

Edukacja w wyższych szkołach wojskowych

- w jakim świecie?
- przeciw jakiemu światu?
- dla jakiego świata?

54324

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

Edukacja w wyższych szkołach wojskowych



Pod redakcją naukową Ryszarda Stępnia

Warszawa 2002

Recenzent
ptk dr hab. Józef ZUBEK

Redaktor
Teresa Piątek

Projekt okładki
Dariusz Łysio

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Jolanta Puchalska

43842

ISBN 83-88062-72-7

Sygn. AON 5361/2001

Skład, druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 862/2001

SPIS TREŚCI

WSTĘP <i>ptk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ</i>	7
---	---

WYSTĄPIENIE KOMENDANTA-REKTORA AKADEMII OBRONY NARODOWEJ <i>gen. dyw. prof. dr hab. Bolesław BALCEROWICZ</i>	10
---	----

I. KSZTAŁCENIE W SZKOŁACH WYŻSZYCH. WYZWANIA CYWILIZACYJNE I TENDENCJE ROZWOJU

W POSZUKIWANIU MODELU KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ <i>prof. dr hab. Tadeusz LEWOWICKI</i>	17
--	----

SZKOLNICTWO WYŻSZE NA PROGU NADCHODZĄCEGO STULECIA <i>prof. dr hab. Kazimierz DENEK</i>	24
--	----

OBRONA NARODOWA – SCENARIUSZE EDUKACYJNEJ PROGNOZY <i>prof. dr hab. Jerzy NIEMIEC</i>	39
--	----

WSPÓŁCZESNE CHARAKTERYSTYKI ZAWODOWE – STANDARDY KWALIFIKACJI <i>prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI</i>	44
--	----

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC POTRZEB OTOCZENIA. TENDENCJE I KIERUNKI ZMIAN NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH KRAJÓW EUROPY ZACHODNIEJ <i>prof. dr hab. Maria WÓJCICKA</i>	47
--	----

DYLEMATY EDUKACYJNE SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO <i>ptk prof. dr hab. inż. Piotr SIENKIEWICZ</i>	55
---	----

II. EDUKACJA W WOJSKOWYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH. PERSPEKTYWY I ZAGROŻENIA

PRZYSZŁOŚĆ SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO <i>dr inż. Krzysztof BOROWIAK</i>	69
--	----

HUMANISTYCZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA W WOJSKOWYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH <i>ptk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ</i>	77
---	----

JAKA PRZYSZŁOŚĆ SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO? <i>ptk rez. prof. dr hab. Kazimierz ZEGNAŁEK</i>	86
---	----

PODSTAWY TEORETYCZNE ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM <i>ptk dr Kazimierz JURZYSTA</i>	91
---	----

KIERUNKI ZMIAN W MORSKIM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM CZOŁOWYCH PAŃSTW ŚWIATA <i>kmdr dr Walenty KARAWAJCZYK</i>	95
KOMPLEKSOWE ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM – ŻYCZENIE CZY RZECZYWISTOŚĆ? <i>ppłk dr Włodzimierz CHOJNACKI</i>	108
ZADANIA NAUK SPOŁECZNYCH W KSZTAŁCENIU MENEDŻERÓW WOJSKOWYCH W ARMII REPUBLIKI CZEŚKIEJ <i>doc. Miroslav KRČ</i>	114
ETYKA GLOBALNA A EDUKACJA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM <i>plk dr hab. Janusz ŚWINIARSKI</i>	118
EDUKACJA WOJSKOWA STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH ORAZ ICH WYKORZYSTANIE DLA POTRZEB OBRONNOŚCI XXI WIEKU (STAN OBECNY I MODEL POSTULOWANY) <i>ppłk dr Mirosław KALIŃSKI</i>	131
EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA WYCHOWAWCZEGO WYŻSZEJ SZKOŁY OFICERSKIEJ <i>plk dr Lech URBAŃSKI</i>	139
WYBRANE PROBLEMY KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO KADRY W SIŁACH ZBROJNYCH RP <i>plk dypl. Sylwester PIASECKI</i>	146
DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-BADAWCZA W RESORCIE OBRONY NARODOWEJ <i>ppłk dr inż. Zbigniew WESOŁOWSKI</i>	157
ETYKA A NAUKI TECHNICZNE W WOJSKU <i>ppłk dr Jerzy PROCAK</i>	163
III. KOMPETENCJE KREOWANE W WOJSKOWYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH. MODEL POSTULOWANY I STAN FAKTYCZNY	
WYZWANIA DZIAŁALNOŚCI SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZEJ W WOJSKU A KOMPETENCJE DOWÓDCZE ABSOLWENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH <i>plk mgr Jerzy ZALEWSKI</i>	171
O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH DOWÓDCÓW I NAUCZYCIELI WOJSKOWYCH <i>ppłk dr Andrzej ZDUNIAK</i>	179
ELEMENTY OCENY STANU EDUKACJI PSYCHOLOGICZNEJ W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM WEDŁUG OPINII PODCHORAŻYCH I STUDENTÓW AON <i>ppłk dr Jan BORKOWSKI, ppłk dr Leszek KANARSKI, plk dr Bronisław ROKICKI</i>	189

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE DOWÓDCY <i>ppłk dr Jerzy BIEŃKOWSKI</i>	197
INTELEKTUALNO-SPRAWNOŚCIOWE WYZNACZNIKI KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH DOWÓDCY <i>ptk dr Jerzy GROSKREJC</i>	203
O POTRZEBIE KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH DOWÓDCY I NAUCZYCIELA WOJSKOWEGO <i>ptk dr Zygmunt MACIEJNY</i>	213
KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ – MODA CZY KONIECZNOŚĆ? <i>ppłk dr Stefan ŚLUSARCZYK</i>	219
KONDYCJA PODCHORAŻYCH WYŻSZEJ SZKOŁY OFICERSKIEJ im. Stefana Czarnieckiego W ZAKRESIE EMOCJI I ZAGADNIEN ZWIĄZANYCH Z EMPATIA <i>mjr mgr Tomasz NOWATKOWSKI</i>	223
ROZWIJANIE KOMPETENCJI ANTYSTRESOWYCH PRZYSZŁYCH DOWÓDCÓW <i>mgr Agnieszka BLICHARZ</i>	231
WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE ETYKI ZAWODOWEJ NA POSTAWY KADRY WP WOBEC INSTYTUCJI WOJSKA I SŁUŻBY WOJSKOWEJ <i>ppłk dr Mariusz KUBIAK</i>	235
EDUKACJA KADRY ZAWODOWEJ JAKO AUTOKREACJA ŚWIATA SPOŁECZNEGO ARMII <i>mjr dr Krzysztof LORANTY</i>	243
WYCHOWANIE MORALNE W OPINIACH PODCHORAŻYCH WAT <i>ppłk dr Stanisław W. PTASZEK</i>	253
EDUKACYJNE I ZAWODOWE OCZEKIWANIA ORAZ ASPIRACJE STUDENTÓW WAT <i>kpt. dr Robert GOLBA</i>	259
EDUKACJA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ A PRACA Z ŻOŁNIERZAMI SŁUŻBY ZASADNICZEJ <i>ppor. mgr Małgorzata KOPAŃSKA</i>	268

WSTĘP

Rosnące zainteresowanie edukacją na poziomie szkoły wyższej wynika z powszechnie wyrażanego przekonania, iż zapewnia ona niezbędny w warunkach postępu cywilizacyjnego, poziom przygotowania społeczeństwa do sprostania potrzebom wszystkich sektorów ludzkiej działalności¹.

Konferencja na temat „Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata?”, z której materiały prezentujemy w niniejszym tomie, została zorganizowana przez Instytut Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej w dniach 28–29 listopada 2000 r. Stanowi ona logiczną konsekwencję prowadzonego w naszej uczelni dyskursu pedagogicznego nad kształceniem kadr oficerskich po 1990 r.

Pierwsza konferencja na temat „Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian” odbyła się w listopadzie 1993 r. Druga natomiast, poświęcona przygotowaniu studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej, miała miejsce w kwietniu 1996 r.

Charakter i dynamika zmian, jakie dokonują się w Wojsku Polskim, szczególnie po wstąpieniu Polski do NATO w marcu 1999 r., określają również nowe potrzeby edukacyjne, ściśle powiązane nie tylko ze zmniejszaniem się liczebności armii, ale także z reformą systemu edukacji, standardami kształcenia i doskonalenia kadr obowiązującymi w Traktacie Północnoatlantyckim i z perspektywicznymi strategiami edukacyjnymi Unii Europejskiej.

Dlatego też głównym celem konferencji było ukazanie istoty przemian w kształceniu oficerów w aspekcie szans i zagrożeń zmieniającej się rzeczywistości, a także określenie wpływu współczesnej myśli pedagogicznej na jakość edukacji w wyższych uczelniach wojskowych i cywilnych. Szczególnie interesujące okazały się próby udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie odzwierciedlenie w działalności edukacyjnej wyższych uczelni wojskowych mają współczesne teorie i ideologie pedagogiczne?
- Jakiej koncepcji pedagogiki odpowiada aktualny system kształcenia w akademiach wojskowych i w wyższych szkołach oficerskich?
- W jakim stopniu uzasadnione jest „dyskursywne otwarcie” pedagogiki wojskowej i jakie wiążą się z tym zagrożenia i szanse dla kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym?
- Jakie są oczekiwania oficerów wobec pedagogiki wojskowej i co może im ona zaofiarować?
- Jakie są perspektywy i płaszczyzny integracji wyższego szkolnictwa cywilnego i wojskowego?

Współczesna szkoła wyższa realizuje bardzo wiele zadań ukierunkowanych nie tylko na intelektualny rozwój studentów, ale także na ich przygotowanie do sprawnego wykony-

¹ Zob. m.in. *Światowa deklaracja na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania* (Dokument światowej konferencji na temat szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: wizja i działania. Paryż, 5–9 października 1998 r. – przekład opracowany staraniem MEN).

wania określonego zawodu, samodzielnego zdobywania, gromadzenia i wykorzystania informacji, aktywnego udziału w życiu kulturalnym i odpowiedzialnego wykonywania obowiązków wobec społeczeństwa i państwa. Szkolnictwo wyższe traktowane jest jako swoisty stymulator rozwoju gospodarczego i ważny etap edukacji całościowej.

Nietrudno zauważyć, że po 1989 r. w polskim szkolnictwie wyższym nastąpiły wyjątkowo znaczące zmiany jakościowe i ilościowe. Objęły one również wyższe szkolnictwo wojskowe. Wraz z pojawieniem się coraz to większej liczby niepaństwowych szkół wyższych nasilała się dyskusja na temat monopolu państwa w oświacie i możliwości tworzenia nowych regulacji prawnych, sankcjonujących powstałą strukturę szkolnictwa wyższego.

Warto wspomnieć, że w obrębie systemu edukacyjnego regulowanego przez rynek znalazły się także niektóre wyższe uczelnie wojskowe, oferując płatne studia uzupełniające, między innymi z zakresu nauk ekonomicznych, historii pedagogiki obronnej.

Wprowadzona w 1998 r. reforma systemu edukacji ma na celu podwyższenie poziomu i jakości edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, a także wyrównanie szans edukacyjnych. W ten sposób ma się również radykalnie zwiększyć wskaźnik scholaryzacji młodzieży w wieku dziesiętnastu lat, co niewątpliwie przybliży nasz kraj do wymagań i oczekiwań Unii Europejskiej. Otwierający się europejski rynek usług edukacyjnych i badawczych to także forma współżycia różnych kultur i przejaw uczestnictwa w postępujących procesach globalizacji.

O powodzeniu w edukacji na ogół decyduje czynnik ludzki. Stąd też tak wiele uwagi poświęca się nauczycielom i ich kompetencjom pedagogicznym¹. Nauczyciel ma wiedzieć więcej i więcej odczuwać, a tworzony przez niego opis świata powinien pozostawać w zgodzie z różnymi kategoriami inności i prowadzić do twórczego uczenia się życia. Problem ten dotyczy także wspomnianej już globalizacji świata, w której wszystko jest bliskie i pojmowane wspólnotowo, a jednocześnie stanowi przecież źródło wielu zagrożeń. Nauczyciel ma za zadanie nie tylko uczyć ale i pokazywać aktualne formy życia, w których dominują postawy obywatelskie i społeczne. Dlatego też w opinii większości pedagogów, nauczyciel powinien być kształcony alternatywnie i kompetencyjnie, a nie przedmiotowo.

W wyższym szkolnictwie wojskowym trudno byłoby wskazać jakiegokolwiek zmiany w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, a przecież podejmują oni nowe zadania edukacyjne pozostające w ścisłym związku z nowymi oczekiwaniami i aspiracjami studentów². Jest więc wystarczający powód, by współczesna szkoła wyższa nie rezygnowała z refleksji nad miejscem i rolą studentów w procesie kształcenia. Dotyczy to także potrzeby określania pozadydaktycznych czynników rozwoju zawodowego, osobowościowego i społecznego studentów.

Wyższe szkolnictwo wojskowe spełnia zarówno funkcję dydaktyczną, jak i naukowo-badawczą oraz kulturotwórczą. Kształcenie jest wyraźnie ukierunkowane na przygotowanie oficerów do aktywnego uczestnictwa nie tylko w regularnych działaniach bojowych, ale także do organizowania i realizowania działań innych niż wojna, głównie w ramach misji pokojowych. Współczesny dowódca powinien posiadać szerokie kompetencje społeczno-zawodowe obejmujące nie tylko gruntowną wiedzę wojskową, ale również przygotowanie ogólne, humanistyczne, głęboko osadzone w realiach cywilizacyjno-kulturowych³. Oficer – dowódca

¹ Zob. m.in. *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. nauk. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Wyd. Akad. „ŻAK”, Warszawa 1998; *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego, S. Dylaka, Warszawa 2000, wyd. WSP ZNP.

² Zob. K. Jaskot, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.

³ Zob. T. Jemiolo, *Dowódca wobec wyzwań wynikających ze skrócenia służby wojskowej*, [w:] *Społeczne aspekty skrócenia zasadniczej służby wojskowej. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w Akademii Obrony Narodowej w dniu 19 listopada 1998 r.*, Bellona, Warszawa 1999.

i przywódca zarazem, musi posiadać bardzo wiele umiejętności, wśród których najważniejsza dotyczy komunikowania się z innymi ludźmi, współdziałania z nimi i spełniania roli lidera, a także korzystania ze środków przetwarzania i przechowywania informacji.

Powstaje zatem problem charakteru i kierunków zmian w metodyce kształcenia kadr oficerskich, modyfikacji edukacyjnej roli wojskowych nauczycieli akademickich oraz form i metod kształtowania samodzielności i twórczych postaw słuchaczy. Dużą rolę w unowocześnianiu procesu kształcenia w uczelniach wojskowych mają spełnić coraz częstsze kontakty z oficerami i studentami wyższych szkół wojskowych państw NATO.

Przebieg konferencji, w której uczestniczyli zarówno cywilni pedagodzy, jak i wojskowi nauczyciele akademicy oraz przedstawiciele centralnych instytucji Ministerstwa Obrony Narodowej, w tym Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego, w pełni upoważnia do wyrażenia przekonania, iż kształcenie kadr oficerskich coraz wyraźniej zmierza w kierunku edukacji ogólnozawodowej, umożliwiającej przygotowanie oficera – menedżera, intelektualisty, Europejczyka w mundurze, rozumiejącego sens zmian dokonujących się we współczesnym świecie i umiejącego samodzielnie je oceniać.

W wielu referatach pojawiała się sugestia, by w szkolnictwie wojskowym tworzyć model uczelni zróżnicowanej wewnątrznie, sprzyjającej rekwalifikacji zawodowej. Równie interesująca, i wykorzystywana już w armiach NATO, jest propozycja naprzemiennego kształcenia oficerów w uczelni wojskowej i cywilnej. Wydaje się, iż rozwiązanie to wychodzi naprzeciw procesom globalizacji, sprzyja przyspieszeniu przepływu myśli i idei, a jednocześnie zachęca do sięgania po tradycje i umożliwia rozwijanie postaw patriotycznych, tak ważnych w procesie wychowania wojskowego. Obrona narodowa i zagadnienia bezpieczeństwa to nie tylko problem armii. Warto pamiętać, iż brak wojny nie likwiduje powstawania bardzo wielu lokalnych, bezpośrednich zagrożeń, którym musi przeciwstawić się całe społeczeństwo.

Szczególną rolę w kształceniu kadr dowódczych spełnia edukacja humanistyczna. Jej celem jest już nie tylko rozwijanie wśród oficerów tych cech osobowości, które umożliwiają otwieranie się na innych ludzi i ich systemy wartości, ale także stymulowanie kompetencji kulturowych w zakresie radzenia sobie z różnymi wymiarami komunikowania się z otoczeniem społecznym.

W opinii większości uczestników konferencji współczesny absolwent wyższej uczelni wojskowej, żyjący i wykonujący swój zawód w społeczeństwie informacyjnym, powinien znać najnowsze technologie informatyczne i komunikacyjne także po to, by racjonalnie mógł organizować własne, ustawiczne samokształcenie. Dlatego też większą uwagę należy zwracać na motywy pracy samodzielnej i umiejętności zdobywania wiedzy (informacji), przechowywania jej i racjonalnego wykorzystania.

Istotną funkcję uczelni wyższych powinien stanowić rozwój wiedzy poprzez badania naukowe. Tworzenie i kreowanie nowych myśli, wykorzystywanie dorobku naukowego innych ośrodków badawczych to główne źródła efektywności kształcenia.

Ogólna refleksja nad współczesnymi zagadnieniami kształcenia w szkołach wyższych, w tym wojskowych, jest niemożliwa bez odnoszenia się do przyszłych potrzeb edukacyjnych i społecznych. W uczelniach wojskowych ma to ścisły związek z radykalnie pojmowanymi zmianami strukturalnymi oraz ze zmniejszaniem liczby szkół i centrów szkolenia. Zasługą wszystkich uczestników konferencji jest to, że kwestie reorganizacyjne były tylko tłem dla bardzo interesującej i prognostycznej analizy źródeł jakości kształcenia, unowocześniania procesu dydaktycznego, uwzględniania kontekstów międzynarodowych, sojusznicznych i kulturowych.

plk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

WYSTĄPIENIE KOMENDANTA-REKTORA AKADEMII OBRONY NARODOWEJ gen. dyw. prof. dr. hab. Bolesława BALCEROWICZA

W klasycznym, charakterystycznym dla ostatnich wieków modelu godnego życia ludzkiego wyróżniano trzy odrębne formy aktywności. Były to: zabawa, nauka, praca. Każdą z nich przypisywano określonej fazie życia: dzieciństwu – zabawę, młodości – naukę, dojrzałości – pracę. Był to oczywiście model teoretyczny, idealny, niemniej wyrażał dążność do pewnej harmonii, pewnego ładu w rozwoju człowieka; do zgodności z naturą tego rozwoju.

Dziś w stosunku do owego klasycznego, „uładzonego” modelu życiowej aktywności, z podziałem na wyraźnie rozgraniczone fazy, trzeba – jak sądzę – użyć już czasu przeszłego. Oszałamiające wręcz tempo przemian cywilizacyjnych powoduje bowiem konieczność wielokrotnego „oswajania się” człowieka z wciąż nowymi realiami; wielokrotnego adaptowania się go do wciąż zmieniającego się otoczenia.

Błyskawicznie maleje liczba profesji, zawodów, specjalności, do których wykonywania wystarcza przygotować się raz na całe życie. Dziś człowiek, już dorosły, staje wciąż przed nowymi wyzwaniem, dla sprostania którym zmuszany jest przyswajając sobie coraz to nowe sprawności, nowe umiejętności, nową wiedzę. Coraz trudniej jest poprzestać w produktywnej fazie życia li tylko na pracy, zarzuciwszy naukę. I to proste stwierdzenie rozciąga się nie tylko na jednostki bardziej wykształcone, lecz na tych wszystkich, którzy nie godzą się na marginalizację. Zaniechanie bowiem ciągłego poszerzania zakresu zdobytej wiedzy, permanentnego uczenia się do marginalizacji właśnie nieuchronnie wieść będzie.

„Oduczanie się” wszystkiego, co zdezaktualizowane bądź zdewaluowane, a uczenie się tego, co nowe, doskonalsze i przydatne, traktować należy jako proces ciągły, praktycznie w zasadzie się nie kończący.

Ta ogólna, wręcz ogólnikowa refleksja odnosi się oczywiście i do naszego środowiska. Konferencja dzisiejsza poświęcona jest sprawom edukacji w wyższych szkołach wojskowych, czyli edukacji ludzi dorosłych.

Poświęcona też być powinna w znacznej mierze edukacji permanentnej właśnie. Często bowiem, koncentrując się na dwóch głównych dotychczas formach kształcenia (wpierw szkoła oficerska, później akademia), skłonni jesteśmy tracić z oczu potrzeby, jakie występują, a szczególnie w przyszłości występować będą w całej naszej wojskowej karierze, w całej naszej służbie.

A przecież zarówno ukończenie szkoły oficerskiej, jak i akademii to są (to powinny być) tylko fragmenty całościowego procesu kształcenia oficera.

W edukacji, szczególnie zaś edukacji zorientowanej, ważna jest odpowiedź na pytanie: dla kogo kształcimy edukowanego?

O odpowiedź banalną wcale nie jest tak trudno. Wszak kształcimy go dla społeczeństwa; a oficera – dla wojska w społeczeństwie. Na tym poziomie ogólności jednak oczywiście poprzestać się nie da.

Myślę, że na dzisiejszym naszym spotkaniu rzecz zostanie wystarczająco rozwinięta. Dlatego też inaugurując je, pozwolę sobie na omówienie jednego wybranego postulatu. Jest nim przesłanie, by kształcić dla społeczeństwa, zadbać o wysoką pozycję zawodu oficera, o jego społeczną atrakcyjność.

Aby temu postulatowi sprostać, konieczne jest już dziś, a jeszcze bardziej konieczne będzie w przyszłości, wyposażenie naszych absolwentów w walory umożliwiające im dostęp do coraz bardziej wymagającego rynku zatrudnienia.

W przyszłości oficer nie może już (jak dotychczas) być niejako „skazany” tylko na służbę wojskową, jest to bowiem sprzeczne z wymogami jakże zmiennej rzeczywistości. Dlatego jednym z ważniejszych zadań współczesnego systemu edukacyjnego jest dostarczanie takiej wiedzy i takich umiejętności, które umożliwiłyby mu „spełnienie się” w innym zawodzie, na innym polu społecznego działania.

W naszych, polskich realiach zadbać o to musi szkolnictwo wojskowe (jakkolwiek w świecie przyjmuje się zgoła inne normy, inne rozwiązania).

Klasyczną, pierwszoplanową powinnością każdego wojska jest gotowość do prowadzenia działań wojennych. I do tego zawsze oficera przygotowywać trzeba. Kapitalne jednak znaczenie ma uświadamianie sobie, do jakiej wojny mamy go szykować. Na pewno nie do wojny „przeszłej”. Do przyszłej zaś wojny, wojny epoki informacyjnej, „wojny trzeciej fali” potrzebny będzie zupełnie nowy gatunek wojowników – wojowników nie tylko tarczy i miecza, ale także, a może przede wszystkim – „wojowników wiedzy”. Będą nimi ludzie wykształceni, intelektualisci w mundurach, ludzie głęboko przekonani o tym, że dzięki wiedzy wojny nie tylko się wygrywa, ale także i co ważniejsze, wojnom się zapobiega.

Nietrudno dostrzec, że coraz większego znaczenia nabiera w naszych czasach przygotowanie oficera do służby dla pokoju. Służbę tę można rozumieć wielorako. W owym dość świeżym terminie zawierają się przede wszystkim trzy znaczenia.

Pierwsze – to wielostronna umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie podczas pokoju; jak też radzenia sobie z problemami codziennej służby w jednostce, szkolenia, ćwiczeń itp.

Drugie znaczenie „służby dla pokoju” – to pełna gotowość (umiejętność) funkcjonowania w operacjach wspierania pokoju, operacjach humanitarnych; słowem – w misjach pokojowych.

I wreszcie znaczenie trzecie – „tofflerowskie” – to umiejętność wkomponowania się w złożone zabiegi przeciwwojennej prewencji; to używając retoryki Tofflera – przygotowanie do „antywojny”. A nasze wyposażenie staje się już beznadziejnie przestarzałe (podobnie jak często przestarzałe stają się armie).

Problemem niezwykle trudnym do rozwiązania dla wyższych uczelni wojskowych jest pogodzenie dwóch pozornie (?) wykluczających się wymogów. Są one bowiem szkołami wojskowymi, wkomponowanymi w system wojskowy, charakteryzujący się szczególnymi rygorami, i są uczelniami, kuźnicami wiedzy – ośrodkami wolnego myślenia.

Jako wkomponowane formalnie w strukturę sił zbrojnych są zewnętrznie podporządkowane władzy państwowej, a wewnętrznie podlegają szczególnie surowej hierarchizacji, powiedziałbym wręcz „magii” rozkazu, jako zaś szkoły wyższe aspirują niekiedy do rangi uniwersytetów, dla których najwyższą wartością jest organizacyjna autonomia, stwarzająca możliwość niezależnego uprawiania nauki, a także nauczania.

Myślę, że współcześnie „hybrydalności” owej uniknąć się nie da. Możliwy jest tylko kompromis, a taki w AON od dawna stał się faktem.

Zaznaczyć jednak należy, iż formuła owego kompromisu wciąż jest kwestionowana, wciąż podlega swoistej redefinicji.

Z jednej strony – struktury wojskowe naciskają, aby w edukacji oficerów stawiać na swoiście pojętą „praktyczność”, czyli prosto rozumiane uwojskowanie, a tych postulatów, choćby i średnio zasadnych, ignorować nie mamy prawa; z drugiej strony – jako środowisko naukowe nie możemy uchybiać niekwestionowanej prawdzie, że – jak pisał J. M. Bocheński – „wiedza czysta, w pierwszej chwili bardzo niepraktyczna teoria – okazuje się paradoksalnie tym, co najbardziej praktyczne...”.

Myślę, że uczelnia wyższa – a mam tu na myśli przede wszystkim naszą Akademię – może być dla państwa, dla jego obronności, dla wojska tym cenniejsza, im bardziej będzie merytorycznie niezależna.

Chciałbym jednak przestrzec (również i siebie) przed pokusą nieuprawnionego po ową „niezależność” sięgania, a jeszcze bardziej przed próbami jej dekretowania. Środowisko musi na nią bowiem zapracować, i to zapracować wysiłkiem pokoleń. O merytorycznej niezależności wyższej uczelni wojskowej można mówić tylko w stosunku do środowisk silnych – dostatecznie silnych poziomem badań naukowych, znanych i uznawanych w świecie nauki.

Wciąż ważnym elementem edukacji w wojskowej szkole wyższej jest wychowanie, wpisane niejako w aksjologię służby. Daje się dziś przecież zaobserwować postępującą erozję takich pojęć i wartości, jak: patriotyzm, honor, męstwo – wartości stanowiących o oficerskim etosie. Tę prostą konstatację nietrudno przełożyć na język postulatu; trudniej na język operacyjny, język działania.

Najprostszą w tym względzie, znaną mojemu pokoleniu receptą byłoby podjęcie zabiegów indoktrynacyjnych, np. w trybie wydzielenia pensum godzin na specjalne „lekcje wychowawcze”. W dzisiejszych realiach jest to na szczęście nie do pomyslenia. Bezalternatywna staje się – powszechnie w pedagogice respektowana, a w Wojsku Polskim historycznie zakorzeniona – zasada integralności nauczania (dowodzenia) i wychowania, w której przestrzeganiu rolę ogromną odgrywa autorytet pedagoga (dowódcy), w naszych warunkach nauczyciela akademickiego, niezależnie od tego, jaki przedmiot wykłada.

Wyrażając ten oto pogląd, nie zamierzam bynajmniej negować szczególnego znaczenia przedmiotów humanistycznych w procesie wychowania. Niemniej jednak czerpany z nich pierwiastek duchowy, tak wzbogacający osobowość każdego człowieka, każdego wykształconego oficera, chciałbym postrzegać w interakcji, w oddziaływaniu wzajemnym na poziomie: student – pedagog, będący wykładowcą nie tylko humanistycznego przedmiotu właśnie. Myślę, iż szeroko pojęty humanizm nie może być w procesie wychowawczym sprowadzany do nauczania przedmiotów humanistycznych jedynie. W moim przekonaniu wychowywać – to tyle, co budzić świadomość doniosłości określonych WARTOŚCI; doniosłości PRAWDY i pracy nad dociekaniem tej PRAWDY – a ten obowiązek ma każdy nauczyciel akademicki.

O znaczeniu jakości nauczyciela w omawianym procesie nikogo spośród tu obecnych przekonywać nie trzeba. Należałoby mieć jednak na względzie, że wychowanek przejmuje wzorce od mistrza, nawet przez częściowe jego negowanie, że ten proces następuje „na obraz i podobieństwo”. Postulując zatem zbiór określonych, pożądanych cech słuchacza-absolwenta, koniecznie zadbać wpiertw trzeba o odpowiednich nauczycieli. Ujmując postulat skrótowo – chodzi o to, że w wojskowej szkole wyższej nauczyciele nie mogą być jedynie ludźmi uczonymi, fachowcami w danej dziedzinie; musi wśród nich znaleźć się znakomita liczba wzorowych, a więc wzorcowych pedagogów-oficerów.

W procesie edukacji akademickiej potrzebni są zarówno „mistrzowie”, jak i „profesorowie”. W praktyce realizacja powyższego wygląda na dziś niedobrze.

Mówię niedobrze, bo w Akademii profesorów dostatek, natomiast mistrzów-pedagogów wojskowych i z głęboką znajomością teorii i z dużym doświadczeniem wojskowym, rzekłbym, ze swoistą charyzmą – stanowczo mało.

Eksponując ten wątek, nie zamierzam dezawuować zalet naszej kadry dydaktycznej, warto bowiem odnotować fakt, że w porównaniu z kadrami akademickimi wypadła ona bardzo dobrze. U nas (w szkole wojskowej) nauczyciel akademicki to zawód uprawiany przez długie lata, zawód porządnie wyuczony, podczas gdy na Zachodzie praca w roli wykładowcy stanowi dla oficera dość krótki fragment zawodowej kariery.

Doceniając zatem dotychczasowe osiągnięcia nauczycieli akademickich, trzeba zadbać o warunki i możliwości ich stałego doskonalenia. A w gorączce reformy nietrudno o tym zapomnieć.

Dzisiejsza konferencja odbywa się na terenie Akademii Obrony Narodowej. To dobre miejsce dla przedsięwzięcia naukowego poświęconego takiemu właśnie tematowi. Akademia bowiem odgrywa w systemie szkolnictwa wojskowego rolę centralną. Wpisana już dziś w system edukacji narodowej, przez stałe poszerzanie swojej oferty, przez modyfikację programów ma ambicję zajmować w tym systemie pozycję godną. Dla coraz liczniejszych uczelni i ośrodków, które podejmują się mniej lub bardziej komplementarnego kształcenia w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego oraz obronności państwa – Akademia ma (powinna) spełniać rolę promotora, funkcję merytorycznego i metodologicznego centrum.

W kontekście powyższego związku naszej Uczelni ze szkołami oficerskimi w zakresie kształcenia – szczególnie koordynacji programów – będą musiały nabrać wręcz instytucjonalnego charakteru, co m.in. wynika z konieczności zachowania pełnej ciągłości w uzyskiwaniu stopni licencjata i magistra.

Dziś Akademia – jak zresztą całe szkolnictwo wojskowe – stoi w obliczu poważnych przemian, w obliczu reformy. I warto w tym miejscu podkreślić, że środowisko nasze na tę reformę biernie nie oczekuje – ono w istocie już ją czyni. Jak też gronu naukowemu przystało, do pracy nad nim wprzęgnęliśmy naukę właśnie – jej treści, jej metody. Problemom reformy zostało poświęconych wiele akademickich przedsięwzięć (np. seminariów).

Stwierdzam też, że na dziś uzyskaliśmy dobry poziom zgodności, bowiem społeczność nasza identyfikuje się z większością nieodzownych rozwiązań. W procesie reformowania, szczególnie wypracowania koncepcji i generalnych planów, górę wzięła u nas demokracja szkoły wyższej nad ustrojem jednostki wojskowej. W procesie zaś realizacji reformy przyjdzie zapewne komendantowi znacznie szerzej korzystać z przywilejów wojskowego dowódcy.

(Okazuje się, że w tym względzie wspomniana uprzednio „hybrydalność” wyższej uczelni wojskowej ma swoje dobre strony!).

O przedsięwziętych i zamierzanych w Akademii zmianach można dziś z całą odpowiedzialnością powiedzieć jedno: społeczność uczelni jest w stanie zadbać o to, aby były one zmianami korzystnymi.

Szanowni Państwo!

Dobór uczestników dzisiejszej konferencji, dobór referentów daje organizatorom gwarancję wysokiego poziomu merytorycznego; dobrej jakości debaty naukowej. Pozwólcie jednak, że obok oczekiwań dotyczących pożytku dla nauki pozwolę sobie sformułować oczekiwania pożytku płynącego z niej dla praktyki. Otóż ufam, że dzisiejsza konferencja dostarczy nam wartościowego materiału do przemyśleń i działań w procesie restrukturyzacji naszej Uczelni.



**KSZTAŁCENIE
W SZKOŁACH WYŻSZYCH
WYZWANIA CYWILIZACYJNE
I TENDENCJE ROZWOJU**

prof. dr hab. Tadeusz LEWOWICKI

W POSZUKIWANIU MODELU KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Szkolnictwo wyższe od stuleci spostrzegane jest jako ważny czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego i ekonomicznego. Środowiska akademickie podtrzymują ciągłość tradycji kultury i nauki, kształcą specjalistów o najwyższym poziomie kwalifikacji, przygotowują elity intelektualne społeczeństw, prowadzą badania naukowe i tworzą nową wiedzę naukową, a także upowszechniają tę wiedzę¹. Wszystko to w znacznym stopniu oddziałuje na kondycję państw i społeczeństw.

Nauka i szkolnictwo wyższe nabierają szczególnego znaczenia współcześnie – w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej i informacyjnej. Zdają sobie z tego sprawę rządy i społeczeństwa bogatej Północy, przeznaczając na edukację i badania naukowe sporą część budżetów (czy inaczej określając nakłady na te cele – dużą część wytworzonego produktu krajowego brutto). Również społeczeństwa mniej zamożne mają świadomość znaczenia edukacji (w tym kształcenia na poziomie akademickim) w tworzeniu perspektyw rozwojowych żyjących już i przyszłych pokoleń².

Tradycje poszukiwań modeli uczelni wyższych i modeli kształcenia w tych uczelniach

Wyobrażenia o modelu (modelach) uczelni wyższej kształtowane są w znacznym stopniu pod wpływem wielowiekowej tradycji uniwersytetów. Od czasów tworzenia pierwszych uniwersytetów włoskich, francuskich, angielskich i środkowoeuropejskich trwa dyskusja o podstawowych funkcjach i zadaniach uczelni, o modelach programowych i organizacyjnych, o miejscu szkół wyższych w państwie i w społeczeństwie. Spory dotyczyły – i często nadal dotyczą – relacji między uniwersytetami i państwem (władzą państwową), zakresu swobód w uprawianiu nauk i krzewieniu wiedzy, dostępu do uczelni, a także wielu innych spraw.

¹ Por. klasyczne już prace zawierające rozważania o funkcjach szkolnictwa wyższego, np. J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN, Warszawa 1963 oraz tego autora *Szkice o szkolnictwie wyższym*, WP, Warszawa 1976.

² Znajduje to odzwierciedlenie w wielu raportach edukacyjnych, a także w podejmowanych reformach społecznych i oświatowych. Opis wielu z nich można znaleźć w pracach Cz. Kupisiewicza, *Paradygmaty reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, a także: *Przemiany edukacyjne w świecie*, WP, Warszawa 1978, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, WSiP, Warszawa 1987 i in.

Różnie układały się dzieje uniwersytetów. W zależności od wielu uwarunkowań politycznych, światopoglądowych, ekonomicznych dysponowały one większą lub mniejszą niezależnością, możliwościami rozwijania nauk, wpływem na życie społeczne. Pomimo odmienności warunków funkcjonowania i swoistych modeli działalności krystalizowało się przekonanie, że uniwersytety mają zajmować się wszechstronnym poznawaniem świata i rozwijać wszelkie dziedziny wiedzy. Stawały się więc uniwersytety wszechnicami wiedzy, a wiedzę tę tworzyli i krzewili skupieni w uczelniach profesorowie i studenci – akademicka wspólnota. Tak kształtował się model „universitas” – podstawowego typu wielowydziałowej uczelni wyższej¹.

W okresie ośmiuset lat – od XII do XIX wieku – utrwaliły się poglądy określające główne funkcje uniwersytetów. Uczelnie te, mające wówczas charakter wyraźnie elitarny, powinny służyć: po pierwsze – zachowaniu ciągłości kulturowej, przekazowi dorobku nauki i utrwalaniu przyjętych wzorów zachowań; po drugie – rozwijaniu sprawności intelektualnych kształconych wychowanków, przygotowaniu ich do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym, naukowym itd.; po trzecie – przygotowaniu warstw uprzywilejowanych do kierowania administracją państwową i gospodarką, do kierowania państwem; po czwarte – przygotowaniu ekspertów wspomagających grupę czy grupy kierujące życiem społeczno-ekonomicznym i politycznym².

Ważnym obszarem działalności i zakresem powinności było i jest kształcenie kadr naukowych, niejako własna „reprodukcja”, zapewniająca wypełnianie wyżej wymienionych funkcji.

Rozwój nauki i jej specjalizacja, a także różnicowanie się potrzeb społeczeństwa w zakresie kultury, gospodarki, edukacji i innych obszarów życia, spowodowały w XIX wieku zróżnicowanie szkół uniwersyteckich. Zaczęły się wyodrębniać trzy typowe modele uniwersytetów.

Jeden z nich oparty został na założeniach proponowanych przez Wilhelma von Humboldta, który w latach 1809–1814 przyczynił się do reformy szkolnictwa w Prusach i utworzenia uniwersytetu w Berlinie. Cechami charakterystycznymi humboldtowskiego uniwersytetu było łączenie badań naukowych z dydaktyką oraz nastawienie na wielostronne kształcenie ogólne.

Drugi model – odwołujący się do wzorów angielskich – charakteryzował się kształceniem elitarnym, przygotowującym elity władzy. Bardziej niż inne modele utrwalał on istniejącą strukturę społeczną i ład polityczno-ekonomiczny.

Trzeci model – kojarzony z uczelniami francuskimi – prowadził do ukształtowania uniwersytetu, w którym ważne stawało się łączenie teorii z praktyką. W ramach tego modelu powstawały nowoczesne wyższe szkoły zawodowe, w których przejawia się troskę o ogólny rozwój kształconej młodzieży, ale bardzo dba o wyposażenie jej w wiedzę specjalistyczną i w umiejętności wymagane w wybranych zawodach.

Z czasem, jak wiadomo, zaczęły wyodrębniać się z uniwersytetów lub powstawać poza nimi różne typy uczelni ogólnozawodowych i zawodowych: politechnik, wyższych szkół medycznych, szkół sztuk pięknych i innych. Wśród szkół zawodowych stosunkowo szybko powołano w różnych państwach uczelnie wojskowe³.

Wiek XX był czasem coraz większego różnicowania się typów uczelni i sposobów kształcenia. Obok uczelni spełniających wszystkie funkcje właściwe uniwersytetom po-

¹ Por. prace S. Kota, S. Wiołoszyna i inne opracowania dziejów oświaty. Por. także np. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Zak”, Warszawa 1997.

² Por. m.in. przywołane wyżej prace.

³ Jak wyżej.

wstały liczne szkoły wyższe nastawione na spełnianie tylko niektórych, wybranych funkcji (głównie kształcenia zawodowego). Radykalnemu zróżnicowaniu uległy programy (treści) kształcenia, bardzo różne stały się metody i formy kształcenia. W niektórych państwach kształceniem wyższym obejmuje się znaczny procent młodzieży i ludzi dorosłych. Edukacja na poziomie akademickim częściowo utraciła elitarny charakter, a różne formy kształcenia otwartego, zdalnego, przemienne – dla ludzi pracujących – otwierają nowe szanse upowszechniania wykształcenia wyższego. Jednocześnie nasila się proces wewnętrznego podziału szkolnictwa wyższego, zróżnicowaniu ulega jakość kształcenia i społeczne wartościowanie dyplomów uczelni oraz uzyskiwanego w uczelniach wykształcenia¹.

Uogólniając, można powiedzieć, że po stuleciach typowego (choć także wewnętrznie zróżnicowanego i pozostającego pod różnymi wpływami) modelu uniwersytetu – opartego na dawnych tradycjach – nastąpił w wieku XIX i XX czas wielodroznego rozwoju szkolnictwa wyższego i powstawania różnych typów uczelni, kreowania rozmaitych modeli programowych oraz stosowania bardzo różnych metod i form kształcenia. Wielość uwarunkowań, potrzeb i dążeń, a także wciąż pojawiające się nowe wizje życia społecznego (w rozmaitych jego obszarach), zapowiadają trwanie – przynajmniej w dającej się przewidzieć przyszłości – procesu zróżnicowania ofert edukacyjnych w ogóle, a w tym ofert edukacyjnych w szkolnictwie wyższym. Proces ten przebiega i przebiegać będzie z pewnością inaczej (szybciej, w sposób bardziej radykalny) w państwach rozwiniętych, bogatych, upowszechniających edukację na coraz wyższym poziomie, a inaczej w państwach mniej zasobnych, zacofanych pod względem społecznym i ekonomiczno-gospodarczym.

O racjonalnych drogach rozwiązywania problemów modelu (modeli) edukacji na poziomie akademickim

Zarysowane wyżej przemiany nie ułatwiają wyboru modelu szkoły i modelu kształcenia. Bogactwo rozwiązań programowych i organizacyjnych sprawia wrażenie chaosu. Jak racjonalizować wybory modelu (modeli)? Jak minimalizować ryzyko przypadkowych wyborów i ich negatywnych skutków?

Trudno o jednoznaczną odpowiedź na te pytania. Można jednak pokusić się o przedstawienie kilku sposobów rozstrzygnięcia kwestii „modelowych”.

Jedną z dróg zapobiegania zbyt daleko idącemu zróżnicowaniu czy atomizacji szkolnictwa wyższego staje się reaktywowanie działań służących określeniu standardów, „kanonów wiedzy”, podstaw programowych itp. Powraca się zatem do prób wyznaczenia uzgodnionych (czasem narzuconych) wymagań, których spełnienie jest warunkiem niezbędnym tzw. uznawalności dyplomów, uznawania zdobytych kwalifikacji. Takie zabiegi podejmuje się z myślą o odtworzeniu wspólnych bloków programowych dla kierunków studiów lub (i) specjalności.

Drugi sposób postępowania wyraża się w tendencji do przywrócenia (zmodyfikowanego) modelu uniwersyteckiego. Znaczna część uczelni ogólnozawodowych i zawodowych dąży do naśladowania uniwersytetów (uniwersyteckiego modelu kształcenia). Ambicje te zazwyczaj nie są spełnione, a przy tym uczelnie zawodowe tracą swoje walory szkół przygotowujących do praktyki zawodowej. Brak kadry naukowej, brak możliwości tworzenia wiedzy naukowej i brak silnych szkół naukowych w wielu uczelniach zawodowych prowadzi do tego, że przekaz wiedzy encyklopedycznej dominuje nad przygotowaniem praktycz-

¹ Traktują o tym m.in. liczne raporty opublikowane przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (dzisiaj już nie istniejący), a także prace zamieszczone w „Dydaktyce Szkoły Wyższej” i w „Życiu Szkoły Wyższej”.

nym, odtwarzanie wiedzy dominuje nad jej tworzeniem, badania naukowe nikną wobec ogromu obowiązków dydaktycznych, zanika wychowanie studentów, kształtowanie elit zawodowych. W rzeczywistości jest to model kształcenia odległy od wspomnianych wyżej modeli uniwersyteckich, a zarazem odległy od modelu dobrych uczelni zawodowych.

Dotychczasowe doświadczenia zagraniczne i polskie dostarczają wielu przykładów na stosowanie naszkicowanych wyżej sposobów kształtowania modelu edukacji wyższej. Przykłady te świadczą o raczej wątpliwych wynikach tych prób. W pierwszym przypadku – odtwarzania wymagań programowych – nader często wymagania te respektuje się tylko pozornie, formalnie, a w praktyce nauczyciele akademicy i tak realizują własne wersje programów. Takiemu stanowi rzeczy sprzyja daleko idąca demokratyzacja i decentralizacja w zakresie spraw toku studiów. W uczelniach uniwersyteckich, dysponujących znacznymi uprawnieniami, sprzyja temu duży zakres autonomii.

W drugim przypadku – dążenia do naśladowania modelu uniwersyteckiego – zatracą się walory właściwe różnym typom szkół i kierunków kształcenia. Jedną z konsekwencji jest słabe przygotowanie zawodowe absolwentów.

Godnym uwagi sposobem kształtowania modelu szkoły wyższej odpowiadającej oczekiwaniom i potrzebom współczesności jest kreowanie modelu wewnątrz zróżnicowanej szkoły wyższej. W modelu tym zakłada się możliwość wypełniania przez uczelnie bardzo wielu funkcji. Wymienia się m.in. funkcje: ogólnokształcące, ogólnozawodowe, specjalistyczne, odnawiania wiedzy, tworzenia wiedzy, kształcenia i doskonalenia kadr, rekwalifikacji, bezinteresownego samorozwoju uczestników edukacji, kulturotwórcze i środowiskowe, eksperckie i polityczne¹. Tak zarysowany model dopuszcza możliwość spełniania wszystkich lub wybranych funkcji przez całe uczelnie lub poszczególne wydziały, kierunki studiów itp. Model ten, stanowiąc ogólną propozycję i niejako całościową „mapę” funkcji, ułatwia świadome i racjonalne dokonywanie wyborów tych funkcji, które mogą być podejmowane przez poszczególne środowiska uczelniane. Wybory takie powinny być oparte na rzetelnej analizie możliwości kadrowych, warunków materialnych i organizacyjnych, potrzeb środowiskowych – i wielu innych spraw.

Wszystko to służyć ma w miarę możliwości klarownemu określeniu „profilu” czy typu uczelni – od wielofunkcyjnego, wielokierunkowego i bardzo zróżnicowanego wewnątrz (co występuje na przykład w uczelniach uniwersyteckich) do obejmującego nieznaczną liczbę funkcji, kierunków czy wewnętrznych zróżnicowań sposobów i form kształcenia. Koncentracja sił i środków na wypełnianiu wybranych funkcji sprzyja często (sprzyjać będzie) wysokiej jakości pracy uczelni i – nawet przy wypełnianiu tylko wybranych funkcji – wysokiemu prestiżowi. Przykłady zagraniczne potwierdzają, że wśród najlepszych są zarówno duże uczelnie harmonijnie spełniające wiele funkcji, jak i uczelnie koncentrujące działalność na wybranych funkcjach społecznych. Niemała liczba uczelni elitarnych należy właśnie do tego drugiego typu szkół.

Bogactwo ogólnych i szczegółowych dróg edukacyjnych – poza niewątpliwymi zaletami – niesie pewne kłopoty związane z ewaluacją poziomu kształcenia, uznawalnością dyplomów itp. W celu łagodzenia takich kłopotów podejmuje się procesy akredytacyjne i (lub) standaryzacyjne. Tradycyjne formy akredytacji polegają – jak się wydaje – głównie na dwustronnych (wielostronnych) procedurach prowadzonych przez zainteresowane uczelnie. Procedury takie – w razie powodzenia – kończą się podpisywaniem umów o wzajemnej uznawalności dyplomów (toków kształcenia, kwalifikacji itp.). Z kolei „standaryzacja” jest zabiegiem prowadzącym do przyjmowania wynegocjowanych (lub narzucanych) wymagań, które spełnione być powinny, jeśli określone uczelnie i wydawane przez

¹ *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, pod red. T. Lewowickiego, IPNiSzW, Warszawa 1985.

nie dyplomy mają być uznane w danym środowisku, państwie czy grupie państw. Zarówno procedury akredytacyjne, jak i standaryzacyjne są czynnikami w jakiejś mierze racjonalizującymi modele kształcenia wyższego¹.

Przytoczone przykłady rozstrzygania dylematów dotyczących modelu (modeli) szkolnictwa wyższego mogą być przydatne w porządkowaniu pomysłów na rozwiązywanie problemów edukacyjnych w Polsce. Słabością działań prowadzących do kształtowania (się) modelu polskiego szkolnictwa wyższego jest fragmentaryczność i duża przypadkowość.

Zaniechanie prowadzonych dawniej studiów nad modelami szkolnictwa i modelami uczelni (w tym modelami kształcenia) utrudnia formułowanie niejako strategicznych programów rozwoju i przekształceń szkół wyższych. Dominuje żywiołowy i chaotyczny proces dostosowywania się uczelni państwowych do warunków wolnego rynku oraz jeszcze bardziej żywiołowy i chaotyczny proces powstawania niepaństwowych szkół wyższych, kreowanych pod silnym wpływem społecznych potrzeb i rynku usług edukacyjnych. Są to procesy doraźne i – jeśli można je tak określić – nerwowe.

Doświadczenia mijającej dekady wydają się świadczyć o tym, że w polityce edukacyjnej dotyczącej szkolnictwa wyższego panuje spore zamieszanie. Oto na przykład głosi się hasła upowszechniania wykształcenia średniego i wyższego, dopuszcza tworzenie szkół niepaństwowych, z drugiej jednak strony niemal od początku przemian ustrojowych mnoży przeszkody i deprecjonuje szkolnictwo niepaństwowe. Występują wyraźne różnice w regulacjach prawnych, w kształtowaniu społecznego klimatu (m.in. przez przedstawicieli kierownictwa MEN) i w finansowaniu szkół państwowych i niepaństwowych. Dominuje „polityka” podkreślenia wyższości uczelni państwowych.

Brak jest wyraźnej koncepcji merytorycznego i formalno-organizacyjnego zróżnicowania modelu szkolnictwa w przyszłości. Projekty kategoryzacji uczelni prowadzą w istocie do pogłębiania podziału na starsze (niejako z założenia uważane za lepsze) uczelnie państwowe i na nowsze (z założenia gorsze) uczelnie niepaństwowe. Próby ponownej reglamentacji zatrudnienia nauczycieli akademickich (projekty ograniczenia liczby etatów, uzależnienia dodatkowej pracy od zgody administracji uczelni państwowej itp.) są przejawem powrotu do regulacji prawnych sprzed lat i zachowania przewagi uczelni państwowych w zakresie kształcenia na poziomie akademickim. Co ważniejsze, lansowane ostatnio propozycje (m.in. w kolejnych projektach ustawy o szkolnictwie wyższym) nie zapowiadają kształtowania się modelu szkół wyższych zróżnicowanych ze względu na ich funkcje i zadania społeczne.

Obserwujemy – z jednej strony – pogarszanie się warunków pracy, badań naukowych i rozwoju uczelni państwowych, a zarazem przeobrażanie się tych uczelni w szkoły zdominowane przez zajęcia dydaktyczne. Uniwersytety, akademie i inne uczelnie tego typu znaczny wysiłek kadry kierują na ratowanie własnego bytu, m.in. rozbudowując różne formy zajęć komercyjnych. Zanika wielofunkcyjność tych uczelni. Z drugiej strony coraz lepsze warunki pracy są w uczelniach niepaństwowych, które nierzadko skupiają się (lub są zmuszone do skupiania się) na kształceniu zawodowym i (lub) ogólnozawodowym.

Władze państwowe nie proponują żadnej wizji całościowego wykorzystania kadry naukowo-dydaktycznej, modyfikacji modelu szkolnictwa, lepszego zaspokojenia potrzeb rynku pracy, zbliżenia relacji edukacja – rynek pracy, zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni i absolwentów tych uczelni w integrującej się Europie.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabierają samodzielne przedsięwzięcia środowisk uczelnianych, które pragną określić tendencje pożądaných zmian i zwiększyć swoje szanse na rozwój. Skoordynowane programy takich przedsięwzięć są potrzebne w uczel-

¹ W Polsce procedury te są wprowadzane dość mozolnie i z wieloma nieporozumieniami.

niach różnych typów i zapewne niedługo powstaną. Pojawiają się już inicjatywy w tym zakresie. Jednym z istotnych elementów działań porządkujących sprawy szkolnictwa wyższego powinno być opracowanie systemu merytorycznej ewaluacji poziomu kształcenia i wyników badań naukowych. Będzie to zadanie bardzo trudne, o czym świadczą pierwsze doświadczenia (dzisiaj dominują działania nieprofesjonalne, pozoranckie).

Kłopoty wyboru modelu kształcenia dotyczą również wojskowego szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że w pracach nad tym modelem mogą być przydatne wyniki licznych badań i studiów prowadzonych w dziedzinie pedagogiki wyższej szkoły wojskowej i dydaktyki wojskowej¹. Istnieją długie i dobre tradycje wspólnych badań podejmowanych przez środowiska cywilne i wojskowe². Warto do nich nawiązywać w fazie dyskusji o kierunkach przemian szkolnictwa wyższego.

Odwołując się do dotychczasowego dorobku pedagogiki szkoły wyższej i biorąc pod uwagę współczesne wymagania, można sformułować kilka sugestii dotyczących wyższego szkolnictwa wojskowego. Przede wszystkim, uczelnie wojskowe (podobnie jak inne uczelnie służące wybranym dziedzinom życia społecznego, gospodarczego, ekonomicznego) powołane są do wypełniania funkcji ogólnozawodowych i zawodowych, a także do doskonalenia kadr. Nie neguje to sensowności i możliwości wypełniania innych funkcji, ale wyznacza charakter uczelni i kształcenia. W większości przypadków uczelnie te mają zadania przygotowania co najmniej dwuzawodowego, kształcą bowiem specjalistów w określonej specjalności wojskowej i dowódców (kadrę kierowniczą, wychowawców).

Uczelnie wojskowe – podobnie jak np. medyczne, techniczne – nie powinny tracić charakteru (ogólno)zawodowego. Tendencje wielu szkół cywilnych, żeby przekształcać się (niekiedy głównie formalnie) w uniwersytety i akademie, a w konsekwencji często do coraz większego oderwania procesu kształcenia od praktyki zawodowej, pozornie wydają się atrakcyjne, ale w przypadku uczelni typu zawodowego prowadzą do ich społecznej dysfunkcjonalności.

Silną pokusą dla reformatorów współczesnego szkolnictwa jest odchodzenie od dość kosztownego kształcenia zawodowego na rzecz kształcenia ogólnego. Ma to swoje uzasadnienie nie tylko ekonomiczne – kształcenie ogólne w szkołach średnich i wyższych szkołach typu uniwersyteckiego ma niewątpliwie, szeroko znane walory³. W uczelniach zawodowych nie powinno ono jednak ograniczać przygotowania zawodowego, specjalistycznego. Tendencja do tworzenia uniwersytetów i akademii kierunkowych (w tym wojskowych) powinna wyrażać się raczej w podnoszeniu poziomu kształcenia niż w wypieraniu kształcenia zawodowego. Konieczność opanowania coraz wyższych kwalifikacji zawodowych, poznania nowoczesnej techniki i technologii, nabycia specjalnych kompetencji wyznacza merytoryczne oczekiwania wobec profesjonalnego przygotowania kadry.

Przywoływane w naszym kraju argumenty ekonomiczne (wysoki koszt kształcenia zawodowego) powinny skłaniać do poszukiwania sposobów kształcenia przemienne (w uczelniach i w praktyce, w uczelniach cywilnych i wojskowych itp.), umożliwiającego racjonalizację kosztów, ale nie do deprofesjonalizacji kształcenia wojskowego. Luka między znajomością techniki i technologii a umiejętnością korzystania z tej techniki i technologii przez absolwentów polskich uczelni i uczelni zagranicznych powinna się zmniejszać, a nie powiększać.

¹ Przypomnieć warto m.in. prace J. Bogusza, R. Stępnia, B. Szulca, J. Wojtczaka i J. Zakrzewskiego.

² Dobrym przykładem jest cykl prac pod wspólnym tytułem *Treści kształcenia w szkole wyższej* (kilka tomów pod red. T. Lewowickiego, J. Wojtczaka i J. Zakrzewskiego).

³ Traktują o tym m.in. liczne publikacje W. Okonia, B. Suchodolskiego i wielu innych autorów.

Wśród rozwiązań służących podnoszeniu poziomu kształcenia wspomnieć należy o bliższym powiązaniu edukacji w uczelniach wojskowych i cywilnych (wykorzystanie kadry, sprzętu, pozyskiwanie zdolnych studentów i absolwentów itd.) oraz przyjęciu strategii kształcenia i doskonalenia w formie studiów przemiennych w uczelniach polskich i zagranicznych. Rozwiązania takie – należące dziś do chlubnych wyjątków – powinny stać się typowe w wielu kierunkach czy specjalnościach przygotowania zawodowego.

Nawiązując do uprzednio sygnalizowanych zagadnień racjonalizacji modelu szkolnictwa wyższego, warto także podkreślić możliwości uzgadniania standardów edukacyjnych w uczelniach cywilnych i wojskowych, wzajemnej akredytacji tych uczelni. Stworzy to szanse lepszego rozwoju uczelni, a także nowe perspektywy edukacyjne, zawodowe i życiowe studentów tych uczelni.

To, oczywiście, tylko niektóre możliwości kształtowania racjonalnych i pożądaných społecznie poczyną „modelujących” współczesne szkolnictwo wyższe. Każdy z podjętych wątków warto rozważyć i przedstawić w sposób bardziej szczegółowy. Godne podjęcia są również inne sprawy, np. metodologii badań, dydaktyki (w tym metod kształcenia, technologii informacyjnych, form organizacyjnych)¹. Wiele z tych spraw można z powodzeniem konkretyzować w toku roboczych spotkań, wspólnych badań, ekspertyz. Takie wspólne działania należy podejmować – z pożytkiem dla środowisk akademickich i dla całego społeczeństwa.

¹ Por. np. T. Lewowicki, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988.

SZKOLNICTWO WYŻSZE NA PROGU NADCHODZĄCEGO STULECIA

Żyjemy w „zawieszeniu”, w czasie dobiegającego końca dwudziestego stulecia¹ i na początku rozpoczynającego się XXI wieku. Jesteśmy *między epokami, tak jakbyśmy wzięli w nawias z obecnej formy przeszłość i przyszłość, ponieważ nie ma nas ani tutaj, ani tam. [...] Czas zawieszenia jest czasem przemian i kwestionowania*². Teza ta w pełni odnosi się do szkolnictwa wyższego³, w tym także wojskowego. Szkolnictwo to przeżywa kryzys, który – zdaniem Bolesława Balcerowicza – (nie tylko) wywołuje potrzebę zmian, ale wymaga *fundamentalnej reformy*⁴.

Budowanie wspólnej Europy

Coraz wyraźniej widoczne są dwa oblicza Europy. Jedno z nich odzwierciedla napięcia gospodarcze, etniczne, kulturalne i społeczne. Blokują one od wieków jedność Europy, jej pokój i bezpieczeństwo. Drugie symbolizuje zdolność pokonywania tych napięć w formie procesów transformacji systemowej i integracji państw Europy⁵.

Przeobrażenia te sprawiają, że coraz częściej myśli się o współczesnej Europie jako kontynencie bez granic i podziałów. Złożyło się na to wiele przyczyn. Najważniejsze z nich to:

1. Zwrócenie się Europy ku sobie samej w rezultacie likwidacji jej kolonii i powstania niezależnych od niej państw. Europa, chcąc wypełnić lukę, która powstała po utracie wpływów w tych krajach, skierowała się ku swoim problemom.

2. Obawa państw Europy przed dominacją USA i dążenie, aby ich miejsca nie zajęły Niemcy, Francja lub Rosja. Zabezpieczenie przed taką ewentualnością widzą one w zjednoczeniu.

3. Lęk krajów Europy Zachodniej przed utratą wysokiej stopy życiowej. Pogłębiające się konflikty społeczne i narodowe, degradacja środowiska naturalnego, wzrost bezrobocia i patologii zagrażają życiu w skali jednostek i narodów. Zakłada się, że dzięki zjednoczeniu łatwiej da się zapobiec wspomnianym zagrożeniom i je przezwyciężyć.

¹ J. Tazbir, *Pozegnanie z XX wiekiem*, Warszawa 1999.

² J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997.

³ K. Denek, *Uniwersytet przelomu drugiego i trzeciego milenium*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 4.

⁴ B. Balcerowicz, *Intelekt w cenie* (Rozmowa z gen. dyw. prof. B. Balcerowiczem, komendantem Akademii Obrony Narodowej, przeprowadzona przez J. Grochowskiego i T. Mitka), „Polska Zbrojna” 2000, nr 31.

⁵ K. Denek, *Education in the Process of System Transformation*, [in:] *Evolution of Educational System in Central European Countries*, ed. S. Juszczak, Katowice 2000; K. Denek, *The reform of the Educational System. Treshold an Barriers*, [in:] *Dilemmas in Education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*, eds. D. K. Marzec, E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 2000.

4. Poczucie wspólnego dziedzictwa i bliskości. Po likwidacji muru berlińskiego, symbolu pojałtańskiego podziału Europy na dwa przeciwstawne bloki, zrodziło się poczucie wspólnoty i możliwość jedności w stosunkowo nieodległym czasie.

5. Potrzeba holistycznej syntezy. Różnorodności i niestabilności występujące w wielu dziedzinach życia wywołują potrzebę syntezy, gotowości i niezbędności jednoczenia się Europy jako unii wielu ojczyzn¹.

Od społeczeństwa przemysłowego do cywilizacji informacyjnej

Co w najwyższym stopniu determinuje poszczególne dziedziny życia? Sprawiają to określone cywilizacje ludzkości. Edukacja szkolna, szkolnictwo wyższe i nauka nie stanowią tu wyjątku. Model, cele, treści i metody kształcenia zależą od takich czynników, jak: epoka historyczna, aprobowane poglądy w filozofii, psychologii, pedagogice, ekonomii, socjologii. Dowodzi tego kształcenie w tradycji: idealizmu, realizmu, behawioryzmu czy kognitywizmu. W ostatniej z nich uczeń i student stają się aktywnymi poszukiwaczami i twórcami wiedzy. Stawiają cele i uzyskują dane, tworzą informacje, rozwijają struktury poznawcze. Dzięki nim uzyskują wiedzę i zdobywają mądrość².

Na przestrzeni ostatnich dwóch wieków ludzkość przeszła olbrzymią ewolucję. Dokończyła milowego skoku z cywilizacji rolniczej do życia w społeczeństwie przemysłowym. Od ćwierćwiecza XX wieku jesteśmy świadkami powstawania społeczeństwa informacyjnego, z wszechobecnym komputerem na czele. Nazwę tę wprowadził J. Naisbitt³. Poprzednio mówiło się o społeczeństwie postindustrialnym, wolnego czasu lub usług. Mają one przewagę nad sektorem przemysłu. Większość z nich sprowadza się do tworzenia, przekształcania, rozpowszechniania i wykorzystywania informacji⁴. Natomiast produkcja odznacza się nasyceniem wiedzą, nowoczesną technologią, bazującą na umiejętnościach zawodowych, społecznych, krytycyzmie, kreatywności. Cywilizację informacji określa się też mianem społeczeństwa sieciowego. Jest nim formacja społeczna, która swoje funkcjonowanie i rozwój opiera na perswazji⁵. Interesującą nas tu cywilizację nazywa się także mianem społeczeństwa planetarnego lub społeczeństwa wiedzy⁶. Staje się ona najważniejszą siłą napędową jego rozwoju⁷, *bogactwem strategicznym, podobnie jak energia, bogactwa naturalne i organizacja produkcji w przypadku społeczeństwa przemysłowego*⁸.

Cywilizację informacji charakteryzują megatrendy. Można je ująć, jak to uczyniono w tabeli 1.

¹ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993; D. Dziegielewska, *Człowiek dorosły wobec nowych zadań społecznych*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*, red. K. Paclawska, Kraków 1998.

² R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

³ J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997; J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000*, New York 1990.

⁴ D. Lyon, *The roots of information society idea*, London 1995.

⁵ M. Castells, *The rise of network society*, Oxford 1996.

⁶ G. Boehme, *The structures and prospects of knowledge society*, „Social Science Information” 1997, nr 3; M. Gurevitch, *Mass media and society*, London 1996.

⁷ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.

⁸ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.

MEGATRENDY

Tendencje	
od	do
społeczeństwa przemysłowego	społeczeństwa informacyjnego
technologii siłowej	ultratechnologii
gospodarki narodowej	gospodarki globalnej
myślenia krótkofalowego	myślenia długofalowego
centralizacji	decentralizacji
pomocy zinstytucjonalizowanej	samopomocy
demokracji przedstawicielskiej	demokracji uczestniczącej
hierarchii	sieci
połnocy	południa
schematu albo-albo	wielokrotnego wyboru

Źródło: J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997.

Wyzwania cywilizacji informacyjnej dla edukacji szkolnej, szkolnictwa wyższego i nauki

Co nam przyniesie XXI wiek? Jak będzie wyglądało w nim życie? Jaka rola w tym stuleciu przypadnie edukacji szkolnej, szkolnictwu wyższemu i nauce? W śródtytuł tym nie chodzi o podjęcie próby odpowiedzi na te pytania, lecz przede wszystkim o wskazanie wyzwań, z jakimi tym trzem sferom aktywności przyjdzie się zetknąć w pierwszym ćwierćwieczu trzeciego tysiąclecia. Przeto udamy się na wyprawę w cywilizację informacji w poszukiwaniu przyszłości dla nich i z zamiarem zadowolającego powrotu z niej, wynikającego z otrzymania pełniejszego obrazu na jej temat. Cywilizacja informacyjna to nie mijająca moda, lecz obiektywna konieczność. Wynika ona z rozwoju społecznego. Jednym z jej głównych wyzwań jest przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do korzystania z nowych możliwości nauki, pracy i życia w cywilizacji informacyjnej. Realizacja tego wyzwania spoczywa na edukacji szkolnej, szkolnictwie wyższym i nauce.

Z przedstawionych w poprzednim śródtytuł cech konstytutywnych cywilizacji informacyjnej wynikają dla edukacji szkolnej, szkolnictwa wyższego i nauki liczne zadania. Najważniejsze z nich to:

1. Zapewnienie przez szkoły i uczelnie wyższe uczniom i studentom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości.
2. Priorytet wychowania młodego pokolenia nad jego kształceniem.
3. Intensyfikacja oddziaływań wychowawczych, a zwłaszcza: pomoc w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacja życia w rodzinie, grupie rówieśniczej i społeczeństwie¹; kształtowanie etyki pracy; wychowanie w duchu miłości Ojczyzny².
4. Wzrost autonomii szkół.
5. Uzmysłowienie uczestnikom procesu kształcenia, że edukacja to przede wszystkim relacje między pokoleniami. Niestety, dzieli je odmiennosc, rozwarstwienie i przepaść.

¹ K. Denek, *Education in the Process of System Transformation*, [in:] *Evolution of Educational System in Central European Countries*, ed. S. Juszczyk, Katowice 2000.

² K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań 2000.

Dlatego dialog między pokoleniami staje się coraz trudniejszy. Duże możliwości rozwiązania tego problemu ma edukacja.

6. Wprowadzenie do programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli problematyki promocji zdrowia. Ma ona dostarczyć im wiedzy o zdrowym stylu życia, czynnikach determinujących zdrowie, chorobach dzieci i młodzieży, wychowaniu prorodzinnym.

7. Odzwierciedlenie lokalnych potrzeb i globalnych trendów w podstawach programowych kształcenia.

8. Przeniesienie akcentu z nauczania i uczenia w szkole na samokształcenie w domu i miejscu aktywności zawodowej, z wykorzystaniem współczesnych mediów z komputerami na czele.

9. Szersze włączenie do programów nauczania, kształcenia i studiowania zestawów ćwiczeń służących kreatywnemu dostrzeganiu, określaniu i rozwiązywaniu problemów. Ćwiczenia tego typu wdrażają do ustawicznego zdobywania, aktualizacji i pogłębiania wiedzy¹.

10. Zwiększanie udziału kobiet w kierowaniu edukacją.

11. Zapewnienie rodzicom i społecznościom lokalnym znacznej roli w przemianach edukacyjnych.

12. Rozwój sieci instytucji usługowych, działających na rzecz szkół i uczelni wyższych.

Charakterystyczne cechy cywilizacji informacyjnej i ich wpływ na edukację szkolną, szkolnictwo wyższe i naukę przedstawiono w tabeli 2.

Stała obserwacja zmian cywilizacji oraz znajomość tendencji i trendów należą do podstawowych warunków osiągnięcia sukcesów w kształceniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych. Tendencji i trendów nie należy utożsamiać z modą. Tendencja jest ewolucją, procesem społecznym, którego przebieg jest znany. O trendzie mówimy wtedy, gdy jego oznaki o takim samym lub zwiększającym się tempie występują przez dłuższy czas.

Marszowi ku cywilizacji informacji i jej rozwojowi towarzyszą zagrożenia w postaci: manipulacji informacyjnej mass mediów, Internetu, inżynierii genetycznej, groźby wojny nuklearnej, ataku na demokrację i dobrobyt. Profetyczne ostrzeżenia o zmierzchu świata przeplatają się z realnymi obawami globalizmu².

Kraje o dojrzałej gospodarce rynkowej i zmierzające do niej³ stają wobec wyzwań: dewaluacji i relatywizacji wartości ogólnoludzkich⁴, absolutyzowania wolności, negacji ideałów na rzecz interesów niedorozwoju techniczno-ekonomicznego wielu krajów, masowego bezrobocia, kryzysów ekonomicznych i demograficznych, przerostu urynkowania, rozrostu urbanistyki, niekontrolowanego nagromadzenia broni masowej zagłady, eksplozji egoizmu w dążeniu do zaspokajania potrzeb i uzyskiwania zysków, regresu demokracji, niszczenia różnorodności kultur, „głodu ducha”⁵, rozszerzania się demagogii, hedonistycznych wzorców wybujałej konsumpcji i luksusu bez realnych szans ich realizacji⁶. Dopełniają je konsumpcjonizm, kult przyjemności, egocentryzm, kultura masowa. Ostatnie z zagrożeń usypia sumienie, oddala od systemu uniwersalnych wartości, rozbudza hedonizm. Prowadzi do tolerancji, swobody, ale też do rozchwiania. Nie płyną z niej żadne wzorce. Obecnie obserwuje się z jednej strony „McŚwiat” (McDonaldów), gdzie rządzi pieniądź, konsumpcja. Uzupełniają go nacjonalistyczne getta proponujące postawy zamknięte. Coraz bardziej poszerza się krąg ludzi z marginesu. Nie mają oni określonego oblicza, kodeksu czy krajac-

¹ *Problemy współczesnej pedagogiki*, red. R. Stępień, Warszawa 1999.

² H. P. Martin, H. Schuman, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, Wrocław 1999.

³ M. Klamut, *Ewolucja struktury gospodarczej w krajach wysoko rozwiniętych*, Wrocław 1996.

⁴ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.

⁵ C. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizmem. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław 1999.

⁶ J. Krancik, *Trwogi i nadzieje końca wieków*, Warszawa 1999.

kiego honoru. Nie pociąga ich żadna stabilność, konkretny wzór biograficzny. Chcą władzy, poczucia dominacji i rozkoszy sterowania innymi. Ich życie to próby odnalezienia granic własnych pożądań niż spełnione zadania, jedzą ponad miarę, kupują ponad potrzebę, kopulują bez przekonania albo bez powodzenia¹. Wśród elit młodzieżowych szerzą się postawy nihilistyczne.

Tabela 2

CECHY KONSTITUTYWNE SPOŁECZEŃSTW I ICH EDUKACJA

Wyszczególnienie	Społeczeństwo		
	agrarne	przemysłowe	informacyjne
Skala działania	lokalna	regionalna	globalna
Energia	ludzka, zwierzęca	węgiel, praca	elektryczność, jądrowa
Praca	obok domu	daleko od domu	telepraca
Transport	rzeka, droga	kolej, autostrada	infostrada
Podstawowy produkt	żywność	wyroby przemysłowe	informacja
Edukacja	mistrz	szkoła	komputer, telenauczanie
Język	łacina, greka	języki narodowe	język angielski
Uczniowie	dzieci elity	młodzi ludzie	każdy
Wiek uczniów	6–20 lat	6–16 lat	w każdym wieku
Kto płaci za naukę	rodzice	podatnik	uczeń
Organizator	Kościół	państwo	korporacje
Miejsce nauki	ośrodki	miasta	wszędzie
Czas nauki	wzajemnie ustalony	ustalony	kiedykolwiek
System ekonomiczny	gospodarka tradycyjna	taylorizm	neoliberalizm
Źródło programów nauczania	nauczyciel	państwo	potrzeby ucznia

Źródło: T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz: *Społeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999; J. Tiffin, L. Rajasingham: *In search of the virtual class. Educational in an information society*, London 1995.

Usługi edukacyjne a rynek pracy

Sfera usług, obok rolnictwa i przemysłu, stanowi trzeci sektor gospodarki narodowej. Obejmuje takie działy, jak: transport, łączność, handel, gospodarkę komunalną, ochronę zdrowia, oświatę, administrację, wymiar sprawiedliwości, instytucje finansowe i ubezpieczeniowe. Usługi obejmują działalność gospodarczą, która nie polega na wytwarzaniu dóbr materialnych. Mają one charakter świadczeń osób fizycznych i prawnych na rzecz innych osób. Edukacja należy na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły wyższej do usług niematerialnych. Pod tym pojęciem rozumie się użyteczne czynności ludzi skierowane na innych z nich, przy czym efekt tych czynności jest niematerialny. Dzieli się je na leczniczo-socjalne i oświatowo-kulturalne. Te ostatnie zaspokajają potrzeby wyższego rzędu, takie jak: wiedza, informacje, przeżycia estetyczne, rozrywki.

¹ A. Staniuk, *Dziewięć*, Czarne 1999.

W stymulowaniu procesów rozwoju społeczno-gospodarczego usługi niematerialne pełnią funkcje ekonomiczne i kulturowe (humanistyczne). Ze względu na mechanizm oddziaływania usług społecznych na procesy gospodarowania wyróżnia się reprodukcyjny i motywacyjny aspekt tego wpływu. W pierwszym przypadku chodzi o reprodukcję w znaczeniu odtwarzania zdolności wytwórczych człowieka w skali bieżącej całego życia i populacji ludzkich. Reprodukcję prostą człowieka zapewnia konsumpcja żywności i tzw. osłona, to jest użytkowanie odzieży i mieszkania. Reprodukcję w skali rozszerzonej umożliwiają usługi edukacyjne i zdrowotne, a ich rozwój zwiększa dynamizm innowacyjny i przedsiębiorczość człowieka. Konsumpcja efektów usług społecznych upodabnia się pod względem swych cech do inwestycji. Jest to „inwestowanie w człowieka”. Jeden z jego pionierów – ekonomista amerykański T. W. Schultz uważa, że ludzie inwestując w siebie, uzyskują większe możliwości rozwoju, wyboru, kariery, podnoszenia stopy życiowej. Ekonomiczne możliwości człowieka ujawniają się głównie w produkcji¹. Natomiast zdaniem T. Husena: *najpiękniejszą i najbardziej zabezpieczoną inwestycją, jakiej mogą dokonać rodzice, jest inwestowanie w wykształcenie dzieci*². Takie wartości niematerialne, jak: wiedza, umiejętności, kultura, zdrowie, nabierają znamion kapitału. W rozwoju nauki, upowszechnianiu kształcenia, podnoszeniu kwalifikacji ludzkich tkwi źródło przyspieszonego postępu.

Gdy mówi się o motywacyjnym aspekcie konsumpcji usług społecznych, ma się na uwadze ich wpływ na ilość i jakość pracy. Naturalna chęć zaspokojenia potrzeb, podnoszenia poziomu życia i swego prestiżu mobilizuje ludzi do intensywniejszej pracy, zwiększa ich przedsiębiorczość, skłania do podnoszenia kwalifikacji.

Ujawnienie się i natężenie reprodukcyjnego, a zwłaszcza motywacyjnego wpływu usług społecznych na system gospodarczy zależy od jego funkcjonowania. Idzie o to, żeby system ten był zorganizowany i funkcjonował w taki sposób, aby jego społeczności opłacało się kształcić, podnosić swoje kwalifikacje, dbać o zdrowie i kondycję psychofizyczną.

Cechą konstytutywną współczesnego rozwoju gospodarczego i postępu cywilizacyjnego jest ogromny, nie notowany w historii, rozwój sektora usług społecznych, zwanych także niematerialnymi. Z niedawnego jeszcze kopciuszka, marginesu życia gospodarczego i społecznego stał się on głównym sprawcą i nośnikiem przyspieszonego rozwoju³. Dlatego sfera usług społecznych awansowała w ostatniej dekadzie do rangi najważniejszego sektora gospodarki krajów wysoko rozwiniętych i rozwijających się.

Edukacja powiązana jest wielorako z rynkiem pracy. Są to relacje, które wynikają z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych, jako efektu dla pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki, społeczeństwa, edukacji, szkolnictwa wyższego, wojska, nauki. Wykształcenie i kwalifikacje są dla pracownika formą własności. Wyznacza ona jego status na rynku pracy, zapewnia bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy, pozycję zawodową i jej rozwój oraz poziom płacy. Dla przedsiębiorstwa i gospodarki kwalifikacje pracowników stanowią niezbędny czynnik efektywnego funkcjonowania.

O jakich podstawowych funkcjach edukacji możemy mówić w aspekcie zatrudnienia? Dadzą się one sprowadzić do funkcji ogólnej i specjalistycznej. Pierwsza z nich wyraża się w zwiększeniu poziomu wiedzy, kształtowaniu wartości, postaw i osobowości uczniów i studentów. Oczekuje się od niej zapewnienia umiejętności odpowiadających zawodom, które wybrali absolwenci i przygotowania specjalistycznego. Muszą oni być przygotowani nie tylko do czynności bieżących, ale także antycypować nowe zadania i wymuszać innowacje.

¹ T. W. Schultz, *Investing in the Economics of Population Quality People*, Berkeley-Los Angeles-London 1982; W. T. Schultz, *Investment in Human Capital*, New York 1971; *Inwestowanie w pracownika*, red. J. Witecka, Warszawa 1996.

² T. Husen, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974.

³ C. Bywalec, *Od kopciuszka do królowej*, „Życie Gospodarcze” 1994, nr 15 i 16.

Rozwój gospodarki rynkowej w Polsce wiąże się z istotnym zwiększaniem roli wykształcenia w określaniu szans na rynku pracy. Wynika to z zapotrzebowania na coraz wyższe kwalifikacje, przy równoczesnym spadku popytu na prostą pracę. Lepsze wykształcenie coraz częściej oznacza wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia. Gospodarka rynkowa premiuje wykształcenie, stwarza nieobecną wcześniej szansę dla jednostek zdolnych, pracowitych, twórczych, chcących zdobyć wiedzę i rozwijać swoje umiejętności.

Edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Z jednej strony powstawanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej strony edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę¹. Powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy jest uzależniony od edukacji, a równocześnie nań wpływa. To samo dotyczy edukacji. Zarówno rynek pracy, jak i edukacja są względem siebie autonomiczne.

Edukacja także odgrywa wiodącą rolę w rozwoju współczesnych społeczeństw. Stwarza fundament ładu ekonomicznego, społecznego i politycznego w państwach opartych na demokratycznym kapitalizmie. O jakich tendencjach współczesnego rynku pracy trzeba pamiętać, rozpatrując go w kontekście edukacji? Dadzą się one sprowadzić do:

1. Coraz większych kłopotów z określeniem, jednoznacznie i na stałe, zawodów wiążących się z wyprodukowaniem danego wyrobu, zanikania granic między funkcjami, zadaniami, co oznacza konieczność odejścia w przygotowaniu zawodowym od wąskich specjalności.

2. Likwidacji funkcji, czynności, zadań prostych i powtarzających się, zastąpienia ich urządzeniami technicznymi, spadku liczby stanowisk dla pracowników z niskimi kwalifikacjami.

3. Ewolucji zawodów i specjalności w kierunku poszerzenia funkcji czynności i zadań oraz treści pracy.

4. Zmiany struktury zatrudnienia – od pracy fizycznej do umysłowej.

5. Pojawiania się nowych zawodów, zmian w dotychczas istniejących i zanikania innych.

6. Wzrostu znaczenia pracy menedżerów, inżynierów, techników personelu średniego dozoru.

7. Rekrutowania pracowników, od których wymaga się wyższego poziomu kwalifikacji fachowych i poziomu wiedzy ogólnej, ale także takich cech osobowości, jak: rzetelność, umiejętność sformułowania problemu i jego rozwiązywania, zdolność do uczenia się i współpracy, wyteżona praca, dostosowywanie się do nieoczekiwanych sytuacji, innowacyjność, troska o jakość wyrobów i usług.

8. Odejścia od pracy na całe życie.

9. Uzależnienia pozycji pracowników na rynku pracy od poziomu posiadanych przez nich kwalifikacji, coraz ostrzej rysującej się granicy podziału pomiędzy pracownikami kwalifikowanymi i niewykwalifikowanymi.

10. Wiedzy, która staje się procesem, a uczenie się integralną częścią wytwarzania, nową formą aktywności zawodowej.

11. Istnienia we wszystkich krajach rozwiniętej gospodarki rynkowej dużej liczby bezrobotnych. Wśród nich dominują osoby o najniższym poziomie przygotowania zawodowego. Są one najbardziej narażone na utratę pracy oraz mają duże trudności w jej znalezieniu².

¹ J. Derejmanis, *Higher Education and Employment. Is Professional Employment a Right?*, „Higher Education Review” 1991, vol. 23; J. Rutkowski: *Wykształcenie a perspektywy na rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7.

² Z. Czajka, *Rynek pracy a system edukacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1997, nr 3.

Przedstawione na rynku pracy przemiany wymagają adekwatnych do nich reform w edukacji szkolnej i akademickiej. Zmierzają one w kierunku lepszego przystosowania edukacji do potrzeb tego rynku. Jest to zrozumiałe, ponieważ XXI wiek będzie stuleciem kompetencji. Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i wielorakich kwalifikacjach. Sprostac im może system edukacji narodowej, który efektywnie przygotowuje swych absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich zmian.

Czy w stulecie wiedzy szkolnictwu wyższemu grozi proces oddalania się dydaktyki i badań naukowych?

Do niedawna w szkolnictwie wyższym badania i zajęcia dydaktyczne wzajemnie się dopełniały i wspomagały. Pierwsze z nich były równocześnie skuteczną metodą i formą kształcenia i studiowania. Nawet na pierwszych latach studiów badania naukowe okazywały się stymulujące zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli akademickich. Występowały jako jedna z atrakcyjnych i efektywnych metod dydaktycznych. Z projektami badawczymi związane jest stawianie pytań i ocenianie ich wagi, odpowiedzi na nie, dobieranie wiarygodnych metod. Wdrożony w proces badawczy student zdobywał tajniki kreatywnego myślenia i kształcił dociekliwość badawczą. Z kolei pracownik naukowo-dydaktyczny uczył postaw i podejść, nie oferując gotowych odpowiedzi. Dlatego trzeba się opierać separacji badań i kształcenia, której widmo coraz bardziej zagraża szkolnictwu wyższemu.

Wszystkie kraje należące do OECD nakładają na szkoły wyższe obowiązek prowadzenia podstawowych badań naukowych. W ostatnich latach obserwuje się w tym zakresie istotne zmiany. Prowadzone przez uczelnie badania są coraz silniej zorientowane na potrzeby gospodarki. Powstaje pytanie, co trzeba zrobić, żeby szkoły wyższe nie zatraciły swych dotychczasowych możliwości wnoszenia wkładu w długofalowe, podstawowe poszukiwania naukowe i utrzymywały równowagę w sprawowaniu funkcji badawczych, dydaktycznych i transferu wiedzy?

Nietrudno zauważyć, że szkolnictwo wyższe racjonalnie podchodzi do zmian, które wokół niego zachodzą. Umie się do nich dostosowywać. Ewoluuje ku nowym zadaniom, które stawia przed nim próg stuleci i mileniów. Najważniejsze z nich to:

1. Zmniejszenie środków państwowych na badania prowadzone w szkołach wyższych. Dotyczy to głównie badań podstawowych, realizowanych w długim czasie. Wskutek tego uczelnie są zmuszone do poszukiwania innych źródeł finansowania. Znajdują je na badania, które mają charakter krótkoterminowy, są ukierunkowane rynkowo i rokują zastosowania komercyjne.

2. Wywieranie presji na szkoły wyższe, żeby podejmowały badania bezpośrednio przydatne w gospodarce, wnoszące widoczny wkład w krajowy system innowacyjny. W tym względzie ogranicza je mała ich elastyczność związana z tradycyjną organizacją nauki według dyscyplin, kierunków i specjalizacji.

3. Globalizacja, która ma swoje źródła w zaawansowanych technologiach informacji i komunikacji, rzutuje na atmosferę badań oraz tryb prowadzenia prac badawczo-rozwojowych. Równocześnie badania te mają w coraz większym stopniu wymiar uczelniany i międzynarodowy. Stają się wysoce specjalistyczne i konkurencyjne. Zwiększenie elementów międzynarodowych w treściach studiów jest najskuteczniejszym i najbardziej opłacalnym instrumentem przeprowadzenia jakościowej reformy szkolnictwa wyższego. Chodzi jednak o to, żeby zachodzące zmiany w badaniach szkół wyższych odbywały się z pożytkiem dla nich i społeczeństwa na szczeblu lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym.

Współcześnie godzenie prowadzenia badań naukowych z dydaktyką urasta do problemu. Popychają je w przeciwnych kierunkach: umasowienie wyższego wykształcenia, w tym także wojskowego, poszerzenie się luki dzielącej badania od skodyfikowanej wiedzy, którą przekazuje się studentom, wzmocnienie kontroli rządowej nad funduszami przeznaczonymi na finansowanie potrzeb uczelni i poszerzenie się rynku pracy dla zawodowych ekspertów.

Poszukiwania badawcze atomizują się na coraz węższe specjalności. Łączy się to z koncentracją środków finansowych, infrastruktury i pracowników nauki. Nie można tego osiągnąć w szkołach wyższych, katedrach i zakładach obciążonych zadaniami masowego kształcenia studentów. Zatem dydaktyka wiąże ręce tym, którzy pragną nadażyć za szybkim postępem wiedzy. Dlatego badania przenoszą się ku odrębnym ośrodkom, instytutom, laboratoriom. Te natomiast jeżeli nawet mieszczą się w szkołach wyższych, zwalnia się z dydaktyki. Badania naukowe nie tylko opuszczają tradycyjne dla nich podwoje szkół wyższych i przemysłu, ale wyłaniają się także z takich nowych instytucji, jak: agencje rządowe, wojsko, Kościół, więziennictwo, szpitale, sektor pozarządowy, firmy konsultingowe. Niezależnie od tego tworzą się międzynarodowe „centra doskonałości”. Ściągają one niczym magnes najlepszych badaczy z całego świata. Fakt ten dodatkowo rozluźnia tradycyjne więzi badań z kształceniem.

Stroną występującą o rozwój nauki z dydaktyką są nie tylko poszukiwania badawcze. W roli powoda występuje także dydaktyka. Rozdzielenie się następuje przez zróżnicowanie szkolnictwa wyższego ze studiami doktoranckimi włącznie, które w krajach wysoko rozwiniętych stają się coraz bardziej powszechne. Tworzy się coraz więcej kolegiów, które zapewniają kształcenie na poziomie licencjackim. Ich nauczyciele na ogół stronią od badań. Natomiast w uniwersytetach, akademiach i politechnikach, przeżywających inwazję studentów, punkt ciężkości powoli, ale systematycznie przesuwa się na początkowe lata studiów. Niestety, ceną umasowienia wyższego wykształcenia jest obniżenie poziomu studiów, coraz mniejszy odsetek studentów rekrutujących się z prestiżowych liceów i wysoce wykształconych rodzin. Uczelnie dla wyrównania poziomu kładą większy nacisk na propedeutykę kształcenia i studiowania. Następstwem tego w szkołach wyższych jest rozwój funkcji wykładowcy, czyli nauczyciela akademickiego z pełnym obciążeniem dydaktycznym, ale zwolnionego (całkowicie lub częściowo) z prowadzenia badań. Proces rozszczepiania się badań i dydaktyki w szkołach wyższych nie kończy się na wstępnych latach studiów. Sięga także po studia doktoranckie. W miarę jak stają się one coraz bardziej masowe, rośnie w nich udział studentów, którzy traktują je jako wstęp do kariery naukowej lub zawodowej w przemyśle, medycynie, doradztwie, wojsku, służbie cywilnej, edukacji. Studenci ci nie potrzebują głębszego wtajemniczenia w arкана sztuki badań naukowych.

Nie tylko badania i dydaktyka ciążyą w różnych kierunkach i oddalają się od siebie. Tendencji tej sprzyja również rząd i gospodarka. W przeszłości jednym z głównych spoiweł badań i dydaktyki w krajach Unii Europejskiej był GUF (General University Fund), przeznaczony dla obu sfer działalności. W warunkach gdy szybko wzrastają koszty badań, a w szkołach wyższych oddzielają się one od dydaktyki, rządy coraz częściej przesuwają fundusze na badania z GUF do rad ds. badań. W rezultacie rozdzielenia finansowania badań i dydaktyki w szkołach wyższych, te pierwsze mogą być oceniane znacznie wnikliwiej i łatwiej (na podstawie projektów badawczych).

Także gospodarka w swych poczynaniach zachęca badania i dydaktykę do ciężenia w przeciwnych kierunkach. Różne zakłady pracy coraz częściej nawiązują współpracę z uczelniami, żeby zapewnić sobie bezpośredni dostęp do nowych idei oraz transfer wiedzy i technologii z uczelnianych centrów badawczych. Wspierają one te z nich, które działają na obrzeżach szkół wyższych i są zwolnione z dydaktyki.

Skoro wiele sił oddziela od siebie badania i kształcenie, a jest to proces niekorzystny, trzeba zastanowić się, jakie czynniki działają w kierunku przeciwnym, by móc je wspierać.

Współcześnie nie ma szans na wzmacnianie związków badań z dydaktyką. Zaznaczający się coraz wyraźniej podział szkół wyższych na badawcze i kształcące ułatwia pogodzenie obu rodzajów działalności. Utrudnia je jednak wciąż żywa w szkołach wyższych filozofia Wilhelma von Humboldta zakładająca, że *badania i dydaktyka są komplementarne, wspierają się wzajemnie*. Przekonanie o tym stanowi punkt odniesienia, źródło wewnętrznej motywacji i działań oraz uzasadnienie dla żądań autonomii zawodowej, władzy i uprawnień. Gdyby je wyrażać nie w sposób tradycyjny, lecz nowoczesny, mogłoby ono przysporzyć dynamiki próbom łączenia badań i kształcenia.

Czynnikiem, przemawiającym za ponownym zbliżeniem badań i dydaktyki, są nowe wyzwania finansowe stojące przed szkolnictwem wyższym. Rośnie w nich znaczenie źródeł pozarządowych. W miarę jak udział finansowania instytucjonalnego maleje, szkoły wyższe szukają nowych źródeł dopływu pieniędzy, a środki na badania stają się jedną z alternatywnych form funduszy. W tej sytuacji łączenie badań i dydaktyki oraz włączanie studentów w sferę aktywności naukowej staje się dodatkowym źródłem prestiżu uczelni i atutem w staraniach o granty, opłaty studenckie i dotacje. Wzrasta współzawodnictwo między „badawczymi” szkołami wyższymi. W pozyskiwaniu funduszy, studentów i doktorantów starają się one jak najlepiej łączyć badania z dydaktyką.

W miarę jak szkoły wyższe rozrastają się i zdobywają autonomię, wzrasta znaczenie ich oddolnych ogniw, takich jak instytuty, katedry, zakłady, centra, zespoły badawcze. Szukają one źródeł „konkurencyjnej przewagi”. W dużych szkołach wyższych udaje się znaleźć partnera do badań i kształcenia. Zwiększona skala i szerszy zakres autonomii szkół wyższych stwarzają ich oddolnym ogniom większe możliwości specjalizacji dzięki współpracy naukowo-dydaktycznej wewnątrz uczelni. Ułatwia to wiązanie badań z dydaktyką.

Wspomniane dotąd czynniki nie wyczerpują wszystkich tendencji, które działają na rzecz ponownego zbliżenia badań i dydaktyki. Znaczenie pierwszych dla dydaktyki sprowadza się do tego, że są one nie tylko źródłem skodyfikowanej wiedzy podręcznikowej, piśmiennictwa i informacji, ale dostarczają także trudniej uchwytnej i przez to niełatwej do opisania „wiedzy cichej”. Składają się na nią: umiejętność zadawania pytań, krytycyzm, dociekliwość, chęć ustawicznego odnawiania wiedzy, szerokie horyzonty, standardy pracy, know-how, styl myślenia, „nos” do badań, sztuka odróżniania problemu istotnego od banalnego. Wiedzę skodyfikowaną można przekazać, nie angażując się samemu i nie włączając studentów do badań. Nie można tak postąpić z wiedzą cichą. Jedynie nauczyciele akademicki prowadzący badania są główną transmisją wiedzy cichej. Wbrew wszelkim tendencjom ku dezintegracji badań i dydaktyki dążność ku ich więzi jest silniejsza. Połączenie badań i dydaktyki to jeden z podstawowych magnesów zapewniających szkołom wyższym nowoczesność, fundusze i prestiż¹.

O potrzebie wsparcia edukacji w szkole wyższej i nauk o niej teorii rozwoju kapitału ludzkiego

Edukacja w uczelni wyższej, w tym także wojskowej, *próbuje zrozumieć samą siebie*. Ta ostatnia poszukuje m.in. trwalszych podstaw teoretycznych, ściślejszego powiązania z *procesami demokratyzacji sił zbrojnych, upodmiotowienia żołnierzy i wprowadzenia nowych zasad funkcjonowania armii, wynikających z faktu przyjęcia Polski do NATO*².

¹ B. R. Clark, *Research and Advanced Education in Modern Universities*, Los Angeles 1995; J. Kozłowski, *Separacja czy odnowienie zaślubin?*, „Forum Akademickie” 2000, nr 3.

² R. Stępień, *Wstęp do książki Problemy współczesnej pedagogiki*, red. R. Stępień, Warszawa 1999. Por. także R. Stępień, *Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku*, Warszawa 1996.

Proponuję, aby podstawy teoretyczne transformacji systemowej edukacji szkolnej i akademickiej oraz nauk o niej wzmocnić o teorię kapitału ludzkiego i jego rozwoju. Narodziny teorii kapitału ludzkiego przypadają na początkowe lata sześćdziesiąte ubiegłego stulecia. Zawdzięczamy je T. Schultzowi¹. Teoria ta to idea, że ludzie wydają na siebie pieniądze, mając na uwadze nie tylko bieżące potrzeby, lecz przede wszystkim przyszłe zyski o charakterze pieniężnym i pozapieniężnym. Oznacza to, że ludzie mogą: nabywać usługi służby zdrowia; zdobywać wykształcenie; doksztalać się; poświęcać czas na poszukiwanie możliwie najlepiej opłacanego miejsca pracy, zamiast akceptować pierwszą z brzegu ofertę; imigrować w celu wykorzystania możliwości lepszej pracy; decydować się na zatrudnienie gorzej płatne, lecz zapewniające możliwość uczenia się i rozwój. Ochrona zdrowia, kształcenie, poszukiwanie pracy, migracje, podnoszenie kwalifikacji zawodowych poprzez pracę traktuje się jako inwestowanie w ludzi.

Po drugiej wojnie światowej gwałtownie wzrosła liczba studentów szkół wyższych zarówno w krajach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Następuje też szybko umasowienie wyższego wykształcenia w skali globalnej. Zjawisko to tłumaczy teoria kapitału ludzkiego. Dostarcza ona silnego uzasadnienia przekonaniu, że wyższe wykształcenie jest mechanizmem postępu zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa i że to, co dobre jest dla jednostki, jest również korzystne dla gospodarki i społeczeństwa.

Co stanowi istotę kapitału ludzkiego? Jest nią zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej tkwiący w danym narodzie. Jest on źródłem przyszłej satysfakcji, wynagrodzenia za wykonywaną pracę, czyli świadczonych usług społecznie wartościowych. Przymiotnik „ludzki” oznacza, że kapitał zawsze towarzyszy określonej osobie. Nie może być przedmiotem obrotu rynkowego i zmieniać właściciela. Jak tworzy się kapitał ludzki i mierzy się jego wartość? Do początku lat sześćdziesiątych XX wieku nie traktowano wydatków na usługi społeczne, np. edukację, kulturę czy ochronę zdrowia, jako analogicznych inwestycji w kapitał rzeczowy.

Potencjał interesującego nas tu kapitału powiększa się w drodze inwestowania w człowieka. Jakość kapitału ludzkiego wzrasta przez: ochronę zdrowia (wpływającego na długość życia, witalność, siłę i wigor ludzi), kształcenie, doksztalanie i doskonalenie kadr, migracje, gromadzenie informacji i badania naukowe.

W Polsce nadal utrzymuje się wyznawany przez marksowską teorię ekonomii prymat czynników i zależności rzeczowych w gospodarce. Człowiek, jego wartości, zdrowie, energia, wiedza, umiejętności, nie był i nadal nie jest traktowany jako integralny element rozumowania ekonomicznego obciążonego dziedzictwem podziału na prace produkcyjne i nieprodukcyjne.

Jakie rysują się perspektywy dla kapitału ludzkiego? Wynikają one z prawidłowości rozwoju i strategii gospodarczej. Gospodarka światowa ewoluuje od wytwarzania dóbr o niskim stopniu przetworzenia do produkcji dóbr wysoko przetworzonych. Rośnie znaczenie sektora usług, zwłaszcza edukacyjnych, usytuowanych na takim poziomie, który otwiera możliwości skutecznej konkurencji o miejsca w międzynarodowym i międzyosobowym podziale pracy. Inwestowanie w kapitał ludzki stanowi podstawowy warunek trwałego wzrostu gospodarczego i postępu technicznego oraz wejścia w krąg cywilizacji informacji. Teza ta należy do najbardziej istotnych odkryć współczesnej myśli ekonomicznej². Dlatego też prawidłowością rozwojową krajów świata jest wzrost znaczenia inwestycji w człowieka

¹ T. W. Schultz, *The Economic Value of Education*, New York 1963; T. W. Schultz, *Investment in Human Capital*, New York 1976.

² G. S. Becker, *Human Capital*, Chicago 1993; S. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Warszawa 1993.

w osiąganiu kolejnych etapów postępu ekonomicznego i utrzymania trwałych tendencji wzrostu. Dla zapewnienia mu ustawiczności niezbędne są coraz większe nakłady na tworzenie kapitału ludzkiego. Rosną one średnio na świecie w tempie 2,7% wyższym niż wynosi przyrost dochodu narodowego na jednego obywatela. Warunek ten nigdy nie był spełniony w Polsce. O obniżeniu inwestycji w człowieka w Polsce świadczy redukcja nakładów na oświatę, szkolnictwo wyższe, naukę i ochronę zdrowia. Konsekwencją jest spadek znaczenia naszej gospodarki we współzawodnictwie ekonomicznym świata i coraz wyraźniejsze ujawnianie się luki cywilizacyjnej i spychanie polskich pracowników do podrzędnych prac w międzynarodowym i międzyosobowym podziale działań, czynności i zadań, utrata ponad 1/3 majątku narodowego w pierwszych latach transformacji systemowej, problemy bilansu handlowego i finansowego, odtwarzające się podażowe przyczyny inflacji, spadek przeciętnej długości życia w Polsce, sięgające dziesięcioleci zaniedbania budownictwa mieszkaniowego, klęska mieszkaniowa po 1989 r.

Wyniszczająco na zasób kapitału ludzkiego wpływa utrzymujące się od wielu lat na wysokim poziomie bezrobocie, a zwłaszcza pozostawanie bez pracy wyjątkowo dużej liczby młodzieży. Przedłużające się bezrobocie, bez zapewnienia re kwalifikacji i otwierania nowych miejsc pracy, staje się istotnym zagrożeniem dla gospodarki. Jest to zrozumiałe, skoro pamięta się, że utrata zdolności do pracy, z tytułu zestarzenia się umiejętności do niej, grozi przyjęciem przez człowieka na stałe roli klienta pomocy społecznej, nawet gdyby tego sam nie chciał.

Między zasobami kapitału ludzkiego a transformacją systemową istnieje ściśle powiązanie. Zmiany systemowe są bowiem niemożliwe bez inwestowania w człowieka. Ludzie o odpowiednim poziomie wykształcenia wywołują popyt na rozwiązania rynkowe, które pozwalają im uzyskać przychód z kapitałów w nich zainwestowanych.

Im większy zasób kapitału ludzkiego, tym bogatszy wybór idei i koncepcji na urządzenie siebie i świata oraz życia w ramach systemu wartości¹. Zarzewiem rozwoju kapitału ludzkiego jest swobodne kształtowanie koncepcji i idei. Natomiast demokracja służy jako narzędzie ich wyboru. Jest też pomysłem na pokojową walkę idei. Z kolei wolny rynek stanowi narzędzie podejmowania prób realizacji idei na własny rachunek i ryzyko.

System ekonomiczny może ulegać pożądanym społecznie przemianom wtedy, gdy naród osiągnąwszy odpowiedni poziom kwalifikacji, samorzutnie kształtuje popyt na nowe rozwiązania gospodarcze, a odrzuca te, które hamują rozwój kompetencji, inicjatywę, przedsiębiorczość i nie pozwalają na osiągnięcie korzyści z inwestycji poczynionych w siebie.

Jednym z zasadniczych postulatów teorii kapitału ludzkiego jest wolny rynek pracy. Nadaje on sens inwestycjom w człowieka. Dzieje się tak, ponieważ otwiera on możliwości uzyskiwania przychodów z tych inwestycji.

Inwestowanie w człowieka ukierunkowuje na efektywne spożytkowanie kapitału rzeczowego i finansowego oraz absorpcji ich w dobra i usługi. Nie tylko powiększa bogactwo kraju dzięki pomnożeniu zdolności jego obywateli do pracy, lecz samo jest nim. Pomnażanie kapitału ludzkiego poszerza spektrum wyborów dostępnych dla ludzi przez poszerzanie mapy ich preferencji. Nie ma zatem sprzeczności między humanistycznym i ekonomicznym traktowaniem potrzeby rozwoju wiedzy i kultury społeczeństwa.

Współczesna myśl ekonomiczna zrywa z ograniczeniem pojęcia pracy produkcyjnej tylko do wytwarzania rzeczy. Nie ma powodów, by nie traktować za pracę produkcyjną, tej

¹ C. Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek*, Jelenia Góra 2000; K. Denek, *Axiologie und Teleologie der Ausbildung im Kreise der Schultheorie und - praxis*, [w:] *Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen*, red. J. F. Materne, Pulheim 1997.

która wytwarza zdolność do niej. Dokonuje się to w sferze usług społecznych obejmujących edukację, naukę, zdrowie, pomoc społeczną, kulturę, sport, krajoznawstwo, rekreację.

Inwestycje sprawcze kapitału ludzkiego są związane z określonymi nakładami. Ich efektem jest człowiek o określonym zasobie wartości, postaw, przekonań, kompetencji, umiejętności i wiedzy, czyli zdolności do pracy. Dochodem jego jest wartość usługi, jakiej ten dostarcza, poświadczona przez wysoki poziom płacy jako ekwiwalentu za nią.

Sytuacja Polski w dziedzinie rozwoju kapitału ludzkiego jest katastrofalna. Niestety, konsekwencje niewłaściwej polityki edukacyjnej i naukowej państwa dadzą o sobie znać z całą ostrością w ekonomii, edukacji i kulturze już za kilka lat¹. Władze w ciągu dekady kończącej XX stulecie edukację i naukę raczej tolerowały, niż je wspierały. Było to o tyle zaskakujące, że rządzili nami profesorowie, którzy potrzeby edukacji i nauki odsuwali na drugi plan bądź je lekceważyli.

Obserwuje się ekstensyfikację kształcenia. Wyraża się ona w łagodnej formie selekcji do szkół i uczelni, obniżeniu standardów nauczania, podzielności zredukowanej liczebnie kadry nauczającej pomiędzy szkoły publiczne i niepubliczne, dzienne, zaoczne i wieczorowe, a nawet korespondencyjne. W tych warunkach uczniowie i studenci kupują nie tyle wiedzę, co dyplomy.

Bezrobocie i niska mobilność pracowników ujemnie wpływają na jakość kapitału ludzkiego, tym bardziej że nakłady na kształcenie i przekwalifikowanie bezrobotnych są żenująco niskie².

Szkolnictwo wyższe kształcające nauczycieli akademickich nie nadąża za zmianami wynikającymi z potrzeb reformy systemowej w Polsce i nie jest jej siłą napędową. Wymaga ono gruntownej restrukturyzacji i dopływu młodych nauczycieli akademickich. Brak konkurencyjności względem innych zawodów i nowe możliwości kariery, jakie stwarza gospodarka rynkowa, powodują ucieczkę ze szkolnictwa i niechęć do podejmowania w nim pracy, a w konsekwencji groźne starzenie się pracowników naukowo-dydaktycznych.

Transformację edukacji szkolnej i akademickiej oraz nauk o niej trzeba też oprzeć o teorię ludzkiego rozwoju A. H. Masłowa. Jak wiadomo, uczony ten wyróżnił pięć podstawowych potrzeb: fizjologiczne (pożywienia, schronienia i ubrania), bezpieczeństwa (ochrony, stałości, ładu, porządku i prawa), socjopsychiczne (miłości i przynależności), uznania (osiągnięć, kompetencji, prestiżu, sławy, godności i szacunku), samorealizacji. Jeżeli w procesie kształcenia nie uwzględnia się tych potrzeb, to niezadowolenie i niepokój pojawiają się szybko. Ma to miejsce wówczas, gdy *jednostka nie robi tego, do czego czuje się zdolna. Muzyk musi zajmować się muzyką, malarz musi malować, poeta musi pisać, jeśli ma pozostawać w zgodzie z samym sobą. Człowiek musi być tym, kim może być*³. Osoby, które mają zablokowane możliwości zaspokojenia którejkolwiek z podstawowych potrzeb są chore lub, co najmniej, czują się niepełnowartościowe. Skoro *możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb są ostatecznie blokowane przez siły zewnętrzne wobec jednostki, to [...] źródłem choroby jednostki jest w gruncie rzeczy choroba społeczeństwa. Dobre czy zdrowe społeczeństwo można zdefiniować jako takie, które zaspokajając wszystkie podstawowe potrzeby, umożliwia ludziom stawianie możliwie jak najwyższych celów*⁴. Psychopatologiczne skutki nudy, depresji itp. pojawiają się, gdy *inteligentni ludzie prowadzą głupie życie i wykonują ogłupiającą pracę*⁵.

¹ J. Langer, J. Werle, *Jak zapobiec grożącej Polsce zapaści cywilizacyjnej*, „Rzeczpospolita” 1996, nr 300.

² J. Dietl, *Kapitał ludzki dla zarządzania biznesem i gospodarką. Stan i perspektywy*, [w:] *Kapitał ludzki. Stan i perspektywy*, Warszawa 1998.

³ A. Masłowy, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

Wyższe potrzeby są częścią natury ludzkiej¹. Samorealizujący się ludzie są tym, czym cały ludzki gatunek mógłby być, jeśli pozwolić mu rozwijać się w dobrych warunkach i bez przeszkód². Oni są wolni, by wzrastać, dojrzewać, rozwijać się dla, mówiąc najkrócej, spełnienia i realizacji ich najwyższej jednostkowej i gatunkowej natury³. Aby tacy ludzie mogli się rozwijać, potrzeba bardzo dobrych warunków dla umożliwienia im samorealizacji⁴.

D. Gil trafnie zauważył, że badania dotyczące ludzkiego rozwoju sugerują, że wzajemnie powiązane potrzeby [...] powinny zostać uznane za istotę gatunku ludzkiego, zaś ich zaspokojenie powinno być traktowane jako podstawowe dobro ludzi, w każdym miejscu i w każdym czasie⁵.

Szkolnictwo wyższe staje „przed ogromnymi wyzwaniami”⁶

Szkolnictwo wyższe dało wiele dowodów swej żywotności, a także zdolności do przeprowadzania oraz inicjowania zmian i postępu społecznego. Dzięki zakresowi i tempu tych zmian społeczeństwo stawało się coraz bardziej „oparte na wiedzy”. Teraz staje ono *przed ogromnymi wyzwaniami, musi bowiem rozpocząć radykalne zmiany i przeprowadzić odnowę w skali dotychczas niespotykanej, w taki sposób, aby społeczeństwa, dotknięte obecnie kryzysem wartości, mogły odejść od celów czysto ekonomicznych i włączyć do swojego sposobu myślenia nowe wymiary, takie jak duchowość i moralność*⁷.

Zastanawiając się nad przyszłością szkolnictwa wyższego, najczęściej kierujemy się racjonalnym przewidywaniem, nadzieją na reformy i wykorzystaniem możliwości technicznych. Przewidywanie to prognozowanie tego, co nastąpi w szkolnictwie akademickim w świetle projekcji zmian demograficznych i społeczno-ekonomicznych. Nie może ono być utożsamiane z nadzieją na reformy, traktowane jako oczekiwane przez nas wizje szkół wyższych w przyszłości. Przyszłość szkolnictwa wyższego można upatrywać w reformie koncentrującej się przykładowo na uczestnikach procesu kształcenia akademickiego; jego celach i zadaniach; sztuce kształcenia i studiowania; prowadzeniu bardziej interdyscyplinarnych badań; rozwoju funkcji usługowych podejmowanych na rzecz agend rządowych i samorządowych, wojska, społeczeństwa i przedsiębiorstw. Rozwój szkół wyższych wiąże się też z nowymi technologiami informacyjnymi i ich możliwymi zastosowaniami w procesie kształcenia. Odnosi się to do: cyfrowego przesyłania danych wraz z możliwościami zastosowania połączeń światłowodowych; wysublimowanego oprogramowania interaktywnego, w połączeniu z wykorzystaniem komputerów osobistych, odbiorników telewizyjnych i odtwarzaczy wideo.

Czy i w jakim zakresie oraz kiedy możliwości te zostaną wykorzystane w dydaktyce szkół wyższych, zależy od potencjału pedagogicznego uczelni, efektywności kształcenia wspartego technologią, pozytywnego nastawienia do niej nauczycieli akademickich i studentów.

¹ Tamże.

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Podaję za J. Drejmanis, *Wyższe wykształcenie a zatrudnienie – problematyczny związek*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1998, nr 3–4.

⁶ *Światowa deklaracja UNESCO. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14.

⁷ Tamże.

O tym, jakie szkolnictwo wyższe możemy ujrzeć na początku trzeciego tysiąclecia, za-
decyduje jego współczesny kształt, podatność na zmiany mające zabezpieczenie w środ-
kach finansowych, infrastrukturze dydaktycznej i profesjonalnej kadrze pracowników na-
ukowo-dydaktycznych.

Kwestie te należą do tych zjawisk pedagogicznych, kulturowych i społeczno-
-ekonomicznych, które znajdują się w stadium amorficznym. Istnieje w nim wiele kwestii
otwartych, pytań i hipotez, mało jeszcze rozpoznanych i zweryfikowanych.

prof. dr hab. Jerzy NIEMIEC

OBRONA NARODOWA – SCENARIUSZE EDUKACYJNEJ PROGNOZY

Spółeczeństwo polskie z ogromną uwagą śledzi poczynania Akademii Obrony Narodowej, skupione wokół zagadnień i koncepcji ochraniańca wszytkiego, co my, Polacy, uznajemy za wartości szczególnie cenne, za wartości narodowe będące kulturową podstawą naszej tożsamości. Z tej racji należy uznać za niezwykle ważne dokonywanie podczas naukowych konferencji analizy obrony narodowej jako kategorii sytuowanej wśród głównych celów edukacyjnych kraju, jako treści akademickich studiów, wpisanych w szeroką panoramę stanów i prognoz formułowanych na XXI wiek dla Europy i świata. Obrona narodowa, jako treść edukacyjnych scenariuszy, staje się istotnym tematem wielostronnej i partnerskiej debaty Polaków.

W ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie problemami edukacji i studiów wyższych, w wielu dziedzinach naszej narodowej egzystencji. Przemianami edukacyjnymi interesowano się na sympozjum uczelni oficerów pożarnictwa¹, problemy edukacji i studiów w zakresie pielęgniarstwa były tematem konferencji naukowej w Akademii Medycznej w Białymstoku i w Lublinie², a edukację i kształcenie oficerów policji omawiano na ogólnopolskiej naukowej konferencji w Szczytnie³. Podjęcie problematyki edukacji w wyższych szkołach wojskowych, jako pełnych akademickich studiów, jednoznacznie tożsamych ze studiami innych uczelni, uznać należy za ważny priorytet dla prawidłowego rozwoju naszego kraju, realizacji autentycznej obrony Polaków.

Obronę polskiego systemu wartości duchowych polskiej kultury i naszej tożsamości, usytuowanej jednak na tle przejawów egzystencji świata, podkreślano w koncepcjach edukacyjnych patriotycznej przeszłości Polski⁴.

Podobnie i obecnie akceptowane nasze tendencje do europejskiej integracji są oparte na przekonaniu o pełnej obronie uznawanych wartości duchowych i kulturalnych, gospodarczych korzyściach i ochraniańcu naszej niezawisłości. Obronę narodową rozumiemy jako

¹ J. Niemiec, *Przemiany edukacyjne w Polsce. XIII Sympozjum Pedagogiczne SGSP*, Warszawa 1997, s. 45.

² J. Niemiec, *Tendencje edukacyjne a promocja zdrowia*, AMB, Białystok 1999.

³ J. Niemiec, *Dydaktyka – scenariusze i kierunki przemian*, Wyższa Szkoła Politechniki, Szczytno 2000.

⁴ Podstawy ideowe szkoły to: „[...] wychowanie młodzieży na świadomych i twórczych obywateli [...] w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej, [...] należy pielęgnować wartości etyczne, górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności, [...] szkoła opiera się na kulturze Polski, [...] tworzeniu własnych nowych wartości, promieniujących na ludzkość, wyrabianiu odpowiedzialności za czyny, przyzwyczajaniu do karność i ofiar na rzecz dobra zbiorowego [...] szkoła daje wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym; wypełnianie tych zadań przez wyrobienie wytrwałości, hartu i zdolności pokonywania trudności, [...] obronę dóbr duchowych, kulturalnych i materialnych, [...] przyczynianie się do postępu i szczęścia całej ludzkości”. Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku. DzU RP nr 38, poz. 389, s. I–VIII.

dokonywany stale bilans pozytywów i zagrożeń, jako przeciwstawianie się zjawiskom i działaniom wymierzonym w naszą społeczną pozycję i egzystencję w integrującej się Europie. Problematyka ta była w ostatnich latach wielokrotnie przedmiotem prowadzonej na szeroką skalę edukacyjnej debaty¹. Podkreślić wypada szczególną ważność i trafność problematyki obrony narodowej, podejmowanej w środowisku akademickim szkolnictwa wojskowego, jako zsumowania poczynań w zakresie obrony ostatniej dekady oraz jako płaszczyzny wyzwań cywilizacyjnych związanych z obronnością narodową na najbliższą i dalszą przyszłość.

Demokratyzacji życia i przemianom dokonującym się w naszym kraju z uwagą przypatrują się inne europejskie społeczności, a także kraje od nas bardzo odległe. Polską transformację niejednokrotnie przedstawia się jako modelową dla Europy i krajów na innych kontynentach. Nasze międzynarodowe pedagogiczne i naukowe kontakty to często debaty o wartościach danego społeczeństwa żyjącego wśród wspólnoty wielu innych społeczności będących na drodze do demokracji².

Obrona wartości, jakie niesie ze sobą integracja Europy, to na drodze do demokratycznego społeczeństwa zadanie na pewno ważne. Jednocześnie jednak „oczekują obrony” inne, równie ważne, dokonywane obecnie w naszym kraju zmiany. Do nowych szczególnie ważnych wartości zaliczyć wypada procesy decentralizacji, dynamicznie rozwijający się pluralizm edukacyjny oraz edukacyjne aspekty wielokulturowości. Wszystkie te tendencje są w początkowym stadium swego rozwoju. Z tej racji wymagają ochrony i stałego doskonalenia. Dotyczy to przede wszystkim właściwie rozumianego partnerstwa wzbogacającego ofertę edukacyjną³. Podobnie nowego zdefiniowania wymaga edukacja wielokulturowa, która staje wobec konieczności podjęcia wielu trudnych zagadnień ogólnych, często daleko poza lokalnymi społecznościami. Tu rodzą się coraz nowe potrzeby, związane z jednej strony z ochroną lokalnych dóbr kultury, a z drugiej strony z pojawianiem się w naszym kraju elementów kulturowych z innych obszarów świata. Zadania obrony narodowej związane z potencjalnymi zagrożeniami w tym zakresie są równie poważne⁴.

