>

- ambicję zawodową utożsamianą z ambicją wewnętrzną: "Sledząc uważnie życie Legjonowe, przychodzi się do przekonania, że najsilniejszym czynnikiem, najsilniejszym motywem duszy, który przy życiu utrzymywał Legjony i który dał tak wybitne rezultaty, była nasza ambicja wewnętrzna";<sup>2/</sup>

- świadomą dyscyplinę: "Dyscyplinę, to dobrowolne posłuszeństwo, zawsze w Legjonach uzyskać mogłem. Rozkaz był rozkazem, służba służbą";<sup>3/</sup>

- honor i poczucie własnej godności: "Żołnierz to typ człowieka łatwo znoszącego zmienność losu, byle mieć możliwość zachowania najlepszej części swej duszy - szacunku dla siebie i szacunku dla swego honoru".<sup>4/</sup>

Ze względu na swoją uniwersalność wyszczególnione przez J. Piłsudskiego wartości i cechy profesji żołnierskiej, stymulowały również etyczno-zawodową treść międzywojennej służby oficerskiej. Praktyka działań bojowych okresu II wojny światowej pozytywnie zweryfikowała teoretyczne założenia, propagowanego w polityce kadrowej i działalności szkoleniowo-wychowawczej wojska, wzoru osobowo-zawodowego oficera II Rzeczypospolitej. Zaprezentowany wybiórczo dorobek publicystyczno-monograficzny międzywojennych teoretyków i praktyków wojskowych, stanowił jeden z podstawowych elementów systemu kreowania i kształtowania etosu oficerskiego w teorii i praktyce wojskowej.

1/ Tamże, s. 11.

2/ Tamże, s. 12.

3/ Tamże, s. 42.

4/ Tamże, s. 50.

### 3.2.3. Model osobowo-zawodowy oficera w edukacyjnej działalności wyższego szkolnictwa wojskowego.

Zawód oficera w okresie międzywojennym cieszył się zróżnicowanym zainteresowaniem. Moralno-materialny status wojskowej służby zawodowej oraz miejsce zajmowane przez kadre oficerską w ówczesnej stratyfikacji społecznej wpływały w sposób zasadniczy na ilościowo-jakościowe kryteria naboru kandydatów do wojskowych szkół zawodowych.

W latach 1918-1921 tj. w okresie narodzin Wojska Polskiego i walk o kształt granic odrodzonego państwa polskiego, szkolnictwo wojskowe stanowiło przedmiot aspiracji wielu młodych Polaków. Państwowotwórczy patriotyzm społeczeństwa, pozytywnie wpłynął również na jakościową stronę procesu naboru kandydatów do szkół wojskowych.

W okresie tzw. demokracji parlamentarnej /1921-1926/ obejmującym pierwsze lata pokojowego rozwoju narodowych sił zbrojnych, nastąpiła reorganizacja zawodowych szkół oficerskich. Organizacyjno-merytoryczne zmiany procesu kształcenia wojskowego /m.in. wydłużenie cyklu kształcenia do dwóch a następnie trzech lat/, stanowiły konsekwencję całościowej restrukturyzacji armii, dostosowującej ją do działania w nowych tj. pokojowych warunkach. W okresie tym, wystąpiły przejściowe trudności w naborze kandydatów do zawodowych szkół wojskowych. W zaistniałej sytuacji obniżono okresowo kryteria kwalifikacyjne w stosunku do ubiegających się o przyjęcie do szkół oficerskich, m.in. poziomu wykształcenia do tzw. "małej matury". Jednakże po 1924 roku posiadanie pełnego wykształcenia średniego, przez kandydatów na oficerów, stanowiło podstawowy warunek dopuszczenia ich do egzaminów wstępnych. Przedstawione problemy natury rekrutacyjnej i organizacyjnej wywarły istotny wpływ na kształt instytucjonalnego systemu edukacyjnego wojska.

Z treści Rozporządzenia Ministra Spraw Wojskowych z 1937 roku wynika, że w skład ówczesnej struktury wyższego szkolnictwa wojskowego weszły: "Wyższa Szkoła Wojenna, Wyższa Szkoła Lotnicza, Wyższa Szkoła Inżynierii i Wyższa Szkoła Intendentury".<sup>1/</sup> Do pozostałych rodzimych ośrodków kształcenia realizujących dydaktyczne funkcje wyższego szkolnictwa wojskowego należały:

szkoły - Główne Centrum Wyszkożenia Piechoty powstałe w 1919 r. po zlikwidowaniu Centrum Wyszkożenia DO Gen. Warszawa i następnie przekształcone w Doświadczalne Centrum Wyszkożenia Armii;

wojsko - zespół szkół wojskowych, prowadzących zajęcia na poziomie wyższym, funkcjonujący pod nazwą Kościuszkowskiego Obozu Szkożenia Saperów;

wojsko - powstałe w 1923 r. w Warszawie Centrum Wyższych Studiów Wojskowych, zastąpione od 1935 r. corocznymi kilkudniowymi kursami informacyjnymi dla generalicji realizowanymi w Centrum Wyszkożenia Piechoty w Rembertowie;

pedagog - wydziały wojskowe, powstałe na początku lat dwudziestych na wyższych uczelniach cywilnych, kształcące absolwentów dla potrzeb wojska m.in. na Politechnikach w Warszawie i Lwowie, Lwowskiej Akademii Medycznej i Wydziale Weterynarii Uniwersytetu Warszawskiego.

Istotną rolę w procesie kształcenia, ówczesnej kadry oficerskiej WP, odegrały również francuskie ośrodki i szkoły wojskowe, zintegrowane z rodzimą działalnością edukacyjną, poprzez funkcjonującą w Polsce Francuską Misję Wojskową. Do najbardziej znanych należały wojskowe ośrodki kształcenia w Ecole Superieure de Guerre w Paryżu, Centre des Houtes Etudes Militaires oraz Wyższa Szkoła Wojenna w Saint Cyr.

1/ Zob. Rozporządzenie Ministrwa Spraw Wojskowych z dnia 9 września 1937 roku.

Działalność francuskich doradców wojskowych pozytywnie wpłynęła na organizacyjną i merytoryczną unifikację całości szkolnictwa wojskowego w II Rzeczypospolitej: "Ważnym czynnikiem unifikacyjnym, oddziałyującym na ujednoczenie całości szkolnictwa wojskowego II Rzeczypospolitej była działalność francuskich doradców wojskowych, wpływających zarówno na kształt organizacyjny szkół oficerskich, Wyższej Szkoły Wojennej jak i zakresy oraz treści nauczania. Do 1926r. wielu oficerów armii francuskiej było wykładowcami w polskich szkołach wojskowych różnych szczebli. Ich wpływ został ograniczony po zakończeniu pracy sojuszniczej misji wojskowej w Polsce".<sup>1/</sup> W świetle powyższego należy zaznaczyć, że pierwszym dyrektorem nauk, po przemianowaniu w sierpniu 1922 r. Szkoły Sztabu Generalnego na Wyższą Szkołę Wojenną, został płk Sztabu Generalnego wojska francuskiego Ludwik Faury, który piastował to stanowisko do końca roku szkolnego 1927/1928. Zdaniem gen. K.Glabisza pułkownika Fauryego cechowały: ...rozległa wiedza wojskowa, wielki talent pedagogiczny, gallicka swada i bystra spostrzegawczość, idące w parze z nieprzeciętnymi zdolnościami, ogromną pracowitością i wrodzonym taktem".<sup>2/</sup>

W 1928 r. wraz z likwidacją Francuskiej Misji Wojskowej zrezygnowano ze współpracy z pułkownikiem Faury.

Wyszczególnione elementy instytucjonalnego systemu szkolnictwa wojskowego, w powiązaniu z krajową polityką oświatowo-wychowawczą, tworzyły i upowszechniały w świadomości społecznej określony wizerunek oficera polskich sił zbrojnych.

1/ R.Tomaszewski, Wybrane aspekty organizacji i funkcjonowania polskiego szkolnictwa wojskowego w latach 1918-1939, Warszawa 1989, s. 14.  
2/ J.Bugajski, Wyższa Szkoła Wojenna /1919-1939/ - placówka dydaktyczna i ośrodek myśli wojskowo-teoretycznej, Warszawa 1962, s. 50.

Za najwyższą wartość, której podporządkowano dydaktyczno-wychowawczą działalność wyższych szkół wojskowych uznano polską rację obronną. Natomiast stosunek do państwa potraktowano jako miernik postawy oficera-obywatela, odpowiedzialnego za edukację obronną społeczeństwa i wyszkolenie podwładnych żołnierzy: "Oficerowie stanowią rdzeń siły zbrojnej, ponieważ na nich spoczywa odpowiedzialność za wychowanie wojskowe wszystkich obywateli, zdolnych do obrony niepodległości z bronią w ręku. To też wartość oficera stanowi o wartości wojska, a jego zalety moralne, umysłowe i fizyczne powinny być wzorem dla podwładnych".<sup>1/</sup>

Przedstawione założenia modelu oficera współbrzmiały z treścią głównych zadań szkół wojskowych, które sformułowano następująco: "One to bowiem /tj. szkoły wojskowe - Z.N./ wychowują i kształcą dowódców dla wojska i wojny, one są kuźnią twórczej myśli wojskowej i charakterów dowódców".<sup>2/</sup>

Z uwagi na zakres tematyczny dysertacji problematykę badawczą niniejszego podrozdziału ograniczono do analizy procesu kreowania i kształtowania etosu oficerskiego w działalności dydaktyczno-wychowawczej Wyższej Szkoły Wojennej, kształcącej w przeszłości, podobnie jak obecna Akademia Obrony Narodowej, oficerów pionu dowódczo-sztabowego polskich sił zbrojnych.

Zaprezentowane ujęcie przedmiotu badań wynika z tożsamości celów i zadań realizowanych przez obydwie uczelnie oraz ich priorytetowej pozycji w, ówczesnej i aktualnej, strukturze rodzimego szkolnictwa wojskowego.

#### EDUKACYJNY WZÓR OFICERA-ABSOLWENTA W.S.WOJ.

Dnia 15 czerwca 1919 r. uruchomiono w Warszawie, przy wydatnej pomocy przedstawicieli Wojskowej Misji Francuskiej,

1/ A. Siógarczyk, Skład osobowy sił zbrojnych..., op.cit., s. 273.

2/ Tamże, s. 473.

Wojenną Szkołę Sztabu Generalnego. Komendantem uczelni mianowany został gen.por. Stanisław Puchalski. Za całokształt procesu nauczania odpowiedzialni byli, delegowani przez Misję Francuską, gen. Spire i ppłk Jordan - pełniący obowiązki szefa francuskiego personelu pedagogicznego oraz doradcy komendanta Szkoły. Po krótkim okresie funkcję tą przejął od niego płk Faury, który do 1928 r. pełnił obowiązki Dyrektora Nauk uczelni.

16 sierpnia 1922 r. na bazie Wojennej Szkoły Sztabu Generalnego przemianowanej w międzyczasie na Szkołę Sztabu Generalnego, utworzono Wyższą Szkołę Wojenną. Powołanie do życia uczelni wojskowej typu uniwersyteckiego, zapoczątkowało jakościowo nowy etap w dziejach wyższego szkolnictwa wojskowego II Rzeczypospolitej. Ubiegających się o przyjęcie do W.S.Woj. objęto dwuetapowym egzaminem, mającym na celu określenie stopnia inteligencji kandydatów oraz sprawdzenie zakresu ich wykształcenia ogólnego i zawodowego. Kandydaci na kursy 1922/24 - 1928/30 oraz 1931/33 - 1935/37 obligatoryjnie zdawać musieli egzamin eliminacyjny tzw. przedwstępny: "Egzamin przedwstępny, ulegający dość znacznym zmianom obejmował następujące przedmioty: w latach 1922 - 1925 - Wiedza ogólna, Historia Polski, Geografia Polski, Umocnienia polowe i terenoznawstwo. W roku 1926 na miejsce egzaminu z Historii Polski wprowadzono egzamin z Historii wojen. Zlikwidowany w latach 1929-1930 - po przywróceniu obejmował pisemne opracowanie tematu z wiedzy ogólnej oraz ustne egzaminy z Historii powszechnej i Polski, Historii Wojskowości, Geografii politycznej, Taktyki ogólnej, Terenoznawstwa i języków obcych. Po paru latach egzamin ten został uproszczony i sprowadzony wyłącznie do wypracowania oraz dyskusji na temat aktualny oraz wypracowania i egzaminu z geografii".<sup>1/</sup>

<sup>1/</sup> J.Bugajski, Wyższa Szkoła Wojenna..., op.cit., s. 60.

Po uzyskaniu pozytywnej oceny z zakresu wiedzy ogólnej, kandydaci poddawani byli egzaminowi segregacyjnemu: "Egzamin wstępny /segregacyjny/ obowiązywał kandydatów do WSwoj./kursów 1922/24 - 1928/30/. Program jego ulegał również pewnym zmianom. Kandydaci na kursy 1922/24 - 1925/27 zdawać musieli egzaminy z taktyki ogólnej, historii wojen, regulaminów, nauki o broni języka obcego, jazdy konnej i stenografii. Kandydatom na kurs 1926/28 następne egzaminy z Historii wojen przesunięto w zakres egzaminu przedwstępnego, egzaminy zaś z nauki o broni ustąpiły miejsca egzaminom ustnym z taktyki piechoty, kawalerii, artylerii".<sup>1/</sup>

W 1929 r. egzaminy zostały zastąpione dwumiesięcznym kursem próbnym, stanowiącym ostateczny sprawdzian umiejętności i wartości kandydatów. ostatecznie po paru latach nastąpiła fuzja obu dotychczasowych systemów rekrutacyjnych do WSwoj. Przywrócono egzamin przedwstępny jako pierwszy etap oceny przydatności kandydatów,. Natomiast istotę drugiego etapu stanowił kurs próbny, odbywający się w CWPiech. w Rembertowie . Wyniki tego kursu odzwierciedlano w postaci indywidualnych charakterystyk słuchaczy obejmujących:

"A. Charakterystykę ogólną /zdolności i inteligencja, pracowitość, pilność i poczucie obowiązku, dyscyplina wewnętrzna i lojalność, wytrzymałość fizyczna, opanowanie nerwowe, pogoda ducha, zalety i wady charakteru/.

B. Charakterystykę szczegółową /sumienność i dokładność w pracy, opanowanie techniki rozkazodawstwa, szybkość pracy, zmysł orientacyjny/.

C. Uzdolnienia taktyczne i operacyjne".<sup>2/</sup>

System ten obowiązywał przez trzy lata. Następnie został zastąpiony dwuetapowym egzaminem głównym konkursowym. Część pierwszą stanowił egzamin główny konkursowy, a część druga

1/ Tamże, s. 62.

2/ Tamże, s. 65.

/zasadniczą/ ośmioletniowy kurs próbny realizowany w CWPiech. . Zdobywcy czołowych lokat z pierwszej części egzaminu kwalifikowali się do drugiego etapu tzn. na kurs próbny w Rembertowie. W czasie jego trwania doskonalili wiedzę i umiejętności ogólnowojskowe oraz specjalistyczne z taktyki ogólnej i rodzajów wojsk, a także dowodzenia. Do WSWoj. przyjmowano kandydatów, którzy w tej części egzaminu otrzymali maksymalną ilość punktów. Wysokie wymogi natury formalnej uwzględniające ogólnozawodowe predyspozycje oraz kwalifikacje kandydatów, sprzyjały kreowaniu i upowszechnianiu w praktyce uczelnianej, postulowanego ówczas, osobowo-zawodowego wzoru oficera sił zbrojnych.

Statutowe cele i zadania WSWoj. implikowały zakres profesjonalnego przygotowania absolwentów tj. oficerów dyplomowanych. W pierwszym Tymczasowym Statucie sformułowano następujący cel i zadania uczelni: "Celem Szkoły jest wyłącznie fachowe wyszkolenie oficerów Sztabu Generalnego przez wpojenie szczególnie uzdolnionym, doświadczonym oficerom zawodowym o ustalonym silnym charakterze wyższego, wojskowego wykształcenia teoretycznego i praktycznego, potrzebnego do służby w Sztabie Generalnym".<sup>1/</sup> Z kolei w Statucie z 1928 r. cel działalności kształcącej brzmiał: "Celem Szkoły jest nadanie szczególnie uzdolnionym i doświadczonym w służbie liniowej oficerom wyższego wykształcenia wojskowego oraz przygotowanie tych oficerów do dowodzenia w zakresie pułku i do służby w sztabach wyższych dowództw na stanowiskach szefa sztabu DP i szefa oddziału armii".<sup>2/</sup> Natomiast Statut z 1933r. wyjaśniał, że: "Absolwent WSWoj. musi posiadać wiadomości potrzebne do pełnienia funkcji szefa sztabu dywizji piechoty /bryg. kawalerii/, szefa oddziału sztabu w armii

<sup>1/</sup> Tamże, s. 79.

<sup>2/</sup> Zob. Statut Wyższej Szkoły Wojennej /roz. I/, Warszawa 1928.

oraz uzyskać ogólne przygotowanie do pracy w sztabach władz centralnych i DOW.<sup>1/</sup>

Funkcjonalny zakres przygotowania zawodowego oficerów-absolwentów, określony w programowych dokumentach Szkoły, stanowił podstawę do bardziej szczegółowych rozważań nad istotą i treścią, postulowanego ówczasie, etosu oficerskiego. Na szczególną uwagę, spośród wielu publikacji poświęconych osobowo-zawodowym wymogom służby oficerskiej, zasługuje opracowanie byłego wykładowcy WSWoj. St.Sosabowskiego pt. "Wzorowy typ oficera dyplomowanego". Zdaniem autora, oficer dyplomowany powinien posiadać cechy dobrego sztabowca oraz dobrego liniowca. Za najistotniejsze cechy charakterologiczne St.Sosabowski uznał: silną wolę, zdecydowanie, zdolność do wysiłku, śmiałość a nawet ryzykanctwo /idące w parze z poczuciem realizmu/, zimną krew, całkowite opanowanie i zdolność do szybkiej a zarazem trzeźwej decyzji. Natomiast do zalet stylu pracy absolwenta zaliczył: lojalność wobec wyższych dowódców, umiejętność samodzielnego działania, dokładność /lecz nie drobiazgowość/, celowe i rozumne zarządzanie, zdolność do syntezy, pełne poczucie koleżeństwa i odpowiedzialności. Z kolei doskonałego sztabowca powinny cechować: umiejętność oddania do dyspozycji dowódcy bezimiennie całej swojej wiedzy i pracy przy zachowaniu całkowitej lojalności, bystrość umysłu, zdolność orientacji, dokładność, obowiązkowość i punktualność, opanowanie zdolności analityczne, umiejętność właściwej organizacji pracy, poczucie rzeczywistości taktycznej, biegłość stylu, umiejętność zrozumiałego i logicznego mówienia. W

1/ Zob. Statut Wyższej Szkoły Wojennej /roz. I/, Warszawa 1933.

Zakres przedmiotowy struktury kształcenia podporządkowany był statutowym celom i zadaniom Szkoły. Zmienność celów działalności edukacyjnej WSWoj. rodziła kontrowersyjne poglądy i opinie na temat merytoryczno-organizacyjnej specyfiki programowego nauczania. Dopiero od 1928 r. tzn. z chwilą objęcia obowiązków komendanta uczelni przez gen. Tadeusza Kutrzebę, nastąpiła względna stabilizacja celów i programu kształcenia WSWoj.. Programową strukturę procesu kształcenia tworzyły dwie grupy przedmiotów tzn. grupa przedmiotów stricte wojskowych traktowana priorytetowo oraz grupa przedmiotów ogólnych i uzupełniających, relatywnie sytuowana, w różnych czasokresach działalności edukacyjnej WSWoj.. W początkowym okresie funkcjonowania Szkoły program nauczania obejmował sześć bloków tematyczno-przedmiotowych tj.: I - przedmioty wojskowe, II - nauki społeczno-prawne, III - przedmioty ogólnokształcące, IV - języki obce, V - przedmioty nieobowiązkowe, VI - ćwiczenia fizyczne, władanie bronią i jazdę konną. W ramach przedmiotów wojskowych słuchacze studiowali zagadnienia związane z: funkcjonowaniem i organizacją sił zbrojnych oraz administracją wojskową /a w tym m.in. strukturę organizacyjną armii, przegląd organizacji obcych sztabów generalnych, strukturę organizacyjną i kompetencje Ministerstwa Spraw Wojskowych, organizację i służbę Sztabu Generalnego/, wychowaniem wojskowym /uwzględniającym prawne, psychologiczne i pedagogiczne aspekty służbowo-dyscyplinarnej działalności dowódcy/, taktyką i wykształceniem bojowym /w oparciu o taktykę elementarną, taktykę stosowaną działań polowych i pozycyjnych, regulaminy polowe, wypracowania taktyczne/, techniką wojskową /uwzględniającą artylerię, fortyfikacje/, terenoznawstwem /miernictwo: teoria i ćwiczenia w terenie/, strategią /obejmującą: /teorię i praktyczną analizę operacji wojennych, zadania sztuki i nauki

wojskowej oraz zadania strategii polskiej/ oraz organizacją i techniką działania kancelarii wojskowej.<sup>1/</sup>

Przedmiotowy skład nauk wojskowych wskazuje na wszechstronne ogólnozawodowe przygotowanie oficerów-absolwentów do dowodzenia wojskami, obejmujące znajomość prakseologicznych, technicznych i pedagogicznych aspektów kierowania podległymi zespołami ludzkimi.

Z kolei w ramach cyklu nauk społecznych i prawnych wykładano: socjologię, ekonomię społeczną /polityczną/, prawoznawstwo ogólne, prawo państwowe i międzynarodowe oraz politologię. Natomiast w zakres cyklu ogólnokształcącego wchodziły: historia powszechna, historia polski, przyrodoznawstwo syntetyczne /fizyka, chemia/, wyższa matematyka, geometria wykreślna i historia filozofii. W czasie nauki języków obcych pogłębiano znajomość niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego.<sup>2/</sup> Wyszczególnione przedmioty wchodzące w skład nauk społecznych, prawnych, ogólnokształcących i lingwistycznych stanowiły merytoryczną podstawę ogólnego wykształcenia słuchaczy, sytuującego oficerów-absolwentów, legitymujących się cenzusem wyższego wykształcenia, w gronie polskiej międzywojennej inteligencji.

Gruntowne przygotowanie profesjonalne i ogólne studiujących świadczyło o wysokiej randze walorów umysłowych i intelektualnych w postulowanej, przez ówczesne szkolnictwo wojskowe, hierarchii wymogów osobowo-zawodowych, adekwatnej dla przedstawicieli korpusu oficerskiego.

Ponadto poprzez uczestnictwo w fakultatywnych zajęciach prowadzonych m.in. z buchalterii, stenografii, innego niż wykładane języka obcego słuchacze mogli zdobyć określone /pozawojskowe/ kwalifikacje zawodowe, przydatne w środowisku cywilnym po zakończeniu czynnej służby oficerskiej. W to-

1/ M. Wrzosek, *Wojsko Polskie w dobie narodzin II Rzeczypospolitej*. W: *Zarys dziejów...*, op.cit. s. 275.  
2/ Tamże, s. 275.

ku studiów w WSWoj. szczególną uwagę zwracano na kształtowanie tężyzny i sprawności fizycznej oficerów. Udział słuchaczy w zajęciach z różnorodnych dyscyplin sportowych /m.in. boks, walka wręcz, biegi, pływanie, fechtunek bronią białą, jazda konna, strzelanie z broni maszynowej, obsługa dział/ wpływał pozytywnie na ich wszechstronne psychofizyczne przygotowanie do dalszej służby oficerskiej.

Za naczelne zadanie w pragmatyce dydaktyczno-wychowawczej uczelni uznano eksponowanie moralnego wymiaru oficerskich norm zawodowych. Deontologia dowódczo-sztabowa stanowiła immanentną część procesu kształcenia słuchaczy. Wysokie wymogi natury etycznej zostały określone w treściach wojskowych dokumentów normatywnych regulujących zarówno problem naboru kandydatów do szkół wyższych, jak i statutowe obowiązki oficerów będących już słuchaczami. W wytycznych Sztabu Głównego z 1922 r. za obligatoryjne w stosunku do kandydatów uznano następujące zawodowo-etyczne kryteria kwalifikacyjne: "Conajmniej bardzo dobra kwalifikacja pod każdym względem, a więc ustalony i silny charakter, wysokie poczucie obowiązku i honoru, działalność bojowa, pilność, takt, energja i pewna rzutkość i praktyczność".<sup>1/</sup>

W czasie studiów obowiązki, kompetencje i zadania oficerów - słuchaczy określały "Regulamin Wewnętrzny" i "Statut Wyższej Szkoły Wojennej". Przedstawiony, w wymienionych dokumentach etyczno-zawodowy wzór oficera implikował treść głównych celów wychowawczych uczelni: "Oficerów - słuchaczy WSWoj. cechować powinny: ideowość, wysokie poczucie godności osobistej, karność, dokładność i punktualność pełnienia obowiązków służbowych, poczucie odpowiedzialności, dyskrecja i wzorowe przestrzeganie w służbie i poza służbą form wojskowych".<sup>2/</sup> Istotną rolę w procesie wychowania odgrywały

1/ Wytyczne Sztabu Głównego WP, Warszawa 1922.

2/ Statut Wyższej Szkoły Wojennej, Warszawa 1928.

również systemotwórcze elementy edukacji, do których m.in. zaliczyć można działalność oficerskich sądów honorowych oraz ceremoniał towarzyszący świętom państwowym, ogólnowojskowym i uczelnianym. Szczególnie uroczyście obchodzono święto 3 Maja, święto odzyskania niepodległości w dniu 11 Listopada oraz święta wojskowe: "Prócz tych są uroczyście świętowane dni: 6 sierpnia data wyruszenia pierwszych oddziałów polskich w bój przeciwko Rosjanom w r. 1914, oraz 15 sierpnia jako uchwalone przez Sejm Ustawodawczy święto żołnierza, będący datą rozpoczęcia zwycięskiej kontrofensywy w r. 1920".<sup>1/</sup>

Począwszy od 1926 r. zaczęto systematycznie ograniczać udział przedmiotów ogólnych w programowym nauczaniu WSWoj., traktując nadal priorytetowo grupę przedmiotów zawodowych tj. operacyjno-taktycznych. Fakt ten znajduje potwierdzenie w rozdziale godzin kalkulacyjnych przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów w ramach kursowych programów kształcenia słuchaczy. Min. w programie ogólnym na rok 1937/38 w tzw. "Zestawieniu rozdziału godzin kalkulacyjnych na przedmioty" na łączną ilość godzin nauczania wynoszącą 453 godziny, 373 godziny przeznaczono na grupę przedmiotów taktycznych, natomiast 80 godzin na dydaktykę przedmiotów ogólnych i uzupełniających.<sup>2/</sup> Mimo pewnych modyfikacji strukturalno-organizacyjnych i merytorycznych procesu edukacji WSWoj., w latach 1919-1939, główne kierunki uczelnianej działalności kreującej i kształtującej postulowany instytucjonalnie model osobowo-zawodowy oficera dyplomowanego pozostały w miarę stabilne. Z przedstawionej faktograficzno-merytorycznej charakterystyki procesu kształcenia w WSWoj., wynikają następujące wnioski i uogólnienia w kwestii rzeczo-

1/ St. Łoza, Święta wojskowe i pułkowe. W: Dziesięciolecie odrodzenia..., op.cit., s. 280-281.

2/ Zob. J. Bugajski, Wyższa Szkoła Wojenna /1919-1939/. Wybór dokumentów, Warszawa 1962, s. 85.

wej struktury osobowo-zawodowego modelu oficera - absolwenta tejże uczelni:

a/ w zakresie wiedzy i kwalifikacji zawodowych preferowano interdyscyplinarne przygotowanie kadry oficerskiej obejmujące:

wiedzę ogólną typu ścisłego, społecznego i ogólnokształcącego. Wyrobienie intelektualne oficera miało decydować o jego aktywnym, samodzielnym i twórczym myśleniu wyzwalającym inicjatywę i przedsiębiorczość w praktycznej działalności służbowej. Ponadto status wyższego wykształcenia ogólnego formalnie sytuował kadrę oficerską w gronie międzywojennej inteligencji polskiej,

wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną utożsamianą z szeroko pojętą teorią wojskową z zakresu sztuki sztuki dowodzenia i pracy sztabowej. Obligatoryjnie pożądanymi były wysokie kwalifikacje kierowniczo-organizatorskie, techniczne i pedagogiczne stanowiły istotną część wykształcenia profesjonalnego kadry dowódczo-sztabowej,

b/ w zakresie społecznych uwarunkowań zawodowej służby oficerskiej szczególnie eksponowano państwowotwórczy i narodowy charakter sił zbrojnych. Kształtowano wzór oficera-obywatela, patrioty uznającego za najwyższą wartość rację obronną państwa polskiego. Apolityczność armii sprzyjała realizacji bieżących oraz perspektywicznych celów i zadań podporządkowanych nadrzędnej polityce obronnej państwa, eliminując tym samym możliwość koniunkturalnego wykorzystania wojska do wewnątrz krajowych rozgrywek politycznych. Za podstawowy cel wychowania kadry oficerskiej uznano kształtowanie pozytywnej motywacji zawodowej oficerów do służby państwowej, jako szczególnie odpowiedzialnej i zaszczytnej,

c/ w ramach etycznego wymiaru oficerskich norm zawodowych szczególną uwagę zwracano na godność i honor przedsta-

wicieli korpusu oficerskiego. Do podstawowych norm moralnych regulujących zachowanie oficerów zaliczono m.in.: sprawiedliwość, uczciwość, prawdomówność, słowność, solidarność oficerską i praworządność. Pragmatyzm deontologii dowódczo-sztabowej przejawiał się również w osobistej, służbowej i towarzyskiej kulturze bycia i działania oficerów, d/ w sferze osobowościowych uwarunkowań profesjonalnych, kształtowano głównie psychofizyczne i charakterologiczne cechy służące przygotowaniu oficerów do działania w ekstremalnych warunkach pola walki. Sprawnościowe, wytrzymałościowe i siłowe przygotowanie kadry oficerskiej stanowiło podstawę ówczesnego wychowania fizycznego, realizowanego w ramach różnorodnych dyscyplin sportowych. Postulowaną wysoką sprawność fizyczną przedstawicieli korpusu oficerskiego, łączono z procesem kształtowania odporności psychicznej, przygotowując tym samym oficerów do racjonalnego myślenia i sprawnego działania w sytuacjach o charakterze deprywacyjnym. Za pragmatyczną wykładnię właściwego przygotowania psychofizycznego kadry dowódczo-sztabowej uznano m.in.: odważne działanie, umiejętność panowania nad sobą i podwładnymi w sytuacjach różnorodnych zagrożeń oraz nieustępliwość w walce.

x

x

x

Z retrospektywnej refleksji teoretycznej nad prawnospołecznym statusem zawodu wojskowego i pojęciowo-rzeczową wykładnią etosu oficerskiego sił zbrojnych II Rzeczypospolitej wynika, że:

1. W okresie międzywojennym status społeczno-materialny zawodu wojskowego posiadał zróżnicowany charakter. W pierwszej połowie dwudziestolecia międzywojennego mamy do czy-

nienia ze zjawiskiem prawno-materialnej i merytorycznej pauperyzacji etosu oficerskiego. Wynikało to z ówczesnych realiów społeczno-ekonomicznych i politycznych kraju. Dopiero w drugiej połowie analizowanego okresu /tj. od 1930 r./ wraz z legislacyjnym i moralno-materialnym dowartościowaniem służby wojskowej zmienił się również w sensie pozytywnym, status kadry oficerskiej współokreślający normatywną treść etosu zawodowego oficerów w ówczesnej praktyce społecznej.

2/ Terminologiczne ustalenia na temat pojęciowej interpretacji "etosu oficerskiego" cechował duży pluralizm znaczeniowy. Metodologiczny status interesującej nas kategorii utożsamiano m.in. z: rangą i prestiżem szeroko rozumianego zawodu żołnierskiego, społeczno-prawnymi aspektami służby oficerskiej, etycznym wymiarem oficerskich norm zawodowych, stylem życia kadry oficerskiej oraz określonym modelem osobowo-zawodowym oficera.

3. Istotę rzeczowej wykładni wzoru /modelu/ osobowo-zawodowego oficera stanowił zbiór postulowanych wartości, norm i wymogów wynikających ze społeczno-zawodowych i moralnych uwarunkowań oficerskiej służby wojskowej.

4/ Wysoki prestiż zawodu oficera w II Rzeczypospolitej /dotyczy drugiej połowy okresu międzywojennego/ stanowił konsekwencję państwowej, ogólnospołecznej i stricte wojskowej działalności edukacyjnej kreującej i upowszechniającej, w świadomości narodu i w środowisku żołnierskim, postulowaną treść etosu oficerskiego polskich sił zbrojnych. W skład podstawowych elementów systemu kształtowania etosu oficera wchodziły również, poddane analizie w niniejszym podrozdziale, przedsięwzięcia natury ustawodawczo-normatywnej, publicystyczno-oświatowej i dydaktyczno-wychowawczej eksponujące prawnoporządkowe, moralne i osobowościowe aspekty zawodowej służby oficerów.

### 3.3. Postulowany system wartości społeczno-zawodowych kadry oficerskiej kształconej w ASG WP

Przemiany ustrojowe w Polsce, po II wojnie światowej, wywarły zasadniczy wpływ na istotę i treść instytucjonalnie postulowanych przeobrażeń w sferze świadomości społecznej. W praktyce, w ramach modelu moralności socjalistycznej, propagowano ideały, wartości i normy moralne mające uzasadnić słuszność tzw. przemian polityczno-społecznych narzuconych Polsce. Ideowo-programowe założenia wykreowanego systemu wartości oparto na teorii marksistowsko-leninowskiej i głównych założeniach ideologii socjalistycznej. Klasowy i plebejski charakter wartości i norm implikował ich partyjno-polityczną treść, krytyczną w stosunku do ówczesnych zachodnioeuropejskich realiów życia kulturowego i polityczno-gospodarczego.

W odradzającym się Wojsku Polskim, zakwestionowano tradycje armii przedwrześniowej zastępując je wzorami, regulaminami i rozwiązaniami typowymi dla Armii Czerwonej. Tylko w pierwszych latach powojennych tj. do 1947 r., pragmatyzm polityki kadrowej próbowano ukierunkować na nadanie siłom zbrojnym charakteru narodowego /bez zmian pryncypiów ideologiczno-politycznych/ poprzez zastąpienie na kierowniczych stanowiskach kadry radzieckiej oficerami polskimi. Od 1948 r. nasila się zjawisko nieufności wobec oficerów wywodzących się z armii międzywojennej i prołondyńskich struktur wojskowych. W okresie tym w armii przeprowadza się pacyfikację tzw. wrogiego elementu. Dość szczególnym dla moralnego wymiaru norm zawodowych kadry wojskowej był okres do 1948/49 r., kiedy to z jednej strony oficerowie i podoficerowie przedwojenni propagowali etos armii II Rzeczypospolitej, z drugiej zaś - instytucjonalnie wprowadzono wzory i rozwiązania proradzieckie sankcjonujące politycznie tzw. lu-

dowy charakter rodzimych sił zbrojnych. Od 1949 r. socjalistyczna opcja polityczna reprezentowana przez ówczesne władze państwowe i wojskowe implikuje treść rodzimej doktryny wojennej wpływającej na strukturalno-funkcjonalny kształt armii polskiej.

Etyka zawodu wojskowego, podporządkowana ówczesnym wartościom ideologicznym, politycznym i światopoglądowym, przetransportowana na grunt teorii i praktyki wojskowej w postaci "stanu moralno-politycznego" staje się jednym z podstawowych kryteriów oceny kadrowej i personalnej żołnierzy zawodowych.

Z propagowanego instytucjonalnie przez ponad czterdzieści lat systemu wartości społeczno-zawodowych kadry wojskowej, wytrzymały próbę czasu jedynie wartości uniwersalne i stricte profesjonalne towarzyszące niezmiennie siłom zbrojnym od chwili ich powstania. Przedstawione realia społeczno-polityczne w oparciu o które wykreowano powojenny etos "żołnierza zawodowego" kształtowały również istotę i treść edukacyjnej działalności wyższego szkolnictwa wojskowego.

Pierwsze koncepcje powojennego kształcenia zawodowego kadr oficerskich były formułowane już od 1940 r. zarówno na emigracji, w PSZ na Zachodzie, jak również w kraju przez Komendę Główną AK. W założeniach dotyczących przyszłościowego modelu kształcenia stwierdzono, że:

" - oficerowie kształceni w przyszłej, powojennej armii polskiej winni uzyskiwać pełne wyższe wykształcenie, głównie techniczne;

- wojna przyczyni się do wytworzenia społecznej reakcji "zmęczenia" przejawiającej się w spadku popularności wojska. Zjawisko to będzie miało względnie trwały charakter a więc utrzymanie estymy zawodu oficera wymagało będzie dodatkowych czynników współtworzących autorytet. Głównym z

nich miałyby być gruntowne wykształcenie kadry wojska na poziomie wyższym oraz wysoka kompetencyjność i profesjonalizm wsparte przewartościowaną etyką zawodu;

- proces kształcenia kadr wojskowych /szczególnie kształcenia technicznego - Z.N./ w dużym stopniu miałyby być oparty o uczelnie cywilne lub studia przemienne cywilno-wojskowe".<sup>1/</sup>

Podjęmowane próby wdrożenia do praktyki wojskowej niektórych wniosków, wypływających z przedstawionych założeń, przez dwóch kolejnych szefów Oddziału Szkół Oficerskich Departamentu Piechoty i Kawalerii tzn. gen.bryg. Bruno Olbrychta i gen.bryg. Mariana Turkowskiego, nie zyskały akceptacji ówczesnych władz wojskowych ze względu na przebieg wydarzeń politycznych w kraju. Generalnie w 1947 r. koncepcja gen. Turkowskiego została zanegowana przez szefa Sztabu Generalnego WP gen.broni Władysława Korczyca i II wiceministra obrony narodowej gen.broni Stanisława Popławskiego.<sup>2/</sup>

Ograniczenia i kryteria polityczne przyjęte przez ówczesny Departament Personalny WP, w sposób instytucjonalny jednoznacznie ukierunkowały politykę edukacyjną powojennego wyższego szkolnictwa wojskowego, w tym również istotę i programową treść kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w ASG WP.

Wiosną 1947 r. rozpoczęto organizacyjne przygotowania do utworzenia pierwszej powojennej wyższej szkoły wojskowej typu akademickiego. Dekretem Rady Ministrów z 22 października 1947 r. zostaje powołana do życia Akademia Sztabu Generalnego mająca kształcić dowódców i oficerów sztabu dla potrzeb ówczesnych sił zbrojnych. W oparciu o powyższy dekret nadano uczelni podstawy prawne działania oraz określone cele i za-

1/ R.Tomaszewski, koncepcje organizacji szkolnictwa technicznego w Wojsku Polskim w latach 1918-1988, Warszawa 1982 /maszynopis opracowania wykonanego dla WAT/.

2. Tamże.

dania dydaktyczno-wychowawcze. Pomimo wielu zmian strukturalnych rozbudowujących organizacyjnie przebieg procesu kształcenia, hierarchia wartości społeczno-zawodowych, określona celami i zadaniami uczelni, nie uległa zasadniczym zmianom do końca lat osiemdziesiątych: "Badając źródła, prowadząc rozmowy i sondaże z nauczycielami akademickimi i absolwentami tego okresu można stwierdzić, że wymagano:

- wzorowej postawy politycznej i moralnej;
- określonej wiedzy wojskowej;
- inteligencji"<sup>1/</sup>

Przyjęta gradacja wartości decydowała również o ówczesnych kryteriach naboru kandydatów do ASG. W stosunku do kandydatów w latach 1947-1955 określono następujące zasadnicze wymogi /kryteria/"<sup>2/</sup>:

- zdecydowane poglądy demokratyczne potwierdzone w praktyce służbowej,

- trzy lata służby oficerskiej w linii na stanowiskach dowódcy plutonu, kompanii, batalionu lub równorzędnych w ciągu dwóch lat,

- nie przekroczony wiek 35 lat,

- stan zdrowia bez zastrzeżeń do służby liniowej,

- ukończone gimnazjum /mała matura/,

- bardzo dobra opinia służbowa w ciągu ostatnich dwóch lat, nieposzlakowana przeszłość własna i rodziny, nieskazitelna moralność,

- niepozostawanie pod śledztwem, względnie dochodzeniem prokuratorskim lub honorowym,

- złożenie egzaminu konkursowego z wynikiem pozytywnym

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych egzaminy poprzedzone były kursem przygotowawczym dla kandydatów, najczęs-

1/ J. Baszak, M. Biedrzycki, Akademia Sztabu Generalnego WP im. gen. broni Karola Świerczewskiego /1947-1967/, Warszawa 1983, s. 29.

2/ Zob. Arch. ASG M i D, Dz. Roz. MON z dnia 11 listopada 1947 r., poz. 174.

ciej dwumiesięcznym. W trakcie egzaminu wstępnego ubiegający się o przyjęcie na studia byli również weryfikowani pod względem polityczno-moralnym: "Komisja /dot. egzaminu wstępnego w roku akademickim 1953/54 - Z.N./ w pełni przestrzegała kryteriów politycznych. Na niezakwalifikowanych 47 oficerów 28 odrzucono ze względu na: niewyraźne oblicze moralno-polityczne, powiązanie z wrogiem w okresie okupacji hitlerowskiej, odmowę studiowania w ASG".

Treść celów kształcenia stanowiła konsekwencję postulowanego, w ramach pragmatyki kadrowej, wzoru osobowo-zawodowego absolwenta ASG, który do końca lat osiemdziesiątych odpowiadał normatywnym ustaleniom zawartym w następujących dokumentach:

- regulaminach walki i regulaminach sił zbrojnych,
- "Zasadach działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL",
- "Zasadach etyki zawodowej żołnierza Polski Ludowej",
- w zakresie obowiązków zawodowych i społecznych na typowych stanowiskach służbowych absolwentów.

Dominacja pragmatycznych przesłanek w stanowieniu istoty wzoru osobowego oficera decydowała o jego postulatywnej ideologiczno-profesjonalnej treści: "Celem była modelowa sylwetka absolwenta, znakomitego fachowca dla sił zbrojnych i równocześnie oficera w pełni i bez reszty oddanego sprawie budownictwa socjalizmu w Polsce. Stąd też od pierwszych lat istnienia akademii za główny walor osobowości absolwenta wyznaczono postawę ideowo-moralną i fachowość. Za podstawowy zaś walor intelektualny - samodzielność w myśleniu i umiejętność wprowadzania decyzji w życie"<sup>2/</sup>

1/ J. Bażzak, M. Biedrzycki, Akademia ..., op.cit., s. 37.

2/ Tamże, s. 41.

Treści kształcenia, szczególnie do 1956 r., wszystkich funkcjonujących ówczesnie fakultetów w uczelni tzn. ogólnowojskowego, broni pancernej i zmechanizowanej, lotniczego i artylerii oparto na wzorach i założeniach programowych radzieckiej nauki wojennej. W zaleceniach pokontrolnych oceniających ogólny poziom przygotowania zawodowego słuchaczy-absolwentów trzeciej promocji czytamy:

"a/ Nadal systematycznie studiować w akademii stalinowską naukę wojenną, ujednociając poglądy w tych zagadnieniach.

b/ Polepszać naukowy poziom opracowań podręczników, skryptów itp.

c/ Intensywnie dążyć do zdobycia przez kadre dydaktyczną stopni naukowych".<sup>1/</sup>

W połowie lat pięćdziesiątych konfrontacyjny charakter międzynarodowej sytuacji polityczno-militarnej wpłynął, w sposób zasadniczy, na strukturalno-organizacyjne zmiany zachodzące w siłach zbrojnych. W okresie tym, w Akademii Sztabu Generalnego znacznie zwiększono stan ilościowy słuchaczy. Aby sprostać rosnącemu zapotrzebowaniu na profesjonalnie przygotowaną kadre dowódczo-sztabową, w uczelni dokonano istotnych przekształceń programowo-strukturalnych procesu kształcenia. W latach 1953/54 utworzono sześć fakultetów oraz zainicjowano funkcjonowanie krótkoterminowych kursów doskonalenia specjalistycznego: "W momencie utworzenia fakultetów w akademii nastąpiło przejście od ogólnowojskowych studiów zintegrowanych do studiów specjalistycznych. W programach nauczania poszczególnych fakultetów uwzględniono potrzeby specjalistycznego i ściśle praktycznego przygotowania słuchaczy do kierunków studiów /.../. Na fakultetach kształcono słuchaczy przede wszystkim do pełnienia funkcji

<sup>1/</sup> Zob. R-z nr 0113/Oper. z dnia 16 września 1952 r.

dowódczych i sztabowych na szczeblach taktycznych, zwłaszcza zaś w pułku".<sup>1/</sup>

Mimo, że w procesie kształcenia, w porównaniu z przedmiotami wiodącymi tj. taktyką ogólną i sztuką operacyjną, na wiedzę społeczno-polityczną przeznaczono niewielki procent godzin dydaktycznych, to jednak spełniała ona ważną rolę w kreowaniu postulatywnej sylwetki społeczno-zawodowej oficera-absolwenta ASG. Natomiast w ówczesnie realizowanej działalności wewnątrzpartyjnej zwrócono większą uwagę na wiązanie aktualnej sytuacji politycznej kraju z codziennymi zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi realizowanymi w uczelni.

W omawianym okresie punkt odniesienia dla osobowo-zawodowych przymiotów absolwenta ASG stanowiła, postulowana w pierwszej wersji "Zasad etyki..." /1965 r./, sylwetka moralna oficera, w której wyeksponowano według preferencji następującą skalę wartości: wartości społeczno-polityczne, stosunek do pracy i obowiązków służbowych, osobiste walory moralne i wartości określające postępowanie w życiu osobistym.<sup>2/</sup>

Reforma statusowa i programowa szkół oficerskich, przeprowadzona w 1967 r., wywarła zasadniczy wpływ na kształt przeobrażeń programowo-strukturalnych w działalności kształcącej ASG.

Na podstawie zarządzenia szefa Sztabu Generalnego z dnia 24 sierpnia akademia zaczęła kształcić słuchaczy w dwóch pionach tj.:

a/ słuchaczy wojsk lądowych wszystkich specjalności w poszczególnych katedrach ogólnoakademickich,

b/ słuchaczy wojsk obrony powietrznej kraju i lotnictwa.

1/ J. Baszak, M. Biedrzycki, Akademia..., op.cit., s.52.

2/ Por. Zasady etyki kadry LWP, Łódź 1965 i następne; Kolejne wersje "Zasad etyki..." ukazały się w 1974 i 1983.

Strukturalna idea kształcenia przyjęta w 1968 r. obowiązywała z pewnymi modyfikacjami, do 1990 r. tj. do czasu przekształcenia ASG w Akademię Obrony Narodowej.<sup>1/</sup>

Propagowana w latach siedemdziesiątych ideologiczna zasada "jedności moralno-politycznej narodu" została przetransportowana na grunt wojska w postaci normatywnych społeczno-zawodowych wskazań zawartych w znowelizowanej wersji kolejnych "Zasad etyki kadry LWP". W propozycjach z 1970 r. słowo "oficer" zostaje konsekwentnie zastąpione określeniem "żołnierz zawodowy" obejmującym również korpusy chorążych i podoficerów.<sup>2/</sup>

W dziedzinie deontologii uprawianej w szkolnictwie wyższym, w dalszym ciągu, wartości ideowo-polityczne w powiązaniu z ogólnymi problemami zawodu wojskowego i obowiązku żołnierskiego, stanowiły podstawę społeczno-zawodowych norm kadry oficerskiej. W okresowym arkuszu oceny personalnej, obowiązującym w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, w charakterystyce społeczno-zawodowej i osobowej kadry wojskowej uwzględniano: postawę ideowo-polityczną, postawę moralną, wiedzę, postawę zawodową, inteligencję, umiejętność kierowania /dowodzenia, zarządzania/, charakter, skuteczność działania w sytuacjach trudnych, wymagania w zakresie stanu zdrowia, sprawności fizycznej i prezentacji.<sup>3/</sup>

Wyszczególnione, w ramach tzw. charakterystyki osobowo-zawodowej, walory i predyspozycje oraz wartości współtworzyły instytucjonalnie postulowany, do końca lat osiemdziesiątych, wzór oficera. Obecnie tradycyjna opinia okresowa żołnierza zawodowego została zastąpiona opinią

1/ Zob. Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 21.05.1990 r. W sprawie utworzenia Akademii Obrony Narodowej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej oraz zniesienia Wojskowej Akademii Politycznej, Dz.U. Nr 27, poz. 208.  
2/ Zob. Kolejne wersje "Zasad etyki ..." z 1974 i 1983 roku, w których używa się określenia "żołnierz zawodowy".  
3/ Zob. Okresowy arkusz oceny personalnej oraz Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych PRL, Warszawa 1976.

okresową oficera odpowiadającą roli i miejscu zajmowanemu przez kadrę oficerską w strukturze sił zbrojnych.

Z przedstawionych podstawowych założeń postulowanego systemu wartości i norm społeczno-zawodowych kadry oficerskiej kształconej w ASG oraz innych dokumentów programowych uczelni, z którymi autor, będąc przez kilka lat nauczycielem akademickim w tejże akademii, zapoznał się, wynikają następujące wnioski i uogólnienia:

- w strukturze rzeczowej powojennego wzoru osobowego żołnierza zawodowego, do końca lat osiemdziesiątych, dominującą pozycję zajmowały wartości ideologiczno-polityczne. Natomiast te, które konstytuowały etos sił zbrojnych II Rzeczypospolitej /m.in. elitaryzm, wysokie poczucie godności i honoru oficerskiego, solidarność oficerska/ były pomijane w dotychczasowej wojskowej praktyce wychowawczej,

- honor i godność jako wartości zawodowe przeciwstawiane były elitarnemu ich traktowaniu i z reguły występowały jako część składowa innych wartości, np. odpowiedzialności, pracowitości, zdyscyplinowania, itp.,

- egzemplaryzm kształcenia i jego paradygmatyzm preferował wzory i przykłady proradzieckie, które stanowiły podstawę dla upowszechniania w świadomości kadry oficerskiej tzw. "jedynie słusznych" opcji /strategii/ nauczania i wychowania uzasadnionych ideologicznie i politycznie,

- z postulowanego w teorii i praktyce uczelnianej systemu wartości społeczno-zawodowych, zinternalizowane przez kadrę oficerską zostały jedynie wartości uniwersalne /ogólnoludzkie/ i wartości tradycyjnie tworzące podstawę etosu wojskowego od chwili wyodrębnienia się armii jako instytucji.

Wyartykułowane to zostało przez badanych oficerów /w następnych rozdziałach niniejszej pracy /w postulatach odpolitycznienia armii i kreowania jej narodowego charakteru.

3.4. Idea odrodzenia etosu oficerskiego w koncepcjach programowych Akademii Obrony Narodowej

Od początku lat dziewięćdziesiątych, w ustawodawstwie państwowym i wojskowych dokumentach normatywnych, szczególnie eksponowany jest apolityczny i apartyjny oraz obywatelsko-narodowy charakter wojska. W Załączniku do obwieszczenia Ministra Obrony Narodowej z dnia 11 grudnia 1991 r. czytamy:

"Art. 1. Obrona ojczyzny jest sprawą i obowiązkiem wszystkich obywateli /.../:

Art. 65.1. W okresie odbywania czynnej służby wojskowej członkostwo żołnierzy w partiach politycznych ulega zawieszeniu.

2. W okresie odbywania czynnej służby wojskowej żołnierze nie mogą brać udziału w działalności ruchów obywatelskich i innych ugrupowań obywateli o charakterze politycznym ani też prowadzić żadnej działalności politycznej na terenie jednostki /instytucji/ wojskowej, w tym rozpowszechniać publikacji dotyczących zagadnień politycznych.

3. Żołnierze w czynnej służbie wojskowej w umundurowaniu oraz odznakach wojskowych nie mogą brać udziału w zgromadzeniach o charakterze politycznym." <sup>1/</sup>

Przedstawione wymogi natury prawnoporządkowej, jednocześnie regulujące problem apolityczności wojska, ściśle korespondują z zapisami, określającymi moralną treść służby wojskowej, obowiązującymi również żołnierzy nie związanych czynnie ze służbą:

"Art. 79. 1. Żołnierz nie będący w czynnej służbie wojskowej może być pozbawiony stopnia oficerskiego, chorążego lub podoficerskiego w razie popełnienia czynu świadczącego o utracie wymaganych wartości moralnych.

<sup>1/</sup> Zob. Załącznik do obwieszczenia Ministra Obrony Narodowej z dnia 11 grudnia 1991 r., Dz.U. Nr 4, poz.16.

2. Żołnierzowi, o którym mowa w ust. 1, może być również obniżony stopień wojskowy w razie rażącego naruszenia zasad współżycia społecznego lub zachowania uwłaczającego godności stopnia wojskowego, jeżeli uzasadniają to charakter i okoliczności czynu."<sup>1/</sup>

Przytoczone ustawowe zapisy, w sposób obligatoryjny, sytuują w systemie wartości i norm społeczno-zawodowych współczesnej służby wojskowej apolityczność oraz godność i odpowiedzialność kadry za moralne i społeczne konsekwencje swojej służbowej oraz pozasłużbowej działalności.

Lansowana obecnie, przez środowisko wojskowe, idea odrodzenia etosu oficerskiego polskich sił zbrojnych, stanowi rezultat pozytywnych przewartościowań dokonujących się w polityce kadrowej i personalnej wojska. Priorytetowe potraktowanie roli i miejsca kadry oficerskiej w strukturze i funkcjonowaniu armii, znalazło pełne potwierdzenie w treściach aktualnych dokumentów rozkazodawczych i zarządzeniach wydanych przez Ministerstwo Obrony Narodowej. Zarówno rozkaz ministra obrony narodowej /z 2 stycznia 1991 r./ "W sprawie dziedziczenia i kultywowania tradycji oręża polskiego", jak również zarządzenie wiceministra ds. wychowawczych /z 15 stycznia 1991 r./ precyzujące ów rozkaz w postaci konkretnych dyrektyw i zaleceń typu wykonawczego, eksponują szczególnie problem kultywowania tradycji i etosu armii II Rzeczypospolitej. W zarządzeniu podkreślono, że "...rozkaz w sprawie dziedziczenia i kultywowania tradycji oręża polskiego przywraca w siłach zbrojnych sztafetę pokoleń przerwaną przed blisko półwieczem w Ludowym Wojsku Polskim, które świadomie odcinano od jego historycznego rodowodu". W treściach zarządzenia oddano również należną cześć żołnierzom AK i PSZ na Zachodzie, uznając ich działalność zbrojną za trwałą i niepodważalną w systemie kreowania tradycji oręża polskiego.

