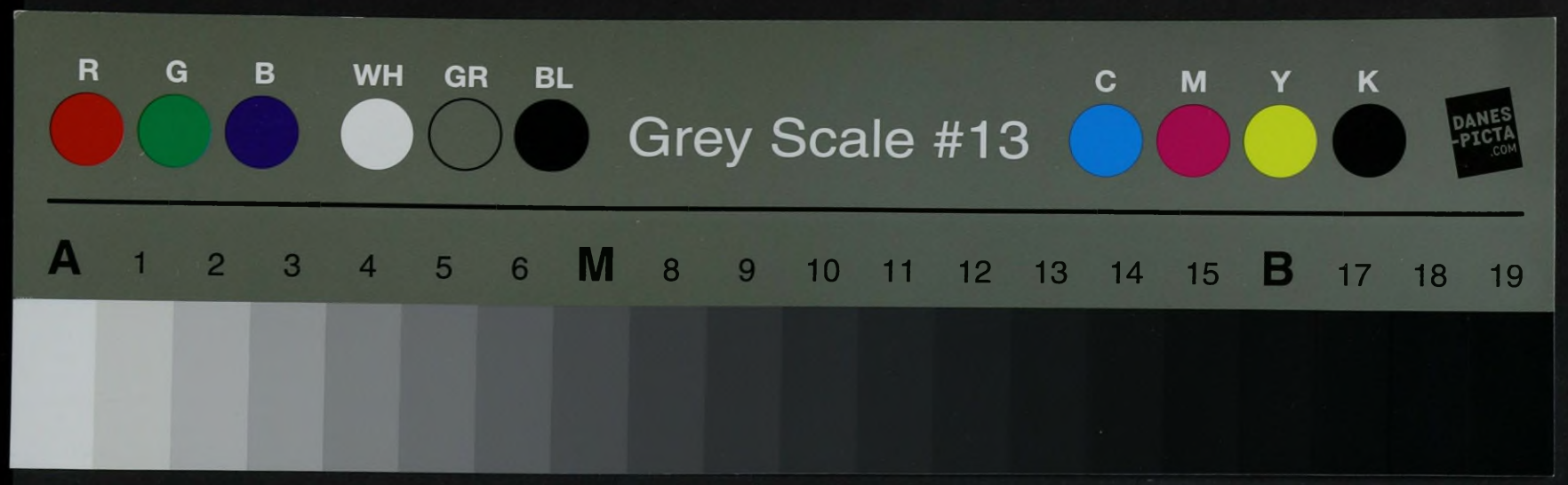


Humanistyczne kompetencje oficerów wobec wyzwań współczesności

Redakcja naukowa:
Stanisław Jarmoszko
Ryszard Stępień

58423

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 58423
II
Akademii Obrony Narodowej

Humanistyczne kompetencje oficerów wobec wyzwań współczesności

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ
INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

Humanistyczne kompetencje oficerów wobec wyzwań współczesności

Redakcja naukowa:
Stanisław Jarmoszko
Ryszard Stępień

Warszawa 2005

Redaktor
Jerzy Wajs

Projekt okładki
Dariusz Łysio

Redaktor techniczny
Beata Klarowska

Korekta
Jolanta Puchalska
Renata Czerwińska

ISBN 83-89423-92-8

AON 5727/05

Skład, druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, el. 681-40-55, tel./faks 681-37-52
Zam. nr 501/2005

SPIS TREŚCI

Wstęp 9

CZĘŚĆ I. PROBLEMY KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO W WOJSKU

Krzysztof SIKORA
Humanizm a wojsko 13

Kazimierz DOKTÓR
Edukacja – profesjonalizacja – rozwój 23

Ryszard STĘPIEŃ
Aktualne tendencje w dydaktyce szkoły wyższej 33

Marek ADAMKIEWICZ
Glosa do humanistycznego przygotowania kadr oficerskich 39

Janusz ZAJDZIK
Humanistyczne przygotowanie oficerów WP w kontekście „diagnozy Primakowa" 52

Janusz ŚWINIARSKI
Aplikacja etyki bezpieczeństwa w wizji rozumnego przygotowania współczesnych kadr oficerskich 59

Henryk RUSEK
Przygotowanie kadry oficerskiej do kształtowania zdyscyplinowanych postaw żołnierzy 72

Leszek JANKOWIAK
Szkolenie oficerów w zakresie zarządzania zasobami żołnierzy zawodowych 76

Zenon NOWAKOWSKI
Edukacja pedagogiczna kadr dowódczo-sztabowych wobec współczesnych wyzwań teorii i praktyki wojskowej 83

Wojciech HORYŃ
Humanistyczne kształcenie oficerów w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych 91

Robert LUKACS
Kształcenie oficerów w węgierskich siłach zbrojnych 96

Radomir SALIGER
University of Defence's Pedagogues Further Education as Groundwork for Qualified Education of Military Professional 104

Stefan ŚLUSARCZYK
Uwarunkowania modernizacji kształcenia ustawicznego oficerów Sił Zbrojnych RP 108

Jan MACIEJEWSKI
Samokształcenie oficerów – wymóg czy szansa edukacji humanistycznej oficera-wykładowcy 116

CZĘŚĆ II. ANALIZA KOMPETENCJI HUMANISTYCZNYCH OFICERÓW

Janusz SZTUMSKI
Czy humanistyczne wykształcenie jest przydatne dla oficera? 131

Stanisław JARMOSZKO
Istota i ranga kompetencji humanistycznych w działalności współczesnego oficera-dowódcy 136

Anna ORZYŁOWSKA
Użyteczność wiedzy humanistycznej w działalności służbowej dowódców 150

Mirosław KALIŃSKI
Rola oficerów społeczno-wychowawczych w humanistycznym wsparciu dowódców 156

Jan BORKOWSKI
Profesjonalne kompetencje społeczne przełożonego 161

Wojciech Jan MALISZEWSKI
Osobowościowe wyznaczniki kompetencji współczesnego nauczyciela 174

Edward POMYKAŁA
Sztuka słuchania przejawem kompetencji humanistycznych oficera 187

Leszek KANARSKI
Sukces zawodowy absolwentów szkół wojskowych 195

Robert PAWLICKI
Znaczenie kompetencji kulturowych oficerów w realizacji zadań poza granicami kraju 199

CZĘŚĆ III. DOŚWIADCZENIA WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ I MISJI POKOJOWYCH

Michał HUZARSKI
Współczesne zagrożenia militarne w kontekście przygotowania kadr oficerskich 213

Andrzej ŁAPA
Przygotowanie humanistyczne oficerów wobec współczesnych wyzwań militarnych w świetle doświadczeń polskich 222

Ryszard BZINKOWSKI
Nauki społeczne i humanistyczne jako niezbędny element przygotowania oficerów dla polskich sił zbrojnych XXI wieku 230

Piotr SIENKIEWICZ
Szkolnictwo wojskowe w europejskiej przestrzeni edukacyjnej 238

Włodzimierz CHOJNACKI
Znaczenie zmian paradygmatów kulturowych w edukacji dla bezpieczeństwa europejskiego 247

Dušan SABOLČÍK, Václav SUCHÝ, Jaroslav KOZŮBEK
Požadavky na vojenského profesionála ve vojenských misích 261

Mariusz WACHOWICZ
Potrzeba kształcenia humanistycznego oficerów pełniących służbę w środowisku wielonarodowym 271

Piotr GAWLICZEK
Instytucje kształcenia NATO w procesie przygotowania oficerów WP do służby w środowisku wielonarodowym 277

Czesław MARCINKOWSKI
Wyzwania w humanizacji przygotowań kadr na potrzeby operacji pokojowych i międzynarodowych 282

Marian CIEŚLARCZYK
Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) wyzwaniem dla humanistyki w wojsku 290

Agnieszka WÓJCICKA
Przygotowanie negocjacyjne oficerów wyzwaniem współczesnych operacji pokojowych i międzynarodowych 304

Krzysztof BARCZEWSKI
Tożsamość kulturowa, tożsamość narodowa a kompetencje oficera na obcym teatrze działań 308

Stanisław JARMOSZKO
O kondycji humanistyki w wojsku (zamiast zakończenia) 317

WSTĘP

Wśród bardzo wielu refleksji czynionych we współczesnym, złożonym i pełnym niezrównoważenia świecie jedna uwidacznia się najmocniej, a dotyczy konieczności przeciwstawiania narastającym zagrożeniom człowieka – świat ludzkich przeżyć, współtworzący rzeczywistość humanistyczną[1]. Jej zrozumienie wydaje się szczególnie bliskie potrzebie uświadomienia sobie poczucia sensu i wartości życia we wspólnocie, a także posiadania woli otwierania się na inne kultury i korzystania z ich dorobku.

Zagadnienia te są od kilku lat podejmowane i analizowane na nowo, także w środowisku wojskowym, a głównie w wyższych uczelniach wojskowych. W tym nurcie pedagogicznych poszukiwań mieści się niniejsza książka, powstała w Instytucie Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej z inicjatywy Katedry Pedagogiki, jako pokłosie sympozjum naukowego na temat: ***Humanistyczne przygotowanie kadr oficerskich wobec współczesnych wyzwań.***

Całość opracowania została podzielona na trzy części. Pierwsza, zatytułowana „Problemy kształcenia humanistycznego w wojsku", zawiera teksty przedstawicieli różnych środowisk wojskowych i cywilnych, wśród których są również pracownicy Uniwersytetu Obrony Republiki Czeskiej i Uniwersytetu Obrony Narodowej Węgier. Autorzy poszczególnych tekstów przywołują wprawdzie problemy tradycyjnie już istotne, jak np. udział procentowy treści humanistycznych w programach kształcenia oficerów, ale eksponują także zagadnienia nowe, ściśle powiązane z etyką zawodu wojskowego, z potrzebą rozumienia wielokulturowości, zarządzania zespołami ludzkimi, sprawnego komunikowania się i respektowania wymogu bycia przywódcą.

Humanistyczny kształt edukacji w wyższym szkolnictwie wojskowym znajduje swoje odzwierciedlenie także w refleksji nad kształtowaniem zdyscyplinowanych postaw żołnierzy i potrzebą ciągłego demokratyzowania relacji między przełożonymi i podwładnymi.

W części drugiej, poświęconej analizie humanistycznych kompetencji oficerów, ujęto opracowania zorientowane głównie na kwestie tych dyspozycji oficerów, które znajdują odzwierciedlenie w ich wiedzy, umiejętnościach i poczuciu

[1] Zob. m.in.: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000; M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1996; L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.

odpowiedzialności za sprawy jakości działania oraz komunikowania się. Szczególnie istotne wydają się osobowościowe wyznaczniki kompetencji, wsparte wiedzą humanistyczną i osobistymi doświadczeniami oficerów. W tym nurcie rozważań sytuuje się dążenie do całościowego ujmowania kompetencji osobowościowych, fachowych i społecznych.

Na uwagę zasługuje także analiza kulturowych kompetencji oficerów dokonywana w aspekcie realizacji zadań poza granicami kraju. Ten wątek wielokulturowości wydaje się w pełni prognostyczny, bowiem coraz więcej polskich dowódców uczestniczy w misjach stabilizacyjnych.

Część trzecia opracowania, zatytułowana „Doświadczenia współpracy międzynarodowej i misji pokojowych", nawiązuje do współczesnych wyzwań edukacji dla potrzeb skutecznego działania w środowisku wielonarodowym. Problematyka ta stale się aktualizuje i wymaga wnikliwych analiz, zwłaszcza w nawiązaniu do doświadczeń instytucji edukacyjnych NATO, a także w kwestii współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC).

Można mieć nadzieję, że niniejsza książka, głównie ze względu na charakter rozważań o humanistyce w uczelniach wojskowych i w działalności szkoleniowej oficerów, a także w ich służbie poza granicami kraju, może się przyczynić do poszerzenia refleksji o nowych zadaniach naszych sił zbrojnych.

Wiele zagadnień współczesnej humanistyki poruszonych w opracowaniu przez naukowców wojskowych i cywilnych nie znajduje jeszcze wystarczającej interpretacji. Dotyczy to również złożonej wiedzy kontekstowej, bez której opanowania trudno jest samodzielnie dochodzić do najlepszych rozwiązań.

Warto zatem przypomnieć, że w 2002 roku w Instytucie Nauk Humanistycznych AON ukazała się praca pod tytułem „Edukacja w wyższych szkołach wojskowych", w której niejako zapoczątkowano swoisty dyskurs pedagogiczny mający na celu unowocześnianie złożonych procesów przygotowania kadr oficerskich do sprawnego funkcjonowania w nowej rzeczywistości politycznej, społecznej i militarnej[2].

Ryszard Stępień

[2] Zob. *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. nauk. R. Stępień, Warszawa 2002.

Część I

PROBLEMY KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO W WOJSKU

Krzysztof SIKORA
Dyrektor Departamentu Wychowania i Promocji Obronności

HUMANIZM A WOJSKO

Takie odniesienie może w pierwszej chwili budzić wątpliwości. Wszak od najdawniejszych czasów wojsko – rozumiane jako siły zbrojne, czyli zbrojna organizacja – było tworzone z myślą o niszczeniu lub obezwładnianiu przeciwnika, bez względu na charakter i rodzaj walki czy wojny. Jednak rozwój cywilizacji na przestrzeni dziejów systematycznie wpływał na cywilizowanie nie tylko zachowań żołnierza wobec przeciwnika, ale także w stosunku do ludności cywilnej i zajmowanych dóbr kultury jako dziedzictwa kulturowego ludzkości. Z biegiem czasu zmieniały się też zwyczaje wojenne, wychowanie i ceremoniał wojskowy. Trzeba podkreślić, że historiografia tej problematyki jest stosunkowo skromna w porównaniu z zainteresowaniami badaczy historii sztuki wojennej czy rozwojem techniki wojskowej. Tymczasem ma ona kapitalne znaczenie dla zdolności bojowej armii i jej morale. Z pewnością przełomem w tym zakresie była epoka renesansu, tchnąca wiarą w człowieka, w jego nieograniczone możliwości, a także przepełniona tolerancją i wyrozumiałością.

Tradycje humanizmu w Polsce i Wojsku Polskim w swojej bogatej historii sięgają czasów oświeconych dokonań Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, Stanisława Konarskiego i innych zasłużonych rodaków, a przede wszystkim osiągnięć Szkoły Rycerskiej, Komisji Edukacji Narodowej oraz historycznych reform Sejmu Wielkiego. Troska elit narodowych o siłę i bezpieczeństwo zagrożonego państwa usankcjonowana została Konstytucją 3 Maja. Zdaniem Władysława Konopczyńskiego jej twórcy „oddychali atmosferą na wskroś narodową, a z obcych wzorów zapożyczali tylko to, co od dawna nadawało się do przeszczepienia na grunt polski w interesie narodu"[1]. W konstytucji zarysowano pierwowzór armii jako „siły zbrojnej narodowej", zdolnej do powszechnego zrywu w obronie niepodległości. Dalsze budzenie świadomości narodowej pod zaborami inspirowało narodziny nowoczesnego narodu u progu niepodległości. W koncepcjach wojskowych coraz częściej miejsca zdobywały sobie ideały żołnierza – świadomego patrioty – i armii jako wspólnoty obywatelskiej. Znalazło to wyraz m.in. w charakterze Legionów

[1] W. Konopczyński, *Dzieje Polski nowożytnej*, t. 2, Warszawa 1986, s. 238.

Józefa Piłsudskiego. Do tych chlubnych tradycji nawiązuje armia III Rzeczypospolitej.

Godzi się przypomnieć, że nasza strategia bezpieczeństwa kreuje dziś system obronności obejmujący podsystem kierowania oraz dwa podsystemy wykonawcze: podsystem militarny, czyli Siły Zbrojne RP i pozamilitarny – ogniwa obronne poza wojskiem[2]. Obszarem naszego zainteresowania, z oczywistych względów, pozostaje Wojsko Polskie, a ściślej jego stan osobowy jako wspólnota wyjątkowa i niepowtarzalna. Jej odpowiedzialność za bezpieczeństwo państwa i narodu wiąże się ściśle z utrzymywaniem wysokiego poziomu gotowości bojowej. Ten zaś jest niemożliwy bez świadomej odpowiedzialności obywatelskiej żołnierzy, ich wysokiego poziomu intelektualnego i specjalistycznego, pozwalającego na poszanowanie i wykorzystywanie najnowszych technologii i techniki wojskowej, a także utrzymywanie właściwych stosunków wewnętrznych, wysokiego poziomu dyscypliny i morale – czyli optymalnego ducha wojska.

Utrzymanie takiej nowoczesnej armii, gotowej po kilkunastoletnim procesie modernizacji i restrukturyzacji nie tylko do obrony terytorium kraju, ale zdolnej do realizacji niezwykle trudnych zadań międzynarodowych w ramach struktur NATO (np. misji stabilizacyjnej w Iraku), wymaga stosownego i systematycznego szkolenia, wychowania oraz przygotowania w duchu wartości niesionych przez humanizm, umożliwiających ofiarność i poświęcenie w obronie słusznej sprawy, oddanie etosowi służby, a także kształtowanie pozytywnych cech osobowości i zaspokajanie własnych ambicji i potrzeb żołnierza.

Odwołując się do humanizmu i jego roli w kształtowaniu oblicza oraz ducha armii, wypada przypomnieć jego klasyczne rozumienie jako prądu umysłowego związanego z dziedzictwem kulturowym ludzkości, w którym dominuje eksponowanie człowieczeństwa i przesłanie dobra na drodze nieskrępowanego rozwoju osobowego, a z jego udziałem racjonalnego ułożenia się z otaczającym światem rzeczy i zjawisk. Rozwijając to pojęcie, Bogdan Suchodolski stwierdził, że „humanizm jako pewien wgląd na świat i pewna postawa człowieka miał oczywiście swoją dziejową genealogię, ale przekraczał zawsze historyczne granice świata, wyniesionym ponad zmienności i ograniczoność czasów, chociaż zakorzenionym w innych konfliktach i nadziejach. Tak pojmowany humanizm – zdaniem B. Suchodolskiego – jest próbą odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, próbą określenia zadań ludzkiego działania w tym świecie, w którym żyjemy, jest miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi i w społeczeństwie, jest więc głosem sumienia czuwającego nad ludzką

[2] Szerzej mówił o tym gen. Czesław Piątas – szef Sztabu Generalnego WP – podczas szkolenia uzupełniającego dla kadry kierowniczej MON w Sztabie Generalnym w dniu 25 stycznia bieżącego roku.

wspólnotą"[3]. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie osoby otwartej i wrażliwej na dziedzictwo humanizmu, a jednocześnie zdolnej „przekraczać samą siebie"[4].

W bogactwie treści idei humanistycznych odzwierciedlały się najlepsze pragnienia, marzenia i wizje lepszego życia. Przewodnią myślą różnorodności poglądów było dojrzewanie do pełni pełnego człowieczeństwa (jak nazwał to poeta Holderlin). Idee wielostronnego, a nawet wszechstronnego rozwoju wypełniły wyobraźnię ludzi.

Treści humanizmu na przestrzeni historii wzbogacane były przez nurty społeczne i filozoficzne, ulegając pewnej ewolucji, a przez ten fakt dopełnieniu. Przytaczając myśl K. Ostrowskiej, należy powiedzieć, że „każda epoka uwypukla jedne wartości, pozostawiając w cieniu inne i że wynika to poniekąd z obiektywnych warunków, w których wypada ludziom danej epoki żyć, to współcześnie akceptuje się przede wszystkim wartość wolności. Właściwie można by wskazać istnienie dwóch trendów: z jednej strony byłoby to podkreślanie wolności, a raczej niezależności, pełnej autonomii, która wyraźnie, jak się wydaje, jest efektem refleksji nad ludzkim działaniem, jego tożsamością, z drugiej – stawianie na miłość"[5].

Tak więc treści te odnoszą się do takich idei, jak wolność i godność człowieka, miłość bliźniego czy godność duszy, jak również takich wartości, jak sprawiedliwość społeczna, tolerancja, naprawa ludzkiego świata. Zwracano się także ku koncepcjom doskonalenia i naprawy życia społecznego oraz praworządności. Nowego i współczesnego znaczenia nabierały ideały dobra, mądrości, piękna, prawdy, tolerancji. Ludzie budowali świat humanistyczny – świat idei, świat myśli, ale także świat sztuki, nauki, techniki, społecznej działalności, pracy, budowany na fundamentach samorealizacji jednostki i ludzkiej wspólnoty, świat bardziej przyjazny człowiekowi.

Atmosfera humanizmu stwarza bowiem szansę rozwoju postawy człowieka – obywatela otwartego, autentycznego i zrównoważonego psychicznie – nie przez model instrumentalnej indoktrynacji, ale przez promowanie systemu wartości (wraz z wiedzą o świecie wartości i modelach cywilizacyjnych) z kanonem wartości typu: wolność, równość, solidarność, tolerancja, prawość, praworządność, odpowiedzialność etc.

Tworzenie takich warunków do rozwoju osoby ludzkiej stwarza możliwości jej pełnego rozwoju intelektualnego, społecznego, duchowego i fizycznego oraz świadomego uczestnictwa w życiu publicznym i państwowym. Ma to również istotne znaczenie dla kształtowania się środowiska wojskowego. Ponieważ wojsko jest „nasze", czyli stanowi integralną i nierozerwalną część narodu, a żołnierz jest obywatelem Rzeczypospolitej Polskiej, której przysięga służyć wiernie i z honorem, to całokształt odniesień humanistycznych do społeczeństwa obejmuje w rów-

[3] B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988, s. 13.
[4] Tamże, s. 156.
[5] K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 19.

nym stopniu żołnierza, bez względu na jego przynależność do korpusu czy funkcję i stopień wojskowy.

Humanizm w wojsku jest istotny również z tego względu, żeby siły zbrojne nie stanowiły enklawy czy wyspy wyobcowanej z ludzkich zachowań i uczuć, zniewolonych ślepym rygorem i posłuszeństwem (nie mylić z żołnierską karnością), przemocą, brutalnością i wulgaryzmem zachowań. By personel wojska – żołnierze służby zasadniczej, kadra zawodowa (szeregowi zawodowi, podoficerowie, a szczególnie oficerowie) i wreszcie pracownicy cywilni – postrzegał, widział i rozumiał człowieka, jego potrzeby rozwojowe, a relacje i stosunki interpersonalne były nacechowane troską o dobro człowieka i służby. By nie kształtować zachowań o charakterze bezmyślnego odruchu czy sztucznej postawy, lecz stwarzać warunki do rozwoju postawy świadomości, odpowiedzialności i rozumnego wykonywania stawianych zadań czy rozkazów. Współczesna armia jest integralnym komponentem państwa funkcjonującym w celu ochrony, a w razie potrzeby obrony bezpieczeństwa i pokoju obywateli, narodu i państwowości. Tak więc wojsko dąży do osiągania jednego z istotniejszych celów demokratycznego państwa prawnego, w którym obywatel staje się nieodzownym centralnym podmiotem.

Dlatego armia w państwie obywatelskim nie może być li tylko sloganem czy urzędniczą wizytówką. Kadra – żołnierze – obywatele to część inteligencji, aktywna w środowisku i obecna w różnych obszarach życia społecznego. Należy ją zatem widzieć jako elitę społeczną i inteligencką. Humanistyka dla tej elity winna stanowić naturalny most łączący specyfikę autonomii instytucji wojskowej z obecnością w życiu publicznym, cywilnym. Ta otwartość wymaga, by mundur był wyróżnikiem elitarności, co zresztą jest zgodne z oczekiwaniami społecznymi – tym bardziej więc oczekiwań tych nie wolno wojsku zawieść. Mówiąc o wizji humanistycznej wojska, należy mieć na uwadze nie tylko polskie tradycje, skądinąd bardzo bogate i dowartościowujące historycznie, ale też standardy międzynarodowe; w wielu armiach – nie tylko tzw. zachodnich – problematyka humanistyczna zajmuje znaczące miejsce, wyprzedzając nasze dotychczasowe praktyki. Świadomość tego winna być swoistym dopingiem i stwarzać właściwy klimat do dalszych działań poszerzających dopływ treści humanistycznych do naszej armii.

Nie możemy zapominać, że żyjemy w społeczeństwie wielopłaszczyznowej transformacji kreującej swoją tożsamość obywatelskiego państwa prawnego. Integralnym elementem tego procesu jest czas kryzysu pojęć, wartości oraz przesileń ekonomicznych, społecznych, czy też politycznych. Nadchodzi czas konstytuowania kwestii aksjologicznych i metodologicznych oraz adekwatnie do nowych wyzwań akomodacji do praw społeczeństwa obywatelskiego.

Idea państwa demokratycznego, w którym nowożytna koncepcja społeczeństwa obywatelskiego traktujące każdego obywatela jako jego współtwórcę, współarchitekta, jako fundamentalny podmiot życia społecznego, staje się nieodzowną praktyką i wyzwaniem społecznym.

Odnosi się to par excellence do armii, dodajmy – armii od sześciu lat znajdującej się w strukturach NATO. Nasza przynależność do Sojuszu Północnoatlantyckiego obliguje do utrzymania nie tylko wyszkolenia naszych żołnierzy, ale i ich postaw prospołecznych i kondycji intelektualnej na najwyższym poziomie. Wprawdzie nie czujemy w tym względzie kompleksów, ale mamy świadomość nowych wyzwań. Warto zatem, aby wartości humanizmu wpływały na postawy całego wojska. Przede wszystkim w tym duchu należy kształtować kompetencje społeczne dowódców, tak by czuli się oni merytorycznie i psychicznie przygotowani do pełnienia służby wojskowej, do dowodzenia – przewodzenia swoim podwładnym, ucząc rzemiosła żołnierskiego, do działań w różnych warunkach, nie wyłączając sytuacji ekstremalnych. Społeczność żołnierzy służby zasadniczej jest szczególnie narażona na wszelkiego rodzaju sytuacje destrukcyjne, wpływające na dyscyplinę i przejawiające się w postaci: nieformalnej obyczajowości, konfliktów międzyludzkich, sprzeczności interesów między żołnierzami tego samego pododdziału bądź istnienia osobowości trudno adaptujących się do życia koszarowego lub wywodzących się ze środowisk przestępczych. To właśnie przed dowódcami stoi zadanie szybkiego i skutecznego ich diagnozowania oraz neutralizowania. Wysoki poziom kompetencji psychospołecznych dowódców niższych szczebli (drużyna, pluton, kompania) przynosi wymierne efekty w postrzeganiu i niwelowaniu sytuacji niepożądanych.

Nasza praca powinna koncentrować się na kształtowaniu i upowszechnianiu cech nowoczesnego, odpowiedzialnego żołnierza-obywatela, w duchu patriotyzmu, humanizmu, a w tym przywiązania do najlepszych tradycji narodowych i całego dziedzictwa kulturowego.

W dobie integracji Polski z NATO i Unią Europejską nie możemy zapominać o własnej tożsamości narodowej. Jednak należy pamiętać o pułapkach etnocentryzmu czy szowinizmu narodowego, niemających nic wspólnego z budzeniem dumy narodowej w szlachetnych intencjach (patriotyzm). Jednocześnie trzeba sprostać nowym wyzwaniom: jak kształtować postawy żołnierzy polskich wobec żołnierzy innych narodów i państw, tak by byli oni otwarci, tolerancyjni, wyrozumiali. Szanując własną tożsamość narodową i kulturową, powinni utrzymywać szczere sojusznicze stosunki z żołnierzami innych armii. Do tego jest niezbędne przekonanie, że Europa i świat stanowią wspólne dziedzictwo ludzkości. Dlatego tak ważna staje się potrzeba przekazywania humanistycznych idei edukacji międzykulturowej, co daje „uzasadnione nadzieje na spełnienie się humanistycznych wizji zintegrowanych państw i społeczeństw Europy”[6]. Wydaje się, że znakomitym przykładem wzorcowych postaw w tym względzie są stosunki panujące w dywizji wielonaro-

[6] T. Lewowicki, *Uniwersalne idee humanizmu a edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej*, [w:] *Idee humanistyczne Renesansu w integracji europejskiej*, red. H. Bednarczyk, Radom 2002, s. 137.

dowej w Iraku pod polskim dowództwem[7]. Żołnierze służący w Siłach Zbrojnych RP powinni być świadomi własnego obowiązku względem ojczyzny oraz względem sojuszników. W związku z tym to na dowódcach spoczywa odpowiedzialność za kształtowanie odpowiedniej postawy obywatelskiej żołnierzy. Dlatego tak istotne są kompetencje i predyspozycje psychospołeczne dowódców odpowiedzialnych za proces kształtowania żołnierza-obywatela[8].

W praktyce zdobycze i wartości humanizmu przekładają się na społeczeństwo, wojsko i środowisko żołnierskie w pochodnych procesach, spośród których wypada wymienić humanizację, humanistykę i humanitaryzację. Ponieważ w dotychczasowych publikacjach na ten temat narosło wiele nieporozumień, sprowadzających się głównie do nieostrych definicji, błędnych interpretacji zakresów pojęciowych, wskazane jest przypomnienie ich znaczenia. Podstawowym procesem pochodnym od humanizmu wydaje się humanizacja wojska, którą można określić jako proces upowszechniania w wojsku zasad i wartości humanizmu oraz rozwijanie edukacji humanistycznej (obejmującej również wychowanie) w celu kształtowania właściwej atmosfery w szeregach, a także intelektualnych i moralnych postaw żołnierzy, z myślą o zaspokojeniu potrzeb i aspiracji psychospołecznych.

Od humanizacji możemy oczekiwać m.in.: rozszerzenia możliwości wychowawczych i szkoleniowych, poszanowania godności ludzkiej, zrozumienia tradycji oręża i roli wojska w dokonującej się transformacji, przestrzegania praw, obowiązków i regulaminów żołnierskich, przestrzegania regulaminowych zasad współżycia w kolektywie i ducha koleżeństwa[9]. Z kolei humanistykę należałoby określić jako zespół dyscyplin naukowych zajmujących się badaniami człowieka jako istoty społecznej oraz jego dorobkiem kulturowym i naukowym w dziedzinie materialnej (wytwory kultury materialnej, jak: wynalazki, dzieła sztuki, eksponaty archeologiczne) i niematerialnej – duchowej (jak utwory literackie, muzyczne, odkrycia naukowe itp.).

Zarówno humanizacja, jak i humanistyka kreują edukację humanistyczną, którą znawca tematu Włodzimierz Goriszowski definiuje jako „proces zachodzący w relacjach jednostka – jednostka, jednostka – grupa, grupa – grupa, mający na celu wychowanie człowieka przez i do kultury, jako podmiotu kultury, który nie tylko zna dorobek ludzkości w dziedzinie kultury, ale i sam potrafi go wzbogacać

[7] Potwierdzili to w licznych wypowiedziach byli dowódcy wielonarodowej dywizji w Iraku – gen. broni Andrzej Tyszkiewicz i gen. dyw. Mieczysław Bieniek.

[8] Pisałem o tym we wprowadzeniu do dyskusji na konferencji: *Rola i miejsce humanistyki w kształtowaniu kompetencji społecznych dowódcy w kontekście „Programu rozwoju Sił Zbrojnych RP w latach 2003–2008"*, Warszawa 2003, s. 10–11.

[9] Szerzej o tym zob. m.in.: J. Kunikowski, *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa 1995, s. 172–184; W. Magoń, *Humanizacja życia w armii*, „Wojsko Ludowe" 1989, nr 4; Z. Markocki, *Dylematy współczesnego wychowania wojskowego*, „Wojsko i Wychowanie" 1990, nr 2.

nowymi dziełami twórczymi, jest aktywny kulturalnie nie tylko w sensie konsumpcji dóbr kulturalnych, ale i ich produkcji"[10].

Wszechstronny rozwój osobowości każdego obywatela oraz prospołeczna postawa, stosunek do innych ludzi, do wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej i państwa są warunkowane zarówno złożonym procesem edukacji, a w tym wychowania (środowiskowego, szkolnego, rodzinnego...), jak i wiedzą z obszaru szeroko rozumianej humanistyki. Wbrew potocznym opiniom należy stwierdzić, iż nie jest prawdą, że ukończenie edukacji szkolnej czy wyższych studiów jest pełnym przygotowaniem się do pełnienia ról społecznych. Stanowi tylko pewien fundament do rozpoczęcia swojej zawodowej ścieżki rozwoju, do startu w dorosłe życie. Nabyta wiedza i słabe jeszcze umiejętności, zaszczepione świeżo postawy są poddawane próbom życia zawodowego i społecznego, podlegają praktycznej weryfikacji, a magiel pierwszych samodzielnych doświadczeń kształtuje zachowania i świadomość obywatelską. I tu jest ważny moment, by nie poddać się inercji, by nie ulec uprzedmiotowieniu, a zachować swoją indywidualność – podmiotowość. Tu właśnie kapitalne znaczenie ma do odegrania kadra oficerska i podoficerska oraz system edukacji społeczności – instytucji, której stajemy się uczestnikiem, w tym wypadku sił zbrojnych.

Instytucja społeczna, taka jak wojsko, musi kształtować w kręgu swojej społeczności określone cechy psychofizyczne, konieczne w zawodzie wojskowego, ale także postawy prospołeczne – ewidentne cechy obywatelskie, a w tym patriotyczne, wedle klasycznych definicji.

Edukacja humanistyczna wspomaga ukształtowanie indywidualnego systemu wartości, ugruntowuje jednostkową hierarchię wartości, uodpornia na sytuacje konfliktowe i stresowe, krystalizuje osobowość. Humanistyka rozwija i poszerza horyzonty myślowe, pogłębia zdolności intelektualne, uwrażliwia człowieka na sprawy ludzkie, wspiera proces przygotowania do pełnienia różnych ról społecznych, jakie przychodzi podjąć każdemu dorosłemu człowiekowi – roli męża, ojca, przełożonego, podwładnego żołnierza-dowódcy.

Wiedza humanistyczna ułatwia zdolność samodzielnego myślenia i decydowania (wraz z ponoszeniem odpowiedzialności za podejmowane decyzje), ułatwia samodzielne poszukiwanie odpowiedzi z różnych sfer, rozwija ciekawość poznawczą oraz umiejętność krytycznego traktowania wszelkich lektur i materiałów, ogólnej otwartości na sprawy tego świata.

Jest to oczekiwany wzorzec kadry zawodowej, szczególnie oficerskiej, bo w ślad za tym idą oczekiwania typowo przywódcze – dowódcze, wychowawcze, autorytarne, specjalistyczne (fachowe). Mieści się w tym znajomość praw z zakresu socjologii, psychologii, prawa, politologii, historii, sztuki etc., czyli umiejętności interpretacji i wyjaśniania rozlicznych zjawisk społecznych[11].

[10] W. Goriszowski, *Współczesne dylematy wychowania*, Piotrków Trybunalski 2002, s. 51–52.

[11] Szerzej o tym zob. K. Sikora, *Nauki humanistyczne jako niezbędny element kształcenia oficerów XXI w.*, „Myśl Wojskowa" 2005, nr 1, s. 139 i nast.

Taki winien być oficer czy podoficer – specjalista wojskowy, ale i dobrze przygotowany do realizowania swej roli każdy świadomy obywatel, także żołnierz korpusu szeregowych.

Widoczne niekiedy alergiczne reakcje na budowanie systemu edukacji obywatelskiej w siłach zbrojnych mają z pewnością swoje korzenie w minionej epoce sprzed 1989 roku. Ale lęki te są nieuzasadnione, gdyż nie da się skutecznie kształtować postaw i zachowań oficerów i podoficerów sił zbrojnych oraz żołnierzy szeregowych bez profesjonalnie i specjalistycznie przygotowanej kadry.

Niech rozbudzą także określoną refleksję wnioski z analiz ponad 70 protokołów inspekcji, kontroli i z indywidualnych ocen dowódców prowadzonych w latach 2002–2004, w których wskazano na relatywnie niskie społeczne kompetencje dowódców w realizacji procesu wychowawczego w wielu jednostkach wojskowych. Potwierdzają to również prowadzone badania wśród kadry dowódczej w tych jednostkach wojskowych, gdzie dowódcy wskazują na bardzo słabe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne młodszej kadry oficerskiej, a w przypadku podoficerów zawodowych na ogólnie niski poziom wiedzy humanistycznej. Postrzegany deficyt edukacji humanistycznej wśród naszej kadry winien nas szczególnie mobilizować i aktywizować do znaczącej zmiany takiej sytuacji.

Funkcjonujące obecnie instytucje, takie jak: Centralna Biblioteka Wojskowa, Dom Wojska Polskiego, Muzeum Wojska Polskiego, Wojskowe Biuro Badań Historycznych, Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych, czy też Akademia Obrony Narodowej mają swoje wymierne doświadczenia, osiągnięcia w różnych obszarach edukacji humanistycznej. Warto jednak podkreślić, że ważnym komponentem kreowania postaw humanistycznych żołnierza-obywatela są nie w pełni wykorzystane szkoły oficerskie, podoficerskie i centra szkolenia.

Na koniec chciałbym się odnieść do zapominanego lub mylonego z humanizacją pojęcia humanitaryzacji. W odniesieniu do armii należy przez nie rozumieć procesy doskonalenia i rozwijania humanitaryzmu (w znaczeniu kolokwialnym – człowieczeństwa) w zakresie łagodzenia, a w konsekwencji niepokojących zjawisk służby wojskowej, podniesienia poziomu kultury w Wojsku Polskim, polepszenia stosunków między żołnierzami, m.in. formalnego i nieformalnego systemu kar, poprawiania warunków służby, m.in. w zakresie żywienia, bytowania w koszarach, doskonalenia regulaminów wojskowych i prawa, m.in. przez łagodzenie obyczajów wojennych, traktowania ludności cywilnej i jeńców (tu eksponujemy przełomowe znaczenie krwawej bitwy pod Solferino 24 czerwca 1859 roku między Austriakami a Francuzami i Sardyńczykami dla obudzenia humanitaryzmu wojennego i podwalin międzynarodowego prawa humanitarnego)[12].

Ponadto humanitaryzacja obejmuje „cywilizowanie" środków walki i wojny przez eliminowanie broni i środków rażenia, które niszczą i obezwładniają prze-

[12] Zob. *Materiał szkoleniowy dla instruktorów do nauczania prawa wojennego*, red. P. Żarkowski, D. Radziwiłłowicz, DWiPO, Warszawa 2002, passim.

ciwnika w szczególnie okrutny sposób, np. pociski dum-dum, broń małokalibrowa o wielkiej prędkości początkowej pocisku rozrywającego ciało, gazy duszące, paraliżujące i porażające psychikę (tzw. psychogazy) oraz broń biologiczna i jądrowa, której skutki od 1945 roku do dziś boleśnie odczuwają mieszkańcy Hiroszimy i Nagasaki.

Zaznaczona ledwie problematyka humanitaryzacji sił zbrojnych i wojskowości w ogóle wymaga większego zainteresowania i odrębnego spotkania naukowego. Zwróciłem uwagę przede wszystkim na niesłabnące znaczenie humanizmu oraz edukacji humanistycznej dla współczesnych sił zbrojnych. Świadomość konieczności wzrostu roli humanistyki we współczesnej armii, czemu dzisiejsza konferencja daje wyraz, pozwala żywić nadzieję, że przyjęliśmy dobry kierunek naszego działania.

Do postawy zakorzenionej w humanizmie trzeba dojrzewać, dorastać lub wrastać w jego idee, a tego nie da się osiągnąć powierzchownymi, kosmetycznymi ruchami. Żeby ten cel osiągnąć, nieodzowna staje się solidna i permanentna edukacja, wzrastanie i to nie tylko na etapie jednego cyklu edukacyjnego, tj. gimnazjum czy szkoły średniej, a następnie szkolenie specjalistów wojskowych w szkołach podoficerskich czy oficerskich. Oczywiście niezbędne są tu różne zakresy wiedzy dla różnych grup osobowych z takich przedmiotów, jak m.in.: filozofia, filozofia wychowania, antropologia kultury, psychologia, socjologia, ekonomika edukacji, historia wychowania, historia, prakseologia. Nieodzowna jest ciągła praca w tym względzie, prowadzona równolegle ze szkoleniem specjalistycznym. Trzeba jasno określić minima programowe edukacji humanistycznej na każdym poziomie żołnierskiego rozwoju, aby mieć klarownie zarysowaną wizję, ku czemu wychowujemy – edukujemy stan osobowy polskich sił zbrojnych. Warto pamiętać, aby nie nastąpiło odfajkowanie problemu, aby nie był to tylko przekaz informacji, a wyposażanie w wiedzę, którą żołnierz – podoficer i oficer – potrafi sobie przyswoić i wykorzystać w praktyce postaw i zachowań życia codziennego. Rzecz w tym, by obywatel XXI wieku, w tym obywatel w mundurze, stał się ludzki – jak pisał M. Heidegger: „przywrócić człowieka jego własnej istocie, to znaczy by człowiek (homo) stał się ludzki (humanus)"[13].

W raporcie Klubu Rzymskiego „Pierwsza rewolucja globalna" w zakończeniu czytamy: „Pragniemy zwrócić uwagę na dwa zachodzące obecnie przeciwstawne zjawiska. Z jednej strony u poszczególnych jednostek następuje osłabienie poczucia wartości moralnych, ponieważ czują się oszukane i zawiedzione. Załamaniu uległa struktura etyczna, która służyła za punkt odniesienia i której się dobrowolnie poddawali. Ale co więcej, znaleźli się wobec tak wielkich współczesnych zagrożeń, że przerażenie skłoniło ich do obojętności i wycofania się w głąb siebie.

[13] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977.

Z drugiej strony zarazem rośnie wśród ludzi zbiorowa świadomość wielkich starych i nowych problemów świata [...]. Duchowy i etyczny aspekt tych problemów nie jest już przedmiotem pogardy czy obojętności, traktuje się go jako niezbędny składnik nowego sposobu myślenia, który otworzy drogę nowemu humanizmowi"[14].

[14] A. Kong, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Warszawa 1992, s. 227.

Prof. dr hab. Kazimierz DOKTÓR
Uniwersytet Łódzki

EDUKACJA – PROFESJONALIZACJA – ROZWÓJ

Mały prolog

W tradycji polskiej humanistyki można zauważyć semantyczną tożsamość „wychowania" i „edukacji". Wielce zasłużony i sławny socjolog Florian Znaniecki i liczni jego kontynuatorzy pisali grube rozprawy na temat socjologii wychowania, w których swą uwagę skupili na eksplanacji środowiska społecznego oraz szkoły jako wiodących instytucji zarówno socjalizacji, jak i szeroko rozumianego wychowania. Dla Chałasińskiego, Szczepańskiego, Kowalskiego wrastanie w społeczeństwo dorosłych dokonywało się poprzez rodzinę i klasę szkolną. Istniał problem rozwoju, lecz wtedy raczej nie dostrzegano problemu profesjonalizacji, oczywiście poza licznymi kłopotami kształcenia zawodowego nauczycieli.

Dziś państwowy resort nie zajmuje się tylko oświatą szkolną i ewentualnie oświatą dorosłych, lecz szerokim spektrum edukacji, choć segmentacja państwowych urzędów pozostawiła także urzędy centralne dla nauki oraz instytuty badawcze i korporację Polskiej Akademii Nauk. Osobliwością tego porządku prawnego w zakresie szeroko rozumianej edukacji jest pozostawienie niektórych szkół poza kompetencjami resortu edukacyjnego.

Edukacja nadzorowana przez MON i finansowana jako „budżetówka" jest niestety widomym przykładem zwijania sztandarów na polu walki o poważne kształcenie np. korpusu oficerskiego. To jest faktem. Dlatego wspieram te rozważania cytatem: „Socjolog badający wychowanie musi brać przedmioty i fakty z ich współczynnikiem humanistycznym, to znaczy przez czyny i działania"[1].

[1] „[...] tak socjolog badający „wychowanie" musi brać przedmioty i fakty [...] z ich współczynnikiem humanistycznym [...]. Na współczynnik humanistyczny składa się ludzkie działanie i doświadczenie". F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 258.

Dylematy profesjonalizmu

Współczesne wychowanie, a może ostrożniej wykonywanie przez orężne siły funkcji zwanych obronnymi, z wolna odchodzi od tradycyjnych wzorów poboru rekruta i przymusowego szkolenia bojowego w warunkach koszarowych dla żołnierzy oraz kształcenia oficerów od szkół kadetów po wojenne akademie. Analizowane fakty ewolucyjnego, ale znaczącego redukowania polskich sił zbrojnych, w okresie być może kończącej się transformacji ustrojowej, są dowodem na konieczność nowego strategicznego spojrzenia na kształt stanu osobowego, jego wewnętrznej kompozycji, programu przyszłej liczebności, a tym samym prognozy wynikającej z przyjętej strategii profesjonalizacji armii i jej podsystemów edukacyjnych[2].

To nowoczesne i wymuszone podejście zakłada, iż proces profesjonalizacji to nie wymysł ideologów demilitaryzacji, lecz uniwersalny proces modernizacji nie tylko uzbrojenia, ale przede wszystkim wojskowych zasobów ludzkich, ma się rozumieć, na każdym szczeblu wojskowego dowodzenia i żołnierskiego wykonawstwa. Jako taki imperatyw kategoryczny obecnego etapu rozwoju obejmuje zarówno władze (kierownictwo) resortu, jak i żołnierzy oraz pracowników cywilnych, zarówno liniowych dowódców, jak też sztabowych specjalistów, wojskowych i cywilnych techników i humanistów, obecne składy osobowe, jak i przyszłych, nielicznych być może, poborowych służby zasadniczej oraz licznych zawodowych podoficerów i oficerów. Przykładem takich przemian może być rekrutacja do szczecińskiej dywizji zmechanizowanej prawie tysiąca kontraktowych żołnierzy i podoficerów.

Odnoszę wrażenie, że w procesie rozpoczętej planowej profesjonalizacji obowiązuje metodyka „technologicznego determinizmu". Oznacza to, iż modernizacja uzbrojenia jest przyczyną tychże zmian w następstwie militarnej dekapitalizacji technicznych środków walki. A przyrost zatrudnianych informatyków, elektroników, specjalistów telekomunikacji itp. to tylko zapowiedź dynamiki przyszłej wojskowej „technostruktury"[3]. Mam także wrażenie postronnego obserwatora, że profesjonalizacja ma związek z innymi przekonaniami, które można nazwać „doktrynalnym płaskim determinizmem". W myśl tego postępowania profesjonalizm obecnej doby ma swoje korzenie, czyli przyczynę, w pakiecie zachodnich doktryn politycznych i wojskowych, a następstwem jest ich implementacja. Takie tradycyjne naśladownictwo to oczywiście stara metoda dokonywania zmian, a może nawet

[2] „Wyodrębnić można następujące wymiary przemian: doktryna i strategia obronna, funkcje wojska, sfera struktur organizacyjnych, logistyka, symbolika wojskowa, szkolenie i wychowanie oraz sfera społeczna". S. Jarmoszko, *Modele transformacji polskiej armii*, [w:] *Transformacja instytucjonalno-organizacyjna wojska na progu XXI wieku*, red. W. Chojnacki, Warszawa 2004, s. 80.

[3] „Technostruktura oznacza kolektywny mózg organizacji, czyli głównie liniowych i sztabowych specjalistów bez formalnej władzy, ale posiadaczy wiedzy w dobie tak modnego dziś zarządzania wiedzą". J.K. Galbraith, *Społeczeństwo przemysłowe. Państwo dobrobytu. Wybór*, Warszawa 1995, s. 186, 189–195.

rozwoju, lecz wdrażanie tych nowych doktryn bez rozważania kontekstu politycznego, kulturowego, ekologicznego, prawnego, ekonomicznego, w jakim działa polskie wojsko, jest właśnie przykładem „płaskiego", czyli – jak pisze Michael Crozier[4] – raczej nietrafnego decydowania o tym, jak osiągnąć oporny, ale potrzebny proces modernizacji przy spadających realnie nakładach z podzielonego produktu narodowego.

Te krótkie rozważania o ciągu dalszym starej wojskowej profesji i wymaganej obecnie jej akceleracji prowadzą do przekornego wniosku, iż profesjonalizacja wymaga zawodowych fachowców (dobry bóg zrobił co mógł, a teraz trzeba fachowca), gdyż bardzo eratyczne programy wprowadzania „wojskowej transformacji" chyba nie wywodzą się ze światłej i w miarę znanej strategii[5]. Raczej jest to pasmo po części uskuteczniania dobrej myśli zawodowców / fachowców, a po części trudnej sytuacji na zewnątrz systemu wojskowego. To rodzi liczne konieczne zaniechania oraz ciągłe przeprojektowywanie projektów. Jest to fenomen znany z nieudanych ongiś polskich reform gospodarczych. Może taka nauka być przydatna w organizacjach militarnych jako organizacjach uczących się i opartych na „dowodzeniu wiedzą".

Model humanistycznej edukacji w wojsku

Model w tym tekście jest wzorcem oczekiwanej wojskowej „humanizacji edukacyjnej", czyli jest tym elementem procesów pedagogicznych, które dotyczą kształcenia i wychowania zarówno wszystkich bez wyjątku żołnierzy, jak również kształcenia kadr nauczycieli nauk humanistycznych lub tych nauk, które bywają nazywane społecznymi. Ten proponowany model to weberowski „typ idealny", czyli schemat intelektualny, a niekoniecznie zbiór realnych cech projektowanego procesu.

Czynniki egzogenne modelu

Model kształcenia żołnierzy przez humanistów ma swoje egzogenne czynniki kształtujące jego misję, wolę działania, zasoby kapitałowe i osobowe, cele i zadania oraz oczywiście „technologię edukacji". Głównym zewnętrznym impulsem

[4] Pomysł „płaskiego determinizmu" pochodzi z jego prac nad systemami zbiorowego działania i pierwotnie znaczył przesadne potraktowanie wpływu technologii na struktury organizacji. Taka myśl w mentalności wojskowych może znaczyć właśnie przecenianie uzbrojenia i niedocenianie ludzkich „szyków bojowych". Podobne myśli są wyłożone w książce M. Croziera, *Kryzys inteligencji – szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996.

[5] „Duże znaczenie miały tu niedostatki natury koncepcyjnej. Przez wiele lat nie było wyraźnie zarysowanego, długofalowego programu przebudowy sił zbrojnych" oraz „Dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż wiele ważnych decyzji dotyczących wojska podejmowano po omacku, bez należytego rozeznania i przygotowania". S. Jarmoszko, *Modele transformacji...*, wyd. cyt., s. 85.

względem systemu wojska jako wielkiego systemu społecznego jest wielowymiarowa transformacja do nowego ładu jako niebywałe wyzwanie cywilizacyjno-kulturowe. Wojsko Polskie przechodziło już niejedną reorganizację, transformację, modernizację, zmianę statusu i funkcji w państwie, lecz obecna faza przeobrażeń i jednoczesnej redukcji wielu wskaźników państwowej wojskowości jest rzeczywistym wyzwaniem zarówno dla otoczenia globalnego wojska (tutaj w sensie cywilnym – to nie „kocioł"), jak i dla jeszcze pozostających w służbie wojskowych.

Wśród licznych i różnorakich determinant zewnętrznych można wyliczyć: zmianę doktryny bezpieczeństwa narodowego, redukcję nakładów na przemysł zbrojeniowy i uzbrojenie armii, zmianę alokacji geopolitycznej, rosnącą średnią bezwojennych czasów w Europie itp. To są imperatywy zmian zarówno progresywnych w kierunku wielowymiarowych modernizacji strategii i struktur, jak i – niestety – w kierunku regresu ekonomicznych nakładów, stanu osobowego oraz utopijnej pogoni za nowoczesną naukochłonną i kapitałochłonną techniką militarną.

Czynniki endogenne modelu

Czynniki zewnętrzne, logicznie rzecz biorąc, są sprawcami ograniczonej podmiotowości szkolonych i szkolących, dowódców i podwładnych, w tym także kadry nielicznych humanistów w systemie kształcenia w pododdziałach, jak również w szkolnictwie wojskowym. Warto w tym miejscu odwołać się do sławnych badaczy procesów podejmowania decyzji menedżerskich, którzy odkryli w latach pięćdziesiątych XX wieku zasadę ograniczonej racjonalności decydentów. Aplikując te myśli J. Marcha i H. Simona[6] do sytuacji w wojskowej humanistyce, należy stwierdzić, że nurt profesjonalizacji jest w tym środowisku popierany, ale występują liczne ograniczenia na drodze modernizacji nauczania i żołnierskiego wychowania.

Nadal w środowisku „prawdziwych" wojskowych liczy się bardziej celność strzelców w lotnictwie, artylerii, pułkach zmechanizowanej piechoty niż skłonność wychowawców do podnoszenia morale armii lub psychicznej tożsamości żołnierza z jego jednostką. To zaś świadczy o niedocenianiu ideałów humanizmu i troski o docenianie specjalistów zajmujących się wychowaniem, w tym psychologów, teologów (kapelanów), socjologów, pedagogów, psychiatrów. Status tych fachowców jest raczej marginalizowany, o czym mogą świadczyć bardzo redukowane programy nauczania tych przedmiotów w szkolnictwie wojskowym na początku politycznej i ideologicznej transformacji w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

[6] J.G. March, H. Simon, *Teoria organizacji*, Warszawa 1964. Myślę, że każdej reformie kształcenia i wychowania towarzyszą nie tylko opory wynikające ze zwykłego konserwatyzmu, ale także z ograniczeń kapitałowych oraz niemożności uzgodnienia „woli mocy" wielu podmiotów współtworzących system edukacyjny. K. Doktór, *Organizacyjne decyzje*, [w:] *Socjologia organizacji*, red. K. Doktór, Wrocław 1975, s. 109–129.

Słusznie pisze R. Stępień, iż wojskowa edukacja jest czymś więcej niż przekazywaniem wiedzy, [...] jest procesem kształtowania osobowości i etosu żołnierza zawodowego[7]. Jeśli ten proces będzie skutecznie wdrażany, to status humanistów z pozycji marginalnych może przesunąć się na pozycje zintegrowanego systemu dowodzenia na drodze od dowodzenia do przewodzenia[8].

Modelowe funkcje humanistów

W antropologicznym ujęciu społecznej strukturalizacji działań funkcje są tymi stałymi czynnościami, które służą zaspokojeniu potrzeb członków danego systemu. W systemach wojskowych dąży się obecnie do usilnej modernizacji elementów przyczyniających się do powodzenia całości, w tym także nauk społecznych. Myślę, iż będzie rzeczą pożyteczną wyliczenie tych kilku podstawowych funkcji, gdyż jak się zdaje, potoczna percepcja zadań nauk humanistycznych jest zawężona do funkcji wojskowego kształcenia, utożsamianego z wyszkoleniem bojowym żołnierza.

Funkcja poznawcza

Można tę funkcję przedstawić na przykładzie socjologii wojska, która została poczęta nie tylko z przednaukowej myśli społecznej o wojsku i wojnach[9], ale bardziej jej początek można identyfikować jako swoistą socjografię. To jest pożyteczna praca polegająca na opisie zastanych stosunków społecznych, np. w skali mikro (załoga okrętu podwodnego) lub w skali makro (np. armia a społeczeństwo).

Raporty socjologów jako badaczy oprócz wartości typowo „faktograficznych" mają oczywiście także walory eksplanacyjne, które mogą być uznane jako cenne wartości służące do rozpoznawania postaw, opinii, świadomości, morale, zachowań małych i dużych struktur społecznych. Używając pewnych porównań, można powiedzieć, że są one dobrym zwiadem dokonywanym przez sztabowych socjologów dla polowych dowódców, to jest typowa funkcja wspomagająca zwierzchnictwo.

Służyć może np. do rozpoznawania rynków pracy jako pola rekrutacji kandydatów do zawodowej służby wojskowej. Czyli potrzebni są fachowcy np. z zakresu poradnictwa zawodowego i selekcji zawodowej, którzy dzięki znajomości rynków pracy i wymagań profesjonalnej armii przyczyniają się do pozyskiwania właściwych zasobów ludzkich.

---

[7] „Dlatego też współczesna edukacja wojskowa jest obecnie czymś więcej niż tylko przekazywaniem wiedzy i kojarzeniem faktów, jest ustawicznym procesem kształtowania cech osobowych, analitycznych umiejętności, nawyków krytycznego myślenia, etosu żołnierza zawodowego oraz wdrażania do samokształcenia, samooceny, samowychowania i samorozwoju". R. Stępień, *Edukacja wojskowa w obliczu wyzwań XXI wieku*, [w:] *Transformacja instytucjonalno-organizacyjna...*, wyd. cyt., s. 37.

[8] *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, red. L. Kanarski, B. Rokicki, Warszawa 2002.

[9] M. Shaw, *Dialectics of War. An Essay in the Social Theory of Total War and Peace* (1988).

Funkcje wychowawcze

Omawiając tematykę humanistycznego przygotowania kadr oficerskich do wykonywania zawodu, należy z pewnością wspomnieć, że edukacyjność wojska jest tak samo permanentną cechą armii, jak jej zdolności do agresywnego lub obronnego wojowania. Z tego jednak nie wynika przecież, że wychowanie nie podlega zmianom, wprost przeciwnie, nawet gdyby przez chwilę – dla celów heurystycznych – pominąć wyzwania polskiej wielowymiarowej transformacji, to płynie nurt przemian cywilizacyjnych, zmienia się kultura, zachodzą procesy demograficzne itp.

Dlatego wojskowa pedagogika, bardzo szeroko rozumiana, jako celowy, energiczny i skuteczny proces wychowania i kształcenia, ma do rozwiązania trudne, a modernizowane dylematy w relacjach między podmiotami wychowania. Ta dość staromodna dychotomia to w socjologii wychowania relacja między wychowawcą a wychowankiem, między dowódcą w roli nauczyciela żołnierki jako fachu a szkolonymi szeregowcami. Tutaj imperatywy profesjonalizacji[10] zawierają m.in. nakazy unowocześnienia warsztatu wyposażonego w dydaktyczne komputery, wzrostu podmiotowości rekruta, kadeta, elewa, wyważenie proporcji między wiedzą jako zasobem informacji a wyrabianiem umiejętności, kształtowaniem cielesnej kultury i ochoczego morale.

Funkcje wychowawcze wraz ze spontaniczną socjalizacją w wojsku jako racjonalnym systemie społecznym z wieloma zbiorowymi podmiotami to chyba także dwudzielne działanie: na polu nauki o człowieku i jego kulturze oraz na polu sztuki wychowawczej prowadzącej do urobienia wszechstronnego oblicza osobowości profesjonalnego szeregowca, współdziałającego z nim (a nie nad nim) sierżanta oraz oficera jako sprawnego dowódcy z cechami przywódcy[11].

Armia jako system społeczny, poprzez procesy socjalizacji w masowej skali, a także realizację celowych programów transmisji wiedzy i kształcenia umiejętności oraz urabiania osobowości żołnierzy, może być uznana jako nowatorski z dawien dawna bastion dziś modnego ustawicznego kształcenia, znanego pod nazwą organizacji uczących się. Łatwo przecież zauważyć, nie bez zasłużonej satysfakcji, iż bez czytania wartościowej książki o „piątej dyscyplinie"[12] wojsko musiało przy każdej okazji poboru nowego rekruckiego rocznika bądź wymiany lub modernizacji elementów technicznego uzbrojenia wszczynać właśnie nieustannie nowe szkolenia bojowe lub mniej ceniony proces nagle lub powolnie zmienianej indoktrynacji.

---

[10] „Sam proces profesjonalizacji [...] to kompleks zmian psychospołecznych, polegających na uznawaniu zawodu przez członków społeczeństwa za ważną wartość, a wykonywanie określonego rodzaju aktywności zawodowej za podstawową zasadę bytowania w społeczeństwie". J. Maciejewski, I. Wolska-Zogata, *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji. Studium socjologiczne*, Wrocław 2004 (w druku).

[11] K. Doktór, *Typologie organizacji i rodzaje przywództwa*, [w:] *Wymiary przywództwa w organizacji XXI wieku*, red. W. Bańka, Płock 2004, s. 9–21.

[12] P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

Struktura tej szeroko rozumianej i permanentnej edukacji w siłach zbrojnych jak zwykle jest wielopodmiotowym systemem, w którym gros uwagi skupia się na przygotowaniu do frontu walki oraz kształceniu kadr dowódczych, a obecnie także specjalistów bardziej sztuki niż nauki wojennej. Obok dowódców jako wychowawców mamy psychologów i kapelanów, obok specjalistów-techników broni nuklearnej widzimy fachowców nauk humanistycznych zwanych tradycyjnie naukami o duchu, obok wojskowych speców od gospodarki finansami mamy cywilne kierownictwo resortowej rangi. Takie przykładowe pary podmiotów w strukturze wojskowej edukacji rodzą znane a stare problemy koordynacji służb i poziomów dowodzenia, a także wciąż nierozwiązywalnego dylematu: czy humanistycznie wychowywany żołnierz może być traktowany jako równoważnik technicznego uzbrojenia i kapitałowego zasilania, czy pedagogowie wojska mają taką samą doniosłość funkcjonalną w sztabach, jak liniowi dowódcy i nowa „technostruktura", czyli ludzie wiedzy prawnej, marketingowej czy inżynierii itp.

Funkcje eksperckie

W wiązce ról społecznych humanistów starej daty mieścił się spolegliwy pedagog i psycholog z testami, socjolog jako faktograf oraz politolog jako mędrzec-doradca i kapelan jako spowiednik. Dziś – w okresie dość intensywnej modernizacji i przez mędrkujących filozofów przedwcześnie promowanej ponowoczesności, mamy do czynienia raczej z nieco odmienną i, zdaje się znacząco powiększoną wiązką oczekiwanych i wykonywanych funkcji fachowców, nauk ongiś zwanych humanistycznymi, a teraz częściej nazywanych społecznymi.

Te nowości na rynku usług, nie tylko dydaktycznych i wychowawczych, to szerokie spektrum usług doradczych, konsultacyjnych, eksperckich[13], socjotechnicznych, projektowych i wdrożeniowych. Spełnienie tych nowych oczekiwań, np. względem socjologów wojska, zależy od woli i umiejętności opanowania nowych pól, nie tylko badawczych i interpretacyjnych, lecz zagospodarowania pól w cyklu następujących faz fachowej działalności: opis – diagnoza – prognoza – terapia – wdrożenia[14].

W takim cyklu, którego nazewnictwo faz jest zapożyczeniem z pragmatycznie uprawianych nauk medycznych, na razie jest wiele białych plam, gdyż socjologowie polscy poprzestali na opanowaniu warsztatu sondażowych technik badaw-

[13] „Techniki wojskowe stają się coraz bardziej złożone i stanowią serię niezgłębionych przez osoby niewtajemniczone systemów eksperckich [...]". A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „JA" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 303.

[14] W nauce o władzy, czyli politologii, wyróżnia się nieco inną typologię funkcji diagnostycznych, prognostycznych i instrumentalno-technicznych i jednocześnie stwierdza się, że polityka nie jest wspierana naukową prognostyką. Z tego wniosek, iż militarna polityka względem państwowej armii cierpi na tę samą słabość. Mimo to „praktycznym celem każdej dyscypliny naukowej jest dostarczenie trafnych przewidywań". T. Klementewicz, *Mądry politolog po szkodzie polityka. O praktycznej funkcji nauki o polityce*, „Studia Politologiczne" 1996, nr 1, s. 271.

czych, których finalną fazą jest wielość tematyczna raportów badawczych. Niestety, to jest przykład takiej socjologii, która skupia się na gromadzeniu werbalizowanych faktów, „oralnej" – wedle Sułka – socjologii, oczywiście bez takich faz zawodowej działalności inżynierów, jak projektowanie i wdrażanie nowych systemów technicznych do praktyki. Komfort socjologów polega nie na zaniechaniu badań trudnych problemów społecznych, np. bezrobocia, lecz na nieporadności właśnie w fazach diagnozowania, prognozowania i tego, co najważniejsze: nie chodzi o to, byśmy tylko świat interpretowali, lecz o to, by zmieniać go na lepszy.

Dobrym, ale może niezbyt szczęśliwym przykładem jest zmiana oczekiwań na usługi humanistów w resorcie wojskowości podczas piętnastu lat „systemowej transformacji". Po rozegraniu zwycięskiej potyczki ze zwolennikami monopolu dogmatycznej doktryny marksizmu nastąpił poważny regres w obszarze uprawianych usług humanistów: zmniejszono nakłady na badania społeczne, przewartościowano doktrynę ideologiczno-polityczną, zredukowano wyższe szkolnictwo wojskowe itp. Jednak ten ostry regres trwał dość długo i do dnia dzisiejszego pozostało wojskowym humanistom dostosowywanie się do nieprzewidywalnych zygzaków polityki militarnej państwa, a także trudności adaptacyjnych całej armii wewnątrz tego relatywnie autarkicznego systemu.

W środowisku zawodowców-humanistów, być może na razie, przeważa postawa obronnego i zachowawczego przystosowania się do zmian, raczej odgórnie wprowadzanych przez rotacyjne ekipy kierownictwa resortowego, i równie szybkie wymienianie dowódców wielkich sztabów. Takie postawy postronny obserwator może z łatwością zaliczyć do pasywnej taktyki redukowanych szans na wykonywanie wiązki starych i nowych ról humanistów w oficerskich mundurach. Jednak gromadny konformizm, jak można zauważyć w wojskowej publicystyce uprawianej przez naukowców, nie wyklucza postaw nowatorskich, krytycznego spojrzenia na ofiary i beneficjantów transformacji oraz śmiałych głosów projektowania usług odrodzonej humanistyki. Dowodem tego są serie konferencji pedagogów, socjologów, psychologów z treściami odległymi od wiernopoddańczej apologetyki, a bliższymi konstruktywnego projektowania znanego z czasów B. Suchodolskiego „wychowania dla przyszłości".

Myśli końcowe – zamiast epilogu

Dzieje wojskowych instytucji na drodze do organizacji są chyba trafnym przykładem tego, co niektórzy socjologowie, po odrzuceniu metodologii linearnego rozwoju społecznego, nazywają tokiem ciągłości i zmienności. Stała przecież jest misja armii jako państwowej organizacji militarnej do sprawowania funkcji obronnej, stała jest wysoka skala poważania dla wojska wyrażanego w sondażach opinii publicznej, stała jest orientacja na międzynarodowe sojusze, stała jest także chęć

zabezpieczenia w budżecie państwa niemalejących nakładów finansowych. Tych niezmienników można by wyliczać znacznie więcej[15].

Jest jednak niespodziewanie długa lista tych czynników, które przekreślają słowo „rozwój" i w to miejsce pojawia się złowrogi regres, zastój, redukcjonizm, równia pochyła itp. Kiedy krzykliwi ideolodzy nowej ery globalizacji sprzeczają się o istotę postmodernizmu, to wojskowe sztaby kolejny raz przeprojektowują malejące nakłady kapitałowe, redukuje się liczebność żołnierzy, kurczy się szkolnictwo wojskowe itp.

W takiej sytuacji przewartościowywania prawie wszystkich wymiarów wojska (prawnych, technicznych, ekonomicznych, ekologicznych, politycznych itp.) wojskowym humanistom pozostaje „samoobrona" przez zwarcie własnych szeregów wokół właśnie systemu wartości profesjonalizmu w macierzystym środowisku, który nigdy nie był kwestionowany, ale który dziś wymaga nowej myśli o strategicznym znaczeniu, by widoczna marginalizacja humanistów była wyparta przez ich podmiotowość, którą znany polski socjolog pracy Aleksander Matejko często nazywał zbiorową zaradnością na ścieżce racjonalizacji.

Humaniści różnych zawodów i specjalności, popierając nurt wojskowej profesjonalizacji, wpisują się jako aktorzy zbiorowi na scenę gry organizacji uczących się oraz jako specjaliści zarządzania wiedzą. Te modne dziś orientacje może nie promują tak wiele nowego, jak się zdaje ich wiernym wyznawcom, lecz warto być uczestnikiem promowanych procesów innowacyjnych, skoro w armii przybywa znawców „wirtualnego wojowania" (czytaj elektronicznego) oraz relatywnie wzrasta liczebność sztabowców-fachowców względem liniowych dowódców. Ta wojskowa „technostruktura" to nie tylko zmiana proporcji między mądrymi sztabowcami i sprawnymi zwierzchnikami oddziałów i pododdziałów, lecz widomy znak czasów, że szabelka i pistolet to wypierane przez komputer symbole mijających „technologii" prowadzenia walki oraz dowodzenia wojskowymi grupami pierwotnymi[16].

Zbiorowość specjalistów, powiększana o ekonomistów, prawników, informatyków, to właśnie objaw zarządzania wiedzą w wojsku, które powoli wyzwala się z legendy frontowych dowódców i genialnych marszałków pól bitewnych. Jednak wydaje się, że część humanistyki z trudem włącza się w szeregi nowoczesnych specjalistów jako tragarzy wiedzy i uczestników grup interesów z powodu powolności naukowych karier, które raczej podlegają arystokratycznej, zachowawczej rutynie na drodze od doktoratu do profesury. Miejmy nadzieję, że nowa ustawa

[15] „Pomimo pewnych niesprzyjających działań Wojsko Polskie włączyło się w okres transformacji ustrojowej i okazało się najbardziej stabilną strukturą społeczną polskiego społeczeństwa. Armia nie uległa wewnętrznej destrukcji, zachowała swą wartość organizacyjną i utrzymała wysoką gotowość bojową". J. Maciejewski, *Oficerowie Wojska Polskiego w okresie przemian społecznej struktury i wojska. Studium socjologiczne*, Wrocław 2002, s. 72.

[16] K. Doktór, *Wiedza i władza*, [w:] *Społeczeństwo. Rodzina. Wychowanie*, red. J. Sztumski, Ryki 2004, s. 125–132.

o nauce i szkolnictwie wyższym będzie sprzyjała akceleracji karier naukowych i blokowała władzę uczonej gerontokracji i oligarchii nadmiernie scentralizowanej nauki. Szybsza reprodukcja młodych a zdolnych uczonych jest przecież jednym z licznych warunków powodzenia wojskowej profesjonalizacji i reanimacji zasłużonej dla sił zbrojnych humanistyki.

Prof. dr hab. Ryszard STĘPIEŃ
Dyrektor Instytutu Nauk Humanistycznych AON

AKTUALNE TENDENCJE W DYDAKTYCE SZKOŁY WYŻSZEJ

Gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego, jaki dokonał się po 1989 roku, spowodował wiele następstw w sferze dydaktyki i organizacji kształcenia. Niemal czterokrotny wzrost liczby uczelni wyższych w Polsce sprawił, że jednym z najważniejszych problemów edukacji stało się zapewnienie możliwie wysokiej jakości różnych form pracy dydaktycznej. Od 1990 do 2003 roku liczba studentów wzrosła ponad czterokrotnie, z 400 tys. do 1 mln 800 tys., zaś w tym samym czasie liczba nauczycieli akademickich zwiększyła się zaledwie o jedną trzecią (z 60 tys. do niespełna 80 tys.).

Stosowane w krajach zachodnich mechanizmy i procedury oszacowywania jakości edukacji umożliwiają rządom oraz określonym instytucjom przyjmowanie pewnych kryteriów oceniania efektywności kształcenia i osądzania jej w konkretnych wymiarach oczekiwań społecznych. Odpowiedź na pytanie: co to jest jakość edukacji i jakie są jej związki z jakością człowieka, wymaga analizy bardzo konkretnych, wymiernych kategorii składających się na aksjologiczny i dydaktyczny wymiar procesu kształcenia w uczelniach wyższych.

Dlatego też w pełni uzasadnione wydaje się szersze niż do tej pory badanie i przedstawianie teoretycznych oraz praktycznych aspektów kształcenia akademickiego, którego teoretyczną podbudowę stanowi dydaktyka (pedagogika) szkoły wyższej, w tym wojskowej, tym bardziej że w minionych dziesięciu, piętnastu latach uwaga pedagogów była skupiona głównie na analizowaniu różnych nurtów badawczych, stanowisk teoretycznych i orientacji metodologicznych w pedagogice ogólnej, przy wyraźnym zaniedbywaniu refleksji nad teoretycznymi zagadnieniami dydaktyki szkoły wyższej i jakością komunikowania się nauczycieli akademickich ze studentami.

Fakt, iż najdawniejsza tradycja uprawiania pedagogiki wywodzi się z filozofii, znajduje dość powszechne potwierdzenie we współczesnej refleksji nad edukacją. Także szeroko rozumiana filozofia ponowoczesności umożliwia wielu pedagogom

konfrontowanie rozmaitych ujęć współczesności w jej pedagogicznych obszarach[1]. Na szczególną uwagę zasługują różnorodne procesy ścierania się bardzo wielu orientacji poznawczych i aksjologicznych, głównie w kształceniu nauczycieli i kadr oficerskich. Dlatego też trudno pominąć następujące pytania i wątpliwości, które niezmiennie wracają w dyskusji nad edukacją w szkołach wyższych, w tym i wojskowych: jaki jest stan badań nad współczesną pedagogiką szkoły wyższej? Dlaczego, mimo wielu zarzutów wobec jakości kształcenia na poziomie uniwersyteckim, praktyka edukacyjna nie ulega większym zmianom? Dlaczego w rażący sposób pomniejszyła się liczba opracowań teoretycznych z zakresu dydaktyki szkoły wyższej? Co sprawiło, że nie są organizowane studia podyplomowe z pedagogiki, a wojskowi nauczyciele akademiccy bardzo rzadko się spotykają, by dyskutować na temat unowocześnienia procesu kształcenia? Dlaczego w tak niewielkim zakresie upowszechniane są przykłady innowacji i modernizacji procesu dydaktycznego w uczelniach wyższych?

Każda próba udzielenia odpowiedzi na tak sformułowane pytania wymaga przynajmniej ogólnej refleksji na temat społecznego klimatu wokół pedagogiki i dydaktyki szkoły wyższej. Szczególnie zastanawiający jest brak szerszego zainteresowania dorobkiem pedagogiki jako zaawansowanej formy świadomości edukacyjnej, współtworzonej przez ontologię wychowania, aksjologię wychowania i epistemologię wychowania.

Nie można skutecznie unowocześniać procesu kształcenia bez systematycznej refleksji nad trwałością ładu edukacyjnego i źródłami jego przemian. Trudno jest również budować kompetencje humanistyczne bez zwracania uwagi na to, co w edukacji uznawane jest za dobre, wartościowe i godne urzeczywistniania, a co należy odrzucić. Dydaktyka szkoły wyższej wymaga swoistej reinterpretacji tradycyjnie pojmowanego przedmiotu badań, głównie ze względu na powszechnie akceptowaną potrzebę upodmiotowienia studenta i znaczną utratę przez uczelnie monopolu na kształcenie.

W przyjętej *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, w części poświęconej analizie megatrendów współczesnego świata, podkreśla się, że tradycyjna uczelnia ma wielu konkurentów, w tym telewizję, radio i Internet. „Era społeczeństwa przemysłowego ustępuje erze społeczeństwa informacyjnego, co oznacza przejście od treningu i zapamiętywania informacji do rozwijania zdolności samodzielnego uczenia się, wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a także posługiwania się nowymi technikami informacyjnymi".

Globalizacja z kolei oznacza „zwiększony przepływ informacji w skali globu, a także zwiększoną ruchliwość geograficzną i kulturową. Globalizacja zagraża także kulturowej tożsamości i przynależności, zatem edukacja winna pomóc w prze-

[1] Zob.: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1999; *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003.

zwyciężaniu tych negatywnych aspektów, zachowując poczucie humanizmu i powszechnej odpowiedzialności".

Wizja szkolnictwa wyższego zakłada, że będzie ono zajmowało coraz mocniejszą pozycję w systemie edukacji, zapewniając: WIĘCEJ (studentów) – LEPIEJ (studiujących) – WYŻEJ (wykształconych).

A oto niektóre zmiany w systemie nauczania proponowane we wspomnianej strategii:

– rozszerzenie systemu studiów indywidualnych,
– wprowadzanie doradztwa dydaktycznego (system tutorski),
– upowszechnianie syllabusów i ofert dydaktycznych,
– rozwijanie systemu ocen wykładowców,
– zapewnianie standaryzacji egzaminów i wprowadzanie egzaminów (egzaminatorów) zewnętrznych.

Wśród wielu zmian złożonej relacji nauczyciel – student, najistotniejsze staje się upodmiotowienie studentów jako pełnoprawnych partnerów edukacyjnych oraz wykazywanie przez nich przedsiębiorczości edukacyjnej.

Również w *Deklaracji bolońskiej* z 19 czerwca 1999 roku, zapoczątkowującej proces istotnych zmian w systemach edukacji poszczególnych państw (utworzenie do 2010 roku *Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*), ujęte są następujące główne cele:

– wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych" i porównywalnych stopni (dyplomów);
– wprowadzenie systemu kształcenia opartego na dwóch głównych cyklach (kształcenia) – poziom niższy (licencjat) i poziom wyższy (magisterium);
– wprowadzenie studiów dwustopniowych;
– wprowadzenie systemu punktów kredytowych, takiego jak ETCS, jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów;
– usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników;
– współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii;
– propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu, a szczególnie rozwoju zawodowego, zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Nie bez znaczenia są także postanowienia ujęte w *Światowej deklaracji na temat szkolnictwa wyższego XXI wieku: wizja i działania. „Ramy priorytetowego działania na rzecz zmian i rozwoju szkolnictwa wyższego"* (Paryż 5–9 października 1998 roku). Z treści tego dokumentu wynika, że rozwój dydaktyki szkoły wyższej, a w efekcie i jej zmiany będą zależały przede wszystkim od zachowania jedności wiedzy (teorii), badań empirycznych i praktyki (działania pedagogicznego). Niezbędne jest przy tym rozróżnianie: dydaktyki akademickiej, dydaktyki szkoły wyższej i pedagogiki szkoły wyższej.

Jak twierdzi Stanisław Palka, „tendencje w dydaktyce akademickiej jako dyscyplinie naukowej są (mogą być) wyznaczane przez rodzaje problemów badaw-

czych w tej dydaktyce podejmowanych. Problemy te [...] można ułożyć w następujące kontinuum na osi „teoretyczność – praktyczność":

a) **problemy metateoretyczne, metametodologiczne** związane ze sferą refleksji nad dydaktyką akademicką jako naukową dyscypliną pedagogiczną, nad sposobami jej uprawiania, nad sposobami uprawiania badań w tej dyscyplinie;

b) **problemy teoretyczne** związane z odkrywaniem prawidłowości kształcenia, nauczania i wychowania intelektualnego, użytecznych do budowy teoretycznej wiedzy dydaktycznej;

c) **problemy teoretyczno-praktyczne** związane ze sferą metodyki nauczania konkretnych przedmiotów w planie studiów akademickich, w tej metodyce splatają się w całość teoretyczne założenia ze wskazówkami i zasadami metodycznymi;

d) **problemy praktyczne** związane z faktami i zjawiskami konkretnej praktyki kształcenia akademickiego, np. z aktywnością studentów na zajęciach ćwiczeniowych, z efektywnością nauki własnej studentów"[2].

Warto podkreślić, że współcześnie zakresy treściowe problematyki teoretycznej i zagadnień praktycznych w dydaktyce szkoły wyższej posiadają dość obszerną część wspólną. Szczególnie w wyższych uczelniach wojskowych, kształcących w określonych specjalnościach, a zarazem przygotowujących do pełnienia funkcji dowódczych, widoczne jest wykorzystywanie dorobku dydaktyki ogólnej, a jednocześnie stymulowanie jej rozwoju poprzez stale postępujące doskonalenie różnych metodyk szczegółowych.

Jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki, „uczelnie wojskowe – podobnie jak np. medyczne, techniczne – nie powinny tracić charakteru (ogólno-) zawodowego. Tendencje wielu szkół cywilnych, żeby przekształcić 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"[3].

W rzeczywistości edukacyjnej szkół wyższych, niezależnie od poziomu i profili kształcenia, coraz wyraźniej zarysowuje się **tendencja do poszerzenia oferty edukacyjnej** obejmującej różne państwowe i niepaństwowe uczelnie oraz formy studiowania w systemie studiów dziennych, wieczorowych, zaocznych, podyplomowych i doktoranckich. Nauczyciele akademiccy poświęcają wiele uwagi analizie rynku pracy i możliwościom dostosowywania do jego potrzeb określonych koncepcji programowych[4].

---

[2] S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków 2004, s. 33.

[3] T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. R. Stępień, Warszawa 2002, s. 22.

[4] Zob. m.in.: C. Kupisiewicz, C. Banach, *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*. Raport Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, „Nowa Szkoła" 2000, nr 588, s. 21.

W tym obszarze refleksji pedagogicznej pojawia się kolejna tendencja, by formułowanie celów kształcenia w szkole wyższej rozpatrywać w kontekście takich czynników wpływających na dokonujące się przemiany w życiu człowieka i świata, jak: rozwój społeczeństwa informatycznego, procesy globalizacji i ciągły postęp naukowo-techniczny obejmujący wszystkie dziedziny życia[5].

Z tej racji coraz częściej w strukturze celów kształcenia studentów ujmuje się przygotowanie „do aktywnego życia w społeczeństwie informacyjnym, które wykorzystuje techniki komputerowe, jest intelektualnie twórcze, racjonalne i otwarte na wartości"[6]. Tak więc obok takich celów kształcenia, jak: rozwój intelektualny studentów, opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów, przygotowanie do działalności praktycznej oraz kształtowanie prospołecznych nastawień, istotnego znaczenia nabierają umiejętności posługiwania się coraz bardziej zaawansowanymi technikami komputerowymi.

Być może jest to jedna z ważniejszych dróg realizacji zadań oświatowych dla wszystkich w ciągu całego życia, umożliwiająca rozwijanie kompetencji i zdolności niezbędnych w społeczeństwie wiedzy.

W dydaktyce szkoły wyższej, rozumianej jako praktyka edukacyjna, uwidacznia się tendencja do unowocześniania form i metod kształcenia. Najwięcej kontrowersji wywołuje współczesne rozumienie wykładu akademickiego, a także rozróżnianie edukacyjnych funkcji ćwiczeń audytoryjnych, seminariów i konwersatoriów.

Dyskusja na temat wykładu w szkole wyższej trwa już ponad 50 lat i niezmiennie koncentruje się na podającym charakterze tej metody, a zarazem formy kształcenia oraz możliwościach przezwyciężania różnych słabości wykładu. Zróżnicowane, a niekiedy skrajnie odmienne poglądy na ten temat można ująć w postaci następujących tez:

1. Celem wykładu uniwersyteckiego nie może być tylko przekaz informacji. Jego główna funkcja powinna się sprowadzić do kierowania samodzielną pracą studentów.

2. Analiza miejsca i roli wykładu może być dokonywana tylko w bezpośrednim związku z określonym typem szkoły wyższej, rokiem studiów, dziedziną (dyscypliną) wiedzy i tematem zajęć.

3. Należy wzbogacać teoretyczne podstawy struktury metodycznej wykładu w procesie badań naukowych i poszukiwać jego wychowawczych i dydaktycznych funkcji.

4. Wszędzie tam, gdzie jest to uzasadnione i możliwe, należy uzupełniać lub zastępować wykład elementami dialogu nauczyciela akademickiego ze studentami.

Z badań nad wykładem w szkole wyższej wynika wniosek, że główną jego zaletą jest osobisty, bezpośredni kontakt nauczyciela akademickiego ze studentami,

[5] A.M. de Tchorzewski, *O potrzebie modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w systemie...*, wyd. cyt., s. 20.

[6] M. Kozielska, *Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 95.

w którym obok przekazywanych – podręcznikowych – informacji poznają oni warsztat badawczy wykładowcy i jego doświadczenia osobiste. Szczególnie istotne są wskazówki do pracy samodzielnej studentów umożliwiające im również dobre przygotowanie się do ćwiczeń i seminariów.

Znaczenie refleksji nad metodyką wykładu akademickiego systematycznie wzrasta, bowiem wielość źródeł wiedzy, z jakimi musi się zetknąć student, wymaga przemyślanego ukierunkowania teoretycznego i metodologicznego przez doświadczonego znawcę danej problematyki. Jest to możliwe głównie podczas stosowania takich aktywizujących rodzajów wykładu, jak: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, wykład wprowadzający do studiowania i wykład uogólniający (syntetyzujący).

Współczesna dydaktyka szkoły wyższej zwraca również uwagę na kwestie komunikowania się nauczyciela ze studentami i podkreśla rosnące znaczenie uwarunkowań społecznych i kulturowych procesu kształcenia. W odróżnieniu od wykorzystywanych w przeszłości koncepcji modelowego układu cech czy koncepcji ról nauczycieli współcześnie poddaje się badaniom nauczycielską tożsamość, określającą to, co w człowieku stałe i powtarzalne, a zarazem konstytuujące się w relacji z drugim człowiekiem[7].

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w szkolnictwie wojskowym, bowiem zarówno kadra pedagogiczna, jak i dowódcy muszą coraz częściej dawać świadectwo tego, kim są i kim chcą być, a jednocześnie mają obowiązek odpowiedzieć na oczekiwania i potrzeby podwładnych. W sytuacji gdy wielu żołnierzy uczestniczy w misjach stabilizacyjnych poza granicami kraju, proces ich przygotowania do profesjonalnych zachowań w sytuacjach trudnych i odmiennych kulturowo musi być realizowany przez ludzi refleksyjnych i o ugruntowanej tożsamości.

Niniejszy tekst jest zaledwie próbą wskazania kilku złożonych problemów współczesnej dydaktyki szkoły wyższej i bardziej ma na celu przywołanie potrzeby prowadzenia badań procesu kształcenia studentów, niż jest świadectwem wnikliwego przedstawienia pewnych tendencji zmian. Skoro mamy dostosować się do standardów europejskich ujętych w *Deklaracji bolońskiej*, to jednocześnie musimy bardzo uważnie analizować jakość kształcenia (studiowania) w poszczególnych uczelniach. Osiągnięcie takiego celu wymaga systematycznego doskonalenia teorii i praktyki edukacji.

[7] Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość – kategoria analityczna w badaniu współczesnych nauczycieli*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003, s. 9 i nast.

Dr hab. Marek ADAMKIEWICZ
Wojskowa Akademia Techniczna

GLOSA DO HUMANISTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA KADR OFICERSKICH

Podmiotem humanistycznej edukacji w siłach zbrojnych jest ukształtowany już człowiek. Świadomość tego winna implikować przekonanie, że zakres utożsamiania się oficerów z ową problematyką jest już ograniczony, zaś ich wiedza bywa uwarunkowana wcześniejszą autopsją. Stąd też model kształcenia humanistycznego stosowany na poziomie wyższej uczelni wojskowej może co najwyżej rozwijać doświadczenia młodego człowieka z celami dydaktycznymi środowiska akademickiego.

Adept uczelni wojskowej oczekuje od wychowawców i nauczycieli określonego zasobu informacji i umiejętności w wybranej przez siebie dziedzinie w stopniu przewyższającym wskazania z zakresu postępowania moralnego, czy też aktywności społecznej[1]. Pomimo tego uczelnie wojskowe nie mogą rezygnować z prób kształtowania zachowań podchorążych lub oficerów zgodnych z celami systemu wychowawczego danego środowiska akademickiego, które mają uzupełniać programy edukacyjne i antycypować godne upowszechnienia postawy moralne i zawodowe przyszłych oficerów.

Uwzględnienie powyższych tendencji winno też sprzyjać wyborowi głównych kierunków zainteresowań promotorów i uczestników realizowanego na określonych studiach wojskowych działania systemu edukacyjnego[2]. Wśród najważniejszych ogólnych dyrektyw stawianych takiemu systemowi znajdują się wymagania:

1) dbałości pedagogów o maksymalnie wysoki poziom wiedzy studentów;

2) przygotowania wychowanków do samodzielnej pracy w ramach akceptowanej przez nich specjalności uwzględniającej kulturowe aspekty ich profesji;

---

[1] Por. A. Lewin, *Próba tworzenia systemu wychowawczego*, Warszawa 1966, s. 16.

[2] Por. A. Lewin, *Tworzenie systemu wychowawczego w szkole*, [w:] *Szkoła wychowująca*, red. T.J. Wiloch, Warszawa 1978, s. 90–91.

3) przekazania studentom i adaptowania przez nich wartości cywilizacyjnych wspomagających kwalifikacje i cenione w społeczeństwie walory moralne oraz zawodowe[3].

Postulaty te warunkują kształt i charakter procesu dydaktycznego, który jest podłożem funkcjonowania systemu, a równocześnie wyznacza cele pedagogii wojskowej, zmierzające do wypromowania świadomego swej roli społecznej i odpowiedzialności obywatelskiej oficera.

Cele wychowania humanistycznego w uczelni wojskowej

O ile humanistyczny proces wychowawczy rozumiany jest najogólniej jako uporządkowany zbiór czynności wychowawców i wychowanków, umożliwiający tym ostatnim nabywanie wiedzy o człowieku i dalszy rozwój ich osobowości, o tyle humanistyczny system wychowawczy (zwany niekiedy systemem wychowania humanistycznego) jest ogółem instytucji i osób harmonijnie ze sobą zespolonych, które realizują określoną działalność pedagogiczną na rzecz wspólnego celu, czyli przygotowania jednostki otwartej na kulturę i bliźniego. System ten wynika z konkretnego zapotrzebowania społeczeństwa na określony typ człowieka mającego być nie tylko wykwalifikowanym specjalistą, ale też jednostką w każdej postaci mu przydatną[4]. Z tego też powodu humanistyczny system wychowawczy wojska winien obiektywizować całość procesu wychowania młodzieży, jak też wyznaczać nowe pola jej społecznej adaptacji i edukacji zgodnej z potrzebami grupy, jak i podmiotów procesów wychowania[5].

Do najważniejszych obiektywnych celów systemu wychowania humanistycznego uczelni wojskowej można zaliczyć:

1) kontynuację i rozwój bytu społecznego (grupowego, środowiskowego, instytucjonalnego); stąd też system winien zaszczepić młodym pokoleniom in spe oficerów łączność z tradycją i umiejętność działania dla wspólnego dobra;

2) utrwalanie i pogłębianie integracji narodu (danego środowiska, społeczności itp.); rozwijanie sprawności wychowanków we wszystkich przejawach ich funkcjonowania w grupie, będącej przedmiotem zainteresowania armii;

3) wykształcenie i przygotowanie kadr, obejmujące zarówno wyrabianie określonych sprawności zawodowych, jak i rozwijanie ogólnych możliwości intelektualnych;

4) zaspokajanie jednostkowych potrzeb i aspiracji podchorążych, nie tylko w drodze przygotowania ich do pracy zawodowej (pozwalającej na zdobywanie

[3] Por.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 34; *Pedagogika ogólna*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 29.

[4] Por. *Współczesne konteksty wychowania*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 60.

[5] Zob. M. Pastwa, M. Mazur, S. Kwiatkowski, *Przemiany organizacyjne szkolnictwa wyższego: doświadczenia zagraniczne*, Warszawa–Poznań 1988.

środków utrzymania), ale również w aspekcie służby, czyli zdobywania przez wychowanków umiejętności życia, pogłębiania egzystencji osobowej (dążność do podwyższania kwalifikacji), rozwijania postaw moralnych i prospołecznych, wrażliwości oraz kreatywności w wybranej przez niego dowolnej dziedzinie działalności społecznie przydatnej[6].

Specjalnym celem wojskowego systemu wychowania powinno być stworzenie zrazu przez Ministerstwo Obrony Narodowej, a później sztaby nadrzędne przydatnych z punktu widzenia obywatelskiej edukacji modelowych charakterystyk oficerów, w obrębie których znajdą się zarówno humanistyczne postawy[7] społeczne (z grubsza poszanowanie środowiska kulturowego) i zawodowe (z grubsza poszanowanie własnej służby i bliźniego człowieka), jako też wartości powszechnie uważane za cenne. Te ostatnie obejmują uniwersalne dobra utrwalone w tradycji ogólnoludzkiej, narodowej, religijnej, wojskowej, politycznej itp., które mogą lub powinny być akceptowane i ujawniane w życiu przywódcy wojskowego.

Niektóre trudności w dotychczasowym procesie humanizacji kadr oficerskich

Znaczenie charakterystyk służących humanistycznemu przygotowaniu oficerów do służby jest szczególnie ważne dla określania zadań całego systemu wychowawczego wojska, albowiem na ich podstawie nieustająco dąży się do stworzenia pożądanego przez ludzi myślących modelu godziwego i otwartego na świat dowódcy. Zamiar taki siłą rzeczy sprzeciwia się każdej zaściankowej wizji przygotowania młodzieży do życia zawodowego i obywatelskiego, dominującej dziś w polskim wyższym szkolnictwie zawodowym. Zwróćmy uwagę tu, bez rozwijania samego problemu, na paradygmatyczną już wręcz awersję do przedmiotów humanistycznych albo, co gorsza, do tzw. myślenia humanistycznego coraz słabiej akcentowanego w egzystencji. Przyczyny tego tkwią w tym – a opieram się na filozoficznym stanowisku – że w ostatnich dziesięcioleciach doprowadza się systematycznie do fatalnej przemiany światopoglądowej ludzi, prowadzącej do wykreowania modelu tzw. człowieka tymczasowego, czyli tego, który tylko w danym mu przebłysku życia, złożonego z chwil szczegółowych, jest w stanie istnieć. W tym sensie historia człowieka to zbiór punktów, które stanowią pojedyncze momenty tymczasowe każdej egzystencji.

Stanowisko to przeważyło dlatego, że w minionym stuleciu to nauka, a nie filozofia, niepodzielnie rządziła światem, zaś naukowcy, a nie filozofowie, zmienili sposób, w jaki patrzymy na świat, zdobywamy wiedzę o nim i o samych sobie. Ale jednocześnie współczesna nauka wpędziła człowieka w zaułek – poczęła w za-

[6] Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, wyd. cyt., s. 22–24.

[7] Postawy humanistyczne rozumiem jako dyspozycje emocjonalne wobec dowolnego przedmiotu obserwacji, poznania, uznania itp., zakorzenione w poszanowaniu ogólnoludzkiej kultury i drugiego człowieka.

chwycie nad swoimi możliwościami poznania poszerzać ignorancję człowieka, materializować ludzką egzystencję, rujnować świat przyrody i ogłuszać naszą duchowość. Comteowska pozytywistyczna wizja świata spełniła się, lecz ten świat nie stał się wcale lepszy i wciąż może dzięki owemu widzeniu stać się na wskroś tragiczny, tak jak opłakane stały się ideologie zakorzenione w mrzonce, że nauka jest w stanie objaśnić kwestie społeczne i zaprojektować szczęśliwą powszechnie przyszłość. W tym miejscu pozwolę sobie na pewną dygresję.

Nauka oto to nam boleśnie objaśniła, że tam, gdzie króluje bezduszna, a nie duchowa koncepcja życia, kończy się świat udany i humanizm oświetlający sensowną filozofię wychowania. Nauka ani nie odpowiedziała, ani nawet niezrozumiała, dlaczego wciąż poszukujemy ponadludzkich wymiarów istnienia, jakkolwiek zdaje się już pojmować potrzebę uzasadniania doraźnego, linearnego i przypadkowego w ostatecznym rozrachunku życia. W odróżnieniu od owych wizji ludzka egzystencja ukazywana przez obecny paradygmat nauki jest zjawiskiem przypominającym o absurdzie życia pozbawionego otuchy i wyższych przesłanek wielowymiarowego istnienia człowieka.

Zadaniem humanistycznej refleksji zatem nie może być tylko objaśnianie dostępnych faktów, o których można logicznie wnioskować, ale także, a może przede wszystkim, poszukiwanie alternatyw dla zdarzeń niewyjaśnianych już dlatego, że są one sprzeczne z obowiązującą wykładnią nauki i dogmatami światopoglądowymi. Z tego powodu ważnym celem naukowego humanizmu mogłoby być wytyczenie badań mających określić relacje pomiędzy bytem a jego niepoznanymi formami; humanizmu niewykluczającego aspektu wielowymiarowości życia. Każdy wymiar życia jest realny, gdyż nie jest niemożliwy, a skoro coś jest możliwe, to istnieje lub zaistnieje. Świat przyrody, zważywszy jego niezrozumiałą w pełni różnorodność, jest lub powinien być z owej racji niemożliwy, a przecież się przejawia. Ostatnie odkrycia przyrodników potwierdzają potencjalność życia w środowiskach i warunkach uważanych za niemożliwe. Oto natura świata jest bardziej niemożliwa niż zakładaliśmy.

Jak się zdaje, budowanie postaw otwartych na stanowiska w nauce pozostające poza paradygmatem akademickim może być znacznym, choć z pewnością nie najważniejszym zadaniem kształtowania wyróżnionych wyżej humanistycznych charakterystyk wspierających przygotowanie kadr oficerskich do życia w warunkach nowoczesności. Takie bowiem zadania powinny już prowadzić do postulowanego postępowania kadry, które musi się traktować jako pewien zestaw (ogół) cech osobowości, której nadaje się formalny, udokumentowany w zabiegach wychowawczych wymiar, oparty na szacunku do tego, co wykracza poza utarte schematy myślenia i zaściankowej wiedzy. Cechy te powinny sprzyjać możliwości należytego wykonywania zawodu oficera, lecz tylko wtedy, kiedy ten jest sprawiedliwym i uczciwym człowiekiem.

Można wnosić, że do imperatywnego charakteru poszanowania norm i wartości utrwalonych w tradycji rycerskiej emulacji nie należy już przekonywanie do nich

ludzi, ale wymaganie ich respektowania. Taki postulatywny rejestr humanistycznego kształtowania postaw pożądanych winien znajdować swoje miejsce w kodeksach honorowych – dziś nieobecnych, choć oczekiwanych przez oficerów. Wszelako można przyjąć hipotezę, że w środowisku oficerskim występuje swoista tęsknota za deontologią zakorzenioną w humanistycznej idei rycerstwa i umocnioną we wzorcu gentlemana[8]. Jednakże dla potwierdzenia tego przypuszczenia należałoby wykonać już stosowne badania demoskopowe[9].

Dlatego też możemy przyjąć, że humanistyczną charakterystykę dowódcy opisuje określony, postulowany zbiór oczekiwań formalnych mających afirmować postawę życiową i zawodową oficera jednakowo zapatrzonego w tradycję swojej profesji i nakierowanego na jej przyszłość wedle reguł otwartości na niezaściankową wiedzę i postęp cywilizacyjny (technologiczny). Stąd dla otrzymania pożądanej charakterystyki protegowanych winno się kojarzyć w procesie wychowania te elementy systemu kształcenia humanistycznego, którego efektem ma być oczekiwany przez pedagogów model absolwenta uczelni wojskowej myślącego, współczującego i dbającego o środowisko społeczne i przyrodnicze[10]. Należy przy tym pamiętać, że lansowana in spe w szkołach wojskowych humanistyczna charakterystyka oficerów koniecznie powinna być uzgadniana z szefami rodzajów wojsk i zatwierdzana przez Sztab Generalny Wojska Polskiego. Wszak ma być ona formułą kształtowania obowiązującego w armii zestawu postaw społecznych i zawodowych oraz hierarchii wartości wymaganych od każdego oficera.

Praktyczne elementy charakterystyki humanistycznej oficera

W obrębie postulowanych zaleceń mogących mieć wpływ na *postawy społeczne* absolwenta wyższej szkoły wojskowej, wyrażających jego nastawienie do rzeczywistości i zachodzących w niej przemian, a jednocześnie ustalających sposób jego bycia i postępowania można wyróżnić[11]:

– **myślenie obywatelskie** przejawiające się w postrzeganiu zjawisk w kategoriach państwa, umacniania ładu konstytucyjnego, troski o godność narodową i dobro ojczyzny;

– **patriotyzm** uwidaczniający się w umiłowaniu własnego kraju i jego tradycji, przywiązaniu do ziemi i kultury ojczystej, gotowości poświęcenia życia w służbie narodu;

[8] Zob. M. Adamkiewicz, *Z dziejów etosu wojska*, Warszawa 1997.

[9] Zresztą takie badania przeprowadzono już w populacji podchorążych, które okazały potrzebę ustanowienia kodeksów honorowych opartych na humanistycznych treściach wychowania w akademiach wojskowych. Por. *Kodeksy honorowe. Między tradycją a współczesnością*, red. M. Adamkiewicz, Warszawa 1998, s. 165–195.

[10] Zob. J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu: kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985.

[11] Zob. L. Turos, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania*, Warszawa 1980.

– **wartości moralne** odkrywające konieczność i ważność przestrzegania norm moralnych, w szczególności treści historycznie ukształtowanego kodeksu honorowego oficerów, a także podkreślające rangę uczciwości, rzetelności, troski o sprawy własnego środowiska i podkomendnych, gotowości do angażowania się w działalność służącą dobru służby i innych ludzi;

– **kulturę osobistą** wynikającą z postępowania zgodnego z zasadami współżycia społecznego i etyki zawodowej; w swej specjalnej postaci kultura osobista to również kultura bycia, uzewnętrzniająca się w umiejętności wyrażania własnych emocji w sposób taktowny i zrównoważony (znajduje to swoje odbicie m.in. w sposobie mówienia, ruchach i całym zachowaniu absolwenta), mający korzystny wpływ na dowodzenie i pracę oficera;

– **wrażliwość estetyczną** obejmującą poszanowanie kultury ojczystej, a w tej mierze osiągnięć materialnych i duchowych, symboli narodowych, a także wrażliwości na sztukę i uznania jej wzbogacającej wnętrze każdego wartości;

– **humanizm** wyrażający się w uznaniu godności osoby ludzkiej, traktowanej jako podmiot wszelkiego postępowania; w znaczeniu potocznym wyrażeniem humanizmu jest taki stosunek do podwładnych, przełożonych, kolegów, który opiera się na poszanowaniu drugiego człowieka, jego indywidualności i wyjątkowości;

– **tolerancję** rozumianą jako prawo do posiadania odrębnych poglądów, odmiennego stylu działania, indywidualnych przyzwyczajeń, lecz tylko wtedy, kiedy nie naruszają one przyjętych w wojsku i społeczeństwie zasad współżycia;

– **aktywność** postrzeganą jako uczestnictwo w życiu własnego środowiska zawodowego i wspólnoty terytorialnej (np. w garnizonie), przejawiające się w działaniach na rzecz rozwoju różnych form relacji międzyludzkich w tychże grupach, a także postępowanie ukierunkowane na wzbogacanie własnej wiedzy i umiejętności.

W zakresie *postaw zawodowych* winno się uwzględniać te czynniki, które opisują: 1) nastawienie podchorążych i oficerów do wykonywanych zadań; 2) ich stosunek do podwładnych, środowiska koleżeńskiego i przełożonych; 3) motywy pobudzające do działania zwróconego w stronę podnoszenia własnych kwalifikacji; 4) potrzeby osiągania sukcesu. Jak się zdaje, w zakresie kształtowania postaw można wymienić następujące elementy humanistycznej charakterystyki zawodowo-osobowej:

– **zdyscyplinowanie** jako podporządkowanie swojej woli poglądom i kompetencjom przełożonego, uznanie imperatywnego sensu rozkazu w służbie wojskowej;

– **odwagę** rozumianą jako dyspozycję do działania w sytuacjach trudnych i niebezpiecznych; zdolność do trwania przy własnych (lecz tylko słusznych i uzasadnionych) poglądach i przekonaniach, a także możliwość podejmowania złożonych zadań, wymagających tzw. hartu ducha; odwaga to również właściwość przezwyciężania strachu i panowania nad sobą w sytuacjach zagrożenia;

– **odpowiedzialność**, czyli świadomość skutków podejmowanych decyzji; gotowość ponoszenia konsekwencji za własne słowa i czyny oraz za stan wyszkolenia

i wartość bojową podwładnych; odpowiedzialność ta odnosi się także do wiarygodności postaw proekologicznych;

– **wymagalność** będąca egzekwowaniem od siebie i podkomendnych postępowania zgodnego z przepisami wojskowymi (regulaminami, rozkazami etc.), opartego na zadaniach możliwych do wykonania;

– **inicjatywę** stanowiącą zdolność sprawnego wykonywania poleceń w trudnych warunkach (np. w sytuacji braku informacji lub środków do działania); jest to umiejętność świadomego i przemyślanego podejmowania wysiłków zmierzających do zrealizowania postawionego zadania;

– **wytrwałość**, czyli odporność na chwilowe niepowodzenia i nieustępliwość w pokonywaniu przeszkód w życiu i służbie;

– **stanowczość, zdecydowanie** to cechy polegające na podejmowaniu śmiałych, lecz racjonalnych decyzji zmierzających do osiągania zakładanego celu działania; stanowczość i zdecydowanie to również zdolność uzależniania treści wykonywanych przedsięwzięć od woli ich realizacji i determinacji w samym działaniu;

– **zainteresowania zawodowe** rozumiane jako dążenie do ustawicznego doskonalenia w pracy zawodowej, umiejętność śledzenia progresu w wybranej dziedzinie, a także potrzeba twórczego poszukiwania rozwiązań podnoszących sprawność działalności profesjonalnej;

– **zamiłowania profesjonalne**, czyli upodobania do wykonywania zawodu oficera armii, a także trwała zdolność do poszanowania munduru, ceremoniału i tradycji wojskowych;

– **aspiracje i ambicje zawodowe** pojmowane jako pragnienie twórczych osiągnięć w działalności profesjonalnej oraz aktywne poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań podwyższających jakość wykonywanej pracy;

– i wreszcie **umiejętności dowódczo-przywódcze**, a więc zespół cech osobowych obejmujących możliwości poznawcze, wiedzę i zdobycze zawodowe, które mają pozwolić absolwentowi na pełnienie funkcji kierowniczych i administracyjno-technicznych w działaniach bojowych oraz warunkach pokojowego szkolenia wojsk i pracy w miejscach stałej dyslokacji jednostek wojskowych.