W latach 90. wszystkie główne tendencje edukacyjne występujące w Europie i na innych kontynentach zostały twórczo przeniesione na edukacyjne debaty i działania w naszym kraju. Do ich właściwego rozwoju konieczna jest rozumna ochrona wartości, jakie z sobą noszą, oraz obrona przed ewentualnymi zagrożeniami z ich strony. Są to też nowe treści zadań wyższego szkolnictwa wojskowego, nowe kategorie obrony narodowej⁵.

Rozważania o obronie narodowej otrzymały nową treść w ostatnich latach XX wieku. Po wielu dyskusjach – i mimo szeregu wątpliwości – rozpoczęto w naszym kraju zakrojoną na szeroką skalę reformę edukacyjną. Ma ona kształt „kadłubowy”, omija bowiem wychowanie przedszkolne oraz szkolnictwo wyższe. Za najważniejszą zmianę uważa się wprowadzenie trzyczęściowej struktury szkolnictwa w 12-letnim cyklu kształcenia (sześćioletniej

¹ M.in. B. Suchodolski, *Europa – trzy spojrzenia* (s. 11) oraz *Europa – niebezpieczeństwa integracji* (s. 17). Także J. Niemiec, *Tendencje edukacyjne w perspektywie XXI wieku* (s. 33), [w:] *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, WSP, Bydgoszcz 1993.

² Por. m.in. J. Niemiec, *Poland on The Way Towards Democratic Education*, Johannesburg 1998, s. 61; J. Niemiec, *Bildungspolitische Strategien und Internationale Partnerschaft*, Bohlau Verlag, Weimar, Wien 1999, s. 223; J. Niemiec, *Polnische Ausbildung in Wandel – 10 Jahre Erfahrungen* (konferencja międzynarodowa, UW, Mikołajki 2000).

³ Por. m.in. J. Niemiec, *Szkoły niepubliczne: konkurencja czy partnerstwo*, „Żak”, Warszawa 1995, s. 177, a także J. Niemiec, *Szkoły niepaństwowe w systemie oświaty*, PTP, Toruń 1996, s. 258.

⁴ Por. m.in. J. Niemiec, *Wielokulturowość jako tendencja i projekcja edukacji*, Trans Humana, Białystok 1999, s. 56 oraz J. Niemiec, *Wielokulturowość w edukacji a początek XXI wieku. Konferencja UwB*, Białystok 2000.

⁵ Pełny „dekalog” tendencji edukacyjnych przedstawiono w: J. Niemiec, *Intencje miłości u podstaw przemian edukacyjnych*, [w:] *Solidarni z nauczaniem Jana Pawła II*, „Episteme” 1/1999, s. 177.

szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum oraz trzyletniego liceum. Z odpowiedzią na pytanie, czy słusznie uczyniono, trzeba będzie poczekać. Sama bowiem zmiana struktury oznacza tylko, że z modelu amerykańskiego przeszliśmy na szwedzki (choć tylko pozornie). Mimo kontrowersji wokół tej zmiany reforma została rozpoczęta i osiągnęła już końcową fazę gimnazjum. W tej sytuacji ważnym zadaniem staje się obrona tych poczynań, bowiem efekty tu uzyskane będą miały wpływ na jakość kandydatów przyjmowanych do szkół wyższych. Obrona rozpoczętej reformy nie jest jednak łatwa. Nadal nie wiadomo, czy popierać w obecnej wersji kształcenie integralne oraz następnie blokowe sytuowane w szkole podstawowej, czy dążyć do reinterpretacji tych decyzji. Nadal nie wiadomo, czy gimnazjum to kontynuacja szkoły powszechnej, jednolitej dla wszystkich uczniów, czy jest to pierwszy człon sześciolletniej szkoły średniej, różnicującej uczących się według przyjętych zasad dyferencjacji (np. TTT – temperament, tempo uczenia się, talent). Trudna do obrony jest też koncepcja trzyletniego liceum, którego krótki cykl nauki nie pozwala ani na dobre przygotowanie do studiów, ani do zawodu. Trudno też zaakceptować pomysł, by tylko jeden profil kształcenia się w liceach prowadził jednoznacznie do studiów wyższych. Nieporozumieniem są dwuletnie szkoły zawodowe, gdyż wykształcenie w nowoczesnych zawodach będzie wymagać znacznie dłuższego cyklu uczenia się. W toczących się debatach krytyczne uwagi dotyczą celów, treści oraz nowoczesności metod uczenia się. Podobnie z krytyką spotykają się rozwiązania organizacyjne sieci szkolnej i transportu uczniów, rozmieszczenia i funkcjonowania kadr. Na osobną uwagę zasługuje totalna krytyka materialnego zabezpieczenia edukacji oraz wyodrębnienia dodatkowych środków na zadania związane z realizacją postulatów reformy. Reformę należy jednak kontynuować, ochraniając to co w niej pozytywne, korygując to co konieczne i możliwe do poprawy, eliminując złe koncepcje szczegółowe i zgłaszając nowe doskonalsze rozwiązania. Obrona i wspomaganie reformy edukacyjnej powinny należeć do ważnych celów i społecznych priorytetów. Najtrudniejsze obecnie jest ustalenie, w jakim stopniu wprowadzana reforma edukacyjna zbliża nas do integrującej się Europy (lub od niej oddala). Współcześnie kraje europejskie wyznaczają sobie trzy edukacyjne parametry. Są nimi: powszechne minimum trzyletnie wychowanie przedszkolne (około 50% w naszym kraju), pełne wykształcenie średnie (około 30% w naszym kraju), szansa studiów wyższych (wielostopniowych) dla wszystkich. Warto przypomnieć, że w 1999 r. w Polsce liczba oferowanych miejsc na pierwszym roku studiów była większa niż liczba urodzeń w tym roku.

Reasumując poczynione uwagi, podkreślić należy znany truizm o konieczności możliwie wczesnego zapobiegania niepowodzeniom edukacyjnym na niższych szczeblach kształcenia. One to bowiem będą w znacznej mierze warunkować sukcesy szkolnictwa wyższego w przyszłości. Obrona i wspomaganie reformy to ważne aktualne wyzwanie¹. Nadzieją jest być może metafora, że reforma zmienia szkołę, ale efektem reformy, jest szkoła zmieniająca reformę.

Spotkanie naukowe w wyższej szkole wojskowej, debata o szkolnictwie wojskowym i perspektywach tego szkolnictwa jest równocześnie poważną refleksją o scenariuszach edukacyjnej prognozy. Obrona narodowa i związane z nią szkolnictwo to czynniki promujące dalszą transformację w naszym kraju, kreatorzy działań na rzecz urzeczywistniania tendencji edukacyjnych występujących w przodujących krajach, to istotne ośrodki wspomaganie kontynuowanej reformy edukacyjnej w Polsce, to starania o nowoczesność wojska

¹ Por. m.in. J. Niemiec, *Możliwości i zagrożenia reformy edukacyjnej*, Trans Humana, Białystok 1998, s. 263; *Wspomaganie reformy edukacyjnej*, WSP Rzeszów 1999; *O reformie edukacyjnej z nadzieją oraz Polemiczny obraz reformy edukacyjnej*, „Amicus”, Toruń 1999, s. 4 i s. 39. Ponadto J. Niemiec, *Reforma edukacji – próba oceny szans*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny 1999, UMCS, R. XIX, s. 19.

jako partnerstwa z obronnymi siłami zintegrowanej Europy. Już te cztery powody mogą stanowić wystarczającą podstawę do kształtowania się jednoznacznego poglądu, że szkolnictwo wojskowe to szkolnictwo wyższe, akademickie.

Ostatnio przyjmuje się pogląd, że wiek XXI to wiek uniwersytetów¹. Zaobserwowano, że w okresie ostatnich kilkunastu lat dwukrotnie wzrosła liczba inteligencji, zdefiniowano 106 nowych zawodów, w większości wymagających wyższego wykształcenia, w okresie zatrudnienia średnio sześć razy trzeba zmienić zawód lub technologię produkcji (USA), co trzy lata zmienia się wiedza (trzeba ją odnawiać), pokolenie młodzieży dysponuje inną wiedzą i innymi umiejętnościami („w jednej ławce szkolnej” siedzą trzy pokolenia, ucząc się „od początku”), w tzw. „scenariuszach dla Europy do 2010 roku” przyjmuje się konieczność wydłużenia, minimum o dwa lata, kształcenia powszechnego ponad maturę (średnie wykształcenie w Europie winno być osiągnięte do końca 2000 r. – raport UE z 1994 r.), szansę upowszechnienia studiów wyższych jako konieczność społeczną na XXI wiek ogłoszono dla USA w 1997 r. (wypowiedź Clintona opublikowana w „Record” 1/1998).

Aspiracje do studiowania stale rosną. Polska jest fenomenem w tym zakresie. W ostatniej dekadzie czterokrotnie wzrosła liczba studentów (z około 400 tysięcy do 1,5 miliona), a liczba uczelni ze 100 do 300. Ogromna większość studiujących opłaca podwójnie swoje studia (jako podatnicy i w formie czesnego). W naszym kraju pod względem liczby miejsc w uczelniach mamy szansę na upowszechnienie studiów. Bariery są braki kadrowe oraz niewystarczające zasoby finansowe.

Jak wiadomo, studia wyższe to nowoczesne technologie kształcenia poprzez zintegrowane aparatury medialne. Wprawdzie proces „nasycania” szkolnictwa komputerami jest znaczny (około 60 tysięcy komputerów mają szkoły podstawowe i średnie), jednak powiązania z najnowszą postacią studiowania „na odległość”, przy wykorzystaniu światowej sieci powiązań medialnych, jest nader skromne. Obecnie powstają nowe uczelnie o nazwach megauniwersytet i globaluniwersytet. Są to instytucje liczące powyżej 100 tysięcy studentów, wykorzystujące najnowszą wiedzę i kadre naukową w skali całego świata. Zjawisko to jest szansą dla powszechności studiów, ale i poważnym ich zagrożeniem (pośredniość poznania, dylematy z zakresu techno-etyki, jak agresywność działań, obłudne reklamy, o studiowanie niskim standardzie, duże zróżnicowanie rzeczywistych poziomów pracy naukowej uczelni „zdalnie sterowanych”). Mimo krytycznych uwag studia „dystansowe” stały się faktem i będą się dynamicznie rozwijały jako główny nurt poznawania i kontynuowania oraz reinterpretacji otaczającego nas coraz bardziej globalnego świata. Warto nadmienić, że szacowany koszt studiowania w takim megauniwersytecie jest dwukrotnie większy od kosztów w klasycznych uczelniach. Z tej racji, a także z wielu względów merytorycznych i etycznych można przyjąć, że w najbliższej przyszłości rozwijać się raczej będzie wielostronna współpraca naukowa i dydaktyczna wszystkich kategorii uczelni: klasycznych, medialnych i zróżnicowanych.

Argumentem o szczególnej ważności obrony narodowej, nie tylko dla wyższego szkolnictwa wojskowego, stały się ostatnio opublikowane „scenariusze dla Europy”, będące prognozą dla krajów UE do 2010 roku². Scenariusze te zawierają informacje o prawdopodobnych stanach europejskiej rzeczywistości, o społecznych zjawiskach i zagrożeniach zarówno odnotowywanych obecnie, jak i przewidywanych w przyszłości. W świetle tych poglądów obrona narodowa musi znacznie zwiększyć zasięg swoich oddziaływań, wymagających często wysoko wykształconego profesjonalizmu. Dotyczy to ochrony przed nara-

¹ Por. J. Niemiec, *Wiek XXI – wiekiem uniwersytetów* (referat wygłoszony na konferencji w Uniwersytecie im. M. Kopernika, w listopadzie 2000 r.).

² G. Bertrand, A. Michalski, L. Pench, *Scenarios por l' Europe 2010*, Commission Europeenne, 1999.

stającą zorganizowaną przestępczością i bandytyzmem (z bronią w rękę), trudniejszymi sposobami ochrony granic naszego kraju, działań wewnętrznych, ale profesjonalnie wojskowych, ochraniających nasze narodowe wartości i osiągnięcia. Założenie, że nie można będzie uniknąć zagrożeń ekologicznych, które raczej będą narastały, to kolejne wyzwanie dla obrony narodowej (nasilenie się kataklizmów, powodzi, pożarów, wzrost odpadów toksycznych, zanieczyszczanie zbiorników wody, mało znane choroby ludzi i zwierząt).

Obrona narodowa nie może pozostawać obojętna wobec złożonych negatywnych zjawisk społecznych, jak: gwałtowny niż demograficzny, napływ ludności z innych kontynentów, starzenie się społeczeństwa, osłabianie się pozycji rodziny i wpływów lokalnych dotąd autorytetów (religia, społeczne organizacje, lokalne obyczaje), dalszy wzrost bezrobocia i pauperyzacji znacznej części ludności, migracje „za chlebem”, narkomania, merkantylizm, zanikanie etosu pracy i narodowego morale. Wojsko w przyszłości to ogromny potencjał inteligencji, wykształcony na najwyższym poziomie, patriotycznie i społecznie przygotowany do współdziałania ze szkołą (nauczycielami też o wyższym wykształceniu), to także rodzice modelujący życie lokalnych społeczności, ochraniający tę społeczność, wspomagający jej rozwój i pomocny w rozwiązywaniu często bardzo złożonych ogólnych i lokalnych problemów.

Można by mnożyć zadania związane z obroną narodową rysowaną przez wojskowych i humanistów, jako konieczne działania już na początku XXI wieku. Jedne z tych działań są już dość jasno definiowane, inne nie są jeszcze określone, chociaż wiadomo, że gwałtownie zmieniający się świat, globalizujący życie społeczeństw, nieść będzie w przyszłości wiele trudnych zadań o charakterze wojskowym i społecznym. Winniśmy być do tych zmian i zadań przygotowani. Zmianom ulegać będzie edukacja. „Toczące się” reformy ukazywać będą coraz to inne intencje przemian w dydaktyce¹, reklamowane studia dystansowe mogą być wypierane przez „edukację narracyjną”, „twarzą w twarz”, jako refleksja o profilowaniu nie narzuconej z góry koncepcji studiowania². Jedno jest pewne, że w procesie studiów wystąpią niespotykane dotąd zróżnicowania kształcących się³, dalekie od uzdolnień i zainteresowań indywidualnych. Jedyłą nadzieją są pojawiające się postaci, osobowości, pedagodzy, gotowi z całym oddaniem pełnić w tych skomplikowanych czasach swoją nauczycielską i obywatelską misję⁴. Tacy nauczyciele, jak się zakłada kształceni minimum sześć lat, ustawicznie kształcący się „dla projektowania zmian”, będą edukacyjną nadzieją.

Sprostanie wyzwaniom XXI wieku będzie możliwe, gdy nasze uczestnictwo w życiu innych społeczeństw będzie powiązane z właściwie rozumianą, w najszerszym tego słowa znaczeniu, obroną narodową, jako szczególnie ważnym priorytetem narodowym, a kształcenie profesjonalistów wojskowych będzie akademickie, nowoczesne, patriotyczne i obywatelskie, eksponujące wartości polskie, wartości wszystkich ludzi żyjących w naszej Ojczyźnie.

¹ J. Niemiec, *Intencje przemian w dydaktyce*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, USz. 2000, s. 42.

² J. Niemiec, *Narracja w zróżnicowanym kształceniu*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu...*, wyd. cyt., s. 162.

³ *Dyferencjacja uczniów – strategią kształcenia*, AB, Bydgoszcz 2000.

⁴ Por. J. Niemiec, *Człowiek godzin naszego zapamiętania*, „Episteme” 3/2000, s. 232; *Meandry jednego akademickiego życia*, [w:] *Nowy wymiar edukacji...*, AB, Bydgoszcz t. I, s. 8 oraz *Edukacja wiedzą i kulturą tworzona*, [w:] *Pedagogika wobec przemian...*, WSP, Zielona Góra 2000, s. 34. Ponadto *E pluribus Unum*, [w:] *Pamięć i więź*, Trans Humana, Białystok 1998, s. 263 i *Kreator teorii organizacji i zarządzania*, WSP, Rzeszów 2000.

WSPÓŁCZESNE CHARAKTERYSTYKI ZAWODOWE – STANDARDY KWALIFIKACJI

Charakterystyka zawodowa jest dokumentem określającym zakres i poziom przygotowania absolwenta. Jest to swoisty dowód tożsamości zawodowej zawierający:

• wykazy czynności wykonywanych na stanowiskach pracy występujących w danym zawodzie;

- zbiory niezbędnych wiadomości;
- zbiory umiejętności ogólnozawodowych i specjalistycznych;
- pożądane właściwości psychofizyczne.

Dane te w zależności od stopnia zaawansowania badań zawodoznawczych mogą być uzupełniane o opisy:

- znaczenia zawodu w życiu gospodarczym i społecznym;
- możliwości zatrudnienia i awansu zawodowego;
- warunków organizacyjno-technicznych;
- typowych maszyn i urządzeń;
- środowiska pracy.

Na podstawie analizy konstrukcji typowych charakterystyk zawodowych stosowanych w krajach Unii Europejskiej można przedstawić rozwiązanie modelowe w tej dziedzinie obejmujące cztery wzajemnie ze sobą powiązane zbiory danych¹.

1. Dane dotyczące opisu zawodu i procesu pracy:

- nazwa zawodu;
- identyfikator zawodu: symbol, kod;
- specyfika zawodu;
- miejsce danego zawodu wśród innych zawodów i jego znaczenie na rynku pracy;
- wykaz typowych stanowisk pracy;
- wykaz zadań zawodowych wykonywanych na wyróżnionych stanowiskach;
- stosowane technologie;
- środki pracy (maszyny i urządzenia);
- efekty pracy;
- organizacja procesu pracy.

2. Dane dotyczące predyspozycji do wykonywania zawodu:

- osobowość (w tym cechy krytyczne, czyli cechy niezbędne do wykonywania pracy w danym zawodzie lub na danym stanowisku);

¹ *Developnet of Standards in Vocational Education and Training – Specification, Experience, Examples*, ETF, Torino 1999.

- zdolności;
- sprawności sensomotoryczne (wymagania i przeciwwskazania lekarskie);
- zainteresowania.

3. Dane dotyczące warunków pracy:

- miejsce pracy;
- środowisko pracy;
- rodzaj kooperacji;
- uregulowania prawne;
- uwarunkowania finansowe.

4. Dane dotyczące zatrudnienia i awansu zawodowego:

- minimalny poziom wykształcenia;
- rodzaj zatrudnienia;
- wykaz zawodów pokrewnych umożliwiających podjęcie pracy w danym zawodzie;
- ścieżki awansu zawodowego;
- możliwości dokończenia i doskonalenia;
- specyficzne uprawnienia zawodowe.

Konkretyzacja zapisów w tak skonstruowanych charakterystykach zawodowych wymaga interdyscyplinarnych badań zawodoznawczych prowadzonych cyklicznie przez specjalistyczne instytucje¹. Jeżeli brakuje takich instytucji lub dostatecznych środków, to należy dokonać redukcji ograniczającej zapisy w charakterystyce zawodowej. Otrzymujemy wówczas tzw. standard kwalifikacji zawodowych². Jego strukturę tworzą trzy podstawowe komponenty:

- umiejętności,
- wiadomości,
- cechy psychofizyczne,

które odnoszą się do wykazu (zestawu) zadań zawodowych przypisanych do określonego zawodu. Nadrzędnym pojęciem staje się zatem zadanie zawodowe, gdyż zawód w metodologii tworzenia standardów definiujemy poprzez zbiór zadań wymagających od pracownika odpowiednich kwalifikacji (umiejętności, wiadomości, cech psychofizycznych).

Przystępując do opracowania standardu kwalifikacji jakiegokolwiek zawodu, należy zgromadzić o nim jak najwięcej informacji. Źródłem tych informacji powinny być:

- ustawy i rozporządzenia;
- opisy zawodów i stanowisk pracy zawarte w „Klasyfikacji zawodów i specjalności”;
- dostępne charakterystyki zawodowe;

a także:

- regulaminy pracy i zakresy obowiązków charakterystycznych dla stanowisk pracy analizowanego obszaru zawodowego (obszar zawodowy to powszechnie uznana sfera działalności zawodowej, na którą składa się grupa zawodów pokrewnych).

Dla celów analizy zadaniowej w pracach analitycznych wyróżnia się trzy kategorie zadań:

- **zadania technologiczne** – dotyczące metod działania, technologii wytwarzania, świadczenia usług, wykonywania operacji, opracowywania projektów, badań itp.;
- **zadania organizacyjne** – dotyczące organizacji pracy na własnym stanowisku oraz organizacji pracy podległych pracowników;

¹ A. Łuczak, *Wymagania psychologiczne w doborze osób do zawodów trudnych i niebezpiecznych*, CIOP, Warszawa 1998.

² S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, IBE – ITE, Warszawa–Radom 2000.

• **zadania kierowania i współpracy** – dotyczące współpracy z drugim pracownikiem, kierowania zespołem i współpracy w ramach zespołu, współpracy z przełożonymi, kooperantami, otoczeniem przedsiębiorstwa.

Wymienione rodzaje zadań zawodowych bardzo dobrze korespondują z zawodami związanymi z procesami produkcyjnymi. W zawodach skierowanych na świadczenie usług (szczególnie o charakterze niematerialnym), w których dominuje relacja „człowiek – człowiek”, identyfikacja zadań zawodowych w wymienionych kategoriach może sprawić trudności. Stąd można użyć innego kryterium do identyfikowania zadań zawodowych. Kierując się analizą procesu pracy, można wyodrębnić następujące zadania:

- planowanie;
- organizowanie;
- wykonanie;
- ocena jakości pracy (ewaluacja).

Wyróżnionym zadaniom przypisuje się następnie elementy zbioru kwalifikacji. W większości przypadków umiejętności i wiadomości są zróżnicowane w zależności od zadania, cechy psychofizyczne stanowią natomiast zbiór bardziej powiązany z zawodem, czyli z zestawem zadań, niż z pojedynczym zadaniem.

W badaniach prowadzących do opracowania standardu kwalifikacji zawodowych kwalifikacje różnicuje się, wprowadzając np. kategorie: niezbędne, przydatne, niekonieczne. W ten sposób dla każdego zadania możemy określić, które umiejętności i wiadomości są, zdaniem badanych (pracodawców, pracowników i ich bezpośrednich przełożonych), niezbędne.

Zarysowana tutaj procedura badawcza umożliwia zebranie danych dotyczących tylko dwóch składników przedstawionego modelu charakterystyki zawodu: opisu zawodu i procesu pracy oraz predyspozycji do wykonywania zawodu. Pozostałe wymagają nie tylko badań na stanowiskach pracy, ale również analizy odpowiednich dokumentów technologicznych, prawnych i finansowych.

prof. dr hab. Maria WÓJCICKA

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC POTRZEB OTOCZENIA. TENDENCJE I KIERUNKI ZMIAN NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH KRAJÓW EUROPY ZACHODNIEJ

W strategiach rządowych krajów Europy Zachodniej w ostatnim 50-leciu obserwujemy z jednej strony towarzyszący cięciom budżetowym nacisk na efektywność, rozliczanie instytucji szkolnictwa wyższego z przyznawanych środków, z drugiej – nacisk na większe otwarcie uniwersytetów na potrzeby rynku pracy. W referacie przedstawiam podejmowane w tym celu działania oraz niektóre ich konsekwencje. Podejmuję próbę zilustrowania tezy, iż zadania czy funkcje instytucji szkolnictwa wyższego różnicuje nie tyle jej typ (uniwersytet – wyższa szkoła zawodowa), ile rodowód. Problem ukazuję na przykładzie krajów, w których uniwersytety zostały ukształtowane na podstawie odmiennych tradycji: Francji, Niemiec oraz Wielkiej Brytanii. W związku z prawnym usankcjonowaniem w Polsce binarnego systemu szkolnictwa wyższego, doświadczenia tych krajów mogą mieć dla nas walor zarówno poznawczy, jak i praktyczny.

Strategie rządowe: uwarunkowania zmian

Tradycyjnie wspólnym dobrem oraz przywilejem uniwersytetów była – związana z autonomią – wolność nauki i nauczania. I ten przywilej był przez wieki respektowany i trwał w zasadzie do połowy XIX w. Kiedy jednak odkrycia naukowe i ich zastosowania zaczęły nabierać coraz większego znaczenia, zrodziła się myśl, że w procesie transpozycji wiedzy na język praktyki uniwersytety mogą spełniać pożyteczną rolę.

Od tego czasu, z większymi lub mniejszymi przerwami, w zależności od kraju i bieżących potrzeb, rządy próbują narzucić uniwersytetom funkcję społecznej użyteczności. Przy czym nie chodzi tutaj o użyteczność w sensie, w jakim używał tego określenia kardynał John Henry Newman (1990), propagując przygotowanie dobrych członków społeczeństwa, nauczanie ich sztuki życia w społeczeństwie. Chodzi tu raczej o sens zawarty w pojęciu *služby publicznej szkolnictwa wyższego*, wprowadzonym w 1984 r. do francuskiej ustawy o szkolnictwie wyższym, znanej pod nazwą ustawy Savary'ego (Carrier, Vught 1989).

O nieuchronności zmiany funkcji przez uniwersytety przekonują także przedstawiciele środowiska naukowego oraz akademickiego. „Podobnie jak gospodarka przechodzi od modelu *fordowskiego* do *postfordowskiego* – pisze Bohdan Jałowicki (2000) – tak szkolnictwo wyższe, jeżeli ma sprostać wymogom współczesności, musi odejść od dawnego

kartezjańskiego paradygmatu, przechodząc do nowego *postkartezjańskiego* modelu. W pierwszym paradygmacie, według Michaela Gibbonsa (1998), problemy były stawiane i rozwiązywane zgodnie z interesami społeczności akademickiej. W nowym modelu nacisk położony jest na zastosowania wiedzy. [...] W przeciwieństwie do poprzedniego modelu, obecnie w większym stopniu bierze się pod uwagę czynniki społeczne i kładzie nacisk na pogłębioną refleksję. W obecnym paradygmacie większą rolę odgrywa także kontrola jakości, która nie jest już sprawowana jedynie wewnątrz instytucji przez samych zainteresowanych, ale przez szersze zespoły praktyków [...]”.

Zmniejszeniu luki między uniwersytetami i ich otoczeniem mają służyć określone preferencje rządów; w ślad za nimi podążają środki z budżetu, np. na programy czy szkoły ukierunkowane praktycznie.

W uzasadnieniu tworzenia wyższych szkół zawodowych, we wszystkich krajach pojawiły się te same argumenty: ekonomiczny, odwołujący się do zapotrzebowania rynku pracy na kadry techniczną średniego poziomu, oraz społeczny, wspierający zasadę równego dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. *Implicite* u podstaw reformy leżało założenie, że uniwersytety, jako zbyt „akademickie” i zbyt „elitarne”, nie są w stanie sprostać powyższym zadaniom. Inny, mniej *explicite* wyrażany powód był taki, że nieuniwersytecki sektor miał sprzyjać oszczędnościom budżetowym z uwagi na niski udział w tych uczelniach środków na badania, niższe uposażenie kadry, a także zakładane współfinansowanie tego sektora przez sektor usług i władze lokalne (Jallade 1992)¹.

Forsowanie bariery, jaka ukształtowała się między uniwersytetem a jego otoczeniem, rozpoczęło się wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego (Carrier, Vught 1989; Cerych, Sabatier 1986). Podejmowane w latach 60. inicjatywy rządowe zmierzały generalnie w kierunku zwiększenia dostępności studiów wyższych. Realizację tego zamierzenia miało zapewnić m.in. różnicowanie oferty edukacyjnej – programów i poziomu studiów. Szczególnie wspierane przez rządy były (i są) tzw. krótkie cykle kształcenia oraz wyższe szkoły zawodowe.

Skutki realizacji polityki wobec szkolnictwa wyższego zostaną zilustrowane na przykładzie 30-letnich doświadczeń krajów, które – z jednej strony – najwcześniej uruchomiły system kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, z drugiej – reprezentują odmienne tradycje uniwersyteckie. Ze względu na sposób ujmowania funkcji nauki i kształcenia, na gruncie europejskim wyróżnia się zazwyczaj trzy typy czy modele uniwersytetów: uniwersytet *badawczy*, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki, uniwersytet brytyjski, ukierunkowany na *kształtowanie osobowości*, oraz francuski uniwersytet *profesjonalny* (Gellert 1993).

¹ Podobne przesłanki znajdujemy na naszym gruncie, w uzasadnieniu przez projektodawców (rząd) *Ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych*: (i) Osiągnięcie wyższego wskaźnika skolaryzacji wymaga rozbudowy takiej formy edukacji, która w krótszym czasie będzie przygotowywać kadry i elastycznie reagować na zmiany regionalnych rynków pracy. (ii) Zmieniające się potrzeby rynku pracy wymagają nowej formuły kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, powiązanego z praktyką i elastycznie reagującego na zmiany tych potrzeb w skali regionów. (iii) Kształcenie ukierunkowane praktycznie wychodzi naprzeciw oczekiwaniom tej kategorii młodzieży, która – na skutek dyspozycji intelektualnych oraz innych czynników – nie aspiruje do studiów o charakterze akademickim. Respektując zasadę drożności systemu, daje możliwość kontynuacji nauki na magisterskich studiach uzupełniających. (iv) We wszystkich krajach rozwiniętych istnieje wyższe szkolnictwo zawodowe. W związku z lokalizacją pierwszych państwowych wyższych szkół zawodowych w ośrodkach, które w wyniku reformy administracyjnej tracą swój dotychczasowy status, pojawia się ponadto argument „kompensacji”.

Systemy binarne i zintegrowane

W takich krajach, jak Niemcy, Norwegia, Wielka Brytania czy – kilkanaście lat później – Holandia, wyższe szkoły zawodowe powstały jako odrębne jednostki. Funkcjonowały równoległe do uniwersytetów, z założenia wobec nich „równorzędne choć odmienne”. Miały realizować potrzeby rynku i powstawały jako alternatywa wobec tradycyjnych uniwersyteckich fakultetów nauk ścisłych, oferujących tylko ogólne przygotowanie. We Francji zostały usytuowane w strukturze uniwersytetów, jednak również jako niezależne jednostki. *Krótkie cykle kształcenia* zostały uruchomione z myślą o maturzystach, którzy zamierzają pracować w przemyśle, lecz nie aspirują do *Grandes Ecoles*.

Stworzenie sektora szkolnictwa zawodowego miało postawić uniwersytety w obliczu silnej konkurencji uczelni zawodowych. Skutki tego posunięcia były szczegółowo opisywane w literaturze przedmiotu pod koniec lat 80. (Cerych, Sabatier 1986, Vught 1989). Podkreślano przede wszystkim, że z uwagi na duże przywiązanie do uniwersyteckiego dyplomu zainteresowanie młodzieży tą formą kształcenia we wszystkich krajach okazało się znacznie mniejsze niż przewidywano.

Z 30-letniej perspektywy widać, że losy programów i wyższych szkół zawodowych ukształtowały się różnie w omawianych krajach. *Uniwersyteckie instytuty techniczne* (IUT), mimo swej odrębności programowej, obecnie cieszą się dużym powodzeniem. Traktowane są równorzędnie z I cyklem kształcenia uniwersyteckiego (Cerych, Sabatier 1986; Drogosz-Zabłocka 2000). Absolwentom niemieckich wyższych szkół zawodowych nie udało się wygrać konkurencji na rynku pracy z absolwentami uniwersytetów. „Krótkie” cykle kształcenia poważnie się wydłużają, a niektóre programy kształcenia tracą czysto zawodowy charakter. Również zainteresowanie studiami w tych uczelniach jest mniejsze niż oczekiwano (Teichler, Kehm 1996; Nowakowska 2000).

Szczególną formę „uzawodowienia” studiów zastosowano w Wielkiej Brytanii, gdzie nastąpiła integracja systemu kształcenia na poziomie wyższym. Przygotowania do tego posunięcia rozłożone były na etapy i trwały wiele lat. Na mocy *Ustawy o reformie edukacji* z 1988 r. politechniki i kolegia, dotychczas finansowane ze środków lokalnych i pozostające pod kontrolą edukacyjnych władz regionu, uzyskały autonomię, w założeniu równą autonomii uniwersytetów. Cztery lata później, ustawa o szkolnictwie wyższym¹ przyznawała politechnikom oraz innym instytucjom szkolnictwa wyższego prawo do ubiegania się o status uniwersytetów. Nie jest to jednak zabieg formalny – aby uzyskać przywileje i obowiązki należne dotychczas uniwersytetom, uczelnie te muszą spełnić określone kryteria jakościowe².

U podstaw dokonanej przez rząd integracji systemu leżały poniższe założenia:

- Przyznanie wszystkim uczelniom równego statusu odbierze dotychczasowym uniwersytetom „społeczną preferencję” związaną z wysokim prestiżem uniwersyteckiego wykształcenia. Ponieważ środki budżetowe „idą za studentem”, na rynku edukacyjnym poza konkurencją znajdują się tylko uniwersytety o nie kwestionowanej renomie; pozostałe zostaną zmuszone do uwzględnienia w szerszym niż dotychczas zakresie oczekiwań młodzieży³.

¹ *Further and Higher Education Act z 1992 r.*

² Zintegrowanie systemu kształcenia na poziomie wyższym poprzedziło uruchomienie mechanizmów walidacji i oceny programów kształcenia realizowanych poza uniwersytetami. W 1964 r. powołana została Krajowa Rada ds. Uprawnień Akademickich, która stwierdzała, czy dany program spełnia standardy akademickie. Do 1980 r. Rada przyznawała politechnikom uprawnienia do prowadzenia 1200 kursów kształcenia I stopnia. Połowę stanowiły kursy z dziedzin ścisłych i technicznych. Uniwersytety utraciły w ten sposób monopol na przyznawanie stopni akademickich.

³ W domyśle: kształcenie ukierunkowane praktycznie, odpowiadające wymaganiom rynku pracy.

• Mimo iż to uniwersytety wchłonęły szkolnictwo zawodowe, w społecznym odbiorze, zwłaszcza w odczuciu pracodawców, nastąpi „sprofesjonalizowanie” uniwersyteckich programów kształcenia (Wójcicka 1996).

Na rezultaty integracji systemu w Wielkiej Brytanii wypada poczekać. Warto jednak zwrócić uwagę, iż wykreowanie binarnego systemu może prowadzić również i do takiego rezultatu.

Z perspektywy adresatów programów zawodowych, czyli studentów, wyraźnie widać, że o rozwoju ilościowym *krótkich cykli kształcenia* decydują dwa czynniki: to gdzie są one usytuowane oraz to czy są drożne. Z wyraźnymi preferencjami młodzieży spotyka się dyplom uniwersytecki potwierdzający zawodowe ukierunkowanie wykształcenia, z możliwością dalszej nauki. Tylko niektóre rozwiązania przyjęte w latach 60. – przede wszystkim francuskie *uniwersyteckie instytuty techniczne* (IUT) – te warunki spełniały.

Academic i professional drift

Tradycyjna doktryna edukacyjna dotycząca systemów kształcenia na poziomie wyższym opiera się na założeniu odrębności wykształcenia zdobywanego na uniwersytecie i w uczelniach zawodowych: *Jeśli idziesz na uniwersytet, oznacza to, że nie będziesz przygotowany praktycznie. Aby opanować umiejętności praktyczne, powinieneś wybrać politechnikę bądź college. Zaś od uniwersytetu winienez oczekiwać czegoś całkiem innego* (Kirkland 1988, s. 87).

Przyjmuje się w tym stwierdzeniu stabilność struktury uniwersytetu zorganizowanego według dyscyplin wiedzy i zorientowanego na ich rozwijanie. Idąc dalej, wypada założyć, że odniesieniem dla kształcenia w uczelniach zawodowych winny być nie tyle dyscypliny wiedzy, ile raczej – działy gospodarki. W praktyce obserwujemy jednak przenikanie się tych zarysowanych jako równoległe obszarów aktywności (Vught 1996). Z jednej strony wpływa na to polityka edukacyjna rządów, ukierunkowana na pozyskanie uniwersytetów dla idei „urynkowania” ich działalności, z drugiej – dążenie uczelni zawodowych do przejęcia akademickich „atrybutów” w dziedzinie kształcenia i badań podstawowych (Teichler, Kehm 1996; Dearlove 1998).

Ostatni przypadek funkcjonuje w literaturze przedmiotu pod nazwą *academic drift*. Zwykle fenomen ten przedstawiany jest jako wyraz aspiracji nauczycieli szkół zawodowych do podwyższenia własnego statusu, m.in. przez podejmowanie badań podstawowych oraz nadawanie kursom kształcenia poziomu akademickiego. Sądzę jednak, iż proces ten wzmacniany jest ponadto przez fakt, iż wyższe szkoły zawodowe nie mają praktycznego umocowania w tradycji¹: powstawały w wyniku przekształcenia technicznych szkół zawodowych. W poszukiwaniu własnej tożsamości albo nawiązują do przykładu uniwersytetu (instytucji akademickiej), albo utrwalają wzory średniej (ponadśredniej) szkoły zawodowej. Adresaci oferty edukacyjnej tych szkół (studenci, pracodawcy), jak również – co widać na przykładzie Wielkiej Brytanii – rządy, z których inicjatywy powstały wyższe szkoły zawodowe, wyraźnie wskazują na preferencję pierwszego rozwiązania, czyli przejmowania przez uczelnie zawodowe cech i uprawnień instytucji akademickiej.

W ostatnich latach w literaturze przedmiotu można jednak spotkać już nie tylko określenie *academic drift*, ale również – w odniesieniu do uniwersytetów – *vocational drift* (Pratt 1992; Neave 1996). Wskazuje się na coraz szerszą obecność na uniwersytetach programów kształcenia zorientowanych zawodowo; na wprowadzenie wieczorowego trybu

¹ „Wielkie szkoły” – rozwiązanie specyficznie francuskie, nie może służyć za przykład do zastosowania w innych warunkach.

kształcenia; na przyjmowanie nowej jakości studentów – z doświadczeniem zawodowym w przemyśle; na zapożyczanie od nieuniwersyteckiego sektora elastycznych metod kształcenia modułowego, stosowanie punktów kredytowych itp. (Pratt 1992). Kilka przykładów ilustrujących to zjawisko:

- Najbardziej widoczne skutki realizacji polityki *orientacji praktycznej* odnotowujemy na przykładzie uniwersytetu francuskiego. Niezależnie od 2-letnich instytutów technicznych, na wielu kierunkach – obok ogólnej wersji każdego z trzech cykli teoretycznych programów kształcenia¹ – prowadzone są równolegle, odpowiednie pod względem poziomu, programy ukierunkowane na technikę i jej zastosowania. Dają one dyplom studiów uniwersyteckich w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych. Uprawnienia (*habilitations*) – równoznaczne z zapewnieniem środków – do prowadzenia określonych kierunków studiów w drugim i trzecim cyklu przyznaje uniwersytetom minister na czas określony. Większe szanse uzyskania takich uprawnień mają oczywiście programy zorientowane praktycznie.

- W Niemczech w latach 70. powstały szkoły zintegrowane (*Gesamthochschulen*), które w ramach jednej struktury organizacyjnej łączą różne poziomy kształcenia na tym samym kierunku i typy szkół wyższych z kluczową rolą uniwersytetów (Teichler 1994).

- W Wielkiej Brytanii pojawiły się określenia *stary uniwersytet* oraz *nowy uniwersytet* na odróżnienie tradycyjnych instytucji akademickich od tych, które prawo do tego miana uzyskały w wyniku integracji systemu. Charakterystyczny dla nowych uniwersytetów menedżerski styl zarządzania wskazuje na ich otwarcie wobec potrzeb otoczenia i nastawienie na działalność przynoszącą zyski (Dearlove 1998).

Trudno przewidzieć trwałość zmian obserwowanych w tradycyjnym uniwersytecie. Umiejętność szybkiego reagowania na zewnętrzne potrzeby wynika z jego specyficznej struktury organizacyjnej, którą można porównać do sieci niezależnych komórek luźno między sobą powiązanych. Atomizacja jako podstawa struktury organizacyjnej uczelni wpływa na jej elastyczność. Z łatwością następuje rezygnacja z jednego ogniwa i zastąpienie go innym, bądź wprowadzenie dodatkowych elementów, funkcji, jednostek organizacyjnych, bez szkody dla funkcjonowania całego systemu. Bez większych trudności uniwersytet podejmuje nowe zadania, by w sprzyjających okolicznościach z równą łatwością je odrzucić (Kerr 1982).

Otoczenie a jakość kształcenia

Liczne źródła wskazują, iż gospodarka (przemysł, usługi) sama w sobie nie jest zainteresowana inicjowaniem kontaktów z instytucjami szkolnictwa wyższego. Z badań prowadzonych w ostatnich dwóch dekadach wynika, że pracodawcy formułują bardzo ogólnie oczekiwania związane ze specjalistami z wyższym wykształceniem. Uczelnie często wskazują na niechętny stosunek przedstawicieli różnych działów gospodarki do uczestnictwa w dyskusjach nad uszczegółowieniem tych oczekiwań. Zwraca się także uwagę na przewagę bieżących potrzeb przedsiębiorstwa, bez wychodzenia w przyszłość (Moodie ed. 1986; Kirkland 1988). Podobnie w polityce edukacyjnej rządów dominuje tendencja do przybliżenia tych dwóch światów poprzez działania jednokierunkowe: inspirowanie aktywności ze strony instytucji szkolnictwa wyższego. Jak zauważają Ulrich Teichler i Barbara Kehm: [...] *deklaracje polityczne i znaczna większość badań wciąż wskazują na niewydolność*

¹ M.in. ze względu na wyjątkowo niską sprawność kształcenia – uniwersytety mają prawo do selekcji kandydatów tylko w ściśle określonych przypadkach – konwencjonalny akademicki kurs kształcenia został podzielony na trzy cykle. Każdy kończy się dyplomem uniwersyteckich studiów ogólnych.

kształcenia, ale prawie nigdy na „niewydolną” odpowiedź ze strony rynku pracy na kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego (1996, s. 66).

Dla pracodawców ciągle ważniejszy jest status instytucji, z której pochodzi dyplom absolwenta, niż charakter kwalifikacji, których dyplom ten stanowi potwierdzenie.

Mimo to obecność pracodawcy w uczelniach jest coraz szersza. W wielu kwestiach, istotnych z punktu widzenia jakości kształcenia, decyzje związane z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego podejmowane są poza nim. Jako stały element strategii edukacyjnych państw występuje zasada szerokiego dostępu do studiów; kryterium jakościowe zostaje zastąpione przez ilościowe; wprowadzane jest finansowanie działalności dydaktycznej na podstawie kredytów; poszerza się wpływ studentów i innych adresatów (klientów!) oferty edukacyjnej na zawartość programów kształcenia. Na grunt uczelni przenoszone są wartości świata zewnętrznego, w tym również stosowane w gospodarce kryteria oceny jakości świata pracy. Próby łączenia świata pracy i edukacji ukryte są pod nazwami *Total Quality Management (TQM)* czy *Investors in People*. Pytania, jakie nasuwają się w tym kontekście, dotyczą celów kształcenia: czy należy wyprowadzać je od zdefiniowanej jakości studenta czy absolwenta? Jaki jest udział zewnętrznych autorytetów w podejmowaniu kluczowych dla instytucji szkolnictwa wyższego decyzji; w ustalaniu relacji między standardami akademickimi i zawodowymi? Odpowiedzi na te pytania różnicuje także tradycja uniwersytecka.

Ewidentnym dowodem na rosnącą rolę otoczenia w kształtowaniu uczelnianej rzeczywistości jest tworzenie w krajach Europy Zachodniej instytucji, które zajmują się monitorowaniem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Powstają zwykle z inicjatywy rządów, choć ich status jest zróżnicowany. W niektórych krajach – jak we Francji *Comite National d'Evaluation* – pełnią rolę agend rządowych i działają na podstawie odrębnej ustawy. Czasem uczelnie same tworzą taką agendę i przejmują na siebie odpowiedzialność za jakość edukacji na poziomie wyższym; takie rozwiązanie spotykamy w Holandii¹ i w Wielkiej Brytanii.

Próba syntezy

Przytoczone przykłady wskazują na dość wyraźne procesy integracyjne w obrębie systemów kształcenia na poziomie wyższym. Zjawisko to ma albo formalne ramy – jak w przypadku Wielkiej Brytanii, albo przenikanie się wzorów występuje bez względu na struktury organizacyjne. Coraz częściej stawiane jest w związku z tym pytanie, czy wszystkie uczelnie mają realizować pełne spektrum zadań, czy też system jako całość – dokonując wewnętrznie podziału ról – ma ponosić odpowiedzialność za ich realizację. W oficjalnej retoryce wspierany jest, co prawda, ten drugi punkt widzenia, jednak za bezpieczniejsze, bo dające większe szanse przetrwania w okresie ograniczeń budżetowych uchodzi drugie podejście – instrumentalne.

Skuteczność działań rządów na rzecz pokonywania bariery między uniwersytetami i ich otoczeniem jest uzależniona od tradycji, na której wyrasta określony system edukacyjny. Historyczne nastawienie uniwersytetu profesjonalnego (Francja) na edukację czyni uczelnie w tym kraju bardziej otwarte na inicjowane przez rząd zmiany. Tradycja liberalna uniwersytetu stanowi już silniejszą zaporę dla innowacji edukacyjnych inspirowanych centralnie. Stąd

¹ W Holandii organizacją oceny jakości zajmują się dwa „ciała buforowe”: stowarzyszenie uniwersytetów (*Association of Universities in the Netherlands: VSNU*) oraz nieuniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego (*Association of Dutch Polytechnics and Colleges: HBO-raad*).

np. w Niemczech, w miejsce zmian programowych wewnątrz uniwersytetów, uwagę rządu koncentruje równoległy do uniwersytetów sektor wyższych szkół zawodowych.

Charakterystyczne, iż zadania czy funkcje nie różnicują instytucji szkolnictwa wyższego wedle schematu: uniwersytety – wyższe szkoły zawodowe, lecz wedle ich tradycji. W praktyce funkcjonują bowiem wzory trojakiego rodzaju:

- Niemieckie uniwersytety liberalne i „stare” uniwersytety brytyjskie trwają przy tradycyjnych funkcjach tworzenia, przechowywania i upowszechniania wiedzy w zakresie, w jakim pozwala na to umasowienie studiów. Ich otwarcie na otoczenie przejawia się w dopuszczeniu kształcenia nowej kategorii studentów – z doświadczeniem zawodowym, nowej formy realizacji procesu kształcenia w systemie studiów – używając naszej nomenklatury – wieczorowych czy zaocznych, w innowacjach edukacyjnych. Potrzeby regionalne zarówno w sferze badań, jak też kształcenia i doskonalenia przeważnie realizowane są na podstawie więzi nieformalnych, rzadziej porozumień zawieranych na poziomie jednostek organizacyjnych (wydział – instytut – katedra) czy uczelni.

- „Nowe” uniwersytety. Tego typu instytucje przedstawiono tu na przykładzie Wielkiej Brytanii, choć w latach 60. i 70. powstawały również w innych krajach, m.in. w Niemczech i Francji. Powszechnie uniwersytety te uchodzą za bardziej elastyczne i szybciej reagujące na potrzeby gospodarki zarówno jeśli chodzi o kształcenie, jak i badania stosowane. To właśnie tę grupę uniwersytetów cechuje menedżeryzm w stylu zarządzania i tendencja do przejmowania – na wzór amerykański – „rynkowego” modelu instytucji szkolnictwa wyższego.

- Pozostałe instytucje szkolnictwa wyższego. W tym przypadku trudno o uogólnienia w związku z dużą różnorodnością istniejących rozwiązań. Rozważane tu przykłady wskazują jednak, że takie czynniki, jak zapewnienie drożności oraz usytuowanie programu kształcenia zawodowego wewnątrz uniwersytetu, nawet w formie odrębnej organizacyjnie jednostki, sprzyja koncentracji na poszukiwaniu własnej tożsamości – często w ścisłym powiązaniu z gospodarką i potrzebami regionalnego rynku pracy. Francuskie IUT – właściwie jako jedyna forma uruchomionych w latach 60. *krótkich cykli kształcenia* – zyskały między innymi dlatego szeroką akceptację społeczną. Podstawowi adresaci oferty edukacyjnej: młodzież i pracodawcy preferują bowiem uniwersytet jako gwaranta jakości kształcenia oraz wykształcenie wyższe ukierunkowane, umożliwiające szybszy awans w zawodzie.

LITERATURA

Carrier D., Vught F. A., van (1989), *Government and Curriculum Innovation in France*, [w:] Vught F. A., van (red.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publ.

Cerych L., Sabatier P. (1986), *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham: European Institute of Education and Social Policy.

Dearlove J. (1998), *Fundamental changes in institutional governance structures: the United Kingdom*, „Higher Education Policy” vol. 11, nr 2–3.

Drogosz-Zablocka E. (2000), *Wyższe szkoły zawodowe we Francji* (powiel.).

Gellert C. (1993), *Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe*, [w:] C. Gellert (ed.), *Higher Education in Europe*, London, Jessica Kingsley Publ.

Gibbons M. (1998), *L'enseignement superieure au XXI siecle. The World Bank* (za: B. Jałowiecki, wyd. cyt.).

Jallade J. P. (1992), *Undergraduate higher education in Europe: towards a comparative perspective*, „European Journal of Education” vol. 27, nr 1–2.

Jałowiecki B. (2000), *Kształtujący się uniwersytet w rozwoju regionalnym*. Referat na konferencji „Rola wyższej uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu”, zorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź 8–9 czerwca 2000 r.

Kerr C. (1982), *The Uses of the University*, New York, MacMillan.

- Kirkland J.** (1988), *Electrical Engineering*, [w:] *Higher Education and the Preparation for Work*, London, Jessica Kingsley Publ.
- Moodie G.** (ed. 1986), *Standards and Criteria in Higher Education*, London, OU Press.
- Neave G.** (1996), *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.
- Newman J. H.** (1990), *Idea uniwersytetu*, Warszawa, PWN.
- Nowakowska R.** (2000), *Wyższe szkoły zawodowe w Niemczech – problemy i kierunki zmian* (powiel.).
- Pratt J.** (1992), *Unification of higher education in the United Kingdom*, „European Journal of Education” vol. 27, nr 1–2.
- Teichler U.** (1994), *Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.
- Teichler U., Kehm B.** (1996), *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 7.
- Vught F. A. van** (1989), *Innovations and Reforms in Higher Education*, [w:] F. A. van Vught (ed.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series, vol. 7, London, Jessica Kingsley Publ. Ltd.
- Vught F. A. van** (1996), *The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education*, [w:] P. A. M. Maassen & F. A. van Vught (eds), *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*, Utrecht, CHEPS.
- Wójcicka M.** (1996), *Granice „uprzączyniania” uniwersytetów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 7.

ptk prof. dr hab. inż. Piotr SIENKIEWICZ

DYLEMATY EDUKACYJNE SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO

Postkapitalistyczne społeczeństwo wymaga ustawicznego uczenia się trwającego całe życie. Z tego powodu potrzebujemy wiedzy o tym, jak się nieustannie uczyć. Ale uczenie się przez całe życie wymaga także, by uczenie się było atrakcyjne, by stawalo się satysfakcją samą w sobie, jeśli nie czymś, czego jednostka rzeczywiście pragnie.

Peter F. Drucker

Wprowadzenie

Miał być lepszy od zeszłych nasz XX wiek. Już tego dowieść nie zdąży, lata ma policzone, krok chwiejny, oddech krótki – pisała Wisława Szymborska. *Już zbyt wiele się stało, co się stać nie miało, a to, co miało nadejść, nie nadeszło*¹. Przełom wieków stanowi szczególną okazję do refleksji nie tylko nad tym, „co się stać nie miało” i nad tym, „co nie nadeszło”. Stwarza także możliwość podjęcia pytań zawartych w temacie konferencji, która odbyła się u schyłku XX wieku w X rocznicę powstania Akademii Obrony Narodowej. A pytania dotyczą w istocie oceny ostatniego stulecia i skłaniają do chociażby nieśmiałej próby spojrzenia w przyszłość – na pierwszy wiek trzeciego tysiąclecia. Wynikają stąd wielce ryzykowne zadania, ale jakże pociągające zarazem. Aby nie ulegać pokusie ich podjęcia, skonstatujmy, że na pytanie: „w jakim świecie?” możemy odpowiedzieć z właściwą dozą pewności, unikając przy tym sądów wartościujących. Również na pytanie: „przeciw jakiemu światu?” odpowiedzi mogłyby być w znacznej mierze zgodne, choć lepiej łączyć je z pytaniem: „dla jakiego świata?”. To pytanie musi sprawiać niemałe trudności, bowiem nie chodzi o spór o wartości, lecz o wizję świata, a ściślej wizję nadchodzącego nowego modelu społeczeństwa. W tym przypadku nie unikniemy sądów prognostycznych, które w odniesieniu do zjawisk społecznych są nader ryzykowne. Wiedza historyczna nie dostarcza bowiem racjonalnych przesłanek dla prognozowania procesów społecznych. Prosta ekstrapolacja minionych procesów w przyszłość jest zawodna. Wiedza historyczna dotyczy wydarzeń z przeszłości, które nie powtórzą się w przyszłości, gdyż powtórzyć się po prostu nie mogą. Może natomiast uchronić od popełnienia błędów popełnionych „przez

¹ W. Szymborska, *Schyłek wieku*, Kraków 1983.

innych” w dalszej lub bliższej przeszłości. Warto przypomnieć jedną z podstawowych tez krytyki historycyzmu, dokonanej przez Karla R. Poppera: wiara w przeznaczenie jest zwykłym przesądem, a biegu historii nie sposób przewidywać ani metodami naukowymi, ani jakimikolwiek innymi¹.

Alvin Toffler bardzo trafnie zauważył, że: *wszelka edukacja wypływa z określonego obrazu przyszłości i równocześnie ten obraz kształtuje*. A zatem dla rozważań o przyszłości edukacji należy przyjąć możliwy i prawdopodobny obraz świata (społeczeństwa), a następnie skoncentrować uwagę na dopuszczalnych strategiach edukacyjnych. Obraz ten na przełomie wieków kształtowany był przez rozwój technik i technologii informacyjnych (teleinformatycznych), przy czym zaskakujące stało się tempo zmian dokonujących się w zastosowaniach informatyki i telekomunikacji. Innowacje techniczne zmieniły technologię i organizację pracy, co przyniosło wyraźną zmianę społecznej struktury zatrudnienia w krajach rozwiniętych. Zwraca uwagę dominacja zatrudnienia w sektorze usług, gdzie szczególna rola przypada usługom informacyjnym. Powstał w ten sposób nowy typ (model) społeczeństwa określanego najczęściej mianem „społeczeństwa informacyjnego”². Obecnie spory metodologiczne, także terminologiczne, ustąpiły namysłowi nad sposobami sprostanienia wyzwaniom społeczeństwa informacyjnego, a także nad zagrożeniami społecznymi i szansami rozwojowymi, jakie ono niesie.

Odpowiadając zatem na pytanie o edukację „dla jakiego świata?”, nie dostrzegamy alternatywy dla społeczeństwa informacyjnego, co nie jest zbytnio ryzykowne, gdyż „era informacji” (społeczeństwa informacyjnego) trwa od lat.

Społeczeństwo informacyjne

Autor japońskiego rządowego programu stworzenia społeczeństwa informacyjnego, Yoneji Masuda (1972), twierdził: *Cywilizacja, którą zbudujemy, zbliżając się do XXI wieku, nie będzie cywilizacją materialną, symbolizowaną przez ogromne konstrukcje, ale będzie cywilizacją niewidoczną. Precyzyjniej powinno się ją nazywać „cywilizacją informacyjną”*. Wyrażono w ten sposób cel strategiczny rozwoju cywilizacyjnego, określanego jako społeczeństwo informacyjne. Wcześniej cel ten antycypowany był w pracach m.in.: R. Dahren-dorfa (*Społeczeństwo postkapitalistyczne*, 1959), D. Bella (*Koniec wieku ideologii*, 1960), R. Arona (*Społeczeństwo postindustrialne*, 1961), F. Machlupa (*Ekonomia informacji*, 1962), M. McLuhana (*Globalna wioska*, 1964), J. Galbraitha (*Nowe państwo przemysłowe*, 1967), A. Etzoniego (*Społeczeństwo postmodernistyczne*, 1968), Z. Brzezińskiego (*Era technologiczna*, 1970), T. Helveya (*Wiek informacji*, 1971), A. Tofflera (*Trzecia fala*, 1980). Spośród wielu trafnych sądów na temat zmian dokonujących się w drugiej połowie XX wieku warto przytoczyć opinię D. Bella: *Najistotniejsze w społeczeństwie postprzemysłowym jest to, że wiedza i informacja staje się źródłem strategii i przemian społeczeństwa, czyli tym samym, czym praca i kapitał w społeczeństwie przemysłowym [...]. Nowa technika informacyjna staje się podstawą myślenia technicznego, w którym wiedza teoretyczna i jej nowe techniki (takie jak analiza systemowa) nierozłączne z komputerem stają się decydujące dla innowacji przemysłowych i wojskowych*³. Dziś łatwo zauważyć, że przewidywania Bella były dość ostrożne, bowiem techniki i technologie informacyjne niebawem już zy-

¹ K. R. Popper, *Nędzia historycyzmu*, Warszawa 1999.

² Por. T. Goban-Klass, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne – szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.

³ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994.

skąły także decydujące znaczenie dla innowacji we wszystkich bez wyjątku sferach życia społecznego w tym – oczywiście – edukacji.

Aby nie sięgać w zbyt odległe czasy, należy dostrzec źródła społeczeństwa informacyjnego w latach 40. (tabela 1). Wtedy stworzono podstawy techniki cyfrowej, uruchomiono pierwsze komputery (np. Z3 w 1943 r. i ENIAC w 1946 r.), narodziła się cybernetyka Norberta Wienera¹. Do najbardziej interesujących wizji społecznych skutków rozwoju mediów elektronicznych należą niewątpliwie prace Marshalla McLuhana, w których „erze Gutenberga” przeciwstawiana jest „globalna wioska”, jako rezultat rozwoju przede wszystkim telewizji satelitarnej². Za przełomowy moment trzeba uznać rok 1969, kiedy to 21 lipca świat oglądał bezpośrednią transmisję telewizyjną z lądowania na Księżycu, a w październiku uruchomiono pierwszą sieć komputerową³. Drugą przełomową datą był zapewne rok 1990, który przyniósł, jedną z najważniejszych innowacji XX wieku, globalną „sieć sieci”, czyli Internet⁴.

Jedno z możliwych określeń społeczeństwa informacyjnego jest następujące⁵:

• **społeczeństwo informacyjne** stanowi taką formę rozwoju społecznego (system społeczny), w którym rozwinięte systemy informacyjne (teleinformatyczne i masowego komunikowania) i zasoby informacyjne (wiedza) stanowią podstawę ewolucji struktury zatrudnienia (z dominacją usług informacyjnych), tworzenia dochodu narodowego oraz dostarczają źródła utrzymania i zajęcia większości społeczeństwa⁶.

A zatem do cech konstytutywnych społeczeństwa informacyjnego można zaliczyć:

• dominację sektora usług w gospodarce oraz rozwój – ilościowy i jakościowy – **usług informacyjnych**;

• wysokie tempo rozwoju sieci komunikacji społecznej (dzięki nowym technologiom teleinformatycznym i globalizacji systemów informacyjnych);

• rangę **zasobów informacyjnych** jako zasobów strategicznych społeczeństwa (państwa oraz jego organizacji i instytucji);

• wiodącą rolę **edukacji** oraz **badania i rozwoju** jako głównego źródła innowacji i postępu cywilizacyjnego;

• powstanie Nowej Ekonomii (*E-economy, E-business, teleworking, networking* itp.);

• powstanie w sferze obronności koncepcji typu *infowar* i *cyberwar* (*przestrzeń cybernetyczna* jako hipotetyczne pole walki);

• wysoki wpływ mediów elektronicznych i Internetu na zmiany zachowań społecznych (*syndrom MTV, wirtualizacja* wielu form rozrywki itp.).

Społeczeństwo informacyjne nie doczekało się racjonalnych teoretycznych podstaw. W rosnącej liczbie prac poświęconych tej problematyce uwaga koncentruje się bądź wokół źródeł, tych z pewnością rewolucyjnych przemian cywilizacyjnych, bądź wokół przewidywanych szans i zagrożeń. Jak to na ogół w problematyce społecznej bywa, niemało tu wpływów sentymentów i resentymentów, lęków i nadziei, które dominują nad racjionali-

¹ N. Wiener sformułował program cybernetyki jako nauki o sterowaniu i komunikowaniu (por. N. Wiener, *Cybernetyka czyli sterowanie i komunikacja w człowieku i maszynie*, Warszawa 1971).

² Por. M. McLuhan: *Wybór pism*, Warszawa 1975.

³ Była to sieć ARPANET, zaprojektowana na zlecenie Agencji ds. Badań Perspektywicznych Departamentu Obrony USA (ARPA).

⁴ Zaczątki Internetu stanowiły badania prowadzone przez ARPA nad technologiami, protokołami i programami sieciowymi oraz techniką intersieci.

⁵ Określenie jest rozwinięciem propozycji autora, przedstawionej w cyklu wykładów nt. „Podstawowe problemy społeczeństwa informacyjnego” w AON, WSISiZ oraz Wyższej Szkole im. P. Włodkowica.

⁶ Należy mieć na uwadze fakt, że w krajach rozwiniętych zatrudnienie w sferze informacyjnej wynosi średnio 50%, a koncerny branży telekomunikacyjnej (np. Nippon Telocomunications, Nokia) i informatycznej (np. IBM, Microsoft, Oracle, Sun) zajmują czołowe miejsca na liście 500 największych firm świata.

stycznym namysłem i konieczną w takich przypadkach analizą systemową. Tak się dzieje, gdy praktyka społeczna wyprzedza rozwój teorii. W tym przypadku dostrzega się po prostu brak teorii społeczeństwa informacyjnego. Przybywa natomiast apeli i postulatów, ostrzeżeń i kasandrycznych wieszczów, a także bezkrytycznego entuzjazmu. A należy podkreślić, że uwagi powyższe dotyczą wszak owej wizji, z której ma wypływać wszelka edukacja. I edukacja ten obraz świata ma kształtować. Także w uczelni wojskowej.

Zmieniająca się edukacja

W 1996 roku został opublikowany raport międzynarodowej komisji powołanej przez UNESCO do opracowania kierunków i wskazań rozwoju edukacji w XXI wieku, znany jako raport komisji J. Delorsa: *Learning: the treasure within*. Komisję obowiązywały uniwersalne zasady przyjęte przez UNESCO, a mianowicie:

- 1) **edukacja** jest uniwersalną wartością i podstawowym prawem człowieka;
- 2) **edukacja szkolna i pozaszkolna** muszą służyć społeczeństwu jako instrument tworzenia, poprawy i upowszechniania wiedzy;
- 3) trzy cele edukacji: **równość, ważność treści i motywacja**, powinny stwarzać podstawę polityki oświatowej;
- 4) reforma oświaty powinna opierać się na sprawdzonych w praktyce eksperymentach;
- 5) różnorodność ekonomiczna, społeczna i kulturowa współczesnego świata wymaga właściwych dla poszczególnych regionów decyzji, ale także przestrzegania uniwersalnych wartości, jakimi są: prawa człowieka, tolerancja i zrozumienie, demokracja, poczucie odpowiedzialności, uniwersalizmu i kulturowa tożsamość, dążenie do pokoju, ochrona środowiska, zdrowie, planowanie rodziny, łagodzenie biedy;
- 6) za edukację odpowiedzialne jest całe społeczeństwo.

W raporcie komisji Delorsa stwierdza się, że celem edukacji jest planowanie i budowanie naszej wspólnej przyszłości, którą będzie uczące się społeczeństwo zgodnie z ideą i zasadą kształcenia ustawicznego. Przyjęto, że edukacja w XXI wieku będzie rozwijać się zgodnie z czterema filarami:

- uczenie się dla wiedzy;
- uczenie się dla pracy i kompetencji;
- uczenie się dla zrozumienia innych;
- uczenie się dla własnego rozwoju.

Formułowaną 10–15 lat temu tezę o konieczności rozwoju systemów kształcenia ustawicznego (*continuing education*), zastąpiono silniejszą tezą o konieczności uczenia się przez całe życie (*life long education*), aż do wprowadzenia pojęcia uczącego się społeczeństwa (*learning soceaty*).

Antoni Kukliński, odpowiadając na pytanie o „produkt końcowy” permanentnego procesu edukacji, formułuje koncepcję „indywidualności innowacyjnej” zarówno w sensie umiejętności i woli poszukiwań twórczych, jak i zdolności adaptacji do zmiennych warunków miejsca i czasu.

Theodore W. Shultz (Nagroda Nobla w 1979 r.) stwierdził, że: *Niewiele krajów, jeśli w ogóle jakiś, weszło na ścieżkę szybkiego i zrównoważonego wzrostu bez znaczących inwestycji w człowieka*. Teza, że inwestycje w kapitał ludzki stanowią pierwszy warunek i przesłankę wejścia na ścieżkę trwałego wzrostu gospodarczego i postępu technicznego należy do najważniejszych odkryć myśli ekonomicznej ostatniego ćwierćwiecza. Stworzenie całościowej teorii kapitału ludzkiego łączy się z nazwiskiem G. S. Beckera (Nagroda

Nobla w 1992 r.), a teoria ta nawiązuje do *równania wymiany*, sformułowanego przez J. Fishera na początku XX wieku. Przypomnijmy, że model wyceny kapitału ludzkiego [$H(T)$] opiera się na sumie skapitalizowanych kosztów utrzymania (K) i edukacji (E) powiększonej o czynnik doświadczenia [$Q(T)$], gdzie T – lata pracy zawodowej, określonej formułą następującą:

$$H(T) = (K + E) * [1 + Q(T)]$$

Model ten pozwala na określenie kilku kategorii pochodnych związanych z niektórymi aspektami kapitału ludzkiego, jak kapitał intelektualny i kapitał doświadczenia zawodowego.

Można zatem stwierdzić, że inwestowanie w kapitał ludzki, czyli w edukację, jest wyrazem nie tylko sprostania wyzwaniom cywilizacyjnym, lecz po prostu jest opłacalne z punktu widzenia rozwoju gospodarczego kraju¹.

Revolucja informacyjna jest rewolucją społeczną porównywalną z industrializacją. Przyniosła rozwój sektora usług informacyjnych i wzrost liczby nowych stanowisk pracy, wymagających wiedzy i nowych umiejętności. Dzięki Internetowi zmienił się radykalnie system komunikowania społecznego. Stworzone zostały podstawy nowej ekonomii, która przyniosła tzw. gospodarkę cyfrową wyrażającą się w różnych formach E-biznesu, E-handlu itp. A także *wirtualnej organizacji*. W ramach tego zjawiska pojawiła się, bo pojawić się musiała, E-edukacyjna wraz z koncepcjami zdalnego i wirtualnego kształcenia. Stąd zaś wynikają pewne ogólne dylematy edukacyjne, takie jak:

- autonomia – podporządkowanie celom utylitarnym;
- elitarność – masowość kształcenia;
- ilość – jakość absolwentów;
- humanizm – inżynieria (jako „rdzeń” edukacji);
- treści – technologia.

Rozstrzygnięcie zasygnalizowanych dylematów wydaje się niemożliwe, zwłaszcza gdy brak jest analiz systemowych rozwoju społeczeństwa z racjonalną identyfikacją szans rozwojowych i zagadnień społecznych (raczej psychospołecznych). Nie można bowiem pomijać kontekstu kulturowego, kreowanego nie bez wpływu np. mediów elektronicznych, którego wyrazem może być postmodernizm w kulturze wraz z dominacją kultury masowej. Uważa się, że skoro już wszystko zostało powiedziane, to pozostaje już tylko gra konwencjami, repetycja wzorów, logiczna tautologia, autoironia i parodia. Łączy się to z akceptacją zwątpienia i przekonaniem o nieuporządkowanej strukturze rzeczywistości, a w technice artystycznej – z fragmentarycznością, niespójnością fabuły, zasadą cytatu, intertekstualnością, przemieszaniem reguł gatunkowych itp. To nie jest sąd wartościujący, lecz po prostu konstatacja. Powszechność multimedialnych i hipertekstów, „surfowanie” w Internecie², przebywanie w wirtualnym świecie gier komputerowych itp. sprzyja różnym formom „myślenia sieciowego”, w istocie myślenia nieliniowego, odmiennego wszak od „klasycznych”, czyli linearnych form uczenia się i nauczania. Z tym kierunkiem zmian trzeba się po prostu pogodzić, co nie oznacza biernej akceptacji, lecz próbę sprostania płynącym stąd wyzwaniom. Współczesna edukacja wymaga bowiem zmian, rezygnacji z nadmiernych informacji (do nich można bez trudu dotrzeć dzięki Internetowi) i niepotrzebnych treści. Komputer wy-

¹ Potwierdzeniem tej tezy są sukcesy gospodarcze np. Finlandii, Islandii czy Estonii, które inwestowały przede wszystkim w edukację, badania i rozwój oraz technologie informacyjne.

² Na wąpliwy sens posługiwania się terminem „surfowanie” zwracał uwagę prof. W. Turski podkreślając, że w przypadku Internetu nie chodzi o poddawanie się cokolwiek biernie jakimś falom, które nie bardzo wiadomo gdzie wyniosą. Jeśli już posługiwać się „morskimi” porównaniami, to raczej chodzi o świadome żeglowanie. Warto przypomnieć słowa Seneki o tym, że żeglarzowi każdy wiatr w oczy, gdy nie zna portu, do którego zmierza.

wiera coraz większy wpływ na wyobraźnię, kreuje świat postrzeganej przez nas rzeczywistości, niewątpliwie ma też wpływ na sposób naszego myślenia i działania. Człowiek staje się elementem „przestrzeni cybernetycznej” (*cyberspace*), która ma charakter nieliniowy i nieciągły, stając się autonomicznym światem. Cyberprzestrzeń może prowadzić do „globalnej wioski” McLuhana z jej jakąś formą świadomości plemiennej, ale może być załącznikiem zupełnie odmiennej, własnej kultury. Jaka stanie się w XXI wieku zależy od tego, jaki system edukacyjny stworzymy już dziś i jakie strategie edukacyjne zostaną przyjęte.

Szkolnictwo wojskowe

Kolejny etap reformy szkolnictwa wojskowego jest nieuchronny, co jest konsekwencją przemian w siłach zbrojnych RP oraz wynikających z nich bardzo konkretnych wymagań i ograniczeń: kadrowych, organizacyjnych, a przede wszystkim finansowych. Po prostu – szkolnictwo wojskowe w obecnym kształcie odpowiada bardziej minionym niż przyszłym potrzebom sił zbrojnych.

Do głównych jego wad należy zaliczyć:

- zbyt dużą liczbę placówek edukacyjnych (cztery akademie, cztery WSO, dziesięć centrów szkolenia specjalistycznego);
- zbyt duże zatrudnienie (ok. 20 tys. etatów);
- nieracjonalny stosunek pracowników uczelni do liczby kształconych (ok. 3 : 1);
- zbyt wysokie średnioroczne koszty kształcenia jednego studenta (ok. 56 tys. zł, a w uczelniach cywilnych ok. 7 tys. zł);
- zbyt wysokie obciążenie budżetu MON (w 2000 r. – 4,5%);
- brak pełnej akceptowalności dyplomów absolwentów na „cywilnym” rynku pracy (z wyjątkiem WAT i WAM);
- brak pełnego spełnienia wymagań akredytacyjnych (dotyczy wszystkich WSO).

Z kolei do podstawowych zalet należy zaliczyć przede wszystkim: tradycje kształcenia w uczelniach wojskowych i ich rangę społeczną w środowisku, bardzo dobrą infrastrukturę dydaktyczną, dobrą organizację studiów oraz stabilną i „zdyscyplinowaną” kadrę dydaktyczną, bardzo dobre zaplecze socjalne. Wagi wymienionych zalet nie sposób nie doceniać w kontekście powszechnie znanych słabości szkolnictwa cywilnego (publicznego i niepublicznego). Nie należy zapominać także o niskich wskaźnikach wykształcenia polskiego społeczeństwa (w porównaniu z krajami UE)¹.

W związku z powyższym przyjęcie „strategii likwidacyjnej”, zakładającej przeznaczenie materialnej infrastruktury uczelni wojskowych na cele nieedukacyjne oraz masowe zwalnianie kadry, trudno zaliczyć do racjonalnych. Odmierna zaś może być – zaproponowana w 1997 r.² – strategia ewolucyjnego przekształcania uczelni wojskowych w uczelnie wojskowo-cywilne i (lub) cywilno-wojskowe, które stałyby się niejako z założenia otwarte na potrzeby rynku edukacyjnego. Konieczność uwzględnienia potrzeb MON oznaczałaby finansowanie z jego budżetu kształcenia takiej liczby studentów studiów zasadniczych (kandydatów na żołnierzy zawodowych na studiach licencjackich i inżynierskich), uzupełniających (magisterskich), podyplomowych, doktoranckich i innych form kształcenia do-

¹ Pomimo ponad 2,5-krotnego zwiększenia w latach dziewięćdziesiątych liczby studentów, Polska ze wskaźnikiem ok. 8% ludności legitymującej się dyplomem wyższej uczelni zajmuje dalekie miejsce w Europie. Nie można nie dostrzegać i tego, że ponad ¼ uczelni niepublicznych kształci studentów na kierunkach społecznych i humanistycznych.

² Założenia projektu zmian przedstawiono na kolejnych posiedzeniach Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki, poczynawszy od stycznia 1997 r., a kończąc w październiku 1999 r.

skonalącego, która odpowiadałaby konkretnym potrzebom sił zbrojnych (wyrażanych w postaci np. limitów przyjęć). Drugim źródłem finansowania mógłby być MEN, zainteresowany kształceniem w uczelniach wojskowych na określonych kierunkach i specjalnościach. Wreszcie, trzecim źródłem finansowania byłiby sami studenci, oczywiście studiów zaocznych i wieczorowych.

Jednakże nawet przyjęcie powyższej strategii nie uchroniłoby szkolnictwa wojskowego przed redukcją zatrudnienia i zmniejszeniem wielkości utrzymywanej infrastruktury materialnej. A zatem podstawą perspektywicznego modelu szkolnictwa wojskowego muszą być przede wszystkim potrzeby i wymagania sił zbrojnych, skonkretyzowane przez MON, Sztab Generalny WP i dowództwa poszczególnych rodzajów sił zbrojnych. Nie znając konkretnych potrzeb, wymagań i ograniczeń, można jedynie pokusić się o ogólne określenie dopuszczalnych wariantów organizacji szkolnictwa wojskowego.

Wariant A

- akademie wojskowe pozostają w obecnym kształcie, lecz ulegają istotnym zabiegom redukcyjnym, przekształcając się w uczelnie wojskowo-cywilne;
- utworzy się szkoły oficerskie dla poszczególnych rodzajów sił zbrojnych, prowadzące studia I stopnia (licencjackie lub inżynierskie) i spełniające funkcje centrów szkolenia specjalistycznego, a także – w miarę możliwości – prowadzące studia „cywilne” (w znacznej mierze zorientowane na potencjalnych kandydatów do służby kontraktowej).

Wariant B

- utrzymane zostają dwie akademie wojskowe (uczelnie typu uniwersyteckiego): AON i WAT, natomiast WAM ulega fuzji bądź z cywilną akademią medyczną, bądź tworzy zamiejscowy wydział AON¹;
- z pozostałych uczelni tworzy się trzy szkoły oficerskie, kształcące przede wszystkim kandydatów na żołnierzy zawodowych na potrzeby poszczególnych rodzajów sił zbrojnych (na studiach I stopnia), a także realizujące zadania centrów szkolenia specjalistycznego.

Wariant C

- tworzy się jedną i tylko jedną uczelnię wojskową: Uniwersytet Obrony Narodowej, w składzie którego znajdują się wydziały utworzone z AON (np. bezpieczeństwa narodowego), WAT (np. techniki wojskowej), WAM (np. medycyny wojskowej) i AMW (np. marynarki wojennej) oraz wydziały np.: wojsk lądowych i sił powietrznych, co oznacza, że powstała uczelnia posiada rozległą strukturę „rozproszoną”²;
- w pozostałych obiektach tworzy się centra szkolenia specjalistycznego.

Rzecz jasna, możliwe są i inne rozwiązania, ale przedstawione powyżej warianty nie mogą być dla nikogo zaskoczeniem, gdyż pojawiały się w dyskusjach co najmniej od chwili reaktywowania Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki (1997 r.). Każdy z wariantów posiada ewidentne wady, ale także zalety, co powinno skłonić do podjęcia trudu dokonania profesjonalnej analizy systemowej³. W związku z dyskutowanym (w okresie poprzedzającym konferencję) wariantem C należy rozważyć koszty społeczne redukcji

¹ Chociaż limit przyjęć studentów do WAM od kilku lat systematycznie obniżano, to trudno pogodzić się z faktem likwidacji uczelni wojskowej o świetnych tradycjach, znakomitej kadrze naukowej i cenionych absolwentach – lekarzach wojskowych. Podobne do WAM uczelnie istnieją w krajach o porównywalnym do Polski dochodzie narodowym i mniej licznej armii.

² Uczelnia o strukturze, której jednostki organizacyjne (wydziały) odległe są od komendy (rektoratu) o setki kilometrów posiada oczywiste wady. Nie są znane przykłady efektywnego zarządzania tak zorganizowaną szkołą wyższą. Redukowanie renomowanych, dużych uczelni do rangi wydziału musi budzić raczej zrozumiały sprzeciw.

³ Analiza porównawcza wariantów wymaga wstępnej analizy typu SWOT, czyli „zalety – wady, szanse – zagrożenia”, zmniejszyć to może wpływ emocji – sentymentów i resentymentów, będących istotą dotychczasowych dyskusji.

uczelnii, nie tylko o półwiecznej tradycji, ale i o światowej naukowej renomie, jaką jest WAT, do rozmiarów wydziału technicznego proponowanego uniwersytetu¹.

Wybór wariantu to, mimo wszystko, problem wtórny wobec sprecyzowania misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wojskowego w warunkach określanych przez miejsce i rolę w NATO, program restrukturyzacji i modernizacji sił zbrojnych RP oraz reformę systemu edukacji narodowej, a wreszcie zmiany w systemach kształcenia wynikające z rozwoju społeczeństwa informacyjnego².

Jeśli zmieniające się szkolnictwo wojskowe ma przedstawić atrakcyjną i racjonalną ofertę edukacyjną, to musi określić swą specyfikę (swoiste cechy kształcenia na wojskowych kierunkach studiów) oraz uniwersalność (np. wiedzę ogólną i podstawową wspólną dla określonych grup „cywilnych” kierunków studiów)³. Wszak uczelnie wojskowe, stanowiąc integralną część systemu edukacji narodowej, muszą wyróżniać się swoistymi cechami zarówno w zakresie treści, programów, metod i technologii, jak i organizacji studiów. W przeciwnym wypadku w ogóle traci sens utrzymywanie uczelni wojskowych.

Z powyższym wiąże się dwa podstawowe przedsięwzięcia, a mianowicie:

- objęcie jednolitym prawem o szkolnictwie wyższym wszystkich uczelni, zarówno cywilnych, jak i wojskowych (przy zachowaniu niezbędnych odrębności wynikających z kompetencji ministra ON)⁴;

- określenie wojskowych kierunków studiów odpowiadających zarówno specyfice potrzeb edukacyjnych związanych z obronnością państwa, jak i wymaganiom stawianym współczesnym kierunkom studiów⁵.

W 1998 r. podjęto prace⁶, które przyniosły propozycję następujących nazw wojskowych kierunków studiów:

- bezpieczeństwo narodowe jako kierunek o charakterze wojskowo-politologicznym;
- zarządzanie i dowodzenie jako kierunek typu dowódczo-menedżerskiego⁷;
- lotnictwo⁸;
- logistyka jako kierunek typu wojskowo-ekonomicznego⁹.

Wymienione kierunki mogą stanowić wizytówkę edukacyjną AON przede wszystkim, ale także wyższych szkół oficerskich kształcących dla rodzajów sił zbrojnych. Należy także

¹ W 1998 r. prof. Przemieniecki, znany m.in. z prac nad amerykańskimi systemami uzbrojenia, po zapoznaniu się z dorobkiem WAT nie krył wyrazów uznania („Najwyższy światowy poziom!” – stwierdził). Absolwenci cywilnych politechnik mogą wypełnić tylko w części lukę, która powstałaby, gdyby zabrakło WAT.

² Nie oznacza to, że kwestionowany jest prymat „twardych” ograniczeń budżetowych, jednakże konieczne są prognozy średniookresowe (5–10 lat) zapotrzebowania sił zbrojnych na specjalistów w określonych, konkretnych specjalnościach. Brak takich prognoz ogranicza wpływ racjonalnych przesłanek i wymagań na decyzje.

³ Istnieje niebezpieczeństwo „zacierania” wojskowej specyfiki, co może doprowadzić do skrajnego wniosku, że uczelnie cywilne staną się głównym źródłem kadr sił zbrojnych, a szkolnictwo wojskowe będzie realizować przede wszystkim specjalne szkolenia.

⁴ Zabiegi i prace nad włączeniem szkolnictwa wojskowego do „prawa o szkolnictwie wyższym” rozpoczęto w styczniu 1997 r., do chwili obecnej tego jakże istotnego dokumentu nie przyjęto.

⁵ W wykazie kierunków studiów zatwierdzonych przez MEN, obowiązujących w Polsce, brak jest kierunków, których nazwy odpowiadałyby swoistości studiów wojskowych.

⁶ W Departamencie Kadr i Szkolnictwa Wojskowego powołano – pod kierownictwem autora – międzyuczelniany zespół, który przedstawił propozycję nazw „wojskowych kierunków studiów”. Zostały one zaakceptowane przez ministra ON dr. J. Onyszkiewicza w dniu 28 lutego 2000 r.

⁷ Kierunek stanowi „uzupełnienie” obowiązujących kierunków: ekonomicznego – „zarządzanie i marketing” oraz technicznego – „zarządzanie i inżynieria produkcji”.

⁸ Studia na kierunku „lotnictwo” prowadzone będą w WSOSP (studia I stopnia) i w AON (studia II stopnia), gdzie mogą zostać podjęte różne studia podyplomowe (także dla osób cywilnych pracujących w firmach transportowych).

⁹ Dotychczas w cywilnych uczelniach o profilu ekonomicznym i technicznym prowadzono studia o specjalnościach logistycznych. W uczelniach wojskowych studia o profilu logistycznym prowadzono w WSO im. S. Czarnieckiego (studia I stopnia) oraz w AON i WAT (studia podyplomowe).

dostrzec możliwości kształcenia w AON na kierunku „bezpieczeństwo narodowe” (na studiach I i II stopnia) studiów cywilnych. Istotnym elementem zmian jakościowych jest zmiana tytułu zawodowego absolwentów AON: zastąpienie tytułu „oficer dyplomowany” tytułem „magister”¹.

Przedstawione wyżej kwestie wymagające rychłego rozstrzygnięcia nie wyczerpują oczywiście listy problemów, których z czasem nie ubywa. Tradycyjne niejako dylematy edukacyjne, np. „czy absolwent uczelni wojskowej ma być dobrze wykształconym profesjonalistą, czy też dobrze wyszkolonym rzemieślnikiem?” pozostają nadal aktualne². Nie ulega wątpliwości, że „dobry oficer, to dobrze wyszkolony oficer”, zdolny do podjęcia różnych zadań w służbie wojskowej (po niezbędnym okresie szkolenia w centrum specjalistycznym) i w życiu „cywilnym” (być może po pewnym okresie adaptacji)³. Nie należy przy tym zapominać, że wiele z owych zadań będzie konsekwencją rozwoju „społeczeństwa informacyjnego”.

Zakończenie

28 listopada 2000 r. w Komitecie Badań Naukowych i Ministerstwie Łączności przyjęto dokument pt. „Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce”. Został on opracowany na podstawie siedmiu ekspertyz, pod zbiorowym tytułem „Społeczeństwo Globalnej Informacji w warunkach przystąpienia Polski do Unii Europejskiej”, dotyczących następujących grup tematycznych:

- infrastruktura techniczna;
- usługi telekomunikacyjne i teleinformatyczne;
- stan aktualny i perspektywy zastosowań teleinformatyki;
- aspekty wdrożenia;
- dziedziny badawcze;
- polska kadra informatyczna;
- edukacja informatyczna.

W dokumencie tym napisano: *Dostosowanie systemu kreowania wiedzy oraz systemu edukacji do wymogów powstającej cywilizacji informacyjnej ma na celu wykształcenie człowieka zdolnego do funkcjonowania w tej cywilizacji, posiadającego umiejętność kreowania informacji i wiedzy oraz dysponującego zdolnością do ich wykorzystania, przygotowanego do posługiwania się nowoczesnymi technikami informacyjnymi zarówno w procesie zdobywania wykształcenia, jak i w życiu społecznym i gospodarczym.* Przeprowadzana obecnie reforma systemu edukacji narodowej, także systemu szkolnictwa wojskowego, stwarza okazję do podjęcia takich zmian systemowych, które pozwolą sprostać wymaganiom edukacyjnym społeczeństwa informacyjnego.

¹ Podczas zakończenia roku akademickiego 1999–2000 minister ON dr B. Komorowski ogłosił postanowienie o zmianie tytułu zawodowego absolwentów AON na tytuł magistra (zarządzania i dowodzenia, bezpieczeństwa narodowego, lotnictwa i logistyki). W dniu 29 stycznia 2001 r. podpisano – po uzgodnieniu z MEN – Zarządzenie nr 3 Ministra Obrony Narodowej.

² Za racjonalne rozwiązanie pozornego w istocie dylematu należy przyjąć, że umiejętności niezbędnych do efektywnej służby na konkretnym pierwszym stanowisku nabywa się po określonym kursie w centrum szkolenia specjalistycznego. Wiedza uzyskana na studiach w akademii wojskowej powinna stwarzać możliwości pełnienia dowolnej funkcji na stanowisku przewidzianym dla oficerów – absolwentów studiów na określonym kierunku i specjalności.

³ Nowe kierunki studiów wojskowych powinny stwarzać możliwości bezpiecznego „wejścia” na cywilny rynek pracy, w zasadzie bez przedsięwzięć rekonwersyjnych.

Tabela 1

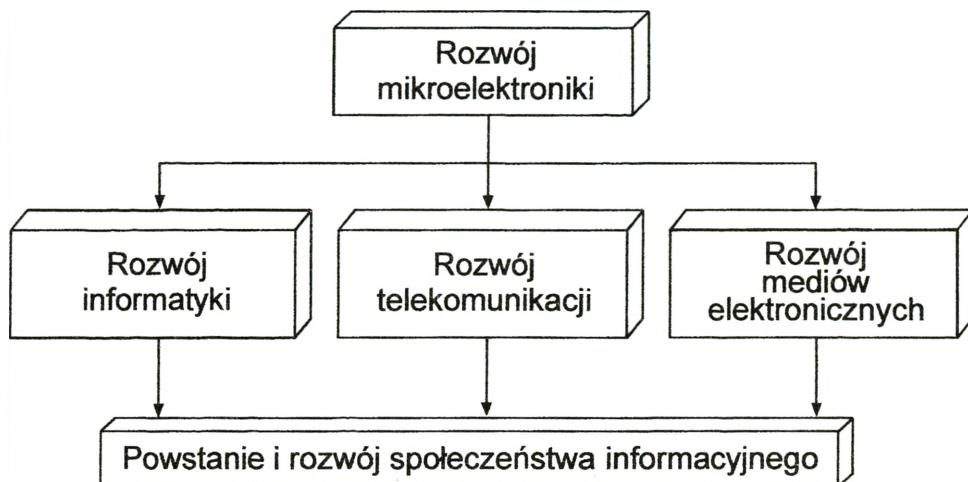
WYBRANE WYDARZENIA ISTOTNE DLA POWSTANIA I ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO

Rok	Wydarzenia	Miejsce / autor
1941	komputer Z3	Niemcy – K. Zuse
1946	komputer ENIAC	USA – J. Mauchly
1948	wynalazek tranzystora cybernetyka teoria informacji	USA – W. Shockley N. Wiener C. Shannon
1951	komputer sprzedawany komercyjnie	UNIVAC
1957	sztuczny satelita	SPUTNIK 1
1959	układ scalony	J. Kilby
1962	komercyjny satelita telekomunikacyjny	TELSTAR
1966	światłowod	USA
1969	lądowanie na księżycu sieć komputerowa	Apollo 11 ARPANET
1971	mikroprocesor	INTEL
1977	komputer domowy	Apple III
1981	komputer osobisty	IBM PC
1986	dysk optyczny (CD-ROM)	
1990	Internet WWW Windows	T. Bernes-Lee Microsoft
1993	multimedialny komputer	
1999	bezprowadowy dostęp do Internetu	WAT

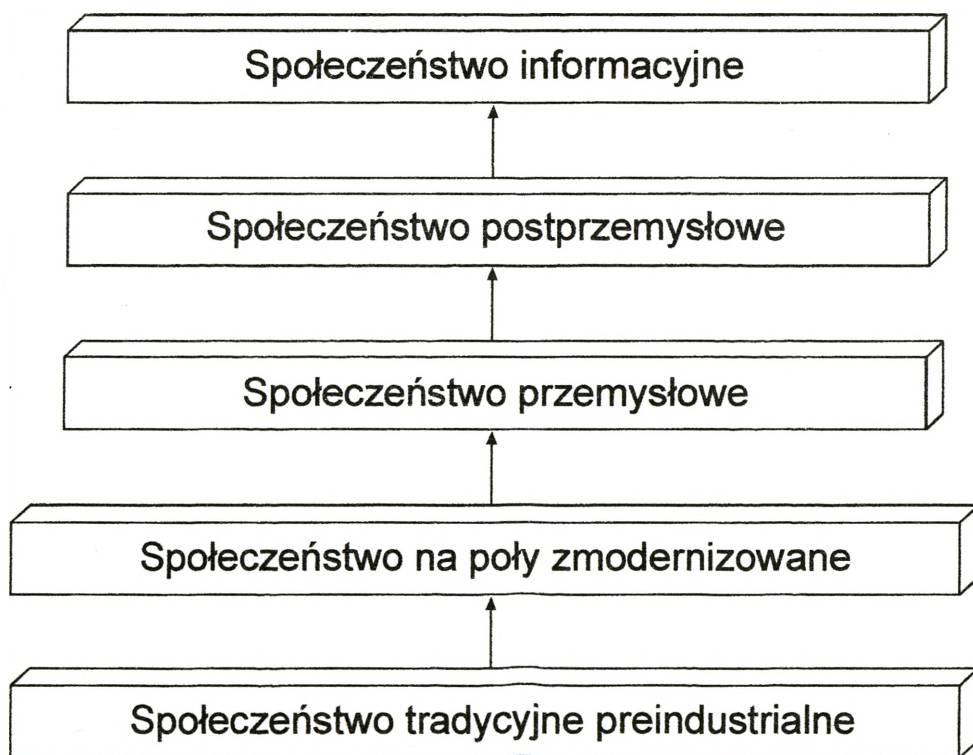
Tabela 2

CECHY ROZWOJOWE TRZECH TYPÓW SPOŁECZEŃSTW

	Społeczeństwo agrame	Społeczeństwo przemysłowe	Społeczeństwo informacyjne
Bogactwo	ziemia	kapitał	wiedza
Produkt podstawowy	żywność	wyroby przemysłowe	informacja, dane
Praca	obok domu	daleko od domu	w domu, telepraca
Transport	rzeka, droga	kolej, autostrada	infostrada
Energia	ludzka, zwierzęca	węgiel, praca, benzyna	elektryczność, jądrowa
Skala działania	lokalna	regionalna	globalna
Rozrywka	obrzędowa, ludowa	masowa	domowa, interakcyjna
Tajemnica	religijna	polityczna	handlowa
Oświata	mistrz	szkoła	komputer, telenauczanie



Rys. 1. Determinanty społeczeństwa informacyjnego



Rys. 2. Rozwój modernizacyjny społeczeństwa



**EDUKACJA W WOJSKOWYCH
SZKOŁACH WYŻSZYCH
PERSPEKTYWY I ZAGROŻENIA**

PRZYSZŁOŚĆ SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

W referacie przedstawiam koncepcję zmian strukturalno-organizacyjnych w systemie szkolnictwa wojskowego. Perspektywa moich rozważań sięga 2006 r., a więc obejmuje okres bardzo krótki, jak na potrzebę dokonania głębokich i zarazem systemowych zmian w procesie kształcenia i doskonalenia kadr dla potrzeb obronności naszej Ojczyzny. Wynika on z podjętych ostatnio w resorcie obrony narodowej intensywnych prac analityczno-koncepcyjnych nad „Programem rozwoju Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2001–2006”.

Szkolnictwo wojskowe jako integralna część sił zbrojnych obejmuje ten „Program...” przede wszystkim w aspekcie dostosowania struktur organizacyjnych do faktycznych potrzeb ilościowych i jakościowych. Pragnę w tym miejscu mocno podkreślić, iż owe potrzeby są określone z dużym przybliżeniem, ponieważ dotychczas nie został doprecyzowany perspektywiczny kształt sił zbrojnych.

Jednocześnie szkolnictwo wojskowe jako podsystem edukacji narodowej musi uwzględniać założenia trwającej od 1 września 1999 r. reformy oświatowej, a w szczególności zmiany programowe i standardy edukacyjne. Przypomnę, iż już w 2002 r. do naszych uczelni zgłaszają się kandydaci z nową maturą i – jak należy oczekiwać – lepszym przygotowaniem do podjęcia studiów.

Na podkreślenie zasługują usilne starania wyższych szkół wojskowych o wpisanie się w opracowywaną w ostatnich latach przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jednolitą ustawę „Prawo o szkolnictwie wyższym”. Końcowa wersja projektu ustawy z 5 lipca 2000 r. obejmuje również uczelnie wojskowe, zapewniając jednocześnie ministrowi obrony narodowej niezbędny wpływ na wykonywanie zadań przez te szkoły wynikający z ich specyfiki. Wejście ustawy w życie wprowadzi powszechnie obowiązującą akredytację, co zapewni wysoki poziom kształcenia oraz – mam nadzieję – uporządkuje wiele kwestii związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego, w tym również wojskowego.

Kolejnym ważnym aspektem zmian systemowych w szkolnictwie wojskowym jest bliska perspektywa wstąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej. Oznacza to konieczność spełniania europejskich standardów edukacyjnych również przez absolwentów uczelni wojskowych. Zakłada się, że tylko część z nich poświęci całe swe życie zawodowe służbie wojskowej. Wielu natomiast w różnym okresie aktywności zawodowej i z różnych przyczyn poszukiwać będzie pracy nie tylko na rynku krajowym, ale również wykorzysta otwarcie granic europejskich.

Dlatego też nasze szkolnictwo wojskowe winno uwzględniać w programach kształcenia i doskonalenia kadr nie tylko standardy i procedury wojskowe obowiązujące armie państw NATO, ale również perspektywiczne wymogi rynku pracy.

Biorąc pod uwagę m.in. powyższe uwarunkowania, Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego opracował koncepcję reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Opiera się ona na dotychczasowych doświadczeniach w przygotowaniu kadr dla sił zbrojnych, konsultacjach z szefami szkolenia rodzajów sił zbrojnych i komendantami szkół oraz na założeniach programu zmian na lata 2001–2006.

Koncepcja – jak każde nowe rozwiązanie – ze zrozumiałych względów może budzić wiele obaw w środowisku akademickim, tym bardziej iż zawiera propozycję optymalnego ograniczania istniejącej obecnie nadmiernie rozbudowanej struktury¹. Została ona przedstawiona na schemacie 1.

Pomijając szczegółowszą charakterystykę szkolnictwa wojskowego, przypomnę, że obecnie składa się ono z:

- czterech akademii wojskowych;
- czterech wyższych szkół oficerskich;
- dziesięciu centrów specjalistycznych, w tym siedmiu samodzielnych, w których funkcjonuje jedenaście szkół chorążych i dziesięć podoficerskich szkół zawodowych;
- dwóch liceów wojskowych;
- dwóch studiów wojskowych w wyższych szkołach morskich;
- Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych.

Na schemacie 2 przedstawiam podległość służbową wojskowych placówek edukacyjnych po to, aby podkreślić, iż obecnie obowiązujące rozwiązanie zarządzania szkolnictwem i koordynowania procesu kształcenia i doskonalenia kadr, a także prowadzenia badań w wyższych szkołach wojskowych jest nieracjonalne i nie służy jego rozwojowi.

Proponowana przez Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego reorganizacja strukturalna przewiduje (schemat 3):

1. Utworzenie w 2001 r. Uniwersytetu Obrony Narodowej, z równoczesnym rozformowaniem Akademii Obrony Narodowej, Wojskowej Akademii Technicznej i Wojskowej Akademii Medycznej.

2. Sformowanie w 2002 r. Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych w Poznaniu, z równoczesnym rozformowaniem trzech dotychczasowych wyższych szkół oficerskich podległych dowódcy Wojsk Lądowych (zakończenie kształcenia podchorążych, którzy wcześniej rozpoczęli naukę we Wrocławiu i Toruniu – w 2005 r.). Wymagać to będzie:

- zaprzestania naboru słuchaczy w 2002 roku do szkół we Wrocławiu i Toruniu;
- przygotowania bazy lokalowej, dydaktycznej oraz pozyskania kadry naukowo-dydaktycznej do WSO w Poznaniu.

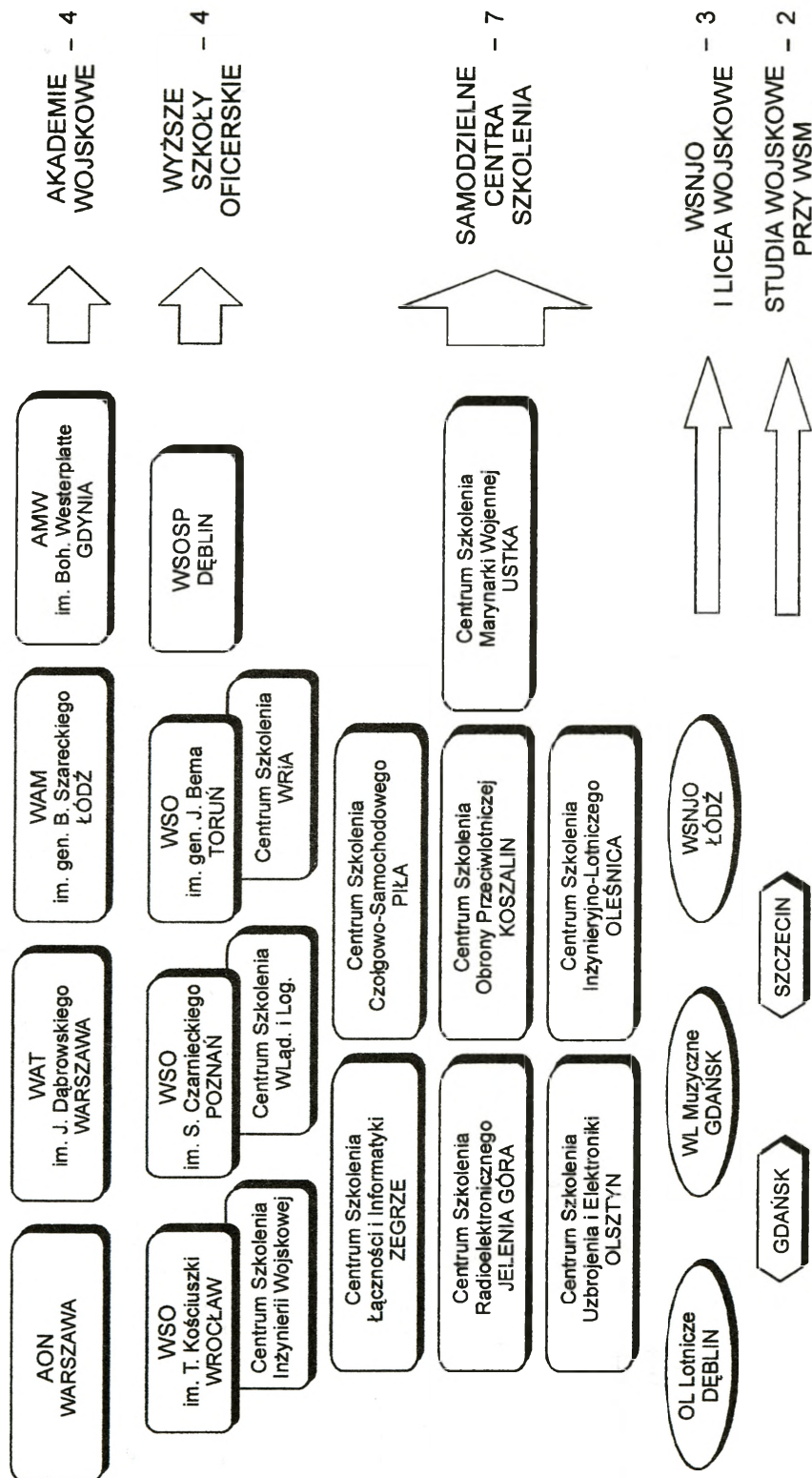
3. Utworzenie w 2002 r. na bazie rozformowanych szkół we Wrocławiu i Toruniu centrów szkolenia, z równoczesnym stopniowym zmniejszaniem stanów etatowych i osobowych tych placówek.

4. Dostosowywanie struktur organizacyjno-etatowych pozostałych placówek szkolnictwa wojskowego do potrzeb sił zbrojnych, głównie przez zmniejszenie liczby stanowisk etatowych żołnierzy zawodowych oraz ich zamianę na stanowiska cywilne (wielkości zmniejszenia stanów etatowych i osobowych nie można obecnie określić z uwagi na brak analizy szczegółowych potrzeb kształcenia i doskonalenia kadr).

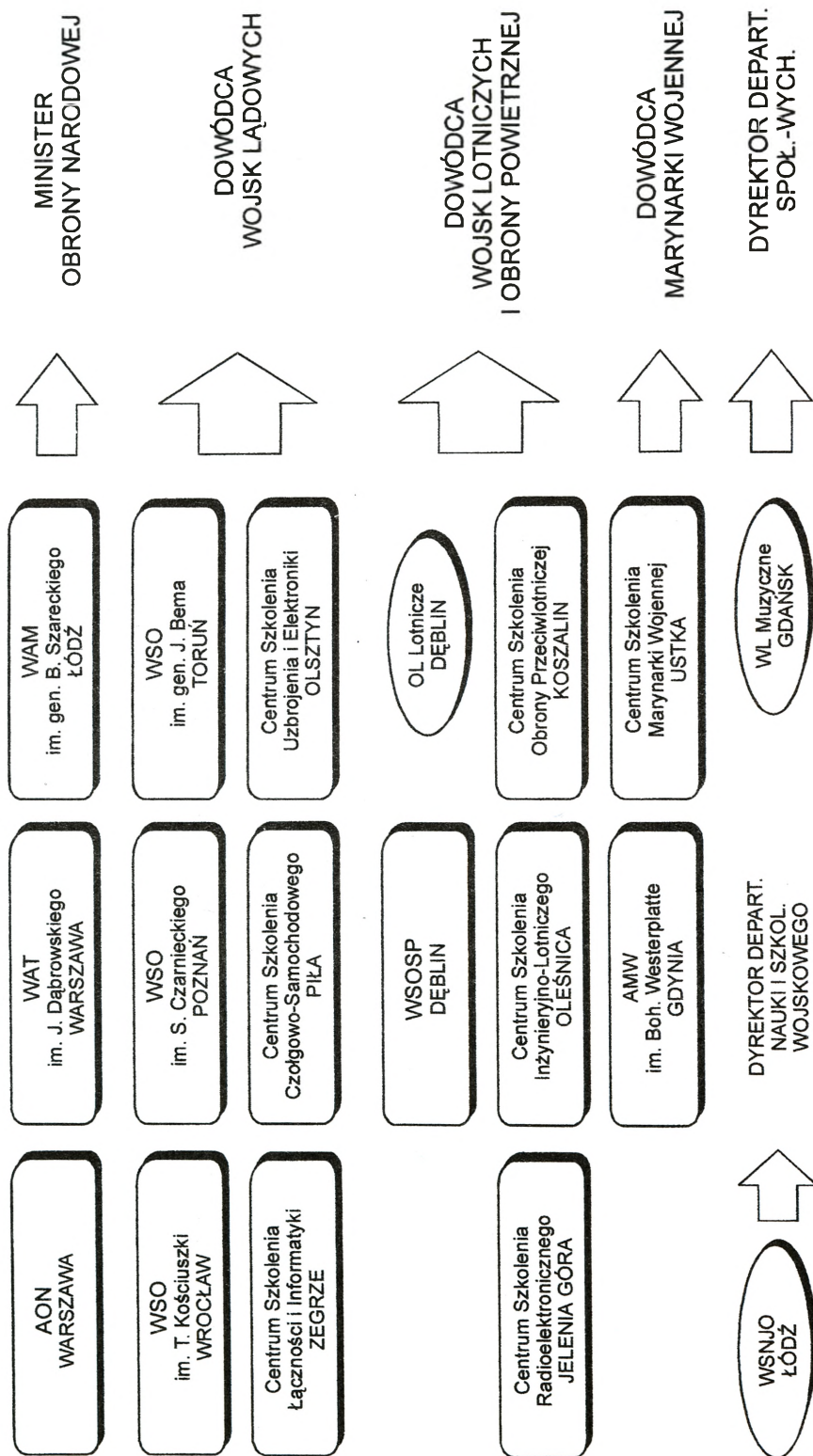
5. Sformowanie szkół oficerów rezerwy w miejsce obecnie funkcjonujących szkół podchorążych rezerwy (takie rozwiązanie stworzy dodatkowe, liczące się źródło pozyskiwania kadr oficerskich do służby kontraktowej i jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom środowisk studenckich).

¹ Przedstawione w referacie propozycje reorganizacji szkolnictwa wojskowego były prezentowane przez autora podczas gry decyzyjnej w Sztacie Generalnym WP i na posiedzeniu kierownictwa MON.

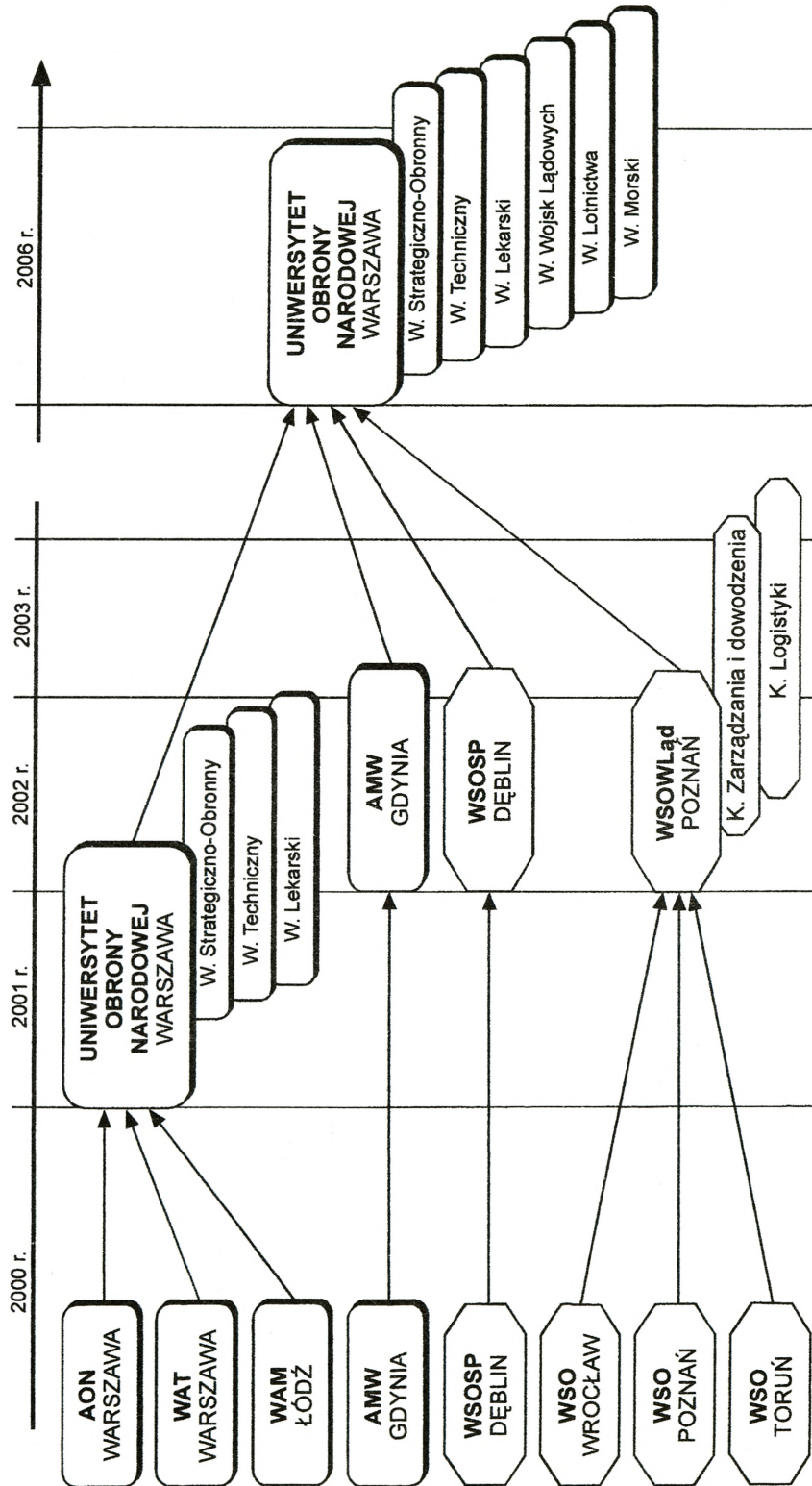
AKTUALNA STRUKTURA SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO



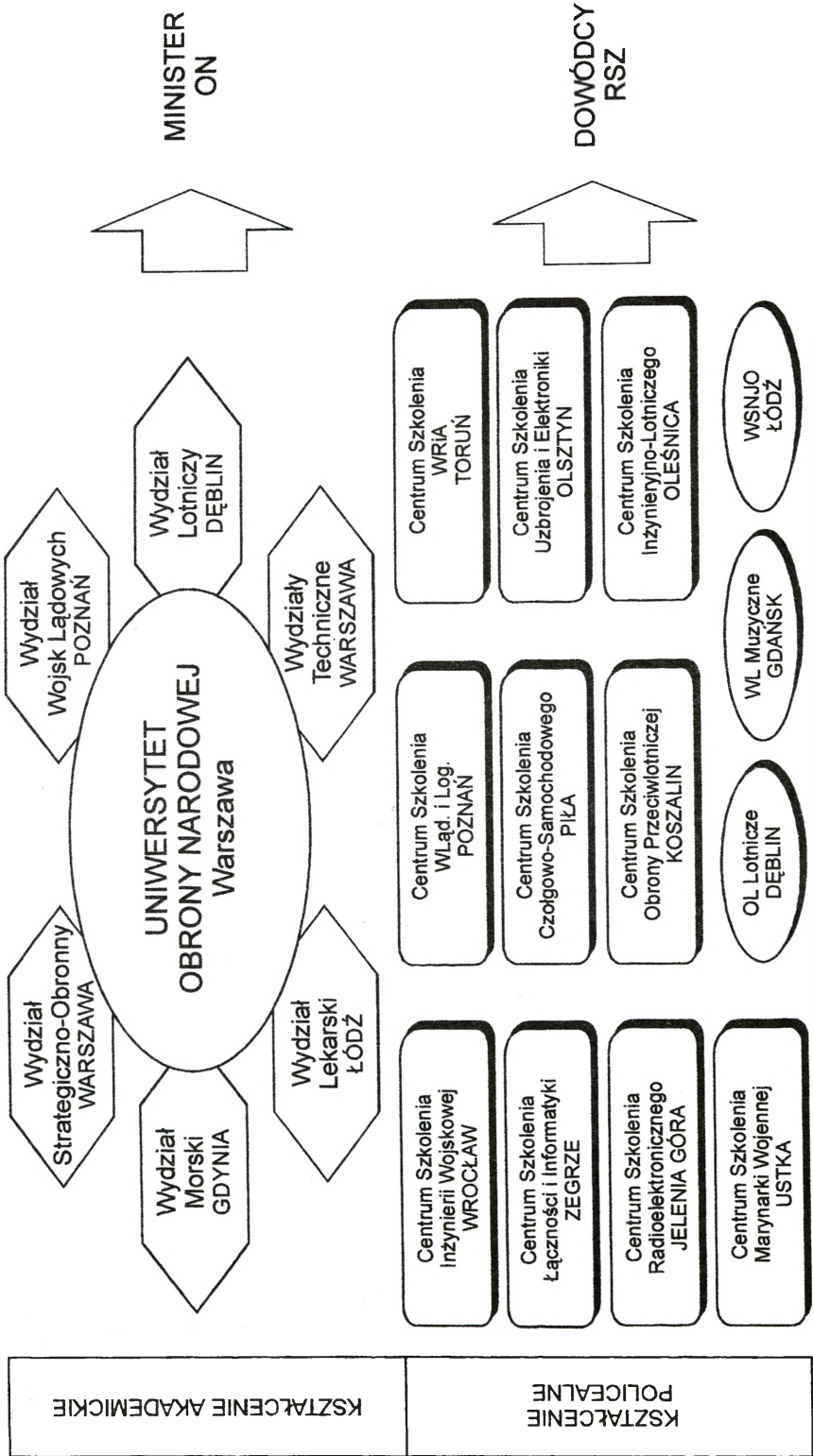
PODLEGŁOŚĆ SŁUŻBOWA SZKÓŁ WOJSKOWYCH



**HARMONOGRAM ZMIAN ORGANIZACYJNO-STRUKTURALNYCH
W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM**



DOCELOWA STRUKTURA SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO



6. Wstrzymanie w 2001 r. naboru do wszystkich szkół chorążych oraz ich likwidację w 2002 roku (SCh Lotnictwa w 2003 r.). W przypadku utrzymania tego korpusu kadry kształcenie kandydatów na chorążych powinno odbywać się w centrach szkolenia na poziomie dwu- lub trzysemestralnych kursów specjalistycznych.

7. Zniesienie w 2001 r. istniejących w centrach szkolenia etatów podoficerskich szkół zawodowych.

8. Zniesienie w 2001 r. etatów studiów wojskowych przy wyższych szkołach morskich w Szczecinie i Gdańsku i przeniesienie zadań tych placówek do AMW.

9. Przeformowanie w 2002 r. Wojskowego Liceum Muzycznego i Ogólnokształcącego Liceum Lotniczego w profilowane licea – muzyczne i lotnicze (zgodnie z nowym modelem systemu edukacji narodowej).

10. Zintegrowanie w 2006 r. AMW, WSOSP i WSOWLąd. z Uniwersytetem Obrony Narodowej, z jednoczesnym ich przekształceniem w zamiejscowe wydziały tej uczelni.

11. Dostosowanie do 2006 r. struktur organizacyjno-etatowych Wojskowego Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi do bieżących potrzeb kształcenia językowego wraz z określeniem dla tej placówki nowych jakościowo zadań edukacyjnych (ewentualna zmiana lokalizacji).

Docelową strukturę szkolnictwa wojskowego przedstawiam na schemacie 4.

Proponowane zmiany organizacyjno-strukturalne w systemie szkolnictwa wojskowego nie będą wymagać środków finansowych na stworzenie nowych placówek edukacyjnych, gdyż przedsięwzięcia takie nie są planowane. Należy natomiast przewidzieć konieczność poniesienia nakładów przede wszystkim na koszty związane ze zwalnianiem kadry z likwidowanych i restrukturyzowanych placówek, z dostosowywaniem infrastruktury do nowych zadań, a także z pozyskiwaniem i przekwalifikowaniem kadry dydaktycznej w zakresie określonych specjalności wojskowych.

Zaplanowanie środków, jakie należy przeznaczyć na finansowanie przedstawionych zamierzeń, będzie możliwe po określeniu wewnętrznych struktur organizacyjno-etatowych restrukturyzowanych placówek oraz analiz kadrowych. Wiarygodne kalkulacje w tym zakresie mogą być dokonane przez specjalistów finansowych.