<sup>1/</sup> Tamże, s. 42

Do idei elitarności korpusu oficerskiego, w kontekście realizowanych funkcji przez kadre dowódczo-sztabową w siłach zbrojnych nawiązują także pokontrolne zalecenia Inspekcji Sił Zbrojnych z 1990 r., z których wynika, że należy: "Spowodować wyeliminowanie zjawiska niestosownego wyręczania podwładnych, głównie obciążenia oficerów zadaniami i obowiązkami, które w każdej armii przypisywane są od niepamiętnych czasów, jako służbowe zadania funkcyjne - podoficerom i chorążym. Rangę służby korpusu oficerskiego i wykonywanych obowiązków należy oczyścić z tych zjawisk. Każdy korpus kadry zawodowej powinien posiadać wszechstronnie ustabilizowany i kompetencyjnie czysty charakter. W ten sposób odbudowana zostanie elitarność służby i funkcji wykonywanych przez oficerów".<sup>1/</sup>

Propozycja władz resortowych dotycząca wdrożenia do praktyki wojskowej "Kodeksu honorowego oficera Wojska Polskiego" nawiązuje do treści przedstawionych dokumentów rozkazodawczych i normatywnych, potwierdzających zasadność odrodzenia etosu oficerskiego odpowiadającego współczesnym wymogom zawodowej służby wojskowej. Opracowany projekt "Kodeksu ..." składa się z dwóch zasadniczych części. Część pierwsza stanowi zbiór określonych norm postępowania związanych z godnością i honorem oficerskim. Natomiast część druga traktuje o formalnej stronie zachowania się kadry oficerskiej w sytuacjach, gdy postulowane wartości moralno-zawodowe zostały naruszone.

Autorzy dokumentu za podstawowe dla moralno-obyczajowej wykładni współczesnej służby oficerskiej uznali następujące zagadnienia:

Godność i honor oficera; Oficer wobec ojczyzny, narodu i państwa; Oficer w służbie; Życie rodzinne i towarzyskie; Postępowanie w sprawach honorowych.<sup>2/</sup> Sens wartości "Kodeksu...", je-

1/ Zob. Ocena działalności szkoleniowo-wychowawczej i techniczno-gospodarczej w inspekcjonowanych jednostkach wojskowych i ośrodkach szkolenia SZ WP w 1990 r., Warszawa 1990, s.14 /sprawozdanie GISZ MON/.

2/ Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego /projekt/, Warszawa 1991.

go praktyczna przydatność, spełni się wówczas, gdy treści w nim zawarte spotkają się z akceptacją kadry i znajdą odzwierciedlenie w codziennych postawach i zachowaniach oficerów.

Akademia obrony Narodowej, utworzona na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 21 maja 1990 r., jako priorytetowa uczelnia w systemie polskiego wyższego szkolnictwa wojskowego, zobligowana jest do kreowania i propagowania wszelkich innowacji w teorii i praktyce wojskowej. W związku z tym, również "etos oficerski" powinien stanowić produkt naukowo-badawczej i kształcącej działalności uczelni. Traktując modelowy etos oficerski jako wyznacznik celów kształcenia należy przyjąć, że programowe treści nauczania partycypują w tworzeniu i kształtowaniu, instytucjonalnie pożądanej, społeczno-zawodowej wykładni służby oficerskiej. Uwzględnienie tego założenia pozwoliło na utożsamienie etosu modelowego z tzw. etosem nadawanym tj.: "...wzorem sugerowanym, lansowanym lub wymaganym przez ideologię danej grupy społecznej /.../"<sup>1/</sup>, wykreowanym w programowych koncepcjach kształcenia akademii. Do naczelnych zadań AON, podporządkowanych kształceniu przyszłej kierowniczej kadry WP, zaliczono:

1. Aktywne uczestnictwo akademii w umacnianiu siły obronnej i bezpieczeństwa państwa poprzez kształcenie kadr do pełnienia funkcji dowódczych i wychowawczych w siłach zbrojnych i przygotowanie kadr administracji państwowej w zakresie specjalistycznych zadań w dziedzinie obronności kraju;
2. Rozwijanie i upowszechnianie wszelkich form kultury narodowej, dziejów narodu, państwa i oręza polskiego oraz dbanie o umacnianie i wzbogacanie tradycji własnych;
3. Kształtowanie w społeczności akademickiej postaw patriotycznych, aktywności społecznej oraz dbałości o przestrzeganie godności i honoru oficerskiego.<sup>2/</sup>

1/ A. Podgórecki, Jacy jesteście? ..., op.cit.  
2. Statut Akademii Obrony Narodowej /projekt/, Warszawa 1992, s.4 /przedstawiony na posiedzeniu Senatu AON w dn. 18.03.1992/

Wyeksponowanie w trzecim zadaniu "godności i honoru oficerskiego" jako elitarnych oficerskich wartości etycznych, jednoznacznie sytuuje ideę odrodzenia etosu zawodowego kadry oficerskiej w zasadniczych celach edukacyjnych uczelni, do których zaliczono:

1/ wychowanie studentów w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy Ojczyzny i umacniania jej obronności, traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej jako najwyższego dobra;

2/ kształcenie studentów na wysoko kwalifikowanych dowódców i wychowawców wojskowych, posiadających wszechstronną wiedzę ogólną, wojskową, humanistyczną i ekonomiczną oraz umiejętności pedagogiczne;

3/ kształcenie kadr na potrzeby organów administracji państwowej w zakresie rozwiązywania specjalistycznych zadań obronności i bezpieczeństwa państwa;

4/ rozwijanie i utrwalanie u studentów /szczególnie ważnych dla dowódcy i wychowawcy/ cech i wartości, takich jak : odwagę, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, wymagalność, silna wola, inwencję, wysoką kulturę dowodzenia i współzycia, opanowanie, lojalność, uczciwość, odporność psychiczną, wytrwałość w działaniu i umiejętność w kierowaniu własnym twórczym rozwojem".<sup>1/</sup>

Wymienione cele edukacji, współbrzmiające z proponowaną treścią ślubowań<sup>2/</sup> studenta, nauczyciela akademickiego i doktora, można uznać za reprezentatywne dla społecznej i osobowo-zawodowej wykładni etosu oficerskiego wykreowanej w statutowych założeniach programowych uczelni.

Za fakt sprzyjający właściwemu kształtowaniu postulowanych cech osobowościowych kadry oficerskiej /tj. nauczycieli akademickich i studentów/ można uznać większy stopień upodmiotowienia procesu nauczania, w stosunku do regulaminowych ustaleń

<sup>1/</sup> Tamże s.4.

<sup>2/</sup> Zob. Załącznik nr 3, 4, 5, w niniejszej pracy.

obowiązujących w przeszłości. Upodmiotowienie jako synonim tzw. wolności akademickiej zapobiega i przeciwdziała deformacjom zinstytucjonalizowanego procesu kształcenia". W procesie edukacji młodych kadr naukowych brak wolności akademickiej prowadzi do deformacji mistrz-uczeń, w konsekwencji zaś do zniekształcenia obrazu wartości poznawczych i moralnych, wreszcie do przekształcenia sposobu rozumienia roli społecznej badacza /.../. Wolność akademicka, której niezbędność dla nauki i nauczania, a także wychowania jest tak łatwo dostrzegalna, wymaga instytucjonalnych i organizacyjnych zabezpieczeń".<sup>1/</sup>

Opracowany w 1992 r. projekt "Regulaminu studiów w AON można, w pewnym sensie, uznać za legislacyjny gwarant funkcjonowania w praktyce edukacyjnej akademii niektórych przejawów wolności akademickiej, wyrażonych m.in. w następujących zapisach:

- "Programy nauczania opracowują wydziały akademickie /instytuty, katedry/ i są opiniowane przez rady wydziałów. Programy zatwierdza zastępca komendanta ds. dydaktycznych"<sup>2/</sup>;

- "Student może zgłosić własny temat pracy rocznej, który wymaga akceptacji szefa katedry /instytutu/"<sup>3/</sup>;

- "Podstawą do ustalenia tematyki prac dyplomowych są potrzeby wojsk, plany naukowo-badawcze akademii oraz zainteresowania słuchaczy"<sup>4/</sup>.

Ponadto student ma prawo m.in. do:

- uczestniczenia w pracach naukowo-badawczych prowadzonych w wydziale /instytucie, katedrze/, zwłaszcza w ramach kół naukowych studentów;

- zgłaszania wniosków i propozycji w sprawach funkcjonowania akademii, zwłaszcza dotyczących procesu studiów, wychowania i warunków bytowych;

1/ M.Kuniński, Rozwój intelektu i moralności we wspólnocie akademickiej, w: Etyka zawodowa ludzi nauki, rJ.Gočkowski, K.Pigoń, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s.13.

2/ Regulamin studiów w Akademii Obrony Narodowej /projekt/, Warszawa 1992, s.10 /przedstawiony na posiedzeniu Senatu AON w dn. 18.03.1992 r./

3/ Tamże, s. 10.

4. Tamże, s. 14.

- wybierania spośród studentów przedstawicieli do Senatu akademii, rady wydziału oraz rady bibliotecznej.<sup>1/</sup>

Powołana przez Senat akademii w 1991 r. i usankcjonowana rozkazem komendanta<sup>2/</sup> komisja ds opracowania modelu kształcenia w AON wytyczyła ogólne koncepcyjne kierunki przemian edukacyjnych w uczelni. Za kwestie najistotniejsze dla funkcjonowania akademii, według nowego modelu kształcenia, członkowie komisji uznali<sup>3/</sup>:

1. Jednoznaczne określenie celów kształcenia implikujących treści i zakres społeczno-zawodowego przygotowania absolwentów uczelni.

2. Wypracowanie ogólnych założeń doktryny kształcenia określających przedmiotowo-tematyczną strukturę procesu edukacji.

3. Przyjęcie w dydaktyce stosowanej innowacyjnych metod oraz technik nauczania i uczenia się.

4. Instytucjonalne i organizacyjne zabezpieczenie przedsięwzięć związanych z modernizacją systemu kształcenia.

Z wyszczególnionych kierunków proponowanych zmian w przyszłościowym modelu edukacyjnym akademii, za szczególnie ważne dla idei kształtowania etosu oficerskiego, można uznać te, które dotyczą postulowanych przewartościowań w przygotowaniu społeczno-profesjonalnym oficerów - studentów. Przy takim założeniu, za główny paradygmat procesu edukacji można uznać postulat kształtowania osobowości oficera: "...na podstawie wartości humanistycznych szeroko pojętej wiedzy oraz głównych kanonów koncepcji człowieka transgresyjnego"<sup>4/</sup> dowartościowanej poprzez: "...opanowanie przez absolwentów uczelni zasadniczych czynności zawodowych".<sup>5/</sup> Wymieniona przez autorów "Mode-

1/ Tamże, s.6.

2/ Zob. Rozkaz komendanta AON nr pf 31 z dn. 8.03.1991 r.

3/ Sprawozdanie doradźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1991, s.6 /maszynopis/.

4/ Tamże, s.8.

5/ Tamże, s.8.

lu kształcenia w AON" koncepcja człowieka transgresyjnego nawiązuje do podstawowych założeń tzw. "homo transgressivusa" tj. ekspansywnej twórczo postawy współczesnego człowieka, którą J.Kozielecki charakteryzuje następująco: Homo transgressivus - to próba wyjścia poza behawioryzm i psychoanalizę, poza psychologię humanistyczną i nowoczesny kognitywizm. To próba spojrzenia na jednostkę jako na osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostatyczną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości - umysł oraz wolę".<sup>1/</sup>

Tworzenie i kształtowanie w przyszłościowej działalności edukacyjnej akademii transgresyjnej postawy społeczności uczelnianej, możliwe będzie wówczas, gdy dotychczasową adaptacyjną strategię kształcenia zastąpi się kształceniem twórczym, postulowanym już w 1979 r. przez autorów Raportu Klubu Rzymskiego pt. Uczyć się - bez granic.

Za istotną, dla kształtowania estymy zawodu oficera, można uznać konstatację zawartą w analizowanym dokumencie na temat zmian systemu rekrutacji kandydatów do AON: "Uważamy, iż konieczna staje się zmiana systemu rekrutacji oficerów do Akademii Obrony Narodowej. Dotychczasowy, autorytarno-dyrektywny system naboru nie uwzględniał ani podmiotowości oficera, ani wartości motywacyjnych. Sądzymy, że z tego typu naboru należy zrezygnować. Akademia Obrony Narodowej powinna opracować kryteria przyjęcia na studia i każdy oficer, który wyrazi chęć /przy spełnieniu kryteriów akademickich, a nie kryteriów wymaganych przez dowódców kandydata i aparat kadrowy/ musi mieć szansę rozpoczęcia nauki /nie każdy musi uczelnię skończyć/. Sądzymy, że przy takim systemie unikniemy naboru oficerów według kryteriów negatywnych. Często bowiem dowódcy typowali na studia oficerów, których chcieli się pozbyć /z różnych

1/ J.Kozielecki, Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, s.6.

względów, często również preferowano posłusznych wykonawców kosztem oficerów niezależnych, samodzielnie myślących"/.<sup>1/</sup>

Zaprezentowana idea kryterialnego przewartościowania systemu naboru kandydatów na studia, ukierunkowała, już w roku bieżącym, pragmatyczny wymiar wstępnej weryfikacji oficerów ubiegających się o przyjęcie do AON w 1993 r.

Przedstawione propozycje dotyczące zmiany systemu naboru kandydatów na studia, mają implikować nowe ogólnozawodowe treści kształcenia adekwatne dla przyszłościowych wymogów służby oficerskiej:

"Jednocześnie stworzy się przesłanki /choć sądzimy, że w pełni będzie to możliwe dopiero za 2-3 lata/ do odejścia od systemu, w którym kształtowano wojownika - "organizatora pola walki" i przejścia na system kształcenia wysokiej klasy specjalisty w zakresie kierowania zespołami ludzkimi /.../. Musimy bowiem zdawać sobie sprawę z konsekwencji odejścia od koncepcji szkolenia "wojownika". Wiąże się to bowiem nie tylko ze zmniejszeniem czasu na podstawowe, do dziś nienaruszalne, przedmioty - włącznie z ograniczeniem ćwiczeń - ale również z odejściem od nauczania regulaminów i wzorców /schematów/ na rzecz tworzenia wizji niekonwencjonalnych rozwiązań. Podstawowe treści kształcenia związane będą z problemami sprawnego działania /prakseologia/ oraz kierowania ludźmi /oddziaływania, nauczania, itp./, co w zasadniczych ramach mieścić się będzie w psychologii i pedagogice". Zakres treści ulegnie więc zdecydowanie przewartościowaniu."<sup>2/</sup> Pozytywną realizację przedstawionych ogólnych kierunków przemian edukacyjnych w praktyce AON, może, zdaniem autorów, analizowanego "Modelu kształcenia..." zapewnić właściwie realizowana przez MON polityka kadrowa i personalna motywująca /finansowo i kompetencyjnie/ oficerów do podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych.

1. Sprawozdanie doraźnej komisji Senatu..., op.cit., s.7.

2. Tamże, s.8-9.

Część z postulowanych założeń nowej doktryny edukacyjnej, została przetransportowana na grunt praktyki kształceniowej w postaci zadań, postawionych przez komendanta AON przed stanem osobowym uczelni w dniu 24 września 1991 r.<sup>1/</sup> Za jedno z naczelnych zadań komendant akademii uznał podniesienie jakości studiów i zwiększenie wymagań wykładowców w stosunku do siebie i studentów: "Musimy jeszcze bardziej niż w roku minionym zwiększyć wymagania i podnieść jakość studiów, szczególnie przez indywidualizację nauczania i rozwijanie intelektu słuchaczy. Po prostu w stosunku do siebie i słuchaczy musimy podnieść poprzeczkę".<sup>2/</sup>

W tym celu proces studiów, stwierdził komendant, należy ukierunkować w następujący sposób:

Po pierwsze - wykłady prowadzone przez najlepszych specjalistów w danym przedmiocie /temacie/, powinny stanowić przede wszystkim dla słuchaczy wprowadzenie do samodzielnego studiowania /.../;

Po drugie - seminaria i konwersatoria należy traktować jako pobudzenie słuchaczy do samodzielnego studiowania; powinny one skłaniać ich do dokonywania własnych ocen literatury przedmiotu, wysuwania wątpliwości, uczyć kultury dyskusji i polemik oraz rzeczowej argumentacji /.../;

Po trzecie - ćwiczenia taktyczno-operacyjne powinny służyć łączeniu teorii z praktyką, uwzględniając naszą polską rzeczywistość. Więcej i pewniej trzeba stosować, nawet epizodycznie w ćwiczeniach grupowych, gry wojenne z wykorzystaniem symulacji komputerowej. Ćwiczenia powinny stwarzać szansę do intelektualnego wyżycia się nauczycieli i słuchaczy, inspirować do głębokich analiz i pełnych ocen, do podejmowania oryginalnych, nieszablonowych decyzji, powinny uczyć trudnej sztuki dowódczego i sztabowego działania /.../. W czasie ćwiczeń,

1/ Zadania Akademii Obrony Narodowej w roku akademickim 1991-1992. Wystąpienie Komendanta AON w dniu 24 września 1991 r., Warszawa 1991.  
2/ Tamże, s.11.

przy zapewnieniu odpowiedniej obudowy dydaktycznej, rozbudzać i rozwijać wyobraźnię taktyczną i operacyjną /.../. Należy uczynić wszystko, aby ćwiczenia i zajęcia grupowe były inspirowaniem do twórczych polemik".<sup>1/</sup>

Przedstawione projektowane koncepcje merytoryczno-strukturalnych przewartościowań procesu edukacji oficerów dowódczo-sztabowych, uwzględniające różnorodnie antynomie okresu przejściowego, w którym znajduje się obecnie uczelnia, pozytywnie świadczą o twórczej inicjatywie pracowników naukowo-dydaktycznych, tworzących normatywne i programowe podstawy dla nowo powstałej Akademii Obrony Narodowej. Otwartość akademii na nowe propozycje kształcenia /m.in. kurs dla najwyższych władz państwowych, sześciomiesięczny kurs nauczania języków obcych dla kandydatów do AON, realizacja wspólnie z Uniwersytetem Warszawskim kursu menadżerskiego dla pracowników cywilnych i wojskowych, organizowanie międzyuczelnianych konferencji i sympozjów naukowych przez Instytut Dydaktyki Wojskowej, Centrum Informatyki i Wydział Strategiczno-Obronny oraz wymiana doświadczeń z przedstawicielami zagranicznych sił zbrojnych/ ma sprzyjać podnoszeniu jakości edukacji oraz kreowaniu naukowego autorytetu i prestiżu uczelni w kraju i zagranicą.

Z przeanalizowanych wojskowych dokumentów normatywnych i projektów programowych akademii, wynikają następujące wnioski w kwestii postulowanego etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych:

- wytyczona w dokumentach orientacja profesjonalna kadry oficerskiej zakłada ścisły związek wiedzy ogólnej z zawodowo-specjalistyczną. W postulowanym systemie wartości społeczno-zawodowych szczególnie wyeksponowano wartości umysłowe. Intelktualizacja sylwetki oficera ma sprzyjać kształtowaniu świadomości etycznej oficera, implikującej, w praktyce wojskowej, moralny wymiar norm zawodowych służby oficerskiej;

1/ Tamże, s. 12.

- postulowana treść etosu oficerskiego łączy w sobie tradycyjne wartości zawodu oficera /apolityczność, apartyjność, godność i honor/ ze współczesnymi wymogami służby wojskowej, preferującymi transgresyjną opcję działania kadry oficerskiej /m.in. twórcze myślenie, umiejętność podejmowania rozsądnego ryzyka oraz dostrzegania i rozwiązywania problemów itp./;

- szczególną rolę w kreowaniu i kształtowaniu etosu oficerskiego w działalności edukacyjnej AON, należy przypisać procesowi wychowania przez naukę. W wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, kształtowane są u studiujących oficerów określone systemy wiedzy i umiejętności, systemy poglądów i przekonań stanowiące podstawowe źródło odniesień etycznych. Ponadto przyswajanie przez studentów wzorów postępowania moralnego i zawodowego oraz przyjmowanie określonych strategii postępowania życiowego, uzależnione jest, w dużej mierze, od społeczno-profesjonalnej i egzystencjonalnej postawy nauczycieli akademickich.

- każda uczelnia powstaje i trwa dzięki odpowiedniemu personelowi naukowo-dydaktycznemu. Akademii, która ma wykreować rzeczową wykładnię etosu, odpowiadającą współczesnym wymogom zawodu wojskowego, potrzebni są pracownicy posiadający odpowiednio ukształtowaną hierarchię wartości intelektualno-moralnych i kierujący się, w swojej działalności pedagogicznej, dyrektywą zawartą w słowach: "Człowiek wyraźnie stworzony jest do myślenia, to cała jego godność: cała zaś jego zasługa i cały obowiązek to myśleć, jak się należy /.../. Cała nasza godność spoczywa tedy w myśli /.../. Siłmy się tedy dobrze myśleć: oto zasada moralna. /.../ powinienem szukać swej godności /.../ w porządku własnej myśli".<sup>2/</sup>

1/ Tamże, s. 14-16.

2/ B. Pascal, Myśli, Warszawa 1959, s. 126.

#### 4. SPOŁECZNE I OSOBOWO-ZAWODOWE UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ SŁUŻBY WOJSKOWEJ OFICERÓW

W przyjętej koncepcji pracy, pierwsze trzy rozdziały zawierały operacje badawcze analizujące merytoryczny zakres pojęć współtworzących rzeczową wykładnię etosu oficerskiego oraz charakteryzowały, z punktu widzenia historycznego i współczesnego, jego istotę i treść. Zaprezentowany, w przeanalizowanych wojskowych dokumentach normatywnych i koncepcjach programowych AON, model osobowo-zawodowy współczesnego oficera będzie stanowił podstawę dla wypracowania i określenia operacyjnej istoty struktury rzeczowej interesującej nas kategorii. Konieczność takiego zabiegu wynika z podstawowych wskazań metodologicznych nauk społecznych, zakładających potrzebę przekształcenia przyjętych ustaleń definicyjnych na użytek wykonywanych operacji badawczych: "Dla dokładniejszego określenia używanych terminów, w naukach społecznych spotyka się zarówno definicje teoretyczne, jak i operacyjne. Ma to miejsce przede wszystkim w badaniach empirycznych, gdzie nie wystarczy tylko teoretyczne zdefiniowanie badanego pojęcia, ale należy sprecyzować operacje badawcze, które pozwolą stwierdzić występowanie zjawiska ujętego w definicji. Operacja ta, polegająca na przełożeniu badanego pojęcia na język technik bądź operacji badawczych nazywana jest operacjonalizacją".<sup>1/</sup>

Procedurę badań, niniejszego rozdziału, oparto na metodologicznych założeniach socjologii behawiorystycznej, analizujących i oceniających strukturę jakościową określonego zjawiska społecznego na podstawie przyjętych mierzalnych kryteriów. Socjologia behawiorystyczna dążąc do ściślejszego

1/ R. Mayntz /red./, Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej, Warszawa 1985, s. 28-30.

określenia zjawiska życia społecznego "...podejmuje takie próby zastosowania ilościowych mierników do badań jakościowych z natury zjawisk społecznych, do badania i mierzenia opinii publicznej, postaw społecznych, moralności grupowej /.../. Tego rodzaju badania opiera się na tak zwanych równoważnikach zachowań przyjmujących istnienie u ludzi postaw "typowych" /.../. Równoważniki zachowania jako miary pośrednie, wyrażające subiektywizm, dają jednak dość często pożyteczne wyniki diagnostyczne, a nawet prognostyczne".<sup>1/</sup> w przyjętej koncepcji badań równoważniki zachowań oficerów utożsamiono z ich postawami tj. deklarowanymi poglądami na temat współczesnych wymogów służby oficerskiej.

Mając na uwadze przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne, traktujące w szerokiej perspektywie wartości, normy i cechy służby oficerskiej oraz fakt, że badana zbiorowość /tzn. oficerowie/ w głównej mierze decydują o randze i prestiżu społecznym zawodu wojskowego, uwzględniono następujące podzakresy przedmiotowe analizowanej problematyki badawczej:

1. Społeczne prestiżotwórcze czynniki współczesnego zawodu wojskowego;
2. Rola i znaczenie kadry oficerskiej w grupie żołnierzy zawodowych;
3. Osobowo-zawodowe uwarunkowania służby wojskowej oficerów.

Wyszczególnione główne zagadnienia poznawcze ukierunkowały metodologicznie i tematycznie procedurę badań niniejszego rozdziału. Deskryptywno-eksplanacyjny charakter studiów prowadzonych w poszczególnych podzakresach, umożliwił rozpoznanie i przedstawienie poglądów respondentów na temat aprobowanej i pożądanej przez nich, społecznej i osobowo-zawodowej wykładni służby wojskowej oficerów.

<sup>1/</sup> Zob. Z. Rogoziński, O badaniach empirycznych i statystycznych w prawoznawstwie, "Kultura i społeczeństwo" 1974, nr 2

Za wskaźniki empirycznego postrzegania przez badanych analizowanych problemów, uznano ich odpowiedzi klasyfikujące poszczególne wybory /tj. wymogi, wartości i normy/ w preferowanej hierarchii prestiżotwórczych czynników zawodu wojskowego współokreślających jego konstytutywne cechy: "Pod pojęciem wskaźnika jakiegoś zjawiska przyjmuje się inne zjawisko, które pozostaje w stałym związku ze zjawiskiem pierwszym tak, że na podstawie występowania tego zjawiska jest się uprawnionym do wnioskowania o zachodzeniu zjawiska pierwszego".<sup>1/</sup>

Przyjęte parametry /podzakresy tematyczne/ i wskaźniki empiryczne w badaniach, trudno uznać za w pełni wyczerpujące dla poznawczej treści analizowanej problematyki. Stanowią one jednak w miarę reprezentatywny, w moim przekonaniu, zbiór zagadnień dla użytecznej wartości podjętego tematu.

#### 4.1. Spoleczna wykładnia zawodu wojskowego i służby wojskowej oficerów

##### 4.1.1. *Prestiż zawodu wojskowego i sytuacja społeczno-zawodowa kadry oficerskiej*

J. Szczepański do czynników kształtujących zawód i strukturę zawodową zalicza:

"a/ system czynności wewnętrznie spójny, oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach, skierowany na wytworzenie pewnego przedmiotu czy usług zaspokajających potrzeby /szeroko pojęte/;

b/ czynności czy prace wykonywane przez pracownika systematycznie lub trwale. Wykonuje swój zawód ktoś, kto wykonu-

<sup>1/</sup> J. Nowakowska, w sprawie definicji postawy, "Studia socjologiczne" 1975, nr 2.

je stale czynności wyuczone i wykorzystuje wiedzę potrzebną do ich wykonywania;

c/ wykonywanie tych czynności jest podstawą ekonomicznego bytu pracownika, utrzymania dla niego i jego rodziny /.../;

d/ czynności te i związane z nimi konsekwencje społeczne są podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika"<sup>1/</sup> /podkreślił Z.N./.

Zaprezentowana wykładnia rzeczowa zawodu należy do najbardziej rozpowszechnionych w literaturze socjologicznej. Stanowić ona będzie punkt odniesienia dla merytoryczno-metodologicznej analizy zawodu wojskowego i jego prestiżu. Z przyjętego pojęcia "zawodu" na użytek podjętego tematu wynika, że prestiż<sup>2/</sup> /fr. prestige - znaczenie, poważanie, wpływ, autorytet/ stanowi konsekwencję oceny społecznej wartości określonej profesji dla życia zbiorowego /tj. państwa, narodu/.

Duża różnorodność poglądów na temat prestiżotwórczych elementów /czynników/ zawodu nie sprzyja precyzyjnemu wyodrębnieniu "jedynie słusznych" kryteriów służących ocenie pozycji i miejsca grup zawodowych w stratyfikacji społecznej. Na przykład J.Szczepański prestiż zawodu wiąże z treścią czynności zawodowych i związanych z nimi konsekwencjami społecznymi.<sup>3/</sup> Z kolei J.Kordaszewski za podstawowe źródła prestiżu uważa stabilizację zawodową i kwalifikacje pracowników<sup>4/</sup>, natomiast Z.Najder szczególnie eksponuje moralny wymiar norm zawodowych /m.in. honor, godność, dumę zawodową/ współtworzący prestiż zawodu: "W etyce zawodów, których wy-

1/ J.Szczepański, Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową, w: Socjologia zawodowa, Warszawa 1965, s. 16.

2/ Zob. Słownik Wyrazów Obcych, Warszawa 1980.

3/ Zob. J.Szczepański, Czynniki kształtujące..., op.cit., s. 16.

4/ Zob. J. Kordaszewski, Treść społeczna zawodu w przemyśle, w: Socjologia zawodów, Warszawa 1965, s. 81.

konywanie połączone jest z narażeniem życia, nacisk na honor jest oczywisty /.../. Wydaje się, że rola w tych zawodach, polegająca na uwzniośnianiu zawodowego obowiązku, jest nie inna, lecz tylko wyraźniejsza niż w zawodach "bezpiecznych".<sup>1/</sup>

W przeprowadzonych badaniach, oceny prestiżu zawodu wojskowego, stanowiącego jeden z podstawowych wyznaczników autorytetu społecznego kadry oficerskiej dokonano w pięciu płaszczyznach hierarchii społecznej tj.: poważania społecznego, korzyści materialnych, użyteczności państwowo-społecznej, stałości pracy /stabilizacji zawodowej/ i wykształcenia ogólnego wojskowej kadry zawodowej.

Przyjęte kryteria makrospołecznej perspektywy badawczej, posłużyły do samooceny pozycji i prestiżu zawodu, wykonywanego przez respondentów, w stratyfikacji społeczno-zawodowej kraju. Zasadność przyjęcia rangi "zawodu" za wskaźnik pozycji społecznej kadry wojskowej, potwierdza funkcjonalna teoria uwarstwienia społecznego, według której zróżnicowanie zawodowe odgrywa dominującą rolę w kreowaniu hierarchii uwarstwienia społecznego: "...ponieważ jest głównym mechanizmem transformacji nakładów ponoszonych w trakcie przygotowania do pełnienia funkcjonalnie ważnych ról /kwalifikacje, wykształcenie/ w nagrody uzyskiwane za ich wykonywanie /zarobki, prestiż, władza/. Taki typ uzasadnień występuje zwłaszcza w pracach czołowych przedstawicieli szkoły "osiągnięć statusu" i jej odmian..."<sup>2/</sup>. Z tego względu zawód, stał się najczęściej stosowanym, w porównaniu z innymi zmiennymi, wskaźnikiem pozycji społecznej poszczególnych grup, jednostek.

Z wyników badań wynika, że respondenci nie są usatysfakcjonowani pozycją swojego zawodu w większości hierarchii społecznych. Dane na ten temat zawiera tabela 4.1.

1/ Z.Najdër, O pojęciu honoru zawodowego i jego genezie, w: Etyka zawodowa, op.cit., s. 84.  
2/ H.Domański, Rola klasyfikacji zawodów..., op.cit., s. 84.

TABELA 4.1.

OCENA POZYCJI ZAWODU WOJSKOWEGO PRZEZ KADRĘ OFICERSKĄ

Lp.	Jaką pozycję, Pana zdaniem, w hierarchiach społecznych zajmuje zawód wojskowy?	N = 144							
		Zajmuje pozycję							
		wysoką		średnią		niską		nie mam zdania	
		li- czba	%	li- czba	%	li- czba	%	li- czba	%
1.	Poważania społecznego	12	8,3	<u>83</u>	<u>57,6</u>	48	33,	1	0,7
2.	Korzyści materialnych	3	2,1	<u>52</u>	<u>36,1</u>	<u>88</u>	<u>61,1</u>	1	0,7
3.	Użyteczności państwowo-społecznej	38	26,4	<u>56</u>	<u>38,9</u>	43	29,9	7	4,9
4.	Stalości pracy /dot. stabilizacji zawodowej/	16	11,1	67	<u>46,5</u>	51	35,4	9	6,3
5.	Wykształcenia ogólnego wojskowej kadry zawodowej	23	16,0	<u>106</u>	<u>73,6</u>	12	8,3	3	2,1

x/ W tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Wyniki badań dowodzą, że ponad połowa respondentów sytuuje swój zawód na poziomie średnim w hierarchii poważania społecznego - 57,6% i hierarchii wykształcenia ogólnego kadry - 73,6%. Niepokojące są zjawiska klasyfikowania zawodu na poziomie niskim w płaszczyźnie korzyści materialnych - 61,1% i niekorzystnych przewartościowań w sferze stalości pracy

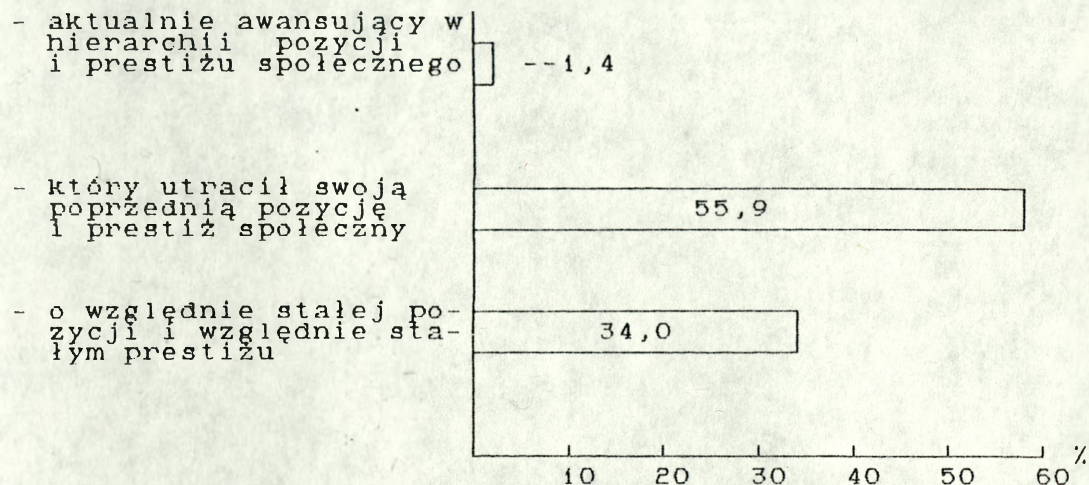
/dot. stabilizacji zawodowej/. Tylko 11,1% oficerów deklaruje, że dotychczasowa wysoka stabilizacja pracy w zawodzie została zachowana. Brak poczucia stabilizacji zawodowej - deklarowanej jako "niska" przez 35,4% respondentów - może ujemnie wpływać na integrację zawodową środowiska wojskowego oraz identyfikację kadry z wykonywanym zawodem i w konsekwencji decydować o niskiej samoocenie prestiżu wykonywanej profesji: "Silniejszy związek człowieka z zawodem ma szereg następstw osobistych dla pracownika, dla bezpośrednich pracodawców i całego społeczeństwa. Stabilność zawodowa bywa motorem rozwoju kwalifikacji, źródłem prestiżu osobistego, awansu i zadowolenia. Wiąże ona jednostkę z grupą reprezentującą jednakowe i zbliżone interesy zawodowe. Jednostka przyswaja sobie panujące w grupie kryteria wartościowania i reguły postępowania w sprawach zawodowych /m.in. etyka zawodowa/, które przecież wywierają wpływ na życie gospodarcze, socjalne i kulturalne przedsiębiorstwa, gałęzi gospodarczej i całego społeczeństwa".<sup>1/</sup>

Sytuowanie, w skali makrosocjalnej, pozycji zawodu wojskowego, przez oficerów, na poziomie "średnim" w płaszczyźnie moralno-intelektualnej /tj. poważania społecznego i wykształcenia ogólnego kadry/ oraz "niskim" w sferze wynagrodzeń /płac i świadczeń socjalno-bytowych/ znajduje potwierdzenie w negatywnej ocenie ewolucji pozycji zawodu w kontekście dynamiki zmian społeczno-zawodowych kraju. Większość respondentów tzn. 55,9% stwierdziło, że zawód wojskowy utracił swoją poprzednią pozycję, natomiast tylko znikoma część oficerów tj. 1,4% uznała, że ich zawód aktualnie awansował w hierarchii pozycji i prestiżu społecznego. Szczegółowy procentowy rozkład uzyskanych wyników na ten temat przedstawiono na rysunku 4.1.

<sup>1/</sup> J.Kordaszewski, Treść społeczna..., op.cit., s. 81.

Zawód wojskowy

to zawód:



Rys. 4.1. Dynamiczna ocena pozycji i miejsca zawodu wojskowego, przez respondentów, w społeczno-zawodowej stratyfikacji kraju /dane w %/.

W powyższym graficznym odwzorowaniu danych nie uwzględniono odpowiedzi sytuowanych w grupie "Trudno mi powiedzieć" - 8,3% oraz braku odpowiedzi - 0,7%.

Ze szczegółowej analizy uzyskanych danych wynika, że zarówno zdecydowana większość oficerów starszych - 56,2% jak i młodszych - 55,6% stwierdziła, że "zawód" utracił swoją poprzednią pozycję i prestiż społeczny. Przeprowadzone korelacje nie wykazywały zależności pomiędzy przynależnością badanych do korpusu osobowego a oceną pozycji zawodu wojskowego / $V_{Cr}^{1/}$  = 0,140/.

Przedstawione wyniki badań na temat samooceny prestiżu społecznego zawodu wykonywanego przez respondentów, odbiegają  $1/ V_{Cr}$  - przyjęte w pracy oznaczenie współczynnika Cramera.

w znacznym stopniu od publicznej oceny instytucjonalnego autorytetu wojska, zaprezentowanego przez OBOP<sup>1/</sup> w pierwszym kwartale 1992 roku. Dyferencjalny charakter deklarowanych ocen występujący pomiędzy badaną kadrami oficerską a opinią społeczną wynika zapewne ze zróżnicowanego celu i przedmiotu realizowanych badań. W niniejszej pracy poddano samoocenie zawód wykonywany przez respondentów, natomiast we wspomnianych badaniach opinii publicznej określono stopień zaufania społeczeństwa do poszczególnych instytucji państwowych oraz ich formalną pozycję w hierarchii poważania społecznego.

Ogólnie można stwierdzić, że ranga i prestiż zawodu wojskowego, stanowiące w pewnym sensie desygnat moralno-zawodowego autorytetu kadry oficerskiej w świadomości społecznej, nie satysfakcjonują w pełni respondentów. W opinii badanych spadek prestiżu zawodu wojskowego stanowi konsekwencję przede wszystkim niskich dochodów kadry - 61,1% oraz nieustabilizowanej sytuacji kadrowej w wojsku - 35,4%. Wymienione niekorzystne elementy sytuacji społeczno-zawodowej nie pozostały bez wpływu na ogólną ocenę pozycji zawodu wojskowego w skali makrospołecznej z której wynika, że zawód, zdaniem 55,9% respondentów, utracił swoje poprzednie miejsce jakie zajmował w hierarchii poważania państwowo-społecznego.

Należy przypuszczać, że na przedstawioną treść sądów kadry oficerskiej, o zawodzie wojskowym, niebagatelny wpływ wywarło zagrożenie dotychczasowej wysokiej stabilności zawodowej, towarzyszące strukturalno-organizacyjnym i personalnym przeobrażeniom sił zbrojnych.

Wymienione, ujemnie ocenione przez respondentów, elementy sytuacji społeczno-zawodowej kadry określają postulowaną treść przyszłościowych przedsięwzięć mogących służyć odbudo-

1/ Z przedstawionych komunikatów OBOP-u wynika, że w 1992 r. wojsko jako instytucja, zajmowało pierwsze miejsce w hierarchii prestiżu i poważania społecznego.

wie pozycji i miejsca zawodu wojskowego w hierarchii zawodów szczególnie cenionych przez społeczeństwo.

Za niezwykle istotną dla idei odrodzenia etosu oficerskiego można uznać, deklarowaną przez badanych, hierarchię prestiżotwórczych czynników zawodu, wśród których największą aprobatę zyskały: wykształcenie ogólne i kwalifikacje zawodowe - 89,6%, znaczenie zawodu dla państwowej racji stanu - 77,8%, styl pracy i życia kadry oficerskiej - 75,7% oraz warunki materialne /zarobki, świadczenia socjalno-bytowe/ - 70,1%. Wyszczególnione wskaźniki procentowe, wśród rozkładu danych, dotyczą tych elementów sytuacji społeczno-zawodowej, które w "stopniu wysokim" decydują, zdaniem oficerów, o randze i prestiżu zawodu wykonywanego przez nich.

Proporcje rozkładu ocen deklarowanych przez badanych zostały zawarte w tabeli 4.2.

Wśród nielicznych propozycji respondentów - 5,6% uzupełniających zakres zaproponowanych prestiżotwórczych czynników zawodu, na uwagę zasługują następujące:

- "Esprit de corps, którego nie ma!!!";
- "Apolityczność armii oraz ściśle określone przez ustawodawstwo państwowe instytucjonalne zadania i funkcje wojska";
- "Wykorzystanie oficera po przeniesieniu do rezerwy".

Reasumując, należy stwierdzić, że treść odpowiedzi respondentów wskazuje na potrzebę dwutorowego działania w tworzeniu i kształtowaniu, pożądanego przez oficerów, prestiżu obecnego zawodu wojskowego. Formalnoprawnym ustaleniom regulującym status służby wojskowej powinno towarzyszyć osobiste zaangażowanie kadry oficerskiej w proces budowy, postulowanego przez nią, autorytetu zawodowego wojska w społeczeństwie.

## OCENA STOPNIA ZNACZENIA PRESTIZOTWORCZYCH CZYNNIKÓW

PRACA W ZAWODU WYKONYWANEGO PRZEZ RESPONDENTÓW

/dane w %/

Lp	Czynniki, które powinny decydować o randze i prestiżu zawodu wykonywanego przez badanych	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Wykształcenie ogólne i kwalifikacje zawodowe	x/ <u>89,2</u>	6,9	2,8	-	0,7
2.	Znaczenie zawodu dla państwowej racji stanu	<u>77,8</u>	18,9	2,1	-	1,4
3.	Styl pracy i życia kadry oficerskiej	<u>75,7</u>	18,1	2,8	2,1	1,4
4.	Warunki materialne /zarobki, świadczenia socjalno-bytowe/	<u>70,1</u>	25	2,8	1,4	0,7
5.	Polityka kadrowa gwarantująca stabilizację zawodową oraz zapewniającą możliwość awansu	<u>63,9</u>	25	4,9	3,5	2,8
6.	Określony przez ustawodawstwo państwowe i resortowe władze wykonawcze, odpowiedni, prawnoporządkowy status służby oficerskiej	<u>63,2</u>	23,6	6,3	2,1	4,9
7.	Treść czynności wykonywanych w zawodzie oraz zakres obowiązków i praw	<u>45,1</u>	41,7	4,9	2,1	6,3
8.	Tradycje zawodowej służby wojskowej	34,0	<u>53,5</u>	7,6	2,8	2,1
9.	Inne - jakie?	5,6				

x/ Z uwagi na duże rozproszenie wyników w tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

#### 4.1.2. Rola i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych

Proces wewnętrznej dyferencjacji przechodzą obecnie niemal wszystkie zawody, zawody zaś inteligenckie w szczególności. Dotyczy to również zawodu wojskowego, w którym nastąpiła daleko idąca specjalizacja profesjonalnej działalności poszczególnych korpusów kadry tj. oficerów, chorążych i podoficerów zawodowych.

Zjawisko wewnętrznego zróżnicowania zawodowego nawiązuje do założeń mikrospołecznej perspektywy badawczej, w której zawód jako kategoria analityczna, służy do morfologicznego opisu struktury zawodowej określonej zbiorowości /grupy/. Ujęcie zawodu w węższym rozumieniu /tzn. jako kategorii analitycznej/ pozwoliło na przeanalizowanie roli i miejsca oficerów w grupie żołnierzy zawodowych i zaprezentowanie społeczno-zawodowej specyfiki korpusu oficerskiego.

Sformułowane, przez respondentów, wymogi w stosunku do przedstawicieli kadry oficerskiej posłużyły zweryfikowaniu założeń dotychczasowego wzoru i statusu "żołnierza zawodowego" i określeniu, pożądanego przez badanych merytorycznej wykładni zawodowej służby oficerskiej.

Do charakterystycznych tzw. cech wewnętrznych zawodu wojskowego implikujących rolę i znaczenie oficerów w grupie żołnierzy zawodowych, zaliczyć można m.in.:

- pełnione role zawodowe utożsamione z normatywnym rozumieniem zespołu postulatów, adresowanych do oficerów jako kierowników i głównych organizatorów szeroko pojętego życia wojskowego podwładnych: "Każdy człowiek w różnych kręgach, grupach, zbiorowościach zajmuje jakąś pozycję, z którą powiązane są wzory zachowania się, i krąg czy grupa oczekuje od swoich członków, że zajmując daną pozycję będą działali

/zachowywali się/ zgodnie z tym wzorem określającym zachowania się uznane za idealne".<sup>1/</sup> Z treści przytoczonego cytatu wynika również moralny aspekt odpowiedzialności kadry za właściwe dowodzenie i wychowanie nawiązujący do obyczajowej zasady, w myśl której, każdy żołnierz ma prawo być dobrze dowodzonym;

- zakres sprawowanej władzy i odpowiedzialności za dokonane wybory działania. Wyraża się to również w tym, że w stosunku do oficerów pojawiają się w związku z wykonywaną pracą, zwiększone roszczenia intelektualne i moralno-zawodowe. Wysokie walory intelektualne kadry oficerskiej w powiązaniu z deontologią zawodową powinny, w pewnym stopniu, rekompensować deprywacyjny charakter służby wojskowej;

- szczególna odpowiedzialność oficerów za przestrzeganie reguł etyki zawodowej<sup>2/</sup> we własnej działalności służbowej, implikujących również moralny wymiar pracy dowódczo-wychowawczej z podwładnymi. Swoiste, preferowane przez oficerów, sposoby rozstrzygnięć konfliktów wartości moralno-zawodowych decydują, w dużej mierze, o prestiżu wojska - jako instytucji w opinii społeczeństwa;

- określony standard materialny życia społeczno-zawodowego oficerów, stanowiący konsekwencję zróżnicowania uposażeń płacowych w grupie żołnierzy zawodowych. Wyższa gratyfikacja fiskalna zawodowej służby oficerskiej, odzwierciedla stopień wykształcenia i rangę pełnionych ról przez oficerów w strukturze sił zbrojnych.

W świetle powyższych założeń podstawowe parametry badań, służące określeniu znaczenia i roli kadry oficerskiej wśród żołnierzy zawodowych, utożsamiono z następującymi problemami /zagadnieniami/:

1/ J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1965, s. 81.

2/ Zob. Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego /projekt/, Warszawa 1991.

1. Diagnoza i analiza poglądów badanych oficerów na temat dotychczas realizowanego w teorii i praktyce wojskowej wzoru i statusu "żołnierza zawodowego" obligatoryjnego dla wszystkich grup osobowych kadry zawodowej. Analiza stosunku respondentów do zunifikowanego "wzoru" posłużyła empirycznej weryfikacji pierwszej części hipotezy roboczej, traktującej o dezaktualizacji dotychczasowego wzoru żołnierza zawodowego i potrzebie wykreowania sylwetki osobowo-zawodowej oficera odpowiadającej współczesnym wymogom służby wojskowej;

2. Przeanalizowanie tzw. wewnętrznych cech zawodu wojskowego i określenie na ich podstawie podstawowych kryteriów /specyfikatorów/ eksponujących rolę i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych.

3. Analiza i ocena poglądów respondentów na temat aury i prestiżu zawodowej służby oficerskiej w opinii przedstawicieli wybranych grup środowiskowych.

Przyjęte parametry badań pozwoliły na samookreślenie przez oficerów-respondentów swojej pozycji w osobowej strukturze wojska oraz zaprezentowanie, pożądaných przez badanych, społeczno-zawodowych wymogów współczesnej służby oficerskiej.

Diagnozy poglądów oficerów na temat wzoru żołnierza zawodowego i związanego z nim statusu służby wojskowej, dokonano w oparciu o metodologiczne wskazania strukturalizmu dydaktycznego rozpatrującego układ treści przedmiotu badań z historycznego i współczesnego punktu widzenia. Komparatywne ujęcie problematyki badań /dot. wzoru i statusu/ pozwoliło respondentom na zaprezentowanie własnego stanowiska w kwestii kreowania współczesnego wzoru, odpowiadającego merytorycznie ich aspiracjom społeczno-zawodowym z tytułu przynależności do korpusu oficerskiego.

Za pomocne, w scharakteryzowaniu stosunku oficerów do ich dotychczasowego statusu zawodowego, uznano następujące pyta-

nie: "Czy obecny status "żołnierza zawodowego odpowiada Pana aspiracjom i oczekiwaniom z tytułu przynależności do korpusu oficerskiego?"

Po zsumowaniu ocen "tak" i "raczej tak" oraz "raczej nie" i "nie" podzielono odpowiedzi na grupę pozytywnych tzn. aprobujących dotychczasowy "status" i negatywnych ' wyrażających dezaprobatę dla statusu żołnierza zawodowego. Pozwoliło to na generalizację wyników, które wskazują, że 87,5% respondentów jest niezadowolonych ze swojego obecnego statusu żołnierza zawodowego, natomiast tylko 11,1% oficerów jest nim /tzn. swoim statusem/ usatysfakcjonowana. Wyniki na ten temat zawiera tabela 4.3.

TABELA 4.3.

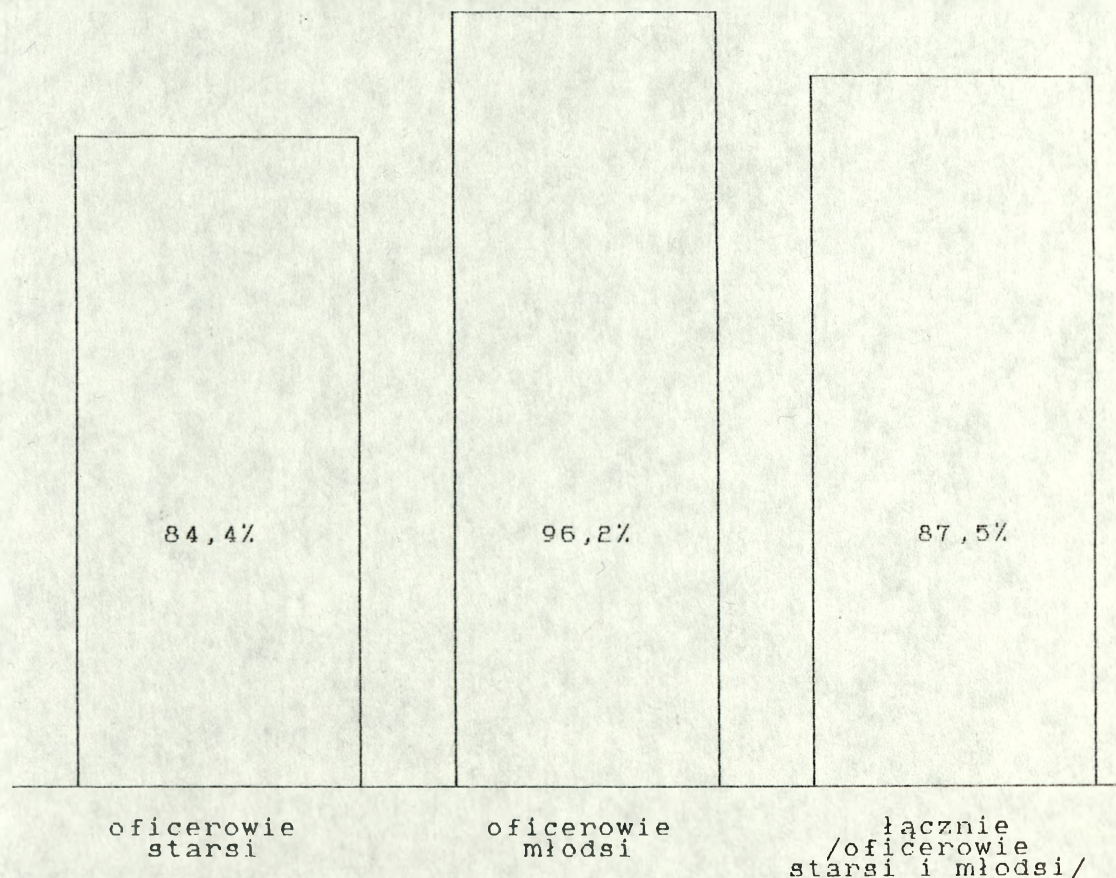
OCENA STATUSU ŻOŁNIERZA ZAWODOWEGO PRZEZ RESPONDENTÓW

PYT.: Czy obecny status "żołnierza zawodowego" odpowiada Pana aspiracjom i oczekiwaniom z tytułu przynależności do korpusu oficerskiego?							
N = 14							
TAK		RACZEJ TAK		RACZEJ NIE		NIE	
liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	0,7	15	10,4	61	42,4	65	45,1
łącznie /TAK, RACZEJ TAK/				łącznie /RACZEJ NIE, NIE/			
liczba		%		liczba		%	
16		11,1		126		87,5	

Z powyższego zestawienia danych wynika, że zdecydowanej większości badanych oficerów nie odpowiada dotychczasowy sta-

tus żołnierza zawodowego, implikujący formalnoprawną treść obecnej służby oficerskiej.

Szczegółowa analiza danych empirycznych, bez odpowiedzi sytuowanych w grupie "Trudno mi powiedzieć" 1,4% potwierdza ją zbieżność deklarowanego stopnia niezadowolenia przez oficerów starszych i młodszych ze swojego statusu zawodowego. Procentową ocenę deklarowanego niezadowolenia przez przedstawicieli poszczególnych korpusów osobowych, z obecnego statusu służby zawodowej zobrazowano graficznie na rysunku 4.2.



Rys. 4.2. Wskaźniki deklarowanego niezadowolenia, przez respondentów, z dotychczasowego swojego statusu zawodowego.