Ważne znaczenie dla nakreślania wyrazistego „portretu" osobowo-zawodowego oficerów posiadają tzw. dyspozycje instrumentalne, rozumiane jako zasób ich wiedzy i umiejętności nabytych w procesie kształcenia oraz wychowania[12]. Dyspozycje te materializują się przede wszystkim w *kwalifikacjach ogólnych*, które obejmują zakres i jakość wykształcenia pozapolitechnicznego, budowanego na bazie dyscyplin humanistycznych. Kwalifikacje te stanowią podstawę wszechstronnego, ustawicznego i skutecznego rozwoju osobowości. Wszak wśród nich znajdują się źródła tej wiedzy (np. prakseologicznej, etycznej) oraz umiejętności,

[12] Zob. H. Smarzyński, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa–Kraków 1985.

które służą skutecznemu nawiązywaniu kontaktów i możliwości niezakłóconej współpracy międzyludzkiej. Towarzyszą im sprawności lingwistyczne (specjalnie zaś języki obce), które mają dziś specjalnie duże znaczenie w kształtowaniu image etosu inteligenckiego, reprezentowanego również przez oficera WP[13].

Kreacyjne zadania humanistycznego systemu wychowawczego oficerów

Podstawowym zadaniem uczelni wojskowej jest przekazywanie studentom wiedzy obejmującej różne obszary nauki oraz wyrabianie najważniejszych skłonności do ciągłej ciekawości świata, studiowania wybranej dyscypliny, samodzielności myślenia, zdolności rozumienia rzeczywistości, życia społecznego, a także kultury i spraw ludzkich.

Realizacja tego winna się odbywać poprzez organizowanie takich sytuacji, które ułatwiają słuchaczom poznanie wielorakiej rzeczywistości (przyrodniczej i społecznej), jak też zrozumienie najważniejszych praw i procesów rozwoju tej rzeczywistości. Ważne miejsce zajmuje tu nieustająca obserwacja postępu w dziedzinach uważanych za zawodowe[14].

Z powyższego wynika, że humanistyczny system wychowawczy orientuje się w kierunku tych przestrzeni procesu dydaktycznego, które mają zachęcić oficerów do rozbudzania w sobie zainteresowań oraz głębszej refleksji nad własnym miejscem i rolą w otaczającym ich świecie. Wśród tych kierunków istotniejsze znaczenie zdają się mieć: aktywność poznawcza oficerów, ich stosunek do pracy (służby), uczestnictwo w kulturze, a także ich życie osobowe (rozbudzanie świadomości humanistycznej)[15].

Aktywność poznawcza

Ważne znaczenie dla aktywności poznawczej ma pobudzanie inicjatywy intelektualnej oficerów, w której poważny udział ma wiedza o „świecie społecznym", nie ograniczana już do informacji o wydarzeniach, osiągnięciach w nauce, czy też wiedzy o kulturze, ale poszerzona o wyniki badań nad istotą i prawami kierującymi szeroko pojmowaną rzeczywistością społeczną i przyrodniczą. W tej postaci wprowadzenie problemów dotyczących przemian w kraju, sposobu istnienia różnych wartości (od moralnych przez ekonomiczne po kulturalne) opisują sens rozbudowy treści procesu wychowawczego.

---

[13] Zob. K. Ciekota, R. Jasiński, *Rekrutacja i kwalifikowanie na studia a efektywność systemu edukacyjnego*, Warszawa–Łódź 1990.

[14] Zob. B. Kleczko, *Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym: wybrane uwarunkowania, cele, metody strategii*, Warszawa–Łódź 1988.

[15] G. Koptas, *Edukacja ustawiczna a zmieniające się funkcje szkół wyższych*, Warszawa–Łódź 1991.

Wiąże się to z koniecznością śmielszego sięgania do różnych nauk społecznych, humanistycznych tudzież przyrodniczych, ukazujących występujące konflikty w warunkach dynamicznie rozwijającej się cywilizacji i zagrożeń płynących z postępu technologicznego, jak też złożony charakter współczesnego świata. W tym sensie nie może zabraknąć refleksji nad osiągnięciami kulturowymi Polaków oraz innych narodów w sytuacji integrowania się naszego kraju z Europą Zachodnią. Jest to szczególnie ważne dla przyszłości dialogu kultur i tolerancji wobec wartości różnych kręgów cywilizacyjnych, z którymi już się stykają i będą się stykać w przyszłości rodzimi oficerowie uczestniczący w misjach pokojowych lub zmagający się ze światowym terroryzmem.

Stymulowanie aktywności poznawczej oficerów powinno wyrażać się zarówno w odmiennej (różnej) i odpowiednio (w zależności od programów edukacyjnych) budowanej wiedzy o rzeczywistości, jak i przy stosowaniu właściwych (opartych na konstatacjach psychologii) mechanizmów ciągłego pogłębiania wiadomości.

Zorganizowana działalność uczelni wojskowej powinna znajdować swoje zasadnicze uzupełnienie programów z obowiązujących przedmiotów specjalistycznych w pobudzaniu ciągłego samokształcenia i uczestnictwa podchorążych i oficerów na różnych – wykreowanych przez system wychowawczy – polach ich aktywności. Punktem wyjściowym tej strategii mogłoby być stworzenie niezależnego programu przeznaczonego do ukazywania związków między wiedzą o świecie a możliwością własnego w tym świecie działania.

Stosunek do pracy

Praca stanowi zasadniczą dziedzinę ludzkiej aktywności i obejmuje nie tylko funkcje zawodowe, lecz również czynności realizowane w tzw. życiu społecznym (mobilność pozaprofesjonalna). Ze względu na to, że praca zawodowa przez dziesiątki lat odgrywa w życiu większości ludzi najpoważniejszą rolę, determinującą zarazem poziom zamożności społeczeństwa, przeto wychowanie dla pracy w wybranej przez oficera specjalności zajmuje znaczące miejsce w działaniach systemu wychowawczego.

Niezwykle ważne wydaje się tu być propagowanie przez wojskowy system wychowawczy idei kształcenia ustawicznego (np. w drodze studiów podyplomowych) zespolonego z analizą możliwości wychowanków do podjęcia przez nich funkcji zgodnych z ich upodobaniami i talentami. Idzie tu głównie o stworzenie takich mechanizmów wyboru wiedzy zawodowej, które w przyszłości wykluczyłyby kosztowną reorientację w armii z danej dyscypliny na inną. Zatem warunkiem optymalnego rozwiązania złożonych problemów wychowania do pracy winna być poprawnie prowadzona kwalifikacja zawodowa studentów, którzy już w trakcie nauki w uczelni winni kojarzyć swoje plany profesjonalne z posiadanymi w tym względzie uzdolnieniami.

Orientacja taka winna stanowić integralną część szeroko rozumianego wyboru dróg prowadzących do osiągnięcia wartościowych celów życiowych. Jest to uza-

sadnione, chociażby z tego powodu, że może zaistnieć w życiu oficera sytuacja, w której wyniku niechęć do pogłębiania wiedzy i umiejętności w wyuczonym zawodzie przyczyni się do odejścia od niego. Stąd też właściwe przygotowanie do pracy wymaga nie tylko opanowania określonego zasobu wiadomości i sprawności, lecz również uformowania w wychowankach pożądanych cech charakteru i systemu wartości. Szczególnie należy kształtować w nich rzetelność, odpowiedzialność, terminowość wykonywania zadań, punktualność itp.

Treścią wychowania do pracy winny być działania zmierzające do wykluczenia minimalizmu w osiąganiu celów zawodowych, jak też stwarzania umiejętności współpracy z innymi ludźmi. To ostatnie wymaga kształtowania specjalnych kwalifikacji psychicznych, takich jak możliwość współdziałania, porozumienia, a nierzadko dyspozycji empatycznych (czyli wczuwania się w przeżycia drugich osób, związanych z wykonywanymi zadaniami).

Uczestnictwo w kulturze (rola sztuki)

Istotą tego trybu procesu wychowawczego jest żądanie od systemu uwzględnienia potrzeby „uczłowieczenia" oficera, rozumianej z grubsza jako możliwość obrony i rozwoju jego „sił duchowych", czyli tych dyspozycji, które mają charakter wewnętrzny, osobisty, uczuciowy, moralny, wyrażający się w sposobie istnienia, w określonej, humanistycznej jakości ludzi. Idzie tu zatem o stworzenie zalet właściwych dla inteligencji, czyli tej kategorii społecznej, z którą każdy wychowanek szkoły oficerskiej będzie się identyfikować.

Realizacja tego zadania wymaga działania umiejętnego i delikatnego zarazem, które prowadziłoby do kształtowania postaw człowieka, jego stosunku do wartości, kultury uczuć, wrażliwości moralnej i estetycznej wyobraźni. Tłem wykonania tego zamierzenia może być wychowanie „do sztuki" i „przez sztukę". O ile wychowanie „do sztuki" stanowi tylko aspekt pedagogiki kulturalnej, o tyle wychowanie „przez sztukę" określa horyzonty kształcenia osobowości w zakresie szerszym niż estetyczna wrażliwość czy estetyczna kultura.

Wychowanie „do sztuki" sprzyja pogłębieniu więzi z humanistyczną tradycją ludzkości, a zarazem określa możliwości otwarcia oficera na wartości nowe, potwierdzające kreatywne możliwości człowieka. Wychowanie to zapewnia też tożsamość kulturową w skali narodu, a także ciągłość cywilizacyjnego dziedzictwa w przekazie międzypokoleniowym. Z tej racji treścią procesów wychowania „do sztuki" winny być doznania stymulowane przez szeroką ofertę estetyczną ukazującą wartości tworzone we własnym kręgu, jak też w skali naszego kraju, kontynentu, a nawet świata.

Tymczasem wychowanie „przez sztukę" polega na wskazaniu udziału jej wartości w kształtowaniu postaw estetycznych i moralnych oficerów. Efekt wychowawczy winien tu zostać utożsamiony z pobudzeniem przez sytuację artystyczną uczuć sympatii do określonego dzieła (plastycznego, literackiego, dramaturgicznego, filmowego itp.). W tej postaci może nastąpić identyfikacja wychowanka z tre-

ścią dzieła i aprobata (bądź dezaprobata) przesłania w nim zawartego. Szczególnie odnosi się to do tych utworów literackich (np. memuarystyka wojskowa i wojenna), których bohaterowie, a zwłaszcza ich postępowanie mogą podlegać wyrazistej ocenie (negatywnej lub pozytywnej) stawianej przez oficerów. Aksjologiczny wymiar takich dzieł polega już nie tylko na zaszczepianiu właściwych ocen moralnych czy moralnych motywacji czynów wychowanków, ale głównie na uczeniu się przez odbiorcę rozumienia wartości wynikających z dojrzałej wrażliwości.

Można więc z grubsza przyjąć, że „wychowanie kulturalne" obejmujące pobudzanie doznań estetycznych i tzw. aktywności ekspresyjnej (włączenie się do twórczości artystycznej), wprowadzające do procesów kształtowania u słuchacza wielorakie wartości (od walorów sztuki po wartości moralne), obejmuje trzy wyraźniejsze obszary jego recepcji.

Obszar pierwszy to świat, rzeczywistość obiektywna, której obrazem i interpretacją jest sztuka uczestnicząca w przetwarzaniu tegoż uniwersum.

Obszar drugi to inni ludzie i sprawy międzyludzkie, jawiące się jako podmiot wytworów kultury. Dzieła sztuki bowiem mogą rodzić wrażliwość i uczucia, czyli zarówno rozumienie człowieka przez człowieka, jak też zdolność odczytywania treści humanistycznych zawartych w tworach ludzkiego podmiotu.

Wreszcie obszar trzeci to własne ego (ja) oficera. Dzieła artystyczne stanowią dokument subiektywnej osobowości, a więc ważne źródło osobistej samowiedzy jednostki, zaś działania ekspresyjne stwarzają szanse dla aktów samorealizacji w otaczającym świecie. Wszak nigdy nie można wykluczyć istnienia zrazu nieodkrytych uzdolnień tkwiących w anonimowym podchorążym czy oficerze.

Życie osobowe (świadomość) oficera

Przy rozważaniu warunków tworzących korzystne okoliczności samorealizacji i dróg prowadzących do godnego i wartościowego życia oficerów należy przywołać dwa uzupełniające się wzajemnie ujęcia strategii egzystencji świadomej.

Pierwsze dotyczy indywidualnego stosunku człowieka do świata, w jakim żyje. Obejmuje ono uwarunkowania sposobu jego życia determinowane przez system wychowawczy (szerzej: świat obiektywny), jak też wskazuje wzory i modele postępowania, normy i sankcje, czyli wymagania wynikające zarówno z tradycji, jak i aktualnej rzeczywistości społecznej (środowiskowej, zawodowej etc.). Człowiek ów zatem musi odpowiedzieć sobie na pytania: 1) czy i w jaki sposób może kształtować swoje życie niezależnie od nacisków otoczenia? oraz 2) jakie są perspektywy jego sprawnego i dostatniego funkcjonowania w konkretnej przestrzeni społecznej?

Drugi zakres spraw wiąże się z wyborem określonego modelu życia, odpowiedzi na pytania o sens i treść życia, o to, czy można wpływać na obiektywne przeciwności losu, czy też należy zmierzać do egzystencji opisywanej przez wybrane i realizowane wartości. Student uczelni wojskowej (a później oficer) może mieć tu dwie możliwości wyboru.

Może więc skłonić się w stronę życia konsumpcyjnego, wyznaczonego przez orientację „na mieć", a co za tym idzie – stale wspinać się „w górę" po szczeblach kariery i dążyć do sukcesu, którego wyrazem jest coraz większe znaczenie w grupie i coraz wyższe stanowisko służbowe. Albo też preferować życie zwrócone w stronę pełni i doskonałości w wybranej dziedzinie zawodowej; życie żądające intensyfikacji umiejętności i wiedzy, pozbawione jednakże dążenia do rywalizacji o cele mierzone korzyścią bądź opłacalnością działania uzasadnianego awansami w hierarchii, czy też wielkimi pieniędzmi. W tej postaci aktywny człowiek zakłada osiągnięcie celów życiowych w drodze jednoczenia się z własną wspólnotą (rodziną, przyjaciółmi itp.). Więzi tego typu osadzają się na promocji wyższych uczuć (miłości, przyjaźni, zaufania, uczciwości etc.). Dobro własnego kręgu osób jest wyżej cenione niż osiągany za wszelką cenę sukces indywidualny.

Sztuka życia polega w poważnym stopniu na dokonywaniu właściwych wyborów i podejmowaniu decyzji sprzyjających osiąganiu jego możliwej pełni. Nie jest to łatwe, tym bardziej że owe wybory i decyzje wymagają od młodego człowieka poznania własnego „ja", a tu zwłaszcza własnych możliwości ucieczki od chybionych zamiarów.

W tym miejscu wyłania się jedno z najważniejszych zadań humanistycznego systemu wychowawczego, albowiem wnika ono w strukturę wyborów zrazu podchorążego, a później oficera; decyzji mających zapewnić mu w przyszłości egzystencję jednoczącą cele osobiste z oczekiwaniami społecznymi.

Pogodzenie tych dwóch jakości staje się realne przy wypośrodkowaniu obu wymienionych strategii życia. Należy zatem kształtować człowieka dążącego do sukcesu, a jednocześnie wrażliwego na otaczający świat; czułego na jego drażliwe problemy.

System wychowawczy przeto powinien budować podstawy kształtowania prospołecznego stylu życia, ujmującego jednocześnie poszanowanie jednostkowej tożsamości ludzi. Indywidualne określenie stylów życia zakłada uwzględnienie w procesach edukacyjnych *ekspresyjnego* i *twórczego* wymiaru człowieczej egzystencji.

Ekspresyjność pozwala na osobisty stosunek do świata i otwarcie na sprawy drugiego człowieka, stanowi podstawę wzajemnego porozumienia i zrozumienia. Rodząca się na tej podstawie kreatywność jest z jednej strony potrzebą, z drugiej zaś możliwością działania każdej jednostki. Kształtowanie tych postaw wymaga odpowiedniego zorganizowania zajęć obejmujących przede wszystkim zróżnicowaną i wieloraką aktywność w wybranych przez oficerów dziedzinach, a także szerokiego stosowania przez nich metody interpretacji ról i sytuacji ludzkich, w jakich chcieliby się znaleźć.

Twórczość natomiast utożsamia się z otwartością na świat, na ludzi i środowisko materialne oraz naturalne. Jest zarówno działaniem mobilnym (naznaczonym znaczną ruchliwością zamiarów i czynów) w sferze myśli, uczuć i wyobraźni, jak też chęcią przeobrażenia zastanej rzeczywistości w kierunku społecznie korzyst-

nym. Postawa otwarta winna charakteryzować możliwie wielką liczbę oficerów, którzy winni rozumieć, że wrażliwość na zjawiska zewnętrzne i wewnętrzne splata się z umiejętnością ich sprawnego myślenia i wykorzystania nakazanych lub narzuconych im zadań i ról społecznych.

Pobudzanie tychże sprawności to dążenie przez system humanistycznego wychowania do tego, co w każdym z uczestników tego procesu może być swoiste i społecznie poszukiwane. Inaczej mówiąc, idzie tu o wykreowanie tego typu odwagi w działaniu oficera, która w poszanowaniu tradycyjnych wartości oraz obyczajów panujących w środowisku wojskowym i jego otoczeniu ułatwia jednocześnie podkreślanie znaczenia własnej osoby i innych ludzi.

Uwagi końcowe

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, można przyjąć, że efektem pragmatycznych zamierzeń humanistycznego systemu wychowawczego wyższej uczelni wojskowej powinno być trojakie przesłanie.

Po pierwsze winno to być poznanie i zrozumienie przez wychowanków świata, łącznie z poznającym ów świat człowiekiem; przygotowanie słuchaczy do przekształcenia dostępnych im fragmentów rzeczywistości; fundamentalnym zadaniem systemu jest przekazanie studentom systematycznej wiedzy o przedmiotach poznania oraz zasobu społecznie i indywidualnie akceptowanych wartości.

Po drugie humanizacji oficerów winno towarzyszyć dokonywanie rewizji błędów wychowawczych w przeszłości wraz z przygotowaniem ludzi do życia w nowych warunkach cywilizacyjnych, technologicznych i naturalnych, jak też przysposabianie ich do każdych, dynamicznie zmieniających się okoliczności. Wynikiem owego przygotowania ma być rozwój możliwości i zdolności poznawczych oficerów, a także przystosowanie ich do samodzielnej oceny rzeczywistości na bazie wyrobionych w nich stałych (w ciągu całego życia) nawyków wzbogacania wiadomości z zakresu dyscyplin humanistycznych, ułatwiających zrozumienie świata i jego przemian.

Po trzecie przygotowanie oficerów do pracy zawodowej oraz do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze powinno się odbywać poprzez ukształtowanie w nich skłonności do poszerzania wiedzy z zakresu dyscypliny podstawowej i dążenia do nieustannego podnoszenia własnych umiejętności profesjonalnych. W ramach tego system humanistycznego wychowania winien zmierzać do uczynienia z oficera człowieka wrażliwego na wieloaspektowy świat zewnętrzny, a więc osoby także świadomej swojej pozycji społecznej i znaczenia tradycji oraz współczesności własnego etosu.

Dr Janusz ZAJDZIK
Dyrektor Wojskowego Biura Badań Socjologicznych

HUMANISTYCZNE PRZYGOTOWANIE OFICERÓW WP W KONTEKŚCIE „DIAGNOZY PRIMAKOWA"

Dyskusje na temat humanistycznego przygotowania oficerów Wojska Polskiego trwają – o ile pamiętam – od zawsze, z różnym jedynie rozłożeniem akcentów, w zależności od kolejnych mód. Na początku lat dziewięćdziesiątych taką modą były aspekty etyczne zawodu, i to „nowe" znowu powraca przy okazji dyskusji na temat kodeksu honorowego. Poza niewątpliwym pożytkiem intelektualnym dla uczestników dyskusji, nie wynika z nich nic o charakterze praktycznym. Przekonani przekonują przekonanych. W dyskusjach takich z reguły nie biorą udziału ci, którzy mogliby dokonać postulowanych zmian, ale oni zapewne wszystko wiedzą, i wiedzą to lepiej. Przed bitwą pod piramidami Napoleon Bonaparte wydał rozkaz: „osły i uczeni do środka". Jakkolwiek brzmi to humorystycznie, to w istocie chodziło o ochronę tego, co było najcenniejsze – osły służyły do transportu wody i zaopatrzenia, a uczeni do tego, do czego są powołani. Najwidoczniej nie wszyscy decydenci uczyli się od Napoleona. Istnieje reguła socjotechniczna, zgodnie z którą, jeśli nie można lub nie ma woli dokonania zmiany rzeczywistości, to można podjąć tańsze działania na rzecz zmiany wizerunku tej rzeczywistości. Wygląda na to, że reguła ta jest realizowana.

Przekonywanie przekonanych może więc mieć sens, jeśli pojawiają się nowe argumenty, które warto upowszechnić lub wykorzystać. Jeden z nich został zaprezentowany jakiś czas temu, podczas konferencji organizowanej przez Departament Wychowania i Promocji Obronności w CBW, w wystąpieniu uczonej z SGH. Wskazywała ona, że do tej renomowanej uczelni garną się studenci, którzy chcą zostać „młodymi wilkami" biznesu – menedżerami, a tymczasem – co wywołuje ich zdziwienie i zniecierpliwienie – w programie I roku studiów muszą zaliczyć filozofię, socjologię, etykę i inne przedmioty o charakterze społecznym, a także zajęcia praktyczne w środowisku bezrobotnych i bezdomnych, co ma im uświadomić możliwe przyszłe skutki ich działań w roli menedżerów.

Warto przypomnieć, że w uczelniach wojskowych na początku lat dziewięćdziesiątych tak ograniczono udział w programie przedmiotów humanistycznych, że osiągnęły one 6,5% w WAT i 13,6% we wrocławskiej WSO. Fakt, że w Akademii

Obrony Narodowej sięgają one 11%, nie jest w stanie nadrobić braków ani zmienić nastawienia, zainteresowań i nawyków studentów. Dla porównania: w Akademii Wojskowej w West Point przedmioty humanistyczne (bez języków obcych) obejmują 32% programu, w Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis 22%, w szkołach oficerskich Bundeswehry 33%, w Akademii Dowodzenia Bundeswehry 25%, podobnie jest też w szkołach wojskowych choćby Białorusi. Nasi oficerowie nie otrzymują więc w uczelniach wojskowych nie tylko takiego zasobu wiedzy humanistycznej, jak ich odpowiednicy w siłach zbrojnych innych państw NATO, ale nawet na Białorusi. Powraca stare pytanie: jesteśmy przed czy za Albanią? Dodajmy, że w wojskowych uczelniach amerykańskich kształcenie ma inny charakter – modułowy – i że ich absolwenci mogą uzyskać wykształcenie w różnych „cywilnych" specjalnościach, natomiast „mentalność" wojskowa powstaje u nich niejako mimochodem, w wyniku działań, które mają pełną akceptację władz wojskowych, a przy których polska „fala" występująca wśród żołnierzy służby zasadniczej ma charakter zupełnie żartobliwy. W rezultacie respekt dla przełożonych i starszych pozostaje wśród tych studentów, a później oficerów, na całe życie. Ponadto, żeby zostać kadetem takiej uczelni, trzeba zdobyć poparcie swojego kongresmena lub senatora. Zważywszy na społeczne opinie o sejmie i senacie – może lepiej, że w Polsce nie ma takiego wymogu.

Na podstawie ustaleń socjologii wychowania możliwe jest określenie pewnych uwarunkowań, które wydają się być jednakowo ważne we wszystkich formach i typach kształcenia wyższego. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że każda szkoła wyższa tworzy środowisko społeczne, które nie jest wyizolowane ze społeczeństwa, od procesów i zjawisk w nim występujących. Co więcej, jest to środowisko – z uwagi na wiele czynników – wyjątkowo żywo reagujące, na ogół spontanicznie i żywiołowo. Socjologicznie rzecz biorąc, tworzy ono szeroką reprezentację struktury społecznej i pole, na którym ścierają się różnorodne poglądy i koncepcje. Wreszcie, jest to środowisko, od którego społeczeństwo, a ściślej szereg jego grup i instytucji, oczekuje określonego przysposobienia jego członków do pełnienia ważnych ról społecznych. Wszystko to powoduje, że – jak zauważa J. Szczepański – „wychowanek wystawiony jest na wpływ całego środowiska i podlega spontanicznemu procesowi przystosowania do życia w społeczeństwie, i że te procesy mogą zupełnie zniwelować wysiłki oraz wyniki oddziaływań wychowawcy"[1].

W uczelni istnieje oczywiście środowisko wychowawcze, którego oddziaływania są jednak wielce zróżnicowane z uwagi na silne i autorytatywne osobowości wychowawców, treści kształcenia i koncepcje samego wychowania, wreszcie określoną autonomię uczelni. Można więc uznać, że „wychowanie jako proces formo-

[1] J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1986, s. 137.

wania osobowości jest wynikiem działania uczelni jako całości, wszystkich nauczycieli akademickich, jej władz i administracji"[2].

Wyższa szkoła wojskowa w porównaniu z uczelnią cywilną różni się nie tylko innym statusem organizacyjnym i jego konsekwencjami. Jest uczelnią określonej instytucji społecznej, jaką jest wojsko (niekiedy określa się ją jako resortową), stąd też charakteryzują ją te wszystkie cechy, które odnoszą się do sił zbrojnych. W sytuacji zaniku socjologii wojska i znajomości jej ustaleń warto przypomnieć socjologiczne cechy wojska, ważne także w działalności uczelni wojskowej: wojsko to zbiorowość o przewadze więzi formalnych nad nieformalnymi, o wysokim stopniu biurokracji i o wyraźnie występującej hierarchii, o hierarchii permanentnie funkcjonującej, o specyficznym systemie uwarstwienia, to zbiorowość przygotowana do prowadzenia zwycięskiej walki zbrojnej, a dobierana według wielu kryteriów: zdrowia, cech psychicznych, kryteriów społecznych, jest to również zbiorowość szczególnie kultywująca określone tradycje narodowe i wojskowe. Zarówno nauczyciele-wychowawcy, jak i uczniowie-wychowankowie dobierani są według określonych kryteriów (przynajmniej powinni być) i tworzą środowisko społeczne, w którym obowiązują jednoznacznie sformułowane normy i zasady wychowania. Wszystko to wpływa na istnienie odpowiednio zorganizowanego środowiska wychowawczego, którego konieczność istnienia jest oczywista zarówno z uwagi na potrzeby wychowania wojskowego, jak i ogólnospołecznego. Środowisko to ma wyraźnie sformułowane cele wychowawcze (tzw. charakterystyka osobowo-zawodowa absolwenta) wynikające głównie z funkcji spełnianej przez siły zbrojne.

Środowisko to dysponuje wyraźnie oznaczonymi i różnorodnymi środkami wychowawczymi, ma odpowiednio przygotowanych wychowawców, istnieje w nim możliwość kontroli efektów wychowania, ma wreszcie stosowne ideały wychowania, jego wzory oraz jego określone treści. Można wiarygodnie orzec, że żadna z uczelni cywilnych tak znakomicie zorganizowanego środowiska wychowawczego nie ma. Należałoby więc oczekiwać, że należyta jest również skuteczność wychowania. Nie można jednak zapomnieć, że wychowanie nie rozpoczyna się i nie kończy w murach uczelni, istnieją bowiem wielorakie jego uwarunkowania natury ogólnospołecznej i ogólnośrodowiskowej, a ponadto, iż nawet najlepiej – w zamyśle organizacyjnym – funkcjonujące środowisko nie zawsze okazuje się być skuteczne w praktyce wychowawczej.

Problem spójności oddziaływań środowiska wychowawczego wiąże się z kolejnym uwarunkowaniem w postaci spójności między urabianiem wychowanka-podchorążego a kształtowaniem przyszłej jego roli oficera-wychowawcy. W innym ujęciu chodzi o takie oddziaływanie wychowawcze, które polegałoby na odpowiednim wychowaniu podchorążego, a jednocześnie uczeniu go wychowania w ramach przyszłej roli społeczno-zawodowej. Na podstawie obserwacji osobistych skłaniam się do poglądu, iż proces ten na ogół jest traktowany rozdzielnie.

[2] Tamże, s. 135.

Wychowanie odbywa się niejako poza procesem dydaktycznym, a nauczanie wychowania wyłącznie w ramach programu dydaktycznego i w godzinach przewidzianych na przedmioty związane z wychowaniem. W rzeczywistości proces ten, bez względu na istniejące programy, występuje zasadniczo we wszelkich dziedzinach funkcjonowania wyższej uczelni wojskowej – zarówno w odniesieniu do wychowania, jak i nauczania wychowania. Ucząc się wychowywać, podchorąży potrzebuje wyposażenia go w odpowiednią wiedzę, m.in. z zakresu historii wychowania, teorii wychowania, socjologii wychowania, etyki. Ponadto, a może przede wszystkim, uczy się przez obserwację pewnych wzorów osobowych: swojego bezpośredniego dowódcy i innych dowódców, wykładowców, instruktorów, pracowników naukowych i innych osób, które zajmują znaczące miejsce w hierarchii uczelni.

Stąd przesłanka, że „wychowanie studentów może być skuteczniejsze pod warunkiem, że wszyscy nauczyciele akademiccy będą się wywiązywali należycie ze swoich zadań, że nie będzie sytuacji dwuznacznych, że studenci będą traktowani serio, że ich wątpliwości będą wyjaśniane bez przymrużenia oka"[3].

Zasadne wydaje się, zwłaszcza w uczelni typu technicznego, gdzie siłą rzeczy dominują kwestie i problemy związane z takim właśnie charakterem nauczania, zwrócenie uwagi na przebieg procesu socjalizacji. Nie wchodząc w analizę definicji[4], powiedzmy, że chodzi tu o kształtowanie społecznej dojrzałości czy osobowości społecznej wychowanka. Dążenie do tego jest wyraźne we wszelkich typach szkolnictwa wojskowego, jak i w ogóle w wychowaniu wojskowym. Wydaje się jednak, że występuje tu przewaga argumentacji werbalnej nad konkretnym wprowadzaniem podchorążego w dane sytuacje społeczne. Z jednej strony pożądana jest analiza procesów i zjawisk społecznych, bez ukrywania ich złożoności, konfliktów, trudności i patologii życia społecznego, a także bez uników pod pretekstem tzw. apolityczności wojska. Z drugiej zaś przyspieszy osiągnięcie tej społecznej dojrzałości włączanie podchorążych do działań praktycznych w różnych grupach, instytucjach społecznych w obrębie uczelni, jak i poza nią.

W konkluzji powyższych ogólnych rozważań dotyczących socjologicznych uwarunkowań działalności wychowawczej w uczelni wojskowej można chyba stwierdzić, że o ile dysponujemy wiedzą socjologiczną, która uprawnia do sformułowania ogólnych przesłanek wychowania w ogóle, o tyle nie dysponujemy tą wiedzą (względnie jest ona zbyt szczupła) w formie pewnych norm socjotechnicznych, których zastosowanie dałoby możliwości przewidzenia określonych skutków wychowawczych. Wychowanie, kształcenie charakteru to proces społeczny szczególnego rodzaju z uwagi na to, że popełnione błędy wywołują wiele niekorzystnych skutków i to we wszystkich przejawach życia społecznego. Dlatego wychowanie nie powinno być prowadzone na podstawie intuicji, autorytetu formalnego

[3] Tamże, s. 135.

[4] Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 16.

wynikającego tylko z hierarchii, czy też tylko z subiektywnych doświadczeń wychowawczych, często mających swe źródła tradycjonalne. Wymaga ono wiedzy popartej i zweryfikowanej przez systematyczne badania wielu nauk społecznych.

Jeśli w powyższych rozważaniach nie padło określenie „kształtowanie postaw moralnych" czy „wychowanie moralne", to nie oznacza, że opisane uwarunkowania nie odnoszą się do tej warstwy wychowania, choć jest to zagadnienie wymagające odrębnej analizy. Wspomnijmy tylko, że dla naszych rozważań istotne wydają się sądy odnoszące się w tej pracy głównie – choć nie tylko – do cech dowódcy, którym przecież ma być w przyszłości podchorąży. Pisze J.M. Bocheński: „wielu współczesnych sądzi mylnie, że zagadnienie sprawności decyzji nie należy do zakresu etyki. Są to przede wszystkim ci, którzy przesadzają rolę rozumu w decyzji, uważają ją za rodzaj wiedzy, której można się nauczyć, tak jak uczymy się balistyki czy trygonometrii. Nie zdają sobie oni sprawy, że nabycie teoretycznych wiadomości, a więc nauka, nie może zastąpić wychowania tam, gdzie chodzi o działania praktyczne. Innymi słowy, ci, którzy radzi by teorię sprawności decyzji wykluczyć z etyki, myślą naiwnie, że człowiek z wielką wiedzą wojskową, a bez charakteru, potrafi być dobrym żołnierzem albo dobrym dowódcą. Już z tego, cośmy powiedzieli, wynika, jak dalece taki pogląd jest nierealny: obok wiedzy do decydowania potrzebny jest charakter, i to charakter specjalny, wychowany nie tylko pod względem miłości ojczyzny, męstwa itp., ale także pod kątem widzenia samej decyzji. Sprawność decyzji jest cnotą i jej teoria należy do etyki, jej praktyka zaś do dziedziny życia moralnego"[5].

Na ostatnich stronach swej książki pisze Bocheński: „wreszcie konieczne jest na wojnie, by oprócz siły decyzji rozkaz poparty był autorytetem charakteru. Nie wystarczy samo poprawne i mocne decydowanie, jeśli dowódca zachwiał pokładane w sobie zaufanie przez okazaną miernotę moralną, np. brak wytrwałości albo męstwa. Dochodzi do tego jeszcze okoliczność, że wielu niższych dowódców dowodzi bardziej własnym przykładem, niż słowem czy znakiem. Wszędzie zresztą charakter dowódcy posiada ogromny wpływ na oddział i sprawia, że dowódca cieszący się autorytetem będzie miał wielką łatwość w urzeczywistnianiu swoich zamierzeń, gdyż jego rozkazy będą bez porównania lepiej wykonywane, jako poparte większą powagą moralną. Wynika stąd konieczność posiadania przez dowódcę pełni charakteru bojowego w wyższym stopniu niż u innych żołnierzy. Chodzi tu o sprawę, której znaczenia laicy nie mogą nawet w przybliżeniu ocenić: kto tego nie widział, nie zrozumie nigdy, jak olbrzymią rolę odegra wobec żołnierzy: spokój, męstwo i wytrwałość dowódcy. Można bez przesady powiedzieć, że oddział zachowa się w większości wypadków tak, jak dowódca sobie na to zasłużył przez własną wartość moralną"[6].

[5] J.M. Bocheński, *De virtute militari – zarys etyki wojskowej*, Kraków 1993, s. 20.
[6] Tamże, s. 108.

Zamiast komentarza, jeszcze jedno zdanie o. płk. J.M. Bocheńskiego odnoszące się do syntezy i istoty działań sił zbrojnych: „wojsko jest robotą serio, w której chodzi o życie"[7].

Jak mają się do tego decyzje podjęte w tym obszarze w postaci tzw. ustawy pragmatycznej? Źródłem pozyskiwania oficerów do służby zawodowej mają być absolwenci uczelni cywilnych, czyli ze środowiska wychowawczego zupełnie ignorującego kryteria wartościowe dla wojska. Przygotowanie humanistyczne takich kandydatów jest – oględnie oceniając – bardzo zróżnicowane, inne u magistra ichtiologii, inne u archeologa. Wymóg pozyskiwania magistrów powoduje, że oferta nie obejmuje inżynierów po politechnice czy innych uczelniach. Najwidoczniej wojsko nie potrzebuje informatyków, mechaników, specjalistów eksploatacji maszyn i urządzeń łączności, których do niedawna nazywano oficerami przemysłu. Roczny kurs nie zrobi z magistra żołnierza, a tym bardziej dowódcy. Wieloletnie doświadczenia z SPR-owcami dostarczają w tym względzie wielu pouczających wniosków. Nie można też zbyt łatwo pozbyć się wątpliwości, czy zgłaszający się do rocznego przeszkolenia oficerskiego magistrowie to rzeczywiście najlepsi z najlepszych, czy może raczej ci, którzy nie mają szans na cywilnym rynku pracy i liczą na to, że wojsko „uratuje im życie".

Stanie się więc tak, jak często do tej pory bywało, że następne dyskusje i konferencje poświęcone będą problemom, które stworzyli ci, którzy w dotychczasowych dyskusjach udziału najwidoczniej nie brali.

Podobnie krytyczne uwagi – znane z wielu źródeł – odnoszą się do zasady kadencyjności i częstej zmiany stanowisk. Mawiano niegdyś, że „co Francuz wymyśli, to Polak polubi". Wzory francuskie wyparte zostały przez amerykańskie, a wiadomo przecież, że zupełnie inne jest rozumienie i społeczna percepcja zawodu oficera w Stanach Zjednoczonych, gdzie zasada kadencyjności jest skutkiem wręcz obsesyjnego działania na rzecz cywilnej kontroli nad wojskiem.

Kolejny aspekt problemu odnosi się do trwającego od lat pata w kwestii działalności społeczno-wychowawczej. Stanowiska oficerów społeczno-wychowawczych obejmują oficerowie, którzy nie są do tej działalności specjalnie przygotowani i dzieje się to zazwyczaj na zasadzie selekcji negatywnej. Sytuacja dojrzała do tego, by na coś wreszcie się zdecydować: albo stworzyć wyspecjalizowany korpus oficerów społeczno-wychowawczych i dobrze ich do tej roli przygotowywać, według odrębnego programu kształcenia, albo zlikwidować istniejącą fikcję i powierzyć prowadzenie działalności społeczno-wychowawczej dowódcom – lepiej ich kształcąc – a na szczeblu jednostek wojskowych utworzyć jedynie niewielkie komórki o charakterze ekspercko-usługowym (public relations, analizy społeczne, psychoprofilaktyka)[8]. Jeśli można sceptycznie odnosić się do wartości oficerów po

[7] Tamże, s. 79.

[8] Problem ten szerzej analizowałem w 1998 r. w artykule pt.: *Efektywność działalności społeczno-wychowawczej w istniejących warunkach w aspekcie socjologicznym – akceptowana fikcja*, w „Zeszytach Naukowych WSO im. T. Kościuszki" pt. *Poglądy i doświadczenia. Wojsko w badaniach socjologicznych* (Wrocław 1998), proponując przeprowadzenie eksperymentu społecznego w skali dywizji (gdyż należało się liczyć, że na niższym szczeblu przełożeni mogliby – poprzez działania w samoobronie – uniemożliwić jego przeprowadzenie bez zakłóceń.

przeszkoleniu rocznym, przeznaczonych na stanowiska dowódcze, to sceptycyzm ten jest jeszcze bardziej uzasadniony, jeśli mieliby oni zająć stanowiska oficerów społeczno-wychowawczych.

Jeśli jednak jedni i drudzy będą podobnej wartości?

Wtedy będziemy uczestniczyć w kolejnych naradach i konferencjach.

* * *

Pora wreszcie wyjaśnić, skąd w tytule tego dość emocjonalnego wystąpienia wzięło się – zapewne niepoprawne politycznie – nazwisko byłego rosyjskiego premiera Jewgienija Primakowa. Otóż, w swoim czasie, odnosząc się do jakiegoś obszaru reformowanej rzeczywistości społecznej w Rosji, ocenił on, iż „chcieliśmy jak najlepiej, a wyszło jak zawsze". Można sądzić, że zdanie to – oprócz humorystycznego wydźwięku – obrazuje słowiańską mentalność, istniejącą także i w Polsce, mającą znaczny wpływ na dokonujące się przemiany.

Tylko czy na pewno w odniesieniu do wskazanych decyzji można mówić o jak najlepszych intencjach? (Przedstawiona wątpliwość, podobnie jak wcześniejsze tezy i oceny, jest wyłącznie wyrazem osobistych doświadczeń i poglądów autora i nie powinna być inaczej interpretowana).

Prof. dr hab. Janusz ŚWINIARSKI
Wojskowa Akademia Techniczna

APLIKACJA ETYKI BEZPIECZEŃSTWA W WIZJI ROZUMNEGO PRZYGOTOWANIA WSPÓŁCZESNYCH KADR OFICERSKICH

Wizja rozumnego społeczeństwa wyradza się z krytyki społeczeństwa industrialnego, nazywanego również społeczeństwem drugiej fali. Krytyka tak nazywanego społeczeństwa przekonywająco stara się eksplikować zmiany i przemiany w wielu sferach życia, jakich doświadczamy i doświadczyli inni, bardziej dotknięci skutkami rozwoju społeczeństwa przemysłowego (społeczeństwa krytykowanego i odchodzącego do lamusa historii). Te zmiany i przemiany dotyczą także wojska, jego organizacji i misji, nadto wymuszają poszukiwania innych sposobów i procedur działania niż tradycyjne. Wszystko to determinuje z różną siłą i wagą rolę oficera zarówno w organizacji, jak i funkcjonowaniu sił zbrojnych, tak dziś, jak i z dużym prawdopodobieństwem będzie określać w przyszłości. Przyszłość ta zaś, wedle przekonań lansowanych przez krytyków społeczeństwa industrialnego w barwach kapitalistycznych i tzw. realnego socjalizmu czy komunizmu, należeć powinna nie do nastawionych na maksymalizację zarówno zysku, jak i wydajności społeczeństwa funkcjonującego racjonalnie, lecz społeczeństwa zorganizowanego i funkcjonującego rozumnie, godnie i ekologicznie lubo integralnie tudzież globalnie itp.

Wielu spośród tych krytyków wychodzi z przeświadczenia, że nowożytne społeczeństwa przemysłowe miały charakter racjonalny. Ich racjonalizm, wywodzony z nowożytnego i oświeceniowego przeświadczenia liderów filozofii nowożytnej, dyktował przeświadczenie o niezbywalności takich wartości, jak: wolność, równość i braterstwo tudzież bezpieczeństwo. Organizowane programowo wedle tych wartości społeczeństwo okazywało się z biegiem lat nie do wytrzymania przez człowieka, bo praktyka wydobyła niepożądany fakt, stwierdzany z coraz większą oczywistością, że racjonalne społeczeństwa są utopią i zaprzeczają, w rzeczy samej, naturze człowieka. Ona ma szerszy niż tylko racjonalny wymiar[1]. Stąd liczne konstatacje eksponowane ostatnio tym, że XX wiek był końcem wieku racjonalizmu, ideologii i nauki.

[1] Zob.: J. Nicikowski, *Utopie i racjonalizm*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 5–6; J. Szacki, *Spotkanie z utopią*, Warszawa 1980.

Ten szerszy wymiar stara się opisywać wiele koncepcji, a wśród nich koncepcja człowieka wielowymiarowego. Ona jednocześnie postuluje nie tyle racjonalne (utopijne), co rozumne zorganizowanie życia społecznego. Rozumnie zaś zorganizowane życie społeczne ma być dialektycznym zaprzeczeniem społeczeństwa racjonalnego, przemysłowego i nastawionego przede wszystkim na maksymalizację wydajności – zaprzeczeniem człowieka jednowymiarowego.

Krytyka Herberta Marcusego społeczeństwa racjonalnego i industrialnego

Wedle poglądu lansowanego przez Herberta Marcusego społeczeństwo racjonalnie zorganizowane w formie industrialnej wywiera na jednostkę ludzką dwojakiego rodzaju represję: konieczną i niekonieczną, czyli nadrepresję – represję zbędną. Ta nadrepresja od XIX wieku zjawia się w urzeczywistnianiu racjonalnej zasady właściwej dla społeczeństwa industrialnego. Ona przybrała formę *zasady wydajności*. Marcuse społeczeństwo funkcjonujące wedle tej zasady porównuje do wielkiej fabryki rządzonej przez administrację, w której organizacja pracy i całe życie podporządkowane są wydajnemu i skutecznemu działaniu – aktywności prometejskiej, ciągłemu postępowi, walce o byt i nieustającemu wysiłkowi niosącemu bynajmniej nie przyjemność, lecz cierpienie, mitręgę i mozolną pracę, która nie tworzy człowieka, lecz go niewoli i zezwierzęca, wręcz cofa w procesie ewolucji. Według niego ten wzrost produktywności jest świętym ideałem kapitalisty i stalinowskiej stachanowszczyzny (w Polsce pstrowszczyzny). W tym ideale sens takich uniwersalnych wartości nowożytnych, jak wolność, równość i braterstwo, przenika *zasada wydajności* (produktywności), która jest nadrepresywna, niekonieczna i zbędna. Zasada ta, promująca symbol prometejskiej ekspansywności, jest w opozycji do postawy egzystencjalnej, której wzorem dla Marcusego jest Narcyz-Orfeusz. Tę postawę preferuje Marcuse dlatego, że nie zna ona ekspansji i dążenia do panowania nad przyrodą, jest zatrzymaniem czasu, triumfem spokoju, równowagi i harmonii, czymś, co dziś stara się identyfikować wielu z bezpieczeństwem.

Marcuse z postawą orfeuszowsko-narcystyczną wiąże odrodzenie się człowieka w społeczeństwie postindustrialnym, wolnym i nienadrepresywnym społeczeństwie przyszłości, w którym człowiek wszystkimi swoimi zmysłami otworzy się na świat i innych ludzi, uwalniając się od nadmiernej presji rozumu technicznego (przybierającej postać *zasady wydajności*). Zasada ta powoduje, że w rozwiniętej cywilizacji przemysłowej dominuje – jak pisze Marcuse – wygodna, uładzona i racjonalna „nie-wolność". Jest to zasada rodząca postęp, lecz przez nowe formy kontroli wolnych z natury ludzi, a w rzeczy samej, wbrew ich naturze. Ten racjonalny postęp industrialny powodował:

- stłumienie indywidualności w mechanizacji społecznie niezbędnych, lecz bolesnych działań;

• zjednoczenie indywidualnych przedsiębiorstw w bardziej skuteczne i wydajne korporacje;

• regulowanie wolnej konkurencji wśród nierówno wyposażonych podmiotów ekonomicznych;

• ograniczenie prerogatyw i suwerenności narodowej, które krępują międzynarodowe organizowanie zasobów;

• polityczną i intelektualną koordynację[2].

Przede wszystkim ta nadrepresyjność (represyjność niekonieczna) daje argumenty na to, że cywilizacja przemysłowa bynajmniej nie tworzy *wolnego społeczeństwa* w jego tradycyjnym i oświeceniowym pojmowaniu, które społeczeństwo takie wiązało przede wszystkim z co najmniej trzema rodzajami swobód, a mianowicie: ekonomicznymi (wolność, równość i braterstwo), politycznymi (wolność, równość i braterstwo) i intelektualnych (wolność, równość i braterstwo). W społeczeństwie industrialnym, w rzeczy samej, zanegowano te swobody. Negacja ta polega na zmienianiu ich realnego zakresu znaczeniowego. Tym sposobem realnie rzecz w tych społeczeństwach (industrialnych) miała się tak, że:

• **wolność ekonomiczna** polegała na kontroli przez siły i stosunki ekonomiczne;

• **wolność** polegała na codziennej walce o byt – o zdobycie środków do życia;

• **wolność polityczna** polegała na masowej indoktrynacji i komunikacji oraz uleganiu fetyszowi „opinii publicznej";

• **wolność intelektualna** polegała na utrwalaniu przestarzałych form walki o byt[3].

Tak przeinterpretowane rodzaje wolności narzucały i narzucają jednostkom ludzkim społeczeństwa industrialnego fałszywe potrzeby. Te fałszywe potrzeby to:

• **utrwalanie znoju**;

• **agresywność**;

• **cierpienie**;

• **niesprawiedliwość**[4].

Na zasadzie negacji potrzebami społeczeństwa postindustrialnego powinny być: zabawa (brak znoju), altruizm (miłość), unikanie i minimalizowanie cierpień oraz sprawiedliwość. Jednak potrzeby fałszywe (właściwe społeczeństwu industrialnemu) wymuszają na manipulowanych jednostkach społeczeństwa industrialnego fałszywe przeświadczenia o konieczności:

• produkowania i konsumowania rzeczy zbędnych;

• ogłupiającej pracy tam, gdzie nie jest już ona rzeczywistą koniecznością;

• różnych form odpoczynku, które uśmierzają i przedłużają to ogłupienie (praca);

• podtrzymywania takich złudnych swobód, jak wolna konkurencja przy regulowanych cenach, wolna prasa, która cenzuruje samą siebie, wolny wybór pomiędzy znakami firmowymi i gadżetami[5].

---

[2] H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991, s. 17.

[3] Zob. tamże, s. 20.

[4] Zob. tamże, s. 21.

[5] Tamże, s. 24.

Chcąc przywrócić właściwe znaczenie wyżej przywołanym rodzajom wolności, Marcuse proponuje dialektyczne zaprzeczenie stanowi rzeczy charakterystycznemu dla industrialnego społeczeństwa racjonalnego. Tym sposobem dla niego społeczeństwo postindustrialne i rozumne opisuje *wolność od*, a przede wszystkim:

- ***wolność od* ekonomii** – od bycia kontrolowanym przez ekonomiczne siły i stosunki;
- ***wolność od* codziennej walki o byt**, od zdobywania środków do życia;
- ***wolność od* polityki** – wyzwolenie jednostek *od* polityki, nad którą przecież większość ludzi nie ma żadnej skutecznej kontroli;
- ***wolność* intelektualna** – wolność od masowej komunikacji, „opinii publicznej" i indoktrynacji – odrodzenie się myśli indywidualnej, podmiotowej i niezależnej[6].

Jest to opis zbieżny z postulatami filozofii i etyki bezpieczeństwa, która wskazuje, że bezpieczeństwo życia społecznego wsparte jest na czterech filarach: *dobrobycie* (wolności od kontroli ekonomicznej), *prokreacji i edukacji* (wolności od walki o byt), *prawie* (wolności od polityki) i *wolności* (wolności intelektualnej). Takim życiem rządzi zasada bezpieczeństwa – troski o życie, jego trwanie, przetrwanie, rozwój i doskonalenie[7].

„Wszelako – jak pisze Marcuse – charakterystyczny dla społeczeństwa rządzonego *zasadą wydajności* wolny wybór spośród szerokiej różnorodności dóbr i usług nie oznacza wolności, jeżeli te dobra i usługi podtrzymują społeczną kontrolę nad życiem w znoju i strachu – to znaczy, gdy utwierdzają alienację. A spontaniczne odtwarzanie przez jednostkę z góry narzuconych potrzeb nie ustanawia autonomii; świadczy tylko o skutecznej kontroli"[8] – zniewoleniu autonomicznych i wielowymiarowych z natury ludzi, ich zredukowaniu do narzędzi wydajnie wytwarzających wyroby niekonieczne. One zaś „[...] indoktrynują, manipulują; wspierają fałszywą świadomość, która nie zauważa własnego fałszu [...]. W ten sposób wyłania się wzór jednowymiarowej myśli i zachowań"[9].

Mankamentem rozwiniętej cywilizacji przemysłowej jest racjonalny „[...] charakter jej irracjonalności. Jej produktywność i wydajność, zdolność do pomnażania i rozpowszechniania komfortu, do przekształcania marnotrawstwa w potrzebę, a zniszczenia – w tworzenie [...]"[10]. A przecież, powiada Marcuse, nawiązując do starożytnych filozofii życia, potrzebami koniecznymi człowieka są tylko takie potrzeby życiowe, jak:

- pożywienie;
- ubranie;
- mieszkanie[11].

---

[6] Zob. tamże, s. 20.

[7] Zob. J. Świniarski, W. Chojnicki, *Filozofia bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.

[8] H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy...*, wyd. cyt., s. 25.

[9] Tamże, s. 30.

[10] Tamże, s. 26.

[11] Tamże, s. 22.

Etyka *czci dla życia* jako alternatywa dla społeczeństwa racjonalnego i industrialnego

Z krytyki społeczeństwa industrialnego i wyłączania z wartościowania etycznego postępu naukowo-etycznego zrodziła się bioetyka (etyka życia). Ona stara się ten postęp ujmować w perspektywie szacunku do życia jako zarówno fenomenu realnego, jak i daru metafizycznego. Zmierza ona do ukazania jednostki jako całości wielowymiarowej, a mianowicie: biologiczno-racjonalno-socjologicznej – całości żyjącej somatycznie, intelektualnie i społecznie (wspólnotowo). Co prawda, rozpatruje ona tę całość z perspektywy prymatu życia (biologii – jej naturalnych praw i wartości) nad rozumem ludzkim (myśleniem i życiem kulturalnym) oraz zachowaniami społecznymi (moralnymi), to jednak rozszerza perspektywę patrzenia na funkcjonowanie człowieka i społeczeństwa z jednowymiarowego racjonalizmu na trójwymiarowy biologizm, racjonalizm i socjologizm. Jest to perspektywa prymatu natury żywej i fenomenu życia jako takiego. W tej perspektywie mamy następującą hierarchię:

- życie biologiczne (trwanie i przetrwanie);
- życie intelektualne i kulturowe (rozwój);
- życie społeczne, wspólnotowe i moralne (doskonalenie).

W bioetyce nie idzie jednak o to, aby zrezygnować z potrzeb intelektualnych i społecznych, lecz o to, aby wymogom życia biologicznego je podporządkować. Jest to zatem kierunek bliski z jednej strony rozwijanej ostatnio socjobiologii, która podstaw moralnych zasad ludzkiego postępowania poszukuje w genach jako nośnikach i programach życia, których celem jest jego prolongowanie (niejako realizacja nieśmiertelności poprzez prokreację), z drugiej zaś etyce *czci dla życia*, ekofilozofii, nazywanej też rewerentyzmem, który definiowany jest jako etyka *czci dla życia*, szacunku dla niego, a wręcz jego wielbienia.

„Istotą jest życie utrzymywać, życiu sprzyjać i życie wznosić na najwyższy poziom. Złem jest życie niszczyć, życiu szkodzić i życie hamować w rozwoju. Oto podstawowa zasada etyki – konieczna, uniwersalna i absolutna”[12] – powiadał Albert Schweitzer (1875–1965), uważany powszechnie za prekursora etyki *czci dla życia* (rewerentyzmu). *Summum bonum* tej etyki jest życie zgodnie z przeświadczeniem Schweitzera, że: **„jestem życiem, które pragnie żyć, pośród życia, które również chce żyć”**[13]. Z tą zasadą wiązał on sześć reguł określających relacje między istotami żywymi, człowiekiem i innymi formami życia (ewolucyjnie starszymi):

1. Traktuj każdą istotę obdarzoną życiem jako swego bliźniego.
2. Nie wstydź się ponosić ustępstwa i ofiary dla bliźniego (mimo że możesz uchodzić za osobę naiwną).
3. Czyń dobro bliźnim (każdej istocie obdarzonej życiem).

[12] Cyt. za: I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 383.
[13] Zob. tamże, s. 385.

4. Przysparzając dobra bliźnim, nie możesz żyć beztrosko i w zwykłym rozumieniu szczęścia.

5. Wyrządzając zło bliźnim (nawet z konieczności), należy mieć wyrzuty sumienia i poczucie winy.

6. Niszczenie życia i szkodzenie mu jest złem, dlatego nikt, kto tak czyni (a czynią tak ludzie), nie ma prawa do czystego sumienia, bowiem – jak pisał przywołany autor – *czyste sumienie jest wymysłem diabła.*

Przeto jest to etyka cierpienia, ofiarności i nieustających wyrzutów sumienia, nigdy niedopełnionych powinności oraz winy. Niemniej zasada *czci dla życia*, wyeksponowana przez Schweitzera, znalazła bardzo wielu kontynuatorów w etyce współczesnej, wręcz etyka ta przesiąknięta jest tą zasadą, różnymi jej zastosowaniami i rozwinięciami. Zasada ta leży u podstaw współczesnych ruchów ekologicznych i ekologii:

- antropocentrycznej, która szacunkiem obejmuje życie tylko istot ludzkich;
- biocentrycznej, która szacunkiem obejmuje każde życie, od bakterii przez rośliny i świat fauny do człowieka;
- przyrodocentrycznej, która traktuje Planetę Ziemię jako istotę żywą i nazywa ją Gaią, a nie – jak w przeszłości – tylko Planetą Życia.

Jednym z wielu kontynuatorów Schweitzera jest rozwijający ekofilozofię Henryk Skolimowski. W jego przeświadczeniu „[...] cześć, rewerencja jest głębokim aktem zrozumienia wspaniałej i głębokiej harmonii całości [...]. Postawę rewerencyjną można zatem łatwo rozciągnąć na inne gatunki i innych ludzi"[14]. Ta głęboka harmonia uzasadnia cześć dla życia i generuje (dla Skolimowskiego) ideał człowieka dzisiejszego – człowieka ekologicznego. Jest to ideał tworzony na bazie rozpoznawalnych tendencji ewolucji w rozwijaniu się świadomości wyrażanej w przekonaniach moralnych ludzi z przeszłości i dzisiejszych. Są to przekonania dzielone przez niego na tradycyjne i religijne (przedrenesansowe), nowożytne i techniczne (porenesansowe) oraz dzisiejsze (ekoetyczne).

Tabela 1

Wartości ekoetyczne na tle cnót kardynalnych Platona i wartości wiodących w przekonaniach moralnych ludzi antycznych i przedrenesansowych oraz renesansowych

Platona	Przedrenesansowych	Porenesansowych	Ekoetycznych
Mądrość	Podporządkowanie	Panowanie	Cześć
Męstwo	Kult	Kontrola	Odpowiedzialność
Umiarkowanie	Łaska	Władza nad rozumem	Umiarkowanie
Sprawiedliwość	Posłuszeństwo Sprawiedliwość boska	Jednorodność Sprawiedliwość indywidualna	Różnorodność Eko sprawiedliwość (dla wszystkich)

Źródło: H. Skolimowski, *Filozofia żyjąca. Eko-filozofia jako drzewo życia*, Warszawa 1993, s. 192.

[14] H. Skolimowski, *Filozofia żyjąca. Eko-filozofia jako drzewo życia*, Warszawa 1993, s. 30.

Jeżeli dla Platona mądrość jest znajomością prawdy we wszystkich sprawach, uzyskiwaną przez filozofów, to później jest to podporządkowanie się prawdzie definiowanej przez mędrców (filozofów) lub przyjmowanej przez teologów, by w czasach porenesansowych nabrać charakteru wiedzy naukowej jako klucza do potęgi (wedle Franciszka Bacona) i, wreszcie, czci dla niedającego się naukowo rozpoznać fenomenu życia. Jeżeli dla filozofów antycznych męstwo było konsekwencją w działaniu, mimo przeciwności losu, to później nabrało ono charakteru kultu i wiary, które zasadność postępowania ludzi kumulowały w przeświadczeniu o życiu wiecznym i, tym samym, szczęściu wiekuistym, by zostać zastąpione przez kontrolę o charakterze społecznym (moralnym), i wreszcie, odpowiedzialność o charakterze indywidualnym. Jeżeli platońskie i arystotelesowskie umiarkowanie skupiło się na *złotym środku*, to dla czasów przedrenesansowych na łasce generowanej przez Boga, jako początku i końcu wszelkiego istnienia, by zostać zastąpione antropologicznym władztwem rozumu, to ekofilozofia we władztwie tym preferuje różnorodność – metafilozofię jako władztwo religii, filozofii, nauki i sztuki. Ale sprawiedliwość jako dawanie w czasach antycznych była dawaniem indywidualnym tego, co się każdemu należy według jego natury (potrzeb), a w czasach przedrenesansowych tego, co się należy wedle Boga, to w czasach ekofilozofii jest to dawanie tego, co się należy wszystkim jako istotom żywym – dawaniem godnym.

Ekoetyka, oparta na rewerencji jako dobru najwyższym, chce rozwiązać współczesne problemy moralne. Szuka tego rozwiązania, podejmując szczegółowe dylematy dotyczące kwestii związanych z życiem, które dotyczą:

1. Genezy życia i jego początków.
2. Uszlachetniania życia.
3. Jakości życia i jego realizacji.
4. Końca życia.
5. „Życia po życiu"– życia metafizycznego.

Etyka już od czasów Sokratesa i Arystotelesa zajmowała się tymi problemami, ale głównie jakością życia – życiem szczęśliwym. Geneza życia i jego koniec były marginalizowane. Pozostawiane były one raczej naturze i prawom natury, na które człowiek czasów archaicznych, antycznych i przedrenesansowych oraz także porenesansowych nie miał znaczącego wpływu. Nie znaczy to, że problemów tych w ogóle w przeszłości nie podnoszono. Znaczy zaś, że nabrały one nowych barw i przybrały postać konkretniejszych pytań ważnych dla etyki wojny i pokoju – etyki bezpieczeństwa:

- prokreacyjno-demograficznych, związanych z wielkością tzw. przyrostu naturalnego, planowaniem rodziny i zobowiązaniem rodziców wobec potomków; wszelako zbyt duży przyrost naturalny, według poglądu niektórych, jest przyczyną wojen;
- eugenicznych, związanych z dopuszczalnością genetycznego uszlachetniania ludzi; wszelako eliminacja złych i nieszlachetnych ludzi, według poglądu niektórych, jest przyczyną pokoju i usprawiedliwia wojny;

• edukacyjnych, związanych z charakterem prowadzonej działalności wychowawczej i dostępnością do kształcenia; wszelako w edukacji pacyfistycznej wielu upatruje eliminacji wojen ze wspólnotowego życia ludzi;

• medycznych, związanych z dopuszczalnością i granicami przedłużania w sposób sztuczny życia ludzkiego; wszelako ratowanie życia chorych i rannych traktuje się jako powszechne zobowiązanie humanitarne dotyczące czasu zarówno wojny, jak i pokoju;

• ekologicznych, związanych ze stosunkiem do życia ewolucyjnie wcześniejszego niż życie ludzkie; wszelako w braterstwie człowieka z każdą formą życia upatruje się źródła pokoju;

• polityczno-moralnych, związanych z uszlachetnianiem współżycia polityczno-społecznego; wszelako doskonalenie współżycia tego rodzaju wiąże się z eliminacją wojen zbrojnych między narodami;

• tanatologiczno-eutanazyjnych, związanych ze sposobami kończenia życia, umieraniem i śmiercią; wszelako śmierć traktuje się coraz powszechniej jako zło;

• o aborcję, prawo życia do życia i postulowany zakaz pozbawiania życia obejmujący coraz liczniejsze jego przejawy, związany przede wszystkim z potencjalnością osoby ludzkiej i życia; wszelako zabójstwo każdej formy życia uznaje się powszechnie jako zło i działanie niegodne człowieka szczególnie.

Etyka bezpieczeństwa jako ukonkretnienie etyki *czci dla życia*

Pytania i odpowiedzi bioetyki są ważne dla etyki bezpieczeństwa pojmowanej jako dążenie do dobra i unikania zła przez stosowanie zasadniczych metod ludzkiego działania, to znaczy zarówno metody wojennej, jak i metody pokojowej, aby zapewnić trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie każdemu i wszystkim – życie swoje i innych. Etyka ta stara się poszukiwać holistycznego i możliwie najprostszego kierunku w rozwiązywaniu głównych problemów moralnych współczesności. Jej zamiarem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jak żyć, aby zapewnić bezpieczeństwo sobie i innym, jak postępować, aby znajdować aprobatę dla podejmowanych działań służących życiu, jego prolongowaniu i doskonaleniu. Odpowiedzi tych etyka bezpieczeństwa poszukuje głównie w tradycji myśli etycznej, jej wartościowaniu życia z perspektywy dwóch podstawowych metod jego realizowania – metody wojennej i metody pokojowej. W poszukiwaniu tym etyka ta zakłada prymat życia i cześć dla niego[15].

Faktem i problemem etycznym jest to, że życie ludzi ma ambiwalentny wymiar aksjologiczny – dobry i zły. Podejmując te problemy w perspektywie wyzwań współczesności, etyka bezpieczeństwa stara się o to, aby być wiedzą o tym, co

[15] Zob. J. Świniarski, *O naturze bezpieczeństwa. Prolegomena do zagadnień ogólnych*, Warszawa–Pruszków 1997, s. 55–131.

zarówno dobre (sprawiedliwe, umiarkowane, słuszne i praworządne) oraz złe (niesprawiedliwe, jednostronne, nierozumne i gwałcące prawo) w obyczajach, zwyczajach oraz zachowaniach ludzi, którzy stosując metodę wojenną (agresji, aż po eliminację innych ludzi) i metodę pokojową (altruizmu, aż po zatracenie samego siebie), starają się o zachowanie życia swojego i innych, jego prolongowanie oraz doskonalenie[16]. Krócej: **Etyka bezpieczeństwa jest wiedzą o tym, co dobre i złe w obyczajach, zwyczajach i przekonaniach ludzi, którzy walcząc i pracując, starają się o zachowanie, prolongowanie i doskonalenie życia własnego i innych. Jest etyką starań o bezpieczeństwo, z wykorzystaniem tego, co filozofia bezpieczeństwa nazywa metodą wojenną i metodą pokojową oraz ich podstawowymi odmianami: „metodą nie-wojny" i „metodą nie-pokoju".**

Postulat wyjścia i nadzieja na możliwość realizacji innej metody zapewniania bezpieczeństwa towarzyszą od wieków humanistom zafascynowanym człowiekiem jako takim, jego wyjątkowością i mocą zmieniania swej natury. W logice tej fascynacji tkwią stare i wciąż żywe idee zastosowania innych, niż naturalne i tradycyjne, metod uzyskania bezpieczeństwa. Realne trudności w zastosowywaniu innych metod niż wojenna i pokojowa zdają się tkwić w tym, że człowiek jest istotą przyrodniczą, o naturze wyrastającej na stałych podstawach czy zadanych popędach (wg Freuda). Dlatego posługuje się w swej istocie zawsze takimi samymi metodami, chociaż o zmiennych barwach, które zależą od sytuacji i poczucia swobody oraz realnych możliwości. Dlatego wiele wskazuje na to, że problem zastosowania innej niż dwie naturalne metody sprawiania bezpieczeństwa daje się rozwiązać w sytuacji porzucenia natury człowieka, jego biologicznych popędów i pełnego przemienienia człowieka natury w człowieka jako idę kultury – człowieka idealnego, wręcz anioła lub diabła (bestię).

Jednak dokonane przez naszych przodków wybory ukształtowały współczesną kulturę, która przesiąknięta jest idealizowanym pragnieniem pokoju i faktycznymi zmaganiami wojennymi. W kulturze tej od wieków wyrażana jest preferencja dla pokoju przeciwstawianego wojnie, chociaż faktycznie prowadzone są nieustanne wojny usprawiedliwiane dążeniem do pokoju, jego obroną itp. Wojna traktowana jest często jako coś irracjonalnego, w przeciwieństwie do racjonalnego i godnego człowieka pokoju. Ta swoista schizofrenia i hipokryzja wyjaśniane są różnie. W wyjaśnieniach tych najczęściej przeciwstawia się człowieka natury – człowiekowi kultury; barbarzyńcę – człowiekowi cywilizacji; człowieka złego – człowiekowi dobremu; żądnego krwi zbrodniarza – człowieczeństwu itd. Ale w wyjaśnieniach tych człowiek natury jest dla jednych agresywny i wojowniczy, dla innych zaś altruistyczny i pacyfistyczny. Tym samym dla pierwszych człowiek kultury jest altruistyczny i ograniczający swoją naturalną agresywność, dla drugich natomiast wojowniczy i agresywny, ograniczony przez ideały pacyfistyczne człowieka kultury.

[16] Zob. J. Świniarski, W. Chojnicki, *Filozofia bezpieczeństwa...*, wyd. cyt.

Bezpieczeństwo osiągano drogą ekspansji, kooperacji i rozwoju oraz integracji. Przeto skonstatować można pewną prawidłowość historyczną, a mianowicie taką, iż bezpieczeństwo daje się realizować przez zespół środków ograniczonych z jednej strony preferencjami dla ekspansji, agresji i siły oraz przemocy, z drugiej zaś skłonnościami do współpracy, kooperacji i integracji. Inaczej, bezpieczeństwo można realizować przez wielość konkretnych środków istniejących między: ekspansją a integracją; siłą a jej unikaniem; przemocą a jej wyrzekaniem się; czy wreszcie wojną a pokojem. Jednocześnie wiele wskazuje na to, iż preferencje dla ekspansji, agresji i siły oraz wojny częściej występują przy zagrożeniach bezpośrednich i indywidualnych oraz subiektywnych, skłonności zaś do współpracy i integracji związane są raczej z zagrożeniami pośrednimi i strukturalnymi oraz obiektywnymi. Inaczej stwierdzić można, iż zagrożenia bezpośrednie wyzwalają w człowieku agresję, zaś zagrożenia pośrednie skłaniają do integracji.

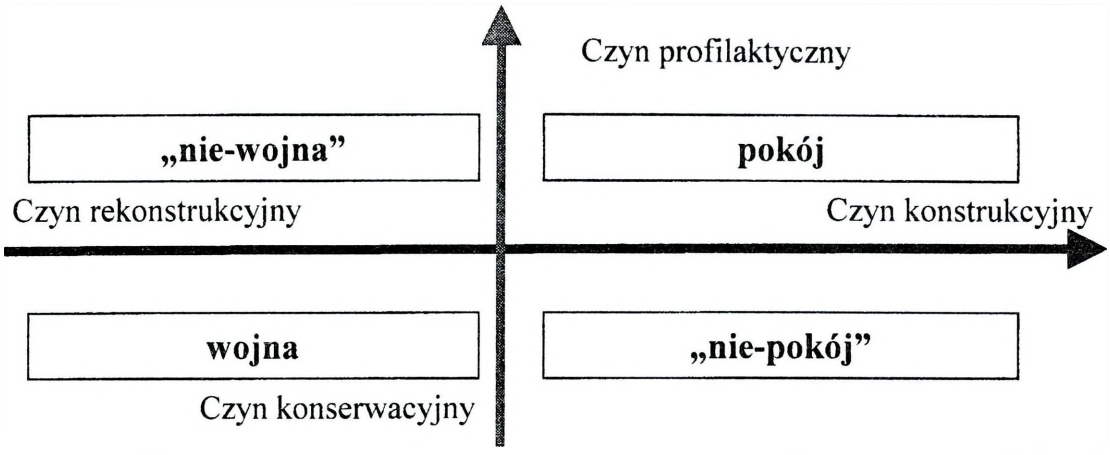
W tym kontekście postulat i wysiłki związane z poszukiwaniem innych metod niż wojenna i pokojowa są trudne, szczególnie z prakseologicznego punktu widzenia. Nie znaczy to jednak, że nie należy zrezygnować z wysiłków, których celem jest zastosowanie takiej metody lub metod. Być może są to metody, z prakseologicznego punktu widzenia możliwe, aczkolwiek słabo teoretycznie rozpoznane, które określić można jako metody: „nie-pokojową"[17] i „nie-wojenną". Ich teoretyczna możliwość zasadza się na tym, iż można je, zgodnie z logiką filozofii bezpieczeństwa, zdefiniować następująco:

- **metoda „nie-wojenna"** jest takim celowym działaniem złożonym, którego zamiarem są efekty o charakterze dekonstrukcyjno-profilaktycznym, skutki niszczące coś, aby zarazem zapobiec i ochronić przed jakimikolwiek zmianami czegoś ważnego;
- **metoda „nie-pokojowa"** jest takim celowym działaniem złożonym, którego zamiarem są efekty o charakterze konstrukcyjno-konserwacyjnym, budujące coś nowego przy jednoczesnym konserwowaniu istniejącego i tradycyjnego stanu rzeczy.

Rozwikłanie immanentnej tym innym metodom sprawiania bezpieczeństwa ambiwalencji jest obszarem badań i analiz na obecnym stadium rozwoju filozofii i etyki bezpieczeństwa, ale nie tylko ich, lecz również innych nauk zajmujących się nim. Postulat tych nowych metod jest o tyle uzasadniony, że wypełnia on i opisuje pełniej kontinuum ludzkich możliwości.

Eksponowanie tych metod zawartych między metodą wojenną a metodą pokojową zdaje się zbliżać filozofię i etykę bezpieczeństwa do bioetyki na gruncie prakseologicznym. W obu teoriach idzie o to, aby kształtować bezpieczeństwo. W bioetyce o kształtowanie bezpieczeństwa metodą pokojową i niewojenną, a w filozofii i etyce bezpieczeństwa o kształtowanie bezpieczeństwa metodą nie tylko pokojową, lecz również zgodnie z fenomenem, który streszcza się w ujęciu tak, jak przedstawia to rysunek 1.

[17] Por. B. Balcerowicz, *Pokój i „nie-pokój" na progu XXI wieku*, Warszawa 2002.



Opracowanie własne.

Rys. 1. Możliwe metody realizowania bezpieczeństwa

Przechodzenie od racjonalizmu do rozumności w sztuce wojennej jako przesłanka uzasadnienia etyki bezpieczeństwa

Chodzi o to, aby rozumnie stosować wskazywane przez filozofię i etykę bezpieczeństwa metody, a nie w sposób tylko racjonalny oraz zgodnie z *zasadą wydajności* – jednostronny i jednowymiarowy. Skutkiem charakterystycznym dla spojrzenia epoki industrialnej jest z jednej strony to, co stanowi paradygmat nauki o wojnie spetryfikowany przez Clausewitza, jako nauki o celach uniwersalnych i obiektywnych wojny, z drugiej zaś paradygmat nauk o pokoju funkcjonujący pod nazwą polemologii spetryfikowanej przez Bouthoula, jako nauki o przyczynach wojen z zamiarem ich wyeliminowania ze wspólnotowego życia ludzi.

Utrwalanie, w racjonalnym społeczeństwie jednowymiarowym rządzonym *zasadą wydajności*, paradygmatu clausewitzowskiego traktującego wojnę jako środek, czyn i narzędzie polityki[18] służące osiąganiu takich trzech celów, jak: zniszczenie sił zbrojnych, zdobycie kraju (terenu) przez niechronionego i załamaniu woli jego mieszkańców[19], szło w kierunku wydajności działań sił zbrojnych mierzonej zdolnościami zniszczenia, eliminacji, czy też likwidacji sił zbrojnych innego kraju – nieprzyjaciela, przeciwnika czy wroga. Owa eliminacja zdawała się być warunkiem wystarczającym do tego, aby „zająć kraj" i „załamać wolę" jego mieszkańców – osiągnąć racjonalnie i wydajnie cele wojny. Paradygmat ten i jego utrwalanie antytetycznie odnosiło się do wcześniejszych koncepcji sztuki wojennej, jak np. sztuki wojennej wyłożonej przez Sun Tzu, w której jej szczytem osiągnięć „[...] jest pokonanie wroga bez walki [...] jest zwyciężyć armię wroga bez wydania walnej bitwy"[20]. Do tego niezbędni są – wedle Sun Tzu – bardziej niż

[18] Zob. K. von Clausewitz, *O wojnie*, Lublin 1995, s. 23.
[19] Zob. tamże, s. 27–43.
[20] Sun Tsu, *Sztuka wojenna*, Warszawa 1994, s. 35–38.

karne siły zbrojne, tajni agenci, których wyróżnił aż pięć rodzajów: narodowi, wewnętrzni, podwójni, straceni i powracający. Ich zadania polegały na:

- pozyskiwaniu informacji (planów i zamiarów wroga);
- dezinformowaniu (stwarzaniu złudzeń i zagrożeń);
- manipulowaniu wolą władców i mieszkańców wrogiego kraju;
- szantażowaniu i korumpowaniu.

Wszystko po to, aby kontrolować wolę wroga i zapanować nad nią, uzależniać, uprzedzać i niszczyć plany, sterować życiem zarówno władców, jak i ich poddanych. Przedclausewitzowska sztuka wojenna jest sztuką podstępów i wybiegów, szantażu i korupcji, uzależnień i manipulacji, uników i skrytobójstw, wprowadzania w błąd i kierowania do samozniszczenia, stosowania ucieczek lub zdrad zgodnie z kanonem zalecającym, aby *na czas uciec, na czas zdradzić*. Wszystko to ma zapobiegać walnej bitwie – rozstrzygającemu starciu się sił zbrojnych. Natomiast clausewitzowska sztuka wojenna, wzbogacona doświadczeniami pierwszej wojny światowej, ewoluowała ku sztuce szybkiego doprowadzenia do walnej i rozstrzygającej bitwy możliwie najszybciej.

Na kanwie clausewitzowskiego przeświadczenia tworzono międzynarodowe prawo wojenne, które ograniczało i legitymizowało działania zbrojne tylko do uczestników walki – kombatantów – i zabraniało działań w stosunku do niekombatantów. Realizacja tych rygorów okazała się trudna. Co więcej, wiele wskazuje na to, że staje się coraz trudniejsza. Ważnym symptomem narastania trudności w spełnianiu rygorów międzynarodowego prawa wojennego tworzonego w epoce racjonalizmu są wizje przyszłych walk zbrojnych, które będą (i poniekąd już są) toczone „[...] nie przez regularne armie, ale przez grupy, które dzisiaj nazywamy terrorystami, bojownikami, bandytami i rozbójnikami, ale które niewątpliwie poszukują dla siebie bardziej oficjalnej nazwy. Ich organizacja najprawdopodobniej będzie w większym stopniu opierać się na podstawach charyzmatycznych niż instytucjonalnych, zaś motywacja wynikać mniej z profesjonalizmu, a bardziej fanatyzmu i opartej na założeniach ideologicznych lojalności"[21]. Do takich walk mniej przydatne są tradycyjne, potężne i karne siły zbrojne, a bardziej małe[22] i działające nie w sposób zgodny z racjonalnie najlepszym planem, lecz realizujące wiele opcji[23], rozumnie i wielowymiarowo.

Jeżeli wojny jako walki zbrojne tracą charakter starć pomiędzy armiami masowymi i stają się coraz bardziej tzw. zmaganiami o małej intensywności, to wymagają innych niż w epoce industrialnej bojowników, żołnierzy i oficerów. Wiele wskazuje na to, że nie mają to być wyalienowane narzędzia i maszyny wyspecjalizowane tylko do zabijania się wzajemnie. W konfliktach tych chaos, brak umundu-

[21] M. van Crevald, *The Transformation of War*, New York 1991, s. 197; cyt. za: W. Karawajczyk, *Nowe teorie wojny a organizacja sił zbrojnych*, [w:] *Transformacja instytucjonalno-organizacyjna wojska na progu XXI wieku*, red. W. Chojnacki, Warszawa 2004, s. 100–101.

[22] Por. tamże, s. 100.

[23] Por. tamże, s. 107.

rowanego i poddanego karnej władzy dowódców przeciwnika, jego zakrytość i skrytość rodzą potrzebę sposobienia kadr nie jednowymiarowych, lecz wielowymiarowych, nie dowódców myślących racjonalnie, lecz rozumnie, w sensie przygotowania nie tylko do tradycyjnych (jednowymiarowych) działań bojowych, lecz także innych, niekonwencjonalnych, nowych i niestereotypowych.

Osnowa wizji przygotowania oficerów wielowymiarowych

Wiele wskazuje na to, że osnową wizji przygotowania oficerów wielowymiarowych, którzy potrafią sobie radzić rozumnie z tzw. wojnami XXI wieku (działaniami rozproszonymi, terrorystycznymi itp.), jest nabycie umiejętności działania, które filozofia i etyka bezpieczeństwa wiąże z czterema metodami: wojenną, nie-wojenną, pokojową i nie-pokojową. Na tych metodach zdaje się zasadzać rozumność radzenia sobie w spełnianiu misji urzeczywistniania bezpieczeństwa z szanowaniem życia swojego i innych, na ile jest to tylko możliwe. W rozumnym radzeniu sobie w urzeczywistnianiu bezpieczeństwa zabijanie, niszczenie i burzenie nie jest jedyną, a jednowymiarową predyspozycją oficera przyszłości. On bowiem powinien równie sprawnie posługiwać się metodą nie-wojenną, pokojową i nie-pokojową. A w posługiwaniu tym idzie o to, aby reagować elastycznie i nie tylko dekonstruować innych, lecz starać się także o różne złożenia czynów profilaktycznych i konstrukcyjnych. Organizować różne złożenia tych czynów, aby zapewnić trwanie, przetrwanie, rozwój i doskonalenie zarówno sobie, jak i innym.

Płk mgr Henryk RUSEK
Sztab Generalny WP

PRZYGOTOWANIE KADRY OFICERSKIEJ DO KSZTAŁTOWANIA ZDYSCYPLINOWANYCH POSTAW ŻOŁNIERZY

Jedną z podstawowych wartości kadry dowódczej jest jej umiejętność kształtowania karności żołnierzy. Zdolność ta obejmuje posiadanie przez dowódców:

– odpowiedniej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej;

– zdolności do przewodzenia;

– wiedzy prawnej, tj. znajomości wybranych przepisów prawa karnego i dyscyplinarnych.

O ile problematyka wiedzy pedagogiczno-psychologicznej kadry oficerskiej, przywództwa w dowodzeniu jest dostrzegana w kształceniu kadry, to system nauczania przepisów prawa dyscyplinarnego dopiero się kształtuje.

Znajomość i posługiwanie się przepisami dyscyplinarnymi stanowi jeden z zasadniczych warunków przestrzegania prawa w wojsku. Z przeprowadzonych przez WBBS badań (lipiec 2003 rok) wynika, że 80% kadry zawodowej deklaruje, że zapoznała się z tekstem ustawy o dyscyplinie wojskowej. Ponad połowa (56%) żołnierzy zawodowych, jak i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej krytycznie ocenia swój poziom wiedzy o ustawie – słaba znajomość lub jej brak.

Samoocena kadry w zakresie znajomości przepisów dyscyplinarnych i umiejętności ich stosowania kontrastuje z wynikami kontroli i nadzoru. Z uzyskanych ocen wynika, że poziom przyswojenia wiedzy prawnej dotyczącej dyscypliny, pomimo pewnej poprawy, jest wciąż niezadowalający. W trakcie kontroli prowadzonych w 2003 roku przez Departament Kontroli MON w 24 jednostkach wojskowych egzaminem ze znajomości wojskowych przepisów dyscyplinarnych objęto ok. 600 żołnierzy – od dowódców szczebla dowódcy plutonu (równorzędnych) do dowódców jednostek wojskowych oraz rzeczników dyscyplinarnych. Uzyskana średnia arytmetyczna z ocen to 2,56. Ponad 300 żołnierzy, tj. 55% egzaminowanych, dziewięć jednostek wojskowych otrzymało z tych egzaminów oceny niedostateczne.

Największe braki w wiedzy z zakresu przepisów dyscyplinarnych ujawniono wśród przełożonych na najniższych szczeblach dowodzenia – dowódców plutonów i kompanii.

Biorąc pod uwagę powyższą diagnozę, założono, że nauczanie dowódców przepisów prawa dyscyplinarnego odbywać się powinno w trzech etapach (poziomach):

- etap I – zasadniczy – to szkolnictwo wojskowe. Ma ono dać wiedzę ogólną o przepisach prawa karnego i pełną o prawie dyscyplinarnym. Wiedza ta powinna mieć charakter praktyczny, utylitarny. Nie chodzi tu wyłącznie o nauczanie przepisów dyscyplinarnych, ale umiejętności ich zastosowania w realnych warunkach służby. Stąd też zasadne byłoby wykorzystanie podczas zajęć metod aktywizujących, np. inscenizacji, pozwalających na aranżowanie konkretnych sytuacji postępowania dyscyplinarnego. Z istoty już pierwszego stanowiska absolwenta szkoły wyższej, tj. stanowiska dowódcy plutonu, wynika bowiem, że będzie on przełożonym dyscyplinarnym, a więc musi znać zasady reagowania na naruszenia prawa. Zakres jego uprawnień dyscyplinarnych będzie ulegał zmianie wraz ze zmianą stanowiska, ale procedury pozostaną te same;
- etap II – praktyczna służba w jednostkach wojskowych, gdzie m.in. w trakcie szkolenia uzupełniającego, kursów instruktorsko-metodycznych dowódcy będą mieli możliwość ugruntowania wiedzy i umiejętności stosowania przepisów dyscyplinarnych oraz zapoznania się ze zmianami w tym zakresie. Czynnikiem sprzyjającym przyswojeniu wiedzy na temat dyscypliny będzie stosowanie procedur dyscyplinarnych w praktyce;
- etap III – nasycenie problematyką dyscypliny kursów specjalistycznych dla oficerów (poruczników, kapitanów, podpułkowników, pułkowników). Pozwoli to na przygotowanie się do zajmowania kolejnych stanowisk dowódczych oraz utrzymanie na odpowiednio wysokim poziomie wiedzy i umiejętności przełożonych przez cały okres służby zawodowej.

Wydaje się, że tak zarysowany trzyszczeblowy system nauczania powinien zapewnić właściwy poziom wiedzy z zakresu przepisów dyscyplinarnych. W świetle powyższego rodzą się następujące postulaty dotyczące przygotowania oficerów do zadań w zakresie kształtowania dyscypliny wojskowej:

1. Problematyka wybranych przepisów karnych i dyscyplinarnych nie wydaje się być tematem szczególnego zainteresowania wyższych uczelni wojskowych. W naszej ocenie uczelnie koncentrują się w zakresie nauk humanistycznych na dydaktyce i badaniach ogólnych dotyczących oddziaływania na postawy żołnierskie z punktu widzenia dorobku poszczególnych dyscyplin – pedagogiki, psychologii, socjologii, historii itp. Tymczasem, jak pokazuje rzeczywistość, celowe wydaje się głębsze zainteresowanie szkolnictwa wojskowego problematyką prawa, tak pod względem badawczym, jak i dydaktycznym. Potrzeba ta wynika m.in. z tego, że w ostatnich latach obszary funkcjonowania wojska zostały włączone w system ogólnonarodowych regulacji prawnych, co wymaga od dowódcy ich znajomości i umiejętności stosowania. Obserwujemy również dynamiczny rozwój regulacji normatywnych wewnątrz wojska, co tym bardziej uzasadnia potrzebę przygotowania pod tym względem kadry oficerskiej.

Postulat szerszego włączenia prawa do edukacji oficerskiej obejmuje również nauczanie wybranych przepisów karnych i dyscyplinarnych, którymi powinien kierować się dowódca jako przełożony wojskowy i dyscyplinarny. Istotne przy tym byłoby, aby oficer posiadał kwalifikacje do spójnego stosowania wiedzy ogólnowojskowej, pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i prawnej w oddziaływaniu na podwładnych.

2. Zgodnie z obowiązującymi rozwiązaniami uprawnienia dyscyplinarne posiadają przełożeni zajmujący stanowiska dowódców (szefów, komendantów) – od szczebla dowódcy plutonu wzwyż. Uprawnień tych nie ma cała rzesza przełożonych na niższych szczeblach dowodzenia, np. dowódcy drużyn, będący bezpośrednimi przełożonymi żołnierzy. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście uzawodowienia stanowisk dowódców drużyn, a także nadania szczególnej roli podoficerom zawodowym jako przyszłym, wiodącym ogniwom szkolenia i wychowania. Kwestią otwartą jest, jak przygotować podoficera zawodowego do spełniania funkcji instruktorskich, szkoleniowych i wychowawczych, jak kształcić oficera jako organizatora szkolenia i posiadającego uprawnienia dyscyplinarne. Jaki powinien być zakres wiedzy i umiejętności wspólny, a jaki szczególny w odniesieniu do danego korpusu osobowego, tak aby oddziaływanie na postawy podwładnych było spójne?

3. Obowiązująca od 1 lipca br. ustawa pragmatyczna wprowadziła wiele rozwiązań służących umacnianiu dyscypliny (kadencyjność, nowy system opiniowania, zwiększenie możliwości zwolnienia ze służby itp.). Są to ważne narzędzia każdego dowódcy. W tym kontekście niezmiernie istotne jest kształtowanie świadomości przełożonych na wszystkich szczeblach dowodzenia, aby rozwiązania kadrowe, jako niejednokrotnie prostsze w zastosowaniu, nie zastępowały rozstrzygnięć dyscyplinarnych. Reakcja dyscyplinarna, w rozumieniu ustawy o dyscyplinie, ma mieć charakter korekcyjny w stosunku do niewłaściwych postaw i zachowań żołnierzy. Decyzje kadrowe powinny więc być poprzedzone szeroką pracą wychowawczą z reakcjami dyscyplinarnymi, jeśli zachodzi taka potrzeba. Takie postępowanie wymaga od oficerów wysokiej kultury dowodzenia, odpowiedzialności za każdego żołnierza, ukształtowania takich wartości, jak optymizm wychowawczy, pozwalający kreatywnie oddziaływać na postawy żołnierskie, a nie tylko administrować zasobami osobowymi.

4. Obserwuje się niepełne zrozumienie i brak zaufania części dowódców do skuteczności przyjętych w 1997 roku, radykalnie zmienionych przepisów dyscyplinarnych. W szczególności z niską akceptacją spotkały się procedury postępowania dyscyplinarnego i zakres ich dokumentowania, w kontekście – zdaniem części kadry – niskiej uciążliwości kar dyscyplinarnych. W dalszym ciągu nie brakuje poglądów, że warunkiem utrzymania dyscypliny byłoby posiadanie przez przełożonych dyscyplinarnych znacznie bardziej rygorystycznych uprawnień dyscyplinarnych.

Wydaje się, że problem nie leży w dalszym zaostrzaniu przepisów dyscyplinarnych. Na skuteczność reakcji dyscyplinarnych nie należy patrzeć głównie przez pryzmat żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, których liczebność z każdym rokiem ulega zmniejszeniu. Odniesieniem powinna być kadra zawodowa, która – jak wykazuje praktyka – może być dość skutecznie dyscyplinowana na podstawie obecnych rozwiązań ustawowych. Problem w tym, aby przełożeni byli przygotowani do posługiwania się tymi przepisami. Szkolnictwo wojskowe ma w tym zakresie istotną rolę do spełnienia.

5. Kształtowanie dyscypliny wojskowej, jak każda forma działalności, wymaga wsparcia naukowego, prowadzenia badań, upowszechniania wiedzy na ten temat. Wdaje się, że wiodącą rolę w tym względzie w wojsku powinna spełniać AON, w tym INH. W pełni doceniamy dotychczasową współpracę, zwłaszcza podczas organizacji kursów i szkoleń. Jednak skala problemów do rozwiązania jest duża. Niezwykle pomocne dla nas byłoby, gdyby dociekania naukowe objęły m.in. badania nad ustawą o dyscyplinie i przepisach wykonawczych do niej, w tym proponowanie nowych rozwiązań celem jej doskonalenia, wykonanie opracowań dotyczących systemów kształtowania morale i dyscypliny w armiach innych państw, wzmocnienie oddziaływań na postawy żołnierskie poprzez propozycje kodeksów honorowych poszczególnych korpusów, czy też w ogóle żołnierzy zawodowych, wypracowanie przepisów dyscyplinarnych na czas „W", podczas pełnienia misji pokojowych i stabilizacyjnych poza granicami kraju itp. Wiodącą rolę INH widzielibyśmy także we wsparciu merytorycznym niektórych struktur i wykładowców zajmujących się dyscypliną wojskową w centrach i ośrodkach szkolenia.

Wydaje się, że kwestie te powinny być rozstrzygnięte obecnie, podczas kształtowania się nowego modelu szkolnictwa wojskowego.

Płk Leszek JANKOWIAK
Sztab Generalny WP

SZKOLENIE OFICERÓW W ZAKRESIE ZARZĄDZANIA ZASOBAMI ŻOŁNIERZY ZAWODOWYCH

Zarządzanie zasobami żołnierzy zawodowych w świetle współczesnych trendów zarządzania zasobami osobowymi w organizacji

Współczesne kierunki zarządzania zasobami osobowymi (ZZO) w organizacjach ukierunkowuje się na przekształcanie tych zasobów w kapitał, od którego w dużym stopniu zależy wartość firmy. Uważa się, że kapitałem są ludzie trwale związani z firmą i z jej misją, umiejący współpracować, o kreatywnych postawach i wysokich kwalifikacjach, co umożliwia skuteczne zarządzanie organizacją ukierunkowane na misję i strategiczne cele firmy. Wysoką zdolność firmy do osiągania celów determinują więc kompetencje kadr i na nich właśnie powinny się koncentrować procesy kadrowe i dobór metod pracy z ludźmi.

Ukształtowanie pożądanych kompetencji kadr jest zatem jednym z ważniejszych celów gospodarowania zasobami pracy. Wokół nich skupiają się procesy, decyzje i metody dotyczące doboru kadr, szkolenia, sposobów motywowania i kształtowania karier. Optymalną strategią firmy jest takie działanie, które ukierunkowuje się na długofalowe cele rozwoju zasobów pracy, z uwzględnieniem ich współzależności z innymi zasobami organizacji.

Ostatnia zmiana pragmatyki żołnierzy zawodowych, która dokonała się wraz z wejściem w życie, z dniem 1 lipca 2004 roku, ustawy z dnia 11 września 2003 roku o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych, uwzględnia współczesne trendy w zarządzaniu zasobami osobowymi. Ustawa wprowadziła całkowicie nowy stan prawny w zarządzanie zasobami żołnierzy zawodowych, a co z tym związane, z potrzebą przełożenia go na odpowiednie procedury oraz przygotowanie kadry dowódczej i personelu organów kadrowych do ich stosowania, jak również zapoznanie z nimi całego stanu osobowego sił zbrojnych.

Funkcje zarządzania zasobami osobowymi

Nowoczesne funkcje zarządzania zasobami osobowymi przedstawiono na schemacie. Jest to układ sprzężenia zwrotnego w obszarach:

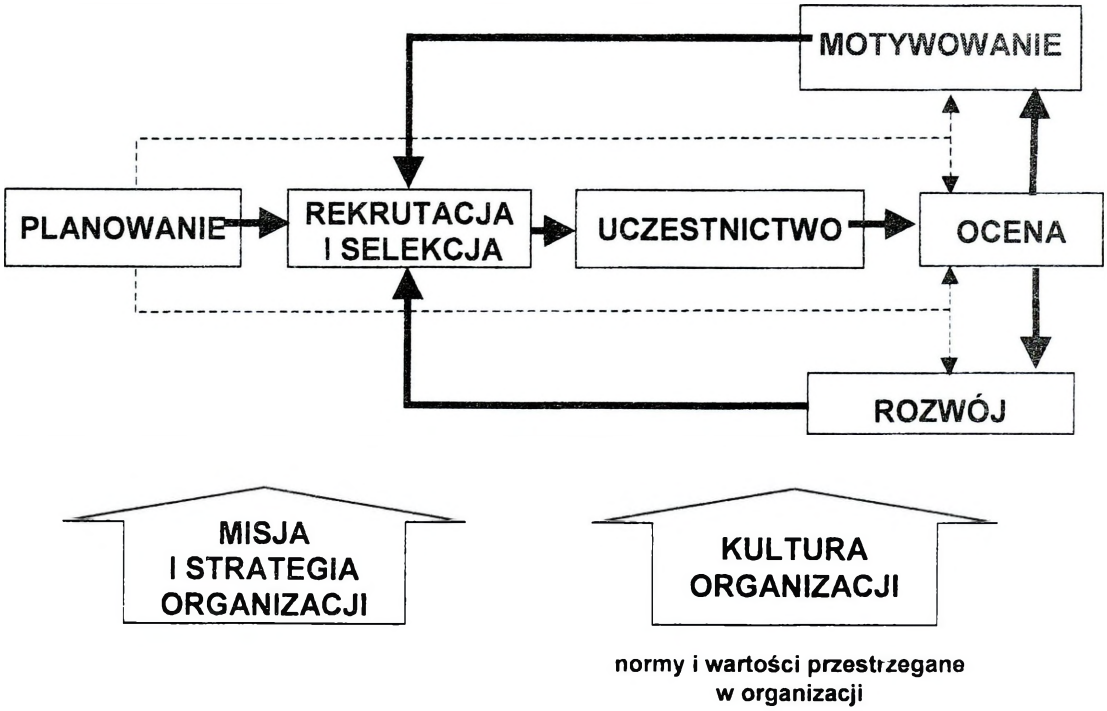
PLANOWANIE – ciągła ocena, wytyczanie celów, planowanie zatrudnienia;

REKRUTACJA I SELEKCJA – określanie profilu osobowego kandydata oraz metody i procedury doboru na stanowisko służbowe;

UCZESTNICTWO – wprowadzenie w zakres obowiązków na nowym stanowisku, wykonywanie zadań;

OCENA – określenie stopnia wywiązywania się z obowiązków służbowych, zaangażowania i innowacyjności oraz zdefiniowanie predyspozycji, umiejętności i zdolności, a także chęci i możliwości zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności;

ROZWÓJ – określenie zasad prowadzenia polityki wyznaczania na wyższe stanowiska służbowe oraz budowa systemu i planowanie podnoszenia kwalifikacji.



Wszystkie wymienione funkcje są spełniane w zarządzaniu zasobami żołnierzy zawodowych, według zasad określonych obowiązującą pragmatyką.

Obowiązujące procedury działań kadrowych w zasadzie spełniają wszystkie normy zarządzania zasobami osobowymi. Jak się wydaje, najważniejsze i wymagające osiągnięcia pełnego obiektywizmu, a zarazem najtrudniejsze z nich są opiniowania okresowe i dobór na stanowiska służbowe. Jakość osiąganych wyników

w działalności kadrowej, dotyczącej wskazanych procedur (aby w konsekwencji uzyskać optymalne rozłożenie kadr na stanowiskach służbowych zapewniające jak najlepsze wykonanie zadań poprzez wyznaczenie na każde stanowisko najlepiej i najwszechstronniej przygotowanych żołnierzy, z uwzględnieniem ich predyspozycji oraz ambicji) będzie zależała głównie od odpowiedniego przygotowania przełożonych i dowódców wszystkich szczebli realizujących te zadania.

Podstawowe czynności prognozowania przebiegu służby żołnierzy zawodowych

Opiniowanie okresowe przeprowadzane jest na sześć miesięcy przed zakończeniem kadencji. Przeprowadza je bezpośredni przełożony żołnierza, oceniając wywiązywanie się z obowiązków służbowych i jednocześnie na tej podstawie określając prognozy bliższą, dalszą i perspektywiczną przebiegu zawodowej służby wojskowej. Następnie arkusz opinii przekazywany jest do organu wojskowego posiadającego kompetencje do wyznaczania na stanowisko określane w prognozie bliższej. Konkretyzacji prognoz dokonują zatem przełożeni posiadający kompetencje do wyznaczania na stanowiska określone w prognozach.

Uwzględniając fakt, że opiniowany żołnierz ma prawo do odwołania się wyłącznie od treści opinii wystawionej przez opiniującego, całą odpowiedzialność za jakość wystawionej opinii okresowej i określonych na jej podstawie prognoz dalszego przebiegu służby wojskowej oraz ich skonkretyzowania czy weryfikacji ponoszą bezpośredni przełożeni żołnierza i dowódcy wyższych szczebli dowodzenia.

Wprowadzenie więc nowej jakości w zarządzaniu zasobami żołnierzy zawodowych wymusza również nowe podejście do kształcenia kadr, tak aby realizowane przez nich zadania w tym zakresie były działaniami w pełni obiektywnymi, uwzględniały potrzeby sił zbrojnych i – co nie mniej ważne – predyspozycje i cele żołnierza.

Przygotowanie kadr dowódczych

Kształcenie

Zgodnie z obowiązującą ustawą o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych wyznaczenie oficera na wyższe stanowisko służbowe, którym jest kolejne stanowisko główne, wymaga odbycia stosownego przeszkolenia (kurs lub studia podyplomowe), zgodnie z przedstawionym schematem:

1) stanowiska generalskie – studium polityki obronnej,

2) stanowisko o stopniu etatowym pułkownika – studium operacyjno-strategiczne,

3) stanowisko o stopniu etatowym podpułkownika – kurs specjalistyczny dla podpułkowników,

4) stanowisko o stopniu etatowym majora – studia podyplomowe w AON lub AMW,

5) stanowiska o stopniu etatowym kapitana i porucznika – kurs specjalistyczny dla kapitanów i poruczników,

6) stanowisko o stopniu etatowym podporucznika – tytuł zawodowy magistra lub równorzędny i szkoła oficerska,

7) stanowiska o stopniu etatowym starszego kaprala – starszego chorążego sztabowego – kurs specjalistyczny dla starszych kaprali – starszych chorążych sztabowych,

8) stanowisko o stopniu etatowym kaprala – szkoła podoficerska.

Zatem, wykorzystując ten system, przygotowanie żołnierzy do zarządzania zasobami osobowymi należy rozpocząć już w szkole podoficerskiej lub oficerskiej (w trakcie trwania studium oficerskiego) w zakresie potrzebnym do zarządzania zasobami osobowymi odpowiednio drużyny lub plutonu. Wyznaczenie na wyższe stanowisko służbowe, a zatem na wyższy poziom zarządzania zasobami osobowymi (kierowanie i zarządzanie większymi zespołami ludzkimi, stykanie się z coraz bardziej złożonymi problemami zarządzania zasobami osobowymi), wymaga sukcesywnego uzupełniania wiedzy już posiadanej, jak również poszerzania jej o nowe obszary, zgodnie z pojawiającymi się zadaniami na wyższych szczeblach dowodzenia. Odbywałoby się to w ramach przedstawionych kursów i studiów.

Wymagany zakres wiedzy z zarządzania zasobami osobowymi kadry dowódczej

Przygotowanie kadr dowódczych do zarządzania zasobami osobowymi wymaga szkolenia od podstaw w zakresie umiejętności humanistycznych, których zakres przedstawia poniższa tabela.

Przedstawiony katalog jest przykładowy i zawiera podstawowy zakres wiedzy z zarządzania zasobami osobowymi. Ze względu na ciągły rozwój metod i zasad zarządzania zasobami osobowymi, a także w zależności od potrzeb, katalog ten powinien ulegać modyfikacjom.

OBSZAR WIEDZY	DOWODZENIE I KIEROWANIE		
	OPINIOWANIE I PROGNOZOWANIE		
	PPOR. – MJR PODOFICEROWIE	WYZNACZANIE NA STANOWISKA	
		PPŁK, PŁK, GEN.	KK MON ZZO
STAN PRAWNY	X	X	X
ELEMENTY PSYCHOLOGII	X	X	X
ELEMENTY SOCJOLOGII	X	X	X
ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE	X	X	X
OCENIANIE I MOTYWOWANIE	X	X	X
BUDOWANIE ZESPOŁÓW	X	X	X
KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA	X	X	X
NEGOCJACJE I ROZW. KONFLIKT.	X	X	X
ROZWÓJ, SZKOL., PLANOW. KARIER	X	X	X
KULTURA ORGANIZACYJNA	X	X	X
REKRUTACJA I SELEKCJA		X	X
ANALIZA PRACY, OPIS STANOWISK		X	X
ZARZĄDZANIE ZMIANĄ		X	X
POMIAR EFEKTYWNOŚCI ZZO			X
STRATEGIE ZZO			X

Rola specjalistów od zarządzania zasobami osobowymi

Oprócz kadry dowódczej, drugim ważnym ogniwem zarządzania zasobami osobowymi są organy kadrowe. Zadania, jakie stoją przed organami kadrowymi, zarówno te tradycyjne, jak i wynikające z zakresu zarządzania zasobami osobowymi, sprowadzają się do świadczenia usług osobom wewnętrznym organizacji, którymi są:

– dowódca jednostki wojskowej,
– szefowie komórek wewnętrznych,
– personel,

w zakresie:

1) rola reaktywna (tradycyjna):
– doradztwo w obszarze systemu prawnego ZZO,
– prowadzenie czynności w zakresie administrowania ZO,
2) rola proaktywna:
– monitorowanie i analiza zjawisk kadrowych,
– współdziałanie w zakresie określenia profili osobowych wymaganych od kandydatów na stanowiska,
– wypracowywanie procedur doboru na stanowiska (rekrutacja i selekcja),
– prowadzenie analiz profili osobowych kandydatów na stanowiska,
– wyjaśnianie oraz łagodzenie konfliktów związanych z ZZO.

Zatem rola organów kadrowych sprowadza się w zasadzie do wspomagania dowódców różnych szczebli dowodzenia w zakresie wypracowywania decyzji kadrowych na podstawie biegłej znajomości stanu prawnego oraz przygotowania procesów doboru na stanowiska służbowe i opracowania wyników procesu rekrutacji i selekcji. Ponadto organy kadrowe są pierwszym ogniwem, do którego zwraca się personel jednostki w różnych sprawach związanych z problematyką kadrową. Zatem żołnierze pełniący służbę w tych organach powinni posiadać umiejętności wypracowywania kompromisu między potrzebami sił zbrojnych a interesem żołnierza w granicach obowiązującego prawa oraz, co jest z tym bezpośrednio związane, negocjowania.