Równocześnie w wyniku zaproponowanych rozwiązań dostrzega się możliwość uzyskania oszczędności dla budżetu MON przez znaczne zmniejszenie struktur organizacyjnych szkolnictwa, jednak głównych oszczędności należy upatrywać nie w mechanicznych likwidacjach i redukcjach placówek i instytucji systemu szkolnictwa wojskowego, lecz w stworzeniu nowego systemu finansowania najważniejszego ogniwa, jakim stanie się UON. Określenie zaangażowania budżetu MON w budżecie tej autonomicznej i samofinansującej się uczelni polegałoby na wyliczeniu iloczynu liczby słuchaczy na danym kierunku studiów, na jaką składa zapotrzebowanie wojsko, i średniego, negocjowanego z uczelnią realnego kosztu wykształcenia jednego absolwenta na tym kierunku studiów. W ramach tak określonej „dotacji” MON władze uczelni prowadziłyby własną politykę w zakresie kadry naukowo-dydaktycznej, niezbędnych nakładów materiałowych i polityki inwestycyjnej. System nabrałby cech optymalności i samoregulacji, a to prowadziłyby do istotnej redukcji wydatków na edukację w resorcie.

Utworzenie wielowydziałowego UON pozwoli na znaczne zredukowanie obecnej liczby stanowisk etatowych, zwłaszcza etatów żołnierzy zawodowych, w istniejących obecnie wyższych szkołach wojskowych. Umożliwi także stworzenie w tej uczelni właściwych warunków zatrudnienia dla samodzielnych pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych oraz rozwoju naukowego młodej kadry, przy maksymalnym ograniczaniu tzw. kadry pomocniczej i administracyjnej.

Zmniejszenie liczby akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich z ośmiu do jednej, likwidacja jedenastu szkół chorążych oraz dziesięciu podoficerskich szkół zawodowych spowoduje zmniejszenie liczby stanowisk etatowych z jednoczesną zamianą – tam gdzie jest to uzasadnione i możliwe – stanowisk wojskowych na cywilne oraz zmniejszenie kosztów osobowych analogicznie do zmniejszenia stanu etatowego.

W celu dalszej optymalizacji struktur organizacyjnych szkolnictwa wojskowego, jak również form i treści kształcenia i doskonalenia, niezbędne jest określenie szeregu parametrów, które powinny stanowić podstawę do podjęcia szczegółowych decyzji warunkujących pożądany kształt omawianego systemu.

Nie da się bowiem w sposób odpowiedzialny i profesjonalny określić precyzyjnie kształtu i wielkości systemu szkolenia i edukacji w resorcie bez dokładnie określonego zapotrzebowania na liczbę osób kształconych i szkolonych w tym systemie. Próbę określenia tego zapotrzebowania podjął Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego w sierpniu 2000 r., czego efektem jest zestawienie potrzeb poszczególnych instytucji wojskowych. Dane te są – zdaniem DNiSW – mało wiarygodne i trzeba je traktować z dużą ostrożnością.

Zapotrzebowanie na absolwentów – wynikając z precyzyjnie określonej struktury sił zbrojnych i polityki kadrowej w wojsku – powinno określać w miarę dokładnie liczbę absolwentów UON na każdym kierunku studiów oraz liczbę żołnierzy szkolonych w każdej występującej w centrach szkolenia specjalności. Tylko taki algorytm postępowania przy określaniu przyszłych struktur szkoleniowych jest rozsądny i logiczny.

Realizacja przewidzianych w „Programie...” przedsięwzięć wymagać będzie stworzenia bazy legislacyjnej. Głównym celem projektowanych zmian organizacyjno-strukturalnych szkolnictwa wojskowego powinno być uzyskanie efektu ekonomicznego w postaci zmniejszonych nakładów z budżetu MON, a zmniejszenie liczby instytucji i stanowisk etatowych powinno stanowić jedynie sposób realizacji przyjętych priorytetów.

HUMANISTYCZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA W WOJSKOWYCH SZKOŁACH WYŻSZYCH

W okresie minionych dziesięciu lat wyższe szkolnictwo wojskowe ulegało nieustannym przeobrażeniom, których sens, kierunek i zakres nie zawsze można było poddać racjonalnemu osądowi. Warto przypomnieć, że w latach 1990–1995 gromadzone były na ogół wielostronne informacje na temat kształcenia kadr oficerskich w armiach krajów zachodnich. Służyły temu dość częste wyjazdy polskich oficerów głównie do Stanów Zjednoczonych, Niemiec, Francji, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Sporządzane każdorazowo sprawozdania z odbytych „wizyt studyjnych” były upowszechniane, ale nie spowodowały ukształtowania się jakiegś jednej, możliwej do zaakceptowania wizji reform polskiego szkolnictwa wojskowego¹. Wręcz przeciwnie, w obliczu zarysowującej się możliwości upodobnienia systemu kształcenia kadr oficerskich do wzorców zachodnich pojawiły się opinie eksponujące potrzebę hołdowania naszej, rodzinnej tradycji i ukazujące złożoność oraz wyjątkowość warunków, w jakich edukuje się polskich oficerów.

Przygotowując niniejszy referat, dokonałem analizy wielu takich opracowań, których autorzy starali się zawrzeć wnioski oraz propozycje usprawnień szkolnictwa wojskowego w Polsce. Na ogół wskazywali oni na istnienie wielości dróg (sposobów) otrzymywania stopnia oficerskiego przez kandydata do zawodowej i kontraktowej służby wojskowej, a także na konieczność zapewnienia mu wykształcenia porównywalnego z wykształceniem uzyskiwanym w uczelniach cywilnych. Uzasadnienie potrzeby posiadania przez oficera dyplomu honorowanego w środowisku cywilnym wynika przede wszystkim z faktu, iż obecnie jest on dość szybko zwalniany z zawodowej służby wojskowej, bądź też może utracić zdolność wykonywania zawodu wojskowego.

W armiach państw zachodnich powszechnie uważa się, że prestiż zawodu wojskowego wyznaczają, obok stanu materialnego, walory intelektualne żołnierzy zawodowych, zwłaszcza oficerów. Dlatego też wnioskuje się, aby programy studiów oraz zamierzenia pozaprogramowe uczelni wojskowych pełniej nasycić treściami dotyczącymi kultury, literatury, sztuki, retoryki i najnowszych osiągnięć techniki.

W naszej armii na początku lat dziewięćdziesiątych zgłaszano propozycję zmierzającą do humanizacji życia wojskowego w wyższych szkołach oficerskich na wzór wojskowych uczelni zachodnich poprzez koncentrowanie szkolenia ogólnowojskowego w czasie obozów letnich, bądź też podczas zgrupowań poligonowych. Natomiast w pozostałych okresach studiów sugerowano znaczne zbliżenie procesu dydaktycznego do charakteru studiów

¹ Zob. m.in. J. Buczyński, *Kształcenie i doskonalenie kadr armii państw zachodnich*, Warszawa 1992 (Dodatek do nr 10. „Przeglądu Wojsk Lądowych”).

w uczelniach cywilnych. Analiza systemu kształcenia kadr oficerskich we Francji była podstawą do formułowania poglądu, że można zrezygnować z utrzymania stałej grupy wojskowych nauczycieli akademickich i rekrutować kadrę dydaktyczną spośród najlepszych oficerów pułków (sztabów, instytucji), którzy mogą być kierowani na stanowiska dydaktyczne w uczelniach na okres dwóch–trzech lat, a potem wracają na wcześniej zajmowane stanowiska służbowe. Współcześnie jednak o wiele istotniejsza wydaje się odpowiedź na pytanie: *Do jakich głównie zagadnień (obszarów wiedzy) można i należy nawiązywać w poszukiwaniu humanistycznych aspektów kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych?*

Dość powszechnie uważa się, że procesowi kształcenia oficera, wysokiej klasy specjalisty powinno towarzyszyć przekonanie, iż ma on wpisany w swój zawód codzienny kontakt z innymi ludźmi, oddziaływanie na nich i kierowanie (dowodzenie) nimi¹. Powinien zatem umieć komunikować się z podwładnymi i przełożonymi, posiadać zdolność współdziałania i bycia liderem. Tak więc oficerowi, obok wiedzy wojskowej, potrzebna jest wiedza filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna i socjologiczna. Jak twierdzi Lech Witkowski: *filozofia, kulturoznawstwo, psychologia, socjologia, teoria i historia literatury bardziej niż kiedykolwiek stają się niezbędne do budowania zrębów naszej samowiedzy w gąszczu złożoności nowych problemów, jak i wobec nagminnej niewystarczalności starych rozwiązań*².

Edukacja na poziomie szkoły wyższej, podobnie jak i cała edukacja, stała się współcześnie jedną z głównych wartości uniwersalnych. Posiadanie wyższego wykształcenia umożliwia nie tylko uzyskanie pracy i dobrego zarobku, ale także sprzyja opanowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się przez całe życie.

Zadania stawiane szkolnictwu wyższemu na przełomie wieków obejmują, obok dydaktyki i prowadzenia badań naukowych, także funkcje społeczne, nawiązujące do stale poszerzających się wymagań wobec obywateli i konieczności łączenia kompetencji osobowościowych, społecznych i zawodowych³.

Jak twierdzą autorzy Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia: *ludzie pragną dzisiaj posiadać dyplom ukończenia najatrakcyjniejszych obranych przez nich dróg zawodowych i pozostawać najdłużej, jak to możliwe, w systemie edukacyjnym [...] W większości systemów europejskich dyplomy są rozumiane jako filtr dopuszczający do elit kierujących w administracji i przedsiębiorstwach, i do grupy profesorów i badaczy*⁴.

Podobne stwierdzenia ujęte są w raporcie przygotowanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Podkreśla się w nim, że: *struktury zatrudnienia ewoluują wraz z postępem społeczeństw i zastępowaniem człowieka przez maszyny: liczba robotników maleje, podczas gdy rozwijają się czynności nadzoru, kontroli i organizacji, zwiększając w ten sposób zapotrzebowanie na zdolności intelektualne u pracowników na wszystkich poziomach*⁵. Rosną również wymagania w zakresie znajomości najnowszych technologii i umiejętności ich wykorzystywania, co z pewnością ma ścisły związek z dostępnością do źródeł wiedzy. Uczelnie wyższe powinny zatem dążyć do osłabienia, a nawet znoszenia barier między

¹ Zob. Z. Żukowska, *Kształcenie humanistyczne warunkiem wielostronnego rozwoju studenta w uczelniach wychowania fizycznego*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3, s. 23.

² L. Witkowski, *Edukacja humanistyczna czynnikiem warunkującym poziom kultury społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Oficer. Dowódca. Wychowawca*, Warszawa 1996, s. 9.

³ Zob. m.in. E. C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.

⁴ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, wyd. WSP TWP, s. 32–33.

⁵ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998, Wyd. Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, s. 139.

jakością kształcenia i potrzebami rynku pracy oraz produkcji. Nieprzypadkowo zatem zbliżanie szkoły i przedsiębiorstwa stało się swoistym priorytetem.

Zupełnie nowy problem dotyczący szkół wyższych pojawił się na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy to Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło udzielić zezwoleń na tworzenie głównie zawodowych uczelni niepaństwowych. Obecnie jest ich około dwustu, a niektóre kształcą nawet szesnaście tysięcy studentów. Dość szybko ujawniła się nierówność w finansowaniu uczelni państwowych i pobieraniu czesnego w szkołach niepaństwowych.

Postępujący wzrost liczby chętnych do studiowania i zwiększająca się ilość uczelni, głównie niepaństwowych sprawiły, że w środowisku nauczycieli akademickich ujawnił się niepokój o poziom edukacji. Od kilku lat mówi się o „fabrykach dyplomów” i równaniu do poziomu najsłabszych studentów. Obawy dotyczą też zanikania związków nauczania z badaniami naukowymi i organizowania wewnętrznego życia uczelni według własnego rytmu, a w oderwaniu od tego co dzieje się na zewnątrz. Mają więc rację ci, którzy uważają, że uczelnia wyższa powinna być bardziej publiczna, a mniej państwowa. Z kolei wiedza i nauka powinny być dostępne oraz powszechnie niezależne od zamożności studenta i jego wieku. W różnych koncepcjach edukacyjnych formułowanych przez UNESCO wyraźnie zarysowują się dwie orientacje:

- prorynkowa, w której szkolnictwo wyższe spełnia kryteria dobra prywatnego i finansowane jest w formie pobieranego czesnego;
- szkolnictwo wyższe jako służba publiczna połączona z autonomią uczelni, głównie profesury.

Zadania dla szkolnictwa wyższego w XXI wieku obok dydaktyki i działalności naukowo-badawczej obejmą przede wszystkim pełnienie misji społecznej i międzynarodowej edukacji. Polskie uczelnie wyższe, a w tym i wojskowe, nie mogą dać się zepchnąć do roli prowincjonalnej szkoły Unii Europejskiej. Tym bardziej, że jedną z cech charakterystycznych współczesnego świata jest powstawanie nowych stanowisk pracy i ugruntowywanie się potrzeby kooperowania specjalistów z różnych dziedzin. Uczelnie wyższe powinny kształtować zdolność studentów do rozwiązywania problemów, ale nie poprzez nauczanie gotowych technologii, lecz rozwijanie twórczości i kreatywnych zachowań. Równie istotne jest odchodzenie od studiowania poszczególnych dyscyplin naukowych, które bardzo często są oddzielnymi światami, i eksponowanie interdyscyplinarnego stosowania wiedzy. Problem też wiąże się bezpośrednio z doбором źródeł wiedzy według profilu uczelni.

Oczywiście lista problemów, które powinno rozwiązać szkolnictwo wyższe jest dość obszerna, dlatego mając na uwadze potrzebę odniesienia się do uczelni wojskowych, sformułuję tylko kilka uwag na temat wychowania oraz doskonalenia kwalifikacji nauczycieli akademickich.

W toku studiów powinno mieć miejsce nie tylko przekazywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności, ale również uwewnętrznienie wartości, szczególnie tych do których odwołuje się ludzkość na przełomie wieków. Chodzi tu głównie o szacunek dla prawdy, pokój, sprawiedliwość, solidarność międzyludzką i zdolność do pracy w grupie.

Uczelnia XXI wieku nie może być już taka sama. Wynika z tego, że przed młodym pokoleniem stają nowe wyzwania. Poza czczeniem tradycji uwaga pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów powinna być skoncentrowana na przyszłości.

Dlatego też bardzo złożone i trudne w praktyce edukacyjnej są problemy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Uczelniane koncepcje przygotowywania nauczycieli w swych założeniach wyjściowych są zorientowane humanistycznie lub technologicznie. Na ogół nie ma wątpliwości, że nauczyciel powinien troszczyć się o dobro studenta (ucznia), że powinien rozumieć główne pojęcia i strukturę badań przedmiotu, którego na-

ucza, a także umieć planować nauczanie i funkcjonować w roli refleksyjnego praktyka. Dobry nauczyciel powinien stosować podejście wyzwalające, uczące krytycznego myślenia oparte na niezależności sądów. Bardzo istotne jest przekonanie, że każdy student (uczeń) może osiągnąć sukces, że może być doskonały w swym indywidualnym rozwoju.

Wśród wielu kompetencji nauczycielskich szczególnie cenione są umiejętności komunikacyjne¹. Porozumiewanie się wszystkich uczestników procesu kształcenia jest warunkowane społecznie i kulturowo, ma także swoją wymowę etyczną. Wszystko to sprawia, że tak zwana „pełna wiedza” nauczycieli na ten temat jest trudna do jednoznacznego określenia zakresowego i treściowego, chociaż nikt nie neguje dydaktycznej wartości racjonalnego komunikowania się nauczycieli i studentów.

Wymienione problemy szkolnictwa wyższego odnoszą się także do wyższych uczelni wojskowych. Funkcjonują one na podstawie odrębnej ustawy, uwzględniającej specyfikę kształcenia i doskonalenia kadr oficerskich. Zmiany, jakie dokonały się w minionym dziesięcioleciu w wyższym szkolnictwie wojskowym – o czym była mowa wcześniej – miały przede wszystkim charakter strukturalny. Zdecydowanie mniejsze zainteresowanie towarzyszyło procesowi kształcenia przyszłych żołnierzy zawodowych. Warto więc przypomnieć, że koncepcja reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego została przyjęta 25 sierpnia 1993 roku. Zakładała ona, że programowa i strukturalna przebudowa wojskowych szkół wyższych przybliży je do nowego modelu sił zbrojnych, stanie się nośnikiem ich postępu i rozwoju, a także umożliwi przyjęcie najwartościowszych cech systemów szkolnictwa przodujących armii świata².

W projekcie modelu kształcenia kadr przyjęto kilka bardzo interesujących założeń, które można by w dosłownym brzmieniu przyjąć także w 2000 roku. Oto trzy spośród nich:

- *odejście od dotąd obowiązującej zasady, iż szkolnictwo wojskowe jest jedyną instytucją powołaną do kształcenia kadr sił zbrojnych;*
- *stopniowe osiągnięcie niezbędnej (odpowiedniej) spójności ze szkolnictwem cywilnym w ramach systemu edukacji narodowej (rzeczywista porównywalność wykształcenia, kompatybilność programów, równoważność dyplomów, wspólne uregulowanie ustawowe itp.);*
- *zwiększenie selekcji pozytywnej w koncepcji kształcenia kadr, zapewniając tym samym wprowadzenie mechanizmów konkurencyjności i silnej motywacji słuchaczy do nauki oraz trafność inwestowania w najlepszych i kierowania ich na poszczególne poziomy kształcenia, stosownie do posiadanych uzdolnień i predyspozycji psychofizycznych³.*

Niestety, po siedmiu latach zmagania z urzeczywistnieniem większości założeń przyjętych w 1993 roku, stajemy przed pilną potrzebą zaakceptowania tezy, iż *tworzenie nowoczesnych sił zbrojnych na miarę potrzeb i możliwości naszego państwa wymaga dokonania zmian organizacyjno-programowych w przyszłościowym modelu szkolnictwa wojskowego⁴.*

W strukturze wyższego szkolnictwa wojskowego funkcjonują cztery akademie i cztery wyższe szkoły oficerskie. Każda z tych uczelni w większym stopniu zajmuje się zmianami strukturalnymi i koniecznością zmniejszenia liczby zatrudnionych pracowników niż analizą jakości kształcenia podchorążych (słuchaczy, studentów).

¹ Zob. R. Stępień, *Edukacyjny sens porozumiewania się nauczycieli i uczniów*, „Studia Pedagogiczne” 1997, T. LXII, s. 135 i nast.

² Zob. M. Korczak, *Programowo-organizacyjne założenia reformy wojskowego szkolnictwa zawodowego*, [w:] *Kształcenie i wychowywanie w wojsku w toku przemian. Materiały z konferencji naukowej 16 listopada 1993 r.*, pod red. Z. Markockiego i R. Stępnia, Warszawa 1994, AON, s. 118 i nast.

³ Tamże, s. 120–121.

⁴ Na podstawie materiału do projektu „Programu rozwoju Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2001–2006”, pt. *System szkolnictwa wojskowego*, Warszawa 2000, DNiSZW MON.

W Akademii Obrony Narodowej zostały zakończone przygotowania do rozpoczęcia, od lutego 2001 r., kształcenia na czterech nowych kierunkach studiów. Są to: zarządzanie i dowodzenie; bezpieczeństwo narodowe; lotnictwo; logistyka.

Wojskowi nauczyciele akademicy przygotowali nowe programy studiów, które stały się podstawą do uzyskania zgody na nadawanie absolwentom AON zawodowego tytułu magistra. Tak rozumiane, uzupełniające, pięcioletnie studia magisterskie są jednocześnie próbą odejścia Akademii od wąskoprofilowanego kształcenia na rzecz edukacji szerokooprofilowanej, umożliwiającej oficerom zdobycie także wiedzy ogólnej niezbędnej w procesie koniecznego adaptowania się do zmiennych warunków służby wojskowej.

W AON przewiduje się również prowadzenie jednolitych studiów magisterskich (co najmniej 10 semestrów) dla kandydatów na oficerów, czyli dla absolwentów liceów. Obecnie prowadzone są także studia licencjackie na kierunku historia oraz uzupełniające i pięcioletnie studia magisterskie ekonomiczne i historyczne.

Mimo iż Akademia Obrony Narodowej jest najwyżej usytuowaną uczelnią wojskową, to jednak ma ona podobne problemy do tych, które stoją przed całym szkolnictwem wojskowym.

W perspektywicznej strukturze szkolnictwa wojskowego AON jest postrzegana jako Uniwersytet Obrony Narodowej z pięcioma wydziałami: Wydział Techniczny (Warszawa), Wydział Lekarski (Łódź), Wydział Wojsk Lądowych (Poznań), Wydział Morski (Gdynia), Wydział Lotniczy (Dęblin). Sam pomysł wydaje się interesujący, głównie ze względu na konieczne zmniejszenie liczby kadry i słuchaczy w uczelniach wojskowych. W praktyce jednak może on napotkać wiele barier, tkwiących w ugruntowanym przekonaniu kierowniczej kadry istniejących uczelni, że zmiany nie muszą jednak nastąpić i warto czynić wystarczająco wiele, by swoją akademię (szkołę) „uratować”. Wszystko zależy jednak głównie od determinacji kierownictwa MON i instytucji finansowych.

Bardzo ciekawa jest sytuacja Wojskowej Akademii Technicznej, uczelni o niepodważalnym autorytecie dydaktyczno-naukowym w kraju i na świecie. Uczelnia kształci kandydatów na oficerów – specjalistów w zakresie wykorzystania oraz eksploatacji uzbrojenia wojskowego, sprzętu technicznego i systemów radiowo-elektronicznych. Prowadzi pięcioletnie studia magisterskie oraz czteroletnie wyższe studia zawodowe – inżynierskie.

Tegoroczna promocja w WAT stała się okazją do niemal ogólnospołecznej dyskusji nad przyczynami odejścia części absolwentów do cywila, co było poprzedzone złożeniem odwołań do Ministra Obrony Narodowej. W opinii komendanta WAT młodzi podporucznicy odchodzą do cywila, ponieważ w wojsku otrzymują niecałe dwa tysiące złotych, a w cywilu kilka razy więcej¹. Niejako przy okazji formułowana jest kontrowersyjna – moim zdaniem – teza, że z wojska odchodzą najlepsi oficerowie, nie tylko informatycy, specjaliści od telekomunikacji, ale również młodzi dowódcy, którzy w czasie służby wojskowej kończą cywilne studia i znajdują atrakcyjną pracę na przykład w zachodniej firmie.

Wiele zmian czeka również Wojskową Akademię Medyczną, która zatrudnia 33 profesorów, 28 doktorów habilitowanych i 155 doktorów, natomiast kształci 163 studentów. Jak donosi „Polska Zbrojna”, rektor WAM w październiku 2000 r. skierował do władz Uniwersytetu Łódzkiego list intencyjny, w którym wyraża wolę połączenia kierowanej przez niego uczelni z Uniwersytetem. Senat UŁ zdecydowaną większością głosów przychylił się do prośby rektora WAM i postanowił powołać wspólną międzyuczelnianą komisję, która sprawdzi możliwości integracji oraz określi jej warunki. Nikt w WAM nie ukrywa, że połączenie z UŁ jest sposobem na uratowanie uczelni przed likwidacją. Z kolei

¹ Zob. *Dramat czy cwaniactwo?* Rozmowa z gen. dyw. Andrzejem Ameljańczykiem, komendantem Wojskowej Akademii Technicznej, „Życie” z 29 sierpnia 2000 r.

rektor UŁ uważa, że problem jest trudny, ponieważ uczelnie podlegają łącznie trzem resortom: obrony narodowej, edukacji narodowej oraz zdrowia¹.

Zaprezentowane przykłady świadczą o pojawieniu się zupełnie nowych problemów wyższego szkolnictwa wojskowego, które niewiele mają wspólnego z dydaktyką szkoły wyższej, namysłem nad jakością kształcenia i nowoczesnością pracy pedagogicznej.

W celu bliższego poznania zmian w organizacji i przebiegu kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych przeprowadziliśmy badania opinii wojskowych nauczycieli akademickich i podchorążych (słuchaczy). Badaniami objęliśmy 151 nauczycieli i 339 podchorążych w Akademii Obrony Narodowej, w Wyższej Szkole Oficerskiej im. T. Kościuszki, w Wyższej Szkole Oficerskiej im. S. Czarnieckiego i w Wyższej Szkole Oficerskiej im. gen. J. Bema.

Zanim przedstawię niektóre wyniki badań, pragnę nawiązać do dość często upowszechnianej opinii, iż wyższe uczelnie wojskowe przyciągają ludzi pragnących zrobić szybką karierę zawodową i pochodzących głównie z ubogich rodzin. Dla nich, biorąc pod uwagę względy materialne, bardzo istotne są bezpłatne studia umożliwiające w perspektywie otrzymanie stałej pracy, mieszkania i ewentualnie wcześniejszej emerytury². Ta opinia kojarzona jest z przekonaniem, że podchorążowie nie są wystarczająco motywowani do zdobywania gruntownego i możliwie wszechstronnego wykształcenia.

W okresie ostatnich dwóch lat coraz powszechniej mówi się, że wejście Polski do struktur Paktu Północnoatlantyckiego otwiera przed kadrą zawodową, głównie oficerską, nowe możliwości rozwoju zawodowego. Polegają one przede wszystkim na odbywaniu praktyk w armiach zachodnich i na ewentualnej pracy w sztabach oraz jednostkach wojskowych NATO. Równocześnie wzrastają wymagania formułowane wobec słuchaczy i absolwentów wyższych uczelni wojskowych podejmujących pracę w pododdziałach i oddziałach Wojska Polskiego. Te właśnie przesłanki sprawiają, że jakość ich wykształcenia musi się radykalnie poprawić. Jednym z głównych czynników warunkujących wzrost efektywności kształcenia jest szerszy dostęp do źródeł wiedzy i nadanie wyższej rangi procesom samokształcenia (pracy samodzielnej)³. Dlatego też podczas prowadzonych badań staraliśmy się zgromadzić opinie na temat różnych problemów edukacji wojskowej.

Na pytanie: *W jakim stopniu podchorążowie znają cele kształcenia w swojej uczelni?* 25 badanych podchorążych (7,4%) odpowiedziało, że w stopniu bardzo dużym, 149 (44%) – w stopniu dużym, 115 (33,9%) – dostatecznym, 25 (7,4%) – niedostatecznym. Opinia badanych nauczycieli akademickich na ten temat jest mniej optymistyczna. Tylko 5 spośród nich, a więc 3,3% stwierdza, że podchorążowie znają cele edukacji w swojej uczelni w stopniu bardzo dużym, 55 (36,4%), że w stopniu dużym, 64 (42,4%) – w dostatecznym, 8 (5,3%) – niedostatecznym. Aż 19 nauczycieli (12,6%) nie potrafiło wyrazić opinii na ten temat.

Problematyka celów kształcenia w wojskowej szkole wyższej powinna być częściej badana i analizowana pod kątem przyszłych potrzeb, jakie wynikają z przemian dokonujących się w armii. Zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy powinni posiadać gruntowną znajomość celów kształcenia i umiejętność ich operacjonalizowania.

¹ Zob. *Małżeństwo z rozsądku*, „Polska Zbrojna” 2000, nr 46.

² Zob. m.in. R. Zubczyński, *Za mundurem...*, „Perspektywy” 2000, nr 1 (29).

³ Zob. Z. Nowakowski, *Teoriopoznawcze i pragmatyczne aspekty naukowej informacji wojskowej*, [w:] *Informacja naukowa i techniczna w służbie sztuki wojennej i techniki wojskowej – stan obecny i perspektywy. Materiały z I Forum Wojskowej Informacji Naukowej i Technicznej 16–17 grudnia 1999*, Warszawa 1999. CONIW, s. 7 i nast.

W ustawie o wyższym szkolnictwie wojskowym stwierdza się, iż uczelnie:

1. *Wychowują słuchaczy w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy Ojczyzny i umacniania jej obronności, traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej jako najwyższego dobra.*

2. *Kształcą słuchaczy na wysoko kwalifikowanych oficerów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, posiadających wszechstronną wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną oraz umiejętności pedagogiczne.*

3. *Rozwijają u słuchaczy szczególnie ważne dla zawodu wojskowego cechy i wartości, a zwłaszcza odwagę, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, predyspozycje dowódcze, samodzielność w podejmowaniu decyzji i działaniu w trudnych sytuacjach, inicjatywę, odporność psychiczną i sprawność fizyczną, jak również umiejętność twórczego myślenia i wytrwałość w pracy¹.*

Pewnym wskaźnikiem rozumienia przez słuchaczy celów edukacji w wyższych uczelniach wojskowych są ich odpowiedzi na pytanie: *Jakich przedmiotów podchorążowie uczą się najchętniej?*

Okazuje się, że przedmiotów ogólnokształcących uczy się chętnie i raczej chętnie 191 (56,3%) badanych podchorążych. Jeśli chodzi o przedmioty ogólnowojskowe, to opinię taką wyraża 201 badanych (59,3%). Przedmiotów humanistycznych uczy się chętnie i bardzo chętnie 165 respondentów (48,7%), języków obcych – 270 (79,6%), przedmiotów specjalistycznych – 251 (74%), a taktyki (ogólnej i specjalistycznej) – 171 (50,4%).

Zastanawiające jest to, że 141 (43,4%) badanych stwierdziło, iż niechętnie lub raczej niechętnie uczy się przedmiotów humanistycznych. W przypadku przedmiotów specjalistycznych opinię taką wyraziło 71 osób (21,2%).

Najwięcej czasu badani podchorążowie poświęcają następującym przedmiotom:

- specjalistyczne – 212 odpowiedzi (62,5%);
- języki obce – 197 (58,1%);
- taktyka – 151 (44,5%);
- ogólnowojskowe – 111 (32,7%);
- ogólnokształcące – 79 (23,3%);
- humanistyczne – 79 (23,3%).

Warto podkreślić, że przedmioty humanistyczne nie znajdują należnego im miejsca w procesie studiowania. Jest to zastanawiające, bowiem oficerowie mają niejako wpisany w swój zawód codzienny kontakt z innymi ludźmi, a także oddziaływanie na nich i kierowanie nimi.

Pewne wątpliwości wynikają z faktu, iż wśród różnych źródeł wiedzy i środków przekazu informacji badani podchorążowie wymieniają na pierwszym miejscu notatki z wykładów – 215 odpowiedzi (63,4%), na drugim miejscu podręczniki i skrypty programowane – 192 (56,6%), na trzecim podręczniki i skrypty klasyczne – 171 (50,4%). Komputerowe programy dydaktyczne wymieniło 73 badanych (21,5%).

Na pytanie: *W jakim stopniu uczelnia wojskowa przygotowuje kandydatów na oficerów do służby w nowoczesnej armii?* 70 osób (20,6%) odpowiedziało, że w stopniu bardzo dużym i dużym, 154 (45,4%), że w dostatecznym, a 90 (26,5%) w niedostatecznym. Ponad 7% nie wyraziło opinii.

Jeszcze bardziej krytyczne są odpowiedzi na pytanie: *W jakim stopniu proces kształcenia w uczelni wojskowej zapewnia absolwentom możliwość współdziałania z oficerami innych armii NATO?* Tylko 30 badanych (8,9%) stwierdziło, że w stopniu bardzo dużym

¹ Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym, (tekst jednolity), DzU z 1991 r. nr 10, poz. 40, art. 2.

i dużym, 159 (46,9%) w dostatecznym, a 121 (35,7%), że w niedostatecznym. Nie wyraziło opinii 29 respondentów (8,6%). Ponad 25% badanych stwierdziło, że realizowany w uczelni proces kształcenia nie zapewnia im możliwości przejawiania samodzielności i swobody myślenia oraz działania.

Również badani nauczyciele wyrażają wiele krytycznych opinii na temat jakości swojej pracy dydaktycznej. Na pytanie: *W jakim stopniu uczelnie wojskowe przygotowują absolwentów do służby w nowoczesnej armii?* 79 (52,3%) badanych wojskowych nauczycieli odpowiedziało, że w stopniu dostatecznym, a 57 (37,7%), że w bardzo dużym i dużym. Zdaniem 80 badanych nauczycieli (53%) baza materiałowo-techniczna uczelni – po 1990 r. – uległa zmianie w niewielkim stopniu, a w opinii 19 (12,6%) nie zmieniła się w ogóle.

Przedstawione dane empiryczne z całą pewnością nie upoważniają do formułowania wystarczająco reprezentatywnych uogólnień i wniosków, ale wskazują na pilną potrzebę dokonania analizy jakości kształcenia przyszłych kadr oficerskich. Jest to uzasadnione także tym, iż zmiany strukturalne w wyższym szkolnictwie wojskowym tak mocno absorbujące uwagę kadry dydaktyczno-naukowej, już wkrótce przestaną być znaczące, a na plan pierwszy wysuną się zagadnienia celów, treści i metodyki kształcenia. Podstawowa antynomia: **kształcić ogólnie czy zawodowo**, nabiera współcześnie zupełnie innego charakteru. Na ogół nie ma wątpliwości, że w edukacji oficerów muszą być uwzględniane stale zmieniające się zadania naszych sił zbrojnych i przeobrażenia zachodzące w społeczeństwie. Przygotowanie do działań innych niż wojna, głównie w wielonarodowych strukturach wojskowych, coraz szerzej obejmuje te obszary kwalifikacji kadry oficerskiej, które są głównie efektem kształcenia humanistycznego zapewniającego ogólną kondycję intelektualną, erudycję i samodzielność w poznawaniu oraz interpretowaniu świata. Nauki humanistyczne powinny tworzyć teoretyczno-praktyczną bazę dla edukacji właściwej przedmiotowo naukom wojskowym, a także w sposób możliwie wyraźny określać, które spośród znanych prawidłowości mają charakter względnie powszechny, a które specyficzny, wynikający z istoty armii i zjawiska walki zbrojnej.

Na zakończenie tej z konieczności skrótowo ujętej refleksji warto przypomnieć myśl prof. Henryki Kwiatkowskiej, iż *nową jakością czasu, w którym żyjemy, jest to, że przeszłość ma coraz mniejszy wpływ na stwarzaną przyszłość. To nie tradycja ma pomóc w odnalezieniu drogi do przyszłości, lecz nowa jakościowo sytuacja świata ma wymusić na nas poszukiwanie kategorii zdolnych sprostać nowej rzeczywistości*¹.

Myśląc o przyszłości edukacji w wyższych uczelniach wojskowych należy formułować pytania i podejmować próby udzielenia na nie odpowiedzi tak, aby obejmowały one możliwie najtrafniej także nowe zadania dla kształcenia humanistycznego. A oto niektóre pytania:

1. Czy współczesne myślenie o kształceniu podchorążych (studentów) jest wystarczająco perspektywne i nie ulega ciągle zróżnicowanym, tradycyjnym przeświadczeniom, w których dominuje wąsko rozumiany interes armii, ograniczający w efekcie rzeczywiste możliwości intelektualnego, kulturowego, społecznego i zawodowego rozwoju przyszłego oficera?

2. Czy w strukturze działań edukacyjnych ukierunkowanych na przygotowanie współczesnego oficera nie należałoby znacznie szerzej i bardziej ambitnie postrzegać jego kwalifikacje, ograniczane zbyt często do wymogów instrumentalnej fachowości opartej na sprawnym funkcjonowaniu w roli specjalisty?

3. Czy dysponujemy wystarczająco wiarygodnymi informacjami na temat zakresu i częstotliwości występowania w działalności służbowej oficerów sytuacji, w których muszą oni zachowywać się w określony sposób, poza znanymi im normami, a także czy dys-

¹ H. Kwiatkowska, *Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 13.

ponują oni niezbędną wiedzę generatywną, gwarantującą funkcjonowanie w sytuacjach o dużym współczynniku zmienności i niepewności?

4. Czy współczesny oficer przejawia krytyczną postawę wobec zastanej i tworzonej rzeczywistości oraz czy wymóg samodzielności krytyczności myślenia jest znaczącą kategorią edukacyjną?

Przedstawione pytania wymagają możliwie szybkich i skoordynowanych działań na rzecz sformułowania racjonalnych i wyczerpujących odpowiedzi, być może – w jakimś stopniu – także podczas dzisiejszej konferencji.

JAKA PRZYSZŁOŚĆ SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO?

Dyskusje nad kształtem szkolnictwa wojskowego trwają już kilka lat, ale konkretnych rozwiązań nie widać. Sam również zabierałem głos w tej sprawie na łamach różnych wydawnictw wojskowych. Dyskusje te nasiliły się z chwilą przyjęcia Polski do NATO, co spowodowało zupełnie nową sytuację w zakresie naszego bezpieczeństwa zewnętrznego. Fakt ten nie pozostaje bez wpływu na nasze siły zbrojne, a można nawet powiedzieć, że odgrywa bardzo istotną rolę, zwłaszcza jeśli chodzi o ich wielkość, strukturę wewnętrzną oraz wyposażenie. Zatem może i dobrze się stało, że nie podjęto pochopnie żadnych decyzji co do reformy szkolnictwa wojskowego. Trzeba bowiem wcześniej mieć jasność, jakie będą nasze siły zbrojne, aby można było prowadzić sensowne rozważania nad modelem szkolnictwa wojskowego. Dlatego też wcześniejsze propozycje w tym zakresie częściowo się zdezaktualizowały, a tym samym dalsza debata na ten temat jest jak najbardziej uzasadniona.

Kształt przyszłego szkolnictwa wojskowego nie powinien być więc produktem nieopromowanej wyobraźni ani intuicji nawet najbardziej kompetentnych teoretyków i decydentów. Powinien natomiast opierać się na takich założeniach i podstawach, które będą go chronić przed zbyt częstymi zmianami. Wymaga to jednak przeprowadzenia solidnych badań i analiz dotychczasowego stanu i na tej podstawie opracowania długo- i krótkoterminowych prognoz rozwoju szkolnictwa wojskowego, opartych na naukowych przesłankach. Taki tok postępowania nie zawsze jest jednak możliwy, z różnych przyczyn i powodów, które są raczej dobrze znane środowisku wojskowemu. Jednak i w takiej sytuacji należy przyjąć założenie, że w reformowaniu szkolnictwa wojskowego celem zasadniczym i pierwszym w kolejności do realizacji nie powinno być wypracowanie różnych jego modeli, ale określenie głównych celów edukacji wojskowej, czyli w miarę precyzyjne ustalenie, kim powinien być oficer, chorąży, podoficer armii XXI wieku. Jaki poziom rozwoju umysłowego powinni posiadać żołnierze zawodowi poszczególnych korpusów zawodowych oraz jakie posiadać walory osobowościowe przydatne w służbie wojskowej, a następnie w pracy cywilnej po zwolnieniu z wojska. Dopiero wtedy można przystąpić do budowy przyszłego modelu szkolnictwa wojskowego, którego ostateczny kształt powinien wynikać z następujących ograniczeń i uwarunkowań:

- 1) wielkość sił zbrojnych i ich struktura wewnętrzna;
- 2) członkostwo Polski w NATO i UZE;
- 3) ścisłe związki ze szkolnictwem cywilnym oraz uwzględnienie zachodzących w nim przemian strukturalnych i programowych;
- 4) wysoki poziom wykształcenia ogólnego i profesjonalnego żołnierzy zawodowych, zwłaszcza korpusu oficerskiego;
- 5) konieczność permanentnego (ustawicznego) doskonalenia zawodowego żołnierzy;

6) ograniczenie wielkości korpusu oficerskiego, a zwiększenie korpusu chorążych i podoficerów zawodowych;

7) potrzeba ciągłego przygotowania (kształcenia) rezerw oficerskich, chorążych i podoficerskich.

Prognozując przyszły model szkolnictwa wojskowego, należałoby przyjąć, że każdy oficer armii polskiej XXI wieku powinien legitymować się wykształceniem wyższym drugiego stopnia. Jeśli w prognozie edukacyjnej państwa do 2010 r. zakłada się, że każdy obywatel powinien mieć wykształcenie na poziomie średnim, to tym bardziej oficer WP powinien mieć ukończone studia drugiego stopnia. Wymaga tego nie tylko status oficera w społeczeństwie, ale także potrzeby armii, nasyconej nowoczesnym uzbrojeniem i techniką wojskową. Jeśli obecnie każdy oficer tzw. służb mundurowych jest magistrem (np. oficer policji, oficer straży pożarnej itp.), to tym bardziej powinien być nim również oficer Wojska Polskiego. Jeszcze bardziej wydaje się to uzasadnione w sytuacji członkostwa w NATO, bowiem w państwach Sojuszu Północnoatlantyckiego już obecnie większość oficerów reprezentuje wysoki poziom wykształcenia ogólnego. Oficer polski powinien być dla nich równoprawnym partnerem pod każdym względem, a nie tylko w zakresie przygotowania wojskowego, gdzie akurat nie musimy mieć kompleksów. Powinien czuć się w pełni Europejczykiem, a więc być człowiekiem o szerokich horyzontach umysłowych, swobodnie poruszającym się we współczesnym świecie dzięki dobrej znajomości języków obcych. Natomiast po zrezygnowaniu z zawodowej służby wojskowej, na dowolnym jej etapie, bądź po przejściu na emeryturę lub rentę – powinien być konkurencyjnym pracownikiem na cywilnym rynku pracy. Dziś w sytuacji konieczności znacznej redukcji ilościowej sił zbrojnych jest to problem szczególnej wagi.

Kadra oficerska jest bardzo zainteresowana uzupełnianiem swojego wykształcenia ogólnego. Jednak dotychczasowy model szkolnictwa wojskowego nie umożliwił wszystkim oficerom zrealizowania planów w tym zakresie. Dlatego też niemalże w każdej uczelni cywilnej można dziś spotkać znaczną liczbę oficerów kontynuujących studia magisterskie. Chyba najczęściej studiuje w uczelniach pedagogicznych, co z pewnością świadczy o przydatności tej wiedzy zarówno w czasie służby wojskowej, jak i po jej zakończeniu. Jednak i w innych uczelniach, w tym także prywatnych studentami są oficerowie.

Trud ten podejmują tylko z własnej inicjatywy, ponosząc przy tym wiele wysiłku i kosztów. Dążą – nie bacząc na konieczność różnych wyrzeczeń – do uzupełnienia wykształcenia, czego nie umożliwił im system szkolnictwa wojskowego.

Idealnym rozwiązaniem tego problemu byłaby sytuacja, gdyby wojsko nie zajmowało się w ogóle kształceniem ogólnym na żadnym jego poziomie, a jedynie kształceniem specjalistycznym dla potrzeb armii. Kandydaci do szkół oficerskich (akademii wojskowych) byłiby wtedy rekrutowani spośród absolwentów cywilnych szkół wyższych. W uczelniach wojskowych zdobywaliby jednakże wiedzę i umiejętności niezbędne do uzyskania szlifów oficerskich oraz do obejmowania kolejnych stanowisk.

Wariant taki, aczkolwiek optymalny, jest jednak mało prawdopodobny do zrealizowania w dającej się przewidzieć perspektywie czasowej. Również w innych armiach świata kształcenie ogólne kandydatów na oficerów nie odbywa się tylko w uczelniach cywilnych (np. West Point w Stanach Zjednoczonych). Trzeba zatem poszukiwać jakiegoś rozwiązania pośredniego. Powinno nim być rozwiązanie, które umożliwiłoby znacznie większy niż dotychczas dopływ do szkół wojskowych absolwentów uczelni cywilnych, w celu uzyskania kwalifikacji niezbędnych oficerowi WP, ale jednocześnie zapewniłoby dalszy dostęp do tych szkół absolwentom szkół średnich. Wydaje się jednak, że trzeba będzie jeszcze sporo poczekać, zanim absolwenci studiów cywilnych będą zgłaszać akces do zawodowej

służby wojskowej w takiej liczbie, żeby można było dokonać odpowiedniej ich selekcji. Oczywiście jest bowiem, że zgłoszenie się kandydata nie może być równoznaczne z przyjęciem. Muszą być wcześniej opracowane odpowiednie kryteria selekcji oraz formy i metody jej przeprowadzenia.

W pierwszej kolejności należałoby pozyskiwać absolwentów takich kierunków studiów, które odpowiadają określonym specjalnościom wojskowym, np. telekomunikacja, informatyka, transport samochodowy, psychologia, medycyna, zarządzanie. Kształcenie takich specjalistów w uczelniach wojskowych nie znajduje już obecnie, a w przypadku konieczności znacznego ograniczenia liczbowego stanu polskich sił zbrojnych w najbliższej przyszłości, tym bardziej nie będzie znajdować uzasadnienia racjonalnego ani ekonomicznego. Dokąd jednak nie otrzymamy ich z uczelni cywilnych, dotąd niestety trzeba ich kształcić własnymi siłami. Trudno jest nawet przewidywać, jak długo może potrwać taka sytuacja. Wynika to przede wszystkim z tego, że proponowane im warunki pracy w wojsku są absolutnie niekonkurencyjne w stosunku do innych ofert.

Są jednak specjalności, do których mogą przygotować tylko uczelnie wojskowe. Dlatego też, choć pewnie w bardzo drastycznie zmniejszonej liczbie, muszą one funkcjonować również w bliżej nie określonej przyszłości. Absolwenci uczelni cywilnych, którzy zdecydują się na „karierę wojskową”, przed otrzymaniem „patentu wojskowego” powinni być kierowani do odpowiedniej uczelni wojskowej lub ośrodka specjalistycznego, gdzie uzyskiwaliby wyłącznie kwalifikacje wojskowe, niezbędne oficerowi Wojska Polskiego do wykonywania podstawowych obowiązków służbowych. Bardziej szczegółowe przygotowanie w tym zakresie powinni otrzymać na kursie dowódców plutonów, bezpośrednio przed objęciem stanowiska służbowego, organizowanym w odpowiednim do specjalności centrum szkoleniowym, a ci, którzy nie będą pełnić stanowisk dowódczych – na kursie przygotowującym ich do wykonywania konkretnych zadań na dalszym stanowisku służbowym.

W rozważaniach o szkolnictwie wojskowym istotną kwestią jest przyszły kształt i funkcjonowanie uczelni zajmujących się przygotowaniem kadr oficerskich od podstaw, a więc przyjmujących na studia absolwentów szkół średnich. Obecnie są to cztery wyższe szkoły oficerskie i trzy akademie (WAT, WAM i AMW).

Z przytoczonych na wstępie uwarunkowań wynika, że zmiany w wyższym szkolnictwie wojskowym powinny dokonywać się zarówno w jego strukturze, jak i w sferze programowej. Zmiany strukturalne dotyczą podporządkowania uczelni oraz przeobrażeń organizacyjnych wewnątrz nich samych. Obecnie wszystkie uczelnie wojskowe zostały podporządkowane ministrowi obrony narodowej. Jest to jednak rozwiązanie kontrowersyjne. Wraz z utworzeniem Dowództwa Wojsk Lądowych nastąpiła dobra okazja, aby poszczególne WSO (w tym i AMW) podporządkować pod dowództwa rodzajów sił zbrojnych. Natomiast WAT i WAM, z uwagi na to, że kształcą kadry na potrzeby całych sił zbrojnych, powinny pozostać w podporządkowaniu ministra. Podobnie zresztą, jak i Akademia Obrony Narodowej. Konieczne wydaje się również zredukowanie w niedalekiej przyszłości liczby wyższych szkół oficerskich wojsk lądowych. Utrzymywanie dalej trzech takich WSO nie wytrzymuje już próby czasu, przede wszystkim ze względów ekonomicznych. Dla przyszłych potrzeb kształcenia kadr oficerskich wojsk lądowych powinna wystarczyć tylko jedna uczelnia, ale składająca się z kilku wydziałów. Być może nawet powinna być tylko jedna taka uczelnia dla całych sił zbrojnych.

Problemem będzie z pewnością również status tej przyszłej uczelni, czy ma być to dalej wyższa szkoła oficerska, czy też akademia. Jeśli miałaby to być akademia, a moim zdaniem tak właśnie powinno być, np. Akademia Wojskowa im. J. Piłsudskiego lub Akademia Polskich Sił Zbrojnych, to powinna kształcić na poziomie studiów magisterskich. Nie ma

bowiem w polskim szkolnictwie wojskowym, a także w cywilnym, akademii, która nie prowadziła studiów wyższych II stopnia (przynajmniej dla części studentów). Uzyskanie uprawnień do kształcenia magisterskiego nie jest jednak sprawą łatwą, gdyż wymaga posiadania przez uczelnię odpowiedniej liczby samodzielnych pracowników naukowych i do tego reprezentujących tę dziedzinę nauki, w której ma otrzymywać uprawnienia. Dlatego też należałoby wcześniej ustalić dziedzinę lub dziedziny nauki, w których przyszła akademia posiadałaby uprawnienia magisterskie lub równorzędne.

Jeśliby przyjąć, że przyszła akademia będzie samodzielnie prowadzić studia na poziomie magisterskim, to jakie zachować proporcje między treściami typowo wojskowymi a ogólnokształcącymi i specjalistycznymi? Gdyby proponowana Akademia Wojskowa kształciła na poziomie magisterskim, to jaką rolę miałyby spełniać wówczas Akademia Obrony Narodowej? Są to pytania, które wymagają głębszych przemyśleń przed podjęciem decyzji o reformie szkolnictwa wojskowego.

Wydaje się zatem, że najbardziej perspektywicznym rozwiązaniem byłoby utworzenie tej akademii na bazie obecnej Wojskowej Akademii Technicznej. Gwarantuje ono bowiem wysoki poziom wykształcenia ogólnego i specjalistycznego oraz otrzymanie przez uczelnię uprawnień w zakresie wykształcenia magisterskiego. Wymagałoby to jednak przeprowadzenia dosyć istotnych zmian w strukturze wewnętrznej uczelni, a także w programach kształcenia. Przede wszystkim należałoby dostosować tę uczelnię do prowadzenia studiów o profilu dowódczym na poziomie magisterskim. W tym celu konieczne jest określenie specjalności, która byłaby najbardziej odpowiednia dla tego kierunku studiów. Wydaje się, że dla przyszłych dowódców mogłaby nią być organizacja i zarządzanie. Dobrze byłoby, gdyby istniały takie możliwości, dać szansę wyboru również innych specjalności przydatnych w sprawowaniu funkcji dowódczych, np. o charakterze technicznym lub humanistycznym. Wskazane byłoby również dokonanie gruntownej reformy programowej, uwzględniającej doświadczenia własne, ale także doświadczenia państw NATO. Studia w tej uczelni powinny być tak zorganizowane, aby zdobywanie kwalifikacji typowo wojskowych (dowódczych) było realizowane jako kształcenie uzupełniające w odpowiednich centrach specjalistycznych (centralnych ośrodkach kształcenia specjalistycznego), posiadających dobrze wyposażoną do tego celu bazę dydaktyczną i poligonową. Kilka ośrodków tego typu już funkcjonuje, a pozostałe można byłoby zorganizować w miejsce dotychczasowych WSO.

W powyższych centrach kwalifikacje wojskowe uzyskiwaliby także absolwenci uczelni cywilnych, zarówno ci, którzy chcą zostać oficerami zawodowymi, jak i ci, którzy będą szkoleni jako przyszli oficerowie lub chorążowie rezerwy.

Wydaje się zasadne, by akademia posiadała wydziały zamiejscowe, które umożliwiłyby kształcenie kadr oficerskich dla wszystkich rodzajów sił zbrojnych. Wydziały takie powinny być z pewnością zorganizowane w Dęblinie i Gdyni. Być może jeszcze w innych miejscowościach, np. we Wrocławiu lub Poznaniu. Akademia powinna zapewniać kształcenie kadr logistycznych zarówno o kierunku technicznym, jak i ekonomicznym.

Przedstawione powyżej rozwiązanie zakłada, że kształcenie zawodowych kadr oficerskich byłoby prowadzone w proponowanej akademii wojskowej i w specjalistycznych centrach kształcenia blisko z nią współpracujących. Przy czym kandydaci do zawodowej służby wojskowej, rekrutujący się spośród absolwentów uczelni cywilnych, przed otrzymaniem stopnia oficerskiego powinni ukończyć skróconą szkołę oficerską (kurs oficerski) w odpowiednim do specjalności centrum kształcenia (od roku do dwóch lat). Szkoła taka przeznaczona byłaby również dla szczególnie wyróżniających się podoficerów zawodowych i chorążych, którzy wcześniej ukończyli studia wyższe drugiego stopnia.

Utworzenie powyższej akademii wpłynęłoby też korzystnie na rozwiązanie spraw związanych z zarządzaniem szkolnictwem wojskowym.

Jeżeli powstałaby proponowana akademie, zajmująca się kształceniem ogólnym i wojskowym przyszłych kadr wojskowych na pierwsze stanowisko oficerskie, to musiałaby ulec zmianie rola (oraz wynikająca z niej struktura organizacyjna) obecnej Akademii Obrony Narodowej. Być może są też uzasadnione pojawiające się w różnych miejscach propozycje zmiany jej nazwy na Uniwersytet Obrony Narodowej. O ile sama nazwa nie budzi większych kontrowersji, o tyle propozycje rozwiązań organizacyjnych, dotyczące struktury przyszłego Uniwersytetu Obrony Narodowej, jak i jego główne zadania, wydają się dyskusyjne. Myślę, że w tej sprawie potrzeba więcej podobnych dyskusji naukowych. Być może powinny być one prowadzone nawet w węższym gronie, ale w obecności doświadczonych praktyków i decydentów.

W moim przekonaniu, Uniwersytet Obrony Narodowej nie powinien zajmować się prowadzeniem studiów magisterskich, ale głównie doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym wyższych kadr wojskowych oraz kadr administracji państwowej i samorządowej różnych szczebli zarządzania. Dlatego też powinien mieć co najmniej dwa wydziały, **jeden** przeznaczony dla oficerów (nie tylko sił zbrojnych, ale także policji, straży pożarnej, Urzędu Ochrony Państwa, Straży Granicznej itp.), a **drugi** dla cywilnej kadry kierowniczej. Kształcenie w tym uniwersytecie powinno być realizowane na poziomie studiów podyplomowych i różnego rodzaju kursów. Dla oficerów mogłyby być to np. studia podyplomowe przygotowujące do objęcia kolejnych stanowisk wojskowych, od stanowiska np. dowódcy brygady (i równorzędnych) wzwyż. Tak więc zamiast obecnych dwuipółletnich studiów dyplomowych, byłyby to np. roczne studia podyplomowe ukierunkowane głównie na wyposażenie oficerów w odpowiednie na danym stanowisku kompetencje wojskowe. Bez większych zmian natomiast mogłyby pozostać obecne podyplomowe studia operacyjno-strategiczne (PSOS). Można byłoby ewentualnie przewidzieć jeszcze jeden szczebel takich studiów podyplomowych, nadając im odpowiednią nazwę.

Dla potrzeb cywilnych wskazane byłoby także utworzenie odpowiednich studiów podyplomowych oraz systemu odpowiednich kursów.

Proponowany uniwersytet mógłby prowadzić również studia doktoranckie, dostępne szerzej niż obecnie środowisku cywilnemu. Posiadany obecnie kapitał naukowy w pełni umożliwia takie rozwiązanie.

Przedstawiona propozycja jest tylko głosem w dyskusji, w tej jakże ważnej dzisiaj dla środowiska wojskowego sprawie. Z pewnością nie wszystkich ona przekonuje, ale proponowane obecnie rozwiązania też nie są entuzjastycznie przyjmowane w środowisku wojskowym. Dobrze, że istnieje możliwość prowadzenia dyskusji na ten temat, co powinno zaowocować optymalnym i najbardziej przekonującym rozwiązaniem. Ostateczne rozwiązanie powinno „wtapiać” szkolnictwo wojskowe w ogólny system edukacji narodowej. Dlatego też powinno uwzględnić dokonujące się zmiany w organizacji szkolnictwa wyższego, w tym m.in. powstanie studiów licencjackich.

PODSTAWY TEORETYCZNE ZMIAN PROGRAMOWYCH W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Perspektywy zmian w systemie edukacji zawsze budziły duże zainteresowanie społeczne. Ze zrozumiałych względów nasiliło się ono obecnie – na przełomie wieków i tysiącleci. Polska szkoła była i jest mocno krytykowana za niedostosowanie procesu kształcenia i wychowania do nowych wyzwań cywilizacyjnych. Można zaryzykować stwierdzenie, iż wiele zarzutów pod adresem polskiej edukacji dotyczy również szkolnictwa wojskowego.

Zmiany systemowe, dokonujące się w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, stanowią dobrą okazję do poszukiwań nowego kształtu edukacji wojskowej. Rozpoczęte ostatnio intensywne prace nad „Programem rozwoju Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2001–2006” obejmują również propozycje zmian strukturalno-organizacyjnych w systemie kształcenia i doskonalenia kadr. Bliska perspektywa przyjęcia do realizacji tego programu oznacza sprecyzowanie nowych zadań dla wojskowych placówek edukacyjnych. Zapewne jednym z nich będzie dokonanie daleko idących zmian w treściach kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry. Należy w tym miejscu podkreślić, iż programy kształcenia realizowane w szkołach wojskowych są ciągle modyfikowane, a co 4–5 lat opracowywane są nowe edycje.

Mając na uwadze taką konieczność, chciałbym w ramach rozważań konferencyjnych podjąć próbę dokonania przeglądu wypowiedzi najbardziej znanych polskich pedagogów na temat podstaw teoretycznych doboru i układu treści kształcenia.

Autorzy programów, korzystając z najnowszych osiągnięć wiedzy i własnego doświadczenia dydaktycznego, poszukują podstaw teoretycznych. Starają się znaleźć odpowiedź na trudne pytania natury ogólnej, aby w ich kontekście ująć problematykę z danej dziedziny.

Zdaniem Wincentego Okonia: *poszukując kryteriów doboru treści musimy zgodzić się z tym, że jest on do pewnego stopnia arbitralny, zależy mianowicie od jakiejś koncepcji teoretycznej systemu kształcenia, od ustroju szkolnego i od warunków społeczno-politycznych danego kraju. Ale niezależnie od tych warunków, tylko częściowo modyfikujących treść edukacji, istnieją kryteria inne, niejako uniwersalne, które wymagają respektowania w każdym systemie dydaktycznym i w każdych warunkach społecznych. Dotyczą one konieczności uwzględnienia wymagań związanych:*

- z dzieckiem i w ogóle z rozwijającym się człowiekiem, poddanym edukacji,
- ze zmieniającym się społeczeństwem,
- z rozwojem kultury, w tym w głównym stopniu nauki¹.

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996, s. 89.

Autor, podkreślając krytykę najbardziej znanych teorii doboru treści kształcenia (encyklopedyzmu, formalizmu i utylitaryzmu), stwierdza jednocześnie, że *zdrowe ziarno w każdej z tych teorii niewątpliwie istnieje. Encyklopedyzm docenia treść wiedzy, formalizm – sprawności umysłowe, a utylitaryzm – sprawności praktyczne*¹. Zwraca uwagę na próby połączenia skrajnych koncepcji, czego przykładem może być opracowana przez niego teoria materializmu funkcjonalnego. Zgodnie z tą teorią opanowanie wiedzy ściśle wiąże się z umiejętnością posługiwania się nią w myśleniu i praktycznym działaniu.

Analiza obowiązujących w szkolnictwie ramowych i szczegółowych programów kształcenia wyraźnie dowodzi, że konstruktorzy tych programów korzystają z podejścia funkcjonalnego. Zespołem autorskim edukacyjnych programów wojskowych zapewne dobrze jest znana praca Józefa Jury „Szkoła funkcjonalna” wydana w 1994 r. Zawiera ona m.in. wykładnię konstruowania programów kształcenia na podstawie idei funkcjonalizmu scharakteryzowanych w różnych ujęciach, nieco innych niż to wynika z materializmu funkcjonalnego.

Czesław Kupisiewicz stwierdza, że *nie było i nadal nie ma poważniejszej reformy szkolnictwa bez równoczesnej przebudowy treści kształcenia. Ta jednak przebudowa należy do najtrudniejszych i najbardziej złożonych przedsięwzięć modernizacyjnych o doniosłych skutkach dla pozostałych składników zinstytucjonalizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, a mianowicie dla jej metod, form organizacyjnych i środków*². W ostatnio wydanej „Dydaktyce ogólnej” analizuje różne teorie doboru treści kształcenia. Zwraca uwagę na teorię problemowo-kompleksową, opracowaną przez Bogdana Suchodolskiego. *Twórca omawianej koncepcji słusznie podkreśla, że uczniowie – stykając się z reguły z rzeczywistością zintegrowaną, z faktami przyrodniczymi, społecznymi i innymi, których poznanie i zrozumienie staje się możliwe tylko wtedy, kiedy potrafią równocześnie operować wiedzą z zakresu różnych dyscyplin – muszą być do takiej właśnie działalności odpowiednio przygotowani*³.

W programach szkół wojskowych widać również wyraźnie ślady teorii problemowo-kompleksowej Bogdana Suchodolskiego. W planach i programach z lat 90. zamiast kształcenia wąkospecjalistycznego eksponowane jest kształcenie ogólne i uporządkowanie treści ze względu na funkcjonalność społeczno-zawodową. Takie podejście wynika również z opracowanych w 1995 r. przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego Sztabu Generalnego WP „Ramowych założeń systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej”. Wówczas jednak dopiero zarysowywała się koncepcja nowoczesnych, demokratycznych sił zbrojnych i trudno było określić zakres wiedzy i niezbędnych umiejętności absolwentów szkół wojskowych.

Tadeusz Pilch uważa, że *dopiero jeśli wiemy, jaki świat chcemy zbudować, jaki ład gospodarczy i społeczny osiągnąć w przyszłości oraz jakiego człowieka chcemy wychować – wówczas możemy konstruować organizacje systemu szkolnego, a nauczanie wypełniać odpowiednią treścią*⁴. Podkreśla, że *pierwszą jednak powinnością pedagogiki dzisiejszej jest próba określenia kompetencji intelektualnych, społecznych, moralnych, w jakie musi być wyposażony człowiek u progu XXI wieku. Odpowiedź na tak postawione pytanie jakby automatycznie określi zadania przyszłej szkoły*⁵.

Nasuwać się w związku z tym wątpliwości, czy w ogóle jest to możliwe. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość utrudnia bowiem określenie kompetencji absolwentów, a jednocześnie wymusza na szkole ciągłe zmiany programowe. Autorzy programów nie

¹ Tamże, s. 103.

² Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995, s. 78.

³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 85.

⁴ T. Pilch, *Spory o szkołę*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999, s. 120.

⁵ Tamże, s. 152.

mogą nadażyć z uwzględnieniem licznych postulatów zgłaszanych pod adresem szkoły, zawartych między innymi w pojawiających się coraz częściej raportach edukacyjnych. Wynika z nich, że współczesna szkoła musi być instytucją ciągle doskonalącą się organizacyjnie i programowo.

Kazimierz Denek pisze, że *tematykę i problematykę treści kształcenia trzeba też rozpatrywać z punktu widzenia filozofii i polityki oświatowej. Występuje różnica pomiędzy identyfikacją treści kształcenia w płaszczyźnie filozoficznej i ich analizą w kontekście polityki oświatowej. W pracach nad doborem i układem treści kształcenia nie można pominąć usytuowania człowieka w wymiarach przeszłości, teraźniejszości i przyszłości¹, i przestrzeżenia: w doborze i układzie treści kształcenia nie można zapominać, że źródła najnowszej wiedzy znajdują się najczęściej poza szkołami, a szanse ich są niewielkie, aby sprostać konkurencyjności w sensie efektywności i atrakcyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy. Stąd do podstawowych zadań szkoły należy przygotowanie młodzieży do samodzielnego i rozsądnego korzystania z rozmaitych źródeł wiedzy, koordynowania poczynań różnych instytucji przekazujących i udostępniających wiedzę, pomaganie młodemu pokoleniu w systematyzowaniu, selekcji i ewaluacji zdobytej wiedzy². Autor twierdzi, że pewne nadzieje na stworzenie wartościowego systemu edukacyjnego budzi istnienie ogólnoteoretycznych podstaw szkoły w przyszłości. Tworzy je m.in. aktywistyczna koncepcja człowieka, według której poznaje on rzeczywistość, przekształca ją w procesie działania i społecznego współzycia oraz sam się zmienia³.*

Mimo istnienia takich ogólnych koncepcji okazuje się, że próby konkretnego określenia sylwetek osobowo-zawodowych absolwenta współczesnej szkoły napotykają – w świetle dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy – na wiele poważnych trudności. Dlatego też systemowi edukacji zarzuca się nienadążanie za zmianami rzeczywistości społeczno-gospodarczej i wymaganiami wynikającymi z globalizacji rynku pracy.

Według Tadeusza Lewowickiego *następuje np. uniwersalizacja wymagań programowych, daleko idąca korelacja treści, w wielu zakresach kształcenia powstają wspólne programy, wprowadza się określone zasady uznawania kwalifikacji i równoważności dyplomów, upowszechnia się rozmaite europejskie certyfikaty. Jednocześnie nasilają się procesy demokratyzacji oświaty, różnicowanie się modeli edukacji, poszukiwanie – obok europejskich – szczególnych właściwości każdego systemu oświatowego, określania narodowych i państwowych powinności edukacji w poszczególnych krajach. Można sformułować opinię, że kształtowane są nowe standardy edukacyjne⁴.*

Standardy te określają założenia trwającej w naszym kraju reformy. W bogatej i pełnej krytyki literaturze można spotkać wiele cennych uwag i sugestii praktycznego wykorzystania.

Do podstawowych celów badań pedagogicznych – zdaniem Stanisława Palki – bezpośrednio związanych z reformowaniem oświaty należeć może:

A. Badanie stanu i uwarunkowań przebiegu procesów oświatowych w okresie poprzedzającym reformę w celu bezkolizyjnego wdrożenia jej założeń.

B. Badanie gotowości i stanu oczekiwań społecznych dotyczących zmian w systemie oświatowym [...].

C. Badanie przebiegu reformy, jej etapów częstkowych i dłuższych odcinków czasowych.

D. Badanie efektów wprowadzania reformy [...].

¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998, s. 63.

² Tamże, s. 64.

³ Tamże, s. 87.

⁴ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 98.

E. Badanie uwarunkowań efektów wprowadzania reformy, związanych z cechami psychofizycznymi uczniów, cechami środowiska rodzinnego uczniów, cechami środowiska lokalnego (społeczno-kulturowego), cechami środowiska szkolnego, oddziaływaniem środków masowego przekazu.

F. Badanie postaw nauczycieli, uczniów i rodziców wobec wprowadzanych zmian i efektów. Związane to jest przede wszystkim ze stwierdzeniem, w jakim stopniu reforma spełnia oczekiwania osób bezpośrednio zaangażowanych w procesy oświatowe, w jakim stopniu koszt materialny, wysiłek fizyczny i psychiczny uczestników reformy jest opłacalny oraz korzystny indywidualnie i społecznie¹.

Na zakończenie swoich rozważań chciałbym przytoczyć jeszcze jedną bardzo charakterystyczną i mimo upływu czasu aktualną wypowiedź. Bogdan Ileczko twierdzi, że jeśli więc treści kształcenia nie podlegają odpowiednio częstym planowym zmianom, to uczelnie przestają kształcić dla przyszłości. W skali kraju oznacza to rozwieranie się luki edukacyjnej, która po niewielu latach powoduje regres kulturowy, gospodarczy i techniczny w stosunku do państw, w których przywiązuje się dużą wagę do nieustannego doskonalenia oraz modernizacji programów i treści kształcenia w szkołach wyższych².

Ośmielam się zauważyć, iż kolejna próba reformowania systemu szkolnictwa wojskowego koncentruje się na zmianach strukturalnych, a pomija inne aspekty kształcenia i doskonalenia kadr, m.in. konieczność systemowego i opartego na badaniach dokonywania zmian programowych. Winny one uwzględniać współczesne osiągnięcia i tendencje rozwojowe dydaktyki ogólnej, standardy edukacyjne NATO i Unii Europejskiej oraz nowe potrzeby jakościowe sił zbrojnych w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw kadry zawodowej.

¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999, s. 69.

² B. Ileczko, *Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym*, PWN, Warszawa–Łódź 1988, s. 89.

kmdr dr Wincenty KARAWAJCZYK

KIERUNKI ZMIAN W MORSKIM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM CZOŁOWYCH PAŃSTW ŚWIATA

Po drugiej wojnie światowej, a zwłaszcza w ciągu ostatnich kilkunastu lat, w szkolnictwie wojskowym krajów zachodnich następowały i następują dość istotne przeobrażenia, których znajomość może być bardzo przydatna w procesie reformowania systemu edukacyjnego w siłach zbrojnych RP. Dlatego warto spróbować uchwycić przynajmniej najważniejsze tendencje zachodzących zmian oraz zastanowić się, które z nich i w jakim stopniu mogą wystąpić także w naszym kraju. Ze względu na rozległość problematyki rozważania zostaną ograniczone do wyższego morskiego szkolnictwa wojskowego (którego podstawowym zadaniem jest kształcenie oficerów marynarki wojennej) wybranych państw zachodnich, głównie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Holandii, Włoch i Danii.

Na szczególną uwagę zasługują dwa rodzaje obserwowanych zmian: organizacyjno-instytucjonalne oraz programowe. W pierwszym przypadku chodzi przede wszystkim o modyfikację koncepcji przygotowywania i doskonalenia kadr oficerskich oraz instytucji (przeważnie uczelni wojskowych) realizujących proces kształcenia. W drugim przypadku na czoło wysuwają się przeobrażenia celów, treści oraz sposobów nauczania i wychowania.

Zmiany organizacyjno-instytucjonalne

Najbardziej widoczną zmianą w ostatnich kilkunastu latach jest **postępująca redukcja całego szkolnictwa wojskowego, w tym również morskiego, w większości krajów zachodnich**. Polega ona z jednej strony na zmniejszeniu liczby uczelni wojskowych, a z drugiej – na zmniejszeniu liczby kształconych przez te uczelnie kandydatów na oficerów. Wyrazem powyższej tendencji jest m.in. sytuacja w Niemczech. W samej tylko Bundesmarine, zgodnie z założeniami planu „Marine 2005”, przewiduje się redukcję liczby szkół i ośrodków szkolenia z dziesięciu do pięciu¹.

Z kolei w Holandii wciąż odżywa koncepcja połączenia trzech akademii wojskowych w jedną uczelnię. Pierwszy etap został już realizowany – kształcenie kandydatów na oficerów wojsk lądowych oraz lotnictwa prowadzone jest wspólnie w Królewskiej Akademii Wojskowej w Bredzie. Przygotowaniem oficerów dla potrzeb floty wojennej zajmuje się –

¹ Por. *Siły Morskie Republiki Federalnej Niemiec. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, Wyd. Dowództwo Marynarki Wojennej, Gdynia 1994, s. 164.

jak do tej pory – Akademia Marynarki Wojennej w Den Helder, która z całych sił broni się przed przeniesieniem do Bredy, ale naciski są coraz mocniejsze¹.

W jeszcze inny sposób omawiana tendencja przejawia się w Stanach Zjednoczonych, gdzie do niedawna na pierwszy rok studiów w każdej z trzech akademii wojskowych (Akademii Wojskowej w West Point, Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis i Akademii Sił Powietrznych w Colorado Springs) przyjmowano po około 1500 podchorążych. Obecnie ich liczba została ograniczona do mniej więcej 1000–1100.

Proces redukcji szkolnictwa wojskowego od dziesięciu lat daje o sobie coraz mocniej znać także w Polsce. Radykalnie zmniejszono zarówno liczbę uczelni zajmujących się kształceniem kandydatów na oficerów, jak i liczbę przyjmowanych słuchaczy.

Tendencja ta jest składową ogólniejszego zjawiska, mianowicie redukcji zbrojeń i liczebności sił zbrojnych, z jakim mamy do czynienia po załamaniu się tzw. realnego socjalizmu w Europie Wschodniej i Środkowej oraz rozpadzie Układu Warszawskiego. Świadczy ono o wzroście poczucia bezpieczeństwa w społeczeństwach większości krajów świata, zmniejszeniu groźby wybuchu wojny oraz postępującym odprężeniu na arenie międzynarodowej. Siły zbrojne powinny być adekwatne do zagrożeń, a skoro na świecie umacnia się przekonanie, że zagrożenia maleją, to logiczną konsekwencją staje się dążenie do zmniejszenia wydatków na armię, co z kolei odbija się niekorzystnie na szkolnictwie wojskowym.

Z jednej strony powyższy problem jest niewątpliwie dramatem tych ludzi, którzy tworzyli i doskonalili szkolnictwo wojskowe. Okazuje się bowiem, że dziś należy porzucić wiele ambitnych planów i radykalnie ograniczyć dotychczasowy stan posiadania. Jednak z drugiej strony, jeśli uwzględnić szerszą perspektywę, omawiany rodzaj zmian daje pewne powody do optymizmu. Otóż istnienie armii nie jest celem samym w sobie, lecz służy obronie niepodległego bytu państwowego. Jeżeli wspomniane wcześniej odczucia społeczne są trafne, to nasuwa się wniosek, iż bezpieczeństwo można dziś zapewnić tańszym kosztem, za pomocą coraz mniejszych armii. Pieniądze wydawane do tej pory na zbrojenia można zatem będzie przeznaczyć na inne ważne cele społeczne. Z kolei mniejsze armie i niższe wydatki na zbrojenia oznaczają w pewnym sensie mniejsze zagrożenie dla pokoju, co leży w interesie zarówno poszczególnych narodów, jak i całej ludzkości.

Następną zmianą organizacyjno-instytucjonalną dokonującą się w całym zachodnim szkolnictwie wojskowym, a zwłaszcza w morskim, jest **zwiększenie liczby dróg prowadzących do korpusu oficerskiego**. Polega to na stopniowym wzbogacaniu sposobów edukacji kandydatów na oficerów. W odróżnieniu od Polski, w żadnym z krajów zachodnich nie ma tylko jednego powszechnie obowiązującego schematu kształcenia w siłach zbrojnych. Studia w akademiach wojskowych lub szkołach oficerskich przeważnie nie są jedyną, a często także nie najpopularniejszą drogą umożliwiającą dostęp do zawodu wojskowego. Największa różnorodność występuje w Stanach Zjednoczonych, gdzie można wyróżnić kilkanaście sposobów uzyskiwania stopnia oficerskiego². Do najważniejszych należą: Korpus Szkolenia Oficerów Rezerwy (Reserve Officer Training Corps), Szkoła Kandydatów na Oficerów (Officer Candidate School) oraz trzy wymienione wcześniej akademie wojskowe. Trzeba jednak zaznaczyć, iż akademie wojskowe przygotowują zaledwie 15–20% oficerów, którzy co roku rozpoczynają służbę w siłach zbrojnych Stanów Zjednoczonych. Pozostali są pozyskiwani z innych źródeł.

¹ Autor uzyskał informacje na ten temat podczas pobytu w AMW w Den Helder, w ramach programu wymiany wykładowców pomiędzy tą uczelnią i AMW w Gdyni, na przełomie września i października 1995 r.

² Por. *Naval Orientation. Naval Education and Training Program Management Support Activity*, Washington 1991, s. 10–12; *Paths to a Commission*, „All hands”, February 1989, s. 42–47.

Wzrost pluralizmu w ramach sposobów kształcenia kadry oficerskiej w krajach zachodnich objawia się także różnicowaniem szkół i programów edukacyjnych w zależności od kategorii kandydatów. Droga do korpusu oficerskiego stoi otworem dla absolwentów szkół średnich oraz rozlicznych szkół wyższych, a także dla żołnierzy (marynarzy) i podoficerów służby czynnej, którzy legitymują się wykształceniem średnim lub niepełnym średnim, ale dla każdej z tych grup jest ona zupełnie inna. Zdecydowanie najkrótszą drogę mają do pokonania absolwenci uczelni cywilnych, gdyż dla nich nie trzeba organizować ogólnego kształcenia akademickiego, a jedynie specjalistyczno-wojskowe. Z kolei podoficerowie mają przynajmniej częściowe przygotowanie specjalistyczno-wojskowe oraz doświadczenie zawodowe, ale zarazem spore braki w zakresie wiedzy ogólnej, co rzutuje na konstrukcję przewidzianych dla nich programów edukacyjnych.

Sposób oraz jakość kształcenia kandydatów na oficerów w systemie szkolnictwa wojskowego zależy nie tylko od ich wcześniejszego przygotowania, ale także od rodzaju planowanej kariery. Oficerowie służby długoterminowej zazwyczaj uzyskują gruntowniejsze przygotowanie ogólne i specjalistyczne niż oficerowie służby krótkoterminowej. Należy podkreślić, że najlepsze i najwszechstronnejsze kwalifikacje zapewniają akademie wojskowe. Proporcje pomiędzy różnymi kategoriami oficerów zależą od potrzeb i sytuacji ekonomicznej sił zbrojnych danego kraju.

Różnicowanie kształcenia kadr oficerskich jest świadectwem dużej elastyczności szkolnictwa wojskowego na Zachodzie. Właściwość ta ma duże znaczenie zwłaszcza w warunkach gwałtownych zmian polityczno-militarnych na arenie międzynarodowej, pozwala bowiem w razie potrzeby (np. zagrożenia wojennego) szybko powiększyć korpus oficerski, a w sytuacji odprężenia i wzrostu bezpieczeństwa – dokonać niezbędnej redukcji, nie wywołując przy tym większych wstrząsów i napięć w siłach zbrojnych.

Tendencja do zacieśniania współpracy pomiędzy uczelniami wojskowymi i cywilnymi w krajach zachodnich potwierdza zasygnalizowany wcześniej pluralizm w kształceniu kandydatów na oficerów. Tendencja ta przejawia się w różnych formach. Rzecz nie tylko w tym, że system szkolnictwa wojskowego jest częścią narodowego systemu edukacji, jego pochodną, z czym wiąże się podobieństwo strukturalno-organizacyjne oraz podobieństwo zasad funkcjonowania. Można również zaobserwować dążenie do wzajemnego dopełniania się i przeplatania działalności wyższych szkół wojskowych i cywilnych w procesie przygotowania kadry oficerskiej dla potrzeb sił zbrojnych.

Przykładowo w Niemczech po wielu próbach zrodził się system kształcenia przyszłych dowódców, składający się ze szkół wojskowych (oficerskich) i szkół cywilnych (uniwersytety Bundeswehry). Do objęcia pierwszego stanowiska przewidzianego dla oficera służby długoterminowej w pełni przygotowuje ukończenie szkoły oficerskiej oraz uniwersytetu. Niezbędne jest jedno i drugie. Kandydaci na oficerów marynarki wojennej rozpoczynają naukę w Szkole Morskiej w Mürwick, która trwa około dziewięciu miesięcy, następnie realizują trzyletnie studia w wybranych przez siebie specjalnościach na uniwersytetach w Monachium lub Hamburgu, po czym wracają na końcowe, mniej więcej półroczne, przeszkolenie do Mürwick. Mamy tu więc do czynienia z wzajemnym dopełnianiem się obu rodzajów studiów. Takie rozwiązanie jest bardzo korzystne, gdyż oficerowie uzyskują dyplomy w specjalnościach przydatnych w życiu cywilnym, co nabiera dużego znaczenia po przejściu do rezerwy – ułatwia znalezienie pracy.

W Holandii, Włoszech, Stanach Zjednoczonych oraz kilku innych krajach pojawiła się w ostatnich latach możliwość kontynuowania w uczelniach cywilnych procesu kształcenia zapoczątkowanego w uczelniach wojskowych, zwieńczonego – co istotne – zdobyciem odpowiedniego dyplomu. Ten kierunek zmian można zilustrować za pomocą kilku poniższych przykładów.

Kandydaci do korpusu oficerów technicznych włoskiej marynarki wojennej przez pierwsze trzy lata studiują w Akademii Marynarki Wojennej w Livorno według programów nauczania opracowanych przez katedry inżynierii uniwersytetów włoskich. W celu uzyskania dyplomu inżyniera, na czwartym roku studiów uczęszczają oni na zajęcia prowadzone w uniwersytetach w Genui, Neapolu, Trieście lub Pizie (w zależności od specjalizacji). Należy przy okazji zaznaczyć, że słuchacze ci mogą w dowolnym momencie opuścić akademię i wstąpić na odpowiedni rok i kierunek studiów w którymś z wymienionych uniwersytetów. W takim przypadku egzaminy zdane w akademii są uznawane w nowej uczelni, o ile przedmioty, których one dotyczą, są w programach nauczania¹.

Słuchacze holenderskiej Akademii Marynarki Wojennej w Den Helder przez ostatni rok lub półtora mogą równolegle studiować w cywilnych uniwersytetach humanistycznych i technicznych, uzyskując dyplom magistra. Do najpopularniejszych kierunków należą: ekonomia, zarządzanie, nauki polityczne, nauki techniczne, prawo, pedagogika i psychologia. Dotyczy to również innych szkół wojskowych w tym kraju, które utrzymują ścisłą współpracę z kilkunastoma uczelniami cywilnymi, a zwłaszcza z uniwersytetami w Groningen, Delft, Eindhoven, Leiden i Twente². Szczególnie uzdolnieni słuchacze (po kilku z każdej akademii wojskowej) mają szansę na kontynuowanie studiów na poziomie magisterskim w uczelniach zagranicznych (wojskowych i cywilnych), przeważnie brytyjskich i amerykańskich.

W Stanach Zjednoczonych akademie wojskowe zapewniają wykształcenie na poziomie bakalaureatu, ale ich najlepsi wychowankowie mogą bardzo szybko (w przeciągu pół roku od ukończenia akademii) złożyć egzamin magisterski we współpracujących z nimi uczelniach cywilnych, pod warunkiem że specjalizacja naukowa pozostaje nie zmieniona. Przedmioty zaliczone w uczelniach wojskowych są honorowane w uczelniach cywilnych, ponieważ obowiązują takie same standardy akademickie. Rzecz w tym, że wszystkie amerykańskie szkoły wyższe, chcąc być oficjalnie uznanymi składnikami narodowego systemu edukacyjnego, zrzeszają się w odpowiednich organizacjach oświatowych. Na przykład Akademia Marynarki Wojennej w Annapolis należy do Środkowoamerykańskiego Stowarzyszenia Szkół Średnich i College'ów, które m.in. dba, by kursy z poszczególnych przedmiotów prowadzone w zrzeszonych uczelniach odpowiadały przyjętym standardom naukowym i dydaktycznym. Umożliwia to tzw. walidację, polegającą na tym, że kursy zrealizowane na wcześniejszych etapach kształcenia nie muszą być powtarzane, jeśli znajdują się w programach nauczania na dalszych etapach kształcenia. Walidacja zatem przyspiesza studia, zwłaszcza gdy w celu uzyskania wyższych kwalifikacji, potwierdzonych kolejnymi dyplomami, studenci przechodzą z uczelni do uczelni.

Niektóre cywilne szkoły wyższe mają kierunki i programy studiów specjalnie dostosowane do kierunków i programów studiów uczelni wojskowych. I tak na przykład cywilny college *Salva Regina* w Newport ściśle współpracuje z Wyższą Morską Szkołą Wojenną w Newport, zapewniając absolwentom tej drugiej szybkie uzyskanie magisterium³.

Pomyślnie rozwijające się współdziałanie obu rodzajów szkolnictwa w kształceniu kandydatów na oficerów oraz oficerów w krajach zachodnich skłania do podziału ról i specjalizacji: uczelnie wojskowe kładą większy nacisk na problemy zawodowe, podczas gdy uczelnie cywilne koncentrują się na przedmiotach akademickich. Powyższe rozwiązanie, jak można wywnioskować z niektórych publikacji, jest korzystne dla obu stron.

¹ Por. *Officer Training Italian Navy Style*, „Navy International” 1983, nr 12, s. 758–759.

² Por. *Royal Netherlands Naval College*, Den Helder 1995, s. 21–23.

³ Por. F. H. Hartmann, *The Naval War College in Transition, 1965–1984*, „The Naval War College Review” 1984, nr 5, s. 11.

Z omawianą wyżej tendencją ściśle wiąże się inna wyrażnie w ostatnich latach zarysowująca się zmiana, polegająca na **zacieśnianiu współpracy pomiędzy morskimi uczelniami wojskowymi w wymiarze międzynarodowym**. Ta współpraca przybiera wiele różnych form, z których dwie zasługują na szczególną uwagę: wymiana kadry pedagogicznej oraz kontakty pomiędzy słuchaczami. Stało się już regułą, że wykładowcy morskich uczelni wojskowych z poszczególnych krajów przebywają na stażach naukowych w podobnych uczelniach w innych krajach. Przykładowo oficerowie personelu dydaktycznego ze Szkoły Morskiej w Mürwick, w Niemczech, odbywają dwu-trzyletnie staże w Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis, brytyjskiej Wyższej Szkole Królewskiej Marynarki Wojennej w Dartmouth, Królewskiej Akademii Marynarki Wojennej w Den Helder, w Holandii, lub Szkole Marynarki Wojennej w Breście, we Francji. Realizują zajęcia ze słuchaczami tych uczelni i to nie tylko z języka niemieckiego, co wydaje się sprawą zupełnie naturalną i najprostszą, ale także z innych przedmiotów – nawigacji, wiedzy okrętowej, przywództwa itp. Z kolei wykładowcy reprezentujący wspomniane wyżej szkoły, na zasadach wzajemności, przebywają w Mürwick, zajmując się kształceniem słuchaczy niemieckich.

Natomiast współpraca pomiędzy słuchaczami morskich uczelni wojskowych przebiega nieco inaczej. Ich wizyty w zaprzyjaźnionych szkołach są o wiele krótsze i przeważnie nie mają charakteru naukowego, lecz kulturalno-sportowy. Na przykład kadeci szkół morskich krajów skandynawskich spotykają się co roku na jeden tydzień w okresie letnim, na przemian w jednym z krajów, uczestnicząc w zawodach sportowych oraz imprezach kulturalnych, które mają na celu integrację przyszłych oficerów. Od kilku lat turecka Akademia Marynarki Wojennej organizuje na morzu Marmara regaty żeglarskie, na które zaprasza przedstawicieli innych uczelni morskich z krajów NATO. Ostatnio w takich regatach z powodzeniem biorą udział także polscy podchorążowie.

Oprócz przedsięwzięć o charakterze rekreacyjnym i rozrywkowym obserwujemy również próby nawiązania kontaktów naukowych pomiędzy słuchaczami uczelni wojskowych. Wyrazem tych dążeń jest chociażby coroczna konferencja z dziedziny nauk politycznych organizowana przez kadetów Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis, na którą są zapraszani studenci z całego świata. Już dwukrotnie uczestniczyli w niej podchorążowie z AMW w Gdyni.

Współpraca naukowa i kulturalna pomiędzy morskimi uczelniami wojskowymi z różnych krajów pozwala lepiej zrozumieć współczesny świat i na bieżąco obserwować przeobrażenia w procesie kształcenia i wychowania, dokonujące się w innych państwach. Wiedza i doświadczenie w ten sposób zdobyte umożliwiają dokonanie racjonalnej oceny własnego systemu przygotowania kadr oficerskich oraz jego reformowania.

Jedną z istotnych zmian w edukacji wojskowej na Zachodzie, przybierającą na sile zwłaszcza po II wojnie światowej, jest **upowszechnianie i wzrost znaczenia kształcenia ustawicznego**. Dawno minęły czasy, kiedy ukończenie szkoły wojskowej i uzyskanie pierwszego stopnia oficerskiego oznaczało koniec studiów. Dynamiczny rozwój nauki i techniki wymusił zorganizowanie systemu doksztalcenia, który w większości krajów zachodnich obejmuje zarówno szkoły różnych szczebli, jak i liczne formy podnoszenia kwalifikacji. W Stanach Zjednoczonych na przykład można ze względu na poziom wskazać trzy zasadnicze rodzaje uczelni zajmujących się przygotowaniem kadr oficerskich: akademie wojskowe, wyższe szkoły wojenne rodzajów wojsk oraz Uniwersytet Obrony. Ponadto funkcjonuje duża liczba specjalistycznych ośrodków szkoleniowych. Takie rozwiązanie należy uznać za modelowe dla większości państw NATO.

Obserwujemy też znaczne zróżnicowanie form podnoszenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Nie ograniczają się one do studiów oraz kursów o charakterze stacjonarym i zaocznym w wymienionych wyżej typach szkół. Coraz większego znaczenia nabierają obecnie granty oraz systemy stypendialne, umożliwiające najbardziej uzdolnionym oficerom naukę w krajowych i zagranicznych uczelniach cywilnych. Najpowszechniejszą, szeroko popularyzowaną w siłach zbrojnych i dostępną dla wszystkich formą jest samokształcenie. Oficerowie są różnymi sposobami zachęcani do samodzielnego podwyższania kwalifikacji, a uczelnie i ośrodki szkoleniowe przygotowują specjalne programy dla eksternów.

W marynarkach wojennych krajów zachodnich obowiązuje konsekwentnie przestrzegana zasada, że kolejne awanse oficerów (mianowanie na wyższe stopnie wojskowe lub wyznaczanie na wyższe stanowiska) są poprzedzane ukończeniem odpowiednich studiów lub kursów. Dla przykładu słynny „grynicki kurs poruczników” organizowany przez Royal Navy w Wyższej Szkole Marynarki Wojennej w Greenwich jest przeznaczony dla oficerów przewidzianych do awansu na stopień kapitana marynarki, „kurs sztabowy” zaś – dla oficerów mających szanse na uzyskanie stopni admirałskich¹.

W siłach zbrojnych czołowych krajów zachodnich opracowano modele kariery zawodowej personelu wojskowego, które uwzględniają fazy kształcenia oraz służby na różnych stanowiskach. Zatem każdy oficer z góry wie, w jakim okresie i jakiego rodzaju studia lub kursy doskonalące powinien ukończyć. Modele kształcenia ustawicznego są zróżnicowane, dostosowane do poszczególnych specjalności. Dlatego nie można mówić o jednej, uniwersalnej drodze rozwojowej dla wszystkich oficerów. Należy podkreślić, iż w ostatnim okresie powyższej problematyce poświęca się coraz więcej uwagi także w Wojsku Polskim, co pozwala żywić nadzieję na znalezienie optymalnych rozwiązań, tym bardziej że nie zaczynamy od zera.

Do interesujących zmian o charakterze organizacyjno-instytucjonalnym należy **stopniowe rozszerzanie dostępu kobiet do szkolnictwa wojskowego, w tym również morskigo**. Walka o równouprawnienie płci, a zwłaszcza działania podejmowane przez organizacje feministyczne spowodowały, że w demokracjach zachodnich zawód oficera już od dawna nie jest przeznaczony wyłącznie dla mężczyzn. Obecnie kobiety mają zagwarantowany prawem (w praktyce bywa różnie) swobodny dostęp do uczelni wojskowych m.in. w USA, Wielkiej Brytanii, Holandii, Danii, gdzie stanowią około 10–15% ogółu słuchaczy. Wiele krajów waha się z podjęciem podobnych decyzji.

Uznanie postulatów wysuwanych przez ruchy feministyczne nie było aktem jednorazowym i w każdym kraju przebiegało w inny sposób. Na przykład w Stanach Zjednoczonych kobiety po raz pierwszy trafiły do uczelni wojskowych w 1976 r. na podstawie odpowiedniej decyzji Kongresu zatwierdzonej przez prezydenta². Jednak początkowo ich kariera zawodowa podlegała różnym ograniczeniom, m.in. nie mogły służyć w jednostkach skierowanych do działań bojowych (*combat missions*). Kilka lat temu Kongres zniósł wszelkie ograniczenia i dlatego już w operacji „Pustynna Burza” kobiety uczestniczyły we wszystkich ważniejszych akcjach na pierwszej linii frontu na równi z mężczyznami. Dzisiaj znowu odżywiają dyskusje, czy kobiety należy posyłać do walki, w której istnieje możliwość fizycznego kontaktu z przeciwnikiem i dostania się do niewoli (rzecz w tym, że – jak pokazują dotychczasowe doświadczenia – kobieta w niewoli przeważnie narażona jest na większe cierpienia i upokorzenia niż mężczyzna, np. wykorzystywanie seksualne). Widzimy

¹ Por. S. Pillar, *Die Fortbildung der Marineoffiziere in der Royal Navy*, „Marine-Rundschan” 1983, nr 3, s. 106–109.

² Por. *Women in Combat*, „USNI Proceedings” 1992, nr 2, s. 49; *United States Naval Academy: Women's Outlook*, USNA, Annapolis 1994.

zatem, że nawet w demokratycznych społeczeństwach zachodnich sprawa nie wydaje się całkiem oczywista i wciąż wzbudza dyskusje. Zarówno w kręgach wojskowych, jak i cywilnych raz po raz odzywa pytanie, czy dostęp kobiet do służby wojskowej powinien mieć jakieś granice. I zwolennicy, i przeciwnicy mają sporo ważkich argumentów na obronę swoich racji¹.

Trzeba przy okazji zaznaczyć, że koedukacyjny charakter uczelni wojskowych rodzi wiele problemów. W relacjach kobiet z mężczyznami czasami dochodzi do różnego rodzaju wynaturzeń – nie są odosobnione przypadki tzw. molestowania seksualnego (*sexual harassment*), a spora część oficerów-mężczyzn nie uznaje oficerów-kobiet za równorzędnych partnerów. Reakcją na to jest ustanawianie dość surowych i restrykcyjnych regulaminów, normujących zachowanie mężczyzn względem kobiet i odwrotnie. Jednak czasami dochodzi do łamania tych przepisów, wtedy wybuchają skandale kończące się – jak to kilkakrotnie miało miejsce w USA – nawet dymisjami osób zajmujących kierownicze stanowiska w siłach zbrojnych.

Od dwóch lat do polskich uczelni wojskowych także przyjmowane są kobiety. Nie brakuje dziewcząt pragnących rozpocząć karierę oficera marynarki wojennej, ale na razie nasze uregulowania prawne w tej dziedzinie są wciąż niekompletne. Nie wiadomo na przykład, jak będzie przebiegać ich służba na okrętach i czy w ogóle, zważywszy na polskie tradycje i obyczajowość, stanie się to możliwe. Wydaje się, że sprawy te są rozwiązywane niejako „w biegu”. Brakuje całościowej wizji. W związku z powyższym warto uważnie przeanalizować doświadczenia tych krajów, które nad omawianym problemem pracują znacznie dłużej.

Zmiany programowe

Obserwator z zewnątrz, zwłaszcza z kraju środkowoeuropejskiego, z łatwością zauważy zmianę w zachodnim szkolnictwie wojskowym polegającą na **odchodzeniu od jednolitych, sztywnych programów nauczania** i zróżnicowaniu oferty kształcenia. Programy polskich uczelni wojskowych są przeważnie stałe, niezmiennie i niezależne od preferencji słuchaczy. Elementy przeznaczone do wyboru występują w niewielkim wymiarze. Tymczasem na Zachodzie w większości uczelni wojskowych, szczególnie tych o charakterze akademickim, programy kształcenia zawierają dwie części: obowiązkową i fakultatywną.

Na część obowiązkową składają się przedmioty (kursy) niezbędne w przygotowaniu zawodowym oficera danego rodzaju sił zbrojnych, np. taktyka, dowodzenie, systemy uzbrojenia. Są one jednakowe dla wszystkich studiujących w danej uczelni. Z kolei część fakultatywna służy do uzyskania określonej specjalizacji naukowej. Zestaw przedmiotów (kursów), które ją tworzą, zależy w dużej mierze od uzdolnień, zainteresowań i potrzeb słuchaczy, a także od opinii ich opiekunów naukowych. Swoboda wyboru nigdy nie ma charakteru absolutnego i na ogół każdy wcześniejszy wybór ogranicza w pewnym stopniu następne. I tak, jeśli po jakimś czasie, przeważnie po pierwszym roku studiów, słuchacz zdecyduje się na określoną specjalizację naukową, to w ramach tejże specjalizacji również napotka pewne elementy obligatoryjne i pewne elementy fakultatywne. Ten krok ma jednak ważne konsekwencje, gdyż możliwości dalszych wyborów stają się od tej pory ograniczone

¹ Por. m.in. M. L. Dembert, *Women Shouldn't Serve on Submarines*, „USNI Proceedings” 1995, nr 8, s. 72; A. Cowen, *Soldiers, Gender, and Warmones*, „Insight”, 4 March 1991; D. H. Hackworth, *War and the Second Sex*, „Newsweek”, 5 August 1991; *Women in Combat*, „All Hands”, August 1991.

do przedmiotów związanych z rozpoczętą specjalizacją i nie obejmują wszystkiego, co proponuje dana uczelnia.

Rozpatrywana tendencja jest najwyraźniej widoczna w uczelniach wojskowych Stanów Zjednoczonych (cechuje ona zresztą całe szkolnictwo amerykańskie), ale ostatnio coraz mocniej daje o sobie znać także w Wielkiej Brytanii, Holandii, Włoszech i Danii. Elementy fakultatywne pojawiły się również w programach uniwersytetów Bundeswehry w Niemczech¹.

Dążenie do uelastyczenia programów nauczania dobrze widać na przykładzie Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis. Jej podchorążowie dokonują kilku wyborów: a) specjalizacji naukowej, b) języka obcego (dotyczy słuchaczy specjalizujących się w naukach humanistycznych i społecznych), c) kilku (przynajmniej dwóch) kursów humanistycznych (bez względu na specjalizację), d) kilku kursów fakultatywnych w ramach specjalizacji. Załóżmy, że ktoś zdecydował się na zrobienie specjalizacji naukowej z ekonomii. W tej sytuacji powinien zrealizować następujące kursy obowiązkowe: podstawy ekonomii, mikroekonomia, makroekonomia, statystyka ekonomiczna, ekonometria, zaawansowany kurs z makro- lub mikroekonomii, seminarium badawcze. Ponadto musi zaliczyć pięć (spośród proponowanych dwudziestu) kursów fakultatywnych. Może wybrać m.in. geografii ekonomiczną, historię myśli ekonomicznej, ekonomikę obrony, międzynarodowy handel i finanse, bankowość, rachunkowość, ekonomię porównawczą².

Jak widać, słuchacze mają wpływ na znaczną część programów kształcenia, dostosowując je do swoich potrzeb i możliwości. Nie trzeba specjalnie uzasadniać, iż takie rozwiązanie jest bardzo korzystne z punktu widzenia motywacji do studiowania – ludzie chętniej robią to, co sami wybierają niż to, co się im narzuca. Z drugiej strony nie można wykluczyć, że część słuchaczy będzie poszukiwać nie tyle przedmiotów interesujących i potrzebnych, co w ich mniemaniu najłatwiejszych do zaliczenia. Rozsądny wybór wymaga sporej dojrzałości. W związku z tym rozwijają się systemy doradztwa akademickiego. Studenci mają swoich opiekunów naukowych, którzy służą wszechstronną pomocą przy konstruowaniu programów kształcenia. Mimo pewnych słabości omawiana tendencja w rozwoju szkolnictwa wojskowego jest w sumie korzystna, gdyż służy poszerzeniu podmiotowości słuchaczy oraz ich partnerskiej roli w procesie pedagogicznym.

Interesującą i coraz lepiej widoczną zmianą o charakterze programowym jest **wzrost znaczenia wykształcenia ogólnego w przygotowaniu oficerów**. W krajach zachodnich stopniowo odchodzi się od modelu oficera-specjalisty, znawcy tylko jednej wąskiej dziedziny, na rzecz modelu oficera-przywódcy, nauczyciela i wychowawcy, człowieka o szerokich horyzontach intelektualnych. Konflikt pomiędzy tymi dwoma modelami jest czasami w literaturze przedstawiany jako rywalizacja Aten i Sparty³, gdzie Ateny symbolizują kształcenie, w którym na plan pierwszy wysuwa się zagadnienia ogólne, akademickie, Sparta zaś kojarzy się z wąsko pojmowanym rzemiosłem wojskowym, wpajaniem podstawowych cnót żołnierskich (jak obowiązek, honor, dyscyplina), a także z rozwojem fizycznym.

Wysoka ranga wykształcenia ogólnego w przygotowaniu oficerów armii zachodnich wynika po części z ich odmiennej roli oraz usytuowania w korpusie żołnierzy zawodowych, w porównaniu z armiami państw byłego Układu Warszawskiego, a także z odmiennego modelu przebiegu służby wojskowej. Chodzi o to, że w siłach zbrojnych większości państw zachodnich funkcje specjalistów i operatorów sprzętu wojskowego pełnią przeważnie podoficerowie, natomiast oficerom w zasadzie przypadają funkcje kierowników i organizato-

¹ Por. J. Ehle, *Das Studium der Marineoffiziere an der Universität der Bundeswehr Hamburg*, „Truppenpraxis” 1987, nr 6, s. 609–613.

² Por. *The Majors Program, Class of 1998*, USNA, Annapolis 1995, s. 62–65.

³ Por. m.in. J. P. Lovell, *Neither Athens Nor Sparta: The American Service Academies in Transition*, Indiana University Press, Bloomington 1979.

rów. Tymczasem w siłach zbrojnych byłych państw socjalistycznych jeszcze do niedawna oficerowie wykonywali, a nieraz w dalszym ciągu wykonują, wiele zadań, które na Zachodzie są przypisane podoficerom, na co w odniesieniu do personelu marynarki wojennej już wiele lat temu zwrócił uwagę J. W. Kehoe¹. Dlatego naszym oficerom w większym stopniu potrzebna jest wiedza specjalistyczna, konkretna i szczegółowa, czego dobitnie dowodzą chociażby programy studiów polskich uczelni wojskowych, w których ponad dwie trzecie czasu przeznaczają się na przedmioty specjalistyczno-zawodowe.

Jeśli przeanalizować modele kariery zawodowej, to widać, że w większości armii zachodnich rozwój oficera nie przebiega wyłącznie „po linii pionowej”, a więc tylko w ramach jednej specjalności, np. w odniesieniu do wojsk lądowych przez takie stanowiska, jak: dowódca plutonu czołgów, dowódca kompanii czołgów, dowódca batalionu czołgów, a w marynarce wojennej – dowódca działu okrętowego, zastępca dowódcy okrętu, dowódca okrętu, dowódca grupy okrętów, dowódca dywizjonu (ale ciągle tego samego typu okrętów). Każdy awans „w linii pionowej” jest poprzedzony kilkakrotną zmianą stanowiska na tym samym poziomie. I tak przed wyznaczeniem na dowódcę kompanii w wojskach lądowych trzeba przez pewien czas dowodzić nie tylko np. plutonem czołgów, ale także plutonem piechoty czy łączności. W marynarce wojennej natomiast przed objęciem obowiązków zastępcy dowódcy okrętu wymagane jest uprzednie dowodzenie nie jednym (jak np. w Polsce), lecz kilkoma działami okrętowymi, a przed awansem na stanowisko dowódcy okrętu trzeba być zastępcą dowódcy okrętu na kilku okrętach różnych typów, a nie ciągle tego samego. Zatem model kariery oficerów armii zachodnich zakłada częstą zmianę stanowisk i specjalności wojskowych, co ma znaczący wpływ na model kształcenia. Uczelnie wojskowe niższych szczebli zapewniają słuchaczom przygotowanie uniwersalne, którego fundament stanowi solidna wiedza ogólna przydatna na wielu różnych stanowiskach, a nie tylko na jednym wybranym.

W krajach zachodnich pierwszy etap kształcenia oficerów ma zatem charakter dość ogólny. Przykładowo w akademiach amerykańskich przedmioty specjalistyczno-zawodowe wypełniają zaledwie 15–20% programów studiów, w holenderskich i niemieckich ten odsetek wynosi blisko 25%, w brytyjskich zaś przekracza 30%, ale trzeba pamiętać, że wojskowe szkolnictwo brytyjskie nastawione jest głównie na przyjmowanie absolwentów uczelni cywilnych, a więc osób, które już wcześniej uzyskały wysoki poziom wykształcenia ogólnego.

Specjalizacja zawodowa oficerów w armiach zachodnich następuje przeważnie na dalszych etapach kształcenia i doksztalcania. Na początku wszyscy kandydaci mają szerokie możliwości wyboru, które dopiero z czasem ulegają zawężeniu. Takie rozwiązanie oparte jest na przekonaniu, że kwestia ukierunkowania wykształcenia wojskowego nie powinna być rozstrzygnięta już na samym wstępie, kiedy słuchacze stosunkowo niewiele wiedzą o siłach zbrojnych, ale przynajmniej po ogólnym rozpoznaniu wszystkich opcji, co pozwala dokonywać wyborów edukacyjnych w sposób dojrzały i bardziej przemyślany.

Przy okazji warto podkreślić, że w krajach zachodnich jednym z głównych elementów przygotowania ogólnego oficerów są nauki humanistyczne i społeczne, które – jako część obowiązkowa, niezależna od specjalizacji – wypełniają od 20% do 35% programów studiów wyższych szkół wojskowych². Ważną rolę spełniają zwłaszcza kursy z takich przedmiotów, jak: historia ogólna i wojskowa, etyka, organizacja i zarządzanie, prawo, psychologia, politologia. Wychodzi się z założenia, że dla oficera sprawą nie mniej istotną od

¹ Por. J. W. Kehoe, *Naval Officers: Ours and Theirs*, „USNI Proceedings” 1978, nr 2, s. 50–60.

² Problem ten przedstawiłem szerzej w referacie „Nauki humanistyczne i społeczne w systemie kształcenia oficerów armii USA i innych państw zachodnich” na seminarium „Rola i miejsce edukacji humanistycznej w wykształceniu dowódcy”, zorganizowanym przez Wyższą Szkołę Oficerską im. gen. J. Bema w Toruniu w dniach 13–14 czerwca 1996 r.

specjalistycznej wiedzy wojskowej jest znajomość dziejów i tradycji swojego rodzaju sił zbrojnych, ustroju danego państwa oraz miejsca i roli armii w tym państwie, umiejętność sprawnego kierowania podwładnymi, respektowanie praw człowieka i reprezentowanie postawy moralnej nie budzącej najmniejszych zastrzeżeń.

Do najważniejszych z rozpatrywanych tendencji zmian zachodzących w zachodnim szkolnictwie wojskowym należy niewątpliwie **rosnąca ranga problematyki wychowania kandydatów na oficerów, zwłaszcza wychowania moralnego**. Mimo coraz doskonalszej techniki człowiek wciąż uchodzi za najwartościowszy element systemu obronnego i nie jest to wyłącznie pięknie brzmiąca deklaracja, ale potwierdzenie głęboko zakorzenionej i respektowanej na każdym kroku zasady. Wychowaniu ludzi w mundurach, szczególnie oficerów, a więc tych, którzy sami odgrywają ważną rolę wychowawczą, poświęca się wiele, coraz więcej uwagi.

Specyfika służby wojskowej polega na utrzymywaniu wzorowego porządku, dyscypliny, stawianiu wysokich wymagań, a także zapewnieniu skutecznego dowodzenia. Dlatego akademie wojskowe wielu krajów są nastawione na rozwijanie osobowości, intelektu oraz umiejętności, które są niezbędne dla: a) dżentelmenów, b) żołnierzy i c) przywódców¹.

Należy podkreślić, że wspólną cechą systemów wychowania w zachodnich uczelniach wojskowych jest ich duża autonomiczność i niezależność od zjawisk i wydarzeń o charakterze politycznym czy religijnym zachodzących w tych krajach. Tę sytuację dobrze ilustruje przykład amerykański. Bez względu na to, czy władzę sprawują tam demokraci, czy republikanie, wzory postaw, jakie powinni reprezentować przyszli dowódcy nie ulegają zmianom. Dzieje się tak dlatego, że w modelu osobowości oficera zostały wysunięte na plan pierwszy takie wartości potrzebne w służbie wojskowej, jak: honor, uczciwość, prawdomówność, lojalność, zdyscyplinowanie, odwaga, samodzielność, współdziałanie z innymi członkami zespołu (tzw. *teamwork*) oraz umiejętność przewodzenia (tzw. *leadership*). Wartości te mają charakter uniwersalny i są doceniane w siłach zbrojnych każdego państwa, bez względu na jego ustrój i sojusze militarne.

W ostatnich latach w procesie wychowania coraz większą uwagę zwraca się na honor, uczciwość i prawdomówność kandydatów na oficerów. Między ludźmi, którzy ramię w ramię idą do walki, nie może być nawet cienia braku zaufania. Honor nie jest kategorią wyłącznie teoretyczną, o której słuchacze czytają w podręcznikach etyki zawodowej, lecz znajduje powszechne zastosowanie w praktyce. W uczelniach amerykańskich jego istotę najlepiej ujmuje rygorystycznie przestrzegana zasada: *podchorąży nie kłamię, nie oszukuje i nie kradnie*². Kandydaci na oficerów są zobowiązani do postępowania zgodnego z tą dyrektywą w każdych warunkach – w gabinecie dydaktycznym, na boisku sportowym lub w jednostce wojskowej podczas praktyki. Każdy, kto w rażący sposób ją narusza, jest wydalany z akademii po rozpatrzeniu wykroczenia przez Komitet Honorowy – odpowiednik dawnych sądów koleżeńskich i honorowych w Wojsku Polskim.

Utrzymanie wysokiego prestiżu społecznego armii wiąże się z koniecznością stawiania podchorążym wysokich wymagań moralnych. Są one proste, zrozumiałe i – co najważniejsze – bardzo konsekwentnie egzekwowane. Takie podejście prowadzi do wielce pożądanej z punktu widzenia pedagogiki sytuacji, w której każdy słuchacz odczuwa potrzebę przestrzegania zasad honoru, mając przeświadczenie, że jego słowa i czyny nie są kwestionowane, a koledzy oraz przełożeni odpowiadają takim samym, tzn. najwyższym standardom

¹ Por. m.in. A. C. Struckmann, *The Royal Danish Naval Academy*, „Marine-Rundschau” 1982, nr 5, s. 231; *United States Military Academy. 1989–1990 Catalog*, USMA, West Point 1989, s. 4.

² Por. *Honor Concept of the Brigade of Midshipmen*, USNA, Annapolis 1990, s. 1.

moralnym. Innymi słowy, podchorąży wie, iż jest przez swoich współtowarzyszy obdarzany zaufaniem i zawsze może na nich polegać.

W zachodnich uczelniach wojskowych duży nacisk kładzie się z jednej strony na wpajanie kandydatom na oficerów dyscypliny i posłuszeństwa, a z drugiej strony – na rozwijanie samodzielności, inicjatywy i twórczego myślenia. Od dłuższego czasu podejmuje się liczne próby znalezienia rozwiązania bardzo trudnego i delikatnego problemu wychowawczego, jakim jest zachowanie równowagi pomiędzy zdyscyplinowaniem a wszechstronnym rozwojem osobowości przyszłych dowódców¹.

W procesie pedagogicznym chodzi nie tylko o pokazanie wpływu dyscypliny na bezpieczeństwo żołnierzy, ale także o wyjaśnienie podchorążym, że ma ona takie same, a nawet jeszcze większe znaczenie w aspekcie taktycznym – jest nieodzowna dla odniesienia sukcesu w bitwie oraz dla wzmocnienia morale w czasie kryzysu. Jednocześnie ludzie znajdujących się w trudnej sytuacji i często umożliwia wykonanie niebezpiecznych i skomplikowanych zadań, które nie tylko ratują życie, ale także chronią przed klęską lub zapewniają zwycięstwo. Takie rozumienie dyscypliny jest czymś więcej niż jedynie respektowaniem regulaminów wojskowych i dlatego jej kształtowaniem nie zajmują się wyłącznie dowódcy lub wykładowcy jakiegoś jednego przedmiotu, ale cała kadra dydaktyczno-wychowawcza.

Oprócz wysokiego zdyscyplinowania od oficerów wymaga się też innych, w pewnym sensie przeciwstawnych cech, takich jak inicjatywa, przedsiębiorczość, bogata wyobraźnia, samodzielność. Wiele wskazuje na to, że dyscyplina te cechy tłumi i dlatego trzeba nie lada sztuki pedagogicznej, aby znaleźć między nimi równowagę i wpoić każdemu wychowankowi w taki sposób, aby pozostawały ze sobą w harmonii. W armiach zachodnich zdają sobie sprawę z tego, że żaden dowódca nie powinien przyjmować rozkazów bezkrytycznie. Musi być przygotowany na nieposłuszeństwo i jego konsekwencje. Tylko taki oficer w decydującym momencie jest w stanie znaleźć wyjście z trudnej sytuacji i podjąć prawidłową decyzję. W Royal Navy, przykładowo, poszukuje się i najwyżej ceni dowódców, którzy z jednej strony są zdyscyplinowani i posłuszni, ale z drugiej strony samodzielni, dynamiczni, przejawiający inicjatywę – mają w sobie coś z buntowniczych i samowolnych piratów, zdolnych do podjęcia ryzyka w sytuacjach trudnych i wzięcia na siebie odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

W procesie kształcenia i wychowania realizowanego w większości zachodnich uczelni wojskowych coraz wyraźniej zarysowuje się tendencja do **wysuwania na plan pierwszy umiejętności przywódczych**. Powyższe nastawienie dobrze ilustruje tytuł jednego z artykułów: „We need leaders not technocrats” (Potrzebujemy przywódców, a nie technokratów), jaki ukazał się niedawno na łamach czasopisma amerykańskiej marynarki wojennej „USNI Proceedings”.

Ukierunkowanie kształcenia i wychowania na przywództwo zostało zapisane w dokumentach przedstawiających najważniejsze zadania (tzw. misje) poszczególnych akademii i wyższych szkół wojskowych. Przykładowo, misję Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis określono następująco: *ukształtować podchorążych pod względem moralnym, intelektualnym i fizycznym oraz wpoić im najlepsze wzorce obowiązkowości, honoru i lojalności, w celu przygotowania oficerów oddanych bez reszty służbie w marynarce wojennej oraz zdolnych do dalszego rozwoju swoich umysłów i charakterów w przyszłości, aby móc sprostać najważniejszym powinnościom przywódczym, obywatelskim i rządowym*².

¹ Por. N. Hunt, *The Royal Naval College, Dartmouth, Devon*, „Marine-Rundschau” 1980, nr 8, s. 445.

² *United States Naval Academy. 1995–1996 Catalog*, USNA, Annapolis 1995, s. 6.

W przypadku Królewskiej Duńskiej Akademii Marynarki Wojennej w Kopenhadze sprawą o zasadniczym znaczeniu jest *rozwijanie charakterów, przekazywanie wiedzy i kształtowanie takich umiejętności u kadetów, które są niezbędne dla dżentelmena, marynarza, żołnierza i przywódcy*¹.

Z kolei kanadyjska Królewska Wyższa Szkoła Wojskowa w Kingston za swoje najważniejsze zadanie uznaje *kształtowanie umiejętności i rozwijanie motywacji kadetów do skutecznego wykonywania obowiązków na stanowiskach oficerskich przez: a) zapewnianie wykształcenia uniwersyteckiego w różnych dziedzinach, opartego na szerokich podstawach naukowych i pozwalającego sprostać specyficznym wymaganiom poszczególnych rodzajów sił zbrojnych; b) rozwijanie umiejętności przywódczych; c) doskonalenie sprawności komunikowania się w obu oficjalnych językach [angielskim i francuskim – W. K.] oraz wyrabianie szacunku dla zasad dwukulturowości, pielęgnowanych w społeczeństwie kanadyjskim; d) utrzymywanie wysokich standardów sprawności fizycznej; e) uświadamianie znaczenia etyki dla zawodu wojskowego*².

Podobnych przykładów można przytoczyć znacznie więcej. Wszystkie one pokazują, że jednym z głównych celów wychowania kandydatów na oficerów marynarki wojennej, a także innych rodzajów wojsk, jest przygotowywanie przywódców. Przywództwo stało się motywem przewodnim pracy pedagogicznej realizowanej w większości zachodnich uczelni wojskowych. Temu celowi są podporządkowane studia akademickie, szkolenie wojskowe, wychowanie fizyczne i wychowanie moralne.

Wojskowe uczelnie zachodnie, zwłaszcza morskie, nagromadziły w tej dziedzinie bogate doświadczenie, ale w dalszym ciągu nie ustają w poszukiwaniach skutecznych sposobów przygotowania liderów na miarę XXI wieku. Przy tym nie odwołują się wyłącznie do własnych tradycji, ale starają się wykorzystywać pomysły i rozwiązania stosowane w innych krajach. Dobrą ilustracją tego stanu rzeczy jest chociażby fakt, że program rozwijania cech przywódczych u podchorążych francuskiej Szkoły Morskiej w Breście opracowali oficerowie z brytyjskiej Wyższej Szkoły Królewskiej Marynarki Wojennej w Dartmouth. Jeden z angielskich oficerów przebywał niedawno w Breście na stażu i nadzorował realizację tego programu. A przecież Francuzi mają własne, piękne tradycje morskie. Mimo to nie przynosi im ujemne korzystanie z pomocy swoich sąsiadów, z którymi w przeszłości ich marynarka tak często walczyła.

Sprawą otwartą pozostaje wykorzystanie form, metod i środków w procesie kształcenia i wychowania przywódców. Pomimo dużego zróżnicowania przyjętych rozwiązań, w zależności od państwa i rodzaju uczelni, można również dostrzec pewne cechy wspólne, jak np. kompleksowe podejście do tej działalności (zajmuje się nią cały personel danej uczelni i we wszystkich sytuacjach), umiejętne wykorzystywanie swoich tradycji, partnerski stosunek do wychowanków, a nade wszystko upór i konsekwencja w dążeniu do respektowania w życiu służbowym i pozasłużbowym kilku podstawowych, ogólnie uznawanych zasad pedagogicznych.