Bardzo wysoki stopień dezaprobaty dla statusu zawodowego, wyrażony przez oficerów starszych - 84,4% i oficerów młodszych - 96,2% wskazuje na potrzebę wykreowania takiej prawnoporządkowej wykładni służby zawodowej, która stosownie do ciężaru gatunkowego realizowanych zadań służbowych, premiowałaby moralnie i materialnie wojskową kadrę zawodową.

Przedstawiony negatywny osąd własnego statusu zawodowego przez respondentów stanowi m.in. konsekwencję unifikacyjnych założeń polityki kadrowej w wojsku, spersonalizowanych w postaci jednego wzoru "żołnierza zawodowego" instytucjonalnie konstytuującego prawno-moralny wymiar zawodowej służby wojskowej. Lansowana w latach siedemdziesiątych, przez przedstawicieli ówczesnych władz państwowo-partyjnych, idea "jedności polityczno-moralnej narodu, została przetransportowana na grunt wojska w postaci jednolitego, dla wszystkich korpusów osobowych, wzoru żołnierza zawodowego.

Postulowany instytucjonalnie system wartości moralno-obyczajowych miał współokreślać i normować społeczno-zawodową wykładnię służby wojskowej kadry oraz modelować treść jej pozasłużbowego życia. Zjawisko unifikacji wartości, norm i wymogów osobowo-zawodowych wpłynęło negatywnie na prestiż społeczny oficerów oraz rangę funkcji realizowanych przez nich w strukturze sił zbrojnych.

Fakt deprecjacji wzoru żołnierza zawodowego potwierdzają wyniki badań, które dowodzą, że tylko 7,6% oficerów uważa dotychczasowy wzór za "słuszny i nie wymagający zmian". Natomiast zdecydowana większość respondentów - 67,3% twierdzi, że uległ on dezaktualizacji i wymaga generalnych przewartościowań. Część badanych oficerów tj. 22,5% nie zajęła, w interesującej nas kwestii, zdecydowanego stanowiska, sytuując swój stosunek do wzoru w grupie odpowiedzi "trudno mi po-

wiedzieć". Szczegółowy rozkład wyników na ten temat zawiera tabela 4.4.

TABELA 4.4.

OCENA ZUNIFIKOWANEGO WZORU ŻOŁNIERZA ZAWODOWEGO  
PRZEZ RESPONDENTÓW

Lp.	PYT. Czy, Pana zdaniem dotychczas propagowany w praktyce wojskowej jeden wzór żołnierza zawodowego, obligatoryjny dla wszystkich grup osobowych kadry jest:	N = 144	
		liczba	%
1.	słuszny i nie wymaga zmian	11	7,6
2.	słuszny, lecz wymaga pewnych korekt - jakich?	30	20,8
3.	generalnie zły, wymaga następujących zmian - jakich?	67	46,5
4.	trudno mi powiedzieć	36	22,5

Z zaprezentowanego zestawienia odpowiedzi wynika, że 46,5% badanych oficerów uważa dotychczasowy instytucjonalny wzór żołnierza zawodowego za "generalnie zły", a 20,8% twierdzi, że wymaga on zasadniczych korekt i zmian.

Półotwarty charakter pytania umożliwił respondentom przedstawienie własnych propozycji na temat pożądanых zmian w sposobie tworzenia i kształtowania wzoru odpowiadającego ich oczekiwaniom i aspiracjom zawodowym.

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że oficerowie opowiadają się za zmianami systemowymi w obrębie etosu żołnierza zawodowego, uwzględniającymi zróżnicowaną treść zadań i

funkcji realizowanych przez poszczególne korpusy osobowe w hierarchii służbowej wojska. Z kolei wartości, normy cechy i wymogi społeczno-zawodowe należy zdaniem badanych oficerów, skonkretyzować w postaci środowiskowych wzorów, uwzględniających specyfikę pracy i życia kadry oficerskiej, chorążych i podoficerów zawodowych. Za reprezentatywne dla treści sądów większości respondentów oraz odpowiadające przedstawionym wnioskom na temat potrzeby wykreowania zróżnicowanych wzorów osobowych, można uznać następujące opinie i poglądy:

- "Należy skonkretyzować wymogi stojące przed każdą grupą osobową żołnierzy zawodowych";

- "Należy dokonać podziału na kadre oficerską oraz pozostałe korpusy osobowe";

- "Właściwym wydaje się istotne rozdzielenie statusów poszczególnych korpusów osobowych, głównie oficerów i podoficerów";

- "Wykreować wzór osobowy dla każdej grupy osobowej";

- "Wojsko jest instytucją zhierarchizowaną, inne są wymagania w stosunku do poszczególnych grup osobowych, stąd wzory /modele/ powinny być inne dla oficerów, chorążych i podoficerów";

- "Należy opracować konkretny model oficera uwzględniający realizm życia i służby kadry oficerskiej";

- "Ranga kadry oficerskiej powinna być znacznie wyższa. Zaszczycem powinno być zostanie oficerem ze względu na walory intelektualne i moralne. Związane to powinno być z prestiżem i poważaniem kadry oficerskiej. Każda grupa żołnierzy powinna w jakimś sensie różnić się od pozostałych, a nie jak dotychczas";

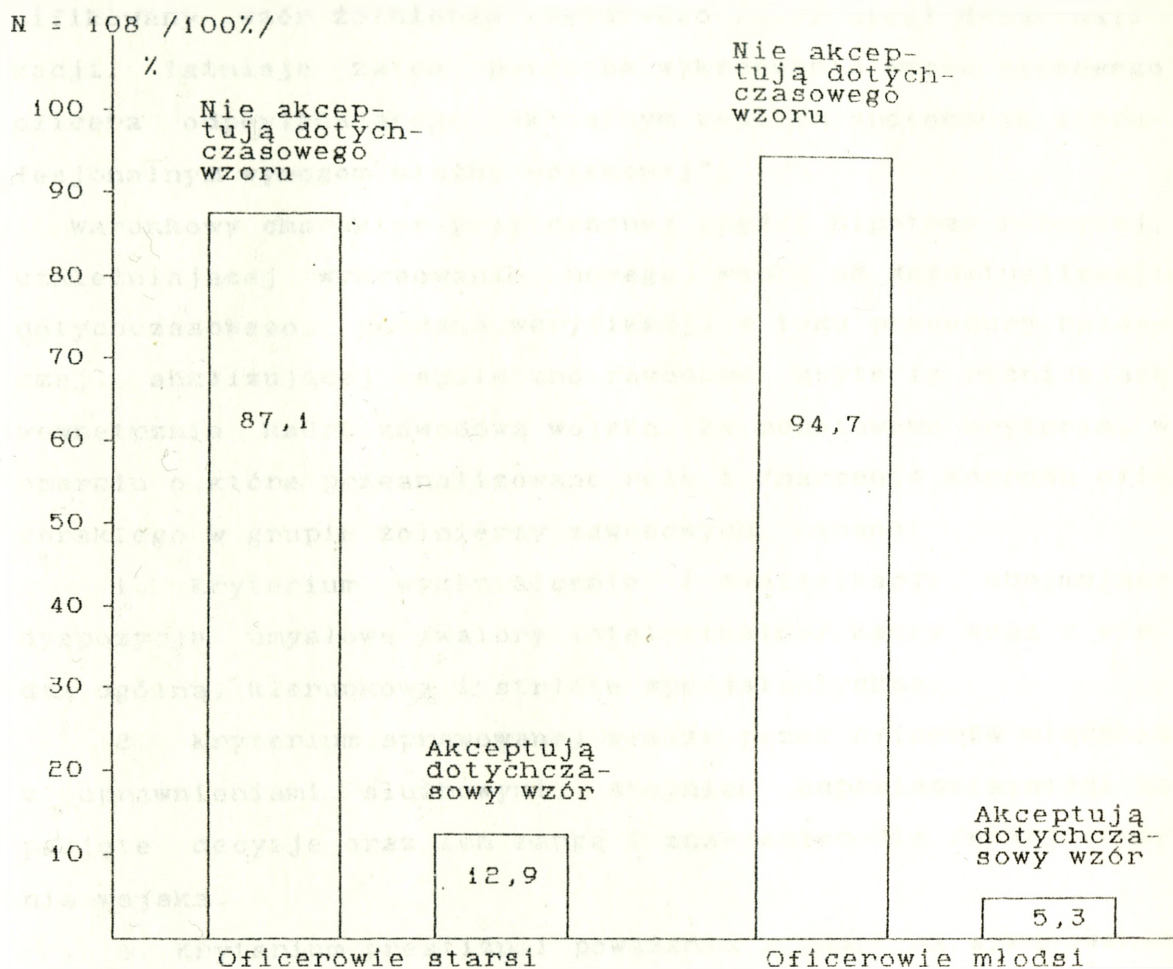
- "Nie wypracowano jeszcze wzoru osobowego oficera. Sądzę, że termin - żołnierz zawodowy - już się przeżył";

- "Jestem zwolennikiem formułowania wzorów osobowych z punktu widzenia korpusu, stanowisk i specjalności";
- "Pożądane są zmiany systemowe w obrębie etosu żołnierza zawodowego";
- "Powinien funkcjonować zróżnicowany wzór dla różnych grup żołnierzy zawodowych".

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że badani oficerowie jednoznacznie opowiadają się za potrzebą funkcjonowania w teorii i praktyce wojskowej dyferencjalnych wzorów dla poszczególnych grup żołnierzy zawodowych. Za kwestię różnicującą respondentów w tej sprawie należy uznać, jedynie, problem doboru kryteriów w oparciu o które należy te wzory wykreować.

Problematyka kryteriotwórczych uwarunkowań akceptowanego i pożądanego wzoru przez badanych, łączy się ściśle z przedmiotem badań następnego rozdziału, w którym dokonano specyfikacji i systematyzacji cech i wymogów współokreślających osobowo-zawodową wykładnię współczesnej służby wojskowej oficerów.

Uzyskane szczegółowe dane z przeprowadzonych badań empirycznych potwierdzają negatywny stosunek respondentów do dotychczasowego wzoru oraz wskazują na zbieżność deklarowanych poglądów oficerów starszych i młodszych w tej kwestii. Spośród 108 oficerów, jednoznacznie deklarujących swój stosunek do wzoru /z pominięciem tych, którzy usytuowali swoje odpowiedzi w grupie "Trudno mi powiedzieć - 36/, zarówno zdecydowana większość oficerów starszych - 87,1%, jak i młodszych - 94,7%, optuje za dogłębnymi przewartościowaniami jego rzeczowej wykładni. Tylko 12,9% oficerów starszych oraz 5,3% oficerów młodszych utożsamia się z dotychczasowym wzorem i akceptuje jego społeczno-zawodową treść. Zaprezentowane dane z przeprowadzonej analizy wewnątrz poszczególnych korpusów osobowych odzwierciedlono graficznie na rysunku 4.3.



Rys. 4.3. Ocena dotychczasowego wzoru żołnierza zawodowego przez oficerów starszych i młodszych /dane w %/

Przedstawione dane w postaci wskaźników dowodzą społeczno-zawodowej dezaktualizacji dotychczasowego zunifikowania wzoru i obligują do wykreowania nowego odpowiadającego wymogom współczesnej służby wojskowej i aspiracjom środowiska oficerskiego.

Wysoki stopień dezaprobaty wyrażony przez badanych oficerów dla statusu /87,5% niezadowolonych/ i wzoru żołnierza zawodowego /67,3% krytycznie do niego ustosunkowanych/, potwierdza zasadność przyjętej hipotezy i pozytywnie weryfikuje przypuszczenie zawierające się w stwierdzeniu, że:

"Postulowany w dotychczasowej teorii i praktyce wojskowej zunifikowany wzór żołnierza zawodowego /.../ uległ dezaktualizacji. Istnieje zatem potrzeba wykreowania wzoru osobowego oficera odpowiadającego aktualnym realiom społecznym i profesjonalnym wymogom służby wojskowej".

Warunkowy charakter przytoczonej części hipotezy roboczej, uzależniającej wykreowanie nowego wzoru od dezaktualizacji dotychczasowego, poddano weryfikacji w toku procedury badawczej, analizującej społeczno-zawodowe kryteria różnicujące wewnątrznie kadre zawodową wojska. Za podstawowe kryteria, w oparciu o które przeanalizowano rolę i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych, uznano:

1. Kryterium wykształcenia i kwalifikacji, obejmujące dyspozycje umysłowe /walory intelektualne/ kadry wraz z wiedzą ogólną, kierunkową i stricte specjalistyczną.

2. Kryterium sprawowanej władzy przez oficerów włącznie z uprawnieniami służbowymi, stopniem odpowiedzialności za podjęte decyzje oraz ich rangą i znaczeniem dla funkcjonowania wojska.

3. Kryterium prestiżu i poważania z uwagi na sprawowanie, przez oficerów, kierowniczych funkcji w wojsku oraz społeczno-moralne wymogi towarzyszące zawodowym normom służby oficerskiej.

Wymienione kryteria posłużyły do sformułowania, przez respondentów, hierarchii czynników współkształtujących aktualny prestiż zawodowej służby oficerskiej. Ponadto wykorzystane zostały /tj. kryteria/ również do zaprezentowania pożądanych, przez badanych oficerów, wymogów i cech współczesnej służby wojskowej, mogących współtworzyć autorytet zawodowo-społeczny korpusu oficerskiego w przyszłości. Z udzielonych odpowiedzi wyni-

ka, że za najistotniejsze czynniki decydujące, w "stopniu wysokim", o randze i znaczeniu kadry oficerskiej w grupie żołnierzy zawodowych, badani uznali: walory intelektualne /dyspozycje umysłowe/ - 77,8%, zakres odpowiedzialności za podejmowane decyzje - 73,6%, kwalifikacje specjalistyczne - 66% i wiedzę ogólną - 52,1%.

Szczegółowy rozkład odpowiedzi oceniających znaczenie prestiżotwórczych czynników zawodowej służby oficerskiej, w ramach wyróżnionych kryteriów zawarto w tabeli 4.5.

Z uwagi na dużą dyspersję uzyskanych wyników, w tabeli wyesponowano dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Z rozkładu uzyskanych danych wynika, że większość respondentów swój prestiż społeczno-zawodowy wiąże, w stopniu wysokim, z wykształceniem i posiadanymi kwalifikacjami profesjonalnymi. Natomiast mniejsze znaczenie w procesie tworzenia własnego autorytetu zawodowego, badani oficerowie przypisują czynnikom formalnym /np. zakres realizowanych obowiązków, ranga podejmowanych decyzji/ i obyczajowym /m.in. tradycje zawodowej służby oficerskiej, utożsamianie funkcjonowania sił zbrojnych z decydencką działalnością kadry oficerskiej/. Do pozytywnych wyjątków w grupie formalnoprawnych i moralno-obyczajowych czynników, kreujących w stopniu wysokim estymę zawodu oficera, znaczna część respondentów zaliczyła: zakres odpowiedzialności za podjęte decyzje - 73,6%, moralny wymiar norm zawodowych służby oficerskiej - 45,8% oraz określony standard materialny pracy i życia kadry oficerskiej - 45,8%.

Z analizy ilościowej i jakościowej uzyskanych odpowiedzi wynika, że proces odrodzenia współczesnego etosu oficerskiego należy rozpocząć od formalnoprawnej regulacji służby wojskowej oficerów, określającej jednoznacznie moralno-zawodowy status kadry oficerskiej. Wszechstronnie ustabilizowany i

TABELA 4.5.

KRYTERIA /CZYNNIKI/ WSPÓLDECYDUJĄCE O ROLI  
I ZNACZENIU OFICERÓW W GRUPIE ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH

/rozkład wyników w %/

PYT.: W jakim stopniu, Pana zdaniem, niżej wymienione kryteria społeczno-zawodowe podkreślają rolę i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych?						
Lp.	Kryteria /czynniki/	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
<b>I. Kryterium wykształcenia i kwalifikacji</b>						
1.	Walory intelektualne /dyspozycje umysłowe/	<u>77,8</u>	16,7	4,9	-	0,7
2.	Kwalifikacje specjalistyczne	<u>66</u>	29,9	2,8	0,7	0,7
3.	Wiedza ogólna	<u>52,1</u>	41,7	4,9	-	1,4
4.	Kwalifikacje kierunkowe /ogólnowojskowe/	<u>50</u>	45,1	4,2	-	0,7
<b>II. Kryterium sprawowanej władzy</b>						
1.	Zakres odpowiedzialności za podjęte decyzje	<u>73,6</u>	14,6	10,4	0,7	0,7
2.	Zakres realizowanych obowiązków wynikających z uprawnień służbowych	37,5	<u>50</u>	8,3	0,7	3,5
3.	Ranga i ciężar gatunkowy podejmowanych decyzji	31,9	<u>47,2</u>	13,2	2,1	5,6
<b>III. Kryterium prestiżu i poważania z uwagi na:</b>						
1.	Moralne wymogi towarzyszące zawodowym mom służby oficerskiej	<u>45,8</u>	40,3	9,7	1,4	2,8
2.	Określony standard materialny służby i życia oficerów	<u>45,8</u>	30,6	18,1	4,9	0,7
3.	Sprawowanie kierowniczych funkcji w wojsku	40,3	<u>47,2</u>	9,7	2,8	-
4.	Tradycje zawodowe służby oficerskiej	23,6	<u>47,9</u>	20,1	5,6	2,8
5.	Utożsamianie przez społeczeństwo istoty funkcjonowania sił zbrojnych z decydencką działalnością korpusu oficerskiego	21,5	<u>51,4</u>	16,7	6,3	4,2

kompetencyjnie czysty charakter zadań i obowiązków przypisanych do stanowisk oficerskich, powinien uwzględniać znaczenie i rangę funkcji zawodowych pełnionych przez oficerów w hierarchii służbowej wojska.

Za niezwykle istotne, dla rekapitulacji poglądów badanych na temat społecznego prestiżu zawodowej służby wojskowej, należy uznać ich opinie związane z oceną stosunku poszczególnych grup środowiskowych do profesji oficerskiej.

W ankiecie zamieszczono pytanie zamknięte w następującej postaci: "Jakim autorytetem i prestiżem, Pana zdaniem, cieszy się zawodowa służba oficerska w opinii przedstawicieli niżej wymienionych grup środowiskowych? Za reprezentatywne dla poznawczej treści pracy uznano te grupy, w których życiu respondenci bezpośrednio lub pośrednio uczestniczą /t.j. przełożeni, koledzy, podwładni, rodzina/ oraz z którymi najczęściej się kontaktują /dot. kontaktów towarzyskich z środowiskiem cywilnym oraz oficjalnych z przedstawicielami władzy państwowej i samorządowej/.

Propozycje rozkładu deklarowanych odpowiedzi przez badanych na ten temat, ilustruje tabela 4.6.

Z przedstawionych deklarowanych ocen traktowanych jako empiryczne wskaźniki postrzegania przez respondentów stopnia autorytetu i prestiżu społecznego zawodowej służby oficerskiej wynikają następujące wnioski:

- zdaniem ponad połowy badanych zawodowa służba oficerska cieszy się średnim autorytetem wśród ich przełożonych - 61,8% i środowisku cywilnym z którym utrzymują kontakty towarzyskie - 50,7%;

- z proporcji ilościowego rozkładu odpowiedzi wynika, że większość oficerów ocenia nisko autorytet swojej służby w opinii podwładnych - 52,1%, kolegów - oficerów - 48,6% oraz

ŚRODOWISKOWA OCENA AUTORYTETU I PRESTIZU  
ZAWODOWEJ SŁUŻBY OFICERSKIEJ W OPINII RESPONDENTÓW  
/rozkład wyników w %/

Lp	Grupy środowiskowe	Stopień autorytetu i prestiżu				
		Wysoki	Średni	Niski	Zaden	Nie mam zdania
1.	Przełożeni	14,6	<u>61,8</u> <sup>x/</sup>	15,3	0,7	7,6
2	Koledzy-oficerowie	4,2	44,4	<u>48,6</u>	2,1	0,7
3	Podwładni	4,2	31,9	<u>52,1</u>	2,1	9,7
4	Rodzina	16,7	<u>48,6</u>	32,6	1,4	0,7
5	Środowisko cywilne z którym utrzymywane są kontakty towarzyskie	8,3	<u>50,7</u>	32,6	6,9	1,4
6	Przedstawiciele lokalnych ośrodków władzy państwowej i organów samorządowych	1,4	32,6	<u>38,2</u>	11,6	16

x/ W tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

przedstawicieli lokalnych ośrodków władzy państwowej i samorządowej - 38,2%.

- zdaniem zdecydowanej większości respondentów zawodowa służba oficerska nie posiada wysokiego stopnia autorytetu i prestiżu w żadnej z wymienionych grup społecznych.

Reasumując można powiedzieć, że sytuowanie przez oficerów własnego autorytetu na poziomie "średnim" i "niskim" potwierdza wiarygodność, analizowanych w niniejszym rozdziale, wyników badań na temat dotychczasowego statusu żołnierza za-

wodowego, generalnie zanegowanego przez 87,5% respondentów.

Z zaprezentowanych danych oraz wniosków sformułowanych na ich podstawie wynikają następujące konkluzje:

- analiza wyników badań, w wymiarze poznawczym potwierdziła zasadność pierwszej części przyjętej hipotezy roboczej, zakładającej dezaktualizację dotychczasowego wzoru i statusu żołnierza zawodowego w aktualnej teorii i praktyce wojskowej. Dane empiryczne negatywnie zweryfikowały dotychczasowy stereotyp żołnierza zawodowego i potwierdziły konieczność wykreowania wzoru osobowo-zawodowego odpowiadającego aspiracjom i oczekiwaniom respondentów z tytułu przynależności do korpusu oficerskiego;

- za najistotniejsze wśród czynników kreujących autorytet i prestiż współczesnego oficera respondenci uznali: walory intelektualne, wiedzę i kwalifikacje specjalistyczne oraz właściwą postawę moralną, a więc te wartości i cechy osobowo-zawodowe, które zostały szczególnie wyeksponowane w koncepcyjnych założeniach programowych Akademii Obrony Narodowej;

- proces odrodzenia etosu oficerskiego należy rozpocząć od formalnoprawnego ustabilizowania statusu społeczno-zawodowego kadry oficerskiej. Służyć to powinno odrodzeniu elitarności służby i funkcji wykonywanych przez oficerów w strukturze sił zbrojnych oraz moralno-materialnej satysfakcji zawodowej.

#### 4.1.3. Identyfikacja oficerów z wykonywanym zawodem

W literaturze specjalistycznej pojęcie identyfikacji posiada zróżnicowaną interpretację znaczeniową. Najczęściej, w kontekście etymologicznym "identyfikacja" definiowana jest

jako utożsamianie lub upodobnianie /z łac. idem - to samo ifacio - robię; łac. identificio - utożsamianie/. Z uwagi na cel i przedmiot badań, szczególne znaczenie można przypisać ustaleniom terminologicznym na temat identyfikacji zawartym w literaturze socjologicznej, prakseologicznej i pedagogicznej. W socjologii wyróżnia się identyfikację społeczną rozumianą jako "...proces utożsamiania się jednostki z wykonywaną funkcją, czy też rolą społeczną wynikającą z uczestnictwa w określonych grupach społecznych lub systemach wartości".<sup>1/</sup> W teorii organizacji i zarządzania /dot. prakseologii/ termin identyfikacja używany jest w odniesieniu do członków organizacji utożsamiających swoje cele z zadaniami tejże organizacji.<sup>2/</sup> Z kolei w pedagogicznej interpretacji, szczególnie akcentowany jest motywotwórczy aspekt utożsamiania się jednostki z grupą szkolno-zawodową w poszczególnych fazach procesu edukacji.

Poszczególne fazy tego procesu, zdaniem Z. Kosyrza, można przedstawić następująco:

a/ Empatia /utożsamianie emocjonalne/. Jest to najczęściej stan chwilowy, ale niezbędny:

b/ Racjonalizacja - wartościowanie intelektualne bodźców psychologicznych, pedagogicznych, a także własnych możliwości psychomotorycznych i zawodowych;

c/ Gotowość do działania czynnego, czyli akceptacja i adaptacja oraz internalizacji wartości wynikających z podjętej pracy /zawodu/.<sup>3/</sup>

Z przedstawionych ustaleń terminologicznych wynika, że identyfikacja oficerów z wykonywanym zawodem oznaczać będzie:

- 1/ Z. Kowalewski, Jak pracuje człowiek, Warszawa 1961, s. 207.
- 2/ T. Pszczołowski, Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Warszawa 1978.
- 3/ Z. Kosyrz, Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992, s. 69.

a/ proces utożsamiania się oficerów z wykonywaną funkcją zawodową i pełnioną rolą w strukturze sił zbrojnych /ujęcie socjologiczne/;

b/ utożsamianie przez przedstawicieli korpusu oficerskiego swoich jednostkowych celów z instytucjonalnymi celami i zadaniami wojska /ujęcie prakseologiczne/;

c/ utożsamianie się oparte na określonej, najczęściej wspólnej, motywacji przejawiającej się w internalizacji wartości zawodowych przez kadrę oficerską /ujęcie pedagogiczne/.

Zaprezentowane szerokie ujęcie identyfikacji oficerów z wykonywanym zawodem stanowiło podstawową dyrektywę metodologiczną dla procesu badawczego poprzedniego podrozdziału, w którym przeanalizowano prestiż zawodu wojskowego oraz społeczno-zawodowe uwarunkowania wewnętrznej integracji korpusu oficerskiego. Natomiast w niniejszym opracowaniu identyfikację zawodową utożsamiano z internalizacją obyczajowego wymiaru służby oficerskiej przez respondentów. Za główną przesłankę uzasadniającą potrzebę dowartościowania przedmiotu badań /tj. etosu oficerskiego/ problematyką tradycji zawodu, uznano fakt opracowania przez władze resortowe projektu "Kodeksu honorowego oficera WP" mającego w niedalekiej przyszłości, określać moralny wymiar norm zawodowych służby oficerskiej. W postępowaniu badawczym za główny wskaźnik internalizacji obyczajowości i tradycji zawodu przez respondentów, uznano ocenę ich stosunku do munduru oficerskiego. Badanym zadano pytanie: "Czym, dla Pana osobiście, jest mundur oficerski?" Z ilościowej analizy uzyskanych danych wynika, że największą akceptację zyskała odpowiedź utożsamiająca mundur oficerski z symbolem zawodu oficera tj. tradycją etosu oficerskiego - 33,3%. A więc co trzeci respondent, identyfikuje się z wykonywanym zawodem poprzez obyczajowość i tradycje

służby oficerskiej oraz aktualną przynależność do korpusu oficerskiego. Szczegółowe dane na ten temat zawiera poniższe zestawienie procentowe deklarowanych ocen, z którego wynika, że, mundur oficerski dla badanych to:

1. Symbol państwa i państwowości polskiej - 22,9%;
2. Symbol całości tradycji oręza polskiego - 13,2%;
3. Symbol zawodu oficera tj. tradycji etosu oficerskiego - 33,3%;
4. Ubiór zawodowy - 23,6%;
5. Normalny ubiór - taki, jak każde inne ubranie - 3,5%;
6. Traktowany jest w inny sposób - 2,1%;
7. Brak zdania - 1,4%.

Po zsumowaniu odpowiedzi wynika, że 69,4% respondentów mundur oficerski wiąże z określoną symboliką tzn. traktuje mundur jako symbol państwa, całości tradycji oręza polskiego oraz tradycji zawodowej służby oficerskiej. Z kolei 29,2% badanych deklaruje odmienny stosunek do munduru, najczęściej utożsamiając go z ubiorem zawodowym - 23,6%.

Uzyskane szczegółowe dane wskazują, że:

- 34,8% oficerów starszych i 39,6% oficerów młodszych wiąże mundur oficerski z symboliką państwową i ogólnowojskową tradycją;

- dla 30,3% oficerów starszych oraz 39,6% młodszych mundur symbolizuje tradycje zawodowej służby oficerskiej;

- pozostali badani oficerowie starsi - 34,8% i młodszy - 20,8% traktują mundur w inny sposób tzn. jako zawodowy lub normalny ubiór.

Przeprowadzona analiza korelacyjna nie wykazała znaczącej zależności pomiędzy przynależnością respondentów do korpusu osobowego a ich deklarowanym stosunkiem do munduru / $V_{Cr} = 0,152$ /. Jednakże z przedstawionych danych brzegowych wynika, że oficerowie młodszy z większym pietyzmem traktują

mundur i związaną z nim obyczajowość zawodu oficera niż oficerowie starsi. Fakt ten należy uznać za sprzyjający procesowi odrodzenia etosu oficerskiego w niedalekiej praktyce wojskowej, którą współtworzyć będą m.in. obecni studenci-oficerowie AON, przygotowywani do pełnienia kierowniczych funkcji w strukturze sił zbrojnych. Z kolei za niepokojące, z punktu widzenia identyfikacji oficerów z wykonywanym zawodem, można uznać nasilające się obecnie zjawisko indyferentyzmu wobec tradycyjnej symboliki sił zbrojnych i ceremoniału wojskowego. Ambiwalentny charakter deklarowanych poglądów przez respondentów na temat stosunku do munduru, wskazuje na potrzebę dowartościowania dotychczasowego ceremoniału wojskowego tradycyjną symboliką służby oficerskiej, moralnie i zawodowo integrującą korpus oficerski.

x

x

x

Spółeczna problematyka zawodowej służby oficerskiej zawiera w sobie niezwykle bogatą treść. W związku z tym nie sposób więc było przedstawić i przeanalizować wszystkich aspektów poznawczych tematu, które wyłoniły się w toku pracy badawczej.

Niemniej na podstawie zaprezentowanych wyników badań uzupełnionych charakterystyką korelacyjną, można sformułować następujące generalne wnioski na temat społecznych przewartościowań istoty zawodu wojskowego, mogących służyć odrodzeniu etosu oficerskiego w praktyce współczesnych sił zbrojnych:

1. Zasadne wydaje się określenie przez ustawodawstwo państwowe i resortowe władze wykonawcze prawnoпорządkowej i

moralno-materialnej wykładni służby oficerów, uwzględniającej rangę zadań realizowanych przez kadrę oficerską w wojsku oraz ich znaczący wpływ na całościowy kształt polityki obronnej państwa;

2. Pożądane jest bardziej aktywne i ofensywne kreowanie przez władze państwowe i resortowe formalnego autorytetu wojska w świadomości społecznej;

3. Należy, w większym niż dotychczas stopniu, kształtować wśród oficerów poczucie współodpowiedzialności za prestiż społeczny zawodu wojskowego. Wysokie kwalifikacje ogólne, profesjonalne i moralne kadry dowódczo-sztabowej, powinny decydować o jakościowej ocenie zawodu przez środowisko cywilne. Realizacja tego postulatu wiąże się z koniecznością przewartościowania, w ramach polityki kadrowej i personalnej, dotychczas zunifikowanych społeczno-zawodowych kryteriów oceny służby wojskowej na rzecz kryteriów sprzyjających identyfikacji poszczególnych korpusów osobowych z pełnionymi funkcjami i rolami zawodowymi w strukturze sił zbrojnych.

Wyszczególnione wnioski-propozycje mogą stać się pomocne w tworzeniu i kształtowaniu moralno-zawodowego autorytetu wojska, satysfakcjonującego nie tylko kadrę zawodową lecz również społeczeństwo polskie.

4.2. Preferencje wobec wartości na tle wybranych cech  
osobowo- zawodowych kadry oficerskiej

Jaka jest współczesna kadra oficerska? Jakie wartości, normy i cechy intelektualno-sprawnościowe, moralne oraz osobowościowe uznaje za pożądane i reprezentatywne dla zawodowej wykładni współczesnej służby oficerskiej? Czy jest właściwie przygotowana do przejęcia odpowiedzialności za dowodzenie wojskami w nowych realiach społeczno-politycznych i militarnych? Czy ma dostateczne motywacje, aby uczestniczyć w dynamicznych przemianach strukturalno-organizacyjnych i merytorycznych współczesnych sił zbrojnych? Te i inne pytania uzasadniają potrzebę badań preferencji<sup>1/</sup> i wyborów wartości kadry wojskowej, głównie ze względu na ich państwowo-społeczne i profesjonalne konsekwencje.

W niniejszej pracy wyodrębniono trzy, komplementarne w stosunku do siebie, podzakresy przedmiotowe badań obejmujące następującą problematykę:

1. Teoretyczna analiza związku wartości z osobowością;
2. Kryteria oceny wartości na tle osobowo-zawodowej wykładni służby wojskowej oficerów;
3. Analiza i ocena preferowanych, przez kadre oficerską w służbie wojskowej, wartości, norm i cech osobowo-zawodowych.

Wyszczególniona grupa zagadnień posłużyła do sformułowania operacyjnej wykładni interesujących nas pojęć oraz zaprezentowania akceptowanego i pożądanego przez respondentów systemu wartości i cech współokreślających osobowo-zawodowe wymogi współczesnej służby oficerskiej. Do analizy komponentu aksjologicznego badań użyto pojęć /kategorii/ posiadających źród-

<sup>1/</sup> Preferencja - /fr. preference/ przekładanie czegoś nad coś; górowanie kogo, czego nad kim, nad czym; pierwszeństwo, przewaga /w:/ Słownik Wyrazów Obcych, Warszawa 1980.

nicowaną interpretację definicyjną w literaturze przedmiotu. W związku z tym, koniecznym stało się wprowadzenie pewnych ustaleń terminologicznych, uznanych za właściwe dla realizowanej problematyki badawczej.

#### 4.2.1. Wartości a osobowość

WARTOŚCI I ICH FUNKCJE. Władysław Tatarkiewicz genezę teorii wartości wiąże z postacią F. Brentana, a za pierwszych jej twórców uważa przedstawicieli tzw. szkoły austriackiej. Jednak za inicjatora, aktywnie propagującego idee tej teorii, uważa F. Nietzschego, który nawoływał do "przewartościowania wszystkich i wszystkiego".<sup>1/</sup>

Nauka o wartościach tzn. aksjologia /z gr. aksios - cenny, godny, wartościowy; logos - nauka/ wyodrębniona została jako samodzielna dziedzina wiedzy w XIX wieku.

Obecnie aksjologia stanowi przedmiot zainteresowania wielu nauk szczegółowych, m.in. filozofii, socjologii, psychologii, pedagogiki, etyki i ekonomii. Interdyscyplinarny charakter aksjologii nie sprzyja homogenizacji i jednoznaczności interpretacyjnej kategorii i pojęć tworzących jej terminologię naukową. W związku z tym "wartość" jako podstawowa kategoria aksjologii również posiada zróżnicowaną wykładnię definicyjną. Wł. Tatarkiewicz zwraca uwagę na niejednoznaczność i dyferencjalność tego terminu /tj. wartości/ polegająca na tym, że:

1. Może on oznaczać własność rzeczy - nazwę abstrakcyjną, bądź rzecz własność tę posiadającą - nazwę konkretną.
2. Może być użyty w znaczeniu pozytywnym bądź pozytywnym i negatywnym.

1/ Wł. Tatarkiewicz, Pojęcie wartości, /w:/ Parerga, Warszawa 1978, s. 60-61.

3. Może występować w znaczeniu szerokim - filozoficznym, jak też w znaczeniu specjalnym, np. gospodarczym.<sup>1/</sup>

Współcześnie, zarówno w rozumieniu potocznym jak i literaturze specjalistycznej /szczególnie filozoficznej/, "wartość" występuje najczęściej w trzech zasadniczych znaczeniach:

1. Wartość to to, ile coś jest warte, coś przekładnego na jakies jednostki miary lub porównania, często wymiernego liczbowo.

2. Wartość to rzecz lub cecha wartościowa, coś czemu wartość przypisujemy.

3. Wartość, to myśl, która sprawia, że przedmioty, cechy lub zdarzenia uznajemy za wartościowe.<sup>2/</sup>

W znaczeniu pierwszym tzn. ilościowym wartość używana jest przeważnie tam, gdzie jest ona mierzalna wedle powszechnie przyjętych kryteriów. W znaczeniu drugim /tzn. wartość to rzecz lub cecha wartościowa/ wartość odnosić się może do przedmiotów lub faktów /np. dzieł sztuki, szlachetnych czynów/, jak również do pewnych cech. Jest to ujęcie najczęściej stosowane w naukach społecznych. Trzecie znaczenie używane jest w języku potocznym, a także w naukach społecznych, gdy na przykład uznajemy za wartościowe bohaterstwo, honor czy godność.<sup>3/</sup>

Wartości oddziałują na człowieka, pełnią w jego życiu określone funkcje. Za reprezentatywne, można uznać funkcje wymienione przez Cz. Matusiewicza, zgodnie z którymi wartości:

1. Spełniają kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych. Warunkują więc dążenia zbiorowości do określonych wartości umodelowanych na ideał.

2. Funkcjonują jako standard wyboru indywidualnej dro-

1/ Wł. Tatarkiewicz, *pojęcie wartości...*, op.cit., s. 62-63.

2/ Z. Najder, *Wartości i oceny*, Warszawa 1971, s. 46.

3/ Zob. tamże, s. 47-51.

gi życia w ramach określonego społeczeństwa. Pod ich wpływem kształtują się wizje potrzeb, celów i kierunków dążeń.

3. Funkcjonują jako standard integracji jednostki ze społeczeństwem poprzez regulowanie współżycia jednostki z otoczeniem oraz uświadomienie jednostce jej osobowego i społecznego charakteru.

4. Różnicują sferę osobowości ludzkiej, a tym samym dążenia człowieka. Ogólnospołeczny system wartości wpływa na osobowość jednostek kształtując ich postawy, zachowania i dążenia.<sup>1/</sup>

W psychologii zagadnienia wartości i procesy wartościowania traktowane są wprawdzie oddzielnie, zawsze jednak są łączone z problematyką osobowości tzn. z jej kształtowaniem lub funkcjonowaniem.<sup>2/</sup>

OSOBIOWOŚĆ /a.personality, f.personalite, n.Personlichkeit, r.ličznost/. Termin "osobowość" do nauki wprowadzili psychiatrzy francuscy Pierre Janet /1859-1947/ i Jean M.Chargot /1825-1893/. Obecnie funkcjonuje w literaturze specjalistycznej kilkadziesiąt definicji osobowości; najczęściej usystematyzowanych według przedmiotu zainteresowań poszczególnych nauk szczegółowych. Do najbardziej rozpowszechnionych podziałów należą:

a/ metafizyczne i empiryczne teorie osobowości;

b/ biologiczne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne teorie osobowości, w zależności od tego, który z niżej wymienionych aspektów wysuwa się na pierwszy plan, tzn. człowiek-organizm, człowiek-psychika, człowiek-jednostka społeczna, człowiek-jego kształcenie;

c/ teorie introgenne i teorie ekstragenne stanowiące

1/ Zob. Cz.Matuszewicz, Psychologia wartości, Poznań 1975, s. 41-42.

2/ Zob. L.Raths, M.Harmin, S.B.Simon, Values and Teaching, Columbe-Toronto-London-Sydney 1978.

konsekwencję wewnątrzosobowościowego lub społecznego ujęcia osobowości;

d/ teorie całościowe i analityczne pojęcia osobowości, na przykład teoria biopsychospołeczna.

Wymienione kryteria podziału implikują treść różnorodnych koncepcji osobowości, spośród których do najbardziej popularnych obecnie należą: psychologiczna teoria cech i teoria typów; teoria reakcji i schematów działania w postaci nawyków, przyswojonych ról, motywów; teorie poznawcze traktujące osobowość jako konstrukcję racjonalną, tworzoną z materiału poznawczego i porządkowaną zgodnie z prawami rozumu; teoria postaw czy nastawień uwzględniająca w strukturze osobowości trzy komponenty tzn. poznawczy, emocjonalny i wykonawczy.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wybrane integracyjne ujęcia osobowości, które posłużyły do określenia operacyjnej formuły interesującej nas kategorii.

J.B.Watson, przedstawiciel behawioralno-naukowej teorii osobowości, stwierdził, że: "osobowość jest końcowym problemem naszych systemów nawykowych. W obrębie tych systemów nawykowych któryś system dominuje i wtedy on decyduje o indywidualności danej jednostki".<sup>1/</sup> Charakteryzując osobowość jednostki trzeba, zdaniem J.B.Watsona, ustalić następujące punkty programowe: "... przebieg uczenia się, tabelę życiowych osiągnięć, inteligencję, uzdolnienia zawodowe, aktywność wypełniającą czas wolny, zachowanie emocjonalne w sytuacjach życia rodzinnego".<sup>2/</sup>

Wyszczególnione, przez autora, punkty programowe służące do charakterystyki osobowości, wskazują na subdyscyplinarne ujęcie interesującej nas kategorii odpowiadające strukturze rzeczowej przedmiotu badań niniejszej pracy. Za pomocne w

1/ T. Małyśiak, Osobowość, jej istota, organizacja i typologia, Warszawa 1973, s.45.

2/ Tamże, s. 47.

procesie wypracowania i sklasyfikowania wyznaczników /wymogów/ współczesnej służby oficerskiej, uznano również psychologiczne teorie osobowości S.L.Rubinsztejna, J.Reykowskiego i J.Kozieleckiego eksponujące w jej strukturze trzy komponenty tzn. poznawczy, emocjonalny i wykonawczy.

S.L.Rubinsztein stwierdził, że struktura osobowości to zespół podstawowych cech takich jak: cechy kierunkowe, cechy zdolnościowe i cechy temperamentalno-behawioralne. Do pierwszych z wymienionych cech S.L.Rubinsztein zaliczył: czynności, postawy, potrzeby, zainteresowania; do drugich - różnego rodzaju zdolności; do trzecich - temperament i charakter.<sup>1/</sup>

Z kolei J.Reykowski utożsamiając interesujące nas pojęcie z "siecią" trwałych nastawień człowieka dowodzi, że strukturę osobowości tworzą ogólne cechy neuropsychiczne jednostki /tzn. trwałe nastawienia/ nadbudowane nad ogromną masą nastawień cząstkowych warunkujących: umiejętności i wiadomości, przygotowanie zawodowe i doświadczenie życiowe. Dzięki nim człowiek planuje i organizuje swoje życie, określa swój stosunek do świata i otaczających ludzi, porządkuje swoją wiedzę i doświadczenie. Wymieniony autor wyróżnia w osobowości nastawienia poznawcze /dot. schematów poznawczych/ i nastawienia czynnościowe /dot. schematów czynnościowych/.<sup>2/</sup> Te dwa rodzaje nastawień /tzn. poznawcze i czynnościowe/ uzależnione są od tzw "decyzji osobowościowych" na które wpływ posiadają m.in. takie czynniki jak: wiedza człowieka o świecie i o sobie samym, określenie zasadniczych celów swojego działania zgodnych z podstawowymi potrzebami człowieka i skalą jego wartości, postawa jednostki w stosunku do świata, mechanizmy samokontroli ludzkiej warunkujące działanie w sytuacjach trudnych. Do przedstawionej koncepcji osobowości eksponującej

1/ Tamże, s. 58.

2/ Zob. M.Maruszewski, J.Reykowski, T.Tomaszewski, Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966, s.79-108.

twórczość myślenia i aktywność działania ludzkiego, nawiązuje J.Kozielecki - autor transgresyjnej koncepcji człowieka. Zdaniem J.Kozieleckiego: "Wizja człowieka innowacyjnego stanowi próbę pełnego wykorzystania /a w każdym razie nieblokowania/ rzeczywistych potencji, które każda jednostka dostała w darze od natury i historii. Postuluje ona rozwój najsilniejszych stron człowieka: jego intelektu, motywacji, emocji i struktur czynnościowych".<sup>1/</sup>

Za najsilniejszą stronę natury ludzkiej wymieniony psycholog uważa motywację hubrystyczną, którą rozumie jako trwałe dążenie człowieka do potwierdzenia swojej wartości /ważności/. Zasygnalizowany, w przedstawionych koncepcjach, osobotwórczy charakter wartości ściśle koresponduje z tematyką badawczą niniejszego rozdziału.

**ZWIĄZKI WARTOŚCI Z OSOBOWOŚCIĄ.** Coraz częściej, w literaturze specjalistycznej, podkreślany jest osobotwórczy charakter wartości przejawiający się w motywacji ludzkiego działania.

K.Obuchowski określa motyw jako: "zwerbalizowanie celu i programu umożliwiającego danej osobie podjęcie określonej czynności".<sup>2/</sup> Natomiast W.Szewczuk utożsamia motywy z uświadomionymi potrzebami współokreślającymi cele działań ludzkich: "Uświadomione /można by równie dobrze powiedzieć: zwerbalizowane/ potrzeby nazywamy motywami działania".<sup>3/</sup>

W nowoczesnym ujęciu, zdaniem J.Kozieleckiego, motywacja spełnia cztery zasadnicze funkcje:

"1/ uruchamia działania,

2/ nadaje im ogólny kierunek w zmiennych okolicznościach,

1/ J.Kozielecki, O człowieku..., op.cit. s.49.s. 49.  
2/ K.Obuchowski, Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1966, s. 25.  
3/ W.Szewczuk, Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972, s. 25.

3/ podtrzymuje je, decydując o wydatkowaniu energii i czasu,  
4/ wpływa na ich finalizację w chwili osiągnięcia celu"<sup>1/</sup>

Z treści przedstawionych definicji wynika, że motywacje można uznać za "pomost" łączący zagadnienia wartości z problematyką osobowości tzn. poznawczo-emocjonalnym nastawieniem człowieka do działania. Przyjęta przez jednostkę orientacja wartościująca motywuje ją do działania oraz określa zasadniczą treść celów tego działania.

W postulowanej przez wielu pedagogów i psychologów /m.in. K.Obuchowskiego, W.J.Paluchowskiego, W.Szewczuka, Z.Kosyrza/ koncepcji osobowości efektywnej, można wyraźnie dostrzec motywotwórczy charakter wartości: "Osobowość efektywna to taki układ właściwości osobowych jednostki, które wyznaczają jej działanie i myślenie. Na układ ten składają się społecznie i biologicznie ukształtowane a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane składniki /właściwości/ obejmujące: światopogląd, motywacje, zainteresowania, zdolności i inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne".<sup>2/</sup> Wyszczególnione w definicji właściwości, kreujące i kształtujące osobowość, posłużyły do określenia i sformułowania merytorycznego składu systemu wartości, norm i cech osobowo-zawodowych adekwatnego dla służby wojskowej oficerów.

Wartości kształtujące osobowość jednostek, decydują również o moralnym wymiarze norm zawodowych poszczególnych zbiorowości społecznych, współtworząc tym samym ich etos zawodowy, przejawiający się w stylu życia i pracy. Styl życia traktowany tu jest nie tylko jako zachowania, ale także ich motywacje: "Wartości zawarte w światopoglądach, ideologiach reprezentatywnych dla danego czasu historycznego i kultury, deter-

<sup>1/</sup> J.Kozielecki, O człowieku..., op.cit., s. 74.

<sup>2/</sup> Z.Kosyrz, Osobowość wychowawcy..., op.cit., s. 31.

minując w dużym stopniu styl życia, zakreślają granice możliwych wyobraźalnych koncepcji życia i ich realizacji"<sup>1/</sup>

Reasumując można stwierdzić, że "osobowość" i "wartość" to kategorie wzajemnie się warunkujące. Nie jest bowiem możliwe kształtowanie osobowości bez odpowiedniej hierarchii wartości, i to zarówno przekazywanej jednostce w procesie wychowania, jak i funkcjonującej w otaczającym ją środowisku. Rozstrzygając kwestię wzajemnych zależności pomiędzy interesującymi nas pojęciami, można wyodrębnić dwojakie rozumienie związku wartości z osobowością. Po pierwsze - wartości stanowią motyw działań ludzkich /są ich regulatorami/ oraz określają treść celów tychże działań. Po drugie - wartości służą ocenie świata i w tym rozumieniu stanowią dla człowieka podstawowe kryteria oceny rzeczywistości.

Wyszczególnione wyżej relacje, zostały wykorzystane w pracy do określenia akceptowanego i pożądanego przez respondentów systemu wartości osobowo-zawodowych, decydującego w konsekwencji o stylu pracy i życia kadry oficerskiej tzn. jej etosie zawodowym.

#### *4.2.2. Kryteria oceny wartości na tle osobowo-zawodowej wykładowi wojskowej służby oficerskiej*

Wartościowanie to naturalny proces człowieka, twierdzi M.Ossowska.<sup>2/</sup> Natomiast J.Kozielecki dodaje, że nierzadko trzeba mierzyć świat rzeczy i przeżyć, aby móc w nim przetrwać i aby móc go zrozumieć.<sup>3/</sup>

Konstruując test wyboru wartości, przyjęto za

1/ Zob. I.Pufal-Struzik, Preferencje wobec wartości na tle wybranych cech osobowości studentów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, nr 1.

2/ Zob. M.Ossowska, Normy moralne, Warszawa 1970.

3/ Por. J.Kozielecki, Cierpienie i ludzkie wartości, "Problemy" 1978, nr 1.

Cz. Matuszewiczem założenie, że poprzez czynność wyboru osoba badana ujawnia własną utrwaloną tendencję do wartościowania, ukazując tym samym to co jest dla niej wartością.<sup>1/</sup>

W przyjętym postępowaniu badawczym, wybór wartości uzupełniono wyborem pośrednim w postaci dyspozycji, kwalifikacji i cech adekwatnych dla współczesnej kadry oficerskiej.

Za zasadne dla procesu wypracowania, określenia i usystematyzowania kryteriów oceny poglądów respondentów na temat osobowo-zawodowej wykładni służby oficerskiej uznano następujące założenia merytoryczno-metodologiczne:

1. Na użytek podjętych badań, w oparciu o zaprezentowane definicje sprawozdawcze, przyjęto następującą formułę operacyjną kategorii wartość: wartość to rzecz lub cecha wartościowa, coś czemu wartość przypisujemy, coś przekładanego na jakies jednostki miary lub porównania, często wymiernego liczbowo. Przedstawiona definicja, nawiązując do idei założeń metodologicznych socjologii behawiorystycznej, uwzględnia w analizie i ocenie badanego zjawiska /problemu/ kryteria ilościowe oraz jakościowe. Wymienione kryteria zostały wykorzystane do oceny poglądów respondentów na temat preferowanego przez nich systemu wartości na tle wybranych cech osobowo-zawodowych kadry oficerskiej.

2. Modelowy zakres wartości, uzupełniony dyspozycjami, umiejętnościami, cechami i walorami osobowościowymi, skonstruowano w oparciu o teoretyczne wskazania, przeanalizowanych wcześniej, integracyjnych definicji osobowości /tj. eksponujących w strukturze jednostki trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i wykonawczy/ oraz normatywne założenia charakterystyk osobowo-zawodowych kadry oficerskiej zawarte w opracowaniach i dokumentach wojskowych.<sup>2/</sup>

1/ Zob. Cz. Matuszewicz, Psychologia wartości..., op.cit.

2/ Zob. m.in.:

- Opinia okresowa oficera - załącznik nr 6 w niniejszej pracy - c.d. przypisu na następnej stronie.

3. Mając na uwadze powyższe założenia teoretyczne i metodologiczne oraz fakt, że badani oficerowie są ściśle związani z procesem edukacji w Akademii Obrony Narodowej, uwzględniono następujące kryteria oceny /tj. parametry badań/ poglądów respondentów na temat osobowo-zawodowych wymogów współczesnej służby oficerskiej:

a/ intelektualno-sprawnościowe uwarunkowania działalności dowódczo-sztabowej i wychowawczej oficerów,

b/ społeczno-obywatelski i moralny wymiar oficerskich norm zawodowych,

c/ cechy osobowościowe i właściwości charakterologiczne preferowane przez oficerów w zawodowej służbie wojskowej.

4/ W przyjętym procesie badania hierarchii wartości preferowanej przez respondentów na tle osobowo-zawodowych wymogów służby oficerskiej, szczegółowe wskaźniki /tzn zmienne/ utożsamiono z odpowiedziami /wyborami/ badanych na pytania zawarte w ankiecie.

Wyszczególnione przedmiotowe kryteria analizy i oceny poglądów respondentów na temat osobowo-zawodowych uwarunkowań służby wojskowej oficerów, uznano za w miarę reprezentatywne dla poznawczej treści badanej problematyki tj. rzeczowej wykładni etosu oficerskiego sił zbrojnych.

c.d. przypisu nr 2 z poprzedniej strony:

- Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego /projekt/, Warszawa 1991;
- Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1989;
- Modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w dywizji, Warszawa 1979.
- Modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w pułku, Warszawa 1979;
- Zasady działania kadrowego w Siłach Zbrojnych, Warszawa.

4.2.3. *Intelektualno-sprawnościowe uwarunkowania działalności dowódczo-sztabowej i wychowawczej oficerów.*

Za podstawowy wymóg współczesnych czasów należy uznać tworzenie warunków do twórczego działania w każdym środowisku społeczno-zawodowym. Obecne tempo rozwoju cywilizacyjnego obliguje do działań innowacyjnych, sprzyjających modernizacji systemu kształcenia i wychowania w teorii i praktyce wojskowej. Jedynie ludzie wykształceni, posiadający dostateczny zasób wiedzy ogólnozawodowej i specjalistycznej, mogą zapewnić skuteczną realizację strukturalno-merytorycznych przeobrażeń, aktualnie dokonujących się w wojsku.

Wykształcenie kadry oficerskiej, o którym traktuje niniejsze opracowanie, powinno w sposób zasadniczy decydować o sprawnym wykonawstwie zadań stojących przed współczesnymi siłami zbrojnymi. Istota działalności dowódczo-wychowawczej prowadzonej w wojsku, sprowadza się do ciągłego podejmowania decyzji wraz z praktyczną realizacją funkcji właściwych każdemu kierowaniu. W złożonych organizacjach działania zespołowego /m.in. w wojsku/ prawidłowa realizacja tychże funkcji tj. planowania, organizowania, pobudzania do działania i kontrolowania - uzależniona jest od wiedzy, dyspozycji umysłowych oraz umiejętności teoretycznych i praktycznych kierowniczej kadry oficerskiej.

W związku z powyższymi rozważaniami, za zasadne należy uznać, przedstawienie poglądów respondentów na temat preferowanego przez nich systemu wartości intelektualnych i cech instrumentalnych współokreślających osobowo-zawodową istotę służby oficerskiej.

Uwzględniając rangę wykształcenia w procesie tworzenia i kształtowania etosu zawodowego oficerów, badanym zadano pytanie: W jakim stopniu, Pana zdaniem, wymienione komponenty

/części składowe/ wyższego wykształcenia akademickiego oficerów decydują o ich społeczno-zawodowej pozycji w gronie współczesnej inteligencji polskiej? Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że badani oficerowie za podstawowe komponenty wykształcenia, decydujące w "stopniu wysokim" o ich przynależności do warstwy inteligencji, uznali przede wszystkim: wykształcenie ogólne /społeczno-humanistyczne i politechniczne/ - 41,7% oraz poziom kultury osobistej i zawodowej, przejawiający się w ich stylu życia i pracy - 58,3%, stanowiący konsekwencję ogólnego i zawodowego wykształcenia kadry oficerskiej.