Podstawowy zakres szkoleń uzupełniających dla specjalistów od zarządzania zasobami osobowymi

Zakres wiedzy niezbędnej dla specjalistów zarządzania zasobami osobowymi przedstawia się następująco:

1) obowiązujący stan prawny:
– ogólna znajomość systemu prawnego funkcjonującego w państwie,
– bardzo dobra znajomość kodeksu postępowania administracyjnego,
– bardzo dobra znajomość ustaw i przepisów wykonawczych z zakresu ZZO;
2) rekrutacja i selekcja (na stanowiska służbowe):
– znajomość metod rekrutacji i selekcji (zakres stosowania, wady i zalety poszczególnych metod),
– umiejętność projektowania procesu rekrutacji i selekcji stosownie do profilu osobowego wymaganego od kandydata na stanowisko,
– pomoc merytoryczna w trakcie procesu rekrutacji i selekcji,
– umiejętność opracowywania wyników i wyciągania wniosków;
3) negocjacje:
– dostrzeganie sytuacji konfliktowych w ZZO,
– umiejętność reagowania i rozwiązywania sytuacji spornych w zakresie ZZO.

Oficerowie przed wyznaczeniem na stanowisko w komórce kadrowej, zgodnie z ogólnym modelem przebiegu zawodowej służby wojskowej, posiadają już ogólne przygotowanie specjalistyczne w zakresie wymaganym od dowódców poszczególnych szczebli. Jednak jest to wiedza zbyt mało szczegółowa, przynajmniej w zakresie niektórych obszarów działalności dotyczących zarządzania zasobami osobowymi.

Dodatkowe kwalifikacje oficerowie powinni nabywać w czasie kursów specjalistycznych przygotowujących do objęcia stanowisk. Ponadto nie do przecenienia jest wieloletnie doświadczenie w zakresie pracy w komórkach kadrowych. Ale jest to osobny problem związany z planowaniem przebiegu służby oficerów i zapewnieniem im możliwości rozwoju.

Omówiona problematyka jest raczej próbą wskazania kierunków, w jakich powinno pójść przygotowanie – w tym humanistyczne – żołnierzy w zakresie zarządzania zasobami osobowymi, niż podanie gotowych rozwiązań. Związane jest to z tym, że istnieje szereg rozwiązań w zakresie zarządzania zasobami osobowymi, które ciągle ewoluują i na dodatek dotyczą one stosunku pracy. Część z tych rozwiązań można przenieść wprost na specyfikę stosunku służbowego zawodowej służby wojskowej, lecz część wymaga adaptacji lub opracowania na nowo. Jest to jedno z zadań, jakie stoi przed decydentami i organami kadrowymi, szczególnie wyższych szczebli.

Ppłk dr Zenon NOWAKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

EDUKACJA PEDAGOGICZNA KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ TEORII I PRAKTYKI WOJSKOWEJ

Akademia Obrony Narodowej, jako priorytetowa uczelnia w krajowym systemie szkolnictwa wojskowego, powinna przewodzić wszelkim zmianom zachodzącym w rodzimych siłach zbrojnych. Z racji sprawowanej funkcji naukowo-badawczej akademia zobligowana jest do doskonalenia teorii i praktyki wojskowej. Wydaje się zatem, że zakres i treść przygotowania pedagogicznego współczesnej kadry dowódczo-sztabowej powinny stanowić finalny produkt pracy koncepcyjnej środowiska naukowego niniejszej uczelni. Z kolei funkcja dydaktyczno-wychowawcza akademii pozwala na „zmaterializowanie" osiągnięć naukowych w procesie kształcenia oficerów, mających zająć w niedalekiej przyszłości kierownicze stanowiska w strukturze organizacyjnej wojska. Wymienione funkcje uprawniają do przeświadczenia, że wykreowany w uczelnianych realiach naukowo-dydaktycznych model kwalifikacji pedagogicznych oficera-dowódcy dowartościuje w sposób istotny poziom ogólnozawodowego przygotowania absolwentów AON do sprawnego kierowania podległymi zespołami ludzkimi, wzbogacając tym samym praktyczny wymiar ich działalności dowódczo-wychowawczej realizowanej w środowisku wojskowym.

Kwalifikacje oficerów w świetle nowych zadań i funkcji społeczno-zawodowych

Specyfika, złożoność oraz zmienność realiów wojskowych dowodzą zasadności dynamicznego ujmowania docelowych priorytetów edukacji kadr dowódczo-sztabowych. Związane jest to z ogólnospołecznymi, edukacyjnymi i politycznymi przemianami, które obligują do ustawicznej korekty i wzbogacania zawodowej formuły przygotowania decydentów wojskowych. Wydaje się zatem, że zakres i treść oficerskich kwalifikacji dowódczych powinny wyznaczać:

1) *Prawidłowości edukacyjne natury ogólnej*, obejmujące zbiór przeświadczeń i założeń na temat pożądanego przygotowania kierowników i organizatorów życia społeczno-zawodowego. Nie ulega wątpliwości, że większość funkcji sprawowanych przez współczesnych dowódców przystaje w pełni do funkcji zarządczych menedżerów. Dowódca, podobnie jak menedżer, zarządza powierzonymi mu zasobami (ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi i informacyjnymi) oraz odpowiada za spełnianie głównych funkcji kierowania (planowanie, koordynowanie, motywowanie i kontrolowanie) stanowiących de facto podstawę procesu dowodzenia;

2) *Specyficzne cechy zawodu wojskowego*. Z punktu widzenia pedagogiki pracy (w tym również pedagogiki / andragogiki wojskowej) zakres przygotowania do wykonywania zawodu obejmuje m.in.:

– niezbędne przygotowanie obywatelskie, społeczne i moralne;

– wykształcenie ogólnozawodowe, tj. obszar wiadomości i umiejętności determinowanych kluczowymi (rdzennymi) wymogami określonej profesji, warunkującymi prawidłowe funkcjonowanie społeczno-zawodowe;

– wykształcenie specjalistyczne, w postaci konkretnych wiadomości, umiejętności i sprawności, użytecznych na zajmowanym stanowisku służbowym;

– wykształcenie psychopedagogiczne, szczególnie przydatne w profesjach bezpośrednio podporządkowanych pracy z ludźmi.

Zaprezentowana specyfikacja umacnia nas w przekonaniu, że w ramach zawodu wojskowego za pożądane można uznać sprawowanie takich funkcji, jak: funkcja obywatelska, funkcja moralna, funkcja ekspercka i funkcja pedagogiczna. Z kolei wykształcenie ogólne, decydujące o sprawności intelektualnej wojskowej kadry zawodowej, powinno stanowić kreatywne podłoże efektywnego sprawowania wymienionych funkcji.

3) *Cele i zadania sił zbrojnych*, włącznie z charakterem przewidywanych działań w nowych obszarach ich aktywności operacyjnej. Potencjalne cele i zadania, z uwagi na charakter działań oraz zakres terytorialny, możemy podzielić na stricte militarne i pozamilitarne oraz wewnętrzne i zewnętrzne. Generalizując problem, należy stwierdzić, że oprócz pełnienia priorytetowych funkcji związanych z militarnym wymiarem ochrony państwa wojsko realizuje coraz więcej nowych zadań o charakterze ogólnoobronnym. Należą do nich m.in.: międzynarodowe misje kontroli zbrojeń, operacje pokojowe w ramach ONZ, akcje wojskowe pod nadrzędnym dowództwem NATO, pomoc w przypadku klęsk żywiołowych oraz katastrof, antyterrorystyczne działania prewencyjne i odwetowe, działania stabilizujące, walka z zorganizowaną przestępczością (np. przemytem narkotyków), niesienie pomocy humanitarnej, w tym również służącej rozwojowi infrastruktury cywilnej. Nie sposób wymienić i opisać wszystkich społeczno-zawodowych funkcji kadry oficerskiej, wynikających chociażby z powyższych, przykładowych zadań. Nie pozwalają na to edytorskie ograniczenia niniejszego opracowania. Posiłkując się zatem kryterium ważności, za szczególnie istotne dla analizowanej problematyki uznano wyeksponowanie tych zadań, które służą wspieraniu i zabezpieczaniu pokoju.

W wyniku wstąpienia Polski do NATO pojawiły się nowe docelowe priorytety działań przed naszymi siłami zbrojnymi, obligujące do zadania pytania w interesującej nas kwestii: *Jakie nowe funkcje (role) należy przypisać w tej sytuacji oficerskiej kadrze dowódczej?* Z uwagi na zróżnicowany zakres działań, wiążący się z podstawowymi rodzajami operacji pokojowych (dot. przywracania pokoju, utrzymania pokoju, wymuszania oraz budowania pokoju), odpowiedź na niniejsze pytanie nie jest prosta ani łatwa. Uogólniając problem, możemy za wielce prawdopodobne uznać te funkcje, które bezpośrednio wynikają z uniwersalnych międzysojuszniczych wskazań, kreujących oficerską kadrę dowódczą w takich rolach, jak rola demokraty, mediatora i negocjatora.

Konkludując, należy stwierdzić, że przemiany zachodzące we współczesnych rodzimych siłach zbrojnych oraz w ich dalszym i bliższym otoczeniu społecznym rodzą zapotrzebowanie na nowe role (funkcje) ogólnozawodowe oficerów-dowódców, do których m.in. możemy zaliczyć:

– **rolę menedżera,**
– **rolę przywódcy (lidera),**
– **rolę eksperta,**
– **rolę negocjatora (mediatora),**
– **rolę pedagoga (andragoga).**

Efektywne odgrywanie wyżej wymienionych ról, implikujących zakres i treść wojskowych kwalifikacji społeczno-zawodowych, wymaga odpowiedniego przygotowania kadry pod względem merytorycznym i praktycznym. W tej sytuacji za warunek konieczny uznać należy potrzebę interdyscyplinarnego przygotowania oficerów do szeroko pojętej działalności służbowej.

Nie mniej ważna dla sprawności funkcjonalnej oficerów wydaje się być wiedza ogólna, której zakres powinien być wyznaczony potrzebami sił zbrojnych i ich miejscem w szeroko pojętej rzeczywistości społeczno-politycznej. Ogólny kontekst przygotowania zawodowego wskazuje na to, że oficer-dowódca powinien być:

– **praworządnym obywatelem,**
– **rzecznikiem interesów obronnych państwa,**
– **reprezentantem wojska w społeczeństwie,**
– **refleksyjnym praktykiem intelektualnie przygotowanym do krytycznego oglądu zastanej rzeczywistości i twórczego jej przekształcania,**
– **demokratą,**
– **Europejczykiem.**

Niniejsze postulaty można uznać za kierunkowe dla społeczno-zawodowej wykładni służby wojskowej oficerów w XXI wieku. Aby podołać tym wyzwaniom, kształcenie ogólnorozwojowe oficerskiej kadry dowódczej należałoby podporządkować, w większym niż dotychczas stopniu, podstawowej znajomości nowych obszarów wiedzy z zakresu społecznych i humanistycznych nauk wojskowych.

Programowa formuła kształcenia pedagogicznego oficerskiej kadry dowódczo-sztabowej w Akademii Obrony Narodowej

Kwalifikacje pedagogiczne oficera-dowódcy należy uznać za część wojskowych kwalifikacji zawodowych, bezpośrednio warunkujących sprawną i efektywną realizację zadań dowódczych związanych z kierowaniem podwładnymi oraz ich szkoleniem i wychowaniem. Najczęściej utożsamia się je z odpowiednim przygotowaniem oficerskiej kadry dowódczej do organizowania i prowadzenia działalności szkoleniowo-wychowawczej w środowisku wojskowym. Działalność ta jest świadomie ukierunkowana na rozwijanie, kształtowanie oraz doskonalenie wartości, postaw i zachowań żołnierzy zgodnie z celami polityki obronnej państwa, społeczno-zawodowymi wymogami służby wojskowej, a także przewidywanym charakterem działań zbrojnych.

Zakres i jakość przygotowania pedagogicznego dowódców w AON wyznaczają ogólnospołeczne paradygmaty edukacyjne, specyficzne cechy profesji wojskowej oraz pełnione funkcje i zadania wykonywane przez siły zbrojne. Z uwagi na współczesne realia wojskowe integrujące proces dowodzenia z wychowaniem szczególne znaczenie przypisuje się prakseologicznym aspektom psychopedagogicznego przygotowania kadr dowódczych do stymulacyjnego i jednocześnie przyjaznego zarządzania zespołami ludzkimi w wojsku.

Do **podstawowych komponentów kwalifikacji pedagogicznych oficerów-dowódców** kształtowanych i doskonalonych w procesie dydaktyczno-wychowawczym interesującej nas uczelni należą:

– **osobowościowe przymioty** studiujących oficerów, obejmujące m.in. dyspozycje instrumentalne, charakteryzujące dowódcę (przełożonego) od strony intelektualno-sprawnościowej (inteligencja, wiedza ogólna, wyobraźnia, myślenie, zdolności, zainteresowania) oraz dyspozycje kierunkowe, określające jego stosunek do otaczającej go rzeczywistości społeczno-zawodowej i siebie samego (wartości, ideały, motywacja, dążenia, przekonania);

– **kierunkowa wiedza pedagogiczna**, szczególnie z zakresu pedagogiki dorosłych, tzw. andragogiki, w tym wiedza teoretyczna (opisowo-wyjaśniająca i informacyjna) na temat epistemologicznego i metodologicznego statusu pedagogiki / andragogiki wojskowej, głównych obszarów jej zainteresowań, problemów i zjawisk pedagogicznych oraz wiedza praktyczna (użyteczna) o charakterze operacyjno-metodycznym zapoznająca z formami, metodami, zasadami postępowania, a także działania pedagogicznego;

– **pedagogiczne umiejętności teoretyczne** sprzyjające efektywnej koncepcyjno-preparacyjnej pracy oficerów związanej z planowaniem oraz organizowaniem przedsięwzięć dowódczo-wychowawczych i szkoleniowych (np. umiejętności: dostrzegania i formułowania problemów wychowawczych, analizowania i wartościowania zjawisk oraz sytuacji szkoleniowo-wychowawczych, rozpoznawania środowiskowych i społecznych uwarunkowań sprzyjających osiąganiu założonych

celów pracy pedagogicznej, opracowywania wielowariantowych działań pedagogicznych w zależności od rodzaju zadań realizowanych przez jednostkę wojskową);

– **pedagogiczne sprawności praktyczne** pozwalające na skuteczną realizację zadań dowódczych i szkoleniowo-wychowawczych (np. umiejętności: przywódcze – przejawiające się w umiejętnym motywowaniu i inspirowaniu podwładnych do działania; komunikowania społecznego – pomocne w rozwiązywaniu konfliktów międzyludzkich; integracyjne – zapewniające konsolidację podwładnych wokół przyjętych celów i zadań; metodyczne – umożliwiające optymalny wybór form, metod, środków kształcenia i wychowania; kontrolno-oceniające – związane z właściwym doborem podwładnych do realizowanych zadań oraz ich obiektywną oceną).

Należy zaznaczyć, że wymienione składniki kwalifikacji pedagogicznych w powiązaniu z doświadczeniem oraz wykształceniem ogólnym i stricte profesjonalnym oficerów powinny współokreślać styl dowodzenia i zarządzania podległymi zespołami żołnierskimi, a więc w konsekwencji wpływać w sposób znaczący na jakościową stronę wojskowej praktyki dowódczo-wychowawczej przyszłych absolwentów AON.

Pożądane przemiany w edukacji pedagogicznej oficerów-dowódców

Wojsko stanowi wysoce zorganizowaną, zhierarchizowaną i scentralizowaną instytucję realizującą priorytetowe zadania w zakresie szeroko pojętej obronności państwa. Zarówno ranga i złożoność tychże zadań, jak i wysoki stopień sformalizowania struktur wojskowych wymagają coraz bardziej sprawnego kierownictwa na poszczególnych szczeblach dowodzenia / zarządzania. Za w pełni uzasadnioną należy zatem uznać potrzebę znaczącego dowartościowania teorii i praktyki dowódczo-wychowawczej tematyką adekwatną do przedmiotu zainteresowań prakseologii.

W popularnonaukowym rozumieniu prakseologia (z gr. *praksis* = czynność, działanie; *logos* = słowo, nauka) to ogólna teoria sprawnego działania, jak też dziedzina badań naukowych zajmująca się formami, metodami i regułami wszelkiego celowego działania ludzkiego. Obecnie prakseologia jest wciąż dynamicznie rozwijającą się dyscypliną naukową, pomimo że jej praktyczny kontekst obejmuje odległe czasy, w których człowiek, chcąc przetrwać i egzystować, musiał sprawnie myśleć i działać. We współczesnym rozumieniu scjentystycznym została ona wykreowana pod koniec XIX wieku. Należy jednak zaznaczyć, że do dnia dzisiejszego jej istota i przedmiot bywają różnie formułowane i interpretowane. Pomimo owego zróżnicowania za wspólny obszar dociekań prakseologicznych uznaje się niezmiennie świadome i celowe działanie rozpatrywane ze względu na sprawność. A zatem, uogólniając problem, możemy powiedzieć, że działanie sprawne to:

– działanie skuteczne, tzn. działanie zapewniające osiągnięcie założonego celu bez względu na poniesione koszty i zastosowane środki;

– działanie efektywne, tzn. działanie zakładające osiągnięcie zamierzonego celu w określonym czasie za pomocą optymalnych rozwiązań, tj. najlepszych z możliwych (dot. m.in. metod, środków, nakładów);

– działanie ekonomiczne, tzn. działanie wydajne, oszczędne, minimalizujące do poziomu niezbędnego wkład sił i środków w osiągnięcie określonego celu, realizację zadania;

– działanie racjonalnie (logicznie) zorganizowane, tzn. działanie uporządkowane w sensie celowościowo-zadaniowym, systemowym, strukturalno-funkcjonalnym.

Należy zaznaczyć, że tylko właściwa integracja wymienionych rodzajów działań może zapewnić w praktyce pożądaną, z prakseologicznego punktu widzenia, sprawność poczynań ludzkich.

Utożsamiając istotę funkcjonowania armii z zorganizowanym zespołowym działaniem, nie sposób wyobrazić sobie teorii i praktyki wojskowej bez prakseologii. Wydaje się, że powinna ona być obecna zarówno w realiach naukowo-dydaktycznych wyższego szkolnictwa wojskowego, jak i w codziennej działalności zawodowej kadry dowódczej.

Związki prakseologii z pedagogiką. Dotychczasowe relacje zachodzące między prakseologią a pedagogiką zostały opisane przez T. Pszczołowskiego w następujący sposób: „Związki prakseologii z pedagogiką zwłaszcza poprzez twórczość T. Kotarbińskiego są dwustronne. Z jednej strony do prakseologii weszły elementy aktywizmu dorobku pedagogicznego, np. J.A. Komeńskiego, pedagogiki działania (J. Deweya, W.A. Laya), szkoły pracy (G. Kerchensteinera, H. Scharrelmana), szkoły twórczości (H. Rowida), pedagogiki aktywizacji (A. Ferriera, C. Freineta, J. Barteckiego), z drugiej strony z dorobku prakseologicznego korzystają pedagogowie, dla których wchodzi on w zestaw nauk pomocniczych pedagogiki"[1]. Cytowany autor do prakseologicznych działów wyjątkowo przydatnych pedagogice zalicza[2]: prakseologiczną teleologię (naukę o celach), prakseologiczną aksjologię (naukę o ocenach), prakseologię normatywną (zawierającą dyrektywy praktycznego postępowania). Wymienione subdyscypliny analizują działalność pedagogiczną w kontekście ocenno-normatywnym.

Poczynione uwagi, włącznie z sugestiami co poniektórych, bardziej znanych pedagogów (m.in. J. Gniteckiego, S. Palki, J. Rudniańskiego), dowodzą potrzeby powołania do życia nowej subdyscypliny w postaci prakseologii pedagogicznej (ewentualnie pedagogiki prakseologicznej) jednoczącej w sobie problematykę kształcenia i wychowania z zagadnieniami teorii sprawnego działania. Wydaje się, że interesująca nas **prakseologia pedagogiczna** powinna stanowić jedną z odmian prakseologii szczegółowej i zajmować się, jako dział pedagogiki ogólnej, teorią

[1] T. Pszczołowski, *Prakseologia a pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 624.

[2] Tamże.

sprawnego działania pedagogicznego w aspekcie wartościująco-normatywnym, odwołując się do takich kategorii prakseologicznych, jak: skuteczność, efektywność, ekonomiczność, celowość i racjonalność. A zatem prakseologia pedagogiczna powinna być nauką:

a) empiryczną – obserwującą, analizującą i oceniającą pracę pedagogiczną na podstawie sprawnościowych kryteriów działaniowych;

b) normatywną – ustalającą pragmatyczne prawidłowości w zakresie m.in.: sprawnego kreowania celów edukacji i ich operacjonalizacji, porządkowania treści i zadań kształcenia oraz wychowania, pomiaru efektywności nauczania oraz optymalnego doboru form, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych;

c) praktyczną – ukierunkowaną na kształtowanie i doskonalenie szeroko pojętej rzeczywistości pedagogicznej, zgodnie z prakseologicznymi zasadami, regułami myślenia oraz działania konkretnego i zarazem produktywnego.

Przedstawiona teoretyczna konstrukcja prakseologii pedagogicznej powinna także stanowić podstawę do działalności dowódczo-wychowawczej w wojsku, pozwalającej na skuteczną, sprawną realizację takich chociażby zadań, jak np.:

- zapewnienie racjonalnego doboru podwładnych (personelu wojskowego) do osiągania założonych celów i realizowanych zadań służbowych (na podstawie: właściwie przeanalizowanych zadań, rzeczowo opisanego stanowiska służbowego i znajomości takich kryteriów oceniania, jak kryteria kwalifikacyjne, efektywnościowe, osobowościowe i behawioralne);
- kreowanie i doskonalenie systemu zarządzania i dowodzenia zapewniającego wysoką wydajność służby/pracy;
- realizowanie właściwej pragmatyki kadrowej motywującej podwładnych do skutecznego i efektywnego działania;
- zaspokajanie i kształtowanie społeczno-zawodowych potrzeb podwładnych w warunkach służby wojskowej;
- organizowanie i nadzorowanie systemu okresowych ocen pracowniczych, powiązanych z awansowaniem i wynagradzaniem za dobrą służbę/pracę;
- systematyczne dokształcanie i doskonalenie podwładnych oraz racjonalne wykorzystanie ich kwalifikacji zawodowych w działalności służbowej/pracy;
- kształtowanie zaangażowanego uczestnictwa podwładnych w realizacji zadań służbowych przez odpowiedni dobór stylów, technik i metod zarządzania/dowodzenia;
- ustalanie i kształtowanie wzorów zachowań oraz norm grupowych pozwalających na identyfikowanie się podwładnych z instytucją, w której służą/pracują;
- kształtowanie właściwej kultury organizacyjnej oraz kultury kierowania/dowodzenia, pomocnej w przeciwdziałaniu destrukcyjnym konfliktom służbowym i interpersonalnym, a także sprzyjającej twórczym postawom podwładnych, poprzez właściwe rozwiązywanie tychże konfliktów.

Kończąc, należy stwierdzić, że nie ma praktycznie takiego obszaru aktywności społeczno-zawodowej współczesnego dowódcy, w którym sprawne działanie nie

wymagałoby znajomości wiedzy z zakresu prakseologii oraz posiadania umiejętności z niej wynikających.

Przedstawiony konceptualistyczny zarys rozwoju współczesnej pedagogiki zawodu wojskowego wymaga oczywiście wnikliwego osądu naukoznawczego i pragmatycznego. Niemniej jednak stanowi on już w chwili obecnej kreatywną podstawę do przemian w procesie doskonalenia pedagogicznego oficerów-do-wódców kształconych w Akademii Obrony Narodowej.

Mjr dr Wojciech HORYŃ
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych

HUMANISTYCZNE KSZTAŁCENIE OFICERÓW W WYŻSZEJ SZKOLE OFICERSKIEJ WOJSK LĄDOWYCH

Zawarte w tytule pojęcie składa się z dwóch wyrazów: „humanistyczne"[1] oraz „kształcenie"[2]. Na czym zatem polega humanistyczne kształcenie[3] w ujęciu całościowym?

Aby dokonać charakterystyki procesu kształcenia w szkole wyższej, należy rozpocząć od krótkiego przedstawienia procesu dydaktycznego oraz opisu jego składowych. Proces ten obejmuje cele, treści, zasady, metody, formy itp. Zatem planując czy rozpatrując kształcenie humanistyczne, istnieje potrzeba określenia celów tego kształcenia.

Zasadniczym zadaniem uczelni wojskowej jest kształtowanie i wychowanie podchorążych zmierzające zarówno do wszechstronnego rozwijania cech osobowości, zapewniających im m.in. rozwinięcie umiejętności pedagogicznych, jak i ukształtowanie umiejętności i nawyków samodoskonalenia, ustawicznego rozwijania swojej osobowości, wzbogacania wiedzy ogólnej[4]. Celem jest także dostarczenie wiedzy z zakresu nauk humanistycznych, ukształtowanie odpowiednich postaw oraz przygotowanie do występowania w roli dowódcy-wychowawcy. Aby cel ten mógł być osiągnięty, istnieje potrzeba zgodności celów operacyjnych, które tworzą cel ogólny. Zatem nasuwa się pytanie: kto powinien określić cel kształcenia

---

[1] Humanistyczny – 1) skoncentrowany na człowieku, jego wartościach, zdolnościach, możliwościach, osiągnięciach; wykształcenie humanistyczne; 2) charakteryzujący się troską o człowieka, związany z postawą moralną, intelektualną proponowaną przez humanizm. *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 310.

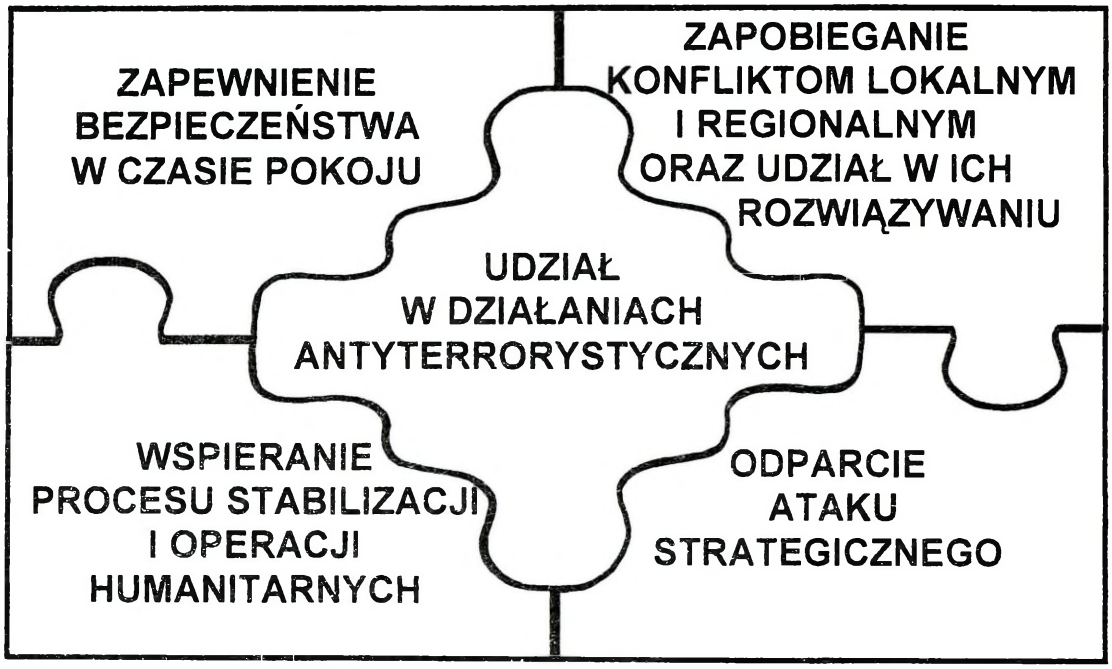
[2] Kształcenie – ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji zawodowych. Proces kształcenia obejmuje nauczanie oraz uczenie się. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 100.

[3] Pomimo iż można odmiennie interpretować pojęcia: „humanistyczne kształcenie" i „kształcenie humanistyczne", w artykule pojęcia te stosuję zamiennie.

[4] Zob. *Założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej*, Warszawa 1996.

humanistycznego oraz jakie przedmioty nauczania powinny być uwzględnione przy określeniu celów operacyjnych?

Przeznaczenie sił zbrojnych implikuje określone cele, a te przekładają się na określone zadania. W ujęciu globalnym Siły Zbrojne RP funkcjonują w okresie pokoju oraz przygotowują się do działania w stanie zagrożenia i wojny. Przekładając to na misje i zadania, można je przedstawić w sposób zaprezentowany na rysunku 1.



Rys. 1. Obszary funkcjonowania sił zbrojnych[5]

Każdy z przedstawionych obszarów wymaga innego spojrzenia na wykonanie zadań przez siły zbrojne. Oznacza to, iż kształcenie humanistyczne obejmuje wiele aspektów. Funkcjonowanie wojska na polu walki, uczestniczenie w konfliktach zbrojnych, czy uczestnictwo w operacjach wspierania pokoju jest związane z osiąganiem różnych celów, realizacją wielu różnorodnych zadań obejmujących przygotowanie humanistyczne oficera. Jeśli do tego dołożymy przeciwdziałanie terroryzmowi, to powstanie dość obszerna płaszczyzna obejmująca przygotowanie humanistyczne. A przecież najwięcej zadań realizowanych jest w okresie pokoju. Utrzymanie dyscypliny, kształcenie obywatelskie, działalność oświatowa i kulturalna – to tylko niektóre dziedziny życia codziennego wojska.

[5] Rysunek odtworzono na podstawie wykładu płk. Romana Przemyskiego nt. „Strategia wojskowa RP – miejsce, rola, znaczenie dokumentu w systemie obronnym państwa".

Zatem zadania realizowane przez siły zbrojne są bardzo rozległe i wymagają dobrego przygotowania humanistycznego oficerów. Uczelnia wyższa jest podstawowym ogniwem edukacyjnym kształcącym oficerów w tym obszarze. Cele edukacyjne, które przekładają się na zadania, są ściśle powiązane z treściami kształcenia. Pozostaje jednak nadal nieokreślone, kto ma wyznaczać cele, zadania, treści do kształcenia humanistycznego. Zgodnie z obowiązującymi przepisami uczelnia wyższa, a w tym konkretnym wypadku Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych (WSOWL), opracowuje programy kształcenia, także te obejmujące przedmioty humanistyczne. Natomiast dowódca wojsk lądowych je zatwierdza. Biorąc pod uwagę wspomniany wcześniej obszar działalności wychowawczej oraz strukturę i funkcjonowanie sił zbrojnych, należy stwierdzić, iż programy kształcenia powinny uwzględniać wytyczne Sztabu Generalnego WP[6] – odpowiedzialnego m.in. za dyscyplinę, oraz Departamentu Wychowania i Promocji Obronności[7]. Jednak zalecenia dotyczące procesu kształcenia w uczelniach zawodowych nie wychodzą z tych instytucji. Istnieje także potrzeba stałych konsultacji przedstawicieli WSOWL oraz innych instytucji odpowiedzialnych za „humanistykę" w wojsku, aby wszelkie zachodzące zmiany były ujmowane w korektach programów kształcenia. Podobna uwaga dotyczy także ścisłej współpracy między uczelniami wojskowymi a Akademią Obrony Narodowej, która kształci kadry dowódcze wyższych szczebli dowodzenia.

Inny obszar moich dociekań dotyczy miejsca przedmiotów humanistycznych w programach kształcenia. Na pięcioletnim magisterskim kierunku studiów realizowane są następujące przedmioty humanistyczne: pedagogika, socjologia, podstawy psychologii, psychologia decyzji, komunikacja społeczna, podstawy wychowania wojskowego i społecznego, historia wojskowości oraz wybrane problemy bezpieczeństwa narodowego. W tabeli 1 przedstawiono wykaz godzinowy realizowanych w WSOWL przedmiotów humanistycznych.

Rozpatrując rodzaj realizowanych przedmiotów, można stwierdzić, iż powinny one wyposażyć absolwenta uczelni wojskowej w odpowiednią wiedzę oraz umiejętności do występowania w roli dowódcy-wychowawcy. Jednakże dokonując szczegółowej analizy tematycznej oraz godzinowej, dochodzi się do konkluzji, że zbyt mało godzin przeznacza się na *pedagogikę* oraz *podstawy wychowania wojskowego* i *etykę*. Pierwszy z tych przedmiotów obejmuje, oprócz pedagogiki ogólnej, dydaktykę i metodykę szkolenia, czyli bardzo obszerny materiał dydaktyczny. Drugi przedmiot tworzą właściwie dwa przedmioty: podstawy wychowania wojskowego i etyka, która zastąpiła miejsce wypełnione dotychczas przez działalność kulturalną i oświatową w wojsku. Łącznie przedmioty humanistyczne zajmują mniej niż 10 procent czasu przeznaczonego na kształcenie.

[6] W Sztabie Generalnym WP za kształtowanie świadomości dyscyplinarnej w wojsku odpowiada Oddział Dyscypliny Wojskowej Generalnego Zarządu Zasobów Osobowych.

[7] W Departamencie Wychowania i Promocji Obronności istnieją różne struktury zajmujące się problematyką społeczną i humanistyczną: Oddział Kultury i Oświaty, Oddział Tradycji i Ceremoniału Wojskowego, Oddział Kształcenia Obywatelskiego.

Tabela 1

Wykaz godzinowy z przedmiotów humanistycznych realizowanych w WSOWL

PRZEDMIOT	Razem godzin	Formy realizacji programu			Forma zaliczenia
		wykłady	ćwiczenia	seminaria	
PODSTAWY PSYCHOLOGII	30	30			Zo
PSYCHOLOGIA DECYZJI	30	15	15		Zo
SOCJOLOGIA	30	30			Zo
PEDAGOGIKA	60	44	4	12	E-1
PODSTAWY WYCHOWANIA WOJSKOWEGO I ETYKA	44	14	12	18	Zo-1
KOMUNIKACJA SPOŁECZNA	30	14	12	4	Zo-1
WYBRANE PROBLEMY BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO	44	20	4	20	Zo-1
HISTORIA WOJSKOWOŚCI	44	14	30		Zo-1

Reasumując, można stwierdzić, że w nowych programach kształcenia zbyt mało czasu poświęca się przedmiotom humanistycznym, co nie do końca jest zgodne z kierunkami wytyczonymi przez Unię Europejską[8], która uwydatnia znaczenie kształcenia ogólnego, w którego wyniku społeczeństwo przygotowuje się do wykonywania zawodu, ale także do funkcjonowania w społeczeństwie, przystosowując się do życia. Jest to także zgodne z często przywoływanym postulatem Alberta Einsteina, że „szkoła powinna dążyć do tego, by młody człowiek opuszczał ją jako harmonijna osobowość, a nie jako specjalista".

Trzeci obszar moich dociekań obejmuje kształtowanie u podchorążych postaw humanistycznych. „Kształcenie humanistyczne w wojskowym szkolnictwie zawodowym – podając za Januszem Tomiło – ma na celu ukształtowanie nawyków myślenia w obszarze humanistyki, zaszczepienie metody samodzielnego studiowania, indywidualnych poszukiwań, ciekawości poznawczej, krytycznego korzystania z lektur i materiałów źródłowych, otwartości na nowe doznania intelektualne"[9]. Aby ten cel osiągnąć, istnieje potrzeba określenia sylwetki osobowo-zawodowej absolwenta WSOWL. Dotychczasowe charakterystyki zdezaktualizowały się, a w ich miejsce powstała próżnia. Spowodowało to, że w szkole oficerskiej podstawowa uwaga skupia się na procesie dydaktycznym, natomiast nie zauważa się funkcjonowania systemu dydaktyczno-wychowawczego, który by konsolidował współdziałanie dowódców, nauczycieli akademickich, kadry z komendy szkoły oraz

[8] Zob.: Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy" (COM2003, 58 ostat.); Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich „Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy" (COM2002, 779 ostat.).

[9] *Vademecum dydaktyczno-wychowawcze*, nr 2, Warszawa 1998, s. 296.

innych pracowników uczelni. Zapomniana zostaje jedna z zasad wychowania – zasada systemowości. Skutkiem tego jest brak możliwości dokonania ewaluacji oddziaływań wychowawczych w uczelni wojskowej.

Powyższe rozważania nie mają na celu udowodnienia, że kształcenie humanistyczne w WSOWL jest na niskim poziomie. Zakładając taką hipotezę, skrzywdzono by kadrę uczelni (dydaktyków, dowódców), jak również słuchaczy jedynej w Polsce uczelni wojskowej kształcącej na potrzeby wojsk lądowych. Artykuł ten jest wstępną analizą humanistycznego kształcenia w WSOWL, z której wynika, iż istnieje potrzeba systemowego rozwiązania kształcenia humanistycznego oficerów, ale rozwiązanie to musi nastąpić przede wszystkim na szczeblu ministerstwa. Wówczas wysiłek wszystkich będzie skonsolidowany, a oficerowie z jednostek wojskowych, którzy będą przełożonymi absolwentów WSOWL, będą w nich widzieć dowódców-wychowawców i oficerów humanistów.

Mjr Robert LUKACS
Akademia Obrony Narodowej

KSZTAŁCENIE OFICERÓW W WĘGIERSKICH SIŁACH ZBROJNYCH

W armii węgierskiej – tak jak i w innych współczesnych armiach europejskich – najważniejszym elementem jest kadra oficerska. Zakłada się, że są to fachowcy tworzący korpus zawodowy, a więc profesjonalny. Profesjonalizm wynika z właściwości zawodu oficera, który wyróżnia się wśród innych zawodów własną specyfiką, odpowiedzialnością i wiedzą zawodową.

Profesjonalizm korpusu oficerów nowoczesnej armii jest bardzo ważnym czynnikiem. Wyróżniającą właściwością tego zawodu jest wiedza specjalistyczna, odpowiedzialność i zróżnicowany charakter poszczególnych stanowisk służbowych. Znaczenie to dobrze przedstawiają zagraniczne badania opinii społecznej w wielu krajach, według których pod względem odpowiedzialności i wiarygodności oficer zajmuje bardzo wysokie miejsce, często wyprzedzając posłów i polityków pracujących na najwyższych szczeblach administracyjnych w państwie.

Zawód oficera z innych punktów widzenia odpowiada również kryteriom profesjonalizmu. Twierdzenie to potwierdza się, gdy weźmiemy pod uwagę rozpiętość specjalności wojskowych oficerów i zajmowanych przez nich stanowisk służbowych.

Ważną właściwością profesjonalną jest to, że wiedzę ogólną i specjalistyczną trzeba utrzymywać na wysokim poziomie, a podstawą tego jest kompleksowy rozwój intelektualny. Funkcja przewodzenia i kierowania wymaga rzetelnej wiedzy specjalistycznej. Oficer w swojej karierze pełni służbę na różnych stanowiskach służbowych – od dowódczych po zabezpieczające – co daje mu możliwość poznania zachowań ludzkich w różnych sytuacjach, dlatego łatwo jest mu zrozumieć ludzi i ich postępowanie. Powinien potrafić w krytycznych sytuacjach narzucić własną wolę i szybko ją wprowadzać do realizacji.

Armia węgierska, biorąc pod uwagę zadania korpusu oficerskiego, nie różni się od innych. Jednocześnie zwyczaje historyczne, stosunki między armią i społeczeństwem nadają jej swoisty charakter, poza tym dynamiczne zmiany charakterystyczne dla naszej epoki stawiają inne wymagania przyszłym pokoleniom. Armia węgierska nowego tysiąclecia – w procesie modernizacji organizacji i funkcjonowania – musi się przygotować na nowe wyzwania dotyczące kadr oficerskich, musi rozwiązać takie kwestie, jak:

– wybudowanie elastycznego systemu kierowniczego i organizacyjnego, który dostosuje się do zmieniających zadań;

– werbowanie kandydatów z odpowiednią wiedzą, wykształcenie kadry, skuteczne wykorzystywanie ich zdolności oraz utworzenie dobrego systemu motywacyjnego;

– spełnienie zobowiązań prawnych, socjalnych i społecznych armii wobec jej członków.

Te zobowiązania w znacznym stopniu przekształcają stosunki wewnątrz sił zbrojnych.

Wybranie zawodu oficera

W armii węgierskiej funkcjonują dwie drogi zdobycia zawodu oficera:

1. Przez ukończenie wyższej uczelni wojskowej, do której podstawą przyjęcia jest:

a) świadectwo dojrzałości (które można zdobyć w gimnazjum wojskowym lub cywilnym);

b) odpowiedni poziom sprawności fizycznej i psychicznej;

c) zdanie egzaminu wstępnego;

d) specjalne wymogi poszczególnych rodzajów broni (np. cywilna wiedza fachowa).

2. Przez uzyskanie kwalifikacji w szkole wyższej lub innej szkole cywilnej o poziomie akademickim (kwalifikacje mogą być uzyskane w ojczyźnie lub za granicą). Podstawę stanowi zdany zawodowy egzamin wstępny, po spełnieniu przez kandydata następujących warunków:

a) uzyskanie dyplomu ukończenia uczelni wyższej;

b) wykazanie się odpowiednim poziomem sprawności fizycznej i psychicznej (według specyfikacji stopnia i stanowiska);

c) posiadanie kwalifikacji zawodowych odpowiednich do planowanego przydziału;

d) ukończenie wojskowego kursu przygotowawczego.

Cele wojskowego szkolnictwa wyższego

Pozyskiwanie kadr dowódczych (zawodowych i rezerwy) dla sił zbrojnych odbywa się na poziomie uniwersyteckim. Ukierunkowane jest ono tak, aby siły zbrojne mogły wykorzystać potencjał nabytej przez kandydatów wiedzy w zakresie współczesnej nauki wojskowej, społecznej, nauk przyrodniczych, teoretycznej i praktycznej znajomości nauk technicznych oraz znajomości języków obcych. Wiedza ta ma zapewnić kandydatom sprostanie wymaganiom, które stoją przed nimi oraz wykonanie powierzonych im zadań.

Kształcenie specjalistów należących do sfery obrony cywilnej odbywa się na uczelniach cywilnych. Absolwenci tych uczelni są w stanie podołać zadaniom na zajmowanych stanowiskach, a także analizować, planować i organizować przedsięwzięcia oraz kierować ich wykonywaniem przez różne cywilne służby narodowo-obronne i organy porządkowe.

Celem kształcenia na poziomie wyższej uczelni jest przygotowanie oficerów do pełnienia funkcji na stanowiskach dowódczych, technicznych i ekonomicznych w siłach zbrojnych, organach porządkowych i służbach bezpieczeństwa narodowego. Oficerowie ci, po zdobyciu wiedzy ogólnej niezbędnej na zajmowanym stanowisku, jak również wiedzy ogólnowojskowej, fachowej, nie tylko teoretycznej, ale i praktycznej, ze średnią znajomością przynajmniej jednego języka obcego, stają się przydatni do kierowania powierzonymi im jednostkami i organizacjami oraz do wykonywania wojskowo-zawodowych zadań.

Dysponując dyplomem ukończenia szkoły wyższej, po odbyciu wymaganej praktyki na odpowiednich dla ich specjalności stanowiskach, mogą wziąć udział w szkoleniu uzupełniającym mającym na celu zdobycie dyplomu uniwersyteckiego. Uwzględnienie wcześniejszych studiów leży w kompetencjach danej uczelni.

Ci, którzy już zdobyli dyplom, a pragną zdobyć dyplom uniwersytecki na wydziałach różniących się od ich specjalności, mogą kontynuować szkolenie uzupełniające, po uprzednim zdaniu określonych egzaminów na Uniwersytecie Obrony Narodowej. Ci, którzy zdobyli dyplom na wydziałach technicznym bądź ekonomicznym wyższej uczelni, mogą wziąć udział w szkoleniu uzupełniającym mającym na celu zdobycie dyplomu uniwersyteckiego. Mogą się dalej uczyć na wydziale wojskowym kierowniczym, wojskowo-techniczno-menedżerskim, względnie wojskowym logistycznym, zgodnie z postanowieniami regulaminu uczelni.

Wojskowe szkolnictwo wyższe na Węgrzech

3 lutego 1994 roku węgierski minister obrony narodowej stwierdził, że Uniwersytet Obrony Narodowej im. Miklósa Zrínyiego jest następcą prawnym Węgierskiej Królewskiej Akademii Wojskowej założonej 1 października 1920 roku. Uczelnia ta w 1995 roku uzyskała prawo do prowadzenia studiów doktoranckich na kierunku nauk wojskowych. Od września 1999 roku przestały istnieć studia licencjackie, które zintegrowano z magisterskimi.

Uniwersytet Obrony Narodowej im. Miklósa Zrínyiego w Budapeszcie jest podstawową instytucją kształcącą oficerów z zakresu nauk wojskowych. Działalność szkoleniowa obejmuje kształcenie podstawowe i wyższe oraz kursy (trwające od trzech do dziesięciu miesięcy). Rozwijając interdyscyplinarne problemy naukowe, uczelnia rozwija teorię walki zbrojnej na odpowiednim szczeblu kształcenia, wpływając tym samym na skuteczność systemu obronnego państwa i bezpieczeństwa narodowego.

Uniwersytet jest trzywydziałową uczelnią dowódczo-sztabową. Podstawowe wydziały realizują następujące kierunki studiów:

- taktyka i sztuka operacyjna wojsk lądowych oraz wojsk lotniczych i obrony powietrznej;
- strategiczno-obronny i polityki bezpieczeństwa narodowego.

Ponadto wydziały organizują i prowadzą kursy specjalistyczne. Warto dodać, że uczelnia ta rozwija szerokie kontakty z podobnymi uczelniami zagranicznymi, także z polską Akademią Obrony Narodowej.

Czas szkolenia

Szkolenie na poziomie uniwersyteckim w trybie dziennym stanowi 12 semestrów, przynajmniej 9000 godzin łącznie, i odpowiadające mu osiągnięcie 300 punktów kredytowych, przynajmniej 3900 godzin lekcyjnych. Realizuje się je na dwóch poziomach:

1) poziomie kształcenia podstawowego dla podchorążych posiadających maturę (przez 8 semestrów). Kończy je praca dyplomowa i mianowanie na pierwszy stopień oficerski;

2) poziomie kształcenia wyższego dla oficerów, którzy ukończyli kształcenie podstawowe i kurs językowy (II stopień wg STANAG-u znajomości języka angielskiego), odbyli praktykę liniową (5–7 lat) oraz posiadają stopień wojskowy porucznika lub kapitana. Studia dzienne trwają 4 semestry, zaś w trybie zaocznym – 6 semestrów. Kończy je praca magisterska.

Dla posiadających dyplom wyższej uczelni szkolenie uzupełniające w trybie dziennym trwa 4 semestry, a w trybie zaocznym 6 semestrów, przynajmniej 3600 godzin łącznie, co odpowiada osiągnięciu 120 punktów kredytowych, z których w trybie dziennym minimalnie to 1560, a w zaocznym 1080 godzin.

W szkolnictwie wyższym wprowadzono nowe pojęcia dotyczące jednolitego rozumienia wymogów i osiągnięć. Na przykład:

– *godziny łączne*: łączne nakłady czasu (podczas sesji egzaminacyjnej i poza nią) potrzebne do przyswojenia materiału. Zawierają w sobie czas poświęcony na godziny lekcyjne, przygotowanie się do egzaminów, konsultacje, samodzielną naukę, praktykę zawodową, zadania z planowania oraz wypracowanie praktyki strategicznej itd.;

– *godzina lekcyjna*: czas wymagający kształcącej współpracy, potrzebny do przyswojenia materiału i sprawdzenia jego opanowania podczas lekcji;

– *kredyt*: jeden kredyt (punkt kredytowy) odpowiada 30 łącznym godzinom;

– *semestr*: składa się z przynajmniej 15 tygodni nauki i sesji egzaminacyjnej; w semestrze musi być przeprowadzonych przynajmniej 390, a na wydziałach podstawowych technicznych 420 godzin lekcyjnych;

– *tydzień pracy*: składa się z przynajmniej 25, a na wydziałach podstawowych technicznych 28 godzin lekcyjnych;

– *tryb zaoczny*: czas kształcenia określa instytut w taki sposób, aby nie było mniej czasu od ustanowionego dla trybu dziennego.

Łączną ilość godzin potrzebną do przyswojenia poszczególnych przedmiotów lub ich części, względnie odpowiadającą im wartość kredytu, określają programy instytutów.

Wyższe szkolnictwo wojskowe na Węgrzech dzięki tym przekształceniom uczyniło wielki krok w przysposobieniu się do ojczystego i europejskiego szkolnictwa wyższego.

Usytuowanie kształcenia humanistycznego zostało przedstawione na załączonych slajdach.

Struktura organizacyjna Uniwersytetu

Rada Uniwersytetu

REKTOR

Administracja

Zastępcy

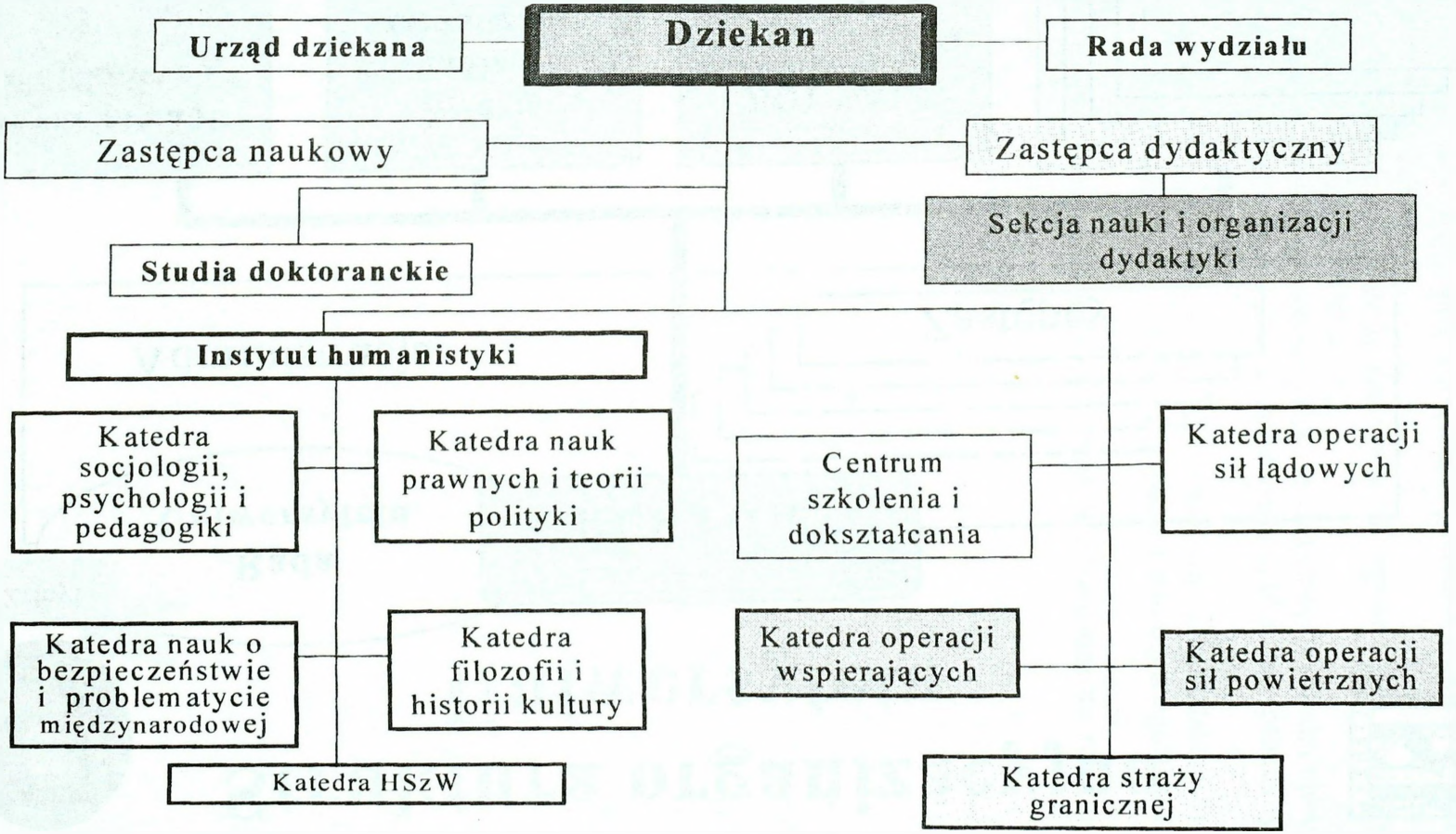
Wydział nauk wojskowych

Wydział organizacji i zarządzania

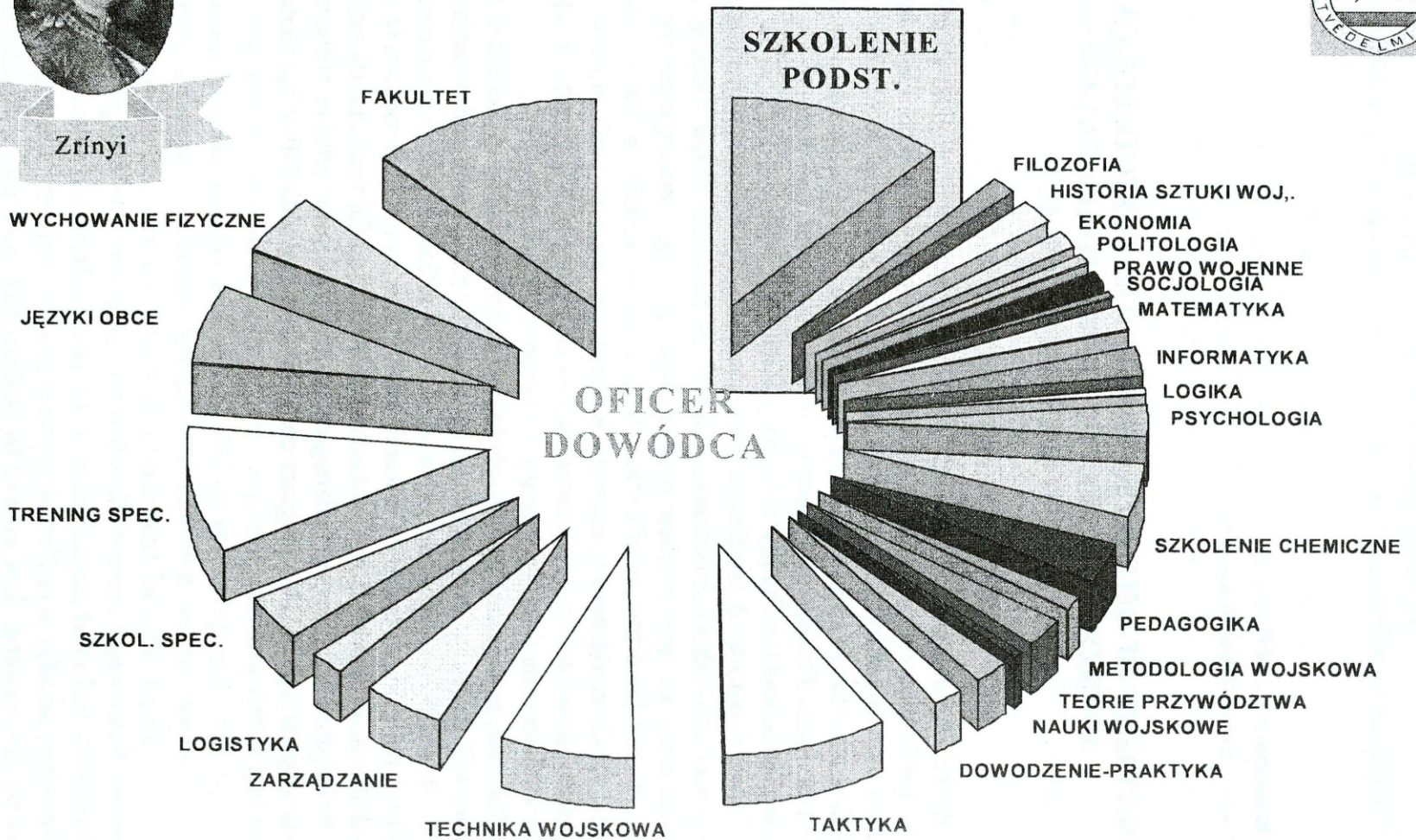
BOLYAI JÁNOS Wydział inżynieryjny

Instytuty autonomiczne

Struktura organizacyjna Wydziału nauk wojskowych od 01.09.2004 r.



WYKAZ PRZEDMIOTÓW



Dr Radomír SALIGER
Uniwersytet Obrony Republiki Czeskiej

UNIVERSITY OF DEFENCE'S PEDAGOGUES FURTHER EDUCATION AS GROUNDWORK FOR QUALIFIED EDUCATION OF MILITARY PROFESSIONAL

Rising requirements on teachers' pedagogical and psychological abilities lead us to a reflection on possibilities of their effective development. There has been created the University of Defence in the Czech Republic on September 1, 2004, which is intended to educate military professionals. This is to be made by its three faculties – the Faculty of Economy and Management, the Faculty of Military Technologies, and the Faculty of Military Medicine.

Teachers work in the military educational system who have military education and passed through various courses later to get pedagogical qualification. Nevertheless, there are also teachers who, though teaching students even for several years, do not have this qualification. It thus creates conditions for mistakes and lapses, which could have a negative influence on military professionals' overall education. Some results of students' evaluations prove this statement. Frequently, these teachers even do not necessary realize their shortcomings.

However, pedagogical and psychological education does not guarantee that the teacher will perform his work according to all the educational and didactical principles. It is also a question of motivation and self-reflection. Hence, in concert with fulfilling the goals of the FEM research intention, we want to propose new concept of additional pedagogical and psychological education for teachers. Its realization can be helpful for improving pedagogical and psychological abilities of the military academy pedagogues. This program could be executed with following content and according to this structure:

Study plan of the educational program „Additional Pedagogical and Psychological Education of Teachers"

Educational program characteristics and goals

Pedagogical and psychological preparation of people teaching military courses is a project of the Department of Social Sciences and Law, intended to improve readiness of the military university teachers to effectively conduct and further perfect the educational process of military professionals.

The goal is to give these teachers the newest knowledge, **to repeat, deepen, and practise** present routine and abilities of the teachers in the area of preparation, execution and evaluation of the educational process at the University of Defence. It is also intended **to teach** them principles of avoiding "the burnout syndrome", methods of managing difficulties under the stress, relaxation methods and **to improve** the teachers in verbal as well as non-verbal display.

Educational program organization and processing

The educational program will be organized as well as expertly guaranteed by the Department of Social Sciences and Law. Lecturers-beginners teaching military courses, as well as the teachers who do not posses certified pedagogical education, will be the program's foremost participants, as well as those pedagogues who are interested in the newest pieces of knowledge. Assumed maximum number of participants is 15 people for a cycle, which will make the best education and training possible.

The educational program will be organized as supplementary pedagogical and psychological education in 3 semesters, as a part of teachers' lifelong education. There are being created particular legislative conditions in present time to realize additional education of pedagogic staff. Current regulations of law, according to the High Education Law, provide institutions of high education with a chance to organize such an education, but there is no detailed definition, way of certification or description its validity etc.

Participants will defend their final thesis and will pass the final examination in pedagogy, didactics and psychology at the end of the program. After the successful graduation they will obtain a certificate of acquiring the pedagogical qualification for teaching specialized topics according to their specialization.

The educational process will be provided by the pedagogues and psychologists of the Department of Social Sciences and Law, but chosen experts from the military or from civilian universities will be also invited for some topics.

The teaching itself will take place at regular classrooms. However, it would be very useful to create a specialized classroom in the future, furnished with modern didactic equipment to provide complex teaching as well as to practise communication and relaxation exercises. **The method of lecture** with dialogue will be used,

with practical training adjoined. A psychological diagnostics will be carried out at the beginning as well as at the end of the educational program, serving the purpose of self-knowledge and reflection of one's own qualities and abilities.

The educational program's content has been expressed in the curriculum made into relatively separate educational modules. The program will be included into the educational activities plan of the Ministry of Defence of the Czech Republic. An evaluation based on gained experience and the pedagogues' echo will be undertaken after finishing the program.

The pedagogy module

The goal of this module is **to introduce** its participants to the newest pieces of knowledge referring to preparation, execution and evaluation of the educational process' results (didactics). It is also **to motivate** the participants in their interest in the right methodical conduct of teaching, which can improve teacher's authority as well as students' interest in the subject. The module is also intended **to improve** teachers in verbal communication and to train use of some resurgent methods in teaching.

The module's content

- Teaching "technology" in lectures, seminars, workshops and in practical training; creating educational goals, psychic hygiene of lesson, study group atmosphere, didactic fundamentals;
- Work with a didactic equipment, use of computer in teaching, creating graphic aids and their use;
- Preparing the verbal display, voice hygiene, non-verbal communication and its importance in pedagogic work, principles of assertivity;
- Possibilities of using resurgent methods in teaching (brainstorming, brainwriting);
- Work with literature; use of the city and university library for self-education as well as for pedagogical work with students;
- Use of the internet for self-education and gaining contacts with other educational institutions;
- Specifics of further education;
- Possibilities of evaluation and self-evaluation in a college environment;
- Basics of school management;
- Possibilities of using pedagogical diagnostics in further education.

The psychology and sociology module

The goal is to give its participants the newest knowledge of psychology in the area of educational process, as well as to familiarize them with sociology of education fundamentals. Further goal is **to motivate** the teachers for making use of psy-

chological knowledge on personality in their work with students under military conditions. The module is intended also **to teach** the participants the basic relaxation exercises to prevent and manage difficulties originating from a stress and to teach them principles of their own anti-stress program.

It is also supposed **to teach** the participants to perceive and respect peculiarities in the military students' behavior, especially the problem of adaptation. It will be very useful to use exemplary situations to show the teachers techniques of solving conflicts under military conditions as well as beyond them. The last goal is **to give** the participants basic knowledge about the structure of socially pathologic features precaution in the Army of the Czech Republic and in the broader society.

The module's content

- Psychology of transforming a high school student into a military academy student; laws of learning;
- Study group as a social group;
- Examination and pre-examination habits of students, possibilities of negative manifestations' elimination;
- Mental hygiene of a soldier, a student and a teacher;
- Principles of providing a psychological preparation in the courses – classification of methods and their use;
- Relaxation techniques and their use to regulate stresses on teacher as well as on student (Schulz, Mariščuk, Jacobson, Machač etc.);
- Socially negative features and their precaution in the Army of the Czech Republic and in the society;
- Problems of adapting and adjusting students for military duty; methods of personality recognizing;
- Conflicts at school, their solving and precaution;
- Possibilities and limits of psychological diagnostics in further education.

Thus projected pedagogues education creates circumstances for the further systematical education of military academy teachers, as well as for the education of students being realized according to the newest knowledge in the area of educating the adults. There exist very good material as well as personal conditions to provide such a type of education at the Department of Social Sciences and Law.

Among others, it is about financial savings, because the education will be provided mostly by pedagogues from the Department of Social Sciences and Law. To cover analogous education at a civilian university, several thousand crowns for a participant would be needed, travelling compensations etc. not included. The proposed project will be realized on a basis of standard research made with students as well as pedagogues.

Ppłk dr Stefan ŚLUSARCZYK
Akademia Obrony Narodowej

UWARUNKOWANIA MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO OFICERÓW SIŁ ZBROJNYCH RP

Weszliśmy w XXI wiek z całym bagażem ewidentnych sukcesów, ale też ze świadomością, że nasz system edukacji pozostaje w pewnej dysproporcji do potrzeb obecnych i nadchodzących czasów.

Trudno zaprzeczyć, że rozpoczął się proces globalizacji i tworzenia się społeczeństw informacyjnych, w którym wiedza staje się czynnikiem decydującym. Biorąc pod uwagę, iż ciągły przyrost wiedzy zmusza nas do efektywniejszego wykorzystania czasu przeznaczonego na kształcenie, tylko nowoczesna edukacja jest dzisiaj w stanie zapewnić nam awans cywilizacyjny.

Zachodzi więc potrzeba systemowej reformy, która ma uwzględniać szereg megatrendów cywilizacyjnych funkcjonujących w edukacji i wyzwań stojących w nowym 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].

Potrzeby i wyzwania edukacji kreatywnej

Potrzeba dostosowania edukacji do tendencji przeobrażeń cywilizacyjnych wyłoniła konieczność kształtowania u uczniów nowych jakości, na które składają się: twórczość, aktywność poznawcza, zasada kształcenia ustawicznego, upodmiotowienie i humanizacja kształcenia. Uczeń (student) staje się indywidualnością jako autonomiczny podmiot własnego rozwoju. Jest kompleksowo rozwijany w jedności i integralności intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej.

Konsekwencja adaptacyjnej doktryny kształcenia powodowała słabe wyniki kształcenia, niski poziom kompetencji i brak współdecydowania o zmianach.

[1] *Biała księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

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 edukacyjnej[3]. „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, zmian i wielostronnej aktywności. Uczeń (student) powinien swobodnie decydować, myśleć samodzielnie, rozumnie wartościować, postępować odpowiedzialnie i otwarcie wyrażać własne myśli i uczucia[5].

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 niestacjonarna[6] ma już ponadstuletnią historię. Wykorzystując najnowsze zdobycze psy-

[2] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1991.

[3] T. Lewowicki, *Przemiany teleologii edukacji*, „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 3–4.

[4] F. Bereźnicki, *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998.

[5] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

[6] 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-y, 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.

chologii, 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 roku, w 1856 roku w Berlinie, w 1860 roku w USA, w 1916 roku w Polsce. Pierwsze ustawy o edukacji na odległość przyjęto w Norwegii w 1914 roku. W latach 1960–1990 powstało szereg instytucji kształcących w systemie otwartej edukacji niestacjonarnej[7].

Dynamiczny rozwój kształcenia na odległość (*Distance Learning*) wynika z faktu, iż jest technologią nauczania wolną od ograniczeń związanych z miejscem uczenia oraz czasem nauczania.

Technologia kształcenia na odległość jest wymarzonym narzędziem społeczeństwa edukacyjnego, a wynika to z faktu, że techniki zdalnego interaktywnego nauczania zawierają w sobie większość lub wszystkie wymienione niżej cechy:

– są zorientowane na potrzeby indywidualnego odbiorcy;
– indywidualizują tempo uczenia się;
– nie wymagają czasu na podróż;
– nauczanie przebiega w przyjaznych warunkach środowiskowych;
– zapewniają wysoki poziom merytoryczny przekazywanych treści nauczania (w odniesieniu do indywidualnych potrzeb odbiorcy);
– realizują stały postęp w przyswajaniu wiedzy;
– rozwijają zainteresowania i motywację uczącego się (dzięki pomysłowości, oryginalności i atrakcyjności realizowanych materiałów dydaktycznych);
– zapewniają dostęp do najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie nauczania.

W ostatnich latach XX wieku pojawiły się megauniwersytety[8] kształcące więcej niż 120 tys. studentów każdy[9]. System kształcenia w megauniwersytetach wywodzi się z kształcenia zaocznego, eksternistycznego i korespondencyjnego. Jest jednak zupełnie nową jakością w porównaniu z tymi formami kształcenia. Jest to system kształcenia, w ramach którego w układzie systemowym funkcjonują:

1) upowszechnianie wiedzy i umiejętności przy wykorzystaniu nowoczesnych nośników informacji (telewizja, radio, internet, kasety wideo, dyski komputerowe);

2) specjalnie przygotowane do takiego kształcenia podręczniki akademickie (tak opracowane, aby student mógł przyswoić wiedzę bez systematycznej, codziennej pomocy nauczyciela akademickiego, a jednocześnie muszą być ściśle skorelowane z tymi treściami, które są zawarte na innych nośnikach informacji);

3) system aktywizacji i motywacji do pracy twórczej studenta;

4) system spotkań (możliwie najbliższej miejsca zamieszkania studenta), w ramach których student ma możliwość się spotkać z rzeczywistą czołówką uczonych, wysłuchać często odmiennych punktów widzenia na różne tematy z pierwszej ręki;

5) system kontroli i oceny.

---

[7] J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.

[8] J. Mischke, *Szanse otwartego kształcenia na odległość na poziomie wyższym*, http://www.wsp.kraków.pl.

[9] Na przykład w Chinach w 1994 r. studiowało w China TV University System 530 000 studentów, a w Wielkiej Brytanii w tym samym roku studiowało 157 450 studentów na Open University.

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 tegoż systemu kształcenia są organizowane zajęcia szkoły letniej oraz spotkania z opiekunami w obrębie miejsc zamieszkania studentów (15% czasu przeznaczonego na studia). Wykłady telewizyjne i radiowe – najbardziej reklamowane formy – zajmują nie więcej niż 10% czasu. Prowadzi się badania dotyczące funkcjonowania uczelni w specjalnie powołanym w tym celu Instytucie 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.

Adresatami uniwersytetu otwartego są głównie trzy kategorie ludzi:

1) *młodzi ludzie*, którzy z racji odległości, konieczności podjęcia pracy, stanu zdrowia, braku środków materialnych itp. nie mogą podjąć studiów w trybie dziennym stacjonarnym;

2) *ludzie dojrzali*, przez których uniwersytet otwarty jest traktowany jako forma kształcenia ustawicznego. Stwarza więc możliwość poprawy kwalifikacji, uzupełnienia i odświeżenia wykształcenia, zmiany i zdobycia nowego zawodu bez konieczności przerwania pracy i oderwania się od obowiązków rodzinnych;

3) *ludzie w wieku emerytalnym*, dla których jest uniwersytetem trzeciego wieku i stwarza możliwości poszerzenia horyzontów, realizacji odkładanych z powodu nawału obowiązków marzeń, aktywności umysłowej.

W związku z powyższym dla określonych adresatów prowadzone są studia z wykorzystaniem kształcenia na odległość w rozmaitych modelach organizacyjnych:

1. „*Czyste*" uniwersytety otwarte, które prowadzą wyłącznie kształcenie na odległość, na wszystkich trzech poziomach do studiów doktoranckich włącznie.

2. „*Dual-Mode Universities*", które prowadzą tradycyjne studia stacjonarne dzienne, a także równolegle studia „na odległość", w różnych proporcjach, wykorzystując tych samych nauczycieli akademickich. Często programy pozwalają na czasowe przenoszenie się z jednych na drugie.

3. *Konsorcja uniwersytetów*, które prowadzą wspólnie wykłady, rejestracje, egzaminy. Forma ta rozwija się intensywnie, ale różnie w poszczególnych krajach.

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 dziedziny[10].

Z drugiej strony sytuację w zakresie otwartej edukacji niestacjonarnej (OEN) charakteryzuje bardzo wyraźna autonomia uniwersytetów kontynuujących tradycyjną – na kontynencie – formułę uniwersytetu humboldtowskiego.

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 humboldtowskiego. Przeto nadal jest oczekiwane nakreślenie wspólnego programu edukacji wyższej, uwzględniającego otwartą edukację niestacjonarną.

Rozpatrując rozwój edukacji na odległość w wielu państwach i regionach naszego globu[11], można przypuszczać, że w Polsce rozwinie się ona głównie dlatego, że:

1) uwarunkowania międzynarodowe są związane m.in. z członkostwem w Unii Europejskiej;

2) konkurencja i rynek pracy już dziś domaga się ludzi wykształconych i ciągle doskonalących lub zmieniających swoje kwalifikacje zawodowe;

3) potencjalni studenci i kursanci będą musieli pogodzić pracę zawodową i naukę realizowaną w dogodnym dla nich czasie, a to zapewnia edukacja na odległość;

4) patrząc na doświadczenia i dynamiczny rozwój komercyjnych szkół wyższych, nastawionych w dużej mierze na studia zaoczne, w walce o studenta dostosują się szybko do tej nowej jeszcze formy kształcenia;

5) umasowienie studiów na odległość spowoduje, że będą one dużo tańsze od studiów stacjonarnych;

6) rozwój technologii przekazu informacji doprowadzi (poprzez niższą cenę, łatwość obsługi i szybkość dostępu do informacji) do powszechnego jej wykorzystywania;

7) umacniające się lobby kapitałowe zainteresowane rozwojem wysoko wykwalifikowanych pracowników wymusi niezbędne zmiany legislacyjne dla właściwego funkcjonowania i rozwoju edukacji na odległość (otwartej edukacji niestacjonarnej) w Polsce.

---

[10] Na przykład Wydawnictwa Naukowo-Techniczne i firma Elektrim na VII Krajowych Targach Książki Akademickiej „ATENA 2000" (listopad 2000) zaprezentowały program „Czytelnia internetowa". Program ma na celu stworzenie w Internecie elektronicznej czytelni książek. Użytkownik, korzystając z hipertekstów, będzie poruszał się po interesujących go zagadnieniach (odnajdywanych za pomocą wyszukiwarki i haseł) pochodzących z kilku pozycji książkowych i dotyczących tego samego tematu.

[11] 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".

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.

Modernizacja kształcenia ustawicznego oficerów SZ RP

Zadania i charakter wojska stale się zmieniają, a samo wojsko się przeobraża i próbuje dostosować do nowych i nie mniej złożonych wyzwań. Powstają już nie tylko nowe systemy i środki prowadzenia walki, ale i zagrożenia, i walka stały się inne, gdy terroryzm z lokalnego stał się w swym wymiarze światowy. Na te uwarunkowania nakładają się zmiany organizacyjno-prawne związane z restrukturyzacją i nową ustawą pragmatyczną regulującą przebieg służby oficera.

Rozpatrując uwarunkowania zewnętrzne, takie jak zobowiązania sojusznicze oraz potencjalne zagrożenia, można z całą pewnością stwierdzić, że kształcenie ustawiczne oficerów jest nie tylko formalnym zapisem ustawy pragmatycznej, a już faktycznie realizowaną zasadą działania wszystkich ambitnych oficerów w Wojsku Polskim.

Ustawa określa wymogi, jakie powinien spełniać pod względem formalnym kandydat na określone stanowisko i projektuje przebieg kształcenia instytucjonalnego oficerów[12].

Jak wykorzystać doświadczenie i czas dany nam przez chwilowo sprzyjającą sytuację międzynarodową na dokonanie odważnych, dalekosiężnych i procentują-

---

[12] Ustawa o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych:

Art. 36. 1. Minimalne wymagania kwalifikacyjne do wyznaczenia na stanowiska służbowe są następujące:

stanowiska dla oficerów zawodowych zaszeregowane do stopnia etatowego:

a) podporucznika (podporucznika marynarki) – ukończenie wyższej szkoły wojskowej i posiadanie tytułu zawodowego magistra (równorzędnego) lub posiadanie tytułu zawodowego magistra (równorzędnego) oraz odbycie szkolenia wojskowego i zdanie egzaminu na oficera,

b) porucznika (porucznika marynarki) – ukończenie kursu specjalistycznego dla poruczników (poruczników marynarki),

c) kapitana (kapitana marynarki) – ukończenie kursu specjalistycznego dla kapitanów (kapitanów marynarki),

d) majora (komandora podporucznika) – ukończenie studiów podyplomowych w Akademii Obrony Narodowej lub Akademii Marynarki Wojennej,

e) podpułkownika (komandora porucznika) – ukończenie kursu specjalistycznego dla podpułkowników (komandorów poruczników),

f) pułkownika (komandora) – ukończenie kursu operacyjno-strategicznego,

g) generała brygady (kontradmirała), generała dywizji (wiceadmirała), generała broni (admirała floty) i generała (admirała) – ukończenie studium polityki obronnej.

2. Do celów określonych w ust. 1 pkt. 2 i 3, na równi ze świadectwem lub dyplomem szkoły wojskowej, są traktowane świadectwa lub dyplomy równorzędnych zagranicznych kursów, szkół i uczelni, a w przypadku stanowisk szczególnych – również innych równorzędnych kursów, szkół i uczelni zagranicznych i krajowych na kierunkach zgodnych z opisem stanowiska.

cych w przyszłości zmian? I tu nasuwają się pytania – jak, w jakim zakresie i przy użyciu jakich środków będzie kształcił przyszły nauczyciel akademicki (wojskowy czy cywilny) przyszłych oficerów, dowódców, sztabowców, logistyków, czy też inżynierów?

Stronę organizacyjną oraz zakres działalności dydaktyczno-naukowej szkolnictwa wojskowego opracowuje Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego. Z chwilą otrzymania przez wyższe szkoły oficerskie i akademie wojskowe nowych wytycznych, co do przewidzianych dla nich perspektyw i zakresów działalności dydaktyczno-naukowej, zostanie określone miejsce i rola szkolnictwa wojskowego w systemie edukacji narodowej.

Z panujących trendów w kraju i na świecie (głównie w NATO) możemy przyjąć, że określenie kogo i jak przygotować do dowodzenia wojskami może dotyczyć perspektywy jednego, dwu stanowisk przewidzianych po ukończeniu studiów. W związku z powyższym szkoła wyższa musi przygotować absolwenta do kształcenia ustawicznego.

Z punktu widzenia dorobku światowego, w edukacji realnym kompromisem może być tylko wypracowanie nowych zasad kształcenia ustawicznego, z uwzględnieniem w szerszym niż dotychczas stopniu kształcenia na odległość. Panuje dość powszechna opinia, że potrzeby armii będą w przyszłości jeszcze mniejsze niż możliwości edukacyjne wyższego szkolnictwa wojskowego.

Z formalnego punktu widzenia, redukcja szkół wyższych winna być proporcjonalna do redukcji w wojsku jako takim. Taki punkt widzenia jest tylko pozornie racjonalny. Przecież mimo redukcji nie ubywa w wojsku niezbędnych specjalności, a tylko liczba konkretnych specjalistów się zmniejsza. Z powyższego wynika, że rosnące koszty kształcenia nie są wynikiem niegospodarności, lecz nieracjonalnego wykorzystania potencjału naukowo-dydaktycznego niezbędnego dla odpowiedniego (wyższego) poziomu kształcenia.

Praktyka ostatnich lat wskazuje drogę wyjścia i rozwoju. Uczelnie o znaczącym potencjale naukowo-dydaktycznym i rozwiniętej bazie dydaktycznej (np. AON, WAT) są w stanie wyjść z ofertą dydaktyczną na szeroki rynek edukacji powszechnej, poszerzając ją nawet o nowe kierunki studiów.

Z powyższego nasuwa się z pozoru paradoksalny wniosek, że uczelnie wojskowe, aby obniżyć koszty kształcenia i zagwarantować wysoki poziom studiów, powinny umacniać potencjał naukowo-dydaktyczny. Na bazie silnego i racjonalnie zorganizowanego systemu kształcenia wyższego w wojsku należy mówić o modernizacji systemowej kształcenia ustawicznego.

Nowe struktury wojska, oparte na możliwościach państwa, będą w swej masie dynamicznie się przeobrażać tak, jak całe otoczenie i zmieniające się potencjalne zagrożenie. Rozpatrując, z tego punktu widzenia, możliwości i potrzeby kształcenia oficerów, zauważamy deficyt czasu. Przy obserwowanym tempie przyrostu wiedzy jest to zjawisko nieuchronne.

Programy kształcenia zdominowane są przez teorię, naukę terminologii i instrukcji (stanagów). Wydawać by się mogło, że duży zakres obecnych zajęć programowych oficerowie-studenci winni zgłębiać samodzielnie. Wnioski te stają się realne, gdy spojrzymy z punktu widzenia nowych zadań i wyzwań stojących przed przyszłym oficerem:

– po pierwsze część dotychczasowych zadań przejmą podoficerowie;

– po drugie oficer będzie niezbędny na zajmowanym stanowisku;

– po trzecie przyrost nowej wiedzy jest tak duży, że samo uaktualnienie posiadanego wykształcenia będzie pochłaniało coraz więcej czasu i energii, gdyż szkoły i akademie nie będą w stanie określić dalekosiężnych potrzeb edukacyjnych;

– po czwarte w warunkach prężnego rozwoju nauki i techniki oficer będzie musiał sprostać coraz wyższym i nowszym wyzwaniom w szkoleniu i dowodzeniu.

W związku z powyższym, wojsko jako instytucja, musi w pełni wykorzystać już posiadane środki, takie jak poczta kurierska, własne systemy łączności, w tym sieci komputerowe i Internet – także do edukacji niestacjonarnej – w celu efektywnego doskonalenia i dokształcania (podnoszenia kwalifikacji) swoich kadr.

Nauczanie na odległość, z wykorzystaniem multimediów, może w przyszłości odciążyć część obecnego programu kształcenia, głównie w zakresie teorii i poznawania nowych procedur. Stacjonarne studia i kursy, jak również studia podyplomowe powinny kształtować umiejętność wykorzystania zdobytej wcześniej wiedzy, jak też winny być ośrodkami ścierania się różnych poglądów i w miarę możliwości ich weryfikacji.

Nowy system kształcenia powinien być nastawiony pozytywnie na studenta, a szkoły i akademie służyć mu winny, w miarę możliwości, jako stałe miejsce konsultacji w sprawie rozwiązywaniu problemów życia codziennego w jednostkach wojskowych i sztabach.

Płk dr hab. Jan MACIEJEWSKI
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych

SAMOKSZTAŁCENIE OFICERÓW – WYMÓG CZY SZANSA EDUKACJI HUMANISTYCZNEJ OFICERA-WYKŁADOWCY

Wprowadzenie

Dokonujące się w naszym państwie już od ponad piętnastu lat zmiany systemowe spowodowały rozpoczęcie istotnych i daleko idących przemian także w Wojsku Polskim. Zakres tych zmian upoważnia do wprowadzenia określenia – budowa nowego modelu armii. Ważne są tu nie tylko nowoczesne struktury organizacyjne, ale przede wszystkim nowe wnętrze armii; nowa mentalność żołnierzy, a przede wszystkim zawodowych oficerów.

Najbardziej pogłębione prognozy, oparte na racjonalnych przesłankach wynikających z postępu naukowo-technicznego i korzystające z odpowiednich badań naukowych, nie są w stanie przedstawić zbliżonej wizji przyszłej wojny, np. infowojny. Znacznie poszerzył się wachlarz wykorzystania armii, jego środków walki i wyposażenia technicznego. Wojsko wykonuje blokady militarne, konwoje, pokojowe operacje ochrono-obronne, misje stabilizacyjne (Afganistan, Irak). Kształtuje się zatem wyraźna i przekonywająca potrzeba takiego przygotowania oficera, która umożliwi mu skuteczne dowodzenie, odporność na trudy służby wojskowej oraz umożliwi ustawiczne uzupełnianie i wzbogacanie swojej wiedzy i umiejętności, a także wykorzystywanie metod naukowych w rozwiązywania różnych problemów. Oficer współczesny nie tylko dostosowuje się do zastanej sytuacji, lecz ma być jej współkreatorem. Zawód wojskowy, a zwłaszcza obejmujący oficerów-dowódców, charakteryzuje się pewnymi cechami odnoszącymi się tylko do niego.

Istota przemian i kontekst globalny

Kraje rozwinięte gospodarczo weszły już w epokę postindustrialną i przekształciły się w społeczeństwa informacyjne i ten fakt futurolog Alvin Toffler określił mianem trzeciej fali. Jej nadejście – zdaniem Tofflera – w ostatecznym rachunku, będzie tak samo brzemienne w skutki, jak dwie poprzednie: przemiana

społeczeństwa zbieracko-łowieckiego w rolnicze i rolniczego w przemysłowe. Wiek informacji to wiele skomplikowanych, lecz powiązanych ze sobą elementów ekonomicznych, politycznych i społecznych; drastyczny i tragiczny w skutkach przykład to działalność i w efekcie ataki terrorystycznej grupy fundamentalistów islamskich (Bazy) skupionej przy osobie Osamy bin Ladena. Zmiany ekonomiczne przejawiają się w gospodarce większości krajów poprzez stopniowe wypieranie wytwórstwa, które było głównym źródłem dochodów przez wszechobecne usługi. Zmieniło się podejście do pracy i jej charakter; robotnik społeczeństwa informacyjnego ma posadę w banku, firmie komputerowej czy hospicjum. Wzrosła niepomiernie rola informacji, ale przede wszystkim ludzkiej wiedzy. Człowiek konstruuje coraz bardziej wyrafinowane urządzenia, które wypierają pracę fizyczną. Produkcja ulega globalizacji, tania technologia informacyjna ułatwia przepływ informacji przez szczelne dotychczas granice państwowe. Komunikacja za pomocą mediów oraz urządzeń peryferyjnych jest błyskawiczna i narusza odrębność istniejących od dawna społeczności kulturowych.

Kontekst polskiej transformacji ustrojowej nie jest ani czymś wyjątkowym, ani oderwanym od szerszego europejskiego, czy wręcz światowego wymiaru. Inny jest tylko poziom zaawansowania zmian społeczno-ekonomicznych. Zmieniają się ciągle nurty tych przekształceń, które związane są zarówno z procesami globalizacji życia ekonomicznego, jak i politycznego oraz społecznego. Ich istota polega na umiędzynarodowieniu tych wydarzeń o pozornie krajowym zakresie. Są to procesy charakteryzujące się z jednej strony narastaniem współzależności, a z drugiej pojawianiem i zaostrzaniem problemów, które dotyczą całej ludzkości, gatunku ludzkiego, a nie tylko jednego narodu czy grupy krajów. Tworzące się społeczeństwo pokapitalistyczne (usługowo-informacyjne) postawiło wyzwania nowego wymiaru przed wszystkimi grupami społeczeństwa. Nowa rzeczywistość ekonomiczno-społeczna i polityczna, a przede wszystkim zmiany zachodzące na rynku pracy, wymuszają permanentne dostosowywanie się do nowych warunków ustrojowych. Między innymi te uwarunkowania determinują konieczność przewartościowań aktywności gospodarczej człowieka oraz nieustannego uzupełniania wiedzy i samodzielnego doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Wnioskować można zatem, że sytuacja zawodowa i społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej i ciągle uzupełnianej wiedzy. Społeczeństwo jutra inwestuje w wiedzę i staje się społeczeństwem uczenia się, w którym każdy tworzy swoje kwalifikacje i profesjonalizm. Innymi słowy powstaje społeczeństwo uczące się. Wśród licznych i wielce złożonych przemian zachodzących w społecznościach świata i Polski, szczególnie ważne wydają się być takie czynniki, jak: umiędzynarodowienie handlu, dalszy i coraz szybszy rozwój społeczeństwa postindustrialnego i niepowstrzymany, gwałtowny postęp naukowo-techniczny (Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, 1997).

Wspomniana już praca Alwina Tofflera „Trzecia fala", a także twórczość innych autorów oraz działalność wielu instytucji międzynarodowych (np. Klubu

Rzymskiego) stały się początkiem nowego podejścia systemowego, które znamionuje dostrzeganie i badanie zacieśniających się związków między społeczeństwami, państwami i regionami, a także współzależności między przemianami wewnątrz poszczególnych krajów a transformacją światowego systemu społecznego. Cechą ogólną tych procesów jest narastanie różnego rodzaju zagrożeń, ale i pojawianie się szans wspólnego rozwiązywania problemów globalnych. „Jedna z najbardziej istotnych różnic społeczno-politycznych i ekonomicznych między przyszłością a teraźniejszością polega na tym, że rosnąca i współzależna strukturyzacja systemu światowego znajduje wyraz w rosnącej konwergencji przyszłości wszystkich ludów. Różne społeczeństwa będą ze sobą związane w coraz ściślejszy sposób poprzez sieć żywotnych stosunków, które je na dobre i złe wzajemnie uwarunkują" (Peccei, 1987). Dla budowy nowego ładu na świecie największe znaczenie – jak sądzi Aurelio Peccei – będzie miała właśnie świadomość istniejących szans i zagrożeń. Najważniejszym więc problemem, przed którym stają poszczególne kraje, nie będzie wybór między integracją czy zachowaniem odrębności, ale umiejętne powiązanie globalnych mechanizmów z regionalnymi warunkami (Arche, 1991). Globalizacja nie będzie tylko skutkiem oddziaływania nowego świata na stary. Obydwa będą tworzyć świat radykalnie odmienny. Procesy te należy badać i opisywać, zmierzając do wyjaśniania mechanizmów społecznych, by móc prognozować zmiany (Garlicki, 1995). Droga społeczeństw, które wyzwoliły się od instytucji systemu monocentrycznego i przeszły do systemu w pełni ukształtowanej demokracji parlamentarnej i gospodarczej, może być długa i trudna. Proces zasadniczych przeobrażeń dopiero się rozpoczął i wymagał będzie poza rekonstrukcją systemów gospodarczych, także głębokich zmian świadomości społecznej. Głównym wyznacznikiem przemian w Polsce i innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej są procesy integracyjne Europy. To właśnie wymaga zmian mentalności zarówno jednych, jak i drugich społeczeństw. Świadomość społeczna jest bowiem czynnikiem, którego wpływ na procesy integracyjne będzie niezwykle istotny (Garlicki, 1995). Trafna wydaje się też być konstatacja, iż zmieniają się nie tylko struktury, ale także postawy i świadomość społeczna.

W związku z powyższym, wnioskować można, że sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. Stałe dokształcanie jest dziś koniecznością, ale i szansą dla wszystkich, którzy chcą konkurować na globalnym rynku pracy. Innymi słowy, powstające społeczeństwo uczące się wydaje się być realizacją podstaw egalitaryzmu. Pośród licznych złożonych przemian społeczności europejskiej szczególnie widoczne są takie główne trendy, wręcz czynniki przewrotu, jak:

– umiędzynarodowienie handlu, funkcjonowanie społeczeństwa postindustrialnego i niepowstrzymany, coraz szybszy postęp naukowo-techniczny;

– wpływ społeczeństwa postindustrialnego (informacyjnego): głównymi skutkami są przekształcenia w charakterze pracy i organizacji produkcji dóbr i usług. Rutynowe i powtarzalne czynności, które stanowiły codzienny los większości pracowników (zatrudnionych) zanikają, wypierane przez czynności bardziej samodzielne, urozmaicone, wręcz wyrafinowane. W efekcie zmieniają się relacje wewnątrz przedsiębiorstw (firm). Wzrasta rola czynnika ludzkiego i staje się najważniejsza. Pracownik staje się bardziej wrażliwy na zmiany wzorców organizacji pracy, ponieważ zyskał na indywidualności. Wszyscy stanęli wobec konieczności dostosowania się nie tylko do nowych narzędzi techniki, ale i zmian warunków pracy w firmie zmieniającego się społeczeństwa obywatelskiego, lecz i bezwzględnej konkurencyjności gospodarki rynkowej;

– umiędzynarodowienie wymiany dóbr i usług zasadniczo wpływa na sytuacje w zakresie tworzenia miejsc pracy. Początkowo dotyczyło ono wymiany handlowej, technicznej i finansowej, ale teraz znosi granice między poszczególnymi rynkami pracy bardziej niż się powszechnie sądzi, przybliżając powstanie światowego rynku zatrudnienia. Wzrasta konkurencyjność w zatrudnieniu. Oznacza to wzrastające zapotrzebowanie na podnoszenie ogólnego poziomu kwalifikacji tak, by nie dopuścić do powiększenia się podziałów społecznych i rozpowszechniania się nastrojów niepewności wśród społeczeństw Europy i świata;

– wpływ świata nauki i techniki: przyrost wiedzy naukowej, jej zastosowania w metodach produkcji dóbr i usług, coraz to bardziej wyrafinowane wyroby i wszechstronne usługi (Internet, wirtualizacja), które są jego efektami powodują pewien paradoks. Mimo ogólnie dobroczynnego wpływu postęp naukowo-techniczny wywołuje w społeczeństwie poczucie niepokoju, a nawet irracjonalne obawy. Wiele krajów europejskich podjęło się je rozproszyć, wspierając kulturę naukowo-techniczną od najmłodszych klas szkolnych i określając zasady etyczne, szczególnie w dziedzinach biotechnologii i technik informacyjnych.

Umiejętność aktywnego i twórczego działania we współczesności jest nakazem chwili. Aby zadanie to wykonać, konieczne jest włożenie odpowiedniego wysiłku w kreatywne dostosowanie siebie do wymogów stawianych przez globalną cywilizację. Wymaga to obrony przed wyjałowieniem duchowym i skostnieniem. Właściwym postępowaniem zapobiegawczym musi być bezustanna troska o pogłębianie i poszerzanie swojej wiedzy o życiu i otaczającym świecie. Niezbędna jest nieustanna modyfikacja i aktualizacja kwalifikacji zawodowych, czynne uczestnictwo w kreowaniu rzeczywistości społecznej swojego społeczeństwa. By tego dokonać, konieczne jest dotrzymywanie kroku nieustającym przemianom życia społecznego oraz postępowi nauki i techniki. Należy zatem permanentnie aktualizować swoją wiedzę we wszystkich dziedzinach życia, bowiem takie tylko działanie umożliwi nam sprawne funkcjonowanie w postindustrialnej rzeczywistości.

Definicje w literaturze przedmiotu

Pod pojęciem „doskonalenia pedagogicznego" będziemy rozumieć aktualizację wiedzy dydaktyczno-wychowawczej oficerów oraz zaznajomienie w postępie tejże wiedzy z prezentowanej dziedziny. Potrzeba taka jest aż nadto widoczna i to z kilku powodów. Po pierwsze, napływ informacji w burzliwie rozwijającej się cywilizacji jest ogromny. Istnieje zatem konieczność orientowania się w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Jest to szczególnie istotne w okresie reorientacji ustrojowej, w jakiej obecnie znajduje się nasz kraj. Tylko ten kto potrafi bezbłędnie wyłonić z całego szumu informacyjnego niezbędne dane przydatne do funkcjonowania we współczesności, potrafi sobie poradzić z całą problematyką funkcjonowania zawodowego i społecznego. Po wtóre, sytuacja społeczna wymusza konieczność rywalizacji o „dobre" stanowiska oficerskie. Tylko ten, kto będzie lepszym specjalistą, kto łatwiej poradzi sobie z meandrami kierowania, będzie w stanie sprostać wymogom, a co za tym idzie, osiągnie status profesjonalisty oraz awans zawodowy. Z kolei umiejętności zawodowe zależą od wiedzy pedagogicznej. Określenia „samokształcenie" używają zarówno psychologowie, socjologowie, jak i pedagodzy, chociaż nie zawsze jednakowo je rozumieją. Termin „samokształcenie" bywa w literaturze określany różnie, zależnie od tego, z pozycji jakiej nauki dany autor roztrząsa to zagadnienie. Eksponuje się więc pedagogiczną bądź psychologiczną czy wreszcie socjologiczną stronę procesu samokształcenia.

Teorią samokształcenia w Polsce zajmowała się przede wszystkim socjologia i pedagogika dorosłych. Spośród socjologów zagadnieniem tym zajmowali się głównie F. Znaniecki i W. Okiński. F. Znaniecki określał samokształcenie jako „dobrowolne starania, aby własną osobę upodobnić do pewnego wzoru"[1]. Rozwija tę definicję W. Okiński: „Samokształcenie to tyle, co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej jasno określonego wzoru osobowości"[2].

Wersję nieco zmienioną powyższej definicji przedstawia F. Urbańczyk: „Samokształcenie polega na samodzielnym, poddanym autokontroli realizowaniu w sobie jakiegoś mniej lub bardziej uświadomionego wzoru osobowości"[3]. Definicja ta jest obecnie często stosowana w terminologii oświatowej. Podobnie pod względem treści definiuje je K. Wojciechowski, mówiąc, iż „terminem samokształcenie określamy zdobywanie wyrobienia umysłowego, a więc starania o zdolności obserwacji, myślenia itp. oraz pracę nad własnym charakterem"[4].

W. Spasowski z kolei podaje, że „samokształcenie polega na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych do wypływających z odczuwanej natury i uświadomionych potrzeb oraz intensywniejszego i pełniejszego życia

[1] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1927, s. 127.
[2] W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935, s. 24.
[3] F. Urbańczyk, *Praca samokształceniowa ucznia*, Warszawa 1955, s. 24.
[4] K. Wojciechowski, *Samokształcenie w praktyce i teorii*, Warszawa 1965, s. 355.

osobnika"[5]. Według S. Ludwiczaka o samokształceniu można mówić tylko wówczas, gdy:

- podejmowane czynności samokształceniowe wypływają z woli jednostki i są przez nią uświadomione;
- cel i zakres treści samokształceniowych ustalone są samodzielnie;
- samodzielnie wyznaczony jest czas oraz samodzielnie dobierane są podręczniki, pomoce naukowe i metody pracy; samokształcący sam kontroluje i ocenia swoją pracę;
- wpływy z zewnątrz odgrywają rolę pomocy, które mogą, ale nie muszą być uwzględniane przez prowadzących samokształcenie[6].

Po przedstawieniu niektórych, najbardziej charakterystycznych ujęć terminu „samokształcenie", chcielibyśmy zauważyć, że problematyka ta nie doczekała się jeszcze kompleksowego, wyczerpującego opracowania teoretycznego. Teoria samokształcenia ciągle kształtuje się i trafne wydaje się stwierdzenie M. Rataja, że: „różnica w poglądach na istotę samokształcenia jest w tej sytuacji zjawiskiem nieuniknionym"[7].

Zaprezentowane wyżej definicje samokształcenia powinny przyczynić się do lepszego zrozumienia jego istoty, a także wykazać różnicę między samokształceniem prezentowanym przez przytoczonych autorów a samokształceniem występującym w warunkach wyższej szkoły oficerskiej, kuźni kadr oficerskich Wojska Polskiego.

Wyniki badań

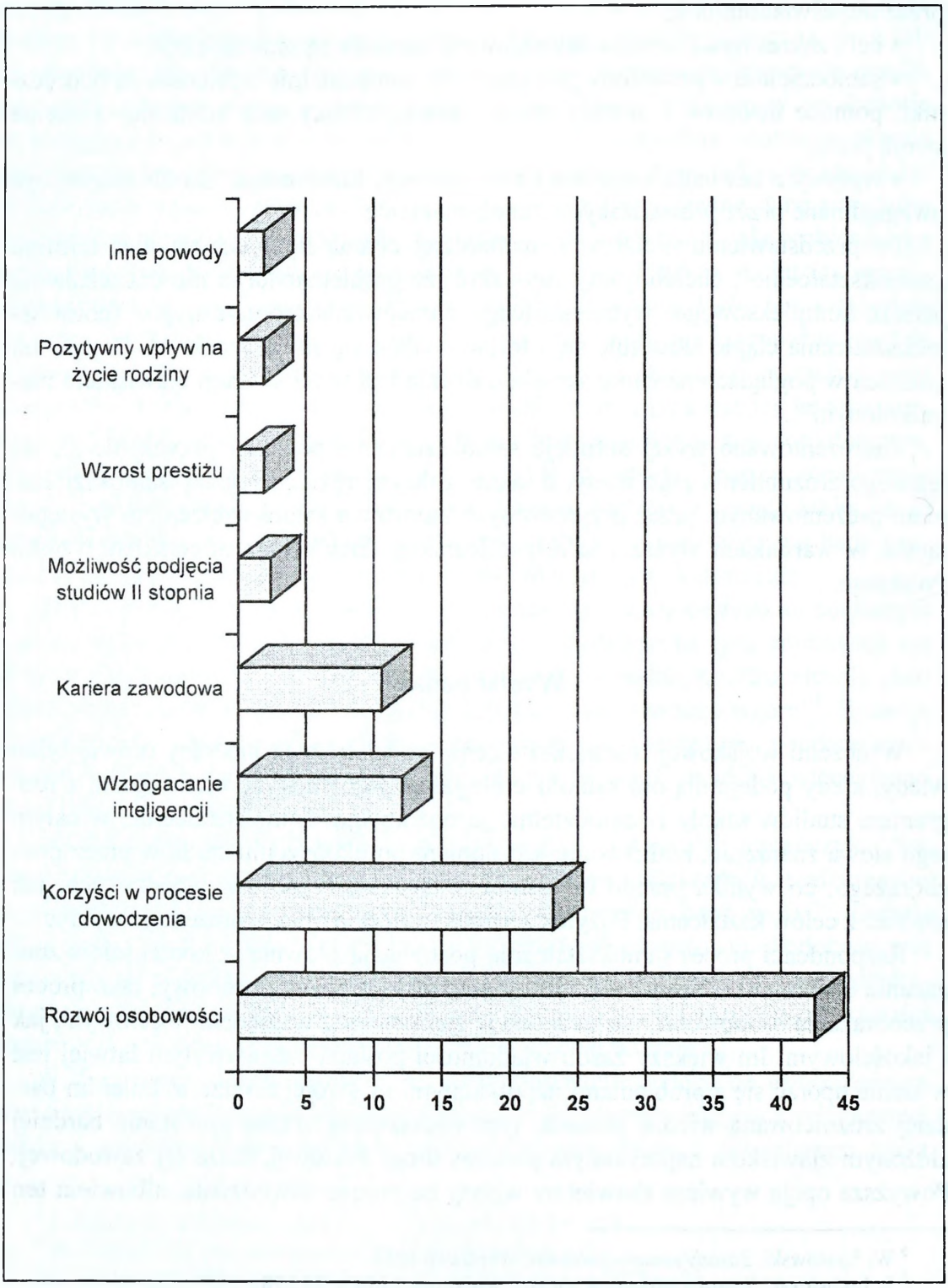
W uczelni wojskowej o samokształceniu podchorążych możemy mówić tylko wtedy, kiedy podejmują oni samodzielnie jakąś problematykę niezwiązaną z programem studiów szkoły i samodzielnie ją opanowują. Samokształcenie, w całym tego słowa znaczeniu, realizowane jest dopiero po ukończeniu studiów przez podchorążego, co wynika przede wszystkim z charakteru studiów wojskowych, jak również z celów kształcenia. Pożytek z samokształcenia oficera prezentuje wykres 1.

Respondenci proces samokształcenia postrzegają głównie w kontekście wzbogacania osobowości. Nie trzeba udowadniać tezy, iż rozwój osobowy, jako proces przeobrażania osobowości, uszlachetnia ją zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Im większy zasób wiadomości posiada człowiek, tym łatwiej jest w stanie uporać się z problemami napotykanymi na swojej drodze. Z kolei im bardziej zróżnicowaną wiedzę posiada, tym większe ma szanse sprostania bardziej złożonym zjawiskom napotykanym podczas drogi życiowej, także tej zawodowej. Powyższa opcja wywiera zbawienny wpływ na proces dowodzenia, albowiem ten

[5] W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, Warszawa 1953.
[6] S. Ludwiczak, *Samokształcenie w wojsku*, Warszawa 1969, s. 21 i 78.
[7] M. Rataj, *Samokształcenie nauczycieli*, Wrocław 1972, s. 32.

Wykres 1

Korzyści wynikające z samokształcenia (N = 900, dane w %)



Źródło: Badania własne (N = 900).

z kolei polega, najogólniej rzecz ujmując, na takim oddziaływaniu na podwładnych, aby w jak najbardziej efektywny sposób osiągnąć założony cel. Osiąganie celu wiąże się z wykonywaniem zadań wytyczonych przez przełożonych. Prawidłowa realizacja powyższego procesu musi w efekcie końcowym oznaczać sukces zawodowy. Trzeci wybór dotyczy wzbogacania inteligencji.

Nie wymaga dyskusji teza, że im wyższy poziom wiedzy posiada jednostka, tym bogatszą cechuje się osobowością. Bogactwo osobowości czyni człowieka twórczym, pozwala na szybsze i bardziej pogłębione rozwiązywanie problemów, umożliwia sprawne funkcjonowanie w skomplikowanej rzeczywistości społecznej. Jednym z czynników wzbogacających osobowość człowieka jest wiedza. Prawie dwie piąte respondentów robi to za pośrednictwem telewizji, jedna trzecia – codziennej prasy, a co ósmy – radia.

Tylko co dziesiąty badany czyta literaturę specjalistyczną i nowości książkowe. Analiza wypowiedzi wskazuje, jak ogromny wpływ na naszą edukację mają publikatory, bowiem aż 80% badanych za ich pomocą aktualizuje swoją wiedzę. Nie jest to zbyt korzystna sytuacja, albowiem treści prezentowane przez media przedstawiają głównie informacje aktualne i to o różnym zabarwieniu politycznym, natomiast zbyt mało publicystyki edukacyjnej. Poważnym niebezpieczeństwem jest możliwość ulegania różnym opcjom politycznym, szczególnie przy wybiórczej polityce informacyjnej. Manipulowalność przedstawionej wyżej działalności, szczególnie przy obowiązującej apartyjności sił zbrojnych, powinna stać się przedmiotem uwagi. Wydaje się, że oficerska kadra zawodowa nie ma nawyku studiowania nowości, śledzenia na bieżąco aktualiów informacyjnych, głównie naukowych czy popularnonaukowych. Nie można tłumaczyć tego brakiem czasu na uzupełnianie wiedzy, albowiem na tego rodzaju działalność musi się on znaleźć. Wiedza bowiem, a raczej jej zasób, determinuje przydatność człowieka w ogóle, a wiedza fachowa wywiera szczególnie istotny wpływ na funkcjonowanie istoty ludzkiej w środowisku zawodowym.