W najbardziej znanych szkołach wojskowych na świecie przywództwo stanowi kłamrę spinającą działalność dydaktyczną, wychowawczą, szkoleniową i sportową. Zostały stworzone sprawnie funkcjonujące systemy, w których wiadomo: a) co trzeba robić; b) jak to należy robić; c) kto co ma robić; d) jakie warunki muszą być zapewnione. Nie jest to w sumie nic odkrywczego, ale okazuje się, że proste programy wcielane w życie z ogromną konsekwencją i determinacją dają dobre wyniki, o czym często mamy okazję przekonać się w kontaktach z wychowankami renomowanych uczelni zachodnich.

¹ A. C. Struckmann, wyd. cyt., s. 231.

² RMC – *Role and Objectives*, RMC, Kingston 1996, s. 1.

Na zakończenie warto wspomnieć o tendencjach w rozwoju środków nauczania, a mówiąc ogólniej bazy dydaktycznej. Otóż od pewnego czasu obserwujemy **masowe wykorzystanie symulatorów i тренаżerów w procesie kształcenia**. Te urządzenia pozwalają zastępować sytuacje rzeczywiste przez ich modele do celów dydaktycznych. Dzięki nim proces kształcenia, a zwłaszcza szkolenia zawodowego, staje się znacznie tańszy. Wiele ważnych umiejętności z nawigacji, manewrowania okrętem, wykorzystania uzbrojenia i środków łączności itp. można rozwijać i doskonalić na symulatorach i тренаżerach, bez konieczności wychodzenia okrętów w morze.

Warto zwrócić uwagę, że wszystkie liczące się na świecie morskie uczelnie wojskowe w ostatnich latach wzbogaciły swoją bazę dydaktyczną o symulator głównego stanowiska dowodzenia okrętem – GSD (często zwany „mostkiem” lub po prostu symulatorem nawigacyjnym)¹. Żadną nowością dzisiaj nie są natomiast symulatory i тренаżery do strzelania rakietami lub torpedami. Takie rozwiązania zostały wymuszone przede wszystkim bardzo wysokimi kosztami szkolenia słuchaczy w warunkach rzeczywistych.

Współczesna technika, zwłaszcza elektroniczna i informatyczna, pozwala z powodzeniem modelować ruch dowolnego okrętu po dowolnym obszarze wodnym i w dowolnych warunkach hydrometeorologicznych. Innymi słowy, można np. prowadzić okręt przez kanał La Manche lub cieśninę Wielki Bełt i wykonywać wszystkie zadania, jakie wykonuje prawdziwa obsada GSD okrętu, nie ruszając się z pokoju. Symulacja sytuacji jest niemal perfekcyjna, do tego stopnia że obsada mostka, obserwując obrazy imitujące falowanie przed dziobem okrętu, zapada na chorobę morską równie „chętnie” jak w warunkach rzeczywistych.

Dzięki symulatorom i тренаżerom bardzo kosztowne wyjścia okrętów w morze dla celów szkoleniowych ograniczono do niezbędnego minimum, gdyż praktyczne ćwiczenia realizuje się dopiero po opanowaniu przez słuchaczy podstawowych umiejętności w warunkach sztucznych. Należy jednak pamiętać, że takie urządzenia jak symulator nawigacyjny są bardzo drogie. Trzeba zatem zainwestować duże pieniądze, zanim oszczędzanie stanie się możliwe. Nie każdego na to stać.

* * *

Z pewnością nie są to wszystkie kierunki zmian, jakie można zaobserwować w ostatnich kilkunastu latach w wyższym szkolnictwie wojskowym, zwłaszcza morskim, czołowych krajów zachodnich zrzeszonych w NATO. Ponadto ich natężenie i sposoby przejawiania się są w poszczególnych państwach różne. Niektóre z omówionych tendencji – jak zaznaczono – występują także w polskim szkolnictwie wojskowym, a niewykluczone, że inne dadzą o sobie znać w najbliższej przyszłości, kiedy nasz kraj mocniej zakorzeni się w Sojuszu Północnoatlantyckim. Zatem wszystko to, co dzieje się w instytucjach zajmujących się przygotowaniem oficerów dla potrzeb sił zbrojnych naszych sojuszników, nie może być dla nas obojętne. Powinniśmy uważnie studiować zagraniczne doświadczenia pedagogiczne i wyciągać stosowne wnioski, aby skuteczniej reformować system polskiego szkolnictwa wojskowego i sprostać nowym wyzwaniom.

¹ Przykładowo we francuskiej Ecole Navale w Breście taki symulator zbudowano w 1999 r., natomiast w holenderskim Koninklijk Instituut voor de Marine w Den Helder – w 1995 r.

KOMPLEKSOWE ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM – ŻYCZENIE CZY RZECZYWISTOŚĆ?

Rozwój wiedzy pedagogicznej będzie zależał nie tylko od jej poprawności metodologicznej, ale głównie od jej jakości i otwartości na zaspokajanie potrzeb rynku pracy.

Problem jakości kształcenia jest obecnie kluczowym tematem dyskusji i badań prowadzonych w wielu państwach Europy. Na zasadzie analogii do elementów podsystemu gospodarczego, w edukacji poszukuje się metod, technik oraz narzędzi pozwalających nie tylko definiować, ale również czynić próby wdrożenia do niej kompleksowego zarządzania jakością (TQM).

Reforma systemu edukacji prowadzona obecnie w Polsce ma na celu poprawę jakości edukacji przez wyrównanie proporcji między przekazywaniem wiedzy, uczeniem umiejętności i kształtowaniem postaw oraz lepsze przygotowanie absolwenta do dorosłego, odpowiedzialnego życia i ustawicznego kształcenia¹.

Pojęcie „jakość kształcenia” (ang. *quality education*, fr. *qualite scolair*) używane jest zamiennie z pojęciem „efektywność kształcenia” (ang. *teaching effectiveness*, fr. *rendement scolair*) również w szkołach wyższych². Funkcjonuje ono już od kilkunastu lat w wielu krajach Unii Europejskiej i w Polsce. Stosowane procedury oceny, formy organizacyjne i sposoby wykorzystania wyników są dość zróżnicowane. Natomiast formułowane w nich cele są zbieżne i ogniskują się wokół zapewnienia właściwych standardów kształcenia i doskonalenia oraz dostarczania władzom oświatowym, uczelniom, kandydatom, a także odbiorcom „produktu edukacyjnego” – wiarygodnych informacji dotyczących poziomu przygotowania absolwentów poszczególnych kierunków i specjalności kształcenia. W krajach Unii Europejskiej podjęto już wiele istotnych decyzji, aby dostosować działania i treści kształcenia do doskonalenia osiągnięć szkolnych. I chociaż mamy do czynienia z różnymi rozwiązaniami w poszczególnych krajach UE, to jednak tendencja jest wspólna – doskonalenie jakości kształcenia. Hiszpania, Włochy, Wielka Brytania, Niemcy, Holandia – wszystkie te kraje starają się poprawić jakość kształcenia przez ograniczenie liczby nie-

¹ Sprawozdanie z wdrażania reformy systemu edukacji, Warszawa 1999, s. 5. (materiał MEN)

² L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, PAN, Warszawa-Kraków-Lódź 1986, s. 36-37.

powodzeń szkolnych, poddanie krytycznej analizie programów szkolnych, reorganizację profilów nauczania, skuteczniejszą motywację słuchaczy i nauczycieli¹.

Prace nad wprowadzeniem systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych zostały podjęte na początku lat 90. również we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

W Polsce z pedagogicznego punktu widzenia termin „efektywność” rozumiany jest jako zgodność efektów nauczania z jego celami, założonymi przez osoby i instytucje zajmujące się nauczaniem. Jest on również stosowany zależnie od kompetencji, np. z punktu widzenia:

- ekonomicznego, w oparciu o kategorie nakładów i wyników;
- pedagogicznego, tj. osiągniętych przez studentów wyników nauczania i uczenia się wyrażanych ocenami i promocjami szkolnymi oraz efektów końcowych, czyli przydatności w zawodzie i szerzej, życiu człowieka.

Wielu jednak autorów często używa pojęcia „efektywność”, gdy w rzeczywistości bada jedynie problem efektów, i to w bardzo ograniczonym zakresie. Tymczasem określenie efektywność sugeruje występowanie porównania nakładów z efektami w szerokim tego słowa znaczeniu. Sprawa jest o tyle trudna i złożona, że pomiar szeroko rozumianych efektów zakłada posługiwanie się wieloetapową procedurą, w tym analizę osiągnięć placówki edukacyjnej, a także losów i przydatności zawodowej absolwentów szkół. Takie spojrzenie na wyniki pracy szkoły prezentuje pedagogika pracy. Inną trudnością związaną z omawianym hasłem jest różnorodność terminologiczna. W literaturze spotkać się można z takimi określeniami, jak: efektywność kształcenia, skuteczność nauczania, jakość kształcenia, sprawność nauczania, przy czym często traktuje się je zamiennie. Zagadnienie to stanowi istotny problem badawczy ekonomiki oświaty.

Dla całości obrazu warto jednak zwrócić uwagę, że w Europie nadal są kraje (np. Niemcy, Włochy), w których nie zamierza się na razie wprowadzać centralnego systemu oceny jakości kształcenia².

Należy podkreślić, iż zagadnienia efektywności kształcenia i wychowania były podejmowane wielokrotnie przez wyższe szkoły wojskowe, głównie w ramach seminariów magisterskich, doktoranckich i habilitacyjnych.

Jednak dotychczas nie wdrożono (pomimo dysponowania pracami naukowo-badawczymi o charakterze przyczynkarskim) ani w szkolnictwie cywilnym, ani wojskowym jednolitego empirycznego modelu badań w postaci szczegółowych wyznaczników i kryteriów oceny jakości – zewnętrznej i wewnętrznej – funkcjonowania systemu przygotowania kadr dla gospodarki narodowej i wojska. Ich wdrożenie mogłoby zapewnić wyższym szkołom cywilnym i wojskowym warunki uzyskiwania bardziej obiektywnej (opartej na badaniach empirycznych) oceny jakości kształcenia i wychowania. Pewne nadzieje związane z zapewnieniem jakości związane były z opracowywaną nową ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym”.

Obecnie działalność kontrolna w szkołach wojskowych jest prowadzona w ramach nadzoru służbowego w trybie i na zasadach określonych w „Instrukcji o planowaniu działalności bieżącej oraz kontrolnej i rozliczeniowo-zadaniowej w Siłach Zbrojnych RP”³. Zgodnie z jej postanowieniami akademie wojskowe i wyższe szkoły oficerskie podlegają kontroli kompleksowej, prowadzonej metodą studyjną. Jest ona przeprowadzana co kilka

¹ *The Hungarian Accreditation Committee and its Work in 1995*, HAC, Budapest 1996, [w:] *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1997, s. 28.

² W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 41–42.

³ *Instrukcja o planowaniu działalności bieżącej oraz kontrolnej i rozliczeniowo-zadaniowej w Siłach Zbrojnych RP*, Warszawa 1993, s. 46; *Wytyczne do prowadzenia kontroli kompleksowej metodą studyjną w wyższej szkole wojskowej*, MON, 1992, s. 22.

lat (według planu kontroli), jej celem jest wszechstronne i gruntowne zbadanie funkcjonowania podstawowych dziedzin działalności szkół wojskowych. Okresowo natomiast szkoły wojskowe poddawane są kontroli o charakterze problemowym, której celem jest sprawdzenie funkcjonowania wybranych dziedzin działalności uczelni, w tym również ustalenie przyczyn nieprawidłowości oraz zapobieganie ich powstawaniu. Kontroli problemowej głównie podlega działalność: dydaktyczno-wychowawcza, naukowo-badawcza i wdrożeniowa, metodyczna oraz porządek wojskowy. Analiza sprawozdań z przeprowadzonych kontroli upoważnia do sformułowania tezy, iż traktowano efektywność kształcenia jako pojęcie wielopoziomowe.

Wobec integracji szkolnictwa cywilnego w ramach Unii Europejskiej i wojskowego z NATO oraz zmian organizacyjno-strukturalnych i programowych wzrasta obecnie zainteresowanie zespołów decyzyjnych ministerstw edukacji narodowej i obrony narodowej oraz placówek edukacyjnych problematyką zarządzania jakością kształcenia. W resorcie obrony narodowej wynika to głównie z potrzeb jakościowych sił zbrojnych w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr, wymogów ekonomiczno-finansowych, uregulowań normatywno-prawnych oraz integracji z systemami kształcenia kadr państw NATO.

Można nawet stwierdzić, iż obecnie wysoko rozwinięty świat „zwarłował” na punkcie jakości. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w terminologii organizacyjnej, w której jakość występuje w wielu kontekstach. Mamy więc monitoring jakości, gwarancje jakości, punkty jakości, jakość pracy szkoły, pomiar jakości, wysoką jakość usług edukacyjnych czy kompleksowe zarządzanie jakością (*Total Quality Management – TQM*). Można by powiedzieć, iż obecnie jesteśmy świadkami transformacji od kompleksowego zarządzania ilością do kompleksowego zarządzania jakością. Pod pojęciem zarządzanie rozumiemy zgodność działań i czynności wykonywanych przez grupę kierujących i nauczających i uczących się jednostek, w realizacji wytyczonych celów. Natomiast istoty kompleksowego zarządzania jakością w edukacji należałoby upatrywać w następujących założeniach:

- jakość definiowana przez studenta, a nie przez uczelnię świadczącą usługę edukacyjną;
- jakość rozumiana jako zgodność z potrzebami studenta;
- określenie student odnosi się do każdego, kto odbiera usługę edukacyjną.

W stosunku do wszystkich odbiorców usług edukacyjnych obowiązywałyby następujące wymogi jakości:

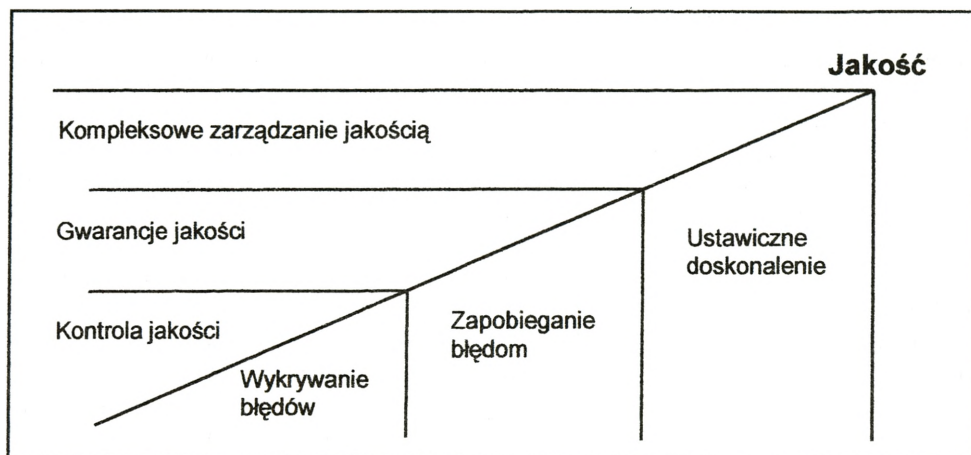
- dochodzenie do wysokiego poziomu jakości przez ciągłe doskonalenie;
- rozłożenie odpowiedzialności za poziom jakości na wszystkich uczestników procesu kształcenia, a nie tylko kierowniczą kadrę uczelni;
- wykorzystanie metod statystycznych do badania poziomu jakości kształcenia;
- podniesienie znaczenia pracy zespołowej i efektywności zespołów zadaniowych w procesie dochodzenia do wysokiego poziomu jakości kształcenia;
- systematyczne doskonalenie kwalifikacji nauczycieli akademickich.

Ukierunkowanie na jakość jest wymieniane jako jeden z megatrendów w rozwoju edukacji, w słynnej pracy Johna Naisbitta i Patricii Aburdence pt. „Megatrends 2000”¹. Autorzy podkreślili w niej, że nadchodzące lata będą okresem badań i wdrożeń jakości w usługach edukacyjnych, postrzeganych przez pryzmat różnorodności potrzeb poszczególnych osób. Przyjęli ponadto założenie, iż w nadchodzących latach nastąpi:

- rozkwit globalnej gospodarki;
- renesans nauk humanistycznych;
- rozwój globalnego stylu życia i kultur narodowych;

¹ J. Naisbitt, P. Aburdence, *Megatrends*, New York 1990, [w:] D. Elsner, D. Ekiert-Grabowska (red.), *Jakość planowania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*, Warszawa 1997, s. 3.

- wzrost dobrobytu (stanie się on udziałem większości ludzi);
- dekada kobiet w zarządzaniu;
- rozwój biologii;
- realizacja indywidualnych potrzeb.



Opracowano na podstawie *Studies in Quality Educational Administration* nr 60/1994.

Rys. 1. Droga prowadząca ku wysokiemu poziomowi jakości

Wykorzystując metodę historyczno-porównawczą, definicję jakości można odnieść do triady Platona, stawiając znak równości między jakością a prawdą, pięknem i dobrem, czyli wartościami, które są względne i mają charakter uniwersalny – panhistoryczny. Taki punkt widzenia prezentują niektóre kręgi społeczne, rozumiejąc zapewnienie jakości kształcenia dla nielicznej elity (według Platona filozof to człowiek wybrany, miłujący mądrość) i wskazując jako główną przyczynę ograniczenia finansowe resortu edukacji. Rezultatem takiego podejścia są zwiększające się dysproporcje w systemie edukacji, co manifestuje się przez podkreślanie statusu społecznego i zależności między ludźmi. Egzemplifikacją tej sytuacji jest zróżnicowanie w poziomie kształcenia w zależności od miejsca zamieszkania (miasto – wieś)¹, ograniczona świadomość rozpoznawania potrzeb społecznych w zakresie finansowania edukacji, przerzucenie odpowiedzialności za finansowanie aspiracji edukacyjnych na samych zainteresowanych.

Złożoność trudności w zapewnieniu jakości kształcenia pogłębia z jednej strony wzrastająca autonomia placówek edukacyjnych, głównie w zakresie organizacyjnym i ekonomicznym, a z drugiej – zwiększający się wpływ centralnego ingerowania w postaci prawnych wymogów, np. posiadania ilości samodzielnych pracowników nauki do prowadzenia

¹ Według raportu UNDP (*O rozwoju społecznym Polska '98*, Warszawa 1998) były bardzo duże różnice w poziomie wykształcenia między miastem a wsią. Wyższe wykształcenie mało 17,1% mieszkańców miast oraz 3,9% mieszkańców wsi. Podstawowe – odpowiednio 9,4% oraz 32,9%. Młodzież pochodząca ze wsi i małych miasteczek (do 20 tys. mieszkańców) stanowiła dokładnie połowę Polaków w wieku 19–24 lata. Tylko 2% tej młodzieży studiowało, tzn. co 140 uczeń pochodzenia chłopskiego kontynuował naukę na studiach (na początku lat 80. co 14.).

kierunków i specjalności kształcenia, ustalania podstaw programowych, a w niektórych przypadkach ingerowania nawet w treści nauczania. Niemniej jednak już widać wyraźnie pozytywne próby radzenia sobie uczelni z tymi zmianami. Coraz więcej bowiem szkół publicznych i niepublicznych w Polsce stara się wdrażać zasady i wyznaczniki jakości kształcenia. Do widocznych już teraz podstawowych wyznaczników jakości należy zaliczyć:

- **holistyczne postrzeganie jakości** w postaci zintegrowanego podejścia do zarządzania jednocześnie wszystkimi obszarami pracy szkoły oraz odejście od podziału na proces kierowania i proces nauczania-uczenia się. W konsekwencji wpływa to na podniesienie roli i statusu nauczycieli akademickich, studentów, kadry kierowniczej i personelu administracyjno-usługowego;

- **ukierunkowanie na wartości uniwersalne**, co oznacza, że proces kształcenia nie jest wolny od uznawania określonych wartości, oraz że systemowe podejście do jakości umożliwi takie kierowanie szkołą, w którym imperatyw kategoryczny I. Kanta ma pełne zastosowanie;

- **upodmiotowienie studenta**, tj. uznanie, że poziom jego kształcenia ma znaczenie „racji stanu” dla szkoły;

- **ustawiczne doskonalenie szkoły** przez rozszerzanie możliwości zaspokajania indywidualnych potrzeb studentów, np. studiów międzywydziałowych, studiowania dwóch specjalności czy też realizacji ambicji edukacyjnych w uczelniach zagranicznych w oparciu o międzynarodowy system punktowy (*European Credit Transfer System*). Wyjazdy studentów z polskich wyższych uczelni do zagranicznych uniwersytetów bądź ośrodków badawczych na okres jednego lub dwóch semestrów są już faktem i należy je uznać za zjawisko dość powszechne. System ECTS służy nie tylko ułatwieniu wyjazdów studentów do uczelni zagranicznych, ale także ułatwieniu i rozpropagowaniu wymiany studentów między wydziałami uczelni polskich biorących udział w opracowaniu systemu ECTS;

- **ewaluację jakości**, co przejawia się w stosowaniu różnorodnych metod, technik i narzędzi pomiaru, gromadzenia, analizy i interpretacji, wspomagających doskonalenie procesu podejmowania decyzji i stosunków interpersonalnych.

Opisany powyżej zbiór wyznaczników można traktować jako pewną „matrycę”, na podstawie której w sposób dynamiczny funkcjonuje szkoła. W krajach Unii Europejskiej ogólne cele kształcenia ukierunkowane są na:

- **rozwijanie zdolności jednostki ludzkiej**, wielostronny rozwój jej osobowości z poszanowaniem odrębności indywidualnych, pobudzanie kreatywności i wyobraźni, kształtowanie niezależności i poczucia własnej odpowiedzialności;

- **opanowanie wiedzy, umiejętności**, metod pracy; sposoby ekspresji mają służyć przygotowaniu młodzieży do systematycznego samokształcenia i podejmowania działań adekwatnych do wyzwań XXI wieku;

- **kształtowanie postaw, nawyków i wartości moralnych**, religijnych, poszanowanie odmiennych wartości i sposobów życia, akceptacji inności oraz zasad tolerancji;

- **uświadczenie w pełni wszystkim realizmu**, a w szczególności realizmu ekonomicznego i potrzeby jego respektowania¹.

Badacz jakości kształcenia winien zatem znać i rozumieć rdzeń merytoryczny, jakim jest „matryca”, ale również realizowane cele, treści, formy i metody kształcenia. W myśli założeń etnometologii poznanie naukowe nie jest bowiem sformalizowanym, autonomicznym systemem czynności o wyraźnie zarysowanych granicach, oddzielających je od przedmiotu badania². Można powiedzieć, że wręcz przeciwnie, jest ono wtopione w rolę,

¹ G. Tadeusiewicz, *Edukacja w Europie*, PWN, Warszawa 1997, s. 10.

² M. Małewski, *Wprowadzenie do metodologii pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992, s. 113.

jakie pełni badacz – członek komisji akredytacyjnej. Podejście takie zakłada posługiwanie się przede wszystkim metodami i technikami jakościowymi. Fakt ten należy szczególnie podkreślić, ponieważ to właśnie metody pomiaru pedagogicznego oceny jakości kształcenia były i są mocno osadzone w neopozytywistycznej koncepcji nauki. Doświadczenie jednak wskazuje, że badacz ponadto winien odznaczać się autorefleksyjnością, autokontrolą i samokrytycyzmem. Na przykład gdyby oceniający efektywność podszedł bezkrytycznie do problemu optymalizacji struktury modelu badań, miałby poważne trudności z właściwą i obiektywną diagnozą. W większości przypadków badacz jakości kształcenia winien uwzględniać kryterium adresata, rodzaj treści itp. W zależności od rodzaju warstwy merytorycznej struktura wiedzy może być liniowa, np. w nauczaniu algorytmicznym umiejętności zawodowych, czy też mieszana, gdy będą dominowały treści wymagające ujęcia problemowego. Z kolei ze względu na adresata może być zróżnicowany stopień złożoności struktury, a także poziom jej problemowości.

Jednym z najbardziej charakterystycznych przykładów refleksji nad wyznacznikami jakości była droga rozwojowa związana ze sformułowaniem wyznaczników jakości infrastruktury dydaktycznej uczelni. Gdy w „Podstawowych założeniach procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich”¹ można zaledwie doszukać się nielicznych postulatów dotyczących infrastruktury dydaktycznej, to już w „Ramowych założeniach systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej”² przeznaczonych dla kadr akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich, kształcących kandydatów na oficerów służby stałej, infrastruktura dydaktyczna została ujęta w postaci rozdziału. Obejmuje on takie problemy, jak uwarunkowania infrastruktury multimedialnego nauczania-uczenia się oraz jej projektowanie. Autorzy w procesie budowy i doskonalenia proponowali uwzględnić następujące wyznaczniki:

- psychologiczne;
- dydaktyczne;
- ergonomiczne i prakseologiczne.

Jednocześnie proponują oni w procesie projektowania bazy dydaktycznej respektować kryteria: sterowności, elastyczności, indukcyjności i funkcjonalności.

* * *

W świetle ledwie zarysowanych powyżej stwierdzeń nasuwa się wniosek, iż czas już podjąć szeroko zakrojone prace nad holistycznym i systemowym określeniem „Wyznaczników i kryteriów jakości systemu przygotowania kadr dla Sił Zbrojnych RP”, co łączyłoby się m.in. z diagnozą stanu, zaprojektowaniem modeli wyznaczników i kryteriów jakości zarządzania placówkami edukacyjnymi na wszystkich poziomach kształcenia. A ponadto ze szczegółowym poznaniem współzależności między efektami zarządzania jakością a warunkami, w których następuje ich identyfikacja.

¹ *Podstawowe założenia procesu kształcenia wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów wyższych szkół oficerskich*, Wyd. GZSB MON.

² Wprowadzone do użytku służbowego w instytucjach SG WP oraz dowództwach i wyższych szkołach wojskowych na podstawie zarządzenia szefa Sztabu Generalnego WP nr 89/Sztab z dnia 10 sierpnia 1995 r.

ZADANIA NAUK SPOŁECZNYCH W KSZTAŁCENIU MENEDŻERÓW WOJSKOWYCH ARMII REPUBLIKI CZESKIEJ

We wszystkich systemach edukacyjnych coraz większą uwagę poświęca się naukom społecznym. Dotyczy to zarówno kształcenia profesjonalistów cywilnych w wyższych szkołach technicznych, jak i żołnierzy zawodowych. Przyczyną tego trendu jest konieczność orientacji i sprawnego działania absolwentów szkół wyższych w skomplikowanych uwarunkowaniach społecznych współczesnego świata. Świata, który w tak dużym stopniu determinuje potrzeby i zachowania jednostek.

Wyzwania, jakim powinna obecnie sprostać nowoczesna armia, wyrażające się zdolnością wykonywania przez nią nie tylko tradycyjnych zadań militarnych, lecz także różnorodnych przedsięwzięć w misjach rozjemczych poza granicami kraju, stawiają kadrze dowódczej wysokie wymagania. Oficerowie muszą więc umieć skutecznie funkcjonować w warunkach działań militarnych, ale także w dalekich od oczywistości, skomplikowanych sytuacjach społecznych, u podłoża których leżą konflikty narodowościowe i etniczne.

Nauki społeczne w wojsku winny konsekwentnie badać relacje, jakie zachodzą między człowiekiem i jego otoczeniem, ponieważ tylko naukowa refleksja pozwala na pełne zrozumienie występujących w tym obszarze zależności. Ukierunkowuje ludzkie działania na współpracę, wzajemne poszanowanie godności oraz ochronę życia człowieka. Pobudza w nim odpowiedzialność za dokonywane czyny. Skłania jednostki do wolnej i twórczej postawy w rozwiązywaniu problemów. Kształtując kompetencje i wrażliwość społeczną, przygotowuje żołnierzy do życia w warunkach społeczeństwa demokratycznego.

W kształceniu oficerów ważną rolę spełnia wiedza historyczna. Na jej podbudowie dokonuje się bowiem proces aktualizacji wartości narodowych, niezbędnych do istnienia współczesnego państwa demokratycznego. Trzeba otwarcie powiedzieć, że obecnie wartości narodowe są definiowane mało przekonywająco i mają głównie charakter proklamacji. Już tylko z tego powodu konieczne jest rzetelne poznanie przez oficerów historii, obejmującej przynajmniej dzieje Europy Środkowej. Niestety, w programach kształcenia poświęca się tej problematyce zbyt mało czasu.

Edukacja wojskowa jest obecnie skoncentrowana na przygotowaniu absolwentów do funkcjonowania przede wszystkim w warunkach współczesności. Bardzo małą uwagę zwraca się natomiast na zadania, jakie będą stały przed Armią Republiki Czeskiej i całym społeczeństwem w przyszłości. Myślę tu głównie o konieczności dalszego pogłębiania procesów humanizacji życia społecznego. Wymaga to rozwoju badań z zakresu nauk społecznych, które mają możliwość opisywania i wyjaśniania zjawisk o interdyscyplinarnym charakterze.

Dokonane w ten sposób analizy życia społecznego sprzyjają rozwojowi krytycznego myślenia, jakie jest niezbędne dowódcom wojskowym. Rozległa wiedza z zakresu nauk społecznych eliminuje bowiem dogmatyzm z procesów postrzegania świata, służy budowaniu porozumienia między partnerami dialogu i skłania do zawierania kompromisów. Dla nowoczesnego oficera „mnogość” powinna być kategorią odnoszoną do „stanu naturalnego”. Musi on posiadać również kompetencje, które w procesie społecznego oddziaływania umożliwiłyby mu odejście od autorytatywności i siły na rzecz przekonywania i zrozumienia.

Z satysfakcją należy podkreślić, że obecnie w coraz większym stopniu dostrzega się przydatność wiedzy z zakresu nauk społecznych w pracy menedżera wojskowego (dowódcy). Oficera postrzega się nie tylko jako osobę o wysokiej kulturze technicznej, sprawnie posługującą się skomplikowanym sprzętem bojowym i znającą procedury dowodzenia, ale przede wszystkim jawi się on jako człowiek posiadający kompetencje społeczne umożliwiające sprawne przywództwo oraz wiedzę pozwalającą rozumieć i efektywnie przeobrażać otaczający świat. Dlatego też powszechne stają się poglądy, że w procesie kształcenia wojskowego oprócz przygotowania dowódcy do dowodzenia w walce, należy działalność edukacyjną ukierunkować na osiąganie celów dotyczących:

- technologii informacji oraz informatyki;
- dynamiki rozwoju różnych zjawisk społecznych i związanych z tym zagrożeń;
- zarządzania personalnego;
- kierowania ludźmi (*leadership*);
- reagowania na kryzys (sterowania kryzysem);
- problematyki utrzymywania i współtworzenia pokoju (jedna z form reagowania na kryzys);
- zarządzania ekonomicznego (sterowanie zasobami materialnymi i finansowymi).

Zaznacza się przy tym, iż dowódca – menedżer wojskowy powinien nie tylko posiadać wiedzę z tych dziedzin, ale również potrafił ją wykorzystywać do rozwiązywania aktualnych problemów.

Tak zakreślone cele edukacyjne wymagają odpowiednio zorganizowanego procesu dydaktycznego w uczelniach wojskowych. Powinien on być systemem wzajemnie powiązanych bloków programowych poszczególnych przedmiotów kształcenia i w zakresie nauk społecznych obejmować problematykę historyczną, w tym dzieje sztuki wojennej, politologię, ekonomię, socjologię, psychologię, a także pedagogikę wraz z andragogiką. Między wymienionymi dziedzinami wiedzy oraz przedmiotami z zakresu reagowania na kryzys, dowodzenia i kierowania nie tylko nie ma sprzeczności, ale wzajemnie się one uzupełniają. Należy więc dążyć do połączenia poszczególnych programów kształcenia w jedną spójną i logicznie ułożoną całość. W aktualnych programach nie dostrzega się jednak urzeczywistnienia tej oczywistej idei. W dalszym ciągu są one zorientowane głównie na przygotowanie absolwentów w zakresie wąskich specjalności wojskowych.

W organizacji działalności edukacyjnej i naukowej w wyższym szkolnictwie wojskowym istnieje potrzeba zwracania uwagi na filozoficzne i metodologiczne uwarunkowania przekazywanej wiedzy. W zakresie zainteresowań badawczych wyższych szkół wojskowych w większym stopniu niż do tej pory powinna się znaleźć problematyka związana z ogólnie rozumianym humanizmem, moralnością i etyką, wpływem myśli europejskiej oraz europejskich ruchów intelektualnych i społeczno-politycznych na rozwój kraju w latach minionych i obecnie, kierowaniem kryzysami oraz polityką bezpieczeństwa i ekonomicznymi uwarunkowaniami bezpieczeństwa narodowego.

Chodzi głównie o uformowanie w świadomości studentów obrazu współczesności jako rezultatu skomplikowanych uwarunkowań społecznych i politycznych, przekazaniu im

wiedzy o polityce wewnętrznej i zagranicznej państwa, współpracy polityczno-militarnej we współczesnym świecie oraz z socjologii wojska. Postrzegając świadomość narodową i państwową jako rezultat szerokiego poznania kontekstu dziejów narodowych, a także wiedzy o historii kultury europejskiej i ogólnoświatowej, jawi się nam ona w takim kształcie jako ważny wyznacznik zrozumienia procesów zachodzących w dzisiejszym świecie.

Oddzielnym problemem jest kształcenie menedżerskie żołnierzy zawodowych, obejmujące kierowanie ludźmi oraz przygotowanie ekonomiczne. Struktura programu minimum w tym zakresie powinna być złożona z kilku wzajemnie powiązanych części i nawiązywać do funkcji i pełnionych ról przez menedżera w procesach kierowania. Główne jej założenia można ująć w następujący sposób:

1. Kierowanie własnym rozwojem (samoocena, kształtowanie osobowości, metody utrzymania i podwyższania dyspozycji psychofizycznych).

2. Zarządzanie przedsiębiorstwem (zarządzanie majątkiem przedsiębiorstwa, kierowanie procesem produkcyjnym, zarządzanie zasobami ludzkimi, kreowanie sukcesu rynkowego).

3. Kierowanie rozwojem przedsiębiorstwa (strategia rozwojowa przedsiębiorstwa, tworzenie koncepcji rozwoju przedsiębiorstwa; sanacja przedsiębiorstwa deficytowego, akwizycja).

4. Zarządzanie przedsiębiorstwem użyteczności publicznej (sektor publiczny w ekonomice mieszanej, dobra publiczne i dobra prywatne, przetargi publiczne, sektor publiczny i biurokracja, analiza polityki kosztów, analiza nakładów oraz korzyści, analiza efektywności w zakresie obrony, opodatkowanie i sterowanie konsumpcją, deficyt budżetowy państwa i wzrost gospodarczy).

5. Public relations (komunikowanie przez media, zasady prezentowania wojska i jego funkcji w państwie, zasady etyki).

Posiadanie wiedzy i umiejętności z zakresu wyżej ujętej tematyki umożliwi oficerom optymalne wypełnianie obowiązków zawodowych oraz ułatwi jednostkom wojskowym funkcjonowanie w warunkach gospodarki rynkowej. Wydaje się, że wojsko może funkcjonować jako przedsiębiorstwo, a przedsiębiorstwo może zaistnieć w wojsku. Częściej co prawda spotykamy się z opiniami, iż armia nie jest sektorem gospodarczym, który ma na celu wytworzenie dochodu, nie powinny więc obowiązywać w jej funkcjonowaniu zasady, którymi kierują się przedsiębiorstwa produkcyjne. Z takimi zarzutami można się oczywiście zgodzić. Jednak pojawia się pytanie, na jakich podstawach dowódca powinien oceniać wyniki gospodarcze dowodzonej przez siebie jednostki wojskowej, jeżeli nie byłyby to kryteria ekonomiczne. Działanie w warunkach malejącego budżetu obronnego i związane z tym dążenie do optymalizacji funkcjonowania jednostek wojskowych w sferze ekonomicznej skłania zarówno do poszerzenia współpracy z przedsiębiorstwami sektora prywatnego, jak i wymusza zastosowanie niektórych rozwiązań komercyjnych w systemie gospodarczym armii.

Nasuwają się więc pytania, czy przygotowywać żołnierza zawodowego wyłącznie do działań na polu walki, czy raczej edukacja wojskowa powinna mieć kształt szeroko pojętego kształcenia, obejmującego nie tylko przedmioty specjalistyczno-wojskowe, ale również wiedzę i umiejętności umożliwiające absolwentom wojskowych szkół wyższych sprawne działanie zarówno w czasie wojny, jak i pokoju. W obu przypadkach nauki społeczne zajmują bardzo ważne miejsce w procesie edukacyjnym. W historii naszej armii występowały obydwa wymienione sposoby kształcenia oficerów. Pierwsze ujęcie dominowało w czasach przewrotów i bezpośredniego zagrożenia bytu narodowego. Jego zwolennikami byli tak zwani praktycy wojskowi. Przedstawiciele drugiej koncepcji to ludzie o szerokich horyzontach myślenia. Realizowano ją w czasach, gdy zwracano szczególną uwagę na poziom wykształcenia kadr oficerskich i poświęcano na ten cel znaczne środki finansowe.

Dzisiaj trudno jest powiedzieć, jaką część programów kształcenia powinny zajmować nauki społeczne na poszczególnych kierunkach studiów wojskowych. Wydaje się, iż dla jakości procesu edukacyjnego istotne jest nie tyle zwiększanie istniejącego zakresu godzin, co raczej należyte wykorzystanie czasu już przeznaczanego na te przedmioty.

Kształcenie oficerów mogących sprostać wysokim wymaganiom, jakie stawia się tej grupie zawodowej, nie powinno polegać wyłącznie na uzyskaniu przez nich wiedzy o minionych doświadczeniach. W procesie edukacyjnym muszą oni nabywać umiejętności zastosowania w praktyce tej wiedzy oraz rozwijać swoje zdolności do kreatywnego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów.

Wielostronnie wykształcony oficer to człowiek, który nie tylko potrafi wykonywać zadania realizowane przez armię, wynikające zarówno z jej funkcji zapewnienia bezpieczeństwa narodowego, jak i wywiązywania się z umów sojuszniczych, ale także potrafi działać w innych strukturach państwowych. To żołnierz doskonale przygotowany z zakresu nauk społecznych.

ETYKA GLOBALNA A EDUKACJA W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Jedną z wielu współczesnych tendencji globalnych jest wzrost znaczenia edukacji. Znaczenia tego nabiera nie jakakolwiek edukacja, ale o określonych i wciąż jeszcze konkretyzowanych wartościach – celach. Wśród nich coraz bardziej wielostronnej zasadności nabiera edukacja dla (lub do) bezpieczeństwa¹. Ona bowiem ma proveniencje ze wszech miar humanistyczne, wręcz antropocentryczne, ale również ekologiczne i sozologiczne, wyrasta nie tylko z troski o życie i jego prolongowanie, ale dobre życie, walkę o jego coraz bardziej ludzki kształt przez wychodzenie z kultury śmierci ku kulturze życia². Globalny charakter tego procesu stawia wiele zawitych dylematów. Wśród nich znajdują się i takie, które dotyczą edukacji wojskowej, wiązanej w tradycji cywilizacji drugiej fali i postklasycznym myśleniu wojskowym z przygotowaniem do prowadzenia skutecznej walki zbrojnej, *eliminowania tudzież zniszczenia siły żywej i sprzętu nieprzyjaciela, przeciwnika lub wroga, opanowania jego terytorium i zniewolenia*³. Dziś, w czasie gwałtownie narastającej cywilizacji trzeciej fali, szkolenie i kształcenie wojskowe tego rodzaju staje się anachroniczne, nabiera barw barbarzyńskiej pozostałości i traci zwolenników. Ważnym powodem tych zmian jest nowe myślenie. W jego ramach rodzi się etyka globalna, która ma istotne znaczenie dla kształtu edukacji we współczesnym nam świecie.

A edukacja przecież od wieków osadzona jest, z jednej strony na naturalnych predyspozycjach człowieka, jego naturze, duszy czy osobowości lub postawach, z drugiej zaś na celach, wartościach, pragnieniach i tym, co dany system wartości (kultura) uznaje za pożądane i właściwe. Jest to osadzenie między rozpoznawaną i opisywaną od wieków przez antropologię filozoficzną i psychologię naturą człowieka a postulowanym przez aksjologię i etykę systemem wartości, cnót i dzielności. Stąd różne możliwe relacje między naturą młodego człowieka, czy też osobowością jeszcze nie poddaną intencjonalnym zabiegom edukacyjnym, a kulturą (która jest przecież „drugą naturą”) człowieka dojrzałego lub wyedukowanego. Relacje te są istotą działalności edukacyjnej.

Ogólniej relacje między wrodzoną, daną lub zadaną naturą człowieka, jego jeszcze nie poddaną zabiegom edukacyjnym osobowością a kulturą – osobowością wyedukowaną – bywają trojakie. Po pierwsze jest to relacja wynikania, rozwinięcia predyspozycji natural-

¹ Por. np. tytuły: *Edukacja dla bezpieczeństwa*, pod red. R. Stępnia, AON, Warszawa 1994; *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa*, Siedlce 1998; J. Świniarski, *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Warszawa 1999.

² Zob. np. Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 35., M. Hempoliński, *Czy zdołamy wyjść z cywilizacji zabijania?* [w:] *Ekologia ducha*, pod red. J. L. Krakowiaka i J. M. Dołęgi, Warszawa 1999.

³ Por. np. J. Świniarski, M. Wiatr, *Koncepcje strategiczno-operacyjne*, „Myśl Wojskowa” 1998, nr 4, s. 52.

nych i ich uszlachetnienia. Po drugie jest to relacja zaprzeczenia, stłumienia lub wyeliminowania predyspozycji naturalnych, narzucenia potrzeb, pragnień i celów drugiej naturze – człowiekowi kultury, niejako stworzenie człowieka sztucznego, czy też „czystej kultury”. Po trzecie jest to relacja selektywna, rozwijania pewnych predyspozycji naturalnych i tłumienia innych. Jest ona zmieszaniem i mediatyzacją, i jakimś złożeniem relacji wynikania oraz zaprzeczenia. Relacja pierwszego rodzaju ma charakter antyrygorystyczny, uwalniająca i sprzyjająca naturalnej ekspresji, drugiego – jest rygorystyczna, eliminująca i zniewalająca pierwszą naturę człowieka, jego zadatki wrodzone i predyspozycje, trzeciego zaś – opiera się na umiarkowaniu, rozwadze i rozwijaniu pewnych predyspozycji naturalnych, korygowaniu innych i narzucaniu jeszcze innych.

Najczęściej osnową relacji wynikania jest przeświadczenie o tym, że człowiek ze swej natury jest dobry, towarzyski i nastawiony na innych, prospołeczny i altruistyczny, godny szacunku i uznania z faktu bycia człowiekiem. Wskazana zaś relacja zaprzeczenia osnuta jest na założeniu, że człowiek z natury jest zły lub skażony złem, egoistyczny i nastawiony wrogo do innych, zwierzęcy i bezmyślny. Godność i możliwość współżycia zyskuje przez uspołecznienie, ukulturalnienie i wyedukowanie. Z relacją umiarkowaną związane jest przeświadczenie, że człowiek ze swej natury jest ambiwalentny, egoistyczno-altruistyczny.

Ale obok rozpoznania pierwszej natury człowieka nie mniej ważna jest jego druga natura określana przez cel intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych. On powiada, dla jakiego świata i przeciwko jakiemu światu edukować. Zazwyczaj celem tym jest lepszy świat, by nie powiedzieć najlepszy z możliwych. Jest to świat taki, jaki być powinien, jakiego ludzie potrzebują, pragną i chcą. Ten świat złożony jest z najlepszych wartości; jest światem etycznym, idealnym i wręcz doskonałym lub najbliższym doskonałości. Zdaje się, że dziś świat taki najpełniej opisuje rodząca się etyka globalna. Rozwijana jest ona wokół konkretyzacji „dobra wspólnego ludzkości”. Jest to dobro globalne, już nie wspólne, nie grupowe lub klasowe, nie etniczne lub narodowe, nie państwowe lub sojusznicze, ale globalne – całego rodzaju ludzkiego, gatunku *homo sapiens* zamieszkującego glob ziemski.

Przeto odpowiedź na pytanie, dla jakiego świata wychowywać, można sformułować następująco: dla świata etyki globalnej, troski o przetrwanie, rozwój i doskonalenie rodzaju ludzkiego; dla świata bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego¹; dla świata życia i jego doskonalenia, a przeciwko światu śmierci i unicestwienia rodzaju ludzkiego; dla życia, emancypacji i szacunku.

O poszukiwaniu paradygmatu etyki globalnej

Dla zwolenników etyki globalnej wartością podstawową jest „dobro wspólne ludzkości”. Ale zróżnicowane pojmowanie tej wartości, jej genezy i atrybutów dzieli etykę globalną na wiele koncepcji. Związane jest to w pewnej mierze z identyfikacją bezpieczeństwa z globalnym interesem wszystkich jednostek politycznych. Dziś bowiem, jak nigdy dotąd faktem jest, iż: *Cała ludzkość znalazła się w jednej łodzi i utonąć albo płynąć dalej może tylko razem*². Stąd coraz powszechniejsze przeświadczenie o tym, że własnością człowieka jest swoisty „instykt samozachowawczy”, „pęd do życia” i jego prolongowania, najlepiej

¹ Zob. np. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały z konferencji naukowej 23–24 maja 1994 r.*, pod red. R. Stępnia, AON, Warszawa 1994; *Edukacja do bezpieczeństwa i pokoju w jednoczącej się Europie. Teoria i jej zastosowanie*, pod red. R. Rosy, Siedlce–Chlewska 1999; R. Stępień, *Edukacja dla bezpieczeństwa – kontrowersje i oczekiwania*, „Wojsko i Wychowanie” 1996, nr 5; R. Rosa, *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa*, Siedlce 1998.

² M. Gorbaczow, *Przebudowa i nowe myślenie – dla naszego kraju i całego świata*, Warszawa 1988, s. 195.

we wspólnocie, w której naturalna skłonność do istnienia powinna być urzeczywistniana przez unikanie zła i realizację *prawa wszystkich do istnienia i rozwoju*, słowem, do bezpieczeństwa¹.

W wielu koncepcjach etyki globalnej „wspólne dobro ludzkości” identyfikowane jest z trwaniem i przetrwaniem oraz doskonaleniem rodzaju ludzkiego, jego życiem „tu i teraz” oraz z jego zachowaniem i możliwościami realizacji przez przyszłe pokolenia, a więc bezpieczeństwem. Są to koncepcje etyki, które rodzą się na naszych oczach i które najbardziej zdają się przystawać do współczesnej wspólnoty ogólnoludzkiej „trzeciej fali”, cywilizacji zintegrowanej i społeczeństwa globalnego.

Ważną przesłanką narodzin tej etyki i jej rozwoju jest problem bezpieczeństwa wikłany w koncepcje nowego porządku światowego. Jest to przesłanka związana z interesującą tezą, że bez nowej etyki globalnej niemożliwy jest nowy porządek światowy. Umocowaniem tej tezy jest konstatacja, że tylko w XX wieku zaprzepaszczono szansę na nowy porządek, *po pierwszej wojnie światowej w roku 1918 ... i po drugiej wojnie światowej w 1945*². Zaprzepaszczenie to powodowane było tym, że próbowano ten porządek budować na podstawie czterech absolutyzowanych rodzajów działań:

- negocjacji i zabiegów dyplomatycznych;
- akcji humanitarnych;
- militarnych interwencji, przynoszących najczęściej więcej zła niż dobra;
- prawa międzynarodowego, które ignorowało *prawa samych narodów i prawa konkretnych ludzi*³.

Ignorancja ta powodowała i wciąż powoduje, że [...] *w dzisiejszym świecie wiele mniejszych etnicznie i religijnie wspólnot pragnie uzyskać za wszelką cenę status „suwerennego państwa” i to nie tylko w Afryce, ale również i w Europie, od Hiszpanii po Rosję*⁴. Jest tak również dlatego, że gwałtownie wzrasta liczba państw. Jeżeli w 1945 r. ONZ zrzeszało ich 51, to dziś 184, a szacuje się, że w najbliższym czasie może być ich około 500.

W tej sytuacji częstej słabości dotychczasowych działań dyplomatycznych, humanitarnych, militarnych i prawnomiędzynarodowych w budowaniu porządku światowego, które nie zapobiegły wojnom, ludobójstwu i nędzy, wielu nadzieje wiąże z nową etyką. Wyrasta ona z uwolnienia ludzkiego myślenia od niektórych iluzji i naiwnych marzeń, moralizatorstwa i pięknoduchostwa, szerzonych nie tylko w kulturze europejskiej. Są wśród nich koncepcje wojny prowadzącej do pokoju, „wojny ostatecznej”, partykularnych „patentów” na sprawiedliwą wojnę i pokój (np. *Pax Romana, Pax Sovietica, Pax Americana*), pokoju imperialnego, bezpieczeństwa uzyskiwanego przez odstraszenie czy „równowagę strachu”, usunięcia wszelkiej przemocy (nawet wobec przestępców), zapewnienia powszechnego poszanowania prawa, ujednoczenia państw pod względem zasad ustrojowych jako warunku likwidacji konfliktów między nimi, tworzenia wspólnoty ludzkości drogą podporządkowania ludzi i narodów jednej religii, ideologii i światopoglądowi⁵. Od wieków realizowane przez chrześcijan „zobowiązanie” do chrystianizacji świata jest wciąż przed spełnieniem, a etyka chrześcijańska *nie stała się globalną w sensie akceptowania przez wszystkie narody. Podobny los spotkał także Islam [...], etyki świeckie, wśród których etyka liberalnego*

¹ Por. J. Świniarski, *Relacje między moralnością a polityką – od ich supremacji przez hegemonię do jedności*, „Zeszyty Naukowe AON” 1996, nr 1, s. 257.

² H. Kung, *Pokój na świecie – światowe religie – światowy etos*, [w:] *Idea etyczności globalnej*, pod red. J. Sekuły, Siedlce 1999, s. 32.

³ Tamże, s. 35.

⁴ Tamże, s. 34.

⁵ Por. np. Z. Kuderowicz, *Filozofia współczesna wobec groźby wojny i szansy pokoju*, [w:] „Zeszyty Naukowe AON” 1996, nr 1, s. 278.

kapitalizmu [...] zatrzymana została przez [...] konfucjonizm, braninizm oraz wielkie religie Wschodu, a w Europie przez ideologie socjalistyczne, rozwijające etykę socjalną¹.

Z tych też powodów wielu zadanie etyki globalnej upatruje w kształtowaniu i propagowaniu „faktycznego pluralizmu”, „współistnienia różnic” oraz tego, co wspólne wszystkim kulturom i religiom. U podstaw tego zadania leży niezbywalna godność ludzka, szacunek dla samego siebie i innych, umiar pomiędzy nadmiarem egoizmu i niedostatkiem altruizmu. Tego rodzaju umiar w postępowaniu realizującym pragnienia i interesy zarówno jednostek ludzkich (osób), jak i jednostek politycznych zakreśla perspektywę etyki globalnej i polityki. W epoce szybko następującego globalizmu coraz trudniej być sytym i bogatym wśród głodnych i ubogich, rodzi to skrupuły etyczne i jest niebezpieczne. Istnienie różnego rodzaju dysproporcji jest coraz powszechniej nieakceptowane.

Z zadaniem etyki globalnej związana jest nadzieja na zniwelowanie wielu dysproporcji i zapewnienie *ludzkości przetrwania i godnego ludzi życia, [...] przetrwania ludzkości jako gatunku biologicznego i jego kultury*². Dla etyki globalnej *najważniejszą wartością [...] jest człowiek, podstawową zaś powinnością jest działanie na rzecz dobra ludzkiego*³. Rzecz w takiej etyce, *która może być przyjęta i uznana przez ludzi żyjących we wszystkich warunkach istniejących na naszym globie*⁴, a dzięki niej każdy będzie *mógł wszędzie na globie ziemskim czuć się jak u siebie*⁵. Jej osnową jest bowiem „dobra ludzkości” i „dobra ludzi” pojmowane jako starania zarówno o eliminowanie, unikanie i przewyżczanie grożących im klęsk globalnych, jak i o to, aby wszyscy ludzie mogli w pełni korzystać z osiągnięć materialnych i duchowych cywilizacji⁶. Jest to przeto etyka powinności działania na rzecz „dobra ludzkości”. Stąd dla niektórych *socjalizm jest najwłaściwszym ustrojem dla realizacji wskazań etyki globalnej. Oczywiście nie socjalizm w swej wypaczonej postaci, lecz taki, jakim widzieli go twórcy marksizmu, [którzy – przyp. J. Ś.] nie zwróciliby się przeciwko samej etyce globalnej, w pełni doceniliby jej ogromną wagę i jej ogólnoludzki uniwersalizm*⁷.

Wspólną osnową rodzącej się etyki globalnej jest dobro wspólne ludzkości, które zastępuje znane w tradycji etycznej dobro najwyższe i dobro wspólne. Tą swoistą wartością etyka globalna wzbogaca teorię etyczną. Zdaje się ona czymś nowym i wychodzącym poza partykularyzm tradycyjnych kierunków etycznych, chociaż jest w jakimś stopniu uniwersalizacją tradycyjnych kierunków etycznych, ich rozwinięciem i mieszaniami dobra najwyższego z dobrem wspólnym. Jej fundamenty stanowią wartości uniwersalne i obecne we wszystkich systemach i kierunkach etycznych. W pewnym sensie etyka globalna jawi się jako etyka dojrzałości i doskonałości moralnej rodzaju ludzkiego, pewien konieczny stopień w procesie osiągnięcia dojrzałości przez ten rodzaj. I tak pojmuje etykę globalną Henryk Skolimowski, który identyfikuje ją z etyką ekologiczną. W niej dobrem najwyższym nie jest już różnie pojmowane szczęście, lecz życie, jego świętość i szacunek dlań. Dla niego narodziny etyki globalnej są koniecznością ewolucji. Powstaje ona jako nowoczesna wizja człowieka i uzupełnia braki wizji z przeszłości. Ze względu na tę wizję historyczne etyki szły trzema kierunkami:

- człowieka na miarę bogów (starożytność i etyki religijne);
- człowieka na miarę człowieka (renesans);
- człowieka na miarę maszyny (od fizyki newtonowskiej po wiek XX).

¹ J. Szczepański, *Dylematy etyki globalnej*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 68–69.

² M. Fritzhand, *O etyce globalnej*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 77.

³ Tamże, s. 81.

⁴ J. Szczepański, *Dylematy etyki globalnej*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 67.

⁵ T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986, s. 389.

⁶ Por. M. Fritzhand, *O etyce globalnej*, wyd. cyt., s. 91–92.

⁷ Tamże, s. 94.

Postulatem zgłoszonym i propagowanym przez przywołanego myśliciela jest wizja człowieka na miarę biosu albo życia na miarę kosmosu¹. Ona jest fundamentem jego koncepcji etyki globalnej, która [...] *nie dąży do eliminacji Kazania na Górze, Nowego Testamentu [...] Tory lub Koranu. Próbuje ona znaleźć, co jest wspólne tym wielkim tradycjom, jak również religiom Indii i Chin*². Znajdowanie tego, co wspólne jest jednak trudne i wymaga długiego procesu poszukiwania konsensusu. Zaświadczają o tym stosunki między wielkimi religiami, trudny dialog między nimi, którego powodem jest charakterystyczny dla tych religii absolutyzm. Etyka globalna nie czeka na rezultaty tego dialogu. Jednocześnie ostrze krytyki H. Skolimowskiego skierowane jest przeciwko etyce maszyn. Za jej komponenty i jednocześnie grzechy główne uznaje: kontrolę, manipulację, wydajność, konkurencję i agresywność³. Jest to etyka zrodzona z przeświadczenia o tym, że każdy postęp i rozwój naukowo-techniczny pełni funkcję absolutnego dobra, któremu najlepiej służy liberalny system wolnorynkowy. A przecież ten system wolnego rynku nie ograniczony ramami etycznymi to – jak soczyście ujmuje Skolimowski – *zakamufLOWANA etyka kryminalisty. Do tego prowadzi nas analiza etyczna: jeśli ktoś rabuje innych z korzyścią dla siebie i bez żadnych skrupułów, to jest kryminalistą. W okresie chaosu norm moralnych i znieczulenia etycznego przestaliśmy to widzieć i to odczuwać, szczególnie że wszyscy zostaliśmy jako zaprogramowani przez etykę maszyn: manipulacji, wydajności i konkurencji, nawet kosztem innych*⁴.

Etyka globalna stara się uzupełniać braki tradycji etycznej i wzbogacić ją o rewerencję wszystkiego życia, czyli propagowaną od wielu lat (między innymi przez Skolimowskiego) ekofilozofię i etykę rewerentystyczną, czyli etykę „czci dla życia”. W tej koncepcji jawi się ona jako etyka kosmocentryczna⁵, w odróżnieniu od etyki teocentrycznej, antropocentrycznej i technocentrycznej (scjenstystycznej). Głównymi postulatami jego koncepcji etyki globalnej są: wszechludzka solidarność obejmująca wszystkie stworzenia, holistyczne rozumienie świata jako continuum ewolucyjnego, odpowiedzialność za świat i przyszłe pokolenia (przyszłość ewolucji), skromność narodzona ze świadomości, że człowiek nie jest panem stworzenia (jak chce etyka antropocentryczna), lecz pasterzem, który współtworzy świat wraz z Bogiem. Człowiek w tym współtworzeniu obdarzony jest wolnością i może iść w kierunku atrybutów boskości lub małości i chciwości⁶. Te ostatnie możliwości są nie do przyjęcia przez etykę globalną, prowadzą bowiem do zagłady. Powinnością zaś człowieka jest – jak pisze Stanisław Jedynek – *imperatyw aksjologiczny, który nakazuje [...] aby przyrodę traktować tak jakbyśmy sami chcieli być traktowani*⁷, a za niezbywalne prawo człowieka uznali *nie tylko warunki jakiegoś przeżycia, ale i warunki ludzkiego życia*⁸.

Kształtowanie się konsensusu wobec globalnych zagrożeń i tym samym fundamentalnych wartości etyki globalnej jest zakłócanie różnymi interesami jednostkowymi i grupowymi. Ale mimo tego – pisze S. Jedynek – *w imię wartości, które są ludziom drogie, aby utrzymać swoje ludzkie oblicze, swą godność, należy robić wszystko, [...] aby życie ludzi w tym jedynym ich środowisku było możliwe jak najdłużej i godne*⁹.

¹ Zob. H. Skolimowski, *Od etyki nikomachejskiej do etyki globalnej*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 17–31.

² Tamże, s. 28.

³ Zob. tamże, s. 24.

⁴ Tamże, s. 28.

⁵ Zob. np. tamże, s. 30.

⁶ Zob. np. tamże, s. 29.

⁷ S. Jedynek, *Na drodze do etyki globalnej, czyli gutta cavat lapidem (kropla toczy kamień)*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 54.

⁸ Tamże, s. 56.

⁹ Tamże, s. 59.

Jednak trudno o wartości wspólne wszystkim kulturom, religiom i ważnym systemom etycznym¹. Przeto postulat uporczywego poszukiwania takich wartości, które *wznosząc się ponad różnice i uwikłania wyznaniowe i ideologiczne oraz partykularne interesy narodowe i kontrowersje polityczne – mogłyby łączyć, a nie dzielić ludzi*².

Tak rzecz ujmuje między innymi Józef Lipiec. Dla niego etyka globalna utorować ma drogę do zbudowania społeczeństwa globalnego, *którego wciąż jeszcze nie ma w rzeczywistości, chociaż istnieje ono już w [...] zapowiedziach bliskich do urzeczywistnienia możliwości*³.

Proces urzeczywistniania społeczeństwa globalnego wymaga preferencji dla pewnych wartości, które układa on w swoisty katalog zasad moralnych ograniczony do dziesięciu punktów. Katalog ten jest swoistym kodeksem etyki globalnej. Obejmuje on powinność i zobowiązanie do:

1. **Tolerancji**, która jest warunkiem powszechnej podmiotowości każdego człowieka i preferencji dla „naszego wspólnego człowieczeństwa”.

2. **Bezpieczeństwa** wielowymiarowego, które obejmuje jednostki, zbiorowości i ludzkość.

3. **Wolności**, która obejmuje wolność dla jednostki i wolność zbiorową (narodową, społeczną i ekonomiczną).

4. **Sprawiedliwości** pojmowanej holistycznie, która nakazuje ujmować ją za wartość niepodzielną, złożoną ze sprawiedliwości między indywidualami, sprawiedliwości społecznej i międzynarodowej.

5. **Godności** o powszechnym zasięgu, jednostkowym i kolektywnym, wyrażanej w dyrektywach: „szanuj godność własną” i „szanuj godność drugiego”.

6. **Pracy** jako fundamentu wartości cywilizacyjnych i objawu mocy twórczej człowieka oraz warunku koniecznego do przetrwania ludzkości.

7. **Solidarności** obejmującej takie wartości wspólnotowe i kooperacyjne, jak: pomoc wzajemną, współpracę, opiekuńczość, spolegliwość, życzliwość wzajemną, lojalność, współczucie i przyjaźń.

8. **Piękna**, które zaleca *dbałość o urodę i grację, zdrowie i sprawność, higienę i wytrzymałość, gibkość i siłę, równowagę i wrażliwość, radość i zabawę*⁴.

9. **Prawdy**, która obejmuje prawdomówność, poszukiwanie prawdy, nieskrępowany dostęp do informacji, dostępność do edukacji, *odrzuć obyczajową zazdrość strzeżonych tajemnic naukowych i technologicznych oraz zniesienie prawnego prawa do stronniczości, [...] tworzenie i głoszenie prawdy*, potępienie absolutyzmu i dogmatyzmu i relatywizmu.

10. **Miłości**, która pełni na ziemi *funkcję uniwersalnego spoiwa i ma syntetyczną zdolność łączenia genetycznie obcych oraz uzależnia nas wzajemnie od siebie w ramach pożądanego struktury wyższego od jednostki rządu*⁵.

Wskazane w przywołanym kodeksie wartości i ich hierarchizacja są wynikiem poszukiwania przez etykę globalną kompromisu pomiędzy wieloma tradycjami. Obejmuje on głównie sześć tradycyjnych koncepcji etycznych. Jest to bowiem kompromis pomiędzy: 1) indywidualizmem (dziedzictwo myśli śródziemnomorskiej) a socjocentryzmem (dziedzictwo głównie myśli wschodniej); 2) poddaniem człowieka prawom natury (dziedzictwo nowożytnej myśli euroamerykańskiej) a umieszczeniem go w porządku boskiego absolutyzmu (dziedzictwo bliskowschodniej myśli religijnej, od judaizmu po islam); 3) ideą perso-

¹ Zob. np. *Hipoteza ekologii uniwersalistycznej*, pod red. J. Krakowiaka i J. M. Dołęgi, Warszawa 1999.

² Z. Hull, *Ekologia społeczna i uniwersalistyczna filozofia ekologii*, [w:] *Hipoteza ekologii...*, wyd. cyt., s. 30.

³ J. Lipiec, *Prolegomena etyki globalnej*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 198.

⁴ Tamże, s. 223.

⁵ Zob. tamże, s. 229.

nalnego perfekcjonizmu (dziedzictwo myśli dalekowschodniej, indyjskiej, chińskiej oraz niektórych prądów w chrześcijaństwie) a koncepcją rywalizacji (dziedzictwo liberalizmu i nowoczesnej cywilizacji technologicznej)¹.

W nurcie etyki globalnej, która stara się kontynuować wielowiekowy dorobek kultury całego rodzaju ludzkiego, znajduje się deklaracja uchwalona przez Parlament Religii Świata w 1993 r., zatytułowana „W kierunku światowego systemu moralnego”. Deklaracja adresowana jest do wyznawców wszystkich religii i niewierzących, a jej celem jest duchowa odnowa ludzkości, aby ta mogła przetrwać. Przesłaniem natomiast jest nadzieja, że jeżeli wszyscy ludzie będą mieli świadomość złożoności i wzajemnej zależności całego świata, to będą postępować zgodnie z poczuciem indywidualnej odpowiedzialności, zaczną chronić ekosystem i traktować różnorodność ludzi jako bogactwo zjednoczonej ludzkości. Dlatego u podstaw tej deklaracji leżą trzy przeświadczenia: o konieczności głębokiej przemiany świadomości ludzkiej, niezwykłej godności ludzkiej i zakazie znieważania i wykorzystywania człowieka, niemożliwości nowego porządku światowego bez etyki globalnej.

Osnową etyki globalnej w przywołanej deklaracji są cztery zobowiązania wyprowadzone – zdaniem jej autorów – ze „złotej reguły”, która obecna jest w większości religii świata i tradycji etycznej. Zobowiązania te konkretyzują dobro wspólne ludzkości i nakazują:

1. **Niestosowanie przemocy i szacunek dla życia**, niezabijanie, tolerancję i pokój oraz szacunek dla innych.
2. **Solidarność i sprawiedliwość**, polegające na zabronieniu kradzieży, wyzysku społecznego i eksploatacji ludzi.
3. **Tolerancję i życie w prawdzie**, niekłamanie i rzetelne informowanie.
4. **Równoprawne traktowanie wszystkich kobiet i mężczyzn**, życia w partnerstwie i miłości².

W ujęciu omawianej deklaracji etyka globalna osnuta jest na rewerentyzmie i harmonii z naturą, solidarności i sprawiedliwości, tolerancji i prawdzie, partnerstwie i miłości.

Z kolei, według Janusza Sekuły dobro wspólne ludzkości właściwe globalnej wspólnoty ogólnoludzkiej tworzone może być wedle trzech modeli, a mianowicie:

1. **Przymierza wspólnotowego**, wspartego na niekrzywdzeniu, wzajemności i sprawiedliwości.
2. **Spójni wspólnotowej**, wspartej na słuszności, zyczliwości powszechnej i dobroczynności.
3. **Wspólnoty braterskiej**, którą tworzy przede wszystkim przyjaźń, miłość i poświęcenie³.

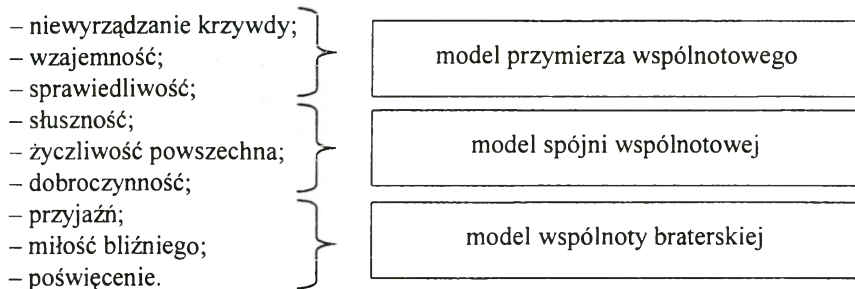
Stąd idea wzbogacenia dotychczasowej etyki i osnucia etyki globalnej na następujących gradacyjnych zasadach⁴:

¹ Por. tamże, s. 234.

² Zob. T. Marguła, *Globalna etyka chicagowska Parlamentu religii 1993*, [w:] *Czy jest możliwa etyka uniwersalna?*, pod red. J. Sekuły, Siedlce 1994; J. Sekuła, *Dwa warianty integracji europejskiej w sferze etyczności*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 377; *Deklaracja Parlamentu Religii Świata: w kierunku światowego systemu moralnego, Chicago 1993*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 382–396.

³ Por. J. Sekuła, *Dwa warianty integracji europejskiej w sferze etyczności*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 380.

⁴ Zob. tamże, s. 379.



Wymienione zasady i modele wskazują na proces rodzenia się i rozwoju etyki globalnej. Jest to proces biegnący w sposób stopniowy, od modelu przymierza, przez model spójni wspólnotowej, do modelu wspólnoty, już dojrzałego dobra wspólnego ludzkości. Stąd w tej koncepcji założone jest moralne doskonalenie się zarówno jednostek, jak i społeczeństwa, rozszerzanie tradycyjnie pojmowanej moralności o coraz wyższy „zasób spoiwa moralnego” i „smaru moralnego”, którymi są kolejno: zrazu przymierze, później wspólnota i wreszcie wspólnota braterska przyjaźni, miłości i poświęcenia.

Dobro wspólne ludzkości a bezpieczeństwo

Moralność ludzi i preferowane przez nich wartości, sposób ich aplikowania mają kapitalne znaczenie dla bezpieczeństwa. W czasach nowożytnych preferencje tego były związane z dobrem wspólnym, które identyfikowano głównie z suwerennością państwową i narodową. Sposób zaś aplikowania tej wartości zasadzał się na przeświadczeniu, że cel uświęca środki. Każdy albo prawie każdy środek osiągnięcia suwerenności starano się usprawiedliwiać etycznie, w tym nikczemność, przemoc i zabójstwa, a nawet zbrodnie.

Czasy te ustanowiły świat państw i narodów. Związany z nim porządek światowy regulowała moralność i prawo wyprowadzane z międzynarodowych zwyczajów, uzgodnień i traktatów. One określały kryteria międzynarodowej sprawiedliwości, która utrwała etatystyczny porządek w świecie. Według krytyków tego porządku, etyka i prawo międzynarodowe w dużym stopniu odzwierciedlają tylko potrzeby i interesy państw europejskich, zwłaszcza tych najsilniejszych. Co więcej, jest to moralność i prawo, które w wątpliwy sposób wyrażają interesy międzynarodowej i globalnej wspólnoty jako całości. Mają bowiem mocne podstawy historyczne przekonania, że silniejszy wykorzysta, pokona i zapamiętuje nad słabszym. Przecież nowożytny porządek tworzy system skonstruowany na założeniu, że jedynie państwo jest autonomiczną etycznie i prawnie jednostką, a jego suwerenność świętością. Jest ono samookreślającą się wspólnotą, która odnosi się do „światowej wspólnoty”, „społeczności państw”, „światowego społeczeństwa” albo nawet „globalnej wioski”. W świecie będącym w swej istocie „stowarzyszeniem niezależnych państw”, *by nam zapewnić bezpieczeństwo – jak słusznie skonstratował Thomas Hobbes – pod pretekstem niebezpieczeństwa i obawy napadu lub przemocy, jaka może być dana napastnikom, [...] państwa starają się w granicach swojej mocy podporządkować sobie lub osłabić swych sąsiadów otwartą przemocą i ukrytymi machinacjami, z braku innego zabezpieczenia; czynią to słusznie i w późniejszych wiekach wspomina się o tym z szacunkiem*¹.

W nowożytnym świecie porządku etatystycznego za suwerenność państwa – dobro wspólne – walczone i umierano, pracowano i poświęcano się dla niej, wymuszano ją prze-

¹ T. Hobbes, *Lewiatan*, Warszawa 1954, s. 147–148.

mocą, terrorem i zabójstwami, aktywnością militarną, ekonomiczną i polityczną. Walka i praca na rzecz ojczyzny zyskiwała najwyższe uznanie etyczne jako powinność moralna i prawna. Powinność ta osadzona jest w poczuciu troski o suwerenny byt państwowy aż po poświęcenie życia osoby ludzkiej. Byt ten bowiem *przysługuje tylko narodom o silnej indywidualności, umiejącym o ten byt walczyć i zwyciężać, zaborczości przeciwstawiać się siłą, mścić krzywdy doznane i zapewniać sobie przewagę sprawiedliwości*¹. Egoizm narodowy i troska o suwerenny byt państwowy – pisze Zygmunt Balicki – *jest kategorycznym nakazem etyki społecznej*². Takie jest doświadczenie nowożytnego świata i cywilizacji drugiej fali, dominacji siły i głównie przewagi militarnej oraz uzyskiwanego dzięki nim porządku. Jednak w epoce broni masowego rażenia rola siły radykalnie się zmieniła. Dotyczy to szczególnie „absolutnej siły militarnej”, dającej możliwość globalnego zniszczenia wszelkiego życia – Gai³. Ta absolutna siła nie jest już w stanie realizować bezpieczeństwa. Jest środkiem zagłady, globalnej śmierci wszelkiego życia.

Z tego również względu etyka globalna wychodzi od krytycznego traktowania przywołanego wyżej *kategorycznego nakazu etyki społecznej* – egoizmu narodowego, państwowego czy „interesu narodowego”, który staje się coraz bardziej anachroniczny⁴. Dziś w tradycyjnym pojmowaniu dobra wspólnego, identyfikowanego z suwerennością narodową i państwową, upatruje się zagrożeń bezpieczeństwa, przyczyn ostrych napięć pomiędzy narodami i krajami. Dlatego takie pojmowanie dobra wspólnego zastępuje się kategorią dobra wspólnego ludzkości. Jego rola jest pierwszorzędna, ponieważ – jak alarmistycznie stwierdzają niektórzy – rodzaj ludzki stoi wobec wyboru: albo globalny upadek w bardzo bliskiej przyszłości, spowodowany egoistycznym i władczym stosunkiem do otoczenia (przyrodniczego, społecznego i politycznego), albo radykalna zmiana kulturowa, której osnową musi być dobro wspólne ludzkości⁵.

W perspektywie etyki globalnej, której kryterium ocen jest dobro wspólne ludzkości, współczesne bezpieczeństwo europejskie – budowane na fundamencie „stowarzyszenia niezależnych państw” europejskich (np. UE, UZE), czy nawet państw cywilizacji zachodniej (np. NATO) – ma uzasadnienie jako droga i etap przejściowy. Jest to etap dobra wspólnego państw europejskich czy nawet (większości) Europejczyków, ale jeszcze nie dobra wspólnego ludzkości. Celem zaś tego etapu jest porządek moralno-polityczny opisywany przez model przymierza, a więc preferencji dla niewyrządzania sobie przez państwa europejskie krzywdy, wzajemności i kooperacji, sprawiedliwości i partnerstwa. Ten etap zastępowany jest już przez rozwijanie porządku opisywanego przez model spójni wspólnotowej, który charakteryzuje preferencja dla słuszności uzyskiwanej drogą dialogu i negocjacji, zyczliwości powszechnej Europejczyków i tolerancji, dobroczynności i bezinteresownej pomocy. Natomiast perspektywa porządku globalnego opisuje model wspólnoty ogólnoludzkiej i pełnej jedni moralno-politycznej, którą charakteryzuje przyjaźń, miłość bliźniego i poświęcenie. Ten wysoki standard etyczny jest trudny w realizacji i – być może – odległy.

Bezpieczeństwo europejskie realizowane w etapach opisywanych przez model przymierza i model spójni wspólnotowej uzyskuje względnie duże sukcesy. Wynika to z osnuęcia ich na takiej wartości jak dobro wspólne Europejczyków, czy też moralności cywilizacji zachodniej. Sprzyjają temu podwaliny naszej cywilizacji, którymi jest śródziemnomorskie

¹ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Lwów 1902, s. 46.

² Tamże, s. 43.

³ Zob. np. J. E. Lovelock, *Gaia. New Look at Life on Earth*, Oxford 1979.

⁴ Zob. np. H. i A. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1997, s. 364.

⁵ Por. np. D. i D. Meadows, J. Randers, *Przekroczenie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość*, Warszawa 1995.

dziedzictwo kulturowe, w tym religia judeochrześcijańska i związana z nią moralność. Moralność ta i właściwe jej pojmowanie dobra wspólnego ludzkości są zakorzenione w zachodnim systemie wartości, sposobie życia zbiorowego i stylu życia – europejskim etosie. A jest to dziś system realizowany przez ograniczaną coraz bardziej względami ekologicznymi industrializację i urbanizację, informatyzację i edukację, wzrost dobrobytu i praworządności, poszanowanie dla życia i godności osoby ludzkiej, dyferencjację zawodową i poszerzanie wolności¹. Zgodzić się bowiem trzeba z sądem, że Europa [...] *jest kolebką – i to kolebką jedyłą – idei wolności jednostki, demokracji politycznej, rządów prawa, praw człowieka i wolności kulturalnej. Są to koncepcje europejskie – nie azjatyckie, nie afrykańskie, nie bliskowschodnie, chyba że zostały tam przyjęte*².

Na tych ideach wyrosły europejskie wartości konstytuujące bezpieczeństwo. Wśród nich jest wolność, prawo, dobrobyt i własność³. Dzięki czci dla wolności i tolerancji, szanowaniu prawa i świętemu prawu własności indywidualnej, pomnażaniu dobrobytu i bogactwa Europejczycy uzyskują bezpieczeństwo – trwają jako wspólnota cywilizacyjna i kulturowa, rozwijają się i mają szansę na doskonalenie siebie. Idea etyki globalnej jest wyrazem tej szansy, procesualnego doskonalenia się przez przejście od modelu przymierza (najpierw szóstki, potem dziewiątki, dwunastki i wreszcie piętnastki państw, a w niedalekiej przyszłości kolejnych kilku państw Europy Wschodniej) przez model spójni wspólnotowej do modelu wspólnoty ogólnoludzkiej. Jest to proces coraz wszechstronniejszej kooperacji prowadzącej do integracji, zrazu europejskiej, później globalnej. Warunkiem niezbędnym tego procesu jest utrzymywanie bezpieczeństwa zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej, względna stabilizacja i rozwój, chociażby nawet tzw. zerowy wzrost, ale nie degradacja warunków bytowania ludzi⁴.

Ważną trudnością, wobec której stoi dziś globalizacja jest zróżnicowanie narodowe, państwowe, regionalne i religijne oraz cywilizacyjne rodzaju ludzkiego. Ono powoduje odmienne interpretacje dobra wspólnego ludzkości. Uzgodnienie tych interpretacji jest wielkim wyzwaniem i problemem nowego millenium. Realizowane jest ono drogą dialogu i kompetentnej komunikacji, przekonywania i racjonalnej argumentacji, ustępstw i poświęceń. Mimo że droga do pełnych uzgodnień jeszcze daleka, to już artykułowane są obawy pod adresem etyki globalnej⁵. Implikowane są one z postrzegania jej jako zagrożenia dla wolności, ważnej wartości konstytuującej bezpieczeństwo. *Idea etyki globalnej stanowi przejaw marzenia o spełnionej miłości bliźniego – pisze Maria Szyszkowska – Jest mrzonką w moim przekonaniu głęboko niebezpieczną [...], wiąże się z zawartą w tej koncepcji tendencją totalitarną. Głęboki niepokój bowiem budzić musi wizja ludzkości zespolonej jednym rodzajem nakazów etycznych*⁶.

¹ Por. A. al-Amin Mazrui, *Cultural Forces in World Politics*, London 1990; C. E. Black, *The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History*, New York 1966; *Conflict and Peace-making in Multiethnic Societies*, ed. by Joseph V. Montville, Hans Binnendijk, Lexington 1990; K. W. Deutsch, *On Nationalism, World Regions, and Nature of the West*, [w:] *Mobilization, Center-Periphery Structures, and Nation-building*, ed. by Per Torsvik, Bergen 1981; *The Expansion of International Society*, ed. by Adam Watson, Oxford 1984; S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 1997.

² Cyt. za: S. P. Huntington, *Zderzenie...*, wyd. cyt., s. 479.

³ Zob. np. J. Świniarski, *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*, Warszawa-Pruszków 1997; tenże, *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Warszawa 1999, s. 34–42.

⁴ Por. np. H. P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, Wrocław 1999; A. Schaff, *Notatki*, Warszawa 1995.

⁵ D. H. i D. L. Meadows, W. Randers, *Przekroczenie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?*, Warszawa 1995; L. R. Brown, H. Kane, D. M. Roodman, *Świat w którym żyjemy. Trendy kształtujące naszą przyszłość*, Warszawa 1995.

⁶ M. Szyszkowska, *Prawo jako wartość uniwersalna*, [w:] *Idea etyczności...*, wyd. cyt., s. 277.

Obawy tego rodzaju mają uzasadnienie wówczas, kiedy dobro wspólne ludzkości postrzega się przez pryzmat tradycyjnego pojmowania dobra wspólnego, którego podmiotem jest rząd światowy lub inny hegemon tego rodzaju, realizujący swoją suwerenność i autonomię w sposób analogiczny jak totalitarne państwo nowożytne. Tego rodzaju postrzeżenie leży także u podstaw obaw przed integracją Polski z Unią Europejską. Ale idea etyki globalnej jest inna. Implikowana jest ona bowiem także z przeświadczenia, że państwa nowożytne w epoce globalizacji nie są już w stanie udźwignąć powinności związanych z dobrem wspólnym, pojmowanym jako realizacja wszystkich lub podstawowych potrzeb, pragnień i zamiarów swych obywateli. W epoce tej państwa tracą znamiona bytu doskonałego, suwerennego i autonomicznego. Znamiona te zyskują natomiast instytucje międzynarodowe, funkcjonujące zgodnie z regułami liberalno-demokratycznymi. Dziś trudno byłoby bez tego rodzaju instytucji realizować potrzeby i pragnienia Europejczyków w wielu sferach, przede wszystkim ekologicznej i informacyjnej, edukacyjnej i kulturalnej, ekonomicznej i społecznej, politycznej i militarnej.

Instytucje te są zakorzenione w ideałach jedności etyki i polityki, trosce o bezpieczeństwo każdego i wszystkich oraz wszystkiego – „jednostkowych bytów ludzkich”, „bytów społecznych” i „bytów przyrody”. A etyka taka ma kapitalne znaczenie dla bezpieczeństwa globalnego i regionalnego (europejskiego), personalnego i strukturalnego. Problemem jest tylko stosowanie tej etyki przez ludzi, tym bardziej że nawołuje ona do przemiany ich postępowania i przekonań, takiego myślenia i działania, które „czci życie” i tym samym deklaruje porzucenie „cywilizacji zabijania”¹. W porzuceniu tym bardzo ważne są wysiłki edukacyjne, które wydają się niezbędne, aby jednoczyć ludzi, porzucać nacjonalizm, ksenofobię i etatyzm oraz fanatyzm, iść stopniowo w kierunku nowej tożsamości, zrazu regionalnej (w tym europejskiej), by dojść do nowego kosmopolityzmu jako globalizmu. Z procesem przemian tego rodzaju wiąże się nadzieje na lepsze gwarantowanie bezpieczeństwa każdemu i wszystkim, ale również obawy, że gwarancje te się zmieniają lub zanikną.

Ideał edukacji wojskowej w świetle etyki globalnej – to edukacja dla świata życia, a przeciwko światu śmierci.

W kontekście powyższych przywołań i rozważań, przemian, jakie mają miejsce w wyższym szkolnictwie wojskowym, trzeba stwierdzić, że wiele jest argumentów za tym, aby edukacja w wyższym szkolnictwie wojskowym była edukacją dla bezpieczeństwa. A jako taka potrzebuje sposobienia zarówno do wojny, jak i do pokoju, zbrojnych działań orężnych i niezbrojnych działań z wykorzystaniem wojska – operacji innych niż wojna. Jednocześnie barwy tego sposobienia nie mogą być tylko egoistycznie narodowe, lecz coraz bardziej, chociaż stopniowo, globalne i ogólnoludzkie. Jednym z argumentów są przemiany etosu oficera nowoczesnej armii – wojska czasów postmodernistycznych. W rozpoznaniu badaczy amerykańskich, jeśli w przeszłości ideałem był dowódca jako przywódca w walce, później menedżer lub technik, to dziś staje się nim naukowiec lub dyplomata², czy po prostu „wojownik wiedzy”, intelektualista w mundurze lub bez³. Przeto i argument za (buforową i nadmiarową) koncepcją wyższego szkolnictwa wojskowego, kształcenia studentów i kadr w mundurach i bez mundurów. Dla bezpieczeństwa ważni są jedni i drudzy. Współ tworzą bowiem zintegrowane struktury bezpieczeństwa i w ramach różnego rodzaju misji działają na rzecz bezpieczeństwa.

¹ Zob. M. Hempoliński, *Czy zdolamy wyjść...*, wyd. cyt.

² Zob. Ch. C. Moskos, J. Burk, *The Postmodern Military*, [w:] *The Sociology of the Military*, ed by Giuseppe Caforio, s. 591–612.

³ Zob. np. A. i H. Toffler, wyd. cyt., s. 108–109.

Bezmyślny wojownik jest tym dla wojny trzeciej fali, czym dla jej gospodarki jest nie-
wykwalifikowana siła robocza, a więc gatunkiem skazanym na wymarcie¹. Nowy gatunek
wojowników to intelektualiści zarówno umundurowani, jak i bez mundurów². Oni już dziś
wygrywają i zapobiegają wojnom dzięki wiedzy. Ich kompetencji upatruje się w radzeniu
sobie z subnarodowymi i pozamilitarnymi zagrożeniami³, działaniami asymetrycznymi (np.
terroryzmem)⁴, „wojnami w niszach”⁵. W działaniu tego rodzaju potrzeba czegoś więcej
aniżeli pociąganie za spust⁶. Potrzeba wojowników, którzy potrafią się posługiwać swoim
umysłem, którzy zdolni są porozumiewać się z przedstawicielami różnych narodów i róż-
nych kultur, którzy tolerują dwuznaczności, przejmują inicjatywę i zadają pytania [...]. Ta
skłonność do zadawania pytań i do samodzielnego myślenia [...] występuje w siłach zbroj-
nych Stanów Zjednoczonych⁷ – piszą Tofflerowie. Przeto i argument za osiągnięciem naj-
wyższego poziomu naukowego i intelektualnego przez kadry i absolwentów wyższego
szkolnictwa wojskowego, za otwartością i twórczym myśleniem, a przeciwko działaniu
odtwórczemu (reproduktywnemu), za porzucaniem schematyczności szkoleniowej na rzecz
samodzielności i podmiotowości kadr odpowiedzialnych za bezpieczeństwo.

Edukacja wojskowa przystająca do lansowanego przez etykę globalną ideału przymie-
rza wspólnotowego – w myśl zasad: niewyrządzania krzywdy, wzajemności i sprawiedli-
wości – potrzebuje technologii nieśmiercionośnych, tzn. takich, które pozwalają przewidy-
wać, wykrywać, wykluczać i zapobiegać użyciu śmiercionośnych środków walki, w ten
sposób zmniejszając możliwość zabijania ludzi [...] chronić ludzkie życie i sprzyjać środo-
wisku naturalnemu⁸. Zdaniem zwolenników i propagatorów technologii nieśmierciono-
śnych już dziś technologia pozwala nam powstrzymać agresję, nie zabijając agresora⁹. A jak
donoszą Tofflerowie *Naval War College* (Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej) rozegrała
dwie regularne gry wojenne związane z użyciem nieśmiercionośnych środków¹⁰. Tym bar-
dziej polskie wyższe szkolnictwo wojskowe ideał ten powinno brać pod uwagę. Przeto
i argument za przemianą myślenia strategicznego, operacyjnego i taktycznego, za szuka-
niem rozwiązań w prowadzeniu działań z wykorzystaniem sił zbrojnych w inny niż trady-
cyjne sposoby, odchodzeniem od szkolenia w „pociąganiu za spust”, prowadzenia krwa-
wych starć zbrojnych i eliminowania „siły żywej i sprzętu”. Odchodzenie to wymusza
porzucenie cywilizacji zabijania. Proces zaś ten anachronicznym czyni szkolenie tylko
w zabijaniu, eliminowaniu i odpodmiotowionej bezmyślności.

Cel intencjonalnej działalności edukacyjnej kreślony przez etykę globalną wymusza
głębokie przemiany w edukacji wojskowej. Przywołane powyżej, wybrane wypowiedzi
znamienitych autorów zajmujących się sprawami wojska oraz bezpieczeństwa w cywiliza-
cji trzeciej fali pozwalają na sformułowanie wniosku, że pilna jest taka przemiana w edu-
kacji wojskowej, która uwzględni zasady modelu przymierza wspólnotowego, a w nieodległej
perspektywie, również zasad modelu spójni (integracji) wspólnotowej, czyli słuszność,
życzliwość powszechną i dobroczynność. Na tych fundamentach dopiero rozwijać można
model edukacji wojskowej zgodny z modelem wspólnoty braterskiej wszystkich ludzi –
ludzkości.

¹ Tamże, s. 111.

² Tamże, s. 203.

³ Zob. Ch. C. Moskos, J. Burk, *The Postmodern Military*, wyd. cyt., s. 591–612.

⁴ Zob. L. Freedman, *The Revolution in Strategic Affairs*, London 1998, s. 41; M. V. Creveld, *O przyszłej wojnie*, Londyn 1991, s. 195–225.

⁵ A. i H. Toffler, wyd. cyt., s. 129 i n.

⁶ Tamże, s. 111.

⁷ Tamże, s. 108–109.

⁸ Tamże, s. 186.

⁹ Tamże, s. 187.

¹⁰ Zob. tamże, s. 188.

Przemiana tego rodzaju zdawać się może utopijna. Utrwalane przez wieki przekonanie i oparta na nim praktyka wiążą główne zadanie i rolę wojska z prowadzeniem krwawych strac orężnych. Na przygotowywaniu do tego zadania skupiało się szkolenie wojskowe. Jednak człowiek obdarowany wolnością, mający poczucie godności swojej i innych wcale nie musi powielać przeszłości. Jest wolny. Jest miarą wszechrzeczy, istniejących, że istnieją, nieistniejących, że nie istnieją. Problem, czy można edukację wojskową realizować w myśl idei etyki globalnej, daje się jednoznacznie rozstrzygnąć tylko teoretycznie. Przemiana jednak w kierunku tej idei zdaje się lepsza niż kurczowe trzymanie się tradycyjnego przesądu o zadaniu i roli wojska. Przesąd ten zdaje się nie do utrzymania. Tym bardziej poszukując nowej formuły dla edukacji w wyższym szkolnictwie wojskowym, warto przyjrzeć się temu, co nowe i możliwe. A edukacja w wyższym szkolnictwie wojskowym dla bezpiecznego świata życia, a przeciwko niebezpiecznemu światu śmierci i cywilizacji zabijania jest możliwa, być może także wskazana, by nie powiedzieć, że konieczna.

EDUKACJA WOJSKOWA STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH ORAZ ICH WYKORZYSTANIE DLA POTRZEB OBRONNOŚCI W XXI WIEKU (stan obecny i model postulowany)

Zmiany społeczno-polityczne, dokonujące się w Polsce w ciągu ostatniego dziesięciolecia spowodowały konieczność przewartościowania obywatelskich postaw i poglądów na zagadnienia dotyczące obronności. Współcześnie myślenie o bezpieczeństwie narodowym oparte jest na poglądzie, że **za obronność odpowiedzialne jest całe społeczeństwo**, a nie wyłącznie siły zbrojne.

Utworzenie państwa bezpiecznego i przyjaznego dla swoich obywateli może się dokonać przez stworzenie **nowoczesnego narodowego systemu obronnego**. Obecnie coraz częściej mówi się o potrzebie przełamania niechęci młodych Polaków do wypełniania obowiązków obronnych.

W sytuacji systematycznie zmniejszanej liczebności armii oraz malejących nakładów na obronność coraz większego znaczenia nabiera również dobrze zorganizowany i sprawnie funkcjonujący **system kształcenia rezerw osobowych**, obejmujący m.in. studentów i absolwentów wyższych uczelni.

Poza funkcją czysto administracyjną system ten spełnia istotną rolę społeczną, ponieważ wspomagając budowanie wewnętrznych więzi środowiska wojskowego, zachęca obywateli do wypełniania zadań obronnych i stymuluje społeczną aktywność wokół spraw obronnych.

Wstąpienie Polski do NATO nakłada na nas obowiązek dostosowania naszego systemu obronnego do standardów przyjętych w państwach Sojuszu. Obowiązek ten obejmuje nie tylko siły zbrojne, ale w równej mierze i inne elementy składowe systemu obronnego. Dotyczy bowiem **podsystemu przygotowania przedpoborowych jak i poborowych**, a zarazem **podsystemu utrzymania sprawności i mobilności rezerw osobowych**.

Ważnym komponentem sił zbrojnych winna być młoda polska inteligencja (oficerowie rezerwy). Oficer rezerwy był w Polsce zawsze wysoko ceniony, musiał przy tym realizować wiele zadań wojskowych, m.in. zadań bojowych w okresie wojny, mając w czasie pokoju możliwość jedynie doraźnego się do nich przygotowania. W opinii społecznej oficerowie rezerwy byli zawsze ludźmi o wysokich walorach moralnych i o bardzo rozległej wiedzy ogólnej.

W Polsce często osoby na wysokich stanowiskach w administracji państwowej, a także pracownicy niższych szczebli – zajmujący się problemami obronności – nie są oficerami

rezerwy. Sytuacja ta powinna się jednak zmienić z chwilą przyjęcia Polski do Unii Europejskiej. Obecnie bowiem w większości państw należących do Unii istotnym warunkiem przyjęcia absolwenta wyższej uczelni do pracy (zarówno w administracji państwowej, jak i w firmach prywatnych) jest m.in. posiadanie statusu oficera rezerwy lub odbycie przeszkolenia wojskowego. Państwa zachodnie dbają o prestiż publiczny oficera rezerwy, który dla reszty społeczeństwa jest wzorem spełniania obowiązku obronnego.

Pełnienie służby publicznej w roli oficera rezerwy w państwach należących do NATO stanowi swoistego rodzaju nobilitację pracownika w jego działalności zawodowej. Jest to również dodatkowy sprawdzian jego kwalifikacji, który pozytywnie wpływa na możliwości robienia kariery zawodowej. Ponadto oficerowie rezerwy pełnią istotną rolę pośrednika pomiędzy społecznością wojskową i cywilną, są swoistego rodzaju ambasadorami wojska w społeczeństwie.

Śłużba kontraktowa absolwentów szkół wyższych¹

Obecnie funkcjonujący system gromadzenia zasobów kadr rezerwy powstał w 1981 r., a w latach 1989–1991 został częściowo zmodyfikowany. Celem działania tego systemu jest pozyskanie oraz przygotowanie kadr rezerwy, m.in. do uzupełnienia stanowisk oficerskich zgodnie z potrzebami mobilizacyjnymi sił zbrojnych RP oraz prognozowanymi potrzebami wojennymi².

Problem **uzupełnienia potrzeb mobilizacyjnych** jednostek wojskowych żołnierzami rezerwy należy rozpatrywać w następujących kategoriach:

- ogólnej liczebności żołnierzy rezerwy (kalkulacje ogólne) potrzebnych na przydziały mobilizacyjne;
- specjalności wojskowych i przygotowania żołnierzy rezerwy do zajęcia dokładnie określonych stanowisk i funkcji;
- kadry rezerwy (oficerowie, chorążowie, podchorążowie);
- pozostałych żołnierzy rezerwy (podoficerowie i szeregowi);
- predyspozycji fizycznych i psychicznych żołnierzy rezerwy;
- dyspozycyjności żołnierzy rezerwy (możliwości powołania);
- rozmieszczenia na obszarze kraju³.

Wyszkolone rezerwy osobowe są nieodłącznym składnikiem każdego sił zbrojnych. Tworzą je obywatele, którzy zgodnie z obowiązującym prawem podlegają obowiązkowi służby wojskowej w czasie mobilizacji i wojny. Mogą to być obywatele, którzy odbyli jedną z form służby wojskowej (zasadnicza, nadterminowa, zawodowa) lub zostali przeniesieni do rezerwy bez jej odbycia.

Zasadniczym **źródłem pozyskiwania kadr**⁴ oficerów rezerwy są:

1) absolwenci wyższych uczelni cywilnych po odbyciu przeszkolenia wojskowego w szkołach podchorążych rezerwy:

¹ Informacja nt. kształcenia wojskowego studentów i absolwentów wyższych uczelni cywilnych oraz ich możliwości wykorzystania w zawodowej służbie wojskowej, opracował Departament Kadr MON, Warszawa 2000.

² Przez potrzeby mobilizacyjne i wojenne sił zbrojnych należy rozumieć uzupełnienie różnicy, jaka istnieje między liczebnością wojsk w czasie pokoju i w czasie wojny (mobilizacji), oraz uzupełnienie strat ponoszonych przez jednostki wojskowe w czasie działań bojowych, a także formowanie nowych jednostek wojskowych w czasie wojny.

³ Narodowy system mobilizacyjny Sił Zbrojnych RP (powinności obywateli i administracji), „Zeszyt Problematyki Towarzystwa Wiedzy Obronnej” 2000, nr 2 (20).

⁴ Pozyskiwanie rezerw osobowych w języku specjalistycznym nazywa się gromadzeniem rezerw osobowych w celu zaspokojenia potrzeb mobilizacyjnych i wojennych sił zbrojnych.

- w cyklu sześciomiesięcznym;
- w cyklu sześciotygodniowym (absolwenci uczelni medycznych).

2) studenci wyższych szkół morskich po odbyciu przeszkolenia wojskowego w czasie trwania studiów.

Absolwentów szkół podchorążych rezerwy oraz studium wojskowego wyższych szkół morskich przeznaczają się do obsady stanowisk oficerskich i chorążych. Kadra rezerwy zajmuje prawie połowę stanowisk oficerskich i chorążych występujących w strukturach wojennych sił zbrojnych¹. Uwzględniając zakładany stan i strukturę kadry zawodowej, dla zaspokojenia potrzeb mobilizacyjnych należy dysponować ponad 50 tys. kadry rezerwy².

Zapoczątkowany w ostatnich latach proces przebudowy systemu kadrowego sił zbrojnych RP oraz ich włączenie do struktur Sojuszu Północnoatlantyckiego wymuszają również inne niż dotychczas podejście do kwestii naboru kandydatów do zawodowej służby wojskowej. Ogólnie chodzi o to, by system ich rekrutacji i przygotowania zawodowego stał się bardziej efektywny i w większym stopniu mobilny. Wzorem krajów zachodnich pozytywnego rozwiązania tego problemu można upatrywać w rozszerzeniu źródeł pozyskiwania kadr oraz dalszej racjonalizacji kształcenia. Problem nowych źródeł zasilania personalnego armii zasadniczo sprowadza się do rozwoju służby kontraktowej.

Wprowadzenie kilka lat temu służby kontraktowej miało stanowić dopełnienie służby zawodowej: dopełnienie liczbowe (wobec braków kadrowych u progu przemian) oraz dopełnienie fachowe (dotyczyło brakujących w wojsku specjalistów, zwłaszcza nie kształconych w strukturach szkolnictwa wojskowego).

Zgodnie z obowiązującą pragmatyką w korpusie oficerów **do służby kontraktowej** może być powołany³:

- oficer rezerwy lub absolwent wyższej szkoły niewojskowej, który odbył przeszkolenie wojskowe i złożył egzamin na oficera, po mianowaniu na stopień wojskowy podporucznika – jeżeli posiada wykształcenie wyższe o kierunku przydatnym w korpusie osobowym, w jakim ma pełnić zawodową służbę wojskową;
- na zasadzie wyjątku – w przypadkach uzasadnionych interesem sił zbrojnych RP – osoba nie spełniająca powyższych warunków, jeżeli posiada szczególne kwalifikacje lub umiejętności, po uprzednim mianowaniu na stopień wojskowy podporucznika.

Proces powoływania oficera rezerwy do służby kontraktowej rozpoczyna się z chwilą, gdy kandydat zainteresowany pełnieniem tego rodzaju zawodowej służby wojskowej zgłasza się do właściwego wojskowego komendanta uzupełnień, który jest zobowiązany do sprawdzenia, czy kandydat spełnia warunki do powołania go do służby kontraktowej. Komendant WKU w przypadku weryfikacji pozytywnej zapoznaje kandydata z zasadami i trybem pełnienia służby kontraktowej, a następnie kieruje do dowódcy jednostki wojskowej, w której znajdują się nie obsadzone stanowiska przewidziane dla oficerów w służbie kontraktowej, w celu odbycia rozmowy (jednostkę taką może także wskazać sam zainteresowany).

¹ Według stanu na początek 2000 r. do obsady stanowisk oficerskich i chorążych w strukturach wojennych wydzielono około 54 tys. oficerów, podchorążych i chorążych rezerwy.

² Po uwzględnieniu średnio 10-letniego okresu pozostawania na przydziale mobilizacyjnym należy zapewnić coroczny dopływ do zasobów około 6 tys. kadry rezerwy. Jednak z przyczyn niezależnych od resortu obrony narodowej sprawność systemu gromadzenia zasobów kadr rezerwy wynosi około 60% (bowiem tylko tyłu trafia na przydziały mobilizacyjne). W celu uzyskania zakładanego wskaźnika dopływu rezerw na uzupełnienie potrzeb mobilizacyjnych należałoby zatem przeszkalać rocznie około 9–6 tys. kandydatów na oficerów, podchorążych i chorążych rezerwy.

³ Tryb powoływania oraz zasady pełnienia zawodowej służby kontraktowej regulują przepisy znowelizowanej *Ustawy o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych z dnia 30 czerwca 1970 r.* (DzU z 1997 r. nr 10, poz. 55 z późn. zm.) oraz *Rozporządzenia Ministra Obrony Narodowej w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych z dnia 19 grudnia 1996 r.* (DzU z 1997 r. nr 7, poz. 38 z późn. zm.).

Informacje o nie obsadzonych stanowiskach dowódcy jednostek wojskowych przekazują do właściwych, ze względu na miejsce stacjonowania jednostek, komendantów WKU.

Dowódca jednostki wojskowej jest zobowiązany do pisemnego powiadomienia wojskowego komendanta uzupełnień o wyniku rozmowy. W przypadku wyniku pozytywnego komendant przyjmuje od kandydata pisemny **wniosek o powołanie** go do służby kontraktowej. Do wniosku należy dołączyć skrócony odpis aktu urodzenia i dokument potwierdzający uzyskanie wymaganego wykształcenia. Na podstawie złożonego wniosku wojskowy komendant uzupełnień wysyła do Centralnego Rejestru Skazanych zapytanie o karalność danej osoby. Kandydata kieruje się też do właściwej wojskowej komisji lekarskiej w celu ustalenia zdolności fizycznej i psychicznej do zawodowej służby wojskowej. W wielu przypadkach – w zależności od charakteru stanowisk służbowych – uruchamiana jest także procedura uzyskania przez kandydata do służby kontraktowej – poświadczenia bezpieczeństwa.

Po dokonaniu powyższych czynności wojskowy komendant uzupełnień przesyła do dyrektora Departamentu Kadr drogą służbową wniosek o powołanie oficera rezerwy do służby kontraktowej wraz z posiadanymi dokumentami. Po pozytywnym rozpatrzeniu wniosku Minister Obrony Narodowej **wydaje rozkaz personalny o powołaniu do służby kontraktowej**.

Rozkazy lub wyciągi z rozkazów personalnych o powołaniu do służby kontraktowej są przesyłane do wojskowego komendanta uzupełnień i do dowódcy jednostki wojskowej, w której osoba zainteresowana ma pełnić służbę, a także odpowiednio do dowódcy rodzaju sił zbrojnych i dowódcy okręgu wojskowego. Po otrzymaniu wyciągu z rozkazu komendant WKU kieruje osobę zainteresowaną do dowódcy jednostki wojskowej w celu zawarcia kontraktu. Kontrakt jest zawierany pomiędzy osobą zainteresowaną pełnieniem służby kontraktowej oraz dowódcą jednostki wojskowej, w której ma ona pełnić służbę. O podpisaniu kontraktu dowódca jednostki wojskowej powiadamia właściwego wojskowego komendanta uzupełnień¹.

Służba kontraktowa rozpoczyna się z dniem określonym w kontrakcie, zawieranym na okres pięciu lat. Zawarcie kontraktu z tą samą osobą może nastąpić najwyżej trzykrotnie, zatem maksymalny okres pełnienia tej służby wynosi 15 lat. Oficer pełni służbę kontraktową na stanowisku służbowym określonym w kontrakcie. Podczas pierwszego roku służby (okres próbny) przełożeni oceniają predyspozycje oraz umiejętności oficera kontraktowego i podejmują decyzje co do dalszej jego służby. Jeżeli uzyskał ocenę pozytywną, to po ukończeniu okresu próbnego nadal pełni służbę bez odrębnego powołania. Gdy ocena jest negatywna, uprawniony organ wojskowy zwalnia go z zawodowej służby wojskowej z dniem upływu okresu próbnego.

W trakcie pełnienia służby oficer służby kontraktowej może być mianowany na kolejne wyższe stopnie wojskowe według zasad przyjętych dla żołnierzy służby stałej. Za zgodą dowódcy jednostki może być także kierowany na kursy doskonalenia zawodowego, szczególnie w przypadkach obejmowania nowych stanowisk służbowych, zawierania kolejnych kontraktów, a także przechodzenia do służby stałej.

Najpóźniej na sześć miesięcy przed upływem okresu, na jaki został zawarty kontrakt, oficer z własnej inicjatywy, minister obrony narodowej lub określony przez niego organ wojskowy mogą **wystąpić z wnioskiem o zawarcie kolejnego kontraktu**. W przypadku zawarcia kolejnego kontraktu oficer kontynuuje służbę kontraktową na zasadzie płynnego przejścia.

¹ Przedstawione powyżej obecnie obowiązujące procedury powoływania żołnierzy do służby kontraktowej cechuje duży stopień biurokratyzowania. Powoduje to przede wszystkim znaczne problemy z realizacją określonych limitów powołań do tej służby. W celu odwrócenia tej niekorzystnej tendencji pilnym zadaniem jest podjęcie niezbędnych działań zarówno doraźnych, jak i długofalowych, usprawniających procesy naboru do tej służby. Określone środki zaradcze zostały zawarte w projekcie nowej ustawy pragmatycznej.

Obligatoryjne zwolnienie oficera ze stanowiska określonego w kontrakcie następuje, gdy otrzymał on ogólną ocenę niedostateczną w opinii służbowej lub uprawomocniło się orzeczenie o wymierzeniu kary dyscyplinarnej wyznaczenia na niższe stanowisko służbowe.

W tych przypadkach wyznacza się oficera na niższe stanowisko służbowe w tej samej lub innej jednostce wojskowej albo w innej miejscowości. Jeżeli odmówi pełnienia służby na tych stanowiskach, zwalnia się go z zawodowej służby wojskowej.

W przypadku gdy wojskowa komisja lekarska orzeka niezdolność oficera do pełnienia służby w określonych jednostkach wojskowych albo na zajmowanym stanowisku służbowym, bądź gdy likwidowane jest zajmowane przez niego stanowisko służbowe, wówczas zwalnia się go z zajmowanego stanowiska i przenosi – za jego pisemną zgodą – na inne (wyższe, równorzędne lub niższe) stanowisko służbowe w tej samej lub innej jednostce wojskowej albo w innej miejscowości. Jeżeli nie wyrazi zgody, zostaje zwolniony ze służby zawodowej.

Fakultatywne zwolnienie oficera służby kontraktowej z zajmowanego stanowiska może nastąpić, gdy złożył on wniosek o zwolnienie z zajmowanego stanowiska służbowego bądź w przypadku wystąpienia szczególnie uzasadnionych potrzeb sił zbrojnych. W tych sytuacjach oficera także przenosi się, za jego pisemną zgodą, na inne (wyższe, równorzędne lub niższe) stanowisko służbowe w tej samej lub innej jednostce wojskowej albo w innej miejscowości. W przypadku gdy oficer odmówi pełnienia służby na tych stanowiskach, zwalnia się go z zawodowej służby wojskowej.

Oficer pełniący służbę kontraktową może być powołany **do służby stałej**. Podstawowym warunkiem jest uzyskanie co najmniej dobrej oceny ogólnej w opinii służbowej, a także muszą przemawiać za tym potrzeby sił zbrojnych. Z wnioskiem tym oficer występuje do ministra obrony narodowej. Z inicjatywą powołania oficera może także wystąpić minister obrony narodowej oraz określony przez niego organ wojskowy. W przypadku pozytywnego rozpatrzenia wniosku, oficer powoływany jest do służby stałej z chwilą upływu kontraktu.

Ogólny status oficera kontraktowego nieznacznie różni się od statusu oficera służby stałej. Różnice te wynikają z pewnej naturalnej specyfiki służby kontraktowej. Przede wszystkim okres służby kontraktowej ściśle określa kontrakt, natomiast służba stała pełniona jest bezterminowo. W konsekwencji oficer kontraktowy pozbawiony jest możliwości przejścia w stan nieczynny. Z kontraktu wynikają także możliwości awansu na konkretne stanowiska służbowe. Oficer służby kontraktowej w zasadzie nie ma możliwości awansowania na stopień oficera starszego, nie podlega okresowi służby obowiązkowej i nie może starać się o przydział kwatery stałej. Status oficera kontraktowego różnicują także uprawnienia urlopowe – jest on m.in. pozbawiony urlopu szkoleniowego, bezpłatnego oraz urlopu z innych ważnych przyczyn.

Mimo wyraźnej tendencji wzrostowej udział żołnierzy służby kontraktowej w ogólnej liczbie kadry zawodowej nie osiągnął jeszcze zadowalającego poziomu w odniesieniu do rzeczywistych potrzeb¹. Do najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy należy zaliczyć²:

¹ Liczba przyjętych na 1999 r. etatów kalkulacyjnych służby kontraktowej pozwoliła na zaplanowanie powołania do tej służby 5800 żołnierzy. Mimo zagwarantowania w budżecie MON odpowiednich środków finansowych w sumie powołano 4072 żołnierzy, w tym 120 oficerów. Limit powołań został wykorzystany w korpusie oficerów w 32%. Według danych zawartych w *Informacji nt. kształcenia wojskowego studentów i absolwentów wyższych uczelni cywilnych...*, wyd. cyt., w sierpniu 2000 r. służbę kontraktową pełniło 11 814 żołnierzy (14,6% ogółu kadry zawodowej), w tym 417 oficerów (1,2% ogółu oficerów).

² *Służba kontraktowa w Siłach Zbrojnych RP – problemy i zagrożenia*, opracował Departament Kadry i Szkolenia Wojskowego MON, Warszawa 1999.

- stosunkowo wolno zachodzący proces wprowadzania zmian etatowych, uwzględniających nową strukturę stanowisk służbowych przeznaczonych dla żołnierzy zawodowych w służbie kontraktowej;

- zmniejszanie zainteresowania – mimo licznych wstępnych deklaracji – podejmowaniem kontraktowej zawodowej służby wojskowej przez żołnierzy nadterminowej zasadniczej służby wojskowej, a także żołnierzy rezerwy, co wynika z braku motywacji finansowych do przechodzenia żołnierzy ze służby nadterminowej do służby kontraktowej oraz ogólnie małej atrakcyjności finansowej zawodu wojskowego;

- złożoność procedury powoływania kandydatów do kontraktowej zawodowej służby wojskowej, powodującej nadmierne wydłużenie czasu oczekiwania zainteresowanego na podpisanie kontraktu (w przypadku oficerów co najmniej kilka miesięcy, a nierzadko nawet rok);

- niewystarczające zaangażowanie dowódców jednostek i ich bezpośrednich (a często także wyższych) przełożonych w proces naboru kandydatów do służby kontraktowej;

- brak współdziałania terenowych organów administracji wojskowej z agendami terenowymi Krajowego Urzędu Pracy;

- nieprzygotowanie WKU na wielokrotnie zwiększony, w stosunku do lat poprzednich, zakres naboru kandydatów do służby kontraktowej;

- brak wypracowanej procedury uzyskiwania przez kandydatów do służby kontraktowej poświadczenia bezpieczeństwa, a w szczególności wątpliwość, kto tę procedurę powinien realizować w stosunku do żołnierzy rezerwy (Wojskowe Służby Informacyjne czy Urząd Ochrony Państwa);

- brak wyspecjalizowanych organów oraz środków finansowych na promocję zawodu wojskowego w środowisku cywilnym;

- brak dostatecznej wiedzy o możliwości i trybie podejmowania wojskowej służby kontraktowej w środowiskach cywilnych (m.in. wśród absolwentów szkół zawodowych i średnich, w biurach pośrednictwa pracy, restrukturyzowanych zakładach pracy oraz całych branżach, w których dochodzi do dużych redukcji zatrudnienia);

- obiektywne zjawisko konkurencyjności służby nadterminowej, na którą decyduje się część potencjalnych kandydatów do służby kontraktowej (m.in. z powodu złych relacji uposażeń i świadczeń żołnierzy służby kontraktowej w stosunku do żołnierzy służby nadterminowej).

Niski stan osobowy służby kontraktowej w korpusie oficerów wynika m.in. z braku odpowiedniej liczby kandydatów, którzy spełnialiby podstawowy warunek ustawowy, tzn. odbyli przeszkolenie wojskowe w szkole podchorążych rezerwy. Jest to rezultatem kilkuletniego zmniejszania, a nawet okresowego zaniechania tego szkolenia z powodu ograniczeń budżetowych. W związku ze wznowieniem szkolenia dla ok. 6,5 tys. absolwentów szkół wyższych rocznie, można przypuszczać, że zostanie stworzona niezbędna baza do uzupełniania korpusu oficerami służby kontraktowej w przyszłości¹.

Jednym z najważniejszych przedsięwzięć warunkujących rozpoczęcie gruntownych zmian w zakresie powoływania i przebiegu służby kontraktowej jest opracowanie i wdrożenie procesu przebudowy struktur etatowych stanowisk służbowych dla przyjętego docelowego modelu sił zbrojnych RP.

¹ Program pozyskiwania żołnierzy do służby nadterminowej w Siłach Zbrojnych RP, materiał na posiedzenie kierownictwa MON, opracował Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego, Warszawa 2000.

Propozycje usprawnień służby kontraktowej absolwentów szkół wyższych

Obecny system powoływania do służby kontraktowej charakteryzuje się dosyć złożoną procedurą. Zasadniczym powodem takiego stanu rzeczy jest nadmierne wydłużona droga służbowa przesyłania dokumentów zgromadzonych o kandydacie do służby kontraktowej (może ona trwać nawet rok). Sytuacja ta wpływa bardzo niekorzystnie na proces powoływania, gdyż powoduje zniechęcenie i w konsekwencji **wycofywanie się** wielu potencjalnych kandydatów z zamiaru wstąpienia do tej służby.

W celu uproszczenia procedury opracowano projekt nowelizacji *Rozporządzenia MON w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych*. Zasadniczym proponowanym rozwiązaniem jest skrócenie czasu przesyłania stosownych dokumentów o kandydacie do służby kontraktowej przez odstąpienie od stosowania drogi służbowej.

Proponuje się także szersze wykorzystanie WKU, WSzW oraz dowódców jednostek wojskowych w tworzeniu bazy informacyjnej o wolnych stanowiskach służbowych przeznaczonych dla żołnierzy kontraktowych.

U podstaw projektowanych rozwiązań leżą tak zasadnicze założenia, jak tożsamość posiadanego stopnia wojskowego ze stopniem etatowym stanowiska służbowego, na którym oficer kontraktowy pełnił będzie służbę, oraz odejście od sztywnego okresu, na który zawierany będzie kontrakt, i liczby możliwych do zawarcia kontraktów. Zakłada się, że kontrakt może być zawarty na okres od dwóch do siedmiu lat, a w przypadkach uzasadnionych potrzebami sił zbrojnych na okres krótszy, nie mniej jednak niż na sześć miesięcy. Zawarcie kontraktu z tą samą osobą może nastąpić wielokrotnie. Najpóźniej na trzy miesiące przed upływem okresu, na jaki kontrakt został zawarty, oficer kontraktowy albo dowódca jednostki będą mogli wystąpić z wnioskiem o zawarcie kolejnego kontraktu.

W trakcie pełnienia służby przewiduje się stosowanie mechanizmów promujących oficerów w służbie kontraktowej, którzy osiągają wysokie wyniki w służbie. Zakłada się m.in. kierowanie ich do wykonywania zadań na stanowiskach wymagających szczególnych kwalifikacji (np. w zawodach, w których szkoły wojskowe nie prowadzą kształcenia), na stanowiskach w ramach misji pokojowych, na stanowiskach w strukturach NATO. Oficer kontraktowy będzie mógł być kierowany na kursy doskonalące i specjalistyczne, których ukończenie z wynikiem bardzo dobrym umożliwi mu wyznaczenie na wyższe stanowisko służbowe (kolejny kontrakt), przy uwzględnieniu niezbędnych kwalifikacji wymaganych dla danego stanowiska. Rozszerzenie zakresu działań motywacyjnych należy widzieć również we właściwym wykorzystywaniu przez dowódców należnych im uprawnień do wyróżniania i nagradzania, wynikających z *Ustawy o dyscyplinie wojskowej*.

Podobnie jak ma to miejsce obecnie, w celu promowania najlepszych oficerów pełniących służbę kontraktową, nowe przepisy stwarzają dogodne warunki przechodzenia ich do służby stałej. Żołnierz zainteresowany pełnieniem tej służby będzie mógł na swój wniosek być powołany do niej, przy zastrzeżeniu, że uzyskał co najmniej bardzo dobrą ogólną ocenę w opinii służbowej.

Modele kształcenia wojskowego studentów i absolwentów szkół wyższych

Postuluje się poszerzenie formuły szkolenia wojskowego młodzieży akademickiej przez wzbogacenie dotychczasowych form odbywania powinności obronnych.

Celem tego zamierzenia jest podniesienie efektywności służby oraz zmniejszenie jej uciążliwości.