Eszczegółowe wyniki badań na ten temat zawarto w tabeli nr 4.7.

TABELA 4.7.

WPLYW WYKSZTAŁCENIA OFICERÓW NA PRESTIŻ SPOŁECZNY  
I POZYCJĘ ZAWODU WOJSKOWEGO W ŚRODOWISKU INTELIGENCKIM

/rozkład wyników w %/

Lp	Komponenty wykształcenia akademickiego oficerów, decydujące o ich społeczno-zawodowej pozycji w gronie współczesnej inteligencji	Stopień wpływu				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Wykształcenie ogólne humanistyczne, ścisłe, techniczne/	x/ 41,7	40,3	13,9	2,8	1,4
2.	Wykształcenie ogólnozawodowe /ogólnowojskowe tzw. kierunkowe/	25,7	50,0	18,8	2,8	2,8
3.	Wykształcenie specjalistyczne /dot. pełnionych funkcji/	31,3	41,7	21,5	1,4	3,5
4.	Poziom kultury osobistej i zawodowej oficerów implikujący ich styl życia i pracy	58,3	26,4	11,1	2,8	0,7

x/ W tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Z uzyskanego rozkładu danych dominujących, obrazujących wpływ poszczególnych komponentów wykształcenia na pozycję społeczno-zawodową oficerów w gronie współczesnej inteligencji, wynika, że większość respondentów swoją przynależność do inteligencji wiąże z wykształceniem ogólnym oraz poziomem kultury osobistej i zawodowej. Natomiast wykształcenie ogólnozawodowe i specjalistyczne, zdaniem większości badanych, decyduje w "stopniu średnim" o statusie inteligentkim kadry oficerskiej.

Pomniejszenie roli wykształcenia profesjonalnego w stosunku do ogólnego, w procesie kreowania prestiżu społeczno-zawodowego kadry oficerskiej, stanowi prawdopodobnie konsekwencję dotychczasowego niedoceniańia, w praktyce wojskowej, kierowniczego charakteru funkcji realizowanych przez korpus oficerski w strukturze sił zbrojnych. Zarówno wykształcenie ogólnowojskowe jak i specjalistyczne powinno decydować, w sposób istotny, o poziomie profesjonalnych kwalifikacji, sytuujących jednoznacznie kadrę oficerską w grupie kierowników i organizatorów /tj. menadżerów/ życia społeczno-zawodowego, należących do współczesnej inteligencji polskiej. Dlatego też, pomniejszanie przez badanych roli wykształcenia ogólnowojskowego w kreowaniu społecznego prestiżu zawodu wojskowego, wskazuje na potrzebę odrodzenia elitarności korpusu oficerskiego w kontekście realizowanych przez jego przedstawicieli kierowniczych funkcji i ról w strukturze wojska. Kompetencyjnie "czysty" charakter służby oficerskiej, w sensie formalnoprawnym, powinien zapobiec deprecjonowaniu znaczenia wartości ogólnozawodowych w procesie tworzenia i kształtowania, w świadomości społecznej, wizerunku współczesnego oficera-inteligenta.

Walory intelektualne kadry dowódczo-sztabowej rozumiane jako rozwinięte dyspozycje umysłowe, w sposób zasadniczy de-

cydują o sprawnym i efektywnym dowodzeniu wojskami w okresie ich pokojowego szkolenia, jak również w czasie działań bojowych.

Złożony charakter współczesnej walki zbrojnej /m.in.: możliwość zaskoczenia, dezinformacja, konieczność szybkiego i samodzielnego działania, duża manewrowość wojsk, częsta zmienność sytuacji taktycznej i warunków działania itp./ obliguje oficerów do intelektualnej inicjatywy oraz samodzielności w podejmowaniu różnorodnych decyzji i ich realizacji w skomplikowanych warunkach działań bojowych. W związku z tym racjonalność i skuteczność dowodzenia, jako jedynego rodzaju kierowania sprawowanego w warunkach ustawicznego zagrożenia życia i zdrowia ludzkiego, mogą zapewnić oficerowie legitymujący się odpowiednimi walorami intelektualnymi, do których zaliczyć można:

- inteligencję /z łac. *intelligentia* - pojemność/, rozumianą jako ogólną zdolność do rozwiązywania problemów, dzięki sprawnym procesom myślenia. Mimo, że inteligencji nie należy jednoznacznie utożsamiać z wiedzą i umiejętnościami, to jednak zdobywanie wiedzy powoduje jej rozwój. Sprawnemu rozwiązywaniu problemów dowodzenia sprzyjają niewątpliwie zadatki wrodzone, zdobyta wiedza, umiejętności, nawyki i zainteresowania. Wyszczególnione czynniki przesądzają o stopniu inteligencji, co oznacza, że i ten rodzaj zdolności można kształtować i doskonalić w procesie edukacji. Za niezwykle istotny, dla pedagogicznej perspektywy badawczej niniejszej dysertacji, należy uznać problem wykształcalności inteligencji, o którym traktuje następny rozdział;

- sprawność spostrzegania jako umiejętność szybkiego, dokładnego dostrzegania rzeczy i zjawisk wraz z istotnymi dla nich elementami, nie zawsze wyraźnie widocznymi;

- wyobraźnię twórczą i jednocześnie konkretną, pomocną

w adekwatnym odtwarzaniu w umyśle fragmentów rzeczywistości. Wyobraźnia jest ściśle związana z umiejętnością przewidywania przez dowódcę rezultatów swojego działania i decyzji. Ma ona wpływ zwłaszcza na ocenę sytuacji bojowej /szczególnie przeciwnika/, analizę otrzymanych zadań oraz podjęcie decyzji do walki;

- sprawność pamięci, jako właściwość zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania informacji /wiedzy/ w szybko zmieniających się sytuacjach walki zbrojnej. Szczególnie ważna jest pojemność pamięci oraz jej gotowość do odtwarzania posiadanych wiadomości warunkujących skuteczność podejmowanych decyzji w praktyce działań bojowych;

- podzielność uwagi jako umiejętność dowolnego koncentrowania się na wybranych problemach, zagadnieniach. Jednocześnie uwaga powinna odznaczać się trwałością i przerzutnością, a więc cechami, które gwarantują wnikliwy osąd, najistotniejszych w danej chwili, fragmentów walki zbrojnej;

- umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych, zapewniającej racjonalne i skuteczne dowodzenie /kierowanie/ wojskami. Koncentracja intelektualna uzależniona jest od odporności psychofizycznej kadry oficerskiej na zagrożenia towarzyszące walce zbrojnej. Świadome uczestnictwo w przebiegu zdarzeń wyzwala ich aktywność intelektualną oraz przeciwdziała destrukcji myślenia w warunkach wzmożonego wysiłku działań i zaskakujących sytuacjach pola walki.

Wymienione dyspozycje umysłowe posłużyły do przeanalizowania, pożądanego przez respondentów, cech i walorów intelektualnych, implikujących twórcze i samodzielne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji i ich realizacji w praktyce dowódczo-wychowawczej.

Z ilościowej analizy uzyskanych odpowiedzi na pytanie - W jakim stopniu wymienione dyspozycje umysłowe, decydują o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów w podejmowaniu różnorodnych decyzji służbowych i ich realizacji w praktyce wojskowej? - wynika, że większość respondentów uzależnia, w stopniu wysokim, swoją aktywność zawodową od następujących dyspozycji i cech umysłowych: sprawności myślenia - 79,2%, inteligencji - 75,7%, umiejętności koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych - 75,7%, wyobraźni - 64,6% oraz sprawności spostrzegania - 61,8%. Pozostałe dyspozycje umysłowe tzn. sprawność pamięci i podzielność uwagi, zdaniem ponad połowy badanych, w stopniu średnim decydują o samodzielności i twórczej inicjatywie oficera w pracy zawodowej.

Szczegółowy rozkład uzyskanych wyników badań, na ten temat, przedstawiono w tabeli 4.8.

Wiarygodność uzyskanych danych, wskazujących na wysoki stopień znaczenia większości wyszczególnionych dyspozycji dla aktywności zawodowej oficerów, potwierdziły przeprowadzone badania w grupach osobowych studentów i nauczycieli.

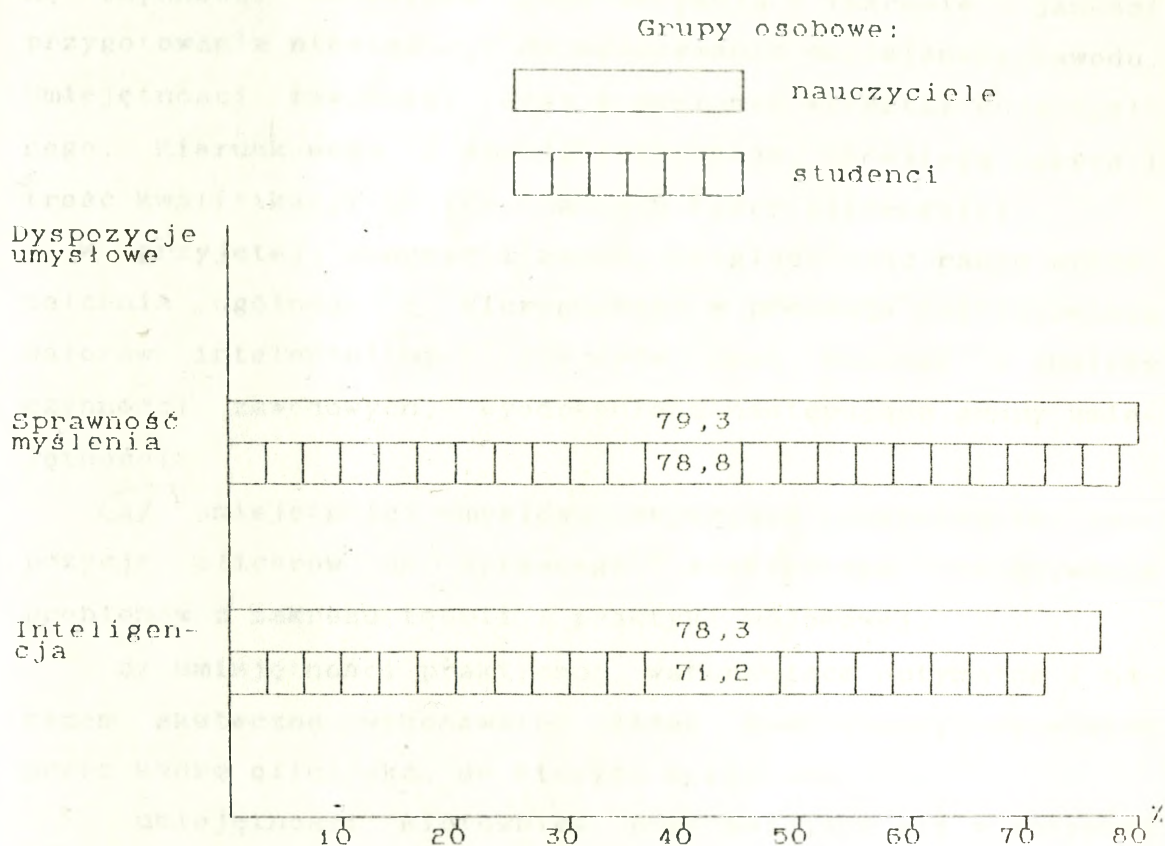
Z ogólnego zbioru walorów umysłowych, przeanalizowano te dyspozycje, które badani usytuowali na czele hierarchii wartości intelektualnych, szczególnie pożądanym /dot. wysokiego stopnia znaczenia/ w decydenckiej działalności kadry dowódczo-sztabowej tzn. sprawność myślenia i inteligencję. Uzyskane wyniki ze szczegółowej analizy poglądów badanych, w ramach poszczególnych grup osobowych, potwierdziły zbieżność deklarowanych ocen przez nauczycieli akademickich i studentów AON w kwestii preferowanych wartości intelektualnych. Zarówno sprawność myślenia jak też inteligencja, jako wartości szczególnie cenione, zostały sklasyfikowane, przez większość

STOPIEN ZNACZENIA WYBRANYCH CECH,  
DYSPOZYCJI UMYSŁOWYCH DLA TWORCZEGO I SAMODZIELNEGO  
UCZESTNICTWA OFICERÓW W PODEJMOWANIU I REALIZACJI  
RÓZNORODNYCH DECYZJI SŁUŻBOWYCH  
/rozkład wyników w %/

Lp	Wybrane dyspozycje umysłowe	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Sprawność myślenia	79,2	18,8	1,4	0,7	-
2.	Umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych	75,7	23,6	-	-	0,7
3.	Inteligencja	75,7	22,2	1,4	0,7	-
4.	Wyobraźnia	64,6	29,2	2,1	2,8	1,4
5.	Sprawność spostrzegania	61,8	34,0	2,1	0,7	1,4
6.	Sprawność pamięci	41,7	53,5	4,2	0,7	-
7.	Podzielność uwagi	41,0	50,0	6,9	1,4	0,7

przedstawicieli wymienionych grup, na czele dyspozycji umysłowych decydujących w stopniu wysokim o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów. Uzyskane wyniki z przeprowadzonych badań wśród nauczycieli i studentów AON zobrazowano w postaci rysunku 4.4.

Przedstawione na diagramie wyniki badań wskazują na potrzebę merytoryczno-organizacyjnego przewartościowania dotychczasowego systemu kształcenia kadr oficerskich dla potrzeb wojska. Tradycyjny instrumentalny proces nauczania należy dowartościować kształceniem nowoczesnym rozwijającym i doskonalącym dyspozycje umysłowe oficerów.



Rys. 4.4. Szczególnie cenione, przez badanych, dyspozycje umysłowe kadry oficerskiej.

W związku z jakościowym rozwojem teorii i praktyki wojskowej, postulat "intelektualizacji" sylwetki osobowo-zawodowej oficera, należy uznać za warunek sine qua non w procesie odrodzenia etosu zawodowego kadry oficerskiej współczesnych sił zbrojnych.

W propagowanej przez wielu pedagogów koncepcji osobowości efektywnej, właściwości intelektualne jednostki są ściśle zintegrowane z jej instrumentalnymi cechami, decydującymi w konsekwencji o jakości i efektywności praktycznych działań ludzkich. Umiejętności rozumiane jako "...sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu

określonych zadań"<sup>1/</sup> obejmują intelektualną i manualną stronę czynności człowieka oraz decydują o zakresie i jakości przygotowania niezbędnego do wykonywania określonego zawodu. Umiejętności zawodowe, wraz z poziomem wykształcenia ogólnego, kierunkowego i specjalistycznego, określają zakres i treść kwalifikacji profesjonalnych kadry oficerskiej.

W przyjętej koncepcji badań, uwzględniając rangę wykształcenia ogólnego i kierunkowego w procesie kształtowania walorów intelektualnych oficerów oraz wnioski z analizy czynności zawodowych, wyodrębniono następujące grupy umiejętności:

a/ umiejętności umysłowe obejmujące intelektualne dyspozycje oficerów do sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów z zakresu teorii i praktyki wojskowej,

b/ umiejętności praktyczne, warunkujące optymalne i zarazem skuteczne wykonawstwo zadań dowódczo-wychowawczych przez kadrę oficerską, do których zaliczono:

- umiejętności kierownicze przejawiające się w sprawnej realizacji funkcji właściwych każdemu kierowaniu tj. planowaniu, organizowaniu, pobudzaniu do działania i kontrolowaniu;

- umiejętności instruktorsko-metodyczne decydujące o jakościowej stronie procesu szkolenia wojsk;

- umiejętności pedagogiczne /dot. działalności wychowawczej/;

- umiejętności prakseologiczne obejmujące metodyczny aspekt celowego i sprawnego działania w praktyce wojskowej;

- umiejętności menadżerskie zapewniające właściwą realizację zadań charakterystycznych dla oddziału gospodarczego;

1/ B. Szulc, Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WP, Warszawa 1989, s. 186.

- umiejętności integracyjne umożliwiające właściwe kierowanie zespołami ludzkimi wraz z ich integracją wokół określonych celów działania;

- umiejętności manualne służące do opracowywania różnego rodzaju dokumentów bojowych i wojskowych, szeroko rozumianych;

- umiejętności erudycyjne obejmujące kulturę języka, znajomość terminologii wojskowej, a przejawiające się w proponowanym formułowaniu komend, rozkazów i poleceń.

Praktyczną przydatność wyżej wymienionych umiejętności dla kwalifikacji zawodowych kadry oficerskiej poddano weryfikacji, zadając respondentom pytanie: W jakim stopniu kierowanie /dowodzenie/ wojskami uzależnione jest od, niżej wymienionych, umysłowych i praktycznych umiejętności kadry oficerskiej?

Uzyskane odpowiedzi wskazały, że ponad połowa badanych oficerów uzależnia, w stopniu wysokim, sprawność i efektywność działalności dowódczo-wychowawczej od następujących umiejętności teoretycznych kadry oficerskiej: umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętych decyzji - 79,2%, umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów - 71,5%, umiejętność twórczego i systemowego /wieloaspektowego/ myślenia - 57,6%. Pozostałe wymienione umiejętności teoretyczne, zdaniem większości respondentów, w stopniu średnim decydują o jakości kierowania wojskami. Całościowe wyniki badań na ten temat zawarto w tabeli 4.9.

Nadanie przez większość badanych oficerów "średniego" stopnia znaczenia umiejętnościom związanym z samodoskonaleniem zawodowym oraz samokontrolą własnej działalności służbowej, dowodzi funkcjonowania w świadomości kadry, minionych stereotypów myślowych skutecznie eliminujących samokrytyczny osąd własnego zachowania i własnej aktywności zawodowej.

STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH UMIEJĘTNOŚCI  
UMYSŁOWYCH KADRY OFICERSKIEJ DLA SPRAWNEGO KIEROWANIA  
/DOWODZENIA/ WOJSKAMI  
/dane w %/

Lp	Wybrane umiejętności umysłowe /teoretyczne/	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętych decyzji	x/ <u>79,2</u>	18,1	1,4	-	1,4
2.	Umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów	<u>71,5</u>	24,3	3,5	-	0,7
3.	Umiejętność twórczego i systemowego /wieloaspektowego/ myślenia	<u>57,6</u>	38,9	2,8	-	0,7
4.	Umiejętność samooceny i samokontroli własnej działalności służbowej					
5.	Umiejętność indywidualnego samodoskonalenia zawodowo-specjalistycznego	42,4	<u>47,2</u>	9,0	1,4	-
6.	Umiejętność samodzielnego analizowania i wartościowania zjawisk społeczno-ekonomicznych i polityczno-militarnych	37,5	<u>50,7</u>	9,0	1,4	1,4

x/ W tabeli podkreślono procentowe dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Fakt ten wskazuje, że proces przeobrażeń świadomościowych nie jest aktem jednorazowym, lecz niezwykle złożonym i długotrwałym zabiegiem społecznym, wymagającym systematyczności i konsekwencji w upodmiotowianiu natury ludzkiej. Postulat upodmiotowienia kadry oficerskiej, należy uznać za na-

czelny imperatyw dla przyszłościowej polityki kadrowo-personalnej wojska w kontekście dowartościowania poczucia godności zawodowej oficerów, wyzwalającej ich aktywność i inicjatywę służbową.

Jakość kierowania wojskami zależy głównie od umiejętności praktycznych kadry dowódczo-sztabowej. Z diagnozy poglądów respondentów wynika, że sprawność i efektywność działalności dowódczo-wychowawczej uzależniona jest, w stopniu wysokim, od następujących umiejętności przedstawicieli korpusu oficerskiego: kierowniczych - 68,8%, prakseologicznych - 58,3%, erudycyjnych - 57,6%, integracyjnych - 56,3% oraz menadżerskich - 53,5%. Natomiast pozostałe umiejętności praktyczne tzn. instruktorsko-metodyczne, pedagogiczne oraz manualne, zdaniem większości badanych oficerów, decydują w stopniu średnim o jakości procesu kierowania wojskami. Całościowy rozkład uzyskanych wyników, na interesujący nas temat, zawarto w tabeli 4.10.

Pomimo półotwartego charakteru pytania, żaden z respondentów nie wyszczególnił dodatkowych umiejętności zawodowych, współdecydujących o sprawności dowodzenia podległymi pododdziałami /oddziałami/. Przedstawione w tabeli zestawienie wyników badań wskazuje na średnią rangę kwalifikacji pedagogicznych w hierarchicznej strukturze wyszczególnionych umiejętności. Z uzyskanej dyspersji danych wynika, że większość badanych oficerów - 43,8%, usytuowała je w grupie umiejętności decydujących w stopniu średnim o efektywności procesu dowodzenia. Za niepokojący można uznać fakt niedocenywania, przez respondentów, wysokiego znaczenia umiejętności wychowawczych dla sprawnego kierowania podległymi zespołami ludzkimi. Pomniejszenie roli kwalifikacji pedagogicznych, w kształtowaniu postaw i zachowań podwładnych przeczy podstawowej zasadzie kierowania wojskami, która wiąże dowodzenie z

STOPIEN ZNACZENIA WYBRANYCH UMIEJĘTNOŚCI PRAKTYCZNYCH

KADRY OFICERSKIEJ DLA SPRAWNEGO KIEROWANIA

/DOWODZENIA/ WOJSKAMI

/rozkład wyników w %/

Lp	Wybrane umiejętności praktyczne	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Kierownicze	67,8	29,9	0,7	0,7	-
2.	Prakseologiczne	58,3	34,7	4,9	0,7	0,7
3.	Erudycyjne	57,6	35,4	6,3	0,7	-
4.	Integracyjne	56,3	37,5	6,3	-	-
5.	Menadżerskie	53,5	36,1	8,3	0,7	1,4
6.	Pedagogiczne	42,4	43,8	12,5	1,4	-
7.	Instruktorsko-metodyczne	27,1	61,8	9,0	1,4	0,7
8.	Manualne	11,1	54,9	25,7	6,9	1,4

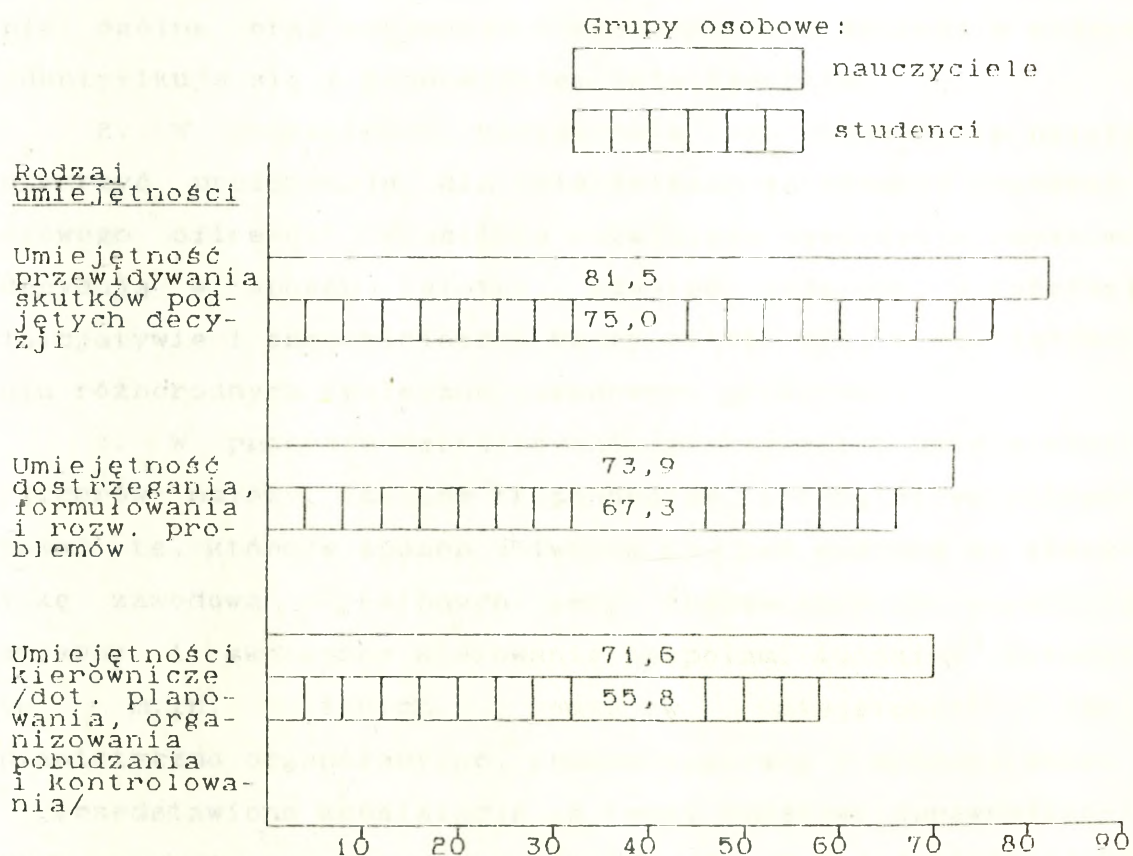
procesem wychowania. Wysoką rangę umiejętności wychowawczych potwierdza treść zadań realizowanych w praktyce wojskowej, do których zaliczyć można m.in.:

- umiejętność właściwego doboru ludzi do realizowanych zadań;
- przekonywanie i motywowanie do działania podwładnych;
- integrowanie zespołów ludzkich wokół określonych celów działania;
- kształtowanie właściwych stosunków międzyludzkich;
- obiektywizm w ocenie ludzi i ich działalności.

Wymienione czynności zawodowe, charakterystyczne dla procesu kierowania zespołami ludzkimi, podkreślają znaczenie kwalifikacji wychowawczych oficerów dla sprawnego dowodzenia wojskami i uzasadniają konieczność bardziej ofensywnych działań w procesie kształtowania świadomości pedagogicznej kadry oficerskiej.

W korelacyjnej charakterystyce badań, przeanalizowano stosunek nauczycieli akademickich i studentów do tych umiejętności, które znalazły się na czele teoretycznych i praktycznych sprawności zawodowych decydujących w stopniu wysokim, o jakości procesu dowodzenia i wychowania realizowanego w siłach zbrojnych.

Uzyskane wyniki z przeprowadzonych korelacji zobrazowano na rysunku 4.5.



Rys. 4.5. Szczególnie cenione przez respondentów teoretyczne i praktyczne umiejętności zawodowe kadry oficerskiej /dane w %;  $V_{Cr} = 0,281/$ .

Z diagramu danych korelacyjnych wynika, że nauczyciele akademicy, w porównaniu do studentów, w sposób bardziej zdecydowany opowiadają się za umiejętnościami teoretyczno-praktycznymi, które znalazły się na czele hierarchii sprawności zawodowych decydujących w stopniu wysokim o sprawnym i efektywnym kierowaniu /dowodzeniu/ wojskami.

Z analizy akceptowanych i pożądaných przez respondentów wartości intelektualno-sprawnościowych wynikają następujące wnioski w kwestii kreowania i kształtowania etosu zawodowego współczesnej kadry oficerskiej:

1. Za zasadne należy uznać dowartościowanie procesu kształcenia kadr dowódczo-sztabowych, ogólnospołeczną, edukacyjną koncepcję człowieka wykształconego. Uzyskane wyniki badań dowodzą, że respondenci, głównie, poprzez wykształcenie ogólne oraz sprawowanie kierowniczych funkcji w wojsku identyfikują się z środowiskiem inteligenckim;

2. W akademickim kształceniu ogólnozawodowym należy stworzyć preferencje dla intelektualnego rozwoju osobowości oficerów. Właściwie rozwinięte dyspozycje umysłowe decydują w sposób istotny, zdaniem badanych, o twórczej inicjatywie i samodzielności kadry oficerskiej w rozwiązywaniu różnorodnych społeczno-zawodowych problemów;

3. W procesie kształtowania praktycznych umiejętności oficerów należy, zdaniem respondentów, priorytetowo potraktować te, które w sposób uniwersalny, bez względu na specyfikę zawodową określonych grup środowiskowych, warunkują sprawne i skuteczne kierowanie zespołami ludzkimi. Dotyczy to m.in. takich rodzajów umiejętności jak: planistyczno-organizacyjne, prakseologiczne i menadżerskie;

Przedstawione konstatacje na temat umysłowo-sprawnościowych wymogów towarzyszących profesji wojskowej wskazują na potrzebę upodmiotowienia procesu kształcenia kadr

dowódczo-sztabowych i tym samym - intelektualnego dowartościowania rzeczowej wykładni etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych.

#### 4.2.4. Społeczno-obywatelski i moralny wymiar oficerskich norm zawodowych

Wartości, jako regulatory ludzkiego działania, wchodzi w skład elementów, współtowarzyszących i określających praktyczną treść stylu życia i pracy określonych zbiorowości społecznych. Styl życia przejawiający się w postawach i zachowaniach przedstawicieli danej grupy środowiskowej, wyróżnionych pod kątem całokształtu akceptowanych i przestrzeganych w praktyce wartości, tworzy i kształtuje ich etos społeczno-zawodowy. Większość etyków i pedagogów zajmujących się aksjologiczną stroną stanowienia celów wychowania, do najistotniejszych wartości, konstytuujących treść zachowań ludzkich w praktyce społecznej zalicza:

- wartości osobotwórcze obejmujące m.in: zainteresowania, potrzeby i aspiracje intelektualne, materialne oraz kulturalne,

- wartości obywatelskie tj. ideowość, zaangażowanie, aktywność społeczno-zawodowa, patriotyzm, odpowiedzialność za sprawy społeczne, itp.,

- wartości moralne tzn. sprawiedliwość, uczciwość, prawdomówność, humanitaryzm, altruizm, etc.,

- wartości decydujące o walorach osobistych człowieka, a wśród nich m.in.: szlachetność, prawość, życzliwość, godność i honor.

W oparciu o przedstawiony podział wartości i postulowany, w akademickich dokumentach programowych, model

osobowo-zawodowy absolwenta AON, sklasyfikowano i merytorycznie uszczegółowiono normy /cechy, zachowania/ szczególnie pożądane w zawodowej służbie oficerów. Natomiast społeczno-obywatelską i moralną treść norm zawodowych, stanowiącą przedmiot badań niniejszego podrozdziału, przeanalizowano w ramach tzw. etosu normatywnego, odzwierciedlającego akceptowaną przez badanych hierarchię, interesujących nas, wartości i norm. Potraktowanie etosu, w przyjętej opcji badawczej, jako konstruktu teoretycznego, nawiązuje do operacyjnej wykładni tejże kategorii zaprezentowanej przez A.Podgóreckiego. Wymieniony autor wyróżnił trzy typy etosów mogących mieć zastosowanie w badaniach systemów wartości tzn.:

- etos modelowy /opisujący wzory faktycznego zachowania się/;

- etos normatywny /wiążący się z akceptowanym systemem wartości i norm/;

- etos instrumentalno-fasadowy /związany z obrazem grupy, jaki usiłuje ona stworzyć na użytek zewnętrzny/.<sup>1/</sup>

Na podstawie powyższych rozróżnień, mając na uwadze przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne, sformułowano pytanie wskaźnikowe w celu uzyskania informacji na temat akceptowanych i preferowanych przez respondentów, w służbie wojskowej, wartości i norm społeczno-obywatelskich oraz moralnych. Pytaniu nadano następującą postać: W jakim stopniu, Pana zdaniem, wymienione wartości /cechy, zachowania/ powinny być preferowane w służbie wojskowej oficerów?

Z zaproponowanych jedenastu społeczno-obywatelskich wartości i cech, wysoki stopień preferencji, zdaniem zdecydowanej większości respondentów, należy przypisać następującym:

1/ Zob. A.Podgórecki, Jacy jesteśmy?..., op.cit..

obowiązkowość i rzetelność - 90,3%, wysoka kultura osobista i służbowa - 82,6%, troska o godność narodową i rozwój kraju - 67,4%, tolerancja,, szacunek dla godności osobistej podwładnych - 67,4%, pracowitość i sumiennność - 64,6%, lojalność w stosunku do kolegów - 65,3%.

Szczegółowe wyniki obrazujące rozkład wyborów, dokonanych przez badanych oficerów, przedstawiono w tabeli 4.11.

Uzytuowanie przez badanych oficerów "zaangażowania w proces reform realizowanych w wojsku" na końcu hierarchii wartości o wysokim stopniu preferencji, dowodzi potrzeby jak najszybszego wykreowania czytelnych i stabilnych celów oraz założeń polityki restrukturyzacyjnej sił zbrojnych, określających również, w sposób jednoznaczny, treść pragmatyki kadrowo-personalnej realizowanej w wojsku.

Wypada żywić nadzieję, że w niedalekiej przyszłości antynomie towarzyszące funkcjonowaniu wojska w okresie przejściowym będą stanowiły wyłącznie przedmiot dociekań i analiz dla znawców najnowszych dziejów rodzimych sił zbrojnych.

W kształtowaniu osobowości zawodowej oficerów niebagatelną rolę odgrywają wartości i normy moralne. Służą one samo-realizacji i upodmiotowieniu kadry dowódczo-sztabowej w procesie kierowania wojskami. Współcześnie funkcjonujące kodeksy deontologiczne określonych zawodów konkretyzują i uszczegółwiają normy etyki ogólnej, dostosowując je do specyfiki danej profesji. Za niezwykle istotny dla kultywowania obyczajowych tradycji zawodu oficera oraz kształtowania moralnej wykładni współczesnej służby wojskowej, można uznać, opracowany przez władze resortowe w 1991 roku "Projekt kodeksu honorowego oficera Wojska Polskiego". W oparciu o wymieniony "Projekt..." oraz treść апробowanych społecznie norm etyki ogólnej, wyspecyfikowano i skonkretyzowano war-

PREFEROWANA PRZEZ OFICERÓW W SŁUŻBIE WOJSKOWEJ  
 HIERARCHIA WARTOŚCI SPOŁECZNO-OBYWATELSKICH  
 /rozkład wskazań w %/

Lp	Wartości /cechy, zachowania/ społeczno-obywatelskie	Stopień preferencji				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Obowiązkowość i rzetelność	90,3	7,6	1,4	0,7	-
2.	Wysoka kultura osobista i służbowa	82,6	14,6	2,8	-	-
3.	Tolerancja, szacunek dla godności osobistej podwładnych	67,4	27,1	4,2	0,7	0,7
4.	Troska o godność narodową i rozwój kraju	67,4	25,7	3,5	1,4	2,1
5.	Lojalność w stosunku do kolegów	65,3	30,6	3,5	0,7	-
6.	Pracowitość, sumienność	64,6	31,9	2,8	0,7	-
7.	Aktywność zawodowa, inicjatywa	54,9	39,6	4,9	0,7	-
8.	Lojalność w stosunku do przełożonych	54,9	36,1	4,9	1,4	2,8
9.	Pełna identyfikacja z wykonywanym zawodem	49,3	41,7	4,2	2,1	2,8
10.	Lojalność w stosunku do zwierzchnich władz państwowych	38,2	38,2	11,8	3,5	8,3
11.	Zaangażowanie w proces reform realizowanych w wojsku	21,5	47,9	12,5	11,1	6,9

tości /zasady/ moralne, szczególnie pożądane w służbie wojskowej oficerów, do których zaliczono:

a/ grupę wymogów współokreślających moralną treść działalności dowódczo-wychowawczej oficerów tzn.: sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ludzi, humanitaryzm, altruizm;

b/ grupę reguł określających, z moralnego punktu widzenia, stosunek oficerów do własnych społeczno-zawodowych postaw i zachowań tj.: prawdomówność i słowność, niezależność własnych sądów, uczciwość intelektualna, zgodność zasad i wymogów stawianych sobie i podwładnym;

c/ zbiór wartości i zasad moralnie oraz obyczajowo integrujących wewnętrznie korpus oficerski tzn.: godność i honor oficerski, solidarność oficerska, odpowiedzialność za etos społeczno-zawodowy kadry oficerskiej.

Wyszczególnione grupy wartości i norm moralnych poddano ocenie respondentów. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość wymienionych wartości /norm/ powinna być zdaniem ponad połowy badanych, preferowana w stopniu wysokim w zawodowej służbie oficerskiej. Szczegółowe dane na temat preferowanego, przez respondentów, systemu wartości moralnych zawarto w tabeli 4.12.

Z ilościowej charakterystyki badań wynika, że respondenci etyczny wymiar norm zawodowych ściśle wiążą z uniwersalnymi wartościami moralnymi, regulującymi treść życia ogólnospołecznego, spośród których najwyższą akceptację zyskały: sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ludzi - 88,2%, prawdomówność i słowność - 83,3%, niezależność własnych sądów - 67,4%, uczciwość intelektualna - 62,5%.

Natomiast do stricte zawodowych wartości i wymogów moralnych które, zdaniem ponad połowy badanych, powinny być w stopniu wysokim preferowane w służbie wojskowej oficerów, możemy zaliczyć: godność i honor oficerski - 86,8%, zgodność

PREFEROWANA PRZEZ RESPONDENTÓW,  
W SŁUŻBIE WOJSKOWEJ OFICERÓW, HIERARCHIA WARTOŚCI  
I NORM MORALNYCH  
./rozkład wyników w %/

Lp	Wartości, normy moralne	Stopień preferencji				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ludzi	88,2	10,4	0,7	0,7	-
2.	Godność i honor oficerski	86,8	9,7	2,1	0,7	0,7
3.	Prawdomówność i słowność	83,3	12,5	3,5	0,7	-
4.	Zgodność zasad i wymogów stawianych sobie i podwładnym	71,5	25,7	2,1	0,7	-
5.	Niezależność własnych sądów /odporność na trendy koniunkturalne/	67,4	26,4	2,8	1,4	2,1
6.	Solidarność oficerska	66,7	25,7	3,5	2,1	2,1
7.	Uczciwość intelektualna w interpretowaniu faktów	62,5	28,5	5,6	2,8	0,7
8.	Odpowiedzialność za etos społeczno-zawowy kadry oficerskiej	53,5	36,1	4,2	2,8	3,5
9.	Humanitaryzm	46,5	43,1	6,3	1,4	2,8
10	Altruizm	29,9	56,9	8,3	1,4	3,5

zasad i wymogów stawionych sobie i podwładnym - 71,5%, solidarność oficerską - 66,7%, odpowiedzialność za etos społeczno-zawodowy kadry oficerskiej - 53,5%.

Zaprezentowana hierarchia wartości i norm moralnych, może w przyszłości posłużyć do wykreowania oficerskiej deontologii zawodowej dowartościowującej, w sposób istotny, wykładnię rzeczową nowo powstałego "Projektu kodeksu honorowego oficera Wojska Polskiego".

Przeprowadzone korelacje udzielonych odpowiedzi z korpusami osobowymi nie wykazały istotnych zależności pomiędzy poglądami oficerów starszych i młodszych na interesującą nas problematykę. Dowodzi tego współczynnik Cramera, którego wartość dla poddanych analizie cech i zachowań, szczególnie preferowanych przez respondentów, ukształtowała się następująco: V

- obowiązkowość i rzetelność - 0,123.
- wysoka kultura osobista i służbowa - 0,147,
- sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ludzi - 0,180,
- godność i honor oficerski - 0,126,
- prawdomówność i słowność - 0,178.

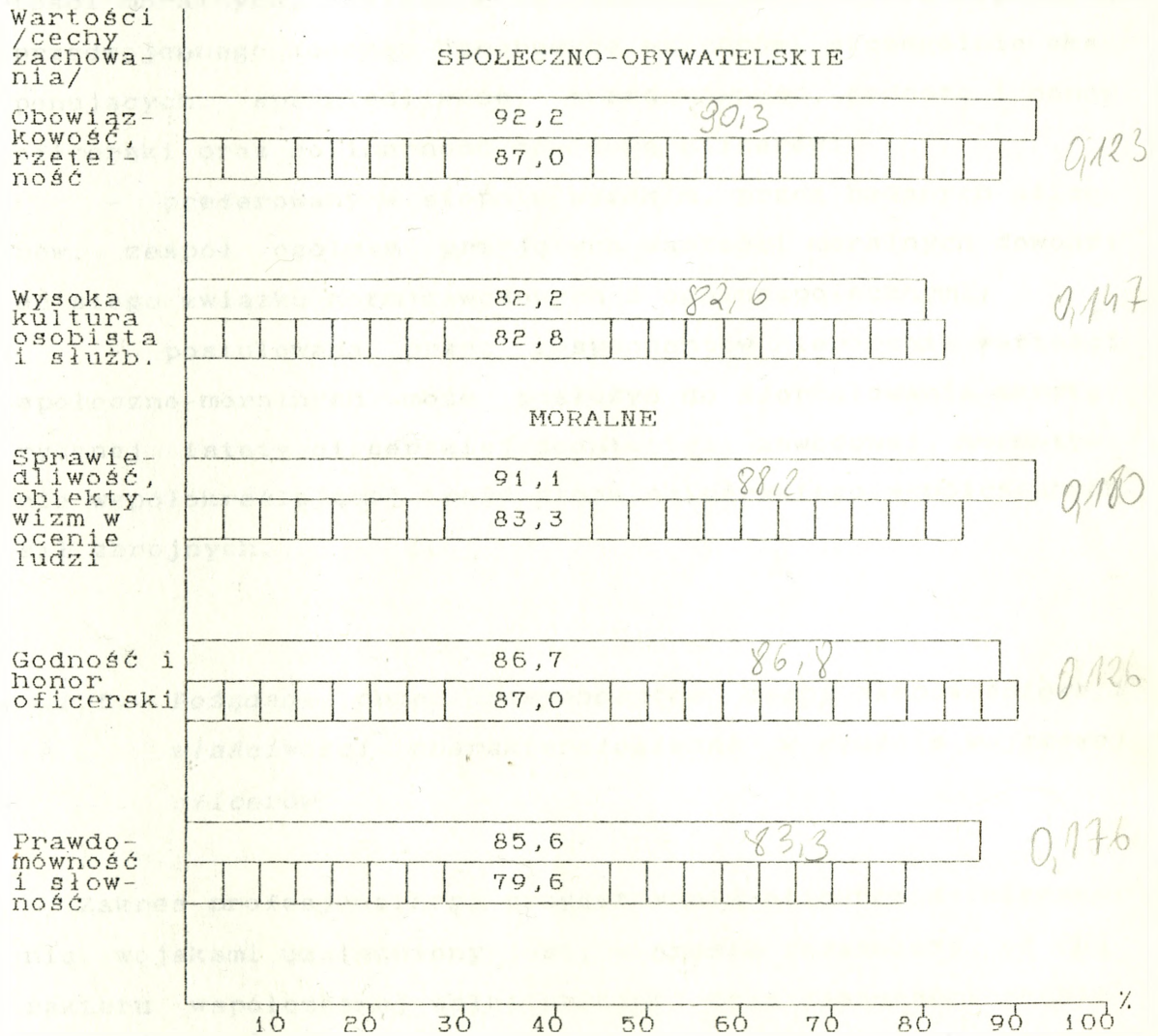
Wynika z tego, że przynależność badanych do korpusów osobowych nie wpływa znacząco na ich stosunek do analizowanych wartości społeczno-obywatelskich i moralno-zawodowych.

Uzyskane wyniki z korelacji, potwierdzające zbieżność deklarowanych poglądów oficerów starszych i młodszych w interesującym nas temacie, przedstawiono graficznie na rysunku 4.6.

Z ilościowo-jakościowej charakterystyki wartości /cech i zachowań/ społeczno-obywatelskich i moralnych, preferowanych przez respondentów w pracy zawodowej, wynika, że:

Korpusy osobowe:

- oficerowie starsi
- oficerowie młodszy



Rys. 4.6. Wartości /cechy, zachowania/ społeczno-moralne preferowane w stopniu wysokim przez oficerów w służbie wojskowej /dane w %/.

- oficerowie AON doceniają rangę i znaczenie wartości i norm społeczno-obywatelskich w kształtowaniu państwowo-twórczych postaw, przejawiających się w myśleniu kategoriami państwa oraz trosce o godność narodową o rozwój kraju;

- akceptowana i pożądana przez badanych hierarchia wartości moralnych, nawiązuje do głównych imperatywów etycznych przedwojennego kodeksu honorowego oficerów, szczególnie eksponujących: sprawiedliwość, prawdomówność, godność i honor oficerski oraz solidarność zawodową oficerów;

- preferowany w stopniu wysokim, przez badanych oficerów, zespół ogólnie przyjętych wartości moralnych dowodzi ścisłego związku norm zawodowych z ogólnospołecznymi;

- postulowana przez respondentów hierarchia wartości społeczno-moralnych może posłużyć do sformułowania merytorycznej istoty oficerskiej deontologii zawodowej, normatywnie współokreślającej treść etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych.

#### *4.E.5. Pożądane przez respondentów cechy osobowościowe i właściwości charakterologiczne w służbie wojskowej oficerów*

Zakres profesjonalnego przygotowania oficerów do kierowania wojskami uzależniony jest, w sposób zasadniczy, od charakteru współczesnej walki zbrojnej oraz złożoności problemów towarzyszących procesowi dowodzenia w pokojowym okresie szkolenia żołnierzy.

Specyficzne właściwości dowodzenia, wyróżniające je wśród innych rodzajów kierowania, to przede wszystkim te, które są kształtowane pod wpływem szczególnie trudnych sytuacji pow-

stających zwłaszcza w walce zbrojnej, do których zaliczyć możemy:<sup>1/</sup>

- ustawiczne zagrożenie życia i zdrowia ludzkiego oraz innych cenionych wartości;
- zmienność sytuacji taktycznej i warunków działania;
- wyjątkowa odpowiedzialność kadry dowódczo-sztabowej i innych funkcyjnych za rezultaty walki i losy ludzi;
- silnie zaznaczone deprywacje i przeciążenia psychofizyczne;
- doznawanie silnych /często przekraczających możliwości człowieka/ wrażeń: wzrokowych, słuchowych, wibracyjnych, bólowych, węchowych;
- konieczność zabijania żołnierzy przeciwnika i niszczenia obiektów, terenu;
- konieczność podejmowania drastycznych decyzji.

Wymienione warunki wskazują, że jakość dowodzenia zależy nie tylko od stricte specjalistycznego przygotowania kierowniczej kadry oficerskiej, ale również, i to w dużym stopniu, od jej cech osobowościowych i właściwości charakterologicznych. Psychofizyczne dyspozycje oficerów decydują, w głównej mierze, o ich sposobie zachowania się i działania w ekstremalnych sytuacjach bojowych.

Efektywne i sprawne kierowanie wojskami w walce stanowi również konsekwencję właściwej realizacji, przez kadrę dowódczą, podstawowych funkcji dowodzenia. W publikacjach poświęconych psychologii walki zbrojnej, wymienia się najczęściej następujące funkcje dowodzenia:

- " - formułowanie, komunikowanie i uświadamianie podwładnym celu działania;

<sup>1/</sup> Zob. J. Cendrowski, Psychologiczna problematyka dowodzenia, w: Psychologia wojskowa, Warszawa 1980, s. 154.

- pozyskiwanie, przetwarzanie, utrwalanie i udzielanie informacji;
- przewidywanie /prognozowanie/ i antycypowanie;
- decydowanie i zlecanie zadań;
- planowanie;
- organizowanie i koordynowanie;
- pobudzanie do działania;
- kontrolowanie".<sup>1/</sup>

Zaprezentowane psychologiczne właściwości dowodzenia wojskami w walce zbrojnej, jednoznacznie sytuują dyspozycje psychofizyczne oficerów w grupie priorytetowych cech osobowo-zawodowych.

W przyjętej koncepcji badań do cech i walorów osobowościowych, decydujących o sprawnej i efektywnej działalności decydenckiej oficerów, zaliczono:

- ogólną sprawność fizyczną obejmującą siłowe, ruchowe i motoryczne przygotowanie kadry oficerskiej;
- kondycję i odporność psychiczną, sprzyjające racjonalnemu myśleniu i działaniu oficerów w sytuacjach dużych obciążeń emocjonalnych /tzn. sytuacjach ekstremalnych/;
- umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia;
- zrównoważenie nerwowe i samokontrolę własnych reakcji oraz emocji;
- zadatki /predyspozycje/ wrodzone przejawiające się w tzw. "zdolności wychowawczej" i "talencie kierowniczo-organizatorskim";
- ekstrawertywny charakter przejawiający się w zewnętrznej otwartości "ku ludziom".

Wymienione walory osobowościowe uznano za decydujące dla

<sup>1/ Tamże, s. 155.</sup>

skutecznego oddziaływania dowódczo-wychowawczego kadry oficerskiej na podwładnych żołnierzy.

Uwzględniając wpływ psychofizycznych cech oficerów na ich stył działania dowódczego /tzn. działania odważnego, zaradnego, wytrwałego, stanowczego i zdecydowanego/ respondentom zadano pytanie: "Jakie znaczenie dla sprawnego dowodzenia oraz efektywnego oddziaływania na psychikę żołnierzy, posiadają wymienione cechy i walory osobowościowe oficerów?"

Spośród sześciu wymienionych cech psychofizycznych i walorów osobowościowych, zdecydowana większość badanych oficerów, wysokie znaczenie nadała następującym: umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia - 78,5%, kondycja i odporność psychiczna - 74,3% oraz zrównoważenie nerwowe, samokontrola własnych reakcji i emocji - 72,2%.

Szczegółowe wyniki badań, na ten temat, zawarto w tabeli 4.13.

Z przedstawionego szczegółowego rozkładu odpowiedzi wynika, że ponad połowa respondentów nadała "średni stopień" znaczenia: zadatkom wrodzonym - 55,6%, ogólnej sprawności fizycznej - 61,1% oraz ekstrawertywnemu charakterowi - 52,8%.

Z ilościowo-jakościowej charakterystyki badań wynika, że oficerowie doceniają znaczenie wymienionych walorów psychofizycznych dla sprawnego i efektywnego oddziaływania dowódczo-wychowawczego na podległych żołnierzy.

W przedmiotowej charakterystyce korelacyjnej uwzględniono ✓  
cechę, która zyskała najwyższy stopień aprobaty badanych, spośród walorów psychofizycznych, sklasyfikowanych w grupie "wysokiego znaczenia" tj. umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia. Z uzyskanych danych korelacyjnych wyniknęło, że wykładowcy -

STOPIEŃ ZNACZENIA WYBRANYCH CECH I WALORÓW OSOBOWOŚCIOWYCH  
OFICERÓW /DOT. CECH PSYCHOFIZYCZNYCH/ DLA SPRAWNEGO  
DOWODZENIA WOJSKAMI ORAZ EFEKTYWNEGO ODDZIAŁYWANIA  
NA PSYCHIKĘ ŻOŁNIERZY  
/dane w %/

Lp	Wybrane cechy /walory/ psychofizyczne	Stopień znaczenia				
		wysoki	średni	niski	żaden	nie mam zdania
1.	Umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia	78,5	20,1	1,4	-	-
2.	Kondycja i odporność psychiczna /dot. racjonalnego myślenia i działania w sytuacjach obciążeń emocjonalnych/	74,3	25,0	0,7	-	-
3.	Zrównoważenie nerwowe i samokontrola własnych reakcji i emocji	72,2	25,7	1,4	0,7	-
4.	Zadatki /predyspozycje/ wrodzone, przejawiające się w tzw. "zdatności wychowawczej" i "talencie organizatorskim"	35,4	55,6	5,6	0,7	2,8
5.	Ogólna sprawność fizyczna /siłowa, ruchowa, motoryczna/	30,6	61,1	4,9	2,1	1,4
6.	Ekstrawertywny charakter /zewewnętrzna otwartość "ku ludziom"/	24,3	52,8	16,7	3,5	2,8

81,5% w sposób bardziej zdecydowany od studentów - 73,1% sytuują priorytetowo, wymienioną cechę, w hierarchii walorów psychofizycznych /V Cr = 0,248/.

Reasumując wnioski płynące z przedstawionych danych, należy stwierdzić, że respondenci, w stopniu wysokim, uzależniają skuteczność i efektywność działalności dowódczo-wychowawczej, od osobistych cech i walorów psychofizycznych oficerów. Fakt ten obliguje do usytuowania przeanalizowanych dyspozycji osobowościowych w grupie podstawowych wymogów zawodowych, adekwatnych dla współczesnej służby oficerskiej.

x

x

x

Z analizy preferowanego systemu wartości przez respondentów, na tle osobowo-zawodowych cech współczesnej kadry oficerskiej, wynikają następujące wnioski:

1. Usytuowanie, przez badanych oficerów, na czele hierarchii wartości i cech intelektualnych, dyspozycji umysłowych przesądzających o stopniu inteligencji człowieka /m.in. sprawności myślenia, umiejętności koncentracji intelektualnej, wyobraźni/ wskazuje na potrzebę dowartościowania dotychczasowego kształcenia kadr oficerskich, aktywistyczną koncepcją jednostki ludzkiej, preferującą samodzielność i inicjatywę w dostrzeganiu oraz rozwiązywaniu różnorodnych problemów z zakresu teorii dowodzenia i wychowania wojskowego;

2. Wyeksponowanie, przez respondentów, wśród wymogów sprawnościowych, umiejętności warunkujących skuteczne i efektywne działanie /dot. umiejętności kierowniczo-organizatorskich, m.in. prakseologicznych i menadżerskich/ obliguje do priorytetowego potraktowania, w przygotowaniu ogólno-

zawodowym kadry dowódczo-sztabowej, tych sprawności, które w sposób zasadniczy, decydują o kwalifikacjach zawodowych kierowników i organizatorów życia społeczno-produkcyjnego w kraju. Proponowana unifikacja wymogów wojskowych z ogólnospołecznymi, w tym zakresie, odpowiada przyszłościowej idei kształcenia kadr oficerskich w oparciu o wyższe uczelnie cywilne;

3. Preferowana przez oficerów, w ramach etosu normatywnego, hierarchia wartości społeczno-obywatelskich i moralnych dowodzi ścisłego związku norm zawodowych z treścią norm ogólnospołecznych. Wartości ogólnie przyjęte wraz z głównymi etycznymi imperatywami przedwojennej służby wojskowej oficerów, powinny, zdaniem badanych, implikować społeczno-moralny wymiar współczesnej służby oficerskiej;

4. Ścisłe łączenie, przez respondentów, jakości działalności dowódczo-wychowawczej, z cechami i walorami osobowościowymi decydenckiej kadry oficerskiej, wskazuje na potrzebę permanentnego kształtowania, w procesie edukacji zawodowej oficerów, dyspozycji psychofizycznych i towarzyszących im umiejętności socjotechnicznych, niezbędnych do kierowania wojskami w sytuacjach różnorodnych obciążeń emocjonalnych.