Zdecydowana większość oficerów (85%) dokształca się poprzez studiowanie fachowej prasy. Taka opcja napawa optymizmem, albowiem sugeruje posiadanie przez oficerów wiedzy bieżącej i aktualnej. Można zatem domniemywać, iż wszelkie nowe koncepcje działań profesjonalnych są przez żołnierzy zawodowych weryfikowane w praktycznym działaniu służbowym. Bowiem ta praktyka jest najlepszym sprawdzianem koncepcji teoretycznych. Trzy czwarte badanych wzbogaca się zawodowo poprzez wymianę doświadczeń. Jest to metoda niezwykle skuteczna, albowiem z reguły poprzedzona praktyczną realizacją i pozytywną oceną przekazujących doświadczenia. Oczywiście należy w tym wypadku brać pod uwagę specyficzne środowiska, na które za pomocą sprawdzonych metod będziemy oddziaływać. Jednak niewielkie korekty dostosowawcze z reguły muszą przynieść pozytywny efekt.

W trzeciej kolejności respondenci wskazywali na zakup profesjonalnej literatury. Sugeruje to permanentne utrzymywanie kondycji zawodowej, albowiem litera-

tura specjalistyczna zawiera poważną ilość wiedzy i to z reguły bardzo przydatnej dla zawodu. Najmniej wskazań dotyczyło korzystania z zasobów biblioteki miejskiej. Takie usytuowanie nie może dziwić, gdyż literatura specyficznie wojskowa nie jest w gestii zainteresowania owej placówki kulturalnej. Sporym zaskoczeniem jest natomiast przedostatnie miejsce periodyków specjalistycznych, jako narzędzia wzbogacania wiedzy fachowej. Jedynym logicznym wytłumaczeniem tego stanu rzeczy – naszym zdaniem – może być znaczące obniżenie przydatności praktycznej publikowanych tekstów. Są one mało przydatne do działalności zawodowej, a zatem i nie budzą szerszego zainteresowania czytelników. A wydaje się, że tendencja powinna być odwrotna. To tego rodzaju literatura powinna kreować pożyteczne wzory i normy przydatne oficerom w ich pracy. Należy w szerszym zakresie korzystać z usług praktyków, publikując sprawdzone metody i formy prakseologicznego działania.

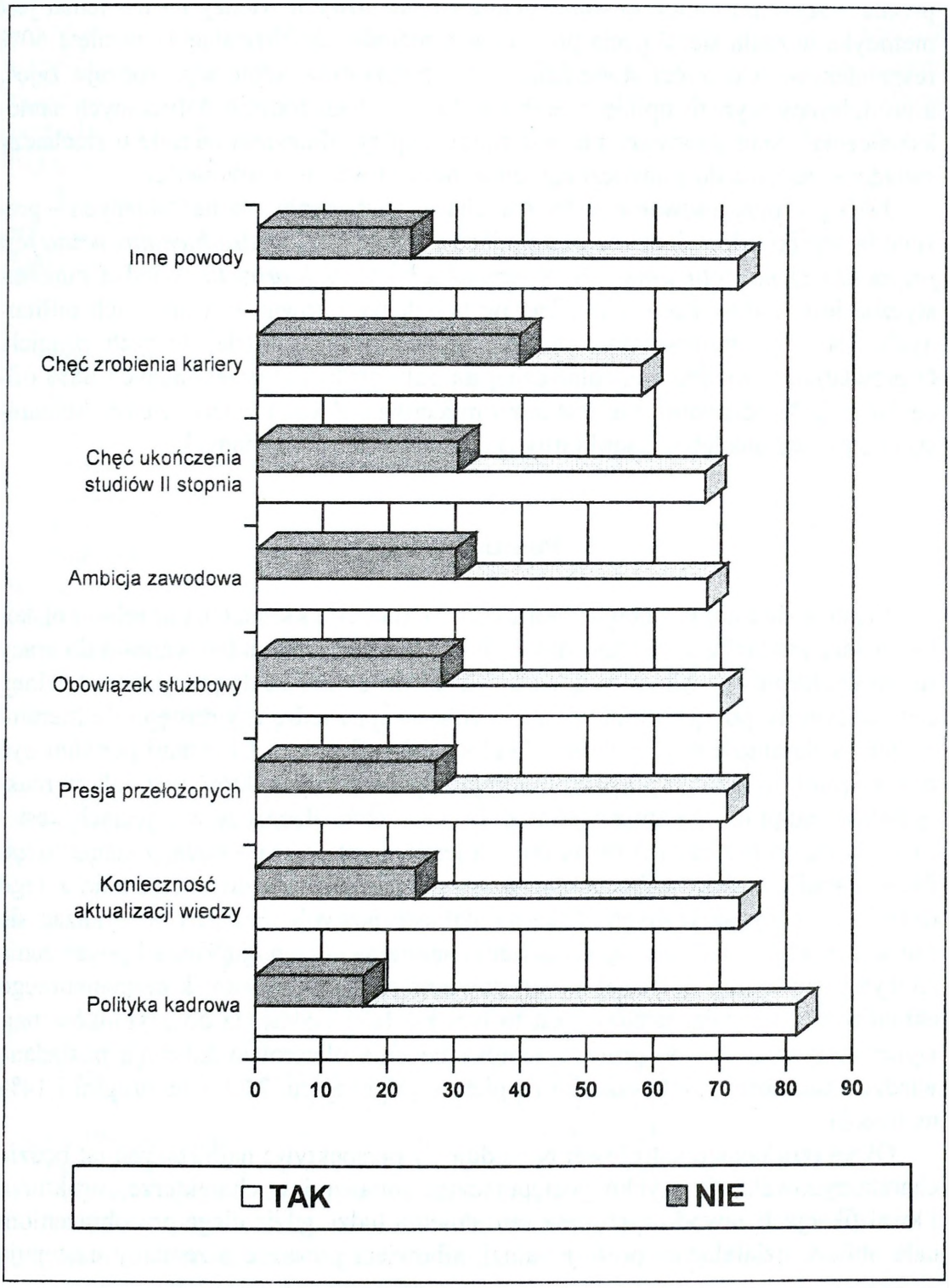
Czynniki wpływające na proces samokształcenia oficerów prezentuje wykres 2.

Okazuje się, iż najbardziej znaczącą rolę spełnia w tej materii polityka kadrowa. Trudno się dziwić powyższemu wyborowi, albowiem jednym z zadań tejże polityki jest kształtowanie potencjału ludzkiego wojska w zakresie wiedzy, umiejętności i sprawności działania. To od właściwie skoordynowanych działań w zakresie polityki kadrowej zależy sprawne funkcjonowanie wojska jako instytucji. Osiągnąć to można poprzez indywidualny rozwój kadry oficerskiej. W drugiej kolejności badani preferują konieczność aktualizacji wiedzy. Przy burzliwie narastającym zasobie informacji, tylko stałe samodoskonalenie umożliwi optymalne funkcjonowanie w środowisku. Respondenci doskonale zdają sobie z tego sprawę. Na trzecim miejscu znalazła się działalność przełożonych. Ponieważ ci ostatni mają obowiązek realizowania – zgodnie z najnowszym stanowiskiem – polityki kadrowej, powyższa opcja jest uzasadniona. Nie znalazła w oczach badanych uznania chęć zrobienia kariery, jako motyw zmuszający do samokształcenia. Być może prezentują oni pogląd o pozaedukacyjnych determinantach kariery zawodowej oficera. Podobnie nisko badani usytuowali chęć dostania się na studia II stopnia. Prezentowany wybór wydaje się całkiem zrozumiały, jeżeli weźmiemy pod uwagę omawiany inny aspekt zawodowy samooceny oficera.

Konkludując, zapytaliśmy respondentów o współzależność występującą między zawodem oficera a samokształceniem. Prawie połowa (48,3%) wyraziła pogląd o pozytywnym wpływie służby zawodowej na samokształcenie. 42,6% oficerów wyraziło opcję przeciwną. Ta grupa badanych wydaje się liczyć na pozazawodowe uwarunkowanie sukcesu w służbie lub w ogóle nie jest zainteresowana robieniem kariery – chce spokojnie pracować, a motywem ich działalności zawodowej wydaje się być zapewnienie materialnych potrzeb rodzinie. Nie należy też wykluczyć braku zainteresowania samokształceniem wynikającego z niedostatecznego nawyku stałego poszerzania wiedzy profesjonalnej.

Wykres 2

Motywy samokształcenia oficerów (dane w %)



Źródło: Badania własne (N = 900).

Samokształcenie bowiem staje się podstawową formą pogłębiania i rozszerzenia wiedzy. Aby efektywnie sterować rozwiązaniem własnej osobowości, trzeba przede wszystkim umieć to robić. Jedną ze składowych wiedzy na ten temat jest metodyka uczenia się. Zajęcia propagujące metody samokształcenia pamięta 60% respondentów. Co trzeci stwierdził, iż nie przypomina sobie tego rodzaju zajęć, a co dziesiąty wyraził opinię o braku wykładów tego rodzaju dotyczących samokształcenia[8]. Stan powyższy nie jest zadowalający, albowiem hamuje u słuchaczy świadome dążenie do ustawicznego doskonalenia własnej osobowości.

Jakie jest przygotowanie kadry i słuchaczy – w ocenie własnej badanych – prezentują wyniki odpowiedzi na następujące pytanie: *Czy wiedza humanistyczna jest przydatna 1) na polu walki, 2) w warunkach pozamilitarnych?* Wiedza humanistyczna jest według badanych oficerów przydatna zarówno w warunkach militarnych, jak i pozamilitarnych, chociaż zdecydowanie bardziej w tych drugich. O przydatności wiedzy humanistycznej na polu walki jest przekonanych 68% oficerów, a 24% zdecydowanie jest temu przeciwna. Z kolei zalety wiedzy humanistycznej w warunkach pozamilitarnych dostrzega aż 98% badanych.

Podsumowanie

Nasuwa się tutaj następująca refleksja. W procesie kształcenia uczelni wojskowej należy stworzyć studentom (przyszłym oficerom) optymalne warunki do pracy samokształceniowej. Mamy tutaj na myśli zarówno miejsce do pracy samodzielnej, czas którym dysponują, klimat w jakim zdobywają wiedzę czy dostępność literatury, jak i działalność nauczycieli-wykładowców (oficerów). Ci ostatni powinni być zobowiązani do takiego prowadzenia zajęć dydaktycznych, które pozwolą w maksymalnym stopniu zdynamizować współuczestnictwo słuchaczy w zajęciach. Jesteśmy zdania, że metody heurystyczne – a jest ich cała gama – będą w stanie to zadanie spełnić. Należy tylko podjąć działania pobudzające do korzystania z tego rodzaju form dydaktycznych. Taka działalność pozwoli słuchaczom wykazać się zaangażowaniem podczas zajęć, rozbudzi naturalną chęć pogłębiania i poszerzenia zdobytej wiedzy, co w konsekwencji powinno rozbudować nawyk permanentnego aktualizowania swojej wiedzy. Jest to tym bardziej istotne, iż do czynników najwyżej motywujących do procesu samokształcenia oficerowie zaliczają posiadaną wiedzę i zdolności (40% wskazań na pierwszym miejscu, 24,3% na drugim i 14% na trzecim)[9].

Okres reorientacji ustrojowej powoduje, iż perspektywa najbliższych lat będzie charakteryzowała się szybko postępującymi zmianami w charakterze, strukturze i kwalifikacjach zawodowych oraz zatrudnieniu ludzi, gdzie ulega przeobrażeniom całe oblicze działalności profesjonalnej, albowiem poważne przemiany następują

[8] Wyniki badań dostępne u autora.
[9] Wyniki badań dostępne u autora.

w technice, nauce, kulturze. Obecnie wymogi pracy stają się coraz częściej wyzwaniem człowieka do wypróbowania swoich sił i zdolności. Od aktywności jednostki ludzkiej bowiem, zależeć będzie jej sukces w zawodzie.

Mało aktywni oficerowie muszą przegrać w konkurencji o etaty, którą narzuca współczesność, z prężnymi, twórczymi w działalności profesjonalnej. Nowoczesna cywilizacja wymaga wysoko kwalifikowanych kadr (także oficerskich), a do tego potrzebny jest odpowiednio zawodowo przygotowany absolwent szkoły wyższej (także wojskowej).

Aby temu sprostać, wdrożenie oficerów Wojska Polskiego do samokształcenia, jest warunkiem sine qua non humanistycznego przygotowania oficerów-wykładowców funkcjonujących jeszcze w uczelniach wojskowych.

Bibliografia

Anioł W., *Geneza i rozwój procesu globalizacji*, Warszawa 1989.

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Warszawa 1997.

Domański H., Sawiński W., *Wzory prestiżu a struktura społeczna*, Wrocław 1999.

Garlicki J., *Społeczeństwo przyszłości*, PAN, Warszawa 1995.

Janowitz M., *The Professional Soldier. A Social and Political Portrait*, Glencoe 1960.

Jarmoszko S., *Generalny sondaż nastrojów. Kadra zawodowa – jesień 1997*, sprawozdanie WIBS, Warszawa 1997.

Jarmoszko S., *Prestiż wojska, prestiż wojskowych*, „Wojsko i Wychowanie" 1995.

Jarmoszko S., *Zawód wojskowy w recepcji społecznej*, sprawozdanie WIBS, Warszawa 1997.

Jarmoszko S., *Oficerowie Wojska Polskiego przełomu wieków (zarys socjologii empirycznej zawodu oficera)*, Toruń 2002.

Maciejewski J., *Samokształcenie w procesie nauczania*, Warszawa 1998.

Maciejewski J., *Podchorążowie Sił Zbrojnych RP jako grupa studencka*, Katowice 1997.

Maciejewski J., *Oficerowie jako grupa zawodowa*, Wrocław 1999.

Maciejewski J., *Oficerowie Wojska Polskiego w okresie przemian społecznej struktury i wojska. Studium socjologiczne*, Wrocław 2002.

Nowosielski W., Orzyłowska A., *Przygotowanie absolwentów szkół wojskowych do samodzielnej pracy w pododdziale*, WBBS, Warszawa 2002.

Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1995.

Olechnicki K., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.

Orzyłowska A., *Przygotowanie absolwentów szkół wojskowych do samodzielnej pracy dowódczo-wychowawczej w strukturach NATO*, WBBS, Warszawa 2002.

Reykowski J., *Emocje, motywacja, osobowość*, Warszawa1992.

Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997.

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1978.

Socjologiczne aspekty bezpieczeństwa narodowego, red. J. Maciejewski, Wrocław 2001.

Sztumski J., *Kariera*, „Wojsko i Wychowanie" 1994, nr 6.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.

Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1970.

Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1986 .

Zagórski Z., *Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo polskie*, Wrocław 1996.

Część II

ANALIZA KOMPETENCJI HUMANISTYCZNYCH OFICERÓW

Prof. dr hab. Janusz SZTUMSKI
Uniwersytet Śląski

CZY HUMANISTYCZNE WYKSZTAŁCENIE JEST PRZYDATNE DLA OFICERA?

Nie każdy oficer pełni funkcje dowódcze, ale każdemu z nich mogą one przypaść w udziale. Dlatego też oficer – jako aktualny albo potencjalny *dowódca* – powinien mieć odpowiednie przygotowanie do sprawowania funkcji dowódczych, które polegają na szczególnym sposobie kierowania ludźmi w dowolnych sytuacjach, nie wyłączając takich, które łączą się z ekstremalnymi warunkami i zagrożeniem życia.

Pozornie może się wydawać, że dowodzenie w systemie militarnym, czyli w systemie wysoko sformalizowanym, w którym wszystkie ważne zachowania są określone regulaminami, wymuszane obowiązującą dyscypliną i tak dalece wdrażane poprzez ćwiczenia, że stają się nawykiem – jest łatwiejszym sposobem kierowania niż to, z jakim spotykamy się w rozmaitych cywilnych systemach społecznych, zwłaszcza demokratycznych. Uważa się więc, że łatwiej poprzez *rozkaz* wpływać na postawy i zachowania ludzi niż poprzez *polecenia służbowe*.

Jednak rozkazu nie można sprowadzać tylko do postaci komendy podawanej bezpośrednio do natychmiastowego, jednoczesnego i jednolitego wykonania. Słowo to bowiem dotyczy bardziej złożonych działań i ma strukturę, w której ukazuje się *cele* główne i pośrednie; pozostające do dyspozycji *środki* oraz przyjęte *sposoby* ich wykorzystania, nawet w ekstremalnych i zmiennych warunkach, i to w czasie, który okaże się konieczny do wykonania danego zadania.

Dowodzenie ludźmi w ekstremalnych warunkach, w jakich muszą niekiedy działać i to w nielimitowanym czasie, jest niewątpliwie czynnością trudniejszą niż kierowanie nimi w dowolnym cywilnym miejscu zatrudnienia, w którym – jeśli nawet warunki pracy są trudne – to czas jej trwania jest ograniczony ze względu na obowiązujące przepisy prawa pracy.

Kierownik cywilnego zakładu pracy kieruje swoimi pracownikami w ściśle określonych godzinach pracy i tylko w tym zakresie, jaki wiąże się z obowiązkami służbowymi danych pracowników, wynikającymi z umowy o pracę, z charakteru wykonywanej pracy, koniecznego reżimu technologicznego i regulaminu pracy obowiązującego w danym zakładzie. Natomiast pracownicy w czasie wolnym od

zajęć służbowych i poza miejscem pracy nie podlegają już jego władzy. Nie ponosi on też żadnej odpowiedzialności za zachowania pracowników w ich życiu prywatnym poza miejscem pracy.

Dowódca zaś kieruje podległym sobie zespołem często w nielimitowanym czasie i odpowiada za podlegających jemu ludzi także po wykonaniu przez nich obowiązków służbowych oraz za ich zachowanie poza miejscem pełnienia służby. Jego obowiązki wzrastają jeszcze bardziej w czasie wojny, zwłaszcza na polu walki.

Zauważmy, że zarówno w miejscach pracy, jak i w rozmaitych strukturach wojskowych najistotniejszym elementem są *ludzie*, którzy w nich uczestniczą. Jak też ustalono na podstawie badań prowadzonych w przemysłowych zakładach pracy, uwarunkowania określające efektywność tych zakładów są związane nie tyle z problemami technologicznymi, ile z ludźmi, którzy są w nich zatrudnieni. Otóż nawet doskonałe narzędzia i technologie nie są w stanie zapewnić dobrych efektów, jeśli ludzie są niedostatecznie przygotowani do skutecznego ich wykorzystania.

Sadzę, że to spostrzeżenie można uogólnić także na struktury militarne. Również w nich najważniejsi są ludzie dobrze przygotowani do swoich zadań. Nawet tzw. *inteligentne środki walki* mogą być źle wykorzystane i powodować raczej negatywne niż pozytywne skutki, jeśli znajdą się w rękach ludzi źle przygotowanych do ich stosowania. A najdoskonalsze systemy komputerowe nie zastąpią nikomu rozumu. W każdej strukturze społecznej, tzn. takiej, w której funkcjonują ludzie – oni właśnie są najważniejszym elementem takiego systemu – bez względu na to czy ma on cywilny, czy też militarny charakter.

Jeżeli ludzie są najważniejszą częścią każdej struktury społecznej, to kierowanie nimi jest najistotniejszym zadaniem kierownictwa tej struktury i może być ono tylko wówczas efektywne, jeśli jest *kompetentne*. A jego *kompetentność* współokreślają następujące kwalifikacje osób sprawujących funkcje kierownicze:

• *Kwalifikacje zawodowe*, które – najogólniej biorąc – obejmują zespół umiejętności, jakie warunkują wykonywanie zadań zawodowych związanych z danym zawodem. Są one określone zarówno przez przygotowanie merytoryczne, na które składa się *wiedza* niezbędna do wykonywania danego zawodu, jak i *umiejętności* jej wykorzystywania w praktyce. Bowiem sama wiedza odnosząca się do danego zawodu nie wystarczy jeszcze do jego wykonywania. Konieczna jest zatem umiejętność stosowania jej w praktyce, którą osiąga się poprzez zdobywane *doświadczenia zawodowe*. Im więcej dany pracownik ma okazji do tego, aby mógł uczyć się rozwiązywać rozmaite problemy związane z wykonywaniem zawodu, tym też jego kwalifikacje zawodowe stają się bogatsze i bardziej wszechstronne. A jego pomysłowość w przezwyciężaniu różnych problemów przyczynia się do poszerzania zarówno posiadanej wiedzy, jak i do większej elastyczności w posługiwaniu się swoimi umiejętnościami w rozmaitych sytuacjach.

• *Kwalifikacje psychofizyczne*, które najkrócej można ująć w następujący sposób: są to kwalifikacje wyrażające się w dobrej sprawności intelektualnej, we względnej stabilności emocjonalnej, w otwartości na innych ludzi oraz w takiej

kondycji fizycznej, która nie krępuje aktywności danego człowieka w wykonywaniu jego zawodu.

• *Kwalifikacje moralne* w wymiarze zawodowym dotyczą zespołu takich cech pracownika, które zostały uformowane w procesie kształcenia zawodowego, a następnie są rozwijane w procesie wykonywania zawodu. Odnoszą się one m.in. do: nawyku solidnego wykonywania swoich obowiązków; poczucia odpowiedzialności za pracę i podległych pracowników; dążenia do pogłębiania i poszerzania wiedzy zawodowej; doskonalenia osiągniętej sprawności w wykonywaniu czynności zawodowych; rozwijania takich właściwości, jak: pracowitość, dokładność, systematyczność, obowiązkowość, wytrwałość, inicjatywność, samokrytycyzm i gotowość do pozytywnego współdziałania z innymi.

Wskazując na kwalifikacje moralne jako ważny element kompetencyjności, trzeba brać pod uwagę to, że każdy człowiek wykonujący określony zawód jest członkiem nie tylko społeczności zakładu pracy, w którym pracuje, ale również członkiem innych społeczności, w jakich funkcjonuje poza miejscem pracy. Z tego też względu, przy refleksjach wokół kwalifikacji moralnych pracownika, należy brać pod uwagę zarówno aspekt ogólnospołeczny, zastanawiając się nad tym, jakim jest on obywatelem, jak i aspekt zawężony do jego pracy zawodowej. Dobry pracownik – a więc osoba zasługująca na wysoką ocenę moralną w miejscu pracy – nie zawsze bywa dobrym obywatelem, tzn. człowiekiem godnym społecznej aprobaty ze względu na prezentowaną postawę i swoje zachowanie w społeczeństwie lub w społecznościach istniejących poza miejscem pracy. Z kolei dobry obywatel bywa także dobrym pracownikiem. Dlatego też świadomość obywatelska pracownika i pewne poczucie współodpowiedzialności za kraj, w którym żyje, wyrobienie społeczne i patriotyzm lokalny, mają istotny wpływ na jego kwalifikacje moralne. Niestety, często nie dostrzega się tego i pomija się potrzebę kształtowania prospołecznych opinii, postaw i zachowań w procesie kształcenia zawodowego.

Do osiągnięcia przez oficera kompetencji potrzebnych do szczególnego rodzaju kierowania zespołami ludzi – jakim jest *dowodzenie* – nie wystarcza przygotowanie ograniczone tylko do wiedzy o ściśle wojskowym charakterze. Konieczne jest również osiągnięcie przez niego wiedzy o charakterze społeczno-wychowawczym dotyczącym umiejętności:

• organizowania i sprawnego kierowania zespołami podwładnych;

• motywowania ich do dobrego wykonywania swoich obowiązków służbowych w sposób zgodny z obowiązującymi przepisami, z czym wiąże się też zdolność do rozpoznawania możliwości poszczególnych osób i wydobywania z nich tego, co jest ich najlepszą cechą;

• kształtowania postaw koleżeństwa, współodpowiedzialności, świadomej dyscypliny wojskowej, wzajemnego zaufania i partnerstwa zarówno w relacjach międzysobnych, jak i z podwładnymi oraz przełożonymi.

Kolejne, następujące po sobie rewolucje naukowo-techniczne powodują m.in. szybkie zmiany w technice i w technologii. Aby nadążyć za tymi zmianami

w przygotowaniach kadr zdolnych do wykorzystywania efektów owego postępu, próbowano kształcić je w sposób zbyt jednostronny, koncentrując się głównie na technicznych i materialnych aspektach wspomnianego procesu. Tym samym pomijano poniekąd ten fakt, że postęp cywilizacyjny ma służyć ludziom, a nie ludzie temu postępowi. Zbyt technokratyczne postrzeganie następstw rewolucji naukowo-technicznych przejawiały się również w wojsku, co zaznaczało się m.in. w takim konstruowaniu programów kształcenia kadr oficerskich, w których ograniczano przedmioty humanistyczne do zbyt zawężonego minimum.

Okazuje się jednak, że otaczający nas świat staje się coraz bardziej złożony nie tylko na skutek zmian powodowanych przez postęp techniczny, ale także ze względu na rozwój społeczny. Zachodzące we współczesnym świecie procesy społeczne spowodowały przecież rozległe zmiany również w życiu społecznym ludzi i wywołały zjawiska, których wcześniej nie znano. Na skutek tego współczesny człowiek czuje się nie mniej zagubiony i zagrożony w życiu społecznym niż w świecie ukształtowanym przez nowoczesna technikę.

Kryzysy społeczne, zjawiska tzw. patologii społecznej, zanik wrażliwości społecznej, narastanie agresji w stosunkach międzyludzkich stają się źródłem niepokojącym ludzi, podobnie jak katastrofy ekologiczne lub kataklizmy. Na skutek tego dzisiejszy człowiek odczuwa potrzebę posiadania wiedzy nie tylko z zakresu techniki i przyrodoznawstwa, ale także wiedzy o zjawiskach społeczno-gospodarczych i politycznych. Bowiem nie chce czuć się bezradnym ani w sferze świata przekształconego przez technikę, ani też w coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej.

Potrzeba nauczania przedmiotów humanistycznych w szkołach kształcących oficerów wynika co najmniej z następujących względów, mianowicie z tego, aby mogli:

- osiągnąć niezbędną wiedzę o zjawiskach społecznych oraz poznać złożone uwarunkowania funkcjonowania człowieka w rozmaitych systemach społecznych, w których istotnym czynnikiem są *wartości*, wpływające na myślenie opinie, postawy i zachowania ludzkie;
- uzyskać pełne kwalifikacje niezbędne do efektywnego dowodzenia podwładnymi;
- mieć możliwość dobrej orientacji w sferze społecznej, w której żyją i działają.

Poprzez nauczanie przedmiotów humanistycznych w szkołach wojskowych, zwłaszcza takich przedmiotów, jak socjologia, psychologia i pedagogika, można skutecznie przeciwdziałać zbyt jednostronnemu technocystyczno-pragmatycznemu kształceniu kadr dowódczych, które nie wychodzi naprzeciw wyzwaniom współczesności.

Bibliografia

Sztumski J., *Dowodzenie jako szczególny przypadek kierowania*, „Wojsko i Wychowanie" 1999, nr 11.

Jarmoszko S., *Oficerowie Wojska Polskiego przełomu wieków. Zarys socjologii empirycznej zawodu oficera*, Toruń 2002.

Sztumska B., Sztumski J., *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002.

Płk dr hab. Stanisław JARMOSZKO
Akademia Obrony Narodowej

ISTOTA I RANGA KOMPETENCJI HUMANISTYCZNYCH W DZIAŁALNOŚCI WSPÓŁCZESNEGO OFICERA-DOWÓDCY

Współczesna, coraz bardziej komplikująca się rzeczywistość społeczna i zawodowa stawia przed oficerem wysokie wymagania kompetencyjne. Poszerzające się funkcje sił zbrojnych w państwie i środowisku międzynarodowym, zmiana otoczenia społecznego, a zarazem zmiana stosunków społecznych zarówno wewnątrz, jak i poza wojskiem, wymaga od niego wielostronnych, coraz bardziej zaawansowanych kompetencji zawodowych. Ponieważ zawód ten opiera się na permanentnym kontakcie z innymi ludźmi, a ponadto człowiek jest jego podstawową materią – tworzywem, istotną ich częścią stają się kompetencje humanistyczne[1]. Kompetencje, które w środowisku wojskowym budzą określone kontrowersje od apologetyki do daleko idącej negacji, ale bez których wojsko nie może się obejść, nie może być w pełni efektywne.

Problematyka kompetencji w naukach społecznych

W powszechnym rozumieniu termin „kompetencje" (z łac. *competentia* – odpowiedniość, zgodność, przydatność, odpowiedzialność, uprawnienie do działania) oznacza właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw, odpowiedzialności, zakres działania jakiejś instytucji, zakres spraw podlegających określonemu organowi bądź zakres czyjejś wiedzy i umiejętności. Według M. Dudzikowej „kompetencja jest zdolnością do czegoś, zależną od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania do posługiwania się tą zdolnością. Chodzi tu więc o wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie"[2]. M. Czerepaniak-Walczak stosuje bardziej behawioralne ujęcie i określa kompetencję jako „szczególną wła-

[1] Zob. R. Stępień, *Humanistyczne aspekty kształcenia w wojskowych szkołach wyższych*, [w:] *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. nauk. R. Stępień, Warszawa 2002, s. 78.

[2] M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1993, nr 4.

ściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie"[3]. W lapidarnym ujęciu T. Pszczołowskiego, kompetencje to „cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełniania funkcji w organizacji"[4].

W efekcie precyzowania pojęcia „kompetencje" wykrystalizowały się dwa podejścia – jedno skupia się na działaniu, drugie na statusie formalnym podmiotu[5]. W obszarze pierwszego podejścia mieści się przykładowo stanowisko C. Levy-Leboyera, iż pojęcie to odnosi się do „zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji"[6]. Z kolei w „Leksykonie wiedzy wojskowej" akcentowany jest aspekt formalny kompetencji, w którym jest to „całokształt uprawnień i odpowiedzialności wynikających z obowiązków osób zajmujących stanowiska; kompetencje przysługują dowódcom; określają je regulaminy, instrukcje i inne dokumenty normatywno-prawne oraz ustalone przez wyższych przełożonych zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności"[7]. Ten aspekt kompetencji akcentuje również T. Pszczołowski, pisząc: „kompetencja wiąże się z uprawnieniem i obowiązkiem do wykonywania pewnych działań"[8]. Dodać można, iż w tym znaczeniu wyróżnia się kompetencje podmiotowe (kto je posiada) i przedmiotowe (w jakim zakresie).

Rozpatrując kompetencje w znaczeniu działaniowym, zasadnicza ich struktura opiera się na wiedzy, umiejętnościach, doświadczeniu i postawach. **Wiedzę** stanowią treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Szczególne znaczenie w życiu człowieka mają dwie kategorie wiedzy – wiedza teoretyczna dostarczająca danych o tym, jaka jest rzeczywistość oraz oparta na doświadczeniu wiedza praktyczna, która dostarcza informacji o tym, jak tę rzeczywistość zmieniać[9]. **Umiejętności** oznaczają sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań – „gotowość i możność celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów oraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania"[10].

---

[3] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 137.

[4] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 99.

[5] S. Jarmoszko, *Kompetencje zawodowe oficera-dowódcy*, [w:] *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 202–211.

[6] C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997, s. 19.

[7] *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979, s. 173.

[8] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, wyd. cyt., s. 99.

[9] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 300, 331.

[10] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 92.

Specyficzną odmianą wiedzy i umiejętności jest **doświadczenie**. Według W. Szewczuka stanowi je „ogół wiedzy, nawyków, umiejętności, jakie jednostka zdobywa w ciągu swego życia [...] całokształt poznawczo-emocjonalno-działaniowych treści związków czasowych, jakie funkcjonują u danego osobnika"[11]. Zatem można powiedzieć, że doświadczenie, to wiedza i umiejętności „przeżyte" przez jednostkę, tzn. nieprzyswojone w sensie czysto edukacyjnym, lecz zweryfikowane w jej życiowej praktyce.

Ostatnim elementem struktury kompetencji jest **postawa**, którą można rozumieć jako względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach wyrażających pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu (osób, organizacji, sytuacji, rzeczy). Postawa jest złożoną strukturą obejmującą rezultaty poznania danego przedmiotu, emocjonalny stosunek doń oraz tendencję do określonego zachowania względem niego.

Pojęcie kompetencji należy do podstawowych terminów teoretycznych pedagogiki pracy. Kluczowe staje się tu pojęcie „kompetencje zawodowe". Według K. Symeli kompetencja zawodowa jest „strukturą poznawczą, złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniami, zbudowaną na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji zachodzących w środowisku pracy inicjować i realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami"[12]. W znaczeniu praktycznym kompetencje zawodowe możemy traktować jako zdolność wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania, decydowania, wypowiadania sądów i ocen potrzebnych pracownikowi do wypełniania jego zawodowej funkcji. To kompleks zachowań będących efektem wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw, które wyróżniają efektywnych pracowników i pozwalają z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć zachowanie jednostki w sytuacjach zawodowych.

Kompetencje nabywa się w procesie edukacji i praktyki. Ponieważ warunkiem koniecznym kompetencji jest wykształcenie często utożsamia się je z kwalifikacjami, które ogólnie pojmowane są jako przygotowanie potrzebne do wykonywania zawodu[13]. Zdaniem Z. Wiatrowskiego przez kwalifikacje pracownicze rozumieć należy „układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe"[14].

Niektórzy autorzy traktują kompetencje jako zamiennik pojęcia „kwalifikacje", inni przeciwstawiają się temu, wykazując, że należy tu mówić o układzie pojęć dopełniających się treściowo. W specyficznym ujęciu J. Sztumskiego „kwalifikacje

[11] *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, s. 60–61.

[12] K. Symela, *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*, „Pedagogika Pracy" 1995, nr 26–27, s. 143.

[13] Zob. F. Kurina, *Education: Qualification or Competency*, [w:] *XII International Colloquium on the Acquisition Process Management Aimed at Current Issues in Science, Education and Creative Thinking Development*, Vyskov 2004, s.1.

[14] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 83.

zawodowe to udokumentowane prawnie kompetencje do wykonywania określonego zawodu, ze względu na posiadaną wiedzę i osiągnięte umiejętności praktyczne"[15]. Konkretyzując, relacje między kompetencjami a kwalifikacjami, trzeba podkreślić, iż jedne i drugie nierozerwalnie wiążą się z prowadzeniem określonej działalności. Sytuowane są wszakże wobec niej w nieco odmiennej perspektywie.

Kompetencje formalnoprawne to uprawnienia do określonego zakresu władzy i prowadzenia określonej działalności. W tym kontekście mówi się np. o szerokich kompetencjach przedstawicieli jakiegoś urzędu bądź o przekroczeniu posiadanych kompetencji. **Kompetencje merytoryczne** to rzeczywista fachowość (urzeczywistniana bądź potencjalna) w obszarze określonego działania.

Kwalifikacje formalne – natomiast – to potwierdzony oficjalnie poziom wykształcenia – świadectwa, dyplomy ukończonych szkół – niezbędne do spełnienia formalnych kryteriów zatrudnienia. **Kwalifikacje realne** to faktyczny poziom wiedzy i umiejętności wyniesionych z procesu kształcenia, mający charakter apriorycznyi bezpośrednio nie związany z konkretnym działaniem.

Kompetencje są ściśle determinowane, definiowane sytuacyjnie – odnoszą się do możliwości sprawnego (optymalnego) działania w danej sytuacji, w ściśle określonych warunkach. Jak trafnie ujął to L. Witkowski: „kompetencje mierzy poziom złożoności operacji, jakim jesteśmy w stanie podołać"[16]. Kwalifikacje natomiast mają charakter względnie autonomiczny i podmiotowy. Odnoszą się nie do sytuacji, a do podmiotu podejmującego działanie. Są one następstwem procesu kształcenia (bądź kwalifikowania), który był tylko ogólnie ukierunkowany na dany sektor działania. Zatem w pewnych sytuacjach kompetencje będą węższe od kwalifikacji, gdy zakres działania będzie merytorycznie wąski, w innych natomiast mogą być szersze, gdy kwalifikacje wsparte będą wybitnymi uzdolnieniami, bogatym doświadczeniem i szerokimi uprawnieniami wykonawcy.

Istota kompetencji humanistycznych oficera i ich struktura

Ontologiczny i teoriopoznawczy punkt odniesienia do pojęcia „humanistyczne kompetencje oficera" stanowi uniwersalna kategoria humanizmu. W ujęciu słownikowym humanizm (od łac. *humanus* – ludzki, *humanitas* – człowieczeństwo) to „ogólna nazwa koncepcji filozoficznych przypisujących człowiekowi centralne miejsce w świecie i najwyższą wartość; wszelka kultura, w której dominuje wierność człowiekowi jako osobie; główną zasadą humanizmu jest chronienie relacji osobowych, polegających na akceptacji, zaufaniu lub otwartości i spodziewaniu się

[15] J. Sztumski, *Opiniowanie pracowników*, Radom 1997, s. 30.

[16] L. Witkowski, *Edukacja humanistyczna czynnikiem warunkującym poziom kultury społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca*, Toruń 1996, s. 10.

dobra; humanizm odznacza się troską o zapewnienie człowiekowi nieskrępowanego rozwoju osobowego"[17].

Jak pisał B. Suchodolski: „Używamy tego terminu na określenie pewnej postawy ideowej i mówimy chętnie o wielkich ideałach humanizmu, staramy się bronić humanistycznych wartości, podejmujemy walkę o humanizację pracy, określamy za pomocą tego terminu stosunki między ludźmi, a także stosunek ludzi do świata rzeczy, używamy określenia „humanista" wcale nie tylko w odniesieniu do specjalistów w dziedzinie filologii, nazywamy humanizmem różne kierunki filozoficzne, wiążemy humanizm z religijnymi koncepcjami człowieka, a niekiedy także i z koncepcjami przyrodniczymi, którym dawniej był on przeciwstawny [...]. Humanizm jako pewien pogląd na świat i pewna postawa człowieka miał oczywiście swą dziejową genealogię, ale przekraczał zawsze historyczne granice epok, które go rozwijały, stając się trwałym i powszechnym dobrem ludzkiego świata, wyniesionym ponad zmienność i ograniczoność czasów, chociaż zakorzenionym w ich konfliktach i nadziejach. Tak pojmowany humanizm jest próbą odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, próbą określenia zadań ludzkiego działania w tym świecie, w którym żyją; jest miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi i w społeczeństwie, jest więc głosem sumienia czuwającego nad ludzką wspólnotą"[18].

Humanizm – zgodnie z dewizą Protagorasa: ***człowiek jest miarą wszechrzeczy*** – oznacza ujmowanie świata w perspektywie antropocentrycznej i oddziaływanie na ten świat poprzez pryzmat człowieka jako wartości najwyższej. Oznacza szacunek dla osoby ludzkiej, mądrość przejawianą w kontaktach z ludźmi i w zajmowaniu się sprawami ludzi. Oznacza umiejętność pełnego kontaktu z drugim człowiekiem, rozumienie innych ludzi, ale jednocześnie umiejętność prowadzenia dyskusji, sporów i polemik. Humanizm to autentyczne zainteresowanie człowiekiem i nieobojętność wobec jego problemów. To także wola i umiejętność przyjścia człowiekowi z pomocą.

Czynnik humanistyczny w działalności oficera pozwala widzieć świat w jego właściwym ludzkim wymiarze, właściwie kształtować system wartości, łagodzi, cywilizuje zachowania wobec podwładnych i innych ludzi, pozwala lepiej zrozumieć ludzi i lepiej usytuować siebie wśród nich. Ponieważ zasadniczą działalność oficera określają jego podstawowe role społeczno-zawodowe (dowódcy, nauczyciela i wychowawcy[19]), przeto w tych obszarach będą się lokowały jego podstawowe kompetencje humanistyczne. Zatem kreśląc strukturę kompetencji humanistycznych oficera należy wskazać, iż będzie to rozbudowany kompleks określonych sprawności (psychointelektualnych i praktycznych) niezbędnych do należytego wywiązywania się z całokształtu powinności wynikających z pełnionych ról

[17] *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 159.

[18] B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988, s. 12, 13.

[19] Zob. S. Jarmoszko, *Oficerowie Wojska Polskiego przełomu wieków. Zarys socjologii empirycznej zawodu oficera*, Toruń 2001, s. 70–76.

i związanych z bezpośrednim oddziaływaniem na ludzi. Przede wszystkim będą to kompetencje społeczne (psychospołeczne), kierownicze (menedżerskie), pedagogiczne, kulturowe, moralne itp., które – co należy podkreślić – pozostają w ścisłym związku z kompetencjami ogólnowojskowymi[20]. Kompetencje humanistyczne mają zatem charakter zbiorczy, sumaryczny – są wypadkową wielu elementów cząstkowych. Spróbujmy przybliżyć tę problematykę i nieco ją usystematyzować.

Kompetencjami społecznymi oficera określa się najczęściej te jego sprawności, które umożliwiają wywieranie skutecznego wpływu na podwładnych i obejmują ich poznawanie, motywowanie, komunikowanie się, udzielanie pomocy, rozwiązywanie konfliktów, kreowanie właściwej atmosfery współdziałania itp. To także harmonijna kooperacja społeczna w układzie równorzędnym i umiejętne podporządkowanie podmiotom nadrzędnym[21].

„Przez kompetencję społeczną – pisze M. Argyle – rozumiem opanowanie niezbędnych umiejętności pozwalających uzyskać u innych ludzi pożądane efekty w sytuacjach społecznych. Owe pożądane efekty mogą dotyczyć skłonienia innych do kupna, do nauki, do zwierzenia się z problemu psychologicznego, do lubienia lub podziwiania osoby oddziałującej itd. Rezultaty te niekoniecznie są przedmiotem zainteresowania publicznego – umiejętności mogą być użyte zarówno dla celów społecznych, jak i antyspołecznych – nie ma przy tym dowodu, że kompetencja społeczna jest czynnikiem ogólnym: ktoś może być lepszy w jednym zadaniu, a gorszy w drugim"[22].

Cytowany autor egzemplifikuje także podstawowe obszary kompetencji społecznych, wyszczególniając:

– przekazywanie wiedzy, informacji lub rozumienia (nauczanie);

– uzyskiwanie informacji (wywiad);

– zmienianie postaw, zachowań albo przekonań (sprzedaż, akwizycja, działanie dyscyplinujące);

– zmiana stanu emocjonalnego innych (opowiadanie dowcipów, radzenie sobie z osobami wrogo nastawionymi);

– zmienianie czyjejś osobowości (psychoterapia, wychowywanie dzieci);

– praca nad zadaniami wymagającymi współpracy (większość prac przemysłowych);

– nadzorowanie działalności innych (pielęgniarstwo, opieka nad dziećmi);

– kierowanie i koordynowanie działania grupy (przewodzenie, dowodzenie, arbitraż)[23].

---

[20] Zob. *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, red. R. Stępień, Warszawa 2001.

[21] S. Jarmoszko, *Kompetencje społeczne w służbowej i pozasłużbowej działalności oficera*, [w:] *Kształtowanie kompetencji społecznych żołnierzy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 92–101.

[22] M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 98.

[23] Tamże, s. 72.

Nietrudno zauważyć, iż we wszystkich tych obszarach sytuuje się działalność oficera.

Kompetencje społeczne mają charakter wieloskładnikowy, kompleksowy i mogą być ujmowane w znaczeniu węższym lub szerszym. W znaczeniu węższym ich istota sprowadza się głównie do kompetencji interpersonalnych, komunikacyjnych i socjotechnicznych, czyli zabiegów bezpośrednio związanych z oddziaływaniem na ludzi. W znaczeniu szerokim obejmują one szerszy kontekst społeczny uwzględniając także kompetencje kulturowe, kierownicze, pedagogiczne, moralne itp. W tym znaczeniu kompetencje społeczne stają się tożsame z pełnym zakresem kompetencji humanistycznych. Spróbujmy przybliżyć tę problematykę i nieco ją usystematyzować.

Przez **kompetencje interpersonalne** możemy rozumieć ogół umiejętności pozwalających na podejmowanie właściwych interakcji, oddziaływań międzyludzkich. Wymienić tu można umiejętności z zakresu adekwatnego rozpoznawania kontekstu społecznego oraz stanu emocjonalnego pozostających w kontakcie ludzi (empatia), właściwego odbioru znaczeń otrzymywanych komunikatów, generowania zrozumiałych komunikatów, prezentacji własnych myśli, a także umiejętność słuchania drugiego człowieka, zapobiegania konfliktom, rozwiązywania konfliktów, w tym głównie prowadzenia negocjacji, arbitrażu itp.[24]

Kompetencje komunikacyjne bazują na znajomości zasad skutecznego komunikowania się i umiejętności stosowania tych zasad w praktyce. To zdolność posługiwania się kompetencją językową (rozumianą jako umiejętność odbioru i produkowania zdań-komunikatów) odpowiednio do sytuacji, do odbiorców i do celów, jakie nadawca komunikatu (mówiący lub piszący) chce osiągnąć. Kompetencja komunikacyjna, to także świadomość znaczenia komunikacji i jej wszechobecności, to wiedza, w jaki sposób maksymalizować potencjalne korzyści z komunikacji i minimalizować potencjalne problemy[25].

Szczególną postacią kompetencji społecznych (nieraz ich kwintesencją) są **kompetencje socjotechniczne**. Ich istotą jest zdolność powodowania zamierzonych zmian (lub ich zapobiegania) w podstawowych parametrach określonych środowisk (obiektów) społecznych – składzie, strukturze, funkcjonowaniu, działaniu, systemu wartości, świadomości, spójności itp. Składa się na nie kompleks umiejętności sterowniczych, jak: perswazja, indoktrynacja, manipulacja, deprywacja, intensyfikacja potrzeb, kanalizacja ideałów, eskalacja lęku itp. Są one najbardziej narażone na wypaczenia, więc aby zachować humanistyczny charakter winny ściśle podlegać rygorom moralnym. W sytuacjach ekstremalnych, a na takie zo-

[24] Zob.: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2003; L. Kanarski, E. Pomykała, *Komunikowanie społeczne w wojsku. Diagnozowanie kompetencji interpersonalnych*, Warszawa 1998; Z. Kosyrz, *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa 1993.

[25] Zob.: J. Bieńkowski, *Kompetencje komunikacyjne*, [w:] *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy*, Warszawa 1999, s. 103; E. Pomykała, *Komunikowanie społeczne*, Warszawa 2004.

rientowana jest głównie działalność oficera, ta kategoria kompetencji niejednokrotnie przesądza o powodzeniu działania.

Innym rodzajem kompetencji oficera są **kompetencje kulturowe,** które umożliwiają partycypację w kulturze i czerpanie z jej zasobów w celu optymalizacji pracy zawodowej. Jak podają autorzy „Słownika socjologicznego", kompetencją kulturową jest „jednostkowa lub grupowa umiejętność zachowywania się w sposób zgodny z kulturowo ukształtowanymi wzorami; przyswojenie tych właściwych danej kulturze dyspozycji przez świadomość, doświadczenie lub nawyki umożliwia pewną stałość i regularność zachowań, niezbędną do przetrwania danej społeczności"[26].

Poza całokształtem ludzkich dyspozycji do przestrzegania kulturowych norm i reguł zachowaniowych, kompetencja kulturowa oznacza także świadomość dziedzictwa kulturowego. T. Kostyrko do warstw kompetencji kulturowej zalicza: wiedzę świadomą, nieuświadomioną zgodność z odpowiednimi regułami komunikacyjnymi i modelami zachowań znakowych, predyspozycje emocjonalne, zdolność do intuicyjnego pojmowania dzieł[27]. Obecny sens kompetencji kulturowych wzbogacony został o aspekt dialogu międzykulturowego, co w działalności oficera przyjmuje nieraz bardzo konkretny wymiar (misje zagraniczne, oddziały wielonarodowe itp.).

Przez **kompetencje kierownicze** rozumieć można ogół umiejętności niezbędnych przy szeroko rozumianym kierowaniu ludźmi[28]. Przede wszystkim obejmują one umiejętności odnoszące się do głównych faz tego procesu, a w szczególności organizowania, pobudzania i kontrolowania. Abstrahując od sprawności o charakterze instrumentalnym, technicznym, w skład kompetencji humanistycznych będą wchodziły przede wszystkim te obszary umiejętności kierowniczych, które bezpośrednio wiążą się z przywództwem[29].

Niezmiernie ważnym obszarem kompetencji humanistycznych oficera są **kompetencje pedagogiczne** (dydaktyczne i wychowawcze), czyli przygotowanie do pracy szkoleniowo-wychowawczej z podwładnymi. Chodzi tu z jednej strony o znajomość kluczowego dorobku pedagogiki, psychologii czy socjologii, z drugiej – o praktyczne umiejętności, pozwalające oficerowi efektywnie szkolić podległych żołnierzy oraz kształtować u nich pożądane postawy i rozwijać określone cechy charakteru, czyli o znajomość i umiejętność stosowania ustaleń metodyki poszczególnych przedmiotów szkolenia wojskowego oraz skutecznego oddziaływania

[26] K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 96.

[27] T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencja kulturowa*, Warszawa 1984. s. 147; L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Studia Socjologiczne" 1983, nr 1.

[28] Zob. *Rozwój kompetencji kierowniczych*, red. B. Szulc, T. Majewski, Warszawa 2002.

[29] Zob.: E. Pomykała, *Kompetencje społeczne współczesnego inżyniera-dowódcy*, [w:] *Nauki humanistyczne w uczelni technicznej*, Warszawa 1998, s. 130–142; J. Borkowski, *Kompetencje przywódcze lidera wojskowego*, [w:] *Lider wojskowy u progu XXI wieku*, red. M. Kaliński, Warszawa 2003, s. 203–209.

wychowawczego[30]. Oficer z kompetencjami pedagogicznymi jest zdolny do dostrzegania, rozpoznawania i analizowania wielorakich problemów, jakie mogą występować w wojskowej rzeczywistości edukacyjnej i potrafi je właściwie rozwiązywać.

Kompetencje pedagogiczne obejmują cały kompleks kompetencji cząstkowych, do których w pierwszej kolejności należy zaliczyć:

– **kompetencje interpretacyjne** (zdolności rozumiejącego odnoszenia się do rzeczy, do innych ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji);

– **kompetencje postulacyjne** (umiejętność opowiadania się za takimi, a nie innymi celami);

– **kompetencje metodyczne** (umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności edukacyjnych);

– **kompetencje realizacyjne, prakseologiczne** (skuteczność w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i oceny procesu kształcenia);

– **kompetencje komunikacyjne** (skuteczność zachowań językowych w procesie kształcenia i w interakcjach z kształconymi);

– **kompetencje współdziałania** (skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań zbiorowych);

– **kompetencje moralne** (zdolność do refleksji nad prawomocnością moralną swego postępowania, w szczególności w trakcie czynności edukacyjnych);

– **kompetencje kreatywne** (innowacyjność i niestandardowość działań);

– **kompetencje informatyczne** (sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji)[31].

Kompetencje moralne przejawiają się w zdolności do pogłębionej refleksji etycznej przy ocenie dokonywanych czynów, a także nad prawomocnością etyczną działania zawodowego. Chodzi tu przede wszystkim o działania podejmowane w stosunku do bądź w sprawie innych ludzi. Składa się na nie także świadomość powinności etycznych wobec podporządkowanych oraz działanie preferencyjne dla ich dobra.

[30] Zob.: J. Michalik-Surówka, *Paradygmat kompetencji w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998, s. 287; S. Wlazło, *Kompetencje nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły" 1999, nr 4, s. 14–17; J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji. Funkcje – Kompetencje – Koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001, s. 44–80.

[31] Zob.: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 291–319; Z. Żukowska, *Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich wobec nowego myślenia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2000, nr 15.

Znaczenie kompetencji humanistycznych w pracy oficera

Ponieważ armię stanowią ludzie, kompetencje humanistyczne są oficerowi niezbędne do prowadzenia działalności służbowej. Są one wyszukanym instrumentem w pracy dowódczej, gdyż pozwalają skutecznie, a zarazem finezyjnie radzić sobie z ludźmi i być przez nich postrzeganym jako człowiek światły, kulturalny, ludzki. Oficer, który w swej działalności dowódczej nie będzie uwzględniał wartości humanistycznych, nie zostanie przywódcą (będzie dysponował tylko władzą, bez autorytetu), a zatem pozbawi się niezwykle ważnych podstaw skuteczności swego działania.

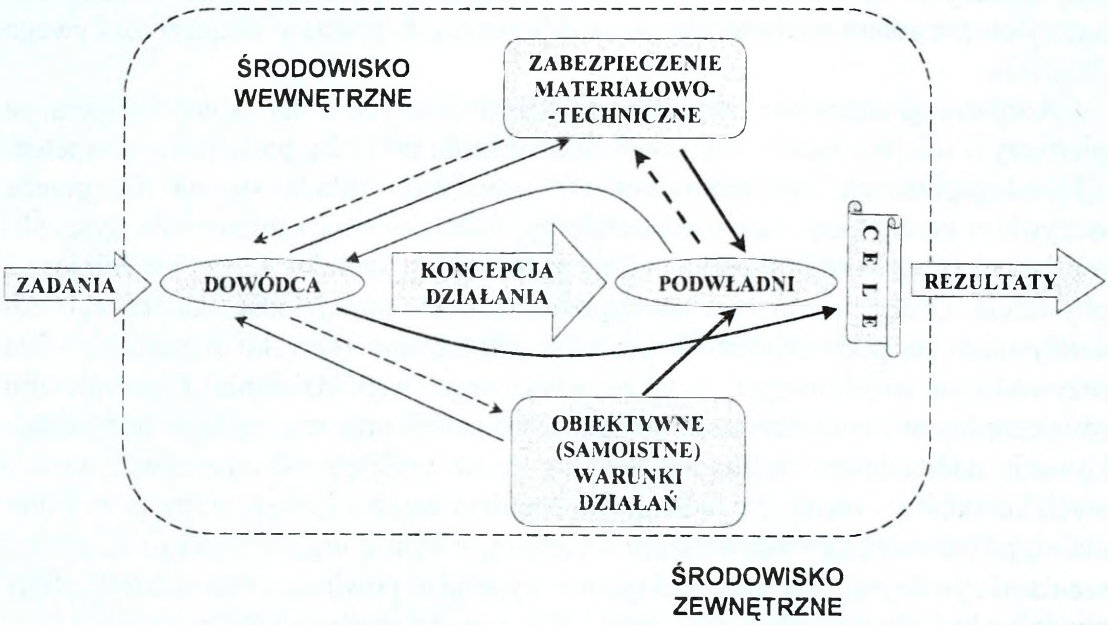
Rozpatrując znaczenie kompetencji humanistycznych w działalności oficera, na pierwszym miejscu należy usytuować uniwersalną potrzebę posiadania kompetencji pedagogicznych, szkoleniowo-wychowawczych. Składa się na nie przede wszystkim umiejętność szkolenia żołnierzy, kształtowania i utrzymania dyscypliny, jak również kształtowania – ujmując to bardzo szeroko – postaw żołnierza-obywatela. Drugą niezmiernie istotną dziedziną jest umiejętność skutecznego oddziaływania na podwładnych w procesie dowodzenia (szeroko rozumiana sfera przywództwa wojskowego), a także właściwego współdziałania z podmiotami równorzędnymi (umiejętności kooperacji społecznej) oraz umiejętnego podporządkowania nadrzędnym. Należy także wskazać na umiejętność utrzymania właściwych kontaktów i relacji z cywilnym otoczeniem wojska (przede wszystkim z mediami, jak również ze środowiskiem lokalnym, w tym z organizacjami i stowarzyszeniami cywilnymi). By móc efektywnie wypełniać powinności zawodowe, oficer powinien być również efektywny poza – czy nawet ponadzawodowo.

Wojsko realizuje coraz częściej określone misje zagraniczne, głównie o charakterze wielonarodowym, których istotą jest konieczność współdziałania z kontyngentami innych krajów, w kontekście czego pierwszorzędnego znaczenia nabiera problem szeroko rozumianej autoprezentacji, komunikacji interpersonalnej i społecznej oraz kompetencji kulturowych. Z drugiej strony istotą misji międzynarodowych jest działanie w środowisku obcym kulturowo i konieczność oddziaływania na społeczności lokalne (nie tylko w znaczeniu stricte wojskowym, ale bardzo często także o charakterze socjotechnicznym). „Przygotowanie do działań innych niż wojna – konstatuje R. Stępień – 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”[32].

Ukazując rangę kompetencji humanistycznych oficera, należy podkreślić, iż wynika ona z miejsca podwładnych w procesie jego działalności. Otóż poza nim samym, podwładni – a zatem ludzie – stanowią najważniejszy element w tym procesie (rys. 1). Jak utrzymują teoretycy od zarządzania, człowiek pozostaje kluczem

[32] R. Stępień, *Humanistyczne aspekty kształcenia...*, wyd. cyt., s. 84.

do wzrostu efektywności funkcjonowania organizacji i instytucji. Zatem, aby osiągnąć sukces w zarządzaniu, w naszym przypadku – dowodzeniu, trzeba potrafić oddziaływać na człowieka, znaleźć drogę do jego indywidualności i możliwości. Znamienna w tym kontekście jawi się retoryczna konstatacja profesora F. Gołembskiego: „Jak może współczesny oficer być odpowiedzialnym dowódcą, jeżeli nie posiądzie w odpowiednim stopniu wiedzy o człowieku i to nie tylko w znaczeniu teoretycznym, ale również praktycznym"[33].



Rys. 1. Działanie oficera-dowódcy w ujęciu systemowym

Podwładni i społeczne środowisko realizowanych zadań to obszary stosowania /uaktywniania kompetencji humanistycznych oficera. Im kompetencje te będą wyższe (doskonalsze), tym wyższa efektywność oficera i wyższa jego ocena społeczna. By sprostać swym trudnym obowiązkom i zadaniom oficerom niezbędne są wiedza i umiejętności społeczne. W konkretnych realiach służby wojskowej niejednokrotnie nabierają one znaczenia kluczowego – decydują o możliwościach zaadaptowania się w nowym środowisku, determinują skuteczność szkolenia, wychowania oraz innych form oddziaływania na społeczność podwładnych, usprawniają kontakty pozawojskowe, a zatem decydują o ogólnej efektywności działań dowódcy i jego ocenie zarówno służbowej, jak i środowiskowej.

Z racji wykształcenia oraz charakteru wykonywanego zawodu, oficer zajmuje istotną pozycję w środowisku cywilnym, z którym musi utrzymać właściwe relacje.

[33] F. Gołembski, *Jaki model edukacji humanistycznej w wojsku*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca*, Toruń 1996, s. 216.

Tu również powinien legitymować się określonymi kompetencjami humanistycznymi. Ogólna otwartość, życzliwość, komunikatywność, spolegliwość z pewnością służą wzajemnym kontaktom i kształtują w środowisku społecznym pożądany obraz nie tylko samego oficera, ale i wykonywanego przez niego zawodu.

Specyfika wojska sprawia, iż w dużym zakresie kieruje się ono zasadami instytucji totalitarnej. Ponadto jest klasycznym przykładem tzw. grupy zachłannej, żarłocznej. Wszystko to sprawia, że niejednokrotnie idee humanizmu stają w wyraźnej opozycji wobec realiów życia wojskowego. Niedostatek kompetencji humanistycznych w środowisku oficerów nie należy przeto do rzadkości, co przejawia się przede wszystkim w charakterze kontaktów międzyludzkich – w niehumanitarnym traktowaniu innych ludzi, zwłaszcza podwładnych. Rygoryzm i przedmiotowe traktowanie człowieka jest w służbie wojskowej zjawiskiem poniekąd naturalnym, co wynika z istoty wojska. Mimo iż powinno ono się mieścić w określonych granicach, niejednokrotnie ma wszakże charakter ponadmiarowy. Nie na wszystkich podwładnych trzeba krzyczeć, nie wszystkich trzeba przymuszać do realizacji swoich obowiązków służbowych, nie wobec wszystkich należy stosować ograniczone zaufanie. Żeby takie stany rzeczy właściwie postrzegać i różnicować, trzeba być humanistycznie kompetentnym.

Problemy kształtowania kompetencji humanistycznych oficera

Programową podstawę kształtowania kompetencji humanistycznych oficera stanowi humanistyka, czyli zespół dyscyplin naukowych badających człowieka jako istotę społeczną oraz jego wytwory (filozofia, psychologia, socjologia, pedagogika, etyka, językoznawstwo, kulturoznawstwo, historia itp.). Proces ten dokonuje się w toku edukacji humanistycznej, której każdy człowiek – w mniejszym lub większym stopniu – doświadcza od początku swego życia, gdyż przede wszystkim od tego uzależniony jest wielostronny rozwój jego osobowości. W założeniach ogólnych edukacja humanistyczna powinna „pomagać w rozumieniu problemów współczesnej cywilizacji i jej wewnętrznych konfliktów, powinna uczyć wspólnego działania prowadzącego ku światu bez wojen i zbrojeń, ku nowemu porządkowi społeczno-gospodarczemu, ku światowemu dialogowi w duchu tolerancji, ku ochronie i naprawie środowiska i wewnętrznemu odrodzeniu ludzi zagubionych we współczesnym chaosie. Ta edukacja powinna uczyć żyć godnie, wskazując, iż człowiek może i powinien stawać się człowiekiem. Znaczy to, iż edukacja ta powinna pomagać rozstrzygać konflikty, które zachodzą między orientacją ku karierze i materialnym sukcesom, ku konsumpcji za wszelką cenę, ku drapieżnemu egoizmowi – a orientacją ku wartościom, ku obowiązkom, ku doskonaleniu działania zawodowego i społecznego, ku szczęściu osiąganemu we wspólnocie i bez niczyjej szkody, ku dobrom kultury przeżywanym osobiście. Ta edukacja powinna

równocześnie kształtować poczucie tożsamości narodowej i postawę patriotyczną, rozbudzać motywy działania społecznego, realizującego program rozwoju Polski"[34].

Edukacja humanistyczna oficerów bazuje na wiedzy wyniesionej z przedwojskowych etapów ich edukacji, a jednocześnie stanowi jej oddzielny etap. „Głównym celem edukacji humanistycznej oficerów – pisze K. Sikora – powinno być zatem stwarzanie warunków do rozwoju intelektualnego, społecznego, duchowego i fizycznego oraz kształtowanie postawy człowieka otwartego, szczerego i silnego psychicznie, przez zaszczepienie i ugruntowanie w nim systemu wartości zgodnych z naszą narodową i wojskową tradycją, a także z polską racją stanu"[35].

R. Stępień zwraca uwagę, iż „Najbardziej syntetyczne, a jednocześnie zadaniowe ujęcie kształcenia humanistycznego sprowadza się do stworzenia przyszłej kadrze oficerskiej podstawy do zdobycia ogólnej kondycji intelektualnej, erudycji i samodzielności w poznawaniu oraz interpretowaniu świata [...] nauki humanistyczne powinny tworzyć teoretyczno-praktyczną bazę dla edukacji właściwej przedmiotowo naukom wojskowym [...] Humanistyka wojskowa powinna być ukierunkowana na kształtowanie uniwersalnych wartości, na kulturowe wzbogacanie często zbyt oschłej wojskowej mentalności żołnierzy, ludzkie w swym charakterze udzielanie im pomocy w rozwiązywaniu różnorodnych i trudnych problemów wynikających z przebiegu służby wojskowej, na kształtowanie podmiotowości, indywidualności społecznej i poszerzanie kompetencji autobiograficznej"[36].

Kompetencje humanistyczne oficera to nie tylko rezultat edukacji humanistycznej, rozumianej jako proces kształcenia w obszarze przedmiotów humanistycznych, to także efekt kształcenia z zakresu przedmiotów niehumanistycznych, realizowanych wszakże w stylu humanistycznym. W tym kontekście można mówić o teoretycznym oraz intuicyjnym charakterze kompetencji humanistycznych. Każdy człowiek w drodze bezpośrednich doświadczeń społecznych pozyskuje określony „ładunek" intuicyjnych kompetencji humanistycznych. Niejednokrotnie już one same wystarczają do skutecznych relacji społecznych. Jednakże pełny obraz kompetencji humanistycznych kształtuje się po wsparciu ich właściwą wiedzą, a zatem w efekcie edukacji humanistycznej.

* * *

Kształtowanie kompetencji humanistycznych stanowi jedno z największych wyzwań współczesnego systemu edukacji wojskowej z jednej strony i współczesnego oficera z drugiej. Mimo wielostronnych uwarunkowań kompetencje zawsze są przede wszystkim dorobkiem własnym ich podmiotu. Człowiek może mieć bardziej lub mniej korzystne warunki obiektywne (genetyczne czy środowiskowe, sytuacyjne) kształtowania określonych kompetencji, ale o ich ostatecznej jakości

[34] B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja...*, wyd. cyt., s.18.

[35] K. Sikora, *Nauki humanistyczne jako niezbędny element kształcenia oficerów XXI wieku*, „Myśl Wojskowa" 2005, nr 1, s. 142.

[36] R. Stępień, *Miejsce i rola pedagogiki w edukacji wojskowej*, [w:] *Edukacja pedagogiczna w wyższej uczelni wojskowej*, red. J. Bieńkowski, R. Stępień, Warszawa 2003, s. 22, 23.

decyduje jego własny udział. Rozwój kompetencji humanistycznych oficera opiera się zatem na znacznym wysiłku edukacyjnym, autorefleksji, otwartości na nowe doświadczenia, możliwości częstego weryfikowania wiedzy w praktycznym działaniu, zdolności uczenia się na własnych błędach, ale i sukcesach, wysokim stopniu samodzielności i kreatywności, a przede wszystkim na autentycznym zainteresowaniu sprawami ludzkimi w kontekście działalności zawodowej i chęci umiejętnego radzenia sobie z problemami, które niesie służba wojskowa i ogólna dynamika życia społecznego.

Jednakże – jak zasygnalizowałem na początku – różne są postawy żołnierzy (a zwłaszcza decydentów wojskowych) wobec czynnika humanistycznego w strukturze i kwalifikacjach zawodowych oficera. Stosunkowo silne jest stanowisko, iż kultura humanistyczna oficerów stoi na przeszkodzie skuteczności działań dowódcy, zwłaszcza w sytuacjach trudnych czy wręcz ekstremalnych. Pomijając inne stanowiska w dyskursie toczącym się w tej sprawie, warto – tytułem zakończenia – przywołać znamienne słowa K. Sikory: „Edukacja humanistyczna w systemie szkolnictwa wojskowego nie może być traktowana jako przeciwwaga dla pragmatyzmu kształcenia zawodowego, lecz winna stać się nieodzownym komponentem całokształtu przygotowań do zawodu oficera Wojska Polskiego”[37].

[37] K. Sikora, *Nauki humanistyczne...*, wyd. cyt., s. 142.

Mgr Anna ORZYŁOWSKA
Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych

UŻYTECZNOŚĆ WIEDZY HUMANISTYCZNEJ W DZIAŁALNOŚCI SŁUŻBOWEJ DOWÓDCÓW

Obowiązki, jakie powierza się żołnierzom zawodowym na stanowiskach dowódczych świadczą o tym, że zawód wojskowego należy do tzw. związku profesji społecznych, immanentnie związanych ze sferą kontaktów interpersonalnych. Przywództwo zaś, które jest elementem składowym dowodzenia w dużej mierze opiera się na wiedzy humanistycznej i wynikających z niej umiejętności. Należy nadmienić, iż potencjał ludzki, jakość kadr stanowią kapitał każdej instytucji. Podobnie jest w wypadku wojska, gdyż odpowiednie przygotowanie i wyszkolenie są wyznacznikiem sukcesu prowadzonych działań i wykonywanych zadań. Wiedza humanistyczna i wynikające z niej umiejętności posiadane przez osoby stojące na czele danych instytucji (liderów) wpływają na jakość procesu kierowania ludźmi (personelem) i pozwalają na osiągnięcie możliwie optymalnego poziomu efektywności również w warunkach trudnych, jakimi niezaprzeczalnie są działania zbrojne oraz działania militarne inne niż wojna.

Badania opinii na temat przydatności wiedzy humanistycznej, prowadzone w środowisku wojskowym, wskazują jednoznacznie na fakt, iż jest ona postrzegana jako pomocna współczesnym dowódcom w ich pracy – czego wyrazem mogą być poniższe wyniki badań[1].

Tabela 1

Przydatność wiedzy humanistycznej w pracy dowódczej do rozwiązywania sytuacji trudnych (dane w %)

Warunki	Kadra		Słuchacze	
	przydatna	nieprzydatna	przydatna	nieprzydatna
Współczesne pole walki	75,6	17,8*	71,6	20,1
Działania militarne inne niż wojna	81,7	10,4	76,1	13,7

* W prezentacji danych pominięto kategorię odpowiedzi „trudno powiedzieć"

[1] A. Orzyłowska, *Przygotowanie kadr i absolwentów szkół wojskowych do pracy dowódczo-wychowawczej w strukturach NATO*, sprawozdanie WBBS, Warszawa 2002.

Ważnym wskaźnikiem do określenia poziomu przygotowania kadr dowódczych z zakresu umiejętności praktycznych wynikających z wiedzy humanistycznej jest ich postrzeganie w kategorii ocen. Respondenci oceniali umiejętności praktyczne kadry mającej doświadczenie w służbie oraz – aby porównać – także absolwentów szkół wojskowych w wyszczególnionych dziedzinach szkolenia i wychowania. Uzyskane wyniki prezentowane są w poniższej tabeli.

Tabela 2

Ocena umiejętności praktycznych z zakresu szkolenia i wychowania żołnierzy służby zasadniczej (średnia ocen)*

Dziedziny szkolenia i wychowania	Ocena kadry		Ocena słuchaczy	
	odnośnie do kadry	odnośnie do absolwentów	odnośnie do kadry	odnośnie do absolwentów
Metodyka prowadzenia zajęć	**3,99**	**3,43**	3,78	**3,66**
Umiejętność oceny podwładnych	3,95	3,20	3,70	3,56
Umiejętności współpracy z podwładnymi	3,94	3,30	3,74	3,56
Rozpoznawanie przypadków „trudnych żołnierzy"	3,91	3,16	3,73	3,54
Motywowanie podwładnych do działania	3,85	3,14	3,68	3,56
Zapewnienie właściwych stosunków międzyludzkich	3,84	3,30	3,56	3,59
Rozpoznawanie konfliktów międzyludzkich	3,82	3,17	3,58	3,48
Rozpoznawanie struktur nieformalnych	3,77	**3,07**	**3,54**	3,43
Rozpoznawanie osobowości podwładnych	3,74	3,11	**3,81**	3,56
Stosowanie właściwej praktyki dyscyplinarnej	3,74	3,11	3,62	**3,40**
Kształtowanie osobowości podwładnych	**3,72**	3,13	3,56	3,47

* Dane prezentowane jako średnia ocen, gdzie poszczególnym ocenom respondentów nadano następujące wartości liczbowe: 5 – bardzo dobra, 4 – dobra, 3 – dostateczna, 2 – niedostateczna.

Średnie ocen wystawionych przez kadrę i słuchaczy z zakresu wyszczególnionych dziedzin szkolenia i wychowania oscylowały w granicach 3,07–3,99, czyli górny poziom nie przekroczył oceny dobrej, a dolny – poniżej dostatecznej.

Z danych zawartych w tabeli 3 można wnioskować, iż tak niskie oceny umiejętności praktycznych kadry dowódczej (zarówno tej z praktyką, jak i rozpoczynającej pracę), wynikają ze zbyt niskiego poziomu przygotowania w trakcie kształcenia instytucjonalnego.

Tabela 3

Ocena zasobu wiedzy humanistycznej przekazywanego słuchaczom szkół wojskowych, potrzebnego do pracy dowódczo-wychowawczej (dane w %)

Odnośnie do	Opinia kadry		Opinia słuchaczy	
	wystarczający	niewystarczający	wystarczający	niewystarczający
Wiedzy teoretycznej	72,0	28,0	86,5	13,5
Wiedzy praktycznej	33,5	66,5	54,7	45,3

W opinii środowisk wojskowych wiedza humanistyczna i wynikające z niej umiejętności są potrzebne współczesnym dowódcom w pracy szkoleniowo-wychowawczej, niemniej jednak swoje kompetencje w tym zakresie oceniają nieco poniżej wartości „dobry".

Problem ten został zauważony również przez kadrę dowódczą wyższego szczebla, co zaobserwowano podczas badań dotyczących roli i znaczenia struktur społeczno-wychowawczych w systemie funkcjonowania jednostek wojskowych. Dowódcy jednostek wojskowych, w których służą żołnierze służby zasadniczej dostrzegają potrzebę wsparcia dowódców szczebla podstawowego w ich pracy dowódczej przez struktury społeczno-wychowawcze, o czym mogą świadczyć poniżej cytowane wypowiedzi na temat roli działalności społeczno-wychowawczej:

– *„Bardzo słabe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne młodszej kadry oficerskiej, a w przypadku podoficerów ogólnie bardzo niski poziom wiedzy humanistycznej, co wymaga doszkalania oraz indywidualnej pomocy specjalistycznej".*

– *„Istnieje potrzeba wsparcia dowódców pododdziałów w kształtowaniu właściwych postaw społecznych podwładnych i rozwiązywania problemów wychowawczych".*

– *„Stanowi pewien element, który pomaga dowódcom w skuteczności stosowania przez nich określonych metod i form oddziaływań wychowawczych na podwładnych żołnierzy".*

– *„Aktualnie nie ma kto prowadzić właściwej działalności społeczno-wychowawczej, zaś dowódcy nie zawsze są do tego przygotowani i mają wiele innych różnorodnych zadań".*

– *„Czuwają nad prawidłowym procesem adaptacyjnym żołnierzy służby zasadniczej".*

– *„W sytuacji kiedy do wojska wcielana jest młodzież coraz słabsza psychicznie i fizycznie, mająca już wielokrotny kontakt z narkotykami, kiedy picie alkoholu wśród młodzieży jest postrzegane jako coś normalnego, niezbędny jest ktoś z od-*

powiednim przygotowaniem do wsparcia dowódców w przeciwdziałaniu przenoszenia tych złych nawyków z cywila do jednostek wojskowych"[2].

Również dowódcy batalionów i kompanii mieli możliwość wypowiedzenia się w kwestii przydatności służb społeczno-wychowawczych jako elementu wspomagającego ich pracę dowódczą. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 4.

Tabela 4

Potrzeba istnienia stanowiska oficera wychowawczego na szczeblu pododdziału (dane w %)

Szczebel pododdziału	Jest potrzebny	Nie jest potrzebny	Trudno powiedzieć
Batalion	88,7	10,1	1,2
Kompania	71,9	24,8	3,3

Dowódcom szczebla podstawowego przedstawiono również czternaście potencjalnych zadań należących do zakresu obowiązków służb społeczno-wychowawczych, prosząc ich o wyrażenie swojej opinii na temat tego, czy dany obszar działania powinien być ujęty w modelowym zakresie obowiązków. Ich opinie prezentuje tabela 5.

Tabela 5

Sugerowany zakres obowiązków dla personelu społeczno-wychowawczego na poziomie jednostki wojskowej (dane w %)

Proponowane treści	Akceptacja	Brak akceptacji
Koordynacja kontaktów JW ze specjalistycznymi placówkami do rozwiązywania problemów społecznych typu narkomania, alkoholizm itp.	95,8	3,6*
Organizacja i prowadzenie zajęć z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej z zakresu kształcenia obywatelskiego	94,5	4,7
Pomoc poborowym w adaptacji do warunków wojska	92,3	6,2
Pomoc żołnierzom zasadniczej służby wojskowej w rozwiązywaniu ich problemów osobistych	89,3	9,7
Organizacja szkoleń dla kadry z zakresu umiejętności społecznych	88,8	9,8
Organizacja uroczystości i ceremonii w jednostce	85,2	12,3
Bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze na żołnierzy zasadniczej służby wojskowej	83,8	15,5
Pomoc dowódcom w rozwiązywaniu problemów związanych ze społecznymi aspektami dowodzenia	83,7	12,9

[2] Te i poniższe dane pochodzą z mego sprawozdania pt. *Funkcjonowanie ogniw społeczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych w nowych uwarunkowaniach służbowych*", Warszawa 2004.

Proponowane treści	Akceptacja	Brak akceptacji
Pomoc nowo przybyłym żołnierzom zawodowym w adaptacji	80,5	17,4
Kontakty ze społeczeństwem	79,2	17,4
Pomoc żołnierzom zawodowym w rozwiązywaniu ich problemów osobistych	77,0	18,6
Kształtowanie dyscypliny	74,8	22,9
Oddziaływanie profilaktyczne w stosunku do kadry	73,3	22,1
Oddziaływanie wychowawcze w stosunku do kadry	66,5	17,8

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ pominięto kategorię odpowiedzi „trudno powiedzieć"

Z powyższych danych wynika, że zaproponowane treści do zakresu obowiązków służb wychowawczych spotkały się z akceptacją znakomitej większości dowódców. Podkreślenia wymaga fakt, że zadania, takie jak koordynacja kontaktów jednostki wojskowej ze specjalistycznymi placówkami do rozwiązywania problemów społecznych, typu narkomania, alkoholizm itp. oraz organizacja i prowadzenie zajęć z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej z zakresu kształcenia obywatelskiego i pomoc poborowym w adaptacji do warunków wojska, powinny być realizowane przez struktury do tego przygotowane.

Natomiast to, z jakimi specjalistami chcieliby współpracować dowódcy szczebla podstawowego w przypadku trudności natury społecznej, prezentuje tabela 6.

Tabela 6

Preferowani specjaliści w strukturach społeczno-wychowawczych (dane w %)

Zaproponowani specjaliści	Odpowiedzi pozytywne	Odpowiedzi negatywne
Psycholog	**96,5**	2,2*
Pedagog	70,8	25,3
Psychoterapeuta	64,5	28,4
Socjolog	55,5	35,3
Seksuolog	23,1	66,4

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ pominięto kategorię odpowiedzi „trudno powiedzieć"

Fakt, że niemal wszyscy badani dowódcy szczebla pododdziału prezentują pogląd o potrzebie zatrudnienia psychologa w strukturach społeczno-wychowawczych może świadczyć o tym, iż nie czują się oni dostatecznie kompetentni w rozwiązywaniu ewentualnych problemów społecznych i chętnie wykorzystywaliby pomoc fachową.

Należy zwrócić uwagę, że w armiach NATO nauki humanistyczne stanowią znaczący procent w programach kształcenia przygotowujących kadrę dowódczą. Na przykład w uczelniach wojskowych USA kształcenie z zakresu psychologii

i etyki realizowane jest na poziomie uniwersyteckim. Podobna sytuacja jest w armii francuskiej i niemieckiej.

Należy również nadmienić, iż przynależność Polski do Sojuszu Północnoatlantyckiego zobowiązuje SZ RP do przygotowania kadry dowódczej i szkolenia żołnierzy zasadniczej służby wojskowej, adekwatnego do wymogów NATO, z uwzględnieniem efektywności i skuteczności w warunkach bojowych i działaniach innych niż wojna. W związku z powyższym wiedza humanistyczna (a szczególnie z zakresu psychologii i pedagogiki) wydaje się być niezbędna w kształtowaniu kompetencji zawodowych i społecznych dowódców tak, aby czuli się oni merytorycznie przygotowani do dowodzenia żołnierzami i wykonywania zadań w warunkach trudnych, charakteryzujących się szczególnym obciążeniem psychicznym.

Ppłk dr Mirosław KALIŃSKI
Departament Wychowania i Promocji Obronności MON

ROLA OFICERÓW SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZYCH W HUMANISTYCZNYM WSPARCIU DOWÓDCÓW

Działalność społeczno-wychowawcza w wojsku jest integralną częścią dowodzenia, kierowania i szkolenia wojsk oraz kształtowania wnętrza armii. W realizacji zadań społeczno-wychowawczych szczególna rola przypada **oficerom społeczno-wychowawczym**, których celem działalności jest:

- **kształtowanie** świadomości służby żołnierza-obywatela, obrońcy ojczyzny, żołnierza – uczestnika misji pokojowych, stabilizacyjnych i humanitarnych oraz innych akcji wojskowych poza granicami kraju;
- **motywowanie** do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w procesie dowodzenia i kierowania, dbanie o wszechstronny rozwój żołnierza-obywatela, dorosłego człowieka w środowisku wojskowym oraz kształtowanie wysokiego morale, zapewniające zdolność do wykonywania zadań w warunkach bojowych oraz służby pokojowej;
- **tworzenie** przyjaznej atmosfery służby wojskowej oraz dbałości o warunki jej pełnienia.

Przeprowadzone w połowie 2003 roku badania społeczne[1], pozwoliły na uszczegółowienie **najważniejszych obszarów** (zadań) realizowanych przez oficerów społeczno-wychowawczych w różnych strukturach społeczno-wychowawczych. Na podstawie zebranych opinii dokonano uszeregowania ważności priorytetów zadaniowych postulowanych przez oficerów społeczno-wychowawczych:

1) w jednostkach wojskowych:

a) kształtowanie właściwych stosunków międzyludzkich oraz adaptacja do służby żołnierzy zasadniczej służby wojskowej;

b) pozyskiwanie, gromadzenie, analizowanie i raportowanie o stanie nastrojów, dyscyplinie i morale żołnierzy;

c) prowadzenie profilaktyki zapobiegającej negatywnym zjawiskom z zakresu dyscypliny i patologii społecznych;

---

[1] Por. *Analiza struktury i zadań służb społeczno-wychowawczych Wojska Polskiego*, sprawozdanie WBBS, Warszawa 2003.

d) kierowanie procesem kształcenia obywatelskiego i patriotycznego;

e) organizacja i prowadzenie zajęć kulturalno-oświatowych;

f) prowadzenie współpracy z instytucjami i organizacjami społecznymi.

2) w oddziałach i wydziałach społeczno-wychowawczych:

a) pozyskiwanie, gromadzenie, analizowanie i raportowanie o stanie nastrojów, dyscyplinie i morale żołnierzy;

b) działania mające na celu umacnianie dyscypliny;

c) prowadzenie profilaktyki dotyczącej negatywnych zjawisk z zakresu dyscypliny i patologii społecznych;

d) nadzór nad działalnością kulturalno-oświatową instytucji podległych;

e) przygotowywanie materiałów szkoleniowych i metodycznych oraz wspieranie działań na rzecz kształtowania pożądanych postaw społecznych i służbowych;

f) utrzymywanie współpracy z instytucjami zewnętrznymi wspierającymi utrzymanie dyscypliny, jak również z organizacjami społecznymi związanymi z wojskiem;

g) kształcenie patriotyczne i obywatelskie oraz pielęgnowanie tradycji oręża polskiego;

h) prowadzenie kontroli w zakresie działań społeczno-wychowawczych, funkcjonowania wojskowych ośrodków kultury w podległych jednostkach wojskowych;

i) zaopatrywanie i kontrola wykorzystania sprzętu kulturalno-oświatowego i środków finansowych związanych z tą działalnością.

W pierwszej połowie 2004 roku przeprowadzono kolejne badania socjologiczne, których celem było zebranie opinii kadry dowódczej na temat **funkcjonowania ogniw społeczno-wychowawczych** w jednostkach wojskowych[2]. Ankietowani dowódcy jednostek podkreślali, że oficerowie społeczno-wychowawczy **powinni wspierać ich** w procesie dowodzenia, zajmując się m.in.:

- całością procesu wychowania i profilaktyki oraz organizacją działalności kulturalno-oświatowej jednostki;
- udzielaniem niezbędnej pomocy merytorycznej dowódcom pododdziałów w prowadzeniu pracy wychowawczej;
- współpracą cywilno-wojskową;
- upowszechnianiem tradycji narodowych i wojskowych;
- prowadzeniem działalności o charakterze promocyjnym z zakresu obronności i wojskowości w społeczności cywilnej, a szczególnie wśród młodzieży szkolnej;
- kształtowaniem właściwych postaw i morale żołnierzy;
- współpracą z organizacjami kombatanckimi;
- realizacją zadań o charakterze profilaktycznym;
- nadzorowaniem prowadzonych postępowań dyscyplinarnych;
- prowadzeniem spraw socjalno-bytowych żołnierzy;

[2] A. Orzyłowska, *Funkcjonowanie ogniw społeczno-wychowawczych w jednostkach wojskowych w nowych uwarunkowaniach służbowych*, sprawozdanie WBBS, Warszawa 2004.

- kształceniem obywatelskim;
- pracą indywidualną z żołnierzami;
- współpracą z organami ścigania i wymiaru sprawiedliwości;
- działalnością wychowawczą na szczeblu pododdziału;
- szkoleniem rzeczników dyscyplinarnych, kształtowaniem więzi społecznych w pododdziałach, budowaniem wzajemnego mostu porozumienia między żołnierzami, jak i kadrą zawodową;
- prowadzeniem ewidencji i sprawozdawczości skarg i wniosków;
- pracą profilaktyczną mającą na celu wykrywanie i zwalczanie zagrożeń związanych z alkoholizmem i narkomanią;
- profilaktyką dyscyplinarną; rozpoznawaniem i reagowaniem na negatywne zjawiska występujące wśród podległych żołnierzy[3].

Zdaniem dowódców jednostek wojskowych oficerowie społeczno-wychowawczy, wraz z odpowiednimi strukturami społeczno-wychowawczymi, **są niezbędni** na szczeblu jednostki wojskowej. Ich zdaniem decydują o tym, m.in. następujące okoliczności:

- bardzo słabe przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne młodszej kadry oficerskiej, a w przypadku podoficerów ogólnie bardzo **niski poziom wiedzy humanistycznej**, co wymaga doszkalania oraz indywidualnej pomocy specjalistycznej;
- potrzeba **wsparcia dowódców pododdziałów** w kształtowaniu właściwych postaw społecznych podwładnych i rozwiązywania problemów wychowawczych;
- potrzeba prowadzenia **działalności profilaktycznej** i rozwiązywania wielu istotnych problemów żołnierzy;
- potrzeba pomocy dowódcom w skutecznym stosowaniu określonych **metod i form oddziaływania wychowawczego** na podwładnych żołnierzy;
- potrzeba czuwania nad prawidłowym **przebiegiem procesu adaptacyjnego żołnierzy**;
- potrzeba działań zapobiegających naruszenie obowiązujących **norm prawa i przepisów** oraz **przenoszeniu złych nawyków** do jednostek wojskowych;
- potrzeba prowadzenia **działalności kulturalno-oświatowej** oraz **promowania pozytywnych postaw społecznych** w jednostkach wojskowych[4].

Reasumując powyższe opinie, można stwierdzić, że dowódcy jednostek wojskowych dostrzegają potrzebę skupienia działalności społeczno-wychowawczej w postaci odrębnej struktury (sekcji społeczno-wychowawczej) składającej się z **kilkuosobowego zespołu**. W skład tego zespołu powinni wchodzić przede wszystkim oficerowie, ale także podoficerowie (chorążowie) i pracownicy cywilni.

Zdaniem dowódców struktura społeczno-wychowawcza na poziomie jednostki wojskowej powinna bezpośrednio im podlegać. Ponadto przy doborze kandydatów do struktur społeczno-wychowawczych powinny być brane pod uwagę takie kryte-

[3] Tamże, s. 8.
[4] Tamże, s. 22 i 23.

ria, jak: **wykształcenie kierunkowe** (psychologia, pedagogika), **doświadczenie zawodowe**, a przede wszystkim **predyspozycje osobowościowe** (m.in. umiejętność współpracy z ludźmi).

Zdaniem większości ankietowanych dowódców kandydaci do struktur społeczno-wychowawczych przed objęciem stanowiska służbowego powinni odbyć **szkolenie specjalistyczne** z zakresu społecznych problemów służby i oddziaływań wychowawczych[5].

Uwzględniając postulaty i oczekiwania dowódców odnośnie do przygotowania kadr do działalności społeczno-wychowawczej, zaprogramowano w *Systemie Doskonalenia Zawodowego Kadry w Siłach Zbrojnych RP*[6] następujące kursy dla żołnierzy zawodowych:

1) **kurs specjalistyczny dla oficerów społeczno-wychowawczych** realizowany przez 2 tygodnie w AON dla 15 żołnierzy z wojsk lądowych (na stopień etatowy majora);

2) **kurs specjalistyczny** – działalność społeczno-wychowawcza w oddziale – realizowany przez 2–3 tygodnie w WSOWL dla 30 żołnierzy z wojsk lądowych (na stopień etatowy kapitana);

3) **kurs specjalistyczny dla oficerów sekcji S-1** realizowany w WSOSP przez 2 tygodnie dla 5 żołnierzy z sił powietrznych;

4) **kurs specjalistyczny** – działalność społeczno-wychowawcza w pododdziale – realizowany przez miesiąc w WSOWL dla 60 żołnierzy z wojsk lądowych;

5) **kurs specjalistyczny** – społeczno-prawne aspekty kształtowania dyscypliny wojskowej w siłach zbrojnych RP – realizowany przez 2 tygodnie w AON (organizowany według potrzeb przez Sztab Generalny WP);

6) **kurs specjalistyczny** – kształtowanie dyscypliny wojskowej w siłach zbrojnych RP – realizowany przez 2 tygodnie w AON (organizowany według potrzeb przez Sztab Generalny WP);

7) **kurs specjalistyczny** – formy i metody działań psychologicznych na współczesnym polu walki na szczeblu dywizja, korpus – realizowany przez 2 tygodnie w AON (organizowany według potrzeb przez Sztab Generalny WP);

8) **kurs specjalistyczny dla podoficerów społeczno-wychowawczych** realizowany przez 2–3 tygodnie w Szkole Podoficerskiej przy WSOWL dla 15 żołnierzy z wojsk lądowych.

W opracowaniu założeń programowych ww. kursów bierze udział Departament Wychowania i Promocji Obronności MON. Ponadto Departament wspólnie z oddziałami społeczno-wychowawczymi rodzajów sił zbrojnych i Wydziałem Spo-

[5] Szerzej: M. Kaliński, *Działalność społeczno-wychowawcza a humanistyczne wsparcie dowódcy. Stan obecny i postulowany*, [w:] *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 36.

[6] *Decyzja nr 276/MON z dnia 14 września 2004 r. w sprawie wprowadzenia Systemu Doskonalenia Zawodowego Kadry w Siłach Zbrojnych RP*, (Archiwum Departamentu Wychowania i Promocji Obronności MON).

łeczno-Wychowawczym Dowództwa Garnizonu Warszawa organizuje następujące przedsięwzięcia dla żołnierzy zawodowych zajmujących się działalnością społeczno-wychowawczą:

- **olimpiady wiedzy społeczno-pedagogicznej** dla dowódców pododdziałów i wykładowców kształcenia obywatelskiego;
- **konkursy** dla wykładowców kształcenia obywatelskiego na najlepiej opracowany materiał pomocniczy do edukacji obywatelskiej żołnierzy;
- **warsztaty metodyczne** połączone z podróżami historyczno-wojskowymi dla oficerów zajmujących się kształceniem obywatelskim w wojsku;
- **specjalistyczne kursy** międzynarodowego prawa humanitarnego konfliktów zbrojnych dla dowódców pododdziałów i oficerów społeczno-wychowawczych;
- **kursy doskonalące** dla dowódców batalionów (równorzędnych) w zakresie prowadzenia pracy społeczno-wychowawczej w pododdziałach i jednostkach wojskowych;
- **kursy doskonalące** z zakresu działalności społeczno-wychowawczej dla dowódców pododdziałów i oficerów społeczno-wychowawczych;
- **konferencje** i **seminaria naukowe** oraz **narady robocze** dla żołnierzy zajmujących się działalnością społeczno-wychowawczą.

Ppłk dr Jan BORKOWSKI
Akademia Obrony Narodowej

PROFESJONALNE KOMPETENCJE SPOŁECZNE PRZEŁOŻONEGO

Wprowadzenie

Nowoczesny przełożony musi dzisiaj sprostać wielu trudnym wymaganiom. W kategoriach społeczno-normatywnych powinien nade wszystko nieustannie mieć świadomość, że podstawowym celem, treścią i sensem jego zawodu jest bezpośrednia współpraca z podległymi ludźmi, nie zaś, jak to nierzadko bywa, praca „z i nad zasobami organizacji". Nawet w gospodarce wolnorynkowej społeczno-moralny sens działalności kierowniczej nadaje nie tylko efektywne dysponowanie zasobami przedsiębiorstwa czy innej struktury organizacyjnej, lecz bliska, bezpośrednia praca z konkretnymi zespołami ludzkimi, praca z konkretnymi ludźmi, z konkretnymi podwładnymi, poprzez podwładnych i także dla podwładnych. Przełożony, który pracuje tylko dla pracodawcy, który jest opętany tylko przez motyw zysku ekonomicznego i wprost lub nie wprost lekceważy społeczny fundament współpracy zawodowej, nigdy nie osiągnie statusu w pełni kompetentnego profesjonalisty, nawet jeżeli będzie robił karierę, ponieważ taki typ pryncypała preferuje właściciel prywatny lub państwowy. Zresztą antagonizm między interesem ekonomicznym a interesem społecznym w związku z wykonywaną pracą ma charakter nie zawsze obiektywny i nie zawsze konieczny. **W organizacjach nowoczesnych** i twórczych, dzięki ludzkiej atmosferze współpracy, „luzowi administracyjnemu", szacunkowi dla każdego odpowiedzialnego pracownika itp. nie istnieje genetyczna sprzeczność między światem pracobiorców i pracodawców, przełożonych i podwładnych, bowiem panuje w nich **klimat wspólnoty interesów** obu stron procesu interakcji kierowniczych. W takich organizacjach także nie występuje sprzeczność między interesem ekonomicznym a interesem społecznym, bowiem zwykle jest tak, iż życzliwa i pełna wzajemnej godności atmosfera współpracy jest wprost proporcjonalna do osiąganych wyników ekonomicznych i pozaekonomicznych. Powyższa uwaga ilustruje prostą i oczywistą zależność: jeżeli pracownicy dobrze się czują w środowisku społecznym pracy, po prostu lepiej, wydajniej i zyskowniej wykonują swoje obowiązki nawet wtedy, kiedy nie w pełni są gratyfikowani finansowo.

Zasoby organizacji, czyli różnorakie przedmioty i rzeczy, choć stanowią ważną część przedsiębiorstwa, instytucji prywatnej czy państwowej, w tym np. struktury wojskowej, nie rozstrzygają jednak o jej fundamentalnej wartości. Gdyby nawet używać wyjątkowo niefortunnego określenia „zasoby ludzkie", trzeba jasno stwierdzić, że to właśnie one decydują o kondycji, efektywności i żywotności perspektywicznej każdej nowoczesnej organizacji. Chociaż powyższa refleksja wydaje się nader oczywista, niestety, stale jeszcze, mimo zachowywania werbalno-fasadowych pozorów, w wielu prywatnych i państwowych organizacjach spotykamy się z gruntownym lekceważeniem tej konstatacji. Wymowną i bolesną konsekwencją takiego stanu świadomości i praktyki kierowania jest nierzadkie traktowanie podległych pracowników i pracobiorców podobnie jak rzeczy, proste zasoby, a niekiedy jeszcze gorzej niż zasoby rzeczowe czy kapitałowe. W mediach masowych niemalże codziennie dowiadujemy się o kolejnych przypadkach gwałcenia najbardziej elementarnych praw pracowniczych i obywatelskich. W Polsce pracodawcy co roku, bez jakichkolwiek umów, **zatrudniają na czarno** setki tysięcy pracowników, w zamian wypłacają drastycznie zaniżone zarobki i nie spełniają żadnych przewidzianych przez prawo pracy świadczeń, ubezpieczeń, np. zdrowotnych czy emerytalnych. Każdego miesiąca dziesiątki tysięcy polskich pracowników zatrudnianych legalnie nie otrzymuje wypracowanych zarobków, inni zaś uzyskują je w kilku ratach.

Innym powszechnie znanym, wielokrotnie prezentowanym przez telewizję, radio i prasę, przykładem **nieludzkiego postępowania** wobec pracowników jest sytuacja w wielu hipermarketach, będących na ogół własnością inwestorów zagranicznych. Dominującą kategorię zatrudnionych w tego typu przedsiębiorstwach stanowią kobiety, które często zmuszane są do wielogodzinnego obsługiwania kas fiskalnych, bez możliwości udania się do ubikacji, choćby na kilka minut, co wymagałoby zatrudnienia dodatkowych kasjerek i oczywiście powodowałoby wzrost kosztów pracy. Pracownice hipermarketów zmuszane były także (może zmuszane są nadal) do ciągnięcia wózków z ładunkiem towarów ważących kilkaset kilogramów. Nierzadką praktyką stosowaną nie tylko w hipermarketach jest nakłanianie pracobiorców do pracy w dłuższym wymiarze czasu niż to określa umowa oraz niepłacenie za owe nadgodziny. W „nieludzkich zakładach pracy" od pracowników oczekuje się bezwzględnej pokory, **patologicznie rozumianej lojalności** itp. Wobec osób zgłaszających jakiekolwiek wątpliwości i prośby o przestrzeganie prawa stosuje się swoisty bezpośredni lub zawoalowany **terror pracowniczy,** który przejawia się w formie nieustannego grożenia, zastraszania, łamania godności, pogardy, a w przypadkach choćby nieznacznej próby obrony swoich praw, zwykle następuje zwolnienie takiego pracobiorcy na podstawie dowolnie określonego powodu. Na przełomie lat 2004–2005 media najbardziej nagłośniły patologiczną sytuację pracowników hipermarketów „Biedronka", będących własnością inwestora portugalskiego. Kilkaset pracownic złożyło bądź przygotowuje się do złożenia pozwów sądowych przeciwko tej sieci wielkich sklepów. Jednej z nich udało się

precedensowo wygrać swoją sprawę przed sądem pierwszej instancji, w którym dowiodła przepracowanie kilku tysięcy nadgodzin, za które nie otrzymała zapłaty. Niestety, sąd drugiej instancji, po odwołaniu się pracodawcy, z powodów proceduralnych nakazał ponowne rozpatrzenie tej sprawy. Oczywiście owa **odważna i „nierozważna"** pracownica utraciła miejsce zatrudnienia i jedyne źródło utrzymania. Zakończenie pomyślne tego rodzaju spraw zdarza się bardzo rzadko, bowiem pracodawcy mają dobrze opłacanych i wyrafinowanych prawników, którzy przez całe lata skutecznie potrafią bronić interesów swojego zleceniodawcy. A pokrzywdzeni pracownicy zwykle albo są owładnięci apatią, niewiarą w możliwość owocnej obrony i sprawiedliwość, albo nie wiedzą jak się bronić, albo nie stać ich na wynajęcie adwokata bądź wszystkie te czynniki determinują ich nikłe szanse w konfrontacji z zawsze silniejszym i bezwzględniejszym przeciwnikiem.

Na marginesie powyższych przypadków warto podkreślić bardzo znaczącą rolę nagłaśniająco-wspierającą spełnianą przez media publiczne i komercyjne. Ich działalność nieco ujawnia cyniczną i drakońską postawę niektórych pracodawców i przełożonych, którzy na ogół do samego końca idą w zaparte, złączeni silnymi więzami **solidarności partykularnych interesów.** Media poza tym, że obnażają działania owych „nieludzkich przedsiębiorców", także wyczulają uwagę opinii publicznej, kreują atmosferę wsparcia społecznego, wywierają presję na odpowiednie reakcje określonych instytucji i służb państwowych oraz nieco zwiększają szansę na nierychliwe uzyskanie zwykle nieadekwatnego zadośćuczynienia materialnego.

Na marginesie tej refleksji nieodparcie nasuwa się pytanie: **gdzie jest i co czyni Państwowa Inspekcja Pracy?** Zasadniczym celem jej działalności powinna być skuteczna i rzeczywista, a nie tylko werbalno-medialna obrona choćby najbardziej elementarnych praw pracowniczych. Tymczasem wydaje się, że inspektorzy pracy, poza nielicznymi wyjątkami, na uwadze bardziej mają „trudny los" funkcjonowania prywatnego biznesu **niż siermiężną sytuację zwykłych, bezradnych, wyzyskiwanych i lekceważonych pracowników**. Ta niezwykle ważna państwowa instytucja sprawia wrażenie, jakby nie dostrzegała, że w ostatnich latach dominujący prywatny rynek pracy oparty jest na gruncie bezwzględnego dążenia do zysku, co w naturalny sposób powoduje skłonność do wyzysku: PIP działa rutynowo, po staremu, nieudolnie, biurokratycznie i nieskutecznie. Niestety, tylko nieliczni pokrzywdzeni pracownicy zdołają osiągnąć jakąkolwiek rekompensatę finansową. Straty pozamaterialne, w tym psychologiczne i moralne zwykle mają skutek nieodwracalny. Dodajmy wyraźnie, że **większość przypadków nieludzkiego traktowania pracowników** (szacunkowo w Polsce może ich być wielesettysięcy w roku) **nigdy nie zostaje ujawniona**, jest okryta smutną tajemnicą i ukryta pod postacią „czarnej liczby".

Kolejnym pikantnym przykładem nieludzkiego, choć może rynkowego i zgodnego z prawami wolnego przepływu siły roboczej, postępowania z szeregowymi pracownikami są częste przypadki łamania, przez nowych prywatnych właścicieli

sprywatyzowanych byłych przedsiębiorstw państwowych, wynegocjowanych zasad zawartych w układach zbiorowych pracy. Definiują one ustalone warunki pracy, sposób działania w sytuacjach konfliktowych, zakres, tempo i warunki przyszłych redukcji pracowników itp. Na przykład nowy prywatny właściciel największej w Polsce firmy telekomunikacyjnej (TP S.A.) przez cztery lata władania tym telekomem zredukował zatrudnienie o prawie 60% (z około 70 tysięcy do około 30 tysięcy). W tym czasie, zgodnie z prawem, transferuje ogromne zyski do swojej centrali zagranicznej, nie wywiązuje się z zobowiązań inwestycyjnych, a ograniczanie zatrudnienia uznaje za najbardziej stosowny sposób obniżania kosztów swojej działalności.

Inny przykład, tym razem bardziej rodzinny. Pewien polski przedsiębiorca kupuje od państwa, na bardzo intratnych warunkach jedną z największych w Europie firm produkujących kable telekomunikacyjne. Przedsiębiorstwo to położone było w zachodniej części Mazowsza. Posiadało markę, tradycję, wydajną technologię, rozległe hale produkcyjne i tereny magazynowe, setki zatrudnionych fachowców. Cała produkcja znajdowała zbyt na rynku. W krótkim czasie nowy właściciel doprowadził tę fabrykę kabli do upadłości i pozbawił źródła utrzymania około tysiąca mieszkańców Żyrardowa. Celem tej prywatyzacji była likwidacja konkurencyjnej produkcji oraz przeniesienie jej na południe Polski. Taka operacja kapitałowo-rynkowa nosi miano **prywatyzacji rozbójniczej**. Ten proceder odbył się oczywiście zgodnie z prawem oraz za wiedzą i przyzwoleniem odpowiedniego ministra i dyrektora departamentu tegoż resortu. Dopiero uliczne protesty byłych pracowników byłej fabryki kabli, mieszkańców miasta i władz samorządowych sprawiły, że minister gospodarki podjął próbę udzielenia jakiejś pomocy byłym pracownikom. Jej skutkiem było opanowanie napiętych nastrojów społecznych, **stworzenie nadziei** na nowe inwestycje na terenie starej firmy, które szybko uległy falsyfikacji, bowiem nadal większość tych, którzy stracili miejsca pracy doświadcza losu bycia bezrobotnym.

Zaprezentowane pobieżnie wybrane przypadki **nieludzkiego** traktowania pracowników nie są niczym wyjątkowym, stanowią tylko selektywną ilustrację szerszego procesu, według niektórych ekonomistów, nieuniknionego porządkowania przestarzałej, nieefektywnej gospodarki państwowej, która pod względem socjalnym była zbyt otyła. Zdaniem innych analityków funkcjonowanie gospodarki wolnorynkowej nie musi powodować powszechnej dehumanizacji stosunków między światem kapitału i światem pracy, światem pracodawców i pracobiorców, światem przełożonych i światem podwładnych.

Jedną z istotnych przyczyn **toksycznego psucia relacji między tymi światami są niedostateczne kompetencje społeczne** dominującej strony tych interakcji oraz także niedostateczne przystosowanie się do nowych warunków przez świat ludzi pracy najemnej.

Dodajmy, że w siłach zbrojnych także zdarzają się przypadki nieludzkiego postępowania wobec żołnierzy zawodowych i pracowników cywilnych, ale mają one mniej drastyczny charakter i występują znacznie rzadziej.