Obok dotychczasowego systemu kształcenia absolwentów wyższych uczelni, obejmującego trzymiesięczne kształcenie w szkołach podchorążych rezerwy i trzymiesięczną praktykę w jednostkach wojskowych, proponuje się młodzieży akademickiej i absolwentom wyższych uczelni następujące formy wypełniania powinności wojskowych¹:

1. Forma I (**służba wojskowa o charakterze kwalifikowano-obowiązkowym**²):

- po zakończeniu studiów trzymiesięczne szkolenie w ramach szkół podchorążych rezerwy, zakończone otrzymaniem stopnia kaprała podchorążego;
- miesięczne praktyki dowódcze przez następne trzy lata; po ukończeniu pierwszej praktyki dowódczej możliwe byłoby otrzymanie stopnia plutonowego podchorążego, po drugiej praktyce – stopnia sierżanta podchorążego i po ostatniej praktyce – stopnia podporucznika rezerwy.

2. Forma II (**służba wojskowa o charakterze ochotniczo-kwalifikowanym**):

- studenci pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów – miesięczne wakacyjne szkolenie wojskowe (wrzesień), realizowane w wojskowych ośrodkach szkolenia, zakończone uzyskaniem stopnia kaprała podchorążego;
- po ukończeniu czwartego roku studiów – miesięczna wakacyjna praktyka dowódcza w jednostkach wojskowych; można po niej uzyskać stopień plutonowego podchorążego;
- po zakończeniu studiów – dwie miesięczne praktyki dowódcze w jednostkach wojskowych; po pierwszej praktyce można uzyskać stopień sierżanta podchorążego, a po drugiej praktyce – podporucznika rezerwy.

3. Forma III (**ochotnicza służba wojskowa w ramach Legii Akademickiej**):

- w trakcie trwania studiów realizacja programu szkoły podchorążych rezerwy przez studentów-ochotników, będących członkami stowarzyszenia *Legia Akademicka*, spełniających wymogi zdrowotne; szkolenie to powinno być zakończone egzaminem i uzyskaniem stopnia szeregowego podchorążego;
- po ukończeniu studiów – w ciągu trzech kolejnych lat miesięczne praktyki dowódcze w jednostkach wojskowych lub trzymiesięczna praktyka odbyta jednorazowo, nie później niż w okresie trzech lat od zakończenia studiów; po pierwszym miesiącu praktyki dowódczej byłaby możliwość awansowania do stopnia kaprała podchorążego, po kolejnym miesiącu – plutonowego podchorążego i po trzecim miesiącu – sierżanta podchorążego; kolejne stopnie wojskowe byłyby nadawane po odbytych ćwiczeniach wojskowych.

4. Forma IV (**mieszana**):

- studenci odbywający szkolenie wojskowe w ramach *Legii Akademickiej* mogą zdecydować się na odbywanie praktyk dowódczych jak w wariantach I i II.

5. Forma V:

- po zdaniu egzaminu wstępnego na uczelnię wyższą studenci uczestniczyć będą w czterotygodniowym przysposobieniu wojskowym w ramach wakacyjnego obozu integracyjnego organizowanego przez macierzyste uczelnie;
- na zakończenie obozu odbędzie się przysięga wojskowa i mianowanie na stopień szeregowego z cenzusem;
- dalsze kształcenie wojskowe odbywać się będzie według jednego z wyżej wymienionych wariantów.

6. Forma VI:

- absolwenci szkół wyższych, którzy nie podjęli jednej z powyższych form szkolenia wojskowego, powinni być przeznaczeni do odbycia zasadniczej służby wojskowej.

¹ Powyższe propozycje zostały przygotowane przez przedstawicieli Departamentu Społeczno-Wychowawczego MON.

² Pojęcie „kwalifikowana” oznacza, że decyzja o przyjęciu kandydata na przeszkolenie wojskowe należy do organów wojskowych, które będą się kierować potrzebami sił zbrojnych.

EFEKTYWNOŚĆ FUNKCJONOWANIA WYCHOWAWCZEGO WYŻSZEJ SZKOŁY OFICERSKIEJ

Słowo „efektywność” jest często używane przez teoretyków i praktyków życia gospodarczego, politycznego, społecznego, oświatowego, kulturalnego itp. Mówi się o: efektywności gospodarki, efektywności produkcji, efektywności podejmowanych decyzji, efektywności kształcenia, efektywności realizowanych zadań itd. Pojęcie „efektywność” odnosi się do wszystkich dziedzin życia społeczno-gospodarczego, do wszystkich mechanizmów funkcjonowania państwa i społecznie użytecznych przejawów życia człowieka. Wiąże się ono także z działalnością dydaktyczną i wychowawczą szkoły. **Efektywność** definiowana jest jako:

- stopień realizacji określonego celu lub zespołu celów¹;
- pozytywny wynik, wydajność, skuteczność i sprawność²;
- skuteczność, wydajność, sprawność; słowo „efektywny” pochodzi od łacińskiego *effectivus*, co znaczy *skuteczny*. Efektywny znaczy dający pozytywne wyniki, skuteczny, wydajny. Możemy mówić o efektywnej pracy, efektywnych wynikach, o efektywnym planowaniu. Efektywny to istotny i rzeczywisty³;
- rezultat działalności gospodarczej, określanej przez relację uzyskanego efektu do nakładu danego czynnika produkcji lub zespołu tych czynników⁴;
- stosunek kosztów pomiaru do jego rzeczywistych efektów⁵;
- mierzalna cecha podjętych działań, opisywana stosunkiem osiągniętego efektu do poniesionych nakładów⁶.

Z powyższych definicji wynika, że efektywność to pozytywny wynik, sprawność, skuteczność i wydajność.

W analizie materiału badawczego przyjęliśmy określać **efektywność funkcjonowania wychowawczego szkoły** jako skuteczną realizację funkcji wychowawczej szkoły wojskowej, jako osiąganie założonych celów wychowawczych, jako uzyskiwanie pozytywnych wyników w zakresie kształtowania pożądanych cech osobowych podchorążych, jako osiąganie istotnych efektów dydaktycznych, naukowych i wychowawczych.

¹ J. Mazurek, *Stan morale, jego istota, problemy poznawania i kształtowania*, Warszawa 1980, s. 77.

² *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1992.

³ *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1993.

⁴ *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.

⁵ J. Altkorn, T. Kramer (red.), *Leksykon marketingu*, Warszawa 1998.

⁶ E. Nowak (red.), *Leksykon rachunkowości*, Warszawa 1996.

Aby określić efektywność funkcjonowania wychowawczego wyższej szkoły oficerskiej, przeprowadziliśmy w latach 1998–2000 badania empiryczne nt. „Funkcjonowanie wychowawcze wojskowej wyższej szkoły oficerskiej”.

Czynniki warunkujące efektywność oddziaływania wychowawczego

Efektywność oddziaływań wychowawczych jest uzależniona od wielu czynników, między innymi od znajomości celów wychowania przez wychowawców i wychowanków, stosowanych form, metod i środków oddziaływania wychowawczego, motywacji wychowawczej wojskowych nauczycieli akademickich i dowódców – bezpośrednich przełożonych podchorążych, przygotowania ogólnego i pedagogicznego wychowawców wojskowych oraz warunków pracy dydaktycznej i dowódczej, jakimi dysponują nauczyciele i dowódcy. Jakie czynniki, zdaniem wojskowych nauczycieli akademickich i dowódców, warunkują efektywność oddziaływań wychowawczych w szkole oficerskiej? Zdecydowana większość badanych (ok. 84%) uważa, że efektywność oddziaływań wychowawczych w szkole oficerskiej warunkują przede wszystkim takie czynniki, jak:

- wysokie kwalifikacje pedagogiczne wojskowych nauczycieli akademickich i dowódców (90% odpowiedzi *tak i raczej tak*);
- sprawiedliwa ocena zachowań i działań wychowanków (90%);
- przestrzeganie przez nauczycieli i dowódców zasady jedności nauczania i wychowania (89%);
- konsekwentne i sprawiedliwe rozliczanie niezdyscyplinowanych podchorążych (87%);
- właściwe stosunki społeczne pomiędzy wychowawcami (dowódcy i nauczyciele) a wychowankami (podchorążymi)(86%);
- konsekwentna realizacja programu wychowania podchorążych przez wszystkie ogniwa wychowawcze, czyli jedność oddziaływań wychowawczych (86%);
- właściwe stosunki społeczne pomiędzy podchorążymi (85%);
- wysoki poziom merytoryczny i metodyczny zajęć dydaktycznych (85%);
- jasno sformułowane cele wychowania (84%).

Tylko 15% badanej kadry dydaktycznej i dowódczej uważa, że postawy i zachowania wyższych przełożonych i kadry zawodowej szkoły oficerskiej, posiadanie nowoczesnego programu kształcenia oraz obiektywny obraz wojska w mediach nie decydują o efektywności oddziaływań wychowawczych w szkole oficerskiej. Wszyscy (100%) wojskowi nauczyciele akademicy szczególne miejsce w procesie efektywnych oddziaływań wychowawczych przypisują jasno sformułowanym celom wychowania, właściwym stosunkom międzyludzkim w szkole oraz sprawiedliwej ocenie postaw i działań wychowanków. Dowódcy zaś wśród czynników warunkujących efektywność oddziaływań wychowawczych wymieniają przede wszystkim właściwe (dobre) stosunki międzyludzkie pomiędzy kadrami dowódczą a podchorążymi i pomiędzy podchorążymi, wysokie kwalifikacje wychowawcze dowódców, niepobłażanie niezdyscyplinowanym podchorążym (konsekwentne i sprawiedliwe rozliczanie niezdyscyplinowanych podchorążych) oraz dobry poziom zajęć ogólnowojskowych.

Zdaniem wychowawców wojskowych istnieje wiele czynników natury subiektywnej oraz obiektywnej, warunkujących efektywność oddziaływań wychowawczych. Twierdzą oni, że nie osiągnie się celów wychowawczych w szkole oficerskiej, jeżeli cele będą nieja-

sno sformułowane i nieznanne wychowawcom, jeżeli program wychowania nie będzie realizowany, jeżeli stosunki międzyludzkie w układzie pionowym i poziomym będą niewłaściwe oraz brak będzie przykładu osobistego kadry zawodowej.

Skutki uboczne działalności wychowawczej w szkole oficerskiej

Już od bardzo dawna nurtuje ludzi pytanie, dlaczego tak często absolwenci szkół różnych typów nie spełniają wymogów założonych w programach nauczania. W odpowiedzi na tak postawione pytanie zwracano uwagę na złe cechy dzieci lub wykazywano błędy czy niedoskonałości procesu kształcenia i wychowania. W drugiej połowie lat sześćdziesiątych pojawiła się zupełnie inna odpowiedź. Zaczęto podejrzewać, że być może cały układ czynników zwany szkołą wywołuje zupełnie coś innego, niż chciano osiągnąć. W ten sposób doszło do stworzenia pojęcia *hidden curriculum*, co można tłumaczyć jako „ukryty program”. Twórcą tego określenia jest Jackson, który jako pierwszy użył go w pracy na temat klasy szkolnej (*Life in the Classrooms*). Przez „ukryty program” rozumiał on, ogólnie rzecz biorąc, to co szkoła czyni: wpaja, uczy, daje młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to „coś” wcale nie zostało zaplanowane¹. Nie jest to tożsame z ubocznymi skutkami – o tym, że każde działanie ludzkie przynosi jakieś uboczne skutki, wiedzano od dawna. Ukrytego programu nie da się utożsamiać z ubocznymi skutkami głównie dlatego, że dotyczy on spraw zbyt ważnych. Jeśli coś trwale i zasadniczo określa rodzaj rzeczywistego wpływu danej placówki, trudno to coś nazywać ubocznym.

Określenie „ukryty program” szybko wzbudziło duże zainteresowanie. Wielu badaczy próbowało szukać ukrytego programu w najróżniejszych środowiskach oświatowych. Okazało się, że nazwa otwiera okno na nowy, złożony świat zjawisk, że można mówić nie o jednym ukrytym programie, ale o całej masie różnych spraw ukrytych i półukrytych, świadomie i nieświadomie działających w obrębie szkoły. Rozpoczęły się rozważania i spory definicyjne². Zaczęto mówić nie tylko „ukryty program”, ale także „niejawny” czy „latentny” lub „pozadydaktyczne skutki szkoły” albo po prostu „to, co szkoła czyni ludziom do niej uczęszczającym”. Ukryty program można roboczo zdefiniować jako wszystko to, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu. Ukrytym programem jest to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel. Niezależnie od tego, jak bardzo światła jest kadra nauczycielska, jak postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła, do uczniów dociera coś, o czym nie mówi się na lekcjach ani na szkolnych apelach³.

Choć ogólnie mówi się o dobrym przygotowaniu absolwentów wyższych szkół oficerskich do dowodzenia, do kierowania zespołami ludzkimi, do wypełniania funkcji przywódczej, to znane są również słabości procesu dydaktyczno-wychowawczego w tych uczelniach. Prowadzona od ponad dziesięciu lat tzw. reforma w wojsku nie przyniosła oczekiwanych rezultatów w sferze dydaktycznej i wychowawczej. Pogłębia się marazm, obojętność na sprawy ogólnowojskowe, młoda kadra odchodzi z wojska, a to za sprawą braku dbałości o sprawy wojska. Ze względów politycznych – jak sądzę – zmniejszono liczbę przedmiotów, a tym samym i godzin na nauczanie humanistyczne. Ograniczono w szkołach oficerskich liczbę godzin na nauczanie psychologii, socjologii, pedagogiki, kultury itp. na rzecz nauczania „technologii pola walki” i nauki języków obcych. Działanie to doprowadza do coraz wyraźniejszego uwidaczniania się braków wychowawczych. Młody oficer w jed-

¹ Za A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998, s. 50.

² Tamże, s. 51.

³ Tamże, s. 52.

nostce wojskowej staje bezradnie wobec problemów, jakie niesie ze sobą zasadnicza służba wojskowa. Brak wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej rekompensowany jest często przez kadrę dowódczą krzykiem, karami, wulgarnymi słowami i drwinami pod adresem podwładnych. Niektórzy młodzi dowódcy uważają, że używanie niecenzuralnych słów jest niezbędne, wzmacnia komendę¹. Moim zdaniem, wulgaryzm językowy jest przejawem prostactwa, braku kultury, nieopanowania podstawowego zasobu słownictwa. Jak budować autorytet wśród żołnierzy, jak skutecznie kierować zespołami ludzkimi, jak stać się przywódcą żołnierzy, jeżeli w stosunkach społecznych z podwładnymi dominuje dryl, chamstwo i funkcjonalny analfabetyzm? Przedmiotowe traktowanie ludzi nie prowadzi do budowy zaufania, autorytetu i zintegrowania grupy. W armii amerykańskiej, według najnowszych badań, czynnikiem warunkującym wysoką gotowość bojową oraz najtrwałszym spoiwem grupy jest wiara w dowódcę. W drugiej kolejności dopiero liczy się własny sprzęt, bojowe tradycje jednostki, patriotyzm².

Nowe koncepcje w pedagogice, lansujące kategorię odrzucenie wszelkiego rygoryzmu w wychowaniu, znalazły również swoje miejsce w deklaracjach wygłaszanych przy różnych okazjach przez wojskowych pedagogów. W wielu dokumentach normatywnych i programach kształcenia podchorążych kładzie się nacisk na konieczność respektowania podmiotowości żołnierza, na kształtowanie humanistycznych stosunków społecznych i swobodny rozwój osobowości. Praktyka życia wojskowego dowodzi, że jest to tylko retoryka. W dalszym ciągu podchorąży poddawany jest wszechogarniającej kontroli i zewnętrznemu sterowaniu, jest on w pewnym stopniu ubezwłasnowolniony. Często traktowany jest jak dziecko, któremu nie można powierzyć ważniejszych zadań, ponieważ w wojsku dominują dwa style kierowania zespołami ludzkimi: autokratyczny i instruktazowy.

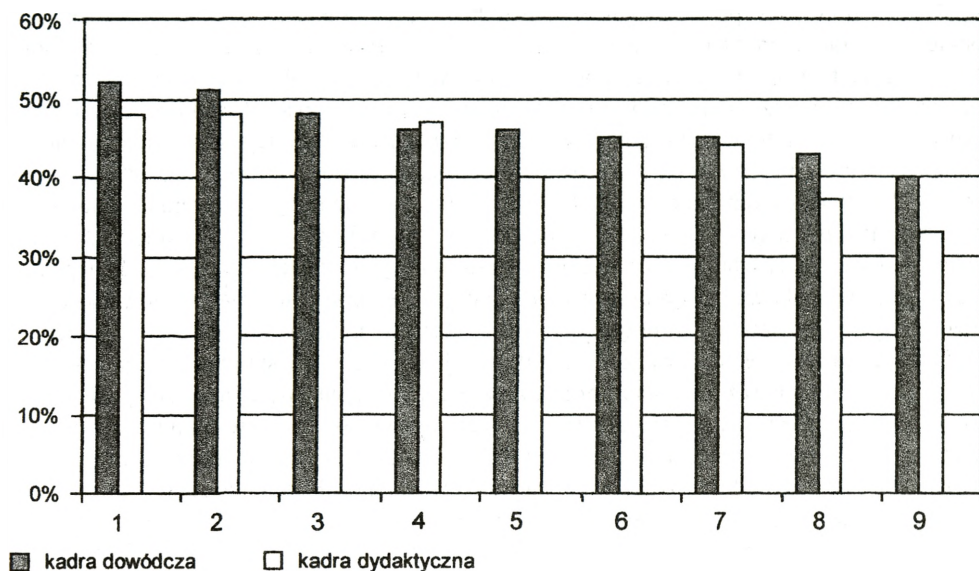
Wychowanie w duchu posłuszeństwa, podległości i bezwzględnego podporządkowania przyczyniło się do pojawienia się wielu skutków ubocznych. Wydaje się, że działalność dydaktyczno-wychowawcza prowadzona w wyższych szkołach oficerskich, a oparta na tradycyjnym modelu wychowania, wywołuje istotne zmiany w postawach, zachowaniach, potrzebach, kulturze bycia i psychice absolwentów szkół wojskowych. Wśród najczęściej pojawiających się skutków ubocznych wychowania w wojsku wymienia się (rys. 1): podatność na stresy, brak samodzielności w działaniu (mała odwaga cywilna, niezdecydowanie), konformizm, dystans wobec przełożonych i brak zaufania do nich, krytykanctwo, małą motywację do wychowywania podwładnych, duży rygoryzm wymagań oraz przejmowanie niewłaściwych wzorów dowodzenia.

Wychowanie w wojsku, zdaniem ok. 50% badanych dowódców i nauczycieli akademickich, przyczynia się do ukształtowania wśród podchorążych większej podatności na stres. Podchorążowie potwierdzają ten skutek uboczny wychowania w ok. 40%³. Również ok. 40% podchorążych boi się przełożonych, tych bezpośrednich i wyższych. Przyczynia się do tego występujący w wojsku przymus, przedmiotowe traktowanie wychowanka i autokratyczny styl dowodzenia. Większość wychowawców wojskowych (56%) wyraża pogląd, że w wojsku, ze względu na obowiązującą zasadę jednoosobowego dowodzenia, nie ma możliwości realizowania form wychowania opartych na dialogu i negocjacji, na empatycznym podejściu do żołnierza, na zapewnieniu wychowankowi możliwości indywidualnego rozwoju, samorealizacji i swobody.

¹ Z. Lentowicz, *Kto tu jest faraonem?*, „Rzeczpospolita” z 16 lutego 2000; *Kawaleria powietrzna*, „Polska Zbrojna” 10/2000.

² Tamże.

³ L. Urbański, S. Zembrzycki, *Przewodzenie w stresie*, [w:] *Materiały z sympozjum naukowego nt. „Stres i frustracja a służba wojskowa”*, zorganizowanego w dniu 5.04.2000 r., Poznań 2000.



Legenda:

1 – podatność na stres

2 – brak samodzielności

3 – konformizm

4 – dystans wobec przełożonych

5 – brak zaufania do przełożonych

6 – krytykanctwo

7 – mała motywacja do wychowywania

8 – duży rygorizm wymagań

9 – przejmowanie niewłaściwych wzorów dowodzenia

Rys. 1. Skutki uboczne działalności wychowawczej

Przykład osobisty dowódców – a właściwie antyprzykład – w zakresie uprawiania autokratycznego i instruktażowego stylu dowodzenia przyczynia się, zdaniem ok. 50% badanych dowódców i nauczycieli wojskowych, do małej samodzielności w działaniu. Podchorążowie, zdaniem kadry zawodowej, boją się, nie mają odwagi cywilnej, są niezdecydowani i oczekują na instruktąż (wytyczne) od wyższych przełożonych. Wielu młodych oficerów dąży do bycia anonimowym (po co mam się wychylać, aktywność nic mi nie daje, lepiej schodzić z drogi przełożonemu). Jest to bardzo niekorzystny skutek uboczny działalności wychowawczej realizowanej w wyższej szkole oficerskiej. Jak się wydaje, będzie on także negatywnie wpływał na efekty w pracy dowódczo-wychowawczej w jednostkach wojskowych. Niewłaściwa działalność wychowawcza kształtuje konformizm podchorążych. Jest to postawa bezkrytycznej zgody na obowiązujące normy i zasady zachowania. To uleganie narzucanym wartościom i poglądom. Prawie co drugi absolwent wyższej szkoły oficerskiej to konformista. Obserwacja życia wojskowego dowodzi, że im dłuższy staż służby wojskowej, tym większy konformizm. Podporządkowujemy się przełożonym bez słowa, przytakujemy wszystkiemu, co mówią przełożeni, zgadzamy się na drobne obelgi itp. Staramy się wszczepić podchorążym podstawową zasadę Szwejka: *Punkt 1. Przełożony zawsze ma rację. Punkt 2. Jeżeli przełożony nie ma racji, patrz punkt 1.* Wielu wychowawców wojskowych twierdzi, że przymus i przedmiotowe traktowanie podwładnych przyczyniają się do ukształtowania konformizmu, początkowo wynikającego ze strachu, później – z nawykowego postępowania.

Niepokoić muszą dane, z których wynika, że skutkami ubocznymi wychowania w WSO są dystans pomiędzy przełożonym a podwładnym oraz brak zaufania do przełożonych. Istnienie dystansu potwierdza 60% dowódców i 35% nauczycieli wojskowych. Podchorążowie zaś dystans ten potwierdzali podczas badań w 1996 r. w 86%. Utrzymywanie dystansu pomiędzy przełożonym a podwładnym obniża, zdaniem ponad 40% dowódców i wojskowych nauczycieli, wartość autorytetu przełożonego oraz zmniejsza do nich zaufanie. Dystans między wychowawcą a wychowankiem pogłębia się, ponieważ ok. 78% dowódców i 47% wojskowych nauczycieli akademickich stosuje metody rygorystyki i autokratyzmu wychowawczego. Rygorystyka wychowawcza, opierająca się na systemie zakazów, nakazów i kar, przekształca wychowanie w tresurę, a wychowanka w przedmiot. Niepokojącym skutkiem ubocznym procesu wychowania jest też brak zaufania wychowanków do przełożonych. Podstawowymi przyczynami tego stanu są m.in.: niedotrzymywanie obietnic (55%), przekazywanie nieprawdziwych informacji o szkole i o sprawach socjalno-bytowych kadry i podchorążych (48%), przekazywanie niepełnych informacji (41%), nieudzielanie informacji (38%), język sloganów (37%) oraz nieinteresowanie się sprawami podwładnych (37%). Według samooceny badanych 30% dowódców i 35% nauczycieli nie stosuje w stosunkach z podwładnymi dystansu, co warunkuje zaufanie do nich i ich autorytet.

Zmiany w działalności społeczno-wychowawczej przeprowadzone w wojsku w latach dziewięćdziesiątych, przyczyniły się do wyraźnego zmniejszenia się motywacji kadry zawodowej do wychowywania. Brak programu wychowania w WSO, brak kompetencji wychowawczych dowódców, mała liczba oficerów ds. społeczno-wychowawczych, brak uznania za działalność wychowawczą, traktowanie wychowania jako urabiania (indoktrynacja) i wiele innych przyczyn powoduje, że 45% dowódców i 44% wojskowych nauczycieli akademickich ma małą motywację do wychowywania. Musi to niepokoić.

Kolejnym skutkiem ubocznym działalności wychowawczej w WSO jest akceptacja i chęć stosowania przez podchorążych niewłaściwych wzorów dowodzenia i zachowania. Wielu absolwentów wyższej szkoły oficerskiej (36%), zdaniem ich bezpośrednich przełożonych (dowódców pododdziałów), akceptuje i stosować będzie w procesie dowodzenia metody zachowania oparte na krzyku, wulgaryzmach, przymusie oraz przedmiotowym traktowaniu podwładnych. Naganne zachowania dowódców drużyn, plutonów i kompanii prezentowane w filmie dokumentalnym „Kawaleria powietrzna” są akceptowane przez podchorążych IV roku studiów (45%) i dowódców plutonów (38%). Działalność wychowawcza w wyższej szkole oficerskiej, zdaniem 36% wychowawców wojskowych, uczy postępowania podobnego do opisanego przez N. Machiavellego w „Księciu”, a mianowicie uczy działania według następujących zasad:¹

- *bądź srogi, karaj kilku dla przykładu;*
- *nie bądź litościwy, bo dopuścisz do nieładu;*
- *bezpieczniej jest budzić strach niż miłość;*
- *umiej posługiwać się dobrze naturą zwierząt, [...] powinienes spośród nich wziąć za wzór lisa i lwa, albowiem lew nie umie unikać sidła, a lis bronić się przed wilkami. Trzeba przeto być lisem, by wiedzieć, co sidła, i lwem, by postrach budzić u wilków;*
- *radz się innych, gdy sam tego chcesz, a nie wtedy, gdy ktoś inny chce.*

Przedstawione niektóre skutki uboczne działalności wychowawczej w szkole oficerskiej dowodzą, że stosowane formy i metody wychowania są mało skuteczne, a wychowawcy wojskowi popełniają wiele podstawowych błędów wychowawczych. Skutki uboczne działalności wychowawczej, szczególnie te związane z ukształtowanymi negatywnymi

¹ N. Machiavelli, *Książę*, Warszawa 1993, s. 64–93.

umiejętnościami i cechami osobowymi absolwentów WSO, mogą mieć poważne konsekwencje dla procesu dowodzenia w jednostkach wojskowych.

Współczesny oficer – dowódca i przywódca – to człowiek wykształcony, kulturalny i humanista. Dowódca nie używa brutalności jako instrumentu przewodzenia, a także nie stosuje języka wulgarnego jako instrumentu zastraszenia. Sukcesy w dowodzeniu uzyskuje ten dowódca, który jest człowiekiem honoru, jest silny psychicznie i fizycznie, jest przekonany o słuszności tego, co robi i wie, dlaczego to robi i jak to się robi, jest zdolny do rozwiązywania problemów w każdej sytuacji. Absolwent wyższej szkoły oficerskiej powinien znać siebie samego, swoją siłę i słabości. Powinien mieć świadomość tego, że *jesteśmy tak mocni jak najłabszy element naszej psychiki lub ciała*. Przełożony winien znać mocne i słabe strony swoich podwładnych, motywy ich działania, ich emocje i potrzeby. Profesjonalizm oficera – to nie tylko umiejętność wydawania rozkazów, ale o wiele więcej: to umiejętność *bycia człowiekiem i bycia z człowiekiem*. Nieodzowna więc jest weryfikacja programów kształcenia i wychowania podchorążych, a także zmiana filozofii wychowania i wychowywania w wojsku, jeżeli chcemy wyeliminować z tego procesu chamstwo, obojętność, minimalizm i dehumanizację.

WYBRANE PROBLEMY KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO KADRY W SIŁACH ZBROJNYCH RP

Problematyka kształcenia ustawicznego, a w tym doskonalenia zawodowego nabrała w ostatniej dekadzie XX wieku szczególnego znaczenia. Gwałtowny rozwój nauki i techniki, a wraz z nim wzrost wymagań stawianych pracownikom powodują, że ukończenie studiów nie wystarczy, aby wyposażyć człowieka w niezbędną wiedzę na całe życie zawodowe. Wykształcenie i umiejętności zdobyte w uczelni dezaktualizują się i wymagają ciągłej weryfikacji i uzupełniania.

W konsekwencji większość pracodawców organizuje różne formy kształcenia (szkolenia), na których pracownicy systematycznie podnoszą lub uzupełniają kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu. Powszechnym zjawiskiem staje się ciągłe samodoskonalenie i permanentne doksztalcanie się pracowników.

Specyfika zawodowej służby wojskowej również dyktuje potrzebę kształcenia ustawicznego. Zakładana zmiana struktury kadry oraz kadencyjność służby na poszczególnych stanowiskach wymusi wręcz cykliczną zmianę miejsca pracy żołnierza zawodowego, a to z kolei spowoduje, że będzie on musiał dostosowywać się do nowego otoczenia i stanowiska służbowego. Naturalną konsekwencją ścisłego powiązania rozwoju służbowego i obejmowania kolejnych stanowisk z ukończeniem odpowiednich studiów podyplomowych lub kursów będzie potrzeba dostosowania całego systemu kształcenia ustawicznego, umożliwiającego zdobywanie wiedzy ogólnej i doskonalenie umiejętności żołnierzy zawodowych.

Kształcenie i szkolenie żołnierzy zawodowych w kraju

Stan aktualny

Doskonalenie zawodowe kadry odbywa się przez kształcenie na studiach doktoranckich i podyplomowych, uzupełniających studiach magisterskich oraz kursach specjalistycznych i językowych, zarówno w kraju w szkołach wojskowych i uczelniach cywilnych, jak i za granicą. Rozwój żołnierzy zawodowych jest związany z polityką doboru i rozmieszczenia kadr na stanowiskach służbowych. Problematykę doskonalenia zawodowego regulują odpowiednie akty prawne i normatywne (załącznik 1).

Obecnie oficer, który ukończył wyższe studia zawodowe może obejmować stanowiska służbowe do stopnia etatowego kapitana, nie podnosząc swoich umiejętności. Tylko na niektórych stanowiskach niezbędne jest dodatkowe specjalistyczne przeszkolenie kursowe.

Na stanowiska o stopniu etatowym majora mogą być wyznaczani oficerowie po ukończeniu wyższego kursu specjalistycznego albo odbyciu określonej praktyki i stażu. W siódmym roku służby zawodowej każdy oficer może być skierowany do odbycia studiów w Akademii Obrony Narodowej (AON), a po ich ukończeniu może być wyznaczony na stanowisko służbowe o stopniu etatowym podpułkownika. Kolejnym etapem edukacji oficerów jest ukończenie kursu taktyczno-operacyjnego dla absolwentów AON lub studiów podyplomowych, co pozwoli na obejmowanie przez nich stanowisk o stopniu etatowym pułkownika. Etapem końcowym w edukacji zawodowej oficera są Podyplomowe Studia Operacyjno-Strategiczne (PSOS) w AON lub w zagranicznych uczelniach, umożliwiające obejmowanie stanowisk o stopniu etatowym generała. Podnoszenie kwalifikacji przedstawia załącznik 2.

Dla wyróżniających się podoficerów zawodowych i chorążych stworzono także możliwość przejścia do korpusu oficerskiego po spełnieniu określonych warunków i ukończeniu co najmniej wyższych studiów zawodowych oraz zdaniu egzaminu na oficera. Ponadto kadra zawodowa może pobierać naukę poza siłami zbrojnymi po uzyskaniu zezwolenia od dowódcy jednostki wojskowej, może także uzyskać refundację kosztów nauki.

Prognoza

Projekt ustawy o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (obecnie trwają prace legislacyjne w Sejmie RP) uzależnia wyznaczenie żołnierza zawodowego na stanowisko stosownie do potrzeb sił zbrojnych, kwalifikacji zawodowych i opinii służbowej oraz określonych dla danego stopnia etatowego granic wieku – załączniki 3, 4 i 5.

Według przepisów projektu ustawy pragmatycznej minimalne wymagania kwalifikacyjne do wyznaczenia na poszczególne stanowiska służbowe będą następujące:

1) stanowiska dla podoficerów zaszeregowane do stopnia etatowego:

- a) kaprała – ukończenie kursu podoficerskiego;
- b) plutonowego – ukończenie kursu na plutonowego;
- c) sierżanta – ukończenie kursu na sierżanta;
- d) starszego sierżanta – ukończenie kursu na starszego sierżanta;

2) stanowiska dla chorążych zaszeregowane do stopnia etatowego:

- a) młodszego chorążego – ukończenie szkoły chorążych lub zdanie egzaminu na chorążego przez podoficera posiadającego średnie wykształcenie;
- b) chorążego – ukończenie kursu na chorążego;
- c) starszego chorążego – ukończenie kursu na starszego chorążego;

3) stanowiska dla oficerów zaszeregowane do stopnia etatowego:

- a) podporucznika – ukończenie wyższej szkoły wojskowej lub studiów wyższych zawodowych i zdanie egzaminu na oficera;
- b) porucznika – ukończenie kursu na porucznika;
- c) kapitana – ukończenie kursu na kapitana;
- d) majora – ukończenie Akademii Obrony Narodowej lub studiów magisterskich i kursu na majora;
- e) podpułkownika – ukończenie kursu na podpułkownika;
- f) pułkownika – ukończenie kursu operacyjno-strategicznego lub studiów podyplomowych;
- g) generała brygady – ukończenie kursu polityki obronnej.

Przyjmuje się także, że żołnierza zawodowego w służbie stałej wyznacza się na stanowisko służbowe o stopniu etatowym do stopnia pułkownika włącznie – na okres do pięciu lat, a o stopniu etatowym generała – na okres trzech lat.

Wymienione wyżej warunki spowodują konieczność organizowania wielu różnych form kształcenia, w tym kursów krótszych, ale organizowanych ze zwiększoną częstotliwością w trakcie odbywania służby zawodowej, w celu zdobycia przez żołnierzy zawodowych kwalifikacji do obejmowania wyższych stanowisk służbowych lub uzyskania innej specjalności wojskowej.

Na stanowiska wysoce specjalistyczne planuje się wyznaczanie oficerów kontraktowych – absolwentów uczelni cywilnych. W zależności od specjalności i szczebla oficerowie ci będą odbywali uzupełniające szkolenie specjalistyczne.

Przyjmuje się, że na wszystkich poziomach doskonalenia zawodowego mogą być zamiennie lub uzupełniająco stosowane szkolenia w uczelniach i szkołach cywilnych lub zagranicznych. Dyplomy i świadectwa szkół i uczelni cywilnych krajowych lub zagranicznych powinny być uznawane za równorzędne w aspekcie wymagań kwalifikacyjnych.

Kształcenie i szkolenie żołnierzy zawodowych za granicą

Stan aktualny

Zmiany organizacyjno-strukturalne sił zbrojnych RP po 1990 r. wpłynęły zasadniczo na modyfikację systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry poza granicami kraju. Od 1991 r. rozpoczęto kierowanie żołnierzy zawodowych do akademii i ośrodków szkolenia w państwach zachodnich. Liczba kierowanych osób rosła w kolejnych latach stosownie do napływających ofert ze strony państw zachodnich. Jednocześnie zachowano ciągłość szkolenia w państwach, gdzie dotychczas szkolono oficerów WP. Zasadniczy wpływ na liczbę osób kierowanych za granicę mają proponowane przez stronę zapraszającą warunki finansowe i możliwości strony polskiej.

Od 1991 roku na szkolenie za granicą skierowano około 2300 osób. Wśród uczestników studiów i kursów zagranicznych zdecydowaną większość (ponad 90%) stanowią osoby skierowane do uczelni i ośrodków szkolenia państw zachodnich. W polskich uczelniach wojskowych szkolą się także przedstawiciele innych armii (załącznik 6).

Najbardziej wszechstronną pomoc szkoleniową zaoferowała strona amerykańska w ramach „Programu Międzynarodowego Szkolnictwa Wojskowego” (*International Military Education and Training – IMET*), w którym w różnych formach szkolenia uczestniczyło dotychczas ponad 400 osób. Po przystąpieniu do programu „Partnerstwo dla Pokoju”, począwszy od 1994 r., strona polska rozpoczęła kierowanie przedstawicieli WP na kursy w różnych ośrodkach szkolenia NATO. Od momentu wstąpienia do NATO Polska ponosi pełne koszty szkolenia w tych ośrodkach.

Prognoza

Kształcenie w zagranicznych uczelniach i ośrodkach wojskowych jest elementem systemu rozwoju zawodowego kadry i stanowi cenne źródło pozyskiwania najnowszej wiedzy i doświadczeń szkoleniowych. Jest ono podporządkowane realizacji celów polityki kadrowej resortu. Spośród wielu ofert szkolenia, głównie w państwach zachodnich, preferowane będą te najbardziej skorelowane z systemem wymogów kwalifikacyjnych obowiązujących w WP. Kształcenie i szkolenie za granicą odbywa się na zasadach i warunkach określonych w dwustronnych porozumieniach pomiędzy ministerstwami obrony oraz protokołach do tych porozumień lub w doraźnie zgłaszanych ofertach.

Należy jednak podkreślić, że obecnie wiele państw stopniowo wycofuje się z pokrywania kosztów szkolenia, zakwaterowania i wyżywienia polskich słuchaczy za granicą. Z zapowiedzi wielu partnerów zagranicznych, szczególnie państw członkowskich NATO wynika, że rok 2001 (ewentualnie 2002) będzie ostatnim, w którym tak daleko idąca pomoc szkoleniowa będzie Polsce oferowana. Coraz więcej ofert szkoleniowych będzie zgłaszanych zgodnie z zasadami określonymi w STANAG-u 6002 (pokrycie kosztów szkolenia i pobytu studenta lub wzajemność). Zakładając, że wysokość środków finansowych na kształcenie za granicą zostanie utrzymana na dotychczasowym poziomie, można prognozować udział w krótkotrwałych kursach i studiach podyplomowych około 60–80 osób rocznie (załącznik 7).

Zgodnie z przyjętymi ograniczeniami kształcenie i szkolenie poza granicami kraju powinno zapewniać:

1) uzyskiwanie podczas różnych form kształcenia w siłach zbrojnych innych państw wiedzy odpowiadającej najnowszym tendencjom w nauce i sztuce wojennej oraz twórcze jej przeniesienie do naszych sił zbrojnych;

2) uzyskiwanie kwalifikacji niezbędnych do obejmowania stanowisk wymagających współpracy z NATO lub w jego strukturach, a także obejmowania wyższych stanowisk służbowych w resorcie ON zgodnie z projektem nowej ustawy pragmatycznej;

3) przygotowanie kadry do obsługi uzbrojenia i sprzętu, będącego na wyposażeniu naszych sił zbrojnych lub przewidywanego do wprowadzenia;

4) poznawanie terenu, obiektów wojskowych i bazy poligonowej, szkolenia wojsk oraz sprzętu technicznego i uzbrojenia będącego na wyposażeniu innych armii;

5) doskonalenie znajomości języków obcych oraz poznawanie kultury i obyczajów państw, w których odbywa się szkolenie.

Nauka i doskonalenie znajomości języków obcych

Stan aktualny

Nauka i doskonalenie znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej obejmuje dwa etapy. Pierwszy z nich jest realizowany w szkołach wojskowych, natomiast drugi etap stanowią pięciomiesięczne kursy stacjonarne na różnych poziomach zaawansowania, przeznaczone dla kadry zawodowej i pracowników wojska.

Kształcenie językowe kadry zawodowej jest realizowane w:

– Wojskowym Studium Nauczania Języków Obcych w Łodzi – centralnym ośrodku, w którym prowadzone są kursy głównie na trzecim poziomie;

– Akademii Obrony Narodowej – prowadzącej kursy języków obcych dla oficerów zakwalifikowanych na studia w tej uczelni;

– ośrodkach doskonalenia znajomości języków obcych (WAT, AMW i wyższych szkołach oficerskich we Wrocławiu, Krakowie, Toruniu, Dęblinie) – prowadzących kursy języków obcych dla potrzeb komórek organizacyjnych ministerstwa i rodzajów sił zbrojnych;

– nieetatowych ośrodkach szkolenia lub w wybranych jednostkach wojskowych – zwykle na pierwszym i drugim poziomie znajomości.

Od roku 1996 kontynuowano również prace zmierzające do wdrożenia do procesu organizacji kształcenia językowego i systemu egzaminowania obowiązujących w NATO kryteriów STANAG-u 6001. Pełne wdrożenie tych kryteriów, po fazie konsultacji i przeprowadzeniu pilotażowych kursów, nastąpiło z dniem 1 stycznia 1998 r. Nowym rozwiąza-

niem było powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych MON. Komisja ta, w skład której wchodzi również eksperci językowi z innych państw, zapewnia wiarygodność i jednakowy standard egzaminów prowadzonych w resorcie ON.

Udokumentowaną znajomość języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania posiada obecnie ponad 14 tys. żołnierzy zawodowych, w tym ponad 1500 osób na trzecim i wyższym poziomie. Jest to niewątpliwie bardzo duży postęp w porównaniu z danymi sprzed trzech lat, kiedy znało ten język 4738 osób. Należy mieć jednak na uwadze, że w stosunku do stanu ewidencyjnego całych sił zbrojnych RP jest to zaledwie 10% żołnierzy, którzy potrafią komunikować się w języku angielskim (załącznik 8).

Zdecydowany priorytet w nauczaniu języków obcych nadano językowi angielskiemu, jednocześnie organizując kursy języka niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego i ukraińskiego. Intensyfikacja nauczania języka angielskiego nastąpiła, gdy otrzymaliśmy z Dowództwa Połączonych Sił Zbrojnych NATO w Europie (SHAPE) propozycje celów dla sił zbrojnych RP, wśród nich znalazł się cel TG-0355 „Wymagania językowe”. Realizację tego celu planowano zakończyć w 2000 r. i do tego czasu określone grupy kadry, tzw. personel kluczowy (piloci, kontrolerzy ruchu lotniczego, dowódcy i sztaby sił głównych itd.), miały osiągnąć poziom 3333 języka angielskiego oraz być przygotowane do współpracy i zajęcia stanowisk w strukturach NATO (załącznik 9). Podjęte działania umożliwiają w skali roku podniesienie kwalifikacji językowych o jeden poziom dla ponad 5 tys. żołnierzy zawodowych.

Prognoza

Reforma oświaty sprzyja także zmianom w organizacji nauki języków obcych w szkołach wojskowych. O dużym znaczeniu znajomości języków obcych świadczą również poczynania Rady Europy, która ogłosiła rok 2001 rokiem języków. Chce także upowszechnić program „Ramowe wytyczne w sprawie nauczania i uczenia języków obcych” (przewodnik dla układających programy nauczania języków obcych) oraz wprowadzić „Europejski portfel językowy” – dokument, w którym można będzie zarejestrować swoje doświadczenia językowe. W każdym z krajów członkowskich Rady Europy wyznaczono koordynatora współpracującego z Radą Europy w Strasburgu oraz komitety organizujące imprezy krajowe i regionalne. W Polsce Europejski Rok Języków będzie miał dwa zasadnicze cele: upowszechnienie nauczania języków obcych i języków mniejszości narodowych oraz promocję języka polskiego wśród obcokrajowców.

Minister edukacji narodowej powołał krajowy komitet i zgodnie z sugestiami Rady Europy wstępnie zaplanowano „Tydzień Nauki Języków dla Dorosłych” (drugi tydzień maja 2001 r.) i „Europejski Dzień Języków” (w październiku 2001 r.) – akcje, które mają być zorganizowane we wszystkich krajach europejskich w tym samym czasie.

Mając na uwadze powyższe w resorcie ON planuje się wykonanie następujących przedsięwzięć:

1. Wprowadzenie obowiązkowego sprawdzianu z języka obcego w czasie egzaminów wstępnych na studia w szkole wojskowej. Za dobrą znajomość języka angielskiego kandydat powinien otrzymywać dodatkowe punkty.

2. Od kandydatów, którzy będą kontynuować naukę języka obcego ze szkoły średniej egzekwować się będzie uzyskanie w trakcie studiów minimum drugiego poziomu znajomości tego języka. Osoby rozpoczynające naukę języka angielskiego od podstaw powinny uzyskać pierwszy poziom. Wymóg ten traktowany będzie jako rygor dydaktyczny i nieuzyskanie zakładanych poziomów przez słuchaczy będzie traktowane jako niezaliczenie przedmiotu. Od absolwentów Akademii Obrony Narodowej wymagany będzie trzeci po-

ziom znajomości języka obcego, natomiast kandydaci na studia doktoranckie i na egzamin na oficera powinni legitymować się znajomością języka obcego na drugim poziomie.

3. Wprowadzenie minimalnej liczby godzin przeznaczonych na naukę języka obcego w wymiarze 480 godzin lekcyjnych w wyższych szkołach wojskowych i 120 w centrach szkolenia. Model kształcenia językowego przedstawia załącznik 10.

4. Zatrudnianie nauczycieli języków obcych, posiadających wykształcenie filologiczne lub ukończone kolegia językowe, a w odniesieniu do nauczania specjalistycznej terminologii wojskowej osób z wykształceniem wyższym i znajomością języka na poziomie czwartym (w wyjątkowych przypadkach na trzecim).

5. Podjęcie prac nad opracowaniem podręcznika dla słuchaczy i przewodnika metodycznego dla nauczycieli w zakresie nauczania specjalistycznej terminologii wojskowej. Do projektu tego zaangażowano członków *Peacekeeping English Project* z Wielkiej Brytanii.

6. Organizowanie egzaminów na poziomie drugim w wybranych ośrodkach kształcenia językowego. Kadra danego rodzaju sił zbrojnych będzie mogła przystąpić do egzaminów w dwóch sesjach kończących kursy stacjonarne i dwóch sesjach egzaminacyjnych dla ekspertów.

7. Rozpoczęcie pracy powołanego 6 listopada 2000 r. zespołu specjalistów językowych, który opracowuje materiały egzaminacyjne z języka angielskiego na drugim i trzecim poziomie dla całych sił zbrojnych. Ma to na celu ujednoczenie kryteriów testowania oraz poprawę jakości materiałów egzaminacyjnych.

8. Opracowanie harmonogramu organizacji egzaminów na trzeci poziom znajomości języków obcych. Określono dokładne daty i liczbę egzaminów na tym poziomie w 2001 roku, co ułatwi koordynowanie pracy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Języków Obcych oraz przygotowanie odpowiednich materiałów egzaminacyjnych.

9. Organizowanie w 2001 roku trzytygodniowych kursów ukierunkowanych na doskonalenie sprawności pisania i mówienia dla osób posiadających trzeci poziom znajomości języka angielskiego.

10. Zwiększenie liczby kursów dla chorążych i podoficerów zawodowych z jednostek sił reagowania i kandydatów do obejmowania stanowisk służbowych w strukturach NATO.

Podstawowym założeniem nowej koncepcji kształcenia ustawicznego kadry powinno być zapewnienie warunków do podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji oraz stworzenie możliwości przekwalifikowania.

Cechą obecnego i przyszłego wojskowego systemu edukacji jest permanentne kształcenie. Wynika ono z innowacyjności oraz ciągłego poszukiwania i wdrażania nowych rozwiązań w sferze techniki, technologii i organizacji działania. Potrzeba ciągłego nadążania za osiągnięciami nauki i techniki wymaga ustawicznego kształcenia kadry. Jest to podstawowy wymóg nowoczesnej armii.

Proponowany system kształcenia ustawicznego powinien być kolejnym krokiem do modelu, który pozwalałby każdemu uczyć się tego czego chce, tyle ile chce, tam gdzie chce, wtedy kiedy chce i tak jak chce.

**AKTY NORMATYWNE
REGULUJĄCE DOSKONALENIE ZAWODOWE KADRY**

Ustawa z dnia 30 czerwca 1970 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (DzU nr 10 z 1997 r. poz. 55 z późn. zmianami)

Rozporządzenie MON z dnia 19 grudnia 1996 r. w sprawie służby wojskowej żołnierzy zawodowych (DzU nr 7 z 1997 r. poz. 38)

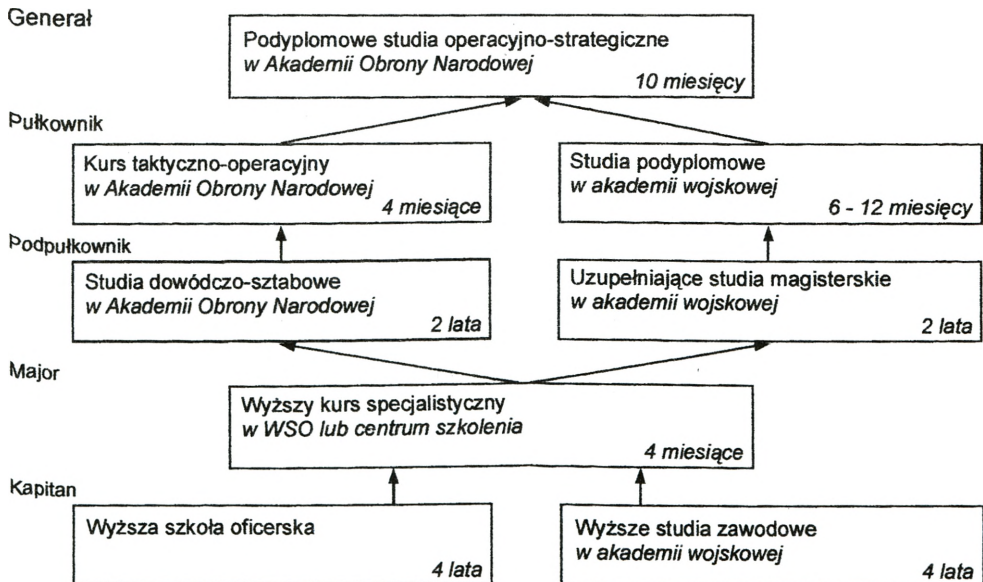
Rozporządzenie MON z dnia 28 kwietnia 1998 r. w sprawie szczegółowych warunków i trybu przyjmowania żołnierzy zawodowych na studia w wyższych szkołach wojskowych, przebiegu immatrykulacji oraz studiów, jak również organów wojskowych właściwych w tych sprawach (DzU nr 58 z 1998 r. poz. 370)

Zarządzenie Nr 12/MON z dnia 20 marca 1998 r. w sprawie wprowadzenia w akademiach wojskowych studiów podyplomowych oraz wyższych szkołach wojskowych kursów doskonalenia zawodowego i kursów specjalnych

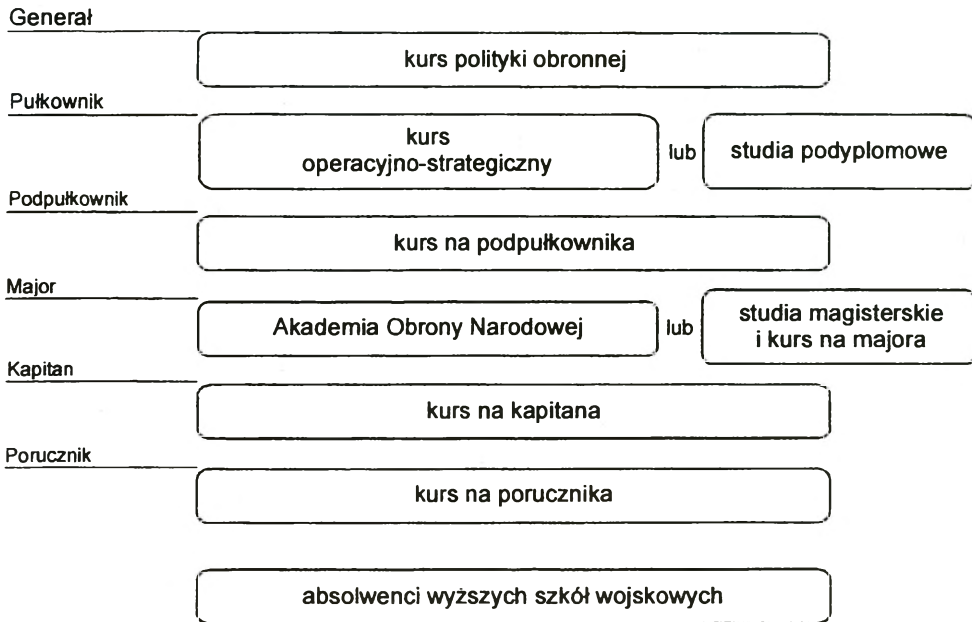
Decyzja Nr 187/MON z dnia 7 października 1997 r. w sprawie nauki i doskonalenia znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej

Wytyczne MON z dnia 10 lutego 1998 r. w sprawie kształcenia kursowego żołnierzy zawodowych

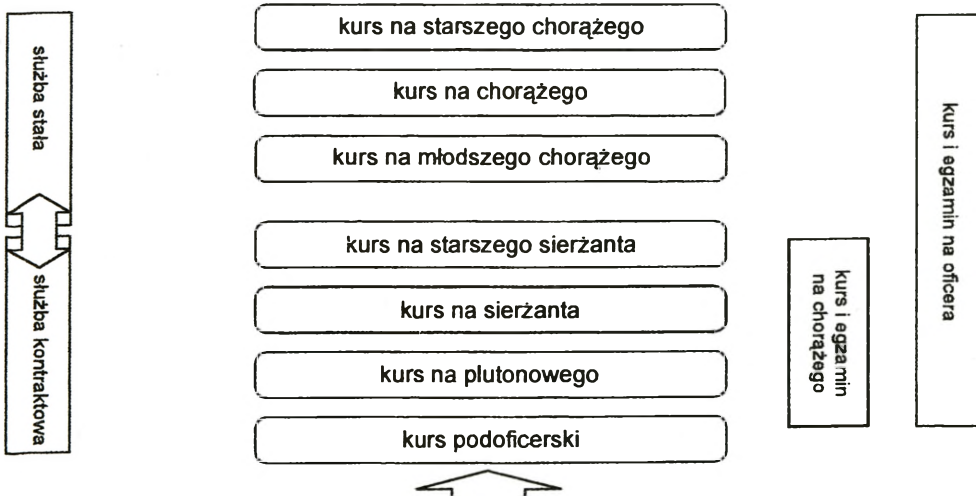
**PODNOSZENIE KWALIFIKACJI OFICERÓW
(stan aktualny)**



PODNOSZENIE KWALIFIKACJI OFICERÓW (projekt)

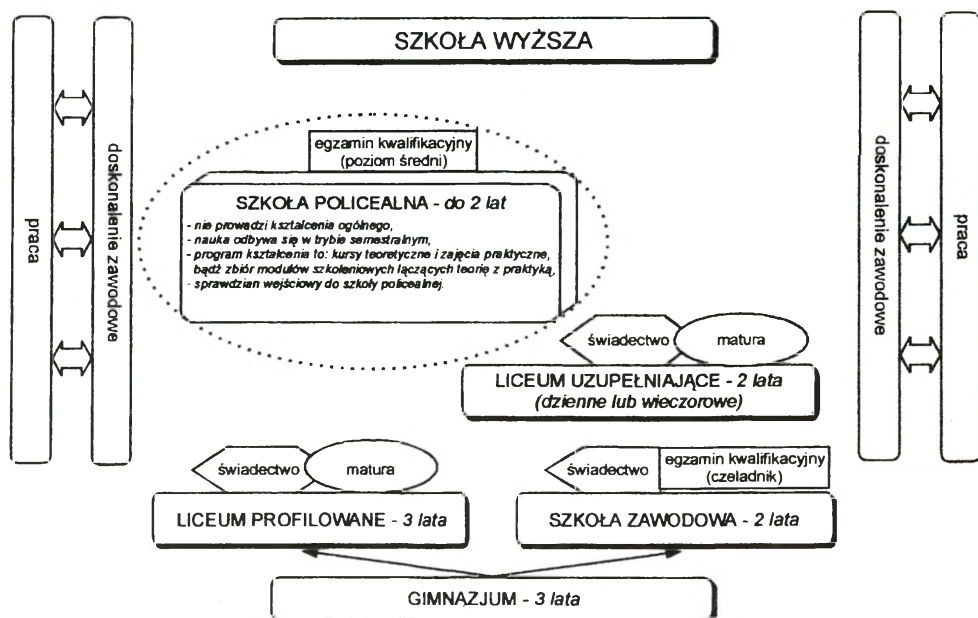


DOSKONALENIE ZAWODOWE CHORAŻYCH I PODOFICERÓW (projekt)



- żołnierz nadterminowej zasadniczej służby wojskowej
- żołnierz rezerwy
- absolwent szkoły chorążych (szkoły policealnej)

STRUKTURA SZKOLNICTWA PONADGIMNAZJALNEGO



MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH INNYCH ARMII W SZKOŁACH I OŚRODKACH SZKOLENIA WP

Szkolenie może być realizowane na zasadzie:

- wzajemności

na podstawie zawartych umów, porozumień, protokołów lub kontraktów regulujących warunki kształcenia;

- odpłatności za szkolenie

szacunkowy koszt szkolenia i pobytu 1 osoby wynosi 1000 - 1500 USD miesięcznie;

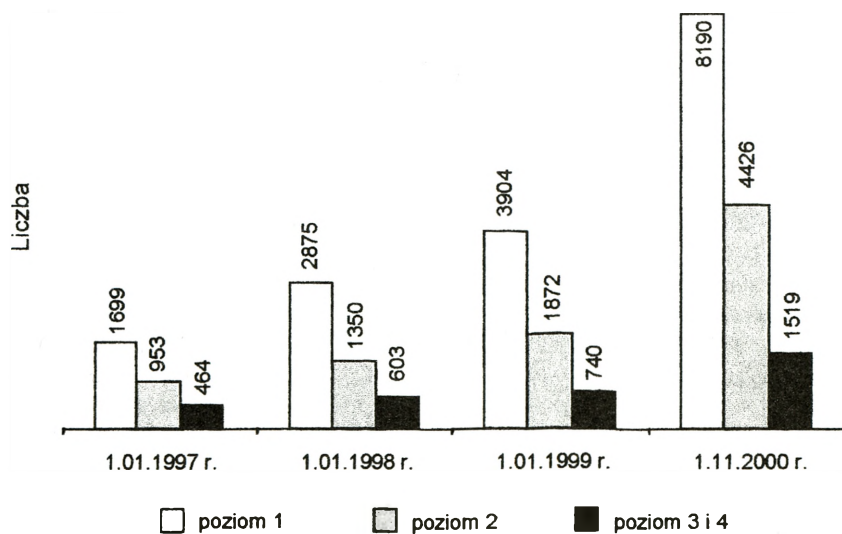
- nieodpłatnie udzielonej pomocy

po sprecyzowaniu warunków pomocy i uzyskaniu zgody ministra obrony narodowej.

**PLANOWANY UDZIAŁ PRZEDSTAWICIELI WP W STUDIACH I KURSACH
ZA GRANICĄ**

FORMA SZKOLENIA	PAŃSTWO	LICZBA MIEJSC
Studia	Stany Zjednoczone	3-5
	Wielka Brytania	2-3
	Francja	1-2
	RFN	2-3
	Węgry	1-2
	Czechy	1-2
	Rosja	3-4
	Ukraina	2-3
	Inne	5
Kursy	Stany Zjednoczone	8-10
	NATO	20-30
	Inne	15
RAZEM		63-84

ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA ANGIELSKIEGO
(styczeń 1997 r. – listopad 2000 r.)

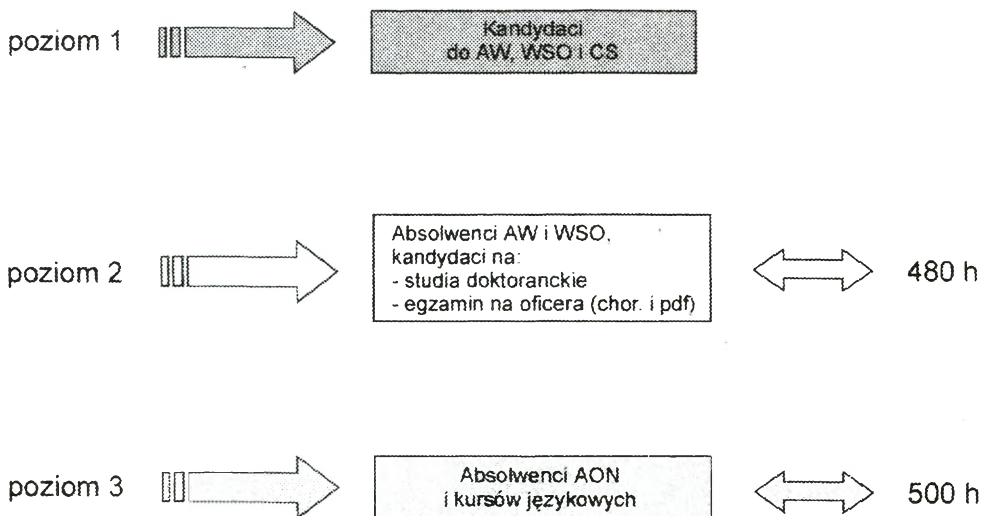


WYMAGANIA NATO DOTYCZĄCE ZNAJOMOŚCI JĘZYKA ANGIELSKIEGO



- Znajomość języka angielskiego na poziomie 3333 wg STANAG 6001, tj. opanowanie na tym poziomie wszystkich czterech sprawności językowych:
 - ▣ słuchania,
 - ▣ mówienia,
 - ▣ czytania,
 - ▣ pisania.
- Umiejętność posługiwania się językiem angielskim z uwzględnieniem terminologii i procedur sztabowych stosowanych w NATO.

MODEL KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO SZ RP



DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-BADAWCZA W RESORCIE OBRONY NARODOWEJ

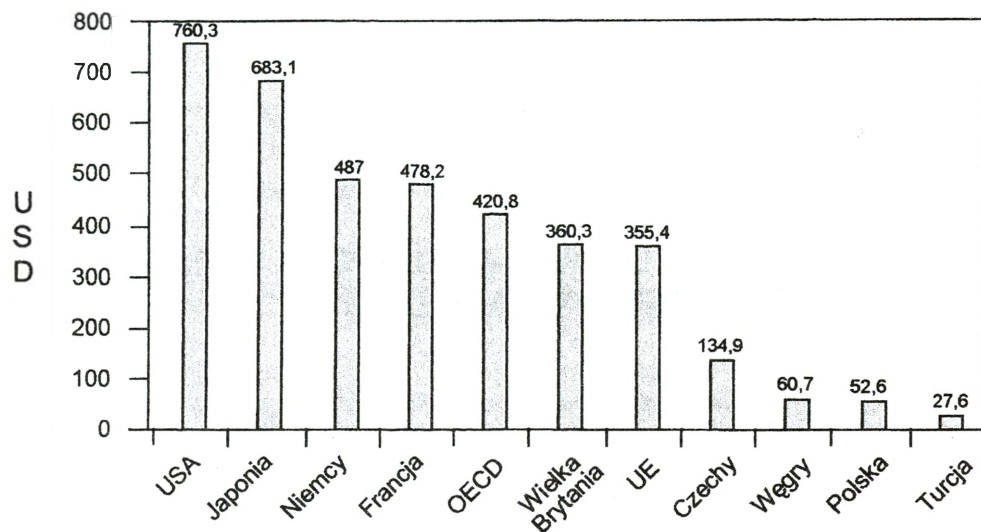
W niniejszym artykule przedstawiona jest zarówno misja Oddziału Koordynacji Badań Naukowych Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego, jak i informacje o działalności naukowej w resorcie obrony narodowej, założenia polityki innowacyjnej państwa do 2002 r. oraz informacje o najważniejszych zadaniach Oddziału Koordynacji Badań Naukowych przewidzianych do realizacji w 2001 r.

Misja Oddziału Koordynacji Badań Naukowych Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wojskowego

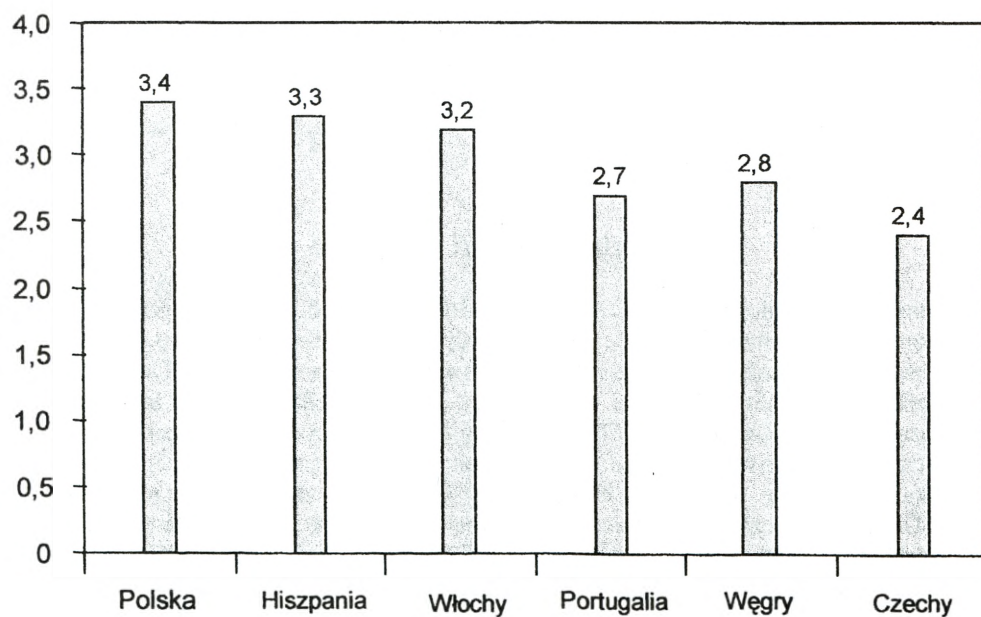
W Departamencie Nauki i Szkolnictwa Wojskowego za koordynację działalności naukowej resortu obrony narodowej odpowiada Oddział Koordynacji Badań Naukowych. Misją OKBN jest prognozowanie polityki naukowej resortu, planowanie działalności naukowo-badawczej, przygotowywanie projektów aktów prawnych normujących działalność naukowo-badawczą oraz sprawowanie nadzoru i koordynowanie działalności naukowo-badawczej prowadzonej w wyższych szkołach wojskowych.

Opis stanu nauki w Polsce

Jedną z najważniejszych misji państwa jest wspieranie badań naukowych służących rozwojowi społecznemu i gospodarczemu. Rozwój ten jest ściśle uzależniony od efektywności działalności naukowej i badawczo-rozwojowej prowadzonej w kraju. Do ilościowej oceny efektywności tej działalności wykorzystane zostaną międzynarodowe zasady metodologiczne, opracowane przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i Eurostat. Najważniejsze wskaźniki opisujące stan nauki dotyczą poziomu jej finansowania. Okazuje się, że w latach 1989–1999 Polska należała do krajów o największym w OECD średnim rocznym wzroście produktu krajowego brutto i zajmowała trzecie miejsce po Irlandii i Korei. Jednak wysoki wzrost produktu krajowego brutto (PKB) nie wpłynął na zdecydowane zwiększenie zasobów i poprawę finansowania nauki i techniki. Co prawda, znacząco zwiększyła się liczba studentów (obecnie 37% maturzystów podejmuje studia), a także zwiększyły się nakłady na działalność innowacyjną, ale w dalszym ciągu wielkości krajowych nakładów na badania i rozwój (wskaźnik GERD), zarówno globalnie jak i w przeliczeniu na jednego mieszkańca, są znacznie mniejsze od poziomu krajów Unii Europejskiej, są natomiast porównywalne z krajami Ameryki Łacińskiej (rys. 1).



Rys. 1. Porównanie nakładów brutto na badania naukowe w wybranych krajach



Rys. 2. Porównanie liczby pracowników nauki przypadających na 1000 osób aktywnych zawodowo w wybranych krajach

Wskaźnik GERD na jednego mieszkańca jest ośmiokrotnie mniejszy niż średnio w krajach OECD, prawie siedmiokrotnie niższy niż w Unii Europejskiej, trzykrotnie niższy od tego samego wskaźnika w Czechach i tylko nieco większy od najbardziej rozwiniętych krajów Ameryki Łacińskiej.

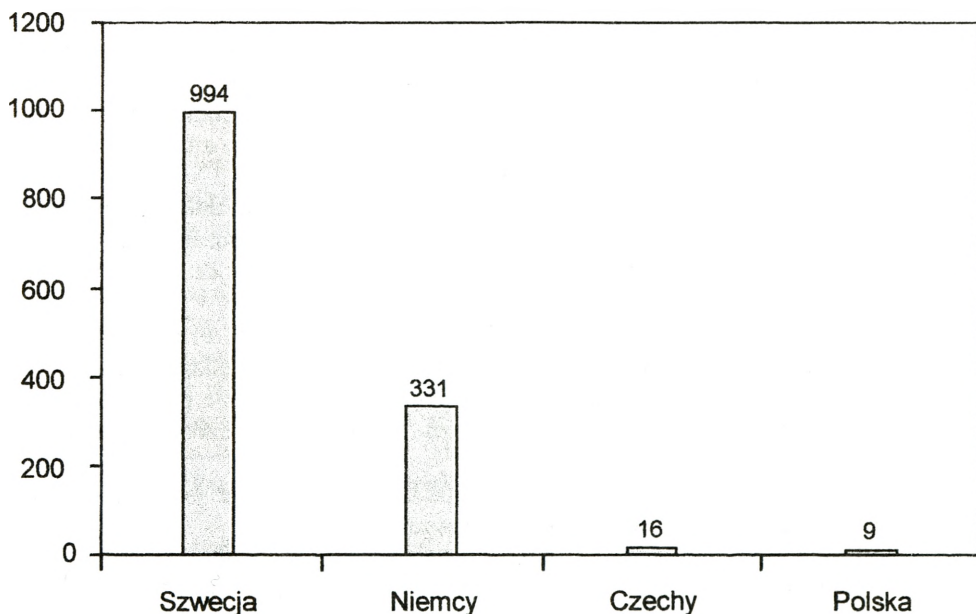
Do oceny efektywności działalności naukowej stosuje się też wskaźnik dotyczący liczby pracowników naukowych i naukowo-badawczych na 1000 osób aktywnych zawodowo (rys. 2).

Wartość tego wskaźnika w 1998 r. wynosiła w Polsce 3,4 i była zbliżona do wartości tego wskaźnika w Hiszpanii (3,3) i we Włoszech (3,2), a wyższa od jego wartości oszacowanej dla Węgier (2,8), Czech (2,4) i Portugalii (2,7).

Za podstawę oceny efektywności działalności naukowej na świecie przyjmuje się dane o liczbie publikacji naukowych, gromadzone przez Instytut Informacji Naukowej w Filadelfii. Pod względem liczby publikacji w czasopiśmie z listy filadelfijskiej, Polska zajmuje dość wysoką 18 pozycję i od wielu lat nasz udział w światowej puli publikacji jest stały i wynosi ok. 1%.

Kolejnym wskaźnikiem jest liczba zgłoszeń patentowych przypadających na 100 tys. mieszkańców (rys. 3).

W roku 1997 wartość tego wskaźnika wynosiła dla Polski – 9, dla Czech – 16, dla Niemiec – 331, a dla Szwecji – 994. Należy przy tym podkreślić, że w latach 1989–1998 liczba wynalazków zgłaszanych w ciągu roku do ochrony patentowej przez twórców krajowych zmniejszyła się ponad dwukrotnie.



Rys. 3. Porównanie liczby zgłoszeń patentowych przypadających na 100 tys. mieszkańców w wybranych krajach

W roku 1998 wartość krajowych nakładów brutto na działalność naukową (zarówno z budżetu państwa, jak i spoza budżetu) wyniosła ok. 4,5 mld zł. Struktura nakładów brutto na działalność naukową według rodzajów jednostek, w których ta działalność była prowadzona, wynosiła:

- dla jednostek badawczo-rozwojowych – 39,4%;
- dla szkół wyższych – 27,6%;
- dla jednostek rozwojowych – 22%;
- dla placówek naukowych PAN – 10,7%.

Okolo 60% ogółu środków wydatkowanych na działalność naukową pochodziło z pieniędzy publicznych. Jest to sytuacja typowa dla krajów słabiej rozwiniętych. W krajach wysoko rozwiniętych działalność naukowo-badawcza jest finansowana w przeważającej mierze przez podmioty gospodarcze.

Głównym źródłem finansowania działalności naukowej w Polsce jest Komitet Badań Naukowych. Innymi, znacznie mniej znaczącymi źródłami finansowania tej działalności są międzynarodowe programy badawcze. Do najważniejszych należą:

- 5. Program Ramowy Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji Unii Europejskiej;
- EUREKA;
- COST – Europejski Program Współpracy w Dziedzinie Badań Naukowo-Technicznych;
- CRIT-2 – *Cooperative Research in Information Technology*;
- Program Naukowy NATO.

Informacje o stanie nauki w resorcie obrony narodowej

Na tle stanu nauki w Polsce trudno będzie dokonać precyzyjnego opisu działalności naukowej w resorcie ON, ponieważ dotychczas nie było takiej instytucji, która koordynowałaby tę działalność w skali całego resortu. Sytuacja ta powodowała, iż informacje o nakładach i efektach działalności naukowo-badawczej były rozproszone, a to z kolei często uniemożliwiało pełne oszacowanie jej efektywności.

Głównymi instytucjami odpowiedzialnymi za koordynowanie działalności naukowo-badawczej, badawczo-rozwojowej i wdrożeniowej oraz studyjnej w resorcie ON są:

- Departament Nauki i Szkolnictwa Wojskowego (DNiSW), który jest głównym organem ministra obrony narodowej do spraw polityki naukowej;
- Departament Polityki Zbrojeniowej (DPZ), który koordynuje proces planowania, realizacji i rozliczania prac naukowo-badawczych i wdrożeniowych w zakresie nowych typów uzbrojenia i sprzętu wojskowego oraz jego modernizacji. Opiniuje plany badań naukowych prowadzonych w jednostkach badawczo-rozwojowych nadzorowanych przez ministra obrony narodowej;
- Departament Infrastruktury (DI), który prowadzi prace studyjne nad infrastrukturą wojskową i opracowuje koncepcje rozwiązań w tym zakresie;
- Generalny Zarząd Operacyjny (P-3), który planuje i koordynuje działalność studyjną w siłach zbrojnych RP (SZ RP) oraz gromadzi, analizuje, opracowuje i upowszechnia wnioski z doświadczeń zdobytych podczas ćwiczeń prowadzonych w układzie narodowym i sojuszniczym.

Informacje o założeniach polityki innowacyjnej państwa do 2002 r.

Do najważniejszych założeń polityki innowacyjnej państwa do 2002 r., przyjętych przez Radę Ministrów w dniu 6 grudnia 1999 r., dotyczących sfery nauki, należą między innymi:

- zwiększenie udziału nakładów budżetowych na badania naukowe i prace rozwojowe w relacji do PKB. W latach 1996–1998 nakłady budżetowe na badania naukowe i prace rozwojowe wynosiły 0,5% PKB, a w 1999 r. – 0,46% PKB;
- opracowanie nowych rozwiązań prawnych, stwarzających jednostkom badawczo-rozwojowym warunki do ich restrukturyzacji, łącznie z prywatyzacją, a także warunki do powołania państwowych instytutów badawczych. Regulacje takie zawiera projekt nowej ustawy o zmianie ustawy z 25 lipca 1985 r. o jednostkach badawczo-rozwojowych;
- zapewnienie w projekcie ustawy o zmianie ustawy z 12 stycznia 1991 r. o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych – równorzędnego dostępu do środków finansowych z budżetu nauki, a w szczególności na działalność statutową i inwestycje, jednostkom organizacyjnym prowadzącym działalność badawczo-rozwojową, bez względu na ich status prawny, z zagwarantowaniem dostępu do wyników prac współfinansowanych z budżetu państwa, na zasadach ogólnych;
- zmiany w zasadach funkcjonowania jednostek badawczo-rozwojowych nadzorowanych przez ministra obrony narodowej przez zastosowanie wobec nich przepisów zawartych w projekcie ustawy o zmianie ustawy z 25 lipca 1985 r. o jednostkach badawczo-rozwojowych.

Informacje o najważniejszych zadaniach Oddziału Koordynacji Badań Naukowych przewidzianych do realizacji w 2001 r.

Jednym z najważniejszych zadań OKBN w 2001 r. było zorganizowanie punktu kontaktowego ds. projektu **CDE** (*Concept Development and Experimentation – opracowanie i eksperymentalna weryfikacja koncepcji*) i powołanie **NAG** (*National Advisory Group – Narodowa Grupa Doradcza Ekspertów*). Projekt CDE jest inicjatywą, która w swoich założeniach ma wspierać **DCI** (*Defence Capability Initiative – Inicjatywę Zdolności Obronnych*) oraz koordynować prace nad tworzeniem, planowaniem i weryfikacją sojuszniczego potencjału militarnego w celu utrzymania strategicznej przewagi Sojuszu.

Zakres działania CDE obejmuje: doktryny, struktury organizacyjne, szkolenie, badania naukowe i wyposażenie wojsk. Prace w ramach CDE mają na celu zwiększenie sojuszniczego potencjału obronnego przez identyfikację potrzeb i rekomendowanie zmian w efektywnej alokacji zasobów i potencjału oraz unikanie dublowania wysiłku państw sojusznicznych.

W OKBN zostały podjęte prace nad opracowaniem projektu nowej instrukcji o kierowaniu, planowaniu, finansowaniu, wykonywaniu, odbiorze i rozliczaniu oraz wdrażaniu i dokumentowaniu prac naukowo-badawczych, badawczo-rozwojowych i wdrożeniowych oraz studyjnych prowadzonych w resorcie ON. Najważniejszym założeniem, przyjętym przy opracowywaniu tego dokumentu, było stwierdzenie, iż głównym celem działalności naukowej, badawczo-rozwojowej i wdrożeniowej oraz studyjnej jest kształtowanie teoretycznych podstaw polityki obronnej i systemu obronnego RP. Prace naukowo-badawcze, badawczo-rozwojowe i wdrożeniowe oraz studyjne powinny służyć rozwiązy-

waniu **praktycznych** problemów związanych z weryfikacją modelu strukturalnego sił zbrojnych, doskonaleniem strategii wojskowej oraz określeniem kierunków rozwoju i doskonalenia techniki i logistyki wojskowej. Wyniki tych prac powinny być wykorzystywane do systematycznego doskonalenia systemów dowodzenia wojskami, unowocześniania systemów uzbrojenia, doskonalenia metod szkolenia wojsk oraz dostosowania SZ RP do wymogów i standardów obowiązujących w NATO. Za koordynację działalności resortu obrony narodowej w tym zakresie odpowiadać ma DNiSW we współpracy z DPZ i Sztabem Generalnym WP.

ETYKA A NAUKI TECHNICZNE W WOJSKU

Dla etyka kryterium moralne oznacza odwołanie się do systemu wartości, zgodnie z którym człowiek w każdej sytuacji może z łatwością odróżnić to, co etyczne, od tego, co nieetyczne. Skłaniając ludzi do zastanowienia się nad rzeczywistymi pobudkami ich działań, etyka nakłania ich do zajęcia określonej postawy moralnej. Nauka jest źródłem postępu rozumianego materialnie i nie odpowiada człowiekowi na pytanie, co jest mu potrzebne, a jedynie – jak zrobić to, czego pragnie. Co więcej, nauka może się stać podstawą działań człowieka niemoralnego; jeśli bowiem nauka tłumaczy mu jego postępowanie przyczynami zewnętrznymi, to znaczy, że człowiek może swą odpowiedzialność przenieść na te właśnie przyczyny. Nauka nie jest w stanie traktować człowieka jako podmiot, a także nie określa kierunku filozoficznej drogi człowieka, jeśli ma być nauką. Jak twierdzi Wiktor Frankl *zdolność widzenia uwarunkowana jest niezdolnością oka do widzenia samego siebie*¹. Tego właśnie nie potrafi uczynić nauka, która rozwiązując jakikolwiek problem badawczy – musi być zarazem metanauką, a więc mówić o sobie samej tyle, co o przedmiocie badania. Stąd też konieczność rozwijania i uprawiania filozoficznej refleksji na tle rozwoju nauki i techniki, które mimo bogacenia stanu swego posiadania nie są w stanie owych refleksji twórczo rozwinąć. Do człowieka należy bowiem wybór wartości, które istnieją poza nauką jako taką. Jeśli człowiek nie dostrzega sensu ani celu swojej działalności, to czuje się sfrustrowany. Stąd też konieczność uwrażliwienia człowieka na wartości abstrakcyjne, duchowe, które jedynie zdolne są każdorazowo wydłużyć horyzont ludzkiego istnienia, dać mu perspektywę, bez której konsumpcja – miast być zaspokojeniem głodu – jest tylko instynktowną potrzebą. Jest oczywiste, że filozofia może pokazać człowiekowi, jakim mógłby być, ale nie może mu nakazywać, jakim ma być. Sam człowiek powinien zdecydować o tym, jaką rolę chce pełnić w życiu i jakie chce zająć miejsce we współczesnym społeczeństwie. Każdy tworzy bowiem własną rzeczywistość, a filozofia, etyka i nauki techniczne mogą mu wydatnie w tym pomóc, jeżeli będzie je uważnie i wnikliwie studiował.

Powstanie etyki jest rezultatem wykształcenia się u ludzi świadomości indywidualnej i grupowej. Człowiek odkrył, że może dokonywać świadomych wyborów, co wiąże się z uwzględnianiem kontekstu społecznego. Prawa moralne stanowią rodzaj schematów, pozwalających jednej istocie ludzkiej wiedzieć, czego może się spodziewać po drugiej. Bardzo wygodne byłoby więc posiadanie miary, za pomocą której moralne konflikty personalne lub społeczne mogłyby być rozwiązywane. Nie istnieje jednak „uniwersalna metoda etyczna”. Prawa etyczne są bowiem przedmiotem wolnego wyboru każdego człowieka.

¹ W. Frank, *Redukcjonizm*, „Więź” 1970, nr 9, s. 5–8.

Każdy może zmodyfikować bądź zmienić swoje standardy etyczne na podstawie własnych doświadczeń.

W naukach technicznych nie ma takiego wyboru, gdyż wszystko wynika z wyliczeń określonych praw i logiki, ostateczny zaś wynik musi potwierdzić praktyka.

Ludzkie przekonania dotyczące wartości nie mogą być poddawane ścisłym testom. Mimo to dokonuje się na ich podstawie pewnego rodzaju przewidywań. Jeśli konkretna teoria lub prawo etyczne znajdują zastosowanie w praktyce życia codziennego, to wynikają z tego określone wnioski dotyczące przyszłości. Istotą wprowadzania w życie określonych teorii jest odpowiedź na pytanie, czy zastosowanie jej w praktyce uczyniło świat lepszym. Jeżeli tak się dzieje, uznajemy to za sukces i tym silniej wierzymy w słuszność danej zasady. Mądrość płynąca z takich doświadczeń może być użyta do stworzenia nowych teorii etycznych.

Pomimo wzajemnych różnic przekonania naukowe i etyczne w życiu często się przeplatają. Dzieje się tak dlatego, że przekonania są potrzebne przy podejmowaniu moralnych decyzji co do zastosowania naukowej wiedzy.

Odpowiedzi na pytania typu: czy wiedza na temat struktury atomów winna być wykorzystana do budowy komórki atomowej, zawsze musi być oparta na przekonaniach etycznych. Dyskusje na temat klonowania zwierząt czy nawet ludzi, często doprowadzają do konfliktów dotyczących przekonań etycznych. Bardzo ważna jest wtedy identyfikacja różnych postaw etycznych, oddzielenie ich od racji naukowych.

W dzisiejszych czasach rozwój techniki w części tylko uwarunkowany jest faktycznymi potrzebami człowieka odnoszącymi się do skuteczności opanowywania przyrody, w części rozwija się ze względu na funkcje instrumentalne techniki. Gdy część uczonych pisze o „własnej logice” rozwoju techniki, to mają na myśli fakt, iż wiele problemów techniki wynika dziś z dążenia do rozwiązania zagadnień, które nasuwa sama technika. Tego rodzaju obserwacje doprowadzają niekiedy do demonizowania roli techniki, traktowania jej jako „bytu” niezależnego od człowieka. Jest to oczywiście nieprecyzyjne. Rozwój techniki jest zawsze wynikiem działań ludzkich. Faktem jest, że technika rozwijając się obecnie w sposób dość autonomiczny, pociąga za sobą poważne, a niekiedy groźne konsekwencje.

Po pierwsze – wykazać by można, iż nad rozwojem techniki nie zawsze tam pracuje się najbardziej intensywnie, gdzie tego wymagałyby rzeczywiste problemy opanowywania przyrody przez człowieka.

Po drugie – rozwój ten nie zawsze harmonizuje z rozwojem społecznym, wręcz przyczynia się do stwarzania sytuacji zagrażających egzystencji ludzkiej, czego przykładem mogą być negatywne skutki oddziaływania techniki na środowisko.

Po trzecie – poważnym zagrożeniem dla samego człowieka mogą okazać się eksperymenty związane z modyfikowaniem kodu genetycznego człowieka, czy też klonowaniem. Nie technikę tu jednak należy obwiniać lecz samych ludzi, którzy przy jej pomocy sami sobie stwarzają takie zagrożenia.

Losy techniki są wynikiem działań ludzkich. Podobnie jak sposoby posługiwania się techniką przez człowieka, który nie zawsze działał w sposób przemyślany. *Dotychczasowy stosunek techniki do przyrody można określić jako antagonistyczny: technika starała się podporządkować sobie siły przyrody, człowiek dzięki niej zdobywał władzę nad swym naturalnym otoczeniem i przekształcił je w otoczenie sztuczne, w którym nie czuje się zbyt dobrze. Doszedł już do tego punktu, w którym musi ze swej władzy nad przyrodą zrezygnować i zmienić stosunek techniki do przyrody z antagonistycznego w symbiotyczny. Symbioza techniki z przyrodą uczyni środowisko człowieka mniej sztucznym i stereotypowym, więcej będzie w nim indywidualności.*

Pierwsze oznaki tej współpracy można już dostrzec. Korzystamy z wzorów przyrody w technice. Większą wagę niż dawniej przykładamy do ochrony przyrody. Urbaniści i architekci starają się zharmonizować elementy przyrody z projektami miast i domów. Coraz silniejsza staje się współpraca między automatykami a neurofizjologami (wiele pomysłów w automatyce zawdzięcza się neurofizjologii, a z kolei model maszyn cyfrowych i analogowych ułatwia zrozumienie funkcji mózgu). Zwraca się uwagę na przystosowanie się człowieka do warunków współczesnej techniki (medycyna i psychologia pracy)¹.

Pod wpływem rozwoju nauki i techniki zmienia się ludzki sposób myślenia, a także ulegają modyfikacji systemy wartości.

Homo faker kształtuje swoje widzenie świata według narzędzia, którym ten świat zdobywa. Inaczej wyglądał świat otaczający, gdy w rękę człowiek trzymał kamień czy maczugę, niż gdy posługuje się skomplikowaną aparaturą techniczną.

Jednym z największych może niebezpieczeństw postępu technicznego obok wielu niezaprzeczalnych korzyści jest to, że widzi się świat technicznie, tj. przez pryzmat maszyny, którą ten świat się zdobywa. Maszyna staje się często ważniejsza od człowieka i uważana jest za wartościujące kryterium osiągnięć ludzkich. Otaczający świat staje się martwy, emocjonalnie obojętny, jeśli nie wrogi, można z nim robić, co się zechce, zależnie od aktualnych potrzeb. Ponieważ świat ludzki to przede wszystkim świat społeczny, przeto w ten sposób patrzy się na poszczególnych ludzi i społeczeństwo.

Człowiek jest częścią maszyny mniej lub więcej wydajną w pracy, potrzebującą od czasu do czasu wypoczynku i reperacji. Wystarczy dodać trochę chemikaliów czy wykonać jakieś zabiegi, by ta część pracowała dalej. Społeczeństwo jest skomplikowaną maszyną, składającą się z miliona kółek i trybików (poszczególnych ludzi), które można odpowiednio nastawić, sterować, usuwać. Nie trzeba dodawać, że tego rodzaju obraz świata ludzkiego, jak i w ogóle przyrody, nie jest prawdziwy².

Mimo wielu materialnych, socjalnych i kulturowych osiągnięć nasz kraj trapiiony jest przez pogłębiające się schorzenia moralne i społeczne. Najbardziej charakterystyczne to: wybujały indywidualizm, egoizm, hedonizm, konsumpcjonizm. Wprawdzie postawy takie aktywizują i pobudzają do działania, ale jednocześnie prowadzą do demoralizacji oraz cynizmu lub poczucia wewnętrznej pustki, niepokoju i samotności. Powodują one także zanik więzów rodzinnych i społecznych. Umoralniające, uspołeczniające oraz restrykcyjne wpływy religii i prawa maleją. Coraz bardziej ignoruje się podstawowe prawo społeczeństwa do bezpieczeństwa, obrony i usuwania kryminalnych i obyczajowych zagrożeń. Jest to wynikiem nadmiernej obawy, by nie naruszyć praw jednostki, nawet gdy chodzi o zbrodniarza recydywistę. Nie kończące się, zawikłane, przekładane, zawieszane śledstwa i procesy sądowe stają się często gorszącą farsą i kpiną ze sprawiedliwości.

Wielu ludzi podniosło swój standard życia na kredyt, który będą mogli spłacić tylko mając zapewnioną pracę. Jeśli ją tracą, to zarówno dłużnicy, jak i wierzyciele będą mieli poważne kłopoty. Cały system społeczno-finansowy jest bardzo chwiejny i płytki. Zaufanie do niego jest często podważane przez – wywodzące się z chęci zysku za wszelką cenę – afery korupcyjne sięgające sfer rządowych.

Ci, których nie stać na zaspokojenie swoich hedonistycznych pragnień, są sfrustrowani, dają upust swojej alienacji przez agresję i akty chuligaństwa, a nawet zbrodnie. Inni uciekają od nie akceptowanej rzeczywistości w alkohol i narkotyki. Gdy stają się uzależnieni, zwykle nie ma dla nich powrotu do szkoły, pracy czy też normalnego życia. Jeśli nie udaje

¹ A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków, s. 151–152.

² Tamże, s. 21–23.

się ich wyleczyć, zwykle stają się ciężarem, a nawet poważnym zagrożeniem dla społeczeństwa.

Dużą destrukcyjną rolę w kreowaniu negatywnych wzorców, fałszywych idoli, fascynowaniu luksusem odgrywają środki masowego przekazu. W pogoni za sensacją propagują one różne zabobony, przesady, rzekomych cudotwórców itd. Negują wartość takich tradycyjnych wartości, jak patriotyzm, miłość, pracowitość, humor itd.

Historia ludzkości od momentu wynalezienia ognia aż po podróże kosmiczne obfituje w przykłady potwierdzające istnienie związku między wartościami moralnymi a techniką. Choć można znaleźć wiele przykładów na istnienie związku pomiędzy techniką a wartościami, mechanizm łączący te dwa elementy nie narzuca się z całą oczywistością.

W jaki sposób wartości funkcjonujące w danym społeczeństwie wpływają na wytwarzaną przez nie technikę? Jakimi drogami technika stosowana przez społeczeństwo oddziałuje na wyznawane przez nie wartości? Udzielanie odpowiedzi na te pytania jest sprawą ważną, gdyż niekontrolowany i nieplanowy rozwój techniki może spowodować niebezpieczne konsekwencje. Wykazanie związków zachodzących pomiędzy techniką a wartościami ułatwi bowiem planowanie i pozwoli dostrzec potencjalne skutki podejmowanych decyzji.

O ile wartości oddziałują na przebieg badań głównie w sposób, jak się wydaje, pośredni, o tyle technika wywiera na wartości wpływ bardziej bezpośredni. Wartości dostosowują się do rzeczywistości technicznej. Zmiany dokonują się za pośrednictwem rozmaitych mechanizmów, takich jak: łatwość osiągnięć, nowość, redystrybucja, zmiana norm, zwiększony zasób informacji itp.

Realizowanie wartości było i jest najczęściej źródłem szczęścia. Zmiany zachodzące w technice w oczywisty sposób zmieniają środki, za pomocą których jednostka oraz społeczeństwo osiągają społecznie wartościowe cele.

Na przykład taką wartość jak przyjaźń można dziś zyskać między innymi za pośrednictwem telefonu komórkowego lub komputera. Przyjemność można dziś osiągnąć dzięki lekom lub pobudzeniu za pomocą pola elektromagnetycznego pewnych ośrodków w korze mózgowej.

Środki masowego przekazu, a zwłaszcza telewizja sprzyjają szybkiemu rozpowszechnianiu się nowych wartości. Za pomocą słów i obrazów przenoszą one wzorce tego, co słuszne, właściwe i wartościowe, docierając do wielu milionów ludzi.

Technika powoduje także zmianę norm. Dla ludzi żyjących sto lat temu pojęcie wolności miało inne znaczenie niż obecnie. Jeszcze niedawno pojęcie prywatności identyfikowano ze stumetrowym odcinkiem wolnej przestrzeni, oddzielającej nasz dom od domu sąsiada, a dziś oznacza gwarancje, że nie będziemy podsłuchiwani, fotografowani i filmowani bez naszej zgody.

Rozwój nauki i techniki przyniesie nowe zasady informacji. Nowa wiedza niewątpliwie zmodyfikuje zakres, jak i treść nowych wartości i norm. Dlatego tak ważne jest, aby postęp naukowo-techniczny był poddany społecznej kontroli i przebiegał w sposób możliwie planowy. By tego dokonać, należy wykształcić nową generację naukowców, którzy rozumieliby wagę przekazywanych im prawd etycznych. Dlatego projektując nowe systemy wychowawcze i kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych, należy uwzględnić nie tylko te właściwości, które są niezbędne inżynierowi i dowódcy, ale także wychowawcy i nauczycielowi. Dodajmy, że zasób wiedzy oraz poziom umiejętności absolwentów uczelni powinny być systematycznie wzbogacane i doskonalone. Aby sprostać wyzwaniom współczesności, oficer o specjalności technicznej nie tylko korzysta z dorobku techniki, lecz rozumie jej funkcjonowanie, zdaje sobie w pełni sprawę z korzyści i strat, jakie przynoszą nowe

generacje techniki. Wraz ze zdobywanym doświadczeniem i ciągle poszerzaną wiedzą bierze czynny udział w tworzeniu nowych osiągnięć technicznych, przyczyniając się tym samym do konstruowania nowej rzeczywistości. W wiedzy technicznej lokuje swoje zainteresowania uwzględniając jednak osiągnięcia i oceny innych nauk, a zwłaszcza nauk społecznych, jak na przykład etyka i filozofia. Są one dla niego źródłem doznań intelektualnych i emocjonalnych, a także stanowią inspirację do dalszego działania.

Kadrze dydaktycznej należy życzyć, aby zawsze miała na względzie te ideały, o których wspomina profesor Aleksander Gieysztor, twierdząc, że: *Uczni późnośredniowiecznego uniwersytetu gruntowali swoje oddanie nauce nauczaniu wiedzy w transcendentnym umocowaniu moralnym, w którym poszukiwanie prawdy miało miejsce centralne. Istota ludzka w oczach tych uczonych stawała przed wyzwaniem, które wynika z niedoskonałości człowieka.*

Przewalczać ją należy z pomocą wartości etycznych, takich jak szacunek wzajemny i pokora, krytycyzm, także przez odrzucenie pokusy kariery za wszelką cenę i urzekania się blaskiem swojego nazwiska jako bodźcem działania. W Krakowie w XV wieku nazywano te pokusy „ambitio dignitatis” oraz „magnitudo nominis”, piętnowane w mowach rektorskich, z których czerpiemy postulowany obraz członka owego ciała nauczającego. Niemniej na pewno jest to rzeczywistość pożądana i na pewno w wielu miejscach także i realizowana.

Wiedza zdobyta w poszukiwaniu prawdy jest darem bożym, w konsekwencji ziemskiej jest dobrem publicznym. To powinno bronić przed trzecią pokusą, przed „inviolia pecuniae”, czyli pożądania pieniądza. Wytwarzał się swoisty limit komercjalizacji wiedzy, co stać się miało wartością aksjomatyczną uniwersytetu¹.

¹ A. Gieysztor, *Misja uniwersytetu dawniej i dziś*, [w:] *Misja uczelni*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1998, s. 13.



**KOMPETENCJE KREOWANE
W WOJSKOWYCH
SZKOŁACH WYŻSZYCH
MODEL POSTULOWANY
I STAN FAKTYCZNY**

plk mgr Jerzy ZALEWSKI

WYZWANIA DZIAŁALNOŚCI SPOŁECZNO- -WYCHOWAWCZEJ W WOJSKU A KOMPETENCJE DOWÓDCZE ABSOLWENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Pomimo trwających od ponad dziesięciu lat przekształceń strukturalno-organizacyjnych sił zbrojnych RP kwestie przyszłości edukacji wojskowej niezbyt często były tematem seminariów, spotkań i opracowań. Należy podkreślić, że w latach 1990–2000 wyraźnie uwidocznił się spadek znaczenia humanistyki w wojsku, doszło także do redukcji instytucji i placówek naukowo-badawczych zajmujących się problematyką z zakresu nauk społecznych. Nastąpiło marginalizowanie humanistyki na tok życia wojskowego, na kreację postaw i zachowań żołnierskich. Z tym większym uznaniem należy się odnieść do inicjatywy Instytutu Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej zorganizowania konferencji naukowej, podejmującej wieloaspektowe podejście do problemu przyszłości edukacji w wojsku.

Jednym z istotniejszych zadań jest obecnie rozpoznanie charakteru wyzwań edukacji w wojsku, zorientowanej na kształtowanie pełnego człowieka. Odpowiada to charakterowi diagnozy oraz prognozie procesów przedstawionych w *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*, wskazującej m.in. na dalszy szybki rozwój cywilizacji informacyjnej (społeczeństwa informacyjnego) oraz wzrost roli nauki i innowacji w społeczeństwie przyszłości, rosnące znaczenie kwalifikacji i jakości czynnika ludzkiego, dezaktualizację dotychczasowej wiedzy i kwalifikacji¹.

W związku z powyższym państwo pozostaje żywotnie zainteresowane, by członkowie sił zbrojnych, instytucji tworzącej podstawowy podsystem jego mocy obronnej, byli kształtowani w duchu patriotyzmu, poszanowania dziedzictwa i odpowiedzialności za bezpieczeństwo narodowe, wartości demokratycznych, wolności, praw człowieka i obywatela, umacniania postaw demokratycznych i zasad postępowania sprzyjających realizacji gospodarki rynkowej oraz wspólnych wartości europejskich. Zarówno państwo, jak i społeczeństwo oczekują pozytywnych rezultatów służby wojskowej na postawy i działanie żołnierzy-obywateli, w tym na prezentowane przez nich wartości bojowe, odpowiedzialność, uczciwość, wytrzymałość psychofizyczną, gotowość służenia Ojczyźnie w każdej potrzebie.

¹ Zob. *Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Warszawa 2000, s. 18.

Współczesny kształt działalności społeczno-wychowawczej

Podsystem działalności społeczno-wychowawczej jest integralną częścią systemu dowodzenia i szkolenia. Stanowi on celową i dynamiczną jedność przedsięwzięć służbowych, ściśle powiązanych z kierunkami i zadaniami edukacji proobronnej państwa, na które składają się elementy strukturalne i funkcjonalne, obejmujące instytucje wychowujące i wychowanków, treści, zasady i metody oraz warunki, w jakich następuje proces oddziaływań szkoleniowo-wychowawczych. Podsystem ten nie jest zatem tylko syntezą tych elementów, lecz układem integrującym i współdziałającym z otoczeniem. W jego skład wchodzi następujące dziedziny:

- nastroje, dyscyplina wojskowa, stosunki społeczne;
- profilaktyka wychowawcza i psychoprofilaktyka;
- edukacja obywatelska, upowszechnianie tradycji i ceremoniału wojskowego;
- praca kulturalno-oświatowa i rekreacyjna, ochrona dóbr kultury;
- współpraca wojska ze społeczeństwem.

Podjęmowane przedsięwzięcia mają na celu kształtowanie osobowości dorosłego człowieka, żołnierza i obywatela, wspieranie i wzbogacanie procesu dowodzenia oraz szkolenia wojsk, przygotowanie dowódców do wykonywania zadań związanych z kierowaniem zespołem ludzkim, a żołnierzy rezerwistów do pełnienia roli aktywnego członka w ogniwach społecznego zaplecza obronności.

Podsystem oddziaływań społecznych i wychowawczych nie jest tylko specyfiką najszybszych sił zbrojnych. Występuje on w każdej armii. Jego zasadniczym ogniwem jest dowódca na określonym szczeblu dowodzenia – odpowiedzialny jednoosobowo za programowanie, realizowanie i nadzorowanie przedsięwzięć służbowych, służących kształtowaniu postaw demokratycznych żołnierzy, świadomych swych praw i obowiązków, przygotowanych do obrony niepodległości i suwerenności Ojczyzny oraz wypełniania zadań wynikających z przynależności do Sojuszu Północnoatlantyckiego. Jest to kanon działalności społeczno-wychowawczej, która zgodnie z art. 3 i art. 5 *Traktatu waszyngtońskiego*, podkreśla m.in. istotę tożsamości każdej ze stron sygnatariuszy, z osobna – posiada prawo do odrębnego systemu oddziaływań społecznych i wychowawczych, właściwego do narodowego charakteru armii.

Elementami wsparcia dowódcy w zakresie działalności społeczno-wychowawczej są:

- ogniwa społeczno-wychowawcze (na szczeblu dowództw rodzajów sił zbrojnych i okręgów wojskowych – oddział społeczno-wychowawczy; na szczeblu korpusu, dywizji (równorzędnej) – wydział społeczno-wychowawczy; na szczeblu brygady, pułku (równorzędnego) – sekcja społeczno-wychowawcza; na szczeblu batalionu strukturalnego – oficer społeczno-wychowawczy);
- psychoprofilaktycy, przedstawiciele wojskowego wymiaru sprawiedliwości i prewencji;
- Departament Społeczno-Wychowawczy w urzędzie ministra obrony narodowej, podległy podsekretarzowi stanu do spraw społecznych, odpowiedzialny za programowanie i koordynowanie zadań społecznych i wychowawczych, bezpośrednio związanych z tzw. sferą życia wewnątrzwojskowego oraz zadań odnoszących się do tworzenia i wspierania społecznego zaplecza obronności.

Istotną rolę w podsystemie działalności społeczno-wychowawczej spełniają wojskowe instytucje kulturalne (Centralna Biblioteka Wojskowa, Dom Wojska Polskiego, Muzeum Wojska Polskiego), centralne instytucje artystyczne, a także Instytut Nauk Humanistycz-

nych AON, Wojskowy Instytut Historyczny AON oraz Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych.

Od 1991 r. w Wojsku Polskim nie funkcjonuje system naboru kadry do ogniw społeczno-wychowawczych. Ubytki uzupełnia się w różny sposób, od czterech lat coraz częściej metodą przypadkowej selekcji. Ponadto od 1993 r. nie prowadzi się, poza doraźnie organizowanymi kursami specjalistycznymi, programowego i specjalistycznego przygotowywania oficerów do realizacji zadań wychowawczych. Wojsko Polskie pozostaje jedyną tej wielkości armią w NATO, w której nie prowadzi się zorganizowanego doskonalenia umiejętności kadry zawodowej w zakresie kierowania zespołami ludzkimi. Podejmowane od 1996 r. próby uruchomienia takiego kształcenia nie znalazły poparcia kierownictwa resortu.

W obecnej sytuacji należy wyrazić uznanie tym oficerom i chorążym, którzy kierując się honorem służby oraz troską o własną samorealizację – na własny koszt – kształcą się w różnych uczelniach cywilnych (w tym liczna grupa w Wojskowym Instytucie Historycznym AON); często z konieczności ukrywają ten fakt przed swoimi przełożonymi w jednostkach i instytucjach wojskowych.

Wyzwania w kontekście zadań ogólnych i szczegółowych

Nowy typ zadań, jakie niesie ze sobą dostosowanie sił zbrojnych do wymogów transformacji ustrojowej państwa, wymaga otwartości, inwencji, wolności indywidualnej, płynności ról społecznych, odpowiedzialności i uczestnictwa w podejmowaniu decyzji. Systemowe rozwiązania sprzed 1989 r. odpowiadały społeczeństwu mającemu zdolność do reprodukcji swych struktur oraz swoistego kultu unifikacji. Wartości neoliberalne i rozpoczęcie budowy *społeczeństwa otwartego* stanowiły wyzwania dla *armii masowej*¹, której istota chłodno adaptowała ludzką zdolność do pluralizmu, indywidualizmu jednostki, wielokulturowości (jedna z charakterystycznych właściwości armii autorytarnych).

Podmiot oddziaływań wychowawczych

Według przewidywanego, docelowego modelu stanowisk wojskowych w siłach zbrojnych 50 proc. stanowisk obejmować będą żołnierze zawodowi i kontraktowi, a pozostałe 50 proc. żołnierze służby okresowej. Zdaniem analityków wojskowych współczynnik uzawodowienia armii powinien być wyższy. Takie trendy występują w większości armii europejskich, powszechnie jest także skracanie czasu służby wojskowej dla żołnierzy z poboru powszechnego. A zatem głównym podmiotem działalności społeczno-wychowawczej, zróżnicowanej co do celów, treści, form i metod, pozostanie żołnierz służby czynnej, w tym kandydat na żołnierza zawodowego, żołnierz zasadniczej i nadterminowej służby wojskowej oraz służby kontraktowej.

W świetle prognoz demograficznych i socjologicznych do zasadniczej służby wojskowej nadal trafiać będzie młodzież o zróżnicowanych kwalifikacjach intelektualnych i zdrowotnych, co – zważywszy na wzrost roli nowoczesnej techniki w siłach zbrojnych – nie w pełni odpowiadać będzie rosnącym potrzebom armii. Do 2005 r. wśród osób wcielanych do wojska przeważać będzie młodzież z wykształceniem zasadniczym zawodowym i podstawowym. Blisko 2/3 żołnierzy pochodzić będzie ze wsi i małych miast, z czego 1/3 mogą stanowić bezrobotni, w tym pochodzący z rodzin niepełnych, rozbitych i patologicznych.

¹ Pojęcie wprowadzone przez Alvina i Heidi Tofflerów dla określenia armii tzw. drugiej fali, których geneza i funkcjonowanie wiąże się z epoką wielkiego, ciężkiego przemysłu, szerzej zob. A. Toffler, H. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1997.

U tych żołnierzy najwcześniej ujawniają się problemy adaptacyjne i problemy natury dyscyplinarnej. Nie należy oczekiwać zmniejszenia się odsetka wcielanych do zasadniczej służby wojskowej żołnierzy, mających za sobą konflikt z prawem (średnio w latach 1999–2000 od 3 – do 6 proc.¹) i deklarujących skłonność do nadużywania alkoholu. Jeszcze większym zagrożeniem stanie się zjawisko kontaktu z narkotykami, dotyczyć to będzie także żołnierzy zawodowych i kontraktowych.

Brak dokładnych danych (hermetyczność środowiskowa) ogranicza zdefiniowanie zjawiska uczestnictwa przyszłych poborowych w nieformalnych ruchach młodzieżowych, grupach subkulturowych, w których agresywność i brutalność stanowią obowiązujący model zachowania w stosunku do młodzieży pozostającej poza wpływem tego środowiska. Niemniej jednak ten możliwy obszar zagrożeń powinien być w koszarach szczegółowo monitorowany i specjalistycznie rozpoznawany.

Charakterystyka instytucji bezpośredniego oddziaływania wychowawczego

Dowódcą drużyny (załogi, sekcji) najczęściej będzie podoficer zasadniczej służby wojskowej, podoficer nadterminowej zasadniczej służby wojskowej lub podoficer zawodowy. Wymienione osoby funkcyjne przez znaczną część czasu służbowego przebywają z podwładnymi. Nieznacznie różnić się będą od nich wiekiem (dopiero po 2005 r. różnice te powiększać się mogą wobec podoficerów zawodowych), wykształceniem i doświadczeniem wojskowym.

W związku z planowaną rozbudową stanowisk wojskowych przewidzianych do objęcia przez podoficerów zawodowych i podoficerów służby kontraktowej, w pełni zasadne staje się przygotowanie dla tej grupy zawodowej specjalistycznej formuły kursowej, zapoznającej z zasadami samodzielnego prowadzenia działalności społeczno-wychowawczej na szczeblu pododdziału. Nie bez znaczenia dla powodzenia procesu szkoleniowo-wychowawczego, prowadzonego przez podoficerów zawodowych, będzie pozyskiwanie do służby osób z wyższym wykształceniem na poziomie licencjackim.

Dowódcą plutonu na ogół będzie oficer młodszy służby stałej, absolwent wyższej szkoły oficerskiej lub oficer służby kontraktowej, absolwent uczelni wyższej (pożądany poziom drugiego stopnia) lub chorąży (po roku 2006 stopień zanikający); niewiele starszy od żołnierzy, którymi dowodzi; bez dobrego pod względem pedagogicznym przygotowania do pełnionej funkcji oraz doświadczenia i pewności siebie w kontaktach z podwładnymi. Jednym z warunków powodzenia działalności służbowej dowódcy plutonu pozostaje objęcie tej grupy dowódców programem podwyższania teoretycznych i praktycznych umiejętności w zakresie przewodzenia i kierowania zespołami ludzkimi (system kursowy).

Dowódca kompanii (równorzędny) to oficer z kilkuletnim stażem, posiadający autorytet formalny i zawodowy oraz znacznie większe, niż dowódca plutonu, doświadczenie w kształtowaniu stosunków interpersonalnych. Również dla tej kategorii dowódców jednym z warunków powodzenia w działalności służbowej jest objęcie ich systemowym programem podwyższania teoretycznych i praktycznych umiejętności w zakresie przewodzenia i kierowania zespołami ludzkimi.

¹ Odsetek ten nie obrazuje rangi problemu, bywają bowiem jednostki, w których liczba karanych przed woj-skim sięga 11–14 proc. wcielanych. W takiej sytuacji bardziej przydatne od naturalnych metod działalności służbowej byłyby formy oddziaływania resocjalizacyjnego, do których większość dowódców niższego szczebla dowodzenia nie jest przygotowana.

Oficer społeczno-wychowawczy. Przyjęte w grudniu 1999 r. przez Sztab Generalny WP unifikacyjne rozwiązania (*jednolita struktura dowództw*), powodujące wyłączenie ogniw społeczno-wychowawczych z bezpośredniej podległości dowódcy, są nowym, nieznanym w polskiej tradycji doświadczeniem. Pozytywną wartością dotychczasowej bezpośredniej podległości była bezkolizyjna komunikacja, zapewniająca operatywne reagowanie na różne zjawiska społeczne w pododdziale i oddziale oraz nadawanie działalności społeczno-wychowawczej stosownej rangi w całokształcie zadań służbowych.

Naśladownicze, automatyczne podejście do przekształcania sił zbrojnych, bez głębszej analizy, rodzi obawy o skuteczność nie tylko oddziaływań wychowawczych i dalszą ich marginalizację, ale także o efekty innych form działalności służbowej. Na powyższe kwestie często uwagę zwracał Departament Społeczno-Wychowawczy, co jednak pozostawało bez odzewu. Z drugiej strony można założyć, iż jest to stanowisko, które akceptują i którego domagają się dowódcy oraz ich zastępcy.

Jeśli przyjmiemy takie podejście, to jego naturalnym skutkiem – jak się wydaje – będzie bezzasadność dalszego utrzymywania stanowiska oficera społeczno-wychowawczego na szczeblu batalionu strukturalnego. Jego zadania powinny wejść w zakres osób funkcyjnych. Natomiast na szczeblu oddziału (batalion, pułk, brygada) „instytucją” wsparcia dowódcy powinien być tylko jeden oficer społeczno-wychowawczy, pełniący podobne zadania jak oficer *public affairs* w armii amerykańskiej (stanowisko kadencyjne, zajmowane przez dwa–trzy lata), wyznaczany spośród oficerów służby stałej lub kontraktowej.

Czy dowódcy mają świadomość swej odpowiedzialności za przyjęte hipotetyczne rozwiązanie? Czy w ślad za postulowanym redukcjonizmem instytucji wspierających dowódców w realizacji zadań szkoleniowo-wychowawczych został zaprezentowany model alternatywny, lepszy od poprzedniego? Jak dotąd nie rozstrzygnięto tych kwestii.

Jednym z warunków realizacji omawianego rozwiązania byłaby akceptacja funkcjonowania w Wojsku Polskim rozwiązań podobnych do niemieckiego systemu *Innere Führung*¹ (IF), którego rola nie zawęża się tylko do spraw personalno-administracyjnych (jak to dostrzega Sztab Generalny WP, a za nim większość dowódców). Kardynalną zasadą IF jest objęcie pedagogicznym i prawnym przygotowaniem do kreowania, realizowania i nadzorowania powszechnego wychowania wojskowego – wszystkich osób funkcyjnych na poszczególnych szczeblach dowodzenia. Do takiej biegłości Bundeswehra dochodziła przez prawie 25 lat od momentu uruchomienia *Innere Führung*.

Bez przyjęcia powyższych rozwiązań eksperymentalne naśladownictwo w przejmowaniu ad hoc rozwiązań z innych armii i przenoszenie na grunt Wojska Polskiego nie przyniesie pozytywnych, oczekiwanych zmian w systemie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych.

Potrzeby

Utrzymywanie na nie zmienionym poziomie programu (zakres przedmiotowy i czas na ich realizację) kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym powoduje, że jego absolwenci nie mają możliwości nabycia takiego zasobu wiedzy humanistycznej (pedagogicznej, psychologicznej, prawnej) jak ich rówieśnicy w armiach państw NATO.

Przewidywany charakter sił zbrojnych wskazuje, że potrzebować one będą dowódców, specjalistów wojskowych, którzy legitymują się szeroką wiedzą specjalistyczną i humanistyczną; szanują wielokulturowość, pluralizm, różnorodność światopoglądową, znają i sto-

¹ Popularne tłumaczenie: Centrum Dowodzenia Wewnętrzznego.

sują międzynarodowe prawo konfliktów zbrojnych; wykazują samodzielność i inicjatywę; wykorzystują w praktyce ukształtowane umiejętności przywódcze i odznaczają się wysokimi walorami moralnymi.

Ponadto wykształcenie powinno zapewniać skuteczne wykonywanie zadań dowódcy plutonu, kompanii (równorzędnej), przywódcy umiejącego przekonać podległy zespół ludzi do swojej postawy i systemu wartości, organizatora procesu szkolenia i nauczyciela bezpośrednich podwładnych, wychowawcy żołnierzy, eksperta w rozwiązywaniu podstawowych taktycznych i technicznych problemów pola walki. Tak przygotowany absolwent stanie się w wyznaczonym zakresie służbowym – współodpowiedzialny (stosownie do kompetencji) za realizowanie zadań narodowych oraz zadań wynikających nie tylko z art. 5 *Traktatu waszyngtońskiego*, ale także nie związanych z jego treścią.

Porównując system działalności społeczno-wychowawczej z odpowiednimi systemami w armiach natowskich, uwagę zwraca funkcjonujący w nich model centralnego przygotowania dowódców szczebla: pluton, kompania (równorzędna), batalion (równorzędny) do prowadzenia samodzielnej pracy wychowawczej (zarówno w armiach zachowujących zasadę poboru powszechnego, jak i zawodowych). Na przykład w Niemczech działa Innere Führung (dwa ośrodki), w Holandii – Instytut Kierowania i Edukacji Obywatelskiej, odpowiedzialny głównie za kwestie szeroko rozumianego *leadershipu*, tj. kierowania i przewodzenia, a w Danii – Centrum Spraw Socjalnych, zajmujące się prawnymi i organizacyjnymi regulacjami stosunków służby, warunków materialnych, rekreacji i wypoczynku żołnierzy oraz ich rodzin. W Wielkiej Brytanii organizuje się wieloszczeblowe kursy z zakresu nauk społecznych, a w Stanach Zjednoczonych od 1946 r. działa Szkoła Informacji Obronnej (*Defense Information School*), bezpośrednio podległa asystentowi sekretarza obrony do spraw *public affairs*, czyli do spraw służby i komunikacji społecznej służby. Regularnie są tam prowadzone specjalistyczne kursy dla oficerów i podoficerów oraz pracowników cywilnych, przewidzianych do objęcia stanowisk *public affairs* (do spraw służby) i *public relation* (informacji medialnych) w jednostkach wojskowych.

Podstawowe dziedziny działalności społeczno-wychowawczej

Analiza i ocena nastrojów, dynamicznego **stanu morale** – „ukrytej siły” każdej armii, pozostanie ważnym elementem podejmowania decyzji służbowych przez każdego dowódcę, niezależnie od szczebla dowodzenia. Wbrew spekulacjom to *esprit de corps* pododdziału i oddziału – a nie komercja – w dużej mierze zadecyduje o powodzeniu realizacji zadań, w tworzeniu klimatu odpowiedzialności i partnerskiego współdziałania osób funkcyjnych i podległych zespołów ludzkich. Wzrośnie rola monitorowania zjawisk i tendencji w życiu społecznym wojska (pod kątem zagrożeń) oraz sprawność systemu rzetelnej informacji o podejmowanych działaniach eliminujących niedociągnięcia.