Przedstawione konstatacje na temat preferowanych przez oficerów, w służbie wojskowej, wartości i cech osobowo-zawodowych, wskazują jednoznacznie na przedmiotową treść przyszłościowych przedsięwzięć mogących posłużyć wykreowaniu rzeczowej wykładni etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych.

## 5. ETOS OFICERSKI W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ.

[Kreowanie i kształtowanie etosu oficerskiego w praktyce edukacyjnej uczelni dokonuje się pod wpływem wielu złożonych i dynamicznych oddziaływań wychowawczych immanentnie związanych z procesem nauczania. Oddziaływania te można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. W pierwszym przypadku są to zamierzone i celowe działania podejmowane w ramach programowo-organizacyjnych przedsięwzięć uczelni. Natomiast w przypadku drugim, proces kształtowania etosu posiada charakter bardziej spontaniczny i subiektywny, zależy on bowiem głównie od stopnia osobistej aktywności studiujących oficerów w odrzucaniu lub przyjmowaniu (tj. internalizacji) pewnych wartości, norm i zasad społeczno-zawodowych. Przedstawiony ogólny podział mechanizmów kształtowania modelowej i normatywnej strony etosu, posłużył do oceny oraz analizy roli i znaczenia poszczególnych elementów systemu edukacyjnego AON w procesie tworzenia i upowszechniania etosu zawodowego kadry oficerskiej w środowisku społecznym uczelni.]

W niniejszej części pracy podjęto próbę przetransportowania, aprobowanej i pożądanej przez respondentów, rzeczowej struktury etosu oficerskiego, zaprezentowanej w poprzednim rozdziale, na grunt teorii i praktyki edukacyjnej Akademii Obrony Narodowej. Mając to na względzie postanowiono przeanalizować i ocenić programowe, organizacyjne, a także społeczno-materialne, możliwości akademii w zakresie kształtowania postulowanej instytucjonalnie i akceptowanej przez badanych zawodowej wykładni etosu kadry oficerskiej. W związku z tak

sformułowanym celem, za istotne dla metodologii postępowania badawczego i eksplanacyjnej analizy interesującego nas problemu uznano uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Od jakich elementów systemu edukacyjnego AON uzależniona jest, w głównej mierze, efektywna promocja i skuteczna popularyzacja społecznej i osobowo-zawodowej wykładni współczesnej służby oficerskiej ?

2. Czy w oparciu o dotychczasowe programowo - organizacyjne założenia i społeczno-materiałne warunki procesu kształcenia, można wykreować i upowszechnić w praktyce edukacyjnej AON, postulowaną w normatywnych dokumentach uczelni i pożądaną przez respondentów, rzeczową strukturę etosu oficerskiego?

3. Jakie zmiany programowo-organizacyjne i społeczno-materiałne należy uznać za pożądane dla skutecznego wypromowania w praktyce edukacyjnej uczelni społeczno-zawodowej wykładni etosu oficerskiego współczesnych sił zbrojnych?

W oparciu o wyszczególnione - ujęte w formie pytań - problemy badawcze dokonano weryfikacji drugiej części hipotezy, zakładającej potrzebę doskonalenia działalności edukacyjnej akademii w zakresie kreowania i upowszechniania, w społecznym środowisku uczelni, etosu oficerskiego odpowiadającego współczesnym wymogom zawodowej służby wojskowej. Opracowania podjętych problemów badawczych dokonano w oparciu o analizę następujących głównych zagadnień, współtworzących merytoryczny układ niniejszego rozdziału:

1. Charakterystyka i analiza systemowo-strukturalnego ujęcia działalności edukacyjnej AON;

2. Opis i ocena modelowej istoty etosu oficerskiego zawartej w programowych treściach kształcenia uczelni;

3. Analiza i ocena pragmatycznych (tzn. podmiotowo-organizacyjnych i społeczno-materialnych) uwarunkowań procesu kształtowania normatywnej wykładni etosu w rzeczywistości pedagogicznej uczelni.

Przedstawione cele i zagadnienia przedmiotowo ukierunkowały treść procedury badawczej.

5.1. Systemowe ujęcie działalności kształcącej szkoły wyższej.

Od lat sześćdziesiątych bieżącego stulecia, pedagogowie polscy podejmowali próby przeniesienia założeń teorii systemowej, jako ogólnonaukowej metody badania rzeczywistości, na grunt działalności dydaktyczno-wychowawczej uprawianej w rodzimym szkolnictwie. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych nastąpił kolejny wzrost zainteresowania podejściem systemowym do instytucjonalnego procesu nauczania i wychowania. Pomimo kontrowersyjnych ocen na temat praktycznej użyteczności wspomnianej teorii w badaniu szeroko pojętej rzeczywistości pedagogicznej, cieszy się ona w dalszym ciągu dużą popularnością wśród teoretyków i praktyków zajmujących się edukacyjną działalnością szkolnictwa wyższego. J.Zakrzewski pozytywnie oceniając systemowe podejście do procesu kształcenia twierdzi, że: "Może ono, stanowiąc pewną metodę porządkowania układów treściowych, traktowanych jako obiekty systemowe, spełniać pożyteczne funkcje organizujące i integrujące"<sup>1/</sup>. W systemowo-strukturalnych badaniach pedagogicznych szczególny nacisk kładzie się na poznanie struktury wewnętrznej poszczególnych elementów procesu kształcenia oraz całościową ana-

---

1/ J.Zakrzewski. Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia w szkole wyższej, w: Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, red.B.Szulc, Wł.Zaczyński, J.Zakrzewski, Warszawa 1991, s.29

lizę tychże elementów, jako składników systemu wyższego rzędu tzn. systemu dydaktyczno-wychowawczego: "Jeżeli systemowością nazwiemy całość obiektu i jego zachowanie się w środowisku, to przez termin "struktura" będziemy rozumieć wewnętrzną budowę danego obiektu. Z tym ogólnym terminem wiążą się przy tym takie pojęcia jak: elementy, związki i relacje między nimi, a także - w pedagogice - teoria strukturyzacji" <sup>1/</sup>.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że większość definicji utożsamia "system" z popularnonaukowym rozumieniem tejże kategorii, traktując go jako: "... skoordynowany układ elementów, zbiór tworzący pewną całość uwarunkowaną stałym, logicznym uporządkowaniem jego części składowych" <sup>2/</sup>.

Do najbardziej rozpowszechnionych stanowisk współokreślających pedagogiczną istotę systemu należą:

- a) stanowisko instytucjonalne, charakterystyczne dla socjologii wychowania, traktujące system edukacyjny jako zbiór instytucji wychowawczych działających w określonym środowisku w sposób zorganizowany i zintegrowany <sup>3/</sup>;
- b) stanowisko teleologiczne, eksponujące celowościowy tzn. potencjalny charakter systemu edukacyjnego świadomie ukierunkowanego na realizację określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych <sup>4/</sup>;
- c) podejście aksjologiczne, w ramach pedagogiki wartości, przypisujące szczególną rangę wychowaniu przez naukę oraz priorytetowo sytuujące w programowych celach kształcenia

---

1/Tamże, s.30

2/ Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1980

3/ Zob. S.Kowalski; Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974

4/ Zob. H.Muszyński; Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972

określone systemy wartości osobowych<sup>1/</sup>. Istota zaprezentowanych podejść do systemu odpowiada ogólnemu rozumieniu tego pojęcia. Na przykład T.Tomaszewski twierdzi że: "... system określa się jako zbiór elementów będący ze sobą w sposób bezpośredni lub pośredni we wzajemnych stosunkach oddziaływań (interakcji) i zależności w taki sposób, iż tworzą one spójną całość, zdolną do funkcjonowania we właściwy dla niej sposób"<sup>2/</sup>. Podobną definicję systemu przedstawia W.Okoń, który charakteryzuje go jako: "zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym"<sup>3/</sup>.

Zbliżoną interpretację systemu, do przedstawionych ujęć znajdujemy u wielu innych pedagogów, wykorzystujących popularną wykładnię definicyjną interesującej nas kategorii do bardziej ukierunkowanych profesjonalnie dociekań nad teorią i praktyką edukacyjną współczesnej szkoły.

Z uwagi na tematykę badawczą niniejszego podrozdziału za niezbędne uznano przedstawienie wybranych definicji systemu dydaktyczno-wychowawczego, nawiązujących do merytorycznego zakresu analizowanej problematyki.

Pomimo powszechnej jednoznaczności w rozumieniu istoty systemu dydaktyczno-wychowawczego, w rzeczywistości bywa on różnie interpretowany. Definiując system dydaktyczny, E.Fleming twierdzi, że jest on: "... złożoną, kompleksową i dynamiczną całością obejmującą w powiązaniu funkcjonalnym, struk-

1/ Por. A.Lewin; System wychowawczy a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1974, Z.Konarzewski; Pedagogika celów czy pedagogika wartości, "Kwartalnik Pedagogiczny", 1988 nr 2

2/ T.Tomaszewski; Wstęp. Człowiek i jego otoczenie, w/: Psychologia, red.T.Tomaszewski, Warszawa 1975, s.15

3/ W.Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984

turalnym i hierarchicznym: 1) osoby: nauczycieli i uczniów, 2) procesy: nauczania i uczenia się, 3) współczynniki tzn. cele, treści, środki, bazę materialną"<sup>1/</sup>.

Z kolei W.Okoń pisząc o nowoczesnym systemie kształcenia charakteryzuje go jako: "... ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treści kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki zachodzące między tymi elementami"<sup>2/</sup>.

Wymieniony autor, podobnie jak E.Fleming, do najistotniejszych elementów składowych systemu zalicza:

- nauczycieli, ich kompetencje i metody pracy;
- uczniów, ich potrzeby, motywacje i metody pracy;
- treści kształcenia, ich dobór i układ oraz sposoby sprawdzania wyników;
- środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki<sup>3/</sup>.

Do zaprezentowanych definicji systemu nawiązuje Cz.Kupisiewicz twierdząc, że system dydaktyczny to: "...całokształt zasad organizacyjnych oraz treści, metody i środki nauczania, uczenia się, tworzące spójną wewnątrznie strukturę i podporządkowane realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia"<sup>4/</sup>.

1/ E.Fleming: Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974, s.59

2/ W.Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s.66

3/ Tamże, s.65

4/ Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1978, s.35

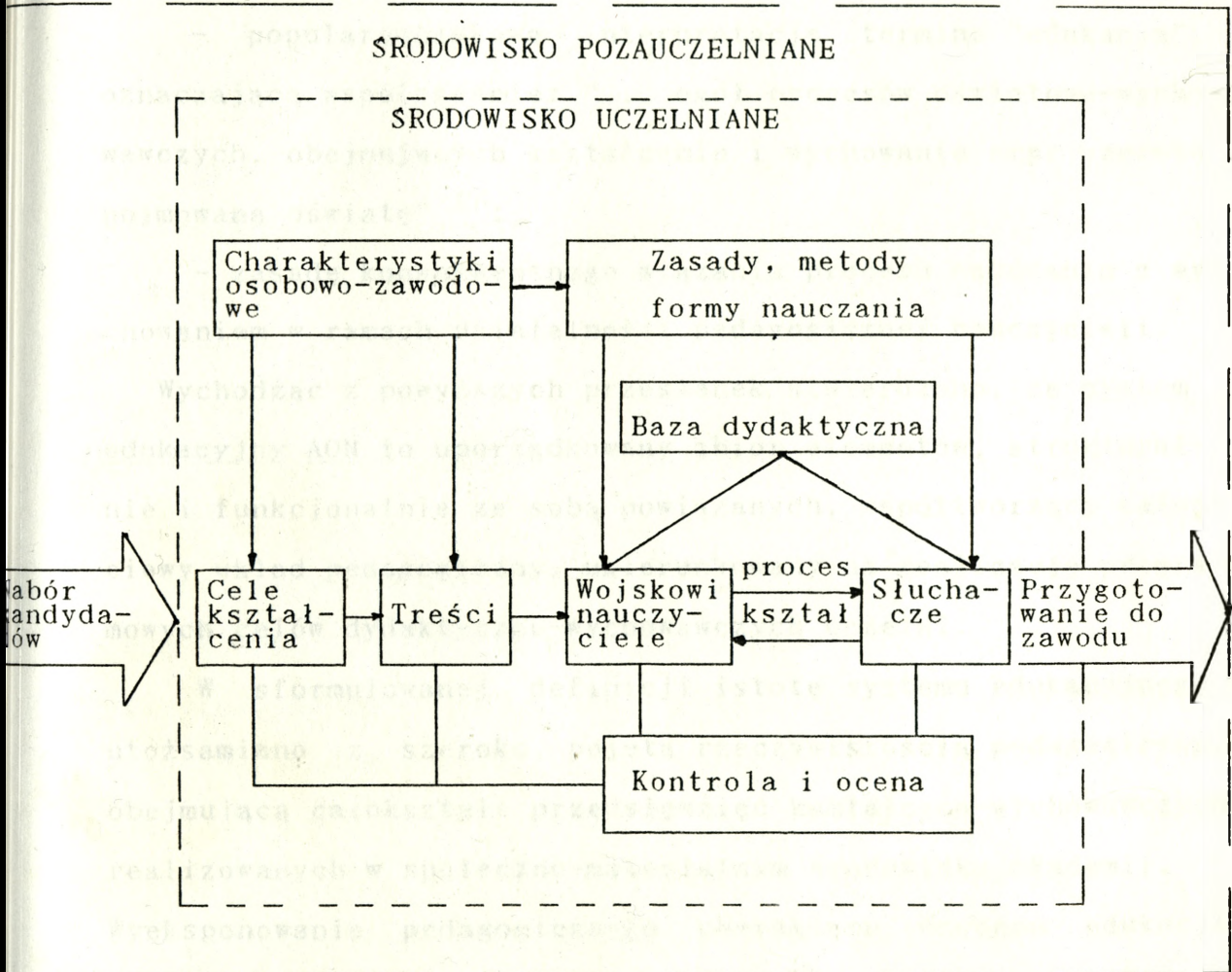
Z treści przedstawionych definicji sprawozdawczych wynika, że system dydaktyczno-wychowawczy jest zorganizowanym połączeniem współzależnych elementów (tzn. ludzi, procedur i materiałów) wchodzących ze sobą w rozmaite interakcje, ukierunkowanych na osiągnięcie określonych celów kształcenia. W aspekcie powyższego, nie wdając się w szczegółowe rozważania zakresowo-strukturalne, można stwierdzić, że system edukacyjny wyższej uczelni wojskowej obejmuje: cele kształcenia, treści programowe, kadre naukowo-dydaktyczną i dowódczą, studentów (słuchaczy), proces dydaktyczny (nauczanie i uczenie się), formy, metody i środki dydaktyczne, środowisko społeczno-materialne oraz wzajemnie powiązane modele oddziaływań pedagogicznych ukierunkowane na osiągnięcie celów kształcenia<sup>1/</sup>. Wyeksponowane w obrębie systemu modele oddziaływań pedagogicznych dotyczą, zdaniem R. Stępnia, trzech najistotniejszych składników działalności edukacyjnej szkoły wyższej tzn. celów nauczania, treści nauczania oraz procesu nauczania<sup>2/</sup>. Uzupełnieniem zaprezentowanej definicji systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej uczelni wojskowej może być schemat, przedstawiony poniżej na rysunku 5.1.

Wyszczególnione definicje sprawozdawcze posłużyły do sformułowania operacyjnej wykładni systemu edukacji AON.

---

1/ R. Stępień, *Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*, Warszawa 1990, s.123

2/ Tamże, s.122



Rys. 5.1. Struktura systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wojskowej według ujęcia R. Stępnia <sup>1/</sup>

### 5.1.1. *Istota i struktura systemu edukacyjnego AON.*

Do podstawowych teoretycznych przesłanek, służących wypracowaniu i sformułowaniu regulacyjnej definicji istoty systemu edukacyjnego Akademii Obrony Narodowej, zaliczono:

- dotychczasowe deskryptywne rozważania nad pojęciem i strukturą systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły wyższej:

- popularnonaukową interpretację terminu "edukacja", oznaczającą współcześnie: "... ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę" <sup>1/</sup>;

- zasadę konsekwentnego wiązania procesu nauczania z wychowaniem w ramach działalności pedagogicznej nauczycieli.

Wychodząc z powyższych przesłanek stwierdzono, że system edukacyjny AON to uporządkowany zbiór elementów, strukturalnie i funkcjonalnie ze sobą powiązanych, współtworzący całościowy układ pedagogiczny, ukierunkowany na realizację programowych celów dydaktyczno-wychowawczych uczelni.

W sformułowanej definicji istotę systemu edukacyjnego utożsamiano z szeroko pojętą rzeczywistością pedagogiczną, obejmującą całokształt przedsięwzięć kształcąco-wychowawczych realizowanych w społeczno-materialnym środowisku akademii. Wyeksponowanie pedagogicznego charakteru procesu edukacji pozwoliło również ustalić praktyczne możliwości uczelni w

---

1/ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984

zakresie kreowania i kształtowania, w oparciu o przekazywaną wiedzę ogólną i specjalistyczną, systemu wartości społecznych i osobowo-zawodowych, implikującego normatywną treść etosu oficerskiego: " Pedagogika, jako nauka praktyczna o wychowaniu, dzieli się - jak pisze K.Konarzewski - na aksjologię, teleologię i technologię wychowania. Dlatego odpowiedź na pytanie pierwsze ( po co kształcimy? - Z.N.) dotyczy sfery wartości, sposobu bycia przyszłego oficera, jego stosunku do świata, społeczeństwa i wojska. Pytanie drugie (jaki jest cel działalności pedagogicznej - Z.N.) ma dydaktyczną wymowę, zaś odpowiedź na nie powinna odzwierciedlać zakres przekazywanej słuchaczom wiedzy ogólnej i specjalistycznej, a także rozwój umiejętności i nawyków. Odpowiedź na pytanie trzecie ( jak zrealizować stawiane przed uczelnią zadania? - Z.N.), zawiera się w docenianiu nowoczesności kształcenia, w aktywizacji słuchaczy i rozwijaniu ich samodzielności"<sup>1/</sup>.

Treść przytoczonego cytatu dowodzi potrzeby łączenia procesu nauczania z kształtowaniem sfery wartości studiujących oficerów. Zaprezentowane, wcześniej, ujęcie działalności edukacyjnej akademii nawiązuje do metodologicznych założeń teorii systemowej. W związku z tym, w przyjętym postępowaniu badawczym, podstawowe kryteria służące wyodrębnieniu i specyfikacji elementów współtworzących system edukacyjny uczelni, utożsamiono z założeniami analizy holistycznej, sformułowanymi przez A.Angyala:

---

1/ R.Stępień, Rozwój i doskonalenie.... op.cit., s.126-127

" - Po pierwsze , pojęcie "część" (element) powinno być odnoszone tylko do bezpośrednich części danej całości. tj. do części, które wprost ją współtworzą, a nie za pośrednictwem jakiegoś dalszego podsystemu:

- po drugie, część jako taka powinna być na tyle indywidualna i kompletna, by mieć znaczące uczestnictwo w tworzeniu całości:

- po trzecie, część jako taka powinna być charakteryzowana ze względu na jej pozycję w strukturze całości i ze względu na jej bezpośredni udział w kształtowaniu całości"<sup>1/</sup>.

W kontekście powyższych założeń do podstawowych elementów systemu edukacyjnego AON, współdecydujących, w znaczący sposób, o efektywnym kształtowaniu społeczno-zawodowej wykładni etosu studiujących oficerów, zaliczono:

- programowe cele i zadania procesu kształcenia;
- treści kształcenia wraz z przedmiotowym i tematycznym składem programu nauczania;
- ogólne oraz zawodowo-specjalistyczne przygotowanie nauczycieli i studentów;
- organizację i przebieg procesu kształcenia;
- wybrane systemotwórcze elementy społecznego procesu wychowania, realizowanego w akademii;
- materialne uwarunkowania działalności edukacyjnej uczelni.

---

1/ Cyt.za Z.Uchnast, Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym, "Przegląd Psychologiczny", 1990, nr 1

Przedstawione części składowe systemu edukacyjnego określiły przedmiotową treść szczegółowych problemów badawczych rozważanych w niniejszym rozdziale.

W świetle powyższych ustaleń, uwzględniając nieuchronność ewolucyjnych przeobrażeń procesu kształcenia nowo powstałej akademii, analizą objęto programowe<sup>1/</sup> i organizacyjno-funkcjonalne założenia uczelni obowiązujące w latach 1990-1992.

- 
- 1/ Zob..m.in.: - Plan studiów dyplomowych w Akademii Obrony Narodowej na rok akademicki 1992-1993. Warszawa 1992;
- Plan studiów magisterskich w Akademii Obrony Narodowej od roku akademickiego 1990-1991 (tymczasowy) , Warszawa 1990;
  - K.Nożko, Kształcenie dowódców i oficerów sztabu w AON. "Biuletyn Informacyjny Wyższych Uczelni Wojskowych" 1991. nr 1

## 5.2. Modelowy etos oficerski w programowych treściach kształcenia uczelni.

W pedagogice, treści kształcenia tradycyjnie umiejscawia się w obszarze zainteresowań dydaktyki ogólnej. Stanowią one jeden z kluczowych elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego, implikujących przebieg procesu kształcenia oraz jego końcowe efekty. Wielość kryteriów edukacyjnych i pozaedukacyjnych, w oparciu o które dobierane są treści kształcenia utrudnia sformułowanie jednolitej wykładni definicyjnej tejże kategorii.

Dotychczas w literaturze pedagogicznej treści kształcenia najczęściej utożsamiano z systemem wiedzy (wiadomości) przekazywanej uczniom w trakcie nauki. Było to ujęcie wąskie, jednowymiarowe nie uwzględniające złożoności problematyki treści kształcenia.

Obecnie preferuje się wielowymiarowe rozumienie treści kształcenia oparte na różnorodnych orientacjach poznawczych i metodologicznych subdyscyplin naukowych, przedmiotowo ukierunkowanych na analizę procesu nauczania i wychowania. W świetle powyższego za wartościowe, pod względem poznawczym i praktycznym, należy uznać te interpretacje, które zakładają szerokie rozumienie treści kształcenia. Na przykład J. Zakrzewski, charakteryzując rzeczowo-metodologiczne założenia wyjściowe teorii treści kształcenia, stwierdza, że: "Zgodnie z treścią omawianych przesłanek zakłada się szerokie ro-

zumienie pojęcia treści kształcenia obejmujące zarówno wiadomości i umiejętności, jak również - w określonym stopniu - sprawności intelektualne oraz takie m.in. wartości z dziedziny emocjonalnej, jak postawy, przekonania, motywacje"<sup>1/</sup>.

Przedstawiona definicja łączy w sobie tradycyjną wykładnię treści kształcenia (dot.wiadomości i umiejętności) z psychologiczną teorią czynności, obejmującą emocjonalną sferę osobowości ludzkiej.

Zgodnie z zaprezentowanym syntetyzującym ujęciem, do podstawowych komponentów treści kształcenia zaliczyć możemy:

- wiedzę, inaczej materiał nauczania i jednocześnie materiał zmian psychicznych (hasła programowe):

- zmianę, która ma zajść w wiadomościach ucznia, umiejętnościach i systemie jego wartości:

- czynności ucznia, które powodują, że określone zmiany psychiczne zajdą, a których materiałem są owe hasła programowe <sup>2/</sup>.

Wymienione strukturotwórcze elementy interesującej nas kategorii, stanowiły podstawę do wypracowania przez K.Kruszewskiego definicji, w myśl której treść kształcenia: "...byłaby zbiorem planowanych, uzewnętrznionych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania (wiedzę, materiał zmiany) i planowaną zmianę psychiczną"<sup>3/</sup>.

---

1/ J.Zakrzewski, Teoretyczne i empiryczne .... op.cit..s.19

2/ Zob.J.Kruszewski; Gry dydaktyczne - zarys tematu "Kwartalnik Pedagogiczny", 1984, nr.2

3/ Tamże

Podobne ujęcie treści kształcenia prezentuje B.Niemierko pisząc, że: "Uczeń opanowuje czynności przypominania sobie określonej informacji, podporządkowania jej i przekształcania, stosowania i wartościowania, a wszystko to (...) formuje sytuacja zadaniowa"<sup>1/</sup>. Wspólną cechą przytoczonych definicji jest wyeksponowanie czynności jako podstawowego elementu treści kształcenia.

Interesującą interpretację treści kształcenia, z prakseologicznego punktu widzenia, przedstawił J.Gnitecki analizując metodologiczną stronę stanowienia celów dydaktycznych. Zdaniem wymienionego pedagoga, na treść kształcenia można spojrzeć wielowymiarowo: "Wówczas nie jest ona tylko sprowadzona do materiału nauczania, ale również do innych wymiarów. Mogą to być m.in./1/ typy (rodzaje) operacji na materiale nauczania, /2/ sposoby wykonywania operacji na materiale nauczania, /3/ indywidualne (wewnętrzne) warunki wykonywania operacji na materiale nauczania, /4/ materialno-techniczne warunki wykonywania operacji na materiale nauczania, /5/ warunki wykonywania operacji, wynikające z możliwości (kompetencji) osoby kierującej (nauczyciela), /7/ wymagania określające, które operacje na materiale nauczania i w jakim zakresie mają być opanowane. Tak pojęta treść kształcenia jest ośmiowymiarowa (siedem wymiarów wymienionych wyżej i ósmy określony jako materiał nauczania)"<sup>2/</sup>.

---

1/ B.Niemierko, Od pomiaru sprawdzającego do dydaktyki, "Edukacja", 1985, nr1

2/ J.Gnitecki, Pojęcie treści i teorii programów kształcenia, w: Przemiany w treściach kształcenia..., op.cit., s.55

Przedstawione wielowymiarowe ujęcie interesującej nas kategorii, charakterystyczne dla pedagogiki prakseologicznej, podkreśla znaczenie sytuacyjno-zadaniowej roli treści kształcenia w procesie nauczania i wychowania.

Wyszczególnione definicje dowodzą wewnętrznej złożoności istoty i struktury treści kształcenia. Niemniej, na ich podstawie, można stwierdzić, że treści kształcenia są zbiorem (systemem) wiadomości, umiejętności i wartości wzajemnie ze sobą powiązanych z punktu widzenia celów kształcenia. Oznacza to, że za programowe treści kształcenia można uznać wszystko, co jest przedmiotem uczenia się studentów tzn. wiadomości, które trzeba przyswoić, umiejętności, które trzeba opanować, wartości, które trzeba uznać <sup>1/</sup>. W świetle powyższego, biorąc pod uwagę interesującą nas w tym opracowaniu problematykę badań, programowe treści kształcenia AON utożsamiono z formalną wykładnią treści nauczania i wychowania zawartą w planach i programach studiów. W związku z tym, w strukturze programowych treści kształcenia wyodrębniono i przeanalizowano:

- kierunkowe (dla poszczególnych wydziałów studiów) cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze;
- przedmiotowy i tematyczny zakres treści programów kształcenia.

W oparciu o wyszczególnione składniki treści kształcenia

---

1/ Por.K.Kruszewski. O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów kształcenia, w: Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983, s.63.

zaprezentowano, postulowany przez uczelnię, model społeczno-zawodowy oficera-absolwenta AON, mający w praktyce implikować normatywną treść etosu zawodowego kadry oficerskiej. W postępowaniu badawczym, operacyjną istotę modelowego etosu oficerskiego utożsamiano z pożądanym instytucjonalnie wykształceniem oficerów wraz z towarzyszącym mu, systemem wartości, norm i zasad społeczno-zawodowych.

#### 5.2.1. *Treść założonych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych.*

Cele, w pedagogicznym ujęciu, wyrażają oczekiwane, świadome, planowane a zarazem konkretne wyniki procesu dydaktyczno-wychowawczego. Odnosi się je głównie do poświadanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach i osobowości ucznia<sup>1/</sup>. W ten sposób cele decydują o optymalnym rozwiązywaniu zadań kształcenia implikowanych potrzebami lub motywami działania.

W psychologii i pedagogice humanistycznej szczególnie eksponowany jest aksjologiczny wymiar celów ukierunkowany na samorealizację jednostki ludzkiej w procesie kształcenia. Wynika to m.in. z faktu aktualnego sytuowania wartości na czele hierarchii strukturotwórczych elementów treści kształcenia. Zobrazowane to zostało w postaci nowej formuły pedagogicznej, uwzględniającej w następującym porządku poszczególne komponenty treści kształcenia: wartości - postawy - umiejętności

1/ Zob. K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomości*, Warszawa 1987, s. 123

(zawodowe i społeczne) - wiedza.<sup>1/</sup> Takie ujęcie treści, obliuguje do innowacyjnego spojrzenia na dotychczasową przedmiotową i osobową strukturę celów nauczania i wychowania.

W ramach taksonomii (gr.taksis - układ, porządek; nomos-prawo) zajmującej się klasyfikacją celów kształcenia, w działalności edukacyjnej AON można wyróżnić cele ogólne i szczegółowe.

Cele ogólne wyrażają to, co ma być ostatecznym rezultatem działalności kształcącej uczelni. Zostały one przeanalizowane w podrozdziale niniejszej dysertacji, poświęconym idei odrodzenia etosu oficerskiego w koncepcjach programowych AON.

Z kolei cele szczegółowe, oznaczają rezultat końcowy działalności dydaktyczno-wychowawczej danej jednostki organizacyjnej, dla której je określono. Są one formułowane dla konkretnych przedmiotów nauczania oraz poszczególnych tematów zajęć. W świetle powyższych ustaleń do szczegółowych celów kształcenia akademii zaliczyć możemy m.in.: cele rodzajów studiów (tj.dyplomowych, magisterskich, podyplomowych i doktorskich) i kursów (operacyjno-taktycznych i specjalistycznych) wraz z celami kierunkowymi charakterystycznymi dla poszczególnych rodzajów wojsk i służb, cele przedmiotowe oraz cele tematyczne<sup>2/</sup>. W przyjętym postępowaniu badawczym za przedmiot analizy

1/ Zob.m.in.:F.Januszkiewicz. Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej. "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991. nr 2  
Z.Konarzewski. Pedagogika celów czy pedagogika wartości. ....,op.cit.

2/ Zob. B.Rudnicki, Zarys systemu dydaktyczno-wychowawczego w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1992, s.21

uznano osobową i przedmiotową płaszczyznę celów kierunkowych adekwatnych dla poszczególnych rodzajów studiów dziennych (tj. dyplomowych i magisterskich) AON

Z planów i programów nauczania wynika, że działalność edukacyjną uczelni ukierunkowano na realizację czterech rodzajów celów kształcenia, ściśle ze sobą skorelowanych.

1. Pierwszy cel studiów zakłada kształtowanie zawodowych dyspozycji studentów do pełnienia określonych funkcji w strukturze sił zbrojnych. Wyrażone to zostało m.in. w następujących zapisach planów studiów:

- "1. Celem studiów dyplomowych jest umacnianie siły obronnej RP przez przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr dowódczych sztabowych i naukowych do pełnienia funkcji w dowództwach, sztabach, uczelniach i instytucjach wojskowych" 1/.

- "2. Celem kształcenia słuchaczy studiów magisterskich w AON jest przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr do pełnienia funkcji wychowawczych, naukowych i dydaktycznych na potrzeby sił zbrojnych" 2/.

Wyszczególnione kierunkowe cele dla poszczególnych rodzajów studiów dziennych, po przetransportowaniu na grunt praktyki kształceniowej uczelni wymagają: "...aby główny wysiłek w całości edukacji oficerów na studiach dyplomowych /.../ skupić przede wszystkim na wszechstronnym rozwijaniu i ugruntowywaniu wiedzy ze sztuki wojennej, zwłaszcza wiedzy

1/ Plan studiów dyplomowych w Akademii Obrony Narodowej na rok akademicki 1992-1993, Warszawa 1992, s.5

2/ Plan studiów magisterskich w Akademii Obrony Narodowej od akademickiego 1990-91 (Tymczasowy), Warszawa 1990, s.30

operacyjno-taktycznej, dotyczącej wojsk lądowych, lotnictwa, obrony powietrznej i marynarki wojennej, ściśle zespolonej z wiedzą humanistyczną"<sup>1/</sup>.

Przytoczone zapisy eksponują funkcjonalno-zadaniowy aspekt profesjonalnego przygotowania oficerów-studentów na stanowiska dowódcze, sztabowe i wychowawcze w siłach zbrojnych.

Drugi cel studiów dotyczy kształtowania pożądanej, ze społeczno-zawodowego punktu widzenia, intelektualnej sylwetki oficera-absolwenta AON. Do istoty tak sformułowanego celu, łączącego rozwój intelektu studiujących z kształtowaniem ich umiejętności kierowniczo - organizatorskich, nawiązują m.in. następujące programowe ustalenia:

- "3. Przekazywanie treści nauczania realizuje się metodami, zapewniającymi rozwijanie wyobraźni i szerokich horyzontów myślowych studentów, kształtowanie ich umiejętności dowódczo-sztabowych, organizatorskich, dowodzenia i kierowania w czasie pokoju, a także rozwijanie osobowości oficera"<sup>2/</sup>.

- "3. Przekazywanie treści nauczania realizuje się metodami zapewniającymi rozwijanie wartości intelektualnych słuchaczy, ich umiejętności organizatorskich, a także cech osobowości oficera pionu wychowawczego, w tym zwłaszcza: /.../ wiedzy humanistycznej i wojskowej, umiejętności organizowania i prowadzenia pracy wychowawczej"<sup>3/</sup>.

1/ K.Nożko, Kształcenie dowódców i oficerów sztabu w AON.

"Biuletyn Informacyjny Wyższych Uczelni Wojskowych", 1991, nr 1

2/ Plan studiów dyplomowych....op.cit..s.5

3/ Plan studiów magisterskich ...,op.cit..s.3

Cyt.  
1

Treść powyższych zapisów ściśle koresponduje z postulowaną, przez K.Nożko, ideą kształcenia ogólnozawodowego w AON zakładającą, że: "... strategia, sztuka operacyjna i taktyka rodzajów wojsk i sił zbrojnych, wspierane i wzbogacane przez inne dyscypliny naukowe, uczą logiki i precyzji myślenia oraz racjonalnego działania, rozwijają horyzonty myślowe, stanowią podstawę do podejmowania decyzji na potrzeby sił zbrojnych" <sup>1/</sup>.

Przedstawione kierunkowe cele jednoznacznie sytuują rozwój intelektualny studiujących oficerów w grupie priorytetowych zadań dydaktycznych uczelni.

Kształtowanie dyspozycji umysłowych decyduje, w sposób zasadniczy, o osobotwórczym rozwoju jednostki ludzkiej.

3 W związku z tym, za trzeci cel kształcenia można uznać rozwijanie i doskonalenie cech osobowościowych oficerów, pożądanych we współczesnej zawodowej służbie wojskowej.

Reprezentatywną wykładnię, dla tak sformułowanego celu, znajdujemy m.in. w treści następujących założeń kształcenia:

- "c/ rozwijanie u studentów:

- wyobraźni operacyjno-taktycznej, odwagi, poczucia honoru i odpowiedzialności, samodzielności w podejmowaniu decyzji, inicjatywy, dyspozycyjności, odporności psychicznej, kultury bycia, umiejętności twórczego myślenia i tam gdzie jest to konieczne, podejmowania rozsądnego ryzyka w działaniu" <sup>2/</sup>.

1/ K.Nożko, Kształcenie dowódców ....op.cit.

2/ Plan studiów dyplomowych ....op.cit., s.7

- " c/ rozwijać:

- wyobraźnię operacyjno-taktyczną, odwagę, poczucie honoru i godności, odpowiedzialności, samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz inicjatywę i odporność psychiczną" <sup>1/</sup>.

Istotne uzupełnienie rzeczowej istoty osobowościowych celów kształcenia znajdujemy w dokonanej przez K.Nożko, charakterystyce procesu edukacji, z której wynika, że uczelnia kształtuje i rozwija: "... te cechy charakteru oraz umiejętności dowódcze i sztabowe, które są niezbędne do wykonywania zadań służbowych zarówno w okresie pokoju, jak i w niezwykle złożonym pod względem intelektualnym i technicznym procesie dowodzenia wojskami na współczesnym polu walki. Stąd podczas studiów stale kładzie się nacisk na kształtowanie silnej woli i umiejętności zdecydowanego, racjonalnego i konsekwentnego działania, opanowania i panowania nad spontanicznymi uczuciami zarówno w trudnych, konfliktowych sytuacjach operacyjno-taktycznych, jak i służby w okresie pokoju" <sup>2/</sup>.

Z kolei czwarty cel kształcenia można utożsamić z kreowaniem i upowszechnianiem określonego systemu wartości, cech i zasad implikujących moralny wymiar służby wojskowej oficerów.

Fakt ten potwierdzają, przytoczone wcześniej, programowe założenia procesu kształcenia eksponujące, w kontekście społeczno-zawodowych wymogów współczesnej służby wojskowej, moralną treść postaw i zachowań kadry oficerskiej. Z przeana-

1/ Plan studiów magisterskich..., op.cit., s.5

2/ K.Nożko, Kształcenie dowódców ..., op.cit.

lizowanej treści celów i zadań kształcenia wynika, że w edukacyjnej działalności AON, szczególnie kultywowane i rozwijane będą takie przymioty moralne profesji oficerskiej jak: honor i godność, poczucie odpowiedzialności, lojalność, wzajemne zaufanie, jedność i solidarność w działaniu, przestrzeganie zasad etyki walki zbrojnej zawartych w postanowieniach międzynarodowego prawa wojennego.

Przedstawione kierunkowe cele kształcenia dla studiów dyplomowych i magisterskich należy uznać za wartościowe, pod względem poznawczym, dla realizowanej problematyki.

Nie są one jednak pozbawione szeregu nieścisłości, utrudniających ich transpozycję na grunt praktyki kształceniowej uczelni. Do najistotniejszych zastrzeżeń tej kwestii zaliczyć możemy:

- zbyt dużą ogólnikowość kierunkowych celów kształcenia co nie sprzyja teleologicznej konkretyzacji procesu nauczania realizowanego na poszczególnych kierunkach (wydziałach) studiów:

- brak precyzyjnego rozgraniczenia w treści celów przedmiotowych i osobowych wyznaczników kształcenia. Łączenie w ramach jednego celu różnorodnych wartości, cech i dyspozycji prowadzi do "rozproszenia" programowych założeń nauczania powodując ich operacyjną nieczytelność:

- marginalne potraktowanie w założonych celach osobowościowej i moralnej wykładni procesu edukacji. Z przeprowadzonej analizy wynika, że postulowane w celach osobowościowe i moralne przymioty profesji oficerskiej, określane są najczęś-

ciej w sposób zbyt ogólny (np. "rozwijanie osobowości oficera") lub występują jako ich eklektyczne uzupełnienie (np.: "rozwick" wyobraźnię operacyjno-taktyczną, odwagę, poczucie honoru i godności, odpowiedzialność i samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz inicjatywę i odporność psychiczną").

Wysunięte zastrzeżenia dotyczą jedynie operacyjnej formuły stanowienia celów i nie kwestionują ich merytorycznej istoty, zgodnej z wymogami współczesnej służby oficerskiej.

Z uwagi na problematykę badań, przedmiotowo-osobowe założenia celów kształcenia utożsamiano z postulowaną przez uczelnię, modelową strukturą etosu oficerskiego. W związku z tym, do głównych zadań dydaktyczno-wychowawczych, służących kreowaniu i kształtowaniu ogólnozawodowej wykładni etosu w procesie edukacji, zaliczono:

a) wszechstronne, pod względem profesjonalnym, przygotowanie oficerów do działalności dowódczo-sztabowej i wychowawczej w siłach zbrojnych,

b) rozwickanie i doskonalenie tych walorów intelektualnych studiujących oficerów, które, w sposób zasadniczy, implikują sprawność myślenia i efektywność działania służbowego,

c) kształtowanie, w ramach dyspozycji osobowościowych, odpowiednich właściwości i cech psychofizycznych gwarantujących racjonalne, wytrwałe i zaradne działanie absolwentów w różnorodnych ekstremalnych sytuacjach współczesnej walki zbrojnej,

d) propagowanie, w zakresie deontologii zawodowej, tych wartości i zasad moralno-obyczajowych, które sprzyjają identyfikacji oficerów z wykonywanym zawodem oraz decydują o

autorytecie i prestiżu kadry oficerskiej w środowisku wojskowym i cywilnym.

Deskryptywna analiza planów studiów, posłużyła do sformułowania operacyjnej wykładni szczegółowych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych uczelni.

W myśl przyjętego założenia za empiryczny wskaźnik oceny stopnia realizacji, w praktyce edukacyjnej, celów i zadań kształcenia, uznano odpowiedzi respondentów na następujące pytanie półotwarte: W jakim stopniu proces kształcenia w AON podporządkowany jest realizacji niżej wymienionych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych?

Szczegółowe dane, obrazujące stosunek badanych oficerów do realizowanych celów i zadań w procesie kształcenia, zawarto w tabeli 5.1.

TABELA 5.1

OCENA PROCESU KSZTAŁCENIA AKADEMII W KONTEKście  
REALIZOWANYCH SZCZEGÓŁOWYCH CEŁÓW I ZADAŃ  
DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH (DANE W %)

1	2	Stopień realizacji celów i zadań w procesie kształcenia				
		Wysoki	Sredni	Niski	Zaden	Nie mam zdania
1	2	3	4	5	6	7
1.	Kształtowanie zawodowych dyspozycji oficerów-studentów do pełnienia określonych funkcji w strukturze sił zbrojnych:					
1.1.	Zapewnienie odpowiedniego poziomu przygotowania zawodowo-specjalistycznego do realizacji kierowniczych funkcji w strukturze wojska.	23,6	59,7 <sup>x/</sup> -----	13,9	0,7	2,1
1.2.	Przygotowanie do kierowania walką zbrojną w aspekcie planistyczno-organizacyjnym i pramacyjnym.	34,7	54,2 -----	6,3	-	4,9
1.3.	Profesjonalne przygotowanie do dowodzenia wojskami w okresie ich pokojowego szkolenia.	14,6	36,8 <del>45,8</del>	38,2 -----	7,6	2,8
1.4.	Umiejętność organizowania i prowadzenia działalności dowódczo-sztabowej.	22,2	63,9 -----	10,4	-	3,5
1.5.	Teoretyczna i praktyczna znajomość metodyki szkolenia i wychowania wojsk.	9,7	57,6 -----	29,2	2,1	1,4
1.6.	Umiejętność organizowania i prowadzenia działalności finansowo-gospodarczej w oddziale.	3,5	13,2	44,4 -----	31,9	6,9
1.7.	Umiejętność samooceny i samokontroli własnej działalności służbowej	4,9	53,5 -----	34,0	3,5	4,2

1	2	3	4	5	6	7
2.	Kształtowanie pożądanej, ze społeczno-zawodowego punktu widzenia, intelektualnej sylwetki oficera-absolwenta AON:					
2.1.	Wyposażenie oficerów w wiedzę ogólnokształcącą porównywalną do ogólnego wykształcenia absolwentów uczelni cywilnych.	9,7	<u>45,8</u>	39,6	3,5	1,4
2.2.	Rozwijanie i doskonalenie dyspozycji umysłowych decydujących o intelektualnej inicjatywie i samodzielności działania oficerów.	10,4	<u>61,8</u>	23,6	2,8	1,4
2.3.	Umiejętność indywidualnego samodoskonalenia swojej wiedzy.	9,7	<u>60,4</u>	27,1	1,4	1,4
2.4.	Umiejętność samodzielnej analizy i wartościowania zjawisk faktów ogólnospołecznych i zawodowo-specjalistycznych.	11,1	<u>52,8</u>	29,9	4,9	1,4
3.	Upowszechnianie szczególnie ważnych dla zawodowej służby wojskowej wartości, postaw i zachowań oficerów-studentów w sferach:					
3.1.	Spółeczno-obywatelskiej (dot. m.in. obywatelstwa, inicjatywy i aktywności zawodowej, lojalności w stosunku do zwierzchnich władz, identyfikacji z wykonywanym zawodem).	13,2	<u>59,0</u>	22,9	1,4	3,5
3.2.	Moralnej (dot. m.in. sprawiedliwości, godności i honoru oficerskiego, solidarności oficerskiej).	11,1	<u>61,8</u>	22,9	1,4	2,8
4.	Rozwój i doskonalenie cech psychofizycznych (dot. m.in. ogólnej sprawności fizycznej, zrównowżenia nerwowego i samokontroli własnych reakcji oraz emocji, odporności fizycznej i psychicznej na trud oraz chwilowe niepowodzenia).	10,4	<u>54,2</u>	29,9	1,4	4,2

x/ W tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi.

Z przeprowadzonej empirycznej weryfikacji stopnia realizacji założonych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych w działalności edukacyjnej uczelni wynikają wnioski:

- proces kształcenia w akademii podporządkowany jest w "stopniu średnim" osiągnięciu większości wymienionych szczegółowych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych;

- żaden z wymienionych celów, zdaniem większości respondentów, nie jest realizowany w "stopniu wysokim" w procesie kształcenia;

- zarówno "Przygotowanie oficerów do dowodzenia wojskami w okresie ich pokojowego szkolenia" - 38,2%, jak też "Umiejętność prowadzenia i organizowania działalności finansowo-gospodarczej oddziału" - 44,4% zostały uznane za te zadania, które w "stopniu niskim" są realizowane w procesie edukacji AON;

- brak jednoznacznej preferencji dla kierunkowych celów kształcenia prowadzi do tzw. "średniactwa" w ich realizacji. Fakt ten został wyeksponowany przez zdecydowaną większość badanych oficerów, opowiadających się za "średnim stopniem" realizacji prawie wszystkich wyszczególnionych celów i zadań w praktyce kształceniowej uczelni.

Każdy ze sformułowanych wniosków mógłby stanowić przedmiot odrębnych badań, analizujących teleologiczne założenia procesu edukacji.

Dlatego też, świadomie zawężając problematykę badawczą niniejszego rozdziału do osobotwórczych aspektów programowych celów kształcenia, respondentom zadano półotwarte pytanie:

Czy treść założonych celów nauczania i zadań realizowanych w działalności edukacyjnej uczelni sprzyja kształtowaniu nowoczesnej sylwetki osobowo-zawodowej oficera-absolwenta AON?

Rozkład uzyskanych odpowiedzi na tak sformułowane pytanie przedstawiono w tabeli 5.2.

TABELA 5.2.

OCENA PROGRAMOWYCH CELÓW I ZADAŃ UCZELNI W KONTEKSCIE  
KREOWANIA I KSZTAŁTOWANIA NOWOCZESNEJ SYLWETKI OSOBO-  
WO-ZAWODOWEJ OFICERA-ABSOLWENTA AON.

N <sup>x/</sup> = 144 = 100%							
TAK		RACZEJ TAK		RACZEJ NIE		NIE	
liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
19	13,2	62	43,1	35	24,3	9	6,3
Łącznie (Tak i Raczej tak)				Łącznie (Raczej nie i nie)			
liczba		%		Liczba		%	
81		56,3		44		30,6	

x/ W tabeli nie uwzględniono odpowiedzi sytuowanych w grupie "Trudno mi powiedzieć".

Po zsumowaniu ocen "Tak" i "Raczej tak" oraz "Raczej nie" i "Nie" wynika, że ponad połowa badanych oficerów - 56,3% uważa osobotwórczą treść celów i zadań za sprzyjającą procesowi kształtowania nowoczesnej sylwetki zawodowej oficera-absolwenta AON.

Warto również podkreślić, że stosunkowo duża liczba respondentów - 30,6% negatywnie ocenia programowe cele i zadania uczelni w zakresie promocji edukacyjnej sylwetki oficera, odpowiadającej społeczno-zawodowym wymogom współczesnej służby wojskowej.

Za reprezentatywne, dla krytycznego osądu treści celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, można uznać następujące opinie i poglądy respondentów:

- "Jasno i precyzyjnie należy określić kim ma być absolwent uczelni i do tego dostosować cele nauczania";

- "Są nieczytelne (dot. celów ogólnoakademickich-Z.N), różnie np. z celami bloków przedmiotowych, ćwiczeń itp. Cele należy bezpośrednio kierować do studenta, on musi się z nimi utożsamiać";

- "Zbyt wiele jest umowności i odgórnej inicjatywy w stanowieniu celów nauczania";

- "Należy je poszerzyć (dot. celów i zadań kształcenia-Z.N) o treści uwzględniające działalność kadry w okresie pokojowego szkolenia wojsk";

- "Należy określić jasno jaki jest cel kształcenia słuchaczy w kontekście zawodowego ich przygotowania (dot. stanowiska i szczebla dowodzenia);

- "Kształcenie w AON nie jest właściwie powiązane z całym systemem kształcenia kadry oficerskiej":
- "Cele są zbyt ogólne":
- "Cele są zbyt ogólne. Należy skoncentrować się na celach "Dowódczo-sztabowych"":
- "Cele powinny zapewniać wykształcenie ogólne":
- "Cele powinny implikować kształcenie na poziomie ogólnym, lecz w określonych specjalnościach":
- "Nie mogę "dopatrzyć się" owych założonych celów. Brak jest refleksji: kogo chcemy wykształcić. Należy sprecyzować - kogo chcemy wykształcić i temu podporządkować realizację zadań w procesie kształcenia":
- "Cele nauczania powinny być kompatybilne z doktryną obronną naszego kraju. Brak jej wypracowanego obrazu powoduje błędy treściowe":
- "Brak uzasadnienia celów odpowiednią doktryną":
- "Brak wyraźnie sprecyzowanego modelu osobowo-zawodowego absolwenta AON uwzględniającego aktualne uwarunkowania współczesnej służby wojskowej":
- "Istnieje za duży rozdźwięk pomiędzy teoretycznymi założeniami kształcenia a ich realizacją w praktycznej działalności AON":
- "Należy bardziej skonkretyzować cele kształcenia i opowiedzieć się jednoznacznie za wykształceniem ogólnozawodowym lub specjalistycznym".

Z wybiórczo przytoczonych wypowiedzi wynika, że badani oficerowie negatywną ocenę zakresu dotychczasowych celów i zadań kształcenia, najczęściej argumentują:

a) brakiem społeczno-zawodowego uzasadnienia treści celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych. Respondenci postulują żeby cele i zadania były formułowane i stanowione w oparciu o założenia państwowej doktryny obronnej oraz społeczno-zawodowe wymogi współczesnej służby wojskowej:

b) niedostatecznym uszczegółowieniem celów i zadań z profesjonalnego punktu widzenia. Ogólnikowość, umowność oraz brak jednoznacznego określenia priorytetów kształcenia nie sprzyja, zdaniem badanych, przedmiotowej konkretyzacji celów oraz ich precyzyjnej realizacji w praktyce edukacyjnej uczelni. Wymienione negatywy utrudniają sformułowanie przejrzystej, z teleologicznego punktu widzenia, strategii nauczania, realizowanej przez wszystkich nauczycieli w myśl przyjętych ogólnoakademickich programowych założeń kształcenia:

c) znikomym dowartościowaniem przedmiotowych celów szczegółowych treścią osobotwórczą. Prowadzi to do "zubożenia" psychointelektualnej płaszczyzny celów, odgrywającej niebagatelną rolę w procesie ogólnozawodowego przygotowania absolwentów AON do sprawowania decydenckich funkcji w siłach zbrojnych:

d) niewłaściwym powiązaniem ogólnoakademickich celów i zadań z teleologicznym wymiarem kształcenia, realizowanym w ramach całościowego systemu wyższego szkolnictwa wojskowego. Niedoskonałość korelacji pionowej w stanowieniu celów prowadzi często do ich wewnętrznej sprzeczności powodując, tym samym, określone trudności w realizacji przyjętych założeń programowych.

Uwzględniając takie cechy konstytutywne celów kształcenia jak logiczność, wykonalność i wymierność należy stwierdzić, że

obecne przeobrażenia treści celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych wymagają rozwiązań systemowych. Występujące dotychczas, w większości wojskowych ośrodków i placówek kształcenia, zjawisko autonomiczności w stanowieniu innowacyjnych założeń programowych procesu edukacji, przeczy systemowej istocie tychże przeobrażeń i może w konsekwencji zakończyć się niepowodzeniem. Obecna maksymalizacja przedmiotowo-osobowych założeń procesu kształcenia, bez uwzględnienia poziomu przygotowania ogólnego i kierunkowego kandydatów na studia, może się okazać swoistą programową utopią prowadzącą do deformacji rzeczywistości pedagogicznej poszczególnych szkół i akademii wojskowych.

Pomimo, że przedstawione wnioski nawiązują bezpośrednio do treści uwag krytycznych sformułowanych tylko przez 1/3 badanych oficerów, to jednak wskazują wyraźnie na potrzebę doskonalenia teleologicznej wykładni procesu kształcenia nowo powstałej akademii.

Ze szczegółowej analizy uzyskanych odpowiedzi, w ramach poszczególnych grup osobowych, wynika, że 63,0% nauczycieli akademickich i 68,2% studentów pozytywnie oceniło treść programowych celów nauczania i zadań realizowanych w procesie kształcenia. Z kolei 37,0% wykładowców i 31,8% słuchaczy było przeciwnego zdania. Wynika z tego, że pracownicy naukowo-dydaktyczni w sposób bardziej zdecydowany niż studenci, opowiadają się za modernizacją dotychczasowych celów zawartych w programach i planach studiów akademii. Przedstawione dane są zbieżne z całościową deklaracją ocen badanych oficerów w interesującej nas kwestii.

### 5.2.2. Przedmiotowo-tematyczny skład programu kształcenia.

Przedmiotowy i tematyczny zakres treści nauczania stanowi konsekwencję założonych oraz realizowanych przez szkołę celów kształcenia. Traktując cele edukacji akademii jako wyznaczniki społeczno-zawodowej istoty współczesnej służby wojskowej oficerów, należy przyjąć, że programowe treści nauczania partycypują w tworzeniu i kształtowaniu rzeczowej struktury modelowego etosu oficerskiego. Uwzględnienie tego założenia pozwoliło na utożsamienie etosu modelowego z tzw. etosem nadawanym, tzn. "... wzorcem sugerowanym, lansowanym lub wymaganym przez ideologię danej grupy społecznej"<sup>1/</sup>, wykreowanym w planach i programach studiów uczelni.