Jakie są źródła nieludzkiego postępowania pracodawców, ich menedżerów i organizatorów pracy siły najemnej? Otóż antyspołeczna atmosfera istniejąca w wielu przedsiębiorstwach w znacznym stopniu wiąże się z obiektywną sytuacją na polskim rynku pracy. Duża przewaga popytu na pracę nad jej podażą **(bezrobocie strukturalne, masowe i długookresowe, najwyższe wśród 25 państw Unii Europejskiej)**, stosunkowa łatwość pozyskiwania nowych pracowników w miejsce zwalnianych, całkowita swoboda pozbywania się pracowników itp., niska kultura organizacji i organizacyjna, źle pojmowana misja i nieudolność odpowiednich instytucji państwowych, dziwna bierność państwa i jego leniwe przekonanie, że z czasem wszystko się jakoś ułoży pomyślnie, sprawia, że kadra kierownicza w wielu firmach odnosi się do **zasobów ludzkich**, jak do innych zasobów – rzeczy – traktując pracowników jak tani, łatwo dostępny, łatwo odtwarzalny czynnik produkcji towarów i usług. Taki stan i stosunek do ludzi nie sprzyja **idei promowania i kształtowanie kompetencji społecznych przełożonych i ich mocodawców,** kreuje zaś klimat zatracania, **dewaluowania humanistycznego sensu działalności kierowniczej oraz zdrowo rozumianej konkurencji i wolności gospodarczej.**

Kompetencje społeczne przełożonego jako istotny składnik kwalifikacji kierowniczych (dowódczych)

Od współczesnego przełożonego oczekuje się, aby posiadał gruntowne i wielowymiarowe kwalifikacje uniwersalne i specjalne. Kwalifikacje ogólne zapewniają możliwość kierowania pracą niemalże każdego zespołu podwładnych, zwłaszcza jeżeli są oni fachowcami motywowanymi do współpracy. Natomiast kwalifikacje specjalne, bywają wymagane w przypadkach kierowania działalnością ludzi wykonujących specjalistyczne zadania, w trudnych warunkach itp.[1]

Istotę praktycznych kwalifikacji kierowniczych, w tym także dowódczych, najpełniej oddaje określenie „kompetencje kierownicze (dowódcze)", zaś najszerszy sens przygotowania społecznego do pracy z podwładnymi opisuje pojęcie „kompetencje społeczne".

W wąskim ujęciu kompetencje kierownicze, w tym także szczególną ich postać, jaką są kompetencje dowódcze, rozumie się jako sprawne stawianie podwładnym określonych zadań, kontrolowanie i motywowanie ich wykonawstwa oraz ich rozliczanie. Z szerszej perspektywy **treść realnych kompetencji kierowniczych** stanowią różnorodne, spójne i funkcjonalne praktyczne walory umysłowe, osobo-

[1] Zob.: P.F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Warszawa 1994; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.

wościowe i społeczne przełożonego, które zapewniają, że będzie on tak dysponował całością posiadanych zasobów rzeczowych, finansowych, kapitałowych oraz podwładnymi iż wspólnie będą oni skutecznie osiągać cele ich organizacji, a także kreować cenione teraźniejsze i przyszłe wartości. **Przełożony wojskowy** (dowódca) kieruje innymi kategoriami zasobów i podwładnych, to znaczy jednoosobowo dysponuje powierzonymi zespołami żołnierskimi, np. drużynami, plutonami, kompaniami czy oddziałami wojskowymi oraz zasobami militarnymi i pozamilitarnymi. Ponadto kompetentny dowódca, wraz ze swoimi podwładnymi, wykonuje szczególnego rodzaju zadania w bardzo odmiennych od cywilnych warunkach i sytuacjach.

Kompetencje kierownicze (dowódcze) urzeczywistniają się w formie sztuki całościowego i elastycznego spożytkowania wielu pożądanych walorów osobistych przełożonego, w tym wiedzy, doświadczenia i potencjału osobowościowego w celu pomyślnego spełniania określonej misji w ramach danego zamysłu taktycznego, operacyjnego oraz w duchu przyjętej strategii działania[2].

Odpowiedzmy na pytanie natury bardziej ogólnej: czym są kompetencje zawodowe w ogóle? Kompetencje zawodowe „to ustalone zbiory wiedzy i umiejętności typowych zachowań, standardowych procedur, sposobów rozumowania, które można stosować bez nowego uczenia się"[3].

Jakie szczegółowsze komponenty składają się na szeroko pojęte kompetencje kierownicze (dowódcze)? Otóż w literaturze z zakresu problematyki zarządzania, pomijając występujące kontrowersje i polemiki, na ogół do składników kompetencji kierowniczych zalicza się[4]:

1) Kompetencje i umiejętności koncepcyjne, w tym:

a) myślenie abstrakcyjne w procesie prognozowania i programowania działań strategicznych, operacyjnych i taktycznych;

b) przechodzenie od myślenia globalnego do działania lokalnego;

c) posiadanie wizji rozwoju zespołów ludzkich.

2) Kompetencje i umiejętności administracyjne, w tym:

a) sprawne, efektywne kierowanie, podejmowanie decyzji;

b) tworzenie i koordynowanie planów;

c) znajomość regulacji prawno-organizacyjnych, przepisów, regulaminów;

d) bieżące organizowanie procesu szkolenia i wychowania;

e) kontrola zasobów ludzkich, rzeczowych i kapitałowych.

3) Kompetencje i umiejętności techniczne, które zapewniają:

a) realizację określonych zadań, obowiązków związanych z danym poziomem kierowania;

---

[2] Por. G. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997, s. 19.

[3] Tamże.

[4] Zob.: L.H. Haber, *Management. Zarys zarządzania małą firmą*, Kraków 1993, s. 32–33; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, wyd. cyt., s. 55–57; M. Holstein-Beck, *Jak być menedżerem*, Warszawa 1995, s. 1–4; T. Szapiro, *Co decyduje o decyzji*, Warszawa 1993.

b) trafny wybór metod i technik wykonywania zadań, obsługi stanowisk, urządzeń itp.;

c) znajomość algorytmów czynności i działań specjalistycznych.

4) Kompetencje i umiejętności społeczne, w tym:

a) poznawanie, słuchanie i rozumienie podwładnych;

b) efektywne komunikowanie;

c) partnerskie współdziałanie i podwładnymi;

d) pomaganie i pozytywne oddziaływanie na podwładnych;

e) skuteczne rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych;

f) znoszenie poczucia zagrożenia i lęku;

g) mądrość i doświadczenie społeczne, życzliwość, koleżeństwo.

Na użytek niniejszego tekstu, do składu **kompetencji dowódczych** w ujęciu uniwersalnym (ogólnym), proponuję zaliczyć następujące komponenty:

1. Zakres pełnomocnictw, tzn. zakres uprawnień i obowiązków przypisanych do danego etatu, stanowiska służbowego, który ma dwojaki kontekst: po pierwsze formalny, po drugie realny; formalne uprawnienia uzyskuje się po wyznaczeniu na stanowisko, zaś rzeczywiste ich potwierdzenie wymaga czasu, praktyki i choćby krótkiego doświadczenia.

2. Odpowiednie formalne wykształcenie wojskowe (ogólne i specjalistyczne) lub cywilno-wojskowe, w zależności od szczebla dowodzenia; najbardziej preferowane jest wykształcenie wyższe i podyplomowe. Wykształcenie stale uzupełniane zapewnia rozwijanie szerokiej i gruntownej wiedzy, nie tylko kierowniczej.

3. Adekwatne i bogate doświadczenie dowódcze, w tym doświadczenie społeczne, które determinuje zakres nie tylko indywidualnych i zespołowych osiągnięć, ale także nieuniknionych porażek zawodowych i życiowych.

4. Pożądane właściwości i predyspozycje osobowościowe, np. inteligencja, w tym inteligencja emocjonalna, dojrzałość moralna, żywy i zrównoważony temperament, szerokie zainteresowania i zdolności kierunkowe, patriotyzm.

5. Szczególne zdolności i umiejętności dowódcze, np.: intuicja dowódcza, zdolność do kreatywnego ryzyka, antycypowania przebiegu zdarzeń, myślenia i działania taktycznego, operacyjnego czy strategicznego.

6. Integralnie powiązane kompetencje koncepcyjne, prawnoadministracyjne, techniczno-technologiczne oraz społeczne.

Treść i składniki profesjonalnych kompetencji społecznych dowódcy

W języku łacińskim słowo *competentia* oznacza odpowiedzialność za coś lub kogoś, przydatność do czegoś. W rozumieniu angielskim, człowiek kompetentny to osoba zdolna do wykonywania czegoś, co jest potrzebne, umiejąca wykonywać określone czynności, zadania (ang. *competence* – umiejętność, zdolność).

Z tej perspektywy pojęcie „kompetencje" bywa podobnie interpretowane jak pojęcia „zdolności" czy „umiejętności". Na przykład autorzy pracy „Doskonalenie kompetencji menedżerskich" uważają, że kompetencja jest to zdolność do wykonywania zadań w zakresie określonej formy aktywności zawodowej, życiowej lub zdolność do spełniania określonej funkcji zgodnie z przyjętymi standardami adekwatnymi do określonego stanowiska[5].

W teorii i praktyce można i należy mówić o występowaniu wielu kategorii kompetencji, bowiem jest to wartość wielokategorialna. Zwykle odnosi się ją do różnych określonych form pracy zawodowej. W tym sensie można i należy być kompetentnym ogrodnikiem, piekarzem, kierowcą autobusu, hutnikiem, lekarzem, dziennikarzem, maklerem giełdowym, nauczycielem, inżynierem, księgowym, policjantem, urzędnikiem administracji samorządowej, zawodowym sportowcem, dyrektorem, kierownikiem hurtowni czy dowódcą oddziału wojskowego. Jednakże, w szerszym ujęciu, wśród ludzi istnieją kompetentni lub niekompetentni rodzice, hobbyści, artyści, działacze organizacji partyjnych czy młodzieżowych, wolontariusze pomocy społecznej, członkowie samorządu lokalnego, niezawodowi parlamentarzyści czy obywatele danego państwa.

Dlatego uzasadnione wydaje się rozróżnienie dwóch ogólnych kategorii kompetencji:

1) **kompetencji wąsko rozumianych, czyli zawodowych**;

2) **kompetencji szeroko pojmowanych, czyli pozazawodowych**.

Pierwsza grupa kompetencji weryfikuje się w trakcie wykonywania określonego zawodu, na określonym stanowisku, w określonej strukturze organizacyjnej. Na przykład kompetentny żołnierz zawodowy potwierdza swoje walory bądź je falsyfikuje w praktycznym działaniu na stanowisku dowódcy eskadry lotniczej w bazie lotniczej marynarki wojennej. Niepotwierdzenie zdolności i umiejętności pełnienia określonej funkcji zawodowej stanowi podstawę do oceny i stwierdzenia **niekompetencji zawodowej**. W szerszym kontekście kompetencje bądź niekompetencje odnoszą się do wszelkich form aktywności ludzkiej uprawianych nie na etacie, niezawodowo, niezarobkowo.

Kompetencje społeczne są jedną z wielu kategorii kompetencji. W literaturze psychologicznej i socjologicznej znacznie częściej, a nierzadko zamiennie, zamiast, używane jest pojęcie „umiejętności społeczne". Na przykład M. Argyle twierdzi, że istotą kompetencji społecznych jest „opanowanie niezbędnych umiejętności pozwalających uzyskać u innych ludzi pożądane efekty w sytuacjach społecznych"[6]. Autor ten utożsamia oba pojęcia, co nie wydaje się być uprawnione. Jego zdaniem efekty owe wyrażają się w postaci skuteczności skłaniania innych osób do zachowania zgodnego z oczekiwaniami podmiotu wywierającego wpływ społeczny. Innymi słowy, efektywny społecznie przełożony (dowódca) potrafi tak

[5] Zob. A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Warszawa 2000, s. 11.

[6] M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1981, s. 372.

powodować zachowaniem podwładnych, że działają oni zgodnie z jego zamiarem i wolą. Ekstremalnym sprawdzianem kompetencji społecznych przełożonego jest skuteczność wywierania wpływu na postępowanie podległych osób w warunkach i sytuacjach ich wyrazistej niezgody, **oporu społeczno-zawodowego.** Skuteczny społecznie przełożony, zwłaszcza funkcjonujący w organizacji zmilitaryzowanej, potrafi niemalże zawsze przeprowadzić swoją wolę, nawet wtedy, kiedy konieczne jest złamanie oporu społecznego podwładnego czy większej grupy podwładnych. Otwarte i dyskusyjne pozostaje pytanie o to, czy zawsze warto, kiedy można i należy pokonywać ów opór podległych osób, jakimi metodami to czynić itp.? **Jedno jest pewne, iż przełożony, który często wywołuje opór licznych podwładnych i na ogół bezwzględnie umie przełamać ich opór, który najchętniej w sytuacjach oporu korzysta z technik przymusowych i represyjnych, na przykład eliminuje opornych podwładnych, zwalnia z pracy lub karci inaczej, nie zasługuje na miano kompetentnego społecznie pryncypała, także wtedy, kiedy jego filozofia kierowania bywa całkowicie popierana przez pracodawcę.** Wówczas i pracodawca nie jawi się jako podmiot kompetentny społecznie.

Inaczej kwestia ta prezentuje się w wypadkach oczywistego, nieuzasadnionego przeciwstawiania się podwładnych woli przełożonego. Wówczas kompetentny społecznie przełożony (dowódca) ma obowiązek przełamać opór podwładnych, z zastosowaniem wszelkich skutecznych metod wywierania wpływu. Jednakże z praktyki kierowania (dowodzenia) dobrze wiadomo, że im rzadziej odwołujemy się do twardych, zwłaszcza siłowych metod oddziaływania na ludzi, im częściej stosujemy miękkie sposoby wpływu społecznego, zwłaszcza perswazyjne, tym lepsze osiągamy rezultaty[7]. Jednym z nich jest kreowanie **partnerstwa, względnej wolności i bezwzględnej odpowiedzialności pracowniczej, bliskości, otwartości i solidarności w środowisku zawodowym itp., czyli szeroko pojętej ludzkiej atmosfery współpracy.**

W niniejszych rozważaniach przyjmuję, że termin „kompetencje społeczne" jest określeniem znacznie szerszym niż termin „umiejętności społeczne". Umiejętności społeczne stanowią bardzo istotny, ale nie jedyny składnik kompetencji społecznych przełożonego[8].

Kompetencje społeczne ludzi obejmują co najmniej dwie kategorie:

1) **profesjonalne kompetencje społeczne**;

2) **ogólne kompetencje społeczne**.

Ogólnie, potocznie rozumiane kompetencje społeczne są na co dzień niezbędne każdemu człowiekowi, bowiem każdy z nas żyje wśród innych ludzi, przez innych ludzi i dla innych ludzi. Trudno sobie wyobrazić zwykłe życie w rodzinie, funkcjonowanie w sąsiedztwie, w szkole, w społeczności lokalnej, wyznaniowej, stowarzyszeniowej itp. bez aktywnej współobecności konkretnych innych osób, bez ele-

[7] Zob.: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2003; S. Cowey, *Zasady działania skutecznego przywódcy*, Warszawa 1997.

[8] J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 106–135.

mentarnego współdziałania, wspólnego rozwiązywania różnych małych i dużych problemów itp.

Tutaj skupiam się na profesjonalnych kompetencjach społecznych, które są wymagane podczas wykonywania wielu, a może wręcz większości zawodów. Tego rodzaju kompetencje i umiejętności warunkują w decydującej mierze o zakresie zawodowstwa wszystkich pracowników, którzy zajmują się etatową **pracą z ludźmi**, tzn. z szeroko rozumianymi współpracownikami, klientami, kontrahentami, konkurentami itp. Znaczenie tych kompetencji wzrasta wraz z rozwojem cywilizacji i kultury, nowoczesnych gospodarek, państw i społeczeństw. Na przykład głównym składnikiem struktury dochodu narodowego brutto najbogatszych państw świata są dochody pochodzące z szeroko rozumianego sektora usług, w tym turystycznych, bankowych, ubezpieczeniowych, edukacyjnych, telekomunikacyjnych, medycznych itp. W warunkach silnej konkurencji lokalnej i globalnej o klienta, jakość i różnorodność świadczonych usług, zwłaszcza poziom zysków, być może w większym stopniu zależy od kompetentnego społecznie kształtowania potrzeb klientów, ich zaspokajania, komunikowania się z nimi itp., niż od kompetencji tradycyjnych, tzn. merytoryczno-produkcyjnych (**kompetencji twardych**). Współcześni producenci towarów i usług mają pełną świadomość, że wytworzenie dobrego i atrakcyjnego towaru (usługi) jest stosunkowo łatwe; natomiast jego realne sprzedawanie i czerpanie z tego tytułu zysków jest zadaniem znacznie trudniejszym, wymagającym posiadania i wykorzystywania ugruntowanych i sprawdzonych zawodowych kompetencji społecznych (**kompetencji miękkich**). Kompetencje te powinny towarzyszyć działaniu i współdziałaniu wszystkich pracowników podczas procesu produkcji, począwszy od momentu wczesnego etapu zrodzenia się pomysłu, idei produkcji nowej usługi, a skończywszy na jej sprzedaży konkretnemu klientowi.

Swoistą postacią zawodowych kompetencji społecznych są kompetencje społeczne przełożonego. Przypomnijmy, że stanowią one jedną ze składowych szerokich kompetencji kierowniczych, razem z kompetencjami koncepcyjnymi, administracyjnymi, decyzyjnymi, kontrolnymi itp.

Zakładam, że **kompetencje społeczne przełożonego (dowódcy) stanowią uporządkowany, całościowy, spójny i funkcjonalny układ (zestaw) konkretnych walorów osobistych kierownika, w tym odpowiedniej wiedzy, doświadczenia, osobowości, zdolności i umiejętności społecznych, który w każdych, nawet najbardziej niesprzyjających warunkach, zapewnia tworzenie i współtworzenie takiego klimatu współpracy z podległymi osobami, dzięki któremu możliwe jest wykonanie każdego wspólnego zadania, rozwiązanie każdego wspólnego problemu, osiąganie wspólnych atrakcyjnych i trudnych, bliskich i dalszych celów organizacji**. Kompetentni społecznie przełożeni i kompetentni społecznie podwładni nie tylko kreują ludzką atmosferę współdziałania i współpracy, lecz przede wszystkim dzięki niej lubią to, czym się zajmują zawodowo, lubią miejsce, środowisko, w którym pracują, szanują i lubią się nawzajem, wzajemnie

przyczyniają się do rozwoju wspólnej organizacji (przedsiębiorstwa, instytucji itp.), do jej długiej żywotności oraz, co równie ważne, odczuwają satysfakcję z tytułu potęgowania procesu indywidualnego rozwoju zawodowego i życiowego, bowiem współtworzą jeden wspólny świat, w którym i przełożeni, i podwładni, i pracodawcy, i pracobiorcy spełniają swoje zależne i komplementarne, choć różne funkcje.

Istotą kompetencji społecznych przełożonego jest skuteczne wywieranie pozytywnego wpływu na zachowanie podwładnych oraz także, w uzasadnionych sytuacjach, **uleganie kreatywnym oddziaływaniom osób podległych**.

Dojrzały społecznie przełożony występuje jednocześnie w podwójnej roli społecznej, bowiem jest zarówno podmiotem, który wywiera pozytywny wpływ na podległe podmioty pracownicze, jak również podmiotem, który podlega określonym wpływom wywieranym przez podwładnych.

W tym rozumieniu obie strony procesu interakcji pracowniczych są podmiotami wpływu społecznego, a wpływ ten ma wymiar wzajemnie podmiotowy. Jednakże podstawą tej relacji jest potencjalna i realna **dominacja podmiotu władczego**, czyli przełożonego.

Jak nadmieniłem wcześniej, szeroko rozumiane kompetencje społeczne przełożonego obejmują wiele różnych walorów, które łącznie tworzą całościowy, dynamiczny i funkcjonalny układ. Sądzę, że do najważniejszych składników tych kompetencji, należy nade wszystko zaliczyć:

1) wiedzę społeczną,
2) mentalność społeczną,
3) doświadczenie społeczne,
4) osobowość społeczną,
5) inteligencję emocjonalną i społeczną,
6) dojrzałość i odpowiedzialność moralną,
7) autorytet społeczny i zaufanie,
8) różnorodne umiejętności społeczne[9].

Ambitny i perspektywiczny przełożony powinien dysponować rozległą wiedzą, której ideałem jest choćby względna erudycja, zwłaszcza w wypadku przełożonego średniego i wysokiego szczebla kierowania (zarządzania). Fundamentem kompetencji intelektualnej osób, które zawodowo zajmują się kierowaniem innymi ludźmi, jest szeroka i uporządkowana **wiedza z zakresu podstawowych nauk społecznych**, zwłaszcza wiedza psychologiczna i socjologiczna. Źródłem *zimnej wiedzy społecznej* jest permanentne kształcenie i dokształcanie się. Zatem tylko rzetelne wykształcenie i kształcenie się humanistyczne sprzyja rozwojowi tego składnika. Drugim istotnym źródłem tej wiedzy jest wiedza pochodząca z osobistego uczestniczenia w życiu rodzinnym, lokalnym, obywatelskim, czyli wiedza z życia wzięta (*gorąca*). Jej studiowanie może w znacznym stopniu kreować refleksję

[9] J. Borkowski, *Podstawy...*, wyd. cyt., s. 110–113.

społeczną przełożonego. Intelektualnie uspołeczniony przełożony posiada wiedzę nie tylko typu „wiem, że...", ale także wiedzę typu „wiem, jak...", np. optymalnie korzystać z dorobku pedagogiki współpracy w celu motywowania podwładnych.

Myślący prospołecznie przełożony chce i umie postrzegać i rozumieć swoje działanie z punktu widzenia „małego brata". Jeżeli chce budować efektywne zespoły ludzkie, zdolne do wykonywania najtrudniejszych zadań, musi opanować sztukę **myślenia korczakowskiego**, która polega nie tylko na chwilowym, ale na stałym postrzeganiu i myśleniu społecznym w kategoriach perspektyw swoich podwładnych. Myślowe skupienie się na sprawach nurtujących pracę podwładnych, ich potrzebach, możliwościach, niedostatkach itp., zapewnia pełniejsze poznawanie dylematów, którymi żyją podległe osoby oraz umożliwia stworzenie i rozwijanie poczucia wspólnoty celów i wartości, doli i niedoli pracowniczej. Niestety, trzeba wprost powiedzieć, że zachowanie wielu przełożonych bywa zdeterminowane przez mentalność egoistyczną i egocentryczną, która sprawia, że podwładni traktowani są nader instrumentalnie i przedmiotowo. Dzisiejsze życie publiczne, **drapieżno-pazerny** klimat społeczny w środowiskach zawodowych, niestety, bardzo sprzyja krzewieniu się skrajnie wynaturzonego, hierarchicznego egoizmu i egocentryzmu. Naiwnością byłoby marzenie o sielankowym klimacie relacji w „świecie pracy", który jak wiadomo, w warunkach doktrynalnie i żywiołowo działającego mechanizmu rynkowego, opiera się na myśleniu i działaniu w kategoriach dążenia, bez względu na szersze skutki społeczne, do coraz większego zysku i wyzysku. Przełożony, który względnie radzi sobie z kwestią kompromisowego godzenia myślenia prospołecznego i egoistycznego jest zapewne bardziej kompetentny społecznie, niż wyrazisty bądź zawoalowany nieokiełznany instrumentalista.

Doświadczenie społeczne jest funkcją przede wszystkim aktywnego, zróżnicowanego i kreatywnego osobistego uczestnictwa w życiu publicznym i zawodowym oraz jest funkcją czasu i wieku życia. Trudno być doświadczonym przełożonym po kilkunastu miesiącach kierowania. Ale można posiadać dość bogate doświadczenie społeczne w ogóle, będąc jeszcze młodym człowiekiem, jeżeli już od czasu wczesnego życia rodzinnego, od dzieciństwa, w szkole, w środowisku działał na rzecz dobra wspólnego, na przykład w organizacji harcerskiej, sportowej czy charytatywnej. Wcześniejsze młodzieżowe doświadczenie społeczno-organizacyjne może stanowić znaczącą przesłankę zostania dojrzałym przełożonym. Kumulowaniu doświadczenia społecznego kierownika najbardziej sprzyja praca na kolejnych równorzędnych i wyższych stanowiskach. Staż kierowniczy i różnorodność praktyki zawodowej z czasem rodzi coraz większy kapitał doświadczenia społeczno-zawodowego oraz **kapitał mądrości przełożeńskiej**. Suma doświadczeń kierownika (dowódcy) związana jest z indywidualnym bilansem sukcesów i porażek współpracy z różnymi zespołami podwładnych. Na bogactwo doświadczenia społecznego przełożonego składa się także miniona pula **nieuniknionych niepowodzeń**, które jeżeli wystąpiły w umiarkowanym zakresie i w wyjątkowo niesprzyjających warunkach, w szczególny sposób uczłowieczają jego sylwetkę w percepcji zarówno podwładnych, jak i pracodawców.

Kolejnym składnikiem kompetencji społecznych przełożonego są jego **walory osobowościowe**. Zręby struktury osobowości społecznej kierownika (dowódcy) powstają w okresie dzieciństwa i młodości. Jej zasadniczą konstrukcję zawdzięczamy – na dobre i na złe – swoim rodzicom, rodzeństwu, dalszej rodzinie, także zależy ona od wpływu ukończonych szkół, pracujących tam nauczycieli i wychowawców oraz od oddziaływania szerokiego środowiska społecznego, kultury lokalnej i masowej, np. oferowanej w radiu, telewizji, prasie, internecie itp. W późniejszym wieku jej rozwój, modyfikację, dopełnienie w większym stopniu determinuje własna, intencjonalna kreatywność życiowa i zawodowa. Jednak jakkolwiek różnorodny jest wpływ wielu czynników osobowościowotwórczych, jedno jest pewne! Osobowość społeczna przyszłego i teraźniejszego kierownika (dowódcy) powstaje i rozwija się nade wszystko dzięki codziennym, złożonym, pozytywnym i negatywnym interakcjom z wieloma innymi podmiotami, począwszy od członków najbliższej rodziny pierwotnej, przez członków rodziny założonej przez siebie, przez kolegów, przyjaciół, przeciwników itp., skończywszy ma relacjach z bliskimi i dalszymi współpracownikami (podwładnymi, przełożonymi, kontrahentami, mocodawcami itp.). **Uspołeczniony osobowościowo przełożony** emanuje życzliwością i wymagalnością, energią i umiarem, entuzjazmem i rozwagą, mądrością i zrozumieniem, kulturą osobistą i kulturą organizacyjną, posiada dar przyciągania ludzi do siebie i umiejętność przekonywania ludzi do trudów współpracy, jest sprawiedliwy, otwarty, ambitny itp. Jego zachowanie może być wzorem dla podwładnych. **Ideałem osobowości społecznej przełożonego jest osobowość, która obejmuje i spaja walory klasycznego kierownika i dojrzałego przywódcy, czyli osobowość profesjonalisty i osobowość charyzmatyczna**.

Treść i znaczenie pozostałych właściwości kompetencji społecznych przełożonego, to znaczy inteligencji emocjonalnej i społecznej, dojrzałości moralnej, autorytetu i konkretnych umiejętności społecznych jest szeroko opisywana w literaturze fachowej[10].

Na zakończenie dodajmy, że kompetencje społeczne wymagają nieustannego kształtowania. W praktyce i teorii znane są sprawdzone zasady i metody rozwijania tych kompetencji[11].

Ponadto, powiedzmy po raz wtóry, **celem i sensem każdej pracy kierowniczej jest partnerska i wzajemnie odpowiedzialna współpraca z ludźmi, praca z ludźmi, przez ludzi, dla podwładnych i także praca dla mocodawców, lecz nie tylko dla nich**.

---

[10] Zob.: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997; D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Warszawa 1992; E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999; L. Giblin, *Umiejętność postępowania z innymi*, Kraków 1993.

[11] J. Borkowski, *Kształtowanie kompetencji interpersonalnych dowódcy*, [w:] *Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej*, red. M. Kucharski, Warszawa 1996, s. 94–101.

Ppłk dr Wojciech Jan MALISZEWSKI
Akademia Bydgoska

OSOBOWOŚCIOWE WYZNACZNIKI KOMPETENCJI WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

„Odnoszący sukces nauczyciel ma tendencję do bycia człowiekiem ciepłym, wyrozumiałym, przyjacielskim, odpowiedzialnym, systematycznym, wyposażonym w wyobraźnię i entuzjastycznym".

(D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 405)

Każdy pedeutolog, nauczyciel akademicki i wszystkie osoby odpowiedzialne za kształcenie przyszłych pedagogów winny zdać sobie sprawę ze ścisłego związku korelacyjnego między cechami osobowości nauczyciela a jego skutecznością i efektywnością oddziaływań skierowanych na podmiot edukacji. Nie ma chyba czegoś równie ważnego w edukacji, jak kształcenie nauczycieli i ich właściwy dobór do poszczególnych szczebli kształcenia. Tym, co wyznacza koncepcje kształcenia nauczycieli, standardy programowe, treści i formy oraz metody, jest niewątpliwie konieczność przygotowania współczesnego pedagoga do wymagań szkoły współczesnej, do skomplikowanych sytuacji interpersonalnych wynikających z gwałtownych przeobrażeń w życiu społeczno-gospodarczym ostatnich lat. Czy tak jest, czy to, czego się obecnie uczy potencjalny nauczyciel w szkole wyższej – to recepta na skuteczne i efektywne kształcenie i wychowanie młodego pokolenia Polaków? Te pytania nie są retoryczne. Obserwujemy, jak wielu nauczycieli kształconych według starych standardów nie daje sobie rady w realiach XXI wieku. Czy dalej o zdobywaniu kompetencji nauczycielskich decyduje tylko przypadek lub selekcja negatywna? Odpowiedzi trzeba poszukiwać. Ten krótki artykuł jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie: czy można diagnozować kandydatów na nauczycieli i nauczycieli przed podjęciem pracy w szkole? Czy można wskazać na obszary kompetencji, które zależą od osobowości nauczyciela i czy można ją rozwijać?

Szeroka dyskusja lat dziewięćdziesiątych na temat kompetencji współczesnego nauczyciela, owocuje wielością opracowań naukowych. Wyznaczone przez MENiS standardy kształcenia nauczycieli z 23 września 2003 roku są dokumentem doktrynalnym. Szeroki przegląd różnorodnych podejść do tejże problematyki znajdziemy

w pracach: L. Cohena[1], M. Dudzikowej[2], W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pielachowskiego[3].

Termin „kompetencje" można zdefiniować jako:

– „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg H. Jenkinsona);

– wyuczalną umiejętność robienia rzeczy dobrze (wg D. Fontany);

– szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie"[4].

Podstawowe teorie osobowości a konstytutywne cechy osobowości nauczyciela

Czym jest osobowość i jakie są jej wymiary? Dlaczego mierząc osobowość, możemy domniemywać o kompetencjach człowieka do realizowania określonych zadań – w tym edukacyjnych? Krótki opis systematyzujący i syntetyzujący, zamieszczony poniżej, wydaje się być odpowiedzią na wysunięte problemy badawcze.

Osobowość (w tym także nauczyciela) była i będzie przedmiotem badań na gruncie psychologii i pedagogiki. Tak jak wiele jest koncepcji psychologicznych człowieka, tak wiele prób psychologów w definiowaniu i egzemplifikowaniu jego osobowości. Wśród najważniejszych teorii osobowości można wymienić:

1) teorię osobowości Gordona W. Allporta – osobowość jako zespół cech;

2) czynnikową strukturę osobowości Raymonda B. Cattella;

3) koncepcję trzech superczynników osobowości Hansa Eysencka ***PEN*** – psychotyczność (P); ekstrawersja (E); neurotyczność (N);

4) pięcioczynnikowy model osobowości ***PMO*** Paula T. Costy i Roberta McCrae'go;

5) psychodynamiczne koncepcje osobowości – osobowość jako system wiedzy osobistej;

6) psychodynamiczne podejście do osobowości – psychoanaliza a osobowość;

7) humanistyczną teorię osobowości – hierarchia potrzeb człowieka a jego osobowość.

Traktowanie osobowości jako zespołu cech, wydaje się być tym, które z punktu widzenia pedagogiki, a szczególnie pedeutologii, dostarcza wielu interesujących

[1] *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.

[2] *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1993, nr 4(44).

[3] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

[4] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.

konstatacji w odniesieniu do modelu osobowości nauczyciela. Autor niniejszego artykułu przyjmuje za podstawę swoich dociekań badawczych koncepcję PMO – pięcioczynnikowego modelu osobowości Paula T. Costy i Roberta McCrae'go i koncepcję C.G. Junga, w szerszym opisie znaną jako 16 typów osobowości szeroko egzemplifikowanych przez Katharine Cook Briggs oraz Isabel Briggs Myers[5].

Podstawą badań zespołu K. Briggs była teoria Carla G. Junga, szwajcarskiego psychiatry i psychologa. W efekcie badań opracowano tablicę 16 typów osobowości, tzw. MBTI (the Myers-Briggs Type Indicator). Dziś jest to jeden z najbardziej znanych instrumentów umożliwiających poznanie i zrozumienie różnic osobowości.

Zapoznanie się z typami osobowości według MBTI może być pomocne w zrozumieniu relacji międzyludzkich, rozwiązywaniu problemów, tworzeniu zespołów roboczych, kierowaniu ludźmi i komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej, a co za tym idzie, może być bardzo przydatnym narzędziem do określania predyspozycji osobowościowych kandydatów na nauczycieli.

Segmentacja MBTI zakłada, że ludzie:

- mają różne preferencje koncentracji swojej uwagi (ekstrawertyk i introwertyk);
- różnią się swoimi preferencjami w zdobywaniu informacji (podejście analityczne i intuicyjne);
- mają różne preferencje co do podejmowania decyzji (poprzez analizę lub kierując się uczuciami);
- mają też różne rozeznanie w świecie zewnętrznym (ciągła ocena świata lub ciągła obserwacja świata).

Ekstrawersja oznacza tendencję do kierowania energii w stronę obiektów zewnętrznych (do otoczenia – ludzi, zdarzeń, rzeczy), a introwersja kierowanie jej do wewnątrz (przeżycia wewnętrzne, idee, koncepcje). Oprócz typu życiowego (osobowości – postawy psychicznej) Jung wyróżniał również cztery podstawowe funkcje psychiczne:

1) **percepcję**,
2) **intuicję**,
3) **uczucie**,
4) **myślenie**.

Te cztery funkcje występują w postaci dwóch par przeciwieństw. Dwie z nich są **racjonalne** – uczucie i myślenie, zaś dwie **irracjonalne** – percepcja (spostrzeganie zmysłowe) i intuicja (spostrzeganie pozazmysłowe). Jeżeli jedna z tych funkcji dominuje w świadomości (np. myślenie) wówczas przeciwna do niej będzie miała charakter stłumiony (uczucia) i będzie przejawiać się w podświadomości.

[5] Szerzej zob.: I. Briggs Myers, M. McCaulley, *Manual: A guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Consulting Psychologist Press, Palo Alto 1985; H.J. Brightman, *Students learning and the Myers-Briggs Type Indicator*, Georgia State University, www .nc.gsu.edu/wwwmbti.html; S. Hirsch, J. Kummerov, *Typy życiowe*, Wrocław 1997.

Tabela 1

Klasyfikacja 16 typów osobowości

Typ postawy	Funkcja dodatkowa	Funkcja podstawowa
Ekstrawertyczna	Myśląca	Percepcja
Ekstrawertyczna	Czująca	Percepcja
Introwertyczna	Myśląca	Percepcja
Introwertyczna	Czująca	Percepcja
Ekstrawertyczna	Myśląca	Intuicja
Ekstrawertyczna	Czująca	Intuicja
Introwertyczna	Myśląca	Intuicja
Introwertyczna	Czująca	Intuicja
Ekstrawertyczne	Percepcyjne	Myślenie
Ekstrawertyczne	Intuicyjne	Myślenie
Introwertyczne	Percepcyjne	Myślenie
Introwertyczne	Intuicyjne	Myślenie
Ekstrawertyczne	Percepcyjne	Uczucia
Ekstrawertyczne	Intuicyjne	Uczucia
Introwertyczne	Percepcyjne	Uczucia
Introwertyczne	Intuicyjne	Uczucia

Oprócz funkcji podstawowej ludzie mają ponadto funkcję dodatkową. Będzie nią jedna z dwóch funkcji z drugiej pary. *Exempli causa*, jeżeli główną funkcją jest **myślenie**, wówczas funkcją dodatkową może być jedna z pary **percepcja – intuicja**. Typ funkcjonalny jednostki można opisać za pomocą podstawowych i dodatkowych funkcji, np. **percepcyjne myślenie**. Pełny opis osobowości uzyskujemy, łącząc typ psychologiczny osoby z funkcjami podstawową i dodatkową. Daje to razem 16 kombinacji.

W teście MBTI wyróżnia się 4 wymiary osobowości:

1) Ekstrawersja (E – EXTROVERT) – Introwersja (I – INTROVERT): zainteresowanie i energia ukierunkowane na świat zewnętrzny, ludzi i działania (E) bądź na świat wewnętrzny, idee i doświadczenia wewnętrzne (I).

2) Percepcja (S – SENSOR) – Intuicja (N – INTUITIVE): przetwarzanie informacji, w sposób konkretny, obiektywnie (S) czy w sposób intuicyjny, subiektywnie (N).

3) Myślenie (T – THINKER) – Uczucia (F – FEELER): podejmowanie decyzji na podstawie logiki i rozumu (T) czy na podstawie emocji i uczuć (F).

4) Uporządkowanie (J – JUDGER) – Spontaniczność (S – PERCEIVER): podejście do świata zewnętrznego, zaplanowane, uporządkowane (J) czy elastyczne i spontaniczne (P)[6].

Razem daje to 16 typów osobowości:

1. **ESTJ Ekstrawertyczny – Percepcyjny – Myślący – Uporządkowany**.
2. **ESTP Ekstrawertyczny – Percepcyjny – Myślący – Spontaniczny**.

[6] Szerzej na ten temat zob. www.personalitytypes.com; www.mbtipagina.com

3. **ESFJ Ekstrawertyczny – Percepcyjny – Czujący – Uporządkowany.**
4. **ESFP Ekstrawertyczny – Percepcyjny – Czujący – Spontaniczny.**
5. **ENTJ Ekstrawertyczny – Intuicyjny – Myślący – Uporządkowany.**
6. **ENTP Ekstrawertyczny – Intuicyjny – Myślący – Spontaniczny.**
7. **ENFJ Ekstrawertyczny – Intuicyjny – Czujący – Uporządkowany.**
8. **ENFP Ekstrawertyczny – Intuicyjny – Czujący – Spontaniczny.**
9. **ISTJ Introwertyczny – Percepcyjny – Myślący – Uporządkowany.**
10. **ISTP Introwertyczny – Percepcyjny – Myślący – Spontaniczny.**
11. **ISFJ Introwertyczny – Percepcyjny – Czujący – Uporządkowany.**
12. **ISFP Introwertyczny – Percepcyjny – Czujący – Spontaniczny.**
13. **INTJ Introwertyczny – Intuicyjny – Myślący – Uporządkowany.**
14. **INTP Introwertyczny – Intuicyjny – Myślący – Spontaniczny.**
15. **INFJ Introwertyczny – Intuicyjny – Czujący – Uporządkowany.**
16. **INFP Introwertyczny – Intuicyjny – Czujący – Spontaniczny.**

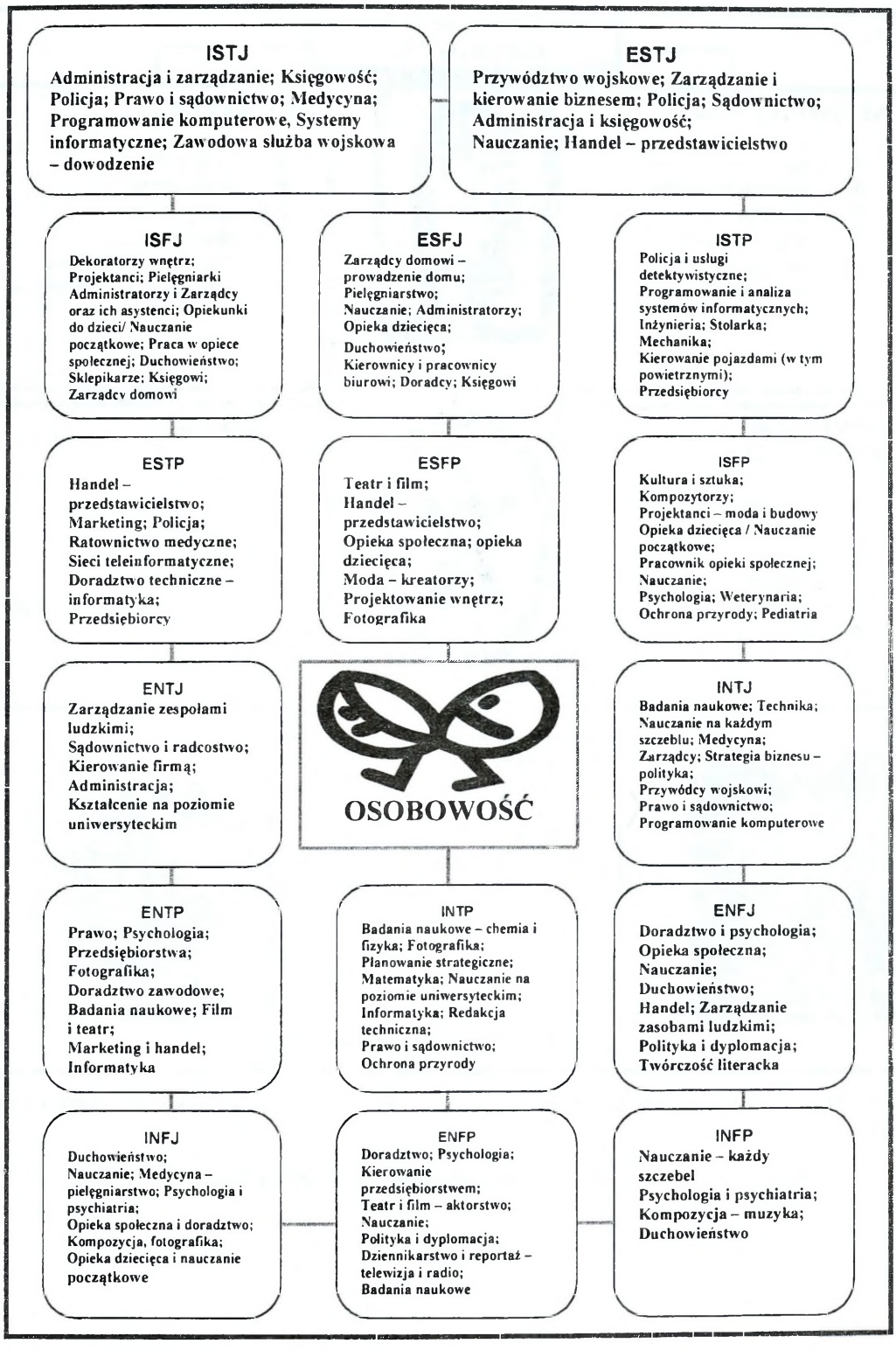
Wyniki przeprowadzonych badań z wykorzystaniem MBTI, skierowane na wyłonienie tzw. ścieżek kariery dla wybranych typów osobowości, dostarczyły konkluzji, które stały się punktem wyjścia dla wielu firm zajmujących się doradztwem personalnym w zakresie doboru osób na poszczególne stanowiska pracy. Skróconą wersję wyników badań przedstawia rysunek 1.

NEOAC (*neuroticism, extrawersion, opennes (to experience), agreeableness, conscientiousness*), czyli „wielka piątka", umożliwia tzw. dwubiegunową charakterystykę osobowości, która może być uznana za niezmienną i mierzalną przy użyciu standaryzowanego narzędzia badawczego „Inwentarza osobowości NEO-FFI" (*NEO – Five Factor Inventory*). Charakterystykę poszczególnych czynników NEOAC przedstawia rysunek 2 i tabela 2.

Studia literatury przedmiotu dostarczają niezbitych dowodów na ścisłe relacje poszczególnych cech osobowości z kompetencjami społecznymi, emocjonalnymi i komunikacyjnymi. Z perspektywy pedagogicznej szczególnie cenne są wyniki badań wskazujące na:

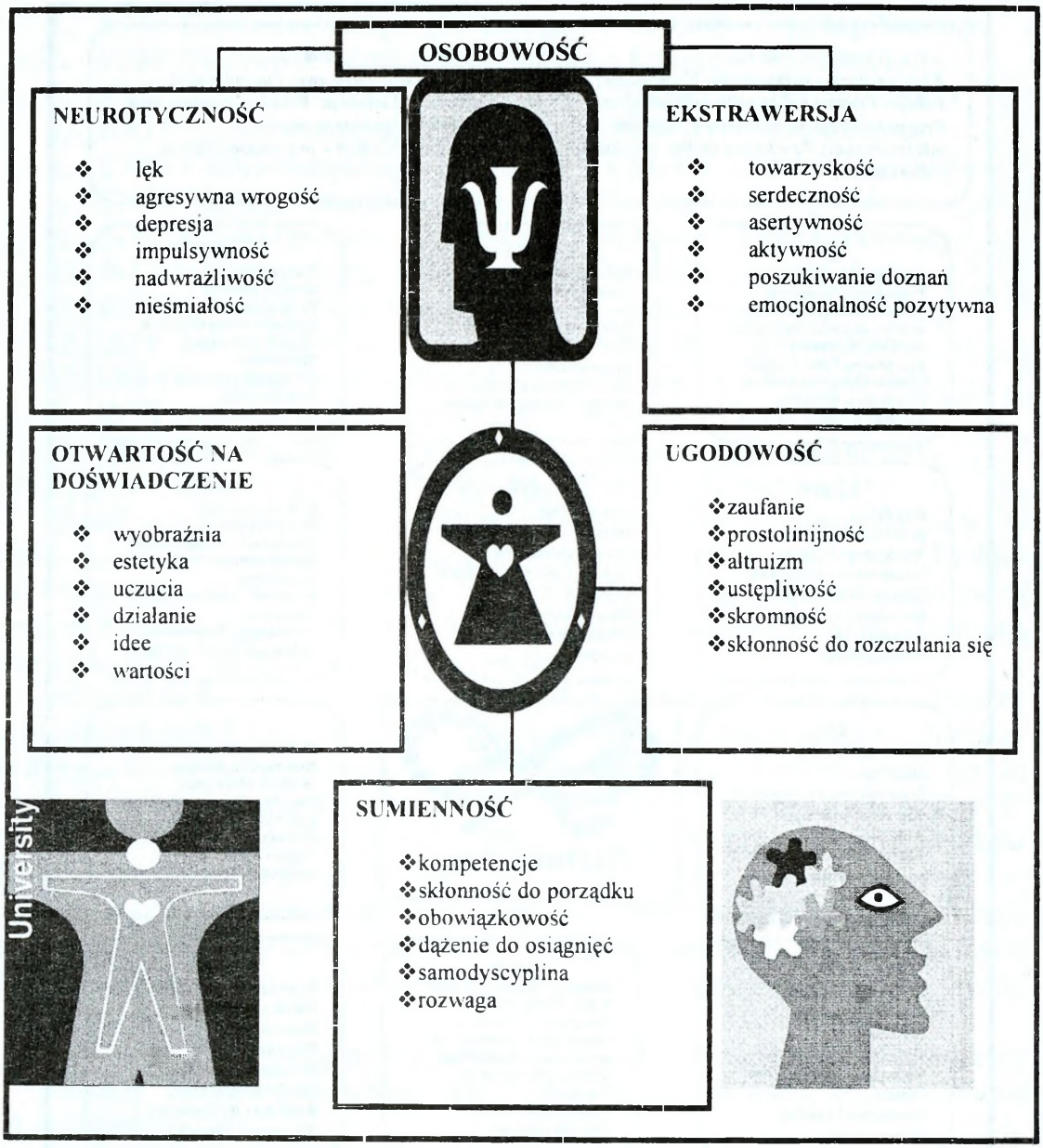
- ścisłą korelację inteligencji społecznej i zdolności komunikowania werbalnego;
- istotny związek korelacyjny ekstrawersji ze skutecznością komunikowania się w dialogu;
- odzwierciedlenie neurotyzmu w niskich zdolnościach społecznych, lęku społecznym i komunikacyjnym;
- wpływ empatii, systematyczności, otwartości, ciepła emocjonalnego, ekstrawersji na sukcesy w pracy pedagogicznej;
- negatywne relacje interpersonalne neurotycznych nauczycieli – neurotycy nie są obiektywni w ocenianiu;
- neurotyczność negatywnie koreluje z kierowaniem klasą;
- ugodowi nauczyciele są lepszymi partnerami w dialogu[7].

[7] Szerzej na temat korelacji cech osobowości nauczyciela z efektywnością pracy pedagogicznej zob.: D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998; N.A. Brickman, L.S. Taylor, *Supporting Young Learners*, Michigan 1991; *Psychologia społeczna w relacji Ja – Inni*, red. S. Moscowici, Warszawa 1998.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie studiów literatury.

Rys. 1. Ścieżki kariery zawodowej dla poszczególnych typów osobowości



Źródło: J. Strelau, *Osobowość jako zespół cech*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 553.

Rys. 2. Struktura pięciu czynników osobowości według Costy i Mc Crea

Tabela 2

Dwubiegunowa charakterystyka czynników NEOAC

CZYNNIK N	
DUŻA NEUROTYCZNOŚĆ Osoby o dużym nasileniu tej cechy są podatne na irracjonalne pomysły, mniej zdolne do kontrolowania swoich popędów oraz zmagania się ze stresem. Reagują silnie lękiem, napięciem, wykazują tendencję do zamartwiania się, często doświadczają stanów wrogości i gniewu, łatwo się zniechęcają i załamują w trudnych sytuacjach i wykazują niskie poczucie wartości, wstydliwość i poczucie zmieszania w obecności innych.	ZRÓWNOWAŻENIE EMOCJONALNE Osoby zrównoważone emocjonalnie są emocjonalnie stabilne, spokojne, zrelaksowane i zdolne do zmagania się ze stresem, bez doświadczania obaw, napięć i rozdrażnienia.
CZYNNIK E	
EKSTRAWERSJA Osoby ekstrawertywne są przyjacielskie i serdeczne, towarzyskie i rozmowne, skłonne do zabawy oraz poszukiwania stymulacji, wykazują tendencje do dominowania w kontaktach społecznych i są życiowo aktywne i pełne wigoru, wykazują optymizm życiowy i pogodny nastrój.	INTROWERSJA Osoby introwertywne wykazują rezerwę w kontaktach społecznych, brak optymizmu oraz preferencje do przebywania w samotności i nieśmiałość.
CZYNNIK O	
DUŻA OTWARTOŚĆ NA DOŚWIADCZENIE Osoby o dużej otwartości są ciekawe zjawisk zarówno świata zewnętrznego, jak i wewnętrznego, są kreatywne, mają żywą i twórczą wyobraźnię oraz wykazują intelektualną ciekawość i zainteresowanie sztuką oraz dużą wrażliwość estetyczną. Jednocześnie są niekonwencjonalne, skłonne do kwestionowania autorytetów, niezależne w sądach i nastawione na odkrywanie nowych politycznych, społecznych oraz estetycznych idei.	MAŁA OTWARTOŚĆ NA DOŚWIADCZENIE Osoby o niskiej otwartości są konwencjonalne w zachowaniu i konserwatywne w poglądach. Cenią sobie tradycyjne wartości, mają pragmatyczne zainteresowania i preferują uznane społecznie sposoby działania.
CZYNNIK A	
DUŻA UGODOWOŚĆ Osoby o dużej ugodowości są sympatyczne w stosunku do innych i skłonne do udzielania im pomocy oraz sądzą, że inni ludzie mają identyczne postawy jak one. Osoby te mogą być zatem charakteryzowane jako prostolinijne, prostoduszne, szczere, altruistyczne, potulne i łagodne oraz skromne i uczuciowe w stosunku do innych ludzi.	MAŁA UGODOWOŚĆ Osoby mało ugodowe są egocentryczne, sceptyczne w opiniach o intencjach innych ludzi oraz przejawiają raczej nastawienie rywalizacyjne niż kooperatywne, są agresywne i oschłe w kontaktach z innymi ludźmi.

CZYNNIK C	
DUŻA SUMIENNOŚĆ Osoby o dużej sumienności wykazują silną wolę, są zmotywowane do działania oraz wytrwałe w osiąganiu swoich celów. Zazwyczaj też są skrupulatne, obowiązkowe, punktualne, rozważne i rzetelne w pracy oraz mają duże osiągnięcia akademickie i zawodowe. Duże nasilenie tej cechy wiąże się także z pracoholizmem, skłonnością do utrzymywania porządku i perfekcjonizmem.	MAŁA SUMIENNOŚĆ Osoby o małej sumienności wykazują raczej małą skrupulatność w wypełnianiu obowiązków i małą motywację do osiągnięć społecznych, hedonistyczne nastawienie do życia, brak jasno sprecyzowanych celów życiowych i rozleniwienie oraz impulsywność przy podejmowaniu decyzji i spontaniczność w działaniu.

Źródło: J. Strelau, *Osobowość jako zespół cech*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 553.

Kompetencje nauczyciela – przegląd stanowisk

Na gruncie pedeutologii od samego jej zarania spotykamy się z czterema koncepcjami osobowości nauczyciela-wychowawcy, a mianowicie:

1) psychologiczną koncepcją osobowości wyzwalającej;

2) socjologiczną koncepcją osobowości nauczyciela jako czynnika postępu społecznego;

3) koncepcją osobowości nauczyciela, którego misją miało być pośredniczenie między wartościami kultury a poznającym je młodym pokoleniem;

4) koncepcją osobowości nauczyciela bojownika walczącego o sprawiedliwość społeczną i nie godzącego się z wyzyskiem w różnych jego formach.

Wszystkie powyższe koncepcje odzwierciedlają znaczenie, jakie przypisuje się osobowości nauczyciela w całości oddziaływań edukacyjnych. Nieważne czy jest to jednostka wojskowa, czy też uniwersytet, osobowość nauczyciela-wychowawcy ma ogromne znaczenie dla jakości procesu kształcenia i wychowania, dla osiągania celów edukacji.

Jakie cechy winien posiadać współczesny nauczyciel, jakie kompetencje i umiejętności wyznaczają jego skuteczność i efektywność w procesie edukacji? Ciekawe spotrzeżenia dotyczące tzw. dobrego nauczyciela wysuwa D. Fontana, który stawia pytania:

1. Czy „dobrym" nauczycielem jest ten, kto pomaga dzieciom w rozwoju poznawczym?

2. Czy „dobrym" nauczycielem jest ten, który uczy ich wiedzy związanej z przedmiotem?

3. Czy „dobrym" nauczycielem jest ten, dzięki któremu dzieci zdają egzaminy[8]?

Odpowiedzi są i mogą być proste – nie ma jednoznacznego uniwersalnego systemu oceniania kwalifikacji nauczyciela i nie ma jedynego trafnego systemu

[8] Por. D. Fontana, *Psychologia...*, wyd. cyt., s. 404.

doboru kadr nauczycielskich. Coż zatem robić, by nauczyciel współczesnej szkoły mógł relizować zadania wynikające z celów edukacyjnych?

Na posiedzeniu **Komietu Nauk Pedagogicznych PAN** w dniu 13 listopada 1997 roku przyjęto projekt zestawu kompetencji zawodowych nauczycieli. W zestawie tym wyróżniono:

1. **Kompetencje prakseologiczne** – wyrażają się one skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Przejawiają się one wtedy, gdy nauczyciel potrafi:

a) opracować ogólną koncepcję pracy z grupą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami;

b) rozpoznać wyjściowy stan wiedzy ucznia oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości;

c) zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zaprogramować treści kształcenia dla ich osiągnięcia;

d) posłużyć się podstawowymi elementami wartsztatu dydaktycznego;

e) ustalić przyczyny niepowodzeń szkolnych i ustalić formy ich likwidacji;

f) rozpoznać typowe formy zaburzeń rozwojowych, takich jak: agresja, nerwice itp. oraz zapewnić i zorganizować pomoc dla ucznia.

2. **Kompetencje komunikacyjne** – wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel, który posiada takowe kompetencje:

a) jest wyposażony w wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym (chyba lepiej używać terminu *komunikowanie społeczne*);

b) potrafi słuchać (nie słyszeć) empatycznie;

c) rozumie intencje i treści aktów wypowiedzi;

d) komunikuje się w dialogu i potrafi nauczać takiego stylu komunikowania swoich wychowanków;

e) wykorzystuje odpowiednie techniki dyskursywne i argumentacyjne w edukacji;

f) sprawnie posługuje się i zna wagę komunikowania niewerbalnego;

g) przestrzega zasad etyki w komunikowaniu;

h) dostosowuje język komunikowania do poziomu rozwoju wychowanka.

3. **Kompetencje współdziałania** – manifestują się one skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela. Nauczyciel przejawia je wtedy, gdy:

a) rozumie związki pomiędzy postawą zawodową i własną charakterystyczną osobowością oraz preferowanym przez siebie stylem interakcji a procesami społecznymi w grupie (klasie);

b) potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe (kieruje konfliktem, negocjuje itp.);

c) zna i stosuje – adekwatnie do potrzeb – metody i techniki kształtowania postaw społecznych.

4. **Kompetencje kreatywne** – występują u nauczyciela innowatora i działającego niestandardowo oraz nieschematycznie. Nauczyciel kreatywny zna i umie:

a) uzasadnić preferencje działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania;

b) wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych;

c) posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej;

d) myśleć krytycznie i stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów.

5. **Kompetencje informatyczne** – wyrażają się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji. Nauczyciel, który je posiada:

a) zna język obcy i „język komputera" i potrafi wykorzystać technologię informatyczną do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się;

b) tworzy własne programy edukacyjne i udostępnia je w sieci;

c) wykorzystuje w kształceniu i wychowaniu nowoczesne narzędzia przenoszenia informacji.

6. **Kompetencje moralne** – charakteryzują nauczyciela, który:

a) posiada zdolność pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego;

b) zna własne powinności etyczne wobec podmiotów oddziaływań i pragnie sprostać ich wymaganiom w praktyce oraz potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra wychowanków;

c) stawia sobie pytania o granice prawomocności etycznej działania zawodowego, o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i granice nauczycielskiego sprawstwa.

Tezy powyższe wspiera Czesław Banach, który wysuwa tezę, iż kompetencje zawodowe nauczycieli ulegają permanentnym zmianom i rozwojowi. Klasyfikując kompetncje zawodowe, wymienia: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, prakseologiczno-pragmatyczne, informatyczno-medialne i moralne. Wydaje się niezmiernie ważne, by akcpetować powyższy podział i jego rozwinięcie, w szczególności w odniesieniu do kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych i informatyczno-medialnych.

Pierwsze mają się wyrażać w umiejętnościach rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań werbalnych i niewerbalnych. Nauczyciel winien posiąść praktyczne umiejętności z zakresu rozpoznawania zachowań komunikacyjnych w szkole, a także rozróżniać komunikowanie informacyjne i perswazyjne oraz pamiętać, że jego autorytet to także wypadkowa własnego stylu komunikowania się z otoczeniem (nie tylko werbalnego, ale i proksemicznego, kinezjetycznego itd.).

Drugie determinują nauczyciela do umiejętnego wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych i komunikacyjnych w doskonaleniu procesów dy-

daktyczno-wychowawczych. W tym wypadku nauczyciel nie może posiadać mniejszych kompetencji od uczniów[9].

Kazimierz Denek, sporządzając listę **kompetencji kluczowych** – tych, które mają być adekwatne do studenta uniwersytetu – daje również wskazówkę dla nauczycieli akademickich, bo któż, jak nie oni są kreatorami tych kompetencji u swoich wychowanków. **Studiowanie, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, działanie i współpraca to obszary przejawiania się kompetencji**[10].

Ostatecznym dokumentem doktrynalnym w kwestii określenia kompetencji kluczowych dla nauczyciela – absolwenta szkoły wyższej – jest **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli**. Powyższe ustalenia – o charakterze dyrektywnym – nakazują wszystkim uczelniom przygotowującym do pracy przyszłych pedagogów konstruować i realizować programy kształcenia, które będą prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

1) **dydaktycznym**;

2) **wychowawczym i społecznym** – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich;

3) **kreatywnym** – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;

4) **prakseologicznym** – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;

5) **komunikacyjnym** – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, a ponadto znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym;

6) **informacyjno-medialnym** – wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowaniu w nauczaniu[11].

Wnikliwa analiza dokumentów standaryzujących kształcenie przyszłych nauczycieli w ramach studiów magisterskich i licencjackich oraz podyplomowych nadających uprawnienia pedagogiczne prowadzi do konstatacji, iż większość kluczowych kompetencji ma swoje odbicie w treściach programowych przedmiotów kształcenia ogólnego, podstawowego, kierunkowych i kształcenia nauczycielskiego. Wyjątkiem jest **kompetencja komunikacyjna**, która jako jedyna nie posiada odzwierciedlenia swej doniosłej roli w programach kształcenia.

---

[9] Por. C. Banach, *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Radom 2001, s. 13.

[10] K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne" 2000, nr 16, s. 17.

[11] Wszystkie dokumenty normatywne umieszczone są na stronie internetowej MENiS www.menis.gov.pl

Niestety, komunikowanie społeczne nie jest przedmiotem kształcenia ani podstawowego, ani kierunkowego, ani też nauczycielskiego. Komunikologia jako nauka funkcjonuje już od dawna w krajach wysoko rozwiniętych, jednak w naszym kraju komunikacja społeczna nie doczekała się nawet możliwości zaistnienia jako kierunek studiów, jak również w tejże specjalności nie można zdobywać tytułów i stopni naukowych. Kompetencje komunikacyjne, jak wskazują specjaliści z wielu dziedzin nauki, były i są jednymi z kluczowych do skutecznego i efektywnego osiągania celów edukacji we współczesnym świecie.

Wszystkie kompetencje nauczyciela nie biorą się znikąd. Treści programowe i przedmioty kształcenia to nie wszystko. Nabywanie kompetencji i umiejętności to proces złożony, a także warunkowany przez wiele czynników osobowych i sytuacyjnych.

Niestety, na gruncie pedagogiki prowadzi się tylko i wyłącznie badania naukowe oscylujące wokół postulowanych cech osobowości nauczycieli, cech wyróżnianych przez uczniów (studentów) w różnorodnych kwestionariuszach. Brak permanentnych dociekań naukowych wskazujących na diagnozę kadry nauczycielskiej wszystkich szczebli kształcenia, a w szczególności nauczycieli przyszłych pedagogów. Zamiarem autora niniejszego artykułu jest przeprowadzenie badań empirycznych, na próbie reprezentacyjnej, wśród nauczycieli pedagogicznych kierunków studiów szczebla akademickiego. Diagnoza może stać się punktem wyjścia do szerszej dyskusji na temat postulowanego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli oraz zasadności prowadzenia badań wstępnych z kandydatami na potencjalnych pedagogów.

Płk rez. dr Edward POMYKAŁA
Akademia Obrony Narodowej

SZTUKA SŁUCHANIA PRZEJAWEM KOMPETENCJI HUMANISTYCZNYCH OFICERA

Większość ludzi, niezależnie od wieku i doświadczenia życiowego, jest mylnie przekonana o swoich dużych umiejętnościach słuchania. Świadczą o tym badania naukowe, testy, a także praktyka społeczna – ogromna liczba nieporozumień, sporów, konfliktów i dramatów, a nawet tragedii, powodowana jest niewłaściwą, niezgodną z intencją nadawcy, interpretacją treści przekazu. Nieporozumienia te wynikają przede wszystkim z naszych niskich kwalifikacji i niechęci do uważnego słuchania. Nie lubimy słuchać. Wolimy mówić, chociaż jest to aktywność wymagająca znacznie więcej wysiłku psychofizycznego niż słuchanie.

Dlaczego tak się dzieje? Wszak blisko połowę czasu (45–52%) z 70%, jaki poświęcamy na komunikowanie się, przeznaczamy na słuchanie. Dlaczego nie słuchamy, skoro wiemy, że ludzie, którzy potrafią słuchać, są przez otoczenie bardziej lubiani, a to nie pozostaje bez wpływu na ich pozycję zawodową, atmosferę w pracy i życiu towarzyskim, a także na dobre samopoczucie wynikające z zaspokojenia potrzeby przynależności?[1]

Dlaczego tak zaniedbujemy tę umiejętność, jeśli umiejętność aktywnego słuchania jest także moralnym nakazem, zwłaszcza w sytuacjach komunikacyjnych o zróżnicowanej mocy personalnej? Bardzo często jest tak, że podwładny nie oczekuje zbyt wiele, chce tylko, żeby go wysłuchać. Jak twierdzi T. Gordon: „Członkowie grupy nie potrzebują liderów, którzy zawsze słuchają; potrzebują liderów, którzy słuchają, gdy mogą szczerze odczuwać zrozumienie, akceptację i troskliwość"[2].

Carol A. Roach i Nancy J. Watt w artykule pt. *Słuchanie a proces retoryczny*[3] trafnie zauważają, że jedną z przyczyn niesprawnego słuchania jest utożsamienie słuchania ze słyszeniem. Tymczasem procesem naturalnym jest słyszenie, natomiast słuchanie wymaga pewnych kompetencji językowych, niemałego wysiłku

[1] Zob. W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 204–215.
[2] T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1996, s. 79.
[3] J. Stewart, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003, s. 217–224.

umysłowego i ćwiczeń. „Uczenie się słuchania jest kwestią treningu; nie przychodzi ono naturalnie, podobnie jak gra w piłkę nie jest czymś naturalnym"[4].

Dlaczego zatem – jeśli więcej czasu przeznaczonego na komunikowanie się (46–50%) poświęcamy na słuchanie niż czytanie, pisanie i mówienie – nie podejmujemy w tym zakresie żadnych przedsięwzięć edukacyjnych na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym? „Zarówno słuchanie, jak i mówienie to świadome, celowe aktywności, które wymagają treningu, aby je dobrze wykonywać. Przekonanie, że niektórzy ludzie są urodzonymi słuchaczami lub urodzonymi mówcami jest fikcją"[5].

Kolejną przyczyną nieumiejętności efektywnego słuchania jest łatwość, z jaką można ukryć pasywność w tej mierze – głównie poprzez niewerbalne sprzężenie zwrotne (potakiwanie, marszczenie czoła, spojrzenia). Wówczas nic nam nie grozi, mówca (przełożony, nauczyciel itp.) odbiera nas jako aktywnych i zapracowanych.

Inną istotną przyczyną powierzchownego słuchania jest przecenianie swoich możliwości w tym względzie. Wyobrażamy sobie, że jesteśmy inteligentnymi i wrażliwymi słuchaczami. Owo przeświadczenie jest dodatkowo wzmacniane przekonaniem, że aby efektywnie słuchać, wystarczy tego tylko chcieć. Jest to oczywiście pogląd naiwny, gdyż słuchanie polega na przyswajaniu nowych wiadomości i ich umiejscowieniu w różnych obszarach wiedzy, klasyfikowaniu i ocenianiu, oddzielaniu spraw ważnych od błahych.

„Słuchanie jest trudnym zadaniem i zwykle go nie podejmujemy, gdy nie ma na widoku jakiejś wyraźnej zapłaty. Jeśli jednak nie będziemy ćwiczyli i poszerzali naszych umiejętności słuchania, nie będziemy rozwijali nawyków w tej sferze, to może się okazać, że jest za późno, gdy pojawi się okazja [lub pilna konieczność – E.P.] słuchania. Gdy jesteś w środku załatwiania jakiegoś interesu albo w środku wykładu z fizyki, to nie jest to najlepszy czas, aby rozpocząć ćwiczenie umiejętności słuchania"[6].

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania są ważne, stanowią bowiem pierwszy krok na niełatwej drodze doskonalenia umiejętności komunikowania się z otoczeniem. Warto zatem zastanowić się, jakie są specyficzne cechy słuchania i jakie są metody rozwijania i doskonalenia tej umiejętności będącej podstawowym elementem kompetencji humanistycznej oficera.

Istotnym warunkiem zaistnienia w kontaktach międzyludzkich komunikacji efektywnej jest opanowanie umiejętności słuchania, wytworzenie ku temu motywacji i przyjęcie otwartej postawy. Słuchanie jako „[...] proces selektywnej uwagi obejmujący słyszenie, uważanie, rozumienie i zapamiętywanie dźwiękowych sygnałów"[7] jest czynnością złożoną. Wymaga opanowania niełatwych innych zdolności, przede wszystkim: skupienia uwagi, zdolności do analizy i syntezy, dostrze-

[4] Tamże, s. 220.
[5] Tamże.
[6] Tamże, s. 223.
[7] W. Głodowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001, s. 62.

gania wątków ubocznych odległych od omawianej sprawy, poprawnej interpretacji sygnałów niewerbalnych. W praktyce komunikowania interpersonalnego, mówiąc „[...] nie dbamy przecież specjalnie ani o poprawność gramatyczną, ani nawet o prawidłową konstrukcję zdań. Często mówimy zdaniami urywanymi, używamy równoważników zdań, nie kończymy myśli, przerywane wątki podejmujemy nagle w innym miejscu, skracamy komunikat, mówimy żargonem. Poza tym, tekst mówiony nie musi być z góry przemyślany, logicznie uporządkowany, a na jego odbiór wpływa dodatkowo ton głosu, sposób wypowiedzi, intonacja, zabarwienie emocjonalne użytych słów"[8].

Powyższe ujęcie bardzo trafnie odzwierciedla skalę złożoności i trudności kształcenia umiejętności słuchania.

Zgodnie z przytoczoną definicją jednym z elementów procesu słuchania jest **słyszenie**. Ucho ludzkie reaguje na dźwięki od 16 do 20 000 drgań na sekundę. Próg wrażliwości jest osobniczo zróżnicowany, np. dzieci słyszą dźwięki o wartości 22 000 drgań, a ludzie starsi do 15 000 drgań.

Wrażenia dźwiękowe odnoszą się do wysokości, siły i barwy dźwięku. Wysokość dźwięku zależy od częstotliwości, siła – od amplitudy drgań, barwa zaś (tembr) – od kształtu fali drgającego źródła dźwięku. Człowiek słyszy sygnały o głośności od 55 do 85 decybeli. Sygnały o mocy 100 decybeli mogą uszkodzić narząd słuchu. Słyszenie obejmuje trzy zjawiska: odbiór i wyizolowanie dźwięków, połączenie ich w określony wzór i wreszcie rozpoznawanie słów we wzorach.

Drugim elementem słuchania jest **uważanie**, czyli świadome koncentrowanie uwagi na konkretnych wybranych bodźcach i odrzucania innych, które w danej chwili są nieużyteczne. Zjawisko to – świadomego rejestrowania jednych i pomijania innych bodźców słuchowych – bywa określane jako uwaga selektywna. Człowiek wybiera te bodźce słuchowe, których słuchanie nie wymaga dużego wysiłku (*prawo najmniejszego wysiłku w słuchaniu*[9]). Dlatego podstawowym warunkiem aktywnego słuchania jest dobre słyszenie.

Ważnym zagadnieniem związanym z uważaniem jest próg słyszalności, czyli *minimalny poziom intensywności bodźców, powyżej którego jesteśmy w stanie je zarejestrować*[10]. Zależy on od parametrów bodźców, tj. intensywności, częstotliwości, czasu trwania, głośności i tempa. Próg słyszalności uwarunkowany jest także cechami odbiorcy, m.in. jego motywacją do uważnego słuchania, zainteresowaniami, dotychczasowymi doświadczeniami komunikacyjnymi i życiowymi, zmęczeniem itd.

Kolejnym elementem wpływającym na uwagę jest poziom pobudzenia/zainteresowania osoby słuchającej. Większe pobudzenie sprawia, że poziom progu słyszalności ulega wyraźnej poprawie, np. do myśliwego tropiącego zwierzynę dociera znacznie więcej subtelnych dźwięków niż do osoby, która mu towarzyszy i nie jest tym przedsięwzięciem specjalnie zainteresowana.

[8] M. Czarnawska, *Przyjazne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004, s. 55.

[9] Por. W. Głodowski, *Komunikowanie...*, op. cit., s. 63.

[10] Tamże, s. 64 i nast.

Najbardziej złożonym elementem aktywnego słuchania jest **zrozumienie** treści przekazu. Proces ten polega na przypisywaniu słowom określonych znaczeń i interpretowaniu wypowiedzi zgodnie z zamiarem komunikacyjnym nadawcy.

Poprawne odczytanie wypowiedzi wymaga zrozumienia gramatyki języka, intencji, kontekstu sytuacji itp. Wypowiadane słowa, które są nazwą jakiegoś przedmiotu, wyodrębniają ten przedmiot z innych otaczających go przedmiotów, utrwalają cechy i związki zachodzące między nimi. „Właściwości mowy ułatwiają bowiem dotarcie do związków między zjawiskami, przejście od zmysłowego obrazu przedmiotów i zjawisk do poznawania ich cech istotnych, wspólnych wielu zjawiskom i do związków zachodzących pomiędzy nimi"[11].

Ostatnim elementem procesu słyszenia jest **zapamiętywanie**. Może ono być zamierzone lub niezamierzone. W pierwszym przypadku stawiamy sobie za cel przechowywanie w pamięci jakichś zjawisk lub treści. Natomiast zapamiętywanie niezamierzone ma miejsce wówczas, gdy takiego celu nie chcemy osiągnąć, mimowolnie zapamiętujemy jednak dużo różnych epizodów i zjawisk, ponieważ ich cechy zwróciły naszą uwagę. W obu przypadkach warunkiem utrwalenia pewnych treści jest ich powtarzanie.

Zapamiętywanie zamierzone – ma ono podstawowe znaczenie na każdym etapie przyswajania informacji – może być mechaniczne lub sensowne. Mechaniczne – opiera się na wielokrotnym powtarzaniu bez zamiaru zrozumienia istoty treści. Podstawą zapamiętywania sensownego jest zrozumienie, do którego celowo dąży słuchacz (uczeń). Te dwa rodzaje zapamiętywania są niezbędne do poprawnego funkcjonowania człowieka i występują naprzemiennie, np. zapamiętywanie mechaniczne dotyczy dat, numerów rejestracyjnych samochodów, domu, telefonu itp.

Zapamiętywanie jest efektywniejsze, jeśli daną informacją człowiek jest zainteresowany i chce ją na długo zachować w pamięci. Szybkość i łatwość zapamiętywania, zależy m.in. od: czasu, pory dnia czy nocy, motywacji, wysiłku, wieku i doświadczenia życiowego w tym zakresie.

Do ważniejszych czynników utrudniających lub uniemożliwiających poprawne słuchanie można zaliczyć:

1) szumy,
2) kategorialne ocenianie rzeczywistości,
3) uprzedzenia i stereotypy,
4) dogmatyzm,
5) skojarzeniowy sposób percepcji,
6) tendencje do etykietowania,
7) oddziaływanie efektu aureoli,
8) zaburzenia psychologiczne[12].

[11] T. Nowacki, *Zarys psychologii*, Wrocław 1975, s. 102; zob. także Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Ossolineum, Wrocław 1992, rozdz. I i II.

[12] Zob. E. Pomykała, *Komunikowanie interpersonalne w praktyce*, Warszawa 2005.

Rodzaje słuchania

Zdaniem Włodzimierza Głodowskiego[13] wyróżnić można cztery podstawowe rodzaje słuchania: dla przyjemności, uważne, krytyczne i empatyczne.

Pierwszemu – **dla przyjemności** – poświęcamy najwięcej czasu (słuchając muzyki, audycji radiowych i telewizyjnych, programów rozrywkowych itp.). Specyfiką tego typu słuchania jest pełna dobrowolność, bogaty repertuar form, treści i środków przekazu oraz ich atrakcyjność.

Uważne, wnikliwe słuchanie, w odróżnieniu od słuchania dla przyjemności, ma raczej profesjonalny charakter. Słuchamy uważnie, chcemy zrozumieć i zapamiętać, kiedy z określonych powodów potrzebujemy informacji, które może przekazać nam druga osoba (np. wykład, instruktaż, opis zadania). Słuchamy wnikliwie, kiedy osoba, która mówi, jest ważna (rodzice, przełożeni, VIP-y) oraz wówczas, kiedy mówca w swojej wypowiedzi okazuje nadmierne emocje (np. mówi głośno, podniesionym głosem, krzyczy itp.).

Słuchanie **krytyczne** ma miejsce wówczas, gdy nie mamy pełnego zaufania do nadawcy i podejrzewamy, że stosuje on techniki manipulacyjne w celu osiągnięcia jednostronnych korzyści. W sposób krytyczny słuchamy np. akwizytorów, sprzedawców, działaczy politycznych itp.

Specyfika tego typu słuchania polega na tym, że słuchacz:

– chce ustalić, kim jest mówca, kogo reprezentuje;

– weryfikuje wiarygodność mówcy, np. wykształcenie, staż pracy w uprawianym zawodzie, dotychczasowe osiągnięcia;

– formułuje pytania dotyczące bardziej szczegółowych treści z zamiarem ich zadania mówcy;

– planuje podjęcie dyskusji w celu poszerzenia i ugruntowania wiedzy;

– oczekuje wyjaśnień i rzetelnych odpowiedzi na pytania;

– jednocześnie nie przyjmuje postawy wrogiej i nie zamierza dyskredytować lub upokarzać swoich rozmówców.

Słuchając krytycznie, w pierwszej kolejności należy uchwycić, jaki jest zamiar, intencja komunikacyjna nadawcy, a następnie zidentyfikować stosowane przez niego techniki.

Słuchanie **empatyczne** należy do najtrudniejszych, najbardziej absorbujących intelektualnie form słuchania. Jego istota polega na tym, że partnerzy wykazują chęć zrozumienia treści i intencji tego, co drugi człowiek ma do przekazania. Wymaga to otwartości, skupienia uwagi, bieżącego logicznego analizowania, syntetyzowania oraz okazywania zainteresowania i sygnalizowania zrozumienia intencji komunikacyjnej. Empatia (gr.) to dosłownie „[...] przypisywanie innej osobie uczuć, jakie by ktoś żywił, będąc w sytuacji tej osoby; uczuciowe utożsamianie się

[13] W. Głodowski, *Komunikowanie...*, wyd. cyt., s. 66.

z inną osobą i wywoływanie w sobie uczucia, które ona przeżywa"[14]. Wyróżnić możemy empatię emocjonalną i empatię poznawczą. Pierwsza oznacza zdolność odczuwania stanów psychicznych innych ludzi, natomiast empatia poznawcza to umiejętność przyjęcia ich sposobu myślenia i spojrzenia z ich perspektywy na rzeczywistość lub sprawę.

Słuchanie empatyczne jest warunkiem porozumienia. Wyróżnia się tym, że rozmówcy:

– konsekwentnie dążą do zrozumienia intencji przekazu;

– nie oceniają formy, koncentrują się na treści przekazu;

– słuchają spokojnie, nie spieszą się, informują (pośrednio lub bezpośrednio), że są skłonni poświęcić na rozmowę wystarczająco dużo czasu;

– nie walczą o głos i sprawiedliwy podział czasu na wypowiedzi;

– utrzymują bardzo dobre sprzężenie zwrotne, werbalne (wyjaśnianie wątków i zadawanie pytań), niewerbalne (częsta wymiana spojrzeń, czytelna mimika, żywa gestykulacja). Zobacz tabela 1.

Tabela 1

Zachowania językowe sygnalizujące aktywność słuchania

NIEWERBALNE		WERBALNE
• utrzymywanie kontaktu wzrokowego; • ruchy głowy (potakiwanie lub zaprzeczanie); • otwarta postawa ciała; • mimika twarzy (zadowolenie, gniew itp.); • gestykulacja (uniesienie ręki, pocieranie czoła itp.); • miejsce w przestrzeni komunikacyjnej (odległość od nadawcy).		• nawiązywanie do treści wypowiedzi; • wyrażanie odmiennych poglądów; • rozwijanie wątków i streszczanie fragmentów wypowiedzi; • poszukiwanie / podpowiadanie właściwych słów; • zadawanie pytań (dopytywanie); • weryfikowanie i uzgadnianie poglądów; • przejmowanie głosu.

Słuchanie skuteczne

Podstawowym warunkiem poprawy umiejętności słuchania jest uświadomienie sobie, że jest to czynność o wysokim stopniu złożoności. Prawdziwe słuchanie wymaga znajomości zakresu pojęciowego tego terminu oraz wiedzy o zjawisku i występujących tu prawidłowościach. Wymaga także systematycznego samokształcenia i treningu oraz otwartości na świat drugiego człowieka, na jego poglądy i postawy.

[14] *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980.

W publikacjach podejmujących problematykę słuchania autorzy sugerują, jakie działania warto podejmować, aby polepszyć swoje umiejętności w tej dziedzinie. W syntetycznym ujęciu można je wzbogacić o następujące sugestie:

1. Ważne miejsce w skuteczności słuchania mają motywacje. Trzeba chcieć słuchać.
2. Zachować otwartość na poglądy i życzliwość dla rozmówcy.
3. Należy wyciszyć się, nie spieszyć, ograniczać dialog wewnętrzny (komunikacja intrapersonalna)[15] i koncentrować się na treści przekazu.
4. Sprawy niezrozumiałe (zjawiska, pojęcia itp.) w miarę możliwości wyjaśniać na bieżąco, przez zadawanie pytań.
5. Uporządkować warunki zewnętrzne poprzez wyeliminowanie szumów.
6. Nie słuchać pozornie i połowicznie (nie udawać).
7. Podczas słuchania robić krótkie przerwy.
8. Należy utrzymywać sprzężenie zwrotne, być aktywnym i dawać temu wyraz.
9. Utrzymywać koncentrację, analizować i uogólniać treść przekazu.
10. Robić notatki, starać się chcieć jak najwięcej zapamiętywać.

Polepszenie skuteczności słuchania może nastąpić dzięki stosowaniu w praktyce trzech podstawowych metod. Są nimi:

1) parafraza,
2) odzwierciedlenie,
3) prowadzenie.

Parafraza jest kluczową metodą aktywnego skutecznego słuchania. Polega ona na powtarzaniu własnymi słowami podstawowych sformułowań partnera w myślach (monolog wewnętrzny) lub adresowaniu ich do nadawcy.

Istotą metody **odzwierciedlenia** identyfikacji projekcji jest nastawienie odbiorcy na identyfikowanie, odgadywanie postawy i poglądów partnera („włączenie się do akcji"). Przeciwstawienie tej metodzie jest tzw. słuchanie krytyczne. Odbiorca z góry zakłada, że nie będzie powielać formy i treści wypowiedzi partnera.

Prowadzenie jest świadomym sterowaniem rozmową i wypowiedziami partnera w określonym kierunku. Najczęściej polega ona na porządkowaniu chaotycznych wypowiedzi, ośmielaniu rozmówcy, zadawaniu pytań i proponowaniu nowych tematów rozmowy[16].

Na zakończenie warto wymienić czynniki, które działają destrukcyjnie na aktywne słuchanie. Do najważniejszych i najczęściej występujących można zaliczyć:

– przeświadczenie o swoich wysokich kwalifikacjach w dziedzinie mówienia i słuchania;
– brak umiejętności i nawyków słuchania ze zrozumieniem;
– brak motywacji do słuchania;
– szumy komunikacyjne, zmęczenie odbiorcy;

[15] E. Pomykała, *Komunikowanie...*, wyd. cyt.
[16] Zob. J. Gut, W. Haman, *Docenić konflikt*, Warszawa 1995, s. 48.

– skłonność do selektywnego odbioru treści i emocjonalnego reagowania na mówcę;

– lekceważenie mówcy (np. z uwagi na dystans służbowy, status);

– niechęć do podjęcia wysiłku intelektualnego związanego ze słuchaniem;

– uprzedzenia do treści przekazu, koncentrowanie się na kontrargumentach;

– niechęć powodowaną lękiem przed poznaniem prawdy i wynikającymi stąd konsekwencjami, np. koniecznością zmiany systemu wartości, postaw i poglądów.

Nieustannie zasypywani jesteśmy niezliczoną ilością informacji zróżnicowanych pod względem zawartości merytorycznej, ważności, prawdziwości, źródeł itp. Systematycznie, częściowo także automatycznie, dokonujemy ich selekcji. Są jednak takie sytuacje komunikacyjne, kiedy musimy, jesteśmy zobowiązani formalnie i moralnie słuchać, nawet gdy powoduje to u nas dyskomfort psychiczny. Kiedy zatem należy słuchać bardzo uważnie i ze zrozumieniem?

Po pierwsze, gdy przekazywane informacje dotyczą sposobu wykonania zadania (instruktaż, polecenia, rozkazy).

Po drugie, gdy komunikat dotyczy bezpieczeństwa, a jego niepełne zrozumienie mogłoby stanowić zagrożenie życia.

Po trzecie, jeśli z jakichś powodów są to informacje dla danej grupy lub jednostki ważne.

Po czwarte, jeśli człowiek potrzebuje pomocy – najczęściej tylko takiej, aby go ze zrozumieniem wysłuchać.

Po piąte, jeśli mamy podstawy, by przypuszczać, że jesteśmy manipulowani przez drugą stronę w celu osiągnięcia przez nią jednostronnych korzyści.

Mądre aktywne słuchanie – niezależnie od rodzaju sytuacji komunikacyjnej – ma miejsce wówczas, gdy partnerzy akceptują swoją autonomię i odmienny obraz rzeczywistości, są otwarci – tzn. chcą poznać sposób myślenia drugiego człowieka i zrozumieć go, potrafią wyzbyć się uprzedzeń, stereotypów i przedwczesnych subiektywnych ocen.

A dlaczego nie słuchamy?

Poza przyczynami wcześniej wymienionymi, także dlatego, że komunikacja interpersonalna niesie ze sobą duże ryzyko. Musimy bowiem wówczas odsłonić swoje „ja" i ukazać, kim rzeczywiście jesteśmy, a wówczas obawiamy się, że możemy stracić w oczach partnera.

Efektywna komunikacja interpersonalna wymaga wewnętrznej pewności, osobistej odwagi, a także – stosownie do miejsca zajmowanego w hierarchii służbowej – wysokich kompetencji humanistycznych[17].

[17] Zob. S. Jarmoszko, *Kompetencje społeczne w służbowej i pozasłużbowej działalności oficera*, [w:] *Kształtowanie kompetencji społecznych żołnierzy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 92–101; tamże: L. Kanarski, *O strukturze kompetencji społeczno-zawodowych współczesnych dowódców*, s. 102–105; E. Pomykała, *Umiejętności i kompetencje społeczne*, Warszawa 2004, s. 110–116.

Ppłk dr Leszek KANARSKI
Akademia Obrony Narodowej

SUKCES ZAWODOWY ABSOLWENTÓW SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Żyjemy w świecie, w którym sukces jest nie tylko czynnikiem motywującym ludzką aktywność, ale także jednym z głównych kryteriów oceny powodzenia osobistego, społecznego i zawodowego. Sukces ma wiele odmian i łączy się z pomyślnym osiągnięciem jakiegoś celu, powodzeniem i satysfakcją. Jego miarą są obiektywne wyniki, ale także subiektywne odczucia. Dla jednych sukcesem jest sława, dla drugich pieniądze, a dla jeszcze innych – jedno i drugie jednocześnie. Bywa, że sukcesem jest szybki awans w zawodowej strukturze władzy albo stabilna praca. W skrajnym przypadku sukcesem może być także przeżycie każdego kolejnego dnia[1]. Takie różnorodne, a nawet skrajne odniesienia do zjawiska sukcesu, funkcjonują również wśród żołnierzy zawodowych i studentów szkół wojskowych.

Można sądzić, że w każdej większej grupie środowiskowej są kształtowane i utrwalane nie tylko indywidualne, ale także zbiorowe układy czynników warunkujących sukces zawodowy. Zdaniem A. Firkowskiej-Mankiewicz indywidualny wzorzec sukcesu człowieka kształtuje się pod wpływem układu różnorodnych czynników, do których można zaliczyć te o charakterze biologicznym i psychologicznym (płeć, uroda, stan zdrowia, uzdolnienia) oraz pewne cechy osobowości (optymizm życiowy, aktywny bądź pasywny stosunek do życia, samoocena, motywacja osiągnięć, odpowiedzialność, samodzielność myślenia i działania). Do wspomnianych czynników warunkujących indywidualny sukces zalicza się także cechy oceniane mniej jednoznacznie, jak np. spryt, konformizm, umiejętność korzystania z tzw. układów lub znajomości, elastyczne sumienie[2].

W 2003 roku, w ramach tematu dotyczącego przywództwa w edukacji wojskowej, zostały przeprowadzone badania w celu ustalenia czynników, które – zdaniem kadry i studentów – warunkują sukces zawodowy absolwenta szkoły wojskowej. Badaniami objęto ogółem 685 osób, w tym 451 studentów (oficerów, podchorążych i kadetów) oraz 234 osoby zatrudnione w uczelniach i ośrodkach szkolenia jako kadra. Szczegółowe zestawienie badanych, z wyodrębnieniem wielkości grup z poszczególnych typów szkół, przedstawia wykres 1.

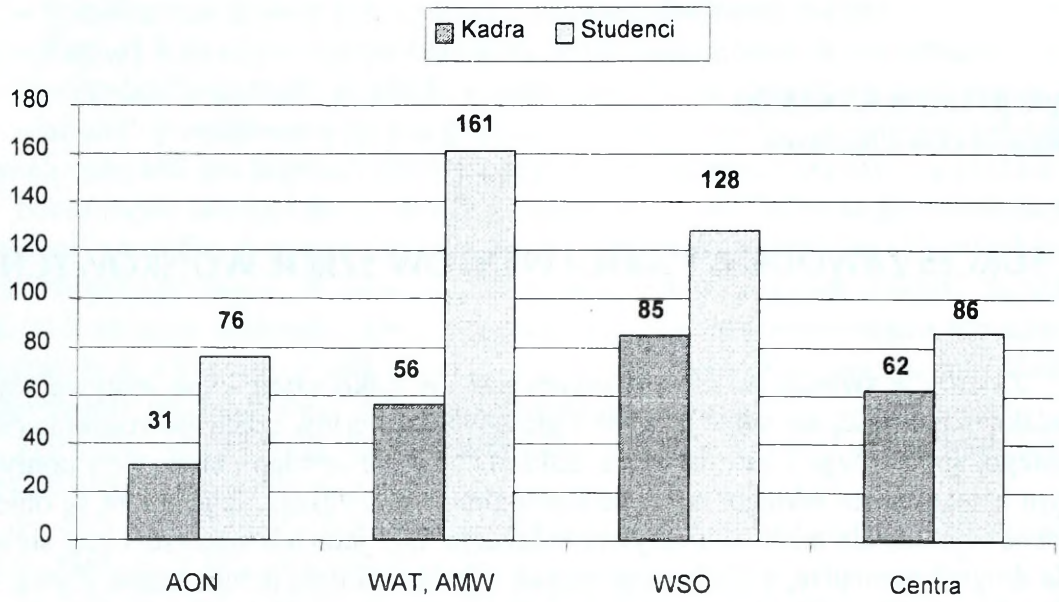
---

[1] Zob. np.: Z. Ziglar, *Sukces*, Warszawa 2001; I. Majewska-Opiełka, *Akademia sukcesu*, Warszawa 1996; W. Pycka, *Zarys filozofii sukcesu*, Lublin 1994.

[2] A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być...*, Warszawa 1999, s. 17.

Wykres 1

Liczebność grup respondentów w poszczególnych typach szkół



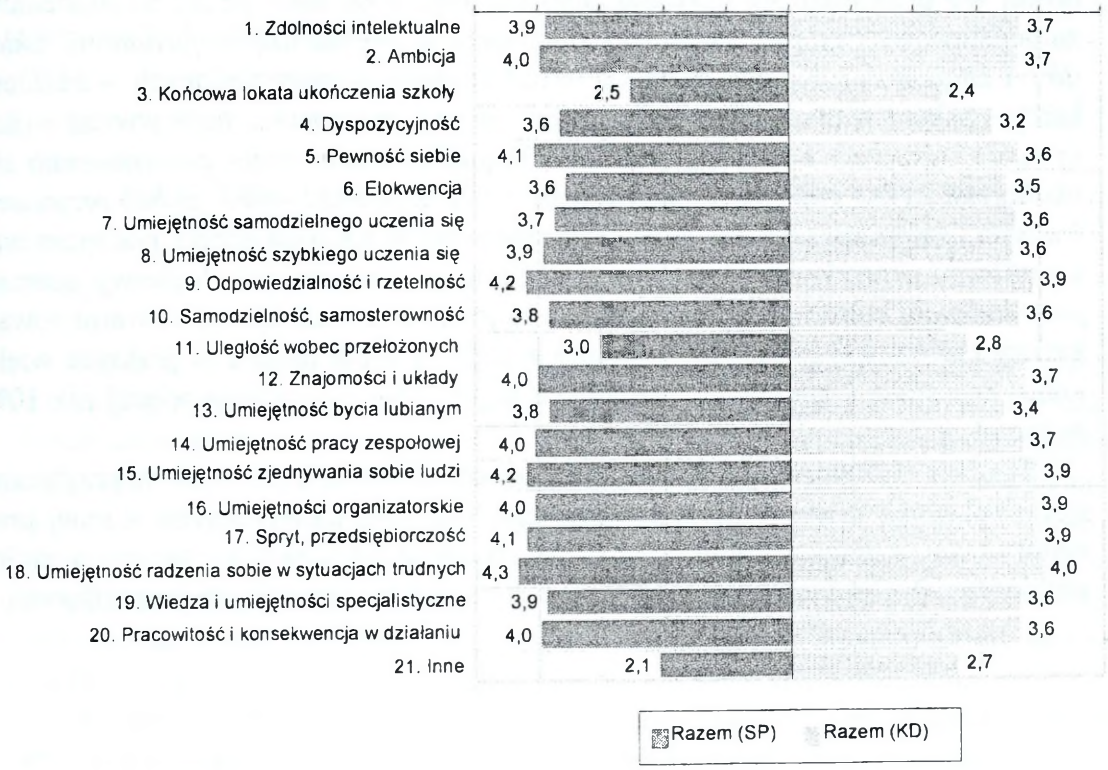
W celu określenia czynników mogących mieć wpływ na sukces zawodowy absolwentów poproszono respondentów obu grup (studentów i kadrę) o oszacowanie (w skali pięciostopniowej) 21 kategorii mogących mieć wpływ na sukces zawodowy absolwenta.

Respondenci do najważniejszych uwarunkowań powodzenia w służbie (łączne wartości średnie obu grup 4,0 i wyżej), zaliczają w kolejności: *umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność zjednywania sobie ludzi, spryt i przedsiębiorczość, odpowiedzialność i rzetelność*. Czynniki te zbieżne są z cechami i umiejętnościami ważnymi dla zachowań przywódczych. Wśród czynników o najmniejszym wpływie na sukces (wartości 3,5 i niżej) znalazły się w kolejności: *lokata ukończenia szkoły wojskowej, uległość wobec przełożonych, dyspozycyjność* oraz *elokwencja*.

Prezentowane wyniki nie odbiegają od rezultatów badań prowadzonych przez zespół z udziałem autora w 2002 roku na grupie oficerów, chorążych i podoficerów. Jednocześnie pozostają w pewnej opozycji do rezultatów badań prowadzonych w 1997 roku przez B. Szulca oraz w latach 2000–2001 przez M. Kubiaka i K. Lorantego. W badaniach prowadzonych w 2002 roku na próbie 240 osób przy wykorzystaniu tego samego pytania i podobnej procedury odpowiedzi badanych, tylko nieznacznie różniły się od tych, jakie uzyskano obecnie. Znaczące różnice wystąpiły natomiast między wynikami poszczególnych grup respondentów, szczególnie pomiędzy oficerami a chorążymi i podoficerami. Różnice dotyczyły głównie oceny

Wykres 2

Znaczenie czynników decydujących o sukcesie zawodowym w ocenie badanych (wartości średnie)



takich czynników, jak: *samodzielność, umiejętność bycia lubianym, ambicja, umiejętność szybkiego uczenia się* oraz *odpowiedzialność i rzetelność*. Jednak wyjątkową zbieżność ocen badani wykazali w odniesieniu do następujących kategorii: *spryt i przedsiębiorczość, uległość wobec przełożonych, znajomości i układy* oraz *elokwencja* (różnice między grupami respondentów nie przekraczały 0,1–0,2 punktu)[3].

W sondażu diagnostycznym przeprowadzonym przez B. Szulca w grupie 100 oficerów, najwyższą rangę – wśród 28 rozpatrywanych cech i zachowań wpływających na karierę oficera – respondenci wyznaczyli: *lojalności, dyspozycyjności* oraz *koneksjom i układom*. Dalsze miejsca zajęły takie właściwości, jak: *stan wiedzy wojskowej i specjalistycznej* oraz *rzetelność*. Natomiast *umiejętność współpracy z ludźmi, inspirowania innych* oraz *twórcza postawa*, szczególnie ważne z punktu

[3] L. Kanarski, B. Rokicki, *Znaczenie i poziom predyspozycji przywódczych w ocenie kadry zawodowej*, [w:] *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, J. Borkowski, L. Kanarski, B. Rokicki, AON, Warszawa 2002, s. 76–79.

widzenia przywódczych oddziaływań przełożonych, zajęły odpowiednio: 17, 19 i 22 miejsce[4].

Zbliżony rozkład odpowiedzi na podobne pytanie uzyskali także M. Kubiak i K. Loranty[5]. W badaniach, jakie na liczącej blisko 300 osób próbie kadry zawodowej WP prowadzili we wrześniu 2000 i w maju 2001 roku, aż 2/3 respondentów za podstawowy czynnik decydujący o karierze w wojsku uznało *posiadanie układów* i *znajomości*. Kolejne miejsca wśród czynników warunkujących – zdaniem kadry – sukces w pracy zawodowej zajęły: *spryt i cwaniactwo, bezkrytyczne wykonywanie wszelkich poleceń przełożonych, dostosowanie reguł postępowania do okoliczności* oraz *podejmowanie wyłącznie tych czynności, które szybko przynoszą korzyści*. Natomiast takie czynniki, jak: *pracowitość, uczciwa służba, podwyższanie kwalifikacji zawodowych* oraz *uwzględnianie w działalności służbowej potrzeb podwładnych*, które w istocie powinny być jednymi z ważniejszych uwarunkowań kariery zawodowej badanych, ocenione zostały jako nie mające w praktyce większego znaczenia (żaden z wymienionych czynników nie uzyskał więcej niż 10% wskazań).

Znaczne różnice w ocenie ważności poszczególnych czynników w przytoczonych badaniach mogą wynikać z odmiennych założeń teoretycznych, z innej procedury oceniania poszczególnych czynników przez badanych, kontekstu, w jakim problem ten był rozpatrywany, jak również chwilowych, sytuacyjnych uwarunkowań.

[4] B. Szulc, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Cechy i procedury przywództwa – wyniki badań sondażowych*, AON, Warszawa 1997, s. 225–226.

[5] M. Kubiak, K. Loranty, *Etyka zawodowa żołnierzy demokratycznej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2001.

Por. mgr Robert PAWLICKI
Akademia Obrony Narodowej

ZNACZENIE KOMPETENCJI KULTUROWYCH OFICERÓW W REALIZACJI ZADAŃ POZA GRANICAMI KRAJU

Świat na początku XXI wieku stanął przed wyzwaniami polityczno-gospodarczo-militarnymi nowego typu. Znalazły one swoje odbicie w militarnych zmaganiach stron konfliktów, ale również w zwiększonych wymaganiach profesjonalnych i etycznych w stosunku do uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych[1]. W obliczu światowych zagrożeń i niepokojów, niekończących się międzynarodowych i etnicznych napięć i konfliktów, zmuszających do innego niż dotychczas spojrzenia na funkcje armii, konieczne wydaje się przywołanie idei wojska jako społeczności zawodowej stale uczącej się, bazującej na zdobywaniu, odświeżaniu i wykorzystywaniu wiedzy oraz nabywaniu nowych kompetencji.

W ostatnich dwóch latach wzrosło zaangażowanie żołnierzy Wojska Polskiego w operacje pokojowe ONZ, Unii Europejskiej, OBWE i wojskowe operacje międzynarodowe. Blisko czterotysięczny kontyngent wojskowy uczestniczy w operacjach nie tylko na Bliskim Wschodzie (Liban, Syria), na Bałkanach (Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Macedonia), w Afryce (Sahara Zachodnia, Etiopia i Erytrea, Kongo, Liberia, Wybrzeże Kości Słoniowej), ale również w Gruzji, Afganistanie i Iraku. Specyfika kulturowa i tradycyjne zwyczaje każdego z tych regionów stwarzają dla członków kontyngentów wojskowych konieczność posiadania specyficznej wiedzy. Tak bardzo szerokie rozmieszczenie (zarówno geograficzne, jak i kulturowe) żołnierzy WP wymusza aktualnie konieczność szczególnie uważnego przygotowania do udziału w operacjach typu peacekeeping[2].

Stąd też nowe wyzwania w przygotowaniu uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych powinny przekładać się na poszerzony zakres specyficznego szkolenia przygotowawczego w ramach tematów humanistycznych. Współczesny oficer Wojska Polskiego powinien być profesjonalistą o szerokich horyzontach intelektualnych, doskonalącym posiadane już kompetencje oraz winien być żołnie-

[1] C. Marcinkowski, *Humanizacja w przygotowaniu do operacji pokojowych*, „Wojska Lądowe" 2004, nr 15, s. 28.
[2] Tamże, s. 28.

rzem nabywającym nowe kompetencje do których z pewnością należy zaliczyć kompetencje kulturowe.

Termin „kompetencje", choć modny i powszechnie używany, nastręcza trudności wtedy, gdy poddajemy go głębszej analizie. Jedna z trudności dotyczy samej istoty kompetencji. Raz bywają one utożsamiane z umiejętnościami, innym razem – wymieniane obok umiejętności jako odrębna jakość, w którą w sposób immanentny wpisane są przekonania, postawy i wartości[3]. Inna trudność związana jest z tendencją do rozbudowywania listy profesjonalnych kompetencji. Obie trudności skłaniają do dużej ostrożności w używaniu powyższego terminu, jednakże używania go, gdyż rozpoczynający się „wiek XXI będzie stuleciem kompetencji"[4]. Oznacza to wprost zapotrzebowanie na fachowców o wysokich i wielorakich kwalifikacjach. Takim fachowcem niewątpliwie powinien być oficer. Od współczesnego oficera Wojska Polskiego oczekuje się, że będzie profesjonalistą na miarę swoich czasów i wyzwań, jakie będą przed nim stawiane.

Nowe wyzwania i wymagania stawiane przed oficerami Wojska Polskiego powodują, że powinni oni posiadać szerokie spektrum kompetencji zawodowych, społecznych i emocjonalnych, kierowniczych i wiele innych, istotnych z racji wykonywania specyficznego zawodu[5]. Istotnym uzupełnieniem szerokiego spektrum kompetencji oficera, niewątpliwie powinny być również **kompetencje kulturowe**. Stanowią one główny przedmiot edukacji międzykulturowej będącej swoistym nurtem, czy działem praktyki edukacyjnej. Edukacja międzykulturowa jest skoncentrowana na kształtowaniu i rozwijaniu tych kompetencji, bez których nie jest możliwa partycypacja w wyższych poziomach kultury. Głównym mechanizmem, który rozstrzyga o powodzeniu kształtowania i rozwoju kompetencji kulturowych jednostki jest mechanizm jej autentycznej aktywności kulturalnej, jednak poddawanej ciągłej sublimacji.

Kategoria „kompetencja kulturowa" nie uzyskała dotąd swojego wyraźnego zdefiniowania, jest raczej kategorią języka potocznego. Jest to na pewno kategoria podmiotowa, bowiem kompetencje są zawsze czyjeś. W literaturze naukowej, zwłaszcza z dziedziny socjologii kultury czy estetyki, spotykamy raczej pojęcie „kompetencja kulturalna", która implikuje całokształt ludzkich dyspozycji do prze-

[3] I. Korpaczewska, A. Murawska, *Kompetencje. Refleksje nad pojęciem i jego związkiem z praktyką edukacyjną*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, red. K. Wenta, Szczecin 2001, s. 230.

[4] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 116.

[5] Zob.: J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia*, Warszawa 2001, s. 54–65; R. Stępień, J. Groskrejc, Z. Nowakowski, *Kompetencje zawodowe kadry dowódczo-sztabowej w aspekcie wymogów współczesnej pedagogiki wojskowej*, Warszawa 2001, s. 33–63; K. Wojnowski, *Kompetencje wyróżniające – konteksty znaczeń i zastosowań*, [w:] *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, red. A. Zduniak, Z. Dziemianko, Poznań–Warszawa 2002, s. 85–86; D. Paździoch, *Kompetencje – człowiek kompetentny na miarę sytuacji*, [w:] *Kompetencje wychowawcze dowódcy*, red. A. Zduniak, Poznań 2000, s. 51–66; S. Jarmoszko, *Kompetencje zawodowe oficera-dowódcy*, [w:] *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 202–211.

strzegania kulturowych norm i reguł zachowań, niekiedy ujmowanych zawężająco do pewnej wybranej dziedziny, np. sztuki, i wtedy mówimy o kompetencjach artystycznych. Maria Tyszkowa uważa, że „u podstaw kompetencji artystycznej leży [...] zdolność do aktywności symbolicznej, tzn. do tworzenia symboli (oznaczania, kodowania) i do odbioru znaczeń przekazywanych za pomocą symboli"[6].