Ustawa o **discyplinie wojskowej** z 1997 r. – zdecydowanie odmienna od poprzedniej z 1963 r., z innej rzeczywistości politycznej, społecznej, ekonomicznej i wojskowej – służy wspieraniu procesów demokratyzacji armii. Jej wdrażanie przebiega na krawędzi pokoleniowej zmiany mentalności kadry zawodowej, ukształtowanej dla potrzeb armii masowej, preferującej wartości społeczeństwa zamkniętego, charakteryzującego się strukturą hierarchiczną, występującymi formami wymuszania posłuszeństwa oraz standaryzacją i stabilnością ról społecznych.

Obok bariery mentalnościowej, w pewnej mierze następstwa słabej wiedzy prawnej kadry, nowe prawo wojskowe zderzyło się także ze skutkami restrukturyzacji armii i trud-

nych reform ogólnokrajowych, w tym nasilenia zjawisk patologicznych wśród młodzieży¹. Wystąpił opór ze strony dowódców różnych szczebli (wyrażany w mediach, na konferencjach, spotkaniach i odprawach), postulujących częściowy powrót do modelu postępowania skupiającego w jednej instancji (dowódcy) postępowanie wyjaśniające, orzekanie o karze i jej wykonanie.

Nowe prawo dyscyplinarne nadaje praktyce wojskowej następujące instrumenty: 1) zawęża obowiązek wykonywania rozkazów i decyzji tylko do spraw służbowych; 2) przywraca występujące w tradycji Wojska Polskiego instytucje *przełożonego dyscyplinarnego* oraz *rzecznika dyscyplinarnego*; 3) ustala, iż prawo do karania przestało być dyskrecjonalną władzą dowódców i zwiększa zakres udziału wojskowego wymiaru sprawiedliwości w postępowaniu dyscyplinarnym; 4) oddziela odpowiedzialność żołnierzy za przewinienia dyscyplinarne pozostające w gestii przełożonych dyscyplinarnych od odpowiedzialności za wykroczenia podlegające orzecznictwu sądów wojskowych.

Mimo iż ustawa w obecnym kształcie nie jest wolna od wad, po wprowadzeniu przewidywanych zmian nowelizacyjnych, można będzie ją uważać za nowoczesny akt prawny, w szerokim zakresie uwzględniający nowe zjawiska w państwie i w wojsku, w tym tendencje depenalizacyjne w prawie karnym, a także międzynarodowe zobowiązania Polski.

Dyscyplina wojskowa pozostanie w najbliższych latach wypadkową różnych czynników i uwarunkowań. Ważną rolę w tym względzie ma do spełnienia wojskowe szkolnictwo zawodowe, zwłaszcza w zakresie dostarczania kandydatom na żołnierzy zawodowych wymaganej wiedzy i umiejętności praktycznych w stosowaniu procedur, jakie stawia przed każdym dowódcą nowe prawo dyscyplinarne. O powodzeniu jego wdrożenia do praktyki służbowej zadecyduje nowa mentalność zawodowa, postrzegająca zarówno generalny charakter rygorów wartości służby (perfekcjonizm zawodowy, specjalistyczny, poświęcenie, odpowiedzialność, lojalność), jak i poszanowanie indywidualizmu, odmienności oraz zróżnicowanych potrzeb żołnierskich.

Zasadnicze zadania związane z kształtowaniem właściwych **stosunków społecznych i profilaktyką wychowawczą** obejmują: umacnianie demokratycznego charakteru armii i właściwych stosunków społecznych, m.in. przez rozwijanie form kształcenia w zakresie stosowania nowego prawa dyscyplinarnego, zasad przywództwa i kierowania zespołami ludzkimi, rozszerzenie działań zmierzających do ograniczenia zjawisk patologicznych, zwłaszcza nieformalnej obyczajowości żołnierskiej, alkoholizmu, narkomanii i przemocy.

Mimo radykalnych działań w celu zapobiegania zjawisku tzw. fali, przeniknąć ono będzie do koszar wraz z nowymi poborowymi, którzy z samym zjawiskiem stykają się na co dzień, jako preferowaną formą zachowań w grupach środowiskowych w szkole i poza nią. Nie zwalnia to dowódców od rozpoznawania i radykalnego przeciwdziałania „fali”, pozostającej bezprawnym narzucaniem woli i bezprawnym egzekwowaniem posłuszeństwa, utralającego klimat dla przemocy, osłabiającego więź społeczną w grupach żołnierskich.

Programowe **kształcenie obywatelskie, upowszechnianie tradycji i ceremoniału wojskowego** pozostaje integralną częścią procesu szkolenia i wychowania w wojsku, zwłaszcza w kształtowaniu cech moralno-bojowych żołnierzy.

Kształceniem obywatelskim objęci powinni być: żołnierze służby stałej i służby kontraktowej, kandydaci na żołnierzy zawodowych, absolwenci szkół wyższych odbywający przeszkolenie wojskowe oraz żołnierze zasadniczej nadterminowej służby wojskowej i żołnierze rezerwy.

¹ Mimo intensywności podejmowanych działań nie zdołano w latach 1999–2000 zahamować niekorzystnych trendów w dyscyplinie wojskowej żołnierzy zasadniczej służby wojskowej.

Obecna pozycja kształcenia obywatelskiego nie jest wysoka. Bywa, że wśród czynności służbowych wymienionych w kolejności ich ważności – znajduje się na tej samej pozycji co prace porządkowe w jednostce. Potwierdzają to badania, obserwacje poczynione podczas kontroli i rozmowy z żołnierzami. Spostrzeżenia te w dość charakterystyczny sposób pokazują postrzeganie i rozumienie potrzeb edukacyjnych swoich podwładnych przez dowódców. Bezpośrednio zjawisko to odnosi się zarówno do niedostatku kształtowania kultury dowodzenia u kandydatów na żołnierzy zawodowych, jak i recepcji tego zagadnienia podejmowanej przez media wojskowe.

To właśnie kultura, kreująca pełnego człowieka, stanie się naturalnym wyzwaniem i inspiracją dla nowoczesnego dowódcy, umiejącego przewodzić, kierować i rozumieć potrzeby podwładnych – kształcić ich swoją osobą. Rolą zaś ogniw wsparcia systemu oddziaływań społeczno-wychowawczych pozostaną zagadnienia koordynacji zadań ogólnych, przygotowanie odpowiedniego zabezpieczenia instruktorsko-metodycznego, pakietów dydaktycznych, zestawów opracowań wydawniczych oraz na nośnikach magnetycznych, uruchamianie treści stron internetowych, skorelowanych z celami i zadaniami tego oddziaływania.

ppłk dr Andrzej ZDUNIAK

O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH DOWÓDCÓW I NAUCZYCIELI WOJSKOWYCH (ku przywództwu nie tylko zadekretowanemu)

*Istnieje równie wiele nastrojów serc, co wyrazów
twarzy. Pozyskanie tysiąca serc wymaga tysiąca sposobów.*

Owidiusz¹

Aktualny stan wiedzy naukowej na temat człowieka skłania nas do kolejnej refleksji nad ludzką duszą, która nie tylko myśli, ale i czuje. Mało tego, czuła o wiele wcześniej niż myślała, dlatego dzisiaj silniej czuje niż myśli. Stąd też część psychologów coraz częściej twierdzi, że jako gatunek wkroczyliśmy w okres melancholii, być może nawet cywilizacyjnego zagubienia². Uczeni ci chcą nam uświadomić potęgę naszego życia emocjonalnego, wskazać kierunek, w którym w najbliższej przyszłości pójdziemy. Nie wolno nam spostrzeżeń tych bagatelizować. Wytaczając więc cele edukacji wojskowej, a więc rysując sylwetkę kompetentnego dowódcy XXI wieku, nie powinniśmy zapominać o kształceniu emocjonalnym, a więc i o rozwoju inteligencji emocjonalnej³, mieszczącej się w szeroko rozumianym pojęciu inteligencji wielorakiej⁴.

W świecie pracy z ludźmi czynniki emocjonalne odgrywają decydującą rolę, bez względu, czy tego chcemy, czy też nie⁵. Kompetencja emocjonalna wymaga, abyśmy za-

¹ Cyt. za: D. M. Buss, *Ewolucja pożądania. Jak ludzie dobierają się w pary*, Gdańsk 2000, s. 121.

² M. P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1996, s. 102–105.

³ Z wielu zamieszczonych w literaturze definicji inteligencji emocjonalnej, najbardziej przejrzysta wydaje się propozycja R. K. Coopera i A. Sawafa, którzy mówią, że jest to [...] *zdolność czucia, rozumienia i skutecznego zastosowania mocy oraz znaczenia uczuć jako źródła ludzkiej energii, związków między ludźmi oraz ich wzajemnego wpływu*. R. K. Cooper, A. Sawaf, *EQ Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000, s. 12.

⁴ Czołowy badacz problematyki inteligencji, Howard Gardner, podaje siedem podstawowych jej rodzajów, a mianowicie inteligencje: językową, muzyczną, logiczno-matematyczną, orientacji przestrzennej, ciała i zmysłu kinestetycznego, intra- i interpersonalną (emocjonalną), organiczną (instynktowną). Zob. M. M. Sehr, *Inteligencja emocjonalna. Testy*, Warszawa 1999, s. 16.

⁵ Często można spotkać się z opiniami, że inteligencja akademicka maksymalnie tylko w 4 do 10% decyduje o naszych życiowych sukcesach, natomiast ponad 90% tych sukcesów zależy od innych form inteligencji, w tym głównie emocjonalnej – EQ. Mało tego, jeszcze parę lat temu uczono nas, że przeciętny dorosły człowiek wykorzystuje zaledwie 10% swojej całkowitej inteligencji w ciągu całego życia. Współcześnie neurologrzy skorygowali

miast poddawać się występującym w pracy prądom, potrafili je wykorzystać. Pomyślność w ogromnym stopniu zależy od właściwego kierowania sobą i zręczniejszego układania stosunków z innymi. Zanim będziemy mogli przeprowadzić innym, zanim będziemy mogli im pomagać, musimy odkryć samych siebie. Pojęcie inteligencji emocjonalnej odnosi się do zdolności rozpoznawania przez nas naszych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi. Na inteligencję emocjonalną, według propagatora i znawcy tej problematyki – Daniela Golemana – składa się pięć podstawowych kompetencji, z których trzy pierwsze – **samoświadomość, samoregulacja i motywacja** – to osobiste kompetencje emocjonalne, a dwie kolejne – **empatia i umiejętności społeczne**¹ – to kompetencje społeczne². Kompetencje emocjonalne odzwierciedlają znakomite opanowanie szerokiego wachlarza umiejętności emocjonalnych, od samoświadomości i motywacji poczynając, a na świadomości społecznej i umiejętnościach społecznych kończąc³.

Zastanówmy się więc: *Jaką rolę odgrywają kompetencje emocjonalne w sferze pracy? Jaką rolę mogą odgrywać w służbie wojskowej? Czy wreszcie dowódca wojskowy powinien być emocjonalnie kompetentny? Czy świat wojska, dowodzenie, praca wychowawcza w wojsku muszą być „ponure”, a nieustanny stres i obawy muszą pozbawiać nas wszelkiej radości z tego, co robimy i będziemy robić? Czy w obliczu nowych wyzwań potrafimy znaleźć sposoby wykonywania zadań, które będą nas ekscytować, dawać nam poczucie spełnienia i zadowolenia?*

Rola kompetencji emocjonalnej w przewodzeniu, który to termin na stałe zadomowił się w języku wojskowym, jest bardzo cenna. Umiejętności potrzebne do pracy wychowawczej zaczynają się od sprawności intelektu, ale po to, by wykorzystać składające się na tę potencjalną siłę wszystkie talenty, potrzebna jest też kompetencja emocjonalna. Kluczowe elementy skutecznej komunikacji, jakże ważnej w porozumiewaniu się z podopiecznymi, zależą od zdolności emocjonalnych, umiejętności wczuwania się w reakcję odbiorców, a także takiego dostosowania sposobu prezentacji swoich poglądów do ich potrzeb i oczekiwań, aby wywarły na nich znaczący wpływ emocjonalny. Najbardziej przekonujące, najsilniejsze argumenty muszą przemawiać zarówno do serca, jak i do rozumu. Mówiąc o komunikacji z zastosowaniem emocjonalnych kompetencji, mamy oczywiście na myśli jej dwubiegunowość. Komunikować się emocjonalnie to nie tylko mówić, wysyłając jasne, przekonujące i inspirujące komunikaty w celu pozyskiwania, inspirowania i kierowania grupą słuchaczy. To większość z nas bardzo dobrze potrafi. Istota dobrego, emocjonalnie

¹ Do umiejętności społecznych najczęściej zalicza się, takie jak: **wpływanie na innych** – przez opanowanie metod skutecznego przekonywania; **łagodzenie konfliktów** – przez pośredniczenie w sporach i twórcze rozwiązywanie ich; **przewodzenie** – jako inspirowanie jednostek i grup lub kierowanie nimi; **katalizowanie zmian** – czyli inicjowanie zmian lub kierowanie nimi; **tworzenie więzi** – przez pielęgnowanie instrumentalnych stosunków z innymi; **współpraca** – czyli partnerska praca z innymi dla osiągnięcia wspólnego celu; **umiejętności zespołowe** – sprowadzające się do organizowania współdziałania wszystkich członków grupy dla osiągnięcia zbiorowego celu; **porozumienie** – jako słuchanie bez uprzedzeń i wysyłanie przekonujących komunikatów.

² **Samoświadomość** – czyli wiedza o tym, co odczuwamy w danej chwili, wykorzystanie tych uczuć do kierowania naszym procesem decyzyjnym; **samoregulacja** – czyli panowanie nad emocjami, aby ułatwiały nam wykonywanie bieżącego zadania, przyjmowanie odpowiedzialności za swoje działania; **motywacja** – wyrażająca się w kierowaniu swoimi największymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążeniu do nich; **empatia** – to wczuwanie uczuć i punktów widzenia innych osób, aktywne zainteresowanie ich troskami, niepokojami i zmartwieniami. **Umiejętności społeczne** – polegające na dobrym panowaniu nad emocjami w kontaktach z innymi. To także bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania czy łagodzenia sporów, współpracy, pracy zespołowej. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999, s. 440–441.

³ Wspomniani już autorzy: R. K. Cooper i A. Sawaf, przedstawiają model inteligencji emocjonalnej oparty na czterech filarach: zdolności emocjonalne, sprawność emocjonalna, głębia emocjonalna oraz emocjonalna alchemia.

nacechowanego komunikowania, sprowadza się bardziej do słuchania aniżeli mówienia. Chodzi o słuchanie polegające na zwracaniu prawdziwej i głębokiej uwagi – kiedy ma się oczy nie tylko otwarte, ale i widzące; umysł chłonny i uczący się, serce otwarte na innych i odczuwające¹.

Zyski, które przynoszą osoby o najwyższych kompetencjach emocjonalnych bywają ogromne. Kompetencja emocjonalna odgrywa szczególnie ważną rolę w mobilizowaniu innych do skuteczniejszego wywiązywania się z nałożonych zadań². Brak umiejętności emocjonalnych prowadzi do marnowania czasu, osłabia motywację i zaangażowanie, budzi wrogość, złość, apatię. Bycie znakomitym wychowawcą to bycie osobą godną zaufania, która to cecha jest wyrazem kompetencji opierającej się na umiejętności kierowania samym sobą – samoregulacji, czyli panowania nad impulsami i emocjami. Trzeba mieć takie cechy, jak samoświadomość, zdolność patrzenia z pewnej perspektywy i wyczucie sytuacji, wtedy jest się osobą, na której polegają wszyscy³.

Umiejętności emocjonalne nie pojawiają się pojedynczo, ale całymi zespołami. Do szczytowych osiągnięć potrzebna jest nie jedna czy dwie, lecz cała ich mieszanina. Trzeba więc mieć zdolności z zakresu każdej z pięciu dziedzin inteligencji emocjonalnej.

Zręczność w przewodzeniu, umiejętność pracowania z ludźmi mającymi różny styl życia i życia wymagają empatii i zdolności panowania nad swoimi emocjami⁴. Empatii jako łączenia się w uczuciach z innymi, a nie współczucia. Bez empatii pozostałe składowe umiejętności emocjonalnych można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania. Empatyczne reagowanie należy prawdopodobnie do elementów najsilniej wspomagających tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymujących zachowania prospołeczne. Także przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za uczucia innych, za niepowodzenia, przyznawanie się do niepowodzenia i pomyłek, podejmowanie działania dla naprawienia błędów sprzyjają parciu do przodu bez rozpamiętywania porażek. Ogromnie ważna jest empatia i wrażliwość na potrzeby innych, takt i szacunek w stosunkach ze wszystkimi, zarówno przełożonymi, jak i podwładnymi. Niewrażliwość społeczna i manipulatorstwo nieudolnych dowódców nie stworzą silnych więzi w pododdziale, które ułatwiłyby współpracę i byłyby społecznie korzystne. Bardziej cenna jest różnorodność i zdolność ułożenia dobrych stosunków z ludźmi o różnych typach osobowości, a takimi przecież są podopieczni.

Trzeba być elastycznym, mieć intuicję, pragnąć wywrzeć wpływ, być śmiałym, czyli wykazywać się inteligencją emocjonalną. Intuicja i przeczucie świadczą o zdolności wyczuwania sygnałów, które płyną z magazynu naszej pamięci emocjonalnej – naszego własnego rezerwuaru mądrości i rozsądku. Bez takiej wiary traci się pewność siebie, która istotna jest podczas podejmowania różnych wyzwań, a jej brak powoduje, że każde niepowodzenie staje się potwierdzeniem przekonania o własnej niekompetencji⁵.

Samoświadomość jest zdolnością, na której nadbudowują się kolejne kompetencje emocjonalne, jak: **świadomość emocjonalna, wiara w siebie, poprawna samoocena**⁶.

¹ D. Carnegie, *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*, Warszawa 1981, s. 116.

² K. Pajewski, A. Zduniak, *Wyzwania wychowawczo-dydaktyczne wobec dowódcy pododdziału wojskowego w świetle nowej ustawy o dyscyplinie wojskowej*, [w:] Z. Maciejny, M. J. Śmiełek, A. Zduniak, *Teoria wpływu społecznego a praktyka dowodzenia*, Poznań 1999, s. 14–16.

³ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997, s. 87–89.

⁴ M. H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk 1999, s. 19–21.

⁵ R. K. Cooper, A. Sawaf, wyd. cyt., s. 93–96.

⁶ **Świadomość emocjonalna** – to rozpoznawanie, jak nasze emocje wpływają na naszą pracę (zachowanie), czy też są wykorzystywane w podejmowaniu decyzji; **wiara w siebie** – to odwaga, przekonanie o własnych umiejętnościach, zdolnościach, celach; **poprawna samoocena** – to wyczucie osobistych zalet i wad, czyli wyraźny obraz tego, co należałoby poprawić w odniesieniu do samego siebie. Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 440.

Świadomość emocjonalna jest kompetencją niezbędną każdemu wychowawcy, który powinien być także doradcą wychowanków. Jest to zdolność skupiania się, wiedza o sprawach wewnętrznych, o własnych emocjach (jak i dlaczego je odczuwamy), słabo wyczuwalnych sygnałach, dzięki którym wiemy, co czujemy, oraz możemy wykorzystać to jako wskaźnik tego, jak wywiązujemy się ze swoich zadań, jak uczucia wpływają na nasze zachowanie. Dzięki świadomości emocjonalnej posiadamy obraz swoich wartości i celów, którymi kierujemy się w życiu.

Nasz wewnętrzny głos mógłby wyznaczać nam kierunek życia. Ludzie, którzy nie potrafią rozpoznać swoich własnych uczuć bardzo wiele tracą, można by nawet powiedzieć, iż są upośledzeni. W pewnym sensie można ich nazwać „analfabetami emocjonalnymi”. U niektórych osób to upośledzenie przybiera formę trudności uświadomienia sobie albo rozpoznania własnych uczuć. Pojawia się więc „ślepotą emocjonalną”, czyli aleksytymia¹.

Konsekwencją tego, iż aleksytymicy mają kłopoty w procesie werbalizacji jest problem w nazywaniu swoich uczuć². Aleksytymicy nie potrafią prawidłowo zdiagnozować własnego stanu emocjonalnego, dobrać właściwych technik kontroli emocji, dlatego też korzystają z mechanizmów obronnych, które blokują głębokie przetwarzanie informacji (wyparcie, obronność percepcyjna, izolacja). Często aleksytymik koncentruje się na jednym z tych mechanizmów, nie jest elastyczny w posługiwaniu się mechanizmami kontroli emocjonalnej. Tłumienie emocji angażuje duże jego zasoby osobiste oraz utrudnia mu funkcjonowanie twórcze³.

Aleksytymicy poznawczo funkcjonują w sposób mało elastyczny, nie radząc sobie w sytuacjach niestandardowych, wymagających uwzględnienia informacji z wielu źródeł. Efektem tej konkretyzacji są pojawiające się trudności w interpretowaniu materiału symbolicznego.

¹ Aleksytymia jest zaburzeniem w uzyskiwaniu dostępu do własnych procesów emocjonalnych w trzech zakresach: psychicznej reprezentacji emocji; wskaźników behawioralnych; wskaźników fizjologicznych. Zob. G. J. Taylor, R. M. Bagby, J. D. A. Parker, *The alexithymia construct. A potential paradigm for psychosomatic medicine*, „Psychosomatics” 1991, nr 32, s. 153–164.

² Aleksytymicy nie potrafią modulować procesów emocjonalnych przez procesy poznawcze, w związku z tym występują u nich zaburzenia regulacji emocjonalnej, które wyrażają się poprzez brak umiejętności w rozpoznawaniu różnorodnych stanów emocjonalnych, wnioskowanie o przeżywanych emocjach na podstawie fizjologicznych zmian organizmu, utożsamianie emocji z ich komponentą fizjologiczną. Aleksytymicy nie zdają sobie sprawy z tego, jakie emocje przeżywają. Ich pobudzenie emocjonalne ma charakter niezróżnicowany, w związku z czym nie potrafiąc nazwać tego pobudzenia, mają problemy w określeniu jego pochodzenia. Na podstawie badań i obserwacji wyróżnione zostały następujące zasadnicze cechy aleksytymii: niezdolność do werbalizacji i ekspresji emocji; niezdolność do odróżniania pobudzenia fizjologicznego od emocji; ubóstwo życia wyobrazeniowego; operacyjny styl myślenia. Zob. G. J. Taylor, R. M. Bagby, D. P. Ryan, M. A. Parker, *Validation of the alexithymia construct: A measurement based approach*, „Canadian Journal of Psychiatry” 1990, nr 35, s. 290–297.

³ Dysponowanie tylko kodem obrazowym – odczucia fizjologiczne – czyni ekspresję emocjonalną aleksytymika w małym stopniu intencjonalną. Znajomość nazwy emocji pozwoliłaby mu na znacznie większą kontrolę. Dość dużą rolę w ekspresji emocjonalnej odgrywa także kod abstrakcyjny. On to wraz z informacjami z innych kodów określa, jak daną emocję można wyrazić na zewnątrz, wykorzystując narzędzia komunikacji kulturowej. Aleksytymicy nie mają zdolności modulowania własnych stanów emocjonalnych przez procesy poznawcze, co prowadzi do zaburzeń regulacji psychicznej, wnioskowania o przeżywanych emocjach na podstawie zmian fizjologicznych pojawiających się w organizmie. U osób aleksytymicznych emocje nie pełnią funkcji sygnału informacyjnego o stanie podmiotu, gdyż niezdolność do odróżnienia pobudzenia fizjologicznego od emocji może prowadzić do uruchomienia się mechanizmów radzenia sobie z emocjami wtedy, gdy nie jest to konieczne. Szukając przyczyn przeżywanych emocji, aleksytymicy dokonują atrybucji zewnętrznej, co nie sprzyja rozwojowi jednostki. U aleksytymików występuje rozbieżność między subiektywnie odczuwanym napięciem emocjonalnym, odbieranym jako niskie, a pobudzeniem fizjologicznym, które jest wyższe niż u osób niealeksytymicznych w takiej samej sytuacji. Prawdopodobnie aleksytymicy przeżywają silne pobudzenie emocjonalne, ale ukrywają je przed innymi jak i samym sobą, szczególnie jeśli jest to pobudzenie negatywne (głównie odnosi się to do gniewu i agresji). Zob. T. Maruszewski, E. Ściagała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań 1998, s. 211–217.

Cechy psychicznego funkcjonowania aleksytymika powodują, że jest ono bardzo szare, czy też mde, bez żadnego życia wewnętrznego. Typowe dla aleksytymika jest przekonanie, że mało on wie na temat swojego życia uczuciowego. Aleksytymicy dokonują introspekcji, ale introspekcja nie daje im trafnego wglądu we własne procesy psychiczne. Mechanizmy obronne zniekształcają obraz tego życia. Aleksytymik z ogromnym trudem wnika we własne wnętrze, a przyczyn tego, co mu się przydarza szuka na zewnątrz, przypisuje innym odpowiedzialność, często obwinia innych za własne niepowodzenia, ujawnia więc tendencję do atrybucji zewnętrznej. W relacjach służbowych struktury wojskowej jest to bardzo niekorzystne zjawisko, gdyż psuje atmosferę pracy, obniża poziom wzajemnego zaufania, deprecjonuje autorytety, również te formalne. Aleksytymik jest także przekonany, że sam musi sobie radzić ze swoimi problemami, odrzucając zarazem myśl, że występują u niego zaburzenia¹.

Osoby aleksytymiczne często ulegają nastrojowi depresyjnemu. Bardzo trudno jest im nawiązać głęboki kontakt z innymi, gdyż uważają takie więzi za złudzenie. Aleksytymicy nie potrafią wejść w głębokie związki uczuciowe, ale i nie potrafią się bez nich obejść – bardzo często są więc na granicy między uczuciem a brakiem uczucia. Ich świat pozbawiony jest radości, niespodzianek, ciepła, głębokiej satysfakcji z wzajemnego rozumienia się z innym człowiekiem, jest to świat, nad którym starają się sprawować ścisłą kontrolę. Od takiej postawy blisko do autorytaryzmu, despotyzmu i „dowódczej nieomyślności”.

Uczucia aleksytymika są w stanie chaosu i nie poddają się kontroli. Dlatego że aleksytymik nie rozumie własnych uczuć, to uzasadnienia ich szuka z konieczności w sytuacji zewnętrznej. Tendencja do globalnego tłumienia emocji negatywnych zaburzenie to tym bardziej potęguje. Dla takich osób świat zewnętrzny jest znacznie bardziej wyraźniejszy i bardziej zrozumiały niż świat ich psychiki. Granice oraz różnice pomiędzy różnymi emocjami, przyjemnymi, jak i nieprzyjemnymi zacierają się, a zakres uczuć doświadczanych przez nich jest bardzo ograniczony, w szczególności uczuć pozytywnych. Osoby aleksytymiczne nie potrafią wyczuć ani rozeznąć się w niuansach emocji, co wpływa na to, że nie mogą wykorzystywać przeżyć w myśleniu i działaniu.

Wybór dokonywany dzięki wewnętrznemu bohaterowi, jakim jest samoświadomość, dodaje energii nie tylko dlatego, że skupiamy całą uwagę na celu, do którego dążymy, ale i dlatego iż daje nam poczucie dobrze wykonanej pracy. Koszty braku inteligencji emocjonalnej są więc ogromne. Jeśli chcemy doprowadzić do eksplozji twórczych pomysłów, jeśli chcemy, aby ludzie pracowali w sposób, który przynosi naprawdę wyjątkowe rezultaty, musimy najpierw poznać własne bogactwo wewnętrzne, zdolności i ograniczenia. Ludzie unikający samoświadomości nie przyjmują żadnych uwag, praca z nimi zaś, czy też dla

¹ Aleksytymicy reagują niezróżnicowaną mobilizacją fizjologiczną, gdyż nie są świadomi istnienia złożonych doznań emocjonalnych w odpowiedzi na różne znaczeniowo sytuacje. Wiedza o emocjach, jaką posiadają osoby aleksytymiczne, opiera się na wskaźnikach zmian fizjologicznych, konkretnych doświadczeniach. Natomiast problemy w wizualizacji objawiają się u aleksytymików tym, że słowo nie aktywizuje informacji z kodu obrazowego. Konsekwencją tej komponenty jest ograniczona ilość pomysłów, jaką aleksytymicy zdolni są powziąć w sytuacji problemowej. Wszystkie pomysły, które się u nich pojawiają, będą miały swoje źródło na zewnątrz, gdyż najczęściej aleksytymicy nie modyfikują tego, co inni wymyślili, szczegółowo to analizując. Rozpatrując zmiany treściowe w zakresie życia wyobraźniowego, Taylor, Bagby, Ryan, Parker stwierdzili, że zahamowania w sferze funkcjonowania wyobraźniowego dotyczą zdarzeń i spraw, które są nacechowane pozytywnie. Dość łatwo można wzbudzić u nich wyobrażenia nacechowane negatywnie związane chociażby z poczuciem winy, lękiem, czy też niepowodzeniem. U aleksytymików dominuje operacyjny styl myślenia związany z koncentrowaniem się na powierzchownych aspektach zjawiska. Często jest to powodem, że osoby takie nie widzą motywacji do zmiany sytuacji, są więc mało twórcze. Niechętnie sięgają do istoty rzeczy, są zbyt konkretne w odniesieniu do danej sytuacji. Dopóki sytuacja nie wywołuje dyskomfortu oraz pozwala na bezkonfliktowe życie, aleksytymik nie dąży do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Zob. G. J. Taylor, R. M. Bagby, D. P. Ryan, M. A. Parker, *Validation of the alexithymia construct: A measurement based approach*, „Canadian Journal of Psychiatry” 1990, nr 35, s. 298–297.

nich, może stać się koszmarem. W przypadku szczególnej zależności człowieka od człowieka, jaka ma miejsce w relacjach służbowych wojska, koszmar ten może rosnąć do niewyobrażalnych wręcz rozmiarów.

Silne poczucie własnej wartości oraz świadomość swoich możliwości i umiejętności jest warunkiem osiągnięć i doskonałego wywiązywania się z obowiązków. Bez takiej wiary traci się pewność siebie, która istotna jest podczas podejmowania różnych wyzwań, a jej brak powoduje, że każde niepowodzenie staje się potwierdzeniem przekonania o własnej niekompetencji. Wiara w siebie daje nam to, co niezbędne jest w spełnianiu roli przywódcy.

Samokontrola, czyli panowanie nad gwałtownymi emocjami i impulsami, pomaga zachować zdolność jasnego myślenia i koncentracji, mimo wywieranej na nas presji. Trzymanie się rozkładu zajęć, wykonywanie wszystkiego, co było przez nas zaplanowane wymaga samokontroli, chociażby po to, aby oprzeć się naporowi spraw pozornie pilnych, ale w rzeczywistości błahych. Przejawem osobistej odpowiedzialności w pracy może być przejście kontroli nad stanem swojego umysłu.

Ogromny wpływ na nasze myślenie, pamięć, czy też postrzeganie ma nastrój. Emocjonalną podstawą działania innowatorskiego jest zadowolenie, a nawet czerpanie przyjemności z oryginalności. Sednem twórczego podejścia do pracy jest wykorzystanie nowych pomysłów w celu uzyskania lepszych rezultatów. Osoby mające takie podejście potrafią szybko ustalać kluczowe sprawy, upraszczając problemy, które mogłyby się wydawać niezwykle złożone, potrafią znaleźć oryginalne powiązania i schematy, które umykają uwadze innych. Osoby bez zamiłowania do innowacji nie potrafią ogarnąć spojrzeniem całości zagadnienia, zajmując się szczegółami, co prowadzi do bardzo wolnego rozwiązywania złożonych problemów. Obawa przed ryzykiem powoduje, że osoby takie nie podejmują się nowatorskich pomysłów. Deficyt tej umiejętności może przekraczać zwykły brak wyobraźni¹. Wspaniała praca zaczyna się od wspaniałych i silnych emocji. Człowiek z inicjatywą zaczyna działać, zanim zostanie do tego zmuszony przez czynniki zewnętrzne. Często podejmuje działania uprzedzające w celu uniknięcia problemów. Osoby, którym brakuje inicjatywy, stale reagują na wydarzenia, zamiast być na nie przygotowanymi.

Zajmijmy się teraz dokładniej ważną w pracy z ludźmi, kompetencją emocjonalną, jaką jest **empatia**. Empatia przybiera różne formy. Jedną z ważniejszych jest przenikliwa świadomość potrzeb drugiej osoby, dokładne wyczcucie jej pragnień i obaw, umiejętność spojrzenia na rzeczywistość z punktu widzenia drugiego człowieka. Jest to umiejętność wycucia, jakie druga osoba ma nadzieje, czego się boi, nawet jeśli nie potrafi wyrazić tego słowami². Brak empatii może powodować, że spostrzegamy i traktujemy innych nie jako niepowtarzalne jednostki, ale jako elementy stereotypowego widzenia świata.

Kluczem do poznania obszaru emocjonalnego innych ludzi jest dobra znajomość naszych własnych emocji. Empatia to fundamentalna umiejętność dla wszystkich kompetencji ważnych w pracy wychowawczej dowódcy³. Sednem empatii jest umiejętność słuchania. Osoby, które nie potrafią słuchać są odbierane albo jako obojętne, albo jako nieczułe, co sprawia, że inni są w stosunku z nimi mniej komunikatywni⁴.

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 148.

² N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Warszawa 1994, s. 68.

³ Do podstawowych wyznaczników kompetencji emocjonalnej w odniesieniu do empatii należy zaliczyć: **rozumienie innych** – czyli wyczuwanie uczuć i punktów widzenia innych osób, a także aktywne zainteresowanie ich troskami, niepokojami, zmartwieniami; **kształtowanie innych** – czyli wyczuwanie u innych potrzeby rozwoju i rozwijanie ich zdolności; **wspieranie różnorodności** – czyli tworzenie i podtrzymywanie szans na osiągnięcia dzięki wykorzystaniu różnych typów ludzi.

⁴ H. Lemmermann, *Komunikacja werbalna. Szkoła dyskusowania*, Wrocław 1994, s. 11–16.

Kolejną ważną umiejętnością jest zdolność kształtowania innych. Umiejętność ta polega na wyczuwaniu u innych potrzeby rozwoju i rozwijaniu ich zdolności. Osoba posiadająca tę kompetencję docenia i nagradza zdolności i osiągnięcia podopiecznych, a także służy pozytywnymi opiniami o pracy podwładnych i odkrywa potrzebę ich dalszego rozwoju. Skuteczność doradzania natomiast jest zależna od empatii oraz zdolności koncentracji na swoich uczuciach i podzielenia się nimi z innymi.

Nauczyciel – dowódca wojskowy jest osobą, która wyznacza długofalowe zadania, zapewniające wychowankowi – podwładnemu właściwy trening, doświadczenie, naukę, czy też stawiające go przed odpowiednimi wyzwaniami. Wszystko to wymaga wycucia stopnia gotowości danej osoby do podjęcia się zadania, gdyż jeśli będzie ono zbyt łatwe, uczeń niewiele się nauczy, gdy zaś zbyt trudne, może mieć poważne kłopoty, aby się z nim uporać, natomiast porażka zniechęci go do jakichkolwiek dalszych starań. Mistrzostwo dydaktyczno-wychowawcze polega więc na tym, aby umiejętnie zaaranżować takie doświadczenie, które zwiększy wiarę wychowanka w siebie oraz da mu możliwość rozwijania swoich umiejętności.

Wbrew potocznie obowiązującym opiniom w wojsku ważne jest wspieranie różnorodności, czyli tworzenie i podtrzymywanie szans na osiągnięcia dzięki wykorzystywaniu różnych typów ludzi. Osoby posiadające tę kompetencję szanują ludzi z różnych środowisk i odnoszą się do nich dobrze, rozumieją odmienne światopoglądy i są wrażliwe na różnice grupowe. Dzięki tym zdolnościom postrzegają różnorodność jako szansę i tworzą środowisko, w którym mogą rozwijać się różni ludzie. Różnice są źródłem siły, a to sprawia, że zdolność wspierania różnorodności jest ogromnie ważną kompetencją. Zdolność wspierania różnorodności opiera się natomiast na dobrym układaniu sobie stosunków z odmiennymi od nas osobami oraz docenianiu ich unikatowych sposobów działania¹.

Sztuka wpływania na ludzi wymaga umiejętności skutecznego panowania nad emocjami innych osób. Urodzeni przywódcy potrafią znakomicie wysyłać sygnały emocjonalne, co powoduje, iż idealnie porozumiewają się z innymi oraz są w stanie porwać za sobą słuchaczy. Wszelkie emocjonalne umiejętności opierają się na wykorzystaniu faktu, iż wpływamy nawzajem na swój nastrój, gdyż emocje zarażają. Ta emocjonalna wymiana to niewidzialna gospodarka interpersonalna, która jest częścią każdej interakcji między człowiekiem a człowiekiem. Wpływanie na stan emocjonalny innej osoby jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. Każde spotkanie z inną osobą można zmierzyć na skali rozciągającej się od kontaktów emocjonalnie toksycznych po odżywcze². Wpływ, jaki mogą mieć na jakość pracy emocje rozchodzące się wśród grupy może być niezmiernie pożyteczny. Skutki rozprzestrzeniania się dobrych uczuć są niezwykle korzystne: powodują lepszą współpracę, większą bezstronność, zwiększają ogólną sprawność grupy.

Umiejętności społeczne sprowadzające się do kierowania emocjami innej osoby to także wpływanie na innych poprzez opanowanie metod skutecznego przekonywania. Posiadając tę kompetencję, potrafimy pozyskiwać sobie innych. Najbardziej podstawowy poziom wpływania na innych oraz umiejętności perswazji zasadza się na wzbudzaniu u nich konkretnych emocji, chociażby zapału do przedstawianego projektu działania. Osoby umiejące

¹ R. K. Cooper, A. Sawaf, wyd. cyt., s. 167.

² Przekazujemy sobie nastroje z wielką łatwością, ponieważ mogą one być sygnałami zagrożenia i mieć zasadnicze znaczenie dla naszego przetrwania. Emocje mówią nam, na czym mamy się skoncentrować i kiedy mamy być gotowi do działania. Emocje przyciągają i zaprzętają naszą uwagę, działając jako ostrzeżenia, zaproszenia, alarmy i tak dalej. Są silnie oddziaływującymi komunikatami dostarczającymi nam informacji o decydującym znaczeniu, choć niekoniecznie muszą przybierać formę słowną. Są nadzwyczaj skutecznym sposobem porozumiewania się. Gospodarka emocjonalna jest całkowitą sumą wymiany uczuć między nami. W sposób mniej lub bardziej subtelny wszyscy sobie odrobinę poprawiamy albo znacznie pogarszamy samopoczucie podczas każdego kontaktu interpersonalnego. Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 232.

wpływać na innych, potrafią wyczuć, czy nawet czasami uprzedzić, reakcje słuchaczy na to, co mówią i poprowadzić wszystkich ku założonemu celowi. Największe, decydujące znaczenie ma tutaj umiejętność dostrzeżenia, kiedy logiczne argumenty zawodzą, a w miejsce ich skutek odnieść mogą bardziej emocjonalne przekonywania. Pierwszym, zasadniczym krokiem ku wpłynięciu na drugą osobę jest zbudowanie łączącej nas z nią więzi porozumienia¹. Porozumiewając się otwarcie, stwarzamy szansę na wydobyć z ludzi tego, co jest w nich najlepsze, czyli energii i kreatywności².

Wychowując żołnierzy, dość często przypada nam rola osoby łagodzącej konflikty. Pośredniczymy w sporach i w ich rozwiązywaniu. Ważną umiejętnością jest w tym przypadku twórcze podejście do konfliktów interpersonalnych, które mogą się pojawić. Jedną z umiejętności osób biegłych w rozwiązywaniu konfliktów jest zauważanie w porę narastających nieporozumień i podjęcie odpowiednich zabiegów dla uspokojenia osób, między którymi do nich dochodzi. Decydującą rolę dla tej kompetencji odgrywa umiejętne słuchanie i empatia.

Nie jest jednak tak, jakby się mogło wydawać, że empatia prowadzi do współczucia dla drugiej strony i poddania się jej dyktatowi, gdyż wiedza o tym, co ktoś czuje, nie jest równoznaczna z akceptowaniem jego uczuć. Ludzie kierujący pracą innych udzielają im rad i wskazówek, ale nie powinni zwalniać ich z odpowiedzialności za wyniki. Powinni wyrażać i wzbudzać entuzjazm dla wspólnej wizji i celów, służyć przykładem, przewodzić im. Sztuka przewodzenia nie polega na samym dokonywaniu zmian, ale na sposobie ich wprowadzania³.

Mądrość dowódcy polega na wyczuleniu na delikatne prądy emocjonalne, które przenikają osoby w grupie. Potrafi on także zauważać wpływ swoich działań na owe prądy. Aby zdobyć wiarygodność osób w grupie musimy wyczuwać niewyraźne głośno uczucia zbiorowe i albo artykułować je w imieniu grupy, albo też postępować w sposób pokazujący, że są one dla nas zrozumiałe. Przywódca staje się lustrem ukazującym grupie jej przeżycia, chociaż jest również głównym źródłem emocjonalnym. Podniecenie, które emanuje od niego, może popychać grupę ku działaniom. Poprzez przekazywanie energii emocjonalnej dowódcy mogą być pilotami swoich pododdziałów, wskazywać im kierunek. Podopieczni nie tylko zwracają większą uwagę na przywódców, ale mają także skłonność do naśladowania ich, czyli nieświadomie dostrajają się do najpotężniejszej osoby w grupie – którą w warunkach wojska jest dowódca – co może być również nieświadomym wyrazem „poddania”.

Emocje przywódcy rozchodzą się łatwo w grupie, ale prócz pozytywnej strony, mogą mieć także stronę ujemną. Negatywnymi emocjami przywódca może pozbawiać grupę energii, powodując jej przygnębienie, niepokój czy też złość. Natomiast przywódcy tryskający pozytywną energią rozchodzącą się po całej grupie powodują, że osoby w grupie nastawione są do niego i do siebie nawzajem lepiej, a także gotowi są do współpracy. Aby to osiągnąć, ważna jest charyzma emocjonalna, która zależy w pierwszej kolejności od odczuwania silnych emocji, dalej od umiejętności ich pełnego wyrażania i wreszcie od gotowości raczej do wysyłania niż do odbierania komunikatów emocjonalnych. Ważne jest, aby komunikować to, co czujemy, wyrazem twarzy, głosem, gestem, słowem, czyli całym sobą, a to pozwoli poruszać, inspirować i urzekać innych. *Jeśli emocje mają być przekazywane przekonująco i sprawić wrażenie, że płyną prosto z serca, to przywódca musi szczerze*

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 242.

² Z. Maciejny, A. Zduniak, *Zjednywanie ludzi w procesie dowodzenia i szkolenia*. [w:] M. Marcinkowski, M. J. Śmiałek, A. Zduniak, *Emocje w wychowaniu wojskowym*, Poznań 1999, s. 25–32.

³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 258.

wyrażać to, co czuje; wiara w prawdziwość komunikatu emocjonalnego odróżnia charyzmatycznego przywódcę od manipulatora, który wyraża tylko to, co służy jego celom, bez względu na to, czy rzeczywiście czuje to, czy tylko udaje. Taki manipulator może zwodzić przez jakiś czas podwładnych, ale trudniej jest mu przekonać ich o swojej szczerości. Cynizm podkopuje wiarę; chcąc być charyzmatycznym przywódcą, trzeba działać prawdziwie, wierząc w to, co się przekazuje innym¹. Ton emocjonalny nadawany przez przywódcę podchwytują osoby stojące niżej od niego. Jeśli przywódca jest przystępny i bezpośredni, otwarcie okazuje swoje emocje i ufa podwładnym, to oni stają się tacy sami. Natomiast jeśli jest szorstki i surowy, brakuje mu pobłażliwości, dość łatwo wybucha gniewem, a niższych stopniem traktuje z dystansem, trzyma się ściśle regulaminu i nie jest skory do współpracy, to tacy sami będą także jego wychowankowie. Warto więc niekiedy pamiętać stare powiedzenie, że chcąc zmienić świat, warto zacząć od siebie, a zauważymy, jak świat się zmienił.

Najsukuteczniejsi są przywódcy nastawieni do podwładnych bardziej pozytywnie, traktujący ich bardziej bezpośrednio, cieplej, życzliwiej, w dużym stopniu okazujący swoje emocje, przez co stają się bardziej lubiani, bardziej wyrozumiali i godni zaufania. Surowość, egocentryzm, brak zrozumienia dla swoich podopiecznych, wymaganie ślepego wypełniania rozkazów, apodyktyczność, despotyczność czy nawet brutalność – ten styl emocjonalny przewodzenia wydawałby się jak najbardziej na miejscu w wojsku, lecz nigdy nie przyniesie on pożądanego rezultatu. Przywódca oczywiście musi także czasami być twardy, ale sztuka przewodzenia polega między innymi na tym, aby wyczuć, kiedy trzeba być asertywnym, a kiedy używać bardziej pośrednich metod kierowania, czy też wpływania na podwładnych². Dojrzałość przywódcy to zdolność do powściągnięcia nienasyconej żądzy władzy, między innymi dzięki silnej samokontroli. Przywództwo jest więc prawie w całości inteligencją emocjonalną.

Oprócz nadawania grupie właściwego tonu emocjonalnego, przywódca-wychowawca zapewnia także koordynację działań, działając nie nawet jako „mózg” grupy, ale bardziej jako twórca. W procesie tworzenia natomiast to emocje stanowią ogromnie ważny mechanizm ukierunkowujący i energetyzujący. Jednostki potencjalnie zdolne do twórczego myślenia powinny więc cechować sprawna komunikacja z własnymi emocjami, czyli trafny wgląd w naturę własnych procesów emocjonalnych. Komunikacja taka zapewnia dostęp do myślenia logicznego, ale i do symboli, wyobraźni, czy też procesów emocjonalnych. Wspomniana wcześniej „ślepotą emocjonalną”, czyli aleksytymia, jest zjawiskiem, które ogranicza dostęp jednostki do własnego życia emocjonalnego, ogranicza zdolność trafnego rozpoznawania stanów emocjonalnych, a także ich werbalizacji. Spoglądając na cechy takiej osoby, możemy dojść do wniosku, że nie będzie ona dobrym przywódcą, jeżeli nie będzie posiadała kompetencji emocjonalnych³. Cechy aleksytymiczne ograniczające dostęp

¹ Tamże, s. 260.

² B. Hare, *Badź asertywny. Skuteczne sposoby komunikacji*, Łódź 1997, s. 16–20.

³ Niezdolność osoby aleksytymicznej do werbalizacji i ekspresji emocji powoduje przeżywanie pobudzenia o nieokreślonych charakterystykach i stosowanie pasywnych mechanizmów kontroli emocjonalnej i mechanizmów obronnych. Badania wykazują, że ludzie twórczy stosują zróżnicowane mechanizmy obronne, natomiast osoby mało twórcze stosują jeden wybrany mechanizm. Elastyczność w posługiwaniu się technikami kontroli emocjonalnej i technikami, które umożliwiają dowolną interpretację, od analizy czysto percepcyjnej do bardzo pogłębionego wnioskowania, także odnoszących się do „ja”, to czynniki sprzyjające twórczemu myśleniu. Aleksytymicy jednak tej elastyczności są pozbawieni, gdyż nie potrafią prawidłowo zdiagnozować stanu emocjonalnego i dobrać odpowiednich technik kontroli emocjonalnej. Emocje mogą pełnić funkcję kompensacyjną, gdyż w przypadku deficytu właściwych informacji można wykorzystać do celów twórczych wszelkie emocjonalne wskazówki i sygnały. Zob. T. Maruszewski, E. Ściagała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, wyd. cyt., s. 174–177.

człowieka do jego własnego wnętrza, nie pozwalając w sposób produktywny doświadczać rzeczywistości, stawiają aleksytymika w opozycji do procesu twórczego.

Motywowanie i inspirowanie ludzi dodaje im energii, ale nie dzięki popychaniu ich za pomocą mechanizmów kontroli we właściwym kierunku, lecz przez zaspokajanie podstawowych ludzkich potrzeb: osiągnięć, poczucia przynależności do grupy, poczucia panowania nad własnym życiem i życia zgodnego ze swoimi ideałami. Uczucia takie mają ogromny wpływ na nasze działania i wyzwalają bardzo silne reakcje. A zatem tego rodzaju dowodzenie świadczy o mistrzostwie emocjonalnym¹.

Przed dowódcami, nauczycielami wojskowymi stają więc nowe wyzwania – umiejętności potrzebne do przewodzenia i wychowania, mamy tu na myśli kompetencje emocjonalne, które z każdym dniem są ważniejsze. Kompetencje te są odzwierciedleniem znakomitego opanowania różnorodnych umiejętności emocjonalnych, rozpoczynając od samoświadomości i motywacji, a kończąc na świadomości społecznej i umiejętnościach społecznych. W wychowaniu ważne jest, aby stworzyć atmosferę zaufania, otwartości i pracy zespołowej, która wymaga od ludzi zdolności bezpośredniego i szczerego podejścia do emocji. Musimy stać się bardziej inteligentni emocjonalnie. Aby takimi się stać, trzeba oczywiście podjąć wyzwanie, nie bać się nowego. *W sobie musisz zrealizować zmianę, którą chcesz ujrzeć w świecie*² – jak powiedział Mahatma Gandhi. Od siebie więc zacznijmy, gdyż przykład – jak zauważył E. Burke – jest szkołą dla wszystkich ludzi; w żadnej innej nie będą chcieli się uczyć³. Od kiedy zacząć? Chyba już od teraz, bo jeśli nie teraz, to kiedy? Nowy wiek, nowe tysiąclecie są ku temu doskonałą symboliczną okazją.

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 275.

² R. K. Cooper, A. Sawaf, wyd. cyt., s. 366.

³ Edmund Burke – brytyjski mąż stanu żyjący w XVIII w.

ppłk dr Jan BORKOWSKI
ppłk dr Leszek KANARSKI
płk dr Bronisław ROKICKI

ELEMENTY OCENY STANU EDUKACJI PSYCHOLOGICZNEJ W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM WEDŁUG OPINII PODCHORAŻYCH I STUDENTÓW AON

Zarówno dostrzegane obecnie, jak i przyszłe potrzeby związane zwłaszcza z funkcjonalną adekwatnością oraz praktyczną użytecznością wiedzy stanowią istotne wyzwanie dla organizatorów i realizatorów procesu kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. To przekonanie odnosi się także do realizowanych na różnych poziomach wojskowej edukacji programów psychologii. Dyscyplina ta, niemal od początków swego powstania obecna w systemie kształcenia i doskonalenia kadr wojskowych, traci stopniowo charakter przedmiotu wspierającego przede wszystkim działalność szkoleniową i wychowawczą dowódców, na rzecz wiedzy i umiejętności o charakterze bardziej uniwersalnym, przydatnych nie tylko dowódcy, ale także menedżerowi. Taką potrzebę zmiany spojrzenia na przedmiot psychologii i metodykę jej nauczania dostrzegamy w odniesieniu do wszystkich poziomów edukacji wojskowej, jednakże najbardziej wyraźnie rysuje się ona w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Nowe wojsko potrzebuje żołnierzy – podkreślają A. i H. Tofflerowie – którzy potrafią posługiwać się swoim umysłem, którzy zdolni są porozumiewać się z przedstawicielami różnych narodów i różnych kultur, którzy tolerują dwuznaczność, przyjmują inicjatywę i zadają pytania, nawet wówczas, gdy prowadzą one do kwestionowania autorytetu [...]. Wojna trzeciej fali wymaga czegoś więcej aniżeli pociągania za spust. [...] Bezmyślny wojownik jest tym dla wojny trzeciej fali, czym dla jej gospodarki niewykwalifikowana siła robocza, a więc gatunkiem skazanym na wymarcie¹. Podobny punkt widzenia w kwestii kompetencji społeczno – zawodowych współczesnego dowódcy prezentują również inni autorzy².

Celem badań przeprowadzonych w latach 1998–1999 przez pracowników Zakładu Psychologii Dowodzenia było ukazanie miejsca edukacji psychologicznej w zakładanym systemie kształcenia kadr oficerskich Wojska Polskiego, ustalenie jej obecnych uwarunkowań oraz opracowanie podstawowych, merytorycznych i metodycznych założeń przyszłej realizacji programów kształcenia psychologicznego – także w perspektywie studiów magisterskich w Akademii Obrony Narodowej. W niniejszym komunikacie prezentujemy jedynie wybrane wyniki badań opinii podchorążych oraz oficerów na temat efektywności obec-

¹ A. H. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1997, s. 108–109 i 111.

² Cz. Dega, *Uzbrojenie i pole walki wojsk lądowych do 2020 roku*, Warszawa 1995, s. 294.

nego systemu edukacji psychologicznej w szkolnictwie wojskowym oraz ich oczekiwania dotyczące ewentualnych zmian w treściach nauczania psychologii. Wyrażane przez respondentów opinie oraz analiza aktualnie realizowanych programów, przeprowadzona pod kątem dostosowania ich do obecnych potrzeb oraz zmieniających się warunków funkcjonowania sił zbrojnych, traktowane były jako jedna z ważniejszych przesłanek, proponowanych w sprawozdaniu z badań modyfikacji celów, treści oraz metod kształcenia psychologicznego w szkołach oficerskich oraz Akademii Obrony Narodowej

Kwestionariusz, jakim posłużono się w badaniach sondażowych, zawierał głównie pytania dotyczące opinii respondentów w kwestii adekwatności treści, efektywności metod kształcenia psychologicznego oraz poziomu rzeczywistych i pożądaných umiejętności psychospołecznych dowódców niższych szczebli dowodzenia. W panelowych badaniach uczestniczyło łącznie 158 osób (123 oficerów oraz 35 podchorążych trzeciego roku studiów Wyższej Szkoły Oficerskiej im. T. Kościuszki we Wrocławiu).

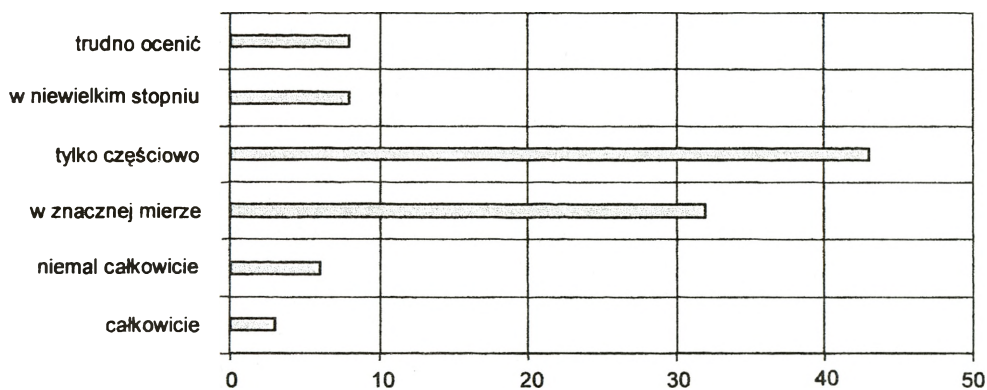
Analiza treści programów psychologii realizowanych w wyższym szkolnictwie wojskowym pozwala stwierdzić, że są one obecnie znacznie lepiej dostosowane do potrzeb działalności szkoleniowej i wychowawczej. Jednak w dalszym ciągu trudno uznać udział psychologii w programach kształcenia, a zwłaszcza sposób nauczania tego przedmiotu za zadowalający.

W czasie kiedy prowadzono badania, w większości szkół oficerskich był realizowany program w wymiarze około 60 godzin. Na przykład w WSO im. T. Kościuszki obejmował on 44 godziny dydaktyczne oraz 16 godzin przeznaczonych na samokształcenie. Z kolei w Wyższej Szkole Oficerskiej Sił Powietrznych od kilku lat realizowano nowy, zintegrowany program przedmiotu *psychologia lotnicza* w wymiarze 66 godzin (nie licząc czasu przeznaczonego na samokształcenie)¹. Na tym poziomie kształcenia znacznie korzystniej (przynajmniej gdy idzie o liczbę godzin) przedstawiał się program psychologii na czteroletnich studiach na kierunku pedagogika w specjalności *dowodzenie pododdziałami czołgów* w WSO im. S. Czarnieckiego w Poznaniu, realizowany w wymiarze aż 120 godzin. Fakultatywne uzupełnienie tego programu stanowił 30-godzinny trening umiejętności interpersonalnych, prowadzony przez psychologów z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i cieszący się dużym zainteresowaniem podchorążych.

Konstruktorzy wcześniejszych, jak i obecnie realizowanych programów kształcenia z zakresu psychologii w wyższym szkolnictwie wojskowym kierowali się słusznym założeniem, że podchorążowie w zasadzie nie uczestniczyli dotąd w zinstytucjonalizowanych formach edukacji psychologicznej. W tej sytuacji konieczne stało się integrowanie w programach kształcenia treści z psychologii ogólnej oraz treści wynikających z funkcji wojska i stanowiących obszar zainteresowań subdyscypliny psychologii stosowanej, jaką jest psychologia wojskowa. Możliwe są przy tym co najmniej dwa rozwiązania. Pierwsze zakłada, że zagadnienia z zakresu psychologii wojskowej poprzedzić należy blokiem tematycznym obejmującym propedeutyczną, dostosowaną do potrzeb oraz możliwości percepcyjnych kształconych, wiedzę z zakresu psychologii ogólnej. Rozwiązaniem alternatywnym jest łączenie w ramach poszczególnych tematów lub bloków tematycznych kwestii teoretycznych z zagadnieniami wskazującymi na możliwość korzystania z dorobku różnych dziedzin psychologii przy rozwiązywaniu specyficznych problemów wojska. W większości obecnie realizowanych programów przyjęto drugie z przedstawionych rozwiązań. Zdaniem nauczycieli akademickich oraz wykładowców WSO, z którymi autorzy badań wielokrotnie mieli okazję wymieniać poglądy w tej kwestii, rozwiązanie to pozwala lepiej łączyć niezbędną

¹ T. Graca, *Przygotowanie psychologiczne w procesie kształcenia podchorążych*, [w:] *Psychologia w kształceniu i szkoleniu wojskowym*, Warszawa 1997, s. 106.

wiedzę deklaratywną z wiedzą proceduralną¹, zwiększa zainteresowanie studentów treściami kształcenia oraz sprzyja ich aktywizacji w procesie dydaktycznym. Jednocześnie dość powszechnie wyrażana jest opinia, że w ramach godzin przeznaczonych obecnie na realizację programu trudno należycie przygotować podchorążych do skutecznej realizacji zadań na ich pierwszych stanowiskach służbowych po ukończeniu studiów. Podobny pogląd wyrażali także sami uczestnicy procesu kształcenia, pytani w prowadzonych w 1998 r. badaniach o opinię na temat jego praktycznej przydatności. Na pytanie: *W jakim stopniu program kształcenia z psychologii zaspokaja pańskie oczekiwania?* tylko 40% respondentów udzieliło odpowiedzi: *całkowicie, niemal całkowicie* oraz *w znacznej mierze*. Nieco więcej badanych (43%) wyraziło pogląd, że program tylko częściowo wychodzi naprzeciw potrzebom praktyki dowodzenia, a dalsze 8% – że potrzeby te zaspokaja tylko w niewielkim stopniu.



Rys. 1. Procentowy rozkład odpowiedzi podchorążych na pytanie: *W jakim stopniu program kształcenia z psychologii zaspokaja pańskie oczekiwania?*

Na najwyższym poziomie kształcenia – w Akademii Obrony Narodowej program doskonalenia kompetencji psychologicznych studentów na kierunku dowódczo-sztabowym (rozszerzony i znacznie zmieniony w stosunku do programów realizowanych na początku lat 90.) obejmuje obecnie 46 godzin dydaktycznych (na Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej – 50) i realizowany jest głównie metodami aktywizującymi. Dotychczas obowiązujący na studiach dyplomowych program psychologii dowodzenia, z którego wyłączono realizowane w szkołach oficerskich podstawy psychologii ogólnej, koncentruje się na następujących zagadnieniach:

- psychologiczna treść i uwarunkowania funkcji dowodzenia w czasie pokoju i wojny;
- przywództwo wojskowe;
- psychologiczne problemy szkolenia bojowego oraz walki zbrojnej;
- umiejętności intrapersonalne oraz społeczne przełożonego i możliwości ich doskonalenia;
- ograniczanie negatywnych zjawisk psychospołecznych w służbie wojskowej.

Zdaniem uczestników procesu dydaktycznego (zarówno studentów, jak i wykładowców), w ramach czasu przeznaczanego obecnie na realizację przedmiotu *psychologia* na

¹ Zob. Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T. Tyszka, *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992, s. 166 i nast.

obu poziomach kształcenia nie sposób w pełni przygotować podchorążych oraz oficerów do efektywnego dowodzenia (przewodzenia) oraz skutecznej realizacji zadań szkoleniowo-wychowawczych. Pogląd ten potwierdzają także wyniki wspomnianego sondażu opinii, przeprowadzonego przez nas w 1998 r. Zadaniem respondentów – dowódców oddziałów i pododdziałów – było m.in. ocenienie poziomu wiedzy psychologicznej oraz umiejętności psychospołecznych swoich podwładnych – dowódców kompanii oraz plutonów. Zestawienie tych ocen w przyjętej czterostopniowej skali (4 – *wiedza i umiejętności w pełni wystarczające*; 1 – *zdecydowanie niewystarczające*) zawiera tabela 1.

Tabela 1

OCENA WIEDZY PSYCHOLOGICZNEJ I UMIEJĘTNOŚCI PSYCHOSPOŁECZNYCH PODWŁADNYCH

Oceny formułowane przez	Ocena poziomu			
	wiedzy psychologicznej dowódców		umiejętności psychospołecznych dowódców	
	kompanii	plutonów	kompanii	plutonów
dowódców oddziałów	2,66	2,13	2,00	1,87
dowódców pododdziałów ¹	–	2,31	–	2,20

Analiza danych zawartych w powyższych zestawieniach prowadzi do wniosku, że w ocenie przełożonych – dowódców jednostek, jedynie dowódcy kompanii prezentują poziom wiedzy psychologicznej w zasadzie odpowiadający obecnym i przyszłym potrzebom. Im niższy szczebel dowodzenia (analizowano bowiem także opinie dotyczące dowódców drużyn), tym niżej oceniana jest wiedza oraz umiejętności podwładnych. Prawdopodobnie, stwierdzoną przez autorów niniejszego komunikatu także w innych badaniach, jest wyraźnie wyższa ocena wiedzy niż praktycznych umiejętności uczestników procesu dydaktycznego. Jest również charakterystyczne, że analizowane składniki kompetencji psychospołecznej dowódców są oceniane zdecydowanie wyżej przez bezpośrednich przełożonych niż przez dowódców wyższego szczebla.

Kierując się zasadą podmiotowości w kształceniu i wychodząc z założenia, że w projektowaniu zmian w programach kształcenia pomocne mogą być także opinie jego uczestników, w pierwszym etapie badań (1998 r.) zespół autorski zwrócił się do podchorążych m.in. z pytaniem: *Jaka problematyka z zakresu psychologii jest w obecnych programach podejmowana w niewystarczającym stopniu?* Do głównych obszarów problemów respondenci zaliczyli:

- psychologiczne aspekty kierowania – 28,5% wskazań
- zagadnienia przywództwa wojskowego – 22,8% wskazań
- poznawanie osobowości i problemów podwładnych – 20,0% wskazań
- rozwiązywanie konfliktów – 17,1% wskazań
- stres i radzenie sobie ze stresem – 17,1% wskazań
- wiedza z zakresu psychologii ogólnej – 14,3% wskazań
- motywacja – 11,4% wskazań
- twórcze myślenie i działanie – 8,6% wskazań

¹ Ponieważ część respondentów w tej grupie badanych stanowili dowódcy kompanii, ich opinie na temat poziomu wiedzy i umiejętności psychospołecznych dotyczących w istocie ich samych nie zostały w zestawieniu uwzględnione. Jeśli jednak przyjąć, że udzielane przez nich odpowiedzi stanowią formę swoistej samooceny, to warto zauważyć, że jej poziom, choć relatywnie wysoki (odpowiednio: 2,71 i 2,76), odbiega jednak od wymaganego.

Na szczególne podkreślenie zasługuje, wynikająca z rozkładu odpowiedzi i odczuwana przez podchorążych, potrzeba opanowania i wzbogacania ogólnej wiedzy psychologicznej. Z faktu, że około 20% badanych nie wymieniło żadnego obszaru wiedzy, który wymagałby szerszego niż obecnie potraktowania w programie kształcenia nie należy jednak, jak się wydaje, wyprowadzać wniosku, że jest to – ich zdaniem – program idealny. O wiele bardziej prawdopodobne jest założenie, że ów brak odpowiedzi wynika z niepełnej znajomości potrzeb przyszłej pracy na stanowisku dowódczym.

Na etapie projektowania ogólnych kierunków zmian w programach kształcenia psychologicznego pomocne okazały się również opinie dowódców pododdziałów oraz oddziałów dotyczące podstawowych składników kompetencji psychospołecznych dowódców najniższych szczebli dowodzenia¹. W szczególności warto przytoczyć opinie respondentów dotyczące modelu kompetencji psychospołecznych dowódcy plutonu, czyli obecnie w praktyce najczęściej absolwenta szkoły oficerskiej (szkoły chorążych). Opinie na ten temat, uszeregowane według liczby wyborów, przedstawia tabela 2.

Tabela 2

SKŁADNIKI KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH DOWÓDCY PLUTONU

Lp.	Podstawowe składniki kompetencji psychospołecznych dowódcy plutonu według opinii	
	dowódców oddziałów	dowódców pododdziałów (kompanii)
1	umiejętność poznawania podwładnych i ich problemów	umiejętność dowodzenia zespołem
2	umiejętność budowania zespołu	umiejętność poznawania podwładnych i ich problemów
3	umiejętność dowodzenia zespołem	umiejętności przywódcze
4	umiejętność nauczania (szkolenia)	ogólna wiedza psychologiczna
5	umiejętność pomagania w sytuacjach trudnych	umiejętność motywowania podwładnych
6	umiejętność radzenia sobie ze stresem	umiejętność nauczania (szkolenia)
7	umiejętność motywowania podwładnych	umiejętność budowania zespołów
8	umiejętności przywódcze	umiejętność rozwiązywania konfliktów
9	umiejętność rozwiązywania konfliktów	umiejętność uczenia się
10	umiejętność porozumiewania się (komunikowania się)	umiejętność twórczego myślenia i działania
11	ogólna wiedza psychologiczna	umiejętność porozumiewania się (komunikowania się)
12	umiejętność uczenia się	umiejętność radzenia sobie ze stresem
13	umiejętność twórczego myślenia i działania	umiejętność pomagania w sytuacjach trudnych

Szczególną uwagę w powyższym zestawieniu² zwraca odległe miejsce *umiejętności przywódczych* (dotyczy to opinii dowódców oddziałów) oraz najniższa ranga nadana przez dowódców pododdziałów tak ważnej na tym szczeblu dowodzenia *umiejętności, jaką jest niewątpliwie umiejętność pomagania podwładnym w trudnych sytuacjach*.

Jak już wspomniano, kolejne, wycinkowe badania opinii kadry w przedmiotowych kwestiach przeprowadzono w 1999 r. Tym razem w sondażu uczestniczyło 59 osób, w tym:

- studenci studiów dyplomowych AON (29 oficerów II roku studiów na Wydziale Wojsk Lądowych – wcześniej w zdecydowanej większości dowódców pododdziałów);
- uczestnicy kursu dla dowódców oddziałów (12 oficerów);
- studenci Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki (18 oficerów).

¹ Zob. m.in. J. Jerzak, *Kształcenie psychologiczne nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 42 i nast.

² Ponieważ zaproponowany przez badanych i przyjęty do dalszej analizy podział nie spełnia wymogu rozłączności, liczyć się trzeba z możliwymi, nie zamierzonymi zniekształceniami rzeczywistych preferencji respondentów.

Wprawdzie liczebność próby nie upoważnia do formułowania zbyt daleko idących wniosków, niemniej jednak uzyskane tą drogą wyniki okazują się zbieżne z wynikami badań innych autorów, a także z uogólnieniami i wnioskami z licznych dyskusji prowadzonych w różnych grupach kadry zawodowej.

Podobnie jak w 1998 r. zadanie badanych polegało m.in. na oszacowaniu – przy pomocy czterostopniowej skali – ogólnego poziomu wiedzy oraz umiejętności psychospołecznych dowódców kompanii oraz plutonów. Ocena 4 – oznaczała, że wiedza bądź umiejętności są *w pełni wystarczające*; ocena 3, iż *w zasadzie odpowiadają one potrzebom*; ocena 2 – że *odpowiadają potrzebom tylko w niewielkim stopniu*, zaś ocena 1 – że *są one zdecydowanie niewystarczające*. Z uwagi na różne doświadczenie zawodowe, badanych podzielono na dwie grupy. Pierwszą stanowili uczestnicy kursu dla dowódców oddziałów oraz studenci Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki, drugą studenci Wydziału Wojsk Lądowych AON. Średnie arytmetyczne ocen dotyczących wiedzy psychologicznej dowódców zestawiono w tabeli 3. Oscylują one w zasadzie między oceną zadowalającą i dobrą (1,97–2,56). Porównując jednak te dane z wynikami badań z 1998 r. nietrudno zauważyć wyraźny, zwłaszcza gdy idzie o dowódców kompanii, spadek ocen. Podobnie jak w badaniach wcześniejszych, bardziej krytyczni w ocenie wiedzy kadry okazali się dowódcy oddziałów. Najwyżej, co wydaje się zrozumiałe, poprzeczkę doskonałości ustawiali studenci Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki.

W tabeli 4 zostały zestawione oceny obu grup badanych dotyczące umiejętności psychospołecznych dowódców kompanii i plutonów. Podobnie jak w badaniach prowadzonych w 1998 roku, są one nieco niższe niż oceny odnoszące się do wiedzy psychologicznej kadry. Tym samym potwierdza się częściowo przypuszczenie, że absolwentom WSO brakuje nie tyle wiedzy deklaratywnej, ile proceduralnej, będącej jednym z podstawowych wyznaczników efektywności dowodzenia. Również w tym przypadku umiejętności dowódców kompanii zostały ocenione wyżej przez studentów studiów dyplomowych. Natomiast umiejętności psychospołeczne dowódców plutonów nieco wyżej ocenili uczestnicy kursu dla dowódców jednostek oraz studenci Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki.

Tabela 3

OGÓLNA OCENA POZIOMU WIEDZY PSYCHOLOGICZNEJ KADRY

Poziom wiedzy psychologicznej	dowódców kompanii	dowódców plutonów
Ocena dokonywana przez dowódców i zastępców dowódców oddziałów oraz studentów Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki	2,23	1,97
studentów studiów dyplomowych AON (dowódców pododdziałów)	2,56	2,17

Rezultaty odpowiedzi respondentów na pytanie o ocenę poziomu obecnych, szczególnych kompetencji psychospołecznych dowódców plutonów oraz kompanii obrazuje tabela 5. W tym przypadku zadanie badanych polegało na wskazaniu i uszeregowaniu obszarów wiedzy i umiejętności, w których niedostatki są najbardziej widoczne, przy wykorzystaniu skali 0–6 punktów według zasady: *obszar wiedzy i umiejętności, w którym braki są najbardziej odczuwane* – 6 punktów, *niewiele mniej widoczne* – 5 punktów itd.

OGÓLNA OCENA UMIEJĘTNOŚCI PSYCHOSPOŁECZNYCH KADRY

Ocena dokonywana przez	Poziom umiejętności psychospołecznych	dowódców kompanii	dowódców plutonów
dowódców i zastępców dowódców oddziałów oraz studentów Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki		2,17	2,00
studentów studiów dyplomowych AON (dowódców pododdziałów)		2,42	2,06

Tabela 5

NAJNIŻEJ I NAJWYŻEJ OCENIANE OBSZARY KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH KADRY

Lp.	Obszary kompetencji psychospołecznych	Średnia arytmetyczna ocen kompetencji	
		dowódców kompanii	dowódców plutonów
1	umiejętność kierowania zespołem	2,44 / 2,10*	1,79 / 2,03
2	umiejętność poznawania podwładnych	2,15 / 2,40	2,79 / 2,57
3	umiejętność radzenia sobie ze stresem	2,11 / 1,23	1,90 / 1,27
4	umiejętność przewodzenia	1,96 / 1,30	1,93 / 1,73
5	umiejętność budowania zespołu	1,93 / 2,17	1,79 / 2,10
6	umiejętność rozwiązywania konfliktów	1,89 / 2,07	1,28 / 1,90
7	umiejętność komunikowania się	1,85 / 1,57	1,76 / 2,00
8	umiejętność motywowania podwładnych	1,70 / 2,23	2,52 / 2,43
9	ogólna wiedza psychologiczna	1,67 / 1,57	1,66 / 1,79
10	umiejętność pomagania podwładnym w trudnych sytuacjach	0,52 / 0,77	0,62 / 0,90
11	umiejętność nauczania (szkolenia)	0,37 / 0,97
12	umiejętność uczenia się	0,14 / 0,47

* pierwsza liczba oznacza średnią arytmetyczną ocen dokonywanych przez studentów AON; druga – ocen dokonywanych przez dowódców i zastępców dowódców oddziałów oraz studentów Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki.

Ponieważ wyniki badań zestawione w tabeli 4 jednoznacznie wskazują, które spośród rozpatrywanych składników kompetencji kształtują się poniżej oczekiwań, ograniczamy się w komentarzu do kilku uwag ogólniejszej natury:

1. Uwagę zwraca ogólnie wysoka, a nawet bardzo wysoka ocena poziomu analizowanych umiejętności, dość wyraźnie odbiegająca od formułowanych przez respondentów ocen ogólnych dotyczących tego składnika kompetencji dowódczej. Wcześniejszy i jak się wydaje nadmierny krytycyzm ustępuje miejsca ocenom bardziej wyważonym.

2. Widoczne są znaczne różnice w ocenach poszczególnych składników kompetencji dokonywanych przez studentów AON oraz pozostałych respondentów. Oceny studentów są zwykle wyższe niż oceny dowódców (zastępców dowódców) oddziałów oraz studentów Zaocznego Podyplomowego Studium Pedagogiki (ZPSP). Wydaje się, iż większy krytycyzm i wymagania tych ostatnich są pochodną ich relatywnie większego doświadczenia zawodowego oraz wyraźniej odczuwanego – z perspektywy wyższego stanowiska służbowego – znaczenia tego rodzaju kompetencji w działalności wychowawczej i szkoleniowej.

3. Zdaniem obu grup respondentów, zarówno dowódcy kompanii, jak i plutonów posiadają w zasadzie wystarczająco rozwiniętą i tak bardzo na tym szczeblu dowodzenia potrzebną umiejętność nauczania (szkolenia) podwładnych. Wysoko jest także oceniana przez badanych umiejętność uczenia się przełożonych tego szczebla oraz – gdy chodzi o dowódców kompanii – umiejętność pomagania podwładnym w ich problemach życiowych i służbowych.

4. Widoczna jest także duża zbieżność ocen respondentów, gdy idzie o te składniki kompetencji dowódców, które postrzegane są jako rozwinięte w relatywnie mniejszym stopniu, nie w pełni odpowiadającym obecnym potrzebom.

5. Dowódcy i zastępcy dowódców oddziałów oraz studenci ZPSP do najłagodniej rozwiniętych umiejętności zarówno dowódców plutonów, jak i kompanii zaliczają:

- poznawanie podwładnych;
- motywowanie;
- budowanie (tworzenie) zespołów;
- kierowanie (dowodzenie) zespołem.

6. Studenci AON oceniają natomiast najniżej poziom rozwoju takich umiejętności dowódców kompanii, jak:

- kierowanie zespołem;
- poznawanie podwładnych;
- radzenie sobie ze stresem;
- przewodzenie.

7. Najczęściej wymienianymi przez studentów AON obszarami niedostatecznych kompetencji psychospołecznych dowódców plutonów okazały się:

- umiejętności związane z kierowaniem pododdziałem;
- poznawanie podwładnych;
- radzenie sobie ze stresem;
- przewodzenie.

Duża zbieżność ocen szczegółowych kompetencji psychospołecznych, ocenianych przez obie grupy badanych jako nie w pełni zadowalające, dowodzi, że obecny system kształcenia psychologicznego w wyższym szkolnictwie wojskowym – pomimo wyraźnego, powszechnie odczuwanego postępu – nie zaspokaja w pełni oczekiwań kadry. Ocenę tę podzielało wielu uczestników konferencji. Na potrzebę dalszych zmian w doborze treści, a zwłaszcza metod kształcenia wskazuje pośrednio także analiza wyników badań innych autorów podejmujących tę problematykę.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE DOWÓDCY

Pojęcie i rola kompetencji komunikacyjnych w dowodzeniu

Wojsko jest, z konieczności, jedną z najmniej demokratycznych instytucji; procedury wojskowe i zwyczaje ścierają się z indywidualną wolnością i swobodami obywatelskimi. W takich warunkach władza dowódcy, kładąca nacisk na hierarchię, wymaga nieustannego jej potwierdzania wieloma kompetencjami. Istotne miejsce pośród nich zajmują kompetencje komunikacyjne¹.

Kompetencje komunikacyjne to odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, znanie się na rzeczy, to zdolność do posługiwania się językiem odpowiednio dostosowanym do sytuacji, do słuchaczy i do celów, jakie mówiący chce osiągnąć². Proces komunikowania się zawiera się zatem w akcie mowy, a jej społeczny kontekst jest jednym z elementów tła pozajęzykowego, z którym każdy akt mowy jest związany. W konsekwencji kompetencja komunikacyjna zawiera zdolność do wyboru tła nie tylko wyłącznie merytorycznego, ale również fizycznego i społecznego³.

Kompetencja komunikacyjna dowódcy to też świadomość znaczenia komunikacji i jej wszechobecności, to wiedza, w jaki sposób maksymalizować potencjalne korzyści z komunikacji i minimalizować potencjalne problemy⁴. Kształtując kompetencje komunikowania, powinno się zacząć od uświadomienia sobie czynników, które mogą zakłócić porozumiewanie się i od poznania sposobów przeciwdziałania takim zakłóceniom⁵. Kilka grup czynników może zakłócić komunikowanie się: cechy nadawcy, cechy odbiorcy, dynamika interpersonalna między nadawcą i odbiorcą oraz czynniki po stronie otoczenia. Przewycięzanie barier w komunikowaniu się jest wyrazem kompetencji komunikacyjnych. W odniesieniu do siebie nadawca powinien umieć znaleźć czynniki zakłócające (jeżeli takie występują).

Dowódcy, sprawując funkcje kierownicze, regularnie kontaktują się z różnymi zespołami i poszczególnymi osobami w wielu różnych sprawach. Dowódcy są równocześnie członkami zespołów i jako tacy muszą się komunikować z innymi na bieżąco, wraz z postępem zadań służbowych i zadań nie związanych z pracą zawodową. Sprawność komunikowania się zależy od akceptacji wspólnych celów, motywacji do uczestniczenia we

¹ R. H. Kohn, *Jak demokracje sprawują kontrolę nad siłami zbrojnymi*, [w:] J. Szczupaczyński (red.), *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, Warszawa 1998, s. 150.

² R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Wrocław 1999; W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.

³ R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1996.

⁴ T. Goban-Klas, *Public relations czyli promocja reputacji. Pojęcia, definicje, uwarunkowania*, Warszawa 1993, s. 111–114, 120–121; Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław-Kraków 1992, s. 70.

⁵ A. Biela, *Informacja a decyzja*, Warszawa 1976, s. 30.

współdziałaniu i zaufania. Komunikowanie się jest tym łatwiejsze, im członkowie zespołów mają możliwość angażowania się (są angażowani) w wymianę informacji.

Dowódcy za pośrednictwem komunikowania realizują swoje funkcje kierownicze (planowanie, organizowanie, przewodzenie, kontrolowanie). Kompetencje w zakresie komunikowania się są więc integralną częścią kompetencji uprawniających nie tylko w sensie formalnym do sprawowania władzy. Obecnie kompetencje te nie ograniczają się wyłącznie do ustnego i pisemnego porozumiewania się, w coraz większym stopniu niezbędne są kwalifikacje i znajomość specyfiki przekazu elektronicznego (sieci komputerowe). Jednak niezależnie od formy komunikowania się dowódca oddziałuje jako symbol i przywódca.

Etyczny wymiar kompetencji komunikacyjnych dowódcy

Zachowania dowódcy są podyktowane imperatywami funkcjonalnymi¹. Jednak sposób oraz płaszczyzna służbowego i pozasłużbowego porozumiewania się z innymi osobami (podwładnymi, przełożonymi, przedstawicielami władz lokalnych, organizacji społecznych, mediami i innymi) ujawnia również aksjologiczną perspektywę przyjmowaną przez dowódcę w jego zawodowym działaniu². Odniesienie do systemu wartości (uniwersalnych, przyjętych w środowisku wojskowym, społeczności lokalnej) decyduje z kolei o etycznej ocenie podejmowanych przez dowódcę decyzji we wszystkich przejawach sprawowania funkcji kierowniczych³.

Zawód wojskowy wymaga swoistych kompetencji, które przejawiają się w możliwościach (kompetencjach) interpretacyjnych i realizacyjnych⁴. Kompetencje interpretacyjne dowódcy sprawiają, że nadawany jest sens temu wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu (poprzez system wartości, wiedzy i umiejętności). Ten rodzaj kompetencji umożliwia mu także formułowanie celów działania, metod, spostrzeganie podległych zespołów i siebie samego, jako warunków stanowiących możliwości i ograniczenia działania. Odwaga, uczciwość, poświęcenie, integralność, lojalność – to profesjonalne wartości wojska, a dowódca jest ich ucieleśnieniem, tworzy warunki do zaistnienia owych wartości⁵. Z kolei kompetencje realizacyjne wyrażają się w wiedzy natury technicznej i wynikających z niej umiejętnościach posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Te dwa rodzaje kompetencji uzupełniają się: kompetencje realizacyjne urzeczywistniają instrumentalną warstwę działania (środki, cele), natomiast kompetencje interpretacyjne związane są ze sferą działań komunikacyjnych.

Kompetencje komunikacyjne dowódcy ograniczone do wymiaru realizacyjnego zostają sprowadzone do umiejętności w efektywnym komunikowaniu się. Społeczne procesy komunikowania się w pionie i poziomie uznane zostają za rzeczywistość, w której dominuje logika środka i celu, a nawet fundamentalistyczna wizja, np. procesów szkoleniowo-wychowawczych (uznanie określonej metody szkolenia za bezwzględnie najlepszą, twierdzenie, iż wyłącznie surowymi karami można poprawić dyscyplinę).

Aspekt etyczny kompetencji komunikacyjnych dowódcy wyrażany może być przez wyzwalanie się spod panowania zastanych norm i interpretacji, przez wnoszenie w relacje

¹ R. H. Kohn, *Jak demokracje sprawują kontrolę ...*, wyd. cyt., s. 150.

² J. M. Bocheński, *De virtute militari. Zarys etyki wojskowej*, Kraków 1993; A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Lublin 2000, s. 116, 122.

³ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1994, s. 432–437.

⁴ Z. Nęcki, *Komunikowanie ...*, wyd. cyt., s. 69–70.

⁵ R. H. Kohn, *Jak demokracje sprawują kontrolę ...*, wyd. cyt., s. 150; *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, Katowice 1994.

społeczne piętna własnej osobowości. Sprowadzenie kompetencji komunikacyjnych do poziomu kolejnej sprawności wzbogacającej warsztat pracy dowódczej sprzyjać może stosowaniu różnego rodzaju socjotechnik, a nawet podejmowaniu działań manipulacyjnych¹. To kolejny powód stawiania pytania o etyczność komunikacyjnych kompetencji dowódcy. Dowódcy, nieumiejętnie wykorzystujący specyficzne właściwości języka (wojskowego) i komunikowania pozawerbalnego, kreują rzeczywistość społeczną, w której dominują relacje instrumentalne, tworzą warunki zwrotnego traktowania instrumentalnego dowódcy przez podwładnych.

Werbalne umiejętności komunikacyjne dowódcy

Wielkie oddziaływanie nie bierze się z tego, co pospolite i codzienne. Chcąc oddziaływać na innych, należy opanować sztukę ograniczania się do tego, co istotne, odrzucając wszystko to, co nie wiąże się z tematem lub jest oczywiste. Jednym z narzędzi skutecznego oddziaływania jest komunikowanie werbalne. Trudno ograniczyć je do zachowań językowych, ściśle lingwistycznych.

Werbalne komunikowanie się dowódcy spełnia kilka funkcji: społeczną, przez koordynowanie aktywności podwładnych (zespołów i poszczególnych osób); psychologiczną, przez organizowanie wyższych form życia umysłowego dzięki systemowi językowemu; oraz regulacyjną, odnoszącą się do kontrolowania (atrybut dowodzenia) zachowania podwładnych przez wykorzystanie środków językowych. Przejawem kompetencji komunikowania się dowódcy z otoczeniem w warstwie werbalnej (rozkazy, polecenia, ale także prośby) jest uwzględnianie i umiejętne łączenie dwóch aspektów aktu komunikacyjnego: tekstu, który wypowiada (lub pisze) – aspekt lokucyjny („czysty tekst”) i intencji zawartych w wypowiedzi w danej sytuacji, wobec konkretnej osoby, czy grupy osób – aspekt illokucyjny. Intencje dowódcy są odczytywane tylko częściowo na podstawie tekstu mówionego. Kanał werbalny odgrywa główną rolę jedynie w standardowych sytuacjach². Wartość pragmatyczna kompetencji komunikacyjnych dowódcy nie jest więc bezpośrednio uwarunkowana treścią i formą gramatyczną³.

Istotną częścią kompetencji komunikacyjnych dowódcy, w warstwie werbalnej, jest umiejętność przekazania podwładnym, przełożonym i współpracownikom intencji swojej wypowiedzi (i oczywiście trafnego rozpoznania intencji podmiotów aktu komunikacyjnego w sytuacji odbioru informacji)⁴. Nawet w warunkach asymetrii pozycji społecznej na rzeczywisty poziom wzajemnej kontroli wpływ mają także cechy indywidualne, osobowościowe skłonności do dominacji lub podporządkowania, ekspansywność, pewność siebie, wysokość samooceny itp.⁵

Kompetencje komunikacyjne dowódcy w warstwie werbalnej wyrażają się w wiedzy i umiejętnościach stosowania określonych zasad organizacji tekstu, odnoszących się do sposobu budowania wypowiedzi, odpowiadającej wymogom językowym (semantycznym

¹ R. Wawrzyniak, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pedagogiczne” t. LXI/1995, s. 127; A. Leigh, *Doskonale podejmowanie decyzji*, Poznań 1999, s. 74–81; M. Jarymowicz, *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* [w:] Warszawa 1989; M. K. Mlicki, *Socjotechnika. Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*, Wrocław–Łódź 1986; Z. Nęcki, *Komunikowanie ...*, wyd. cyt., s. 69.

² S. R. Covey, *Zasady działania skutecznego przywódcy*, Warszawa 1997, s. 119; Z. Nęcki, *Komunikowanie ...*, wyd. cyt., s. 41–42.

³ K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1975, s. 19–36.

⁴ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996, s. 74–75.

⁵ J. Kozielski, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.

i syntaktycznym). Najważniejsze zasady organizacji tekstu to: reguła poprawności gramatycznej i zrozumiałości, reguła dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego, reguła ekonomiczności i reguła ekspresyjności¹.

Przytoczone reguły mają charakter uniwersalny, a kompetencje komunikacyjne dowódcy w warstwie werbalnej tworzą warunki do uświadomienia sobie, iż niezależnie od pozycji w hierarchii służbowej osoba mówiąca jest oceniana (w stosunku do przełożonego oczekiwania są znacznie wyższe i więcej osób dokonuje jednoczesnej oceny). Są to oceny dotyczące czterech kategorii: czy dowódca jest kompetentny, czy jest uczciwy, czy jest inteligentny, oryginalnie przedstawiając argumenty, i czy jest sympatyczny.

Pozawerbalne umiejętności komunikacyjne dowódcy i ich wpływ na porozumiewanie się

Komunikacja niewerbalna oparta jest na systemie znaków „nieostrych”. Jest ona ikoniczna, ciągła i probabilistyczna, podczas gdy kod werbalny jest arbitralny, wyraźnie artykułowany i stosunkowo mało zmienny, a nawet hermetyczny (język wojskowy). W tym kontekście kompetencje komunikacyjne dowódcy będą tym pełniejsze, im bardziej będzie on świadomy faktu, że każdą komunikację – czy to werbalną, czy wyrażoną ciałem – należy postrzegać w zależności od tego, kto mówi, kim jest rozmówca (przełożony, podwładny, osoba o podobnej pozycji w hierarchii służbowej) i w jakiej sytuacji odbywa się komunikacja (pierwszy kontakt, raport służbowy, zajęcia szkoleniowe, odprawa służbowa, zebranie, konferencja prasowa, spotkanie towarzyskie). W konsekwencji taki sam komunikat werbalny może, w powiązaniu z innymi elementami sytuacji, miejsca i czasu, znacząco się różnić².

Dowódca, realizując swoje funkcje kierownicze, nie przejawia ich wyłącznie poprzez wytyczanie celów i kontrolę ich wykonania. Zachowanie się w pomieszczeniu może dużo powiedzieć o charakterze i zamiarach dowódcy oraz poszczególnych podwładnych. Sposób, w jaki organizują oni sobie miejsce pracy, jak chodzą i stoją – wszystko to jest mniej czy bardziej świadomie analizowane przez otoczenie. Kompetentny komunikacyjnie dowódca wie, iż zachowując się świadomie w takich sytuacjach, można nauczyć się bardziej precyzyjnie i subtelnie, niż wyłącznie słowami, wyrażać swoje zamiary.

Osoby osiągające sukcesy (także te o wyższej pozycji w hierarchii służbowej) zachowują się specyficznie, pomimo znacznego różnicowania. Kompetencje komunikowania się pozwalają na to, iż postawa zwycięzcy, uniesiona głowa, wyprostowana sylwetka, układ ramion, rozluźniona sylwetka będą tworzyły obraz człowieka opanowanego, który w sposób rozważny i względnie niezależny wypełnia swoje zadania kierownicze, a jednocześnie uchronią (wystarczy subtelne różnice, np. zbyt wysoko uniesiony podbródek, zbyt natarczywe patrzenie na rozmówcę) przed oceną negatywną, pomimo pozytywnego w treści komunikowania werbalnego.

Kompetencje komunikacyjne dowódcy przejawiają się również w sposobie pozdrawiania, uścisku dłoni, zachowaniu dystansu (dystans przydaje czci, ale może oznaczać również

¹ J. Bobryk, *Jak tworzyć rozmawiając skuteczność rozmowy*, Warszawa 1995; M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990; A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa 1994.

² M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999, s. 24, 61–65, 126; E. Thiel, *Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wrocław 1998; J. C. Maxwell, *Być liderem. Jak przewodzić innym*, Warszawa bez r.wyd., s. 52–53; A. J. Bierach, *Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu*, Wrocław 1998, s. 16; L. Tkaczyk, *Komunikacja niewerbalna. Postawa, mimika, gest*, Wrocław 1998.

niechęć do osoby), zwłaszcza w stosunku do podwładnych i przełożonych, adekwatnie do wielu składowych sytuacji. Ludzie posiadający władzę wyrażają mową ciała ten fakt szczególnie wyraźnie. Odpowiednio do posiadanej władzy dowódca powinien się czuć i zachowywać. Otrzymuje on nie tylko przyzwolenie na okazywanie władzy, ale również otoczenie oczekuje różnego rodzaju ciągłego komunikowania przez niego funkcji kierowniczych. W każdym środowisku jest wyznaczany społeczny konsensus (w wojsku zapisany w kodeksie honorowym i regulaminach) na komunikowanie władzy.

Komunikowanie się z mediami. Public relations

Komunikowanie się z mediami jest tylko jednym z wielu zadań, jakie realizuje się w ramach public relations. Public relations są odrębną funkcją zarządzania, która pomaga ustanawiać i podtrzymywać wzajemne kanały komunikowania, zrozumienia i akceptacji oraz współpracy pomiędzy organizacją a jej otoczeniem; obejmuje rozwiązywanie problemów i zadań, ułatwia kierownictwu (dowództwu) uzyskiwanie informacji i odpowiednie reagowanie wobec nastawienia opinii publicznej; określa odpowiedzialność kierownictwa wobec służby społeczeństwu¹, pomaga wyczuwać i efektywnie wykorzystywać zmiany opinii publicznej, służy jako system wczesnego ostrzegania i przewidywania, wykorzystuje rzetelne i etyczne techniki i sposoby komunikowania się².

Dowódca powinien posiadać wiedzę i umiejętności komunikowania się z mediami oraz aktywnie uczestniczyć w tych kontaktach – bezpośrednio lub poprzez odpowiednio przygotowane osoby (stosownie do zakresu uprawnień w tej dziedzinie). Zadania związane z public relations obejmują:

- budowanie, utrwalanie i korygowanie odpowiedniego wizerunku jednostki w mediach;
- informowanie mediów o jednostce, jej działalności (konferencje prasowe, wystąpienia publiczne w czasie uroczystości);
- stymulowanie pożądanego dla jednostki wojskowej zainteresowania ze strony mediów;
- reagowanie na to, co dzieje się w sprawach jednostki wojskowej w mediach;
- upowszechnianie poprzez media uzasadnienia niektórych działań jednostki wojskowej, np. udziału w akcjach ratowniczych w czasie klęsk żywiołowych;
- inne działania, np. dostarczanie mediom materiałów źródłowych³.

Kompetencje komunikacyjne dowódcy i jego przedstawicieli mogą być kształtowane i rozwijane w takich między innymi formach obecności w mediach, jak: rozmowa i wypowiedź, wywiad, dyskusja, notatki prasowe, komentarz, felieton oraz oświadczenie. Kompetencje komunikacyjne dowódcy są niezbędne w tak szczególnej formie kontaktów z mediami, jaką jest konferencja prasowa. Konferencję organizuje się, aby zaprezentować informację prawdziwie ważną lub przedstawić problem zbyt złożony, aby można go było wyjaśnić w innej formie kontaktów z mediami. Jeszcze innym powodem organizowania konferencji może być uzyskanie niezwłocznego i bezpośredniego kontaktu zwrotnego z dziennikarzami. Konferencja prasowa wymaga jednakże wielu zabiegów organizacyj-

¹ A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Lublin 1999, s. 122.

² A. Kadrąg, P. Czarnowski, *Public relations czyli promocja reputacji. Praktyka działania*, Warszawa 1990, s. 11; T. Goban-Klas, *Public relations czyli promocja reputacji. Pojęcia, definicje, uwarunkowania*, Warszawa 1990, s. 20–21.

³ J. Cianciara, B. Uścińska, *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*, Wrocław 1999, s. 17–19.

nych, w których przebiegu dowódca powinien mieć ogólną orientację (organizatorem jest rzecznik prasowy, ale gospodarzem dowódca).

Interakcje społeczne, w jakich uczestniczy każdy człowiek, tym bardziej osoba sprawująca funkcje kierownicze (dowódca), nie mogłyby przebiegać prawidłowo, gdyby ludzie nie konstruowali tożsamości na użytek publiczny. Interakcje między przełożonym i podwładnymi (i odwrotnie) mogą negatywnie modyfikować sprawność dowodzenia w warunkach niskiego poziomu kompetencji komunikacyjnych.

INTELEKTUALNO-SPRAWNOŚCIOWE WYZNACZNIKI KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH DOWÓDCY

Dopóki wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, dopóty w szkołach będą pracować ofiarni amatorzy.

Henryk Grabowski

Żyjemy w czasach dynamicznych przemian i zaskakujących wydarzeń. Demokrytyzacja życia społecznego, integracja z NATO oraz bliska perspektywa przyjęcia Polski do Unii Europejskiej stwarzają szanse bezpiecznego bytu i wielostronnego rozwoju. Z drugiej jednak strony obserwujemy zagrożenia i negatywne zjawiska, takie jak wzrost bezrobocia i zubożenie społeczeństwa, wzrost przestępczości pospolitej (także wśród nieletnich) i zorganizowanej (narkotyki, mafie, sekty, terroryzm). Wyraźnie dostrzegamy też kryzys w wychowaniu dzieci i młodzieży. Kryzys ten dotyczy zarówno wychowania w rodzinie, jak i w szkole. W rodzinie następuje zanik więzi emocjonalnych między rodzicami a dziećmi. Są one wychowywane w sposób zbyt permissywny. Czerpią wzorce z telewizji, która emituje treści nasycone przemocą i destrukcją, agresją i zabijaniem, erotyzmem i ogłupiającymi reklamami. Rodzice skupiają uwagę wychowawczą jedynie na zaspokajaniu potrzeb materialnych i biologicznych dziecka, kształtując w ten sposób jedynie postawy prokonsumpcyjne, prohedonistyczne i prodestrukcyjne.

Szkoła traktowana jest przez młodzież jako zło konieczne oraz źródło stresów i swoistej alergii. We współczesnej literaturze pedagogicznej spotyka się całkowitą krytykę szkoły, która [...] *nie dokonuje edukacji a jedynie uczy i przekazuje wiedzę. Szkoła nie wychowuje, to znaczy nie odstawia dobra, prawdy i piękna i nie pociąga do urzeczywistnienia wartości. A jeśli wychowuje, to jedynie w znaczeniu przystosowania do obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia* [tradycyjna pedagogika adaptacyjna – przyp. J. G.]¹.

Kryzys szkoły przejawia się również w utracie jej atrakcyjności i miernych osiągnięciach wychowawczych. Młodzież opuszczająca szkołę nie wie, jak ma postępować w życiu, jaki jest jego sens i jak sobie radzić z życiowymi problemami². Kryzys szkoły i rodziny charakteryzuje się nihilizmem i destrukcją, co skutkuje zanikiem autorytetów.

¹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436, s. 62.

² Por. A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 59.

O kryzysie w edukacji, w szkole i w naukach pedagogicznych pisze także Kazimierz Denek: *Edukacja i nauki o niej przeżywają kryzys tożsamości. Wciąż brakuje całościowej koncepcji przemian. Szkoła nastawiona jest na przetrwanie, a nie na zmiany i rozwój. Istnieje potrzeba wielkiej myśli, która otworzy perspektywę spojrzenia na edukację w kontekście przeszłości, teraźniejszości i przyszłości*¹.

Kryzys szkoły i rodziny powoduje, że młodzież czuje się coraz bardziej opuszczona, zagubiona i osamotniona. Staje się coraz bardziej agresywna, popada w konflikt z prawem, dopuszcza się najcięższych przestępstw, ucieka w narkomanię i alkoholizm. Powyższych negatywnych zjawisk nie można oczywiście uogólniać, ale nie można ich także ignorować. Faktem jest, że te zjawiska patologiczne przybierają na sile, stają się coraz powszechniejsze i rozszerzają swój zasięg.

Zarysowany obszar problemów powoduje nowe wyzwania pedagogiczne, tworzy jakościowo nową rzeczywistość edukacyjną, która ze wszech miar przekłada się na działalność wychowawczą w wojsku.

Służba wojskowa stanowi kontynuację wychowania w rodzinie i w szkole. Obowiązują tu jednak inne prawa, zasady i warunki. Do zasadniczej służby wojskowej trafiają każdego roku tysiące młodych ludzi, zróżnicowanych pod względem fizycznym, intelektualnym, moralnym i psychicznym. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 1999 r. przez Departament Społeczno-Wychowawczy MON, żołnierze zasadniczej służby wojskowej posiadają niskie wykształcenie – większość ukończyła szkoły podstawowe lub zasadnicze szkoły zawodowe. Blisko 15% żołnierzy miało konflikt z prawem i byli karani przez kolegium ds. wykroczeń lub sądownie. Ponad połowa badanych traktuje służbę wojskową *jako niepotrzebny przymus narzucony normami prawnymi*. Niepokojący jest fakt, że ponad 75% żołnierzy nie chciało być powołanych do wojska! Podobny wskaźnik dotyczy żołnierzy, dla których największą uciążliwością służby wojskowej jest rozłąka z najbliższymi². Powszechnie wiadomo, że wprawdzie do wojska przychodzi młodzież wyrośnięta, ale słabo wykształcona, o niskim poziomie intelektualnym, sprawności fizycznej i odporności psychicznej. Większość mężczyzn w wieku poborowym ma wykształcenie podstawowe. Liczba poborowych z wykształceniem średnim i zasadniczym niepokojąco maleje³.

Wyniki badań są wymowne i skłaniają do głębszych refleksji. Przytaczam je nieprzypadkowo, chcę bowiem pokazać z jakimi ludźmi spotykać się będą absolwenci wyższych szkół oficerskich w praktyce wychowawczej.

Umiarkowany optymizm dotyczący wzrostu poziomu intelektualnego i psychofizycznego poborowych może wzbudzać reforma szkolnictwa (wydłużająca obowiązek nauki do 18 lat), utworzenie w liceach klas o profilu wojskowym oraz perspektywa uzawodowienia armii. W moim przekonaniu ten ostatni postulat jest najważniejszy. Daje szansę na rozwiązanie wielu problemów natury organizacyjnej, dyscyplinarnej, wychowawczej i dydaktycznej.

Przedstawione wyżej treści przekonują o wzroście znaczenia kompetencji pedagogicznych oficera dowódcy.

¹ K. Denek, *Dydaktyka wobec założeń personalizmu*, [w:] J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997, s. 33.

² Zob. R. Bartczak, *Opinie i postawy żołnierzy z poboru wobec służby wojskowej*, Warszawa, MON, 1999.

³ Por. W. Otwinowski, *Możliwości wykorzystania zasobów ludzkich na potrzeby mobilizacyjne Sił Zbrojnych RP*, „Myśl Wojskowa” 2000, nr 5, s. 53.

Przemiany w naukach pedagogicznych

W konsekwencji przemian społecznych zapoczątkowanych w 1989 r. nastąpiły zasadnicze przeobrażenia w edukacji narodowej i w myśli pedagogicznej. W edukacji narodowej wprowadzono reformę szkolnictwa, w wyniku czego zmienił się system i zmodyfikowano programy nauczania. Systematycznie wzrasta liczba uczelni i studentów. Przewartościowaniu uległy poglądy na kształcenie i wychowanie. W naukach pedagogicznych pojawiły się nowe orientacje i koncepcje, które spowodowały dyferencjalność w kreowaniu i uprawianiu pedagogiki, a także zróżnicowane podejście metodologiczne. Różnorodność sposobów kreowania i uprawiania pedagogiki współczesnej implikuje problemy i dylematy, zarówno w odniesieniu do metodologii pedagogiki, jak i do metodologii badań pedagogicznych. Zróżnicowane znaczenie posiada teoria pedagogiki, ponieważ inny zakres i znaczenie mają teorie konstruowane w pedagogice empirycznej, odmienne w pedagogice prakseologicznej, inne w pedagogice humanistycznej, a jeszcze inne w pedagogice przetwarzającej i aplikującej do praktyki edukacyjnej wiedzę teoretyczną z innych nauk. Wpływa to bezpośrednio na stosowaną aparaturę pojęciową (terminologię) i wyjaśnianie pojęć, na pojmowanie prawdziwości i praw pedagogicznych¹.

W teoretycznym myśleniu o edukacji dominuje podejście nomotetyczne, polegające na ujmowaniu tego co wspólne, co się powtarza, co daje podstawy do formułowania praw czy zasad, a więc twierdzeń dotyczących edukacji człowieka w ogóle. Pedagoga praktyka interesuje natomiast edukacja konkretnego człowieka. W relacji nauczyciel – uczeń istotne jest nie tylko to, co odnosi się do ogólnych prawdziwości i co jest wspólne dla wszystkich ludzi, ale przede wszystkim to, co jest indywidualne i niepowtarzalne. W tym przypadku poznanie w ramach praktyki edukacyjnej ma charakter idiograficzny. Odmienność teorii i praktyki pedagogicznej wyrażana w podejściu nomotetycznym i idiograficznym do edukacji, jako przedmiotu poznania, implikuje konieczność doboru różnorodnych metod poznania. W podejściu nomotetycznym, adekwatnym sposobem poznania rzeczywistości edukacyjnej jest opis (deskrypcja) i wyjaśnienie (eksplanacja).

W podejściu idiograficznym metody poznawcze wykraczają poza opis i wyjaśnienie i koncentrują się głównie na zrozumieniu istoty i sensu zdarzeń i zjawisk edukacyjnych w odniesieniu do konkretnej jednostki ludzkiej (fenomenologia i hermeneutyka).

Opis i wyjaśnienie pozwala na zbadanie faktów i zjawisk edukacyjnych dostępnych intersubiektywnie (obiektywnych), czyli z pozycji obserwacji zewnętrznej (ekstraspekcyjna). Natomiast w orientacji fenomenologicznej przedmiotem badań są subiektywne doznania jednostki, jej myśli, pragnienia i cele. Rozumienie skierowane jest zatem na orientacje, na sens, na subiektywne przeżycia człowieka, postrzegane jest zatem z perspektywy obserwacji wewnętrznej (introspekcji)².

Rzeczywistość edukacyjna, która obejmuje wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka³, jest przedmiotem badań pedagogicznych zarówno nomotetycznych (ilościowych), jak i idiograficznych (jakościowych). Integracja tych badań staje się ważnym postulatem w naukach pedagogicznych.

Dotychczasowy model edukacji adaptacyjnej jest wypierany przez model krytyczno-kreatywny. W naukach pedagogicznych pojawiły się przyjęte z Zachodu orientacje, kon-

¹ Por. S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, [w:] A. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 107.

² Por. A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, tom I, Kraków 1999, s. 10.

³ Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

cepcje i teorie wychowania oparte na założeniach pedagogiki personalistycznej i pedagogiki alternatywnej, jednakże z trudem przebijających się na grunt praktyki edukacyjnej.

Pluralizm i demokracja spowodowały dyferencjację w kreowaniu, uprawianiu i metodologii pedagogiki, co rzecz jasna staje się źródłem edukacyjnego dyskursu, ale także kontrowersji, rozbieżności i chaosu w dziedzinie rozumienia celów, zasad i metod wychowania. Odwieczny dylemat: swoboda czy przymus w wychowaniu pozostaje nadal otwarty. W wielu najnowszych pracach postuluje się wychowanie oparte na założeniach pedagogiki antyautorytarnej (antypedagogiki), pedagogiki liberalnej, pedagogiki dialogu, pedagogiki humanistycznej, pedagogiki kultury itp.

Jaką zatem pedagogikę powinniśmy uprawiać w uczelniach wojskowych? Czy swoboda i podmiotowość w wychowaniu wojskowym mają rację bytu? Co to jest rzeczywistość edukacyjna i co się na nią składa? Co należy rozumieć przez pojęcie *wychowanie*? Co to są kompetencje pedagogiczne? Są to, moim zdaniem, podstawowe pytania problemowe, na które powinniśmy uzyskać odpowiedź w toku dzisiejszej konferencji.

Wielowymiarowość i wieloaspektowość wychowania

Wychowanie, jako jedna z najstarszych i najtrudniejszych dziedzin ludzkiej działalności, ma swoją wielowiekową tradycję i bogatą literaturę.

Termin *wychowanie* jest podstawową kategorią pedagogiki, ale w literaturze przedmiotu pojęcie to jest różnorodnie definiowane, ujmowane i interpretowane. W świetle najnowszych poglądów istotę pojęcia *wychowanie* wyjaśnia się przez nawiązanie do etymologii słowa edukacja (ang. *education* – edukacja, kształcenie, oświata, łac. *educatio* – wychowanie, łac. *ex-duco* – wyprowadzam, wydobywam)¹. Na podstawie analizy semantycznej możemy mówić o tożsamości wychowania z edukacją. Z łacińskiego terminu *ex-duce* wynika, że istota wychowania polega na wyprowadzaniu człowieka ze stanu gorszego do stanu lepszego, ze stanu natury do stanu kultury, ze stanu osobowości niedojrzałej do stanu osobowości dojrzałej². Przez wychowanie rozumie się także wydobywanie tego, co jest ukryte w naturze ludzkiej, co stanowi potencjał i bogactwo duchowe człowieka³.

Złożoność i wieloznaczność terminu *wychowanie* powoduje, że dotychczas nie ma jednolitej klasycznej definicji wychowania. Słowa *wychowanie* można używać w co najmniej czterech znaczeniach, zaszerzowanych do czterech grup definicji:

- oznaczających działanie wychowawcze – definicje prakseologiczne;
- oznaczających warunki, okoliczności, bodźce, czyli sytuacje wychowawcze – definicje sytuacyjne;
- oznaczających wynik działań i warunków – definicje adaptacyjne;
- oznaczających zmiany w procesie rozwoju człowieka – definicje ewolucyjne⁴.

W perspektywie ontologicznej wychowanie może być ujmowane i rozumiane jako: system, działalność wychowująca, proces rozwoju osobowościowego (wzrostu), relacja, efekt (rezultat)⁵.

¹ Zob. J. Groskrejc (red.), *Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych*, „Aporema-2”, AON, Warszawa 1999, s. 13.

² Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 165.

³ Por. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 274.

⁴ Por. S. Kunowski, *Postawy...*, wyd. cyt., s. 166–169.

⁵ Zob. M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja, terażniejszość, nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 114 i 115.

W aspekcie teoriopoznawczym, w naukach pedagogicznych dąży się do wieloaspektowego ujęcia teorii wychowania, przez wykorzystanie interdyscyplinarnej wiedzy z nauk przyrodniczych i humanistycznych, kreuje się wielowymiarowy charakter wychowania, które obejmuje:

- rozwój biologiczno-fizyczny;
- dojrzewanie psychiczne;
- rozwój kulturalny;
- rozwój moralny;
- wprowadzenie w środowisko naturalne i społeczne;
- dojrzałość religijną itp.

W wymiarze przestrzenno-czasowym wychowanie rozciąga się na całe życie człowieka. Ze względu na wiek wyróżnia się wychowanie dzieci (pedologia), wychowanie dorosłych (andragogika) oraz wychowanie osób starszych (gerontogogika). Wychowanie odbywa się w rodzinie, w szkole, w kościele, w wojsku, w kinie, w klubie, w teatrze i wśród rówieśników. Wychowawczy wpływ wywierają także książki, prasa, telewizja, radio i Internet.

Specyfika procesu wychowania wymaga dwoistego rozumienia *wychowania*: w sensie szerokim i w sensie węższym. Przez pojęcie wychowanie w sensie szerokim należy rozumieć wszelkie oddziaływania na człowieka wywierające wpływ na rozwój jego osobowości. Wychowanie w sensie węższym obejmuje natomiast wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji¹. Tak więc ze względu na zakres i sposób oddziaływania wychowawczego rozróżniamy wychowanie intencjonalne lub nieintencjonalne, wychowanie instytucjonalne (szkoła, wojsko, klub) lub naturalne (egzystencjalne).

Wychowanie można również ujmować w aspekcie socjologicznym, antropologicznym i aksjologicznym. Będziemy wówczas używać takich pojęć, jak: socjalizacja, inkulturacja, personalizacja, formacja moralna, emancypacja, które są pojęciami bliskoznacznymi z wychowaniem, wchodzącymi z nim w różnorodne relacje². Ze względu na różne relacje między wychowawcą a wychowankiem, wyróżniamy wychowanie oparte na przymusie, urabianiu, uprzedmiotowieniu lub oparte na swobodzie, wspieraniu i podmiotowości.

W pedagogice najnowszej odchodzi się od tradycyjnych paradygmatów opartych na przymusie, urabianiu i przedmiotowym traktowaniu wychowanka. Wychowanie nie może być tresurą, treningiem czy urabianiem drugiej osoby. Adwersarze i krytycy tradycyjnego wychowania adaptacyjnego stoją na stanowisku, że wychowanie nie może być psychologiczną manipulacją, lecz procesem opartym na poszanowaniu ludzkiej wolności i godności. Wielu znanych pedagogów skłania się ku pedagogice antyautorytarnej, ku pedagogice personalistycznej³. W świetle pedagogiki personalistycznej wychowanie polega na spotkaniu się dwóch osób, które obdarzają się człowieczeństwem. Relacja między tymi osobami jest symetryczna oparta na podmiotowości, empatii, wzajemnej życzliwości i odpowiedzialności.

Za aksjologiczną podstawę wychowania przyjmuje się ponadczasowe wartości absolutne wyrażane w triadzie: prawda, piękno, dobro oraz uniwersalne wartości ogólnoludzkie, jak: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy,

¹ Zob. M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki...*, wyd. cyt., s. 116.

² Tamże, s. 117.

³ O zwiększonym zainteresowaniu pedagogiką personalistyczną świadczą cytowane prace: *Szkice o kształtowaniu osobowości* oraz *Gdy osobowość horyzontem wychowania*.

tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, edukacja, zdrowie i jego ochrona¹.

Wychowanie dotyczy człowieka, a natura człowieka, jak określa Józef Koziński, jest wielowymiarowa, składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych; z układów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych². Jeżeli prawdą jest, że człowiek jest wielowymiarowy, to za prawdziwe należy uznać, że wychowanie też jest wielowymiarowe.

W pedagogice i wychowaniu sprawą priorytetową jest kształtowanie i rozwój osobowości człowieka. Osobowość człowieka stanowi syntezę i wyraz trzech substancji: ciała, psychiki i ducha, które stanowią integralną całość³. Wychowanie we wszystkich odmianach obejmuje całego człowieka w trzech podstawowych wymiarach (sferach, warstwach): somatycznej, psychicznej i noetycznej. Wychowanie obejmuje całego człowieka ze wszystkimi elementami tworzącymi ludzki byt, powinno uwzględniać warstwę cielesną (wychowanie fizyczne), warstwę psychiczną (wychowanie intelektualne) i warstwę duchową (wychowanie moralne i wychowanie religijne). Poza tymi podstawowymi warstwami wychowanie powinno uwzględniać także wrażliwość społeczno-kulturową, aktywność manualną i techniczną, dążąc jednocześnie do integracji kultury i wartości humanistycznych z nauką i techniką. Jeżeli uwzględni się wszystkie wymienione wymiary i aspekty, to wychowanie człowieka należy pojmować holistycznie.

Pojęcie i istota kompetencji pedagogicznych

Termin *kompetencje* (z łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania) jest wieloznaczny i może być pojmowany co najmniej dwojako. W kontekście instytucjonalnym przez kompetencje należy rozumieć zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub zakres spraw podlegających określonemu organowi. W kontekście personalnym – kompetencje to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności⁴.

W pedagogice kompetencje są podstawowym warunkiem wychowania, są uznawane jako zdolności do wykonywania określonych zadań⁵. Kompetencje nie są darem natury, nabywa się je w procesie edukacji. Wykształcenie jest zatem warunkiem koniecznym kompetencji.

Ponieważ kompetencje, w ujęciu personalnym, obejmują wiedzę i umiejętności, można je utożsamiać z kwalifikacjami.

Kwalifikacje zawodowe to udokumentowane prawnie **kompetencje** do wykonywania określonego zawodu, ze względu na posiadaną **wiedzę** i osiągnięte **umiejętności** praktyczne⁶.

Absolwent uczelni wojskowej wyposażony jest w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności, które upoważniają go do zajmowania określonego stanowiska służbowego i wykonywania zadań na tym stanowisku zgodnie z posiadanymi kompetencjami. Wśród kompetencji oficera najczęściej wyróżnia się kompetencje dowódcze, przywódcze, administracyjne, prawne, zawodowe, społeczne, komunikacyjne itp.

¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 25.

² J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa 1988, s. 5.

³ S. Kowalczyk, *Kim jest człowiek?*, Wrocław 1992, s. 91.

⁴ Zob. *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1995, s. 916.

⁵ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 129.

⁶ J. Sztumski, *Opiniowanie pracowników*, Radom 1997, s. 30.

Współczesny oficer jest nie tylko dowódcą i przywódcą, ale także nauczycielem i wychowawcą. Przy integracji działalności dowódczej z działalnością dydaktyczno-wychowawczą, znaczenie kompetencji (kwalifikacji) pedagogicznych nie maleje, lecz wzrasta. W tej sytuacji **kompetencje pedagogiczne należy uznać za immanentną część kwalifikacji zawodowych, determinujących sprawne i efektywne szkolenie i wychowanie podwładnych żołnierzy.**

Oficer posiadający kompetencje pedagogiczne to osoba uprawniona do podejmowania działalności dydaktyczno-wychowawczej i odpowiedzialna za rezultaty tej działalności. Kompetencje pedagogiczne upoważniają oficera do podejmowania decyzji, wyrażania autorytatywnych i miarodajnych sądów, opinii i ocen we wszelkich kwestiach dotyczących edukacji wojskowej.

Oficer z kompetencjami pedagogicznymi jest zdolny do dostrzegania, rozpoznawania i analizowania wielorakich problemów, jakie mogą występować w wojskowej rzeczywistości edukacyjnej, i potrafi je rozwiązywać.

W ujęciu strukturalno-funkcjonalnym na kompetencje pedagogiczne składają się:

- kompetencje intelektualne;
- kompetencje komunikacyjne (werbalne i poznawcze);
- kompetencje sprawnościowe;
- zdolności i talent pedagogiczny;
- walory osobowościowe i system wartości.