Do głównych kryteriów ilościowo-jakościowych w oparciu o które przeanalizowano i oceniono programy kształcenia akademii, w kontekście interesującego nas przedmiotu badań, zaliczono:

- limity czasu przeznaczone na nauczanie w poszczególnych działach kształcenia;

- programowo preferowane przedmioty nauczania, uznane za nadrzędne w stosunku do pozostałych treści kształcenia;

- przedmiotowo-tematyczny zakres programów kształcenia decydujący o ogólnozawodowym wykształceniu akademickim oficerów.

Wyszczególnione kryteria oceny treści kształcenia, charakterystyczne dla pedagogicznego modelu badań ilościowo-jakości-

---

<sup>1/</sup>A.Podgórecki, Jacy jesteśmy? Społeczeństwo polskie ...op.cit.

ciowych, posłużyły do zaprezentowania edukacyjnej strony etosu zawodowego kadry oficerskiej kształcanej w AON.

W ramach systematyzacji, w programach studiów dyplomowych i magisterskich, można wyróżnić trzy podstawowe działy (bloki) przedmiotowe tzn.:

- a) dział operacyjno-taktyczny;
- b) dział humanistyczny (społeczny);
- c) dział ogólny (inne zamierzenia).

Przedstawiony podział, porządkujący układ treści kształcenia pod względem materiału nauczania, implikuje przedmiotowy zakres ogólnoakademickiego wykształcenia oficerów-absolwentów AON.

Uzyskane wyniki z analizy programów, dyscyplinujące treści kształcenia pod względem czasowym, przedstawiono w tabelach 5.3 i 5.4.

TABELA 5.3.

PODZIAŁ CZASU NA DZIAŁY PRZEDMIOTOWE W PLANIE STUDIÓW  
DYPLOMOWYCH<sup>1/</sup>

Lp.	Działy przedmiotowe	Liczba godzin						Procent godzin-programowych
		I rok studiów		II rok studiów		Razem		
		WWL	WWLOP	WWL	WWLOP	WWL	WWLOP	
1.	Operacyjno-taktyczny	718	744	814	844	1532	1588	56,4%
2.	Humanistyczny	246	230	406	376	652	606	22,7%
3.	Ogólny	308	298	274	274	582	572	20,9%
O g ó ł e m		1272	1272	1494	1494	2766	2766	100%

1/ Zob. Plan studiów dyplomowych ... op.cit.,s.14

234

PODZIAŁ CZASU NA DZIAŁY PRZEDMIOTOWE  
W PLANIE STUDIÓW MAGISTERSKICH <sup>1/</sup>

Lp.	Działy przedmiotowe	Liczba godzin			Procent godzin programowych
		I rok studiów	II rok studiów	Razem	
1.	Społeczny (humanistyczny)	804	988	1792	71,8%
2.	Operacyjno-taktyczny	152	160	312	13,6%
3.	Inne zamierzenia (ogólny)	166	226	392	14,6%
O g ó ł e m		1122	1374	2496	100%

Zaprezentowane dane wskazują na zdecydowane preferowanie, w procesie kształcenia, przedmiotów zawodowych adekwatnych dla poszczególnych kierunków studiów.

Czasowa organizacja materiału nauczania, odzwierciedla wieloletnią tradycję budowy programów w ASG nadających szczególną rangę kształceniu zawodowemu<sup>2/</sup>.

Należy jednak zauważyć, że przypisanie przedmiotów do poszczególnych działów budzi nadal wiele kontrowersji.

Zdecydowana orientacja na jeden dział nauczania, charakterystyczna dla przedmiotowej koncepcji doboru treści kształcenia, dowodzi rozbieżności pomiędzy kierunkowymi celami kształcenia a interdyscyplinarnym składem programów studiów. Brak

1/ Zob. Plan studiów magisterskich .... op.cit.s.11

B.Rudnicki, Zarys systemu dydaktyczno-wychowawczego.... op.cit.. s.26

2/ Zob. B.Szulc, Treści kształcenia ....op.cit..s.81

właściwego syntetyczno-korelacyjnego ujęcia treści kształcenia, w myśl założonych celów, w sposób istotny pauperyzuje przedmiotową wykładnię ogólnozawodowego wyształcenia oficerów skazując ich "dożywotnio" na wąkospecjalistyczne funkcjonowanie w strukturze sił zbrojnych. Z tej racji, dobór i układ treści programów powinien gwarantować uzyskane przez studentów wszechstronnej wiedzy ogólnej i zawodowej, umożliwiającej im sprawowanie różnorodnych kierowniczo-organizacyjnych funkcji w wojsku. Pozwoliłoby to na tzw. zamienność funkcji zawodowych, obligatoryjnie pożądaną ze względu na nieunikniony, ewolucyjny rozwój rodzimych sił zbrojnych.

Wyszczególnione w programach kształcenia dyscypliny kierunkowe stanowią konsekwencję, zaprezentowanych wcześniej, działań przedmiotowych uznanych za priorytetowe dla poszczególnych kierunków studiów.

W "Planie studiów dyplomowych..." do dyscyplin wiodących zaliczono:

- taktykę ogólną, sztukę operacyjną, dowodzenie i zarządzanie - na Wydziale Wojsk Lądowych;
- taktykę, sztukę operacyjną, wsparcie logistyczne, dowodzenie i zarządzanie - na Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej<sup>1/</sup>.

Z kolei na studiach magisterskich za nadrzędne dla poszczególnych kierunków kształcenia, uznano następujące przedmioty:

1/ Zob. Plan studiów dyplomowych..., op.cit., s.13

K.Nożko, Studia operacyjno-taktyczne (Po dwóch latach działalności AON-doświadczenia, wnioski, perspektywa) Warszawa 1992, s.36

- dla kierunku pedagogicznego: historię wychowania wojskowego, teorię wychowania wojskowego, dydaktykę wojskową i socjologię wojskową;

- dla kierunku historycznego: historię Polski, historię powszechną, historię wojskowości, historię doktryn politycznych, współczesne stosunki międzynarodowe i metodologię historii<sup>1/</sup>.

Wyszczególnione wiodące przedmioty, potwierdzają specjalistyczne ukierunkowanie procesu kształcenia realizowanego na studiach dyplomowych i magisterskich.

W świetle powyższych rozważań, za zasadną należy uznać potrzebę zastanowienia się nad nowymi pedagogicznymi teoriami doboru treści kształcenia, mogącymi przedmiotowo dowartościować wykształcenie absolwentów uczelni.

Na przykład uporządkowanie treści kształcenia w ramach założeń koncepcji szerokich pól treściowych, umożliwiłoby stworzenie tzw. "ponadprzedmiotowych" bloków treści integrujących i ujednolicających przyszłe programy studiów pod względem celowościowym, merytorycznym i organizacyjno-realizacyjnym. Zaprezentowane problemowe ujęcie tematyki kształcenia, w postaci poszczególnych bloków treści, pozwoliłoby, prawdopodobnie na pełniejszą i bardziej efektywną realizację celów nauczania w praktyce edukacyjnej nowo powstałej akademii.

Przedstawione teleologiczne i programowe założenia działalności kształcącej uczelni poddano ocenie respondentów.

W związku z tym, w toku badań empirycznych, wyeksponowano trzy zasadnicze problemy.

1/ Zob. Plan studiów magisterskich ....op.cit..s.12

231

Pierwszy z nich dotyczył określenia stopnia znaczenia, przez badanych, poszczególnych przedmiotów programowych dla ogólnozawodowego wykształcenia oficerów, drugi - aktualności treści realizowanych tematów, a trzeci - oceny przedmiotowo-tematycznego składu programu pod względem jego użyteczności w kształtowaniu nowoczesnej osobowo-zawodowej sylwetki oficera-absolwenta AON.

W operacyjnej formule badań wyszczególnione problemy przybrały postać pytań. Uwzględniając powyższe merytoryczno-metodologiczne założenia, respondentom zadano pytanie: Jakie znaczenie dla ogólnozawodowego wykształcenia absolwentów AON (odpowiadającego współczesnym wymogom służby oficerskiej) posiada wiedza z niżej wymienionych przedmiotów?

Pod pytaniem wymieniono 32 programowe przedmioty nauczania sytuując je, zgodnie z planami studiów, w następujących działach: taktyczno-operacyjnym, społeczno-humanistycznym i administracyjno-organizacyjnym. Pytanie było wskaźnikiem inferencyjnym, który pomógł w określeniu znaczenia wiedzy z poszczególnych przedmiotów dla sprawnej i efektywnej działalności oficerów w praktyce wojskowej.

Z uzyskanych odpowiedzi, bez szczegółowego wartościowania rangi i miejsca określonych przedmiotów w programie nauczania, wynika, że:

- zdecydowana większość przedmiotów nauczania - 26 posiada, zdaniem badanych, "średnie znaczenie" dla ogólnozawodowego wykształcenia oficerów.

- ponad połowa respondentów do grupy "wysokiego znaczenia"

zaliczyła tylko cztery przedmioty tzn.: Taktykę ogólną-57,6%. Dowodzenie i pracę sztabową -66,7%. Podstawy informatyki-52,1% oraz Języki obce - 63,2%.

- w grupie 26 przedmiotów "średniego znaczenia" znalazły się również takie, którym stosunkowo duża liczba badanych przypisała niskie znaczenie. Dotyczy to m.in. następujących przedmiotów: Obrona cywila-37,5%. Teoria nauki o polityce -36,1%. Historia wychowania wojskowego-33,3% oraz Historia doktryn politycznych-31,3%. Przedstawione wyniki dowodzą, że co trzeci respondent negatywnie zweryfikował przydatność wymienionych przedmiotów dla ogólnozawodowego wykształcenia oficerów.

Na podstawie przedstawionych wyników badań i towarzyszących im wniosków można stwierdzić, że "średnie znaczenie" zdecydowanej większości programowych przedmiotów w procesie kreowania instytucjonalnego wykształcenia studiujących oficerów, dowodzi potrzeby merytorycznego przewartościowania dotychczasowego programu nauczania.

Uzyskane dane ściśle korespondują z zaprezentowaną wcześniej, średnią oceną stopnia realizacji większości celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych w działalności edukacyjnej uczelni.

Sporządzone dane obrazujące stosunek badanych oficerów do programowych przedmiotów nauczania zawarto w tabeli 5.5.

TABELA 5.5.

OCENA ZNACZENIA, PRZEZ RESPONDENTÓW, PROGRAMOWYCH  
PRZEDMIOTÓW NAUCZANIA DLA OGÓLNOZAWODOWEGO WYKSZTAŁCENIA  
ABSOLWENTÓW AON (DANE W %)

Lp.	Programowe przedmioty nauczania	Stopień znaczenia				
		Wysoki	Sredni	Niski	Zaden	Nie mam zdania
1	2	3	4	5	6	7
<u>Przedmioty taktyczno operacyjne</u>						
1.	Sztuka operacyjna poszczególnych rodzajów wojsk	42,4	47,9 <sup>x/</sup> -----	3,5	-	6,3
2.	Taktyka ogólna	57,6	32,6 -----	4,9	0,7	4,2
3.	Taktyka rodzajów wojsk i służb	43,8	46,5 -----	5,6	-	4,2
4.	Dowodzenie i praca sztabowa	66,7 -----	26,4	2,8	-	4,2
5.	Rozpoznanie wojskowe i armie obce	41,7	47,9 -----	6,3	-	4,2
6.	Zabezpieczenie działań bojowych	32,6	52,8 -----	9,0	-	4,9
7.	Obrona cywila	8,3	44,4 -----	37,5	4,9	4,9
<u>Przedmioty społeczno-humanistyczne</u>						
1.	Nauka i doktryna wojenna	24,3	54,2 -----	17,4	1,4	2,8
2.	Ekonomika wojskowa i ekonomika obrony	20,8	50,7 -----	23,6	2,1	2,8
3.	Geografia wojenna	25,7	56,3 -----	14,6	0,7	2,8
4.	Podstawy informatyki	52,1 -----	34,7	10,4	0,7	-
5.	Teoria państwa i prawa	13,9	50,7 -----	28,5	4,9	2,1
6.	Teoria nauki o polityce	10,4	39,6 -----	36,1	9,0	4,9
7.	Podstawy międzynarodowych stosunków politycznych	16,0	48,6 -----	25,0	6,3	4,2
8.	Podstawy pedagogiki wojskowej	31,3	53,5 -----	12,5	1,4	1,4

1	2	3	4	5	6	7
9.	Metodologia (WBN. Bad. Pedag.)	18.1	<u>37,5</u>	32.6	10.4	1.4
10.	Dydaktyka wojskowa	26.4	<u>48,6</u>	18.8	2.8	3.5
11.	Socjologia wojskowa	23.6	<u>47,2</u>	24.3	2.8	2.1
12.	Psychologia dowodzenia	<u>43,8</u>	35.4	16.0	2.1	2.8
13.	Filozofia	10.4	<u>41,7</u>	36.1	7.6	4.2
14.	Podstawy etyki	19.4	<u>50,0</u>	23.6	3.5	3.5
15.	Teoria wychowania wojskowego	19.4	<u>46,5</u>	27.8	3.5	2.8
16.	Metodyka oddziaływań wych.w warunkach boj.	35.4	<u>43,1</u>	15.3	0.7	5.6
17.	Kultura i oświata w wojsku	15.3	<u>45,1</u>	30.6	6.3	2.8
18.	Historia sztuki wojennej i polskiej myśli wojsk.	43.1	<u>45,1</u>	7.6	0.7	3.5
19.	Historia najnowsza	29.2	<u>50,7</u>	15,3	1,4	3,5
20.	Historia wychowania wojskowego	13,9	<u>44,9</u>	33,3	4,2	4,2
21.	Historia wojskowości	34,7	<u>48,6</u>	13,2	0,7	2,8
22.	Historia doktryn politycznych	11,1	<u>45,8</u>	31,3	8,3	3,5
23.	Języki obce	<u>63,2</u>	25,7	9,0	0,7	1,7
<b>Przedmioty administracyjno-organizacyjne:</b>						
1.	Organizacja i mobili- zacja wojsk	29,9	<u>57,6</u>	6,3	2,1	4,2
2.	Metodyka planowania, orga- nizowania i prowadzenia szkolenia w oddziale i pododdziale	<u>43,8</u>	43,7	7,7	1,4	2,8

x/ W tabeli podkreślono dane dominujące dla poszczególnych odpowiedzi

Za istotne uzupełnienie analizowanej problematyki, można uznać odpowiedzi respondentów na kolejne pytanie ankiety, któremu nadano następującą postać: Czy Pana zdaniem aktualność poznawczej treści realizowanych tematów odpowiada współczesnemu dorobkowi nauki i praktyki wojennej?

Rozkład uzyskanych odpowiedzi na tak sformułowane pytanie zawarto w tabeli 5.6.

TABELA 5.6.

OCENA AKTUALNOSCI TRESCI KSZTAŁCENIA W KONTEKSCIE  
WSPÓŁCZESNEGO DOROBKU NAUKI I PRAKTYKI WOJENNEJ

N x/ = 144 = 100%							
Tak		Raczej tak		Raczej nie		Nie	
liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
17	11,8	61	42,4	44	30,6	7	4,9
Łącznie (Tak i Raczej tak)				Łącznie (Nie i Raczej nie)			
liczba		%		liczba		%	
78		54,2		51		35,5	

x/ W tabeli uwzględniono odpowiedzi sytuowanych w grupie "Nie mam zdania".

Po zsumowaniu ocen i sklasyfikowaniu ich w grupie odpowiedzi pozytywnych (Tak, Raczej tak) i negatywnych (Raczej nie, Nie) wynika, że 54,2% badanych oficerów było usatysfakcjonowanych aktualnością poznawczej treści realizowanych tematów. Natomiast 35,5% respondentów negatywnie oceniło aktualność treści kształcenia.

Wynika z tego, że co trzeci oficer krytycznie odnosi się do stopnia nasycenia realizowanych tematów nowymi treściami. Za charakterystyczne, dla krytycznego osądu aktualności treści kształcenia, można uznać następujące opinie i poglądy badanych oficerów:

- "Wszelkie nowe informacje w tym zakresie (dot. współczesnego dorobku nauki i praktyki wojennej ZN) dochodzą z ogromnym opóźnieniem do AON. W wielu przypadkach więcej można się dowiedzieć z gazet niż z literatury znajdującej się w akademii";

- "Nie uwzględnia się w stopniu dostatecznym w treści poznawczej tematów wniosków i ocen dotyczących ostatnich konfliktów zbrojnych";

- "Czasami w sposób sztuczny próbuje się nadać cechy aktualności starym treściom";

- "W treści dominują przestarzałe zasady walki z okresu II wojny światowej";

- "Cała teoria sprowadza się do porównań z okresem II wojny światowej";

- "Uaktualnić należy treści kształcenia z informatyki, przedmiotów taktycznych i technicznych";

- "Występuje niezbyt dokładne usystematyzowanie i skonkretyzowanie nowych treści";

- "Współczesność pozostawia sporo do życzenia";

- "Brak twórczej inwencji w poprawnej naukowej analizie zjawisk i faktów z dziedziny współczesnej praktyki wojennej";

- "Brak rzetelnej bazy informacyjnej na temat współczesnego ogólnoswiatowego dorobku nauki i praktyki wojennej":

- "Dąży się do aktualizowania treści w ramach "starego" programu":

- " Brak badań nad współczesnymi konfliktami zbrojnymi, bądź rzetelnych analiz efektywności uzbrojenia i użycia wojsk na terenie Polski. Należy realizować tego typu badania":

- "Bazuje się na dawnym dorobku, nowości przebijają się bardzo wolno".

Generalizując można stwierdzić, że przykładowo zaprezentowane opinie i poglądy respondentów na interesujący nas temat dotyczą trzech kwestii:

a) tzw. "przeładowania" realizowanej tematyki nauczania wiedzą tradycyjną bazując na przeszłym dorobku nauki i praktyki wojennej.

b) braku twórczej inwencji ze strony poszczególnych pracowników naukowo-dydaktycznych we wzbogacaniu własnej wiedzy nowymi treściami poznawczymi;

c) niedostatecznego zasilania informacyjnego stanu osobowego uczelni w najnowsze wiadomości z zakresu współczesnej teorii i praktyki wojennej.

Wymienione negatywy, zdaniem badanych oficerów, nie sprzyjają aktualizowaniu procesu nauczania pod względem merytorycznym i dowodzą potrzeby stworzenia rzetelnej uczelnianej bazy informacyjnej na temat współczesnego ogólnoswiatowego dorobku, szeroko rozumianej, sztuki wojennej.

- "Brak rzetelnej bazy informacyjnej na temat współczesnego ogólnościwiatowego dorobku nauki i praktyki wojennej":

- "Dąży się do aktualizowania treści w ramach "starego" programu":

- " Brak badań nad współczesnymi konfliktami zbrojnymi, bądź rzetelnych analiz efektywności uzbrojenia i użycia wojsk na terenie Polski. Należy realizować tego typu badania":

- "Bazuje się na dawnym dorobku, nowości przebijają się bardzo wolno".

Generalizując można stwierdzić, że przykładowo zaprezentowane opinie i poglądy respondentów na interesujący nas temat dotyczą trzech kwestii:

a) tzw. "przeładowania" realizowanej tematyki nauczania wiedzą tradycyjną bazując na przeszłym dorobku nauki i praktyki wojennej.

b) braku twórczej inwencji ze strony poszczególnych pracowników naukowo-dydaktycznych we wzbogacania własnej wiedzy nowymi treściami poznawczymi;

c) niedostatecznego zasilania informacyjnego stanu osobowego uczelni w najnowsze wiadomości z zakresu współczesnej teorii i praktyki wojennej.

Wymienione negatywy, zdaniem badanych oficerów, nie sprzyjają aktualizowaniu procesu nauczania pod względem merytorycznym i dowodzą potrzeby stworzenia rzetelnej uczelnianej bazy informacyjnej na temat współczesnego ogólnościwiatowego dorobku, szeroko rozumianej, sztuki wojennej.

Za istotne dla rekapitulacji analizowanej problematyki badawczej, uznano odpowiedzi respondentów na kolejne półotwarte pytanie, syntetyzujące dotychczasowe rozważania nad praktyczną użytecznością treści kształcenia w ogólnozawodowym przygotowaniu oficerów. Pytaniu nadano następującą postać: Czy przedmiotowo-tematyczny skład programu kształcenia odpowiada, Pana zdaniem, społeczno-zawodowym wymogom współczesnej służby oficerskiej?

Możliwość zaprezentowania przez badanych własnych poglądów w tej kwestii, w sposób zasadniczy, wzbogaciła poznawczy aspekt uzyskanych wyników badań. Z rozkładu otrzymanych odpowiedzi wynika, że 52.1% respondentów pozytywnie oceniło (Tak, Raczej tak) przedmiotowy skład programu nauczania w kontekście ogólnozawodowego przygotowania absolwentów AON do decydenckiej działalności w siłach zbrojnych. Natomiast 36.1% badanych nie było usatysfakcjonowanych przedmiotowym składem programu kształcenia, sytuując swoje oceny w grupie odpowiedzi negatywnych (Nie, Raczej nie).

Z kolei tematyczny skład programu nauczania zyskał większą akceptację respondentów. Tematykę realizowanych zajęć pozytywnie oceniło 67.4% oficerów. Przeciwnego zdania było 22.2% badanych.

Szczegółowy rozkład wyników, obrazujący stosunek respondentów do przedmiotowo-tematycznego składu programu kształcenia, zawarto w tabeli 5.7.

Za istotne dla rekapitulacji analizowanej problematyki badawczej, uznano odpowiedzi respondentów na kolejne półotwarte pytanie, syntetyzujące dotychczasowe rozważania nad praktyczną użytecznością treści kształcenia w ogólnozawodowym przygotowaniu oficerów. Pytaniu nadano następującą postać: Czy przedmiotowo-tematyczny skład programu kształcenia odpowiada, Pana zdaniem, społeczno-zawodowym wymogom współczesnej służby oficerskiej?

Możliwość zaprezentowania przez badanych własnych poglądów w tej kwestii, w sposób zasadniczy, wzbogaciła poznawczy aspekt uzyskanych wyników badań. Z rozkładu otrzymanych odpowiedzi wynika, że 52.1% respondentów pozytywnie oceniło (Tak, Raczej tak) przedmiotowy skład programu nauczania w kontekście ogólnozawodowego przygotowania absolwentów AON do decydenckiej działalności w siłach zbrojnych. Natomiast 36.1% badanych nie było usatysfakcjonowanych przedmiotowym składem programu kształcenia, sytuując swoje oceny w grupie odpowiedzi negatywnych (Nie, Raczej nie).

Z kolei tematyczny skład programu nauczania zyskał większą akceptację respondentów. Tematykę realizowanych zajęć pozytywnie oceniło 67.4% oficerów. Przeciwnego zdania było 22.2% badanych.

Szczegółowy rozkład wyników, obrazujący stosunek respondentów do przedmiotowo-tematycznego składu programu kształcenia, zawarto w tabeli 5.7.

TABELA 5.7

OCENA PRAKTYCZNEJ UZYTECZNOŚCI PROGRAMU KSZTAŁCENIA  
DLA OGÓLNOZAWODOWEGO PRZYGOTOWANIA OFICERÓW DO SPRAWOWANIA  
DECYDENCKICH FUNKCJI W SIŁACH ZBROJNYCH (DANE W %)

N = 144 = 100% x/					
Lp	Skład programu kształcenia	Stopień akceptacji			
		Tak	Raczej tak	Nie	Raczej nie
1.	Przedmiotowy skład programu nauczania	10,4	41,7	29,2	6,9
		Łącznie			
		Tak, Raczej tak		Nie, Raczej nie	
		52,1		36,1	
2.	Tematyka realizowanych zajęć w ramach wykładowych przedmiotów	Tak	Raczej tak	Nie	Raczej nie
		12,5	54,9	19,4	2,8
		Łącznie			
		Tak, Raczej tak		Nie, Raczej nie	
		67,4		22,2	

x/ W tabeli nie uwzględniono wyników usytuowanych w grupie odpowiedzi "Nie mam zdania".

Z tabelarycznej konfiguracji danych wynika, że ponad połowa respondentów pozytywnie ocenia praktyczną użyteczność przedmiotowo-tematycznej wykładni procesu kształcenia AON.

Jednakże za statystycznie istotny, dla eksplanacyjnego aspektu badań, należy uznać wynik deklarowanego, przez respondentów, niezadowolenia z przedmiotowego składu programu nauczania - 36.1%. Oznacza to, że co trzeci badany oficer krytycznie ocenił przedmiotową strukturę programu kształcenia.

Za reprezentatywne dla krytycznego osądu analizowanej problematyki, można uznać następujące opinie i poglądy oficerów:

- "Przedmiotowy skład programu kształcenia nie zmienił się w zasadzie od dawna (nie licząc mechanicznego obcinania godzin). Nie wiedząc kogo mamy kształcić, trudno jasno określić czego mamy uczyć";

- "Brak korelacji interdyscyplinarnej. Każdy ma swoją naukę. Istnieje potrzeba wspólnych dociekań nad budową nowoczesnego programu kształcenia";

- "Występuje tendencja do sztucznego łączenia przedmiotów w niekoherentne bloki tematyczne";

- "Zbyt duża ilość przedmiotów szczegółowych-powtarzających program WSO. W programie należy uwzględnić blok przedmiotów fakultatywnych, indywidualnie wybieranych przez studentów";

- "Jest zbyt tradycyjny (program kształcenia - Z.N), oderwany od wiodących współcześnie dyscyplin naukowych, co nie sprzyja właściwemu rozwiązywaniu wielu problemów";

- "Za duże rozdrobnienie problemów. Należy skoncentrować się na przedmiotach podstawowych i wprowadzić przedmioty fakultatywne";

- "Program jest zbyt nasycony wiedzą szczegółową";
- "Skład przedmiotowy programu jest eklektyczny tzw. "wszystkoizm". Występuje zbyt duża ilość przedmiotów. Program musi być systemem spójnym merytorycznie, opartym na teleologii";
- "Program jest przeładowany - nie widać w nim myśli przewodniej";
- "Mniej czynności manualnych więcej studiów (preferencje dla przedmiotów ogólnokształcących";
- "Występuje niewłaściwa proporcja między wiedzą ogólną a wojskową. Należy zwiększyć udział przedmiotów humanistycznych na studiach dyplomowych";
- "Program w małym stopniu odzwierciedla współczesne potrzeby naszej armii";
- "Należy odejść od schematów w taktyce ogólnej oraz dostosować zajęcia z prawa i ekonomii do pragmatyzmu życia i pracy oficerów";
- "Zbyt mało eksponowane są problemy teorii dowodzenia. Należy przyjąć jako tematyczny blok wiodący problematykę dowodzenia w powiązaniu z teorią organizacji i zarządzania";
- "Brak bloku przedmiotów politechniczno-informatycznych";
- "Zbyt dużo przedmiotów z zakresu walki i sposobu jej prowadzenia - zbyt mało przedmiotów związanych z wiedzą ogólną, informatyką, językoznawstwem".

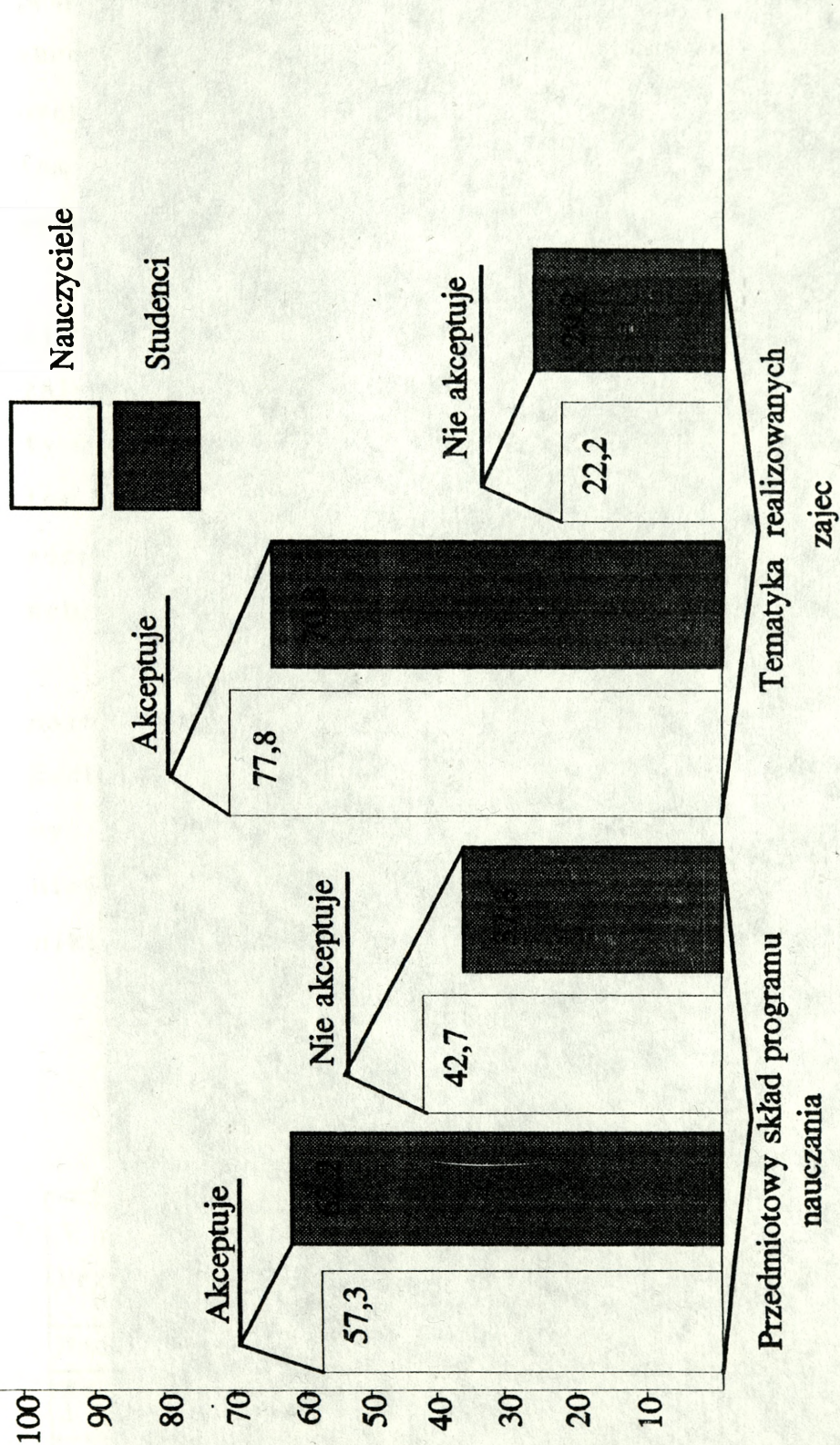
Zaprezentowane krytyczne wypowiedzi respondentów na temat przedmiotowego składu programu nauczania dowodzą potrzeby jego

doskonalenia zarówno pod względem merytorycznym jak też strukturalno-organizacyjnym. Sformułowany wniosek pozwala odnieść treść propozycji respondentów do postulowanych jednocześnie takich cech konstytutywnych programów kształcenia, jak: nowoczesność, optymalizacja, integracja, naukowość, utechniczenie, właściwa organizacja materialna środowiska dydaktycznego<sup>1/</sup>.

Z uzyskanych danych brzegowych, w ramach poszczególnych grup osobowych, obrazujących stosunek badanych do analizowanej problematyki, wynika, że nauczyciele akademicy w sposób bardziej zdecydowany niż studenci opowiadają się za modernizacją przedmiotowego układu programu nauczania. Z kolei studenci deklaruja w stopniu wyższym od nauczycieli potrzebę przewartościowania tematyki realizowanych zajęć programowych. Szczegółowe dane na ten temat przedstawiono na rysunku 5.2.

---

1/ Zob. F. Januszewicz, *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1982, s. 31  
J. Krej, Z. Tkacz, *Technologia kształcenia*, Gdynia 1990, s. 15-18



Rys. 5.2. Ocena przedmiotowo-tematycznego składu programu kształcenia przez nauczycieli i studentów (dane w %).

Ukazane na diagramie wskaźniki obrazują deklarowane oceny respondentów sklasyfikowane w grupie odpowiedzi pozytywnych tj. akceptujących (Tak i Raczej tak) i grupie odpowiedzi negatywnych tzn. nie akceptujących (Nie i Raczej nie) przedmiotowo-tematycznego składu programu nauczania. Odpowiedzi sytuowane w grupie "Nie mam zdania" nie zostały uwzględnione na rysunku.

Analiza korelacyjna odpowiedzi na pytanie dotyczące percepcji przedmiotowego układu programu nauczania ze zmiennymi niezależnymi umożliwiła określenie, które środowiskowe determinanty mają szczególny wpływ na kształtowanie się poglądów studentów na ten temat. Z uzyskanych danych wynika, że najsilniej różnicuje opinie studiujących oficerów na interesujący problem wybrany przez nich kierunek (Wydział) studiów.

Przeprowadzone korelacje upoważniają do stwierdzenia, że najbardziej krytycznie do przedmiotowej struktury programu kształcenia odnoszą się studenci z WWLot. i OP. Z kolei pozytywny stosunek do interesującego nas problemu deklarują najwyraźniej studenci z Wydziału Nauk Humanistycznych. Obrazują to wyniki korelacji zawarte w tabeli 5.8 ( $V_{Cr} = 0.419$ ).

TABELA 5.8.

STOSUNEK STUDENTÓW POSZCZEGÓLNYCH WYDZIAŁÓW  
DO PRZEDMIOTOWEGO SKŁADU PROGRAMU NAUCZANIA  
(DANE W %)

Stosunek do przedmiotowego składu programu Przynależność do Wydziałów	Pozytywny	Negatywny
Wydział Wojsk Lądowych	68,4	31,6
Wydział wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej	22,2	77,8
Wydział Nauk Humanistycznych	76,5	23,5

Przedstawione różnice w stosunku studentów poszczególnych wydziałów do przedmiotowej struktury programu nauczania nie wpływają, w sposób istotny na całościowy obraz uzyskanych wyników badań w interesującej nas kwestii.

—  
x      x      x      x      x  
—

Uogólniając wyniki teoretyczno-empirycznych studiów nad programowymi treściami kształcenia w uczelni, można określić mianem istotnych następujące wnioski:

a) z przeanalizowanych programowych założeń studiów, obejmujących cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze oraz przedmiotowo-tematyczny skład programu nauczania, wynika, że proponowana w dokumentach wielostronność kształcenia ma, w sposób istotny, dowartościować pod względem edukacyjnym współczesny wizerunek oficera-absolwenta AON. W związku z tym, do głównych zadań dydaktyczno-wychowawczych, służących efektywnej promocji instytucjonalnej wykładni etosu oficerskiego zaliczyć można:

- wyposażenie oficerów w wszechstronną wiedzę ogólną i zawodową. Odejście od tradycyjnej wąskiej specjalizacji i wyeksponowanie osobotwórczych treści kształcenia ma sprzyjać intelektualnemu rozwojowi studiujących oficerów i w konsekwencji decydować o istocie ich ogólnozawodowego wykształcenia akademickiego;

- kształcenie w ramach dyspozycji osobowo-zawodowych tych właściwości, cech psychofizycznych oraz wartości i zasad moralnych, które służą identyfikacji oficerów z wykonywanym zawodem

i decydują o randze i znaczeniu korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy zawodowych. Zaproponowana w dokumentach idea kształcenia wychowującego ściśle łączy osobowościowy rozwój studentów z moralnym wymiarem służby oficerskiej:

b) z empirycznej weryfikacji założeń programowych procesu nauczania wynika, że ponad połowa respondentów pozytywnie oceniła treść celów i zdań oraz przedmiotowo-tematyczną strukturę kształcenia w kontekście kreowania nowoczesnej sylwetki osobowo-zawodowej oficera-absolwenta AON. Jednakże stosunkowo duża liczba badanych oficerów (ponad 1/3) wyraziła dezaprobatę dla teoretycznej i realizacyjnej wykładni dotychczasowych założeń programowych akademii. Fakt ten dowodzi potrzeby doskonalenia strategii kształcenia nowo powstałej uczelni.

c) teoretyczno-empiryczna analiza programów i planów studiów dziennych wykazała brak spójności pomiędzy założonymi kierunkowymi celami kształcenia a przedmiotowym składem programu-nauczania. Zdecydowana orientacja na wiodące, dla poszczególnych kierunków kształcenia, działy (bloki) przedmiotowe nie w pełni koresponduje z treścią przeanalizowanych założeń programowych studiów dyplomowych i magisterskich. Wykazana niekoherentność pomiędzy celami i zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi a przedmiotowym składem nauczania znalazła potwierdzenie w licznych wypowiedziach respondentów, krytycznie oceniających wewnętrzną spójność analizowanych programów kształcenia.

Zaprezentowane konkluzje sugerują potrzebę doskonalenia programowych założeń edukacyjnych, mogących, w sposób istotny, dowartościować dotychczasową przedmiotowo-osobową wykładnię etosu zawodowego oficerskiej społeczności akademickiej.

### 5.3 Wybrane aspekty procesu kreowania i kształtowania etosu oficerskiego w praktyce edukacyjnej uczelni.

Pedagogika, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, ściśle związana z procesem nauczania, ma na celu wyposażenie uczących się w wiedzę, sprawności ogólnozawodowe, systemy wartości i przekonania oraz umiejętności kierowania własnym rozwojem w ramach samowychowania i samokształcenia.

Zaprezentowane ujęcie przedmiotu pedagogiki, jednoznacznie sytuuje proces kształtowania przymiotów osobowo-zawodowych wychowanków w systemie edukacyjnym szkoły wyższej.

W przyjętym postępowaniu badawczym, operacyjną wykładnię procesu kształtowania etosu oficerskiego utożsamiano z zabiegami dydaktyczno-wychowawczymi, prowadzącymi do rozwinięcia w osobowości studentów dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych, adekwatnych dla zawodu wojskowego.

Takie ujęcie procesu kreowania i kształtowania etosu pozwoliło na przeanalizowanie dwóch jego aspektów tzn. strukturalnego - obejmującego charakterystykę poszczególnych systemotwórczych elementów działalności edukacyjnej akademii oraz treściowego - określającego istotę i zakres społeczno-zawodowego przygotowania studiujących oficerów.

W myśl przyjętego założenia poddano analizie i ocenie, w kontekście tworzenia i upowszechniania pożądanej przez badanych rzeczowej struktury etosu oficerskiego, następujące podmiotowo-

materialne składniki systemu edukacyjnego uczelni: kadre dydaktyczną, studentów, organizację procesu kształcenia i infrastrukturę dydaktyczno-wychowawczą.

Wyszczególnione elementy, wraz z przeanalizowanymi wcześniej celami i treściami kształcenia, tworzą w miarę całościowy obraz systemu edukacyjnego, kreującego i kształtującego wśród społeczności akademickiej etos współczesnej służby oficerskiej.

#### 5.3.1. *Ogólne oraz zawodowo-specjalistyczne przygotowanie nauczycieli akademickich i studentów.*

Nie wymaga szerokiego uzasadnienia, ze względów oczywistych, teza, że nauczyciele i studenci odgrywają kluczową rolę w systemie edukacyjnym każdej uczelni. Pracownicy naukowo-dydaktyczni jako kierownicy i animatorzy procesu kształcenia decydują, w głównej mierze, o jego jakości i efektywności. Studenci natomiast współdecydują o egzystencji uczelni w sensie funkcjonalno-zadaniowym i materialnym.

Wymienione podmioty, stanowiące istotę procesu edukacji każdej szkoły wyższej, w konsekwencji tworzą i kształtują jej instytucjonalny naukowo-dydaktyczny autorytet.

Współcześnie lansuje się tezę, że edukacja ma usprawnić człowieka nie tylko pragmatycznie, lecz także egzystencjonalnie. Powoduje to awans w strukturze kwalifikacji nauczycielskich wykształcenia teoretycznego, problematyki aksjologicznej oraz usprawnień prakseologicznych w zakresie generowania nowej wiedzy i nowych sprawności. Rozszerza się zatem za-

zakres funkcji wymaganych od nauczyciela. W tej sytuacji znany z pedeutologii tradycyjny podział nauczycieli na logotropów i pajdotropów, z których pierwsi zorientowani są na nauczanie i stricte intelektualny rozwój ucznia a drudzy na kształtowanie u wychowanków cech kierunkowych, należy uznać za sztuczny i nie odpowiadający teleologicznym założeniom współczesnej edukacji. Pomimo poglądu profesora S.Szuman na temat niemożności wykreowania idealnej osobowości nauczyciela odpowiadającej wszystkim studentom <sup>1/</sup>, pedeutologia polska dysponuje stosunkowo licznymi rejestrami cech i właściwości określającymi dobrego dydaktyka.

Większość pedagogów opowiada się za integrującym ujęciem osobowości nauczyciela, eksponując w nim ścisły związek cech instrumentalnych z kierunkowymi. Zespolenie w jedną całość wymienionych dyspozycji osobowościowych, ma w konsekwencji decydować o skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. W związku z tym, do szczególnie pożądaných osobowo-zawodowych przymiotów dydaktyka-pedagoga zaliczyć możemy:

a) w grupie dyspozycji instrumentalnych charakteryzujących nauczyciela od strony sprawnościowej w odniesieniu do jego działania: inteligencję, wiedzę, zdolności, umiejętności:

b) w grupie dyspozycji kierunkowych określających stosunek nauczyciela do otaczającej go rzeczywistości oraz do siebie samego: wartości, ideały, dążenia i przekonania:

---

1/ Zob. S.Szuman, Talent pedagogiczny, Warszawa 1957

c) w grupie dyspozycji wychowawczych o znaczeniu instrumentalnym umiejętności: inspiratorskie, motywacyjne, doradcze, partnerskie, diagnostyczne, kierowniczo-organizatorskie, przywódcze, opiekuńcze.

Przedstawiony podział cech i dyspozycji ściśle koresponduje z zaproponowanym przez R.Rollanda zakresem wiedzy i umiejętności decydującym o sprawności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Wymieniony autor do szczególnie pożądaných składników profesjonalnego wykształcenia kadry dydaktycznej zaliczył <sup>1/</sup>:

- umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy w procesie racjonalnej pracy samokształceniowej;

- umiejętności metodyczne związane z nauczaniem specjalistycznego przedmiotu;

- umiejętności metodyczne związane z działalnością wychowawczą;

- umiejętności związane z wdrażaniem własnych innowacyjnych rozwiązań lub adaptacją rozwiązań innych autorów;

- wiedzę kierunkową (merytoryczną) z dyscypliny naukowej, która reprezentuje przedmiot nauczania, a także z dyscyplin pokrewnych, co umożliwi pełniejsze rozumienie i skuteczne eksponowanie treści kształcenia;

- wiedzę metodyczną, odnoszącą się do nauczanego przez nauczyciela przedmiotu;

- wiedzę metodyczną pozwalającą skutecznie organizować proces wychowania;

---

1/ R.Rolland, Świadek epoki, Warszawa 1965. s.134

✓

- wiedzę psychopedagogiczną ułatwiającą całościowe rozumienie istoty procesu kształcenia wraz z jego uwarunkowaniami:

- wiedzę z metodyki pracy umysłowej przydatną zarówno w samokształceniu nauczyciela, jak również w organizacji procesu uczenia się uczniów:

- wiedzę o innowacjach pedagogicznych i metodologii ich wdrażania:

- wiedzę pedeutologiczną określającą funkcje i cechy dobrego nauczyciela:

- wiedzę socjologiczną pozwalającą ujmować zjawiska związane z procesem kształcenia w szerszych wymiarach społecznych:

- wiedzę ogólną: o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice:

- ogólną sprawność poznawczą i praktyczną.

Ukazany merytoryczno-instrumentalny zakres kwalifikacji implikuje również etyczną stronę ról zawodowych pełnionych przez nauczycieli. Za istotne dla moralnego wymiaru działalności dydaktycznej nauczycieli, można uznać następujące postawy i zachowania:

- unikanie płaskiego redukcjonizmu w przekazie treści poznawczych:

- uczciwość intelektualną w interpretowaniu zjawisk i faktów związanych z tematem nauczania:

- obiektywny przekaz stanu wiedzy o swojej dyscyplinie:

- bazowanie na autorytatywnych (ogólnie uznanych) źródłach informacji naukowej:

- unikanie absolutyzacji teoretycznej przekazywanej wiedzy (dot. tworzenia teorii dla teorii):

- unikanie formułowania tzw. pseudoproblemów w toku zajęć:

- 230
- 2
- obiektywizm i sprawiedliwość w ocenie uczniów;
  - wyeliminowanie negatywnych zjawisk sprzyjających subiektywizacji oceny uczących się w postaci: projekcji, atrybucji i halloefektu.

Druga z kolei rola tzn. rola wychowawcy wymaga od nauczyciela:

- stworzenia warunków do intencjonalnego oddziaływania (przez naśladownictwo słuchaczy) w sferach wychowania umysłowego, społeczno-obywatelskiego i kulturalnego:
  - tolerancji, życzliwości, prawdomówności i uczciwości moralnej;
  - szacunku dla godności osobistej nauczanych;
  - przeciwdziałania kształtowaniu się negatywnych postaw i zachowań słuchaczy.

Natomiast pełniona przez nauczyciela rola naukowca-badacza obliguje go, z moralnego punktu widzenia, do:

- rozpowszechniania obiektywnej prawdy;
- rzetelności metodologicznego postępowania zgodnie z ogólnie uznanymi, sprawdzalnymi kryteriami naukowymi;
- twórczego braku posłuszeństwa w myśleniu;
- odpowiedzialności za etos intelektualny i społeczny samego siebie i swojego zawodu;
- przeciwdziałania manipulacyjnym eksperymentom naukowym, sprzecznym z normami funkcjonowania osobowości jednostki i grup społecznych;
- umiejętności działania w sytuacji moralnie konfliktowej, stanowiącej konsekwencję rozbieżności pomiędzy profesjonalizacją i uprzemysłowieniem badań a tradycyjnie pojmowanymi normami etosu naukowego.

Wyszczególnione wartości, postawy i zachowania <sup>1/</sup> trudno uznać za w pełni wyczerpujące dla całej złożoności moralnej problematyki zawodu nauczycielskiego. Dowodzą one jednak rangi i znaczenia etycznych implikacji procesu naukowo-dydaktycznego realizowanego we współczesnej szkole wyższej.

Przedstawione osobowościowe wymogi i deontologiczne kanony postępowania, współokreślające kierunki i treść orientacji profesjonalnej środowiska nauczycielskiego, można uznać za główne strukturotwórcze składniki rzeczowej wykładni etosu zawodowego pracownika naukowo-dydaktycznego, którego istotę J.Goćkowski określił następująco: "Jeśli to, co ich łączy, zasługuje na miano kanonu zasad i przykazań współdziałania oraz współżycia tak badaczy, jak i też nauczycieli prawdy naukowej, jest dla nich profesjonalną orientacją i doktryną drogi życiowej, kodeksem i regułą myślenia, a także działania naukowego w ramach odrębnej społecznie i swoistej kulturowo zbiorowości, wówczas mamy do czynienia z etosem uczonych, czyli ludzi wyróżniających się wśród twórców i znawców wiedzy rodzajem profesji i misji" <sup>2/</sup>.

Z uwagi na kluczową rolę praktyki edukacyjnej uczelni w kreowaniu modelowej sylwetki nauczyciela, problematykę badawczą niniejszego podrozdziału uzupełniono fragmentami badań empirycznych dotyczących analizowanego tematu.

Zaprezentowane poniżej dane, obrazujące pożądaną cechy nauczyciela w opinii studentów, stanowią finalny produkt badań przeprowadzonych w Łódzkiej Akademii Medycznej w 1987 r. przez M.Gałuszkę. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 5.9.

1/ Por. J.Goćkowski, K.Pigoń (red), Etyka zawodowa ludzi nauki, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991

2/ Tamże, s.16

TABELA 5.9.

POŻĄDANE CECHY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W OPINII  
STUDENTÓW I NAUCZYCIELI AKADEMII MEDYCZNEJ W ŁODZI 1/

Wskazywana cecha	Studenci N = 228 w %	Nauczyciele N = 122 w %
Umiejętnie przekazujący wiedzę, tłumaczący problemy, potrafiący zainteresować wykładanym przedmiotem	36,4	59,8
Dobry fachowiec, kompetentny, posiadający duży zasób wiadomości z zakresu swojej specjalności	35,1	46,4
Wyrozumiały, cierpliwy, tolerancyjny, uprzejmy	63,2	8,9
Uczciwy, rzetelny, odpowiedzialny, budzący zaufanie	21,1	27,7
Wymagający, rzeczowy, obiektywny w ocenach	8,3	35,7
Mający autorytet i umiejętność jego wypracowania	2,2	36,6
Mający łatwość nawiązywania kontaktów, partnerski, bezpośredni	6,1	23,2
Osobowość twórcza, nowatorska, otwarta na nowe doświadczenia	15,8	17,07
Zainteresowany problemami studentów	12,7	9,8
Posiadający szerokie zainteresowania, bogatą wiedzę z dziedzin pozazawodowych	4,3	17,8
Mający poczucie humoru, fantazję	4,3	13,8

Z przedstawionego zestawu danych wynika, że większość nauczycieli-59,8% za najbardziej pożądaną cechę uznała umiejętność przekazywania wiedzy i wzbudzania zainteresowania wykładanym przedmiotem.

Natomiast ponad połowa studentów -63,2% utożsamiała najważniejsze walory osobowo-zawodowe nauczyciela z cechami jego charakteru tzn. wyrozumiałością, cierpliwością, tolerancyjnością i uprzejmością.

1/ M.Gałuszka, Potoczne wizje nauczyciela akademickiego i absolwenta wyższej uczelni "Ruch Pedagogiczny" 1988.nr 5-6

Za interesujące, z profesjonalnego punktu widzenia, można uznać poglądy społeczności uczelnianej Akademii Marynarki Wojennej na temat pożądanych cech i walorów wojskowego nauczyciela akademickiego. Zestawienie własnych wyobrażeń dydaktyków o sobie i poglądów słuchaczy w kwestii pożądanych i występujących w praktyce postaw i zachowań nauczycieli, zawarto w tabeli 5.10.

TABELA 5.10.

POŻĄDANE I WYSTĘPUJĄCE W PRAKTYCE POSTAWY  
I ZACHOWANIA NAUCZYCIELI W OPINII DYDAKTYKÓW I SŁUCHACZY AMW 1/

Lp.	Przykłady postaw i zachowań nauczycieli akademickich	Procent deklaracji "tak" i "raczej tak" (w %)		
		Występujące według opinii nau- czycieli	Wg opinii słu- chaczy	
			pożądane	wystę- pujące
1	2	3	4	5
1.	Wzorowy wygląd zewnętrzny i właściwa prezencja	86,6	91,1	85,6
2.	Regulaminowy i postępujący zgodnie z przepisami	91,2	71,6	80,4
3.	Pogodny i życzliwy w stosunku do słuchaczy	98,9	97,0	71,0
4.	Partnerski i chętnie udzielający pomocy	78,9	97,4	64,7
5.	Uwzględniający stanowisko oraz życzenia słuchaczy	90,0	88,1	48,1
6.	Sprawiedliwy i pryncypialny w ocenie słuchaczy	97,9	96,8	69,4
7.	Uwzględniający możliwości i warunki pracy słuchaczy	95,4	93,7	53,6
8.	Otwarty względem słuchaczy-informujący o swojej działalności badawczej	33,3	87,8	45,1

1/ Z.Krej, Z.Tkacz. Technologia kształcenia ....op.cit..s.202

1	2	3	4	5
9.	Oficer morski - chętnie dzielący się swoim doświadczeniem praktycznym	x	96.2	57.0
10.	Autorytet naukowy prowadzący zajęcia na wysokim poziomie merytorycznym	x	78.8	50.2
11.	Utrzymujący kontakty ze słuchaczami po zajęciach dydaktycznych	x	83.4	34.9
12.	Emocjonalnie zaangażowany w stosunku do realizowanych treści zajęć	x	87.7	55.9

Zawarty w tabeli zestaw przedmiotowo-osobowych walorów nauczyciela akademickiego został wzbogacony, przez autorów badań, o cechy specyficzne dla personelu dydaktycznego wyższej uczelni wojskowej.

Z przedstawionych fragmentów badań wynika, że zarówno studenci Akademii Medycznej, jak też słuchacze Akademii Marynarki Wojennej w zdecydowanej większości, za najwartościowsze walory osobowe nauczyciela uznali jego cechy charakteru, które by można zgodnie z określeniem M. Ossowskiej nazwać "cnotami miękkimi"<sup>1/</sup>, sformułowanymi w postaci zaleceń typu: życzliwość, tolerancyjność, uprzejmość, wyrozumiałość i cierpliwość.

Uznając uniwersalny wymiar zaprezentowanych osobowo-zawodowych walorów pracownika dydaktycznego oraz zakładając, że badani oficerowie posiadają zbliżone wyobrażenia na temat modelowego wzoru nauczyciela akademickiego, respondentom, w kon-

---

1/ Zob. M.Ossowska, Normy moralne, ...,op.cit.

kście przedmiotu badań, zadano pytanie: Czy poziom wiedzy ogólnej i specjalistycznej reprezentowany przez wykładowców oraz ich kwalifikacje pedagogiczne, sprzyjają kształtowaniu edukacyjnej sylwetki oficera absolwenta AON, zgodnej z programowymi założeniami uczelni i społeczno-zawodowymi wymogami współczesnej służby wojskowej?

Tak sformułowane pytanie uznano za empiryczny wskaźnik postrzegania przez badanych oficerów ogólnego i zawodowego poziomu przygotowania kadry nauczycielskiej do realizacji celów kształcenia uczelni, zgodnych z aktualnymi wymogami teorii i praktyki wojskowej.

Z rozkładu uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 36,1% respondentów;
- "Raczej tak" - 52,1% respondentów;
- "Raczej nie" - 5,6% respondentów;
- "Nie" - nikt z respondentów nie odpowiedział;
- "Trudno mi powiedzieć" - 4,9% respondentów.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,7% zbiorowości.

Można zatem powiedzieć, że zdecydowana większość badanych - 88,2% pozytywnie oceniła (Tak, Raczej tak) kwalifikacje dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli akademickich w kontekście realizacyjnych możliwości kształtowania nowoczesnej sylwetki oficera-absolwenta AON. Zakładając, iż na wzór osobowy studenta składa się zespół pojęć i wyobrażeń dotyczących wartościowych dla niego cech przyjmowanych od kadry naukowo-dydaktycznej<sup>1/</sup> należy, z teoretycznego punktu widzenia, wysoko ocenić osobotwórcze walory procesu kształcenia realizowanego w akademii.