Biorąc jednak pod uwagę wyzwania przed jakimi stają oficerowie, właściwsze będzie odwołanie się do definicji zawartych w literaturze z zakresu socjologii. Według M. Pacholskiego i A. Słabonia kompetencja kulturowa jest uformowaną w procesie socjalizacji zdolnością jednostki do właściwego odczytywania, interpretowania i rozumienia znaków oraz symboli przyjętych w danej kulturze. Znaczenie określonego przedmiotu lub czynności zależy w dużym stopniu od kontekstu kulturowego, w jakim występuje. Przejawem kompetencji kulturowej jest umiejętność dostrzegania odcieni i zmian znaczeniowych w powiązaniu z różnymi kontekstami w obrębie danej kultury[7]. Natomiast P. Sztompka określa wspomnianą kompetencję jako wiedzę, umiejętności, nawyki i odruchy niezbędne do wykorzystania nowych urządzeń technicznych oraz do akceptacji nowych sposobów myślenia i nowych wzorów stosunków międzyludzkich czy form organizacyjnych[8]. W rozważaniach nad kompetencjami kulturowymi człowieka wskazuje on na rozróżnienie kompetencji jedno- i wielokulturowej (inaczej kosmopolitycznej). Rzeczony socjolog definiuje **kompetencję jednokulturową** jako przyswojenie idei, przekonań, reguł, norm, wartości, symboli charakterystycznych dla jednej tylko, konkretnej kultury[9], zaś **kompetencję wielokulturową** określa jako znajomość i umiejętność stosowania wielu różnych wzorów życia i różnorodnych idei pochodzących z kilku kultur[10]. Teresa Kostyrko natomiast, do warstw kompetencji kulturowej zalicza: wiedzę świadomą, nieuświadomioną zgodność z odpowiednimi regułami komunikacyjnymi i modelami zachowań znakowych, predyspozycje emocjonalne; zdolność do intuicyjnego pojmowania dzieła[11].

Dokonując eksploracji literatury odnoszącej się do problemu kompetencji kulturowej, nietrudno zauważyć, że często obok lub zamiast tego pojęcia, pojawia się określenie **kompetencji kulturalnej**. Terminy „kompetencja kulturowa" i „kompetencja kulturalna" różnią się jedynie zakresowo. Ta pierwsza obejmuje zdolność jednostki do wymiany z całym środowiskiem człowieka, w tym z jego środowiskiem kulturowym, kompetencja kulturalna obejmuje jego zdolność do wymiany ze środowiskiem kultury symbolicznej, umożliwiającą mu podmiotowe w nim funkcjonowanie. Ze względu na specyfikę i złożoność zadań realizowanych poza

[6] M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, s. 11.
[7] M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997, s. 75–76.
[8] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 255.
[9] Tamże, s. 415.
[10] Tamże.
[11] T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, red. T. Kostyro, A. Szpeciński, Warszawa 1984, s. 147.

granicami państwa – w środowisku odmiennym kulturowo – kompetencje kulturowe oficerów powinny odnosić się zarówno do sfery materialnej środowiska kulturowego rejonu działań, jak i do sfery symbolicznej tegoż środowiska. Posiadanie kompetencji kulturowej lub jej brak, nabiera zatem swoistego znaczenia podczas realizacji zadań w ramach operacji pokojowych czy misji stabilizacyjnych.

Warto w tym miejscu zauważyć, że każda **operacja pokojowa**[12] jest inna i obejmuje różne zadania w zależności od jej celu działania. Prowadzenie operacji pokojowych we współczesnej, bardzo skomplikowanej sytuacji konfliktogennej, w którą są zaangażowane liczne grupy cywilnych organizacji współdziałających, stwarza określone problemy organizacyjne i zagrożenia bezpieczeństwa dla samych uczestników operacji pokojowych[13]. Wymaga od jej uczestników posiadania i rozwijania różnorodnych kompetencji.

Z analizy współczesnych operacji pokojowych, przeprowadzonych od czasu założenia ONZ, wynika, że do ich zadań można zaliczyć:

– obserwację, nadzór,
– kontrolę i tworzenie stref buforowych,
– zapobieganie konfliktom,
– działania wojskowe,
– działania demobilizacyjne,
– pomoc humanitarną,
– ustanowienie obszarów bezpiecznych i ich kontrolowanie,
– gwarancję lub zakaz przemieszczania[14].

Ten wykaz nie wyczerpuje wszystkich rodzajów zadań wykonywanych podczas operacji pokojowych czy misji międzynarodowych i stabilizacyjnych[15], albowiem nie istnieje między nimi wyraźne rozgraniczenie, a zakres przeprowadzania tych operacji czy spełniania misji może dotyczyć wielu zbieżnych sfer oddziaływań. Posiadają one jeden istotny wspólny element. Jest nim usytuowanie powyższych zadań w przestrzeni, w środowisku odmiennym, a często obcym kulturowo, wymuszającym niejako na żołnierzach posiadanie odpowiednich kompetencji kulturowych, gwarantujących sprawne i efektywne realizowanie zadań.

Obserwacja polega na systematycznym dozorowaniu danego obszaru i ma na celu wykrycie każdego naruszenia porozumienia. Zapewnia siłom pokojowym czas

[12] Zob. F. Gągor, K. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje pokojowe oraz ich miejsce we współczesnej doktrynie obronnej Rzeczypospolitej Polskiej*, AON, Warszawa 1998, s. 80–83 (rozprawa doktorska).

[13] W. Szot, *Operacje pokojowe. Zadania realizowane przez wojska lądowe*, Warszawa 2002, s. 27.

[14] A. Piotrowski, W. Matczyński, *Międzynarodowe operacje pokojowe. Podstawy prawne i zasady prowadzenia operacji pokojowych* (cz. 2), „Myśl Wojskowa" 2002, nr 2, s. 136.

[15] Zob.: *Potrzeby i możliwości użycia wojsk lądowych w operacjach wsparcia pokoju*, red. J. Zieliński, Warszawa 2003, s. 21–56; J. Zieliński, *Formy i metody prowadzenia działań przez zgrupowania taktyczne wojsk lądowych w operacjach pokojowych*, pk. „Misje", Warszawa 2002, s. 87–117; *Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji*, red. D.S. Kozerawski, Warszawa 2003; *Stability Operations and Support Operations*, Field Manual No. 3–07, Washington 2003.

na podjęcie zapobiegawczych kroków dyplomatycznych lub wojskowych. Pozwala też uniknąć zaskoczenia, ponieważ informacje uzyskane dzięki obserwacji są przekazywane każdej z zaangażowanych stron. Wyeliminowanie zaskoczenia zwiększa szansę sił pokojowych na przygotowanie działań ofensywnych. Do nadzorowania, potwierdzania i meldowania w celu zdobywania aktualnych i dokładnych informacji żołnierze mogą być rozmieszczani pojedynczo lub w nielicznych wielonarodowych grupach. Poszczególne zadania mogą polegać na wczesnym ostrzeganiu w celu zapobiegania powstawaniu lub eskalacji konfliktu, a także obserwacji wycofywania wojsk z danego obszaru. Należy zauważyć, że działania obserwatorów nie powinny naruszać porozumień ani być sprzeczne z prawem międzynarodowym. Mogłoby to narażać obserwatorów na niebezpieczeństwo.

Monitorowanie sprowadza się do obserwacji i oceny działań zaangażowanych stron, np. w strefie zdemilitaryzowanej. Żołnierze wykonujący tego rodzaju zadania mogą służyć jako punkt kontaktowy dla walczących stron, mogą badać sytuacje i negocjować warunki zakończenia konfliktu.

Tworzenie stref buforowych polega na rozmieszczeniu sił pokojowych między dwiema stronami, z reguły po zakończeniu konfliktu. Ma to zapewnić stabilizację sytuacji i stworzyć warunki do utrzymania pokoju. Mimo porozumienia stron siły rozmieszczone między nimi są zobowiązane do zapobiegania użycia siły i zachęcenia do rozmów. Oddziały pokojowe muszą być uzbrojone stosownie do wykonywanych zadań, co wymaga większej siły ogniowej niż samoobrona. W dodatku oddziały te mogą być wspierane przez inne siły pozostające w gotowości operacyjnej, a także lotnictwo lub ogień pośredni artylerii.

Warunkiem skuteczności stref buforowych jest wiarygodność sił pokojowych. Muszą one posiadać środki pozwalające na utrzymanie pozycji do czasu nadejścia posiłków i wsparcia ogniowego. Po rozmieszczeniu siły pokojowe powinny wysyłać patrole i prowadzić inne działania, aby zaznaczyć tym swoją obecność. Tworzenie stref buforowych może być poprzedzone działaniami przywracającymi pokój, to jest użyciem siły w celu rozdzielenia walczących stron. W operacjach tego typu trzeba zabiegać o uzyskanie aprobaty na podjęcie takich działań[16].

Zapobieganie konfliktom ma na celu niedopuszczenie do przekształcenia się napiętej sytuacji w konflikt zbrojny lub ponownego wybuchu konfliktu, czy też jego rozprzestrzeniania się. Najlepsze efekty przynosi połączenie operacji zapobiegawczych z odpowiednimi działaniami politycznymi. Działania zapobiegawcze mogą być prowadzone niezależnie albo w połączeniu z operacjami utrzymania lub budowania pokoju. W obecnych operacjach pokojowych możliwa jest sytuacja, iż pomimo zawartego porozumienia część walczących stron nie przestrzega jego postanowień oraz odmawia współpracy. Mogą wtedy zdarzyć się przypadki przemocy w danym rejonie, nawet podczas działań zapobiegających konfliktom. Wyróżnia się cztery grupy działań stosowanych w celu zapobiegania konfliktom: wczesne

[16] W. Szot, *Operacje pokojowe...*, wyd. cyt., s. 29.

ostrzeganie; obserwacja (nadzorowanie); użycie środków stabilizacyjnych; rozmieszczenie zapobiegawcze[17].

Wczesne ostrzeganie jest głównym działaniem na szczeblu strategicznym lub operacyjnym. Jest to wynik sprawnego systemu informacyjnego i wywiadowczego. Dzięki ujawnieniu w porę groźby wybuchu konfliktu lub eskalacji przemocy oraz wczesnemu ostrzeganiu jest czas na podjęcie zapobiegawczych kroków dyplomatycznych czy wojskowych. W celu uzyskania potrzebnych informacji dowódcy powinni zwracać uwagę na każde zjawisko świadczące o możliwości wystąpienia kryzysu w rejonie swych działań i przedsięwziąć odpowiednie środki.

Środki stabilizacyjne przyczyniają się do obniżenia napięcia w rejonie. Należy do nich zaliczyć: efektywny mechanizm komunikacji między stronami; tworzenie zdemilitaryzowanych stref buforowych; strefowe ograniczenia rozmieszczania broni i ludzi; zrównoważona redukcja personelu i wyposażenia stron; wcześniejsze powiadomienie o działaniach wojskowych i ćwiczeniach; wspólne inspekcje spornych obszarów; wymiana zespołów łącznikowych. Środki stabilizacyjne mogą być stosowane na wszystkich szczeblach. Stanowić mogą wstępne kroki do negocjacji w celu politycznego porozumienia.

Rozmieszczenie zapobiegawcze następuje zwykle na obszarze potencjalnego konfliktu w okresie między stanami napięcia lub w czasie napięcia między stronami. Uzyskanie zgody na takie rozmieszczenie niekoniecznie musi iść w parze z zawieszeniem broni czy akceptacją planu pokojowego. Sporadycznie mogą temu towarzyszyć wybuchy przemocy oraz lokalny opór z użyciem broni przeciwko rozmieszczeniu zapobiegawczemu. Warunki, jakie muszą być spełnione przy rozmieszczeniu zapobiegawczym, są takie same, jak podczas tworzenia stref buforowych.

Działania wojskowe obejmują różne formy pomocy określonej w porozumieniach. Podejmują je siły pokojowe na rzecz cywilnych lub wojskowych grup rządzących (rządu centralnego lub lokalnego). Gdy nie ma rządu cywilnego, działania te mogą sprowadzać się do udzielania bezpośredniej pomocy lokalnym społecznościom. Mogą poprzedzać demobilizację lub następować po jej pomyślnym przeprowadzeniu. Podczas wykonywania działań dotyczących zabezpieczenia wojskowego, siły pokojowe udzielają wsparcia rządowi cywilnemu zgodnie z ustaleniami porozumienia pokojowego bądź posiadanym mandatem.

Zabezpieczenie wojskowe zwykle jest realizowane z użyciem mniejszej ilości sił w sytuacjach o niewielkiej aktywności wojskowej i mniejszej wrogości między zwaśnionymi stronami. W rezultacie możliwe jest ustanowienie rządu cywilnego lub przywrócenie cywilnej kontroli. Rozmieszczenie sił wojskowych w celu pomocy rządowi w walce z rebeliantami jest traktowane jako operacja przywracania pokoju.

Zabezpieczenie wojskowe przyczynia się do utrzymania porządku prawnego. Jest to główne zadanie żandarmerii wojskowej, a nawet międzynarodowych sił

[17] Tamże, s. 30.

policyjnych, które są częścią sił pokojowych. Zadanie to stawia się także lokalnej policji. Utrzymanie porządku prawnego stanowi fundament wszelkich działań operacyjnych. Jest również warunkiem ustanowienia demokratycznie wybranego rządu cywilnego. W razie nieprzestrzegania porządku prawnego celem zabezpieczenia wojskowego jest pomoc policji w jego przywróceniu. W ten sposób siły pokojowe wspierają rząd cywilny. Wymaga to koordynacji działań cywilnych i wojskowych, a także – w miarę możliwości – udziału miejscowych sił bezpieczeństwa w operacjach wojskowych.

Działania demobilizacyjne sił pokojowych mają na celu przywrócenie i utrzymanie spokoju społecznego i bezpieczeństwa w rejonie operacji. Ogólnie rzecz biorąc, demobilizacja obejmuje pięć etapów:

1) negocjacje i podpisanie porozumienia pokojowego;
2) kontrolę nad zawieszeniem broni;
3) wycofanie i zgromadzenie bojowników;
4) rozbrojenie bojowników;
5) rozdzielenie walczących stron i – jeśli to możliwe – udzielenie im pomocy[18].

Działania demobilizacyjne mogą być prowadzone na szczeblu centralnym i lokalnym. Przebieg demobilizacji zależy od utrzymania stanu zawieszenia broni. Demobilizacja pozwala siłom pokojowym zlecać zwaśnionym stronom wspólne wykonywanie określonych przedsięwzięć. Istnieje również możliwość współpracy między siłami pokojowymi a stronami konfliktu. Siły pokojowe przekazują zadanie czuwania nad bezpieczeństwem wiarygodnym miejscowym siłom policyjnym. Do zadań wykonywanych w ramach demobilizacji należeć może ustanowienie i wyszkolenie sił policyjnych.

Trwały pokój nie jest możliwy w rejonie, w którym nie zapewniono bezpieczeństwa. Stworzenie podstawowych struktur w zakresie bezpieczeństwa, stanowi warunek prowadzenia dalszych działań operacji pokojowej. Bez minimalnego choćby bezpieczeństwa działania wojskowe nie mają szans powodzenia w dłuższym okresie. Wynika z tego, że działania demobilizacyjne, stanowiące fazę wykonawczą traktatu, są bardzo ważne w przywracaniu pokoju. Jeśli organy bezpieczeństwa nie cieszą się zaufaniem, siły pokojowe powinny zademonstrować swoją zdolność do zaprowadzenia i ochrony bezpieczeństwa.

Pomoc humanitarna zajmuje ważne miejsce w operacjach pokojowych. Obecnie siły pokojowe są zmuszone do udzielania pomocy humanitarnej w ekstremalnych warunkach, często w czasie panującego chaosu. Prowadzenie i ochrona akcji humanitarnych na obszarach konfliktu gwarantują, że pomoc dociera do tych, którzy jej potrzebują. Działania te obejmują zapewnienie swobody poruszania się pracownikom zajmującym się pomocą humanitarną oraz zabezpieczenie dostaw i ochronę personelu. Akcje humanitarne wymagają współpracy z organizacjami pozarządowymi. Innym celem operacji humanitarnych jest zapobieganie aktom ludobójstwa.

[18] Tamże, s. 32.

Ewakuacja ludności należy także do zadań wykonywanych w ramach akcji humanitarnych.

Niektóre operacje pokojowe w ramach pomocy humanitarnej realizowały zadania w zakresie nadzorowania pomocy humanitarnej (takiej jak hurtowa dostawa żywności, leków i innych artykułów) niesionej przez agencje ONZ i inne organizacje, jak to miało miejsce w Somalii i byłej Jugosławii; inne operacje (jak UNIFIL w południowym Libanie) udzielały pomocy w ściśle określonym zakresie (opieka medyczna w przypadku obrażeń poniesionych na skutek walk lub klęsk żywiołowych), chociaż nie zostało to wyszczególnione w ich uprawnieniach mandatowych.

Ustanowienie i kontrola terenów bezpiecznych jako operacja pokojowa całkowicie zależy od zgody wszystkich zainteresowanych stron, przynajmniej na szczeblu strategicznym i operacyjnym. Do działań z tym związanych są konieczne siły, często bardzo liczne, wyposażone w środki (walki) niezbędne do tłumienia lokalnej przemocy.

Ustanowienie terenu bezpiecznego i nadzór nad nim można zlecić dowódcy. Zapewnia on pomoc organizacjom humanitarnym działającym na terenie bezpiecznym. Ważne jest także niedopuszczenie do wykorzystania terenu bezpiecznego przez walczącą stronę, jako terenu jej działań. Tworzenie terenu bezpiecznego może stanowić część działań utrzymujących lub przywracających pokój. Charakter takiej operacji będzie zależeć od sytuacji panującej na danym terenie i w jego pobliżu, mandatu, zadania oraz środków, jakie mają do dyspozycji siły pokojowe. Istotna rolę odgrywają mieszkańcy danego obszaru, uchodźcy, przesiedlona ludność oraz obecność oddziałów walczących stron.

Gwarancja lub zakaz przemieszczania mają na celu zapewnienie bezpieczeństwa w powietrzu, na lądzie i wodzie lub na trasach przemarszu własnych oddziałów. Na szczeblu taktycznym zadania wojskowe sprowadzają się do zabezpieczenia lub zakazu korzystania ze szlaków lądowych. Służyć to może zmniejszeniu napięcia w miastach i obszarach obleganych lub ograniczeniu działań stron walczących. Ponadto mogą być utworzone strefy zakazu lotów w celu zapobieżenia atakom na ludność zamieszkującą dany teren. Do prowadzenia operacji tego typu dowódcy dysponują wojskami zmechanizowanymi, pancernymi, inżynieryjnymi, lotnictwem i siłami obrony przeciwlotniczej. Należy dodać, że operacje takie wymagają dużej rozwagi w postępowaniu, ze względu na możliwość gwałtownej eskalacji czy utraty bezstronności.

Bardzo często poszczególne zadania mandatowe realizowane w ramach operacji pokojowych nakładają się na siebie lub kryją w sobie inne, bardziej szczegółowe, do których muszą być odpowiednio przygotowani żołnierze, a szczególnie oficerowie. Ta skomplikowana tematyka zadań zmusza pododdziały i oddziały wojsk lądowych do udziału w realizacji zadań innych niż wojna[19].

[19] C. Marcinkowski, *Wojska lądowe w operacjach innych niż wojna*, „Myśl Wojskowa" 2000, nr 4, s. 100–109.

Zabezpieczenie powrotu uchodźców i osób wysiedlonych. To zadanie jest jednym z najważniejszych do rozwiązania w rejonie danego konfliktu, a w jego realizacji istotną rolę powinny odgrywać kompetencje kulturowe oficera. W wyniku toczonych walk w miastach i innych obszarach zaludnionych występują liczne zniszczenia, a jednocześnie w rejonach, w których występuje najmniej szkód pojawiać się mogą inni osadnicy. W ten sposób pojawia się skupisko ludności czystej etnicznie. Chaotycznie prowadzony proces osiedlania uchodźców (wysiedleńców) w tych rejonach może doprowadzić do wybuchu nowych konfliktów. Tylko umiejętne sprecyzowanie wzajemnych stosunków ludności miejscowej do powracających w kategoriach „przyjazny – obojętny – wrogi", a następnie właściwe, zgodne z danymi kryteriami, kierowanie powracających do odpowiednich miejsc osiedlenia. Po skierowaniu w wyznaczone obszary, na siłach pokojowych spoczywa jeszcze obowiązek udzielenia pomocy nowo osiedlonym, w postaci zapewnienia im bezpieczeństwa. Realizowane jest to w postaci patrolowania rejonów odpowiedzialności, jak również poprzez demonstracyjne patrolowanie i stałe kontakty żołnierzy operacji pokojowych z powracającymi. Zadaniem patroli jest dostarczanie informacji operacyjnych dotyczących nastrojów i oczekiwań ludności w zakresie pomocy humanitarnej oraz zaopatrzenie w sprzęt gospodarczy, sprzęt pierwszej pomocy i środki niezbędne do prac rolnych. Pododdziały wojsk lądowych nie zawsze dysponują powyższymi środkami i sprzętem, więc ich rola polega głównie na dokładnym przekazywaniu informacji do wyspecjalizowanych w udzielaniu tego typu pomocy organizacji pozarządowych lub prywatnych organizacji humanitarnych.

Współpraca cywilno-wojskowa[20]. Podstawą podjęcia i organizacji współpracy cywilno-wojskowej jest mandat danej operacji, który określa jej prawne podstawy funkcjonowania oraz precyzuje cel, zadania, wykonawców, czas aktywności. Głównym zadaniem współpracy cywilno-wojskowej jest ukierunkowanie wysiłków wszystkich sił uczestniczących w danej operacji pokojowej na jeden zasadniczy cel, którym jest stworzenie warunków powrotu do normalności. Bez wsparcia wojskowej działalności ze strony organizacji cywilnych (głównie humanitarnych) w rejonie objętym konfliktem, nie jest możliwe doprowadzenie do właściwych relacji na tym obszarze.

Współpraca cywilno-wojskowa odgrywa istotne znaczenie, szczególnie w czasie prowadzenia operacji pokojowych po zakończeniu konfliktu. Koncentruje się ona wtedy głównie na:

1) zagwarantowaniu bezpieczeństwa wprowadzenia w życie cywilnych aspektów porozumienia ze strony komponentu wojskowego uczestniczącego w operacji;

2) wspomaganiu organizacji cywilnych w implementacji danego porozumienia poprzez wykorzystanie umiejętności, wiedzy i środków wojskowych. Prowadzenie

[20] Zob. M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski, *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w Siłach Zbrojnych (SP) RP (Civil-Military Cooperation)*, Warszawa 2003.

szerokiej współpracy tego typu przez komponent wojskowy danej operacji, wzbogaca ich uczestników o:

a) wiedzę o sytuacji w punktach zapalnych;

b) potrzebach i problemach społeczności lokalnej;

c) oczekiwanym wsparciu dla lokalnych liderów.

Swoistym wyzwaniem dla żołnierzy WP była i nadal jest operacja „Iracka Wolność". Wymaga ona ogromnego zaangażowania sił koalicyjnych, w tym dywizji międzynarodowej w odtworzenie cywilnych struktur władzy zdominowanej przez byłych zwolenników reżimu Saddama Husajna oraz odbudowę infrastruktury zniszczonej podczas działań militarnych. Jest zatem szczególnym obszarem wyzwań dla oficerów zajmujących się współpracą cywilno-wojskową[21].

Wiele zadań realizują zespoły współpracy cywilno-wojskowej, cywilni eksperci oraz zespoły wsparcia władz prowincji (ang. Govermnent Support Team – GST) działające w każdej prowincji. Najistotniejszą kwestią w tej fazie działań było odtworzenie i wspieranie wszystkich szczebli administracji lokalnej, doprowadzenie do przejęcia przez nie zarządzania oraz stworzenie warunków do przeprowadzenia akceptowanych przez międzynarodową społeczność wyborów. CIMIC – z zespołem cywilnych ekspertów i zespołami wsparcia władz prowincji – byli odpowiedzialni za monitorowanie i rozwój następujących dziedzin: administracji państwowej, służby zdrowia, edukacji i oświaty, bezpieczeństwa publicznego i wymiaru sprawiedliwości, finansów publicznych oraz bankowości, gospodarki, infrastruktury i budownictwa, gospodarki paliwowej, ochronę środowiska, rolnictwo i irygację, ochronę dóbr kultury i archeologię. Efektem ich pracy było wdrożenie rozwiązań eksperckich i technicznych w skali lokalnej w obszarze odpowiedzialności, a także wdrażanie długofalowych rozwiązań, biorąc pod uwagę dalszy rozwój całego kraju. Realizacja zadań we wszystkich wspomnianych obszarach wymaga od oficerów posiadania głębokiej wiedzy z zakresu wszystkich elementów kultury danego regionu oraz, co ważniejsze, zrozumienia i tolerancji dla odmienności kulturowej.

Reasumując, należy stwierdzić, że charakterystyczną cechą ewolucji misji pokojowych, czy też stabilizacyjnych, jest permanentny proces ich umiędzynarodowiania, nasilania się w nich zadań zarówno militarnych, jak i pozamilitarnych oraz rozszerzanie współpracy cywilno-wojskowej. Wynika to z potrzeby zwiększenia skuteczności rozwiązywania coraz bardziej skomplikowanych i trudno przewidywalnych lokalnych konfliktów, wymagających dużego zaangażowania sił wojskowych[22]. Nowe wyzwania stawiane przed siłami zbrojnymi implikują zatem, w procesie szkolenia i doskonalenia żołnierzy, nieodzowność zwrócenia uwagi na problemy związane nie tylko z zasadami i technikami prowadzenia wspomnianych

[21] A. Tyszkiewicz i inni, *Doświadczenia i wnioski z przygotowania i udziału pierwszej zmiany dywizji międzynarodowej w misji stabilizacyjnej w Iraku*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 2004, nr 8, s. 35–38 (dodatek).

[22] Por. C. Dęga, *Polski udział w operacjach pokojowych. Wnioski i prognoza*, „Myśl Wojskowa" 2004, nr 3, s. 72.

działań, ale również na czynniki kulturowe[23]. Podczas działania w środowisku odmiennym kulturowo nawet podstawowa wiedza z zakresu kultury regionu umożliwia kontakt z miejscową ludnością w takim stopniu, by nie powodować konfliktów, nieporozumień i zagrożeń wynikających z nieznajomości lokalnych nawyków cywilizacyjnych, religii, języka, obyczajów. Misje pokojowe i międzynarodowe są pełnione przez ludzi dla ludzi, przez jedne narody dla dobra innych narodów, dlatego szczególnie ważną rolę w takich uwarunkowaniach odgrywają kompetencje kulturowe oficerów. Niebagatelne znaczenie ma bowiem wyposażanie żołnierzy w wiedzę umożliwiającą sprawne i bezkonfliktowe wykonywanie zadań w środowisku odmiennym kulturowo.

Wydaje się, że w takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez cały okres służby, oznaczająca proces ciągłego kształtowania wiedzy i umiejętności, zdolności krytycznego myślenia i konstruktywnego działania żołnierza, a w szczególności oficera. Uczenie się tak rozumiane powinno zapewnić nie tylko nadążanie za postępem cywilizacyjnym, ale także pomóc w bezkonfliktowej adaptacji do środowiska odmiennego kulturowo. Celem nadrzędnym takiej edukacji powinien być kreatywny rozwój jednostki oraz odkrywanie i eksponowanie możliwości człowieka. Cel ten można osiągnąć, opierając się na czterech podstawowych rodzajach uczenia się: uczenie zdobywania wiedzy, które wymaga kształtowania umiejętności koncentracji, zdolności przywoływania wcześniej opanowanej wiedzy i ćwiczeń w myśleniu; uczenie do działania, czyli kształtowania umiejętności wzajemnego komunikowania się, pracy i współdziałania w zespole, rozwijanie zdolności organizacyjnych; uczenie harmonijnego współistnienia, czyli rozumienia siebie i innych, tolerancji i wzajemnej akceptacji; uczenie do życia, czyli wszechstronny rozwój osobowości człowieka, jego talentów i zdolności[24]. Szczególnie istotna staje się zatem potrzeba, aby wszystkie wymienione cztery rodzaje uczenia się były ujmowane komplementarnie i naturalnie łączone w procesie ustawicznej edukacji w wojsku.

[23] Zob. *Doktryna szkoleniowa Sił Zbrojnych RP – 2010*, Sygn. Sztab. Gen. 1454/95, s. 5.

[24] K. Duraj-Nowakowa, *Cywilizacyjne uwarunkowania kultury nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2001, nr 17, Szczecin–Warszawa, s. 27–28.

Część III

DOŚWIADCZENIA WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ I MISJI POKOJOWYCH

Prof. dr hab. Michał HUZARSKI
Akademia Obrony Narodowej

WSPÓŁCZESNE ZAGROŻENIA MILITARNE W KONTEKŚCIE PRZYGOTOWANIA KADR OFICERSKICH

Wprowadzenie

Przeprowadzenie dyskusji w formule sympozjum naukowego na temat humanistycznego przygotowania kadr oficerskich wobec współczesnych wyzwań ma wieloaspektowe uzasadnienie. Żyjemy bowiem w okresie pojawiania się różnych wyzwań, które łączone są najczęściej z zagrożeniami. Terminy te używane są niekiedy zamiennie, co jest przyczyną pojawiania się pewnych nieścisłości. Wskazane jest zatem przypomnieć, iż **wyzwanie** to działanie mające na celu skłonienie przeciwnika do podjęcia walki[1]. W innym ujęciu – to sytuacja nowa i trudna, wymagająca określonego odzewu i podjęcia stosownych działań[2]. Wyzwanie może zatem być groźne lub zawierać pewien rodzaj zagrożenia, lecz nim być nie musi. Natomiast **zagrożenie** to sytuacja, w której pojawia się prawdopodobieństwo powstania stanu niebezpiecznego dla otoczenia[3].

Dostrzec można zatem szeroki zakres znaczenia terminu „zagrożenia". Jest to wynikiem zmian uwarunkowań funkcjonowania społeczeństw i przemian cywilizacyjnych. Interesujące nas **zagrożenia militarne**, dawniej niemal samodzielnie decydujące o poziomie bezpieczeństwa państwa, stały się jednym z wielu zagrożeń. Oprócz wojskowo-politycznej płaszczyzny bezpieczeństwa, brane są obecnie pod uwagę także kwestie ekonomiczne, naukowo-techniczne, ideologiczne, kulturowe, humanitarne, czy też ekologiczne[4]. Stąd ***motyw rozwoju***, oprócz integralności terytorialnej i suwerenności, stał się jednym z podstawowych składników bezpieczeństwa. Utrzymanie go na oczekiwanym poziomie wymaga prowadzenia systematycznych ocen pojawiających się zagrożeń i eliminacji czynników powodują-

[1] *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 1087.
[2] B. Balcerowicz, *Pokój i „nie-pokój" na progu XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 185.
[3] *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2002, s. 162.
[4] A. Dawidczyk, *Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI wieku*, Warszawa 2001, s. 17.

cych destabilizację państwa zarówno w płaszczyźnie militarnej, jak i politycznej, ekonomicznej, czy też społecznej.

Stąd siły zbrojne uznawane są jako jedno z wielu narzędzi polityki, którymi dysponuje państwo, przy czym w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa aspekt militarny ma relatywnie największe znaczenie. Także zagrożenia o charakterze militarnym powinny być przedmiotem szczególnego zainteresowania organów władzy wykonawczej odpowiadających za stan bezpieczeństwa i obronność państwa.

Powyższe wyjaśnienia w sposób przekonujący wskazują na potrzebę humanistycznego przygotowania kadr oficerskich do rozwiązywania trudnych problemów związanych z pojawiającymi się wyzwaniami i zagrożeniami, w tym zwłaszcza – zagrożeniami militarnymi.

Zagrożenia militarne

Zgodnie z **klasyfikacją przyjętą przez KBWE** (OBWE) występuje sześć następujących grup zagrożeń: 1) **militarne**, 2) polityczne, 3) wymiaru ludzkiego, 4) ekologiczne, 5) ekonomiczne i 6) socjalne. **Do zagrożeń militarnych**, wedle tego podziału, **zaliczamy**:

a) rozprzestrzenianie broni masowego rażenia;

b) nadmierną rozbudowę sił zbrojnych;

c) nieprzestrzeganie zobowiązań w dziedzinie kontroli zbrojeń i rozmieszczania sił zbrojnych;

d) niewystarczającą demokratyczną kontrolę nad siłami zbrojnymi;

e) tolerancję wobec sił niepodporządkowujących się władzom konstytucyjnym;

f) niewspółmierne do sytuacji stosowanie siły w kryzysach wewnętrznych[5].

Oprócz powyższych interesują nas także wszelkie zagrożenia militarne związane z potrzebą demonstracji lub użycia sił zbrojnych celem przeciwdziałania lub ich neutralizacji.

Obecnie głównym niebezpieczeństwem dla stabilności międzynarodowej, w tym także dla zewnętrznego bezpieczeństwa Polski, stały się **zagrożenia kryzysowe**, które dzielimy na ***bezpośrednie i pośrednie***[6].

Bezpośrednie zagrożenia kryzysowe mogą wynikać z sytuacji spowodowanych ukrytą lub jawną groźbą zastosowania przemocy przeciwko Polsce lub jej sojusznikom.

Pośrednie zagrożenia kryzysowe mogą mieć miejsce w wyniku zaangażowania Polski w międzynarodowe wysiłki na rzecz rozwiązywania sytuacji kryzysowych. Wiąże się to ze wzrostem ryzyka zagrożenia terytorium Polski akcjami odwetowymi. W tej grupie mieszczą się także zagrożenia **terroryzmem**. Przykładem ak-

[5] B. Balcerowicz, *Pokój...*, wyd. cyt., s. 185–186.

[6] *Strategia obronności Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 11–12.

tualnym jest militarna operacja antyterrorystyczna przeprowadzona w **Afganistanie** przez sprzymierzonych, w której bierze udział zgrupowanie polskich sił zbrojnych. W tej grupie wymienić należy, przede wszystkim operację stabilizacyjną prowadzoną w **Iraku** przez międzynarodową dywizję pod polskim dowództwem. Jest to niewątpliwie przyczyną wzrostu **zagrożenia odwetem terrorystycznym**.

W zaistniałych uwarunkowaniach zewnętrznych należy się liczyć z poszerzającym się zakresem współuczestniczenia w rozwiązywaniu sytuacji kryzysowych z dala od granic kraju. Nasze zaangażowanie w likwidacji kryzysów podwyższa stopień zagrożenia Polski akcjami odwetowymi. Stąd zagrożenia pośrednie mogą przekształcać się w zagrożenia bezpośrednie.

W koncepcjach natowskich przyjmuje się dziesięć sytuacji kryzysowych, których rozwiązanie wymaga użycia sił zbrojnych. **Przy uwzględnieniu polskich realiów, mogą to być cztery następujące scenariusze:**

1) operacja antyterrorystyczna likwidująca zagrożenie zewnętrzne;
2) międzynarodowa interwencja zbrojna;
3) destabilizacja w pobliżu granic Polski;
4) kryzys społeczno-polityczny w Polsce[7].

Oprócz powyższych scenariuszy należy zakładać możliwość pojawiania się innych, trudnych do przewidzenia zagrożeń kryzysowych wymagających interwencji zbrojnych w różnej skali.

Do grupy zagrożeń militarnych zaliczamy nadal ***zagrożenia wojenne***, które mogą przerodzić się w:

- lokalny konflikt zbrojny (o ograniczonej skali);
- wojnę na dużą skalę[8].

Analitycy zajmujący się problematyką obronności oceniają, iż pierwszy z wymienionych wariantów należy uznać za najbardziej prawdopodobny. Jednocześnie nie można wykluczyć groźby wojny na dużą skalę. Jej ewentualne wystąpienie może być poprzedzone narastaniem napięcia między stronami. Przygotowań do rozpoczęcia działań wojennych na dużą skalę nie można ukryć w obecnych uwarunkowaniach.

Ponadto, wśród zagrożeń wymagających użycia potencjału obronnego, w tym zwłaszcza sił zbrojnych, uwzględnia się także ***pozamilitarne zagrożenia kryzysowe*** o różnym zasięgu oddziaływania. Wystąpić one mogą przede wszystkim w państwach przechodzących przekształcenia ustrojowe. Brak stabilności sprzyja m.in. pojawianiu się patologii społecznych i rozwojowi przestępczości zorganizowanej. Groźne stają się wówczas kryzysy ekonomiczne, fundamentalizm religijny, zorganizowany przemyt, korupcja struktur władzy, czy też handel narkotykami. Dostrzegalna jest przy tym tendencja do poszerzania zakresu zagrożeń politycznych i ekonomicznych. Każde z zagrożeń wymaga stosownych reakcji zmierzających do

[7] B. Balcerowicz, *Pokój*..., wyd. cyt., s. 187–188.
[8] Tamże, s. 13.

zapewnienia bezpieczeństwa państwa. Angażowany może tu być cały potencjał obronny lub określone jego segmenty. Z racji swego przeznaczenia, przewiduje się wówczas użycie w pierwszej kolejności sił policyjnych i innych formacji porządkowych. Jeżeli one nie zażegnają tego typu zagrożeń, wówczas mogą być wprowadzane elementy sił zbrojnych.

W całokształcie zagrożeń militarnych najwięcej uwagi poświęcamy kwestiom związanym z obroną obszaru kraju. Jednocześnie, jako wiarygodny partner w ramach sojuszu, zobligowani jesteśmy do stosownych reakcji w sytuacjach zagrożeń militarnych innych państw NATO.

W aktualnej sytuacji bezpieczeństwa państwa nie ma przesłanek wskazujących na istnienie lub pojawianie się rzeczywistych zagrożeń militarnych lądowego obszaru kraju, przestrzeni powietrznej i wód terytorialnych. Jest to wyjątkowo korzystna dla nas sytuacja. Stwarza ona sprzyjające warunki do priorytetowego traktowania **rozwoju gospodarczego państwa**, pomnażania dóbr materialnych oraz kulturowych. Jednocześnie powinniśmy mieć na uwadze odwieczny obowiązek i potrzebę zachowania ciągłej czujności, polegającej obecnie na monitorowaniu i prowadzeniu systematycznych ocen rozwoju całego spektrum wydarzeń, które mogą sygnalizować rodzenie się sytuacji kryzysowych, zwłaszcza w państwach bezpośrednio z nami graniczących.

Jesteśmy państwem, którego historia obfituje w szczególnie bolesne doświadczenia. Dlatego też prowadzenie wieloaspektowej oceny zagrożeń powinno być zaliczone do szczególnie ważnych obowiązków tych organów władzy wykonawczej i instytucji państwowych, które ponoszą odpowiedzialność za utrzymanie bezpieczeństwa. Istotna część obowiązków w powyższym zakresie spoczywa na siłach zbrojnych, w tym głównie na ośrodkach zajmujących się profesjonalnie oceną zagrożeń.

Będące przedmiotem naszego zainteresowania zagrożenia militarne, oceniane są kompleksowo, przy uwzględnieniu czytelnego podziału na okresy: **pokoju, kryzysu** i **wojny**. Kolejny podział dowiązany jest do rodzajów sił zbrojnych – wojsk lądowych, sił powietrznych i marynarki wojennej. Stosownie do tego oceniane są zagrożenia: **lądowe, powietrzne i morskie**. Jednocześnie uwzględniane są obecne uwarunkowania, w których nie można jednoznacznie określić wyraźnej granicy między tymi zagrożeniami, bowiem mogą one występować przeważnie w sposób zintegrowany.

Niewątpliwie najwięcej uwagi poświęca się ocenie **zagrożenia lądowego**, ponieważ podstawą bezpieczeństwa państwa jest jego *integralność terytorialna.* Dostrzegamy przy tym istotne zmiany w charakterze zagrożeń lądowych. Skuteczna obrona granic nie gwarantuje już pełnego bezpieczeństwa lądowego. Bowiem oprócz zagrożeń z przestrzeni powietrznej, czy też destrukcyjnego oddziaływania w ramach walki informacyjnej, należy się liczyć także z terrorystycznymi zagrożeniami obiektów i systemów o kluczowym znaczeniu dla państwa, czy też ośrodków skupiających znaczne ilości ludzi.

Zmienił się też charakter **zagrożeń uderzeniami z powietrza**. Nasza przestrzeń powietrzna chroniona jest w ramach zintegrowanego systemu sojuszniczego. Jest to dla nas korzystne, gdyż stan sił powietrznych i cały system przeciwdziałania tym zagrożeniom, nie zapewnia samodzielnie bezpieczeństwa. Potencjalny przeciwnik musi zatem liczyć się z reakcją sojuszniczą o znaczących możliwościach rozpoznawczych i uderzeniowych. Taka sytuacja zmniejsza stopień zagrożenia powietrznego obszaru kraju, a perspektywa wyposażenia sił powietrznych w nowoczesne samoloty wielozadaniowe zapowiada podwyższenie poziomu naszego i sojuszniczego bezpieczeństwa w tym zakresie.

Nowym, niezwykle groźnym, stało się wykorzystywanie samolotów cywilnych jako środków uderzających w obiekty o znaczeniu strategicznym. Jest to element działań terrorystycznych, które powinny być brane pod uwagę w ocenie zagrożeń militarnych. Należy jednak przypuszczać, iż po wydarzeniach z 11 września 2001 roku zagrożenia te zostały skutecznie ograniczone przez podejmowane różne środki ochrony i kontroli lotnisk i obiektów latających.

Znacznie mniej problemów przysparza ocena i przeciwdziałanie **zagrożeniu ze strony wybrzeża morskiego**. Jest to akwen relatywnie mały i wszelkie obiekty pływające, które się na nim znajdują mogą być monitorowane tak przez środki rozpoznania wojskowego, jak i nawigacji cywilnej. Zatem uzyskanie całkowitego zaskoczenia w tych warunkach staje się niemożliwe. Jednak należy się liczyć ze wzrostem zagrożenia morskiego podczas narastania sytuacji kryzysowych, czy też w toku prowadzonego konfliktu zbrojnego. Obiektami uderzeń przeciwnika mogą być wówczas zarówno cele morskie, jak i lądowe rozmieszczone w pasie przybrzeżnym. Tego rodzaju zagrożenia mogą wystąpić zwłaszcza podczas prowadzenia operacji połączonych z udziałem sił morskich.

Powinniśmy ponadto mieć na uwadze nowe kategorie zagrożeń, na które mogą być narażone okręty marynarki wojennej biorące udział w sojuszniczych operacjach morskich lub połączonych, na akwenach mórz otwartych i oceanach.

Odnosząc się do całościowego ujęcia problematyki **zagrożeń militarnych**, można dostrzec ich szeroką gamę i zmieniający się charakter. Nie mogą one być oceniane oddzielnie, lecz w połączeniu z sytuacją polityczną i ekonomiczną oraz wszelkimi uwarunkowaniami związanymi z zagrożeniami. Istotne są tu występujące zmiany w skali zagrożeń i możliwość pojawiania się nowych i zaskakujących sytuacji wymagających stosownych ocen w warunkach braku doświadczeń. Dlatego też wiele uwagi poświęca się obecnie **zagrożeniom kryzysowym** oraz związanym z nimi **terroryzmowi**. Przy dokonywaniu zmian priorytetów wymagany jest dalszy monitoring zagrożeń o malejącym prawdopodobieństwie wystąpienia. Jest to warunek utrzymania właściwego poziomu ocen zagrożenia obejmujących kompleksowo możliwe jego odmiany.

Mając na uwadze kwestie prognostyczne, w obszarze interesującej nas problematyki wskazane jest odnieść się do relatywnie nowych **zagrożeń asymetrycznych**.

Przez asymetrię rozumie się między innymi:
- nieuczciwą walkę,
- uderzenie w słaby punkt,
- walkę informacyjną,
- walkę w sferze opinii publicznej,
- groźbę lub wykorzystanie broni masowego rażenia[9].

„Asymetria" i „asymetryczność" są terminami określającymi różnorodne formy dysproporcji występujących w otoczeniu przeciwstawnych sobie rzeczywistości. **Przez „asymetrię" w sferze bezpieczeństwa i strategii należy rozumieć myślenie i działanie odmienne od przeciwnika w celu maksymalizowania własnej przewagi, wykorzystania słabości przeciwnika, a także zdobycia inicjatywy lub uzyskania większej swobody operacyjnej**[10].

Zagrożenie asymetryczne stwarza najczęściej strona, która dążąc do konfrontacji, nie jest zdolna przeciwstawić się przeciwnikowi w sposób symetryczny, z użyciem tych samych lub podobnych środków walki.

Można zatem dostrzec, iż pojawiła się nowa jakość w sferze zagrożeń, do której obecnie przywiązuje się wiele uwagi. Przedmiotem szczególnego zainteresowania są kwestie wykrywania tych zagrożeń, przewidywania możliwych uderzeń i ewentualnego przeciwdziałania uprzedzającego. Trudność wynika z faktu posiadania przez stronę przeciwną wyboru czasu, środka, sposobu i obiektu uderzenia.

Zadania sił zbrojnych RP wynikające z oceny zagrożeń

Przedstawiony wyżej niepełny obraz zagrożeń militarnych, stanowi podstawę do określania **zadań dla sił zbrojnych**. Wskazane jest w tym miejscu zaakcentować znaczące przewartościowania, jakie nastąpiły w tym zakresie. Najważniejsze z nich to rozszerzenie zadań sił zbrojnych, które obecnie oprócz zadań wojennych wykonywanych walką zbrojną, zobligowane są także do wykonywania zadań **niewojennych**, niezwiązanych (bezpośrednio) z walką zbrojną[11].

Uwzględniając skalę zagrożeń, obronne interesy narodowe i sojusznicze oraz funkcje sił zbrojnych, można określić dla nich następujące **zadania ogólne**[12]:
- zapobieganie wojnie oraz zapewnienie pokoju przez zachowanie zdolności do obrony;
- zabezpieczenie przestrzeni powietrznej w ramach cywilno-wojskowej kontroli ruchu powietrznego i przestrzeni powietrznej;
- udział w misjach pokojowych ONZ i operacjach kryzysowych w ramach sojuszu;

[9] P. Gawliczek, J. Pawłowski, *Zagrożenia asymetryczne*, Warszawa 2003, s. 11.
[10] Tamże, s. 18.
[11] Por. B. Balcerowicz, *Pokój...*, wyd. cyt., s. 219.
[12] Por. R. Wróblewski, *Wprowadzenie...*, wyd. cyt., s. 128.

• prowadzenie działań antyterrorystycznych lub udział w sojuszniczych operacjach antyterrorystycznych;

• wnoszenie wkładu w utrzymanie ładu międzynarodowego oraz swobody wykorzystywania mórz i oceanów;

• udział w kontroli obcych sił zbrojnych i przedsięwzięć rozbrojeniowych oraz obserwacja ćwiczeń;

• udział w likwidacji klęsk żywiołowych i awarii ekologicznych oraz w operacjach humanitarnych;

• udział w akcjach ratowniczych w wypadku katastrof na lądzie i w akcjach poszukiwawczo-ratowniczych na morzu;

• samodzielna obrona terytorium państwa do czasu wprowadzenia do działań sił sojuszniczych;

• udział w sojuszniczej obronie obszaru terytorialnego sojuszu, w tym ochrona ważnych szlaków komunikacji morskiej.

Dokonując pewnego uogólnienia, można zadania te ująć w dwóch następujących grupach:

1) **zadania o charakterze militarnym** – uznawane jako podstawowe;

2) **zadania o charakterze niemilitarnym** – wykonywane głównie w okresie pokoju i kryzysów.

Zaznaczyć tu jednak należy, iż grupa zadań niemilitarnych w różnym stopniu i zakresie wiąże się z zadaniami militarnymi lub stwarza warunki do ich wykonywania. W innym ujęciu, zgodnie z przyjętą ***koncepcją obronności***, **siły zbrojne powinny być gotowe do wykonywania następujących rodzajów zadań:**

• **prewencyjno-stabilizacyjnych w czasie pokoju, samodzielnie lub w ramach NATO;**

• **reagowania kryzysowego w sytuacjach bezpośredniego lub pośredniego zagrożenia bezpieczeństwa Polski lub jej sojuszników;**

• **obronnych, w razie lokalnego konfliktu zbrojnego lub wojny na dużą skalę**[13].

Mimo diametralnej zmiany uwarunkowań obronnych wynikających z naszej pełnoprawnej obecności w sojuszu, nadal ***GŁÓWNYM ZADANIEM SIŁ ZBROJNYCH RP JEST OBRONA SUWERENNOŚCI I NIEPODLEGŁOŚCI WŁASNEGO KRAJU.***

Przewidywane zadania dla sił zbrojnych o charakterze ogólnym są przetwarzane na zadania o większym stopniu szczegółowości i dowiązaniu do rodzajów sił zbrojnych. Najszerszą grupę zadań przewiduje się dla **wojsk lądowych**, które dysponują największym potencjałem bojowym.

W ramach działań **prewencyjno-stabilizacyjnych** czasu pokojowego, tak na obszarze kraju, jak i poza jego granicami, wojska lądowe mogą brać udział w **zwalczaniu terroryzmu**, zorganizowanych grup przestępczych o charakterze

[13] *Strategia obronności...*, wyd. cyt., s. 18–24.

zbrojnym i innych działaniach przywracających bezpieczeństwo wewnętrzne i porządek prawny.

W ramach **reagowania kryzysowego** wojska lądowe biorą udział w działaniach antykryzysowych na obszarze kraju lub poza jego granicami. Zadania te polegają m.in. na: osiąganiu gotowości bojowej, osłonie zagrożonych obszarów, stwarzaniu odpowiednich warunków do działań sojuszniczych. Szczególnie ważnym zadaniem w tej grupie jest udział w sojuszniczych lub międzynarodowych **operacjach przywracania lub wymuszania pokoju**.

Zadania wykonywane w ramach reagowania kryzysowego stają się obecnie priorytetowe, a ich zakres się rozszerza. Wynika to ze wzrastającej ilości sytuacji kryzysowych i relatywnych potrzeb ich neutralizacji.

Aktualna jest nadal specyfika zadań przewidywanych dla wojsk lądowych w **lokalnych konfliktach militarnych i wojnie na dużą skalę**[14]. W lokalnym konflikcie prowadzonym na obszarze kraju, do podstawowych zadań zaliczamy: organizowanie i prowadzenie operacji obronnych i przeciwuderzeń.

W wojnie na dużą skalę wojska lądowe mogą wykonywać następujące zadania:

1. Na obszarze kraju:

a) organizowanie i prowadzenie operacji opóźniających w ramach strategicznej operacji obronnej sojuszu;

b) udział w operacjach obronnych sojuszu;

c) udział w sojuszniczych operacjach zaczepnych w ramach przeciwuderzeń lub przeciwnatarcia.

2. Poza granicami kraju:

a) udział w połączonych sojuszniczych operacjach obronnych;

b) udział w połączonych sojuszniczych operacjach zaczepnych.

Wykonywanie powyższych zadań spoczywa na dwóch współdziałających ze sobą komponentach: **wojskach operacyjnych i siłach obrony terytorialnej**. Główny ciężar zadań spoczywa na wojskach operacyjnych zarówno na obszarze kraju, jak i poza jego granicami. Natomiast siły obrony terytorialnej, mimo różnych poglądów co do ich wykorzystania, stanowią nadal ważne ogniwo w systemie obrony kraju. Dysponują one określonym potencjałem bojowym pozwalającym podejmować skuteczne działania w określonych rejonach, a także zapewniać dogodne warunki użycia wojsk operacyjnych, wspierać je walką na skrzydłach i w strefie tyłowej, ochraniać ważne obiekty i ewentualnie podejmować działania nieregularne na tyłach przeciwnika.

Dostrzegamy zatem, iż spektrum zadań przewidywanych dla sił zbrojnych, w tym zwłaszcza dla podstawowego ich rodzaju – **wojsk lądowych** – jest szeroki i znacznie zróżnicowany. Zadania te wynikają z różnych przesłanek i uwarunko-

[14] Por. A. Tomaszewski, M. Huzarski, *Rola i zadania gąsienicowych lub kołowych BWP w walce i operacji*, Warszawa 2000, s. 51.

wań. Jednak najważniejsze jest tu potencjalne zagrożenie ze strony przeciwnika i właściwa ocena jego skali oraz wiarygodności prawdopodobieństwa wystąpienia. Stanowi to bowiem podstawę do podejmowania działań osłonowych, obronnych lub uprzedzających możliwe akcje agresywne strony przeciwnej.

Refleksje końcowe

Wyżej przedstawione treści stanowią niejako pewną część kanwy do istoty rozważań, którą jest humanistyczne przygotowanie kadr oficerskich do racjonalnych i skutecznych działań mających na celu przeciwdziałanie zagrożeniom, zwłaszcza militarnym. W pojawiających się złożonych uwarunkowaniach, zgodnie z ideą humanizmu, powinniśmy widzieć człowieka jako wartość nadrzędną, jako istotę społeczną funkcjonującą w określonym środowisku. **Można zatem sformułować tezę o istnieniu potrzeby łączenia przygotowania pragmatycznego z przygotowaniem humanistycznym oficerów do udziału w realizacji zamierzeń adekwatnych do współczesnych wyzwań i zagrożeń.**

Kmdr por. dr Andrzej ŁAPA
Akademia Marynarki Wojennej

PRZYGOTOWANIE HUMANISTYCZNE OFICERÓW WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ MILITARNYCH W ŚWIETLE DOŚWIADCZEŃ POLSKICH

Podstawą do opracowania niniejszego artykułu były wnioski wypływające z raportów edukacyjnych oraz doświadczenia zdobyte podczas pełnienia misji pokojowych i stabilizacyjnych przez wydzielone siły Wojska Polskiego. Szczególną uwagę skupiono na znaczeniu przygotowania humanistycznego kadry i żołnierzy w sytuacji, kiedy podejmowane działania militarne nie zawsze są skuteczne oraz wobec wyzwań cywilizacyjnych, które ze względu na swój globalny charakter kreują nowe wyzwania edukacyjne.

Miarą współczesnych, nowoczesnych społeczeństw jest sprawnie działający system edukacji zapewniający jego jednostkom i grupom odpowiedni poziom wiedzy niezbędny do podejmowania optymalnych decyzji w zróżnicowanych sytuacjach życiowych. Rozpatrując całościowo system edukacji w Polsce podczas transformacji, możemy zauważyć, że jedne z jego segmentów wyraźnie się rozwijają (np. studia ekonomiczne, prawnicze), zaś inne ulegają wyraźnej stagnacji a ich znaczenie jest redukowane lub marginalizowane. Do tych ostatnich można zaliczyć szkolnictwo wojskowe.

Zasadniczych przyczyn tego stanu można upatrywać w regulacjach rynkowych edukacji (wiedza stała się towarem i podlega prawom rynkowym), które m.in. uwzględniają ponoszone koszty oraz możliwości ich ograniczania. Powyższa sytuacja powoduje, że edukacja na poziomie wyższym musi uwzględniać te realia i ciągle dążyć do prezentowania atrakcyjnej oferty (wymóg modernizacyjny) spełniającej coraz to wyższe oczekiwania społeczne, przy jednoczesnym obniżeniu kosztów.

Edukacja w warunkach intensywnej zmiany społecznej stała się z jednej strony fragmentem szerszych przeobrażeń, zaś z drugiej instrumentem tej przebudowy.

Stąd modernizacyjne działania edukacyjne zmierzają do jej przystosowania do edukacji dla przyszłości, a nie dla przeszłości[1].

Przedmiotem moich rozważań uczyniłem wnioski wynikające z prezentowanych w ostatnich kilku dekadach raportów edukacyjnych, które zawierają nie tylko charakterystykę stanu oświaty i wychowania w wymiarze lokalnym i globalnym, ale zwracają uwagę na jej wpływ na poszczególne segmenty życia społecznego oraz możliwości inicjowania i rozwijania pozytywnych tendencji w różnych dziedzinach życia.

Już blisko cztery dekady temu, w ramach tzw. trzeciej pedagogiki, B. Suchodolski zwracał uwagę na konieczność współpracy międzynarodowej w obszarze edukacji, co przenosząc na grunt edukacji wojskowej, w sytuacji wspólnego działania w ramach NATO, od kilku lat stała się koniecznością. W tej kwestii mimo podejmowanych prób współdziałania, w dalszym ciągu istnieją wyraźne lokalne różnice kulturowe, polityczne, ekonomiczne i mentalnościowe, które powodują, że w dalszym ciągu nie mamy wspólnego systemu edukacji wojskowej wobec współczesnych wyzwań i planowanych zamierzeń pokojowych lub stabilizacyjnych. Również nasza wiedza o tym, co się dzieje w systemie edukacji wojska w skali poszczególnych państw paktu jest ograniczona, tzn. nie do końca wiemy, jak zmieniać się będzie jego struktura, organizacja, treści czy też zasady ewaluacji. Podobna sytuacja występuje w przypadku szkolnictwa rodzajów wojsk, gdzie brakuje badań, które pozwoliłyby określić, co wnoszą do systemu społecznego wojska „produkty" jego edukacji (w sensie kwalifikacji, kompetencji, preferencji, orientacji oraz czy spełniają współczesne wymogi bycia *homo eligens* (człowieka wyboru) i *homo explorens* (człowieka poszukującego)?[2]

Edukacja humanistyczna w warunkach wojska wiąże się z koniecznością wypracowania nowego paradygmatu kształcenia kadr oficerskich, która w mojej opinii winna być sprowadzona do trzech zasadniczych kwestii:

1) uczynić z polifunkcyjnego (zróżnicowanego) kształcenia oficerów stałą ofertę edukacyjną w uczelniach wojskowych;

2) zrównoważyć w kształceniu oficerów podejście wąskospecjalistyczne z podejściem ogólnoerudycyjnym;

---

[1] W wielu raportach edukacyjnych zwraca się uwagę na temporalny wymiar edukacji nawet na poziomie wyższym. Wiedza w wielu dziedzinach nauki dewaluuje się już w ciągu 4–5 lat, a w niektórych jeszcze szybciej. Stąd absolwenci uczelni wyższych, którzy je kończą już na starcie zawodowym dysponują wiedzą, która wobec szybko zmieniających się realiów życia jest już nieaktualna.

[2] Harmonogram zmian organizacyjno-strukturalnych w wyższym szkolnictwie wojskowym zarysowany w 2002 r. ulega pewnym zmianom. Osiągnięcie zamierzonej w 2006 r. wizji utworzenia silnego, 6-wydziałowego Uniwersytetu Obrony Narodowej w Warszawie, wymaga podjęcia wielu działań ustawowych i organizacyjnych. Zob.: K. Borowiak, *Przyszłość szkolnictwa wojskowego*, [w:] *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. nauk. R. Stępień, Warszawa 2002, s. 73; P. Sienkiewicz, *Dylematy edukacyjne społeczeństwa informacyjnego*, tamże, s. 60–63.

3) uwzględniać w szerszym zakresie rolę nauk społecznych w przygotowaniu słuchaczy uczelni wojskowych do pełnienia przyszłych ról zawodowych[3] w zmieniających się warunkach lokalnych, jak i globalnych.

Dokonujące się w uczelniach wojskowych zmiany wskazują, że nie dostrzega się w dostatecznym stopniu walorów wiedzy społecznej, jej potencjału, który nie tylko dostarcza niezbędnych wyjaśnień teoretycznych (informacji i wiedzy), ale pozwala na nabywanie mądrości (orientowania się) w toczących się procesach społecznych i towarzyszących im tendencjach rozwojowych. Często jest ona niezbędna w sytuacji, kiedy podejmowane działania militarne okazują się nieskuteczne i technika wojskowa zawodzi. Doświadczenia z ostatniego konfliktu w Iraku wskazują, że wciąż są aktualne przestrogi zawarte w akcie konstytucyjnym ONZ (z 16 listopada 1945 roku) dotyczące umiejętności działania w sytuacji, kiedy wytwory militarne człowieka są wykorzystywane przeciwko człowiekowi, oraz że „wojny biorą swój początek w umysłach ludzi, więc i ochrona pokoju w umysłach ludzi musi być zbudowana"[4]. Powyższe uwagi zostały niemal pięćdziesiąt lat później powtórzone w raporcie J. Delorsa (z 1996 roku), który wskazywał i omawiał napięcia, których przezwyciężanie stanie się podstawowym zadaniem XXI wieku. Zawierały się one między tym, co globalne a tym, co lokalne, między uniwersalnością a tym, co jednostkowe, między tradycją a nowoczesnością, między działaniem w długiej perspektywie temporalnej a działaniami doraźnymi, między przyrostem wiedzy a zdolnością jej przyswajania przez ludzi, między sferą być (duchowością człowieka) a sferą mieć (jego materialnym bytem).

Korzystając z filarów edukacyjnych raportu J. Delorsa, warto się zastanowić, co należy zmienić lub wprowadzić nowego w wojskowej edukacji humanistycznej, aby udział żołnierzy w prowadzonych przez nich działaniach militarnych (zarówno w ramach misji pokojowych, jak i stabilizacyjnych) przyczyniał się do skłaniania (wywierania presji lub perswazji) stron konfliktu, aby chciały żyć wspólnie (dążyły do rozwiązywania kwestii spornych, tolerowały i akceptowały inność), chciały wiedzieć o racjach drugiej strony, wspólnie działać, oraz aby być. Powyższe sugestie wskazują, że budowa nowej rzeczywistości społecznej po zakończonej wojnie, jej stabilizacja powinna dokonywać się w ramach programu amilitarnego skupionego na celach i środkach kulturowych osadzonych w lokalnych realiach. Brak takiej wizji powoduje konieczność lokalizacji wojsk stabilizacyjnych w silnie ufortyfikowanych obozach wojskowych, poczucie ich izolacji, przekonanie o nieskuteczności prowadzonych nawet w ograniczonej skali działaniach patrolowych

[3] Zob. H. Sekuła-Kwaśniewicz, *Reforma edukacji a socjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli*, [w:] *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, red. K. Szafraniec, W. Wincławski, Toruń 2003, s. 253.

[4] Po tragicznych doświadczeniach II wojny światowej zwycięzcy – mimo początkowej współpracy przy tworzeniu nowego powojennego ładu – bardzo szybko zmienili front i w sferze ideologii, jak również kreacji świadomości społecznej podjęli działania związane z silną indoktrynacją militarną.

oraz narastający chaos i anomię[5], co możemy bezpośrednio obserwować z przekazów medialnych.

Analizując kolejne raporty edukacyjne Filipa H. Combsa (z 1968 roku) i E. Farue'a (z 1972 roku), od których minęło ponad 30 lat, zauważamy, że ich najistotniejszy sens zawierał się w wyraźnym sprzeciwie wobec uniformizacji i unifikacji dotychczasowych praktyk edukacyjnych. Obserwując zachodzące w szkolnictwie wojskowym zmiany w edukacji humanistycznej żołnierzy, podchorążych i kadry, zauważamy, że istnieją poważne opory i bariery w przejściu od jednego uniwersalnego paradygmatu edukacyjnego (zwłaszcza strukturalno-funkcjonalnego) do jej heterogeniczności (wieloparadygmatyczności). Pojawia się pytanie o sens poszukiwania nowego, a właściwie nowych paradygmatów edukacyjnych w szkolnictwie wojskowym. Z jednej strony dochodzi do prób recepcji uznanych wzorów edukacyjnych ze znaczących armii NATO, co wywołuje u przeciwników tych działań obawy o nadmierny paternalizm, poczucie ich nieadekwatności do lokalnych warunków, zaś z drugiej brak własnych propozycji powoduje, że podejmowane są działania ograniczające zasięg i rolę humanistyki w edukacji wojskowej. Jest ona traktowana instrumentalnie i zazwyczaj stanowi uzupełnienie, jako jeden z segmentów, szkolenia specjalistycznego.

Kolejne doświadczenia edukacyjne związane z budową społeczeństwa informacyjnego i mobilnego wskazują, że zarysowana wizja uczyć się, aby być już nie wystarcza. Wymaga to innego myślenia o edukacji, jej roli w kreowaniu osobowości i kompetencji żołnierza, który ma być nie tylko *homo creator*, ale i *homo eligens*, i *homo explorens* (A. Cudowska, 2004), wielokrotnie działając w sytuacji zagrożeń cywilizacyjnych, czasowej i przestrzennej redukcji relacji społecznej, ich akceleracji[6], musi uodpornić się na informacje o charakterze katastroficznym, a jednocześnie skutecznie reagować na rzeczywiste zagrożenia.

Również i środowiska wojskowe pozostają nieobojętne na tego typu wyzwania. Sama wojna w Iraku, gdzie doszło do konfrontacji koalicji armii społeczeństw informacyjnych z armią społeczeństwa tradycyjnego, dostarczyła szeregu spostrzeżeń dla przyszłej edukacji humanistycznej. Musi ona uwzględniać nowe wyzwania związane z dynamicznym rozwojem technologicznym techniki wojskowej (dotyczące zagrożeń reifikacji walki i jego uczestników), wyzwaniami kulturowymi (od „technopolu", poprzez zagrożenia związane z konsumpcyjnym stylem życia, po sprawy związane z wielokulturowością i pograniczem kulturowym) po wyzwania etyczne (określane jako „luka ludzka" lub „miniaturyzacja moralna").

[5] Do wyjaśnienia niepowodzeń podejmowanych działań stabilizacyjnych warto wykorzystać teorię anomii R. Mertona, który opisał konsekwencje społeczne braku konformizmu wobec celów kulturowych i środków w ich osiąganiu (R.K. Merton, 1982).

[6] Świadczą o tym doświadczenia i przeżycia kombatantów wojennych, którzy byli ofiarami lub świadkami śmierci lub zranienia najbliższych kolegów, psychologicznych spustoszeń jakie dokonał stres i późniejsze problemy z przezwyciężeniem PTSD. Tylko w ramach misji stabilizacyjnej w Iraku do tej pory zginęło 14 polskich żołnierzy, a 34 stało się ofiarami PTSD.

Jako żołnierze coraz częściej będziemy uczestnikami wojen, w których będziemy pełnili role operatorów techniki wojskowej, a o zwycięstwie będą decydować maszyny i roboty nasycone TI, której namiastkami są tzw. bronie inteligentne. Miarą sukcesu będzie nie rozbicie czy też pokonanie armii przeciwnika, ale jego obezwładnienie, sparaliżowanie możliwości obronnych i przekonanie o bezsensowności stawiania dalszego oporu. Ten etap wojny będzie jakby preludium do rzeczywistej walki, która dokona się na płaszczyźnie kulturowej i moralnej. Dopiero osiągnięcie sukcesu w sytuacji konfliktu kulturowego oraz zostanie moralnym zwycięzcą wojny w opinii przeciwnika będzie oznaczać jej rzeczywiste zakończenie. Doświadczenia konfliktu irackiego wskazują, że ignorowanie wiedzy z antropologii kulturowej, socjologii i psychologii kultury może przynieść opłakane rezultaty, a błyskawiczny sukces militarny może przerodzić się w długotrwałe i uciążliwe walki partyzanckie. Powoduje to wyraźną izolację i narastającą niechęć wobec wojsk stabilizacyjnych, które zamiast aprobaty i uznania dla ich wcześniejszych dokonań, spotykają się z coraz powszechniejszym i skuteczniejszym oporem podważającym sens ich pobytu.

W tej sytuacji zdecydowana przewaga technologiczna została skutecznie zneutralizowana przez brak podejmowania starań, które wyraźne ograniczyłyby istniejące dystanse kulturowe i myślenie stereotypowe o przeciwniku. Dodatkowo, kiedy popełniono błędy natury moralnej (m.in. za sprawą szykanowania jeńców, brakiem odpowiedzialności za zabytki dziedzictwa kulturowego, łamania reguł zwyczajowych i obyczajowych, dopuszczania się grabieży jako trofeum wojennego) doprowadziło to do eskalacji konfliktu zamiast do jego wygaszenia[7]. Takie działania spowodowały, że szeregi zwolenników lub życzliwie obojętnych wobec wojsk stabilizacyjnych zmalały, zaś wyraźnie w irackiej opinii społecznej wzrosło poparcie dla zwolenników otwartej walki i wyrzucenia obcych żołnierzy ze swojego terytorium. Czynnikiem, który dodatkowo utrudnia komunikację społeczną w sytuacji konfliktu jest bariera językowa, która powoduje, że możliwości wpływania na świadomość miejscowej ludności są ograniczone.

Jednak problemy związane z funkcjonowaniem kadry i żołnierzy w ramach kontyngentów sił pokojowych lub stabilizacyjnych dotyczą tylko niewielkiej części, zaś większość z nich musi się przygotować do pełnienia swojej służby wojskowej w nowych realiach nie tylko społeczeństwa informacyjnego, ale i społeczeństwa wiedzy.

[7] Przykładem ewidentnego naruszania reguł obyczajowych przez siły stabilizacyjne jest wielokrotne łamanie zasad zachowania wobec kobiet (naruszania reguł proksemicznych) w trakcie rewizji oraz ignorowania zasady zadośćuczynienia za utratę zdrowia lub życia bliskim ofiary. Podobnie sytuacja wygląda z tworzeniem nowych irackich grup dyspozycyjnych (nowej armii i policji) współpracujących z wojskami stabilizacyjnymi, które ze względu na ponoszone straty, spowodowane atakami zdesperowanych rodaków i brakiem należytego wsparcia, głównie ze strony wojsk amerykańskich, działają na dwa fronty.

Pierwszą próbę określenia nowych praktycznych zamierzeń edukacyjnych wobec wyzwań współczesnego świata, podjęto w drugiej części Raportu Rady Klubu Rzymskiego (z 1991 roku) zwanego rezolutyką[8]. W zamiarach autorów raportów zasadniczo podejmowane działania edukacyjne powinny skupiać się na kształtowaniu inteligencji i zmysłu krytycznego, lepszego poznawania samego siebie (podejście intrapersonalne), opanowywanie własnych niepożądanych popędów i destrukcyjnych zachowań, rozwijaniu zdolności twórczych, pełnieniu odpowiedzialnych ról w życiu społecznym, zdobywaniu umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi, pomaganiu innym w przystosowywaniu się do zmian i uzyskanie całościowego poglądu na świat.

Wyraźnie zauważamy, że intencją autorów było przygotowanie edukacyjne jednostki do działania w warunkach wielokulturowości i w warunkach nowych wyzwań globalizacyjnych. Szybko zmieniające się realia współczesnego świata i konieczność militarnej obecności wydzielonego polskiego kontyngentu wojskowego w misji stabilizacyjnej, wymaga podjęcia przez szkolnictwo wojskowe i tej kwestii. Brak elementarnej wiedzy o relacjach i zachowaniach w sytuacji kontaktu wielokulturowego może doprowadzić do sytuacji konfliktu kulturowego, który dodatkowo będzie zwiększał dystans między jego uczestnikami i utrudniał komunikację (próby dialogu). Obserwujemy wyraźne odejście od koncepcji tzw. ślepych i posłusznych bagnetów na rzecz „myślących i rozważnych bagnetów".

Z dotychczasowych doświadczeń misji irackiej nasuwają się następujące spostrzeżenia odnośnie do humanistycznej edukacji w wojsku:

1. Zachęcanie kadry do zdobywania nowej wiedzy, nabywania kompetencji zawodowych (do działania w warunkach misji pokojowej lub stabilizacyjnej) oraz społecznych, które pozwolą na radzenie sobie w sytuacji, kiedy rozwiązania militarne okażą się nieskuteczne.

2. Zbliżenie szkolenia wojskowego do realnych warunków działania w ramach tych misji w wymiarze jednostkowym (wyposażenie żołnierza w niezbędne umiejętności działania w warunkach długotrwałej izolacji, stresu, radzenia sobie z ich skutkami) oraz w wymiarze grupowym (tworzeniu więzi, integracji i spójności grupowej w sytuacji długotrwałego zagrożenia zdrowia i utraty życia). Jednocześnie warto skorzystać z wcześniejszych badań edukacyjnych dotyczących kwestii agresji, funkcjonowania w sytuacji zagrożeń cywilizacyjnych, wyjaśniania i interpretacji problemów świata wielokulturowego itp., które zostały zawarte we wcześniejszych raportach edukacyjnych.

3. Wykorzystywania w procesie edukacji humanistycznej dotychczasowych bezpośrednich doświadczeń z tych misji – od prezentacji multimedialnych, poprzez metody kazusów, bezpośrednie spotkania z uczestnikami tych wydarzeń, po komentarze specjalistów z różnych dziedzin.

[8] Zob. *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Warszawa 1993.

4. Osiągnięcia stanu porównywalności wykształcenia zawodowego zdobytego w uczelniach wojskowych z wykształceniem cywilnym, spowodowania, aby jego poziom umożliwiał szybkie zdobycie kompetencji pozwalających na dalszą aktywność zawodową poza wojskiem i ich konkurencyjność na rynku pracy.

5. Ograniczenia zjawiska marginalizacji społecznej kadry przez stworzenie wielości szans edukacyjnych (budowy odpowiedniego kapitału edukacyjnego) nie tylko w ramach szkolnictwa wojskowego, ale i cywilnego.

Ostatnia z tych propozycji wskazuje, że podejmowane w wojsku działania związane z edukacją humanistyczną nie powinny koncentrować się tylko na bieżących, czy też perspektywicznych działaniach wydzielonych kontyngentów wojskowych w ramach misji pokojowych lub stabilizacyjnych, ale na przygotowaniu kadry do życia poza wojskiem. Dotychczasowa edukacja humanistyczna przygotowująca do życia poza wojskiem w ramach rekonwersji jest niewystarczająca. W *Białej Księdze Komisji Europejskiej* (z 1995 roku)[9] zwrócono uwagę na trzy zasadnicze czynniki wymuszające zmiany edukacyjne – postęp naukowo-techniczny, globalizację i tworzenie się społeczeństwa informacyjnego. Od co najmniej dekady w edukacji następuje zdecydowane odrzucenie tego, co określane jest mianem „przygotowania zawodowego" na rzecz „rozwoju przydatności do zatrudnienia". W myśl tego raportu na rozwój przydatności do zatrudnienia składają się takie elementy, jak:

1) umiejętności podstawowe – zawierające się w silnej motywacji do edukacji ustawicznej (umieć i chcieć się uczyć) w tym co najmniej 2 języków obcych;

2) umiejętności techniczne – typu *know-how* związanych z możliwościami komunikowania medialnego (zwłaszcza Internetu, poprzez dotarcie do informacji, ich przetwarzanie, wytwarzanie i kodowanie) oraz telematyki;

3) umiejętności społeczne – od kreatywności (z wykorzystaniem inteligencji emocjonalnej i naturalnych zdolności), poprzez odpowiedzialność, współpracę i duże zdolności komunikowania społecznego[10].

Wymienione elementy powinny być realizowane w sposób tradycyjny przez uzyskiwanie dyplomów renomowanych uczelni, które stanowią swoisty filtr dopuszczający swoich absolwentów do grupy kognitariuszy oraz nowoczesny, poprzez samodzielne i systematyczne (ustawiczne) uczestniczenie w sieci edukacji umożliwiającej orientację, co do wyboru form kształcenia i uzyskiwania szczególnie cennych kwalifikacji.

Powyższe uwarunkowania wskazują, że wobec edukacji humanistycznej w wojsku stawiane są wysokie wymagania związane z realizacją nowej wizji społeczeństwa – od informacji do wiedzy i od wiedzy do mądrości. Świadczy to, że edukacja humanistyczna zmierza w kierunku klasycznej triady zarysowanej blisko

[9] Zob. Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

[10] Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji, konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 52.

dwa i pół tysiąca lat temu przez filozofów greckich – piękna (utożsamianego ze zdrowym ciałem), dobra (utożsamianego ze zdrową duszą) i prawdy (umiłowania mądrości). Realizacja tych klasycznych wartości w warunkach tworzącego się nowoczesnego lub, jak niektórzy postmoderniści uważają, ponowoczesnego społeczeństwa, wymaga intensywnej i systematycznej współpracy instytucji edukacyjnych, jednostek i grup społecznych żywotnie zainteresowanych budową swojego kapitału edukacyjnego, który stworzy im komfort funkcjonowania wśród kognitariuszy, a nie marginalizowanych społecznie grup plebejuszy i garnuszkowych zmierzających ku atrofii.

Bibliografia

Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

Edukacja w wyższych szkołach wojskowych, red. nauk. R. Stępień, Warszawa 2002.

Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji, konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.

Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP TWP, Warszawa 1997.

Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?, Warszawa 1993.

Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

Rocznik pedagogiczny, t. 27, red. M. Dudzikowa, T. Lewowicki, Radom 2004.

Socjologia w szkołach wyższych w Polsce. Kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku, red. K. Szafraniec, W. Wincławski, Toruń 2003.

Ppłk dr Ryszard BZINKOWSKI
Departament Wychowania i Promocji Obronności MON

NAUKI SPOŁECZNE I HUMANISTYCZNE JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT PRZYGOTOWANIA OFICERÓW DLA POLSKICH SIŁ ZBROJNYCH XXI WIEKU

Doświadczenia i wnioski z sojuszniczego współdziałania I zmiany PKW w Iraku w znacznym stopniu odpowiadają na pytanie: „Jakie wnioski wynikają z tej misji dla dalszego rozwoju sił zbrojnych oraz systemu obronnego państwa?" Jak zauważył gen. broni dr Józef Flis w słowie wstępnym do konferencji *Trudna stabilizacja*, która odbyła się niedawno w Akademii Obrony Narodowej, „Kierowanie akcjami o charakterze humanitarnym spoczywa wprawdzie na układzie pozamilitarnym, jednak rozmach niektórych przedsięwzięć i stałe niemal angażowanie sił oraz środków ze strony wojska nosi znamiona nie tylko doraźnych akcji, ale niekiedy urasta nawet do swego rodzaju akcji humanitarnych[1]. Wymaga to – zdaniem generała – pilnego opracowania zasad współpracy sił zbrojnych z organizacjami humanitarnymi na obszarze misji stabilizacyjnej. Dodatkowo rozszerzenia wymagają, i to w dydaktyce, jak i ćwiczeniowej praktyce, zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC) na różnych szczeblach – od centralnych, poprzez regionalne, do samorządowych. Szczególnego uwzględnienia wymagają w tej dziedzinie zasady i formy współpracy z ośrodkami religijnymi. Ważnym zagadnieniem jest też położenie większego nacisku na rozszerzenie wiedzy i praktycznych umiejętności w sferze wspierania żołnierzy w sytuacjach trudnych i stresowych"[2].

Wszystkie te uwagi skłaniają do refleksji nad koniecznością nowego spojrzenia na problem przygotowania i wykształcenia oficera XXI wieku – profesjonalisty, mogącego sprostać nowym wyzwaniom. Żołnierza, którego przygotowanie w zakresie nauk społecznych i humanistycznych stanowić będzie warunek powodzenia w realizacji zadań bojowych. Z konieczności skoncentruję się jedynie na wybranych problemach obejmujących to zagadnienie.

---

[1] J. Flis, *Wstęp*, [w:] *Trudna stabilizacja*, Warszawa 2004, s. 9.
[2] Tamże.

Istota przywództwa i uwarunkowania funkcjonowania współczesnych liderów wojskowych

„Przywództwo jest jedną z ważniejszych umiejętności, predyspozycji i cech dostrzeganych i pożądanych w kierowaniu zespołami ludzkimi"[3]. Nie wystarczy jednak jedynie czekać na ujawnienie się samoistne liderów w wojsku, a kształtować, w procesie edukacji i wychowania postawy sprzyjające wytworzeniu cech właściwych liderowi wojskowemu. To priorytetowe zadanie dla wszystkich poziomów edukacyjnych w wojsku. Dowódca – lider wojskowy powinien być przede wszystkim osobą profesjonalnie przygotowaną do pełnienia wielu ról zawodowych, z jakimi może się spotkać w trakcie służby. Powinien odznaczać się wysokim poziomem wykształcenia i kwalifikacji oraz umiejętnościami niezbędnymi do podejmowania decyzji. Powinien wyróżniać się nie tylko wiedzą fachową, ale również takimi przymiotami, jak: aktywność, inicjatywność, kreatywność, innowacyjność oraz zdolność do podejmowania ryzyka w procesach decyzyjnych. Będzie on musiał legitymować się umiejętnościami myślenia systemowego, działania w wielokulturowym otoczeniu oraz gotowością do ustawicznej nauki. Musi być zatem człowiekiem o szerokich horyzontach intelektualnych, kreatywnym i odważnym w działaniu, otwartym na zmiany organizacyjno-techniczne. Dziś nie wystarcza wierny i dokładny wykonawca rozkazów i poleceń, ale niezbędna jest postawa umiejętności dopasowania środków i metod do osiągania wyznaczonego celu wobec dynamicznie zmieniającej się sytuacji.

Zasady komunkacji interpersonalnej i instytucjonalnej wewnątrz i na zewnątrz wojska

Podstawowym problemem sprawnego kierowania i dowodzenia, tak w czasie pokoju, jak i w działaniach zbrojnych, jest zrozumienie celowości podejmowanych zadań. Przygotowanie zarówno kadry, jak i żołnierzy służby zasadniczej w zakresie udzielania informacji na temat wojska, zapobiega upublicznianiu tzw. złego komunikatu i tworzeniu sytuacji konfliktogennych, buduje poparcie, zrozumienie i sympatię otoczenia dla działań sił zbrojnych. Umiejętne informowanie i komunikowanie się ułatwia relacje współpracy wewnątrz organizacji wojskowej, jak też skierowanej na zewnątrz. Wspiera bezpieczeństwo ochrony informacji i kreowanie wizerunku oraz tożsamości.

Dzisiejsze działania realizowane przez siły zbrojne odbywają się – czy tego chcemy, czy nie – w świetle kamer telewizyjnych i przed mikrofonami dziennikarzy relacjonujących rozgrywające się na żywo wydarzenia. Dlatego też należy opanować sztukę racjonalności w udzielaniu informacji, czyli nie ujawnianiu wszyst-

[3] K. Sikora, *Wstęp*, [w:] *Lider wojskowy u progu XXI wieku*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 9.

kiego, ale jednocześnie nie nakładania embarga na informację. Niezbędne jest nauczenie oficera wykorzystywania informacji w walce, ale nie jako manipulacji mediami, co jest ze wszech miar naganne, nieetyczne i niedopuszczalne z uwagi na krótkotrwałą skuteczność i zagrożenie niewiarygodnością wobec mediów. Trzeba bowiem uświadomić sobie, że kto nie współpracuje z mediami, przegrywa walkę w oczach opinii publicznej kreowanej właśnie przez media. Kształcąc oficera XXI wieku, musimy zdać sobie sprawę, że dziś, w epoce społeczeństwa informatycznego, informacja jest bronią – narzędziem walki – tak samo jak karabin czy czołg.

Psychologia i pedagogika wojskowa (pola walki: walka ze stresem – koszarowa: walka z narkotykami i „falą")

Wojna i śmierć są najbardziej stresogennymi zdarzeniami, z jakimi może się spotkać człowiek. Nieobliczalność wojny, nieprzewidywalność zdarzeń, oddziaływanie na wielu płaszczyznach, w długim czasie, następstwa wykraczające poza sztywny czas konfliktu oraz trudne do określenia konsekwencje osobiste, rodzinne i wynikające z relacji społecznych powodują, że stres wojenny niezwykle silnie oddziałuje na żołnierza. „Siła tego wpływu w fazie działań zbrojnych może być tak wielka, że nawet przy dużych umiejętnościach dowódców, zdolności bojowe zespołów mogą być w znacznym stopniu ograniczone"[4].

Trzeba zdać sobie sprawę, że przygotowaniu żołnierza do działania na polu walki służyć ma cały system wojskowy i to przez cały czas służby wojskowej, a nie jedynie w okresie poprzedzającym walkę. Kształcenie żołnierza, realizowane w systemie szkoleniowym, winno go przygotować do wykonywania zadań w sytuacjach, gdy jest niezbędne fizyczne eliminowanie zagrożenia. Niebagatelne znaczenie ma tu kształtowanie odporności psychofizycznej dowódców i żołnierzy. Dla osiągnięcia tego celu niezbędne jest dokonanie współczesnych analiz i uogólnień dotyczących takich kwestii, jak: stres na polu walki, wpływ pola walki na zachowanie dowódców, postępowanie żołnierzy w sytuacjach skrajnych. Bogatego materiału w tym względzie dostarczają doświadczenia dowódców kompanii, kontyngentów, obserwatorów wojskowych i uczestników oenzetowskich oraz natowskich misji pokojowych. Olbrzymi materiał przynosi każdego dnia misja stabilizacyjna PKW w Iraku. Stanowi to wyzwanie dla naukowców, psychologów, wykładowców Akademii Obrony Narodowej i innych uczelni wojskowych. Celem nadrzędnym i wynikiem ich działania musi być uwzględnienie powyższych problemów w procesie dydaktycznym realizowanym w systemie szkolnictwa wojskowego, by nauczyć żołnierza rozpoznawać i opanowywać stres, a tym samym wyposażyć do-

[4] M. Jędrzejko, *Stres walki i wyczerpanie walką*, „Kształcenie obywatelskie w wojsku", zeszyt nr 2, Warszawa 2002, s. 63.

wódcę i podwładnych w dodatkową broń pozwalającą na spotęgowanie siły pododdziału.

Narkotyki i alkohol stanowią jedno z najważniejszych zagrożeń dyscypliny wojskowej oraz zwartości zespołów. Niepokojącym zjawiskiem jest obniżanie wieku aktywnego z nimi kontaktu. W warunkach służby wojskowej zagrożenie narkotykami, alkoholem i innymi używkami odurzającymi potęguje obecność broni, środków bojowych i realizowanie zadań z użyciem ciężkiego sprzętu. Obok specjalistycznej wiedzy wojskowej, zasad i trybu dowodzenia, współczesny dowódca staje więc wobec potrzeby poznania podstawowych niebezpieczeństw, jakie wywołuje zażywanie narkotyków albo alkoholu. A mogą one być, choćby w pojedynczym przypadku, powodem zdezorganizowania całego zespołu. Jest to kolejny temat do przemyśleń dla ludzi odpowiedzialnych za ukształtowanie nowoczesnego, odpowiednio przygotowanego do realizacji swego zadania dowódcy.

Nie mniej ważną sprawą jest przekazanie słuchaczom, w trakcie szkolenia w szkołach i centrach wojskowych, wiedzy z zakresu kształtowania stosunków międzyludzkich w pododdziale, czego znamiennym przykładem jest problem „fali". Najczęściej określa się ją jako występujące w wojsku zjawisko społeczne, polegające na psychicznym i fizycznym znęcaniu się żołnierzy starszych służbą nad młodszymi. Największe wyzwanie stanowi taka sytuacja dla dowódców pododdziałów. Ich rola w zwalczaniu tego negatywnego zjawiska jest najważniejsza i jednocześnie najtrudniejsza. Dlatego muszą być wyposażeni w odpowiednią wiedzę, szczególnie teoretyczną z zakresu psychologii i pedagogiki, uwzględniającą metody przeciwdziałania temu zjawisku, tak groźnemu dla dyscypliny, a tym samym zachowania sprawności bojowej pododdziału.

Edukacja obywatelska w wojsku

Kształcenie obywatelskie w okresie szkolenia podstawowego żołnierzy zasadniczej służby wojskowej jest elementem przedsięwzięć organizacyjno-szkoleniowych w jednostce wojskowej, bądź ośrodku szkolenia, których celem jest adaptacja poborowych do warunków służby wojskowej[5]. Realizowane w pododdziałach szkolenie podstawowe powinno dostarczać nowo wcielonym żołnierzom zasadniczych informacji z zakresu wiedzy obywatelskiej, praw i obowiązków żołnierskich, organizacji sił zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, rodzaju wojsk i służby, w których młodzi obywatele odbędą zasadniczą służbę wojskową, a także o działalności społeczno-wychowawczej prowadzonej w Wojsku Polskim. Działalność szkoleniowo-wychowawcza w późniejszym okresie służby powinna stanowić kontynu-

[5] E.S. Domański, *Kształcenie obywatelskie żołnierzy nowo wcielonych*, „Kształcenie obywatelskie w wojsku", zeszyt nr 2, Warszawa 2002, s. 44.

ację tego, co zrobiono w okresie szkolenia podstawowego w zakresie przygotowania żołnierzy do wykonywania obowiązków żołnierskich w toku służby wojskowej.

Szkoląc oficera XXI wieku, należy pamiętać o konieczności przygotowania go do pełnienia funkcji wykładowcy w dziedzinie kształcenia obywatelskiego, funkcji, która w zasadniczy sposób różni się od sposobu prowadzenia zajęć wojskowych (musztra, szkolenie strzeleckie, zajęcia specjalistyczne).

Nowe wyzwania w przedmiocie edukacji obywatelskiej przynosi udział żołnierzy WP w misjach wojskowych poza granicami kraju. We współczesnym świecie następują rewolucyjne zmiany, m.in. w zakresie form i sposobów walki. Potęguje się, nieznane dotychczas na taką skalę, zagrożenie terroryzmem. „Nie będzie bowiem w przyszłości – jak stwierdził profesor Julian Kaczmarek w swym wystąpieniu na wspominanej już wcześniej konferencji w AON poświęconej udziałowi PKW w Iraku – jednej uniwersalnej cywilizacji, a powstanie wielość rywalizujących ze sobą cywilizacji, z którymi walczyć można głównie, jeśli nie jedynie, poprzez dialog kultur. Zapewnienie bezpieczeństwa – twierdzi profesor – jest możliwe jedynie poprzez otwarcie na inne cywilizacje i kultury, w tym islamskie, które jednak stoją w sprzeczności z fundamentalizmem islamskim"[6]. Dlatego też nowa struktura wojska, jego zdaniem, będzie czymś pośrednim między wojskiem a siłami bezpieczeństwa i policji. Wymagać to będzie ścisłego współdziałania w skali międzynarodowej i to współdziałania, bez rozróżnienia na dotychczasowy podział w sferze militarnej i pozamilitarnej. Otwiera się więc nowe pole do działania w ramach kształcenia obywatelskiego – działania, któremu nie podołają ludzie nieprzygotowani do tego fachowo i nie wyposażeni w odpowiedni aparat dydaktyczny i naukowy.

Znajomość międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych

Istotnym elementem działań sił koalicji w Iraku jest przestrzeganie międzynarodowego prawa konfliktów zbrojnych. Chodzi tu zarówno o stosowanie metod i sposobów walki, na jakie pozwalają przepisy prawa międzynarodowego, jak i ochronę ludności cywilnej, dóbr kultury i innych obiektów cywilnych oraz traktowanie więźniów, które mogą mieć zdecydowany wpływ na opór stawiany przez Irakijczyków. Za zasadniczą kwestię, jak się wydaje nie w pełni dostrzeganą przez niektórych wojskowych, należy uznać fakt, iż w zwalczaniu bojówek musi pomóc społeczeństwo irackie. Bez niego bowiem przywrócenie stabilizacji będzie bardzo trudne i znacznie wydłużone w czasie. Ponadto obecność w regionie tak bogatym w zabytki, jakim jest centralny Irak, wymagała podjęcia działań w zakresie zapewnienia tutejszemu dziedzictwu kulturowemu podstawowej ochrony[7].

[6] J. Kaczmarek, [w:] *Trudna stabilizacja*, Warszawa 2004, s. 215.

[7] *Doświadczenia i wnioski z przygotowania i udziału pierwszej zmiany Dywizji Międzynarodowej w misji stabilizacyjnej w Iraku*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 2004, nr 8 (dodatek), s. 37.

Przykładem może służyć przejęcie obozu wojskowego zlokalizowanego na terenie stanowiska archeologicznego w Babilonie, które zrodziło konieczność pogodzenia wymogów bezpieczeństwa żołnierzy z zapewnieniem ochrony obiektów historycznych.

Wszystko to wskazuje na potrzebę zintensyfikowania, w trakcie szkolenia oficerów, zagadnień, które we współczesnych konfliktach mają nie tylko wymiar moralny, którego konsekwencje mogą być odczuwalne przez Polskę jeszcze przez wiele lat po zakończeniu działań, ale przynoszą konkretne – odczuwalne przez dowódców i żołnierzy realizujących zadanie bojowe – korzyści.

Ochrona środowiska w trakcie szkolenia i ćwiczeń

Powszechnego uświadomienia sobie wymaga fakt, że rejony działań, miejsca ćwiczeń i dyslokacji sił zbrojnych są prawie zawsze związane z korzystaniem z zasobów środowiska oraz niekorzystnym oddziaływaniem na jego komponenty. Stosując nowoczesną technikę, wykorzystując znaczne ilości ciężkiego sprzętu, prowadząc strzelania, budując fortyfikacje i obiekty obronne, używając niebezpiecznych materiałów, wojsko może stanowić źródło i przyczynę degradacji środowiska. Stąd też szczególna odpowiedzialność sił zbrojnych za środowisko naturalne oraz potrzeba dążenia i podejmowania działań minimalizujących negatywne skutki działalności obronnej.

Powinność ta i obowiązek spoczywają na wszystkich żołnierzach, niezależnie od stanowiska i stopnia wojskowego. Żołnierz Wojska Polskiego, o czym nie można zapominać, to równocześnie obywatel Rzeczypospolitej, który na równi ze wszystkimi odpowiada za stan środowiska naturalnego i na równi ze współobywatelami będzie doświadczał negatywnych skutków jego skażenia i degradacji. Skuteczność działań proekologicznych jest bezpośrednio związana ze stanem wiedzy i świadomości, które to wartości muszą być przekazywane w trakcie szkolenia ogólnowojskowego, ale także specjalistycznego.

Nowe wyzwania przynoszą działania sił zbrojnych w rejonach, które są dla naszych żołnierzy nowymi, tak ze względu na ekosystemy, jak i obiekty znajdujące się w danej strefie. Przykładem może służyć wsparcie inżynieryjne działań dywizji międzynarodowej w Iraku, a szczególnie rozbudowa inżynieryjna baz wojskowych w ramach ochrony wojsk. Niemożliwość okopania budowli fortyfikacyjnych w ziemi ze względu na zastrzeżenia służby archeologicznej spowodowała konieczność użycia „hesko bastionów", worków z piaskiem, elementów betonowych (T/J-walss), metalowych wież obserwacyjnych itp.[8] Warto by było, aby świadomość konieczności takich działań wykształcona została już w czasie nauki w szkołach wojskowych, w ramach programów szkolenia podstawowego, a nie stanowiła nowy problem dla żołnierzy realizujących konkretne zadania.

[8] Tamże, s. 41.

Problemy kształcenia w zakresie współpracy cywilno-wojskowj (CIMIC), w tym pozyskiwania absolwentów uczelni cywilnych zgodnie z potrzebami sił zbrojnych

To ostatnie zagadnienie, które chciałbym poruszyć. Zastanawiając się nad perspektywicznym modelem kształcenia oficerów dla polskich sił zbrojnych, należy uwzględnić niewątpliwie doświadczenia i wnioski z przygotowania i udziału pierwszej i kolejnych zmian Polskiego Kontyngentu Wojskowego w ramach dywizji międzynarodowej w misji stabilizacyjnej w Iraku.

O znaczeniu i roli CIMIC w prowadzeniu działań najlepiej świadczy decyzja o wzmocnieniu przez dowództwo PKW struktur CIMIC już w trakcie misji w Iraku. Pogląd, że jednym z najważniejszych wyzwań, które stanęły przed dowódcą wielonarodowej dywizji była współpraca cywilno-wojskowa, jest tu w pełni uzasadniony. Ważne więc jest umieszczenie problematyki CIMIC już w początkowym etapie planowania i organizacji misji. Bazując na doświadczeniach irackich, należy dążyć do wdrażania merytorycznych zmian w treściach kształcenia i przygotowania wojsk na potrzeby szeroko rozumianych operacji połączonych i stabilizacyjnych. Nieodzowne staje się, aby kwestie cywilno-wojskowej współpracy oraz ściślejszego współdziałania z ludnością cywilną rozpatrywać głębiej również na niższych, taktycznych szczeblach dowodzenia. Irak dowiódł, że jest to wprost koniecznością.

Istotny jest tu również problem trudności współpracy z częścią specjalistów cywilnych, którzy – co wykazały konkretne działania – nie zawsze byli właściwie przygotowani do realizacji zadań. Celowe wydaje się posiadanie specjalistów wojskowych na przydziałach mobilizacyjnych przeszkolonych w określonych specjalnościach.

W przygotowaniu do działań za kwestie fundamentalne, mające największy wpływ na powodzenie misji, uznać trzeba poszanowanie tradycji, kultury i religii Irakijczyków. Przygotowanie, jak wykazała to misja stabilizacyjna, należy rozpocząć od szkolenia w tym zakresie dowództw i sztabów, tak dywizji, jak brygad i batalionów. Cały stan osobowy powinien przejść szkolenie z zasad bytowania, działania oraz zachowania w rejonie misji. Podczas szkolenia z podstaw wychowania obywatelskiego i wojskowego skupić się trzeba na następujących treściach: położeniu geograficznym państwa, na którego terenie przyjdzie działać, jego klimacie, panujących obyczajach, uwarunkowaniach historycznych, kulturowych i religijnych, prawach i obowiązkach żołnierzy pełniących służbę poza granicami kraju, zadaniach mandatowych operacji oraz przestrzegania przepisów prawa w rejonie przyszłych działań.

Zadania dywizji międzynarodowej skoncentrowały się głównie na prowadzeniu operacji stabilizacyjnej w obszarze odpowiedzialności celem stworzenia dogodnych warunków do przekazania władzy wojskowej i cywilnej administracji państwowej, a następnie wycofaniu sił. Do głównych zadań dywizji, jak zauważa gen.

broni Andrzej Tyszkiewicz w materiale podsumowującym doświadczenia z pierwszej zmiany dywizji międzynarodowej w Iraku, należało[9]:

- utrzymanie bezpieczeństwa i porządku publicznego;
- ochrona i gromadzenie sprzętu wojskowego po byłej armii irackiej;
- koordynowanie i zapewnienie bezpieczeństwa w miejscach wypłat dla byłych żołnierzy irackich;
- tworzenie nowych służb bezpieczeństwa publicznego;
- zapewnienie dostaw najbardziej potrzebnych dóbr materialnych oraz pomoc w odbudowie infrastruktury;
- pomoc w procesie tworzenia nowych władz administracji lokalnej.

Wiele z tych zadań realizowały struktury CIMIC. Koncentrowały się one na następujących działaniach:

- administracja państwowa;
- służba zdrowia;
- edukacja i oświata;
- bezpieczeństwo publiczne i wymiar sprawiedliwości;
- finanse publiczne oraz bankowość;
- gospodarka;
- infrastruktura i budownictwo;
- gospodarka paliwowa;
- ochrona środowiska;
- rolnictwo i irygacja;
- ochrona dóbr kultury i archeologia.

Pytanie o profesjonalne przygotowanie oficerów do realizacji tych zadań, pomijając jak najlepsze chęci, wydaje się tu chyba zbędne.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że współcześnie przed oficerem-dowódcą stawiane są znacznie wyższe wymagania niż zaledwie kilkanaście lat temu. Musi być on w pełni przygotowany profesjonalnie do wykonywania coraz bardziej skomplikowanych i różnorodnych zadań, często w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem cywilnym. Jeśli o tym zapomnimy i nie wyposażymy go w procesie szkolenia wojskowego w odpowiednie środki i zasób wiedzy, w tym humanistycznej, możemy tę walkę przegrać, skazując go na niepowodzenie w realizacji coraz odpowiedzialniejszych zadań.

[9] Tamże, s. 31.

Płk rez. prof. dr hab. inż. Piotr SIENKIEWICZ
Akademia Obrony Narodowej

SZKOLNICTWO WOJSKOWE W EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

„Wszelka edukacja wynika z pewnego obrazu przyszłości i jednocześnie ów obraz kształtuje".

Alvin Toffler

Wprowadzenie

Przełom demokratyczny w 1989 roku w Polsce rozpoczął trudny i złożony proces transformacji systemowej, obejmującej wszystkie sfery życia społecznego. Ta transformacja oznacza również radykalną zmianę systemu edukacji narodowej i systemu obronnego państwa. Kierunki zmian w systemie obronnym państwa wyznaczały dyrektywy zawarte w programach integracji z NATO i modernizacji sił zbrojnych RP, a w systemie edukacji narodowej określały zapisy w odpowiednich ustawach oraz w kolejnych projektach ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym". Za pilnie potrzebne uznano również działania reformatorskie w obszarze szkolnictwa wojskowego. Działania te przyniosły zmiany ilościowe i jakościowe, organizacyjne i programowe itp. Należy podkreślić, że miały one charakter ewolucyjny (etapowy). Strategię zmian ewolucyjnych w systemie szkolnictwa wojskowego należy uznać za racjonalną, albowiem edukacja źle znosi zabiegi o charakterze rewolucyjnym, zaś towarzyszący im niekiedy zapał niweczyć może to, co stanowiło wartość kształtowaną przez lata, a niekiedy pokolenia. Z pewnością nie uniknięto pomyłek, w niektórych przypadkach decyzji zbyt pospiesznych, a w innych zaś można mówić o grzechach zaniechania. Z pewnością ten wieloletni proces zmian w systemie szkolnictwa wojskowego zasługuje na gruntowną analizę systemową wolną od sentymentów i resentymentów. Natomiast nie może budzić większych zastrzeżeń sąd, że szkolnictwo wojskowe także w okresie PRL, będąc z racji resortowego charakteru (i specyficznych ograniczeń) niejako poza cywilnym szkolnictwem wyższym, integrowało się z nim – w mniejszym lub większym stopniu – na płaszczyźnie naukowo-badawczej i dydaktycznej, dobrze służąc edukacji narodowej.

Od początku lat dziewięćdziesiątych nowe uwarunkowania, tzn. nowe potrzeby, wymagania i ograniczenia, a także nowe wyzwania (w tym nowe zagrożenia) określały niejako obszar dopuszczalnych rozwiązań systemowych. Temat niniejszego referatu skłania do rozpatrzenia ze szczególną uwagą tych procesów, które zachodziły w bliższym (system edukacji narodowej) i dalszym otoczeniu (inicjatywy europejskie i doświadczenia szkolnictwa wojskowego w państwach NATO). One bowiem determinowały myślenie o racjonalnej strategii rozwoju szkolnictwa wojskowego RP.

Europejska przestrzeń edukacyjna

W 1998 roku, podczas 800-lecia istnienia paryskiej Sorbony, spotkali się ministrowie edukacji czterech państw o najstarszych tradycjach kształcenia uniwersyteckiego, tzn.: Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii. 25 maja 1998 roku podpisano wspólną deklarację, która podkreślając centralną rolę uniwersytetów w kształtowaniu kultury europejskiej, wskazywała na konieczność harmonizacji struktury studiów, tak aby możliwe stało się stworzenie wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, ułatwiającego mobilność studentów w poszukiwaniu lepszego wykształcenia i pracy oraz przyczyniającego się do ogólnego rozwoju Europy. Główną przyczyną podpisania deklaracji z Sorbony były zachodzące na naszym kontynencie procesy zjednoczeniowe, obejmujące już nie tylko gospodarkę i politykę, zapewniające swobodny przepływ nie tylko towarów i usług, lecz także ludzi i informacji.

Ponadto dostrzegano wzrastającą konkurencję uniwersytetów pozaeuropejskich, szczególnie amerykańskich oraz rosnącą popularność nowych, pozauniwersyteckich sposobów zdobywania wiedzy na poziomie wyższym, głównie dzięki mediom elektronicznym (teleedukacja). Wszystko to stworzyło wyzwanie dla tradycyjnego modelu kształcenia w Europie, skłaniając do wprowadzenia takich standardów, które umożliwiłyby porównywalność zdobytej w różnych krajach i na różnych uczelniach wiedzy i kwalifikacji. Ułatwiłoby to mobilność studentów i wykładowców, a jednocześnie pozwoliłoby na podniesienie jakości kształcenia i stałą dbałość o jego poziom. Deklaracja z Sorbony była początkiem działań w całym obszarze europejskiej edukacji.

W czerwcu 1999 roku w Bolonii doszło do spotkania osób odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów europejskich. Podstawowym materiałem roboczym stał się raport pt.: „Trends in Learning Structures in Higher Education" przygotowany we współpracy z Komisją Europejską przez duże instytucje akademickie: Confederation of European Union Rectors Conferences oraz Association of European Universities.

Rys. 1.

Dokument ten pokazał istniejące różnice w kształceniu na poziomie wyższym w krajach UE. I tak, nie wszystkie kraje UE opierają swój system szkolnictwa wyższego na uniwersytetach. Różne są też zależności między uniwersytetami a pozostałymi instytucjami edukacyjnymi i naukowo-badawczymi. Jeszcze większe różnice można dostrzec w strukturach i organizacji studiów. Większość krajów wprowadziła już bądź wprowadza system dwustopniowy. Nie było jednak zgodności co do okresu studiów wymaganych do zdobycia pierwszego i drugiego stopnia. Rozmaite są też ich nazwy, czasami mylące i mogące sprzyjać utrudnieniom w porównaniach dyplomów. Pozostałe różnice dotyczą przede wszystkim wymagań, które stawia się kandydatom na studia, organizacji roku akademickiego oraz odpłatności za naukę, jak również systemu pomocy materialnej dla studentów.