Kompetencje pedagogiczne są wypadkową wykształcenia, talentu, motywacji, aktywności własnej i doświadczenia.

Do podstawowych zadań oficera wypełniającego funkcje nauczyciela i wychowawcy należy zaliczyć:

- organizowanie procesu szkolenia żołnierzy i kierowanie tym procesem;
- organizowanie procesu wychowania w całokształcie życia wojskowego przez edukację obywatelską, praktykę dyscyplinarną oraz działalność kulturalno-oświatową;
- wspieranie rozwoju i opiekę nad młodzieżą wojskową w zakresie socjalizacji, inkulturacji i formowania moralności oraz zapobieganie patologiom społecznym;
- inicjowanie nowych rozwiązań w działalności dydaktyczno-wychowawczej przez konstruowanie własnych, nowatorskich koncepcji edukacyjnych i wdrażanie ich do praktyki.

W świetle powyższego dochodzimy do konstatacji, że oficer kompetentny pedagogicznie jest profesjonalnie przygotowany do pełnienia ról: **fachowca, menedżera, inspiratora i integratora**¹.

Oficer, jako fachowiec, potrafi dobierać treści kształcenia, aby osiągnąć zakładane cele (kwalifikacje merytoryczne). Wie także, jakie umiejętności są dla żołnierzy najważniejsze i jak należy je kształtować.

Oficer, jako menedżer, jest jednocześnie liderem procesu edukacyjnego. Przewodzi w procesach edukacyjnych, tworzy optymalne warunki i sprzyjający klimat dla wszystkich żołnierzy, którzy w tych procesach uczestniczą. Będąc liderem edukacji, oficer potrafi wywołać i ukształtować pozytywne i aktywne postawy żołnierzy do nauki. Powoduje, że nawet zajęcia, które wymagają dużego wysiłku intelektualnego i fizycznego, stają się atrakcyjne. Lider edukacji posiada bogatą wiedzę na temat form i metod dydaktycznych (kwalifikacje metodyczne) i umie je właściwie dobrać i zastosować w praktyce. Potrafi również sprawnie porozumiewać się z podwładnymi (kompetencje komunikacyjne).

¹ Por. K. Denek, *Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*. <http://belfer.ped.univ.szczecin.pl>.

Oficer, jako inspirator, potrafi zachęcać i motywować podwładnych do nauki, odkrywać, wyzwać i rozbudzać ukryte w nich zdolności i zainteresowania.

Oficer, jako integrator, skupia żołnierzy wokół celów, jakie mają osiągnąć; stwarza warunki do poprawnych i życzliwych stosunków interpersonalnych.

Wiedza pedagogiczna i jej odmiany

Pojęcie wiedzy jest wieloznaczne. Wiedza to ogół wiadomości z jakiejś dziedziny, zdobytych dzięki uczeniu się. Człowiek dzięki zdolnościom poznawczym umysłu przyswaja, przechowuje i przetwarza wiedzę. Posiadany zasób wiedzy warunkuje aktywność i zachowanie się człowieka.

W perspektywie epistemologicznej składnikami, a zarazem warunkami koniecznymi uzyskania wiedzy są:

- rezultaty poznawcze (sądy, twierdzenia);
- przekonania (aprobata, odrzucenie, zawieszenie sądu);
- podstawa przekonań (znajomość metod uzasadnienia sądów);
- wartości poznawcze (główną wartością poznawczą jest prawda).

Poznanie ludzkie może być ujmowane w kontekście jednostkowym (indywidualnym) lub w kontekście społecznym (interpersonalnym). W kontekście jednostkowym wiedza wyrażana jest przez słowa *wiem, że...*, natomiast w kontekście społecznym adekwatne jest wyrażenie *wiadomo, że...*. We współczesnej myśli pedagogicznej wiedza typu *wiem, że* zastępowana jest przez wiedzę typu *wiem, jak*. W nowej formule pedagogicznej wiedza nie jest najważniejsza, ważniejsze od niej są wartości, postawy i umiejętności. Z tego powodu, szczególnego znaczenia nabiera problem doboru treści kształcenia, zawierających wiedzę konieczną, selektywną, a przede wszystkim użyteczną.

Do podstawowych odmian wiedzy należą:

- **wiedza potoczna** – oparta na stereotypach;
- **wiedza mitologiczna** i religijna – oparta na mitach i dogmatach wiary;
- **wiedza przednaukowa** – oparta na zdrowym rozsądku;
- **wiedza naukowa** – oparta na poznaniu naukowym.

Ze względu na problematykę i charakter niniejszych rozważań najważniejsza jest wiedza naukowa, która wyrosła na gruncie filozofii i zdrowego rozsądku.

Naukowa wiedza pedagogiczna to zasób wiadomości z zakresu nauk pedagogicznych, do których w sensie najbardziej ogólnym zalicza się pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę ogólną i historię wychowania.

Współczesna wiedza pedagogiczna, w swym poznawczym (epistemologicznym) wymiarze, odnosi się do trzech zasadniczych pytań problemowych i do trzech sfer:

- Kim jest człowiek? – sfera faktów.
- Kim się staje człowiek pod wpływem działania? – sfera działania.
- Kim ma być człowiek? – sfera wartości¹.

Powyższe pytania i sfery wyznaczają poznawczy obszar **rzeczywistości pedagogicznej**.

Wśród licznych źródeł wiedzy, z których pedagogika korzysta, można wymienić:

- praktykę wychowawczą stosowaną w rodzinie, w szkole, w wojsku itp.;
- doświadczenie empiryczne związane z przeżywaniem i refleksją, obserwacją i badaniami zjawisk wychowawczych;

¹ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, s. 53–54.

- wszelkiego rodzaju ideologie, odnoszące się do świata wartości, idei i światopoglądów;
- wszystkie teorie dotyczące natury i egzystencji człowieka (teorie biologiczne, socjologiczne, filozoficzne, teologiczne).

Poznanie faktów dostarczanych z obfitych źródeł praktyki, empirii, ideologii i teorii, umożliwi gromadzenie całości wiedzy o wychowaniu i rozwoju człowieka. Każdy z wymienionych poprzednio działów pedagogiki wytwarza i gromadzi odmiany wiedzy pedagogicznej, wśród których można wyróżnić:

- **wiedzę praktyczną**, wskazującą style, formy, metody i środki stosowane w procesie wychowania i nauczania oraz ukazującą prakseologiczne zasady działania pedagogicznego;
- **wiedzę empiryczną**, wyrażającą przyczynowo-skutkowe zależności zjawisk i zdarzeń, jakie zachodzą w procesach rozwoju i wychowania człowieka;
- **wiedzę normatywną**, traktującą o celach, ideałach, wartościach i ocenach wyników wychowania;
- **wiedzę teoretyczną**, opisującą i wyjaśniającą całą rzeczywistość wychowawczą, na którą składają się działania wychowawców, proces rozwoju człowieka i doskonałość, jaką on ma osiągnąć¹.

Z przytoczonego pojmowania i podziału wiedzy pedagogicznej wynika, że ma ona zarówno charakter informacyjno-orientacyjny, dotyczący postrzegania rzeczywistości, jak i operacyjno-metodyczny, dotyczący zmieniania tejże rzeczywistości.

Wiedza pedagogiczna, we wszystkich zaprezentowanych odmianach, leży u podstaw kompetencji pedagogicznych i w istotny sposób wpływa na przygotowanie merytoryczne oficerów dowódców do działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Priorytetowe umiejętności pedagogiczne

Kolejnym wyznacznikiem kompetencji wychowawczych dowódcy są umiejętności. Między wiedzą a umiejętnościami istnieje ścisła zależność, gdyż umiejętność to sprawność posługiwania się wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań². Inną, bardziej złożoną definicję podaje Z. Chlewiński: [...] *umiejętność jest konstruktem teoretycznym oznaczającym dyspozycje do efektywnego przeprowadzenia zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania*³. Umiejętności pedagogiczne oznaczają zatem gotowość do podjęcia czynności umysłowo-praktycznych, umożliwiających realizację złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych w zmieniających się warunkach.

Proces nabywania i doskonalenia umiejętności pedagogicznych przebiega w trzech etapach:

1. Etap poznawczy – kodowanie w pamięci wszelkich informacji, mediacja werbalna, instruowanie.
2. Etap asocjacyjny – eliminacja błędów, wygładzanie czynności.
3. Etap autonomiczny – doskonalenie umiejętności, a możliwości są prawdopodobnie nieskończone.

¹ Por. S. Kunowski, *Podstawy...*, wyd. cyt., s. 43.

² W. Okoń, *Nowy słownik...*, wyd. cyt., s. 301.

³ Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] M. Materska, T. Tyszka [red.] *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1992, s. 161.

Kształtowanie umiejętności pedagogicznych oficerów powinno przebiegać w tych etapach, przy czym nauczanie i doskonalenie powinny przechodzić w stany samokształcenia i samodoskonalenia ustawicznego, gdyż umiejętności nigdy nie osiągają stanu doskonałości.

Najważniejszym wymiarem profesjonalnych umiejętności oficera jest jego otwarcie na zachodzące zmiany, na konieczność radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się warunkach i sytuacjach działania. Stąd zachodzi potrzeba, aby oficer potrafił dokonywać realnej diagnozy i prognozy edukacyjnej i ustawicznie wzbogacał swoje doświadczenia edukacyjne, aby był zdolny do krytycznego namysłu i refleksji, umiał sprawiedliwie oceniać podwładnych, aby potrafił podejmować trafne i odpowiedzialne decyzje.

Do kluczowych umiejętności pedagogicznych współczesnego dowódcy można zaliczyć:

1. Umiejętności poznawcze – dotyczące wiedzy, rozwoju intelektualnego i moralnego.
2. Umiejętności komunikacyjne – umożliwiające porozumiewanie się z podwładnymi i przełożonymi oraz rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych.
3. Umiejętności organizacyjne – dotyczące podejmowania decyzji w praktyce edukacyjnej i dyscyplinarnej oraz wyrażające zdolność do wykonywania zadań dydaktyczno-wychowawczych.
4. Umiejętności badawcze – wyrażające się w prowadzeniu badań nad własną pracą i doskonaleniem warsztatu pedagogicznego.

Szczegółowe umiejętności pedagogiczne wynikają z ogólnych funkcji dowodzenia obejmujących planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej. Są to umiejętności związane z planowaniem, organizacją i prowadzeniem zajęć dydaktycznych, praktyką dyscyplinarną, działalnością oświatowo-kulturalną i sportowo-rekreacyjną.

Każdy nowoczesny dowódca powinien umieć skonstruować własną, prywatną teorię działania wychowawczego, dokonując wyboru strategii, stylu i funkcji na podstawie trzech głównych komponentów: koncepcji wychowania, teorii psychologicznej i aksjologii pedagogicznej¹.

Przedstawione w niniejszym referacie intelektualno-sprawnościowe wyznaczniki kompetencji pedagogicznych: **wiedza** i **umiejętności** stanowią, moim zdaniem, zasadnicze elementy w przygotowaniu oficerów do pracy wychowawczej. Parafrazując myśl przytoczoną na wstępie, można przyjąć tezę, że jeżeli wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi będą podstawowym elementem kwalifikacji oficerów, to w jednostkach będą pracować ofiarni profesjonalści.

¹ Zob. J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997, s. 10–13.

O POTRZEBIE KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH DOWÓDCY I NAUCZYCIELA WOJSKOWEGO

*Jeżeli przez całe swoje życie się nie rodzisz,
to znaczy, że umierasz.*

Bob Dylan

W jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata? Powyższe pytania zawarte w temacie konferencji wydają się kwestiami podstawowymi dla każdej szkoły, dla każdego nauczyciela, dla każdego wreszcie procesu dydaktyczno-wychowawczego w ogóle. Jest tak dlatego, że w szkole tworzymy przyszłość. Musimy więc, jako nauczyciele wojskowi, ciągle stawiać sobie pytania o przyszłość. Musimy pytać: *Jaka ma być przyszła wyższa szkoła wojskowa? Jak mamy nauczać w tej szkole? Kto ma nauczać? Kogo mamy nauczać? W jakim celu mamy nauczać? Dla jakiej przyszłości mamy nauczać?*

Mówiąc o przyszłości szkoły, mówimy o czymś więcej niż tylko o edukacji. Szkoła to przecież przyszłość sama w sobie, gdyż to właśnie w szkole kształtuje się dzień jutrzejszy. Nasi absolwenci będą przyszłością wojska, będą nadawać kierunek dalszemu rozwojowi armii. Mówiąc o rozwoju, musimy pamiętać, że przyszłość kreujemy tylko wtedy, gdy sami się rozwijamy, rozumiemy zasady rządzące zmianami i umiemy wpływać na ludzi bez narzucania im władzy¹. Przyszłość to nie miejsce, do którego zmierzamy, lecz które tworzymy. Dróg do przyszłości się nie znajduje, lecz kreuje. A ich tworzenie zmienia zarówno tworzącego, jak i cel. Tworząc przyszłość, zmieniamy więc teraźniejszość.

Aby twórczo mówić o przyszłości, konieczne jest realne opisanie teraźniejszości oraz odwołanie się do przeszłości. Przyszłość nie będzie jednak ani taka jak teraźniejszość, ani nie będzie powrotem do przeszłości. Będzie inna, ale zbudowana na fundamentach historii i dnia dzisiejszym. *Jakie więc są te fundamenty? Jaka jest dzisiejsza wyższa szkoła wojskowa? Do czego sprowadza się dzisiejsza edukacja kandydatów na oficerów? Jaki jest wreszcie dzisiejszy człowiek, podmiot edukacji, zarówno profesor, nauczyciel wojskowy, dowódca i wychowawca, jak i student, słuchacz, podchorąży?*

Przełom wieków i tysiącleci skłania do historycznych odniesień, bez względu na temat spotkania. W już miniony, XX wiek wkroczyliśmy z wielką nadzieją, że na skutek ogromnego postępu nauki wyzwolimy się od chorób, staniemy się panami swojej cywilizacji. Wiele wskazywało, że tak będzie. Dwudziesty wiek to niebywały rozwój ludzkiej wiedzy,

¹ R. K. Cooper, A. Sawaf, *EQ Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*, Warszawa 2000, s. 270.

epoka rozkwitu i potęgi ludzkiego rozumu¹. Programy edukacyjne, z tego też między innymi powodu, rozrastały się do niewyobrażalnych wręcz rozmiarów. Ciągłe coś dokładaliśmy, nowe przedmioty, nowe treści, ujęcia, teorie. Argumentowaliśmy, że tak musi być, gdyż musimy nadążyć za innymi. Zabrnęliśmy w tym intelektualnym pościgu bardzo daleko.

W tym pędzie zapomnieliśmy jednak o sobie, o tym, że żyjemy, czujemy, myślimy, kochamy i chcemy być kochani. W wojsku zapomnieliśmy może tym bardziej, gdyż stereotyp twardego, zdecydowanego żołnierza nie zawsze i nie w rozumieniu wszystkich można było pogodzić z wrażliwością i pełnią ludzkich uczuć. W efekcie pod koniec wieku pojawiała się coraz częstsza refleksja na temat kruchości ludzkiego bytu. Ostatnie dwa, a nawet trzy dziesięciolecia coraz głośniej nazywa się okresem melancholii, depresji, stresu i frustracji². Również i szkołę coraz częściej utożsamia się ze źródłem tak stresu, jak i frustracji. Wyższa szkoła wojskowa też nie jest wolna od tego typu ocen.

Poniekąd można się zgodzić, że współczesny człowiek jest całkowicie opanowany cywilizacyjnymi zdobyczami. Ciągłe jest zabiegany, pracuje, uczy się, studiuje, aby jego życie było łatwiejsze, aby być lepszym od innych, aby szybciej awansować, aby zdobyć uznanie przełożonych. *Czy jednak jako ludzie jesteśmy zadowoleni ze swoich osiągnięć? Czy nasze osiągnięcia i zdobycze nie uzależniają nas zbyt mocno od świata materialnego, czy nie zatracamy części siebie? Czy jesteśmy szczerzy wobec siebie samych? Czy jesteśmy autentyczni i wierni swojemu prawdziwemu „ja”? Czy wyczuwamy terażniejszość i kreujemy przyszłość?*

Chcąc budować przyszłość wyższej szkoły wojskowej, a więc tworzyć przyszłość wojska w ogóle, konieczne trzeba zadawać sobie tego typu pytania. Jest bardzo prawdopodobne, że odpowiedzi zdeterminują naszą przyszłość, pokażą kierunek reformy edukacji w wyższej uczelni wojskowej.

Szukamy dziś nowych wartości, często jednak bezskutecznie, gdyż szukając nowego, nadal pragniemy wolności, miłości, uczciwości, ciepła i prawdy. *Ale to już było!* – mówimy sobie. Nie wstydzimy się tego, że było, to wcale nie oznacza, że nie może być nadal. Ludzkie pragnienia, uczucia, podstawowe potrzeby są uniwersalne. Przecież podobnie jak przed wiekami, tak dzisiaj po twórczej, wyczerpującej dydaktycznej i wychowawczej pracy i służbie, wracając do domu, pragniemy miłości od żony, męża i dzieci, od sąsiadów i otoczenia. Zwykłej miłości, dla siebie, miłości w pełnym jej wymiarze³. Skoro tak jest, to być może i inni pragną tego samego, może nasz wychowanek, podchorąży, wojskowy student pragnie miłości od nas, miłości i zrozumienia, zwykłego ludzkiego ciepła. Ciepła, które tworzy więzi społeczne i z więzi tych wynika, gdyż *nie od ciemności umieramy, ale z chłodu, dlatego światu potrzeba jest nie więcej światła, lecz więcej ciepła* – jak napisała wiele lat temu w swoim dzienniku słynna rzeźbiarka Jenny Read⁴.

Ciepła i miłości możemy doznać tylko od ludzi prawdziwych, jasnych, autentycznych, przejrzystych, którzy mają oblicze nie zniekształcone kłamstwem. Autentyczność, być może ze względu na jej deficyt, jest dzisiaj bardzo podziwianą i poszukiwaną cechą, stanowi o sile osobistej, a przejawia się energią emanującą nie tylko z genialnego umysłu i całej postaci, ale także z serca. Autentyczność to przekazywanie w każdej chwili emocjonalnej prawdy o tym, kim naprawdę jesteśmy w głębi swojej istoty, co sobą reprezentujemy, co jest dla nas ważne i w co wierzymy⁵. Takiej postawy chcieliby od nas wychowankowie, podchorążowie, studenci.

¹ J. Jorstad, *Zrozumieć siebie, zrozumieć innych*, Gdańsk 1998, s. 14–16.

² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 358–360.

³ B. Wojciszko, *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańsk 2000, s. 231–233.

⁴ J. Aliesan, *Grief Sweat*, Seattle 1991, s. 77.

⁵ R. K. Cooper, A. Sawaf, wyd. cyt., s. 53.

Z autentyczności, z emocjonalnej prawdy wynika sprawiedliwość i rzetelność. Powszechnie chcemy sprawiedliwości, ale tej mieszczącej się w głębi ludzkiej duszy, chcemy głębszego sensu sprawiedliwości, sprawiedliwości w wymiarze ludzkim, a więc sprawiedliwości wynikającej z rzetelności. Rzetelność można uznać za pogłębioną emocjonalną uczciwość i sprawiedliwość. Sprawiedliwość i rzetelność oznaczają zaangażowanie – zarówno swoje, jak i innych – w dialog i ocenę tego, co dobre, a co nie. Sprowadza się to do szczerości wobec siebie i wobec innych, a także wykonywania zadeklarowanych rzeczy, dotrzymywania obietnic.

Zaufanie to kolejna niezwykle cenna dziś cnota. Zaufanie jest siłą emocjonalną, która rozpoczyna się od poczucia własnej wartości i celu, dzięki tej sile zjednujemy sobie innych ludzi. Zaufanie, które osiągamy dzięki liczeniu na własne siły, dzięki ufaniu innym i ich zaufaniu do nas, jest jedną z sił napędowych w naszym życiu¹. Pozwala na tworzenie społecznych więzi, na budowanie mostów, tak potrzebnych w procesie dydaktycznym i wychowawczym. To właśnie zaufanie umożliwia nam zachowanie we właściwej perspektywie naszego krytycyzmu oraz na przyjmowanie krytyki ze strony innych, w tym i wychowanków, w sposób bardziej otwarty, z większą pewnością siebie, a może nawet z uśmiechem. Kiedy ufamy sami sobie i rozciągamy to zaufanie na innych, w tym na naszą młodzież wojskową, a także w konsekwencji otrzymujemy je w zamian, to staje się ono wówczas spoiwem relacji z innymi ludźmi i umożliwia nam uczciwy dialog. Brak zaufania sprawia zaś, że tyle samo czasu i wysiłków poświęcamy – czy raczej tracimy – na ochronę, wątpliwości, sprawdzanie oraz kontrolowanie, co na wykonywanie prawdziwej pracy dydaktycznej, czyli pracy twórczej, wymagającej współpracy z podchorążymi, gdyż bez ich woli, zaangażowania na nic nasz najlepiej nawet przygotowany wykład czy ćwiczenie się zdadzą. Zastanawiając się nad przyszłością edukacji wojskowej, projektując tę przyszłość, spróbujmy sobie niekiedy odpowiedzieć na pytania: *Na ile ufam sobie? Na ile ufam swoim wychowankom? Dlaczego mieliby mi zaufać, a więc dlaczego mieliby chcieć mnie słuchać?*

„Aby zechciał chcieć” – być może właśnie te słowa powinny być w przyszłości drogowskazem dydaktyki wojskowej. W nich mieści się sedno emocjonalnie inteligentnego procesu dydaktycznego, procesu otwartego na studenta. Student będzie chciał nas słuchać, będzie „chciał chcieć”, kiedy my, nauczyciele, pomożemy mu odnaleźć swoją tożsamość. Każdy z nas tęskni przecież za tym, żeby poznać i zrozumieć siebie, swoje ukryte możliwości oraz swój cel. A to wymaga przede wszystkim poznania swoich talentów i wykorzystania ich do realizacji swego życiowego powołania. Dowódca, nauczyciel ma być tym zwierciadłem, w którym młody człowiek się zobaczy i odkryje siebie. Odkryje to, co stanowi jego mocną stronę, jego największy talent, to co potrafi robić lepiej niż tysiące innych ludzi. Uczelnia wojskowa przyjazna studentowi, traktująca go podmiotowo, pozwoli mu poznać siebie, poznać stojące przed nim wyzwania, dowiedzieć się, co się z nim dzieje i w jakim znajduje się miejscu. Będzie inspirowała do podążania we właściwym kierunku. Powinniśmy poprzez proces dydaktyczno-wychowawczy inspirować u swoich wychowanków zmiany lub nimi kierować. Zauważać potrzebę zmiany i usuwać stojące na drodze do niej przeszkody, czasem nawet kwestionując istniejący stan rzeczy, po to aby wykazać potrzebę zmiany. Pomoc jest potrzebna, bowiem jako ludzie doświadczeni życiowo, wyedukowani, jako dowódcy, nauczyciele i wychowawcy wojskowi wiemy, że powszechnie stosujemy różnorodne, sprytne mechanizmy unikania siebie samych. Nasi wychowankowie, pokolenie wkraczające dopiero w życie, w tym i w tajniki specyficznego życia wojskowego, nie zawsze mają tego świadomość. Młodzież patrzy na siebie bardziej jednostronnie. Z chęcią zauważa własne przymioty, ale trudno znosi porażki i krytykę, nawet tę

¹ Tamże, s. 142.

konstruktywną. Jest to zachowanie istic ludzkie, z tą jedynie różnicą, że w przypadku młodzieży, bardziej szczerze, spontanicznie, otwarte. Nieraz nawet to nas razi. Skłonni wówczas jesteśmy do etykietowania, pochopnego oceniania.

Większość z nas posiada naturalną tendencję do wspierania się na własnych cnotach oraz wartościach i do unikania zetknięcia się z ciemniejszymi stronami charakteru. Oczywiście dostrzegamy u siebie gorsze elementy, ale staramy się je omijać i spychać na bok w nadziei, że tam znikną. Zapominamy jednak, że one nie znikną, mało tego, jeżeli staramy się im zaprzeczyć lub je ignorować, to one nabierają siły i rozrastają się do przeszkód nie do pokonania. Gdy jednak twardo stawimy czoła tym ciemnym stronom własnego „ja”, ich moc znacznie osłabnie, a w przyszłości będziemy mniej narażeni na ich ataki. Musimy o tym mówić swoim wychowankom, musimy pokazywać im, że samo światło bez ciemności nie jest pełnią. W ten właśnie sposób będziemy budować optymizm przyszłych pokoleń, uodparniać je na trudy codziennej żołnierskiej służby, jak i na trudy życia w ogóle. Taki jest obowiązek szkoły, taki my – jako wojskowi nauczyciele akademicy, dowódcy i wychowawcy – mamy obowiązek, gdyż w rzeczywistości uczymy nie po to, aby nasi studenci odnosili sukcesy podczas egzaminów w szkole, lecz po to, aby byli dobrymi oficerami, kompetentnymi wychowawcami, aby powiodło im się w życiu. Wszyscy przecież znamy ludzi, którzy odnosili sukcesy w szkole, lecz nie powiodło im się w życiu. Wszyscy znamy także ludzi bardzo twórczych, posiadających wiele zdrowego rozsądku, którzy kiepsko radzili sobie z akademickimi egzaminami. Tak jedni, jak i drudzy stanowią ciągłe przypomnienie, że sukces to coś więcej niż szkolne umiejętności. *Czy jako nauczyciele pamiętamy o tym w wystarczającym stopniu?* Pomagajmy więc młodzieży odnaleźć całą ich tożsamość. Nie dopuśćmy, aby – jak zauważył wybitny znawca ludzkiej duszy, John Gardner – nasi wychowankowie, *wypełniając swoje głowy dużymi ilościami encyklopedycznych wiadomości, angażując się w wiele zajęć, nie mieli czasu zbadać groźnego a zarazem cudownego świata istniejącego wewnątrz nich, gdyż zanim się spostrzegą, to całkowicie uda im się od siebie uciec*¹.

Celem działalności dydaktyczno-wychowawczej jest przygotowanie intelektualno-zawodowe absolwenta do życia i bycia w społeczeństwie, w społeczeństwie przyszłości. Tworząc programy kształcenia z określonej dziedziny wiedzy, czy też przedmiotu nauczania, zakłada się, że ich realizacja zapewni nabycie przez nauczanych niezbędnego minimum wymaganych zdolności². Twórcy programów dydaktycznych zawsze mają w takim przypadku wiele wątpliwości czy dylematów, takich chociażby, jak: *Na ile założone zdolności korelują z wymogami i potrzebami rzeczywistości społecznej, do działania w której przygotowujemy absolwent?* *Na ile treści programu zapewniają nabycie przez nauczanych założonego zespołu zdolności?* Nie na wszystkie z nich można znaleźć odpowiedź, chociażby ze względu na zmienność sytuacji społecznych, w których nastąpi weryfikacja trafności i zasadności nabytych w uczelni kompetencji. W przypadku uczelni wojskowych jest to tym bardziej trudne, gdyż przygotowują one przyszłego dowódcę, którego jedno z głównych zadań będzie sprowadzało się do bezpośredniej pracy z ludźmi, do wychowawczego na nich oddziaływania. W pracy tej nie ma gotowych wzorów, jednoznacznych rozwiązań, gdyż każda osobowość jest inna, a każda sytuacja wychowawcza jest swoiście niepowtarzalna. Dlatego też w przypadku wyższej szkoły wojskowej szczególnie zasadny wydaje się podział kompetencji zawodowych na progowe i wyróżniające³. Kompetencje progowe są potrzebne do wykonywania danej pracy czy zawodu. Są to umiejętności minimalne, bez

¹ J. Gardner, *On Leadership*, New York 1990, s. 147.

² R. M. Gagne, L. J. Briggs, W. W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 51–53.

³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999, s. 443.

których nie można pracować na danym stanowisku. Większość kompetencji dowódcy, absolwenta szkoły wojskowej, opisanych dość szczegółowo w charakterystykach osobowo-zawodowych, zalicza się właśnie do tej kategorii – kompetencji progowych. Aдекватne do nich są treści programów kształcenia w uczelniach wojskowych. Zjawisko to nie dotyczy jednak tylko wojska. Jest bardzo powszechne w dzisiejszej dydaktyce, i to nie tylko polskiej.

Kompetencje wyróżniające to zdolności, które odróżniają najlepszych pracowników od przeciętnych. Kompetencje progowe sprowadzają się najczęściej do fachowej wiedzy specjalistycznej, natomiast kompetencje wyróżniające to zasadniczo kompetencje emocjonalne, czyli – jak ujęła to Carolyn Saarni – *zdolności i umiejętności, których ludzie potrzebują, by móc funkcjonować w zmieniającym się środowisku i wychodzić z kolejnych prób jako jednostki bardziej elastyczne, lepiej przystosowane, efektywniejsze w działaniu i bardziej wierzące w siebie*¹. Na podstawie najnowszych badań pracowników różnych zawodów stwierdzono, że poziom kompetencji progowych u najlepszych pracowników był średnio wyższy o 27%, a poziom kompetencji wyróżniających (emocjonalnych) był wyższy o 53% w stosunku do pracowników przeciętnych. Wynika z tego, że kompetencje emocjonalne są dla znakomitej pracy dwukrotnie ważniejsze niż intelekt i wiedza fachowa².

Skoro kompetencje emocjonalne są tak ważne, co potwierdzają przytoczone wyniki badań, ale zarazem zupełnie pomijane w programach edukacyjnych, to być może należy uwzględnić je w debacie o przyszłości edukacji, w tym i edukacji wojskowej. Zwłaszcza że – jak dość powszechnie się uważa – w wojsku nie ma miejsca na emocje, wojsko jest twarzą szkołą życia. Nic bardziej błędnego. Pogląd ten przeczy naturze. Jak się okazuje, w świetle badań przeprowadzonych w 1998 roku w kilku uczelniach wyższych Poznania, poziom aleksytymii u studentów uczelni wojskowych jest średnio o 40% większy niż u studentów uczelni cywilnych³.

Czas do rozważenia roli kompetencji emocjonalnych w przygotowaniu zawodowym oficerów jest tym bardziej właściwy, gdyż nie tylko nasza armia przechodzi głęboką transformację. W ostatnich latach dokonało się wiele przemian, tak na świecie, jak i w naszym kraju. Zmiany te stawiają przed nami wiele wyzwań, zagrożeń, jak i niepokojów. Zmieniający się świat zewnętrzny oddziałuje na nas, ale w istocie to my, ludzie, zmiany te inicjujemy, tworzymy środowisko, w którym często czujemy się zagubieni⁴. O gruntowności zmian świadczy fakt, że dotyczą praktycznie całej otaczającej nas rzeczywistości społeczno-politycznej, jak i strukturalno-materialnej. Polska po roku dwutysięcznym jest zupełnie inną jakością niż była chociażby na początku ostatniej dekady XX wieku. Zmiany objęły każdą bez mała strukturę czy instytucję państwa.

Nie jest jednak możliwa gruntowna zmiana państwa, bez zmiany jego wojska. Stąd też jesteśmy w ostatnich latach świadkami wielu różnorodnych prób przeobrażeń w Wojsku

¹ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 79.

² W innych badaniach empirycznych wykazano, że z wyodrębnionych 16 zdolności, które odróżniały najlepszych kierowników od najgorszych, aż 14 było kompetencjami emocjonalnymi. W wyniku kolejnych badań przeprowadzonych na całym świecie wyróżniono 21 kompetencji odróżniających zdecydowanie najlepszych pracowników od przeciętnych. Tylko trzy z nich nie opierały się na inteligencji emocjonalnej. Tak więc przytłaczająca większość – ponad 80% – ogólnych kompetencji, które odróżniają znakomitych pracowników od przeciętnych, zależy nie od zdolności czysto umysłowych, lecz od emocjonalnych. Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 443–445.

³ M. Trajdos, *Funkcjonowanie wyobraźni u aleksytymików i osób niealeksytymicznych*, praca magisterska napisana w 1999 r. pod kierownictwem prof. dr. hab. Tomasza Maruszewskiego w Zakładzie Psychologii Ogólnej Instytutu Psychologii UAM, s. 118–125.

⁴ J. Jorstad, wyd. cyt., s. 13–17.

Polskim. Jedne były udane, drugie mniej, inne do tej pory trwają i sądzić należy, a może i mieć nadzieję, że to jeszcze nie koniec. Fakt, że przeobrażenia te nałożyły się na umownie przyjęty, symboliczny koniec wieku, nadaje im szczególnego zabarwienia. Dlatego też coraz częściej możemy usłyszeć, czy też przeczytać, o wizji armii przyszłości, o dowódcy wojskowym XXI wieku, o wyzwaniach wobec szkolenia i wychowania wojskowego w nowym stuleciu i tysiącleciu. Przełom ten daje nam poczucie szczególności. Mamy wrażenie, że robimy coś wielkiego, niezwykłego, od czego może i losy historii będą zależeć. Takie myślenie zapewne motywuje, powoduje uskrzydlenie, sprowadza działanie do swego rodzaju misji. Niebezpieczeństwem „misyjnego” myślenia i działania może być niekiedy pomijanie, gubienie spraw i problemów najbardziej oczywistych, powszednich, a zarazem niezwykle ważnych. Wydaje się, że w odniesieniu do przemian zachodzących w naszym wojsku, obawa ta ma swoje uzasadnienie.

Główną treścią dokumentów podejmujących przeobrażenia armii nie są ludzie w mundurach, a raczej struktury organizacyjne, infrastruktura, czy problemy ekonomiczne sprowadzane do sprzętu wojskowego¹. Ważne są to sprawy, co nie ulega wątpliwości, jednak może zastanawiać, czy aż tak ważniejsze od składnika ludzkiego, jak by wynikało z proporcji zawartych w oficjalnych wystąpieniach i opracowaniach, wskazujących kierunek i cele przeobrażeń armii.

Dobry żołnierz to kompetentny żołnierz. Kompetencja jest efektem edukacji, poczynając od jej celów, a na szczegółowych wynikach kończąc. Każda edukacja, aby mogła być skuteczna i adekwatna do przyszłości, musi być odpowiednio przygotowana i zorganizowana. Dobry będzie więc taki system żołnierskiej edukacji, który refleksją obejmie przeszłość, całościowo spojrzy na terażniejszość oraz wnikliwie, w oparciu o dorobek nauki a nie wizjonerstwo, zdiagnozuje przewidywaną przyszłość. Terażniejszość to między innymi pełne ujęcie podmiotu procesu edukacyjnego. Rodzi się w tym miejscu pytanie: *czy obecny, jak i przewidywany system edukacji żołnierzy, a szczególnie kandydatów na dowódców, ujmuje człowieka w całości, adekwatnie do stanu dzisiejszej wiedzy naukowej na ten temat?* Można postawić i drugie pytanie, odnoszące się do przyszłości, a mianowicie: *czy człowiek kompetentny dzisiaj, będzie kompetentny jutro, czy o skuteczności żołnierskiego działania w najbliższej nawet przyszłości, będzie decydowało to, co dzisiaj decyduje?*² Odpowiedź można najprościej: tak i nie. Tak – dlatego, że człowiek poprzez swoje dziedzictwo genetyczne i społeczne, ma ukształtowane pewne uniwersalne prawidłowości myślenia i działania. Nie – dlatego, że środowisko społeczne zmienia się, zmieniają się potrzeby, wartości, cele działania.

Wiele symptomów wskazuje, że kończy się okres dominacji encyklopedyzmu w edukacji, uzależnienia procesu oceniania i kwalifikowania ludzi od ich ilorazu inteligencji akademickiej – IQ³. Tak więc musi się też skończyć adekwatne ujęcie kompetencji zawodowych.

¹ Szerzej zob. „Myśl Wojskowa”, wydanie specjalne, 1999, nr 4.

² Najnowsze badania wskazują, że wyznaczniki ludzkiego sukcesu ulegną diametralnej zmianie. Przygotowanie szkolne, uniwersyteckie czy akademickie będzie jedynie wymogiem progowym do ubiegania się o stanowisko, a nie wystarczającym gwarantem sukcesu zawodowego. Szerzej zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, wyd. cyt., s. 17–20.

³ Szczegółowe omówienie tradycyjnej inteligencji – akademickiej przedstawia prof. J. Strelau w pracy *Inteligencja człowieka* (Warszawa 1997).

KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ – MODA CZY KONIECZNOŚĆ?

Potrzeba i konieczność edukacji kreatywnej

Weszliśmy w XXI wiek z bogatym zasobem ewidentnych sukcesów, ale też ze świadomością, że cały nasz system edukacji pozostaje w pewnej dysproporcji do potrzeb obecnych i nadchodzących czasów.

Zachodzi więc potrzeba systemowej reformy, która ma uwzględniać wiele megatrendów cywilizacyjnych funkcjonujących w edukacji i wyzwania, jakie pojawiły się u progu XXI wieku. Najbardziej charakterystyczne spośród nich to: **odzwierciedlenie lokalnych potrzeb i globalnych trendów w programach nauczania i organizacji całego systemu oświatowego, poszerzanie autonomii szkół, przeniesienie punktu ciężkości z nauczania szkolnego na samokształcenie, włączenie do programów nauczania ćwiczeń z zakresu twórczego rozwiązywania problemów i zasad permanentnego uczenia się**¹.

Dostosowanie edukacji do tendencji przeobrażeń cywilizacyjnych wymaga kształtowania u uczniów nowych jakości, na które składają się: twórczość, aktywność poznawcza, zasada kształcenia ustawicznego, upodmiotowienie i humanizacja kształcenia. Uczeń (student) staje się zatem indywidualnością jako autonomiczny podmiot własnego rozwoju. Jest kompleksowo rozwijany w jedności i integralności intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej.

Konsekwencjami adaptacyjnej doktryny kształcenia były słabe wyniki nauczania, niski poziom kompetencji i brak współdecydowania o zmianach. W dobie rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, wzrostu industrializacji, mechanizacji i informatyzacji życia, szczególnie eksponowana jest konieczność rozwijania dynamicznej osobowości. Ważne stało się [...] *porzucenie modelu przekazu przez nauczyciela gotowej wiedzy na rzecz przechodzenia do poszukiwania prawdy i współtworzenia wiedzy w komunikacji, otwartym dialogu i polimorficznej interpretacji zdarzeń i symboli*².

Konieczne są zmiany ujęcia teleologii edukacyjnej³. *Musi generalnie ulec zmianie doktryna edukacji adaptacyjnej na doktrynę edukacji kreatywnej. Szkoła musi służyć wszechstronnemu rozwojowi uczniów, musi ich przygotowywać do samodzielnego uczenia się przez całe życie*⁴. Doktryna edukacji kreatywnej pobudza do innowacji, twórczości,

¹ Biała księga. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1991.

³ T. Lewowicki, *Przemiany teleologii edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.

⁴ F. Berezniński, *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Berezniński, Toruń 1998.

zmian i wielostronnej aktywności. Uczeń (student) powinien swobodnie decydować, myśleć samodzielnie, rozumnie wartościować, postępować odpowiedzialnie i otwarcie wyrażać własne myśli i uczucia¹.

Koniecznym warunkiem skutecznego kształcenia stała się generatywna, interdyscyplinarna wiedza oraz taki poziom umiejętności samokształceniowych, które pozwalają na przeszukiwanie, przekształcanie i wartościowanie informacji napływających w trakcie uczenia się. Wszystkie te postulaty kierują naszą uwagę na koncepcję kształcenia kreatywnego, rozwijającą się i wzbogacaną przez zdobycze psychodydaktyki kreatywności.

Koncepcja kształcenia kreatywnego jest drogą do podniesienia efektywności i jakości kształcenia, odkrywania i stymulowania twórczych technik samokształcenia, rozwijania umiejętności dostrzegania problemów, rozbudzania potrzeby poznawczej i motywacji immanentnej, stymulowanej przez zainteresowania i naturalną potrzebę człowieka do aktywności twórczej.

Mając na względzie dorobek i doświadczenia pedagogiki, wspartej rozwijającą się dynamicznie technologią przekazu informacji, można założyć, że zapoczątkowane w XIX wieku kształcenie na odległość ma szanse dynamicznego rozwoju.

Szkoła wyższa w systemie kształcenia na odległość

Stan i perspektywy rozwoju w Polsce otwartego kształcenia na odległość trzeba rozważać w kontekście rozwoju tej dziedziny w świecie. Otwarta Edukacja Niestacjonarna² ma już ponad stuletnią historię. Wykorzystując najnowsze zdobycze psychologii, informatyki oraz innych nauk, wspomagana funduszami publicznymi i polityką rządu, w ostatnich 30 latach gwałtownie się rozwija.

Pierwsza szkoła korespondencyjna powstała w Anglii w 1840 r. Kilkanaście lat później w 1856 r. podobną szkołę utworzono w Berlinie, następnie w 1860 r. w USA, a w 1916 r. w Polsce. Pierwsze ustawy o edukacji na odległość przyjęto w Norwegii w 1914 roku. W latach 1960–1990 powstało wiele instytucji kształcących w systemie otwartej edukacji niestacjonarnej, a między innymi³:

- Open University w Wielkiej Brytanii (1969 r.);
- Uniwersytet Otwarty „Paryż VII” w Vincennes we Francji (1986 r.);
- Everyma’s University Tel Aviv w Izraelu (1973 r.);
- Universidad Nacional de Education a Distancia w Hiszpanii (1973 r.);
- Fernuniwersität w Niemczech (1974 r.);
- University of Lagos Correspondence and Open Studies Unit w Nigerii (1975 r.);
- Universidad Nacional Abierta w Wenezueli (1978 r.);
- Open University w Heerlen w Holandii oraz Uniwersytet DIPOLI w Finlandii (1984 r.);
- Entente Inter-Universitaire de l’Est we Francji, obejmujący uniwersytety w Dijon, Nancy, Mulhouse, Strasburgu, Reims, Besancon i Metz (1984 r.);
- uniwersytety w Pakistanie, Afryce Południowej, Kostaryce, Sri Lance, Indonezji i inne.

¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

² Angielski termin: *open distance learning*. Jest to metoda, w której nauczane treści są przekazywane za pomocą różnych nośników (specjalnie przygotowane teksty dostarczane pocztą lub elektronicznie, kasety audio i wideo, CD-ROM, komputerowe programy symulacyjne itp.) i wspomagane kontaktami nauczyciela i ucznia oraz uczniów między sobą bezpośrednio, a również za pomocą radia, komputera, telefonu, faksu i wideokonferencji.

³ J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.

W ostatnich latach pojawiły się megauniwersytety¹ kształcące więcej niż 120 tys. studentów każdy². System kształcenia w megauniwersytetach wywodzi się z kształcenia zaocznego, eksternistycznego i korespondencyjnego. Jest jednak zupełnie nową jakością w porównaniu z tymi formami kształcenia. W układzie systemowym megauniwersytetu funkcjonują:

- upowszechnianie wiedzy i umiejętności przy wykorzystaniu nowoczesnych nośników informacji (telewizja, radio, Internet, kasyety video, dyski komputerowe);
- specjalnie przygotowane do takiego kształcenia podręczniki akademickie; tak opracowane, aby student mógł przyswoić wiedzę bez systematycznej, codziennej pomocy nauczyciela akademickiego, a jednocześnie ściśle skorelowane z tymi treściami, które są zawarte na innych nośnikach informacji;
- system aktywizacji i motywacji studenta do pracy twórczej;
- system spotkań (możliwie najbliższe miejsca zamieszkania studenta), podczas których student ma możliwość bezpośredniego kontaktu z rzeczywistą czołówką uczonych;
- system kontroli i oceny.

Angielski Open University kształcący zdalnie na trzech rodzajach studiów: 1) studia dyplomowe, 2) studia podyplomowe, 3) studia niedyplomowe (mające charakter szkolenia zawodowego) może być pierwowzorem dla uczelni, które chcą poszerzyć własny system kształcenia akademickiego o nauczanie na odległość. W ramach tego systemu kształcenia są organizowane zajęcia szkoły letniej oraz spotkania z opiekunami w obrębie zamieszkania studentów (15% czasu przeznaczonego na studia). Wykłady telewizyjne i radiowe – najbardziej reklamowane formy – zajmują nie więcej niż 10% czasu. Prowadzi się też badania dotyczące funkcjonowania uczelni; powołano w tym celu Instytut Technologii Kształcenia. Do kontroli postępów nauki wykorzystuje się system komputerowy, ale w ten sposób zalicza się tylko 30% egzaminów. Komputery są tam wykorzystywane do:

- sprawdzania osiągnięć uczących się;
- transferu informacji do i od studenta;
- symulowania procesów i trudnych sytuacji;
- przechowywania w pamięci osiągnięć i poprzednich etapów uczenia się.

W Polsce wiedza o technologii kształcenia na odległość jest kształtowana przez media, które najczęściej utożsamiają ją z przekazem informacji za pomocą komputerów (Internetu), co jest niezwykle ważnym, ale zaledwie bardzo małym fragmentem całości problemu. Aby właściwie ocenić wielowymiarowy i rewolucyjny skutek wprowadzenia edukacji na odległość do instrumentarium dydaktycznego, trzeba wziąć pod uwagę nie tylko i nie przede wszystkim jej aspekt informatyczny. W Polsce wykorzystanie najnowszych zdobyczy technik informatycznych jest, jeśli nie powszechne, to dosyć zaawansowane, i co nie mniej ważne, wspomagane silnym lobby środowisk i firm zainteresowanych rozwojem tej dziedziny³.

Polska znajduje się na początku drogi do rozwoju własnej, nowoczesnej edukacji na odległość. Korzysta przy tym od kilku lat z inicjatywy European Training Foundation wspomagania rozwoju Otwartej Edukacji Niestacjonarnej w krajach Europy Wschodniej

¹ J. Mischke, *Szanse otwartego kształcenia na odległość na poziomie wyższym*, <http://www.wsp.kraków.pl>.

² Przykładowo w Chinach w 1994 r. ukończyło naukę w China TV University System 530 000 studentów, a w Wielkiej Brytanii w tym samym roku ukończyło studia 157 450 studentów Open University.

³ Np. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne i firma Elektrim na VII Krajowych Targach Książki Akademickiej ATENA 2000 (listopad 2000) zaprezentowały projekt „Czytelnia Internetowa”. Projekt ma na celu stworzenie w Internecie elektronicznej czytelnicy książek. Użytkownik, korzystając z hipertekstów, będzie poruszał się po interesujących go zagadnieniach (odnajdywanych przy pomocy wyszukiwarki i haseł) pochodzących z kilku pozycji książkowych i dotyczących tego samego tematu. Dostęp do czytelnicy dla użytkowników (w ograniczonym zakresie) będzie bezpłatny. Planowane uruchomienie od początku roku akademickiego 2001/2002.

i Środkowej. Inicjatywa wsparta funduszami PHARE doprowadziła do utworzenia ośmiu Ośrodków Edukacji Niestacjonarnej. Rozwój Otwartej Edukacji Niestacjonarnej i wykorzystania funduszy był kontrolowany przez ekspertów Unii Europejskiej. Obecny stan przedstawiono w raporcie¹, w którym stwierdza się, że: *Polska polityka dotycząca OEN jest trudna do uchwycenia. Są dwa tego powody:*

- *polskie rządy od 1989 roku nie prowadzą jasnej strategii na tym polu. Pierwsza inicjatywa stworzenia specjalnej instytucji pojawiła się w 1993 roku, ale potem była stosowana metoda „małych kroków”. Może się zdarzyć, że wpłynie to na prowadzoną obecnie reformę edukacji, ale na razie sytuacja jest niejasna;*

- *z drugiej strony sytuację w zakresie OEN charakteryzuje bardzo wyraźna autonomia uniwersytetów kontynuujących tradycyjną – na kontynencie – formułę uniwersytetu humboltowskiego.*

Chociaż w takim otoczeniu również istnieje możliwość kształcenia na odległość, np. w odniesieniu do dużej liczby studentów studiów zaocznych, to jednak filozofia OEN, która leżała u podstaw programu UE-PHARE, nie wynikała z modelu uniwersytetu humboltowskiego. Przeto nadal jest oczekiwane nakreślenie wspólnego programu edukacji wyższej uwzględniającego Otwartą Edukację Niestacjonarną.

Rozpatrując rozwój edukacji na odległość w wielu państwach i regionach naszego globu², można przypuszczać, że w Polsce na jej rozwój wpłyną następujące względy:

- uwarunkowania międzynarodowe związane m.in. z bliską perspektywą wejścia do Unii Europejskiej;

- konkurencja i rynek pracy już dziś domaga się ludzi wykształconych i ciągle doskonalących lub zmieniających swoje kwalifikacje zawodowe;

- potencjalni studenci i kursanci będą musieli pogodzić pracę zawodową i naukę realizowaną w dogodnym dla nich czasie, a to zapewnia edukacja na odległość;

- komercyjne szkoły wyższe, nastawione w dużej mierze na studia zaoczne, w walce o studenta szybko dostosują się do tej nowej jeszcze formy kształcenia;

- umasowienie studiów na odległość spowoduje, że będą one dużo tańsze od studiów stacjonarnych;

- rozwój technologii przekazu informacji doprowadzi (poprzez niższą cenę, łatwość obsługi i szybkość dostępu do informacji) do powszechnego jej wykorzystywania;

- umacniające się lobby kapitałowe, zainteresowane rozwojem wysoko wykwalifikowanych pracowników, wymusi niezbędne zmiany legislacyjne do właściwego funkcjonowania i rozwoju edukacji na odległość (Otwartej Edukacji Niestacjonarnej) w Polsce.

Biorąc pod uwagę doświadczenia międzynarodowe, edukacja na odległość wkrótce przestanie być modą na naśladowanie Zachodu i stanie się jednym z nieodzownych elementów w całym systemie edukacyjnym państwa.

¹ Raport był pisany w lipcu 1999 r. Przytoczony fragment cytuję za: J. Mischke, *Szansa otwartego kształcenia na odległość na poziomie wyższym*, <http://www.wsp.krakow.pl/Pl-win/ptn/ref/mischke.html>.

² Art. 126 Traktatu z Maastricht: Członkowie UE mają obowiązek wspierania użycia Otwartej Edukacji Niestacjonarnej w swych krajach w celu „rozwijania jakości kształcenia przez zachęcanie do współpracy międzynarodowej”.

mjr mgr Tomasz NOWATKOWSKI

KONDYCJA PODCHORAŻYCH WYŻSZEJ SZKOŁY OFICERSKIEJ im. STEFANA CZARNIECKIEGO W ZAKRESIE EMOCJI I ZAGADNIENÍ ZWIĄZANYCH Z EMPATIA

Życie emocjonalne jest dziedziną, której podobnie jak czytania i liczenia można się nauczyć. Emocje przejawiają się przede wszystkim w postaci impulsów. Źródłem zaś wszystkich impulsów jest uczucie, które musi wyrazić się w działaniu. Często jest tak, że czynimy coś pod wpływem impulsów, a emocje dają nam szczególną gotowość do działania. Istotą treści tych rozważań jest stwierdzenie, czy podchorążowie „dopuszczają do głosu” swoje emocje, czy w ogóle je znają i czy kierują się nimi w życiu.

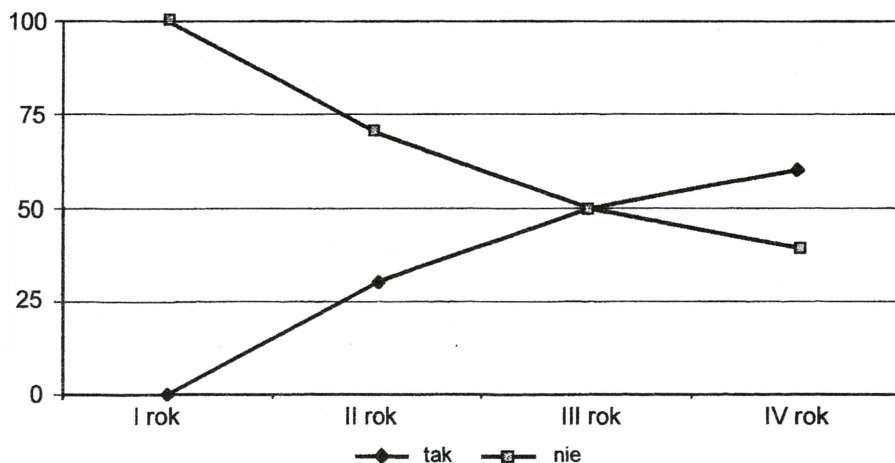
Poszukując odpowiedzi na te zagadnienia, przeprowadzono badania wśród podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej im. S. Czarnieckiego. Odpowiedzi uzyskane na 3 pytanie: *Czy w każdej emocji zawiera się skłonność do działania?* wskazują, że podchorążowie pierwszego roku nauki w 75% zgodzili się z tym stwierdzeniem, podobnie jak słuchacze trzeciego roku (70% odpowiedzi). Natomiast podchorążowie czwartego roku w 45% potwierdzili to przypuszczenie, przy jednoczesnym zaprzeczeniu 35% badanych, a podchorążowie drugiego roku w 50% przyznali, że stwierdzenie to jest prawdziwe. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że w znacznym stopniu słuchacze I i III roku nauki w swoim działaniu przejawiają emocje. Natomiast 51% spośród ogółu badanych przyznało, że emocje mają potężną władzę nad racjonalnym myśleniem, 32,9% nie zgodziło się z tym, a 15,8% nie miało zdania na ten temat. Zatem większość podchorążych przejawia emocje w życiu codziennym. Emocje kierują nimi przede wszystkim wtedy, kiedy mają stawić czoło zadaniom i wyzwaniom zbyt ważnym, aby zmierzenie się z nimi pozostawić samemu rozumowi. Stąd wniosek, że każda emocja popycha w kierunku zachowań, które okazują się skuteczne w określonych, powtarzających się sytuacjach.

Uogólniając wyniki badań, należy przyjąć, że program kształcenia podchorążych nie przewiduje wystarczającej liczby przedmiotów, które w treści nawiązywałyby do tej tematyki. Dotyczy to przede wszystkim pierwszych lat nauki. W związku z tym jest niezbędne podjęcie szerszej dyskusji nad potrzebą, a nawet koniecznością dokonania zmian w programie kształcenia, uwzględniających problematykę emocji w dowodzeniu.

ODPOWIEDZI RESPONDENTÓW NA PYTANIE:

Czy w procesie dydaktyczno-wychowawczym w Wyższej Szkole Oficerskiej zapoznałeś się z problematyką emocji w środowisku wojskowym?

Możliwości odpowiedzi	I rok	II rok	III rok	IV rok	Razem
TAK	-	30%	50%	60%	35%
NIE	100%	70%	50%	40%	65%



Wyniki przedstawione w tabeli ilustruje wykres.

Wyniki badań wskazują, iż wraz z kolejnym rokiem studiów, w wyniku procesu dydaktyczno-wychowawczego, wzrasta znajomość emocji, a w tym empatii. Najwyższy wzrost (60%) zauważalny jest wśród słuchaczy IV roku, którzy w czasie studiów zetknęli się z większą ilością sytuacji wychowawczych i dowódczych, zmuszających ich do praktycznego działania z wykorzystaniem wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Łączy się to również z faktem, że na czwartym roku studiów w WSO im. S. Czarnieckiego słuchacze rozpoczynają równocześnie studia magisterskie z zakresu pedagogiki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Dzięki temu bliskie są im zagadnienia dotyczące emocji, uczuć i empatii.

Szczególne znaczenie w kształtowaniu postaw podchorążych ma bezpośredni kontakt z dowódcą. Wychowankowie często naśladowują swoich dowódców, upodabniają się do nich, przyjmują ich styl dowodzenia. Jeżeli podchorąży przez cały okres nauki w szkole wojskowej miał do czynienia z apodyktycznym dowódcą, który był bezwzględny wobec swoich żołnierzy, można sądzić, że sam taką postawę przejmie. Prawdopodobieństwo to wzrasta, jeżeli ten młody człowiek uzna, że tylko taki styl dowodzenia jest skuteczny. W ramach badań podjęto próbę sprawdzenia, jakie predyspozycje do przyszłego dowodzenia wykazują podchorążowie. Poproszono ich, żeby wczuli się w rolę przyszłego dowódcy i odpowiedzieli, jak ustosunkują się do prośby o wyjazd do domu swojego podwładnego, który z ostatniej przepustki nie wrócił w ustalonym terminie (zob. tab. 2).

**STRUKTURA UDZIELANYCH ODPOWIEDZI NA PYTANIE:
Jak ustosunkujesz się do prośby o wyjazd w ważnej sprawie rodzinnej swojego podwładnego, który
z ostatniej przepustki nie wrócił w ustalonym terminie?
(dane w %)**

Możliwości odpowiedzi	I rok	II rok	III rok	IV rok	Razem
Wyrażę zgodę, kierując się zrozumieniem.	10	0	0	0	5
Wyrażę zgodę, tylko w przypadku, gdy przedstawi dokument potwierdzający przyczynę wyjazdu.	50	60	70	60	60
Wyrażę zgodę, tylko wtedy, gdy wykona postawione mu zadania.	30	30	20	30	27,5
Nie wyrażę zgody, ponieważ musi ponieść karę po ostatnim spóźnieniu.	10	10	10	10	7,5

Z analizy uzyskanych wyników badań wynika, że tylko 5% badanych kierowałoby się empatią w stosunku do swojego podwładnego. Wyrazicielami tego poglądu są słuchacze pierwszego roku. W tym miejscu nasuwa się dosyć ciekawe spostrzeżenie. Patrząc przez pryzmat doświadczeń podchorążych, jako przyszłych dowódców, aż 27,5% wyraziłoby zgodę pod warunkiem, że żołnierz wykona wcześniej postawione mu zadania. Nie jest to postawa typowo empatyczna, jednak domniemywać można, że badani kierowali się pewnym założeniem. Uznali, iż podwładny, realizując postawione przed nim zadania w zamian za przepustkę, nauczy się jednocześnie zdyscyplinowania i posłuszeństwa na przyszłość. Wykazali się zrozumieniem sytuacji podwładnego, dając mu jednocześnie reprimendę, która nie wywoła negatywnych następstw w jego zachowaniu, jak by to mogło mieć miejsce w przypadku zakazu wyjazdu. Nie napawa optymizmem fakt, iż u 60% badanych daje się zauważyć duży formalizm związany z potrzebą dokumentowania prawdziwości wyjazdu. Świadczy to o pewnym braku zaufania dla drugiego człowieka.

Dowodzenie to szczególny rodzaj kierowania ludźmi. Opiera się ono na ciągłości, operatywności i stanowczości. Podchorążowie chcą być dla swoich przełożonych partnerami w służbie wojskowej. Dlatego można przyjąć, że bardziej popularny wśród nich będzie dowódca charakteryzujący się takimi cechami osobowości, które samoistnie przyciągają do niego pozostałych żołnierzy. Wychowankowie chcą czuć się doceniani za wykonanie postawionych im zadań. Nie ma tu mowy o rozkazie, bo to jest obowiązek, ale o zadaniach wykonywanych z dobrej nieprzymuszonej woli.

**OKAZYWANIE WDZIĘCZNOŚCI PODWŁADNYM POWINNO BYĆ ŻYCIOWYM
ZWYCZAJEM KAŻDEGO DOWÓDCY**

Możliwości odpowiedzi	I rok	II rok	III rok	IV rok	Razem
TAK	75%	45%	70%	60%	62,5%
NIE MAM ZDANIA	5%	30%	15%	20%	17,5%
NIE	20%	25%	15%	20%	20%

W tabeli trzeciej przedstawiono postawy podchorążych w odniesieniu do okazywania wdzięczności podwładnym przez ich przełożonych.

Spśród badanych słuchaczy 62,5% pragnie być docenianym i za to, co zrobili. Czują się wówczas potrzebni. W ten sposób gotowi są podjąć kolejne zadania, aby dalej czuć się potrebnymi. Jest to pewien obraz tego, jak chcieliby być traktowani podchorążowie.

Dobry dowódca niekoniecznie musi być empatyczny, gdyż jego silna osobowość powoduje, że staje on na czele grupy nieformalnej. Jego pozytywne cechy sprawiają, że nikt nie zastanawia się nawet, czy powinien być empatyczny, czy też nie. Natomiast, według opinii podchorążych, dowódca powinien wykazywać cechy empatyczne, czego dowodem są udzielone przez nich odpowiedzi na pytanie.

Tabela 4

ODPOWIEDZI NA PYTANIE:

Czy dowódca, który stara się zrozumieć problemy swoich podwładnych, ułatwia sobie życie?

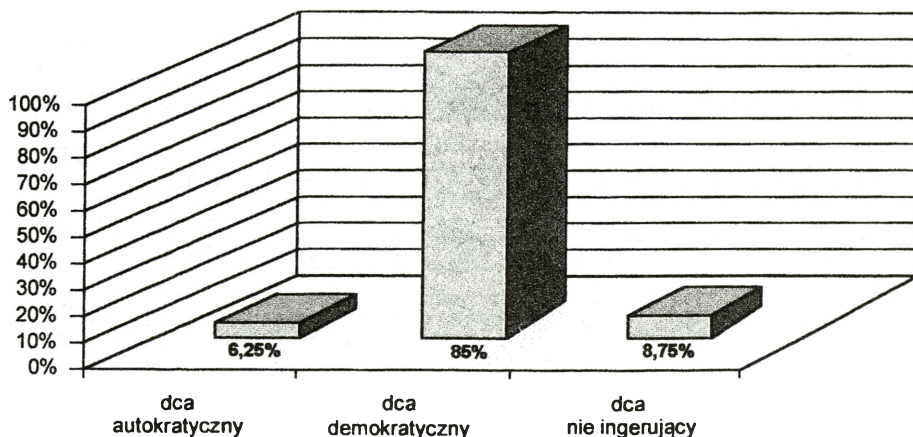
Możliwości odpowiedzi	I rok	II rok	III rok	IV rok	Razem
TAK	80%	70%	70%	80%	75%
NIE	20%	30%	30%	20%	25%

Na podstawie zgromadzonych materiałów można udzielić odpowiedzi na pytanie: *Jak w świadomości podchorążych wygląda relacja między przywództwem a empatią w dowodzeniu?* Empatia w dowodzeniu jest niemalże niezbędna, natomiast dowódca (przywódca) posiada także inne indywidualne cechy, które samoczynnie sprawiają, że staje się on dla innych autorytetem. Konieczne wydaje się przywołanie znanego wszystkim, staropolskiego przysłowia „nieдалeko pada jabłko od jabłoni”.

Każdy podchorąży będzie w przyszłości, w jakimś stopniu naśladował swoich dowódców i wychowawców. Można założyć, że tym silniejsze będą ich wpływy, im większy autorytet mieli wśród podwładnych. Dlatego też wśród kadry zawodowej istotne miejsce powinny zajmować uczucia, emocje, a tym samym i empatia w stosunku do swoich podwładnych. Dowódca, wychowawca powinien starać się zrozumieć sytuację swoich wychowanków, dlaczego zachowują się w określony sposób, co decyduje o ich postępowaniu. Podwładni akceptują potrzebę dyscypliny wtedy, gdy jest to konieczne, natomiast w innych sytuacjach pragną, żeby kontakt między dowódcą, a podwładnym nie ograniczał się tylko do wykonywania poleceń.

Podchorążych poproszono także o określenie modelu idealnego dowódcy. W odpowiedzi na pytanie: *Jaki powinien być prawdziwy dowódca?* – 85% badanych wskazało jednoznacznie na cechy dowódcy demokratycznego, który jest otwarty na problemy swoich podwładnych, pobudza ich do pracy, jest wymagający, a zarazem tolerancyjny wobec innych. Tylko 6,25% respondentów stwierdziło, że prawdziwy dowódca powinien charakteryzować się cechami autokratycznymi. Ich zdaniem, powinien być surowy, nieustępliwy, apodyktyczny i żądać posłuszeństwa, niezależnie od stanu emocjonalnego podwładnych. Zdaniem 8,75% badanych, najlepszy dowódca to taki, który nie ingeruje w sprawy wychowanków, pozostawia swoim podwładnym „wolną rękę” w podejmowaniu decyzji.

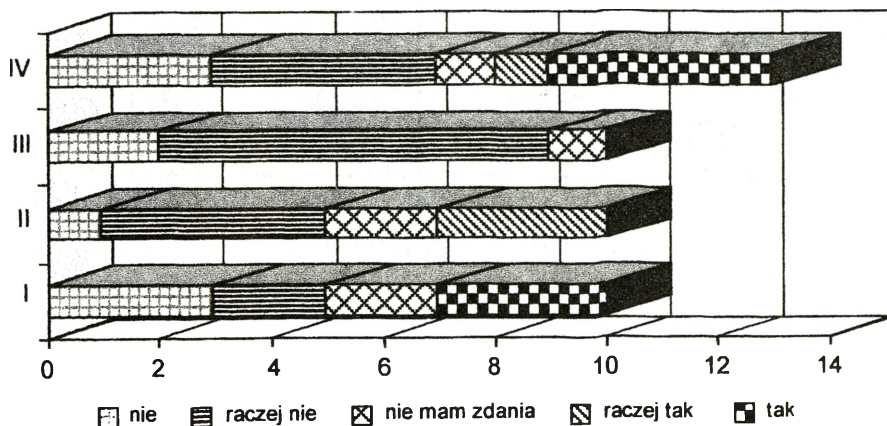
Struktura optymalnego modelu dowódcy



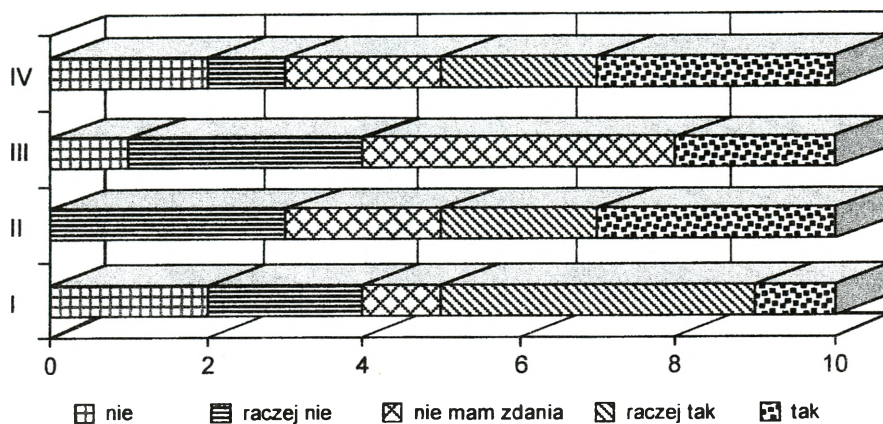
Heidi i Alvin Tofflerowie stwierdzają, że nowe wojsko potrzebuje żołnierzy, którzy potrafią posługiwać się umysłem, a posługiwanie się umysłem to również „korzystanie” z emocji.

Podejścia do emocji różnią się między sobą. W procesie dowodzenia najważniejsze wydają się być te składniki, które wiążą się bezpośrednio z funkcjonowaniem zespołu, a więc samoświadomość emocjonalna, emocjonalna świadomość innych, zdolność w zakresie wyrażania emocji, zdolność do utrzymywania związków z innymi ludźmi i do porozumiewania się. O ile z wcześniejszych wyników badań wynika, że wiedza na temat emocji i empatii wzrasta, o tyle zaledwie nieliczni podchorążowie zdawali sobie sprawę z faktu, że życie emocjonalne jest dziedziną, której podobnie jak pisanie i liczenia można się nauczyć. Znajomość tej prawdy ma znaczenie fundamentalne. Kto jej nie pojmie, ten prawdopodobnie nie zrobi z niej nigdy użytku. Podchorążowie IV roku wykazali małe zrozumienie w tym względzie. Zdecydowanie najlepiej wypadł rocznik pierwszy (50% poprawnych odpowiedzi). Jest to niewątpliwie efekt ciągle doskonalonych programów kształcenia, coraz bardziej nasyconych zagadnieniami z dziedziny nauk humanistycznych.

Poniższy wykres przedstawia, jak słuchacze rozumieją problem: *Życie emocjonalne jest dziedziną, której podobnie jak pisanie i liczenia można się nauczyć.*

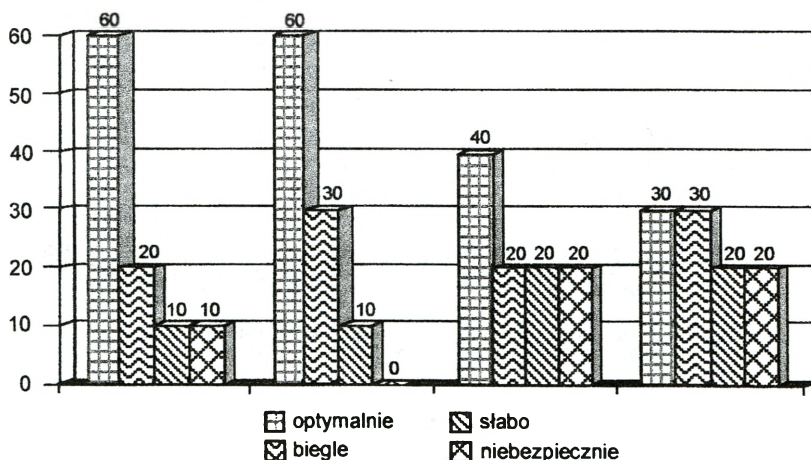


Kolejny wykres pokazuje stosunek podchorążych do stwierdzenia: *Istnieje duża niezależność między racjonalnym myśleniem a emocjami.*



Okazuje się, że podchorążowie nie rozwijają w trakcie studiów zdolności w zakresie wyrażania swoich emocji. Nie wszyscy podchorążowie wiedzieli o tym, że istnieje duża niezależność między racjonalnym myśleniem a emocjami. Co więcej, podchorążowie starszych roczników wypadli w teście gorzej od swoich młodszych kolegów. Jest wysoce prawdopodobne, że wyniki pomiaru nie są miarą zdolności wyrażania emocji, lecz odzwierciedleniem skłonności starszych podchorążych do pozowania na „ludzi o kamiennych twarzach”.

Zdolność podchorążych do wyrażania emocji



Niepokojący jest fakt, że podchorążowie starszych roczników są bardziej, niż ich młodszy koledzy, skłonni zastosować metody wyzwalające w żołnierzach agresję. Najlepszą samoświadomością emocjonalną wykazali się podchorążowie drugiego roku. Co ciekawe, zdolność do wyrażania emocji w trakcie studiów maleje. Wrażliwość emocjonalna zmienia się pod wpływem aktualnych doświadczeń. Wielokrotna obserwacja zdarzeń wywołujących emocjonalne podniecenie prowadzi do zmniejszenia wielkości reakcji emocjonalnej. Jest prawdopodobne, iż wielokrotne, rozciągnięte w czasie stykanie się z doświadczeniami silnie pobudzającymi może osłabić drażliwość emocjonalną na stałe. Zdolność do odczytywania emocji utrzymuje się na względnie stałym poziomie. Można przyjąć, że drażliwość empatyczna u tych samych ludzi może – w zależności od warunków – maleć lub wzrastać. Ponadto można spodziewać się zmian empatycznych w ciągu życia.

Do niedawna dominowało przeświadczenie, że traktowanie podwładnego „z góry”, utrzymywanie określonego dystansu emocjonalno-personalnego z żołnierzem, a niekiedy wręcz krzyk, wulgaryzmy, poniżanie, a w końcu represje, są jedynym i najlepszym środkiem na to, żeby „utemperować” jego osobowość. Doświadczenie pokazało jednak, że takie środki prowadzą do większego nieposłuszeństwa i niezdiscyplinowania żołnierza. Wzrasta jego demoralizacja i – niestety – jednocześnie bezradność dowódcy, co w najgorszych przypadkach prowadzi do ingerencji prokuratora. Trafne może być zacytowanie w tym miejscu słów C. Rootha Luce’a, który powiedział: *Nie ma w życiu beznadziejnych sytuacji, są tylko ludzie, którzy stają się bezradni wobec nich*¹.

Dowódca, wychowawca, nauczyciel wojskowy powinien przyjąć pewne założenia, które warto uwzględnić w procesie poznawania zachowań i osobowości żołnierzy. Umiejętne rozumienie – czytanie emocji jest niezwykle pomocne w poznawaniu osobowości podwładnych, a także samopoznaniu. Celem poznawania emocji u podwładnego jest zrozumienie go jako człowieka, zaakceptowanie (w miarę możliwości), udzielenie wsparcia w sytuacjach kryzysowych oraz pobudzanie do aktywności szkoleniowej i samorozwoju. Sprawne dowodzenie zespołami żołnierzy byłoby utrudnione bez nieustannego poznawania emocji. Prawidłowe kierowanie swoimi emocjami, a także wczuwanie się w przeżycia podwładnych umożliwia zdolność bycia osobą otwartą, szczerą, życzliwą, bezpośrednią, wzbudzającą zaufanie, autorytet profesjonalny i moralny.

Bardzo ważną rolę emocji można zauważyć w relacjach dowódca – podwładny. Problematyka wspólnej, żołnierskiej więzi emocjonalnej między dowódcą a żołnierzami doskonale jest widoczna w lansowanej w armiach zachodnich koncepcji przywództwa w dowodzeniu. Przywódca, z racji swoich predyspozycji i umiejętności, daje największe gwarancje zapewnienia grupie potrzeb bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Jego obecność i wpływ redukuje napięcia i zagrożenia, wytwarza uspokajającą atmosferę, a jego postawa, umiejętności i wiedza wydają się przekonywać. Niezwykle ważną rolę odgrywa całkowite kontrolowanie emocji w sytuacjach trudnych. W przypadku kiedy pododdział czeka trudne i niebezpieczne zadanie, dowódca powinien:

- porozmawiać z podwładnymi o oczekujących wszystkich trudnościach i możliwościach ich ograniczenia;
- umożliwić odprężenie napięcia emocjonalnego przez np. głębokie oddechy, okrzyki, śpiew;
- umożliwić chętnym korzystanie z posługi religijnej.

Zdecydowane, odważne działanie dowódcy może w wielu wypadkach zapobiec panice zdezorientowanych sytuacją żołnierzy.

¹. Cyt. za M. J. Dyrda, *Psychologia w wojsku*, praca zbiorowa pod red. tegoż, Warszawa 1997, s. 90.

Tych i podobnych zachowań należy uczyć przyszłych dowódców (przywódców), którzy czas nauki w WSO powinni w pełni do tych celów wykorzystać. Ważny jest tutaj odpowiedni dobór bezpośrednich dowódców otwartych na potrzeby teraźniejszości i czekającej nas przyszłości. Oni to stanowią pierwsze wzorce, chciałoby się też powiedzieć ideały, ale tych na razie brakuje.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI ANTYSTRESOWYCH PRZYSZŁYCH DOWÓDCÓW

Adekwatne radzenie sobie ze stresem jest jedną z najważniejszych kompetencji dobrego przywódcy. W kontekście roli zawodowej, do jakiej przygotowani są uczniowie wyższych szkół wojskowych, umiejętność tę można rozpatrywać dwuaspektowo: jako zasób osobistych strategii radzenia sobie i elastyczne ich stosowanie oraz jako jeden z wymiarów kompetencji przywódczych. Ponieważ pierwsza perspektywa była już niejednokrotnie opisywana w literaturze (m.in. Borkowski 1997; Cenin, Chełpa 1998), w niniejszym opracowaniu skupię się na tym drugim aspekcie, związanym z oddziaływaniem dowódcy na grupę podległych mu żołnierzy.

Utrzymywanie optymalnego poziomu stresu u podwładnych ma znaczący wpływ na ich motywację, poziom wykonywania zadań oraz samopoczucie. Pewien poziom napięcia stanowi bowiem czynnik mobilizujący do aktywnego działania i sprzyja osiągnięciu wyższej skuteczności. Jednakże przekroczenie określonej granicy w zakresie natężenia, długotrwałości czy liczby obciążeń powoduje, że konfrontacja stresowa staje się niebezpieczna. Negatywne skutki przeciążenia to nie tylko bezpośrednie zakłócenie funkcjonowania człowieka, ale odległe poważne konsekwencje dla jego zdrowia i jakości życia (Ratajczak 1996).

Do oceny aktualnego poziomu stresu wśród żołnierzy i umiejętnego sterowania tym procesem konieczna jest znajomość podstawowych mechanizmów powstawania stresu oraz dynamiki tego zjawiska. Przyszły dowódca powinien przede wszystkim dysponować wiedzą o rodzajach czynników stresujących, determinantach powstawania i przebiegu transakcji stresowej oraz jej skutków.

Podstawy teorii stresu i ich zastosowanie

Większość współczesnych teorii stresu podkreśla jego relacyjny charakter (Heszen-Niejodek 1991). Lazarus (1984), który jest twórcą tego podejścia, definiuje stres jako *określoną interakcję między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi*. Kluczowe znaczenie w tej koncepcji ma ocena poznawcza, która decyduje o tym, czy dana sytuacja zostanie zaklasyfikowana jako: zagrażająca, sprzyjająca, czy bez znaczenia. W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia ze stresem, który może być odczytywany jako zagrożenie, strata lub wyzwanie. Na bazie tej pierwotnej oceny poznawczej tworzy się ocena wtórna, która związana jest z szacowaniem własnych możliwości poradzenia sobie z sytuacją stresującą. Tak więc fakt, czy dana transakcja jest stresująca oraz sposób, w jaki człowiek będzie się z nią zmagał jest

w dużej mierze zdeterminowany aktywnością poznawczą jednostki. Większość autorów zajmujących się problematyką stresu jest jednak zgodna co do tego, iż istnieją sytuacje, które są stresujące dla większości ludzi.

Holmes i Rahe (1967) na drodze empirycznej opracowali listę stresowych zdarzeń życiowych, przypisując im odpowiednie wartości na skali od 1 do 100. Zdaniem autorów, przekroczenie pewnej sumy wartości wydarzeń stresujących na skali powoduje ryzyko wystąpienia chorób psychosomatycznych i innych zaburzeń. Oto przykłady wydarzeń z listy Holmesa i Rahego, które mogą występować podczas pełnienia służby wojskowej:

– choroba lub uraz fizyczny	53
– przystosowanie do nowego zajęcia	39
– zmiany w ilości obowiązków zawodowych	29
– zmiana osobistych przyzwyczajzeń	25
– trudności w stosunkach z przełożonym	23
– zmiana w trybie wypoczywania	19

Aby podjąć próbę pełnej oceny przyczyn powstawania stresu u żołnierzy, konieczna jest świadomość różnorodności czynników, które mogą go wywoływać oraz specyfiki ich oddziaływania. Dowódca powinien brać pod uwagę zarówno czynniki stresujące związane z wymaganiami służby wojskowej, jak i dotyczące osobistej sytuacji żołnierza (np. ślub, nagła choroba lub utrata kogoś bliskiego). Ważne jest, ażeby uwzględnił również jak największą liczbę zmiennych modyfikujących procesy oceny poznawczej.

Wybrane uwarunkowania oceny poznawczej

Percepcja czynników stresujących i wybór strategii radzenia sobie są zależne od wielu czynników, m.in. stanu zdrowia, wieku, płci, osobowości, poziomu hormonów. W pewnym stopniu wpływa na ich wynik również spostrzegawczość, samoocena, uznawane przez człowieka cele i wartości (Oleś 1993). Ważnym czynnikiem modyfikującym odbiór stresu jest subiektywne poczucie wpływu na sytuację. Wydarzenia stają się bardziej obciążające, gdy człowiek odczuwa, że ma małą kontrolę nad nimi lub w ogóle jej nie ma. Częste poddawanie niekontrolowanym, negatywnym zdarzeniom prowadzi do wytworzenia wyuczonej bezradności, która powoduje depresję, zniechęcenie do wysiłku, utrudnia uczenie się nowego materiału (Aronson, Wilson, Akert 1997). I przeciwnie – jeżeli przeżywaniu sytuacji stresującej towarzyszy odnoszenie sukcesów, poczucie kompetencji, wiara we własne możliwości i związane z nimi pozytywne emocje – należy się spodziewać, że odporność będzie wyższa (Frączek, Kořta 1982). Ważnym zadaniem dowódcy jest zatem stwarzanie takich warunków, w których jego podwładni mogliby doświadczać sukcesu i będą adekwatnie nagradzani za swoje starania. Stawiane zadania powinny zawsze uwzględniać indywidualne predyspozycje poszczególnych osób i grup – to znaczy odpowiadać ich możliwościom i umiejętnościom, uwzględniać ich poziom wykształcenia i doświadczenia. Powinny być jasno formułowane, z uwzględnieniem wszystkich potrzebnych informacji i wyraźnym określeniem zakresu odpowiedzialności poszczególnych osób oraz czasu realizacji, co pozwala na osiąganie sukcesów własnym wysiłkiem, a tym samym umacnia poczucie wewnętrznej kontroli.

Procesy oceny poznawczej są również warunkowane rodzajem motywacji, jaką kieruje się dana osoba. Przełożony powinien się starać umacniać potrzebę osiągnięć swoich podwładnych, gdyż daje ona większą odporność na stres niż chęć uniknięcia niepowodzeń, czy

kompromitacji (Frączek, Kofta 1982). Powinno się go wyposażyć w umiejętność budowania u żołnierzy wewnętrznej motywacji do osiągnięcia wysokich wyników szkoleniowych.

Stopień, w jakim dana sytuacja jest dla człowieka obciążająca, w dużym stopniu jest uzależniony również od jego stałych cech osobowości. Według Strelau'a (1998) wzrost stanu stresu, a w wypadkach skrajnych stan przeciążenia, ma miejsce jeśli zachodzi interakcja cech temperamentalnych wiążących się z wysoką „aktywowalnością” (takich jak introwersja, skłonność do unikania silnych doznań, słaby typ układu nerwowego) z silnie stymulującymi wydarzeniami życiowymi (np. śmierć, katastrofa). Analogicznie – mało stymulujące wydarzenia życiowe (takie jak izolacja, deprywacja sensoryczna) – mogą być szczególnie trudne dla osób charakteryzujących się cechami temperamentalnymi związanymi z niską „aktywowalnością” (np. ekstrawersją, skłonnością do poszukiwania silnych doznań, silnym typem układu nerwowego). Moderujący wpływ temperamentu, podobnie jak w poprzednim przypadku polega na podwyższeniu stanu stresu (Strelau 1998). W profilaktyce tego rodzaju interakcji stresowej byłoby wskazane podnoszenie poziomu napięcia i mobilizacji, towarzyszącej wykonywaniu niektórych łatwych czy monotonna zadań, chociażby przez umiejętne wprowadzanie elementów rywalizacji i współzawodnictwa. Subiektywnie odczuwany stan napięcia wzrasta również wraz z poziomem neurotyczności i emocjonalności (Eysenck 1983; za: Strelau 1998). Osoby bardziej neurotyczne dostrzegają więcej stresujących wydarzeń w swoim życiu i odczuwają z ich powodu silniejszy dyskomfort (Aldwin 1989; za: Strelau 1998). Z uwagi na to, że osobowościowe predyspozycje do przeżywania natężonego stresu w określonych sytuacjach mogą stanowić ważne przeciwskazanie do realizacji niektórych zadań służbowych pożądane byłoby korzystanie w zakresie selekcji z pomocy psychologa w jednostce.

Chcąc być w pełni profesjonalnym dowódcą, należy sobie również zdawać sprawę z tego, iż z powodu braku kompetencji można samemu stanowić poważne źródło obciążenia dla swoich podwładnych. Kluczowym problemem jest tutaj rodzaj komunikacji interpersonalnej, który powinien być zawsze dostosowany do sytuacji i aktualnie wykonywanych zadań. Dowódca powinien także przestrzegać najważniejszych zasad rozwiązywania konfliktów. Nieadekwatna komunikacja nie tylko jest stresogenna, ale także obniża poziom efektywności działań grupowych, podobnie jak rozbieżność pomiędzy formalną i nieformalną strukturą grupy (Terelak 1995). Skuteczny dowódca musi umieć zadbać o to, aby w jego ręku skupiał się nie tylko autorytet formalny, ale i nieformalny.

Efektywność pracy grupy osłabia również brak lub niejasność celu. Zadaniem przełożonego jest wykreowanie grupowego celu oraz troska o to, ażeby był on uznawany przez poszczególnych członków pododdziału, czego nie da się trwale osiągnąć zwykłą metodą kar i nagród (por. Cialdini 1999). Skuteczny przywódca powinien być także przeszkolony w przewidywaniu możliwych następstw podejmowanych działań, aby przygotowywać swoich żołnierzy na trudności, przed którymi mogą stanąć, jako że pojawienie się nieoczekiwanego efektu działania jest kolejnym poważnym źródłem stresu psychologicznego (Terelak 1995). W tej samej trudnej sytuacji żołnierze mogą być o wiele skuteczniejsi, jeżeli będą poznawczo przygotowani na jej wystąpienie oraz „przećwiczą” różne warianty działania.

Zabezpieczeniem przed pojawieniem się przeciążenia często jest dobrze zorganizowany odpoczynek i relaks. Dlatego też przełożony powinien umieć dobrze zarządzać czasem swoich podwładnych.

Aby móc zapanować nad stresem przeżywanym przez podwładnych i umiejętnie modulować jego natężenie, trzeba mieć świadomość wielości czynników stresujących, jakie oddziałują na nich w danym czasie. Nie mniej ważna jest jednak znajomość indywidualnych predyspozycji i uwarunkowań żołnierzy, które w znacznym stopniu modulują prze-

żywany przez nich dyskomfort. Wyposażenie przyszłych dowódców w odpowiednią wiedzę i umiejętności na początku ich drogi zawodowej pozwoliłoby znacznie ograniczyć straty, jakie mogliby ponieść, zmagając się ze stresem, który z całą pewnością będzie nieodłącznym towarzyszem ich drogi zawodowej.

LITERATURA

- Aldwin C. M., Levenson M. R., Spiro A., Bosse R. (1989), *Does emotionality predict stress? Findings from the normative aging study*, Journal of Personality and Social Psychology.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Borkowski J. (1997), *Kształtowanie kompetencji antystresowej żołnierzy*, [w:] *Psychologia w wojsku*, Warszawa, Egros.
- Cenin M., Chelpa S. (1998), *Psychologia wojskowa*, Warszawa, Kilo.
- Cialdini R. (1999), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk, GWP.
- Eysenck H. J. (1983), *Stress, Disease, and Personality: The „Inoculation Effect”*, [w:] C. L. Cooper (red.), *Stress Research*, London, Wiley.
- Frączek A., Kofta M. (1982), *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa, PWN.
- Heszen-Niejodek I. (1991), *Radzenie sobie z konfrontacją stresową*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 2.
- Holmes T. H., Rahe R. H. (1967), *The social readjustment rating scale*, „Journal of Psychosomatic Research” 11.
- Lazarus R. S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.
- Oleś P. (1993), *Zagadnienie stresu, kryzysu i radzenia sobie*, „Roczniki Filozoficzne” t. XL1.
- Ratajczak Z. (1996), *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] Heszen-Niejodek, Ratajczak Z. (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strelau J. (1998), *Psychologia temperamentu*, Warszawa, PWN.
- Terelak J. F. (1995), *Stres psychologiczny*, Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza „Branta”.

WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE ETYKI ZAWODOWEJ NA POSTAWY KADRY WP WOBEC INSTYTUCJI WOJSKA I SŁUŻBY WOJSKOWEJ

W procesie kształcenia i wychowania w ramach wyższego (choć nie tylko) szkolnictwa wojskowego istotne miejsce zajmuje **wychowanie moralne**. Jest ono realizowane zarówno w formie obligatoryjnych zajęć z etyki zawodowej, jak i przez bierne i czynne uczestnictwo studentów oraz słuchaczy szkół wojskowych w szeroko rozumianym życiu społecznym (w makro- i mikroskali). Zdobyte doświadczenia i określona, zinternalizowana wrażliwość moralna, wyniesione z murów szkoły czy uczelni wojskowej, składają się zwykle na wyrazisty, spójny paradygmat przekonań i zachowań moralnych absolwentów. Jest on poddawany ciężkiej próbie w czasie dalszej służby w jednostkach wojskowych – często dochodzi wręcz do jego dramatycznej konfrontacji z realiami codzienności życia wojskowego.

Etyka zawodowa kadry Wojska Polskiego (w znacznej mierze ukształtowana podczas studiów czy nauki w szkole wojskowej) w istotnym stopniu wpływa na poziom i kształt relacji międzyludzkich w środowisku wojskowym, a ponadto wyraźnie oddziałuje na stosunek żołnierzy zawodowych do instytucji wojska i służby wojskowej. Pełni szereg różnorodnych funkcji (m.in. profilaktyczną, motywacyjną, normatywną i integrycyjną) o niezmiernie istotnym, społecznym charakterze i znaczeniu. Dzięki ich wypełnianiu kreuje m.in. określony wizerunek wojska i służby wojskowej w oczach kadry zawodowej.

Proces kształtowania stosunku do pracy (w tym i służby wojskowej), czy też danej instytucji (w tym instytucji wojska i służby wojskowej), jest zjawiskiem długotrwałym i skomplikowanym. Polega na przeobrażeniach sfery psychicznej człowieka oraz świadomości grupy zawodowej, zmianach dążeń, postaw i systemu wartości. Stosunek do pracy, stanowiąc jedną z form stosunku społecznego, jest także złożonym stosunkiem społeczno-psychicznym, będącym wynikiem różnorodnych oddziaływań rozmaitych komponentów społeczno-ekonomicznych.

Na stosunek pracowników (a więc i żołnierzy zawodowych) do pracy wpływają trzy podstawowe zespoły czynników¹:

1. Czynniki ogólne, czyli makrospołeczne, stanowiące w zasadzie niezależne od pracownika przyczyny owego stosunku. Należą do nich: system społeczno-ekonomiczny, ustroj społeczno-polityczny, stan świadomości społecznej.

2. Czynniki szczególne, czyli mikrospołeczne, ściśle związane z danym rodzajem działalności człowieka, np. produkcyjnej, artystycznej, społeczno-politycznej czy zawodowej w miejscu zamieszkania. Zalicza się do nich czynniki bezpośrednio: warunki i organi-

¹ Zob. H. Januszek, J. Siokora, *Socjologia pracy*, Poznań 1996, s. 107–135.

zając pracę, system płac, relacje w zespole pracowniczym, a także pośrednie, czyli sposób wychowania w rodzinie, szkole (w tym w szkole czy uczelni wojskowej), grupie środowiskowej (rówieśniczej), oddziaływanie mediów.

3. Czynniki indywidualne, czyli te, które dotyczą profesjonalnych, demograficznych i osobowościowych cech pracownika. Chodzi w tym przypadku o płeć, wiek, stan rodzinny, poziom wykształcenia, stanowisko pracy (służbowe), staż pracy, cechy osobowościowe itp.

Poznanie wpływu etyki zawodowej na stosunek kadry do wojska i służby wojskowej ma istotne znaczenie praktyczne. Dzięki niemu możemy ustalić, na ile preferowane indywidualne i zbiorowe systemy wartości moralnych oddziałują na zaangażowanie w służbie oraz jakość pełnionych obowiązków służbowych. Przybliża także sylwetkę moralną współczesnego żołnierza zawodowego, jego preferencje etyczne i w znacznej mierze pozwala określić rzeczywisty stan morale oraz nastroje kadry WP.

Badając empirycznie (przy pomocy anonimowych ankiet – kwestionariuszy)¹ zagadnienie wzajemnych relacji pomiędzy żołnierzami zawodowymi a instytucją, w której pracują i stosunkiem do służby, próbowałem znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie wartości etyczno-moralne preferują współcześni żołnierze zawodowi WP?

2. W jakim zakresie na stosunek kadry do wojska i zawodu wpływa poziom zaspokojenia jej potrzeb materialnych?

3. Na ile funkcjonuje w świadomości żołnierzy zawodowych przekonanie o wyjątkowości i społecznej misji profesji wojskowej oraz jak społeczeństwo ocenia prestiż tego zawodu?

4. Jakie znaczenie mają w wojsku i jak są oceniane przez żołnierzy zawodowych uniwersalne oraz specyficzne dla tej instytucji normy moralne?

5. W jaki sposób żołnierze zawodowi odnoszą się do podstawowych, a jednocześnie uniwersalnych wartości moralnych związanych z problemem obrony podstawowych praw i wolności człowieka poza granicami kraju oraz udziałem w misjach NATO poza granicami własnego kraju?

Dążąc do określenia, w jakim zakresie coraz bardziej odczuwalna pauperyzacja środowiska wojskowego wpływa na jakość służby i stopień zaangażowania w wykonywanie codziennych obowiązków, poprosiłem badanych o udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy niskie wynagrodzenie usprawiedliwia niewielki wysiłek wkładany w służbę. Otrzymane wyniki przedstawiłem w tabeli 1.

Tabela 1

**NISKIE WYNAGRODZENIE JAKO CZYNNIK USPRAWIEDLIWIĄCY WKŁADANIE
NIEWIELKIEGO WYSIŁKU W SŁUŻBĘ W OPINII RESPONDENTÓW (N = 295)**

Treść odpowiedzi	Procent odpowiadających
Tak	31,1
Raczej tak	25,7
Raczej nie	15,2
Nie	23,0
Trudno powiedzieć	4,7

¹ Badania przeprowadzono we wrześniu 2000 roku w ramach realizacji programu naukowo-badawczego *Etyka zawodowa żołnierzy WP w uwarunkowaniach wymogów państwa demokratycznego* (pod kier. nauk. K. Loranego), AON, Warszawa 2000.

Prawie 57% ankietowanych opowiada się za usprawiedliwieniem niewielkiego zaangażowania w służbie z powodu niskich zarobków kadry. Respondenci, formułując takie opinie, wyrażają jednocześnie swoje niezadowolenie i frustrację spowodowane obniżającym się poziomem życia rodzin wojskowych.

Należy sadzić, że ową grupę stanowią w znacznej mierze tzw. pragmatycy, a jednocześnie relatywnie moralni, którzy służbę wojskową traktują nie tylko jako zaszczyt i honor, ale także pragną, aby była ona źródłem przyzwoitych, godziwych zarobków. Warto w tym miejscu jednak zwrócić uwagę i na to, że wśród ankietowanych znajduje się dość liczna grupa (ponad 38%), nie usprawiedliwiająca braku zaangażowania w służbie wojskowej niskimi zarobkami żołnierzy.

Z problematyką, której dotyczą wyniki zawarte w tabeli 1, wyraźnie korespondują odpowiedzi na pytanie o stopień akceptacji podejmowania przez żołnierzy zawodowych dodatkowej pracy, bez względu na jej zakres, aby tylko była dobrze płatna (zob. tab. 2).

Tabela 2

STOSUNEK RESPONDENTÓW WOBEC PODEJMOWANIA PRZEZ ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH DODATKOWEJ PRACY PO GODZINACH SŁUŻBOWYCH (N = 295)

Treść odpowiedzi	Procent odpowiadających
Tak	30,4
Raczej tak	26,0
Raczej nie	12,2
Nie	25,7
Trudno powiedzieć	4,4

Wśród respondentów ponad połowa (56,4%) nie ma nic przeciwko dodatkowej pracy kadry po godzinach. Jedynie czwarta część spośród badanych jest przeciwnego zdania. Prawie we wszystkich wyodrębnionych grupach (korpusach) osobowych ponad 50% respondentów opowiedziało się za możliwością dorabiania przez żołnierzy zawodowych. W czasie prowadzonych wywiadów nawet osoby, które dostrzegały zło w fakcie podejmowania dodatkowej pracy, bardzo często prymitywnej i na czarno, stwierdzały, iż jeszcze większym naruszeniem godności człowieka jest jego bezsilność wobec wymagań finansowych, jakie stawia codzienne życie. *Podjąłbym się każdej pracy byleby tylko móc spokojnie myśleć o końcu miesiąca* – mówił jeden z podoficerów zawodowych. *Nie chcę, ale muszę* – odpowiadali najczęściej żołnierze, którzy takie dodatkowe zajęcia już znaleźli. Prezentowane wyniki badań świadczą o znacznym społecznym przyzwoleniu ze strony środowiska zawodowych wojskowych na podejmowanie różnych form aktywności, mającej na celu podniesienie ich materialnego poziomu życia. Wskazują ponadto, w jakim zakresie żołnierze zawodowi odczuwają niezaspokojenie potrzeb finansowych oraz w jakim stopniu fakt ten wpływa na przemianę kryteriów ocen moralnych.

W prowadzonych badaniach pragnąłem również ustalić, na ile zawód wojskowego, w opinii kadry, cieszy się poważaniem społecznym, jest elitarny i wymaga wysokich predyspozycji moralnych, a także czy kadra jest dumna ze swej profesji. Respondentów poprosiłem o stwierdzenie prawdziwości zdań oznajmujących, których treść nawiązywała do interesującej mnie problematyki. Zdania poddane ocenie i uzyskane wyniki prezentuję w tabeli 3.

ZAWÓD ŻOŁNIERZA W OPINIACH RESPONDENTÓW (N = 291; DANE W %)

Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi				
	tak	raczej tak	raczej nie	nie	trudno powiedzieć
1. Zawód żołnierza jest elitarny	12,1	18,6	14,2	49,0	5,4
2. Wartości szczególnie ważne w środowisku żołnierzy zawodowych to Bóg, Honor, Ojczyzna	17,9	21,6	22,6	30,7	6,1
3. Żołnierze zawodowi mają szacunek w społeczeństwie	7,1	30,4	20,3	31,1	10,5
4. Zawód wojskowego wymaga od człowieka ponadprzeciętnych zalet moralnych	16,9	42,6	11,1	21,6	6,1

Ponad połowa (63,2%) badanych nie zgodziła się z poglądem, iż zawód wojskowego jest elitarny (N = 281; p = 0,01024; VCramera = 0,21). Najwięcej tego typu odpowiedzi odnotowano wśród badanych, których staż służby mieści się w przedziale od jedenastu do szesnastu lat (77,2%) oraz w przedziale od siedemnastu lat wzwyż (68,0%). Zmienna liczba lat zawodowej służby wojskowej różnicuje też poglądy badanych na temat szacunku, jaki mają w społeczeństwie żołnierze zawodowi (N= 279; p = 0,01763; VCramera = 0,20). W tym przypadku również respondenci powyżej jedenastu lat służby wojskowej dużo częściej niż inni udzielali odpowiedzi *raczej nie* i *nie*. W tej ostatniej kwestii opinie badanych są zgodne z wynikami różnych sondaży, które od dłuższego czasu wskazują na tendencję żołnierzy zawodowych (także w innych armiach) do niskiej oceny swej profesji. Zastanawia natomiast wysoki odsetek (53,3%) respondentów negujących wysoką wagę w środowisku wojskowym takich wartości, jak Bóg, Honor i Ojczyzna. Jak wynika z badań korelacyjnych, na opinie w tym zakresie wpływa zmienna liczba lat zawodowej służby wojskowej, siła związku jest jednak stosunkowo słaba (N = 287; p = 0,03097; natomiast VCramera = 0,16). Z treścią zdania wyrażającego przekonanie o szczególnym znaczeniu w środowisku żołnierzy zawodowych wartości *Bóg, Honor, Ojczyzna* najczęściej zgadzali się najmłodszy służbą respondenci (do pięciu lat – 52,8% odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*, a także najstarsi (od siedemnastu lat wzwyż – 40% odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*). Najwięcej krytycznych opinii na ten temat formułowali natomiast żołnierze zawodowi o średnim stażu służby – od jedenastu do szesnastu lat (60,3% odpowiedzi w kategoriach *nie* i *raczej nie*) oraz nieco młodszy, w przedziale od sześciu do dziesięciu lat (53,9% odpowiedzi w kategoriach *nie* i *raczej nie*).

Ogólny wizerunek moralny zawodu wojskowego jest wysoko oceniany przez respondentów. Prawie 60% badanych uważa, iż *żołnierz zawodowy to zawód wymagający od człowieka ponadprzeciętnych zalet moralnych*, a prawie co drugi (44,6%) jest dumny ze swej profesji. Już z tych ocen i opinii wyłania się wyraźna dychotomia w poglądach respondentów. Z jednej strony bowiem badani podkreślają wysokie wymagania, jakie stawia zawód żołnierza, z drugiej zaś bardzo krytycznie postrzegają miejsce tej profesji w ramach stratyfikacji społecznej. Niektórzy stwierdzali, iż *więcej dają społeczeństwu niż od niego otrzymują*. Uzyskane wyniki informują również o pewnej dezorientacji aksjologicznej, związanej z dostrzeganiem sprzeczności pomiędzy wartościami tworzącymi oficjalny wizerunek wojska, a tymi funkcjonującymi w codziennej rzeczywistości.

Moralne aspekty stosunku kadry WP wobec uczestnictwa Polski w NATO oraz zobowiązań sojuszniczych najpełniej obrazują wyniki badań zawarte w dwóch kolejnych tabelach. Pierwsza z nich (tab. 4) daje nam odpowiedź na pytanie, na ile aprobowany jest przez respondentów fakt obrony przez polskich żołnierzy *wartości demokratycznych i praw człowieka w innych państwach*.

Tabela 4

OBRONA DEMOKRACJI I PRAW CZŁOWIEKA POZA GRANICAMI POLSKI JAKO MORALNY OBOWIĄZEK KAŻDEGO ŻOŁNIERZA ZAWODOWEGO WP W OPINII BADANYCH (N = 295)

Treść odpowiedzi	Procent odpowiadających
Tak	28,5
Raczej tak	27,8
Raczej nie	12,2
Nie	18,6
Trudno powiedzieć	11,5

Wyraźne poparcie badanych (ponad 56% odpowiedzi w kategorii *tak i raczej tak*) dla udziału żołnierzy polskich poza granicami naszego kraju w obronie wartości demokratycznych i praw człowieka wskazuje na swoistą uniwersalną wrażliwość moralną tej grupy respondentów oraz pozbycie się balastu myślenia w kategoriach polskiej zaściankowości. Warto jednak zwrócić uwagę i na to, że przeszło 30% odpowiadających jest przeciwnego zdania.

Ocena powyższego problemu przez respondentów z poszczególnych korpusów osobowych jest dość zaskakująca (N = 280; p = 0,01532; VCramera = 0,20). Obronę demokracji i praw człowieka w kategoriach obowiązku moralnego żołnierza najczęściej postrzegają podoficerowie zawodowi (prawie 48% odpowiedzi jednoznacznie twierdzących). Wśród oficerów i chorążych odsetek ten był o połowę mniejszy – odpowiednio 24,1% oraz 23,73% odpowiedzi na *tak*. Najwięcej opinii pozytywnie odnoszących się do udziału polskich żołnierzy w przedstawionej sytuacji zanotowano ze strony tzw. ortodoksyjnych moralistów, uważających, iż *należy mieć wyraźne zasady moralne i nigdy od nich nie odstępować* (41,86%). Przeciwnego zdania było natomiast aż 56,92% respondentów opowiadających się za postawą *należy mieć pewne zasady moralne, ale nie ma w tym nic złego, kiedy się od nich odstępuje w związku z wymogami różnych sytuacji życiowych*.

W tabeli 5 zostały przedstawione odpowiedzi badanych na pytanie dotyczące ich przyzwolenia na udział kadry zawodowej WP w operacjach NATO poza granicami naszego państwa.

Tabela 5

STOSUNEK RESPONDENTÓW DO UDZIAŁU ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH W OPERACJACH NATO POZA GRANICAMI KRAJU (N = 295)

Treść odpowiedzi	Procent odpowiadających
Tak	28,5
Raczej tak	33,6
Raczej nie	12,9
Nie	16,9
Trudno powiedzieć	7,1

Wyniki w tym przypadku są podobne do tych zawartych w tabeli 4. Warto zauważyć, że poparcie dla udziału w operacjach natowskich jest większe o ponad 5% i wynosi 62,1%. Z prezentowanych w tabeli 4 i 5 danych można wysnuć uprawniony wniosek o znacznym poparciu żołnierzy zawodowych dla działań polskiej armii w ramach zobowiązań i systemie sojusznictw.

Podczas prowadzonych badań podjąłem także próbę ustalenia, jak obecnie kadra zawodowa WP ocenia postawy bezwzględnej wierności obowiązkowi żołnierskiemu i poświęcenia życia w obronie Ojczyzny. Badanym przedstawiłem w kwestionariuszu krótki fragment wiersza J. Słowackiego pt. „Sowiński w okopach Woli”. Prezentowany urywek to odpowiedź generała na propozycję złożenia broni przedstawioną mu przez wroga. Generał, choć wiedział, iż ze względu na przewagę nieprzyjaciela kontynuowanie dalszej walki wiąże się z pewną śmiercią, odmówił złożenia broni. Respondentów indagowałem, czy taka postawa może być wzorem postępowania dla współczesnych żołnierzy zawodowych WP na ewentualnym polu walki. Badani mogli wybierać oceny proponowane przeze mnie lub przedstawić własną opinię na ten temat. Uzyskane wyniki prezentuję w tabeli 7.

Tabela 7

OCENA POSTAWY GEN. SOWIŃSKIEGO (N = 295)

l.p.	Treść odpowiedzi	Procent odpowiadających
1	Uważam, że postawa gen. Sowińskiego zawiera wartości ponadczasowe dla każdego żołnierza. Jest więc godna do naśladowania na polu walki, zarówno w czasach współczesnych generałowi, jak i obecnie.	49,1
2	Uważam, że nie jest to najlepszy wzór dla współczesnych żołnierzy zawodowych. W sytuacjach beznadziejnych żołnierz nie powinien podejmować walki.	15,2
3	Obecnie nie wymaga się od żołnierzy takiego poświęcenia, nie jest to więc wzór do naśladowania. Żołnierz tak jak każdy człowiek powinien starać się przeżyć, a nie umierać.	14,2
4	Nie warto poświęcać się dla ojczyzny, która tak słabo dba o swoich żołnierzy. Braków w uzbrojeniu, wyszkoleniu i wyposażeniu nie zniweluje nawet najbardziej bohaterska śmierć na polu walki. Postawa gen. Sowińskiego, mimo iż budzi szacunek, nie jest więc obecnie wzorem do naśladowania.	16,2
5	Inne opinie	4,7

Niemal połowa respondentów (49,1%) bez żadnych zastrzeżeń aprobuje postawę gen. Sowińskiego. Drugą co do wielkości grupę (16,2%), stanowią badani wyrażający wprawdzie szacunek dla postawy bohaterskiego generała, ale jednocześnie artykułujący znaczne niezadowolenie z powodu obecnie złej sytuacji materialnej kadry oraz niezadawalającego uzbrojenia i wyposażenia armii. Zwalnia to, według nich, żołnierzy od obowiązku poświęcania się dla Ojczyzny. Postawy generała jako wzoru do naśladowania przez współczesnych żołnierzy nie akceptuje z różnych powodów ogółem 45,6% respondentów. Opinii na ten temat nie różnicują w sposób statystycznie istotny takie zmienne, jak: *orientacja moralna, stosunek do religii, przynależność do określonego korpusu osobowego, czy też wykształcenie*.

Będąc przekonanym, że istotnym wyznacznikiem stosunku do zawodu żołnierza jest gotowość do ponoszenia ofiar, jakie z wykonywaniem tego zawodu mogą się wiązać, dążyłem do uzyskania opinii uczestników badań na temat wartości, dla których gotowi byłiby narażać własne życie. Uzyskane wyniki prezentuję w tabeli 8.

GOTOWOŚĆ NARAŻANIA ŻYCIA ZA POSZCZEGÓLNE WARTOŚCI (N = 295; DANE W %)

Lp.	Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi				
		tak	raczej tak	raczej nie	nie	trudno powiedzieć
1	W obronie wolności ojczyzny	67,1	24,1	2,0	3,4	0,7
2	Dla kariery wojskowej	3,4	5,8	8,2	78,9	1,0
3	W celu poprawy warunków materialnych rodziny	23,7	36,6	9,8	24,0	3,4
4	W obronie życia członków rodziny	83,7	10,5	1,3	1,3	0,7
5	W obronie życia innych osób	35,9	52,5	1,7	5,1	2,0
6	W obronie godności ludzkiej	24,7	52,8	3,7	9,5	6,1
7	W obronie słabszych	22,3	57,2	4,4	7,1	5,4
8	W obronie demokracji	15,6	47,1	8,5	18,0	6,8
9	W obronie pokoju na świecie	26,8	44,4	5,4	12,2	7,1
10	W obronie żadnej wartości nie wolno narażać życia	4,4	5,1	10,2	60,0	9,1

Zamieszczone w tabeli preferencje potwierdzają wysoką waluację przez żołnierzy symbolu *Ojczyzna*. W tym przypadku ponad 67% badanych byłoby zdecydowanych oddać życie w obronie tej wartości. Jednak wartością, dla której najwięcej respondentów skłonnych jest złożyć ofiarę życia stanowi rodzina (łącznie w kategoriach odpowiedzi *tak* i *raczej tak* 94,2% odpowiedzi). W stosunku do innych wartości zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety większość respondentów nie jest już tak zdecydowana. Uznają je, co prawda, za godne narażania życia (nie dotyczy to kariery wojskowej), lecz większość odpowiedzi twierdzących udzielają w kategorii *raczej tak*. Wnioski, jakie można wysnuć z porównania tych wyników z danymi zamieszczonymi w tabeli 4 i 5, gdzie prezentują opinie na temat gotowości żołnierzy do obrony demokracji i praw człowieka poza granicami kraju oraz udziału w operacjach NATO, zaprzeczają powszechnym, stereotypowym poglądom na temat dominujących wśród kadry WP motywacji do udziału w tych operacjach. To nie tylko pieniądze oraz pogoń za karierą i przygodą, lecz również wysoka waluacja wartości, którym te działania mają służyć. Żołnierze polscy gotowi są więc narażać się nie tylko w obronie swoich najbliższych, lecz także w obronie życia innych osób (94,2% odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*), w obronie słabszych (79,5% odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*), czy też obronie godności ludzkiej (77,5% odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*). Najczęściej wymienianymi wartościami, dla których według respondentów nie warto narażać życia są: *kariera wojskowa, warunki materialne rodziny, demokracja i pokój na świecie*.

Oceniając stosunek kadry WP do wojska i służby wojskowej oraz rolę, jaką w tym procesie odgrywa etyka zawodowa, należy skonstatować, iż mają na niego wpływ czynniki zarówno makrospołeczne, mikrospołeczne, jak i indywidualne. Wszystkie one w podobnej skali warunkują stan świadomości moralnej środowiska wojskowego.

Niezmiernie istotne znaczenie w oddziaływaniu na postawy moralne kadry WP ma obecnie fakt odczuwania przez nią permanentnej pauperyzacji, co również wykazały powyższe badania. Stąd też tak mocno manifestowana frustracja żołnierzy zawodowych i fakt usprawiedliwiania przez ponad połowę badanych jej niewielkiego zaangażowania w służbę. Respondenci w podobnej skali opowiadają się także za podejmowaniem każdej dodatkowej

pracy przez żołnierzy zawodowych. Wyraźnie widać, że następuje zmiana powszechnych kiedyś stereotypowych poglądów na dodatkową aktywność zawodową kadry WP.

Uczestnicy badań w większości przypadków wyrażają niską ocenę swej profesji i jej prestiżu społecznego. Równocześnie jednak są zdania, że zawód ten wymaga prezentowania ponadprzeciętnych zalet i walorów moralnych, a sami żołnierze są z niego dumni, mimo że nie postrzegają go jako elitarny. Najkrócej można stwierdzić, iż nie jest on przez nich uznawany za wyjątkowo prestiżowy, ponieważ jest słabo opłacany.

Respondenci w zdecydowanej większości godzą się na uczestnictwo kadry WP w sojusznicznych operacjach i misjach NATO. Jest to tendencja charakterystyczna także dla pozostałej części naszego społeczeństwa. Świadczy ona o pewnym moralnym uniwersalizmie kadry oraz jej poczuciu obowiązku i odpowiedzialności wobec zobowiązań sojusznicznych. Jak ilustrują to wyniki badań, wśród polskich żołnierzy zawodowych estymą cieszą się opinie o konieczności bezwzględnego dochowania wierności obowiązkowi żołnierskiemu oraz złożonej przysiędze. Ponad dwie trzecie ankietowanych opowiada się za etosem żołnierskim i postawą moralną na polu walki, wyrażającą tradycyjnie polskie, romantyczne wartości.

Zaprezentowane wyniki badań empirycznych jednoznacznie wskazują na ważną rolę, jaką odgrywa etyka zawodowa w procesie kształtowania postaw kadry WP wobec instytucji wojska oraz służby wojskowej. Dlatego też w programach kształcenia szkół i uczelni wojskowych ważne i trwałe miejsce powinna zajmować problematyka ściśle związana z zagadnieniami wychowania moralnego, a zwłaszcza etyki wojskowej.

mjr dr Krzysztof LORANTY

EDUKACJA KADRY ZAWODOWEJ JAKO AUTOKREACJA ŚWIATA SPOŁECZNEGO ARMII

Wyższe szkolnictwo wojskowe stoi przed nowymi zadaniami, jakie wynikają z głębokich przemian cywilizacyjnych i społecznych dokonujących się w naszym państwie. Wojsko w systemie demokratycznym, będąc integralną częścią struktury społecznej, poddane jest silnym oddziaływaniom wszelkich zachodzących w niej zjawisk. Dominujące tam systemy wartości, sposoby myślenia i zachowania, przenikają bez większych trudności do społeczności żołnierskiej. Dotychczas hermetyczna armia staje się coraz bardziej otwarta dla świata, w którym funkcjonuje.

Dzisiaj, kiedy żołnierze zawodowi doświadczają stałego pogarszania się sytuacji bytowej, a w moralności ogólnospołecznej zatraciło swój sens tak wiele wartości tradycyjnie będących punktem identyfikacji tożsamości grupowej oficerów, coraz trudniej dbać o honor i etykę zawodową. Ważnym obszarem edukacji staje się więc aksjologiczny wymiar służby wojskowej.

Edukacja wojskowa, pojmowana jako proces autokreacji armii, musi zmierzać w kierunku nadawania godnego sensu pojęciom, takim jak: patriotyzm, honor, godność, lojalność oraz wszystkim tym wartościom, które tradycyjnie zapewniały spójność żołnierskich szeregów. Ta sfera jak najszybciej powinna nabrać coraz większego znaczenia w formowaniu celów kształcenia w wyższych szkołach wojskowych oraz dominować w życiu społecznym żołnierzy zawodowych. Wartości duchowe i moralne spełniają bowiem w armii rolę jednego z najważniejszych czynników stymulujących podmiotowość człowieka.

Edukacja jako autokreacja armii może więc znacząco oddziaływać na świat wartości oficerów, jak również kształtować określony charakter struktury rzeczywistości, w której żołnierze żyją i działają. W ten sposób spełnia ona funkcję głównego moderatora urzeczywistniania wartości moralnych w środowisku wojskowym.

Badając więc to środowisko i poddając analizie systemy wartości żołnierzy zawodowych, można pośrednio traktować istniejący stan jako odzwierciedlenie aksjologicznego wymiaru procesu kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Oczywiście, pamiętając o występowaniu wielu zmiennych zakłócających. Uzyskany obraz z pewnością pozwoli także na refleksję, do której skłania temat konferencji, wyrażającą się w dążeniu do odpowiedzi na pytanie, czy przygotowywać oficerów do funkcjonowania w „takim świecie”, czy raczej ich kształcić, aby chcieli i potrafili „ten świat” zmieniać. Wydaje się, że wiarygodnych odpowiedzi na tak przedstawione problemy mogą dostarczyć wyniki badań empirycznych środowiska społecznego armii.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań dotyczą wybranych problemów stosunków społecznych w wojsku¹. Pewnych obszarów świata wartości żołnierzy zawodowych, aspektów działań reformatorycznych w szkolnictwie wojskowym i armii zapomnianych lub traktowanych powierzchownie, oddziałujących jednak w sposób istotny na oblicze tej instytucji. Dlatego też konieczne wydaje się uwzględnianie powyższej problematyki w procesie kształcenia kadr oficerskich Wojska Polskiego.

Traktując żołnierzy zawodowych jako aktorów życia społecznego, a środowisko wojskowe w kategoriach areny, na której to życie się odbywa, chcieliśmy stwierdzić, które wartości w teatrze codzienności wojska wydają się najbardziej pożądane. Zapytaliśmy respondentów o ich opinie na ten temat. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 1.