Wśród podmiotowych czynników warunkujących efektywność kształcenia, szczególne znaczenie należy przypisać ogólnemu i

1/Zob. K.Jaskot, Wzory osobowe studentów, "Dydaktyka szkoły Wyższej" 1983, nr 1

kierunkowemu przygotowaniu oficerów podejmujących studia.

Wynika to z kilku powodów, wśród których najważniejszy można sprowadzić do tezy, że wszelkie, nawet najbardziej postępowe, strategie kształcenia nie przyniosą pożądanych efektów jeżeli zawarte w nich cele i zadania będą zbyt odcięte od rzeczywistego potencjału intelektualnego studentów-uczestników procesu dydaktycznego. Nowo powstałe koncepcje na temat zmian systemu rekrutacji oficerów do AON<sup>1/</sup> dowodzą rangi i znaczenia ogólnozawodowego przygotowania kandydatów dla całościowego funkcjonowania uczelni. W myśl zaprezentowanych rozważań za zasadne uznano wyeksponowanie, w ramach podmiotowych uwarunkowań procesu kształcenia, problematyki ogólnego i kierunkowego przygotowania oficerów podejmujących studia w akademii.

Posłużono się w tym celu następującym pytaniem: Czy poziom ogólnego i zawodowo-specjalistycznego przygotowania oficerów podejmujących studia, sprzyja realizacji programowych założeń kształcenia w praktyce edukacyjnej AON?

Z ilościowego zestawu uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 11,1% badanych;
- "Raczej tak" - 46,5% badanych;
- "Raczej nie" - 29,2% badanych;
- "Nie" - 6,9% badanych;
- "Trudno mi powiedzieć" - 4,9% badanych.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% respondentów.

Przedstawione wyniki dowodzą, że 57,6% badanych pozytywnie oceniło (Tak, Raczej tak) poziom ogólnozawodowego przygotowania przyjmowanych oficerów na studia. Z kolei 36,1% było przeciwnego zdania (Nie, Raczej nie). Zaprezentowana konfiguracja uzyskanych sumarycznych odpowiedzi wskazuje, że co trzeci res-

1/ Zob. Model kształcenia w AON....op.cit.

203

✓

pondent krytycznie ocenia, w kontekście uczelnianych kryteriów, poziom wiedzy ogólnozawodowej oficerów podejmujących studia w AON.

Uzyskane wyniki badań upoważniają do sformułowania następujących wniosków na temat podmiotowych (osobotwórczych) aspektów procesu kształcenia etosu zawodowego w praktyce edukacyjnej uczelni:

a) wysoko oceniony, przez zdecydowaną większość respondentów, poziom kwalifikacji dydaktyczno-wychowawczych kadry nauczycielskiej akademii należy uznać za fakt sprzyjający kreowaniu i kształtowaniu, wspólnie pożądanym w służbie wojskowej, poznawczo-intelektualnych i moralno-zawodowych wartości, postaw i zachowań oficerów-absolwentów AON.

b) pomimo, że większość badanych pozytywnie oceniła ogólnozawodowe przygotowanie oficerów podejmujących studia w akademii, to jednak co trzeci respondent zajął krytyczne stanowisko w tej kwestii. Zróżnicowane poglądy na temat ogólnego i specjalistycznego przygotowania nowo przyjmowanych oficerów, sugerują potrzebę podjęcia rzeczowych badań nad kryterialną istotą dotychczasowego naboru kandydatów na studia. Zaprezentowane w tej kwestii rozwiązania przez autorów "Modelu kształcenia w AON" oraz przeprowadzona na początku 1993 r. modernizacja pierwszego szczebla naboru kandydatów do akademii (dot. szczebla okręgów i rodzajów sił zbrojnych) potwierdzają zasadność doskonalenia kryteriów selekcyjnych nowo powstałej uczelni.

Oceniając przedstawione wnioski, z perspektywy przedmiotu badań niniejszej dysertacji, można stwierdzić, że dotychczasowe ogólnozawodowe przygotowanie oficerów podejmujących studia w pewnym sensie "pauperyzuje" osobowe (podmiotowe) możliwości uczelni w kreowaniu i kształtowaniu, zawartej w dokumentach normatywnych, programowej wykładni etosu oficerskiego.

### 5.3.2. Organizacja i przebieg procesu kształcenia.

Proces kształcenia, jako podstawowa część składowa systemu dydaktyczno-wychowawczego, integruje i koordynuje, pod względem celowościowym, proceduralno-materiałowym i podmiotowym, tok studiów w AON. Tak więc proces kształcenia jest ukierunkowanym, na osiągnięcie założonych celów, połączeniem ludzi, zasobów materiałowych i warunków organizacyjnych w harmonijnie działająca całość, współokreślającą funkcjonalno - zadaniową sprawność uczelni. Organizację procesu kształcenia można rozpatrywać z różnych punktów widzenia.

Po pierwsze: z punktu widzenia określonego przedziału czasowego przeznaczonego na studia. Struktura czasowa, w tym przypadku, oznacza planowe uporządkowanie w dwuletnim okresie procesu kształcenia, realizowanego na studiach dziennych (tj. dyplomowych i magisterskich) w AON.

Po drugie: z punktu widzenia strukturalnej złożoności działalności kształcącej uczelni. Oznacza to, że zgodnie z obowiązującą organizacyjno-funkcjonalną strukturą akademii do głównych uczelnianych jednostek i instytucji, współodpowiedzialnych za realizację procesu kształcenia i jego zabezpieczenie, zaliczyć możemy:

a) wydziały: Wydział Wojsk Lądowych, Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, Wydział Nauk Humanistycznych i Wydział Strategiczno-Obronny;

b) instytucje naukowe i dydaktyczne: Centrum Informatyki, Instytut Dydaktyki Wojskowej, Lektorat Języków Obcych, Zakład Wychowania Fizycznego i Szkolenia Ogniowego;

c) jednostki organizujące i koordynujące działalność dydaktyczną, naukowo-badawczą i kulturalno-wychowawczą: Oddział Organizacji Studiów, Oddział Naukowy, Wydział Kultury i Oświaty, Parafia Garnizonowa;

d) instytucje administracyjne i kwatermistrzowskie zabezpieczające działalność edukacyjną uczelni pod względem socjalno-bytowym i materiałowo-technicznym<sup>1/</sup>.

Po trzecie: z punktu widzenia stopnia wzajemnego powiązania ze sobą poszczególnych merytoryczno-strukturalnych składników procesu dydaktycznego typu: cele i treści kształcenia (ich korelacja pionowa i pozioma), przedmiotowo-tematyczny skład programu nauczania, forma i struktura grup szkoleniowych słuchaczy (np. funkcjonowanie zintegrowanych grup w akademii), współdziałanie uczelnianych ośrodków naukowo-badawczych w procesie kształcenia, metody dydaktycznego współdziałania nauczycieli i studentów etc.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że organizowanie procesu kształcenia polega na połączeniu ludzi z rzeczowymi środkami działania i zapewnieniu im warunków umożliwiających sprawne wykonanie programowych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Zaprezentowane prakseologiczne ujęcie organizacyjnej istoty procesu kształcenia nawiązuje do przedmiotu zainteresowań

---

1/ Zob. Statut Akademii Obrony Narodowej (projekt), Warszawa 1992, s.7.

B.Rudnicki, Zarys systemu dydaktyczno-wychowawczego ...op.cit.

technologii kształcenia, która zajmuje się projektowaniem, przygotowaniem, realizacją oraz oceną procesów nauczania-uczenia się słuchaczy<sup>1/</sup>.

Z uwagi na dużą złożoność analizowanej tematyki w przyjętym postępowaniu badawczym dokonano przedmiotowej generalizacji interesującego nas problemu. W związku z tym, w badaniu zasadniczym opinii respondentów na temat organizacyjnych możliwości uczelni w zakresie kreowania i kształtowania, postulowanej programowo, osobowo-zawodowej sylwetki oficera-absolwenta AON, posłużono się następującym syntetyzującym pytaniem: Czy organizacja procesu nauczania w akademii sprzyja efektywnej realizacji programowych celów i zadań kształcenia?

Z procentowego rozkładu uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 8,3% badanych;
- "Raczej tak" - 31,9% badanych;
- "Raczej nie" - 38,9% badanych;
- "Nie" - 10,4% badanych;
- "Trudno mi powiedzieć" - 9,0% badanych

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% zbiorowości.

Konfiguracja zaprezentowanych wyników dowodzi, że większość respondentów - 43,3% ujemnie oceniła (Raczej nie, Nie) organizacyjną stronę procesu nauczania w kontekście efektywnego realizowania teleologicznych założeń programu kształcenia.

Natomiast 40,2% ogółu badanych było usatysfakcjonowanych (Tak, Raczej tak) organizacyjnym kształtem działalności edukacyjnej

---

1/ Zob. F. Januskiewicz, Technologia kształcenia ....op.cit.

akademii. W świetle uzyskanych wyników badań za zasadną można uznać tezę, że większość respondentów opowiada się za potrzebą doskonalenia organizacji procesu kształcenia.

Swój krytyczny stosunek do analizowanego problemu badań, oficerowie najczęściej argumentowali w sposób następujący:

- "Nikt chyba nie wie dlaczego studia w AON mają trwać 2 lata a nie 5 lat. Należy ustalić: kogo uczyć - czego uczyć - ile na to trzeba czasu - jak zorganizować grupy":

- "cele kształcenia rozmiągają się z czasookresem studiów i organizacyjnym kształtem grup szkoleniowych":

- "W stosunku do aktualnych celów czas studiów jest zbyt krótki. Wprowadzić zajęcia fakultatywne":

- "Należy wydłużyć okres kształcenia do trzech lat":

- "Za krótki okres kształcenia. Albo wydłużyć czasookres studiów, albo zrezygnować z części programowych przedmiotów":

- "Krótki czasookres studiów i "przeładowanie" programu nie sprzyjają funkcjonowaniu zintegrowanych grup szkoleniowych słuchaczy":

- "Grupy zintegrowane sprzyjają przygotowaniu oficerów ogólnowojskowych, natomiast oficerowie - specjaliści tracą na tym. Należałoby utworzyć grupy studentów uwzględniające ich poziom wiedzy ogólnej i specjalistycznej np.: absolwentów WAT itd":

- "Obecny system kształcenia powoduje zatracenie specjalności. Kształcić należy w grupach specjalistycznych lub zintegrowanych, ale pod kątem podobieństw specjalności":

- "Należy znieść grupy zintegrowane i powrócić do grup specjalistycznych. W przypadku dwuletniego okresu kształcenia należy wyeliminować z programu szczebel operacyjny lub potraktować go w formie zapoznawczej":

- "Integracja obniżyła poziom kształcenia i wyszkolenia absolwentów. Należy pozostawić grupy zintegrowane przez pierwszy i drugi semestr. Natomiast w trzecim i czwartym semestrze kształcić specjalistyczne lub wprowadzić piąty semestr dla specjalistów":

- "Błędem było zlikwidowanie grup specjalistycznych. Zintegrowanie grup i likwidacja grup specjalistycznych spowoduje (a już są tego symptomy) tzw. "rozproszenie studenta" - tzn. będzie umiał wszystko i nic":

- "Dyskusyjne jest kryterium czasu studiów - 2 lata. Ścisłej korelacji pionowej wymagają programy kształcenia w układzie: WSO-AON":

- "Należy przewartościować formy kształcenia na rzecz seminariów, konwersatoriów-kosztom zajęć grupowych":

- "Jak można mówić o ocenie pozytywnej jeśli program jest "przeładowany". Należy zweryfikować program w porozumieniu ze studentami".

Przedstawione, w sposób wybiórczy, krytyczne opinie i poglądy oficerów na temat organizacyjnych właściwości procesu edukacji są charakterystyczne dla większości uzasadnień zawartych w ankietach. Z merytorycznej analizy przytoczonych wypowiedzi wynika, że krytyczny osąd badanych dotyczy następujących aspektów organizacji procesu kształcenia:

a) czasokresu trwania studiów dziennych tj.: dyplomowych i magisterskich. Część oficerów stwierdziła, że dotychczasowy dwuletni okres kształcenia nie sprzyja właściwej realizacji założonych programowo celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych. W związku z tym należy go wydłużyć lub przyjmować na studia oficerów legitymujących się wyższym poziomem wiedzy ogólnej i zawodowo-specjalistycznej;

b) funkcjonowania zintegrowanych grup szkoleniowych ujemnie wpływających, zdaniem niektórych badanych, na zakres i jakość przygotowania specjalistycznego studiujących oficerów. Kształcenie zintegrowane, twierdzą respondenci, wzbogaca zakres przygotowania zawodowego oficerów ogólnowojskowych natomiast pauperyzuje istotę kierunkowego wykształcenia oficerów poszczególnych specjalności.

c) brak właściwej kompleksowej korelacji treści kształcenia, zarówno w układzie pionowym jak też poziomym. Prowadzi to, zdaniem badanych, do tzw. "przeładowania" programu treściami szczegółowymi, niekorzystnie wpływającego na teleologiczną spójność i przedmiotowo-tematyczną integrację uczelnianego procesu kształcenia. W efekcie tego stanu rzeczy do ujemnych zjawisk, w działalności edukacyjnej akademii, respondenci najczęściej zaliczają:

- powtarzanie określonych treści programowych z niższego szczebla kształcenia tzn. WSO i WKDO;

- nadmierne rozbudowanie programu nauczania o treści w małym stopniu związane z głównym celem kształcenia w uczelni:

- zbyt duży stopień nasycenia programu treściami instrukcyjno-instrumentalnymi, ograniczającymi intelektualny wymiar procesu kształcenia oficerów.

Zasygnalizowane problemy, chociaż dotyczą jedynie wybranych czynników warunkujących drożność i skuteczność działalności kształceniowej uczelni, wskazują wyraźnie na znaczenie organizacyjnej strony procesu edukacji w efektywnym promowaniu i upowszechnianiu osobowo-zawodowej wykładni etosu oficerskiego zawartej w założeniach programowych AON.

Analiza korelacyjna uzyskanych odpowiedzi ze zmiennymi niezależnymi umożliwiła przedstawienie stosunku poszczególnych grup osobowych do sposobu organizacji i przebiegu procesu kształcenia. Z danych korelacyjnych wynika, że nauczyciele akademicy - 61,3% w sposób bardziej zdecydowany niż studenci - 44,9% opowiadają się za modernizacją dotychczasowej organizacji studiów w AON ( $V_{Cr} = 0,296$ ). Fakt ten, z uwagi na szczególną odpowiedzialność kadry naukowo-dydaktycznej za organizację i przebieg kształcenia, należy uznać za korzystny dla perspektywicznych przeobrażeń organizacyjno - funkcjonalnej struktury akademii.

Uwzględniając kreatywną rolę ośrodków naukowo-badawczych w doskonaleniu podmiotowo - organizacyjnej wykładni strategii kształcenia, badanym zadano pytanie:

Czy dotychczasowa działalność uczelnianych ośrodków naukowo-badawczych sprzyja doskonaleniu teorii i praktyki kształcącej AON ?. Respondenci odpowiadając na nie wybierali



jedną z pięciu możliwości. Poszczególne z nich uzyskały następującą ilość wskazań:

- "Tak"..... 7,6%
- "Raczej tak" ..... 27,8%
- "Raczej nie" ..... 29,9%
- "Nie" ..... 11,1%
- "Trudno powiedzieć" ..... 21,5%

Nie udzieliło odpowiedzi 2,1% zbiorowości.

Sumując wyniki tego pytania można stwierdzić, że większość badanych - 41% negatywnie oceniło (Nie, Raczej nie) dotychczasowe zaangażowanie ośrodków naukowo-badawczych na rzecz doskonalenia praktyki edukacyjnej uczelni. Z kolei 35,4% respondentów było usatysfakcjonowanych (Tak, Raczej tak) naukowo-badawczą i dydaktyczną działalnością tychże ośrodków w zakresie doskonalenia akademickiego procesu kształcenia.

Zaprezentowane dane wskazują wyraźnie na potrzebę lepszego skorelowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z edukacyjną działalnością uczelnianych ośrodków naukowo-badawczych.

Reasumując można powiedzieć, że krytyczny stosunek większości respondentów do analizowanej problematyki dowodzi konieczności organizacyjnego doskonalenia procesu kreowania i kształtowania postulowanej wykładni etosu oficerskiego, zawartej w planach i programach studiów akademii.

V

5.3.3. *Systemotwórcze elementy procesu wychowania społecznego realizowanego w akademii.*

Teoria wychowania, zajmująca się analizą wyników procesu wychowania społecznego, stanowi immanentną część składową pedagogiki ogólnej tj. nauki o celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacyjnych procesu wychowawczego. We współczesnej literaturze pedagogicznej pojęcie "wychowanie" posiada dwa zasadnicze znaczenia. W pierwszym znaczeniu, tzw. szerokim, wychowanie jest utożsamiane z całością oddziaływań środowiska społecznego, a także przyrodniczo-geograficznego, na człowieka, kształtujących jego osobowość. W drugim, natomiast rozumieniu, tzw. wąskim, wychowanie oznacza wyłącznie zamierzone i świadomie podejmowane zabiegi, których celem jest ukształtowanie bądź zmodyfikowanie określonych cech osobowości, a tym samym formowanie jej według obranego ideału wychowawczego. W myśl zaprezentowanych definicji można zatem przyjąć, że działalność wychowawcza akademii ukierunkowana jest na wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości studentów. Zmiany te dotyczą dwóch stron osobowości tzn. poznawczo-instrumentalnej, w sensie poznawania rzeczywistości i umiejętnego oddziaływania na nią, oraz aksjologicznej, kształtującej przekonania, postawy i stosunek studiujących oficerów do świata i ludzi, zgodnie z przyjętym przez nich układem wartości.

Z uwagi na tematykę badawczą niniejszego podrozdziału, za zasadne uznano przedstawienie istoty wychowania społecznego

oraz określenie definicyjnej wykładni środowiska wychowawczego szkoły wyższej. Wymienione kategorie posłużyły do wypracowania operacyjnej formuły badań, przedmiotowo ukierunkowanych na analizę specyficznych właściwości procesu wychowania społecznego realizowanego w AON.

Jednoznaczna interpretacja pojęcia "wychowanie społeczne" nastaręcza wiele kłopotów teoretycznych i semantycznych. Wiąże się to ściśle z różnorodnością przesłanek teoriopoznawczych, poszczególnych systemów pedagogicznych, implikujących cel i przedmiot wychowania społecznego. Z analizy literatury wynika, że problematyka wychowania społecznego była m.in. podejmowana w: pedagogice naturalistycznej, pedagogice ideałów, pedagogice pragmatyzmu i pedagogice kultury. Wymienione tradycyjne systemy pedagogiczne definiują i analizują istotę wychowania społecznego z punktu widzenia, przyjętych przez nich, teleologiczno-aksjologicznych założeń współokreślających treść koncepcji życia społecznego. Na przykład w pedagogice naturalistycznej podstawę wychowania społecznego stanowiło "prawo natury", a więc naturalne prawo do życia, wolności, godności, pracy itp. W związku z tym ideę wychowania społecznego sprowadzono do "ogólnoludzkiej natury" człowieka, kryjącej w sobie równość ludzi pod względem biologicznym, psychicznym i społecznym. Inaczej pojmowano wychowanie społeczne w pedagogice ideałów, utożsamiając jego istotę z postulowaną społecznie, hierarchią wartości obiektywnych wykreowaną przez prawidłowości życia społecznego. Za przykłady mogą tu posłużyć ideały w rodzaju: "typ intelektualny", "typ pracownika", "osobowość wszechstronnie

rozwinęta". "homo transgressivus" itp. Z kolei w pedagogice pragmatyzmu za osnowę wychowania społecznego uznano praktyczny wymiar działania ludzkiego, dopuszczający relatywne zachowanie się jednostek w różnorodnych sytuacjach życiowych. Racjonalizm, operatywność, skuteczność i przedsiębiorczość to cechy, które miały decydować o celowościowej istocie wychowania społecznego. Odmienne koncepcję życia społecznego prezentowała pedagogika kultury, uznając za główny cel wychowania kształtowanie świadomych odbiorców i współtwórców dóbr kultury.

W tym przypadku wychowanie "przez kulturę" utożsamiono z celem i treścią wychowania społecznego.

Przedstawiona ogólna charakterystyka teleologicznych założeń wychowania społecznego dowodzi teoriopoznawczej złożoności interesującego nas pojęcia. Rezygnując świadomie z szerszego omówienia tego terminu, przyjęto w pracy, najbardziej rozpowszechnioną definicję w wojskowej literaturze pedagogicznej, traktującą wychowanie społeczne jako: "... ogół wielostronnie zgodnych zabiegów osobotwórczych, mających na celu przygotowanie człowieka do konstruktywnego działania jako członka społeczności i obywatela"<sup>1/</sup>. W myśl zaprezentowanego ujęcia, w ramach operacjonalizacji, stwierdzono, że: wychowanie społeczne stanowi jeden z głównych zakresów, szeroko rozumianej, działalności wychowawczej AON, przygotowującej studiujących oficerów pod względem społeczno-zawodowym (tj. moralno-obyczajowym, obywatelsko-patriotycznym i kulturalnym) do konstruktywnego działania w środowisku wojskowym i cywilnym. Tak sformułowana istota

---

1/ Z.Kosyrz. Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988, s.15

wychowania społecznego obliguje do potraktowania uczelni jako określonego środowiska wychowawczego.

Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego opracowania, przedstawiono tylko wybrane definicje środowiska wychowawczego, odpowiadające rzeczywistości pedagogicznej szkoły wyższej.

Próby zdefiniowania pojęcia "środowisko wychowawcze" podejmowane były wielokrotnie. H. Radlińska rozumiała przez nie "...zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy"<sup>1/</sup>. Z kolei K. Sośnicki nazwał środowiskiem ogół sytuacji wychowawczych tj. ogół warunków, które: "...działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne"<sup>2/</sup>.

Podobną definicję środowiska wychowawczego sformułował J. Pieter, rozumiejąc przez to pojęcie: "złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, pod wpływem których człowiek działa i rozwija swoją osobowość"<sup>3/</sup>.

Natomiast P. Petrykowski eksponując potencjalny (tzn. celowościowy) charakter środowiska wychowawczego stwierdził, że:

"... jest to społecznie kontrolowany, obiektywny układ względnie stałych, powtarzających się sytuacji ukierunkowanych na realizację celów wychowawczych"<sup>4/</sup>.

---

1/ H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. w: Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1935. s.20

2/ K. Sośnicki, Istota i cele wychowania. Warszawa 1964. s.49

3/ J. Pieter, Środowisko wychowawcze. Katowice 1972. s.86

4/ P. Petrykowski, Koncepcja środowiska wychowawczego jako przyczynek do rozważań nad skutecznością oddziaływań wychowawczych, "Ruch Pedagogiczny". 1988, nr 5-6

Wszystkie przytoczone definicje wiążą istotę środowiska wychowawczego z podmiotowo-strukturalnymi elementami otoczenia, które w sposób względnie systematyczny, tzn. powtarzalny lub stały, oddziałują wychowawczo na człowieka, rozwijając i kształtując jego osobowość.

Przyjęcie tego założenia, w kontekście wcześniej sformułowanej operacyjnej wykładni wychowania społecznego, pozwoliło na wyodrębnienie i przeanalizowanie strukturotwórczych elementów środowiska wychowawczego AON, do których zaliczono:

-akademicki Klub Oficerski, współodpowiedzialny za zakres i treść realizowanej w uczelni działalności kulturalno-oświatowej;

-samorządne kolegialne organy oficerskie (m.in. oficerskie sądy honorowe, "Zebrania Oficerskie", "Mężowie Zaufania") kreujące i kształtujące, w praktyce edukacyjnej uczelni, szczególnie ważne dla służby oficerskiej wartości, normy i cechy moralno-zawodowe;

-symbolikę i ceremoniał wojskowy akademii, kulturowo integrujące społeczność uczelnianą w sensie tradycyjno-obyczajowym i patriotyczno-obywatelskim.

Przedmiotowy zakres działalności wychowawczej realizowanej przez wymienione elementy, uznano za istotny dla procesu kształtowania podstawowych form świadomości społecznej akademickiego środowiska oficerskiego tzn. świadomości historycznej, świadomości patriotycznej oraz świadomości państwowej i narodowej. Wszystkie te formy świadomości, współtworząc okreś-

loną hierarchią wartości społeczno-zawodowych, decydują w konsekwencji o rzeczowej wykładni etosu oficerskiego kształtowanej w praktyce wychowawczej AON

Wychowanie "przez kulturę" jest coraz mocniej akcentowane w całokształcie oddziaływań wychowawczych szkoły wyższej.

Skuteczność i efektywność tego oddziaływania jest uzależniona od wielu elementów systemu edukacyjnego uczelni.

Niebagatelną rolę w tym zakresie pełni w Akademii Obrony Narodowej. Klub Oficerski współodpowiedzialny za organizację i koordynację przedsięwzięć oświatowo-wychowawczych i kulturalnych. Uwzględniając rangę wychowania estetycznego w kształtowaniu walorów intelektualnych oficerów oraz ich kultury bycia i działania (dot.m.in. kultury dowodzenia, szkolenia, pracy, odpoczynku), respondentom zadano pytanie: Czy zakres i treść działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej przez Klub Oficerski sprzyja intelektualno-estetycznemu dowartościowaniu osobowo-zawodowej sylwetki oficera-absolwenta AON?

Z procentowego rozkładu uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 6,9% badanych;
- "Raczej tak" - 30,6% badanych;
- "Raczej nie" - 22,9% badanych;
- "Nie" - 15,3% badanych;
- "Trudno mi powiedzieć" - 22,9% badanych.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% zbiorowości.

Z przedstawionego zestawu udzielonych odpowiedzi wynika, że większość respondentów - 38,2% krytycznie oceniło (Raczej nie, Nie) działalność Klubu Oficerskiego w kontekście osobotwórczego

dowartościowania studiujących oficerów. Z kolei 37.5% badanych było zadowolonych (Tak, Raczej tak) z dotychczasowej kulturalno-oświatowej działalności Klubu w zakresie kształtowania intelektu oraz wrażliwości estetycznej społeczności uczelnianej.

Większość respondentów swój krytyczny stosunek, do zakresu i treści działania Klubu Oficerskiego, uzasadniało najczęściej: niskim poziomem organizowanych przedsięwzięć, ich "kampanijnością" oraz "merytorycznym ubóstwem repertuarowym" w sensie społeczno-zawodowego dowartościowania edukacyjnej wykładni procesu kształcenia akademii.

Przedstawione wyniki badań oraz wnioski sformułowane w efekcie ich analizy, dowodzą potrzeby merytoryczno-organizacyjnej modernizacji dotychczasowej działalności Klubu Oficerskiego w myśl, przyjętych przez uczelnię, przedmiotowo-osobowych celów kształcenia.

W organizowaniu życia społecznego każdej szkoły wyższej istotną rolę odgrywają samorządne kolegialne organy przedstawicielskie. Wymienione organy, reprezentując środowisko akademickie (nauczycieli i studentów), decydują, w znacznym stopniu, o podmiotowym i merytorycznym kształcie procesu wychowania realizowanego w uczelni. Do kolegialnych samorządnych organów przedstawicielskich kształtujących społeczne i moralno-zawodowe normy, zasady współdziałania oraz współżycia środowiska oficerskiego w AON, zaliczyć możemy m.in. Oficerskie Sądy Honorowe, nieetatowych "Mężów Zaufania" i "Zebrania Oficerskie". Z uwagi na znaczący udział tychże instancji w kreowaniu i kształtowaniu "wspólnoty etosowej" oficerskiej społeczności akademickiej,

w ankiecie umieszczono następujące pytanie: Czy zakres i treść działalności kolegialnych organów oficerskich sprzyja kształtowaniu, pożądanym ze społecznego punktu widzenia, moralno-zawodowych cech (walorów) kadry oficerskiej uczelni?

Odpowiedzi na to pytanie potraktowano jako wskaźniki praktycznego postrzegania przez respondentów społecznej istoty celów i zadań wychowawczych, realizowanych przez wymienione organy, do których zaliczyć można m.in.: kształtowanie wrażliwości moralnej ukierunkowanej na własne czyny, pobudzanie do aktywnej i twórczej działalności społeczno-zawodowej, inspirowanie do myślenia kategoriami interesu ogólnego i własnej grupy zawodowej. Badani oceniając interesujący nas problem wybierali jedną z pięciu możliwych odpowiedzi. Poszczególne z nich uzyskały następującą ilość wskazań:

- "Tak" - odpowiedziało 2,1% respondentów;
- "Raczej tak" - 16,7% respondentów;
- "Raczej nie" - 25,7% respondentów;
- "Nie" - 27,8% respondentów;
- "Trudno mi powiedzieć" - 26,4% respondentów.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% zbiorowości.

Po zsumowaniu ocen "Tak" i "Raczej tak" oraz "Nie" i "Raczej nie" wynika, że tylko 18,8% badanych oficerów pozytywnie oceniło działalność uczelnianych samorządnych organów oficerskich. Zdecydowana większość respondentów - 53,5% wyraziła dezaprobatę dla dotychczasowego funkcjonowania tychże organów wśród społeczności akademickiej. Oficerowie swój krytyczny stosunek do działania kolegialnych instancji samorządowych najczęściej uzasadniali ich małą aktywnością społeczną oraz znikomą skutecz-

nością pragmatyczną. A oto przykłady:

- "Są to mało aktywne ciała kolegialne";
- "Nie mają żadnego wpływu na to co się dzieje w AON. Nie kiedy myślę - po co te instytucje funkcjonują? Nie bardzo wiem";
- "Po prostu tej działalności nie ma";
- "Praktycznie taka działalność nie istnieje, a każda inicjatywa ze strony tych organów, traktowana jest jako ingerencja w nie swoje sprawy";
- "Nie dostrzegam pozytywów";
- "Nie widać efektów ich pracy. Organy te byłyby bardziej widoczne gdyby ich propozycje (wnioski) były realizowane przez przełożonych";
- "Brak tradycji, nieznanomość uprawnień";
- "Jest to fikcja- organy istnieją same dla siebie i sporadycznie interweniują tylko w wyjątkowych sytuacjach".

Przykładowo zaprezentowane krytyczne poglądy, dowodzą potrzeby generalnego przewartościowania, w niedalekiej przyszłości, funkcjonalno-zadaniowej i organizacyjnej istoty działania uczelnianych samorządnych organów oficerskich. Uzyskane wyniki z analizy korelacyjnej deklarowanych ocen przez poszczególne grupy osobowe badanych nie wykazały istotnych różnic w poglądach nauczycieli i studentów na interesujący nas temat ( $V_{Cr} = 0,118$ ). Zarówno większość dydaktyków - 73,9% jak też studiujących oficerów - 74,3% negatywnie zweryfikowała dotychczasową działalność kolegialnych instancji przedstawicielskich.

Trzeci zasadniczy element systemu wychowania społecznego utożsamiono z symboliką i ceremoniałem wojskowym towarzyszącym

świętom i uroczystościom obchodzonym w AON. Imprezy i uroczystości państwowe, ogólnowojskowe i akademickie można zaliczyć do względnie stałych form obrzędowości realizowanych w uczelni.

Doceniając znaczenie tradycji, obrzędowości i symboliki życia wojskowego w kształtowaniu historyczno-obyczajowej i państwowo-narodowej świadomości oficerów, badanym zadano pytanie: Czy symbolika życia akademickiego i ceremoniał wojskowy łowarzyszący świętom i uroczystościom obchodzonym w AON sprzyjają kształtowaniu, współcześnie pożądaney w zawodzie wojskowym, społeczno-obywatelskiej postawy oficerów?

Poniżej zamieszczono pięć różnych wariantów odpowiedzi, z których wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 9,7% respondentów;

- "Raczej tak" - 41,0% respondentów;

- "Raczej nie" - 19,4% respondentów;

- "Nie" - 16,0% respondentów;

- "Trudno mi powiedzieć" - 11,8% respondentów.

Nie udzieliło odpowiedzi 2,1% zbiorowości.

Z powyższego rozkładu danych wynika, że większość badanych oficerów - 50,7% pozytywnie oceniło (Tak, Raczej tak) wpływ obrzędowości życia akademickiego na kształtowanie społeczno-obywatelskich i zawodowo-obyczajowych postaw oficerskiej społeczności uczelnianej. Warto jednak zaznaczyć, że 35,4% respondentów było przeciwnego zdania (Raczej nie, Nie). Wynika z tego, że co trzeci oficer nie jest usatysfakcjonowany merytoryczno-organizacyjnym kształtem symboliki i ceremoniału wojskowego akademii.

Swoją krytyczną ocenę znaczna część oficerów uzasadniła nad-

miernym "sformalizowaniem" obchodzonych uroczystości i tzw. "mechanicznym" podejściem do sposobu ich organizacji w praktyce. Reasumując można powiedzieć, że większość respondentów pozytywnie oceniło społeczne walory wychowawcze, kultywowanego dotychczas w uczelni, ceremoniału i obrządku wojskowego.

W oparciu o zebrane dane sformułowano następujące uwagi i wnioski tematycznie związane z problematyką badawczą niniejszego podrozdziału:

a) wyszczególnione i scharakteryzowane komponenty procesu wychowania, ze względu na swoją prospołeczną istotę, wraz ze stałymi elementami systemu edukacyjnego współtworzą i kształtują wspólnotę etosową oficerskiego środowiska akademickiego tzn.: "...kreują faktycznie lub potencjalnie, całkowicie lub częściowo, zasady, normy postępowania i zachowań, nakazy i zakazy etosu w rozumieniu powszechnie w nauce przyjętym"<sup>1/</sup>.

b) z przedstawionych, w niniejszej części pracy, analiz wynika, że działalność niektórych elementów uczelnianego modelu społecznej edukacji można uznać za mało efektywną i niewystarczającą. Dotyczy to przede wszystkim zakresu i treści działania Klubu Oficerskiego jak też funkcjonowania kolegialnych organów oficerskich.

c) krytyczny stosunek badanych do analizowanej problematyki sygnalizuje, zgodnie z przyjętą hipotezą, potrzebę doskonalenia i modernizacji zakresu treści działania wymienionych składników procesu wychowania społecznego.

---

1/ T.Łepkowski, Etos uczonych a rola towarzystw naukowych, w: Etyka zawodowa ludzi nauki ....op.cit..s.35

5.3.4. *Materialne uwarunkowania działalności edukacyjnej uczelni.*

Jednym z podstawowych problemów funkcjonowania uczelni akademickich jest konieczność zwiększenia wciąż jeszcze niskiej: w stosunku do stawianych im coraz wyższych wymagań, efektywności pracy.

Modernizacja metod pracy w uczelniach najczęściej kojarzy się z materiałowo-technicznym usprawnieniem ich działalności. W ramach współczesnej technologii kształcenia, warunki materialne procesu nauczania i wychowania zostały zakwalifikowane do tych składników systemu edukacyjnego, które w sposób zasadniczy decydują o jakości procesu kształcenia szkoły wyższej.

W niniejszym podrozdziale materialne uwarunkowania działalności edukacyjnej akademii utożsamiano z infrastrukturą dydaktyczną i socjalno-bytowym zabezpieczeniem stanu osobowego uczelni. Pozwoliło to na wyodrębnienie i przeanalizowanie rzeczowo-strukturalnych składników bazy materiałowej AON, do których zaliczono:

a) techniczne (audiowizualne) środki dydaktyczne wspomagające proces nauczania. ;

b) obiekty, pomieszczenia i urządzenia składające się na tzw. małą architekturę akademicką;

c) instytucje administracyjne i kwatermistrzowskie zabezpieczające działalność uczelni pod względem organizacyjnym i socjalno-bytowym.

Wyszczególnione elementy poddano ocenie respondentów w celu ustalenia społeczno-materialnych możliwości uczelni w zakresie

tworzenia warunków, mogących sprzyjać efektywnemu kształtowaniu normatywnej strony etosu zawodowego oficerskiej społeczności akademickiej.

Szerokie i racjonalne wykorzystanie w procesie nauczania technicznych środków dydaktycznych decyduje, w sposób istotny, o jakości i sprawności kształcenia. Dotychczasowe wyniki badań dowodzą, że stosowane w praktyce edukacyjnej środki audiowizualne powodują wzrost efektywności kształcenia nawet do pięćdziesięciu procent: "Specjaliści określają wzrost efektywności kształcenia na 10-40%, niektórzy nawet do 50%. J.Jacoby oceniając powściągliwie i rozważnie sytuację europejską, przeciętny wzrost efektywności kształcenia ustala na 20%. Co oznacza ta 20-procentowa korzyść uzyskiwana w nauczaniu? Skrótowno mówiąc daje to rok oszczędności w okresie pięcioletniego nauczania, albo przy zachowaniu dotychczasowego okresu studiów-możliwość przekazania o 20% więcej informacji naukowych" <sup>1/</sup>.

Jest rzeczą oczywistą, że w nowej cywilizacji, którą Y.Masuda określił "erą informacyjną" znacznie inteligentnych środków technicznych, w instytucjonalnym procesie kształcenia, będzie ustawicznie wzrastać. Wymieniony teoretyk ery informacyjnej, pisząc o trudnych problemach współczesności, stwierdził, że: "...przekraczają one intelektualne możliwości człowieka z uwagi na ich skalę i złożoność. Jeśli jednak te intelektualne i intuicyjne możliwości zostaną sprzężone z komputerowymi technologiami informacji, poznanie istoty tych problemów, uzyskanie

---

1/ J.Krej, Z.Tkacz, Technologia kształcenia ....op.cit...s.90

jasnego obrazu i zarysowanie przyszłościowych tendencji stanie się całkowicie realne. Tym samym będzie można zrobić następny krok-stworzyć spójny system wspomagający rozwiązywanie tych problemów<sup>1/</sup>.

Pozytywny wpływ nowoczesnych środków dydaktycznych na efektywność nauczania potwierdziły również rezultaty badań eksperymentalnych przeprowadzonych w Polsce. Wynika z nich, że stosowanie w dydaktyce nowoczesnych technik nauczania pozwala zaoszczędzić 20% czasu słuchacza oraz zapamiętać od 14 do 21% wiadomości więcej niż przy zastosowaniu technik tradycyjnych<sup>2/</sup>.

Dzięki zastosowaniu technicznych środków dydaktycznych istnieje możliwość jednoczesnego wykorzystania wielu zmysłów człowieka w aktywnej percepcji przekazywanej wiedzy. Ilustrują to dane zawarte w poniższych tabelach obrazujące wpływ receptorów i czynności ludzkich na efektywność uczenia się<sup>3/</sup>.

TABELA 5.11.

ZALEŻNOŚĆ PROCESU UCZENIA SIĘ OD ZMYŚLÓW

Zmysł	Stopień zależności ( w % )
Wzrok	83.0
Słuch	11.0
Powonienie	3.5
Dotyk	1.5
Smak	1.0

1/ Cyf. za B. Ilczko, Świadomość informacyjna a szkolnictwo wyższe, " Życie Szkoły Wyższej" 1988, nr 9

2/ Zob. L. Leja, Techniczne środki dydaktyczne-ich funkcje i zadania w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 1

3/ Por. S. Jarmak, Film i przeźrocza w kształceniu zawodowym, Warszawa 1973, s.9

## ZALEŻNOŚĆ PROCESU ZAPAMIĘTYWANIA OD CZYNNOSCI SŁUCHACZA

Czynność	Stopień zależności ( w % )
Oglądanie i słuchanie	50,0
Oglądanie	30,0
Słuchanie	20,0
Czytanie	10,0

Przedstawione wyniki badań dowodzą potrzeby ustawicznego dowartościowywania procesu kształcenia w AON nowoczesną techniką audiowizualną. Tym bardziej, że większość informacji przekazywanych w uczelni posiada swoją konkretną treść wzrokową i nadaje się do wizualnej interpretacji.

W przyjętym postępowaniu badawczym pojęcie "środków audiowizualnych" odniesiono do rzeczowych środków stosowanych w procesie nauczania, które oddziałując na zmysły i czynności studentów ułatwiają im zdobycie i przyswojenie informacji związanych z treściami kształcenia. W związku z tym do środków audiowizualnych, zgodnie z klasyfikacją W.Okonia<sup>1/</sup> i W.Kranasa<sup>2/</sup>, zaliczono:

- środki słowne (podręczniki i inne materiały drukowane):
- środki wzrokowe proste (orginalne przedmioty tzw.okazy, modele, mapy, wykresy i inne symboliczne przedstawienia rzeczywistości):

1/ W.Okon, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971

2/ W.Karans, Środki dydaktyczne i techniczne środki kształcenia, w: Materiały do nauczania pedagogiki, Techniczne środki kształcenia, red.S.Siomkiewicz, Warszawa 1978

-techniczne środki wzrokowe (umożliwiające prezentowanie na nośnikach wizualnych rzeczywistości za pomocą urządzeń technicznych);

-techniczne środki słuchowe (pozwalające na utrwalenie i odtworzenie dźwięku);

-środki wzrokowo-słuchowe (łącznie w sobie możliwości technicznych środków wzrokowych i słuchowych);

-środki automatyzujące proces dydaktyczny (tzn. pozwalające częściowo lub całkowicie automatyzować proces nauczania i uczenia się. Grupa ta obejmuje m.in. laboratoria językowe, maszyny dydaktyczne, komputery).

Zgodnie z zaprezentowanym rozumieniem środków dydaktycznych respondentom zadano pytanie: Czy ilość i jakość środków audiowizualnych, wykorzystywanych w toku zajęć dydaktycznych, sprzyja efektywności i nowoczesności procesu kształcenia w AON ?

Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie uznano za empiryczne wskaźniki postrzegania przez badanych stopnia nasycenia procesu studiów nową technologią, mającą implikować sprawność i jakość programowego kształcenia akademii. Z uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 9,0% oficerów;

- "Raczej tak" - 27,1% oficerów;

- "Raczej nie" - 39,6% oficerów;

- "Nie" - 18,8% oficerów;

- "Trudno mi powiedzieć" - 4,2% oficerów.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% respondentów.

Po zsumowaniu wyników można powiedzieć, że większość badanych - 55,7% krytycznie oceniło (Nie, Raczej nie) ilość i jakość uczelnianych środków audiowizualnych wspomagających proces kształcenia.

Z kolei 36,1% respondentów było zadowolonych (Tak, Raczej tak) z dotychczasowego stopnia nasycenia działalności edukacyjnej, technicznymi środkami dydaktycznymi.

Do najczęściej formułowanych zarzutów, przez badanych oficerów, pod adresem środków audiowizualnych należały te, które dotyczyły niedostatecznego wspomagania procesu kształcenia inteligentnymi systemami informatyki. Fakt ten potwierdzają następujące opinie i poglądy respondentów:

- "Brak ogólnej dostępności do komputerów i w związku z tym umiejętności ich obsługiwania";

- "Brak mikrokomputerów, wejść do sieci itp.";

- "Należy poświęcić więcej uwagi zautomatyzowanym procesom dowodzenia";

- "Centrum Informatyki powinno bardziej angażować się w tworzenie programów dla komputerowej bazy w AON";

- "Każdy student powinien mieć dostęp do własnego terminalu komputerowego";

- "Pozorna wielość tych środków bardziej jest na "pokaz" niż do wykorzystania. Zasadne wydaje się tworzenie systemów informacyjnych";

- "Stosowana jest raczej sporadycznie (dot. techniki komputerowej-Z.N.), co wynika z trudności pokonania przez część kadry dydaktycznej barier psychologicznych";

- "Zbyt mało, jakościowo dobrych, środków audiowizualnych jak na priorytetową akademię wojskową w kraju";

- "Należy zorganizować ogólnie dostępną dla studentów sieć komputerową";

- "Mała ilość sprzętu informatycznego nowej generacji";

- "Należy zwiększyć ilość praktycznych zajęć z wykorzystaniem mikrokomputerów";

- "Środki te są wykorzystywane w sposób minimalny. Należy zwiększyć ich stopień wykorzystania we wszystkich dziedzinach funkcjonowania uczelni".

Zaprezentowane krytyczne uwagi dotyczą, przede wszystkim, czterech aspektów komputerowej technologii kształcenia tzn.:

a) niskiej skuteczności dydaktycznej mikrokomputerów wynikającej z braku programów użytkowych na rzecz ogólnozawodowego kształcenia studiujących oficerów;

b) niedostatecznej ilości sprzętu komputerowego wspomagającego proces nauczania;

c) niezadowalającego stanu uczelnianej komputerowej sieci informacyjnej;

d) braku specjalistycznego przygotowania znacznej części kadry nauczycielskiej do posługiwania się komputerem, jako środkiem dydaktycznym, w czasie realizowanych zajęć programowych.

Ogólnie na podstawie zebranych i przeanalizowanych wyników badań można stwierdzić, że większość respondentów sygnalizuje potrzebę dowartościowania dotychczasowej uczelnianej technologii kształcenia nowoczesną techniką komputerową.

Przeprowadzona szczegółowa analiza nie wykazała istotnych różnic w poglądach przedstawicieli poszczególnych grup osobowych na interesujący nas problem. Zarówno większość nauczycieli akademickich - 55.8%, jak też studentów - 56.3% opowiedziała się za koniecznością modernizacji tradycyjnych środków i technik nauczania stosowanych w procesie kształcenia nowo powstałej akademii.

W celu uzyskania dokładniejszych danych na temat całościowego potencjału materialnego uczelni, wspomagającego proces edukacji, respondentom zadano pytanie: Czy jakość i stan infrastruktury dydaktycznej w pełni zabezpiecza, pod względem architektonicznym i rzeczowym, edukacyjną działalność akademii ?

Z procentowego rozkładu uzyskanych danych wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 13,9% badanych;
- "Raczej tak" - 38,9% badanych;
- "Raczej nie" - 33,3% badanych;
- "Nie" - 7,6% badanych;
- "Trudno mi powiedzieć" - 4,9% badanych.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% oficerów.

Jak widać wśród odpowiedzi dominowały te mniej stanowcze tzn.: "Raczej tak" i "Raczej nie". Opinie o charakterze zdecydowanym typu "Tak" i "Nie" łącznie nie uzyskały 1/4 wskazań.

Sumując wyniki tego pytania można powiedzieć, że 52.8% badanych oficerów pozytywnie oceniło jakość i stan infrastruktury dydaktycznej akademii. Warto jednak zaznaczyć, że znaczna część respondentów - 40.9% nie była usatysfakcjonowana przede wszystkim rzeczowym potencjałem uczelni, argumentując to m.in.: sła-

u

bym wyposażeniem sal wykładowych i gabinetów metodycznych, niedostateczną aktualnością księgozbiorów bibliotecznych oraz niewłaściwą organizacją działania Ośrodka Informacji Nukowej.

Sformułowane przez część oficerów krytyczne uwagi pod adresem bazy materiałowo - technicznej, znalazły swoje potwierdzenie w treści celów rozbudowy infrastruktury dydaktycznej akademii, zakładających m.in.:

- zwiększenie ilości i jakości środków informatycznych;
- zwiększenie stopnia autoamtyzacji procesów dowodzenia i przetwarzania danych;
- dostosowanie istniejącej bazy gabinetowej i wydawniczej do nowych zadań;

-komputeryzację procesu dydaktycznego i kierowania nim<sup>1/</sup>.

Powyższe cele mają być osiągnięte poprzez:

- uruchomienie wydziałowych sieci komputerowych;
- modernizację wyposażenia gabinetów, sal wykładowych i techniki wydawniczej;
- udoskonalenie funkcjonowania Biblioteki Głównej;
- remont ośrodków kształcenia i wychowania fizycznego<sup>2/</sup>.

Należy żywić nadzieję, że wymienione przedsięwzięcia w sposób istotny dowartościują, pod względem architektoniczno-rzeczowym, przyszłe funkcjonowanie uczelni.

Za niezwykle istotną dla organizacyjno-materiałowego i społecznego zabezpieczenia procesu edukacji należy uznać działalność akademickich instytucji administracyjnych i kwatermistrzowskich.

---

1/ Program rozbudowy i modernizacji bazy szkoleniowej Akademii Obrony Narodowej w latach 1991-1995, Warszawa 1992, s.2

2/ Tamże, s.2

Wymienione instytucje poprzez tworzenie materialnych podstaw funkcjonowania uczelni współokreślają, w praktyce edukacyjnej, egzystencjonalną treść stylu życia studiujących oficerów.

Uwzględniając znaczący wpływ warunków materialnych na codzienny sposób "bycia" społeczności akademickiej, decydujący w konsekwencji o jej kulturze życia i pracy, respondentom zadano pytanie: Czy warunki socjalno-bytowe stanu osobowego uczelni sprzyjają kształtowaniu, współcześnie pożądanej, materialnej wykładni społeczno-zawodowej egzystencji kadry oficerskiej?

Z uzyskanych odpowiedzi na interesujące nas pytanie wynika, że:

- "Tak" - odpowiedziało 9,0% badanych;

- "Raczej tak" - 37,5% badanych;

- "Raczej nie" - 22,9% badanych;

- "Nie" - 22,2% badanych;

- "Trudno mi powiedzieć" - 6,9% badanych.

Nie udzieliło odpowiedzi 1,4% zbiorowości.

Z sumarycznego zestawienia danych wynika, że 46,5% respondentów pozytywnie oceniło (Tak, Raczej tak) poziom warunków socjalno-bytowych stanu osobowego akademii.

Jednakże blisko połowa badanych oficerów - 45,1% zaprezentowała odmienny punkt widzenia (Nie, Raczej nie) optując tym samym za potrzebą doskonalenia dotychczasowej socjalno-bytowej infrastruktury uczelni.

Przeprowadzone korelacje udzielonych odpowiedzi z grupami osobowymi nie wykazały istotnych różnic w poglądach nauczycieli akademickich i studentów na interesujący nas temat ( $V_{Cr}=0,111$ ).

Reasumując wyniki badań pozwalające orzec o jakości i poziomie materialnego zabezpieczenia procesu edukacji, można stwierdzić,

że znaczna część respondentów wyraziła dezaprobatę dla dotychczasowego rzeczowo-materialnego potencjału akademii.

Dowodzą tego uzyskane dane empiryczne, które wskazują, że ponad połowa badanych - 55,7% negatywnie oceniła ilość i jakość środków audiowizualnych wspomagających proces kształcenia. Z kolei 40,9% respondentów było niezadowolonych ze stanu infrastruktury dydaktycznej, natomiast 45,1% z poziomu warunków socjalno-bytowych oficerskiej społeczności akademickiej.

Przytoczone wskaźniki uzasadniają potrzebę modernizacji wymienionych elementów środowiska materialnego uczelni.

x x x x x x

Celem empirycznym niniejszego rozdziału było rozpoznanie i przeanalizowanie programowo-organizacyjnych a także społeczno-materialnych możliwości akademii w zakresie kreowania i kształtowania, postulowanego instytucjonalnie oraz akceptowanego przez badanych, etosu zawodowego kadry oficerskiej uczelni.

Na podstawie przedstawionego materiału empirycznego i towarzyszącej mu analizy, sformułowano następujące wnioski i propozycje tematycznie związane z problematyką badań:

1. Wykreowany w założeniach programowych planów studiów dziennych etos oficerski odpowiada profesjonalnym wymogom współczesnej służby oficerskiej. Należy jednak nadmienić, że przedmiotowo-tematyczny skład programu nauczania nie w pełni koresponduje

N

z treścią celów kierunkowych współokreślających społeczno-zawodową istotę wykształcenia absolwentów akademii. Wykazana niekoherentność pomiędzy celami a przedmiotową zawartością programów kształcenia znalazła potwierdzenie w licznych wypowiedziach respondentów krytycznie oceniających wewnętrzną spójność analizowanych planów studiów:

2. Wysoki poziom kwalifikacji dydaktyczno-wychowawczych kadry nauczycielskiej, zdaniem większości badanych, należy uznać za fakt sprzyjający kształtowaniu, pożądanego współcześnie, edukacyjnej wykładni etosu zawodowego studiujących oficerów. Z kolei do ujemnych stron osobowego potencjału uczelni zaliczyć można niezadowalającą jakość ogólnozawodowego przygotowania oficerów podejmujących studia w akademii. Dowodzi to potrzeby kryterialnego przewartościowania dotychczasowego systemu naboru kandydatów do AON:

3. Krytyczny stosunek większości respondentów do organizacyjnej strony kształcenia, uzmysławia konieczność doskonalenia prakseologicznego wymiaru procesu edukacji, w toku którego kreowana jest i kształtowana przedmiotowo-osobowa zawartość etosu oficerskiego:

4. Za nie w pełni satysfakcjonującą, dla efektywnego promowania społecznej wykładni etosu zawodowego oficerów - studentów, można uznać działalność niektórych strukturotwórczych składników (elementów) środowiska wychowawczego uczelni. Pozytywny wyjątek wśród nich stanowi "symbolika wojskowa życia akademickiego", której społeczne walory wychowawcze zostały docenione przez większość badanych:

5. Krytyczne opinie wyrażone przez znaczną część respondentów na temat społeczno-materialnych możliwości uczelni w zakresie kształtowania egzystencjalnej strony etosu zawodowego studiujących oficerów, uzasadniają potrzebę modernizacji socjalno-bytowej infrastruktury akademii.

Treść powyższych wniosków, zgodnie z przyjętą hipotezą, potwierdza zasadność doskonalenia działalności edukacyjnej uczelni w zakresie kreowania oraz efektywnego upowszechniania społeczno-zawodowej wykładni etosu, odpowiadającej realiom współczesnej służby wojskowej i aspiracjom oficerskiego środowiska akademickiego.

## ZAKOŃCZENIE

Celem empirycznym niniejszej pracy było rozpoznanie i opisanie struktury rzeczowej etosu oficerskiego oraz ustalenie praktycznych możliwości uczelni w zakresie jego kształtowania.

Celem teoretycznym - wyjaśnienie istoty stosunku badanych oficerów do przedmiotu badań oraz zaprezentowanie wniosków-propozycji na temat doskonalenia procesu kreowania i upowszechniania etosu w rzeczywistości pedagogicznej AON.

W toku studiów empirycznych, a także w fazie prac analitycznych uwzględniono dwa różne, choć wzajemnie ze sobą powiązane, aspekty ujmowania istoty etosu.

W pierwszym ujęciu etos potraktowano jako, postulowany instytucjonalnie i aprobowany przez respondentów, wzór współczesnego oficera, zawierający w sobie hierarchię wartości, norm i cech społeczno-zawodowych, moralnych oraz osobowościowych adekwatną dla profesji oficerskiej.