Stworzenie wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, wymagało zatem działań w wielu dziedzinach. Wszyscy uczestnicy procesu podkreślają, że wprowadzenie jednolitych ram i reguł powinno się odbywać z szacunkiem dla narodowych odrębności i tradycji, które w tym obszarze są silnie ugruntowane. Zebrani w Bolonii ministrowie edukacji wyróżnili kilka obszarów działań, które mają prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu – europejskiej przestrzeni edukacyjnej (European Higher Education Area). Datą końcową działań ma być 2010 rok.

Do podstawowych celów podpisanej deklaracji zaliczono:

– stworzenie warunków do mobilności obywateli;

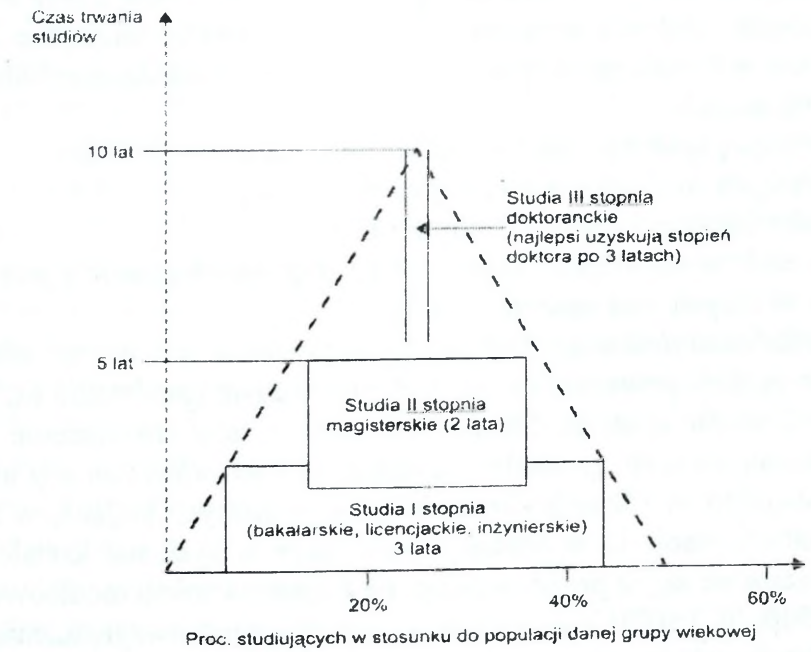
– dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzenie do poprawy systemu zatrudnienia;

– podniesienie atrakcyjności i poprawa pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa wyższego w Europie.

Deklaracja postuluje wprowadzenie studiów dwustopniowych (undergraduate cycle + graduate cycle), z minimalnym czasem trwania studiów I stopnia – trzy lata (niektóre kraje różnicują nieco ten okres). Łączny czas trwania studiów I i II stopnia zamyka się w pięciu latach. Niezależnie od zróżnicowania czasu studiów, wprowadzone w poszczególnych krajach systemy kształcenia zachowują wewnętrzną drożność, tzn. absolwenci studiów I stopnia, bez względu na charakter ukończonej szkoły, mają możliwość kontynuowania kształcenia na studiach II stopnia na kierunku zbliżonym lub zupełnie innym.

Zmiana kierunku po ukończeniu studiów I stopnia staje się opcją coraz częściej rozpatrywaną podczas projektowania indywidualnej ścieżki kształcenia. Nazywa się to przechodzeniem od mobilności poziomej (horizontal mobility), realizowanej w ramach studiów I lub II stopnia, np. w formie zaliczenia części programu studiów w innej uczelni w kraju lub za granicą, do mobilności pionowej (vertical mobility), oznaczającej zmianę kierunków studiów w ramach tej samej uczelni lub, co się zdarza częściej, w połączeniu ze zmianą uczelni po ukończeniu studiów I stopnia.

Wzrost znaczenia mobilności pionowej nie oznacza spadku zainteresowania mobilnością poziomą. Jej najbardziej rozwiniętą formą są wspólne programy studiów (joint degrees). Taka forma studiów jest czymś więcej niż powszechną dziś



Rys. 2.

formą wymiany międzynarodowej, w której student pewną część swojego programu studiów (semestr lub rok) realizuje w trakcie zajęć w innej uczelni, najczęściej zagranicznej.

Wspólny program studiów realizowany na podstawie wieloletniej umowy dwóch lub więcej uczelni charakteryzują:

– wspólnie opracowane plany studiów i programy nauczania;

– zbliżone okresy studiowania w uczelniach partnerskich;

– udział kadry profesorskiej w prowadzeniu zajęć (egzaminów) w uczelniach partnerskich;

– wspólny dyplom.

Dokument spełniający funkcje dyplomu, wydany wspólnie przez uczelnie partnerskie, byłby najlepszym rozwiązaniem, jednak regulacje prawne w wielu krajach (wzory dyplomów) uniemożliwiają takie podejście. W wypadku programu realizowanego przez dwie uczelnie, stosuje się czasami praktykę wydawania dwóch dokumentów (dyplomów), co jednak jest swego rodzaju obniżeniem ich rangi. Lepszym pomysłem jest zatem wydanie dyplomu przez jedną z uczelni oraz dodatkowego, wspólnego certyfikatu podpisanego przez przedstawicieli wszystkich uczelni partnerskich, uczestniczących w realizacji programu.

Czytelność dyplomu oznacza łatwość określenia poziomu i charakteru wykształcenia uzyskanego przez posiadacza tego dokumentu. Podstawą prowadzącą do poprawy czytelności stopni (dyplomów) jest suplement do dyplomu (Diploma Supplement). Suplement ten jest wydawany w języku danego kraju oraz w jednym lub kilku „językach międzynarodowych" i zawiera informacje niezbędne do określenia charakteru wykształcenia uzyskanego przez absolwenta danego rodzaju studiów, czyli musi posiadać:

– charakterystykę systemu studiów wyższych w kraju;

– charakterystykę zrealizowanego programu studiów;

– rejestr indywidualnych osiągnięć studenta.

Obecnie w niektórych krajach suplement do dyplomu wydawany jest niejako automatycznie, w innych – na żądanie studenta.

Innym z postulatów *deklaracji bolońskiej* jest przyjęcie systemu transferu osiągnięć, opartego na dość powszechnie już dziś stosowanym standardzie ECTS (*European Credit Trensfer System*). Chodzi jednak o to, aby rozszerzenie zasięgu ECTS stało się instrumentem gromadzenia osiągnięć studentów, tzn. aby uwzględnić dorobek osiągnięty w różnych okresach życia, w różnych krajach, w różnych uczelniach i innych placówkach edukacyjnych, także w systemie kształcenia na odległość. Prowadzone są już projekty związane z opracowaniem modelowym tego systemu (ECTS00, ECTS02). Jeszcze dalszą propozycją jest uwzględnienie w tym procesie osiągnięć związanych z wykonywaną pracą zawodową. Propozycja ta oczywiście rodzi wiele wątpliwości i problemów związanych głównie z procedurami przyznawania punktów (w zależności od wkładu pracy, czy też w zależności od poziomu osiągniętych kwalifikacji).

Dotychczas nie opracowano klarownej i ogólnie akceptowanej na forum europejskim koncepcji współdziałania w zakresie zapewnienia jakości kształcenia. Panuje jednak powszechne przekonanie, że problem jakości kształcenia wiąże się ściśle z autonomią uczelni. Pojawiają się, co prawda, propozycje ustanowienia ogólnoeuropejskiego systemu akredytacji oraz utworzenia organu mającego kompetencje europejskiej komisji do spraw jakości i akredytacji. Wydaje się jednak, że ten pomysł nie znajduje obecnie szerszego poparcia. Nie oznacza to jednak, że kwestionuje się potrzebę współdziałania poszczególnych krajów w tej dziedzinie, zwłaszcza w zakresie akredytacji, choć problem ten rodzi wiele wątpliwości, począwszy od samego rozumienia pojęcia „akredytacja". Konieczne jest zatem, w pierwszym etapie współpracy, przyjęcie wspólnej terminologii i kryteriów ocen.

Postulowane „kształcenie bez granic" (*transnational education, borderless education*) dotyczy usług edukacyjnych na poziomie wyższym, charakteryzujących się tym, że ich odbiorca znajduje się w innym kraju niż instytucja oferująca usługi i wydająca dyplomy i certyfikaty. Oferowane tego typu usługi (programy studiów) mogą być częścią systemu studiów w kraju, w którym znajduje się instytucja oferująca te usługi, ale wcale nie musi mieścić się w żadnym z krajowych systemów szkolnictwa wyższego.

Rozwój różnorodnych form kształcenia poza granicami, a zwłaszcza związana z tym konkurencja – zewnętrzna, jak również wewnętrzna – wymusza działania dostosowawcze ze strony uczelni, jak również ze strony poszczególnych państw. Oferuje się np. programy studiów w językach obcych, a w niektórych krajach (Szwecja, Niemcy) obywatelom z innych państw stwarza się możliwości bezpłatnego studiowania, często w połączeniu z korzystną ofertą stypendialną. Podobnie Wielka Brytania czy Francja promują takie działania dotyczące studentów przyjeżdżających z zagranicy, które mają przyciągnąć jak największą ich liczbę.

Panuje również przekonanie, że rozwój różnorodnych form kształcenia ustawicznego sprzyja korzystnym zmianom społecznym i ekonomicznym, co wyraźnie podkreśla Komisja Europejska, formułując podstawowe postulaty w tym zakresie. Przede wszystkim należy nadać procesowi kształcenia ustawicznego charakter europejski poprzez rozwój różnych form „kształcenia bez granic". Ważne jest przy tym utworzenie ścisłych powiązań między kształceniem ustawicznym o charakterze bardziej ogólnym prowadzonym przez instytucje akademickie a kształceniem o charakterze bardziej specjalistycznym (zawodowym) prowadzonym w innych instytucjach. Istotna jest także współpraca instytucji oferujących programy kształcenia ustawicznego w różnych krajach, taką formą współpracy jest np. EUCEN (*European University Continuing Education Network*).

Poważną przeszkodą ograniczającą rozwój kształcenia ustawicznego w poszczególnych krajach, a co za tym idzie i integracji europejskiej w tej dziedzinie jest brak w wielu państwach regulacji prawnych dotyczących tej formy kształcenia. Zauważyć jednak należy, że kształcenie ustawiczne jest traktowane w niektórych krajach jako zadanie priorytetowe, wymagające ścisłych regulacji na szczeblu cen-

tralnym. Przykładowo, we Francji ideę tę i sposoby działania ośrodków kształcenia ustawicznego w szkołach wyższych określa i reguluje dekret ministerialny.

Współpracę UE w dziedzinie szkolnictwa wyższego z krajami nienależącymi do Unii i niebędącymi krajami stowarzyszonymi, określają formy działań podobne do tych, jakich doświadczyła Polska, kiedy nie posiadała jeszcze statusu kraju stowarzyszonego. Program TEMPUS, rozpoczęty w 1990 roku, z którego przez wiele lat korzystało polskie szkolnictwo wyższe dotarł obecnie do krajów Europy Wschodniej, krajów bałkańskich i krajów Środkowej Azji. Istnieją również zawarte przez Komisję Europejską porozumienia o współpracy z USA i Kanadą. W Ameryce Łacińskiej do wspomagania rozwoju szkolnictwa wyższego i do współpracy tamtejszych uczelni z uczelniami europejskimi służy program ALFA. Rozszerza się zasięg oddziaływania programów studiów europejskich realizowanych przez *European Union Studies Centres*, który nabiera charakteru globalnego.

Niezależnie od działań podejmowanych na forum europejskim, poszczególne kraje prowadzą działalność zmierzającą do zwiększenia wymiany studentów i pracowników uczelni. Podkreślić należy, że najbardziej aktywne w tym zakresie są: W. Brytania, Francja i Niemcy, gdzie kształci się około 75% spośród 400 tys. studentów spoza Europy podejmujących studia na uczelniach europejskich.

Realizacja celów *procesu bolońskiego* stwarza historyczną szansę dla naszego kraju na pełne włączenie się do głównego kierunku zachodzących w Europie zmian, które mają doprowadzić do powstania do 2010 roku europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Znalazły one odzwierciedlenie w projekcie ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym".

Zakończenie

Szkolnictwo wojskowe, traktowane jako szkolnictwo resortowe, nie objęte jednolitą ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym", stanowiłoby „system zamknięty" zaspokajający wyłącznie swoiste potrzeby sił zbrojnych. Pozostawałoby w istocie poza głównym nurtem przeobrażeń edukacyjnych, zarówno w perspektywie nowego systemu edukacji narodowej, jak i tworzonej europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Biorąc pod uwagę zarówno malejące potrzeby kadrowe sił zbrojnych, jak i ograniczone środki finansowe przeznaczone na rozwój, system szkolnictwa wojskowego zmierzałby zapewne do koncentracji na różnych formach zawodowego kształcenia doskonalącego (studia podyplomowe, kursy itp.). Oznaczałoby to w istocie zmierzch akademickości (w sensie obowiązujących wymagań) i uzależnienie się od uczelni cywilnych (w sensie pozyskiwania absolwentów studiów I i II stopnia).

Zapoczątkowane w latach dziewięćdziesiątych zmiany – wyprzedzające niejako późniejsze formalne regulacje prawne (podjęcie kształcenia w uczelniach wojskowych studentów cywilnych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, umożliwienie równoległych studiów we współpracy z uczelniami cywilnymi itp.) – przy-

niosły ustawy o AON, WAT, AMW (2003 rok) określające ich status jako uczelni wojskowo-cywilnych. Powstała sytuacja należy do rzadko spotykanych w szkolnictwie wojskowym innych państw NATO. Jednym ze skutków tych przemian było zarówno pełniejsze wykorzystanie istniejącego potencjału, jak i pozyskiwanie pozabudżetowych środków finansowych (dzięki kształceniu studentów cywilnych na płatnych studiach niestacjonarnych). Jednakże oprócz niewątpliwych korzyści, pojawić się mogły wątpliwości natury formalnoprawnej. Faktem natomiast stało się wkroczenie uczelni wojskowych na rynek edukacyjny dynamicznie rozwijający się po przełomie ustrojowym (niemal 4-krotny wzrost liczby studentów). Należy zauważyć, że zmiany w systemie edukacyjnym charakteryzujące się dynamicznym wzrostem uczelni niepaństwowych (obecnie istnieje ich około 300, zaś wniosków o założenie nowych szkół złożono około 700 (!), nie mają odpowiednika w żadnym kraju europejskim. Oprócz skutków niewątpliwie pozytywnych (uzyskanie wskaźnika wykształcenia wyższego społeczeństwa porównywalnego z krajami wysoko rozwiniętymi), należy dostrzec także skutki negatywne (nadmierne rozproszenie potencjału, brak pożądanej kadry naukowo-dydaktycznej, zróżnicowana jakość kształcenia, dyskusyjna struktura kształcenia itp.).

Projekt ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym" oparto na następujących podstawowych założeniach:

- potrzeba objęcia jednolitą ustawą uczelni publicznych i niepublicznych;
- potrzeba objęcia jednolitą ustawą uczelni resortowych (mundurowych), co oznacza zniesienie np. ustawy o szkolnictwie wojskowym;
- przyjęcie w ustawie podstawowych założeń procesu bolońskiego (np. dwustopniowość studiów).

Należy podkreślić, że w projekcie ustawy zostały zagwarantowane wszystkie kompetencje ministra obrony narodowej w stosunku do uczelni wojskowych. W stosunku do wszystkich szkół wyższych szczególne kompetencje uzyskała Państwowa Komisja Akredytacyjna będąca gwarantem pożądanej jakości kształcenia. Objęcie jednolitą ustawą wszystkich szkół wyższych oznacza pełne włączenie szkolnictwa wojskowego do systemu edukacji narodowej jako integralnego segmentu (podsystemu), co stwarza – choćby potencjalnie – możliwość uczestniczenia w europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

W europejskiej przestrzeni edukacyjnej może znaleźć się godne miejsce dla polskiego szkolnictwa wojskowego, wszelako przy spełnieniu nie tylko warunków określonych w dokumentach Komisji Wspólnot Europejskich, lecz przede wszystkim warunków o charakterze ustrojowym. Należy bowiem mieć na uwadze uczelnię wojskową spełniającą wymagania stawiane uniwersytetom (w tym np. uniwersytetom technicznym), które zostały określone w projekcie ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym" i spełniającą pewne warunki wiążące się z tradycjami europejskich uniwersytetów.

Taką uczelnią może być np. uniwersytet obrony narodowej, który zgodnie z art. 4 projektu ustawy posiadałby uprawnienia do nadawania stopnia doktora w co

najmniej sześciu dyscyplinach w zakresie nauk objętych profilem uczelni lub nauk pokrewnych. Takie same wymagania stawiane są np. uniwersytetowi technicznemu, a na taką nazwę pozwalają zapisy projektu ustawy.

Należy przy tym podkreślić oczywiste wymaganie, że uczelnia typu uniwersytet lub akademia musi prowadzić studia I, II i III stopnia, które mogą być uzupełniane (ograniczone tylko możliwościami uczelni) o różnorodne formy kształcenia doskonalącego (studia podyplomowe, kursy, szkolenia itp.) ukierunkowane na zaspokojenie konkretnych potrzeb instytucji i organizacji (rynku pracy).

Jaka powinna być wielkość i struktura szkolnictwa wojskowego oraz organizacja uczelni i struktura (profil) kształcenia itp., to pytania, na które trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź, albowiem są to pytania o istotę (cele) systemu kształcenia, a więc o istotę prowadzonej w nim edukacji, zaś ta wynika z obrazu przyszłości i jednocześnie ten obraz kształtuje, jak zauważył cytowany na wstępie Toffler. Seneka zaś mawiał, że żeglarzowi każdy wiatr nie sprzyja, gdy nie zna portu, do którego zmierza.

Bibliografia

Pawłowski K., *Społeczeństwo wiedzy. Szansa dla Polski*, Warszawa 2004.

Raport dla UNESCO: *„Edukacja. Jest w niej ukryty skarb"*, Warszawa 1998.

Raport *„Expanding the Reach of Education Reforms"*, RAND Corp., Santa Monica, 2004.

Raport o szkolnictwie wyższym: *„Diagnoza stanu i strategia rozwoju"*, MENiS, Warszawa 2002.

Raport *„Proces boloński między Pragą a Berlinem"*, Warszawa 2003.

Raport *„Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego"*, Warszawa 2003.

Model Uniwersytetu Obrony (Bezpieczeństwa Narodowego) w systemie szkolnictwa wojskowego XXI wieku, red. P. Sienkiewicz, AON, Warszawa 2001.

Sienkiewicz P., *Szkolnictwo wojskowe w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej*, WAT, Warszawa 2004.

Płk dr Włodzimierz CHOJNACKI
Akademia Obrony Narodowej

ZNACZENIE ZMIAN PARADYGMATÓW KULTUROWYCH W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA EUROPEJSKIEGO

Wprowadzenie

Wymagania współczesnego świata wymuszają konieczność prowadzenia analiz strategicznych[1] ukierunkowanych na procesy w skali makrospołecznej i globalnej. W odniesieniu do pojawiających się dekompozycji kultury mogą być one interpretowane jako zagrożenia dla jednych, a szanse i wyzwania dla innych paradygmatów kulturowych oraz cywilizacyjnych. Zjawiska i procesy o charakterze społeczno-politycznym, ekonomicznym, militarnym i edukacyjnym opisywane są przez wielu uczonych. Do najwybitniejszych z tego grona należy zaliczyć, m.in. S.P. Huntingtona[2], B. Barbera[3] i F. Fukuyamę[4]. To, co ich łączy – to przede wszystkim myślenie o zderzeniu cywilizacji (Huntington); o ograniczaniu przez rynek i państwo roli społeczeństwa demokratycznego (Barber); o końcu historii i zapanowaniu najlepszego ustroju w postaci liberalnej demokracji (Fukuyama). Łączą ich również podobne przesłanki, na podstawie których głoszą nieuniknioność konfliktów interesów[5] na tle społecznym, politycznym, militarnym, kulturowym. Powstają one ich zdaniem zazwyczaj w wyniku zaistnienia nierównomiernie przebiegających rozkładów zasobów ludnościowych, finansowych, technologicznych, informacyjnych, które określają mianem procesu modernizacji. Podstawowym efektem ich oddziaływania jest polaryzacja współczesnego świata na bogate kraje strefy umiarkowanej i biedne kraje strefy równoleżnikowej w skali globalnej. Podziały biegunowe występują również wewnątrz społeczeństw danego kraju, gdyż w ich opinii słuszny jest pogląd, że niektóre grupy społeczne są niesłusznie bogate.

---

[1] G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 1997, s. 17.

[2] S.P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 2000; tenże, *Zmiana władzy*, Warszawa 2003.

[3] B. Barber, *Globalizacja i jej konsekwencje*, „Gazeta Wyborcza" z 20 lipca 2000 r.

[4] F. Fukuyama, *Koniec historii*, Warszawa 1992; tenże, *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000.

[5] Konflikt interesów nie jest to zbyt oryginalna próba wyjaśnienia zjawisk i procesów społecznych. Jego źródła tkwią mocno, m.in. w poglądach K. Marksa i F. Engelsa.

Pomimo świadomości konsekwencji ostrości podziałów społecznych, które mogą przerodzić się w poważne konflikty o podłożu politycznym i ekonomicznym, elity polityczne wielu państw przejawiają raczej tendencję do zaniechania reform lub, jeżeli już, to wprowadzanie zmian pozornych, rzadziej rzeczywistych. Również w świadomości wielu społeczeństw pojawia się potrzeba konieczności wprowadzania reform o charakterze społecznym, politycznym, technologicznym i kulturowym. Zmiany pozorne o charakterze konserwacyjnym, realizowane konsekwentnie szczególnie w krajach biednych w postaci polityki antymodernizacyjnej, powodują opóźnienia w ich rozwoju społeczno-gospodarczym, kulturowym, co skutkuje kryzysami politycznymi, społecznymi, ekonomicznymi, których podłożem jest niski poziom zaspokajania potrzeb społecznych, głównie w zakresie ochrony zdrowia, edukacji i spraw socjalnych. Elity polityczne państw demokratycznych stosują zazwyczaj w takich sytuacjach kryzysowych różne warianty rozwiązań. Najczęściej dokonują zmian w składzie rady ministrów lub ogłaszają przedterminowe wybory parlamentarne. Wyłonienie nowego rządu umożliwia im zyskanie zaufania w oczach opinii społecznej, gdy występują pod hasłami: rządu czystych rąk, sprawiedliwości i prawa, rządu fachowców, poprawy sytuacji ekonomicznej grup najuboższych itp.

Próba wyjaśnienia współczesnych zmian społecznych i kulturowych

Obecnie w pełni zasadne jest podejmowanie w sposób systemowy i profesjonalny przez specjalistów, głównie z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, rozważań nad poszukiwaniem teorii najlepiej wyjaśniającej proces zmian społecznych. Bowiem w sytuacji jej braku lub stanu nie w pełni ukształtowanego, przewidywanie niektórych zjawisk czy procesów społeczno-ekonomicznych i kulturowych przypomina wróżenie z fusów, ponieważ eksperymenty społeczne nie mają charakteru powtarzalnego i uniwersalnego[6]. Dlatego też wiele wskazuje na to, iż klasyczna funkcjonalno-ewolucyjna teoria rozwoju społecznego może równie dobrze wyjaśnić zachodzące w tej sferze zjawiska i procesy, jak proponowana m.in. przez S.P. Huntingtona teoria postmodernistyczna, w której kluczową rolę odgrywają takie pojęcia, jak: „antymodernizm", „cywilizacja", „zderzenie cywilizacji", „kultura". Mam tu na uwadze teorie strukturalno-funkcjonalne formułowane przez A. Comte`a, E. Durkheima i H. Spencera, a na gruncie polskim rozwijane przez Erazma Majewskiego i Feliksa Konecznego, m.in. w ramach zapoczątkowanej

[6] T. Buksiński, *Człowiek w epoce globalizacji*, s. 147–160, [w:] *Wykłady filozofii dla młodzieży*, t. 2, red. K. Łatowski, P. Seidler, Poznań 2002. Autor uważa, że uniwersalizacja w wymiarze globalnym polega na rozpowszechnianiu się pewnych wzorów kulturowych przez ich ekspansję lub upodabnianie się do nich miejscowych, lokalnych wzorów kulturowych. Podobnie jak upowszechnia się wolny rynek, technika, nauka, edukacja, sposoby myślenia, kultura niska oraz wysoka.

przez nich nauki o cywilizacji[7]. Bowiem to E. Majewski przedstawił już w 1911 roku własną, usystematyzowaną wizję społeczeństwa, tkwiącą swymi założeniami w biologizmie i monizmie przyrodniczym oraz w teorii ewolucji zapoczątkowanej przez szkockiego geologa Johna Huttona, a następnie rozwiniętej przez Anglika Karola Darwina[8].

Zderzenia cywilizacji czy paradygmatów kultury

Współcześnie wielu badaczy kultury z jednej strony wyraźnie faworyzuje multikulturową perspektywę, która zakłada równość kultur[9], a z drugiej podkreśla ich zróżnicowanie, jak próbuje to czynić S.P. Huntington w teorii zderzenia cywilizacji. Nadmiernie eksponuje on głębokie różnice dzielące poszczególne cywilizacje[10]. Książka S.P. Huntingtona bardziej sprawia wrażenie użytecznego narzędzia mogącego posłużyć interpretacji faktów, opinii i ocen dla ludzi blisko związanych z polityką, ekonomią, kulturą w wymiarze międzynarodowym i globalnym, niż instrumentu do podważania obowiązujących paradygmatów[11]. Ponieważ, po pierwsze próbuje przedstawić rzeczywistość w czarno-białych kolorach, po drugie może być odebrana jako wyraz poparcia dla bardziej bezkompromisowej i izolacyjnej polityki zagranicznej USA wobec innych krajów. Autor jako wybitny specjalista znakomicie potrafił nadać jej formę historyczno-porównawczego eseju o charakterze politologicznym.

A przecież już samo pojęcie cywilizacji S.P. Huntingtona stanowi przykład integracji kultury europejskiej i amerykańskiej. Wszakże jest ona w dużym zakresie tożsama z definicją cywilizacji filozofa greckiego, żyjącego około VI wieku p.n.e., Herodota. Została ona jedynie wzbogacona o wartości, pokrewieństwo i wspólną przeszłość. Jednak koncepcyjne ujęcie S.P. Huntingtona zdaje się być interesujące nie tylko z poznawczego, ale i praktycznego punktu widzenia, gdyż jest ono w wyraźniej opozycji do teorii funkcjonalno-ewolucyjnej, której istota jest bliska uniwersalistycznej analizie i interpretacji dziejów ludzkości, jako długiego procesu rozwoju cywilizacyjnego od prymitywnych struktur społecznych do nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego.

---

[7] E. Majewski, *Nauka o cywilizacji. Prolegomena do socjologii i antropozofii*, t. 1, Warszawa 1908 oraz tenże, *Narodziny i rozwój ducha na ziemi*, t. 4, *Nauki o cywilizacji*, Warszawa 1923, a także A. Dutkiewicz, E. Majewski, *Naturalistyczna koncepcja cywilizacji i zagadnienie „łącznika społecznego"*, [w:] *Szkice z historii socjologii polskiej*, red. K.Z. Sowa, Warszawa 1983, s. 118–134.

[8] E. Majewski, *Teoria człowieka i cywilizacji*, t. 2, Warszawa 1911; *Szkice z historii...*, wyd. cyt., s. 119.

[9] Szerzej zob.: E. Przybylska, *Multikulturowa edukacja dorosłych w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000, s. 135; R. Zięba, *Europejska tożsamość bezpieczeństwa i obrony*, Warszawa 2000, s. 43.

[10] S.P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji...*, wyd. cyt.

[11] Tamże, s. 7.

Dla nas obecnie szczególnie istotna jest próba wyjaśnienia, jak wiele znaczących zmian zostało wywołanych szczególnie zmiennymi kulturowymi, ekonomicznymi, militarnymi i politycznymi, które tak silnie dały o sobie znać w okresie dwubiegunowego podziału świata, w okresie tzw. zimnej wojny. Nie jest to, co prawda, zupełnie nowa wiedza, ale warto podkreślić, że w tym okresie tzw. zderzenie kultury amerykańskiej z kulturą krajów bloku wschodniego zaowocowało określaniem kultury amerykańskiej przez władze państw socjalistycznych jako imperialistycznej, mechanicznej, powierzchownej, wyobcowującej, mało autentycznej, kojarzonej najczęściej z wojną w Wietnamie i westernami, hamburgerami, coca-colą i sprawną gospodarką rynkową. Natomiast w opinii jednego z najwybitniejszych prezydentów USA R. Reagana, Rosja jest kojarzona z synomimem „imperium zła".

Na podstawie nawet ogólnej analizy z zakresu antropologii społecznej i filozoficznej, można przyjąć, iż nie było to nowe zjawisko w życiu intelektualnym przedstawicieli państw europejskich. Głęboko tkwi ono bowiem w antyoświeceniowym, antyuniwersalistycznym i antymodernistycznym dorobku wybitnego przedstawiciela klasycznej filozofii niemieckiej J. Herdera, który uważał, iż każda kultura ma swoją unikalną moralność i może jedynie zacząć się rozkładać pod wpływem zanieczyszczeń inną arogancką kulturą. A także w nauce o cywilizacji F. Koniecznego, który uważał, iż mieszanki cywilizacyjne prowadzą wcześniej czy później do konfliktów, ponieważ synteza między cywilizacjami jest niemożliwa[12]. Jednak wykazuje on, iż sfera kultury jest dziedziną, w której panuje wolność, gdyż jest to dziedzina ducha.

Takie podejście do kultury od strony założeń ideologicznych osadzone jest mocno w historii dziejów ludzkości w postaci jej dorobku. Sięgając głęboko do historii starożytnej, np. Grecy nie dopuścili Persów do Europy i tym samym pozostali oni pod wpływem despotycznej cywilizacji azjatyckiej, co przejawiało się w traktowaniu Persów jako barbarzyńców. Współcześnie zaś, jako państwo i społeczność, które należy stabilizować na drodze do budowania demokratycznych struktur. Podobnie jak wówczas kultura grecka była bardzo wyjątkowa, gdyż elity greckie opanowały zdolność budowania sprawnej organizacji państw-miast (polis), administracji, handlu, architektury, co przyczyniło się do rozwoju nauki i umożliwiało przez wiele wieków bezpieczne i dostatnie życie, tak i obecnie dystans w sferze kultury i rozwoju społecznego, jaki dzieli to państwo od krajów nie tylko Europy Zachodniej, ale i USA jest ogromny.

[12] F. Koneczny, *O ład w historii*, Wrocław 1999, s. 68.

Paradygmaty kulturowe i ich odniesienia historyczne

Należy podkreślić, iż rozważane problemy mieszczą się w obszarze nie tylko kultury czy nauki o cywilizacji, ale również aksjologii w odniesieniu do dwóch jej wymiarów – etycznego i estetycznego. Jeśli przyjmiemy za S.P. Huntingtonem tezę, że najlepszy i najskuteczniejszy jest zachodni model rozwoju społecznego oparty na nowoczesnej technologii i skonfrontujemy ją z antytezą, iż nie jest on najlepszy, to syntezą takiego podejścia będzie wyraźne niedowartościowanie niezachodnich modeli rozwoju społecznego opartych na starych strukturach społeczno-ekonomicznych i niedofinansowanej przez państwo kulturze narodowej[13]. Jeśli jednak przyjmiemy, iż należy preferować zachodni model kultury, głównie amerykańskiej opartej na indywidualizmie, liberalizmie, liberalnej demokracji, to w konsekwencji uznamy za jego podstawę indywidualną odpowiedzialność za sukces materialny. To może skłonić nas również do sformułowania wniosku, że kraje, które jeszcze nie przyswoiły i nie będą w stanie przyswoić sobie zachodniego modelu, mogą być określane mianem zapóźnionych w rozwoju, pozbawionych możliwości wyjścia ze swojej trudnej sytuacji i w konsekwencji będą wymagały różnych dróg lub „dwóch prędkości" do zniwelowania tych zapóźnień[14]. A tym samym staną się w tym okresie wygodnym, dla wyżej ekonomiczne rozwiniętych państw i społeczeństw, rezerwuarem tanich zasobów ludzkich, materialnych, edukacyjnych oraz bogactw naturalnych o charakterze strategicznym.

Obecnie można zaobserwować, iż przedstawiciele ideologii multikulturalnej i intelektualnej wzajemnie oskarżają się o złą wolę, hipokryzję, ale jednocześnie, mimo swojej różnorodności, zgadzają się, że społeczeństwa wielu krajów nie mogą rozwijać się tylko w kierunku nowoczesnego typu struktury społecznej i nowoczesnej kultury, utożsamianej z kulturą europejską lub amerykańską. Zwolennicy teorii wielokulturowej jakby nie zdają się zauważać wielowymiarowego znaczenia wysokiego wzrostu gospodarczego i poziomu życia społeczeństw oraz procesu poszerzania zakresu swobód obywatelskich, solidnych podstaw prawnych i postaw etycznych, jako najbardziej istotnych czynników przyspieszających zmiany kulturowe.

Ponadto krytycy kultury amerykańskiej, głównie intelektualiści, ale nie tylko, występujący przeciwko modelowi amerykańskiemu, podkreślając jego krótką, niską i ubogą kulturę, zdają się nie zauważać, iż większość ludzi na świecie chce być tak wolnymi, tak bogatymi, tak dynamicznymi oraz tak pragmatycznymi, jak przedstawiciele amerykańskiego kina, telewizji, biznesu, nauki, techniki i technologii czy muzyki. Eksponując zbyt mocno różnice, a zbyt słabo podobieństwa, należy pamiętać, iż w przeszłości głęboka nienawiść F. Nietzchego, a obecnie alterglobalistów do kapitalistycznego świata i do wszystkiego, co amerykańskie ma

[13] J. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2004, s. 8–10.
[14] Propozycja ministra spraw zagranicznych Niemiec Joschki Fischera.

daleko idące wielowymiarowe konsekwencje. Na przykład, że przyjąć to może formę antymodernistyczną wyrażającą się w intelektualnej pogardzie dla ery industrialnej i sposobu, w jaki generowała ona na niespotykaną wcześniej skalę dobra materialne, wolność jednostki, opiekę społeczną, prawa demokratyczne, tworząc sprzyjające warunki do ich rozwoju społeczno-politycznego, ekonomicznego i kulturowego obecnie wysoko rozwiniętych państw świata.

Przykład zjednoczonych przez Bismarcka po wojnie z Francją w 1871 roku Niemieć, wskazuje, że możliwe były ścisłe kontakty uprzemysłowionych Niemiec z antydemokratyczną Rosją Radziecką, która ogarnięta w latach 1917–1920 rewolucyjnym zapałem, chciała pod hasłami internacjonalizmu opanować Niemcy i Francję poprzez tzw. eksport rewolucji, w myśl hasła: „proletariusze wszystkich krajów łączcie się". Dobrze się stało, że na drodze rozprzestrzeniania się w całej Europie rewolucji socjalistycznej stanęła w 1920 roku armia i społeczeństwo dopiero co powstałej II Rzeczypospolitej. Kolejną próbę, generalnej zmiany kulturowej świata podjęły prawie dwadzieścia lat później Niemcy hitlerowskie, tym razem pod hasłami narodowego socjalizmu, wywołując agresją na Polskę we wrześniu 1939 roku drugą wojnę światową. Niemcy, podobnie jak armia bolszewicka, miały strategię zapanowania nad całym cywilizowanym światem i tym samym załamania francuskiej, brytyjskiej i amerykańskiej dominacji oraz pozbycia się milionów ludzi różnych narodowości.

Z drugiej jednak strony trudne do obrony są pojawiające się stwierdzenia, że tylko Europa Zachodnia i Stany Zjednoczone mogą przodować w rozwoju nowoczesnych dziedzin nauki i technologii i dyskontować dla siebie efekty modernizacji. Warto bowiem pamiętać, że po pierwsze grecka i rzymska wolność osobista, prawo, kultura, nauka, własności, nawet mocno ograniczone do społeczności Greków i Rzymian, stworzyły solidne podstawy intelektualne dające Europie Zachodniej palmę pierwszeństwa w długim wyścigu do nowoczesności i wysokiego standardu życia, aż do połowy XX wieku. A po drugie, że racjonalizm i etyka chrześcijańska, a szczególnie etyka protestancka, jak pisał wybitny socjolog niemiecki Max Weber, stały się kluczem do rozwoju: gospodarki rynkowej, edukacji i polityki[15].

Powracając do głównego wątku rozważań dotyczącego modelu rozwoju społecznego, można wskazać, iż niektóre kraje, jak np. Japonia, choć odmienna kulturowo od Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej potrafiła w dużej mierze ukształtować w społeczeństwie, poprzez etos samurajski połączony z etosem pracy, lojalność i oddanie wobec pracodawcy i firmy oraz dobrą organizację i zarządzanie, dokonać przyspieszonej modernizacji swojego potencjału ekonomicznego, a tym samym doprowadzić w ciągu trzech ostatnich dekad XX wieku do osiągnięcia niespotykanego w dziejach rozwoju społeczno-ekonomicznego „państwa kwitnącej wiśni". Obecnie model japoński starają się powielać Chiny, Tajwan, Singapur. Wzrost gospodarczy w tych krajach osiągany jest na poziomie około 7–10% PKB

[15] M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Warszawa 1974.

rocznie, co budzi uzasadnioną zazdrość wielu państw nie tylko w Europie Zachodniej. Dzisiaj Chiny i Indie są jednymi z najbardziej dynamicznie rozwijających się krajów świata. Nawet określane mianem supermocarstwa lub coraz częściej imperium Stany Zjednoczone odnotowały w 2003 roku znaczący deficyt w handlu z Chinami. Podobnie Indie stają się ważnym światowym centrum eksportowym oprogramowania komputerowego i produkcji filmowej na świecie. Dużą dynamiką rozwoju wykazują się również inne kraje, takie jak Turcja czy Brazylia, które coraz bardziej stają się ważnymi centrami nowoczesnych technologii.

Uzasadnione kontrowersje budzą także poglądy, że tylko niektóre państwa europejskie mogą stać się państwami nowoczesnymi. Przykład Hiszpanii, Irlandii i Portugalii wskazuje, iż odpowiednie działania reformatorskie w obszarze gospodarki, edukacji, prawa, finansów, zarządzania mogą spowodować pomyślną transformację zacofanych krajów, wcześniej uważanych za pozbawionych szans rozwojowych. Ani demokracja, ani szacunek do praw obywatelskich nie są tylko domeną krajów Europy Zachodniej. Ludzie na całym świecie od Chin przez Indonezję po Iran i Meksyk domagają się coraz większego zakresu praw obywatelskich, politycznych i opieki społecznej, które były dostępne dla elit tych społeczeństw. Jest to proces podobny do sytuacji społeczeństw europejskich okresu industrializacji, której początki sięgają tzw. pięknej angielskiej rewolucji liberalnej z lat 1688–1689 i wielkiej rewolucji burżuazyjnej we Francji z 1789 roku.

Obecnie bowiem świat nie może być postrzegany tylko przez pryzmat przyjmowania jedynie słusznego modelu kulturowego, jednak wiele spośród kluczowych elementów tego modelu winno być twórczo przetransponowanych na grunt społeczny innych państw w postaci: nowoczesności, liberalizmu, demokracji, praw i godności człowieka, gospodarki rynkowej, dobrego zarządzania zasobami ludzkimi. Takie elastyczne podejście pozwala lepiej zrozumieć podstawowe uwarunkowania i znaczenie procesu globalizacji, rozumianego jako dawanie szansy aktywnym i zabieranie jej pasywnym. Warto zatem rozważyć problem: *co utrudnia lub zniekształca przeprowadzanie nowoczesnych zmian w wymiarze ogólnospołecznym*. Można przyjąć założenie, iż podstawowymi barierami utrudniającymi wprowadzanie zmian są uświadomione interesy nieuświadomionych grup społecznych, zorganizowanych zazwyczaj w sprawnie funkcjonujące partie polityczne. W większości przypadków państw demokratycznych partie socjaldemokratyczne mają wyraźnie prospołeczne programy na początku sprawowania władzy, ale pod koniec kadencji zbliżają się do liberalnych. Partie w razie potrzeby łączą się w koalicje rządzące lub opozycje parlamentarne. Jest to szczególnie widoczne w debatach programowych, w których ich reprezentanci starają się kształtować nasze rozumienie tego, co ma miejsce i co wielokrotnie powtarzane zmienia naszą percepcję oceny rzeczywistości, nie zawsze pozytywnie.

Książka S.P. Huntingtona pt. „Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego" pozwala lepiej zrozumieć, jak przebiegają podziały cywilizacyjne między cywilizacją zachodnią (łacińską) a cywilizacją islamską. Przedstawiony podział

uświadamia nam dobrze dlaczego z jednej strony Turcja jest traktowana jako kraj muzułmański, któremu bliżej jest do Iranu czy Iraku poprzez islam, a z drugiej w odniesieniu do zwyczajów i obyczajów czy języka, a także pod względem rozdziału religii od państwa, gospodarki rynkowej, praw obywatelskich, w tym praw kobiet, do traktowania go jak innych państw i społeczeństw europejskich. Można przyjąć, iż przynależność Turcji do NATO stanowi dogodną płaszczyznę do przyjęcia modelu bliższego cywilizacji zachodniej niż cywilizacji islamskiej, mimo tradycyjnie bardzo silnych wpływów religijnych i wojskowych w tym kraju, co często ostatnio podkreśla administracja waszyngtońska.

W niezachodnich społeczeństwach ci, którzy akceptują podejście S.P. Huntingtona i multikulturaliści odwracają się od modernizacji jako zachodniego importu, który nie pasuje do koncepcji dobrych islamskich i konfucjańskich społeczeństw i obie strony uważają, że model ten nie spełnia ich oczekiwań. Biorąc za podstawę analizy zmian perspektywę ewolucyjno-funkcjonalną, próbuje się odwracać debatę o zderzeniu cywilizacji, sugerując, że pozornie nie do pogodzenia są różnice międzykulturowe, które są bardziej produktem niż skutkiem oddziaływania procesu modernizacji.

W takim ujęciu kulturę można traktować jako swoiste kody symboliczne i materialne oraz zespoły reguł (zwyczajów i obyczajów), które mają znaczący wpływ, m.in. na organizację społeczną i ludzkie zachowanie. Można je porównać do kodu genetycznego, z tym jednak zastrzeżeniem, że są one świadomie zmieniane przez ludzi, tak jak kod genetyczny podlega ewolucji genetycznej. Niemniej jednak te podobieństwa są ważne, bowiem w poszczególnych pokoleniach, poprzez socjalizację, kształcenie i wychowanie, profilaktykę, psychoterapię, usiłuje się ukształtować nowe sposoby zachowań w postaci zwyczajów, obyczajów, stereotypów, norm, tabu czy języka. Wskazuje to wyraźnie, iż nowe zasady i style zachowań cały czas przekraczają granice kultur, czasem szybko lub bardzo powoli, w zależności od uwarunkowań – siły lub słabości kultur. Analiza historycznoporównawcza wskazuje, iż wpływy te mogą mieć charakter korzystny dla bezpieczeństwa narodu czy cywilizacji lub mogą być szkodliwe dla ich dalszego rozwoju.

Kluczem do zrozumienia zmiany społecznej są okoliczności (sytuacje), w których żyje dane społeczeństwo, gdyż nawet najbardziej odizolowane i odległe geopolitycznie społeczeństwa są poddawane wpływom różnych wzorów kulturowych. Wzorce kulturowe mogą być mniej lub bardziej elastyczne, co pozwala im na szybką lub powolną adaptację do określonego środowiska społecznego, ekonomicznego i technologicznego. Silne wzorce kulturowe, w sytuacji gdy nie są w stanie przyczynić się do rozwiązania poważnych problemów społeczno-ekonomicznych generują zazwyczaj kryzysy w postaci konfliktów interesów różnych grup społecznych, w tym tzw. grup trzymających władzę na poszczególnych szczeblach administracji państwowej i samorządowej. Prowadzi to zazwyczaj do przyspieszenia lub opóźnienia realizacji niezbędnych reform zmierzających do przyspieszenia tempa zmian, zwiększenia elastyczności i osiągnięcia pewnej równowagi swego rozwoju.

Podobieństwa i różnice międzykulturowe oraz cywilizacyjne

Można powiedzieć, iż obecnie istnieje wiele wspólnych elementów poszczególnych cywilizacji, do których należy zaliczyć nie tylko ich klasyczny wymiar (język, historię, religię, wspólną przeszłość), ale również określone strefy wpływów i interesów. W odniesieniu do kultury bezpieczeństwa społeczeństwa feudalne (królestwa i cesarstwa) sprzyjały rozwojowi kadry oficerskiej, ponieważ stanowiła ona podstawę do wygrywania wojen. W zamian profesjonalnie przygotowani oficerowie dysponowali władzą wojskową, która umożliwiała im korzystanie z nadwyżek zapasów, jakimi dysponowały niższe warstwy społeczne. Dlatego też to, co określano mianem wielkiej różnicy kulturowej między grupami kulturowymi było w dużej mierze oparte na wspólnych więziach sprawowanej władzy przez królów, arystokratów, duchownych i wojskowych. Migracje społeczne przejawiające się w przemieszczaniu się ludności wynikały głównie z okresowego występowania klęsk żywiołowych, epidemii, suszy, powodzi lub bliskości agresywnych plemion koczowniczych.

Żadna jednak cywilizacja, jak do tej pory, nie rozwiązała problemu cyklów rozwoju demograficznego populacji. Prawdopodobnie ze względu na dużą ich złożoność oraz potrzebę dialogu i szerokiej płaszczyzny współpracy i współdziałania państwa ze społeczeństwem, w tym głównie zrozumienia i zaspokajania potrzeb podstawowych komórek społecznych, jakimi są rodziny. W czasach industrializacji dominował wzrost populacji i rozwój technologiczny, co spowodowało wzrost liczby proletariatu i spadek przypadającej na głowę produkcji żywności, a nadprodukcję szlachty i mieszczaństwa, dlatego też było to związane z tak częstymi w tym okresie wojnami, chorobami i głodem, dopóki sytuacja nie powróciła do równowagi. Ten swoisty cykl był przyczyną wielu dramatów, począwszy od cywilizacji chińskiej, islamskiej, hinduskiej czy łacińskiej.

Podstawowe wyzwania cywilizacyjne

Obecnie wiele cywilizacji zmaga się z bezprecedensowymi wyzwaniami, co obliguje je do przystosowania się do nowych warunków i tworzenia nowych typów instytucji i organizacji społecznych, a tym samym przyspieszenia zmian we własnej kulturze w celu zapewnienia sobie bezpieczeństwa narodowego. Tak w przeszłości, jak i obecnie istnieje dosyć wąski zakres wykonalnych możliwości na wszelkiego rodzaju eksperymenty, które były, są i będą przeprowadzane wszędzie tam, gdzie ludzie trudzą się, aby pogodzić przeszłość z teraźniejszością oraz z nowymi wyzwaniami. Jak wskazują doświadczenia wielu krajów istotną przyczyną procesu transformacji jest silne oddziaływanie światowej gospodarki rynkowej na państwa i ich demokratyczne społeczeństwa. Stawia to przed wieloma społeczeństwami, a szczególnie ich systemami społeczno-ekonomicznymi, poważne wyzwa-

nia, których przezwyciężenie wymaga efektywnego przystosowania się do nowych wymagań, gdyż może grozić im upadek spowodowany rozbieżnością między oczekiwaniami społecznymi a możliwością ich zaspokojenia przez reformujące się państwo. Zagrożenie to ma inny jakościowy wymiar, w przeciwieństwie do znanych w przeszłości sposobów rozwiązywania konfliktów poprzez militarne podboje, niewolnictwo, głód, czystki etniczne czy przymusowe wydalenia. Obecnie groźne dla kultury narodowej i rozwoju społeczeństwa są niebezpieczne zjawiska wynikające ze złego funkcjonowania władzy ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej, w tym korupcji, niekompetencji oraz słabej zdolności elit politycznych i samorządowych do projektowania i wdrażania potrzebnych reform społeczno-ekonomicznych.

Podstawowe progi i bariery rozwoju cywilizacyjnego a możliwości ich pedagogicznego wyjaśnienia

Należy podkreślić, iż najpoważniejszym zagrożeniem dla społeczeństw jest blokowanie wolnej wymiany pomysłów i technologii, ludzi i usług, kapitału oraz powolny wzrost ekonomiczny, który powoduje niezadowolenie szczególnie ludzi bezrobotnych, biednych, emerytów, rencistów i osób niepełnosprawnych. Przeciwnicy dokonywania zmian w postaci wzrostu wymagań i poświęceń mogą myśleć, że silni potencjałem ekonomicznym i bogaci finansowo próbują ich zniszczyć, ale żaden spisek czy bezpośrednia interwencja nie jest w zasadzie potrzebna. W krajach rządzonych np. przez fundamentalistów muzułmańskich lub skorumpowane rządy, one same wyrządzają więcej szkody swojemu społeczeństwu, uniemożliwiając lub ograniczając społeczny i ekonomiczny rozwój niż potencjalny przeciwnik. Ich przywódcy zapewne zdają sobie z tego sprawę, ale jednak starają się, jak najdłużej utrzymać się przy władzy, wykorzystując do tego celu zazwyczaj w pierwszej kolejności służby specjalne, aparat przymusu w postaci policji, wywiadu, a czasami wojska i gwardii narodowej. W bardziej oświeconych młodych demokracjach taką rolę spełniają upartyjnione lub komercyjne mass media będące zazwyczaj pod kontrolą „ludzi trzymających władzę". Obawiają się oni, iż przystosowując się do nowych wymagań utraciliby dotychczasowe aktywa w postaci wpływów, autorytetu, władzy, a w konsekwencji pozycję społeczną, tak swoją, jak i zaplecza administracyjnego, partyjnego, gdyby społeczeństwo zostało poinformowane przez niezależne media o nieprawidłowościach, jakich się dopuścili. Dlatego też obawiają się tzw. czwartej władzy, tj. wolności prasy i informacji, które mogłyby dostarczyć społeczeństwu więcej wiadomości na ich temat. Można się zatem zastanowić, gdzie przebiega owe huntingtonowskie zderzenie cywilizacji.

Podejście ewolucyjno-funkcjonalne wyraźnie wskazuje, iż jego źródeł należy poszukiwać w nierównomiernym rozkładzie modernizacji, np. w budowaniu społeczeństw informacyjnych. Jednym ze sposobów poznania bliżej tego zjawiska przez

pryzmat funkcjonowania cywilizacji jest analiza analogowa[16] lub historyczno-porównawcza rozwoju sąsiednich społeczeństw, gdzie owe zderzenia miały miejsce. Trzy główne typy konfliktów między kulturami i społeczeństwami istniały podczas długiego okresu agrarnego. Jeden typ zachodził pomiędzy zasadniczo równymi, dobrze przygotowanymi cesarstwami, królestwami i innymi strukturami quasi państwowymi, np. Grecy i Persowie prowadzili liczne wojny poza swoimi granicami, uważali się za zdecydowanie różnych od reszty, na zasadzie relacji pan – niewolnik. Nie byli oni jednak w stanie tworzyć trwałych koalicji państw i ideologii, która by ich jednoczyła wokół wspólnych wartości. Konflikty te były łudząco podobne do tych, jakie występowały w każdej cywilizacji pomiędzy oraz wewnątrz chrześcijan oraz muzułmanów czy hindusów.

Zasadnicze typy konfliktów kulturowych i cywilizacyjnych

Nieco inne i bardziej cywilizowane były konflikty zachodzące pomiędzy lepiej rozwiniętymi społecznościami agrarnymi a gorzej rozwiniętymi, zazwyczaj zamieszkującymi góry, pustynie czy lasy. W sytuacji osłabiania się państw, np. przez podział kraju na dzielnice (jak w Polsce Piastów) lub prowadzenie wyczerpujących wojen, najczęściej wykorzystywały to sąsiednie państwa, czego przykładem są walki Rzymian z Germanami i Galami, w trakcie których zwycięzcami nie zawsze były lepiej uzbrojone i wyszkolone legiony rzymskie. Zazwyczaj jednak było to możliwe w dłuższym okresie. Na początku zazwyczaj zwyciężały silniejsze armie, które na zajętych terenach wprowadzały nowe prawa i porządki, zmieniając w ten sposób strukturę organizacyjną i społeczną podbitego państwa, w tym również religię.

Należy zwrócić również uwagę na to, iż czynnikami dekonstruującymi silne społeczności były również klęski żywiołowe lub wzrost populacji. W takich sytuacjach następowały przemieszczenia się ludów koczowniczych, które na zajętych przez siebie obszarach przejmowały religie i zwyczaje oraz styl życia tych, których podbijali. Przykładem mogą być Mongołowie, Arabowie. Egzemplifikacją może być również Cesarstwo Rzymskie, które długo opierało się falom najeźdźców – barbarzyńskich plemion, np. Wandalów i Gotów, zanim nie przejęły one wzorów kulturowych Rzymu lub Bizancjum. Równolegle z doskonaleniem broni palnej w XVII wieku przemieszczenie plemion barbarzyńskich stało się niemożliwe, ponieważ nie można już było polegać wyłącznie na jeźdźcach konnych jako głównej sile militarnej.

Trzeci i najbardziej cywilizowany typ konfliktów w świecie agrarnym pojawił się wtedy, gdy największe państwa dokonały podbojów kolonialnych, np. Hiszpania, Portugalia, Wielka Brytania. Analiza tego typu konfliktu jest interesująca z poznawczego punktu widzenia, w jaki sposób tak duże obszary – nawet konty-

[16] Analiza analogowa polega na porównywaniu poziomu rozwoju państw pod względem społecznym, ekonomicznym, politycznym, np. Polski i Chile.

nenty – zostały im podporządkowane. Było to możliwe poprzez ich wchłonięcie i ucieczkę z tych terenów ludności tubylczej. Na przykład legiony Juliusza Cezara docierały w głąb Galii zaalpejskiej daleko od swych granic, podbijając zamieszkujące tam plemiona: Galów, Germanów, Anglów, Sasów czy Celtów. To zderzenie z późniejszą kolonizacją spowodowało to, iż te kultury przestały istnieć zanim jeszcze Galia została podbita przez Franków. Podobna sytuacja zaistniała w Chinach, w których władcy bezwzględnie obezwładniali i niszczyli zastane kultury bądź zmuszali społeczeństwa tam zamieszkujące do ucieczki lub bezwzględnego podporządkowania. Historia powszechna wskazuje, iż nie zawsze konieczne są silne struktury państwowe, żeby dokonać tak gwałtownych zmian, bowiem kiedy ludy o zdecydowanie wyższym poziomie kultury i technologii przenosiły się na tereny zamieszkałe przez plemiona o niższym poziomie wynik był podobny. Szczególnie wtedy, gdy miały one charakter jednolitofrontowy polegający na systematycznym przesuwaniu się w głąb obcego terytorium, wykorzystując w tym celu siłę swojego potencjału ekonomicznego, religijnego, ideologicznego, kulturowego, demograficznego itp.

W czasach nowożytnych, gdy państwa zachodnioeuropejskie udoskonaliły swoją technologię, urosły w siłę i zaczęły przewodzić całemu światu, gdy na przełomie XVIII i XIX wieku żołnierze zostali zorganizowani w masowe armie, zostali dobrze wyposażeni i uzbrojeni w broń palną, najeżdżali na bardziej zacofane państwa, to dla obu stron stawało się jasne, iż władza, wpływy, zasoby naturalne i ludzkie stawały się ich łupem. Należy wspomnieć również, iż kiedy Europejczycy najechali pierwotne ludy w Ameryce Północnej i Południowej, które były wtedy na etapie rozwoju przedagrarnego, to zderzenie cywilizacyjne stawało się dla nich nawet zabójcze. Przykładem jest historia kultury Majów, Azteków oraz wielu innych plemion zamieszkujących Amerykę Północną, które nie posiadając silnych struktur państwowych, ukształtowanego wyraźnego pojęcia własności prywatnej, prawa oraz nie znając broni palnej nie rozumiały, czego tak naprawdę chcą od nich uzbrojeni przybysze, z których nosa wydobywają się kłęby dymu jak u smoka, a z metalowych przedmiotów zieje ogniem, który przynosi śmierć i zniszczenia.

Konflikt cywilizacyjny w tym wypadku przejawiał się nie tylko w sferze świadomości, ale również ewolucji biologicznej. Plemiona te nie były odporne na choroby przeniesione przez przybyszów z innych cywilizacji, które dziesiątkowały ludność zamieszkującą podbite tereny, jak również nie były przygotowane do rywalizacji. Analiza powyższych rodzajów konfliktów, które zachodziły między społeczeństwami a wynikały z asymetryczności poziomu ich rozwoju, zdają się powoli dobiegać końca. Jednak i obecnie można przytoczyć wiele przykładów, iż nadal niektóre konflikty, np. na Bliskim Wschodzie, w Indonezji, Amazonii mają zbliżony do nich charakter. Bowiem tam, gdzie one mają miejsce dochodzi do niekontrolowanego wyrębu lasu i eksploatacji zasobów naturalnych, co w konsekwencji negatywnie wpływa nie tylko na środowisko naturalne tych obszarów w skali regionalnej, ale również na hydrologię w skali całego globu.

Obecnie, co należy podkreślić, konflikt cywilizacyjny między społeczeństwami wynika nie z dużych różnic w ich poziomie rozwoju socjokulturowego. Głównie dwa typy konfliktów kulturowych zdominowały współczesny świat. Pierwszy typ zachodzi między społeczeństwami, które są zasadniczo do siebie podobne, np. Niemcy i Francuzi na początku XX wieku, czy też Indie i Pakistan obecnie. Istnieją między nimi różnice religijne, ideologiczne, jak to miało miejsce jeszcze nie tak dawno między państwami NATO a państwami członkami Układu Warszawskiego. Historia wskazuje, że różnice mogą doprowadzić do konfliktu zbrojnego, jak to miało miejsce w wojnach toczonych przez wojska francuskie i niemieckie od 1870 do 1945 roku. Różnice między tymi państwami sprawiały wrażenie tak głębokich, iż wydawały się nie do przezwyciężenia. Obecnie stosunki francusko-niemieckie uważa się za modelowe dla innych państw, a dwie wojny światowe i obozy koncentracyjne ulegają coraz bardziej zapomnieniu, szczególnie wśród młodego pokolenia nie tylko Francuzów i Niemców, ale i Polaków. Jadąc dziś z Warszawy do Berlina czy Sztokholmu widzimy zmieniające się krajobrazy, infrastrukturę drogową i urbanistyczną, słyszymy różne języki, możemy, jak niegdyś nasi przodkowie językiem łacińskim, tak obecnie w języku angielskim komunikować się, nie zważając na niewielkie różnice kulturowe.

Innym, bardziej fundamentalnym rodzajem konfliktu kulturowego jest zróżnicowany poziom rozwoju technologicznego. Nadal istnieją olbrzymie różnice między społecznościami łowiecko-myśliwskimi i agrarnymi, określanymi jako tzw. Trzeci Świat a wysoko rozwiniętymi społeczeństwami ery postindustrialnej, a nawet informacyjnej, jak w wypadku USA, Wielkiej Brytanii czy Niemiec. Nietrudno znaleźć przyczynę takich zaległości i sposoby rozwiązania tych problemów poprzez przyspieszoną modernizację o charakterze ewolucyjno-funkcjonalnym.

Z przykrością należy stwierdzić, że takie podejście i analizy, jakie były prowadzone w latach czterdziestych i pięćdziesiątych ubiegłego stulecia w Europie i USA, obecnie nie są prowadzone, a przynajmniej nie są szeroko publikowane. Stawia to m.in. współczesną socjologię i antropologię filozoficzną w sytuacji swoistej bezradności, co do możliwości wyjaśnienia przyczyn takich opóźnień, jak i braku modelowych rozwiązań. Przykładem może być sytuacja Polski po 1989 roku, gdzie odbywa się swoisty eksperyment transformacji od gospodarki socjalistycznej, przez społeczną gospodarkę rynkową, do gospodarki rynkowej. Stan modernizacji polskiej gospodarki po 15 latach daleko odbiega nie tylko od oczekiwań społeczeństwa, ale również przedstawicieli rządu i prezydenta RP. Ale czy uzasadnione jest stwierdzenie, iż nie jest możliwe zlikwidowanie luki technologicznej (modernizacyjnej) między Polską a innymi wysoko rozwiniętymi krajami.

Jeżeli założymy, iż owe różnice są nie do wyrównania, jak twierdzi S.P. Huntington, to jest to podejście niepoprawne politycznie i niepopularne społeczne. Społeczeństwa słabiej rozwinięte od społeczeństw Europy Zachodniej, na początku epoki industrialnej miały do wykonania trudny skok ku nowoczesności[17]. W ten

[17] S.P. Huntington, *Z kultura trzeba się liczyć*, [w:] *Kultura ma znaczenie*, red. L. Harrisom, S.P. Huntington, Poznań 2003, s. 11.

sposób najbardziej zaawansowane państwa po 1980 roku, z doskonale rozwiniętymi agrokulturami i już wyrobionym poczuciem racjonalizmu, jak wschodnie prowincje Chin, Korea Południowa, a przede wszystkim Japonia, były w stanie zbliżyć się poziomem rozwoju do niektórych państw europejskich, a w niektórych przypadkach nawet je przewyższyć. Gospodarka chińska mogła być w równie dobrej sytuacji, jak gospodarka Tajwanu czy inkorporowanego Hongkongu, gdyby nie niemal 30 lat eksperymentów z polityką kulturalną czy wytopem stali w dymarkach.

Taka przeciwstawna sytuacja istnieje również w pewnych częściach świata, gdzie opanowanie umiejętności pisania i czytania jest małe bądź żadne, gdzie podstawowe struktury państwa opierają się na starych modelach biurokratycznych, zacofanym rolnictwie i przemyśle i braku sfery usług. Taka sytuacja prowadzi do konfliktów społecznych i wojen domowych, które jeszcze bardziej pogrążają te kraje w chaosie i stagnacji gospodarczej, bezrobociu, biedzie i ubóstwie.

Podsumowanie

W artykule starłem się przede wszystkim podkreślić doniosłość rozważań intelektualnych ukierunkowanych na problemy kultury i zmiany kulturowe, czy – jak podkreśla S.P. Huntington – zderzenia cywilizacyjne. Budzą one pogłębione pozytywne refleksje, żeby nie powiedzieć nadzieję, wśród wielu zainteresowanych osób i instytucji, a głównie elit społecznych państw biednych i średnio rozwiniętych, uświadamiając im, jak wielką wartość i rolę w ich życiu spełnia kultura. Obecna sytuacja wymusza wręcz głębsze spojrzenie oraz podejmowanie prób udzielenia odpowiedzi na jedno z najtrudniejszych pytań na poziomie globalnym: dlaczego jedne kraje są bogate w obszarze kultury materialnej i niematerialnej, a drugie wręcz przeciwnie, biedne, skonfliktowane na tle ekonomicznym, politycznym, religijnym czy etnicznym? A ponadto: dlaczego mój kraj, moje województwo, powiat, gmina i ja sam jestem biedny? Gromadzenie i analiza doświadczeń o charakterze kulturowym różnych społeczeństw, może pomóc w rozwoju wielu państwom i narodom, w których dotychczas brakowało świadomości, jak ważna jest dla ich rozwoju własna kultura, jakie ma ona mocne, a jakie słabe strony. Jaką rolę powinna ona odgrywać w strategii rozwoju państw i narodów. Najprostszymi wskaźnikami określającymi czy rzeczywiście ma ona charakter proefektywnościowy prawdopodobnie jest jej odniesienie do: poziomu dobrobytu, demokracji, prawa i sprawiedliwości społecznej społeczeństw państw wysoko rozwiniętych. Zrozumienie potrzeby posiadania określonej strategii rozwoju kulturowego i jej akceptacja przez szerokie kręgi społeczne oznaczałoby ukierunkowanie wysiłków indywidualnych i zbiorowych, w tym inicjatyw lokalnych i państwowych, na rozwiązywanie tak priorytetowych problemów, jak bezpieczeństwo kulturowe w procesie integracji z Unią Europejską i procesami globalizacji.

Ppłk. doc. inż. Dušan SABOLČÍK,
mjr. inż. Václav SUCHÝ,
kpt. inż. Jaroslav KOZŮBEK
Uniwersytet Obrony Republiki Czeskiej

POŽADAVKY NA VOJENSKÉHO PROFESIONÁLA VE VOJENSKÝCH MISÍCH

Úvod

V poslední době se výrazně zvyšuje intenzita výstavby evropské bezpečnostní a obranné struktury na bázi Evropské unie (EU), což spolu s dynamikou vývoje na vojensko politické scéně i vnitřního vývoje Aliance, nepochybně vyvolává potřebu aktualizace bezpečnostní a vojenské strategie AČR.

Současný dynamický a dramatický vývoj evropských bezpečnostních struktur (například jejich budování, řešení vztahů EU a NATO, posílení poslání OBSE – Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě apod.) se v současnosti stává základním problémem. To zákonitě vyvolává nutnost zabývat se otázkami perspektivy vývoje bezpečnostní situace, vojenství a obranných systémů, včetně provádění operací na podporu míru (PSO – Peace Support Operations).

Ani za těchto složitých podmínek však stát a jeho složky nic nezbavuje odpovědnosti přijmout realtivně samostatná rozhodnutí, a to jak v oblasti zahraničněpolitické, obrany, armády i vnitřní bezpečnosti.

Za posledních 10 let jsou to *důvody politické*, které mají za následek prudké změny v rozvoji vojenských sil. Určující změny v mezinárodní bezpečnostní situaci, vyplývají ze změn rovnováhy sil v Evropě a ve světě, jsou odpovědné za to, že „tradiční konflikt" se stává méně pravděpodobným. V současnosti žádný stát nebo organizace není vojensky schopná vést samostatně úspěšnou operaci proti územím členských států NATO nebo jeho silám.

Za tímto účlem budou součásti AČR nasazovány do mezinárodních mírových operací vedených OSN, NATO, EU nebo účelově vytvořenými koalicemi států. Přirozeně pak narůstá mezinárodní ochota podílet se na vojenských operacích na udržení míru (PK – Peace Keeping) nebo jeho vynucení (Peace Enforcement) i operací na podporu míru (PSO – Peace Support Operations).

Charakter soudobých konfliktů je představován zejména etnickými, kulturními, ideologickými a náboženskými rozpory v rámci jednotlivých států nebo mezi sousedními státy. Tyto konflikty jsou charakterizovány vysokou mírou utrpení civilního obyvatelstva, etnickými čistkami, genocidou a násilními činy vůči jednotlivcům nebo skupinám obyvatelstva. Neustále hrozí napadení jednotek mírových sil armádami znesvářených stran nebo paramilitantními skupinami.

Společné, spojené operace vyžadují zvláštní odpovědnost a kladou důraz na harmonizaci, jako například organizaci, výstroj, výzbroj, vybavení, vzdělání a výcvik. Narůstá důležitost interoperability a standardizace spolupůsobících sil a prostředků.

Na druhé straně jsou to *vojenské faktory*, především zbraňové systémy, kterými jsou vyzbrojeny jednotky a útvary Aliance, jsou rozhodujícím faktorem v oboustranných konfliktech. I když Aliance automaticky využívá současných technologických výhod při vedení operací, setkává se s celou řadou zvláštních úkolů při jejich realizaci. Především velení musí zastávat názor politické a společenské podpory, což znamená více úsilí na vyhnutí se nadbytečným ztrátám, lidskému utrpení a průvodním škodám na majetku. Bude nutné zcela omezit možnosti nepřítele v dosažení jeho předem stanovených cílů. Operace, které povede nepřítel, budou zpravidla neregulérně vedené proti všem pravidlům, i když nepřítel si toho bude vědom.

Přítomnost civilního obyvatelstva na bojišti nutí jednotky k tomu, aby použití síly bylo vždy přiměřené. Jednotky musí být o chování k civilnímu obyvatelstvu důrazně poučeny. Studie, které jsou v současné době psány, pokud jde o psychologické operace (PSYOPS) a o civilně-vojenskou spolupráci (CIMIC), vytvářejí základ pro tuto novou oblast odborných znalostí.

Byly stanoveny ambice AČR po vstupu do NATO, z kterých vyplývá jednoznačná reforma ozbrojených sil, aby se zásadně zvýšily schopnosti armády. Reformované ozbrojené síly musí v sobě zahrnovat schopnost dále se vyvíjet, reagovat na nové situace a požadavky. Politicko-vojenské ambice kvantifikují požadovanou úroveň a charakter účasti ozbrojených sil ČR v jednotlivých druzích operací, které je nutné definovat jako součást bezpečnostního prostředí.

Profesionální ozbrojené síly jsou reakcí na bezpečnostní rizika a výzvy 21. století (globální terorizmus, nevypočitatelné diktátorské, totalitní režimy apod.). Pro úspěšné vedení soudobých vojenských operací je nutná vysoká pohyblivost jednotek a vojsk, důkladná příprava, stopercentní odbornost a zvládnutí obsluhy zbraní a techniky. Takové nároky splňuje právě dobře připravený a motivovaný vojenský profesionál.

Kdo je to vojenský profesionál? Především ho charakterizuje „etický kodex".

Etický kodex profesionálního vojáka

Encyklopedie a náučný slovník definuje ***kodex*** jako soubor právních předpisů, který je vytvářen tím, co je nebo není správné, tj. kulturou, tradicemi, zvyky a zvyklostmi. Kodex etiky je pro vojáka vždy návodem pro jeho každodenní jednání a chování. Je vodítkem a současně i odrazem chování společnosti i jednotlivce. Ze zásady je nepolitický. Voják jako občan a současně jako profesionál v Armádě České republiky má svým způsobem výsadní postavení. Je připravován aby se dobrovolně vzdal některých svých práv. Získává však jiné výhody. Profesionální voják plní rozkazy svých nadřízených, ale musí být morálně, fyzicky a jazykově vybaven, tak jako každý specialista.

Kodex etiky vojáka je vyjádřením tradičních vojenských hodnot, které má každý voják ctít a vytvářet tak základ pro vybudování a udržení důvěry veřejnosti v Armádu České republiky. Těmito hodnotami jsou:

- odpovědnost,
- obětavost,
- odvaha,
- věrnost,
- čest.

Odpovědnost – základem je odpovědný vztah vojáka k plnění povinností a rozkazů. Shledá-li voják, že by v jeho jednání při plnění rozkazů došlo k rozporu s právním řádem ČR, nemusí rozkazu uposlechnout. Významným projevem odpovědnosti je hlavně samostatnost, iniciativa a tvořivý přístup každého jednotlivce. Důležité je také umění jednat se svými kolegy a umění změnit způsob jednání s lidmi.

Obětavost – pro každého vojáka by to mělo znamenat dát přednost zájmům celku před jeho vlastními individuálními. Nejdůležitější je proto uvědomit si řazení priorit. Pro vojáka profesionála to jednoznačně znamená vyzdvihnout vždy zájmy celku nad zájmy jednotlivce.

Odvaha – je důležité být vnitřně odhodlán odvádět svou práci co nejlépe, mít duševní sílu a vědět, že to co dělá je správné. Musí se s tím smířit i v případě nepříznivých následků a okolností. Vedoucí a řídící pracovníci se nesmějí bát převzít odpovědnost a jednoznačně se rozhodnout i ve složitých, riskantních a nebezpečných situacích. Dávají i obyčejným lidem pocit bezpečí svým odvážným přístupem a nesmlouvavostí.

Věrnost – voják bude oddán své zemi a armádě, vníž bude svou zemi bránit. Znamená to, že se ztotožní se zájmy a osudy národa, armády, útvaru, jednotky, osoby velitele, ale i ostatních příslušníků celku. Stane se hrdým na svůj útvar, jednotku, ale též na svou odbornost, hodnostní sbor nebo hodnost. Věrnost je významná i pro vytváření a posilování sebedůvěry, pocitu jistoty, pozitivních pracovních vztahů a výkonnosti, je důležitá pro navození pocitu sounáležitosti a vytvoření vztahů soudržnosti.

Čest – profesionál je hrdý na to, že nosí stejnokroj AČR. Čestnost je pro něj završením etických hodnot v armádě založených na příkladných osobních kvalitách a čistém svědomí. Čest podporuje vše, co je obsaženo v Etickém kodexu vojáka. Má blízko k mravnosti, protože čestný jedinec se ztotožňuje se skupinovými, tedy vyššími hodnotami a pracuje ve prospěch vyšších celků. Vnímání a respsktování otázek cti poskytuje jednotlivcům významné intelektuální zázemí a motivaci k veškerému jednání.

Cílem kodexu je podporovat žádoucí chování vojáků tak, aby svědomitě a řádně konali službu podle svých sil, znalostí a schopností.

Příprava profesionála pro službu v armádě

Příprava vojenských profesionálů a zvyšování jejich odborné kvalifikace je zajišťováno systémem vojenského školství, doplňovaného u některých odborností vzděláváním v zahraničí a případně i v civilních vzdělávacích zařízeních. Systém kariér, založený na osobních schopnostech a kvalifikačních předpokladech, musí zabezpečovat potřebnou postupnost mezi velitelskými a štábními funkcemi.

Vzdělávací soustava AČR je navzájem provázaný kvalitní systém přípravy vojenských profesionálů (zahrnující vzdělávání a výcvik) ve vojenských, civilních a zahraničních školách a kariérních kurzech a ve cvikových zařízeních AČR, který zabezpečuje účelové doplňování útvarů, štábů a jednotek všemi kategoriemi vojáků z povolání.

Celoživotní vzdělávání a nepřetržitý kariérní růst podle zásad kariérního řádu a systemizace funkcí a hodností, který reaguje na potřeby AČR ale i na požadavky přípravy vojenských profesionálů a odpovídá podmínkám a požadavkům informační společnosti na počátku 21. století.

Zkušenosti z nasazení vojsk členských států NATO v posledních letech vedou k závěru, že ***profesionální*** vojáci musí být vybaveni znalostmi a dovednostmi, které jim umožní zdárně splnit stanovené úkoly, jež jsou nejen charakteru vojenského, ale i humanitárního, společenského apod.

Zaměření přípravy a její požadavky vycházejí kromě jiného z pojmu – profesionalizace, složitého a dlouhodobého procesu uskutečňování kvalitativní změny. Profesionalizace spočívá v tom, že lidé dovedou lépe a efektivněji využívat svůj intelektuální potenciál, charakterové a volní vlastnosti, dovednosti a schopnosti ke splnění stanoveného úkolu. Na tomto procesu se musí podílet jak vzdělávací zařízení, tak praxe u jednotek s několikerým prolínáním v průběhu tohoto procesu. Rozhodující je cílová orientace na výstupní kvalitu jednince.

Přehlednost při profesionalizaci je dána zadáním a požadavkem, nikoli procesem. Rozhodující pro určení obsahu profesionalizace osob v armádě bude obsah a způsob jejich nasazení pro plnění úkolů.

Výsledkem profesionalizace je profesionalita jako schopnost. V procesu profesionálního růstu každé části procesu profesionalizace odpovídá úroveň profesionality. Profesionalita se vyvíjí jako vnitřní kvalita jedince.

Profesionalita je vymezena typem myšlení, jednání, hodnocení situace a vyvození odpovídající reakce. Musí prokazovat samostatnost a schopnost komunikace. Profesionalita v obecnějším chápání je systém hodnot, chování a jednání typických pro danou profesní a sociální skupinu.

Budování profesionality vojenského profesionála se odvíjí od toho, jaké vlastnosti, u které funkce a čím vytvářet, upevňovat a rozvíjet. Profesionální voják je osobnost, která prochází vývojem.

Požadavky na profesionálního vojáka

Při stanovování požadavků na profesionálního vojáka se nám naskýtá otázka, kdo je to profesionál?

Profesionál – vymezování tohoto pojmu je velmi různorodé. Představa, že vojenským profesionálem je každý, kdo obléká vojenský stejnokroj odpovídá obecně uznávaným soudům o profesionálech a vystihuje podstatu povrchního pohledu na pojem profesionál. V armádě slouží mnoho vojenských profesionálů, kteří nikdy uniformu neoblékli.

Obecně je vojenským profesionálem osoba, která úspěšně prošla fází procesu vojenské profesionalizace, získala požadované dispozice charakterizující způsobilost k práci v armádě a je schopna tuto realizovat podle požadavků.

Do kategorie vojenský profesionál jsou zařazovány vojenské osoby, které se vyznačují těmito znaky:

- kompetentnost,
- odpovědnost a respektování,
- korporativnost a sebeovládání.

Kompetentnost – je dosahována speciální výukou a výcvikem spolu se zkušeností. Ke kompetenci patří soubor morálně-etických a právních norem. Velitel-profesionál musí soustavně pečovat o rozvoj vlastních intelektuálních schopností. Být vojenským profesionálem je předpokladem objektivního hodnocení dosažených schopností.

Odpovědnost a respektování. Pocit odpovědnosti vojenského profesionála je vytvářen na základě vztahu k národu, státu, ozbrojeným silám, kolegům a společenským hodnotám. Odpovědnost velitelů spočívá ve skutečnosti, že nesou plnou odpovědnost za veškerou činnost svých podřízených.

Profesionálova odpovědnost a respekt je projevem vyspělosti, oddanosti prioritám společnosti a není spojována s ideologickou, či politickou orientací. Vlastností vojenského profesionála je nejen respekt získávat, ale také jej prokazovat.

Korporativnost a sebevzdělávání. Vojenští profesionálové se zařazují do zvláštní společenské skupiny, která se dolišuje od vojenských neprofesionálů a od jiných profesí obecně. Pocit vnitřní sounáležitosti se projevuje v přísném respektování hierarchického uspořádání organizace.

Vojenský profesionál je důstojník nebo generál, který je dlouhodobě připravován k řízení násilí. V čím složitějších podmínkách je schopen řídit, tím více je ceněna jeho profesionalita.

Pěstování vojenské profese vyžaduje dlouhodobé studium spojené s praktickou přípravou, neustálý trénink dovedností k jejich upevnění. Kvalita profesionála časem „koroduje". Pokud nejsou obnovovány žádoucí charakteristiky, dochází k jejich oslabení až ztrátě, což se projevuje především:

- v nedostatku aktuálních, relevantních vědomostí,
- v nedostatečném budování a udržování schopností,
- v nedostatku získaných potřebných zkušeností.

Vojenským profesionálem není člověk jednou pro vždy. Je to celoživotní složitá a náročná cesta s průběžnými atestacemi k ověřování všestranných schopností. Je to soupeření nejen s okolím, ale především se sebou samým.

Vojenský profesionál se projevuje profesionalitou. Profesionalita je souhrn potenciálů jednotlivce umožňující mu plnit zadané úkoly.

Specifika požadavků na profesionála působícího v současných operacích na podporu míru a ostatních mírových operacích

Současné operace na podporu míru a mírové operace se svým způsobem výrazně liší od ostaních operací a proto vyžadují specifické požadavky na vojáka. Voják profesionál, vysílaný k plnění úkolů do misí, musí být zodpovědně připraven zejména s ohledem na zachování znaků profesionála (kompetentnost, odpovědnost a respektování, korporativnost a sebevzdělávání).

Konkretněji profesionální voják musí být před vysláním do mise vybaven souborem vědomostí o:

– **prostředí** ve kterém bude plnit úkol (členitost, pokrytost, urbanistika, podnebí v oblasti do které je vysílán),

– **obyvatelstvu** žijícím na území, kde bude plnit úkol (jazyk, vyznání, zvyky, vzdělanost, ekonomické možnosti, apod.),

– **uskupení** ve kterém bude plnit úkol (velitel a štáb, organizační struktura, složení jednotek, národnost a vybavení jednotek, atd.),

– **mandátu** pro plnění úkolu (kdo a proč podporuje misi, kdo a proč je proti, jaké má kompetence a práva, jaké povinnosti musí dodržet, co je cílem mise, apod.)

Každý vojenský profesionál musí cítit odpovědnost za splnění úkolu, ke kterému byl vyslán. S využitím získaným znalostí o prostředí a obyvatelstvu musí vojenský profesionál respektovat zvyky a tradice místních obyvatel. V opačném přípa-

dě je splnění úkolů mise vážně ohroženo právě z důvodu špatného vnímání místních obyvatel na pobyt cizích vojáků na jejich území.

Profesionál působící v misí musí být připraven k rozhodujícím činnostem, při kterých se získávají komplexní informace o procesech probíhajících v operačním prostoru dané jednotky jako:

– jsou monitorovací a pozorovací činnost jednotek v zájmových prostorech,

– inspekce míst soustředění jednotek a hlavních druhů výzbroje jednotek dříve znepřátelených stran,

– monitorování jejich výcviku, systému mobilizačních opatření, jejich restrukturalizace, reorganizace, systému velení a modernizace v souladu s podmínkami mírové smlouvy,

– různé inspekce letišť, radarových zařízení, továren a zařízení na zbrojní výrobu a ověřování jejich přechodu nacivilní produkci,

– inspekce podniků a zařízení zpracovávajících (skladujících, přepravujících) chemické látky, které mohou v případě průmyslové havárie (teroristické akce) představovat ohrožení jednotek.

Kromě toho musí být profesionál působící v operacích na podporu míru připraven k plnění řady zvláštních (podpůrmých) činností, které majéí v těchto operacích významnou roli a jsou z hlediska doktrín NATO nedělitelnou součástí operační činnosti vojsk. Zejména půjde o:

– civilní a vojenskou spolupráci (CIMIC – Civil Military Cooperation)- nástroj k zajištění a udržování plné spolupráci s civilní populací a institucemi v operačním prostoru k vytvoření optimálních morálních, materiálních (zdrojových) a taktických podmínek;

– psychologické operace (PSYOPS – Psychological Operations) – zahrnují strategické psychologické aktivity, psychologické činnosti na bojišti a činnosti, směřující ke konsolidaci situace. Objektem těchto operací mohou být vojenské složky, nebo civilní populace země, v níž probíhá mírová mise;

– speciální operace;

– použití operačních a taktických záloh;

– podpora nevládním organizacím při přípravě a provedení voleb.

Spolupráce se zahraničními jednotkami. Při provádění úkolů, které jsou součástí mírové operace v daném prostoru, bude mezinárodní spolupráce možná pouze po intenzivním společném výcviku. Kromě toho bude nutné pro úspěšné splnění úkolu vyřešit další podmínky, jako jsou dorozumívací jazyk a včasné přidělení jednotek. Mezinárodní spolupráce se vždy bude konat pod velením toho štábu, který je za daný úsek odpovědný. Hledisko odpovědnosti je při mnohonárodních operacích často problematické. Důležitou roli zde sehrává mandát.

Spolupráce s mezinárodními a nevládními organizacemi. Přítomnost těchto organizací v prostoru konfliktu bude vždy vyžadovat přísnou součinnost a spolupráci. Zkušenost ukazuje, že tato spolupráce není často doceněna, protože organizace nechtějí riskovat své neutrální postavení. Tyto organizace také tvoří potenciální

zdroj informací. Účinná spolupráce může zajistit, aby tyto informace byly využity v plném rozsahu. V případě stupňování napětí v prostoru bojové činnosti je jednotka mírových sil odpovědná za bezpečnost osob (příslušníků), patřících k těmto organizacím. Tato činnost bude prováděna podle předem vypracovaných plánů evakuace, aby tyto osoby byly vyvedeny z nebezpečí ven ze zájmového prostoru.

Při mírových operacích po konfliktu musí jednotky často řešit návrat uprchlíků a propuštěných osob do jejich dřívějších domovů. Tato činnost vyžaduje především autoritu, která bude uspokojivě dohlížet na tento proces. V jiném případě jsou to mírové síly, které budou zabezpečovat (na základě operačního rozkazu) dohled nad situací svými prostředky ke zvládnutí nepokojů a možná i stupňování napětí. Proto do pravidel činností (ROE) bude nutné začlenit i tento druhotný úkol. Ve většině případech se jeví nepravděpodobné (jde o mírové síly), že budou použity organické zbraně a munice. To znamená, že tyto jednotky musí být připraveny a mít k dispozici nutné prostředky používané pro zvládání davových nepokojů.

Civilně-vojenská spolupráce bude v těchto uvedených případech sehrávat vysoce důležitou úlohu. Především speciálně vycvičené osoby musí být předem začleněny do jednotek a operačního procesu rozhodování. Pro tyto potřeby bude nutné vyškolit dostatek tlumočníků, aby byli schopní komunikovat s místním obyvatelstvem. V ideálním případě by alespoň někteří z těchto tlumočníků měli pocházet z vlastní země jednotek. To usnadní budování nezbytné důvěry, na jejímž základě musí lidé pracovat.

Základní principy vojenských operací jsou uplatňovány jak u bojových, tak i u mírových operací. Specifické principy pro mírové operace jsou volnost pohybu, transparentnost, nestrannost, minimální síly, vzájemný respekt a vytrvalost. Při uplatňování těchto principů během bojových operací, musí být v případě mírových operací brána v úvahu možná omezení vyplývající z mandátu (pro každou misi zvlášť) nebo platných standardních operačních postupů (SOP) a pravidel činnosti (ROE – Rules of engagement).

Musí-li být během mírové operace použita síla, je její použití částečně odlišné od bojové operace. Ve většině případů není použití síly v mírových operacích hlavním zájmem. Při mírových operacích v nižší části spektra sil, operace znamená vytváření bezpečného a stabilního prostředí. Mnoho činností pro bojové zabezpečení vojsk je zaměřeno např. na vybudování pozorovacích stanovišť, uzávěr silnic, provozování (nasednutých) hlídek a přítomnost mírových sil (vystavování znaků a vlajky aj.). Kromě přizpůsobení činností (pravidel) při operacích je zde také další požadavek, a to na výzbroj.

Použití tradičních manévrovacích prostředků podléhá často při mírových operacích omezením. Může k tomu docházet v důsledku mandátu, pravidel činnosti (ROE) nebo intenzity konfliktu v daném okamžiku. Psychologický účinek vyplývající z přítomnosti těchto prostředků, stejně jako projev ochoty je použít, může vytvořit požadované, relativně příznivé postavení.

Cíle mohou být také dosahovány jinými prostředky. Jedná se o alternativní manévrovací prostředky, jako např. vliv informací, spolupráce s civilními organizacemi (CIMIC), mezinárodní spolupráce a právní aspekty.

V případech, kdy bude docházet k vystupňování nebezpečí v mírových misích, budou obvykle jednotky budoucích mírových operací zahrnovat (těžké) mechanizované jednotky. V některých armádách bude možná i kombinace tankových a aeromobilních jednotek vyzbrojených obrněnými vozidly. Je-li proti pravidelným nebo nepravidelným silám zapotřebí důraznějších akcí, budou požadavky na tyto jednotky shodné s těmi, které jsou uplatňovány u bojových operací.

Pro vedení mírových operací musí být striktně dodržena úmluva možného posílení jednotek stanovenými prostředky.

Ty kromě jiného zahrnují:

- možnosti spojení (zvláštní styčné kapacity) se sousedními a nadřízenými jednotkami;
- schopnost zpracování informací;
- tlumočníky a CIMIC;
- schopnost a vybavení (nezbytný výcvik) pro potřeby zvládnutí úkolů týkajících se davových nepokojů.

Závěr

V armádě ČR došlo v uplynulých letech k podstatným změnám zejména ve snížení počtu osob a výzbroje, snížení počtu posádek, strukturalizaci a celkovému uspořádání armády.

Charakter změn vojensko-politického prostředí výrazně ovlivnil i formování pohledů na posouzení a úkoly ozbrojených sil. Dochází mimo jiné k procesu upřesňování jejich úkolů v rámci teritoria daného státu, současně s reálnou možností jejich zasazení k řešení krizových situací mimo teritoria. Tato skutečnost se následně promítá do organizovaného členství ozbrojených sil státu a předurčení jejich složek k plnění specifických i variantních úkolů.

K těmto novým úkolům je nutné přizpůsobit především připravenost vojáků k vedení soudobého boje. Zde nepůjde jen o ovládnutí zbraní, zbraňových systémů a techniky v závislostech a situaci, ale i o fyzickou, morální a psychickou připravenost jednotlivců i sladěné působení organizačních celků ve společné (často mnohonárodní) bojové činnosti různých druhů vojsk.

Tato rozhodující a složitá úloha jednoznačně přináleží velitelům a štábům. Je proto zřejmě, že bez znalostí nových technologií, rozsáhlého managementu, metod řízení, psychologie a pedagogiky, nejsou velitele se svými štáby schopny tyto náročné úkoly v současnosti plnit. I když tuto povinnost vojenské řády a předpisy velitelům ukládají, je nutné proces velení a řízení chápat uceleně a každý velitel musí sledovat všechny změny, které tento proces mohou podstatně ovlivňovat.

Působení naší armády v Alianci neznamená měnit všechny zásady, pravidla a předpisy, ale především standardizovat a sladit je se stávajícími řády, předpisy, standardními postupy moderních armád pro případy možného plnění společných vojenských úkolů. Proto i příprava vojenských profesionálů musí být vedena v tomto duchu.

Kpt. mgr Mariusz WACHOWICZ
Wojskowe Biuro Badań Socjologicznych

POTRZEBA KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO OFICERÓW PEŁNIĄCYCH SŁUŻBĘ W ŚRODOWISKU WIELONARODOWYM

Znaczenie kształcenia humanistycznego żołnierzy było wielokrotnie kwestionowane, nie tylko w czasach przeszłych, ale również obecnie. Dążenie do profesjonalizacji powoduje spłycenie roli czy zadań żołnierzy do posiadania wiedzy, umiejętności i zdolności tylko w wybranej, wąskiej dziedzinie. Tymczasem doskonalenie kwalifikacji technicznych, organizacyjnych czy językowych, bez jednoczesnego studiowania psychologii, socjologii, pedagogiki czy filozofii, powoduje dysproporcje i utrudnia harmonijny rozwój. Braki w dziedzinie wykształcenia humanistycznego osłabiają podstawy i fundamenty intelektualne, na których nadbudowuje się specyficzne kwalifikacje zawodowe. Jak to zwykle bywa, rysy i ubytki na fundamentach najtrudniej znaleźć, ale ich skutki są silnie odczuwalne. Niestety, powszechne w wojsku zaniedbywanie sfer, które nie rzucają się w oczy powoduje, że do nauczania humanistycznego nie przywiązuje się większej wagi. W takim sposobie myślenia spojrzenie praktyczne bierze górę, bo po co uczyć oficerów filozofii, skoro bezpośrednio nie przyda im się to na polu walki. Postaram się jednak pokazać, jaki wpływ na istotne w systemie wojskowym sfery funkcjonowania może mieć wykształcenie humanistyczne lub jego brak.

Przywództwo, czyli coś więcej niż tylko dowodzenie oparte na przepisach i władzy wynikającej z posiadania odpowiedniego miejsca w strukturze formalnej, jest zjawiskiem, które bez podstaw humanistycznych nie osiągnie poziomu, jakiego należałoby oczekiwać w związku z wyzwaniami teraźniejszości. Jak wiadomo, autorytet dowódcy, niezbędny, by przewodzić grupie podwładnych, choć oparty na władzy, rodzi się nie tylko z wiedzy technicznej i umiejętności organizacyjnych, ale z charyzmy, otwartości, łatwości komunikowania, umiejętnego stosowania reguł społecznego i psychospołecznego kierowania grupą, uczciwości, przestrzegania zasad moralnych. Te ostatnie wyraźnie nawiązują do podstawowych wartości humanistycznych.

W tym miejscu warto również podkreślić konieczność powszechności kształcenia humanistycznego. Nowe wyzwania współczesności, szczególnie w stosunku do nowoczesnego przywództwa, stawiają nas w sytuacji, w której umiejętności

poszczególnych dowódców, nawet na niższych stanowiskach dowodzenia, mogą rzutować na globalne efekty działania. Coraz bardziej powszechne współdziałanie pododdziałów w strukturach wielonarodowych w ramach wymuszania czy wspierania pokoju, wymaga podejmowania współpracy na poziomie dowódcy plutonu czy patrolu. Współpraca taka zakłada nie tylko znajomość języka, ale również otwartość, tolerancję, umiejętność działania w zetknięciu z odmiennością kulturową, gotowość do kompromisu, umiejętność podejmowania decyzji wymykających się procedurom. Właśnie tego rodzaju predyspozycje kształtować można jedynie na podstawie wiedzy szerszej niż tylko techniczna, organizacyjna i formalna. W sytuacji, gdy coraz częściej powodzenie całej strategii zależy od taktycznych zachowań pojedynczych dowódców, należy każdego z nich wyposażać w wiedzę i umiejętności potrzebne do podejmowania słusznych decyzji, opartych na właściwie rozumianych przesłankach.

Tolerancja to umiejętność lub zdolność niezbędna do współpracy. W przypadku jednostek międzynarodowych lub wielonarodowych grup zadaniowych działających w ramach misji poza granicami kraju, tolerancja – obok woli współpracy – warunkuje poprawny przebieg kontaktów z innymi nacjami. W badaniach w Wielonarodowym Korpusie Północ-Wschód w Szczecinie w 2002 roku tolerancja była jedną z podstawowych wartości wybieranych przez personel jako warunek owocnej współpracy i efektywnej realizacji zadań[1]. I tak jak wspomniano, nie istnieje sposób na ukształtowanie odpowiedniego poziomu tolerancji bez odwołania się do wartości humanistycznych.

Dyscyplinę, jako praktyczną formę uznania autorytetu prawa i formalnie obowiązujących przepisów, kształtować można za pomocą aparatu karno-represyjnego, czyniąc użytek z przysłowiowego kija i marchewki. Można również wytworzyć wewnętrzne poczucie konieczności stosowania się do przepisów prawa. Ten typ wewnętrznej dyscypliny, najbardziej pożądany w każdej organizacji od rodziny po społeczeństwo jest w wojsku niezastąpiony. Nie jest celem niniejszego wystąpienia ocena niskiego poziomu wewnątrzsterownej dyscypliny kadry Wojska Polskiego, ale powiedzieć należy, że sposobem na kształtowanie wysokiego poziomu dyscypliny w wymiarze samoświadomości jest formowanie takich cech osobowości, jak: zaufanie autorytetom, uznanie porządku prawnego i kultury prawnej oraz silnej woli. Na takich zasadach zbudowana jest w Bundeswehrze koncepcja *Innere Führung*. Proces ten polegać powinien nie tyle na szkoleniu, co na humanistycznym wychowaniu, co jeszcze lepiej widoczne jest w kolejnym omawianym aspekcie systemu wojskowego.

Takich cech osobowości, jak zachowania etyczne nie da się ukształtować poprzez kilkugodzinne szkolenie z zakresu obowiązujących przepisów postępowania czy wpajanie przez zapamiętanie zasad odgórnie ustanowionych kodeksów honorowych. Niezbędne do prawidłowego funkcjonowania żołnierzy, a zwłaszcza do-

[1] *Conditions of Military Multinationality*, praca zbiorowa, „Forum International" 2003, nr 24.

wódców, są silne humanistyczne podstawy wyniesione z rzetelnego przyswojenia wiedzy etycznej, opartej na fundamentach filozofii, wspartej regułami logiki ogólnej i formalnej.

Dopóki nie pojmiemy wartości kształcenia czy wychowania humanistycznego kadry, będziemy „produkować" może nawet genialnych, ale zawsze tylko rzemieślników, bezpretensjonalnie nazywanych przez resztę społeczeństwa „trepami".

Określenie poziomu kształcenia humanistycznego nie jest sprawą łatwą. Efektem takiego procesu powinien być nie zbiór kwalifikacji, ale pewna postawa ukształtowana zgodnie z wartościami humanistycznymi. Trudno jest zatem znaleźć badania empiryczne, które przedstawiałyby ten rodzaj wiedzy i umiejętności z założonej perspektywy. Dotychczasowe badania opierały się zwykle na autodeklaracjach badanych co do własnego poziomu kwalifikacji humanistycznych. I tak, w 2004 roku przeprowadzono badania na próbie 163 żołnierzy zawodowych z jednostek międzynarodowych i narodowych, gdzie elementem porównania tych dwóch rodzajów jednostek było określenie różnic w poziomie kwalifikacji kadry obu grup. Badanie miało dać odpowiedź na pytanie: czy istnieje różnica w przygotowaniu zawodowym i humanistycznym badanych grup. Według wyników przestawionych w tabeli, różnice takie nie występują w interesującej nas płaszczyźnie ogólnych kwalifikacji humanistycznych. Zauważyć je można natomiast w innych sferach przygotowania zawodowego.

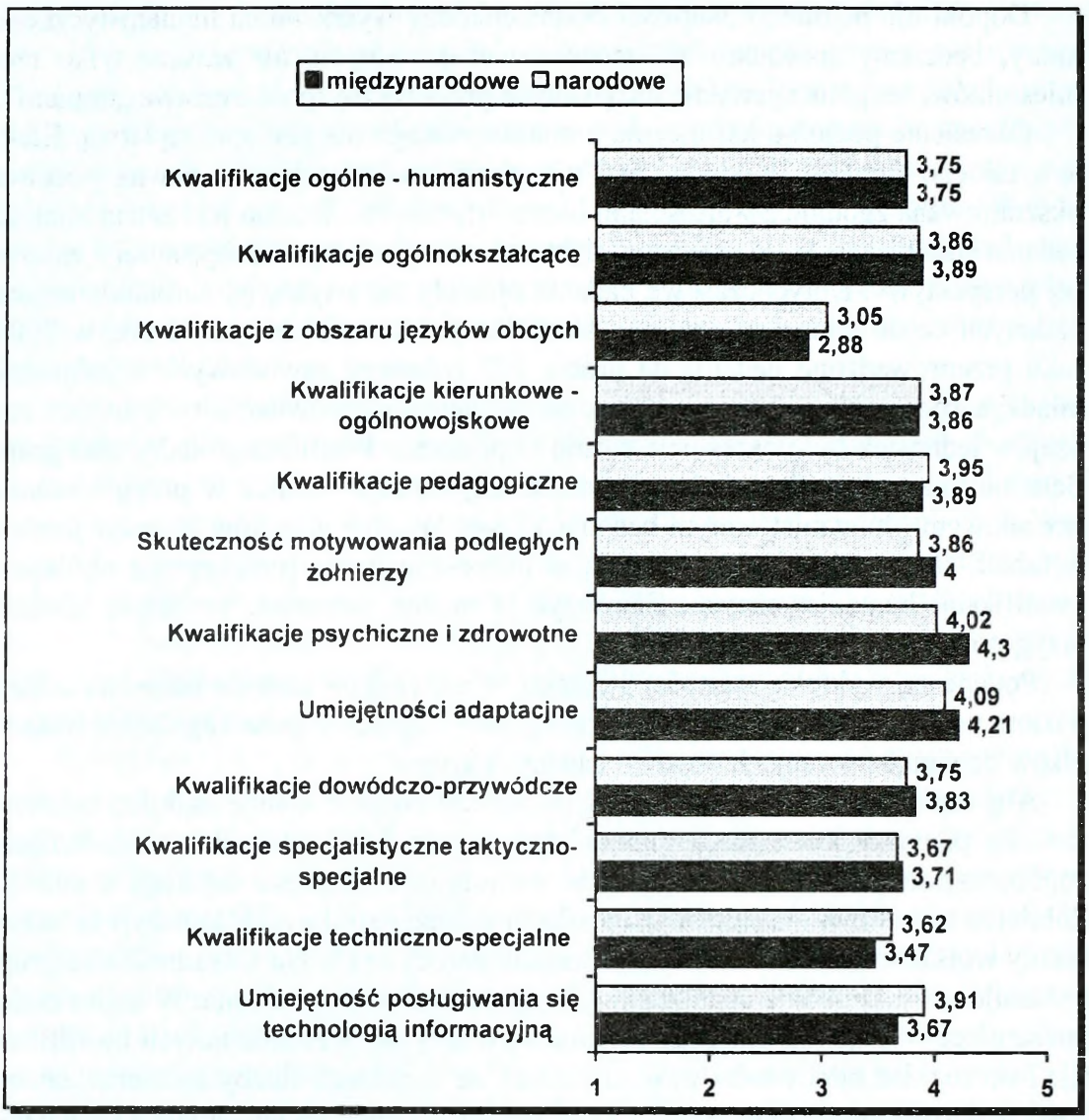
Podane na wykresie wartości średnich w niewielkim stopniu odzwierciedlają poziom wiedzy i umiejętności, służą raczej porównywaniu poszczególnych wskaźników do siebie i w ramach obydwu badanych grup.

Aby lepiej zrozumieć powyższe dane, należy zwrócić uwagę na kilka elementów. Po pierwsze kwalifikacje humanistyczne, czy jak je nazwano w badaniach „ogólnokształcące", nabywa się przede wszystkim w procesie edukacji szkolnej. Żołnierze zawodowi służący w jednostkach międzynarodowych kończyli te same szkoły wojskowe, co ich koledzy z jednostek narodowych. Na tożsamość obu grup wskazuje również spójna charakterystyka społeczno-demograficzna. W takim razie interesujące wydaje się, dlaczego różnice wystąpiły na poziomie innych kwalifikacji. Taki rozkład odpowiedzi wskazuje na to, że w ramach służby żołnierze zawodowi podnoszą swoje umiejętności w sferze kwalifikacji technicznych i organizacyjnych, a w poszczególnych jednostkach realizuje się to na różnym poziomie. Dyferencjacje powodowane są również przez różnice w doborze personelu połączone z zainteresowaniami czy aspiracjami osób podejmujących wysiłek dostania się do poszczególnych jednostek (na przypadek w dostaniu się do jednostki międzynarodowej wskazuje tylko 7% badanych)[2]. Trochę ubocznym efektem procesu myślowego może być wniosek, że doszkalanie i podnoszenie kwalifikacji w jednostkach nie obejmuje humanistyki lub efekt takich szkoleń jest znacznie niższy niż w zakresie kwestii technicznych.

[2] *Empiryczna analiza...*, wyd. cyt.

Wykres 1

Ocena własnych kwalifikacji żołnierzy zawodowych z jednostek narodowych i wielonarodowych (średnie liczone ze skali od 1 do 5, gdzie 1 było oceną najniższą, a 5 najwyższą)[3]



Z rozważań zaznaczonych na początku tekstu wiemy, że konieczne jest podnoszenie kwalifikacji humanistycznych i kształcenie żołnierzy zawodowych na wysokim poziomie. Powinno się to odbywać w procesie przygotowywania do zawodu, dlatego że wiedza humanistyczna daje szerokie i stabilne podstawy do dalszej edukacji, a także z tego powodu, że w trakcie służby podwyższaniu podlegają przede wszystkim kwalifikacje techniczno-zawodowe. Pytanie, które nas interesu-

[3] Na podstawie: W. Chojnacki, M. Minkina, M. Wachowicz, *Empiryczna analiza kultury organizacyjnej jednostek o strukturze wielonarodowej*, AON, Warszawa 2004.

je, odnosi się jednak do tego, czy przygotowanie humanistyczne oficerów przeznaczonych do służby w kraju i tych wysyłanych na misje lub pełniących służbę w jednostkach wielonarodowych powinno być szersze. Co wskazuje za pozytywną odpowiedź na to pytanie? Jakie elementy specyfiki służby w środowisku międzynarodowym wskazują na większą potrzebę posiadania wiedzy humanistycznej?

Najlepszym w tym względzie przykładem może być specyfikacja cech idealnego przywódcy w środowisku wielonarodowym poczyniona przez personel wojskowy wielonarodowego korpusu w Szczecinie. Do cech najbardziej pożądanych u lidera znalazły się: otwarty umysł, umiejętność współpracy, elokwencja oraz umiejętności dyplomatyczne. Chyba zbędny jest komentarz o koniecznych podstawach w zakresie przygotowania humanistycznego, by sprostać tak wyrażonym oczekiwaniom. Dość, by powiedzieć, że na końcu listy znalazły się takie cechy przywódcy, jak charyzma czy konsekwencja w dążeniu do celu[4].

Do cech, jakie powinni posiadać oficerowie działający w środowisku wielonarodowym, można również zaliczyć elastyczność. Pomimo bardzo sformalizowanych procedur określających funkcjonowanie misji, zmieniające się warunki, często mające podłoże w specyficznej, obcej żołnierzom i dowódcom kulturze, wymagają od oficerów dostosowania działań do sytuacji. Niezbędna, obok doświadczenia, jest wtedy wiedza z zakresu psychologii zachowań poszczególnych ludzi, zbiorowości i grup czy umiejętności negocjacji. Taka umiejętność dostosowania działań do nowych, do tej pory nie przeżytych okoliczności, nazywana jest przez psychologów inteligencją – także kształtowaną w procesie edukacji, w tym humanistycznej. Z takimi zdolnościami wiąże się również umiejętność podejmowania niestandardowych decyzji, w których regulaminy i procedury mają ograniczone zastosowanie i istnieje potrzeba oparcia się ich na szerszych zasadach.