Tabela 1

OPINIE RESPONDENTÓW O WAŻNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH WARTOŚCI W ŚRODOWISKU ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH (NA PODSTAWIE ŚREDNIEJ WARTOŚCI RANGI)²

Lp.	Wyszczególnienie	Średnia rangi
1	Pieniądze	1,65
2	Honor	2,40
3	Dyspozycyjność	2,42
4	Ojczyzna	2,45
5	Odpowiedzialność	2,47
6	Wiedza	2,60
7	Lojalność	2,80
8	Rzetelność	2,83
9	Uczciwość	2,92
10	Odwaga	2,93
11	Koleżeństwo	2,94
12	Zdyscyplinowanie	2,95
13	Patriotyzm	2,99
14	Pracowitość	3,06
15	Tolerancja	3,13
16	Takt	3,16
17	Dbłość o podwładnych	3,32
18	Prawdomówność	3,43
19	Skromność	3,53
20	Zaangażowanie społeczne	3,65

Wśród zaprezentowanych w kwestionariuszu dwudziestu propozycji pieniądze wymienia się jako wartość, do której według badanych przywiązuje się w środowisku żołnierzy zawodowych największe znaczenie. Opinie na ten temat są zależne w sposób statystycznie istotny od zmiennej *liczba lat zawodowej służby wojskowej* ($p = 0,00387$; V Cramera = 0,22). Co

¹ Są one częścią wyników badań, jakie prowadziłem we wrześniu 2000 roku wraz z ppłk. dr. M. Kubiakiem, w ramach programu badawczego „ETYKA”, realizowanego w Instytucie Nauk Humanistycznych AON. Badaniami objęliśmy próbę badawczą 295 żołnierzy zawodowych z sześciu jednostek wojskowych i studentów pierwszego roku AON.

² Poszczególnym kategoriom przypisano następujące wartości: *duża* – 1; *raczej duża* – 2; *raczej mała* – 4; *mała* – 5; *trudno powiedzieć* – 3.

prawda, wartość ta została oceniona, przez kadre w każdym z wyodrębnionych przedziałów, w większości w kategoriach *duża* i *raczej duża* (72% odpowiedzi w tych kategoriach w grupie powyżej siedemnastu lat zawodowej służby wojskowej; 95% w grupie od jedenastu do szesnastu lat; 84,5% w grupie od sześciu do dziesięciu lat; 92,4% w grupie do pięciu lat zawodowej służby wojskowej). Wśród kadry powyżej siedemnastu lat służby wojskowej zanotowano jednak najmniej przypadków wskazywania tej wartości jako ważnej w środowisku żołnierzy zawodowych (40% odpowiedzi). Ponad 24% badanych z tej kategorii wiekowej określiło pieniądze jako wartość, do której przywiązuje się w środowisku kadry zawodowej małą wagę. Dla porównania warto dodać, że w pozostałych wyodrębnionych grupach respondenci posiadający taką opinię stanowili od 2,5% do 7,5% liczby żołnierzy w danym przedziale stażu służby wojskowej.

Różnice w ocenie są również statystycznie istotne w poglądach wyodrębnionych grup oficerów ($N = 152$; $p = 0,01003$; $V\text{Cramera} = 0,29$). Studenci AON częściej niż ich koledzy oficerowie z jednostek wojskowych wyrażali opinię o przywiązywaniu w środowisku wojskowym dużej wagi do pieniędzy.

Na drugim miejscu w prezentowanej klasyfikacji znajduje się honor. W tym przypadku przypisywanie odpowiedniej rangi dla tej wartości nie jest statystycznie zależne od przynależności do korpusów osobowych, piastowanego stanowiska służbowego, stosunku do religii, stażu służby wojskowej, czy też orientacji moralnej. We wszystkich tych grupach honor zajmuje bardzo wysoką pozycję.

Przedstawione wyniki badań świadczą, że dużą wagę przywiązuje się w środowisku żołnierzy zawodowych również do takich wartości, jak: *dyspozycyjność*, *ojczyzna*, *odpowiedzialność*. Wartościami nie mającymi obecnie większego znaczenia wśród społeczności wojskowej są: *zaangażowanie społeczne*, *skromność*, *prawdomówność*, *dbałość o podwładnych*. Słabo uplasował się również w tej klasyfikacji *patriotyzm* – wartość tradycyjnie identyfikowana ze służbą wojskową.

Wydaje się, że znaczący wpływ na opinię respondentów o wadze poszczególnych wartości w życiu środowiska żołnierzy zawodowych wywiera model kulturowy współczesnego społeczeństwa polskiego, ukształtowany w ciągu ostatnich lat. Pieniądze, władza, prestiż, a także poczucie bezpieczeństwa związane z ich posiadaniem, stały się w nim jednymi z najważniejszych wartości i wskaźników pozycji społecznej. Pieniądze, pełniąc tak istotną rolę w zaspokojeniu potrzeb wyższego rzędu, są więc szczególnie pożądane. Fakt ten musi oddziaływać na poglądy badanych.

Wyrazem dokonujących się przeobrażeń w sferze moralności są – jak się wydaje – opinie stwierdzające małą rangę wartości prospołecznych, tak często do niedawna kojarzonych ze służbą wojskową, jak np. *zaangażowanie społeczne* (ostatnia pozycja w klasyfikacji), *dbałość o podwładnych*. Najwyżej z nich notowane *koleżeństwo* zajmuje dopiero dwunastą pozycję. Wysoko plasują się natomiast wartości powszechnie postrzegane jako pomocne przy robieniu kariery w nowoczesnych przedsiębiorstwach. Są to: *dyspozycyjność*, *odpowiedzialność*, *wiedza*, *lojalność*, *rzetelność*, *uczciwość*. Oznaką znacznych przesunięć w hierarchii wartości żołnierzy zawodowych jest również niska ranga *skromności* i *prawdomówności*¹.

¹ Przy interpretacji wyników badań przedstawionych w tabeli 1 należy zwrócić uwagę na fakt, iż odzwierciedlają one opinie respondentów o randze poszczególnych wartości w środowisku żołnierzy zawodowych, a nie o waluacji tych wartości przez badanych. Możliwe jest więc istnienie rozbieżności pomiędzy systemem wartości respondenta a jego opinią o znaczeniu poszczególnych wartości w środowisku żołnierzy zawodowych. Warto jednak uświadamiać sobie skłonność ludzi do myślenia i postępowania w sposób, jaki jest przyjęty w grupach społecznych, których są oni członkami. Jest więc wielce prawdopodobne, że jeśli nawet istnieje pewien dysonans w tym zakresie, to w większości przypadków zostanie szybko usunięty. Jednostka przyjmie postawy akceptowane w jej grupie przynależności.

Wyniki badania opinii respondentów na temat predyspozycji i sposobów zachowań, które powinny cechować żołnierza zawodowego, aby mógł on sprawnie funkcjonować w świecie wartości preferowanych przez jego środowisko społeczne, zestawiono w tabeli 2.

Najczęściej wskazywanymi predyspozycjami, które według respondentów powinny cechować żołnierza zawodowego, są: *odpowiedzialność za swoje postępowanie* (70,5% odpowiedzi w kategorii *duży stopień* i 22,7% w kategorii *raczej duży stopień*), *odwaga cywilna* (60% odpowiedzi w kategorii *duży stopień* i 33,2% w kategorii *raczej duży stopień*) oraz *gotowość do obrony uznanych wartości* (42% odpowiedzi w kategorii *duży stopień* i 47,1% w kategorii *raczej duży stopień*).

Tabela 2

**PREFEROWANE PREDYSPOZYCJE I SPOSOBY ZACHOWAŃ ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH
W OPINII RESPONDENTÓW (N = 295, DANE W %)**

Lp.	Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi					
		duży stopień	raczej duży stopień	raczej mały stopień	mały stopień	w ogóle	trudno powiedzieć
1	Uległość wobec przełożonych	4,4	19,3	30,8	25,0	4,4	13,2
2	Odwaga cywilna	60,0	33,2	1,7	2,7	0,3	0,3
3	Dostosowanie zasad postępowania do aktualnych potrzeb	18,8	45,7	13,3	8,9	6,4	5,1
4	Zawsze trzymanie się stałych reguł moralnych	21,9	47,8	17,4	5,1	3,7	1,3
5	Gotowość do obrony uznanych wartości	42,0	47,1	6,1	1,35	1,7	0
6	Zdolność podejmowania działań wątpliwych moralnie, ale przynoszących korzyści	5,4	20,7	27,4	17,6	6,8	19,3
7	Umiejętność podporządkowania się interesom zespołu	22,7	52,2	11,5	5,0	5,0	1,7
8	Wątpienie w prawdy przedstawiane przez autorytety	3,7	14,2	25,4	24,4	8,8	20,0
9	Bezkrytyczne przyjmowanie prawd przedstawianych przez autorytety	3,7	18,3	37,2	19,0	12,2	7,1
10	Nacjonalizm państwowy	5,7	13,9	21,7	19,7	14,9	19,6
11	Pesymistyczny pogląd na naturę ludzką (ludzie są źli, nie należy im ufać, muszą podlegać kontroli)	4,0	13,5	21,7	23,7	9,1	24,4
12	Zaufanie do ludzi	18,3	43,0	21,0	7,8	4,4	3,0
13	Odpowiedzialność za swoje postępowanie	70,5	22,7	1,3	0	1,6	0,3

Wielu badanych wskazywało również na *umiejętność podporządkowania się interesom zespołu* (łącznie w kategorii *duży stopień* i *raczej duży stopień* 74,9% odpowiedzi). Opinie dotyczące znaczenia *odpowiedzialności za swoje postępowanie* są zróżnicowane w sposób statystycznie istotny od przynależności respondentów do poszczególnych korpusów osobowych (N = 279; p = 0,00017; VCramera = 0,29). Najczęściej preferują tę cechę oficerowie (98% odpowiedzi w kategoriach *duży stopień* i *raczej duży stopień*), a najrzadziej podoficerowie zawodowi (88% odpowiedzi w kategoriach *duży stopień* i *raczej duży stopień*).

Do predyspozycji i sposobów zachowań, które w małym lub raczej małym stopniu powinny charakteryzować żołnierza zawodowego, badani zaliczyli przede wszystkim *uległość wobec przełożonych* (w sumie 58,8% odpowiedzi w tych kategoriach) oraz *bezkrytyczne przyjmowanie prawd przedstawianych przez autorytety* (w sumie 56% odpowiedzi w tych kategoriach). Zapatrywania badanych na temat stopnia, w jakim żołnierze zawodowi powinni charakteryzować się *uległością wobec przełożonych*, są zależne statystycznie od przynależności respondentów do korpusów osobowych ($N = 248$; $p = 0,00021$; $VCramera = 0,26$). Prawie dwukrotnie więcej oficerów (64,6%) niż podoficerów zawodowych (37%) twierdziło, iż nie jest ona istotna u żołnierza zawodowego. W grupie chorążych odnotowano w tych kategoriach 52% odpowiedzi.

Podobne relacje zaobserwowano przy różnicowaniu się poglądów dotyczących cechy *bezkrytyczne przyjmowanie prawd przedstawianych przez autorytety*. Także w tym przypadku najwięcej odpowiedzi w kategoriach *mały stopień*, *raczej mały stopień*, i w *ogóle*, a najmniejszą liczbę w kategoriach *duży stopień* i *raczej duży stopień* zanotowano w grupie oficerów ($N = 224$; $p = 0,00109$; $VCramera = 0,24$). Im wyższy korpus osobowy tym większe więc uznanie dla nonkonformistycznych postaw i niezależnego myślenia.

Wyniki prezentowane w tabeli 2 wskazują, że badani – określając cechy, jakie ich zdaniem powinien prezentować żołnierz zawodowy – szczególną wagę przywiązują do tych predyspozycji i zachowań, które można byłoby opisać jako nonkonformistyczne wobec oddziaływań instytucjonalnych i ukierunkowane na wartości godnościowe. Warto przy tym zauważyć przywiązywanie dużej wagi nie tylko do pewnych zalet indywidualnych, ale także do zachowań determinujących stosunki interpersonalne. W porównaniu z wynikami zamieszczonymi w tabeli 1 znacznie częściej podkreślano ważność predyspozycji związanych z działaniem zespołowym.

Jeżeli założymy, że większość żołnierzy zawodowych dąży do osiągnięć w swojej pracy, to warto się dowiedzieć, jakie postawy i okoliczności sprzyjają według nich robieniu w obecnym okresie kariery wojskowej. Wiedza na ten temat może okazać się niezwykle wartościowa dla charakterystyki środowiska wojskowego oraz być pomocna przy określaniu celów wychowawczych osiąganych w szkołach wojskowych. Poprosiliśmy więc respondentów o wyrażenie opinii, w jakim stopniu wymienione w ankiecie cechy i postawy żołnierzy zawodowych sprzyjają robieniu kariery w wojsku. Zbiorcze wyniki ocen dokonanych przez badanych zostały przedstawione w tabeli 3.

Niepokojący może wydawać się fakt, że głównym czynnikiem sprawczym, sprzyjającym karierze w wojsku, jest według badanych *posiadanie układow i znajomości*, a następnym w kolejności *spryt i cwaniactwo*. Nie decydują natomiast takie cechy, jak uczciwa służba czy pracowitość. Mogą one co najwyżej wspomagać robienie kariery. Również wśród tych czynników wspomagających respondenci często wskazywali na wiele zachowań budzących wątpliwości pod względem kryteriów moralnych, jak na przykład *bezkrytyczne wykonywanie wszystkich poleceń przełożonych*, *podejmowanie tylko tych czynności, które szybko przynoszą korzyści*, *dostosowanie reguł postępowania do okoliczności*. Ponad 30% badanej kadry podkreśliło, że uczciwa służba nie ma wpływu na przebieg kariery wojskowej, a więcej niż co piąty był tego samego zdania na temat *pracowitości*.

Z danych zawartych w tych trzech tabelach wynika, że kadra zawodowa odczuwa pewien dysonans pomiędzy tym, co uważa za istotne w postawie żołnierza profesjonalisty, a tym, co wypadałoby robić, aby dostosować się do reguł rządzących w środowisku wojskowym i zagwarantować sobie rozwój kariery zawodowej.

**OPINIE RESPONDENTÓW O ZACHOWANIACH SPRZYJAJĄCYCH ROBIENIU KARIERY
W WOJSKU (N = 295, DANE W %)**

Lp.	Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi					
		decyduje	pomaga	nie ma wpływu	przeszkadza	wyklucza	trudno powiedzieć
1	Uczciwa służba	6,4	46,7	31	5,4	2,7	0,7
2	Pracowitość	8,4	62	21,6	3,7	1,7	0,3
3	Spryt i cwaniactwo	23,6	59,8	6,4	2,4	0,3	4,7
4	Posiadanie układów i znajomości	66,5	28,7	2,4	1,0	0,3	1,0
5	Wykorzystywanie podwładnych do osiągania osobistych celów	10,8	43,5	23,3	5,7	5,7	9,1
6	Podwyższanie kwalifikacji zawodowych	8,44	67,6	17,9	2,7	0,7	0,7
7	Uwzględnianie w działalności służbowej potrzeb podwładnych	1,4	30,1	41,0	15,3	2,4	7,5
8	Lojalność wobec podwładnych i kolegów	4,1	39,9	35,5	14,5	1,4	2,4
9	Bezkrytyczne wykonywanie wszystkich poleceń przełożonych	13,8	46,6	17,2	9,8	1,4	9,1
10	Podejmowanie tylko tych czynności, które szybko przynoszą korzyści	11,1	57,4	11,5	1,7	0,3	15,8
11	Dostosowywanie reguł postępowania do okoliczności	13,5	67,2	9,1	1,0	7,1	0

Obraz instytucji wojska wyłaniający się na podstawie prezentowanych danych nie napawa optymizmem. Moralnie niezdrowe reguły współzawodnictwa i determinowanie rozwoju zawodowego żołnierzy przez cechy mające negatywny wymiar w percepcji społecznej nadają armii patologiczny charakter. Wydaje się to szczególnie dotkliwie w zakresie kształtowania stosunków interpersonalnych. Można nawet wysunąć tezę o istnieniu w środowisku społecznym wojska pewnych zwiastunów zjawiska anomii. To znaczy motywy kierujące zachowaniem żołnierzy zawodowych (np. w przypadku dążenia do kariery wojskowej) nie są odpowiednie ze względu na powszechnie przyjęte wymogi moralności ogólnospołecznej, ani też nie zapewniają sprawności działania tej instytucji. Jeżeli bowiem instytucja, według opinii badanych, wymaga od swoich członków w celu zrobienia kariery działań w tak dużym zakresie zmierzających do destabilizacji układów społecznych, to można się spodziewać, że wielu żołnierzy zawodowych tę drogę rozwoju w pełni zaakceptuje.

W każdej organizacji zadaniowej o wyraźnie zarysowanej strukturze hierarchicznej niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na charakter stosunków społecznych są wzajemne relacje pomiędzy podwładnymi i przełożonymi. W wojsku te dwie grupy składają się najczęściej z tych samych osób. Wyłączając bowiem żołnierzy znajdujących się na samym szczycie piramidy władzy i tych z jej najniższego poziomu, wszyscy pełnią zazwyczaj rolę społeczną przełożonego wobec określonej grupy ludzi i rolę podwładnego osób znajdujących się wyżej w hierarchii służbowej.

W celu oceny przez badanych tych dwóch grup społecznych zamieściliśmy w kwestionariuszu zdania oznajmujące, które opisywały pewne negatywne cechy przełożonego i podwładnego. Respondentów poprosiliśmy o stwierdzenie, w jakim zakresie te zdania wyrażają prawdę. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 4.

**OPINIE RESPONDENTÓW O POSTAWACH PRZEŁOŻONYCH WOBEC PODWŁADNYCH
I PODWŁADNYCH WOBEC OBOWIĄZKÓW SŁUŻBOWYCH (N = 295; DANE W %)**

Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi				
	tak	raczej tak	raczej nie	nie	trudno powiedzieć
Przełożeni dbają tylko o własne interesy, a nie o swoich podwładnych	34,4	42,6	9,8	5,1	6,4
Podwładni są leniwi i trzeba ich ostro traktować, aby cokolwiek pozytywnego zrobili w czasie pracy	14,8	18,9	30,7	24,6	9,1

Więcej niż co trzeci respondent zdecydowanie zgodził się ze zdaniem wyrażającym negatywną ocenę o przełożonych. Aż 77% badanych jest w mniejszym lub większym stopniu przekonanych, że przełożeni dbają tylko o własne interesy, a nie o swoich podwładnych. Przeciwnie opinie wyraziło niespełna 15% badanej kadry zawodowej.

Na podstawie tych wyników zarysowuje się wyraźna sprzeczność interesów przełożonych i podwładnych, mogąca stanowić poważne zagrożenie dla osobowego charakteru relacji zachodzących między nimi. Ci pierwsi dążą bowiem wyłącznie do realizacji swoich celów i nie zważają na potrzeby podwładnych. W takich warunkach immanentnym zjawiskiem towarzyszącym stosunkom społecznym pomiędzy przedstawicielami wymienionych grup jest konflikt. Ponieważ dotyczy on dystrybucji pewnych istotnych wartości dla stron w nim uczestniczących, może mieć dość ostry i przewlekły przebieg.

Jeżeli chodzi o ocenę podwładnych, to tylko 14,8% badanych skłoniło się do zdecydowanego potwierdzenia negatywnej opinii, a prawie co czwarty wyraźnie zaprzecza treści zawartej w proponowanej przez nas ocenie. Łącznie w kategoriach popierających negatywny wizerunek podwładnego (*tak* i *raczej tak*) uzyskano 33,7% odpowiedzi, a nie zgadzało się (odpowiedzi w kategoriach *nie* i *raczej nie*) z treścią zamieszczonego w ankiecie zdania ponad 55% badanych osób. Po analizie wyników badań przedstawionych w tabeli 4 nasuwają się różne przypuszczenia. Po pierwsze, wyniki te mogą sugerować pewną generalizację opinii i wskazywać na istnienie w obrębie społeczności żołnierzy zawodowych grupy wyłącznie „złych” przełożonych i „dobrych” podwładnych. Po drugie, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że podwładny i przełożony to bardzo często ta sama osoba, to wynika z tego, że żołnierze zawodowi, pełniąc role przełożonego, nastawieni są głównie na osiąganie własnych korzyści, a w roli podwładnego są sterowani zewnątrz i cechuje ich lenistwo. Stąd wniosek, że kadra zawodowa jest zorientowana przede wszystkim na siebie, w małym stopniu chce natomiast pomagać innym w osiąganiu celów i realizacji zadań służbowych. Dokładniejszych danych na ten temat, pozwalających zweryfikować powyższe przypuszczenia, dostarczyły badania korelacyjne.

Okazało się, że opinie na temat przełożonych nie są różnicowane w sposób statystycznie istotny od przynależności respondentów do korpusów osobowych. Postrzeganie roli społecznej przełożonego jest więc podobne w poszczególnych grupach. Istotnie statystycznie różnicowanie opinii ze względu na przynależność respondenta do określonego korpusu osobowego wystąpiło natomiast przy ocenach podwładnych ($N = 280$; $p = 0,04669$; V Cramera = 0,20), choć jak widzimy wartość poziomu istotności jest dość mała, a siła związku słaba. Niemniej możemy mówić o zaobserwowaniu pewnej tendencji do różnicowania opinii przez tą zmienną. Okazuje się, że najczęściej negatywną opinię o podwładnych byli skłonni zdecy-

dowanie poprzez podoficerowie zawodowi (25,9% odpowiedzi w kategorii *tak*), następnie chorążowie (20,3% odpowiedzi w kategorii *tak*), a najrzadziej czynili to oficerowie (niepełna 9% odpowiedzi w kategorii *tak*). Również gdy rozpatrzemy odpowiedzi w kategoriach *tak* i *raczej tak*, to oficerowie okazują się grupą, której członkowie najrzadziej wyrażali poparcie dla negatywnej oceny podwładnych (26,6%). W dwóch pozostałych grupach uzyskano w tych kategoriach prawie dwukrotnie więcej opinii zgodnych z oceną podwładnych zaproponowaną w kwestionariuszu ankiety. Na taki rozkład wyników być może ma wpływ fakt, że bezpośrednimi podwładnymi podoficerów zawodowych najczęściej są żołnierze z poboru. Opinie o pełnieniu przez tę grupę ról społecznych podwładnego mogą ulegać generalizacji. Ukształtowane negatywne oceny wpływają w ten sposób na postrzeganie sposobu pełnienia tych ról przez inne grupy.

Dalsze analizy wyników badań potwierdzają przypuszczenia o występowaniu znaczących zagrożeń dla osobowego wymiaru stosunków pomiędzy podwładnym i przełożonym. Ciekawych spostrzeżeń dostarczyły odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące częstości występowania określonych zjawisk w stosunkach społecznych pomiędzy tymi podmiotami (zob. tab. 5).

Tabela 5

**CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA WYBRANYCH ZJAWISK W STOSUNKACH SPOŁECZNYCH
POMIĘDZY PRZEŁOŻONYM I PODWŁADNYM (N = 295, DANE W %)**

Lp.	Wyszczególnienie	Kategoria odpowiedzi						
		zawsze	często	raczej często	raczej rzadko	rzadko	nigdy	trudno powiedzieć
1	Poszanowanie godności	5,76	18,6	33,5	7,4	29,1	1,3	3,0
2	Zrozumienie	0,7	10,5	27,1	13,3	43,4	1,4	2,0
3	Postępowanie honorowe	1,3	9,1	18,0	15,9	46,1	4,4	4,1
4	Cierpliwość	0,68	7,8	22,0	15,6	46,8	2,4	3,4
5	Uprzejmość	1,0	9,5	21,0	23,4	38,0	3,4	2,7
6	Uczciwość	1,3	7,4	24,0	14,9	40,3	4,1	5,8
7	Odwaga cywilna	0,3	11,5	19,7	19,7	34,9	4,4	7,1
8	Liczenie się tylko z własnym partykularnym interesem	7,4	39,0	31,2	4,4	11,9	1,0	3,4
9	Lojalność	1,7	6,4	26,8	13,5	41,3	2,7	4,4
10	Narazanie własnych korzyści dla dobra podwładnych	1,0	3,0	5,8	25,4	38,0	23,7	2,0
11	Narazanie własnych korzyści dla dobra przełożonych	2,7	8,1	20,0	20,3	35,2	8,1	4,7
12	Poniżanie podwładnych i młodszych	2,7	13,3	20,8	20,1	31,4	4,4	5,8
13	Niedocenianie wiedzy i umiejętności podwładnych	25,4	32,2	18,6	0,7	15,2	3,7	0,7
14	Instrumentalne traktowanie	5,8	26,4	36,3	7,8	13,2	1,0	7,2
15	Zarozumialstwo	6,4	33,6	24,7	8,8	16,9	1,4	6,8
16	Inne	3,4	3,7	1,7	0,3	0,3	2,7	0,3

Najogólniej ujmując prezentowane wyniki, należy zauważyć, że występowanie pozytywnych zjawisk w stosunkach pomiędzy podwładnym i przełożonym respondenci dostrzegali *rzadko* i *raczej rzadko* natomiast *często* i *raczej często* obecność negatywnych aspektów tych relacji. Co czwarty badany stwierdza, iż charakterystycznym, zawsze występującym zachowaniem przełożonych jest niedocenywanie wiedzy i umiejętności podwładnych. Najczęściej jako na zachowania powszechne w stosunkach przełożonego z podwładnym badani wskazywali *liczenie się z własnym partykularnym interesem* (łącznie 70,2% odpowiedzi w kategoriach *często* i *raczej często*), *instrumentalne traktowanie* (łącznie 62,9% odpowiedzi w kategoriach *często* i *raczej często*) i *zarozumiałstwo* (łącznie 58,4% odpowiedzi w kategoriach *często* i *raczej często*). Rzadkimi zjawiskami w tych kontaktach są *cierpliwość*, *honorowe postępowanie*, *uprzejmość*, *wzajemne zrozumienie*, *uczciwość*. Ponad 63% badanych twierdzi, iż *rzadko* i *raczej rzadko* występują sytuacje, kiedy przełożony jest skłonny narazić własne korzyści dla dobra podwładnego, a 23,7% jest zdania, że sytuacje takie w ogóle nie występują.

Według badanych to podwładni częściej narażają własne dobra dla przełożonych (28,1% odpowiedzi w kategoriach *często* i *raczej często* oraz 55,5% w kategoriach *rzadko* i *raczej rzadko*). Niepokoić powinny dane, z których wynika, iż co piąty respondent określa poniżanie podwładnych i młodszych jako zjawisko *raczej często* występujące w wojsku. Łącznie w kategoriach *często* i *raczej często* uzyskano 34,1% tego typu odpowiedzi. Tylko 4,4% badanych było zdania, że takie przypadki nigdy w stosunkach pomiędzy podwładnym i przełożonym nie występują.

Oceny powszechności występowania w kontaktach przełożonych z podwładnymi niektórych zjawisk są zróżnicowane w sposób statystycznie istotny między innymi od zmiennej *przynależność do określonego korpusu osobowego*. Różnicuje ona opinie respondentów na temat *uczciwości* przełożonego i podwładnego we wzajemnych kontaktach ($N = 285$; $p = 0,03966$; $VCramera = 0,23$). Im niższy korpus osobowy tym mniejsza liczba opinii wrażliwych przekonanie, że *uczciwość* jest *częstym* i *raczej częstym* zjawiskiem w obopólnych relacjach. Stwierdzono również występowanie statystycznie istotnych różnic w poglądach podoficerów, chorążych i oficerów o prezentowaniu odwagi cywilnej przez uczestników tych relacji ($N = 285$; $p = 0,005$, $VCramera = 0,24$). Oficerowie są grupą, która najczęściej podkreślała deficyt tej wartości w stosunkach społecznych. Różnice w opinii przedstawicieli poszczególnych korpusów osobowych dotyczą także zmiennej *lojalność* ($N = 285$; $p = 0,04048$; $VCramera = 0,21$). Najczęściej dostrzegają to zjawisko w kontaktach przełożonego z podwładnym chorążowie (łącznie w kategoriach *często* i *raczej często* 43,3% odpowiedzi), następnie oficerowie (34% odpowiedzi w kategoriach *często* i *raczej często*). Wśród podoficerów zawodowych było tylko 23,4% tak odpowiadających.

Z opinii respondentów o prawidłowościach występujących w życiu społecznym armii wynika, iż instytucja ta nie sprzyja kształtowaniu stosunków społecznych w grupie żołnierzy zawodowych na zasadzie współpracy, wzajemnego wspierania się i zrozumienia. Często występującym zjawiskiem jest natomiast rywalizacja oparta na moralnie wątpliwych regułach, przybierająca ze względu na hierarchiczną strukturę wojska postać groźną dla spójności tej organizacji i spójności jej struktury.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, sytuację tę możemy określić mianem kryzysu. Kryzysu polegającego na przewartościowaniu ludzkich postaw i zachowań, co prowadzi do zakwestionowania ważnych dla armii wartości i norm. Kryzysu objawiającego się postępującą patologią życia społecznego.

Zmian istniejącej sytuacji należy upatrywać w ukształtowaniu się określonego systemu wartości żołnierzy zawodowych oraz w oddziaływaniach instytucjonalnych preferujących

zdrowe moralnie normy i sposoby zachowań. Znaczącą rolę w tym zakresie powinno odgrywać wojskowe szkolnictwo wyższe. W procesie edukacyjnym szkół wyższych tkwią mało do tej pory wykorzystywane możliwości kształtowania pożądanego systemu wartości swoich wychowanków, a przez to i zmiany oblicza wojskowej rzeczywistości, w której przyjdzie działać kolejnym pokoleniom żołnierzy.

Prezentowane wyniki badań wyraziście wskazują „przeciw jakiemu światu” należy edukować oficerów. Pokazują również „w jakim świecie” absolwenci wojskowych szkół wyższych funkcjonują. To zestawienie wskazuje na konieczność eksponowania nie tylko socjalizacyjnej funkcji edukacji wojskowej, lecz przede wszystkim jej emancypacyjnych potencjałów.

Wśród różnych przedsięwzięć modernizacyjnych, jakich armia i wyższe szkolnictwo wojskowe doświadczają co najmniej od dziesięciu lat, niewiele jest tych, które skutecznie potrafiłyby kształtować system wartości kadry oficerskiej, tak aby z jednej strony poprawić jakość życia społecznego środowiska żołnierzy, z drugiej wpływać na dyscyplinę, morale i spójność żołnierskich szeregów. Dokonujące się przeobrażenia są skoncentrowane zwykle na zmianach strukturalnych, w małym stopniu natomiast uwzględnia się w nich jakościowy wymiar życia społecznego środowiska żołnierzy zawodowych. Wydaje się jednak, że działania zredukowane wyłącznie do zewnętrznych form struktur organizacyjnych nigdy nie przyniosą efektów jakościowych, a przecież głównie to jest celem działalności reformatorskiej. Armia państwa demokratycznego, w której stosunki społeczne w środowisku żołnierzy zawodowych tak często są naznaczone patologią, sama również przybiera taki charakter. Okazuje się bowiem, że w „takim świecie” bardzo trudno osiągać jakiegokolwiek cele i realizować choćby najszczytniejsze idee. Kreowanie rzeczywistości, także tej społecznej, zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami staje się więc jednym z najpilniejszych zadań stojących przed edukacją wojskową. To właśnie w działaniach edukacyjnych należy upatrywać głównego czynnika zmieniającego to niekorzystne oblicze życia społecznego armii. Jak pisał bowiem ponad 170 lat temu jeden z najwybitniejszych pedagogów, Jan Fryderyk Herbart: *z myśli rodzą się uczucia, a z tych zasady i sposoby postępowania*. Zadania podjęte w tym kierunku przez wojskowe szkoły wyższe nie przyniosą z pewnością natychmiastowych rezultatów. Stworzą jednak przestrzeń aksjologiczną dla funkcjonowania życia społecznego armii i pozwolą żołnierzom dokonywać właściwych wyborów w ewoluującym świecie wartości współczesnego społeczeństwa.

WYCHOWANIE MORALNE W OPINIACH PODCHORAŻYCH WAT

Ostatnie lata to czas szybkich przemian w kraju i jeszcze większych zmian w życiu wojska. Zmieniło się zasadniczo otoczenie i charakter działania armii, dużemu przeobrażeniu uległa kadra zawodowa. Dzisiejsi żołnierze i słuchacze szkół i uczelni wojskowych są zupełnie innymi ludźmi; wychowanymi w innej Polsce, bardziej wymagającymi i inaczej myślącymi, tworzącymi inny wymiar naszego wojska. Przeobrażenia te trwają nadal, dlatego istotne jest, aby stan owych zmian był ciągle diagnozowany, ze zwróceniem szczególnej uwagi na środowisko studentów wojskowych jako przyszłej kadry. Jednym z podstawowych wskaźników owych zmian są przeobrażenia w świadomości i moralności kadry, a szczególnie podchorążych – jako przyszłych oficerów i dowódców. Jako nauczyciel etyki – na podstawie obserwacji, dyskusji i analizy prac pisemnych – mam doskonałą możliwość obserwacji zarówno dokonujących się zmian, jak i obecnego stanu świadomości moralnej podchorążych drugiego i trzeciego roku WAT.

W swych wypowiedziach podchorążowie wskazują na stale rosnącą rolę dowódców – oficerów, pełniących swą służbę od średniego szczebla dowodzenia do najwyższego, mających decydujący wpływ na proces szkolenia i wychowania, a często walki. Prezentowane poglądy czerpią zarówno ze swojego doświadczenia dowódczego, zdobytego w trakcie praktyk dowódczych, jak i codziennej obserwacji swych dowódców akademickich. Prowadzone rozmowy wskazują zdecydowanie, że dowódcy akademicy są znacznie niżej oceniani – poza nielicznymi wyjątkami – niż dowódcy liniowi. Tym pierwszym zarzucają często brak profesjonalnego przygotowania do pracy ze studentami, niedbałość o sprawy socjalne, niesprawiedliwe traktowanie i obojętność na życiowe problemy podwładnych. Stan taki podchorążowie tłumaczą zmęczeniem szczególnie podoficerów i dowódców plutonów dodatkową pracą po godzinach oraz pewnego rodzaju apatią dowódców kompanii, spowodowaną brakiem perspektyw awansowych. Dodatkowe przyczyny tego stanu to nierządno „kumoterski” sposób naboru oraz nastawienie dowódców – absolwentów WAT na przetrwanie praktyki przed objęciem stanowiska dydaktycznego. Ciekawe jest to, że dowódcy akademicy z praktyką w jednostkach są oceniani stosunkowo dobrze.

Oceniając **postawę moralną dowódcy**, podchorążowie szczególnie podkreślają konieczność primatu kierunkowych cech osobowościowych nad cechami instrumentalnymi. Jest to zjawisko w pewnym stopniu nowe, do tej pory uważali, iż profesjonalizm, wiedza techniczna i wojskowa jest dla dowódcy wystarczająca, a bogata i wysoce moralna postawa jest kwestią drugorzędą. Obecnie podkreślają oni konieczność ciągłego wychowania i wzbogacania obecnych i przyszłych dowódców. *Pełnia władzy* – uważa pchor. S. M. – *i konieczność podejmowania decyzji w dramatycznych nieraz sytuacjach, rodzi konieczność*

uformowania osobowości dowódcy, zapewnienia mu wysokiego progu wrażliwości moralnej. Odpowiedzialność ta – zdaniem słuchaczy – rośnie wraz miejscem w hierarchii stanowisk służbowych. Ranga wychowania zmierzającego do podniesienia odpowiedzialności dowódcy wzrasta w miarę zmiany podstawowych zadań współczesnej armii z czysto bojowych na ochronne i pomocnicze (misje pokojowe i akcje ratownicze). Innym przykładem takiego stanowiska może być wypowiedź J. D.: *oficer nie może być przygotowywany tylko do defilad, ale też do skutecznej obrony [...]. Jest to trudne zadanie, gdyż oficer, który powinien być wychowywany w kulcie życia, musi być szkolony do działania w przyszłości, która na ogół jest mało przejrzysta. Wynika z tego, iż oficer powinien mieć uformowaną właściwą postawę moralną [...]. Współczesny oficer powinien żyć według wartości moralnych, przestrzegając prawa, zasad etyki oraz tradycji.* Przez tradycję najczęściej rozumie się piękną spuściznę rycerstwa polskiego, legionów, powstań narodowych i wojen światowych.

W wypowiedziach ustnych i pisemnych wyraźnie przewijają się dwa typy refleksji: pierwszy to bardzo ciekawe i indywidualne charakterystyki ideału dowódcy, oparte na posiadanej wiedzy teoretycznej, drugi typ to indywidualne próby oceny i porównania stanu faktycznego z posiadaną wiedzą teoretyczną.

Podchorążowie, prezentując główne cechy ideału oficera – dowódcy, powszechnie wskazują, iż współczesny dowódca przede wszystkim powinien charakteryzować się: wysoką odpowiedzialnością, dbałością o powierzonych ludzi i sprawiedliwym ich traktowaniem. Równie wysoko cenią sobie jednolitość postawy moralnej, profesjonalizm, rzetelność i sumiennosc oraz wysokie poczucie patriotyzmu, honoru i odwagi zarówno wojskowej, jak i cywilnej. Zdaniem podchorążych istotne jest, aby dowódca posiadał w miarę rozległą wiedzę ogólną, inteligencję, wysokie poczucie człowieczeństwa oraz charakteryzował się rzetelnością i sumiennoscia. Powinien przejawiać szacunek dla munduru, lojalność i wierność swoim zasadom, przysiędze wojskowej, ojczyźnie i narodowi polskiemu. Pewne novum tych poglądów polega na tym, iż coraz częściej słuchacze doceniają rolę dowódcy jako przywódcy, a co za tym idzie konieczność posiadania cech i zdolności przywódczych. Pogląd ten jest zgodny z najnowszymi trendami współczesnej pedagogiki, psychologii i etyki wojskowej i dominuje od wielu lat w nowoczesnych armiach i jest z coraz większym powodzeniem upowszechniany w naszej armii.

Powyższe obserwacje w ogólnym stopniu są zbieżne z wynikami badań ankietowych, przeprowadzonych w 1998 r. przez Pracownię Badań Społecznych Instytutu Nauk Humanistycznych WAT wśród podchorążych. Wydaje się celowe przypomnienie uzyskanych wyników: *Pozycje najwyższe w zestawieniu zajmują następujące cechy: dbający o podwładnych (75,2%); odpowiedzialny (96,7%); inteligentny (59,8); honorowy (54,2%); apolityczny (53,3%); rzetelny i sumienny (51,9%); o dużej wiedzy (50,0%); sprawiedliwy (49,5%); koleżeński (45,8%); zdyscyplinowany (44,9%); odważny (38,8%); lojalny (36,6%); operatywny (35,5%); uczciwy (35,5%); patriota (32,2%)¹. Oficerowi powinny być też bliskie cnoty typu: prawdomówność, stanowczość, pracowitość, takt, słowność, powinien być przykładowym ojcem, życzliwym, wytrwałym, szczerym i otwartym itp.²*

Charakter moralny oficera – dowódcy w ujęciu postulatycznym najlepiej prezentuje następująca wypowiedź podchorążego M. M.: *Składa się on z [...] poczucia własnej godności, prestiżu własnego i wojska, wierności ideałom i zasadom moralnym. Dowódca musi dawać świadectwo prawdzie, to co mówi powinno wypływać z jego szczerego przekonania*

¹ M. Miszczak, M. Kasperski, *Zawodowe i osobowe predyspozycje wojskowych nauczycieli akademickich*, [w.] „Biuletyn WAT”, Prace Instytutu Nauk Humanistycznych, 7(563), Warszawa 1999, s. 66–75.

² Tamże.

i znajomości sprawy, być w zgodzie z prawdą. Wysokie poczucie honoru jest jedną z ważniejszych cech charakteru dowódcy, podstawą faktycznego autorytetu oraz istotną przesłanką uznania ze strony podwładnych i przełożonych. Wszystko to z kolei umożliwia dowódcy stawianie się wzorem postępowania i bycia autentycznym przywódcą. Przypomnijmy, że charakter moralny człowieka to: ogół cech psychicznych danej jednostki, stanowiących podstawę jej odróżnienia i identyfikacji, będących ważnym elementem warunkującym zachowanie człowieka i podlegających ocenie moralnej¹. W przypadku charakteru moralnego dowódcy są to między innymi takie cechy, jak: stanowczość, prawdomówność i słowność, rzetelność i skromność. Natomiast siła charakteru jest ściśle związana z motywacją moralną, którą najsilniej nabywamy w okresie młodzieńczym i kształtujemy ją przez całe dorosłe życie.

Kolejne wypowiedzi podkreślają istnienie ściślej więzi między człowieczeństwem dowódcy a jego poczuciem obowiązku. Tak K. R. uzasadnia swą tezę: *Poprzez odpowiednie kształtowanie moralności dowódcy będą podejmować decyzje, które ochronią podwładnych, ale też umożliwią wykonanie zadania. Należy jednak unikać dowódców, którzy dokonując złych wyborów, nie szanują życia ludzkiego, lecz zgadzają się na niepotrzebne ofiary, obowiązek jest najważniejszy, lecz nie kosztem niepotrzebnych ofiar.* Moim zdaniem, użyte przez słuchacza określenie „należy unikać takich dowódców” nie jest właściwe, gdyż dowódców niedostatecznie dbających o własnych żołnierzy i cywili powinno się eliminować z procesu dowodzenia. W podsumowaniu swych rozważań podchorąży napisał: *W zależności od ukształtowania moralnego oficerów będą oni podejmować słuszne lub niesłuszne decyzje. Zależy to od samego człowieka i jego „progu” wrażliwości moralnej.*

Powyższe wypowiedzi świadczą, iż podchorążowie w sposób bardzo dojrzały podchodzą do analizy podstawowych cech charakteru moralnego oficera – dowódcy, zarówno w ujęciu teoretyczno-postulatywnym jak i praktycznym.

Problemy **stosunków dowódcy – podwładny** zajmują zawsze wiele uwagi w rozważaniach słuchaczy, gdyż doceniają oni rangę i znaczenie dobrych stosunków międzyludzkich dla funkcjonowania każdej organizacji. Niestety nie zawsze mają dobre doświadczenia w tym względzie. *Działania związane ze szkoleniem i formowaniem postaw żołnierskich wymagają wzajemnego szacunku – pisze P. L. Jest to bardzo ważny aspekt procesu wychowania żołnierza, który aby wykorzystywać nabyte umiejętności w warunkach ekstremalnych, musi mieć wpojona w krew bardzo silną postawę moralną, a wzajemny szacunek jest jedną z jej ważniejszych części składowych.* W innych opiniach podkreślano, iż szacunek dowódcy dla żołnierzy procentuje wzajemnym zaufaniem, wręcz nieodzownym zarówno w czasie szkolenia, jak i działań zbrojnych. Szacunek ów jest postrzegany jako podstawowa miara humanitaryzmu i człowieczeństwa dowódcy. Podobną miarą człowieczeństwa dowódców jest ich szacunek dla ludzkiego życia. Przykładowo J. D. pisze: *Oficer musi być siłą podtrzymującą pokój i przywracać nadzieję. Na drodze do osiągnięcia tego celu napotyka wiele rzeczy, które wywołują w nim konflikty moralne [...]. Aby zrealizować założenia, musi kierować się nie tylko rozkazami przełożonych, ale też poczuciem sumienia [...], najwyższą wartością musi być dla oficera życie ludzkie.* Równie charakterystyczna jest wypowiedź podchorążego O. M., który podkreśla ludzki wymiar osobowości dowódcy: *Męstwo, patriotyzm, duma, godność, prawość i uczciwość – te określenia, w moim odczuciu, nie wystarczą. Aby być honorowym oficerem, dobrym dowódcą i przełożonym, trzeba być przede wszystkim człowiekiem, człowiekiem rozumiejącym innych ludzi.*

Według podchorążych istnieje konieczność prowadzenia permanentnego wychowania moralnego oraz stworzenia dobrego systemu naboru do szkół wojskowych i co ważniejsze

¹ Słownik etyczny, (red.) S. Jedynek, Lublin 1990.

na określone stanowiska dowódcze. Przykładem może być nie odosobniona wypowiedź D. M.: *Aby móc mówić o efektywnym kształtowaniu środowiska [...], nie należy zapominać o stosowaniu kryterium doboru, o odpowiedzialności służbowej i dyscyplinarnej. Nie powinno się pomijać również zagadnień popularyzowania treści dokumentów normatywnych, podejmujących problematykę moralną oraz działań służących trafnemu doborowi ludzi na odpowiednie stanowiska wraz z należytych ich wynagradzaniem.*

Wśród wartości moralnych i obywatelskich obecnych i przyszłych dowódców podchorążowie wysoko sobie cenią: otwartość i szczerłość, jednolitość postawy moralnej, dbałość o rodzinę, szczerłość i wytrwałość w dochodzeniu do wyznaczonego celu, pracowitość oraz systematyczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Do podstawowych cnót (wartości) obywatelskich słuchacze zaliczają: patriotyzm, lojalność wobec narodu i państwa, szacunek dla przełożonych i starszych stopniem oraz szczerze przywiązanie do tradycji wojskowej i narodowej. Szacunek i przywiązanie podchorążych do powyższych wartości jest tym bardziej zjawiskiem godnym zauważenia, iż w niedalekiej przyszłości będą oni specjalistami oraz dowódcami, mającymi duży wpływ na wychowanie swych podwładnych. Niestety, ich postulatowy i często idealistyczny obraz wojska postrzegają jako bardzo odbiegający od obecnego stanu moralnego naszej armii. Na potwierdzenie powyższej tezy zacytuję wypowiedź podchorążego K. N., który w kwestii obecnego patriotyzmu Polaków posiada – niestety – nie odosobnione, ale też nie najsurowsze zdanie: *dzięki zbiorowemu patriotyzmowi Polaków, Polska, mimo że zniknęła z mapy Europy, to jednak nie zginęła. Jednak słowo patriotyzm obecnie znane jest tylko z historii. Wszyscy dążą tylko do zapewnienia sobie jak największych potrzeb materialnych.* Krytyczne postrzeganie rzeczywistości wojskowej przez podchorążych dotyczy jednolitości postawy moralnej kadry i szacunku dla munduru.

Punkt 22 „Kodeksu honorowego oficera WP” z 1995 roku stanowi, że: *Oficer powinien przestrzegać jednolitych praw etyczno-moralnych zarówno w służbie, jak i w życiu rodzinnym.* Nakaz ten jest zawsze bardzo żywo dyskutowany przez podchorążych. Ścierają się tu zazwyczaj trzy tendencje: realistyczno-krytyczna, relatywistyczna i rygorystyczno-postulatywna. Pewna część studentów pragnęłaby usprawiedliwić istniejący stan (brak spójności postawy w życiu służbowym i rodzinnym), lecz większość pragnie jak najszybszej zmiany tej sytuacji. Podkreślając znaczenie tej postawy, G. A. pisze: *Postawa moralna w służbie, jak i poza nią świadczy o bardzo dobrym ukształtowaniu osobowości danego człowieka. W każdej sytuacji potrafi on dokonać prawidłowych wyborów. Jest to postawa jednoznacznie poprawna, do której należy dążyć.* Podchorążowie – niestety – spotykają się zbyt często z postawami przeciwnymi, np. bojaźliwymi i układnymi w służbie, a wręcz niemoralnymi w rodzinie oraz z postawami odwrotnymi, rzadziej występującymi. Stan ten, ich zdaniem, jest wynikiem zbyt dużych stresów, czasem pewnych dewiacji psychicznych lub określonej sytuacji zawodowej i rodzinnej. *Niestety – zauważa P. K. – przypadki takie występują zbyt często wśród mundurowych, chociaż zauważyłem, że większy nacisk stawiany na takie przedmioty, jak etyka czy psychologia, sprawia, że niektórzy zmieniają swoje postępowanie.* Po raz kolejny studenci wskazują na konieczność wychowania moralnego. Dla podchorążych mundur jest ważnym symbolem służby, godności żołnierskiej i oficerskiej, a także oczekiwań społecznych w stosunku do armii. W sytuacjach pełnienia służby poza krajem, a to zdarza się coraz częściej: *mundur zarówno w sensie symbolicznym, jak i dosłownym – pisze K. K. – czyni oficera niejako reprezentantem Polski. Nakłada to na niego specyficzną odpowiedzialność za dobre imię Narodu i Państwa.* Według podchorążego P. M.: *Mundur płamimy czynem dokonany nawet w ubiorze cywilnym. Ważny jest fakt, że dokonał tego oficer. Każdy taki czyn zostaje uogólniony i obniża w oczach społeczeństwa opinię o korpu-*

sie oficerskim, jak i o całym wojsku. Oficer jest także człowiekiem, ale przede wszystkim jest żołnierzem. Ta i podobne wypowiedzi świadczą o tym, iż podchorążowie identyfikują się z ogólnie znanym powiedzeniem, że nie wszyscy rodzą się żołnierzami, ale jeśli nimi zostają, to zostają nimi na zawsze.

Zadziwiająco często w dyskusji poruszany jest problem **apolityczności i neutralności światopoglądowej dowódców**. Po pewnej stabilizacji sytuacji w tej kwestii, słuchacze zauważają wzrost prób ingerencji w życie wojska ze strony poszczególnych polityków, partii i różnych organizacji religijnych. *Narzucanie jakichkolwiek rozwiązań ideologicznych lub światopoglądowych jest sprzeczne z istotą wojska i z podstawowymi prawami człowieka*. Powyższa wypowiedź podchorążego S. M. jest bardzo typowa dla tego sposobu myślenia. Zwraca uwagę na konieczność wzmożenia wysiłków chroniących wojsko przed próbami upolitycznienia. Bardzo źle, a nawet z oburzeniem są oceniane wszelkie partie polityczne, które próbują „grać wojskową kartą” lub się „umizgiwać do wojska”. Oburzenie wzbudzają próby upolitycznienia Wojskowych Służb Informacyjnych, Sztabu Generalnego czy niższych struktur lub przypadki wykorzystywania pomieszczeń wojskowych do prowadzenia działalności politycznej. Podchorążowie, mimo młodego wieku, wykazują olbrzymi dystans i rozsądek do tych poczynań, wręcz działania te odnoszą skutek odwrotny. Podobnie odpowiedzialne stanowisko prezentują słuchacze na temat problemów światopoglądowych. Na przykład P. A. pisze: *światopogląd jest sprawą osobistą dowódcy i nie powinien mieć on najmniejszego wpływu na podwładnych. Wszystkie rozkazy powinny być wydawane bez całej otoczki światopoglądowej*. Swoje stanowisko przyszli oficerowie uzasadniają możliwością powstawania niepotrzebnych konfliktów, szczególnie groźnych w sytuacjach trudnych i na polu walki. *Polecenia – jak dalej rozważa P. A. – powinny być „stuszne etycznie” niezależnie od światopoglądu, powinny cechować się uniwersalnymi zasadami*.

Niemal powszechnie zwraca się uwagę na uniwersalność zasad, jakimi powinien kierować się dowódca, ze szczególnym podkreśleniem poszanowania różnorodności światopoglądowej. Dlatego pewien opór podchorążych budzi brak dobrowolności uczestnictwa w niektórych uroczystościach religijnych.

Krytyczne **oceny obecnego stanu moralnego** wojska są z jednej strony wynikiem młodzieńczo-idealistycznego i rygorystycznego widzenia rzeczywistości, a z drugiej zbyt często spotykanych negatywnych zjawisk życia wojskowego. Wśród tych nieprawidłowości najczęściej są wymieniane: kumoterstwo i karierowiczostwo w zdobywaniu „ciepłych posad”, konformizm jako bezkrytyczne podporządkowanie się normom i zasadom życia wojskowego dla uzyskania miana osoby bez reszty oddanej sprawie, a przede wszystkim dla świętego spokoju. Zarzucają korpusowi oficerskiemu, że nie jest wzorcem moralnym – chociaż ich zdaniem takim winien i może być – dla innych grup zawodowych i społeczeństwa, gdyż zbyt często wśród oficerów zdarzają się osoby łamiące prawo karne, nadużywające swej władzy, przyjmujące w różnych formach mniejsze lub większe łapówki oraz dające złe świadectwo o wszystkich oficerach. Krytyka nie ominęła również nauczycieli, jedna z charakterystycznych wypowiedzi w sposób trochę alegoryczny przedstawia powyższy problem: *Nauczyciel nie powinien traktować studenta jako osoby, która marnuje jego cenny czas przeznaczony na rozwijanie zainteresowań, tudzież przerwę na kawę. Student powinien być traktowany jako naczynie, do którego mistrz (wykładowca) przelewa morze swojej wiedzy, robiąc to umiejętnie. Niezbyt szybko, aby naczynie nie pękło – ale także i niezbyt wolno, aby ciecz nie wyschła* (P. L.). Niestety, wypowiedzi podobne pojawiają się dość często, co świadczy o nie najlepszych relacjach nauczyciel – student. Najczęściej obie strony za taki stan obwiniają się wzajemnie. Zwiększające się ciągle obowiązki oraz stały odpływ doświadczonej kadry dydaktycznej stanowią podstawowe powody tego stanu, ale

niebagatelną rolę odgrywa tu też malejące zaangażowanie nauczycieli w życie słuchaczy. Można mieć nadzieję, iż różne formy doskonalenia pedagogicznego prowadzone przez Instytut Nauk Humanistycznych, szczególnie z młodymi dydaktykami przyniosą szybką poprawę tej sytuacji. Oburzenie podchorążych często jest spowodowane niemoralnymi postawami ich kolegów. Wskazują oni na egoizm, chamstwo, zakłamanie i nieszczerłość. Irytuje ich służalczość, intryganctwo i niesłowność, ale także niedyskrecja względem kobiet i niestosowne zachowania w czasie urlopów czy podróży.

Konieczność prowadzenia **ustawicznego kształcenia i wychowania moralnego** zajmuje wiele miejsca w rozważaniach podchorążych nad obecnym i przyszłym stanem moralnym wojska. Niemal powszechnie podkreśla się, że oficerowie powinni charakteryzować się wysoką moralnością wymaganą w służbie oraz oczekiwaną przez społeczeństwo. Poziom moralny każdego oficera winien być odpowiedni do jego stanowiska i kompetencji i wzrastać w miarę rozwoju zawodowego, powinien też stanowić jeden z podstawowych kryteriów wszelkich awansów. Podobne zasady winny, zdaniem podchorążych, obowiązywać w trakcie studiów. Kształcenie moralne winno odbywać się w ramach programowych z przedmiotu etyka zawodowa. Takie zagadnienia, jak: problemy stosunków międzyludzkich, moralne aspekty dowodzenia i kierowania ludźmi, problemy współczesnego etosu oficerskiego i deontologii zawodowej powinny być podejmowane zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i dyskusyjnym. Natomiast wychowanie moralne, zdaniem podchorążych, winno być prowadzone przez szkoły średnie, kadre pododdziałów, pracowników naukowo-dydaktycznych, duszpasterstwo wojskowe i pion kulturalno-oświatowy.

Wypowiedzi zaprezentowane powyżej – z konieczności bardzo nieliczne, ale najbardziej typowe – upoważniają do sformułowania kilku wniosków:

- dowódcy powinni szczególnie dbać o podwładnych, być ludźmi odpowiedzialnymi i honorowymi;
- postawa moralna oficera powinna stanowić wyznacznik wszelkich jego działań;
- wśród wartości obywatelskich każdy dowódca winien szczególnie cenić: patriotyzm, lojalność oraz wierność przysiędze wojskowej i narodowi polskiemu;
- podstawowym warunkiem uznania oficera za człowieka moralnego jest przestrzeganie jednolitych praw etyczno-moralnych zarówno w służbie, jak i w życiu rodzinnym;
- podchorążowie wysoko cenią apolityczność i neutralność światopoglądową dowódców;
- z zadowoleniem należy podkreślić krytycyzm słuchaczy, dotyczący obecnego stanu moralnego oraz próby wyjaśnienia i naprawy tej sytuacji;
- ustawiczne oraz wielopłaszczyznowe kształcenie i wychowanie moralne stanowi jedyną realną alternatywę dla podnoszenia stanu moralnego kadry, a co za tym idzie sprawności bojowej naszej armii.

kpt. dr Robert GOLBA

EDUKACYJNE I ZAWODOWE OCZEKIWANIA ORAZ ASPIRACJE STUDENTÓW WOJSKOWEJ AKADEMII TECHNICZNEJ

Cechą charakterystyczną społeczeństw – obok ich zróżnicowania – jest ciągły rozwój, który wpływa na zmiany strukturalne w ich obrębie. Przeobrażenia te znajdują odzwierciedlenie również w strukturze wykonywanych zawodów. Szczególnie burzliwe przemiany pod tym względem przyniosła rewolucja przemysłowa. Rozwój cywilizacyjny oraz czynniki ekonomiczne wymusiły wyraźne zróżnicowanie społeczeństwa pod względem wykonywanego zawodu. Jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na to zjawisko Emil Durkheim. Postrzegał on konieczność podziału społeczeństwa na grupy zawodowe jako naturalną i logiczną konsekwencję życia zbiorowego. Wśród zalet takiej organizacji społeczeństwa widział między innymi oszczędność czasu i wysiłku oraz profesjonalne wykonywanie pracy, prowadzące do wysokiej jakości wyrobów oraz zwiększonej wydajności¹.

*W makroskali podział na grupy zawodowe stał się kręgosłupem organizacji społeczeństwa, a osiągnięta struktura zawodowa i propozycje zatrudnienia w poszczególnych kategoriach jednym z najważniejszych wskaźników stanu rozwoju społeczno-gospodarczego danego społeczeństwa*². Wobec ciągłego postępu technicznego konieczna stała się wysoka specjalizacja zawodów, a w efekcie pojawianie się coraz to nowych profesji. Jacques Delors w raporcie dla UNESCO pod tytułem „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, pisząc o kształceniu zawodowym, twierdzi, iż powinno ono godzić *dwa odrębne cele: przygotowanie do zawodów, które obecnie istnieją, oraz zdolność przystosowania się do zawodów, których nawet jeszcze sobie nie wyobrażamy*³. W parze z tym procesem ujawnia się inny, paradoksalnie przeciwny, symptom naszych czasów – „kompleksowe” lub inaczej „całościowe” zawody, których zadaniem jest jednocześnie rozczłonkowanej struktury zawodów. W poczet tych profesji można zaliczyć: menedżerów, urbanistów, planistów, sprawozdawców, ekspertów itp.⁴

Tendencja do profesjonalizacji jest charakterystyczna dla społeczeństw industrialnych, w których ceni się wysoką specjalizację w wąskiej dziedzinie. Nowa cywilizacja, nazwana

¹ Por. E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 1999, s. 28.

² J. Turowski, *Socjologia – wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 199.

³ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO międzynarodowej komisji do spraw edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998, s. 131–132.

⁴ Tamże, s. 209.

przez Alvina Tofflera „trzecią falą”¹, stawia wobec ludzi odmienne wymagania, między innymi w stosunku do pracy. *W miarę jak trzecia fala zaczyna przenikać nasze życie, praca przestaje polegać na powtarzaniu tych samych czynności. Zakres obowiązków każdego pracownika poszerza się, a nie zwęża. Indywidualny czas pracy i własne tempo jej wykonywania zastępują dawną potrzebę masowej synchronizacji zachowań. [...] potrzeba więcej ludzi, którzy potrafią wypełniać coraz więcej zadań i błyskawicznie przystosować się do zmienionych warunków. A przy tym ludzie wrażliwych i życzliwie ustosunkowanych do otoczenia*².

Postęp wkracza w każdą część naszego życia, powodując zmiany oczekiwań ludzi wobec zawodu oraz zmiany oczekiwań pracodawców wobec zatrudnionych jednostek. W przeciwieństwie do społeczeństwa industrialnego w społeczeństwie tzw. postindustrialnym³ oczekuje się od pracowników większej samodzielności, odpowiedzialności, giętkości myślenia, umiejętności przystosowania do zachodzących zmian, poszukuje się ludzi bardziej skorych do działania.

Jak stwierdza się w wymienionym wyżej raporcie dla UNESCO: *pracodawcy coraz częściej, zamiast zgłaszać zapotrzebowanie na kwalifikacje [...] kojarzące się nadmiernie z umiejętnościami materialnymi, zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje, rozumiane jako swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatywy, zamiłowania do ryzyka*⁴.

Pracownicy mają również odmienne oczekiwania wobec zawodu: zaczynają szukać pracy, która dawałaby im możliwość wykorzystania własnego talentu i umiejętności, pozwoliłaby na większą swobodę w działaniu. O atrakcyjności pracy świadczy już nie tylko wysokość wynagrodzenia, ale i inne aspekty, np. bezpłatne świadczenia medyczne czy emerytalne, możliwość rozwoju zawodowego, bezpłatne szkolenia.

Transformacja związana z wkraczaniem społeczeństwa w okres postindustrialny stwarza niejednokrotnie problemy różnym instytucjom społecznym, np. system edukacyjny rozwinięty głównie w epoce przemysłowej musi się przystosować do nowych warunków, by mógł lepiej spełniać potrzeby społeczeństwa postindustrialnego⁵. Jest to ważne zadanie stojące przed edukacją, ponieważ obecnie jednostka nie dziedziczy pozycji społecznej swych przodków – musi je zdobywać, musi sama dążyć do uzyskania odpowiedniego wykształcenia, by móc wykonywać określony zawód.

Wykonywana praca przynosi korzyści społeczeństwu, jak również daje je jednostce. *Praca wykonywana samodzielnie i chętnie może wzbogacić osobowość człowieka. Najczęściej jej wykonywanie daje człowiekowi poczucie przynależności do społeczeństwa, dowar-*

¹ A. Toffler opisuje historię cywilizacji jako kolejne następujące po sobie „fale”. Pierwsza odpowiadała okresowi, w którym dominującą rolę odgrywało rolnictwo, „druga fala” jest okresem przemysłu. W obecnych czasach, w różnych państwach, w zależności od stopnia rozwoju społecznego i gospodarczego, możemy znaleźć każdy z wymienionych okresów, łącznie z „trzecią falą”, charakteryzującą się między innymi gospodarką opartą na wiedzy. Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997, A. i H. Toffler, *Wojna i antywojna*, Warszawa 1998.

² A. Toffler, *Trzecia fala ...*, wyd. cyt., s. 573.

³ Społeczeństwo postindustrialne jest społeczeństwem „trzeciej fali”. Obecnie A. Toffler przewiduje, że *po tym co nazywaliśmy trzecią falą, nadejdzie czwarta fala przekształceń, a po niej – o ile nam, ludziom nie zabraknie inteligencji i szczęścia – wiele następnych. [...] wchodzimy w okres, w którym na skutek zastosowań osiągnięć genetyki i robotyki zdobywamy możliwość radykalnych przekształceń natury fizjologicznej i psychicznej, nie jest jasne, w jakim punkcie manipulacje ludzkim genomem i cechami istoty ludzkiej osiągną poziom dostatecznie głęboki, by zatarała się granica między tym co ludzkie a co nieludzkie, bądź między tym co ludzkie a co postludzkie*. Zob. A. Toffler, *Nadciągająca czwarta fala*, „Polityka” nr 52 z 25 grudnia 1999, s. 22–23; A. Toffler, *Przyszłość już nadeszła*, „Polityka” nr 2 z 8 stycznia 2000, s. 26–27.

⁴ *Raport dla UNESCO ...*, wyd. cyt., s. 90.

⁵ Por. W. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 60.

tościowuje go w porównaniu z innymi podobnymi i umożliwia mu osiągnięcie samodzielności finansowej¹. Właściwie wybrany zawód i spełniająca oczekiwania praca zawodowa stanowi warunek społecznej dojrzałości jednostki i jest zarazem głównym terenem samorealizacji.

W Polsce badania nad postawami czy też aspiracjami zawodowymi wskazują, że ludzie przywiązują coraz większą wagę do wykonywania odpowiedniego zawodu, że cenią bardzo wysoko dobre kwalifikacje i kompetencje. Badania te wykazały również, że wykonywany zawód i stanowisko w zawodzie oraz fachowość stanowią pierwsze i podstawowe kryteria przyznania jednostce prestiżu, uznania².

Aspiracje są jednym z motywów ludzkiego działania. Są czynnikiem, od którego zależy podejmowanie określonych działań przez jednostkę, jak również ich efektywność. Jak twierdzi Stanisław Kowalski: *aspiracje szkolne są źródłem współzawodnictwa w wyścigu o zdobywanie jak najwyższych kwalifikacji i kompetencji. Są po prostu jednym z najistotniejszych komponentów osobowości współczesnej młodzieży*³.

Studenci rozpoczynający naukę w szkole wyższej mają już owe aspiracje w pewnym stopniu ukształtowane, głównie pod wpływem czynników osobowościowych, środowiskowych i pedagogicznych. Podjęcie studiów na określonym kierunku jest zachowaniem sprzyjającym realizacji zamierzeń wytyczonych przez jednostkę; sprzyja ich rozwijaniu i ukierunkowaniu. Można oczekiwać, że na tym etapie rozwoju jednostki decydujący wpływ na kształtowanie się aspiracji będzie miała szkoła wyższa⁴. Studenci, mając określone aspiracje, a co za tym idzie i oczekiwania⁵, chcieliby, aby w trakcie studiów spełniły się one w jak największym stopniu.

Aby poznać oczekiwania i aspiracje edukacyjne badanych studentów⁶, analizie poddano następujące czynniki:

- świadomość potrzeby posiadania odpowiedniego wykształcenia;
- planowany do osiągnięcia poziom wykształcenia;
- oczekiwania wynikające ze zdobycia wyższego wykształcenia w WAT;
- aspiracje zawodowe podchorążych.

Świadomość potrzeby posiadania odpowiedniego wykształcenia

Rozwój współczesnego społeczeństwa oraz miejsce, w którym przyszło nam żyć, wymagają coraz gruntowniejszego wykształcenia. Poziom wykształcenia determinuje miejsce zajmowane w hierarchii społecznej, wysokość zarobków i charakter wykonywanej pracy. Jednym z wyznaczników motywów poznawczych jest utrwalona społecznie świadomość potrzeby posiadania odpowiedniego wykształcenia.

Studenci zostali zapytani, jakie wykształcenie jest w tej chwili niezbędne młodym ludziom (rys. 1).

¹ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1996, s. 218–219.

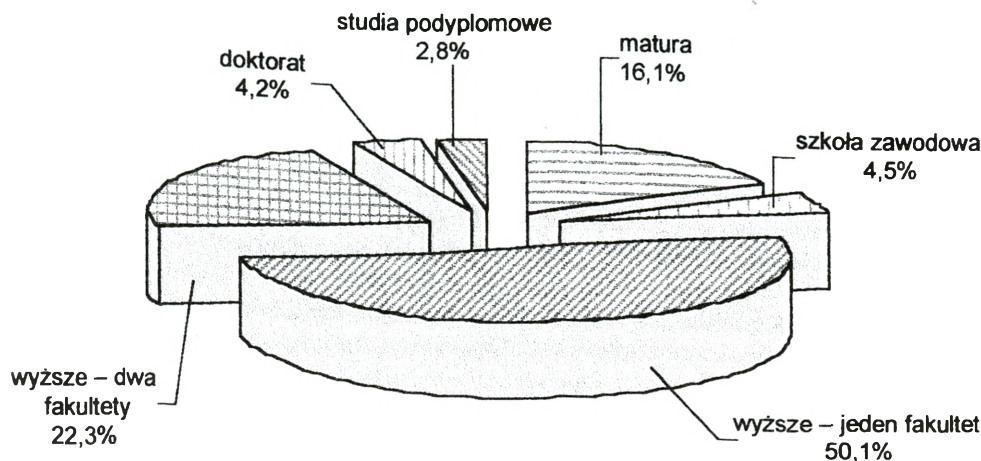
² J. Turowski, *Socjologia ...*, wyd. cyt., s. 209.

³ S. Kowalski, *Socjologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1979, s. 313.

⁴ Zob. W. Wróblewska, *Szkoła wyższa a aspiracje edukacyjno-zawodowe studentów i ich efektywność studiowania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, Szczecin–Warszawa 1996, nr 4, s. 159–160.

⁵ *Komputerowy słownik języka polskiego* (Warszawa 1998) definiuje oczekiwania jako przypuszczenia, nadzieje, pragnienia.

⁶ Badania przeprowadzono w reprezentatywnej grupie podchorążych Wojskowej Akademii Technicznej. Ponadto w czterech wyższych szkołach oficerskich (WSO) przeprowadzono badania porównawcze. W każdej ze szkół przebadano po 50 studentów.



Rys. 1. Opinia badanych studentów WAT o niezbędnym obecnie poziomie wykształcenia
($N = 357$; dane w %)

Dane przedstawione na rysunku 1 wskazują, że w opinii zdecydowanej większości (79,4%) badanych podchorążych WAT, powinno być to wykształcenie wyższe. Za ukończeniem jednego fakultetu studiów wyższych opowiada się połowa badanych. W opinii jednej trzeciej respondentów (29,3%) to za mało i do niezbędnego obecnie wykształcenia zaliczają oni ukończenie dwóch fakultetów (22,3%).

Generalnie, badani podchorążowie wskazują na wykształcenie wyższe jako wartość niezbędną młodym ludziom we współczesnym świecie.

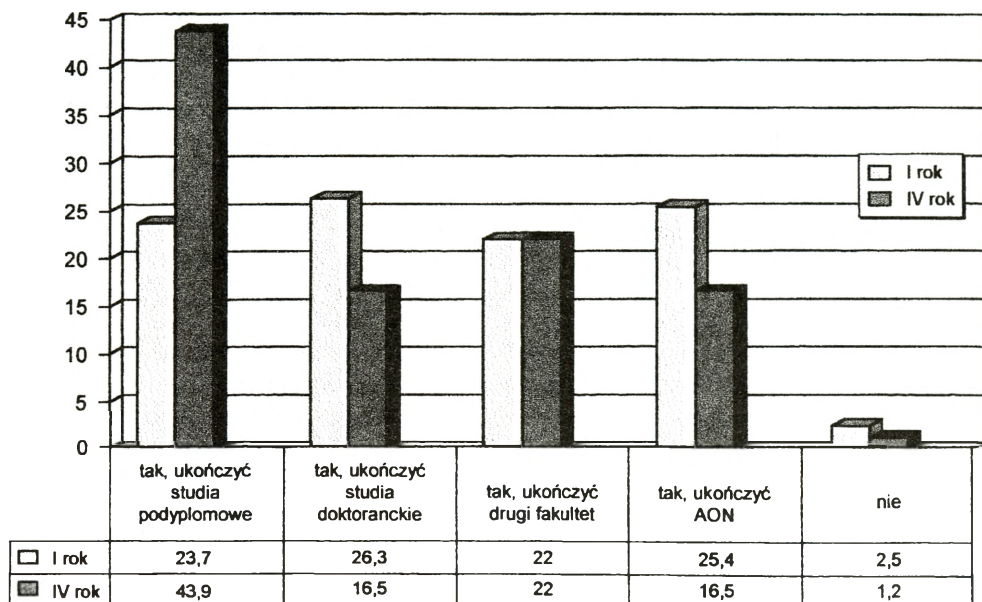
Planowany do osiągnięcia poziom wykształcenia

W trakcie badań zapytano studentów o planowany do osiągnięcia poziom wykształcenia oraz zmiany tych planów w trakcie studiów. Jest to szczególnie ważne, ponieważ przy obecnym bardzo szybkim postępie technicznym oraz dynamicznych przemianach społecznych wiedza zdobyta w trakcie studiów szybko się dezaktualizuje. Dotyczy to szczególnie studiów na kierunkach technicznych.

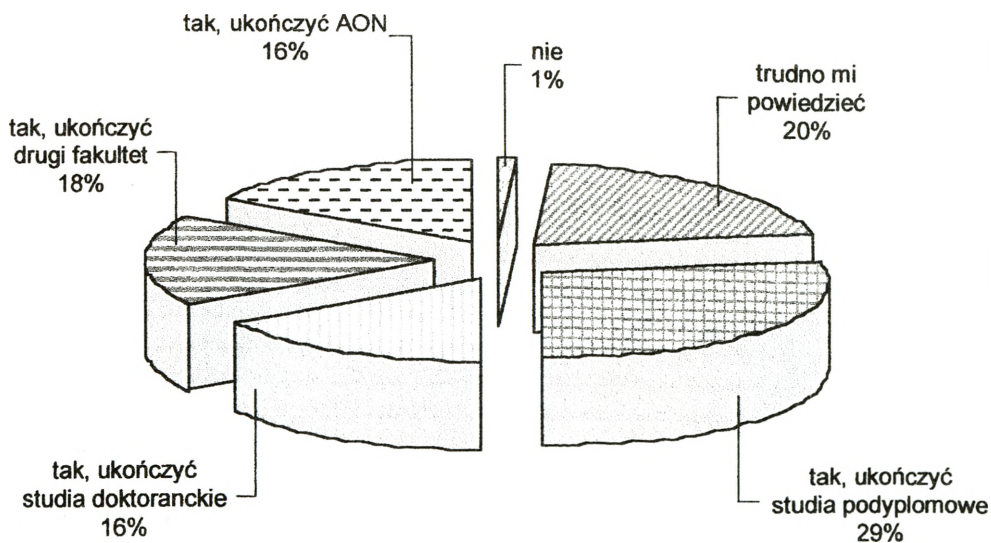
Studenci WAT, chociaż studiują w renomowanej uczelni¹, deklarują w zdecydowanej większości (78,1% respondentów), że po jej ukończeniu dalej będą się kształcili i podnosili swoje kwalifikacje. Najwięcej z nich (29%) chce ukończyć studia podyplomowe.

Ukończenie wyższej uczelni już nie zadowala podchorążych. Zamierzają dalej się kształcić. Tylko co piąty student nie jest zdecydowany co do dalszego podnoszenia kwalifikacji. Analizy korelacyjne wskazują na zmiany w poglądach podchorążych na wyżej wymienioną kwestię w trakcie studiów ($p = 0,01$; $VCramera = 0,227$). Szczegółowe wyniki badań przedstawia rysunek 4.

¹ WAT w 1998 i 1999 r. zajęła drugie miejsce w Polsce, wśród uczelni politechnicznych, w rankingu wyższych uczelni tygodnika „Wprost”.



Rys. 2. Poziom wykształcenia planowany do osiągnięcia przez podchorążych WAT po ukończeniu studiów (N = 357; dane w %)¹



Rys. 3. Zmiany planów edukacyjnych podchorążych WAT w czasie studiów (N = 357; dane w %)

¹ Studenci odpowiadali na pytanie: Czy po ukończeniu WAT zamierza Pan podnosić swoje kwalifikacje?

Jak wynika z badań, na IV roku studiów dwa razy więcej podchorążych niż na I roku chce ukończyć studia podyplomowe. Na I roku natomiast widoczna jest przewaga studentów deklarujących chęć ukończenia studiów doktoranckich. Ponadto studenci IV roku studiów są mniej niż ich koledzy z I roku zainteresowani studiami w Akademii Obrony Narodowej (AON). Świadczyć to może o zmianie poglądów w trakcie trwania studiów w WAT. Studenci z upływem czasu bardziej pragmatycznie traktują kwestię podnoszenia kwalifikacji. Przygotowanie doktoratu jest pracochłonne i wymaga poświęcenia dużej ilości czasu. Z kolei studia podyplomowe pozwalają na szybsze poszerzenie wiedzy oraz właściwe ukierunkowanie kwalifikacji.

Jeśli rozpatrzmy powyższe wyniki badań w kontekście deklaracji co do planów zawodowych (zob. rys. 4 i 5), to nie można wykluczyć, że rosnąca w czasie studiów liczba studentów planujących ukończyć studia podyplomowe jest wynikiem zamiaru podjęcia decyzji o odejściu z wojska, jeśli zaistnieją sprzyjające okoliczności. Studenci chcą skorzystać z bezpłatnego kształcenia, a następnie znaleźć pracę odpowiednio satysfakcjonującą finansowo. Jeżeli rozpatrujemy zaś kwestię studiów w AON, to w dużej mierze nie są one przydatne poza wojskiem, mają za to istotne znaczenie dla rozwoju kariery dowódczej, co – jak widać – nie zawsze jest celem zainteresowań studentów WAT. Plany edukacyjne, a co się z tym wiąże i oczekiwania wobec zawodu urealniamy się. Studenci, zdając sobie sprawę z warunków, jakie może im zaproponować wojsko i wiedząc, że otrzymują solidne wykształcenie, wybierają optymalne rozwiązanie. Znając ich nastawienie do służby wojskowej, można stwierdzić, iż nie kierują się sentymentem do wojska, a realizmem sytuacji życiowej, w której się znajdują.

Oczekiwania podchorążych wynikające ze zdobycia wyższego wykształcenia w uczelni wojskowej

Podchorążowie, decydując się na kilka lat studiów, które szczególnie w uczelni wojskowej są okresem wyrzeczeń i ciężkiej pracy, oczekują w zamian za to spełnienia oczekiwań związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia (tabela 1).

Tabela 1

OCZEKIWANIA PODCHORAŻYCH WYNIKAJĄCE ZE ZDOBYCIA WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA (N = 357; DANE W %)

Jak pan sądzi, co przede wszystkim uzyska Pan po zdobyciu wyższego wykształcenia?	WAT
samodzielność życiową (materialną)	54,5
kwalifikacje zawodowe	46,3
stabilizację zawodową	36,5
dobre stanowisko pracy w wojsku	29
awans społeczny	25
uznanie i szacunek społeczny	17,4
dobrą pracę w cywilu	14
inne	6,5
wysokie zarobki	6,2
przydatność dla społeczeństwa	5,3
większe możliwości uczestniczenia w korzystaniu z dóbr kultury	1,7*

* ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru procenty nie sumują się do 100.

Badani studenci oczekują, że kończąc studia w WAT, uzyskają przede wszystkim *samodzielność życiową* (54,5% wskazań), *kwalfikacje zawodowe* (46,3%) i *stabilizację zawodową* (36,5%). Na podstawie przedstawionych wyników badań można sformułować wnioszek, iż studenci wiążą uzyskanie samodzielności życiowej z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych i dobrego zawodu i tego właśnie oczekują po ukończeniu studiów.

Specyfika uczelni wojskowej powoduje, że wszyscy jej absolwenci po ukończeniu szkoły mają zapewnioną pracę i w dużej mierze tylko od nich samych, ich zdolności i chęci do pracy zależy, jak potoczy się ich kariera zawodowa. Jednocześnie, co jest pewnym paradoksem, studenci zdają sobie sprawę z warunków finansowych, jakie armia ma im do zaproponowania po ukończeniu studiów (oczekiwania co do wysokich zarobków deklaruje 6,2% studentów WAT i 5,1% – WSO). Analizując te wyniki w aspekcie teorii oczekiwań¹ można pokusić się o stwierdzenie, że jeżeli w przyszłej pracy zawodowej nie zostaną spełnione oczekiwania związane z finansowymi warunkami służby, będzie występowało wśród kadry zjawisko frustracji i niezadowolenia, które z kolei może doprowadzić do rezygnacji z pracy w wojsku.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, iż studenci uczelni wojskowych realnie oceniają sytuację istniejącą w wojsku. Wybrali drogę życiową, która stwarza im przesłanki do ustabilizowanej przyszłości (pewna praca i możliwość doksztalcenia). Są przekonani, iż otrzymują dobre wykształcenie, które we współczesnej rzeczywistości społecznej jest jednym z najważniejszych atutów młodych ludzi rozpoczynających dorosłe życie.

Aspiracje zawodowe

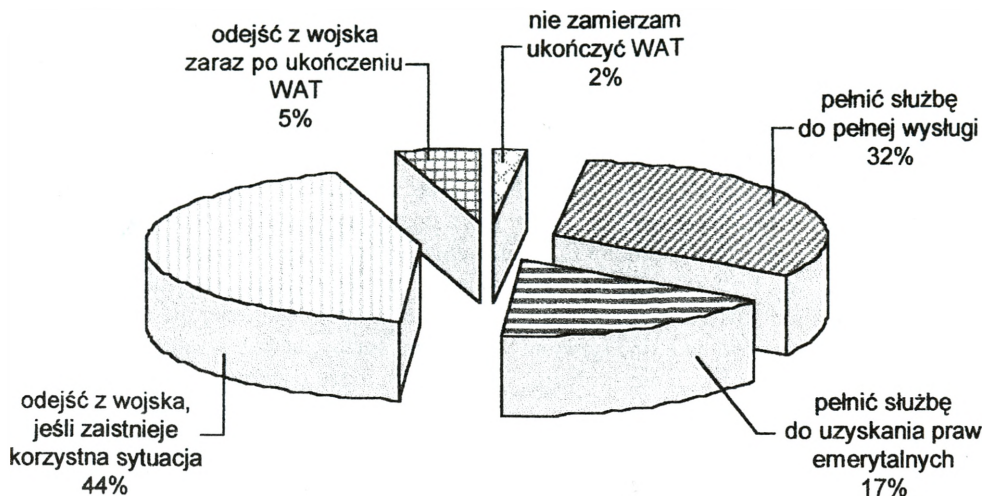
Aspiracje zawodowe są dążeniami związanymi z zawodem, pracą zawodową. Odnoszą się do zdobycia w przyszłości określonego zawodu lub wykonywania pewnych czynności zawodowych. Na podstawie dotychczasowych badań literatury i obserwacji studentów można przypuszczać, że ich aspiracje w dużym stopniu wpływają na rzetelność studiowania. Im wyższe ambicje ma student, tym bardziej jest aktywny, bardziej angażuje się w życie uczelni, identyfikuje się z wybranym zawodem.

Poznanie oczekiwań i aspiracji zawodowych ma duże znaczenie dla zrozumienia postaw podchorążych wobec zawodu wojskowego. Podchorążowie, studiując w uczelni wojskowej, mają swoje plany zawodowe na przyszłość. Odpowiedzi na pytanie dotyczące planów zawodowych po ukończeniu studiów przedstawia rys. 4.

Jak wynika z odpowiedzi udzielonych na pytanie dotyczące planów zawodowych studentów WAT, prawie połowa badanych (49%) ma zamiar służyć w wojsku przynajmniej do uzyskania praw emerytalnych, z tego 32% podchorążych chce służyć do pełnej wysługi lat. Podobna liczba studentów (44%) zamierza wykonywać ten zawód do chwili uzyskania lepszej propozycji pracy.

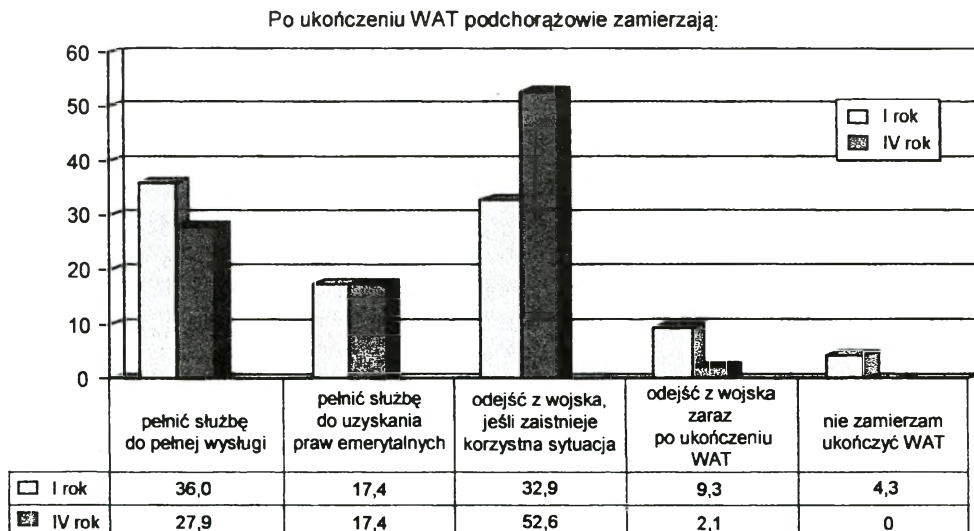
Przedstawione na rysunku 4 dane wskazują, że podchorążowie, mimo że wybrali zawód wojskowego, nie chcą być z nim związani na dobre i na złe. Swój pobyt w strukturach armii uzależniają od sytuacji na rynku pracy. W kontekście wcześniejszych ustaleń dotyczących motywów wyboru zawodu wojskowego, można zaryzykować twierdzenie, że jeżeli sytuacja finansowa oficerów nie będzie zbliżona do osób z porównywalnym wykształceniem, ale pracujących poza wojskiem, to nastąpi odejście sporej części kadry zawodowej do pracy poza strukturami armii.

¹ Zob. J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1999, s. 441–444.



Rys. 4. Plany zawodowe podchorążych po ukończeniu WAT
(N = 357; dane w %)

W badanych planach zawodowych podchorążych po ukończeniu studiów zauważa się zależność między dokonanymi wyborami planów zawodowych a rokiem nauki ($p = 0,00$; $V_{Cramera} = 0,273$). Szczegółowe wyniki badań przedstawia rysunek 5.



Rys. 5. Zmiana poglądów podchorążych na temat planów zawodowych
(N – 357; dane w %)

Z zaprezentowanych na rysunku 5 danych wynika, że o prawie 20% więcej studentów IV niż I roku studiów chce odejść z wojska, jeśli zajdzie korzystna sytuacja. Jednocześnie więcej studentów I roku niż IV chce zrezygnować z pracy w wojsku zaraz po ukończeniu uczelni. Wnioski z przeprowadzonych analiz korelacji wskazują, iż w trakcie nauki studenci zmieniają swój stosunek do przyszłej pracy zawodowej. Mając na uwadze wcześniejsze ustalenia, można stwierdzić, że podchorążowie chcą pracować w wojsku, jednak tylko do momentu, kiedy będą mogli korzystnie odejść do innej pracy spełniającej ich oczekiwania, głównie ekonomiczne. Wraz z latami nauki spada liczba podchorążych pragnących odejść zaraz po skończeniu studiów.

* * *

Młody człowiek, wkraczający w progi instytucji państwowej i społecznej, jaką jest wojsko, zostaje poddany intensywnej socjalizacji zawodowej, podczas której adaptuje się, wrasta w specyficzny styl życia wojskowego i kształtuje swoje postawy wobec przyszłego zawodu. Przeprowadzone analizy pokazały, że głównym determinantem zmian w postawach podchorążych wobec zawodu wojskowego są czynniki ekonomiczne. To one w głównej mierze decydują o wyborze studiów i zawodu wojskowego, a następnie wpływają na satysfakcję ze służby wojskowej oraz na dalsze plany zawodowe. Jest jeszcze jeden aspekt tego problemu mogący mieć znaczenie dla sił zbrojnych. Studenci kierujący się względami finansowymi nie zawsze są emocjonalnie związani z wojskiem. Wybrali zawód, z którym nie w pełni się identyfikują i nie czują się w pełni powołani do jego wykonywania. Występuje tu zjawisko ambiwalencji. Z jednej strony podchorążowie chcą zdobyć wyższe wykształcenie, co ze względów ekonomicznych zapewnia im właśnie uczelnia wojskowa, z drugiej zaś są zmuszeni kształcić się w uczelni przygotowującej ich do zawodu, który nie w pełni pokrywa się z ich zainteresowaniami i potrzebami. Chcą jednak skończyć dobrą uczelnię i uzyskać wykształcenie dające im możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy.

EDUKACJA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ A PRACA Z ŻOŁNIERZAMI SŁUŻBY ZASADNICZEJ

Często w kontekście niepocholebnych opinii na temat dzisiejszych żołnierzy słyszy się stwierdzenie, że „świat idzie ku gorszemu”. Myślę, że istotnie czasy współczesne znamionuje ogromna złożoność, w której wielu ludzi nie potrafi się odnaleźć. Jednocześnie jednak uważam, że narzekanie, podsycane wielością stereotypów o naszej rzeczywistości, w żaden sposób nie wpływa na poprawę jakości życia człowieka. Jak pisze Obuchowski (2000): *nadszedł czas, aby zrozumieć, że świat będzie taki, jacy będą żyjący w nim ludzie.*

Zachodzące w ostatnim dziesięcioleciu istotne transformacje społeczno-ekonomiczne bez wątpienia znajdują odzwierciedlenie w społecznej rzeczywistości. Problemy, które wynikają z tej sytuacji, związane są z różnymi formami patologii społecznej, którym w miarę możliwości powinniśmy starać się przeciwdziałać. To przedsięwzięcie ułatwić może edukacja humanistyczna w wyższej szkole wojskowej. Powinniśmy mieć świadomość, iż nauka w szkole oficerskiej to nie tylko szkolenie ogniowe, taktyka itd., lecz to także wiedza z pogranicza psychologii i pedagogiki wojskowej. W *niektórych szkołach wojskowych* – jak zasugerowali Urbański i Zembrzycki (1999) – *psychologia jako samodzielny przedmiot w ogóle nie występowała przed 1994 rokiem, wchodziła w skład przedmiotu podstawy szkolenia i wychowania wojskowego lub była przedmiotem fakultatywnym.*

Szkoda, że jak to określił jeden z pracowników dydaktycznych AON: *Znacznemu ograniczeniu uległy tematy z zakresu wojskowej pedagogiki ogólnej, aksjologii pedagogicznej i kierunków badań w pedagogice. Niemal całkowicie zaprzestano prowadzenia badań rzeczywistości wychowawczej w wojsku* (za: Stępień 1999, s. 86).

Wzrost poziomu wiedzy i umiejętności z tego zakresu powoduje, iż podchorążowie jako przyszli dowódcy będą właściwie korygować wszelkie deformacje w stosunkach międzyludzkich. Swoją wiedzę mogliby wykorzystywać także w pracy profilaktycznej w swoim pododdziale.

Edukacja w wyższej szkole oficerskiej powinna wyposażyć przyszłego dowódcę-wychowawcę w wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki wojskowej. Zdobyta tam wiedza umożliwi oficerowi prawidłowe i efektywne rozpoznanie osobowości swoich podwładnych. Oficer, który w toku nauki w wyższej szkole wojskowej zdobędzie dobre psychologiczne podstawy teoretyczne, umiejętnie poradzi sobie nie tylko z problemami natury wychowawczej.

Stres stanowi zagrożenie dla żołnierzy nie tylko w warunkach bojowych. Służba wojskowa, która charakteryzuje się zarówno hierarchicznym układem stanowisk i stopni, jak i bezwzględny podporządkowaniem rozkazowi wyższego stopniem, naraża na stres kadre i żołnierzy służby zasadniczej także w warunkach pokojowych. Dla żołnierzy służby za-

sadniczej źródłem stresu będzie między innymi konieczność przystosowania się do nowych warunków życia. Rozłąka z najbliższą rodziną, wysiłek związany ze szkoleniem wojskowym i fizycznym, podporządkowanie się regulaminowemu tokowi służby bez wątplenia pozostawiają ślad na psychice tych żołnierzy. Dobry oficer, wykorzystując edukację psychologiczną zdobytą w wyższej szkole wojskowej, znakomicie poradzi sobie w rozpoznaniu podwładnego, który zmagają się ze stresem. Aby wyeliminować dany problem, powinien udzielić wsparcia społecznego poborowemu w celu redukcji czynników stresujących. Będzie potrafił zastosować pomoc psychoterapeutyczną nie tylko w sytuacji depresji powstałej na skutek stresu. Terapia uprzedzająca może stanowić system oddziaływań eliminujący wiele zagrożeń. *Trudności z radzeniem sobie ze stresem mogą być powodem skłonności do nadużywania alkoholu i środków psychoaktywnych, zachowań antyspołecznych, braku dyscypliny, wyczerpania psychicznego i fizycznego żołnierzy, a nawet skrajnych tendencji – samobójstw i zabójstw* (Bury 2000).

Tylko żołnierz z przygotowaniem psychologicznym, które uzyskał w wyższej szkole wojskowej, będzie potrafił w każdej sytuacji rozpoznać czynniki stresujące i wypracować sposoby pozwalające je wyeliminować. Postawa takiego oficera wpłynie na lepsze przystosowanie żołnierzy do służby oraz na prawidłowe wywiązywanie się z powierzonych zadań. *Stres ma charakter pozytywny, gdy działanie stresora jest krótkotrwałe, występuje z małą częstotliwością i jego siła nie jest zbyt duża. Wówczas działanie stresu może powodować zmiany fizyczne, jak wzmoczone bicie serca, wzrost ciśnienia krwi i napięcia mięśniowego, przyspieszony metabolizm, wzrost wydatkowania energii i koncentracji uwagi. Zmiany te dają wzrost siły, powodują intensyfikację działania i zachowania oraz pomagają w realizowaniu zmian zadaniowych* (Bury 2000). Jednak długotrwałe działanie stresu i jego znaczna siła obniżają odporność organizmu. Wówczas można zaobserwować u ludzi np. zaburzenia snu, bóle głowy, spadek apetytu i wagi ciała, zaburzenia żołądkowe oraz dolegliwości układu krążenia. Wśród objawów, które wywołuje stres, najczęstsze są: depresja, lęk, apatia, izolacja społeczna, a czasem złość, irytacja i impulsywność. Pojawia się także poczucie winy, koszmarne sny, a nawet spadek potrzeb seksualnych. Stres może występować w związku z urazami, które mogą powodować problemy emocjonalne. Najczęściej obserwujemy lęk, frustrację, poczucie beznadziejności, złość oraz obniżenie sprawności pamięci i trudności w rozumieniu. Efektywność działań żołnierza w zadaniach w warunkach stresu bojowego była przedmiotem badań psychologów i wojskowych. Pole walki jest z reguły miejscem silnego stresu i ważne jest, aby w tych warunkach żołnierze sprawnie funkcjonowali. Jest to miara wydajności zadań wojskowych (za: Bury 2000). Sposoby redukcji i walki ze stresem powinny znaleźć się w treściach kształcenia szkół wojskowych, co wpłynie zapewne na jakość dowodzenia. Metody i zasady oddziaływania wychowawczego, które przyszedł dowódca-wychowawca poznałby w szkole wojskowej, pobudziłyby jego wyobraźnię pedagogiczną, a także wyposażyły go w refleks właściwego reagowania wychowawczego. Głównym zadaniem oficera, wykorzystującego w swojej pracy koncepcje teoretyczne poznane w szkole wojskowej, będzie eliminowanie destruktywnego przystosowania żołnierza i zastąpienie go przystosowaniem konstruktywnym. Należy zdawać sobie sprawę, iż populacja poborowych jest już ukształtowaną grupą ludzi, których nie jesteśmy w stanie zmienić w ciągu jednego roku. Chodzi o zahamowanie w procesie wychowawczym negatywnych oznak nieprzystosowania społecznego oraz o wskazanie własnego rozwoju osobowego, zgodnego z obowiązującymi regułami norm społecznych w grupie. Bez wątplenia mankamentem edukacji w WSO jest niedostateczna liczba godzin z psychologii i pedagogiki wojskowej. Taka sytuacja powoduje, że tylko oficer wytrwały i ambitny jest w stanie indywidualnie w procesie samokształcenia uzupełnić swoje kwalifi-

kacje. Zastosowanie wiedzy z zakresu psychologii jest bezsporne i zrozumiałe, a jednocześnie niezbędne w pracy każdego oficera, który chce osiągnąć pożądane efekty wychowawcze. To właśnie wiedza z tego zakresu pozwala na profesjonalne wykonywanie swoich obowiązków. Wszechstronne wykształcenie to czynnik, który wpłynie na uzyskiwanie lepszych rezultatów w pracy z żołnierzami służby zasadniczej.

Dobry oficer to ten, który będzie w sposób permanentny dążył do podwyższania swoich kwalifikacji. Mówiąc zatem o konieczności wprowadzania do szkół wojskowych pedagogiki wojskowej i psychologii, warto wskazać metody i zasady aktywności pedagogicznej, które w przyszłej pracy mogłyby być wykorzystywane przez podchorążych.

Jednym z czynników decydujących o pozytywnych efektach w pracy oficera jest respektowanie określonych zasad aktywności pedagogicznej. Wśród nich za szczególnie ważną trzeba uznać zasadę kompleksowego traktowania. Zgodnie z nią każdy żołnierz powinien być postrzegany od strony swoich dążeń, zainteresowań, pragnień, charakteru i temperamentu. Należy przy tym wziąć pod uwagę również jego sytuację rodzinną, charakter dzielnicy, w której mieszka, atmosferę rodzinną i szkolną, w której wzrastał. Rozważając przypadek każdego żołnierza kompleksowo, trzeba uwzględnić wszelkie możliwe aspekty, w sposób jak najbardziej pełny i wszechstronny.

Konieczność indywidualnego traktowania każdego żołnierza powiązana jest z tym, iż każdy poborowy posiada odrębną osobowość, pod różnymi względami jest inny i niepowtarzalny. Dowódca nie może mieć w zapasie gotowych metod postępowania względem każdego żołnierza. Dlatego w swojej pracy oficerowie powinni uwzględniać zasadę indywidualizacji.

Zasada respektowania zmierza do wywołania takiego przekonania wśród żołnierzy, aby to oni sami chcieli korygować swoje życie. Wedle tej zasady niedopuszczalne jest kierowanie żołnierzem przy użyciu nacisków zewnętrznych, jak presja, groźby, operowanie strachem itd. Dowódca-wychowawca powinien dopomagać swoim żołnierzom w dostrzeganiu konsekwencji ich własnych planów i działań. Zasada akceptacji nakazuje, by przyjmować żołnierza takim, jakim jest w rzeczywistości. Postawa oficera wobec żołnierza powinna przypominać raczej stosunek lekarza do chorego, aniżeli np. sędziego do podsądnego, a więc należy w żołnierzu widzieć człowieka, a nie przestępcę czy narkomana. W żołnierzu trzeba widzieć człowieka, któremu należy pomóc, aby stał się lepszy i szczęśliwszy. Akceptować znaczy również przewidywać, kim żołnierz może być, jeśli obejmijemy go swą opieką wychowawczą.

Działanie oficera, pozbawione przeświadczenia o tym, iż każdy człowiek, któremu stworzy się odpowiednią szansę, może dźwignąć się z niepowodzeń i upadku, nie jest zgodne z zasadą optymizmu pedagogicznego. W myśl tej zasady „stworzyć szansę” – to pomóc żołnierzowi w ukształtowaniu właściwej motywacji do uruchomienia własnych sił i do współdziałania z siłami konstruktywnego środowiska w kierunku zmiany swoich nastawień, postaw i systemu wartości (za: Kozaczuk, Urban 1997).

Aby wyeliminować wszelkie niekorzystne cechy osobowości, należy stosować właściwe metody oddziaływania wychowawczego, które każdy podchorąży powinien poznać w szkole wojskowej.

Metody wychowania stanowią jeden ze sposobów postępowania, który ma eliminować i modyfikować wybrane aspekty osobowości żołnierzy. Ale czy metody, które stosujemy w wychowaniu żołnierzy można uznać za skuteczne? Ich skuteczność w największej mierze zależy od samego żołnierza, od tego, czy chce on się zmienić. Nie można rozpocząć pracy wychowawczej, jeżeli żołnierz nie deklaruje chęci zmiany. Każdy dowódca powinien opracować swój własny plan oddziaływania określonymi metodami. Im więcej metod zastosuje

się w procesie korygowania osobowości swojego podwładnego, tym lepsze rezultaty osiągnie w swojej pracy. To, jaką metodę pracy wychowawczej wybierze dowódca, uzależnione jest od wyjściowego stanu osobowości żołnierza, od szczegółowych zadań wychowawczych w określonym przypadku, od toku diagnozy oraz warunków sytuacji, w jakiej dokonuje się proces korygowania wadliwej osobowości żołnierza.

Podczas edukacji w wyższej szkole wojskowej podchorąży powinien poznać różne metody oddziaływań wychowawczych. Do najpowszechniej stosowanych należy zaliczyć następujące metody wpływu osobistego: własnego przykładu, doradzania wychowawczego oraz przekonywania. Na oddziaływanie wychowawcze za pomocą osobistego wpływu dowódcy na żołnierza ma wpływ stosunek wychowawczy. Stosunek ten oznacza bezpośrednią interakcję między dowódcą a żołnierzem, która może mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny. W stosunkach typu zewnętrznego dominują zachowania dowódcy oparte na przymusie, na prestiżu lub nęceniu żołnierza nagrodą, natomiast stosunki o charakterze wewnętrznym są oparte na autorytecie dowódcy. Podstawą uznania autorytetu są sprawdzone doświadczeniem własnym lub cudzym przekonania żołnierza, że wskazania i rady dowódcy służą jego interesom, że są trafne i dają gwarancję osiągnięcia pożądaných przez żołnierza rezultatów. Budowanie własnego autorytetu wśród żołnierzy polega na odegraniu doniosłej roli w zaspokajaniu ich potrzeb. Jeżeli realizują własne dążenia bez udziału dowódcy, albo gdy udział ten okazuje się nieefektywny lub zbędny, to dowódca nie zdobędzie wśród nich autorytetu.

W metodzie oddziaływania na podwładnego własnym przykładem wykorzystuje się zjawisko odwzorowywania przez żołnierza postaw, przekonań, poglądów, stylu życia oraz innych zachowań dowódcy. Mechanizm przyjmowania pewnych wzorów polega na dążeniu człowieka do utożsamiania się z osobami, które są dla niego ważne. Stanowi to czynnik silnie skłaniający jednostkę do powtarzania zachowań modelu. Metodę tę dowódca stosuje wtedy, kiedy chce tworzyć nowe albo modyfikować poprzednie postawy podwładnego. Aby metoda ta była skuteczna, niezbędne jest stosowanie m.in. takich dyrektyw:

- prezentowane wzory postępowania muszą odpowiadać możliwościom żołnierza;
- wprowadzenie tej metody należy zaczynać od wartości i sytuacji bliskich żołnierzowi i stopniowo przechodzić do wartości, na których zależy dowódcy;
- metodę własnego przykładu powinno się łączyć z innymi metodami, nie ograniczając się do jednego sposobu działania.

Doradzanie wychowawcze jest metodą opierającą się na radach i wskazówkach ukierunkowujących jego aktywność. Zostaną one przyjęte, jeżeli dowódca będzie osobą znaczącą wewnątrz.

Warto podkreślić jeszcze jedną zależność: aby żołnierz chciał przyjąć radę od osoby, która jest dla niego autorytetem, musi tej rady potrzebować. Człowiek zaś poszukuje tej rady, jeżeli w danej sytuacji dotychczasowe sposoby postępowania nie zapewniają mu powodzenia. Zatem doradzaniem można skutecznie posłużyć się wtedy, gdy żołnierz przypadkowo znajdzie się w okolicznościach skłaniających go do poszukiwania rad i wskazówek, bądź też gdy dowódca zorganizuje takie warunki, w których dotychczasowe negatywne postępowanie podwładnego nie będzie przynosiło mu oczekiwanych rezultatów. Ważnym elementem metody doradzania wychowawczego jest krytyka. Krytyka zachowania żołnierza pozwala na uświadomienie mu błędów w jego postępowaniu. Oczywiście nie jest to proste chociażby ze względu na to, że żaden człowiek nie lubi krytyki, ponieważ obniża ona samoocenę człowieka. Dowódca powinien posłużyć się krytyką, aby wytworzyć u żołnierza możliwie silną motywację. Tylko wtedy żołnierz będzie umiał wykorzystać krytyczne uwagi do ulepszenia swojej aktywności.

Metodą wpływu osobistego jest też przekonywanie, będące pewną odmianą informowania, ale należy zdawać sobie sprawę, że nie każde informowanie jest przekonywaniem. Skuteczność przekonywania wymaga wywołania u podwładnego konfliktu wewnętrznego między dotychczasowymi jego przekonaniem a tym, co przekazuje mu dowódca. Efekt przekonywania jest tym większy, im bardziej dowódca jest dla podopiecznego osobą wiarygodną (zob. Kozaczuk, Urban 1997).

Należy zdawać sobie sprawę z tego, iż w stosunku do osób nastawionych przychylnie, lepsze wyniki daje argumentacja jednostronna, przemawiająca „za” danym poglądem. W sytuacji kiedy przekonywanie dotyczy spraw osobistych żołnierza, nie należy przedstawiać mu gotowych wniosków, jakie wynikają z argumentacji. W innych przypadkach bardziej skuteczne jest prezentowanie argumentów oraz wniosków, do których one prowadzą. W przypadku przekonywania grupy lepsze jest takie operowanie argumentacją, które polega na obaleniu argumentów przeciwnika przez wykazywanie ich niesłuszności. Przekonując natomiast indywidualnie żołnierza, lepiej stosować metodę pytań tak, aby on sam doszedł do stwierdzeń, o które chodzi dowódcy. Znaczące w resocjalizacji są metody wpływu sytuacyjnego, do których zalicza się: metodę organizowania doświadczeń uczących, metodę uczenia wychowanka przewidywania skutków własnych zachowań oraz metodę treningu. Dowódca powinien mieć świadomość, że na aktywność człowieka wywierają wpływ także doświadczenia, jakich dostarczają mu różne sytuacje społeczne.

Organizowanie doświadczeń uczących jest metodą, w której wykorzystuje się naturalne lub specjalnie organizowane, różnorodne sytuacje stanowiące utrwalenie uprzednich, pozytywnych zmian zachowania żołnierzy. Organizacja doświadczeń polega na stworzeniu takich sytuacji, które stanowiłyby źródło nagród w przypadku pozytywnych zachowań oraz źródło kar, jeżeli zachowania te są negatywne. Znaczącą cechą tej metody jest to, iż kary i nagrody stanowią konsekwencję określonych zachowań w określonych sytuacjach (zob. Kozaczuk, Urban 1997).

Podstawową metodę uczenia przewidywania skutków zachowań stanowi ogólna prawidłowość, według której żołnierz wyobraża sobie następstwa swego postępowania poprzez porównywanie ich z dotychczasowymi doświadczeniami. Owa prawidłowość wpływa na formę aktualnej i przyszłej aktywności człowieka. Najważniejsze, aby dowódca ukazał podwładnemu następstwa jego zachowań, odwołując się do minionych sytuacji społecznych.

Nieuchronną konsekwencją zdobywania edukacji w wyższej szkole wojskowej powinna być umiejętność zastosowania teorii pedagogicznych w praktyce.

Celem oddziaływań tego rodzaju jest uczenie żołnierza przewidywania skutków zachowań w różnych układach sytuacyjnych. Wymaga to nawiązywania do takich konsekwencji postępowania podwładnego, które nie są mu obojętne, a więc mają dla niego wartość nagrody lub kary. Jest to ważne zalecenie metodyczne, ponieważ w przeciwnym wypadku oddziaływanie dowódcy może wywoływać rezultaty odwrotne od oczekiwanych.

Posługując się tą metodą, należy zaczynać od uświadamiania żołnierzowi tych następstw, które odnoszą się do jego egoistycznych motywacji, a dopiero potem stopniowo przechodzić do wywoływania w świadomości skutków o coraz szerszym znaczeniu społecznym.

Metoda treningu wykorzystywana w wychowaniu polega na celowym stwarzaniu odpowiednich warunków i sytuacji, w których zachowanie żołnierza powtarza się. Warnikiem skuteczności różnych odmian treningu jest systematyczne i częste powtarzanie danych zachowań. Nie można mówić o treningu, jeśli zachowania te pojawiają się okazjonalnie. Ponadto trening jest skuteczny wtedy, gdy przebiega w warunkach kontroli uniemożliwiającej żołnierzowi unikanie przykrych następstw w przypadku niewłaściwego zachowania

oraz doznawanie dodatnich doświadczeń w rezultacie zachowań pozytywnych. Dowodzenie w wojsku na pewno każdemu kojarzy się z dyscypliną. Aby udało się ją ukształtować, trzeba posiadać jednak określone predyspozycje. Wymierne efekty przyniosą stosowane metody, formy i środki wychowania. Dowódca powinien zdawać sobie sprawę, że przez kształtowanie dyscypliny rozwija osobowość żołnierza, a także jego przyzwyczajenia i nawyki oraz umiejętność działania i życia w grupie rówieśniczej. Wykazano, że wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki wojskowej i resocjalizacji jest nieodzownym czynnikiem, który sprzyja dowodzeniu. Metody, formy i środki wychowania, które stosować będą w swojej pracy dowódcy, bez wątplenia wyeliminują wiele zakłóceń i nieporozumień wychowawczych. Jednak dowódca, który bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nieumyślnie stosować będzie karę i nagrodę, nie zdając sobie sprawy, jak istotną rolę w procesie wychowania odgrywają wzmocnienia, nie uzyska oczekiwanych rezultatów. Nieprawidłowe rozwiązywanie problemów osobistych żołnierza, nieprofesjonalnie prowadzone zajęcia – to tylko nieliczne, najczęściej prezentowane postawy kadry, która nie posiada odpowiedniego przygotowania pedagogicznego (por. Kopańska 2000).

Ukształtowanie trwałej i niezawodnej dyscypliny nie jest oczywiście rzeczą prostą. Prawidłowy stopień zdyscyplinowania można uzyskać wtedy, kiedy dowodzenie połączymy z wszechstronnymi zabiegami wychowawczymi. Do najważniejszych metod wychowawczych wpływających na poziom dyscypliny należą wyróżnienie i karanie. Oddziaływanie pośrednie to nie tylko regulaminowy tok życia wojskowego, a także rozwijanie procesów samowychowawczych. Wychowanie nigdy nie będzie skuteczne i nie przyniesie zamierzonego efektu, jeżeli nie przekształci się w samowychowanie. Dowódca powinien dla swoich podwładnych być przykładem godnym naśladowania. To jednak od żołnierza zależy, czy podejmie trud, jakim jest korygowanie wadliwych podstaw i modyfikowanie niekorzystnych aspektów swojej osobowości. Na charakter żołnierza wpływ miało środowisko, w jakim się wychowywał. Oczywista prawda, że nie ma dwóch takich samych żołnierzy, wymaga, by dowódca zawsze stosował w swojej pracy zasady indywidualizacji. Zasada optymizmu pedagogicznego wydaje się również uzasadniona, bo przecież żołnierz jak każdy człowiek ma prawo do popełniania błędów. Instrumentalne traktowanie żołnierza prowadzi do zbytniego separatyzmu i dystansu służbowego. Problemy dnia codziennego, którymi jakże często są w jednostce wojskowej narkotyki i alkohol, dowódca posiadający rozległą wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki wojskowej będzie starał się wyeliminować przez system oddziaływań profilaktycznych.

Profilaktyka to jeden z elementów wiedzy, którą poznać powinien w szkole wojskowej każdy oficer. Wówczas będzie on zdawał sobie sprawę z wielkiej wagi tego zagadnienia.

Reasumując moje rozważania, stwierdzam, iż istnieje konieczność edukacji humanistycznej w wyższych szkołach wojskowych. Nabyta wiedza w tym zakresie pozwoli na lepsze zrozumienie wojskowej rzeczywistości, a także może pełnić rolę inspirującą aktywność poznawczą. Edukacja humanistyczna w wyższej szkole wojskowej uskuteczni pracę niejednego oficera w pododdziale. Praca z żołnierzami służby zasadniczej nie należy do najłatwiejszych, jednak wiedza zdobyta w szkole wojskowej stanowić powinna czynnik, który znacznie ułatwi rozwiązanie wszelkich problemów zawodowych. Wobec przeobrażeń zachodzących w wojsku, powinniśmy jako pracownicy naukowo-dydaktyczni zabiegać o nową jakość w wychowaniu żołnierzy. Pożądane byłoby, aby poniższy cytat z „Wojny i pokoju” Lwa Tołstoja nie dotyczył dowódców Wojska Polskiego: *Dobry dowódca nie musi odznaczać się żadnymi szczególnymi zaletami, przeciwnie, powinien być ograniczony. Uchowaj Boże, żeby był człowiekiem, pokochał kogoś, ulitował się, zastanowił nad tym, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe*”.

Każdy dowódca powinien mieć świadomość, iż korzenie dowodzenia są gorzkie, ale w połączeniu z umiejętnością skutecznego wychowania dają czasem słodkie owoce. Artykuł ten kończę słowami A. Schopenhauera: *Wszystko, co doskonałe, dojrzewa powoli.*

LITERATURA

- Bury J.** (2000), *Czy stres atakuje armię? Jak z nim walczyć?*, „Technika Wojskowa” nr 10.
- Kozaczuk F., Urban B.** (1997), *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Rzeszów.
- Obuchowski K.** (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa PWN.
- Stępień R.** (1999), *Problemy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, AON.
- Urbański L., Zembrzycki S.** (1999), *Miejsce i znaczenie psychologii w kształceniu podchorążych wyższych szkół oficerskich*, [w:] Pajewski K. (red.), „Zeszyty naukowe WSO im. S. Czarnieckiego” nr 2.
- Kopańska M.** (2000), *Resocjalizacja w dowodzeniu*, [w:] Zduniak A. (red.), *Kompetencje dowódcy-wychowawcy*, Poznań.



NAJNOWSZE PUBLIKACJE AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON
al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2
00-910 Warszawa, tel./faks 681 37 52

- H. Binkowski, A. Ciupiński – **Polityka obronna i siły zbrojne partnerów Polski z Grupy Wyszehradzkiej**
- R. Bojarski – **Operacja obronna**
- R. Bojarski – **Główne problemy działań operacyjnych**
- J. Brzozowski – **Metodyka zajęć grupowych**
- J. Czaja – **Stolica apostolska wobec integracji europejskiej**
- A. Dawidczyk – **Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI w.**
- W. Drażczyk – **Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych**
- **Działania (operacje) połączone.** Materiały z konferencji naukowej
- M. Gąska, A. Ciupiński – **Międzynarodowe prawo humanitarne**
- M. Gąska – **Obronność w aktach prawnych Rzeczypospolitej Polskiej**
- J. Groskrejc – **Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów**
- J. Groskrejc – **Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia**
- H. Herman – **Działania specjalne w wojnach i konfliktach zbrojnych po II wojnie światowej**
- M. Huzarski (red.) – **Taktyka ogólna wojsk lądowych**
- K. Jąloszyński – **Terroryzm antyizraelski**
- K. Jąloszyński – **Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce?**
- K. Jąloszyński – **Zagrożenie terroryzmem w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych**
- J. Janczak – **Zakłócanie informacyjne**
- T. Jemiolo – **Globalizacja. Szanse i zagrożenia**
- J. Kardas, K. Loranty – **Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej**
- W. Kitler (red.) – **Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP**
- W. Kitler – **Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych**
- Z. Klawitter – **Wybrane aspekty systemu dowodzenia brygady zmechanizowanej (pancernej) w działaniach taktycznych**
- S. Korzeniowski – **Żandarmeria wojskowa**
- M. Koziński – **Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym**
- M. Kozub – **Lotnictwo w operacjach połączonych**
- S. Kurinia – **Współczesna brytyjska myśl obronno-ekonomiczna**
- R. Kwećka – **Informacja w walce zbrojnej**
- Z. Lach, J. Skrzyp, A. Łaszczuk – **Wojskowo-geograficzna charakterystyka Niemiec**
- L. Łukaszuk – **Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa**
- J. Marczak (red.) – **Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpieczeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP**
- Z. Maślak, K. Kozłowski, P. Krawczyk – **Podstawy użycia lotnictwa myśliwskiego**
- W. Michalak – **Dominiacja z powietrza**
- I. Nowak – **Wybrane problemy historii polskiej techniki wojskowej XX wieku. Sprzęt i środki wojsk chemicznych**

- M. Obrusiewicz – **Wielonarodowe połączone siły zadaniowe CJTF**
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – **Umieędzynarodowiony konflikt wewnętrzny**
- J. Płaczek – **Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000**
- J. Płaczek (red.) – **Gospodarka obronna Polski w końcu lat dziewięćdziesiątych. Szanse i zagrożenia**
- K. Przeworski – **Ewakuacja jako sposób ochrony ludności**
- A. Radomyski – **Zagrozenie śmigłowcowe dywizji zmechanizowane**
- A. Rejmak – **Ratownictwo lotnicze**
- P. Sienkiewicz – **5 wykładów**
- A. Skrabacz – **Kobiety w obronie narodowej Polski u progu XXI wieku**
- Z. Skwarek – **Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania**
- K. Staboń – **Sytuacja jeńców wojennych w konflikcie iracko-irańskim (1980–1988)**
- J. Słowik – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w natarciu**
- **Słownik terminów z zakresu psychologii (praca zbiorowa)**
- M. Sołoducha, P. Malinowski – **Użycie artylerii w szczególnych rodzajach działań bojowych**
- H. Spustek – **Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego**
- Z. Stachowiak – **Metodyka i metodologia pisania prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych)**
- M. Strzoda, N. Prusiński – **System dowodzenia. Terminologia. Cz. I**
- R. Szpyra – **Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw**
- J. Wolejszo, Z. Fiołna – **Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w obronie**
- J. Wojtasik (red.) – **Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku**
- J. Zieliński (red.) – **Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej**
- J. Zuziak – **Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997**

w przygotowaniu:

- A. Ciupiński, R. Białoskórski – **Wczesne ostrzeżenie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego**
- J. Gotowala – **Lotnictwo XXI wieku**
- J. Halik – **Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej**
- T. Jemiolo, K. Malak (red.) – **Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej**
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.) – **Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych**
- E.J. Nalepa – **Wojsko wobec polskiego października '56**
- **Prawo w stosunkach międzynarodowych (praca zbiorowa)**
- S. Sadowski – **Podstawowe zagadnienia teorii walki zbrojnej**
- R. Stępień (red.) – **Edukacja w wyższych szkołach wojskowych**
- J. Wolejszo – **Wybrane aspekty projektowania struktury organizacyjnej zespołu dowodzenia stanowiska dowodzenia BZ**
- W. Zawadzki, T. Majewski, N. Prusiński – **Informacyjne uwarunkowania procesu decyzyjnego**
- B. Zdrodowski, M. Marszałek – **Operacje pozawojenne sił powietrznych**

Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie



WISOWOJA
WISOWOJA