Z kolei w drugim ujęciu, etos przybrał formę systemu wartości i dyrektyw, wyznaczonego w oparciu o wymogi i uwarunkowania współczesnej służby wojskowej, implikującego styl życia zawodowego i pozazawodowego kadry oficerskiej. Wymienione ujęcia interesującej nas kategorii odpowiadają formom etosu określonym i przedstawionym przez M.Ossowską w pracy "Ethos rycerski i jego odmiany".

Warto również zaznaczyć, że w pracy dokonano decentracji założeń teoretycznych dotychczasowego wzoru żołnierza zawo-

dowego. Wartościom, normom drugoplanowym i peryferyjnym /dot. wartości elementarnych i zawodowych/ nadano status nadrzędnych założeń epistemologicznych, współokreślających normatywną treść etosu zawodowego oficerów. Pozwoliło to na zakwestionowanie priorytetowych dotąd aksjomatów /tzn. ideologiczno-politycznych/ wzoru żołnierza zawodowego oraz wyeksponowanie, w ramach sylwetki osobowej współczesnego oficera, wartości tradycyjnie związanych z zawodem wojskowym.

Przeprowadzone, w oparciu o zaprezentowany sposób rozumienia istoty etosu oficerskiego, badania, pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków i uogólnień końcowych:

1. Z przeanalizowanego materiału faktograficznego wynika, że aksjologiczno-normatywne założenia wzoru oficera międzywojennego oparto na takich głównych wartościach jak: honor, godność i przywiązanie do Ojczyzny. Wymienione przymioty profesji oficerskiej, ujęte syntetycznie w hasło "Bóg, honor, Ojczyzna" implikowały moralno-zawodową treść ówczesnej służby wojskowej oficerów.

Z kolei w okresie powojennym, we wzorze żołnierza zawodowego, wartości ideowo-polityczne uznano za nadrzędne w stosunku do pozostałych społeczno-zawodowych imperatywów służby wojskowej;

2. Analiza aprobowanego wzoru osobowego przez badanych potwierdziła zasadność przyjętej hipotezy na temat dezaktualizacji dotychczasowego modelu żołnierza zawodowego i potrzeby wykreowania sylwetki współczesnego oficera w oparciu o elementarne /ogólnoludzkie/ oraz tradycyjnie zawodowe wartości i normy;

3. Zebrany materiał empiryczny dowodzi, że oficerowie uzależniają, w stopniu wysokim, odbudowę swojego prestiżu i autorytetu społeczno-zawodowego od takich czynników jak:

wykształcenie, jakość stylu pracy i życia, materialny status służby oficerskiej oraz ranga i znaczenie zawodu dla państwowej racji stanu.

4. Z akceptowanego przez respondentów systemu wartości społeczno-obywatelskich i moralnych wynika, że kreowanie i kształtowanie etosu zawodowego kadry oficerskiej należy oprzeć na następujących przymiotach osobowościowych oficerów: obowiązkowości i rzetelności, pracowitości, sumienności, wysokiej kulturze osobistej i służbowej, prawdomówności i słowności, godności i honorze oficerskim. Wymienione wartości i cechy powinny, zdaniem badanych, konstituować moralno-zawodową treść współczesnej służby wojskowej oficerów.

5. Większość respondentów pozytywnie oceniła edukacyjną wykładnię etosu oficerskiego wypromowaną w koncepcjach i założeniach programowych Akademii. Jednakże stosunkowo duża liczba badanych oficerów krytycznie odniosła się do realizacyjnych możliwości uczelni w zakresie praktycznego kształtowania postulowanej sylwetki osobowo-zawodowej oficera-absolwenta AON. Fakt ten pozytywnie weryfikuje drugą część hipotezy, zakładającą potrzebę doskonalenia elementów systemu edukacyjnego uczelni, współodpowiedzialnych za kształtowanie etosu zawodowego oficerskiej społeczności akademickiej.

Przedstawione konkluzje w połączeniu z poglądami i propozycjami respondentów, wyeksponowanymi w empirycznych rozdziałach niniejszej pracy, mogą stanowić podstawę do dalszych badań przedmiotowo ukierunkowanych na doskonalenie rzeczywistości pedagogicznej nowo powstałej Akademii Obrony Narodowej.

## BIBLIOGRAFIA

1. Abel T. Podstawy teorii socjologicznej, Warszawa 1977.
2. Baszak J. Biedrzycki M., Akademia Sztabu Generalnego im. gen. broni K. Swierczewskiego /1947-1967/, Warszawa 1983.
3. Bocheński J.M. O patriotyzmie, Warszawa 1989.
4. Boziewicz W. Polski kodeks honorowy, Warszawa-Kraków 1939.
5. Brzeziński J. Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1980.
6. Bugajski J. Wyższa Szkoła Wojenna /1919-1939/ - placówka dydaktyczna i ośrodek myśli wojskowo-teoretycznej, Warszawa 1962.
7. Bugajski J. Wyższa Szkoła Wojenna /1919-1939/. Wybór dokumentów, Warszawa 1962.
8. Cabak H. Metodologiczne funkcje hipotez w badaniach wojskowych nauk społecznych, Warszawa 1980.
9. Cendrowski J. Psychologiczna problematyka dowodzenia, w: Psychologia wojskowa, Warszawa 1980.
10. Czartoryski A. Prawidła moralne dla Szkoły Rycerskiej, Warszawa 1924.
11. Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937r. O służbie wojskowej oficerów, Dz.U.R.P. Nr 20, poz. 128.
12. Denek K. Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980.
13. Denek K., Meller R. Treści kształcenia w przyszłościowym modelu edukacji "Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 5-6.
14. Dobrzański T., Załucki W. Istotne i pożądane cechy osobowości nauczyciela w opinii studentów kierunku nauczycielskiego, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1987, nr 1.

15. Domański H. Rola klasyfikacji zawodów w analizie struktury społecznej, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985
16. Filipek M. Rycerskie kodeksy moralne w okresie polskiego Oświecenia, Warszawa 1968.
17. Fleming E. Unoźocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974
18. Friaisse P., Piaget J. Inteligencja, Warszawa 1967.
19. Galas B., Lewowicki T. Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991.
20. Gałęski B. Styl życia i jakość życia - próba systematyzacji pojęć "Studia Socjologiczna" 1977, nr 1.
21. Gałuszka M. Potoczne wizje nauczyciela akademickiego i absolwenta wyższej uczelni, "Ruch Pedagogiczny" 1988, nr 5-6.
22. Gnitecki J. Kontrowersje wokół źródeł celów edukacji szkolnej /maszynopis/, Poznań-Kalisz 1990.
23. Gnitecki J. Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej, Poznań 1992.
24. Goćkowski J., Pigoń K. /red./ Etyka zawodowa ludzi nauki, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991.
25. Gostkowski Z., Lutyński J. /red./ Analizy i próby technik badawczych w socjologii, t. IV, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.
26. Graczyk J. Przeobrażenia społeczne w korpusie oficerskim LWP 1944-1969, Warszawa 1969.
27. Granat W. Personalizm chrześcijański, Poznań 1985.
28. Guilford J.P. Natura inteligencji człowieka, Warszawa 1978.
29. Góralski A. Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1989.
30. Hołowko T. Oficer polski, Warszawa 1921.

31. Ileczek B. Świadomość informacyjna a szkolnictwo wyższe, "Życie Szkoły Wyższej" 1988, nr 9.
32. Instrukcja o opinjowaniu oficerów, Warszawa 1935.
33. Jaczynowska M. Historia starożytnego Rzymu, Warszawa 1986.
34. Januszkiewicz F. Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982.
35. Januszkiewicz F. Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, nr 2.
36. Jaroń J. Wybrane problemy etyki, Warszawa 1987.
37. Jaroń J. Koncepcje charakteru narodowego w zachodniej i polskiej myśli społecznej. Zarys problematyki, Warszawa 1988.
38. Jaroszewski T. Traktat o naturze ludzkiej, Warszawa 1980.
39. Jaskot K. Wzory osobowe studentów, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1983, nr 1.
40. Jedynak S. /red./ Słownik etyczny, Lublin 1990.
41. Kaczmarek G. Zróżnicowanie społeczne a styl życia, Poznań 1986.
42. Kaczyński B. Kryteria oceny postaw patriotycznych żołnierzy zawodowych w latach 1971-1975, Warszawa 1977.
43. Kodeks honorowy oficera Wojska Polskiego /projekt/, Warszawa 1991.
44. Konarzewski Z. Pedagogika celów czy pedagogika wartości, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1988, nr 2.
45. Kosyrz Z. Wychowanie społeczne w wojsku, Warszawa 1988.
46. Kosyrz Z. Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992.
47. Kotarbiński T. Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne, Warszawa 1986.
48. Kotarbiński T. Pisma etyczne, Wrocław 1987.
49. Kowalski S. Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974.

50. Koziński J. Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
51. Koziński J. O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988.
52. Krej J., Tkacz Z. Technologia kształcenia, Gdynia 1990.
53. Kruszewski K. Treści kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.
54. Kruszewski K. Zmiana i wiadomość, Warszawa 1987.
55. Kumaniecki K. Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu, Warszawa 1977.
56. Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1978.
57. Kusiak F. Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1992.
58. Kwiatkowska H. /red./ Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, Warszawa 1991.
59. Kwiatkowski S. O kulturze dowodzenia, Warszawa 1976.
60. Leja L. Techniczne środki dydaktyczne - ich funkcje i zadania w szkole wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 1.
61. Lewin A. System wychowawczy a twórczość pedagogiczna, Warszawa 1974.
62. Lisowski W. Polskie Korpusy Kadetów 1765-1956 /z dziejów wychowania/, Warszawa 1982.
63. Łobocki M. Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1984.
64. Majka J. Rozważania o etyce pracy, Wrocław 1986.
65. Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T. Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966.
66. Matugiewicz Cz. Psychologia wartości, Poznań 1975.
67. Matysiak T. Osobowość, jej istota, organizacja i typologia, Warszawa 1973.

68. Mayntz R. /red./ Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej, Warszawa 1985.
69. Mead Georg H. Umysł, osobowość i społeczeństwo, Warszawa 1975.
70. Mejbaum B. Analiza ethosu i wzoru osobowego jako pojęć metodologicznych w pracach Marii Ossowskiej i Maxa Schellera, "Studia Filozoficzne" 1986, nr 6.
71. Miąso J. Historia wychowania. Wiek XX, Warszawa 1980.
72. Michalik M. Armia, zawód, moralność. Problemy etyki zawodu wojskowego, Warszawa 1971.
73. Mierzwiński Z. Generałowie II Rzeczypospolitej, Warszawa 1990.
74. Modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w dywizji, Warszawa 1979.
75. Modelowy zakres obowiązków osób funkcyjnych w pułku, Warszawa 1979.
76. Montgomery A. Inwazja na Europę, Warszawa 1948.
77. Mościcki H. Wstęp do katechizmu rycerskiego, Warszawa 1925.
78. Mościcki H., Dzwonkowski W. /red./ Dziesięciolecie odrodzenia polskiej siły zbrojnej 1918-1928, Warszawa 1928.
79. Muszyński H. Ideał i cele wychowania, Warszawa 1974.
80. Najder Z. Wartości i oceny, Warszawa 1971.
81. Niemierko B. Od pomiaru sprawdzającego do dydaktyki, "Edukacja" 1985, nr 1.
82. Nowak S. Metodologia badań społecznych, Warszawa 1985.
83. Nowak S. /red./ Teoria postaw, Warszawa 1973.
84. Nowakowska J. W sprawie definicji postawy, "Studia Socjologiczne" 1975, nr 2.
85. Nożko K. Kształcenie dowódców i oficerów sztabu w AON, "Biuletyn Informacyjny Wyższych Uczelni Wojskowych" 1991, nr 1.

86. Nożko K. Studia operacyjno-taktyczne /po dwóch latach działalności AON - doświadczenia, wnioski, perspektywa/, Warszawa 1992.
87. Obuchowski K. Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1983.
88. Ocena stanu aktualnego i rozwoju ASG WP w latach 1986-1990, Warszawa 1985.
89. Okoń W. Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971.
90. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.
91. Olejnik S. W kręgu moralności chrześcijańskiej, Warszawa 1985.
92. Ossowska M. O pewnych przemianach etyki walki, Warszawa 1957.
93. Ossowska M. Ethos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1973.
94. Ossowska M. Normy moralne, Próba systematyzacji, Warszawa 1985.
95. Ossowska M. Socjologia moralności, Warszawa 1986.
96. Palka S. Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne, "Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 1.
97. Pascal B. Myśli, Warszawa 1959.
98. Pieter J. Środowisko wychowawcze, Katowice 1972.
99. Piłsudski J. O wartości żołnierza Legjonów, Warszawa 1923.
100. Piwowarczyk J. Katolicka etyka społeczna, t. I, Londyn 1957.
101. Plan studiów dyplomowych w Akademii Obrony Narodowej na rok akademicki 1992-1993, Warszawa 1992.
102. Plan studiów magisterskich w Akademii Obrony Narodowej od roku akademickiego 1990-91 /Tymczasowy/, Warszawa 1990.
103. Podgórecki A. Jacy jesteśmy? Społeczeństwo polskie w świetle badań i prognoz, "Odra" 1978, nr 6.

104. Podrez E. Człowiek, byt, wartość, Warszawa 1989.
105. Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich, Warszawa 1989.
106. Porwit M. Nauka o powinnościach żołnierza, Warszawa 1927.
107. Program rozbudowy i modernizacji bazy szkoleniowej Akademii Obrony Narodowej w latach 1991-1995, Warszawa 1992.
108. Pszczołowski T. Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław-Warszawa-Gdańsk 1978.
109. Regulamin studiów w Akademii Obrony Narodowej /projekt/, Warszawa 1992.
110. Reykowski J. Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1977.
111. Redziński A. Osoba, moralność, kultura. Lublin 1989.
112. Rogoziński Z. O badaniach empirycznych i statystycznych w prawoznawstwie, "Kultura i społeczeństwo" 1974, nr 2.
113. Rolland R. Świadek epoki, Warszawa 1965.
114. Rozporządzenie Ministra Spraw Wojskowych z dnia 9 września 1937 r. w sprawie wykonania dekretu Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. O służbie wojskowej oficerów, Dz.U.R.P. Nr 68, poz. 514.
115. Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 21.05.1990 r. w sprawie utworzenia Akademii Obrony Narodowej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Inżynierii Wojskowej oraz zniesienia Wojskowej Akademii Politycznej, Dz.U. Nr 27, poz. 208.
116. Rudnicki B. Zarys systemu dydaktyczno-wychowawczego w Akademii Obrony narodowej, Warszawa 1992.
117. Rutkowski S. Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego, Warszawa 1970.
118. Sarapata A. /red./ Etyka zawodowa, Warszawa 1971.

119. Siciński A., Wyka A. Badania "rozumiejące" stylu życia, Warszawa 1988.
120. Sidor M. System oceny osobowości dowódcy. Warszawa 1975.
121. Siomkiewicz S. /red./ Materiały do nauczania pedagogiki. Techniczne środki kształcenia, Warszawa 1978.
122. Socha W. Preferencje wartości moralnych młodzieży akademickiej, "Życie Szkoły Wyższej" 1988, nr 2.
123. Sprawozdanie doraźnej komisji Senatu do spraw opracowania modelu kształcenia w Akademii Obrony Narodowej /maszynopis/, Warszawa 1991.
124. Statut Wyższej Szkoły Wojennej, Warszawa 1928.
125. Statut Wyższej Szkoły wojennej, Warszawa 1933.
126. Statut Akademii Obrony Narodowej /projekt/, Warszawa 1991.
127. Statut postępowania w sprawach honorowych oficerów polskich, Warszawa 1919.
128. Stawecki P. /red. nauk./ Zarys dziejów wojskowości polskiej /1864-1939/, Warszawa 1990.
129. Stępień R. Rozwoj i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990.
130. Styczeń T. ABC etyki, Lublin 1983.
131. Suchodolski B. Kształt życia, Warszawa 1982.
132. Suchodolski B. Kim jest człowiek?, Warszawa 1985.
133. Suchodolski B. /red./ Model wykształconego Polaka, Warszawa 1980.
134. Szatur-Jaworowska B. Wprowadzenie do metod i technik badań społecznych, Warszawa 1988.
135. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1965.
136. Szczepański J. Czynniki kształtujące zawód i strukturę, w: Socjologia zawodów, Warszawa 1965.

137. Szczepański J. Styl życia. Koncepcje i propozycje, Warszawa 1976.
138. Szeranc A. Niektóre problemy kształtowania osobowości oficerów w procesie samowychowania, Warszawa 1978.
139. Szewczuk W. Psychologia, Warszawa 1990.
140. Szulc B. Treści kształcenia jako główny determinant unowocześnienia systemu dydaktyczno-wychowawczego ASG WF, Warszawa 1989.
141. Szulc B. /red./ Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.
142. Szulc B., Zaczyński W., Zakrzewski J. /red./ Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej 1991.
143. Ślipko T. Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej, Kraków 1974.
144. Tanant T. O powołaniu oficera, Poznań 1927.
145. Tatarkiewicz W. O doskonałości, Warszawa 1976.
146. Tomaszewski R. Wybrane aspekty organizacji i funkcjonowania polskiego szkolnictwa wojskowego w latach 1918-1939, Warszawa 1989.
147. Tomaszewski R. Koncepcje organizacji szkolnictwa technicznego w Wojsku Polskim w latach 1918-1988 /maszynopis/, Warszawa 1992.
148. Uchnast Z. Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym, "Przegląd Psychologiczny" 1990, nr 1.
149. Ustawa z dnia 23 marca 1922 r. o podstawowych obowiązkach i prawach oficerów Wojsk Polskich, Dz.U.R.P. Nr 32, poz. 256.
150. Witwicki W. O typach charakteru, Warszawa 1939.
151. Wołoszyn S. Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Warszawa 1992.
152. Zaczyński W. Metodologiczna tożsamość dydaktyki, Warszawa 1988.

153. Zadania Akademii Obrony Narodowej w roku akademickim 1991-1992. Wystąpienie komendanta AON w dniu 24 września 1991 r., Warszawa 1991.
154. Zieleniewski J. Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1965.
155. Znaniński P. Zagadnienia wartości w filozofii, Warszawa 1920.
156. Zegnałek K. Uwarunkowania efektywności kształcenia i ich badanie w uczelni wojskowej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, nr 7.
157. Zegnałek K. Aktywizujące metody szkolenia, Warszawa 1983.
158. Zegnałek K. Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu słuchaczy w procesie dydaktycznym, "Myśl Wojskowa" 1984, nr 11.

Nr

## P A T E N T   O F I C E R S K I

Godło Państwa

Na wniosek Ministra Spraw Wojskowych, stwierdzający, iż Pan .....  
 urodzony dnia ..... posiada przygotowanie wojskowe  
 i zalety właściwe powołaniu oficera, oraz mając przeświadczenie, że wszędzie i zawsze okaże  
 się godnym stopnia oficerskiego i gotów będzie wszystko poświęcić

K U D O B R U I C H W A L E O J C Z Y Z N Y

mianuję go podporucznikiem  
 w korpusie ..... ze starszeństwem od dnia .....  
 z kolejnością .....

Warszawa, dnia .....

Prezydent Rzeczypospolitej:

Minister Spraw Wojskowych:

Szeł Biura Personalnego  
Ministerstwa Spraw Wojskowych:

(Pieczęć okrągła)



Godło Państwa

## R Z E C Z P O S P O L I T A   P O L S K A

M i a n u j ę

Pana ..... urodzonego dnia .....  
 w korpusie oficerów ..... ze starszeństwem z dniem .....  
 z kolejnością .....

Warszawa—Zamek, dnia .....

Prezydent Rzeczypospolitej:

Minister Spraw Wojskowych:

Szeł Biura Personalnego  
Ministerstwa Spraw Wojskowych:

(Pieczęć okrągła)

## Zezwolenie na zawarcie małżeństwa.

Panu ..... zezwalam w myśl § 38 rozp. Ministra  
 (stopień, nazwisko i imię) (przydział służbowy)  
 Spraw Wojskowych z dnia 9 września 1937 r. w sprawie wykonania dekretu Prezydenta Rze-  
 czypospolitej z dnia 12 marca 1937 r. o służbie wojskowej oficerów (Dz. U. R. P. Nr 68, poz. 514)  
 na zawarcie małżeństwa z panią ..... córką .....  
 (imię i nazwisko narzeczonej) (imiona rodziców)

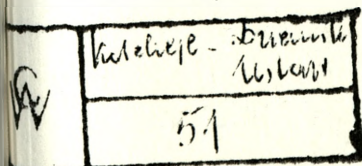
i nazwisko panięskie matki)

Zezwolenie niniejsze jest ważne do dnia ..... 19..... r.

..... dnia ..... 19..... r.


(Pieczęć okrągła)

(podpis)





Nazwisko i imię		Ocena *)	Opisane przez bezpostronnych
I Zalety osobiste	Poczucie honoru i godności własnej		
	Odwaga, zachowanie się w boju osobiście		
	Odwaga, zachowanie się w boju jako d-ca		
	Idęowość w pełnieniu służby w armii narodowej		
	Wyrobienie charakteru		
	Stosunek do podwładnych		
	Dbałość o żołnierza (opisać szczegółowo i wyczerpująco)		
	Stosunek do kolegów. Poczucie koleżeństwa		
	Gotowość ponieszenia odpowiedzialności za swe czyny		
	Lojalność służbowa		
	Obowiązkowość i pilność		
	Szczerłość		
	Ambicja pracy		
	Ambicja osobista		
II Zalety fizyczne	Poczucie obywatelskie		
	Takt i opanowanie w stosunku do społeczeństwa cywilnego		
	Obyczaje towarzyskie		
	Sprężystość cielesna		
	Ciepłota i wytrzymałość fizyczna		
	Seniudność		
	ymowa		
	Postawa		
	Ruchliwość		
	Bystrość umysłu		
III Inteligencja	Spryt		
	Dokładność i łatwość uczenia się		
	Orjentowanie się w nowej sytuacji		
	Zdolność podchwytывania myśli obcych		
	Zdolność powzięcia rozważnych postanowień w krytycznym położeniu		
	Zdolność wydawania jasnych i rozumnych rozkazów		
IV Zdob. organiz.	Zdolność projektowania, ustalenia dyrektyw i wydawania szczegół. przepisów		
	Zmysł organizacyjny		
	Zdolność organizacyjnego przeprowadzenia praktycznych planów		
	Zmysł wykonawczy		
V Zdolności kierownicze	Inicjatywa		
	Samodzielność		
	Energia		
	Pewność siebie		
	Stanowczość		
	Zimna krew		
	Zdolność nakłonięcia podwł. do gorliwości, wyrob. posłuchu i wierności		
VI Zdolności wychowawcze	Umiejętność przywiązania do siebie podwładnych		
	Umiejętność dostosowania metod do poziomu intelektualnego uczniów		
	Intuicja wychowawcza (psychologiczna)		
	Umiejętność zwięzłego i przystępnego wykładania		
VII Ogólna wartość dla służby	Umiejętność najodpowiedniejszego demonstrowania		
	Wyszkolenie fachowe		
	Zręczność, wyrobienie i doświadczenie		
	Umiejętność osiągnięcia zamierzeń		
VIII	Osiągnięcie wyników dodatnie służby		
	Zachowanie się w służbie		
	Zachowanie się poza służbą		
Czy i jak odpowiada na obecnym stanowisku. Czy nadaje się na wyższej			
DATA I PODPISY OPISUJĄCYCH			


 Zastępca o prok.  
 C. W. 9565

### ROTA ŚLUBOWANIA STUDENTA

Świadomy obowiązków obywatela Rzeczypospolitej Polskiej, szczyłącego się chlubnymi tradycjami oręża polskiego, ślubuje uroczyście:

- zdobywać wytrwale wiedzę i umiejętności, przygotowując się jak najlepiej do pełnienia zaszczytnych funkcji dowódczych, sztabowych i wychowawczych w siłach zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej;

- dbać o godność i dobre imię Akademii Obrony Narodowej oraz być wiernym jej patriotycznym, żołnierskim, obywatelskim i naukowym tradycjom;

- darzyć szacunkiem pracowników akademii, być lojalnym, prawnym i przestrzegać zasad koleżeńskieg0 współżycia oficerskiego;

- przestrzegać w pełni statutowych przepisów obowiązujących w akademii.

S L U B U J E M Y !

### ROTA ŚLUBOWANIA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

W pełni świadom swoich obowiązków ślubuje uroczyście, że jako nauczyciel akademicki będę aktywnie uczestniczył w działalności edukacyjnej i naukowej Akademii Obrony Narodowej oraz przyczyniać się do kształcenia studentów na światłych dowódców, oficerów sztabowych i wychowawców oraz wychowywania ich w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy rozwoju Rzeczypospolitej Polskiej, umacniania jej obronności i bezpieczeństwa, traktowanego jako najwyższe dobro.

Jednocześnie zobowiązuję się systematycznie podnosić własne kwalifikacje pedagogiczne i naukowe. W swoim postępowaniu będę kierować się dobrem sił zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Obowiązki swoje będę wypełniać sumiennie i godnie, z honorem oficerskim.

S L U B U J Ę !

**ŚLUBOWANIE DOKTORA**

Otrzymałście stopnie naukowe doktora, na mocy uchwał rad wydziałów i ubiegacie się o to, byśmy Wam, na tym uroczystym zebraniu, godność tę potwierdzili honorowym aktem promocji.

Trzeba jednak, byście nas utwierdzili przedtem w przekonaniu, że zawsze będziecie takimi, jak Wam nakazywać będzie ta godność, którą otrzymacie i jak my się tego po Was spodziewamy.

Przyrzekacie przeto?

Najpierw, że akademię naszą, która Was wzniosła na ten wysoki stopień wiedzy wojskowej, humanistycznej i ekonomicznej, zawsze mieć będziecie we wdzięcznej pamięci oraz, że wspomagać ją będziecie w miarę możliwości w jej sprawach i poczynaniach.

Dalej, że godność doktorską, którą Wam nadano, zachowanie w całości nienaruszoną i nie splamicie jej niegodziwymi postępkami ani życiem niesławnym, niegodnym naukowca sił zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.

Wreszcie, że usilną pracą i służbą uprawiać i pomnażać będziecie naukę, nie dla zysku, ani znikomej chwały, ale by szerzyła się coraz bardziej prawda, od której zależna jest przyszłość i wartość sił zbrojnych, ich sprawność i gotowość do obrony Państwa.

Czy dobrowolnie i ze szczerym przekonaniem ślubujecie to i przyrzekacie?

**S L U B U J E M Y !**

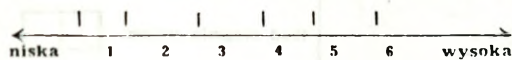


**B. POSTAWA ETYCZNO-MORALNA**

1. Poczucie honoru i godności
2. Poczucie odpowiedzialności
3. Uczciwość, prawdomówność
4. Koleżeństwo
5. Poczucie sprawiedliwości w ocenianiu i oddziaływaniu na ludzi
6. Przestrzeganie norm współżycia społecznego
7. Szkodliwe nałogi

Scharakteryzować te elementy postawy, którymi opiniowany wyróżnia się pozytywnym lub negatywnym

Skala ocen



Ocena

I II

Opisowa ocena uzupełniająca — spostrzeżenia (pozytywne i negatywne) dotyczące cech charakteru:

**C. CHARAKTER**

1. Ambicja (aspiracje) zawodowa
2. Zdyscyplinowanie
3. Opanowanie
4. Samodzielność — zaradność
5. Inicjatywa
6. Pracowitość
7. Skrupulatność, dokładność
8. Wytrwałość
9. Wymagalność
10. Odwaga (cywilna, żołnierska)
- 11.

**D. WALORY INTERPERSONALNE**

12. Umiejętność współpracy — współdziałania
13. Umiejętność przekonywania (oddziaływania na ludzi)
14. Umiejętność poznawania i oceniania ludzi
15. Kultura bycia
- 16.

Opisowa ocena uzupełniająca:

**E. WALORY INTELEKTUALNE**

17. Zdolność przyswajania wiedzy (uczenia się)
18. Sprawność myślenia
19. Zdolność przewidywania (wyobraźnia)
20. Zdolność twórczego myślenia — pomysłowość
21. Umiejętność wypowiedzania się, kultura słowa
22. Umiejętność wyrażania myśli na piśmie
- 23.

Opisowa ocena uzupełniająca:

Zainteresowania pozazawodowe:

	I	II	Opisowa ocena uzupełniająca:	
24. Sprawność i kondycja fizyczna			Opisowa ocena uzupełniająca — umiejętności kierowania i dowodzenia *	
25. Odporność psychiczna				
26. Wygląd zewnętrzny — prezencja				
27. Wiedza wojskowa				
28. Umiejętności fachowe				
29. Umiejętność podejmowania decyzji				
30. Umiejętności organizacyjne — sprawność działania				
31. Jakość — efektywność pracy				
32. Umiejętność racjonalnego gospodarowania powierzonymi środkami **				
33.				
Znajomość języków obcych (język, stopień znajomości):				
34. Wykazuje uzdolnienia (wpisać właściwe kody):				Opisowa ocena uzupełniająca — mocne i słabe strony opiniowanego:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● dowódcze (kierownicze) — 11</li> <li>● sztabowe — 12</li> <li>● dydaktyczne — 13</li> <li>● naukowo-badawcze — 14</li> <li>● racjonalizatorskie — 15</li> <li>● techniczne — 16</li> <li>● lingwistyczne — 17</li> <li>● publicystyczne — 18</li> <li>● kulturotwórcze — 19</li> <li>● inne (wymienić jakie) — 20</li> </ul>				
Szczególne zainteresowania zawodowe:				

**CZĘŚĆ IV: OPINIA SPRAWUJĄCEGO NADZÓR NAD OPINIOWANYM POD WZGLĘDEM FACHOWYM NA WYŻSZYM SZCZEBLU DOWODZENIA (tylko do szczebla związku taktycznego włącznie)**

**CZĘŚĆ V: OCENA WYWIĄZYWANIA SIĘ Z OBOWIĄZKÓW SŁUŻBOWYCH**

wpisać właściwą wartość liczbową oceny		I	II	Uzasadnienie oceny:
<b>OBOWIĄZKÓW SŁUŻBOWYCH WYWIĄZUJE SIĘ</b>	wzorowo — 6			
	bardzo dobrze — 5			
	dobrze — 4			
	dostatecznie — 3			
	miernie — 2			
	niedostatecznie (z obowiązków nie wywiązuje się) — 1			

dotyczy oficerów sprawujących funkcje kierownicze (dowódcze)  
dotyczy oficerów zajmujących stanowiska służbowe z odpowiedzialnością materialną



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

---

INSTYTUT DYDAKTYKI WOJSKOWEJ

K W E S T I O N A R I U S Z

Instytut Dydaktyki Wojskowej prowadzi badania nad etosem oficerskim polskich sił zbrojnych. W badaniach tych chodzi głównie o zebranie opinii oficerów Akademii Obrony Narodowej /pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów/ na temat istoty współczesnego etosu oficerskiego oraz możliwości jego kształtowania w edukacyjnej działalności Uczelni.

Prosimy o szczere i wyczerpujące odpowiedzi na niżej podane pytania. Zostaną one wykorzystane wyłącznie dla celów badawczych i posłużą do sformułowania wniosków dotyczących zmian w systemie uczelnianego kształcenia ogólnozawodowego kadry oficerskiej. Jednocześnie zapewniamy pełną anonimowość i poufność odpowiedzi.

Za życzliwy stosunek do badań i włożony trud serdecznie dziękujemy.

PYTANIA DOTYCZĄCE PRESTIŻU ZAWODU WOJSKOWEGO  
I SYTUACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ KADRY OFICERSKIEJ

X. Jaką pozycję, zdaniem Pana, w hierarchiach społecznych  
zajmuje zawód wojskowy?

/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tabeli/

Lp.	W hierarchii...	Zajmuje pozycję			
		wysoką	średnią	niską	nie mam zdania
		1	2	3	4
1.	Poważania społecznego				
2.	Korzyści materialnych				
3.	Użyteczności państwowo- - społecznej				
4.	Stażności pracy/służby/				
5.	Wykształcenia ogólnego wojskowej kadry zawo- dowej				

6. Proszę dokonać ogólnej oceny pozycji i miejsca zawodu  
wojskowego w obecnej społeczno-zawodowej stratyfikacji/dot  
/uwarstwienia społecznego/ kraju.

/proszę podkreślić wybraną odpowiedź - jedną /

Zawód wojskowy to:

- 1/ zawód aktualnie awansujący w hierarchii pozycji i prestiżu społecznego
- 2/ zawód, który utracił swoją poprzednią pozycję i prestiż społeczny
- 3/ zawód o względnie stałej pozycji i względnie stałym prestiżu
- 4/ trudno mi powiedzieć

X. W jakim stopniu niżej wymienione czynniki powinny decydować o randze i prestiżu społecznym zawodu wykonywanego przez Pana?

/proszę postawić znak"x" w odpowiednie miejsca tabeli/

Lp.	Czynniki	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
7.	Wykształcenie ogólne i kwalifikacje zawodowe					
8.	Styl pracy i życia kadry oficerskiej					
9.	Treść czynności wykonywanych w zawodzie oraz zakres obowiązków i praw					
10.	Warunki materialne /zarobki, świadczenia socjalno-bytowe/					
11.	Znaczenie zawodu dla państwowej racji stanu					
12.	Określony przez ustawodawstwo państwowe i resortowe władze wykonawcze, odpowiedni, prawno-porządkowy status służby oficerskiej					
13.	Polityka kadrowa gwarantująca stabilizację społeczno-zawodową oficerów oraz zapewniająca im możliwość awansu w hierarchii służbowej					

Lp.	Czynniki	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
14.	Tradycje zawodowej służby oficerskiej					
15.	Inne - jakie? ..... .....					

X. W jakim stopniu, Pana zdaniem, niżej wymienione osobowo-  
- zawodowe kryteria służby wojskowej podkreślają rolę  
i znaczenie korpusu oficerskiego w grupie żołnierzy  
zawodowych?

/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tabeli/

Lp.	Kryteria	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
16.	Kryterium wykształcenia i kwalifikacji: Walory intelektualne/dyspozycje umysłowe/					
17.	Wiedza ogólna /społeczno-humanistyczna i politechniczna					
18.	kwalifikacje kierunkowe /ogólnowojskowe/					
19.	Kwalifikacje specjalistyczne					
20.	Kryterium sprawowanej władzy : Zakres realizowanych obowiązków wynikających z uprawnień służbowych					

Lp.	Kryteria	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
21.	Zakres odpowiedzialności za podjęte decyzje					
22.	Obligatoryjny nakaz podejmowania decyzji w zakresie najistotniejszych problemów związanych z funkcjonowaniem wojska					
Kryterium prestiżu i poważania z uwagi na:						
23.	Sprawowanie kierowniczych funkcji w wojsku					
24.	Określony standard materialny życia kadry oficerskiej					
25.	Tradycje zawodowej służby oficerskiej					
26.	Utożsamianie przez społeczeństwo istoty funkcjonowania Sił Zbrojnych z decydencką działalnością korpusu oficerskiego					
27.	Moralne wymogi towarzyszące zawodowym normom służby oficerskiej					
28.	Inne-jakie? ..... .....					

29. Czy obecny status " żołnierza zawodowego " odpowiada Pana aspiracjom i oczekiwaniom z tytułu przynależności do korpusu oficerskiego?

/proszę podkreślić jedną wybraną odpowiedź/

- 1/ tak
- 2/ raczej tak
- 3/ raczej nie
- 4/ nie
- 5/ trudno mi powiedzieć

30. Czy Pana zdaniem , dotychczas propagowany w teorii i praktyce Sił Zbrojnych jeden wzór " żołnierza zawodowego" obligatoryjny dla wszystkich grup osobowych kadry wojskowej jest:

/proszę podkreślić jedną wybraną odpowiedź i ewentualnie uzasadnić/

- 1/ słuszny i nie wymaga zmian
- 2/ słuszny lecz wymaga pewnych korekt - jakich ?

.....

.....

- 3/ generalnie zły, wymaga następujących zmian- jakich?

.....

.....

.....

- 4/ trudno mi powiedzieć

X. Jakim autorytetem i prestiżem ,Pana zdaniem ,cieszy się zawodowa służba oficerska w opinii przedstawicieli niżej wymienionych grup środowiskowych?  
/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsce tabeli/

Lp.	Środowisko	Stopień autorytetu i prestiżu				
		Wysoki	Średni	Niski	Żaden	Nie mam zdania
		1	2	3	4	5
31.	Pana przełożonych					
32.	Pana kolegów - oficerów					
33.	Pana podwładnych					
34.	Pańskiej rodziny					
35.	Środowiska cywilnego z którym utrzymuje Pan kontakty towarzyskie					
36.	Przedstawiciele lokalnych ośrodków władzy państwowej i organów samorządowych w miejscu Pańskiej pracy					

37. Czym , dla Pana osobiście , jest mundur oficerski?

/proszę podkreślić wybraną odpowiedź - jedną/

- 1/ symbolem państwa i państwowości polskiej
- 2/ symbolem całości tradycji oręża polskiego
- 3/ symbolem zawodu oficera tj. tradycji etosu oficerskiego
- 4/ ubiorem zawodowym
- 5/ normalnym ubiorem - takim jak każde inne ubranie
- 6/ traktuję go w inny sposób - jaki?

.....  
.....

7/ nie zastanawiałem się nad tym

PYTANIA NA TEMAT OSOBOWO-ZAWODOWYCH I SPOŁECZNYCH  
WYMOGÓW WSPÓŁCZESNEJ SŁUŻBY OFICERSKIEJ

X. W jakim stopniu, Pana zdaniem, niżej wymienione komponenty /części składowe/ wyższego wykształcenia akademickiego oficerów decydują o ich społeczno-zawodowej pozycji w gronie współczesnej inteligencji polskiej?

/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsce tabeli

Lp.	Komponenty wykształcenia	W stopniu:				
		Wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
38.	Wykształcenie ogólne/społeczno-humanistyczne, politechniczne/					
39.	Wykształcenie ogólnozawodowe /ogólnowojskowe tzw.kierunkowe/					
40.	Wykształcenie specjalistyczne/dot. pełnionych funkcji/					
41.	Poziom kultury osobistej i zawodowej oficerów implikujący ich styl życia i pracy					
42.	Inne - jakie ? ..... .....					

X. W jakim stopniu, Pana zdaniem, niżej wyszczególnione dyspozycje umysłowe decydują o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów w podejmowaniu różnorodnych decyzji służbowych i ich realizacji w praktyce wojskowej?

/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tabeli

Lp.	Dyspozycje umysłowe	W stopniu :				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
43.	Inteligencja					
44.	Sprawność spostrzegania					
45.	Sprawność myślenia					
46.	Wyobraźnia					
47.	Sprawność pamięci					
48.	Podzielność uwagi					
49.	Umiejętność koncentracji intelektualnej w warunkach obciążeń emocjonalnych					
50.	Inne - jakie ? ..... .....					

X. W jakim stopniu ,Pana zdaniem, sprawne i efektywne kierowanie /dowodzenie i wychowanie/ wojskami jest uzależnione od , niżej wymienionych, praktycznych i umysłowych umiejętności kadry oficerskiej?  
/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tab

Lp.	Umiejętności	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
	Umiejętności umysłowe :					
51.	Umiejętność twórczego i systemowego/wieloaspektowego/myślenia					
52.	Umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów					
53.	Umiejętność przewidywania zdarzeń i skutków podjętych decyzji					
54.	Umiejętność samodzielnego analizowania i wartościowania zjawisk społeczno-ekonomicznych i polityczno-militarnych					
55.	Samoocena i samokontrola własnej działalności służbowej					
56.	Umiejętność indywidualnego samodoskonalenia zawodowo-specjalistycznego					
57.	Inne - jakie? ..... .....					

Lp.	Umiejętności	W stopniu:				
		wysokim 1	średnim 2	niskim 3	żadnym 4	nie mam zdania 5
Umiejętności praktyczne:						
58.	Kierownicze/dot. funkcji planowania, organizowania, pobudzania do działania i kontrolowania/					
59.	Instruktorsko- - metodyczne/dot. działalności szkoleniowej/					
60.	Pedagogiczne/dot. działalności wychowawczej/					
61.	Prakseologiczne /dot. sprawnego działania w praktyce/					
62.	Menadżerskie/dot. kierowania oddziałem gospodarczym/					
63.	Integracyjne/dot. konsolidowania zespołów wokół określonych celów działania/					
64.	Manualne/dot. opracowania dokumentów wojskowych/					
65.	Erudycyjne/dot. kultury języka w formułowaniu komend, rozkazów, poleceń/					
66.	Inne - jakie? ..... .....					

X. W jakim stopniu, Pana zdaniem, poniższe wartości /cechy, zachowania/ powinny być preferowane w służbie wojskowej oficerów?  
/proszę postawić znak " x" w odpowiednie miejsca tabeli

Lp.	Wartości /cechy, zachowania/	W stopniu :				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
	Spółeczno- obywatelskie :					
67.	Obowiązkowość, rzetelność					
68.	Pracowitość, sumienność					
69.	Tolerancja, szacunek dla godności osobistej podwładnych					
70.	Wysoka kultura osobista i służbowa					
71.	Aktywność zawodowa, inicjatywa					
72.	Pełna identyfikacja z wykonywanym zawodem					
73.	Zaangażowanie w proces reform realizowanych w wojsku					
74.	Lojalność w stosunku do zwierzchnich władz państwowych					
75.	Lojalność w stosunku do przełożonych					
76.	Lojalność w stosunku do kolegów					
77.	Troska o godność narodową i rozwój kraju					

Lp.	Wartości /cechy, zachowania/	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania/
		1	2	3	4	5
	Moralne :					
78.	Sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie ludzi					
79.	Prawdomówność, słowność					
80.	Altruizm /tro- ska o los innych oraz poświęce- nie dla dobra społecznego/					
81.	Humanitaryzm /uznawanie go- dności ludzkiej i równości mię- dzy ludźmi za najwyższą war- tość/					
82.	Niezależność własnych sądów /odporność na trendy koniun- kturalne/					
83.	Uczciwość inte- lektualna w interpretowa- niu zjawisk i faktów					
84.	Zgodność zasad i wymogów stawianych sobie i podwła- dnym					
85.	Godność i honor oficerski					
86.	Odpowiedzialność za etos społeczno- - zawodowy kadry oficerskiej					
87.	Solidarność oficerska					
88.	Inne - jakie? ..... .....					

X. Jakie znaczenie, Pana zdaniem, dla sprawnego dowodzenia oraz efektywnego oddziaływania na psychikę żołnierzy, posiadają niżej wymienione cechy i walory osobowościowe oficerów?

/proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tabeli/

Lp.	Cechy /walory / psychofizyczne	Znaczenie:				
		wysokie	średnie	niskie	żadne	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
89.	Ogólna sprawność fizyczna/pod względem siłowym, ruchowym i motorycznym/					
90.	Kondycja i odporność psychiczna /dot. racjonalnego myślenia i działania w sytuacjach obciążeń emocjonalnych/					
91.	Umiejętność sugestywnego oddziaływania na psychikę podwładnych w warunkach zagrożenia					
92.	Zrównoważenie nerwowe i samokontrola własnych reakcji oraz emocji					
93.	Zadatki/predyspozycje/wrodzone przejawiające się w tzw. "zdatności wychowawczej" i "talencie organizatorskim"					
94.	Ekstrawertywny charakter /zewnętrzna otwartość "ku ludziom"/					
95.	Inne - jakie ? ..... ..... .....					

PYTANIA NA TEMAT KSZTAŁTOWANIA ETOSU OFICERSKIEGO  
W EDUKACYJNEJ DZIAŁALNOŚCI AON

X. W jakim stopniu, Pana zdaniem, proces kształcenia w AON podporządkowany jest realizacji niżej wymienionych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych? /proszę postawić znak "x" w odpowiednie miejsca tabeli

Lp.	Realizowane cele i zadania	W stopniu :				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie ma zdania
		1	2	3	4	5
96.	Wyposaża oficerów w wiedzę ogólnokształcącą porównywalną do ogólnego wykształcenia absolwentów wyższych uczelni cywilnych					
97.	Zapewnia odpowiedni poziom przygotowania ogólnozawodowego i specjalistycznego oficerów do realizacji kierowniczych funkcji w strukturze sił zbrojnych					
98.	Przygotowuje oficerów do kierowania walką zbrojną w aspekcie planistyczno-organizacyjnym i pragmatycznym					
99.	Zapewnia profesjonalne przygotowanie oficerów do dowodzenia wojskami w okresie ich pokojowego szkolenia					

Lp.	Realizowane cele i zadania	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
100.	Rozwija i doskonali dyspozycje umysłowe decydujące o intelektualnej inicjatywie i samodzielności oficerów					
101.	Kształtuje umiejętności teoretyczno-praktyczne w zakresie: Kierowania i prowadzenia działalności dowódczo-sztabowej					
102.	Metodyki szkolenia i wychowania wojskowego					
103.	Prowadzenia i organizowania działalności finansowo-gospodarczej w oddziale					
104.	Indywidualnego samodoskonalenia swojej wiedzy					
105.	Samoceny i samokontroli własnej działalności służbowej					
106.	Samodzielnej analizy i wartościowania zjawisk, faktów ogólnospołecznych i zawodowo-specjalistycznych					
	Rozwija i doskonali , szczególnie ważne dla zawodowej służby oficerskiej, wartości/cechy i zachowania/ oficerów- studentów w sferach:					

Lp.	Realizowane cele i zadania	W stopniu:				
		wysokim	średnim	niskim	żadnym	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
107.	Spoleczno-obywatelskiej/obowiazkowość i sumienność, identyfikacja z wykonywanym zawodem, inicjatywa i aktywność zawodowa, lojalność w stosunku do zwierzchnich władz itp/					
108.	Moralnej/sprawiedliwość i prawdomówność, godność i honor oficerski, solidarność oficerska, odpowiedzialność za etos społeczno-zawodowy kadry oficerskiej itp/					
109.	Psychofizycznej /ogólna sprawność fizyczna, kondycja i odporność psychiczna, zrównoważenie nerwowe i samokontrola własnych reakcji oraz emocji, predyspozycje dot. świadomego kształtowania własnych cech charakteru itp/					
110.	Inne - jakie? ..... ..... ..... .....					

X. Jakie znaczenie, Pana zdaniem, dla ogólnozawodowego wykształcenia absolwentów AON /odpowiadającego współczesnym wymogom służby oficerskiej/ posiada wiedza z niżej wymienionych przedmiotów ?  
/proszę postawić znak " x " w odpowiednie miejsca tab

Lp.	Programowe przedmioty nauczania	Znaczenie:				
		wysokie	średnie	niskie	żadne	nie ma zdania
		1	2	3	4	5
	Taktyczno - operacyjne :					
111.	Sztuka operacyjna poszczególnych rodzajów wojsk					
112.	Taktyka ogólna					
113.	Taktyka rodzajów wojsk i służb					
114.	Dowodzenie i praca sztabowa					
115.	Rozpoznanie wojskowe i armie obce					
116.	Zabezpieczenie działań bojowych wojsk					
117.	Obrona cywilna					
	Spoleczno- humanistyczne:					
118.	Nauka i doktryna wojenna					
119.	Ekonomika wojskowa i ekonomika obrony					
120.	Geografia wojenna					
121.	Podstawy informatyki					
122.	Teoria państwa i prawa					
123.	Teoria nauki o polityce					

Lp.	Programowe przedmioty nauczania	Znaczenie:				
		wysokie	średnie	niskie	żadne	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
124.	Podstawy międzynarodowych stosunków politycznych					
125.	Podstawy pedagogiki wojskowej					
126.	Metodologia /wojskowych badań naukowych, badań pedagogicznych/					
127.	Dydaktyka wojskowa					
128.	Socjologia wojska					
129.	Psychologia dowodzenia					
130.	Filozofia					
131.	Podstawy etyki					
132.	Teoria wychowania wojskowego					
133.	Metodyka oddziaływań wychowawczych w warunkach bojowych					
134.	Kultura i oświata w wojsku					
135.	Historia sztuki wojennej i polskiej myśli wojskowej					
136.	Historia najnowsza					
137.	Historia wychowania wojskowego					
138.	Historia wojskowości					

Lp.	Programowe przedmioty nauczania	Znaczenie:				
		wysokie	średnie	niskie	żadne	nie mam zdania
		1	2	3	4	5
139.	Historia doktryn politycznych					
140.	Języki obce					
Administracyjno-organizacyjne:						
141.	Organizacja i mobilizacja wojsk					
142.	Metodyka planowania, organizowania i prowadzenia szkolenia w oddziale i pododdziale					
143.	Inne- jakie ? ..... ..... .....					

144. Czy treść założonych celów nauczania i zadań realizowanych w działalności edukacyjnej uczelni sprzyja kształtowaniu nowoczesnej sylwetki osobowo-zawodowej oficera-absolwenta AON ?

/proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....

.....

b/ Własne propozycje .....

.....

145. Czy przedmiotowy skład programu kształcenia odpowiada, Pana zdaniem, społeczno-zawodowym wymogom współczesnej służby oficerskiej?

/proszę postawić znak " x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny.....

.....

b/ Własne propozycje.....

.....

146. Czy tematyczny skład programu kształcenia, odpowiada Pana zdaniem, społeczno-zawodowym wymogom współczesnej służby oficerskiej?

/ proszę postawić znak " x " w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


- a/ Uzasadnienie oceny .....
- .....
- b/ Własne propozycje .....
- .....

147. Czy , Pana zdaniem , aktualność poznawczej treści realizowanych tematów odpowiada współczesnemu dorobkowi nauki i praktyki wojennej ?

/ proszę postawić znak " x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


- a/ Uzasadnienie oceny .....
- .....
- b/ Własne propozycje .....
- .....

148. Czy poziom wiedzy ogólnej i specjalistycznej reprezentowany przez wykładowców oraz ich kwalifikacje pedagogiczne sprzyjają kształtowaniu edukacyjnej sylwetki oficera-absolwenta AON, zgodnej z założeniami programowymi uczelni i społeczno-zawodowymi wymogami współczesnej służby wojskowej?  
/ proszę postawić znak " x " w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....

.....

b/ Własne propozycje .....

.....

149. Czy poziom ogólnego i zawodowo-specjalistycznego przygotowania oficerów podejmujących studia sprzyja realizacji programowych założeń kształcenia w praktyce edukacyjnej AON  
/ proszę postawić znak " x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....

.....

b/ Własne propozycje .....

.....

150. Czy ilość i jakość środków audiowizualnych, wykorzystywanych w toku zajęć dydaktycznych sprzyja efektywności i nowoczesności procesu kształcenia w AON ?  
/ proszę postawić znak " x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

1. Tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Nie
5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....  
.....  
b/ Własne propozycje .....  
.....

151. Czy jakość i stan infrastruktury dydaktycznej w pełni zabezpiecza, pod względem architektonicznym i rzeczowym edukacyjną działalność akademii ?  
/ proszę postawić znak " x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

1. Tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Nie
5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....  
.....  
b/ Własne propozycje .....  
.....

152. Czy organizacja procesu nauczania w akademii sprzyja efektywnej realizacji programowych celów i zadań kształcenia?

/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....

.....

b/ Własne propozycje .....

.....

153. Czy dotychczasowa działalność uczelnianych ośrodków naukowo-badawczych sprzyja doskonaleniu teorii i praktyki kształcącej AON?

/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....

.....

b/ Własne propozycje .....

.....

154. Czy zakres i treść działalności kulturalno-oświatowej prowadzonej przez Klub Oficerski sprzyja intelektualno-estetycznemu dowartościowaniu osobowo-zawodowej sylwetki oficera-absolwenta AON ?

/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


- a/ Uzasadnienie oceny .....
- .....
- b/ Własne propozycje .....
- .....

155. Czy zakres i treść działalności kolegialnych organów oficerskich sprzyja kształtowaniu,pożądanych ze społecznego punktu widzenia,moralno-zawodowych cech /walorów/ kadry oficerskiej uczelni?

/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudni mi powiedzieć


- a/ Uzasadnienie oceny .....
- .....
- b/ Własne propozycje.....
- .....

156. Czy symbolika życia akademickiego i ceremoniał wojskowy towarzyszący świętom i uroczystościom obchodzonym w AON sprzyjają kształtowaniu współcześnie pożądanej w zawodzie wojskowym, społeczno-obywatelskiej postawy oficerów ?  
/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....  
.....  
b/ Własne propozycje.....  
.....

157. Czy warunki socjalno-bytowe stanu osobowego uczelni sprzyjają kształtowaniu, współcześnie pożądanej materialnej wykładni społeczno-zawodowej egzystencji kadry oficerskiej?  
/ proszę postawić znak "x" w odpowiedniej rubryce i swój wybór krótko uzasadnić/

- 1. Tak
- 2. Raczej tak
- 3. Raczej nie
- 4. Nie
- 5. Trudno mi powiedzieć


a/ Uzasadnienie oceny .....  
.....  
b/ Własne propozycje .....  
.....



X. Wybrane dane socjograficzne /proszę podkreślić właściwą odpowiedź/

158. Do którego korpusu osobowego Pan należy?

- 1/ oficerów starszych
- 2/ oficerów młodszych

159. Jaki jest Pana staż w zawodowej służbie wojskowej?

- 1/ do 5 lat
- 2/ 6 - 10 lat
- 3/ 11 - 15 lat
- 4/ 16 - 20 lat
- 5/ 21 - 25 lat
- 6/ 26 - 30 lat
- 7/ powyżej 30 lat

Pytania dla pracowników naukowo-dydaktycznych

=====

160. W jakiej komórce organizacyjnej AON Pan pracuje?

- 1/ Wydział Wojsk Lądowych
- 2/ Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej
- 3/ Wydział Nauk Humanistycznych
- 4/ Inne komórki .....

161. Jaki jest Pana staż pracy naukowo-dydaktycznej?

- 1/ do 5 lat
- 2/ 6 - 10 lat
- 3/ 11- 15 lat
- 4/ 16- 20 lat
- 5/ 21- 25 lat
- 6/ 26-30 lat
- 7/ powyżej 30 lat

162. Jaki jest Pana stopień/tytuł naukowy ?

.....

Pytania dla oficerów - studentów

=====

163. Na jakim Wydziale Pan studiuje?

- 1/ Wydział Wojsk Lądowych
- 2/ Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej
- 3/ Wydział Nauk Humanistycznych

164. Na którym roku Pan studiuje?

- 1/ I rok studiów
- 2/ II rok studiów
- 3/ III rok studiów

O P R A C O W A Ł

mjr mgr Zenon Nowakowski