O potrzebie podnoszenia kwalifikacji humanistycznych mogą świadczyć wypowiedzi kadry i słuchaczy wyższych szkół wojskowych i ośrodków szkolenia. Obydwie grupy wskazują na przydatność wiedzy humanistycznej w pracy dowódczej w sytuacjach trudnych, przy czym większe znaczenie wiedza ta ma zwłaszcza w przypadku działań militarnych innych od wojny niż w przypadku współczesnego pola walki[5].

Drugą ważną cechą przydatną w środowisku wielonarodowym jest tolerancja, którą można kształtować w procesie edukacji, a której zasad nie można wcielić w życie na podstawie regulaminu i procedur. Tolerancja, jako cecha osobowości, niełatwo podlega modyfikacji, dlatego jej kształtowanie powinno przebiegać długofalowo i systematycznie, poprzez wpajanie podstawowych ludzkich wartości i norm. Bez takich fundamentów tolerancja staje się wyłącznie pustym sloganem.

Ostatnim, jednak nie najmniej ważnym powodem do lepszego kształcenia humanistycznego personelu wyjeżdżającego na misje i służącego w jednostkach

[4] *Conditions of...*, wyd. cyt.

[5] A. Orzyłowska, *Przygotowanie kadry i absolwentów szkół wojskowych do pracy dowódczo-wychowawczej w strukturach NATO*, sprawozdanie WBBS, Warszawa 2002.

wielonarodowych, jest kwestia reprezentacji Wojska Polskiego na arenie międzynarodowej. Nie ulega wątpliwości, że wiedza techniczna, znajomość języka, umiejętności organizacyjne, znajomość procedur i cechy osobowości decydują o ocenie przydatności oficera do wykonywanych zadań. Jednak jego kultura, obycie, umiejętności interpersonalne, zasady, jakie wyznaje i wartości, jakimi się kieruje, w równym stopniu kreują wizerunek Polski w świecie.

Zmienia się specyfika działań podejmowanych przez wojsko, z typowo militarnych na policyjne i rozjemcze. Wymaga to zmian w systemie przygotowania kadr do sprostania nadchodzącym wyzwaniom. Kładzenie mniejszego nacisku na wiedzę techniczną, która dezaktualizuje się w procesie modernizacji technologicznej, a skierowanie wysiłków na stworzenie płaszczyzny do wdrażania do służby oficerów (a także podoficerów) o szerokich, ugruntowanych podstawach wiedzy humanistycznej, predyspozycjach do zdobywania wiedzy, dobrze (głęboko) zmotywowanych do wykonywania zadań z pewnością niebawem stanie się koniecznością.

Kmdr dr Piotr GAWLICZEK
Akademia Obrony Narodowej

INSTYTUCJE KSZTAŁCENIA NATO W PROCESIE PRZYGOTOWANIA OFICERÓW WP DO SŁUŻBY W ŚRODOWISKU WIELONARODOWYM

Proces przygotowania oficerów Wojska Polskiego – kandydatów do objęcia stanowisk służbowych poza granicami kraju – ściśle zależy od spełnienia określonych uprzednio wymogów. Stosownie do zakresu tychże wymogów, spełnianych przez każdego kandydata przewidywanego na konkretne stanowisko służbowe, opracowywany jest indywidualny plan przygotowania. Realizacja przedsięwzięć ujętych w planie jest nadzorowana przez Oddział Służby Poza Granicami Państwa. Plan przygotowania kandydatów do objęcia stanowisk w strukturach międzynarodowych może obejmować kurs podwyższający poziom znajomości języka angielskiego o jeden lub dwa poziomy, kursy zagraniczne ogólne i specjalistyczne, praktyki w odpowiednich rodzajach sił zbrojnych lub instytucjach Ministerstwa Obrony Narodowej oraz praktyki na stanowiskach poza granicami kraju (do sześciu miesięcy).

Kursy zagraniczne, które są organizowane głównie w Akademii Obrony NATO w Rzymie oraz szkołach Sojuszu, zostaną przedstawione w dalszej części wystąpienia.

Proces przygotowania kandydatów na wysokie stanowiska dowódcze oraz kierownicze, tzw. Kluczowe, obejmuje min. skierowanie ich na kursy zagraniczne określone w opisach stanowisk służbowych jako niezbędne kwalifikacje, które powinien posiadać kandydat. Kierownicy (szefowie) polskich przedstawicielstw wojskowych oraz oficerowie – kandydaci na stanowiska służbowe związane z odpowiedzialnością materialną (szefowie wydziałów administracyjno-gospodarczych, kasjerów, magazynierów i inne) – przechodzą przeszkolenie w Zakładzie Budżetowym Wojskowe Misje Pokojowe w zakresie gospodarki materiałowej i finansowej oraz procedur odnośnie do zamówień publicznych.

W kursach zagranicznych bierze co roku udział około 40–50 oficerów Wojska Polskiego. W ramach przygotowania do służby w strukturach wielonarodowych, oficerowie Wojska Polskiego są kierowani przede wszystkim do Akademii Obrony

NATO w Rzymie, NATO School w Oberammergau (Niemcy) oraz NATO CIS School w Latinie (Włochy).

W związku z procesem transformacji Sojuszu, rolę szczególną zaczynają odgrywać centra szkolenia i doskonalenia, które mają służyć wspieraniu procesu transformacji. W Stavanger (Norwegia) istnieje połączone Centrum Szkolenia Bojowego (*Joint Warfare Centre* – JWC), a w Bydgoszczy Centrum Szkolenia Sił Połączonych (*Joint Forces Training Centre* – JFTC). Ponadto w poszczególnych krajach NATO powstają centra doskonalenia, np. działań antyterrorystycznych w Turcji, obrony przed bronią masowego rażenia w Czechach, morskich działań przeciwminowych w Belgii i Holandii oraz sił powietrznych w Niemczech. Wszystkie te ośrodki będą pracowały nad podnoszeniem zdolności operacyjnych dowództw NATO.

Akademia Obrony NATO w Rzymie

Uczelnia ta organizuje cztery rodzaje kursów[1]. Podstawowym jest 23–tygodniowy kurs poziomu strategicznego dla oficerów starszych w stopniu ppłk/płk i osób cywilnych ukierunkowany na rozwijanie wiedzy i rozumienia obecnych i przyszłych wyzwań polityczno-wojskowych Sojuszu (*Senior Course*). Jest on organizowany dwa razy do roku, a uczestniczą w nim od 1996 roku na ogół dwaj oficerowie Wojska Polskiego (dotychczas ukończyło go łącznie 31 przedstawicieli strony polskiej). Słuchacze tego kursu uczestniczą w kilku podróżach studyjnych, z których jedna obejmuje wizytę w Akademii Obrony Narodowej i spotkanie ze studentami Podyplomowego Studium Strategiczno-Obronnego. Kolejną formą szkolenia jest organizowany dwa razy w roku dwutygodniowy, zintegrowany kurs wyższego szczebla dla słuchaczy państw Partnerstwa dla Pokoju, OBWE i Dialogu Śródziemnomorskiego (*Integrated PfP/OSCE/MD Course* – IPOC). Trzeci kurs jest przeznaczony dla generałów i oficerów na etatach generalskich (*General and Flag Officers' Course* – GFOC). Trwa dwa tygodnie, a jego celem jest sprzyjanie wzajemnemu zrozumieniu problemów bezpieczeństwa i interesów NATO. W ciągu roku są organizowane dwie edycje tego szkolenia. Czwarty rodzaj to tygodniowe kursy modułowe, których formuła polega na uczestnictwie przedstawicieli dowództw NATO w obradach komitetów (w ramach kursu podstawowego)[2].

[1] Na podstawie strony internetowej: www.ndc.nato.int, dostęp 2004–09–20.

[2] Szerzej problematyka funkcjonowania Akademii Obrony NATO została przedstawiona przez gen. bryg. Grzegorza Wiśniewskiego, zajmującego stanowisko dyrektora ds. planowania i polityki akademickiej tej uczelni, na łamach „Zeszytów Naukowych AON" 2004, nr 1, s. 373.

NATO School w Oberammergau

Szkoła w Oberammergau[3] została powołana do życia w marcu 1953 roku jako miejsce prowadzenia dwóch specjalnych kursów dla potrzeb NATO związanych z problematyką wykorzystania uzbrojenia jądrowego. Nazwę NATO School otrzymała w 1975 roku, poszerzając co roku ofertę szkoleniową. Od 1953 roku ukończyło ją ponad 122 tys. oficerów, podoficerów i osób cywilnych. Jest to obecnie wiodąca szkoła Sojuszu prowadząca różnorodne kursy poziomu operacyjnego. Zatrudnionych w niej jest 180 osób. Cztery wydziały: operacji połączonych (*Joint Operations Departament*), broni masowego rażenia (*Weapons of Mass Destruction Departament*), polityki (*Policy Departament*) oraz operacji i planowania (*Operations and Plans Departament*) mają w ofercie 80 kursów z takich dziedzin, jak: zasady użycia sił zbrojnych, walka elektroniczna, obrona przed BMR, mobilizacja, dowodzenie, ochrona środowiska, siły wielonarodowe, misje pokojowe, zarządzanie kryzysowe, współpraca cywilno-wojskowa. Trwają tydzień lub dwa tygodnie i są podzielone na cztery kategorie. W ramach pierwszej uczestnikami mogą być jedynie osoby z krajów NATO. Druga jest przeznaczona dla uczestników z krajów NATO oraz programu Partnerstwa dla Pokoju. Trzecia kategoria to kursy wielonarodowe dla osób z krajów NATO, Dialogu Śródziemnomorskiego, programu Partnerstwa dla Pokoju oraz innych państw uprawnionych przez NATO. Ostatnia kategoria to kursy, których uczestnikami są wyłącznie osoby imiennie zaproszone.

Polscy oficerowie są przede wszystkim kierowani na kurs N5–31 „*NATO Senior Officer Policy Course*" dotyczący ocen bieżącego i przyszłego środowiska bezpieczeństwa Sojuszu. Podstawą kierowania są potrzeby określane przez Sztab Generalny WP wynikające z planu przygotowań oficerów do objęcia stanowiska w strukturach NATO.

NATO CIS School w Latinie

Szkoła NATO Systemów Łączności i Informacji[4] została założona w 1959 roku. Po okresie dużych zmian techniczno-organizacyjnych, pod obecną nazwą funkcjonuje od 1989 roku. Szkoła jest podzielona na dwie specjalności – szkolnie i wsparcie. Organizuje każdego roku ponad 50 kursów szczebla taktycznego, trwających od jednego do 10 tygodni, które kończy około 1650 słuchaczy. Corocznie absolwentami tych kursów staje się 4–5 oficerów Wojska Polskiego, przewidzianych do objęcia stanowisk w strukturach NATO.

[3] Na podstawie strony internetowej: www.natoschool–shape.de, dostęp 2004–04–20.

[4] Na podstawie strony internetowej: www.nato.int/docu/handbook/2001/hb141303, dostęp 2004–04–20.

Połączone Centrum Szkolenia Bojowego

Formalny proces tworzenia Centrum[5] został zainicjowany 23 października 2003 roku. Centrum powstało w miejscu dawnego Połączonego Dowództwa Północ (*Joint Headquarters North* – JHQN). Misja Centrum stanowi, że ma ono promować i realizować zadania sfery eksperymentowania, analiz i opracowywania nowych doktryn obliczonych na uzyskiwanie efektu synergicznego w odniesieniu do zdolności i interoperacyjności NATO. Ma również prowadzić działalność związaną z wdrażaniem nowoczesnych technologii, modelowaniem i symulacją oraz opracowywać nowe koncepcje i doktryny na potrzeby sztabów połączonych. Docelowo w centrum ma być zatrudnionych 280 osób, natomiast ma ono uzyskać pełne zdolności operacyjne jesienią 2005 roku. Wtedy to będzie możliwe jednoczesne szkolenie sztabów operacyjnych liczących do 150 osób.

Centrum Szkolenia Sił Połączonych NATO

Głównym zadaniem Centrum[6] ma być upowszechnianie najnowszych technologii i rozwiązań w zakresie prowadzenia działań bojowych na szczeblu taktycznym. Szef Sztabu Generalnego WP, realizując postanowienie Sojuszu Północnoatlantyckiego oraz wykonując decyzję ministra obrony narodowej Jerzego Szmajdzińskiego, powołał grupę organizacyjną, która formalnie 8 stycznia 2004 roku zainicjowała proces tworzenia docelowej struktury Centrum. W skład grupy wchodzą oficerowie rozformowywanego 1. Korpusu Zmechanizowanego. Na początku lipca 2004 roku Centrum zostało oficjalnie aktywowane jako ośrodek szkolenia NATO. Docelowo dostępne będzie ono nie tylko dla państw NATO, lecz również dla uczestników programu Partnerstwo dla Pokoju. Bydgoszcz stanie się międzynarodowym centrum szkolenia wojsk i doskonalenia taktyki prowadzenia działań bojowych. Lokalizacja Centrum na terenie Polski świadczy o autorytecie i uznaniu dotychczasowego dorobku naszego kraju w strukturach NATO. Ma również swój wymiar polityczny, bowiem struktury dowodzenia NATO po raz pierwszy wykraczają poza stare granice Sojuszu.

Według wstępnych przymiarek polscy żołnierze mogą stanowić nawet więcej niż połowę personelu ośrodka. Przede wszystkim będą znajdowali się w służbach wsparcia. W Centrum początkowo znajdą się etaty dla 120–180 pracowników merytorycznych oraz przynajmniej 40–50 wspierających. Jeśli zajdzie potrzeba Centrum będzie rozbudowywane. Wstępną gotowość do działania Centrum osiągnie w czerwcu 2005 roku, pełną – rok później. Pierwszym komendantem będzie dwugwiazdkowy generał duński, jego zastępcą generał polski. Jednorazowo można by

[5] Na podstawie: www.jwc.nato.int/indem.php?cat. dostęp 2004–04–20.

[6] Na podstawie: www.wp.mil.pl/start.php?page=1020100000, dostęp 2004–06–10.

prowadzić szkolenie 350–400 żołnierzy, głównie służących na etatach w sztabach (od szczebla batalionu do dywizji), dla potrzeb Sił Odpowiedzi NATO oraz innych sojuszniczych i narodowych sił reagowania[7].

Żaden, nawet najbardziej prestiżowy kurs organizowany w Akademii Obrony NATO, nie jest w stanie wyposażyć oficera w wiedzę i umiejętności, które pozwoliłyby mu w pełni skutecznie wykonywać obowiązki na zajmowanym stanowisku służbowym. Dlatego szczególną rolę przypisuje się **krótkim kursom** specjalistycznym. Powyższe twierdzenie znajduje odzwierciedlenie w ogromnie zróżnicowanej ofercie programowej Szkoły NATO w Oberammergau.

W związku z tym można sformułować wniosek, że w trakcie przygotowania do służby w strukturach wielonarodowych NATO należy odejść od tradycyjnych form szkolenia, skupiając się na kursach wyżej wspomnianego formatu.

[7] *Flaga NATO w Bydgoszczy*, „Polska Zbrojna" 2003, nr 46, s. 6.

Płk rez. dr Czesław MARCINKOWSKI
Instytut Badań Naukowych im. gen. E. Rozłubirskiego

WYZWANIA W HUMANIZACJI PRZYGOTOWAŃ KADR NA POTRZEBY OPERACJI POKOJOWYCH I MIĘDZYNARODOWYCH

Świat na początku XXI wieku stanął przed wyzwaniami polityczno-gospodarczo-militarnymi nowego typu. Znalazły one swoje odbicie w militarnych zmaganiach stron konfliktów, ale również w zwiększonych wymaganiach profesjonalnych i etycznych w stosunku do uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych.

Współczesne konflikty zbrojne i wojny lokalne przerodziły się w wyjątkowo brutalne zmagania militarne, bez żadnych zahamowań prawnych lub etycznych. Charakterystycznymi cechami współczesnych konfliktów zbrojnych są m.in.:

– **zbrutalizowanie działań bojowych** będące wynikiem rozwarstwienia w organizacjach walczących o cele wyartykułowane przez organa polityczne odpowiedzialne za przygotowanie ideologiczne wojny (b. Jugosławia, wojna o Górski Karabach);

– **walka wszystkich ze wszystkimi** stanowi wynik dekompozycji organizacji (militarnych i coraz częściej paramilitarnych) prowadzących walkę zbrojną;

– **użycie wyrafinowanych broni i metod walki** oznacza zastosowanie w konflikcie zbrojnym nie tylko wysoko specjalistycznego uzbrojenia, ale przede wszystkim w sposób szczególnie okrutny, powodujący duże zniszczenia i ogromne cierpienia ludzkie;

– **rozpad państwa „bazowego"** w wyniku konfliktu zbrojnego (zwłaszcza o podłożu religijno-etnicznym) stwarza nową jakość w sferze politycznej;

– **antyhumanitarny charakter działań bojowych** stanowi funkcję wszystkich wyżej przytoczonych cech charakterystycznych dla współczesnych konfliktów zbrojnych. Wynikiem jest ogromna liczba ofiar i cierpień.

– **lekceważący stosunek do międzynarodowego prawa wojny** jest prezentowany przez wszystkie strony konfliktu. Obejmuje on negatywny stosunek nie tylko do żołnierzy, ale również do osób cywilnych (Bośnia i Hercegowina, Abchazja, Rwanda, Nigeria, Irak).

– **niekontrolowane przemieszczanie ludności (uchodźcy i wygnańcy)** jest poniekąd wynikiem dwóch ostatnich wymienionych cech, chociaż sam konflikt zbrojny zawsze generuje exodus ludności cywilnej (Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Rwanda).

Żołnierze Wojska Polskiego od 50 lat są obecni w misjach pokojowych w rejonach wielu konfliktów i wojen. Zebrany ogromny zasób doświadczeń jest pomnażany przez kolejne kontyngenty wojskowe. Mam nadzieję, że dzisiejsza konferencja zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Instytutu Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej będzie kolejnym i ważnym etapem w procesie uogólniania wiedzy humanistycznej potrzebnej do wykonywania zadań wojskowych również, a zwłaszcza w operacjach pokojowych i międzynarodowych.

W ostatnich pięciu latach znacznie wzrosło zaangażowanie żołnierzy Wojska Polskiego w operacjach pokojowych ONZ, Unii Europejskiej, OBWE i wojskowych operacjach międzynarodowych (zestawienie 1). Blisko czterotysięczny kontyngent wojskowy uczestniczy w operacjach nie tylko na Bliskim Wschodzie (Liban, Syria), na Bałkanach (Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Macedonia), w Afryce (Sahara Zachodnia, Etiopia i Erytrea, Kongo, Liberia, Wybrzeże Kości Słoniowej), ale również w Gruzji, Afganistanie i Iraku.

Zestawienie 1

Ewolucja udziału Polski w operacjach pokojowych

- 1953–1975; udział oficerów Wojska Polskiego w Międzynarodowych Komisjach Kontroli;
- 1973–1989; pierwsze zwarte jednostki Wojska Polskiego, zwłaszcza logistyczne, uczestniczą w misjach pokojowych na Bliskim Wschodzie;
- 1991–1992; po raz pierwszy w historii Wojsko Polskie stanowi część pokojowego kontyngentu operacyjnego na bazie rozdziału VII Karty NZ;
- 1992 r.; początek udziału przedstawicieli Polski (w tym Policji) w misjach pokojowych OBWE i UE;
- 1995–1999; udział jednostek operacyjnych WP i kontyngentów Policji w operacjach wsparcia pokoju w Bośni i Hercegowinie (IFOR, SFOR);
- 2000 r. i dalej; szeroki udział Wojska Polskiego oraz Policji w operacjach pokojowych, różnorodnych misjach (w tym: stabilizacyjnych, antyterrorystycznych i innych).

Daty te związane są nie tylko z ilościowymi, ale głównie z jakościowymi zmianami naszej kontrybucji

Różnorodność działań w rejonach pokonfliktowych, ich dynamika i konieczność współdziałania z innymi armiami oraz społecznością lokalną (często zdestabilizowaną) stawia przed żołnierzami i pododdziałami nowe wyzwania, z którymi do tej pory w praktyce mieli kontakt tylko nieliczni. Ogólne doświadczenia, jakie wypływają z prowadzonych operacji pokojowych oscylują w kierunku tezy posiadania (dysponowania) do prowadzenia działań pokojowych żołnierzy profesjonal-

nie przygotowanych w aspekcie fachowości (zawodowców), ale o gruntownej wiedzy humanistycznej.

Specyfika kulturowa i tradycyjne zwyczaje każdego z regionów, w których uczestniczyli i/lub będą uczestniczyć żołnierze Wojska Polskiego, wymusza na uczestnikach kontyngentów wojskowych konieczność posiadania specyficznej wiedzy, m.in. nawet z problematyki etnograficznej. Tak bardzo szerokie, przestrzenne w sensie geograficznym rozmieszczenie żołnierzy z biało-czerwonym emblematem na rękawie wymusza obecnie – według mojego doświadczenia i przeprowadzonych rozmów z żołnierzami oraz pracownikami wojska powracającymi z rejonów operacji pokojowych – konieczność szczególnie uważnego przygotowania do udziału w operacjach typu *peace keeping*. Oczywiście prawda ta wcale nie jest odkrywcza, ale najwyższy czas, szczególnie po doświadczeniach z przygotowań kontyngentów do Iraku, by nadać przygotowaniom realizm i prawdziwy obraz.

W tej sytuacji operacyjnej trafne są słowa wypowiedziane kiedyś przez gen. H.N. Schwarzkopfa: *trzeba być pewnym, że nasze siły zbrojne będą potrafiły przystosować się dostatecznie elastycznie do nieprzewidzianych okoliczności*. Dlatego też ważna jest umiejętność rozwiązywania nowych, trudnych sytuacji w jakich znajduje się praktycznie każdego dnia żołnierz uczestniczący w operacji pokojowej.

W związku z diametralnie zmienionym środowiskiem polityczno-militarnym prowadzenia operacji pokojowych oraz zasadami ich organizacji i prowadzenia w kierunku wymuszania pokoju, uważam, że najważniejszymi wyzwaniami w różnych aspektach spojrzenia na problem są:

- wprowadzenie w życie mandatu operacji określonego przez Radę Bezpieczeństwa Narodów Zjednoczonych;
- zachowanie życia i zdrowia żołnierzy sił pokojowych i ich szczęśliwy powrót do domu/rodziny.

Jedno z wyzwań wyżej przedstawionych jest szczególnie mocno uwypuklone w aspekcie wydarzeń śmiertelnych ostatniego roku w Polskim Kontyngencie Wojskowym w Iraku i naszego udziału w tej operacji.

Na podstawie analizy różnych sytuacji, jakie miały miejsce w rejonach operacji pokojowych lub konfliktów (wojen) lokalnych, również tych związanych z udziałem żołnierzy sił pokojowych organizacji międzynarodowych (ONZ, OBWE, UE, NATO), własnych doświadczeń oraz rozmów z innymi uczestnikami wydarzeń, wydaje mi się, że wyzwania w humanizacji przygotowań kadr na potrzeby operacji pokojowych i międzynarodowych, powinny koncentrować się m.in. na następujących najważniejszych zagadnieniach:

1. **Znajomości i przestrzeganiu zasad międzynarodowego prawa wojennego** – dziedzinę wiedzy bardzo często zapominaną w trakcie konfliktu. Wprowadzanie nowoczesnej techniki niszczenia i zabijania wymusza konieczność stałej aktualizacji zasad prawa wojennego. To właśnie ta potrzeba wynikać powinna z humanistycznego wymiaru życia wojskowego. Zatrważająco duża liczba ofiar konfliktów zbrojnych oraz poszkodowanej ludności cywilnej w wyniku pozostawionych

min, głównie przeciwpiechotnych, świadczy o lekceważeniu przez walczące strony postanowień np. *Konwencji w sprawie zakazu użycia, składowania, produkcji i transferu min przeciwpiechotnych oraz ich niszczenia*. Również doświadczenia żołnierzy amerykańskich w Iraku wskazują, że sytuacje narażające jeńców wojennych i np. osoby zatrzymane do wyjaśnienia zawsze mogą mieć miejsce, a agresja zboczeńców w mundurach wystąpi nawet w zdyscyplinowanej armii.

Wiele istotnych i pozytywnych inicjatyw w zakresie aktualizacji przepisów międzynarodowego prawa wojennego podjęły organizacje międzynarodowe, a szczególnie Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża, ONZ, Unia Europejska czy też OBWE. W tym miejscu wspomnę o szczególnym dokumencie, mianowicie o *Kodeksie postępowania w polityczno-militarnych aspektach bezpieczeństwa* przyjętym podczas spotkania KBWE w Budapeszcie (4 grudnia 1994 roku). Stanowi on zbiór zasad i norm służących rozwijaniu międzynarodowych stosunków w strefie funkcjonowania KBWE / OBWE, spisanych w 10 artykułachw (zestawienie 2). Szkoda jednak, że ten dokument ma jedynie znaczenie politycznie wiążące i wiele państw, w tym i Polska podchodzi do niego niezbyt poważnie. Przykładem niech będzie fakt, że do tej pory nie było żadnego spotkania i dyskusji nad implementacją tego dokumentu oraz – według mojej wiedzy – przynajmniej od siedmiu–dziewięciu lat nie było wznowienia tego dokumentu w formie dostępnej dla żołnierzy, kadry i innych zainteresowanych osób.

Zestawienie 2

Kodeks postępowania w polityczno-militarnych aspektach bezpieczeństwa

I.	Potwierdzone podstawowe zasady KBWE/OBWE
	Zobowiązanie do:
II.	Przeciwdziałania i zwalczania terroryzmu;
III.	Powstrzymania się od groźby użycia siły lub użycia siły;
IV.	Samodzielnego decydowania o zasadach swojego bezpieczeństwa narodowego;
V.	Przestrzegania zasad kontroli zbrojeń, rozbrojenia oraz postanowień o środkach budowy zaufania i bezpieczeństwa;
VI.	Współpracy w dziedzinie przeciwdziałania napięciom międzynarodowym i rozwiązywaniu konfliktów. Udzielanie pomocy humanitarnej;
VII.	Zapewnienia demokratycznej kontroli nad wojskiem, siłami paramilitarnymi i siłami bezpieczeństwa wewnętrznego. Indywidualna odpowiedzialność dowódców;
VIII.	Przestrzegania międzynarodowego prawa humanitarnego przez siły zbrojne;
IX.	Wprowadzenia postanowień Kodeksu w życie. Kontrola przestrzegania;
X.	Zorganizowania szkolenia o treściach Kodeksu. Odzwierciedlania ich w instrumentach prawnych.

W świetle dzisiejszych rozważań istotnym jest artykuł VIII Kodeksu – przestrzeganie międzynarodowego prawa humanitarnego przez siły zbrojne. Wynika z niego, że:

– siły zbrojne państw zarówno w czasie pokoju, jak i wojny muszą być dowodzone, szkolone i wyposażone zgodnie z zasadami humanizmu;

– kiedy siły zbrojne zostaną użyte w konflikcie zbrojnym, ich działanie powinno być zgodne z ustaleniami konwencji haskich (z 1907 i 1954 roku), konwencji genewskiej (z 1949 roku) i dodatkowymi protokołami do nich z 1977 roku oraz z konwencją z 1980 roku *o użyciu niektórych broni konwencjonalnych*;

– nie można stosować siły do ograniczania praw człowieka i obywatela oraz pozbawiania obywateli ich tożsamości narodowej, religijnej, kulturowej, językowej lub etnicznej.

Bardzo wyraźnie i dobitnie koreluje z tym artykułem fakt, że od kilku lat w polskim kodeksie karnym obowiązuje rozdział XVI (Przestępstwa przeciwko pokojowi, ludzkości oraz przestępstwa wojenne), a sprawcy czynów z tego rozdziału muszą się liczyć z surowymi karami (np. z art. 123). W związku z tym nasuwa się pytanie: czy żołnierze, a przede wszystkim kadra, znają wszystkie niezbędne przepisy humanitarnego prawa wojennego? Obawiam się, że nie. Skracanie czasu szkolenia przewidzianego dotychczas na zajęcia dla wszystkich grup żołnierzy oraz ogólnie znana niska kultura prawna społeczeństwa wskazuje, że w tej dziedzinie jest dużo do zrobienia.

Obecnie na forum OBWE trwają prace nad przygotowaniem międzynarodowego kodeksu oficerskiego. Ze względu na ograniczoną objętość publikacji, nie będę wywoływać innych ważnych dokumentów międzynarodowych organizacji.

2. **Znajomości postanowień konwencji haskiej (z 1954 roku) o ochronie dóbr kulturalnych na wypadek konfliktu zbrojnego**, poprzez zwrócenie uwagi na rosnące zagrożenia międzynarodowego dziedzictwa kulturowego ze strony konfliktów zbrojnych i terroryzmu. Wydaje się, że żołnierze w „niebieskich beretach" mają obowiązek i stosunkowo duże możliwości ochrony spuścizny kulturowej, szczególnie w specyficznych, a coraz częściej podejmowanych tzw. operacjach wymuszania pokoju. Ważnym aspektem ujawniającym podejście do wszystkich wartości humanizmu jest prawda zawarta w tezie: „*poszanowanie kultury innych narodów świadczy o szanowaniu swojej własnej kultury*".

3. **Umiejętności rozwiązywania problemów ze sfery *cywil-military cooperation***, czyli na zagadnienia, których praktycznie we wcześniej prowadzonych operacjach pokojowych (np. lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) nie występowały. Ogromne znaczenie problematyki współpracy cywilno-wojskowej dla ludności z rejonów konfliktu pokazały wydarzenia w Kosowie i ostatnio w Iraku. Umiejętność rozwiązywania najdrobniejszego nawet problemu ze sfery potrzeb fizyczno-duchowych dla zagubionej po wojennych szaleństwach ludności cywilnej, jest przejawem humanitaryzmu uczestnika operacji pokojowej.

(W trakcie zorganizowanego w kwietniu 2004 roku przez Instytut Badań Naukowych im. gen. E. Rozłubirskiego seminarium nt. *Współpraca cywilno-wojskowa w Iraku. Doświadczenia i reminiscencje* w podsumowaniu pojawił się wniosek, że CIMIC jest najbardziej wyrafinowaną formą humanitaryzmu w aktywności pokojowej żołnierzy i kontyngentów wojskowych w strefie operacji pokojowej. Na tym seminarium sugerowałem – i czynię to również obecnie – aby działania żołnierzy polskich w siłach stabilizacyjnych w Iraku, ze względu na wielkość używanych sił, środków i skalę przedsięwzięć, określać mianem operacji cywilno-wojskowej).

4. **Umiejętność sztuki negocjacji** jest tą specyficzną formą wiedzy, która ułatwia znalezienie rozwiązań trudnych sytuacji, szczególnie w rejonie operacji pokojowej, stabilizacyjnej lub humanitarnej, której uczymy się najczęściej na własnych błędach – rzadko na uniwersytetach.

5. **Dużej wiedzy psychologicznej w aspekcie zapobiegania stresowi pourazowemu**, która powinna być formą obrony organizmu, a więc i uczestnika operacji pokojowej przed oddziaływaniem na jego psychikę wszystkich tragicznych i negatywnych wydarzeń, w których on uczestniczył lub z którymi się zetknął. Podjęcie działań obronnych przed stresem i jednocześnie motywujących do dalszego działania wynikać będzie z posiadanej gruntownej wiedzy humanistycznej (głównie psychologii). Umiejętność zapobiegania stresowi pourazowemu może być potrzebna również do udzielania pomocy innym grupom społecznym w rejonie postkonfliktowym.

6. **Znajomości geografii oraz historii regionu operacji pokojowej** (a w tym historii konfliktu), która pomaga w znalezieniu się w środowisku społecznym, nawiązywaniu kontaktów i – w konsekwencji – ułatwia realizację zadań mandatowych (o czym osobiście miałem okazję przekonać się w Gruzji i na Bałkanach). Ta wiedza jest szczególnie potrzebna w przypadkach działania w małych grupach (np. obserwatorzy wojskowi) lub na stanowiskach wymagających podejmowania samodzielnych decyzji.

Innym elementem łączącym się z geografią i historią regionu jest język, jakim posługują się tubylcy (*local language*). Wiele lat obecności naszych żołnierzy w regionach konfliktów pokazało, że znajomość nawet kilkunastu podstawowych słów (zwrotów) w lokalnym języku (np. ***kamarczubas*** – gruzinski, ***dobar den*** – serbsko-chorwacki) nastawiają przychylnie do obcego człowieka z zewnątrz.

7. **Znajomości podstawowych zasad funkcjonowania stosunków międzynarodowych**, która jest podstawą do analizy i poprawnej oceny zachodzących zjawisk społeczno-politycznych, przewidywania kierunków (wariantów) rozwoju sytuacji, a więc i podejmowania poprawnych decyzji. Bez solidnych podstaw wiedzy politologicznej trudno zrozumieć i wpływać na korzystny dla potrzeb operacji pokojowej bieg wydarzeń. Stosunki międzynarodowe ulegając zmianie, ewoluują ku wielkości (globalizacja), czasowości i złożoności. Jednak w całej tej masie powiązanych zdarzeń, którym nauka stara się nadać określony algorytm i przypisać do logicznego łańcucha ewolucji, świat nadal jest niezwykle pluralistyczny. Wła-

śnie odnalezieniu się uczestnika operacji pokojowej w takim świecie powinny służyć programy kształcenia i doskonalenia humanistycznego kadry.

8. **Znajomości i poszanowaniu tradycji ceremoniału *peacekeepingowego***, które wynikają z wieloletniego doświadczenia tysięcy uczestników operacji pokojowych i są formą zewnętrznego i wewnętrznego uznania zasad oraz idei humanizmu w prowadzeniu działań pokojowych. Elementami ceremoniału wojskowego związanego z udziałem żołnierzy w operacjach pokojowych i międzynarodowych niewątpliwie są:

– pożegnanie wyjeżdżającej z kraju zmiany (żołnierzy) na misję;
– tradycja „medal parady" uczestników operacji pokojowej;
– powitanie żołnierzy (zmiany) po powrocie do kraju;
– ceremonia wręczania insygniów żołnierza Sił Pokojowych ONZ;
– ceremonia przekazania obowiązków dowódcy Polskiego Kontyngentu Wojskowego.

Na przykładzie popularnej również w społeczeństwie **tradycji dnia „medal parady" w misji pokojowej** przedstawię rolę specyficznych działań mobilizujących i podnoszących humanitaryzm żołnierzy operacji pokojowych. Tradycja ta jest ukoronowaniem zaszczytnej, ale jednocześnie trudnej i jakże odpowiedzialnej służby w misji (operacji) pokojowej. Święto to jest już na trwałe wpisane w życie wszystkich kontyngentów „błękitnych beretów" i jest to szczególny dzień w życiu każdego uczestnika operacji pokojowej (zestawienie 3).

W dniu tym, na uroczystej zbiórce całego Polskiego Kontyngentu Wojskowego i w obecności zaproszonych gości z innych kontyngentów wojskowych, lokalnych władz oraz ambasadora Polski w kraju stacjonowania kontyngentu, najstarszy stanowiskiem żołnierz (dowódca Sił Pokojowych lub w jego imieniu wyznaczony zastępca) dokonują wręczenia pamiątkowych medali za służbę dla pokoju.

Zestawienie 3

Scenariusz „medal parade"

– zbiórka pododdziałów,
– wprowadzenie kompanii honorowej i pocztu sztandarowego,
– podniesienie flagi państwowej,
– odczytanie okolicznościowego rozkazu,
– wystąpienia oficjalne,
– uhonorowanie medalami „w służbie pokoju",
– defilada pododdziałów,
– odprowadzenie sztandaru,
– uroczysty obiad.

Uważam jednak, że najważniejszym problemem w sferze wyzwań w humanizacji przygotowań kadr i jednocześnie praktycznym sprawdzeniem jakości tych przygotowań jest zrozumienie spraw i pomoc wszystkim poszkodowanym w operacjach pokojowych i międzynarodowych.

Do takiego sformułowania tezy o nowej twarzy w humanizacji wojska, chyba upoważnia mnie czteromiesięczne kierowanie ***zespołem pomocy poszkodowanym w operacjach pokojowych oraz ich rodzinom***, powołanym z polecenia ministra obrony narodowej w Centrali Wojskowe Misje Pokojowe, o którym stosunkowo dużo się mówi teraz w sferach wojskowych. Moje doświadczenia z tego okresu wskazują, że tam (tj. w jednostkach wojskowych i instytucjach, również obsługujących uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych), gdzie jest kadra świadoma humanistycznych wyzwań współczesności, sprawy żołnierzy poszkodowanych i ich rodzin są załatwiane sprawnie i kompetentnie. Muszę powiedzieć, że zaobserwowałem w tym czasie zmianę podejścia *in plus* (co nie znaczy, że jest to zasługa zespołu, gdyż ma on inne zadania niż budzenie świadomości humanitarnej) w obrębie wrażliwości społecznej.

* * *

W podsumowaniu mojego wystąpienia, chcę podkreślić, że:

– w świetle aktualnych wyzwań polityczno-militarnych i tendencji w ewolucji sytuacji w rejonach postkonfliktowych (w rejonach operacji pokojowych, stabilizacyjnych i humanitarnych) szczególnego znaczenia nabiera problem stworzenia optymalnego, nowoczesnego systemu naboru, weryfikacji oraz przygotowania świadomych żołnierzy i cywili do trudnych działań w imię pokoju;

– stąd też nowe wyzwania w przygotowaniu uczestników operacji pokojowych i międzynarodowych powinny przekładać się na poszerzony zakres specyficznego szkolenia przygotowawczego w ramach tematów humanistycznych. Nowoczesny żołnierz Wojska Polskiego powinien być doskonałym zawodowcem o szerokich horyzontach intelektualnych i dużych możliwościach umysłu. Dlatego sądzę, że nad zasygnalizowanymi problemami warto się kilka chwil zastanowić i do programów szkolenia kadry na różnych szczeblach doskonalenia zawodowego wprowadzić nowe humanitarne treści wynikające ze współczesnych wyzwań;

– wykorzystanie nagromadzonych doświadczeń i potencjału intelektualnego z operacji pokojowych i międzynarodowych staje się jednym z ważniejszych czynników wzbogacania wiedzy kolejnych pokoleń żołnierskich *peacekeeperów* i nie tylko;

– istotne i mądre w tym aspekcie mogą być słowa wypowiedziane przez profesora Ryszarda Kapuścińskiego w dniu 1 października 2004 roku z okazji wręczenia mu tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego: *„doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość dla drugiej istoty może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa"*.

Płk dr hab. Marian CIEŚLARCZYK
Akademia Obrony Narodowej

WSPÓŁPRACA CYWILNO-WOJSKOWA (CIMIC) WYZWANIEM DLA HUMANISTYKI W WOJSKU

Sytuacja problemowa

Doświadczenia zebrane przez polskich oficerów w Iraku, Kosowie i innych miejscach globu wskazują, że wiele ważnych zadań realizowanych w misjach ONZ, NATO czy w innych działaniach sojuszniczych mieści się w obszarze, który w dokumentach NATO określa się skrótem CIMIC (*Civil-Military Cooperation*). Wiedza i umiejętności z tego zakresu są niezbędne nie tylko dla etatowych pracowników komórek CIMIC, ale także – a może przede wszystkim – dla dowódców różnych szczebli. Praktyka wykazuje jednak, że w takich sytuacjach dla dowódców i innych oficerów niezbędna jest nie tylko znajomość doktryny CIMIC[1] i zasad funkcjonowania tego rodzaju służby, ale także rozumienie, *czym jest CIMIC*, traktowany jako zjawisko psychospołeczne i organizacyjne oraz specyficzne narzędzie w ręku dowódcy. Skuteczność wykorzystywania przez dowódców tego złożonego mechanizmu zależy bowiem w dużym stopniu od stopnia zrozumienia *jak to działa.* Takie charakterystyczne dla socjologii podejście rozumiejące, wydaje się niezbędne przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze doktryna CIMIC dosyć często zmienia się i doskonali oraz po drugie wielość, złożoność i niepowtarzalność sytuacji, w których dowódcy korzystają z różnych mechanizmów CIMIC powoduje, że – aby radzić sobie z tą sytuacją – trzeba *CIMIC rozumieć.*

Problem polega jednak na tym, że do zrozumienia istoty CIMIC i jego złożonych mechanizmów niezbędny jest *odpowiedni zakres wiedzy humanistycznej.* W tym momencie nasuwa się pytanie: czy aktualnie posiadana przez kadrę WP wiedza humanistyczna stwarza wystarczające podstawy umożliwiające jej zrozumienie CIMIC jako fenomenu psychospołecznego i organizacyjnego, a także jako swoistej instytucji a zarazem specyficznego narzędzia w ręku dowódcy, niezbęd-

[1] Doktryny te dość często się zmieniają.

nego do realizacji wielu złożonych zadań w jego obszarze[2] odpowiedzialności? Odpowiedź na to pytanie nie musi być wcale twierdząca. Jeśli tak, to być może CIMIC (ale nie tylko) powinien w większym niż dotychczas stopniu wyznaczać zakres wiedzy humanistycznej uwzględnianej w programach kształcenia szkół wojskowych. Jednak przede wszystkim problematyka CIMIC powinna być w nich szerzej uwzględniana niż dotychczas.

Powyższa teza nie musi być przyjmowana z entuzjazmem. Nie tylko dlatego, że argumentacja na jej poparcie może nie jest jeszcze wystarczająco przekonująca. Być może również z tego powodu, że przyjęcie tej tezy zmuszałoby do nieco innej perspektywy myślenia o humanistyce w wojsku i innego sposobu opracowywania programów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych w uczelniach wojskowych. Nie można wykluczyć, że taka potrzeba istnieje. Przyjmując to założenie, zasadne wydaje się pytanie: jakie punkty odniesienia przyjąć dla dalszego racjonalizowania programów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych w uczelniach wojskowych? Być może właśnie jednym z takich punktów odniesienia mogłaby być wiedza i umiejętności niezbędne oficerowi do zrozumienia istoty CIMIC, traktowanej jako fenomen społeczny, a zarazem system działania i swoiste narzędzie w ręku dowódcy.

Być może kolejnym punktem odniesienia mogłaby być problematyka morale, stanowiąca dla wielu armii nie tylko ważny przedmiot badań, ale i kierunek wysiłków dydaktycznych. Myślę, że takich węzłowych punktów, które nazwałem *punktami odniesienia* przydatnymi do doskonalenia programów kształcenia humanistycznego w wojsku, można by znaleźć więcej.

Przeprowadzone badania[3] zdają się wskazywać, że jedną z barier rozwoju zainteresowania się oficerów WP problematyką CIMIC może być nie tylko fakt, że jest to problematyka nowa, ale także – a może przede wszystkim – odczuwany deficyt wiedzy humanistycznej utrudniającej zrozumienie istoty CIMIC. Mogą na to wskazywać, chociaż nie bezpośrednio, dane empiryczne prezentowane w dalszej części referatu.

Badania sondażowe wskazują, że wiedza kadry naszych sił zbrojnych na temat CIMIC jest – delikatnie mówiąc – stosunkowo skromna. Nie sprzyja to rozwijaniu jej zainteresowania tą problematyką i podwyższaniu kwalifikacji w zakresie współpracy cywilno-wojskowej – CIMIC.

Z badań[4] wynika także, że zainteresowanie kadry problematyką CIMIC było stosunkowo niewielkie, a jej wiedza na ten temat proporcjonalna do zainteresowania. Trudno byłoby powiedzieć, że sytuacja pod tym względem w ostatnich miesiącach wyraźnie się poprawiła, jako że problematyka ta nie znajduje jeszcze ade-

[2] Nie chodzi li tylko o działania bojowe o charakterze, jak w XX wieku, ale także, a może przede wszystkim, o operacje wsparcia pokoju. Zagadnienie to zostanie rozwinięte w dalszej części artykułu.

[3] T. Kmicikiewicz, *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach powietrznych RP*, praca magisterska, AON, Warszawa 2003.

[4] Tamże.

kwatnego do potrzeb odzwierciedlenia w programach kształcenia szkół i uczelni wojskowych w naszym kraju.

Powyższa sytuacja stanowiła dla mnie inspirację do opracowania niniejszego referatu. Składa się on z czterech części. W pierwszej starałem się przedstawić trudności związane z kształceniem kadry w zakresie CIMIC. W drugiej próbuję w syntetyczny sposób przybliżyć istotę funkcjonowania współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC). W trzeciej zaś przedstawiam niektóre wyniki badań empirycznych ukazujące zainteresowanie kadry zawodowej problematyką CIMIC i jej opinie na temat posiadanych w tym zakresie kwalifikacji. W części końcowej przedstawię kilka refleksji osobistych, przydatnych – być może – w opisanej powyżej sytuacji problemowej.

Ogólna charakterystyka współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC) jako fenomenu społecznego, systemu działania i mechanizmu w ręku dowódcy

Refleksje ogólne

Analiza literatury przedmiotu i dokumentów normatywnych pozwala zauważyć, że na początku XXI wieku największym wyzwaniem dla sił zbrojnych Sojuszu Północnoatlantyckiego, ale także dla doraźnie tworzonych koalicji są *operacje wsparcia pokoju*. Obejmują one takie rodzaje działań, jak: zapobieganie konfliktom, utrzymanie pokoju, budowanie pokoju, wymuszanie pokoju, tworzenie pokoju oraz pomoc humanitarną[5].

Zapobieganie konfliktom to różne działania wynikające z postanowień rozdziału VI Karty Narodów Zjednoczonych. Obejmują one misje dyplomatyczne, konsultacje, ostrzegania, inspekcje, monitorowanie i obserwację oraz prewencyjne rozwinięcie sił w celu zapobieżenia konfliktowi zbrojnemu.

Utrzymanie pokoju jest działaniem polegającym na ograniczeniu, łagodzeniu lub zakończeniu działań zbrojnych między państwami, lub działań wewnątrzpaństwowych, dzięki bezstronnej interwencji strony trzeciej zorganizowanej i prowadzonej przez społeczność międzynarodową, z użyciem sił zbrojnych i komponentu cywilnego w celu uzupełnienia politycznego procesu rozwiązywania konfliktów oraz przywrócenia i utrzymania pokoju.

Wymuszanie pokoju obejmuje działania zgodne z postanowieniami rozdziału VII Karty Narodów Zjednoczonych, polegające na wykorzystaniu środków militarnych do przywrócenia pokoju w rejonie konfliktu międzypaństwowego lub we-

[5] M. Marszałek, *Potrzeby i płaszczyzny współpracy cywilno-wojskowej w układzie wielonarodowym (sojuszniczym) w operacjach sił powietrznych poza terytorium NATO*, [w:] *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w SP RP*', AON, Warszawa 2002.

wnętrznego, zwłaszcza w celach humanitarnych lub gdy w rejonie konfliktu przestały funkcjonować instytucje państwowe.

Jeśli chodzi o *budowanie pokoju* to jest to zadanie realizowane po zakończeniu konfliktu i zmierza do umocnienia oraz utrwalenia rozwiązań politycznych zapewniających przeciwstawienie się ponownemu rozwojowi konfliktu.

Tworzenie pokoju można określić jako działania bliskie dyplomacji prewencyjnej, stosującej ten sam zestaw metod opisanych w artykule 33 Karty Narodów Zjednoczonych, tzn. rokowania, badania, pośrednictwo, pojednanie, arbitraż, postępowanie sądowe, odwołanie się do organów regionalnych albo innych środków pokojowych, ale po tym, jak spór przekroczył granicę dzielącą go od konfliktu zbrojnego.

Pomoc humanitarna obejmuje działania prowadzone w celu wsparcia ludności w trudnej sytuacji, zwłaszcza gdy odpowiednie organy władzy nie mogą, albo nie chcą takiej pomocy udzielić. Działania humanitarne mogą być prowadzone zarówno w ramach operacji wsparcia pokoju, jak i jako zupełnie oddzielne zadanie (misja)[6].

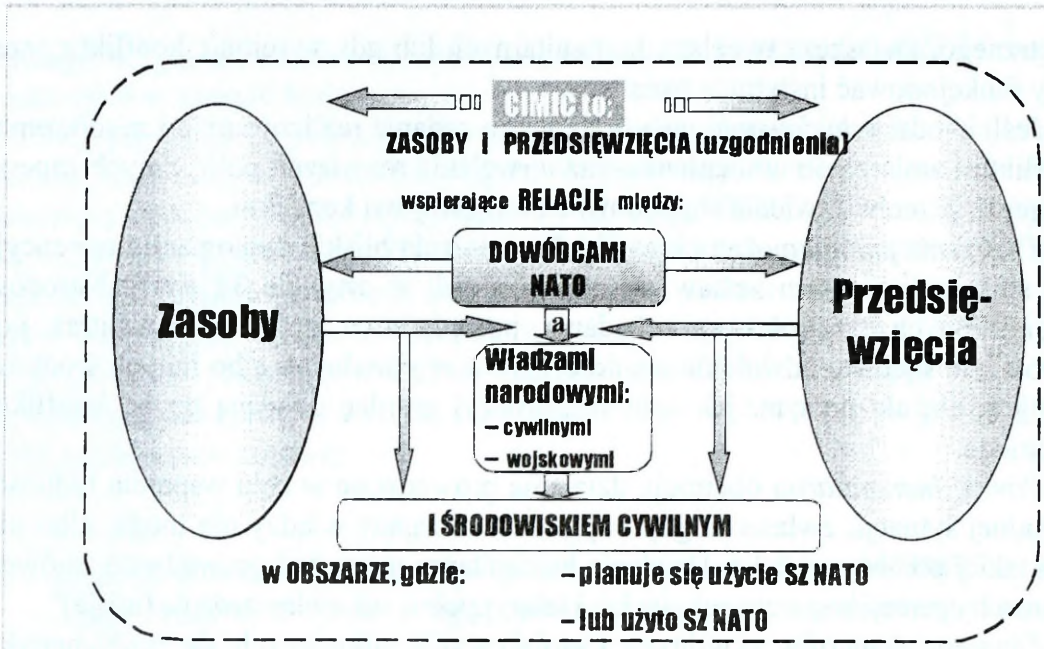
Zdaniem ekspertów cywilnych i wojskowych zajmujących się problematyką międzynarodowego bezpieczeństwa i pokoju, ten zbiór różnorodnych działań, w których mogą być wykorzystane siły zbrojne, jest traktowany jako otwarty. Bowiem wnioski z analizy wydarzeń zachodzących we współczesnym świecie wskazują, że w najbliższym czasie może być on uzupełniony nowymi rodzajami działań z kategorii innych niż wojna. We wszystkich tych rodzajach działań trudną do przecenienia rolę spełnia CIMIC.

Podstawowe założenia doktryny NATO w zakresie współpracy cywilno-wojskowej

Próba przybliżenia niezmiernie złożonych kwestii CIMIC w tak dużym skrócie narażona jest na możliwość ich spłycenia bądź pominięcia istotnych zagadnień. Zastrzeżenie to wydaje mi się w tym miejscu konieczne.

Z analizy doktryn CIMIC wynika, że operacje Sojuszu wymagają, aby podczas planowania i prowadzenia działań wojskowych w większym, niż wcześniej to bywało, stopniu uwzględniać czynniki: społeczne, polityczne, kulturalne, ekonomiczne, środowiskowe i humanitarne, poprzez odpowiednie rozwiązania systemowe. W doktrynach NATO przyjmuje się, że CIMIC to: a) zasoby i b) przedsięwzięcia – wspierające relacje (związki) między dowódcami NATO a władzami narodowymi (cywilnymi i wojskowymi) oraz środowiskiem cywilnym na obszarze, gdzie użyte są lub planuje się użyć siły zbrojne NATO. Obrazowo możemy to przedstawić w sposób, jak na rysunku 1.

[6] F. Gągor, R. Paszkowski, *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999.



Rys. 1. CIMIC jako system działania

Jednym z podstawowych elementów przedstawionego wyżej systemu działania, jakim niewątpliwie jest CIMIC, są relacje i więzi społeczne. Bliższa charakterystyka tego elementu mogłaby być przedmiotem oddzielnego referatu. Bowiem to właśnie relacje i więzi społeczne w dużym stopniu decydują o jakości podejmowanych w ramach CIMIC działań, współdziałań, oddziaływań i współoddziaływań.

Warto jednak zauważyć, że relacje – jako element systemu działania CIMIC – zanim będą wspierane (zob. rys. 1), powinny być najpierw: a) rozpoznawane i b) nawiązywane, a następnie c) utrzymywane (podtrzymywane) i d) rozwijane. Są to więc jakby cztery etapy rozwoju CIMIC postrzeganego jako proces, a nie jako akt, czy też suma aktów. Lepsze rozumienie powyższych zagadnień, ale także umiejętność wykorzystania tego w praktyce, wymagają niezbędnej wiedzy humanistycznej.

Podjęciu praktycznych działań w realizacji czterech etapów rozwoju CIMIC jako zjawiska psychospołecznego i organizacyjnego dobrze może służyć wiedza posiadana zarówno przez etatowych pracowników struktur organizacyjnych CIMIC, jak i przez dowódców różnych szczebli, szczególnie zaś dowódcę odpowiedzialnego za realizację zadań CIMIC. Wiedza ta, poza ogólną znajomością doktryny NATO w zakresie współpracy cywilno-wojskowej, powinna być wystarczająco dobrze podbudowana teoretycznie na podstawie tych dziedzin wiedzy, które pozwolą kadrze **zrozumieć** omawiane przez nas zjawisko. Może to wskazywać na zasadność sformułowanej wcześniej tezy, że nie wystarczą li tylko szkole-

nia (warsztaty) w zakresie CIMIC, potrzebne jest również kształcenie i samokształcenie w tym zakresie.

Nasuwa się w tym momencie wcześniej już sformułowane pytanie: czy aktualny poziom wiedzy humanistycznej kadry zawodowej WP daje jej dobre podstawy do zrozumienia zjawiska CIMIC i sprawnego w nim funkcjonowania? Wiarygodna odpowiedź na to pytanie wymagałaby odpowiednich badań. Niemniej jednak ze znacznym prawdopodobieństwem można przyjąć, że obecnie jest to wiedza raczej niewystarczająca. Wskazują na to chociażby przedstawione dalej dane empiryczne.

Wracając do doktryny NATO w zakresie CIMIC, trzeba przypomnieć, że zgodnie z jej założeniami w działaniach bojowych współpraca cywilno-wojskowa podporządkowana jest misji pełnionej przez siły zbrojne. Właściwe relacje między siłami zbrojnymi a środowiskiem cywilnym powinny sprzyjać spełnianiu misji wojskowych, a jednocześnie uniemożliwiać osiąganie takich korzyści przeciwnikowi.

Warto podkreślić, że w wypadku katastrof, klęsk żywiołowych i niesienia pomocy humanitarnej współpraca cywilno-wojskowa może stać się centralną częścią misji SZ. W dużym uproszczeniu możemy więc przyjąć, że CIMIC jest traktowany jako swoisty interfejs między wielonarodowymi połączonymi siłami sojuszniczymi a władzami cywilnymi i – ogólnie biorąc – środowiskiem cywilnym (zob. rys. 1).

Jeśli już z grubsza wiemy czym jest CIMIC, to spróbujmy teraz przypomnieć sobie, do czego on służy. W doktrynie NATO wymieniane są dwa podstawowe cele CIMIC:

1) cel długofalowy, który określa się jako stworzenie i utrzymanie warunków, które będą pomagały w osiąganiu trwałych rozwiązań w sytuacjach kryzysowych, w zapobieganiu i rozwiązywaniu konfliktów;

2) celem krótkofalowym jest ustanowienie i utrzymanie szerokiej współpracy środowisk społecznych, organizacji i instytucji w rejonie odpowiedzialności dowódcy, aby stworzyć takie warunki współpracy cywilno-wojskowej, które przyniosą największe korzyści: moralne, materialne, taktyczne i operacyjne. Dającym się wywnioskować celem takiego działania może być, m.in. pozbawienie takiej możliwości potencjalnego przeciwnika. CIMIC tworzy więc płaszczyznę porozumienia i współdziałania dowódców z ludnością i władzami lokalnymi na poziomach operacyjnym i taktycznym, zarówno w ramach artykułu V, jak i w innych operacjach będących odpowiedzią na zaistniały kryzys. Rola CIMIC uwidacznia się najwyraźniej w zapobieganiu i rozwiązywaniu konfliktów.

Warto nadmienić, że w doktrynie NATO w zakresie współpracy cywilno-wojskowej wymienia się:

I. Trzy podstawowe etapy (fazy) funkcjonowania CIMIC, tzn. przedoperacyjną, operacyjną i przejściową;

II. Dziesięć zasad funkcjonowania CIMIC. Są to: 1) prymat misji, 2) maksymalizacja efektu, 3) minimum nakładów – maksimum efektów, 4) koncentracja sił i środków a widoczność efektów, 5) znajomość potrzeb środowiska cywilnego i swoich możliwości (siła ludzka, wyposażenie, usługi militarne, informacje),

6) wspólne cele, 7) utrzymanie konsensusu, 8) humanitarność, 9) przejrzystość, 10) komunikacja i wzajemne zrozumienie.

Przestrzeganie tych podstawowych zasad sprzyja harmonizacji celów i metod dowódcy wojskowego z celami oraz metodami działania ludności cywilnej i administracji na terenie działania i odpowiedzialności dowódcy komponentu NATO. Szersze rozwinięcie tych zasad mogłoby stanowić przedmiot oddzielnej konferencji. Nie mniej jednak w naszych dalszych rozważaniach spróbujemy spojrzeć na zasadnicze założenia doktryny NATO w zakresie CIMIC, w tym również na wspomniane wyżej zasady, przez pryzmat dostępnych nam teorii psychologicznych, socjologicznych i prakseologicznych, ale także – a może przede wszystkim – teorii systemów.

Zgodnie z jednym z założeń przyjętych w tym referacie, traktuję CIMIC jako zjawisko psychospołeczne i organizacyjne, a zarazem system działania stanowiący swoisty mechanizm w ręku dowódcy. Do sprawnego i efektywnego wykorzystania tego mechanizmu, ale i właściwego funkcjonowania w nim kadry zawodowej, nie wystarczy li tylko znajomość zapisów doktryny NATO w zakresie współpracy cywilno-wojskowej. Bowiem zmiany doktryny oraz zmienność i niedookreśloność sytuacji działania, a także warunków i sposobów wykorzystania CIMIC, zmusza do poznania istoty tego zjawiska i mechanizmów nim rządzących. Nie jest to jednak łatwe. Pierwsze kroki badawcze w tym kierunku mogą przypominać poruszanie się we mgle po omacku. W tej sytuacji rolę swoistego halogenu mogą pełnić:

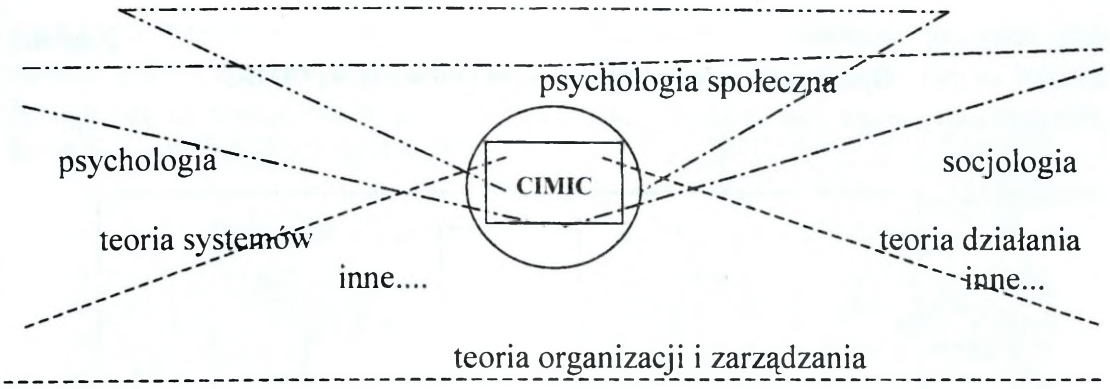
a) z jednej strony założenia doktryny CIMIC;

b) z drugiej strony dostępna wiedza z zakresu psychologii, a szczególnie psychologii społecznej, znane teorie socjologiczne, wiedza z zakresu teorii systemów, teorii organizacji i zarządzania, prakseologii, pedagogiki itd.

Szczególnie przydatna w zrozumieniu zjawiska CIMIC wydaje się wiedza wyjaśniająca istotę działania, współdziałania, oddziaływania i współoddziaływania człowieka, grup społecznych, organizacji i instytucji w trudnych, złożonych i niedookreślonych sytuacjach, w sytuacjach olbrzymich napięć i deficytu możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka, a szczególnie potrzeby szeroko rozumianego bezpieczeństwa.

Na potrzeby badań tych złożonych problemów można przyjąć określoną procedurę badawczą, w której konstruowaniu warto wykorzystać perspektywę *systemową*, ale także *podejście sytuacyjne*, będące – w pewnym sensie – pochodną podejścia systemowego. Zasadne wydaje się również podejście inter- i multidyscyplinarne, co w pewnym uproszczeniu można przedstawić, jak na rysunku 2.

Przedstawione w tej części referatu refleksje są przede wszystkim efektem analiz teoretycznych, jednak weryfikowanych także przez konsultacje zarówno z teoretykami, jak i praktykami CIMIC w kraju i poza jego granicami.



Rys. 2. CIMIC jako jeden z punktów odniesienia do humanistyki w wojsku

Dobrą okazją do wymiany poglądów na ten temat było również sympozjum naukowe poświęcone współpracy cywilno-wojskowej CIMIC w SP, zorganizowane przez Katedrę Dowodzenia SP Wydziału Lotnictwa i OP AON w listopadzie 2001 roku. Problematyka ta była również przedmiotem badań na potrzeby pracy magisterskiej, która powstała w 2003 roku w Wydziale LiOP AON[7].

Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w świadomości kadry zawodowej WP[8]

Zainteresowanie problematyką współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC)

Poziom zainteresowania kadry problematyką współpracy cywilno-wojskowej jest niewielki. Szczegółowe dane na ten temat przedstawiono na diagramie 1.

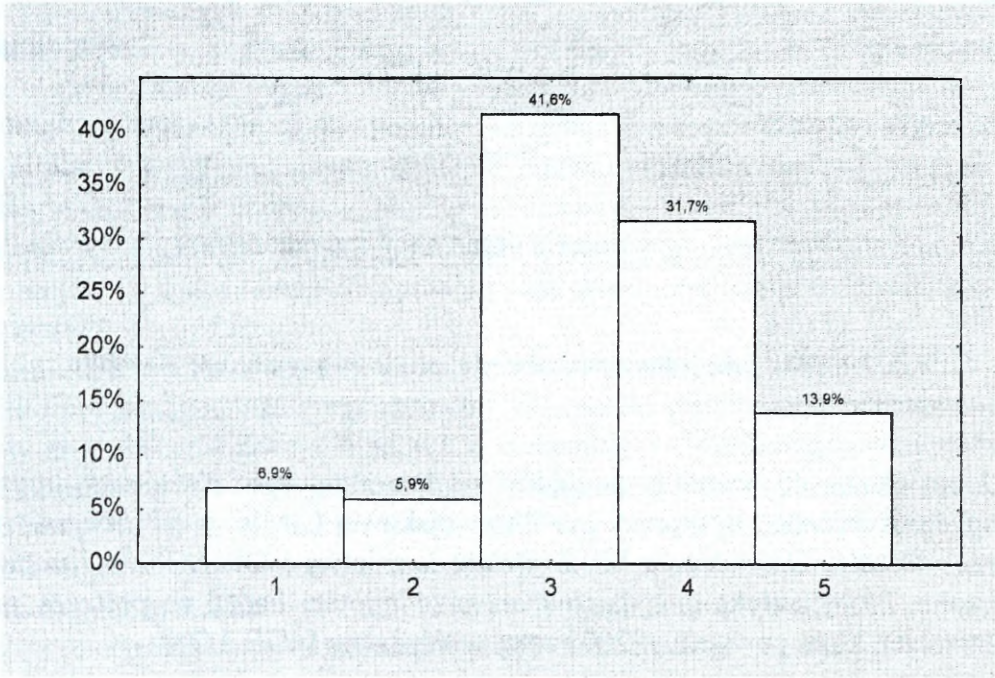
Wskazują one, że olbrzymia większość respondentów nie interesuje się tymi zagadnieniami albo interesuje się nimi w niewielkim stopniu. Wiąże się to prawdopodobnie z brakiem wiedzy kadry na ten temat. Kolejne wyniki badań zdają się potwierdzać to przypuszczenie.

[7] Autor tej pracy, mjr T. Kmicikiewicz, kierował pracą komórki CIMIC w Iraku w 2004 roku. Prezentowane w dalszej części referatu dane empiryczne pochodzą z jego pracy magisterskiej.

[8] Wprawdzie badania przeprowadzono w jednym rodzaju SZ, to jednak trudno byłoby zakładać, że w pozostałych rodzajach SZ sytuacja pod tym względem jest wyraźnie korzystniejsza.

Diagram 1

Opinie kadry o jej zainteresowaniu problematyką CIMIC



Legenda: 1– tak, 2 – raczej tak, 3 – raczej nie, 4 – nie, 5 – trudno powiedzieć

Poziom wiedzy kadry na temat CIMIC

Z badań wynika, że ponad 80% respondentów odpowiedziało, iż ocenia swój poziom wiedzy o CIMIC jako niezadowalający lub nie miało zdania na ten temat. Jedynie co szósty z badanych określił swój poziom wiedzy o współpracy cywilno-wojskowej jako wystarczający. Szczegółowe dane przedstawiono na diagramie 2.

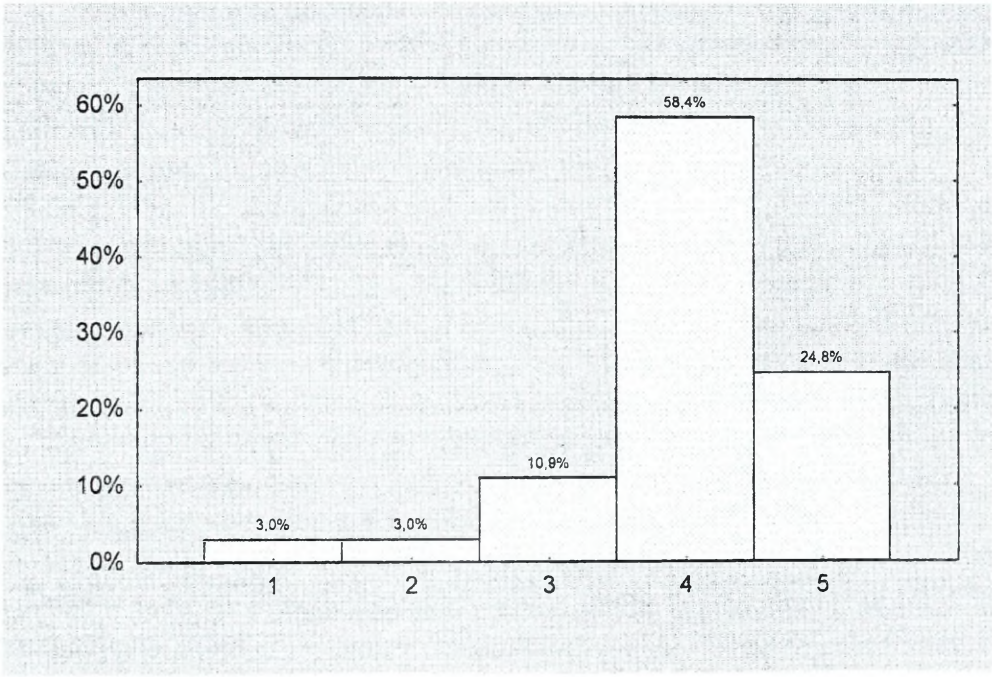
Kilka procent kadry deklarującej posiadanie wiedzy na temat CIMIC stwierdziło, że wiedza ta pochodzi z: ćwiczeń i szkoleń (7%), dokumentów normatywnych (5%), prasy wojskowej (5%), rozmów z przełożonymi (4%).

O tym, jak badana kadra rozumie termin „współpraca cywilno-wojskowa" mogą świadczyć jej wypowiedzi na ten temat. Poniżej przedstawiono najbardziej charakterystyczne. „Współpraca to wspólny cel i wspólne korzyści. Jeżeli chodzi o CIMIC to korzyści są raczej tylko cywilne..." (ankieta nr 7); „Wzajemna wymiana świadczeń i środków między organami cywilnymi i wojskowymi w obszarze działań" (ankieta nr 12), „Niesienie pomocy cywilom, jak również koordynacja działań pomiędzy wojskami i instytucjami cywilnymi" (ankieta nr 23); „Współpraca wojskowych z cywilami na terenie, gdzie prowadzi się działania zbrojne" (ankieta nr 34); „Ścisły związek współpracy obronno-gospodarczej kraju" (ankieta nr 46), „Wymiana doświadczeń i informacji w różnych dziedzinach życia zawodowego" (ankieta nr 47), „Pomoc w akcjach ratowniczych oraz w usuwaniu znisz-

czeń klęsk żywiołowych" (ankieta nr 73); „Jest to sfera działalności jednostki wojskowej polegająca na ułożeniu zasad współpracy z cywilami w danym terenie. Polega ona na akceptacji władz lokalnych, jak i działalności wojska na rzecz społeczności cywilnej" (ankieta nr 97).

Diagram 2

Opinie kadry o posiadanej przez nią wiedzy na temat CIMIC



Legenda: 1 – tak, 2 – raczej tak, 3 – raczej nie, 4 – nie, 5 – trudno powiedzieć

Uzupełnieniem powyższych wypowiedzi może być stwierdzony empirycznie fakt, że niemal 70% ankietowanych nie potrafiło odpowiedzieć na pytanie, czym powinny zajmować się komórki CIMIC. Uwagę zwraca jednocześnie to, że większość ankietowanych (ponad 70%) uważało, iż wiedza ta może być im przydatna w służbie.

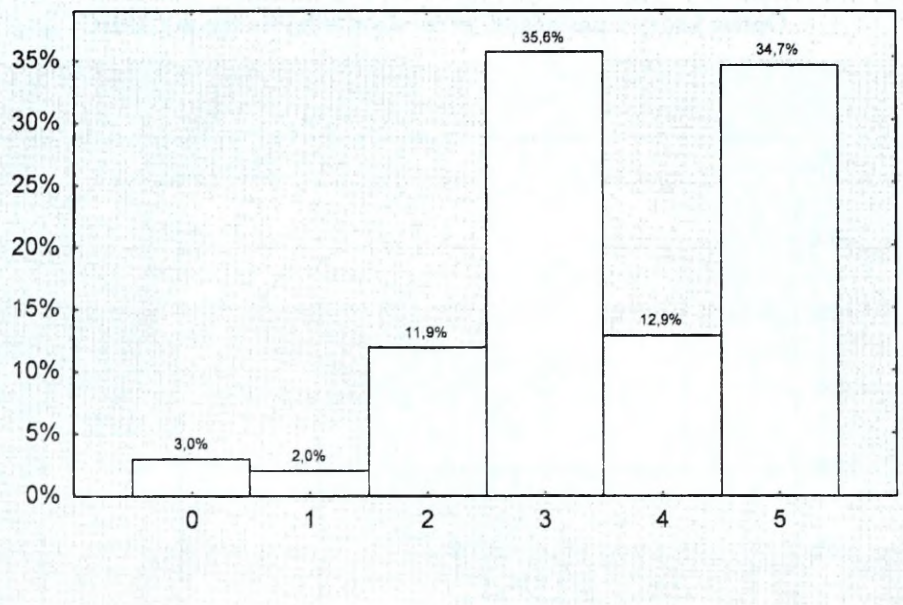
Ocena przez kadrę dowódczą swojego przygotowania do realizacji zadań w zakresie współpracy cywilno-wojskowej

Jak można się było spodziewać, badana kadra oceniła stopień swojego przygotowania do realizacji zadań w zakresie współpracy cywilno-wojskowej jako dalece niewystarczający. Szczegółowe dane na ten temat przedstawia diagram 3.

Z diagramu 3. wynika, że zaledwie kilka procent kadry dowódczej może być przygotowanych do realizacji zadań w zakresie współpracy cywilno-wojskowej. Zdecydowana większość miałaby z tym duże kłopoty.

Diagram 3

Opinie o poziomie przygotowania kadry dowódczej do realizacji zadań w zakresie współpracy cywilno-wojskowej



Legenda: 0 – brak odpowiedzi, 1 – w pełni wystarczający, 2 – raczej wystarczający, 3 – raczej niewystarczający, 4 – zdecydowanie niewystarczający, 5 – trudno powiedzieć

Jak wykazują badania[9], dużym problemem jest również brak uwzględniania zagadnień współpracy cywilno-wojskowej w treningach, ćwiczeniach, czy nawet w programach szkolenia jednostek bojowych. Właśnie braki elementarnych wiadomości o współpracy cywilno-wojskowej w edukacji kadry oficerskiej „owocują", m.in. jej niezadowalającym stanem wiedzy na ten temat. Chociaż widać pewien postęp w tym zakresie[10], to jednak w dalszym ciągu poziom wiedzy kadry na temat CIMIC wydaje się być niewystarczający.

Konkluzje

1. Zarówno przytaczane wyżej wyniki badań, jak i doświadczenia praktyczne wskazują, że rola współpracy cywilno-wojskowej, traktowanej jako system działania i swoiste narzędzie w ręku dowódców będzie wzrastać, szczególnie w operacjach przywracania pokoju. Wymaga to odpowiedniego przygotowania kadry pra-

[9] T. Kmicikiewicz, *Współpraca...*, wyd. cyt.

[10] Głównie w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie i w niektórych sztabach.

cującej w etatowych komórkach CIMIC, ale także pozostałych żołnierzy zawodowych, a szczególnie kadry dowódczej do realizacji złożonych zadań w operacjach wsparcia pokoju. Poszerza się bowiem zakres zadań CIMIC, które będą realizowane w coraz trudniejszych warunkach. Armie NATO muszą więc posiadać coraz lepiej przygotowany w tym zakresie personel nie tylko specjalistyczny, ale i dowódczy.

2. Przygotowanie tego personelu to nie tylko wyposażenie go w wąską wiedzę specjalistyczną (np. znajomość doktryn, procedur), ale również znajomość CIMIC jako zjawiska psychospołecznego i organizacyjnego, co powinno ułatwić rozumienie zasad jego funkcjonowania i umiejętność rozumnego wykorzystania tej wiedzy w dynamicznie zmieniających się warunkach i w różnorodnych sytuacjach.

3. Wiele wskazuje na to, że wiedza kadry zawodowej WP na temat współpracy cywilno-wojskowej jest dziś niezadowalająca. W tej sytuacji trudno byłoby mówić o praktycznych umiejętnościach w tym zakresie.

4. Przyczyną tego stanu rzeczy nie jest li tylko stosunkowo krótki czas zajmowania się w naszej armii tą problematyką, ale także małe zainteresowanie kadry zawodowej tymi zagadnieniami. Nie można wykluczyć, że znaczącą barierą utrudniającą rozwijanie wiedzy kadry na ten temat jest stosunkowo niski poziom jej wiedzy humanistycznej. Bez tej wiedzy zrozumienie tak złożonego fenomenu społecznego i mechanizmu, jakim jest współpraca cywilno-wojskowa i zdobycie minimum kwalifikacji w tym zakresie wydaje się przedsięwzięciem zbyt trudnym, szczególnie w sytuacji, kiedy doktryny CIMIC ciągle się zmieniają, są permanentnie doskonalone. Może to w jakimś stopniu wyjaśniać, dlaczego – pomimo kilku konferencji i wielu narad poświęconych tej problematyce – postępy w zakresie wiedzy kadry WP na temat CIMIC nie wydają się być imponujące.

5. Dotychczasowe programy kształcenia w uczelniach wojskowych w zbyt małym zakresie uwzględniają problematykę CIMIC. Poza wyżej wspomnianymi czynnikami mogą na to wpływać:

a) po pierwsze brak wystarczającej podbudowy teoretycznej opisującej i wyjaśniającej to złożone zjawisko; można mieć wrażenie, że dotychczasowa doktryna NATO w zakresie współpracy cywilno-wojskowej rodziła się na bazie wieloletnich doświadczeń armii Sojuszu w różnych misjach zbrojnych, stanowiąc uogólnienie tych doświadczeń;

b) po drugie problematyce CIMIC poświęcano dotychczas zbyt mało badań empirycznych;

c) po trzecie trudno byłoby powiedzieć, że problematyka ta cieszy się szczególnym zainteresowaniem dowódców różnych szczebli, a ilość środków przeznaczanych na doskonalenie kwalifikacji kadry w tym zakresie wydaje się być adekwatna do poziomu zainteresowania tymi zagadnieniami.

6. Nie można wykluczyć, że poprawa sytuacji w tym zakresie będzie wymagać:

a) dalszego doskonalenia, a być może zmiany formuły kształcenia humanistycznego w siłach zbrojnych;

b) podniesienia rangi tego kształcenia;

c) podniesienia rangi badań społecznych w WP.

Powinno to sprzyjać zbliżeniu teorii i praktyki (z pożytkiem dla obu) w siłach zbrojnych, co niestety nie jest dzisiaj słabością li tylko humanistyki w wojsku.

Bibliografia

Army (British) Doctrine Publication, Volume 1, *Operations Short of War*

Babiński L., Marcinkowski C., *Współpraca cywilno-wojskowa w operacjach pokojowych*, Warszawa 2000

Bukowicka S., *Współpraca cywilno-wojskowa CIMIC NATO*, wykład inauguracyjny na kursie CIMIC NATO wygłoszony w dniu 26 listopada 2001 roku

Canadian Forces Doctrine, B-GG-005–004/AF-000, Chapter 30: *Civil-Military Cooperation*, 1996

Cieślarczyk M., Chojnicki M., Radomyski A., *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w Siłach Zbrojnych (SP) RP*, Warszawa 2003

Cooperation, Command, Control in US Peace Support Operations, Stockholm 1998

FM 100–23, *Peace Operations*, Department of the Army, Washington, DC 1994

Gągor F., Paszkowski R., *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999

Gołębiewski J., *Współpraca cywilno-wojskowa*, „Myśl Wojskowa" 2001, nr 1–2

Informator. Współpraca cywilno-wojskowa, Warszawa 2000

Informator. Zakres działania Wydziału CIMIC, Warszawa 2000

Joint Military Doctrine, Peace Suport Operations, Swedish Working Commitee, 1997

Kmicikiewicz T., *Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach powietrznych RP*, praca magisterska, AON, Warszawa 2003

Knapek H., Żarczyński A., *Ocena wojny minowej w byłej Jugosławii*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 1998, nr 11

Koziej S., *Współpraca cywilno-wojskowa, aspekty sojusznicze i narodowe*, „Myśl Wojskowa" 1999, nr 11–12

Kuczyński M., Ray-Ciemięga M., *Bałkański syndrom*, Departament Społeczno-Wychowawczy MON, Warszawa 2000

Landon J., *Civil Military Cooperation*, 2002

Landon J., Hayes R., *National Approaches to Civi-Military Coordination in Peace and Humanitarian Assistance Operations*

Marcinkowski C., *Porozumienie pokojowe z Dayton*, „Wojsko i Wychowanie" 1999, nr 2

Nordic UN Tactical Manual, Volume 1, Chapter 4: *Civilian and Humanitarian Tasks*, 1992

Paszkowski K., Gągor F., *Międzynarodowe operacje pokojowe w doktrynie obronnej RP*, Toruń 1999

Pawłowski J., Ciupiński A., *Umiędzynarodowiony konflikt wewnętrzny*, Warszawa 2001

Philips W., Civil-Military Cooperation, Vital to Peace Implementation in Bosnia, „NATO Review" 1998, nr 1

Przyk K., *Implementacja CIMIC w SZ RP*, Warszawa 2001

Rozbicki A., Zakrzewski L., *Wybrane zagadnienia współpracy cywilno-wojskowej (CIMIC)*, Warszawa 2000

Rozbicki A., *Pierwsze spostrzeżenia ze współpracy cywilno-wojskowej*, „Przegląd Wojsk Lądowych" 2001, nr 2

The Army Field Manual, Vol. 5: *Operations other than War*, London 1994

Wójtowicz W., *Współpraca cywilno-wojskowa w operacji pokojowej w Bośni*, Warszawa 1998

Współpraca cywilno-wojskowa w Siłach Powietrznych Rzeczypospolitej Polskiej, red. nauk. M. Cieślarczyk, Warszawa 2002

Współpraca cywilno-wojskowa. Materiały konferencji naukowej zorganizowanej w Departamencie Społeczno-Wychowawczym MON w dniu 23 marca 1999 roku, Warszawa 1999

Ziółkowski C., Wdrażanie formuły CIMIC w SZ RP, Warszawa 2002

Mgr Agnieszka WÓJCICKA
Instytut Badań Naukowych im. gen. E. Rozłubirskiego

PRZYGOTOWANIE NEGOCJACYJNE OFICERÓW WYZWANIEM WSPÓŁCZESNYCH OPERACJI POKOJOWYCH I MIĘDZYNARODOWYCH

Początek XXI wieku postawił przed Wojskiem Polskim nowe wyzwanie. Jest nim udział żołnierzy polskich w operacjach międzynarodowych i operacjach wymuszania pokoju, prowadzonych nie tylko pod auspicjami ONZ, w ramach NATO (Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Afganistan,), ale także wspólnie z grupą państw pod politycznym przywództwem USA (pierwsza faza drugiej wojny irackiej, operacji stabilizującej). W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z udziałem Kontyngentu Wojska Polskiego w Siłach Stabilizacyjnych, w której żołnierz polski nie prowadzi działań zaczepno-operacyjnych.

Uważam, że obok znakomitego przygotowania taktyczno-operacyjnego (bojowego) żołnierz polski, a zwłaszcza kadra zawodowa musi być wyposażona – w aspekcie wyzwań współczesnych działań dotyczących utrzymania pokoju – w znaczący potencjał wiedzy humanistycznej.

Chcę skupić uwagę Szanownych Państwa na przygotowaniu negocjacyjnym kadr wojskowych, które jest niezbędne na obszarach współczesnych konfliktów zbrojnych i jednocześnie jest równie ważne jak znakomite opanowanie sprzętu techniczno-bojowego czy wiedzy taktyczno-operacyjnej.

Negocjowanie jest zjawiskiem codziennym we współczesnych operacjach pokojowych. Wywołane jest przez coraz bardziej skomplikowany charakter konfliktów zbrojnych, a w związku z tym coraz bardziej skomplikowane zadania, jakie muszą wykonywać siły pokojowe (zadaniowe). Doświadczenia z operacji pokojowych pokazują, że obecnie, w XXI wieku, negocjacje prowadzić może dowódca kontyngentu, dowódca patrolu (lub elementu zadaniowego), a nawet pojedynczy żołnierz (np. obserwator – *milob*) wykonujący samodzielne zadania. Treścią negocjacji mogą być różne sytuacje i zadania, o charakterze strategicznym, operacyjnym lub ogólnym (lokalnym). Na każdym poziomie negocjacji i w różnych sytuacjach negocjacyjnych obowiązują jednak pewne zasady.

Literatura przedmiotu technik negocjacyjnych dotycząca problematyki negocjacji wojskowych jest bardziej niż skromna. W tej sytuacji musimy korzystać

z ustaleń autorów analizujących pokrewne „zachowania negocjacyjne"[1]. Biorąc pod uwagę stan badań kształtowania postaw negocjacyjnych, możemy na potrzeby naszego tematu stwierdzić, że:

- w negocjacjach chodzi głównie o to, żeby przewidzieć reakcje strony przeciwnej na nasze działania. Negocjacje to psychologiczna gra. Każdy ruch podczas negocjacji wywołuje określony kontrruch przeciwnika;
- obie strony negocjacji powinny zakończyć rozmowy z uczuciem odniesionego zwycięstwa. Dopiero wtedy negocjacje można uznać za pomyślne;
- obie strony powinny zakończyć rozmowy w przekonaniu, że udało im się wynegocjować dla siebie dobre warunki w niektórych kwestiach. To właśnie takie negocjacje można nazwać udanymi;
- jeśli przedmiotem negocjacji jest kilka punktów, w niektórych z nich można pójść na ustępstwa po to, aby w innych postawić na swoim. Wtedy szanse na to, że obie strony będą ostatecznie zadowolone z wyniku rozmów, są znacznie większe. Dlatego właśnie należy unikać ograniczenia negocjacji do jednej głównej sprawy;
- o sukcesie w negocjacjach często decydują czynniki psychiczne i psychologiczne. Dlatego ważne jest, aby przed przystąpieniem do negocjacji mieć właściwe nastawienie psychiczne. Żołnierz, który nie wierzy w powierzoną mu misję, nie uzyska sukcesów negocjacyjnych;
- jeśli tylko możemy rozwinąć w sobie odpowiednie cechy osobowościowe, mogą one stać się podstawą umiejętności negocjacyjnych. Podstawa ta będzie pomostem do osiągnięcia bardziej efektywnych rezultatów w negocjacjach.

W szkołach wojskowych oraz w ośrodkach przygotowywania kadr do udziału w operacjach pokojowych i międzynarodowych, żołnierze powinni być zapoznani ze swoistym alfabetem negocjatora, ze szczególnym uwzględnieniem warunków etniczno-kulturowych (tradycji, obyczajów) na obszarze konfliktu zbrojnego, do którego będą wysyłani. Moim zdaniem w alfabecie tym powinny znaleźć się następujące „prawdy negocjacyjne":

– jeśli chce się rozwijać swoje umiejętności negocjacyjne, należy uwierzyć w siebie. Jednym z czynników warunkujących pewność siebie jest wiedza ogólna i specjalistyczna, znajomość języka narodowego (lub angielskiego jako języka uniwersalnego), historii, kultury i obyczajów danego kraju lub terytorium;

– przed rozpoczęciem jakichkolwiek rokowań należy się dokładnie przygotować, aby wiedzieć, co jest przedmiotem negocjacji, jak duże jest pole manewru i jakie są inne rozwiązania. Dobrze jest także wiedzieć, jak duże pole manewru i jakie inne możliwości ma przeciwnik. W tej mierze niebagatelna rola przypada rozpoznaniu wojskowemu i służbom wywiadowczym oraz wymianie informacji z sojusznikami;

[1] Por.: B. Lunden, L. Rosell, *Techniki negocjacji. Jak odnieść sukces w negocjacjach*, Gdynia 2003; G.I. Nierenberg, *Sztuka negocjacji*, Warszawa 1998; F.E. Jandt, *Win-Win Negotiating: Turning Conflict into Agreement*, Wiley, New York 1985; *Lider wojskowy u progu XXI w.*, red. M. Kaliński, Warszawa 2003.

– negocjator powinien być świadomy, że każdy krok do przodu zrobiony w określonej dziedzinie sprawia, że nasze poczucie własnej wartości wzrasta, czujemy się bardziej kompetentni i odnosimy większe sukcesy. Dlatego ważne jest, aby ćwiczyć negocjowanie tak często, jak tylko jest ku temu okazja. Nie negując potrzeby wiedzy teoretycznej, należy sądzić, że obok wykładów teoretycznych dominujące znaczenie przypadać winno zajęciom praktycznym. Wiedza pozwoli negocjatorowi działać pewnie, a ćwiczenia uczynią z niego mistrza w działaniu;

– siłą napędową, która pomoże odnieść sukces w negocjacjach, nawet z najtrudniejszym przeciwnikiem – wrogiem, będzie prawdziwa chęć władz politycznych i wojskowych zakończenia interwencji zbrojnej przekazaniem władzy miejscowym siłom demokratycznym. Dla indywidualnego negocjatora będzie to podstawa odniesienia sukcesu w skali mikro;

– negocjatorzy instytucjonalni (władze państwowe, wojskowe, w tym sojusznicze) powinni przywiązywać właściwą wagę do jasnego określenia celu przed przystąpieniem do negocjacji. Żołnierz w czasie misji musi dokładnie wiedzieć, na każdym etapie, co chce osiągnąć kierownictwo, aby móc osiągnąć sukces na swoim poziomie negocjacyjnym. Obowiązek poinformowania żołnierza o głównym celu negocjacyjnym, spoczywa więc na bezpośrednim przełożonym;

– umiejętność wykazywania inicjatywy to jeszcze jedna ważna cecha każdego negocjatora wojskowego. Sztuka negocjacji to w dużej mierze chęć i odwaga wykazania inicjatywy. Osoba ofensywna, która potrafi zaproponować konstruktywne rozwiązania, zawsze znajduje się o krok przed swoim przeciwnikiem. Ten, od którego wychodzi propozycja, ma nad przeciwnikiem przewagę, ponieważ wpływa na jego sposób myślenia;

– uparty negocjator, który nie potrafi przyznać się do błędu, który zawsze i za każdą cenę chce wygrać i dostać wszystko – nie dając nic w zamian – to negocjator przegrany. W rezultacie załamania rozmów do głosu dochodzi argument siły, a nie siła argumentu.

Kreatywność i elastyczność to podstawa udanych negocjacji, ale w ramach posiadanego mandatu negocjacyjnego. Łatwiej będzie to osiągnąć, jeśli w trakcie rozmów negocjator będzie emanował pozytywną energią. Ma on zawsze przewagę nad tym, kto sprawia wrażenie apatycznego i zmęczonego. Oznacza to niezmiernie ważną rolę zaplecza logistycznego jednostek i pododdziałów biorących udział w operacjach pokojowych i stabilizacyjnych.

W bezpośrednich działaniach negocjacyjnych przydają się tzw. prawdy ogólnie znane: aby poznać przeciwnika i dowiedzieć się, jakie są jego cele, należy rozwijać umiejętność słuchania. Słuchając uważnie, można dostrzec drobne niuanse i zmiany w sposobie mówienia, które pomogą zorientować się, jak partner – przeciwnik reaguje na nasze propozycje; pytania należy zadawać tak, aby nie można było na nie odpowiedzieć po prostu „tak" lub „nie". Bardziej rozbudowana odpowiedź może spowodować, że otworzą się nowe możliwości dialogu; niezależnie od tego

jak potoczą się negocjacje, należy być *twardym* w sprawach merytorycznych, ale *uległym*, jeśli chodzi o ludzi.

Należy podkreślić, że w przygotowaniach (nauczaniu) do negocjacji powinno poświęcić się trochę czasu na poinformowanie o zbieraniu jak największej ilości informacji o przeciwniku negocjacyjnym. Mówi się, że wiedza to władza i to powiedzenie w negocjacjach sprawdza się w stu procentach. Ten, kto zbierze najwięcej informacji, ma od samego początku przewagę i może kontrolować przebieg rozmów. Ilość zebranych informacji zawsze wpływa na wynik negocjacji. Zadając pytania, można kierować przebiegiem negocjacji i kontrolować sytuację. Można też dowiedzieć się tego, co chciało by się wiedzieć o przeciwniku.

Reasumując, jak już podkreślałam, znaczący wpływ na wynik rozmów ma zdefiniowanie celu negocjacji, a także opracowanie alternatywnych celów i planów działania oraz zebranie informacji o przeciwniku i zaplanowanie negocjacji w czasie. Wszystko to składa się na planowanie strategiczne procesu negocjowania. Planowanie strategiczne jest *mapą*, która pomoże odnaleźć właściwą drogę podczas negocjacji. Jeżeli chodzi o strategię, w trakcie rozmów należy trzymać się *mapy*. Należy trzymać się wytyczonego celu, bo inaczej można łatwo zabłądzić. Natomiast jeśli chodzi o taktykę, należy być cały czas elastycznym, a co za tym idzie, dopasowywać ją i zmieniać w zależności od panujących w danym momencie okoliczności.

W tym aspekcie, nowych i szczególnie ważnych wyzwań humanistycznych, należy przygotowywać kadry wojska do trudnych zadań, z jakimi mogą i będą się spotykać w rejonach operacji pokojowych i międzynarodowych.

Krzysztof BARCZEWSKI
Wojskowa Akademia Techniczna

TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA, TOŻSAMOŚĆ NARODOWA A KOMPETENCJE OFICERA NA OBCYM TEATRZE DZIAŁAŃ

Wyznaczone w takiej kolejności tak istotne kategorie muszą być rozpatrywane na styku antropologii, w tym historii, socjologii, etyki, aksjologii. Samookreślenie, czy też autoidentyfikacja rozumiane jako rodzaj tożsamości zbiorowej, tworzy bowiem zespół sądów, jakie jednostka odnosi do siebie, a który w podobnej formie występuje w stosunku do innych członków grupy. Grupa może tym samym wchłonąć jednostkę bądź jednostka przejdzie asymilację kulturową dyskursywnie. Innymi słowy, tożsamość kulturowa wyprowadzona jest z identyfikacji z innymi osobami i grupami, strukturami społecznymi pojedynczego człowieka lub małej grupy społecznej. W tej przestrzeni społecznej, bądź zbliżonej do niej, owa identyfikacja dotyczy przede wszystkim takich kategorii kulturowych, jak: normy, wartości, symbole czy artefakty.

Tożsamość kulturowa może pokrywać się z tożsamością etniczną opierającą się na poczuciu własnego rodowodu kulturowego. Tożsamość etniczną buduje bowiem grupa ludzi mająca poczucie własnej odrębności, świadomości istniejących różnic w stosunku do innych tego typu grup. Jest to pewna odmienność, którą to równocześnie dostrzegają ludzie spoza grupy.

Odrębność grupy etnicznej jest wyrażana przede wszystkim przez:

– wspólne treści kulturowe: język, religię, obyczaje, społecznie przekazywany styl życia;

– rzeczywistą lub wyobrażoną wspólnotę pochodzenia (rozumianą jako wspólnota biologiczno-rasowa lub wspólnota dziejowa);

– zamieszkiwanie wspólnego terytorium etnicznego;

– pewne wspólne cechy osobowości[1].

Ta ostatnia sfera pokrywa się nade wszystko z charakterem etnicznym (narodowym). Ten z kolei pojawia się w języku potocznym w odniesieniu do pewnych cech charakterystycznych tylko dla członków określonej wspólnoty narodowej (etnicznej), wyróżniających ich od przedstawicieli innych grup tego samego typu.

[1] Zob.: K. Krzysztofek, *Kultura i modernizacja społeczna*, Warszawa 1993, s. 31–40.

To dość powierzchowne rozumienie charakteru narodowego, jako zespołu osobliwości charakterologicznych wynikających już z samego faktu przynależności do danej grupy etnicznej, pojawia się w różnych charakterystykach narodów. Dotyczy to tak analiz dziewiętnastowiecznych w tej dziedzinie, jak i publicystyki oraz literatury współczesnej. Spotkać można i tam, i tu bezwarunkowe, nieuprawnione generalizacje dokonywane w tych opisach, pozwalające kwalifikować je jako formy stereotypu.

Pojęcie „charakter narodowy" weszło na stałe do nauki w XIX wieku, w okresie gwałtownego narastania świadomości narodowej i stało się popularną dziedziną refleksji historiozoficznej. Prekursorem badań na tym polu był osiemnastowieczny myśliciel J.G. Herder[2]. W jego terminologii charakter narodowy określany był jako „geniusz ludu", duch dziejów i traktował on go jako specyficzne dla danego ludu właściwości psychiki. Dopełniały ich takie elementy, jak: zmysłowość, impulsywność, wrażliwość, charakter wyobraźni, poczucie wartości oraz zmysł praktyczny. Właściwości te pojawiać się miały w rezultacie oddziaływań środowiska naturalnego, tradycji kulturowej i wychowania. Określając to szerzej – wzajemnych relacji międzyludzkich w ramach określonej wspólnoty etniczno-terytorialnej.

Dość znaczący wkład w rozwój psychologicznej koncepcji specyfiki etnicznej, wnieśli przedstawiciele tzw. ewolucjonizmu psychologicznego: H. Steinthal, M. Lazarus, W. Wundt[3]. Twierdzili oni, że przynależność jednostki do określonego ludu (*Volk*) wiąże się z posiadaniem przez nią szeregu cech wspólnych dla tej zbiorowości, rozumianej jako wspólnota. Każda kultura legitymuje się „duchem całości" (*Allgeist*) – zespołem cech psychicznych przysługujących tylko członkom danej grupy kulturowej. Poznanie człowieka wymagałoby zatem połączenia wysiłków psychologii badającej psychikę jednostki i psychologii ludów (*Volkerpsychologie*). Ta ostatnia, przy wykorzystaniu materiału etnologicznego, zajmowałaby się opisywaniem cech psychicznych ludzi jako członków określonych grup narodowych.

Współczesne naukowe rozumienie charakteru narodowego zostało rozwinięte na gruncie antropologii kulturowej przez reprezentantów orientacji badawczej zwanej etnopsychologizmem. Ta przedeksperymentalna odmiana psychologii społecznej zajmuje się badaniem właściwości duchowych (psychicznych) różnych społeczności żyjących poza kręgiem kulturowym Zachodu. Jest ona związana genetycznie i merytorycznie z językoznawstwem, etnologią i antropologią kulturową.

Teoretyczne podstawy etnopsychologii sformułowali w połowie XIX wieku dwaj niemieccy znawcy problemu: H. Steinthal i M. Lazarus, nawiązujący do koncepcji „ducha narodu" W. von Humboldta oraz rozwijający ją w duchu psychologii Johana Friedricha Herbarta.

Założenia Steinthala sugerowały, że zadaniem etnopsychologii jest badanie mechanizmu funkcjonowania „duszy narodu" poprzez analizę jej wytworów: języ-

[2] Zob.: *Kultura i sztuka*, Suplement do *Wielkiej ilustrowanej encyklopedii powszechnej Wydawnictwa Gutenberga*, t. 4, Poznań 1997, s. 56–57.

[3] Tamże.

ka, obyczajów, sztuki, mitologii i idei religijnych. Pomimo, iż studia etnopsychologiczne rozwinęły się najbardziej w kręgu języka niemieckiego, to w wyniku różnych następstw (po pierwszej wojnie światowej etnopsychologia z różnych względów oskarżana była o wypieranie racjonalizmu i tu nastąpił jej schyłek w wydaniu dotychczasowym), rozwijana jest dalej głównie w Stanach Zjednoczonych jako psychologia międzykulturowa.

Najwybitniejszy jednak wkład do badań etnopsychologicznych wniósł W. Wundt. W swoim monumentalnym 10-tomowym dziele „Voelkerpsychologie" wyłożył, że psychologia ludów jest uzupełnieniem psychologii jednostki. Z tej okazji charakteryzował ją jako badanie sfery wszelkich wytworów życia zbiorowego, powstających w wyniku wzajemnego oddziaływania świadomości jednostkowych. Dlatego też takie badania muszą różnić się metodologicznie od badań psychiki jednostki, gdyż wytwory duchowe życia społecznego nie dają się wyjaśnić w terminach świadomości indywidualnej.

Wszyscy badacze, niezależnie jak zakończyły się losy ich wyników i kontynuacji dalszych, pojęcie „charakter narodowy" wykorzystywali w ścisłym powiązaniu z innymi konstruktami badawczymi, takimi jak: osobowość podstawowa, osobowość modalna, charakter społeczny, osobowość statusowa.

Osobowość podstawowa określana w psychoanalitycznej koncepcji A. Kardinera jako podstawowa struktura osobowości, odnoszona jest do układu cech, podstawowych dyspozycji psychicznych dzielonych przez ludzi należących do tej samej kultury. Nie oznacza to jednak, że osobowość podstawowa jest bez wyjątku wspólna wszystkim uczestnikom danej kultury i że są oni identyczni. Nie są to ustalone cechy charakteru, lecz raczej matryca, według której te cechy się rozwijają. Można uznać dalej, że osobowość podstawowa obejmuje tylko te wspólne dyspozycje do zachowań, które mają podstawowe znaczenie społeczne – organizują komunikację wewnątrzgrupową i koordynują działania jednostkowe zgodnie z przyjętymi jednolitymi zasadami. Ten konstrukt badawczy jest „efektywnym narzędziem przystosowania jednostki, wspólnym wszystkim jednostkom w społeczeństwie".

Według A. Kardinera, kształtowanie się osobowości podstawowej dokonuje się pod wpływem instytucji „pierwotnych" kultury – systemu metod wychowawczych, praktyk socjalizacyjnych okresu wczesnodziecięcego. Mieści się w nich m.in. opieka nad dziećmi, stosunki rodzinne, relacje płci, a nawet sposoby odżywiania. Ich ujednolicenie w obrębie społeczeństwa prowadzi do wytworzenia tego samego typu osobowości u wszystkich młodych osobników.

Instytucje „wtórne" kultury, takie jak: religia, ideologia, obrzędy i rytuały, legendy, sposoby myślenia itd., są rezultatem działań ludzkich sterowanych przez już istniejącą osobowość podstawową[4].

[4] A. Kardiner, *The Individual and His Society*, wydane w 1939 r.

W ujęciu R. Lintona „na podstawowy typ osobowości składają się elementy osobowości wspólne dla członków każdego społeczeństwa. Tworzą one zwarty układ, który zapewnia wszystkim członkom społeczeństwa możność porozumiewania między sobą i powoduje jednolitość reakcji w przypadkach, kiedy zaangażowane są wspólne wartości"[5]. Pojęcie osobowości podstawowej występuje również w sensie statystycznym i jest definiowane jako osobowość modalna.

Ta ostatnia nazwa odnosi się jednak do konstruktu teoretycznego, swoistej generalizacji dokonywanej na podstawie podobieństwa cech psychicznych większości członków danego społeczeństwa, uczestnikow tej samej kultury. Termin ten wprowadziła C. Du Bois w studium kultury indonezyjskiego ludu Alor.

Punktem wyjścia w konstruowaniu koncepcji osobowości modalnej stało się dla Du Bois przyjęcie założenia o jedności natury ludzkiej. Wszyscy ludzie odczuwają identyczne potrzeby biologiczne. Ich udziałem są uniwersalne doświadczenia życiowe, takie jak: narodziny i śmierć, dojrzewanie i popęd płciowy, zmęczenie, radość, śmiech, wiara itd. oraz towarzyszące im napięcia natury psychologicznej, na które wszyscy muszą reagować – bez względu na sposoby, w jakich to czynią, możliwości, jakimi dysponują i rezultaty, jakie osiągają. Równocześnie „żadna kultura nie ceni sobie jednakowo wszystkich możliwości. Każda kultura wybiera z nich jedne, a odrzuca inne w celu stworzenia swojej własnej, specyficznej konfiguracji"[6]. Według tych koncepcji, ta konfiguracja kultury jest osobowością modalną, która w każdej kulturze kształtuje się w rezultacie relacji, jakie zachodzą między podstawowymi potrzebami i skłonnościami człowieka a doświadczeniami wspólnymi dla uczestników tej kultury. Badanie osobowości modalnej jakiejkolwiek kultury opiera się na konsekwentnym śledzeniu powtarzalnych i standaryzowanych doświadczeń, relacji i wartości, które pojawiają się w wielu kontekstach i którym większość jednostek poddana jest w ciągu różnych etapów ich rozwoju.

Osobowość modalna jest koncepcją statystyczną koncentrującą się na częstotliwości występowania wybranych, mierzalnych cech psychicznych w obrębie danej wspólnoty i wymagającą zastosowania dość złożonej, odmiennej od tradycyjnych technik etnopsychologicznych, kilkuetapowej procedury wyjaśniania zachowań ludzkich.

R. Linton – jako przedstawiciel orientacji etnopsychologicznej – wprowadził do antropologii kulturowej termin „osobowość statusowa". Definiuje on znaczenie tego terminu jako konfiguracje – zespoły cech osobowościowych związane z zajmowaną przez daną jednostkę pozycją w społeczeństwie[7]. W jego ujęciu, poszczególne społeczności cechują się specyficznymi, wspólnymi dla swoich członków typami osobowości. Wspólne elementy osobowości tworzą zupełnie dobrze zintegrowaną konfigurację, którą można nazwać typem osobowości podstawowej społeczeństwa jako całości. Dzięki istnieniu takiej konfiguracji członkowie społeczeń-

[5] R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975.
[6] Pracę tę wydała C. Du Bois pod oryginalnym tytułem: *The people of Alor* w 1944 r.
[7] R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, wyd. cyt.

stwa posiadają wspólny świat znaczeń i wartości, mogą identycznie reagować emocjonalnie na sytuacje związane z tymi wartościami. Niejako równocześnie, w obrębie każdego społeczeństwa, występują pewne dodatkowe konfiguracje reakcji, charakterystyczne tylko dla pewnych grup lub kategorii – płci, wieku, zawodu, warstwy czy klasy. To właśnie te powiązane ze statusem społecznym zespoły cech osobowościowych należy uważać za osobowość statusową. W związku z tym każde społeczeństwo posiada własny, odmienny typ osobowości podstawowej oraz wiele osobowości statusowych różniących się pod pewnymi względami od tych, które pojawiają się w innych społeczeństwach. Należy jednak zauważyć, że występujące w społeczeństwach osobowości statusowe nakładają się na podstawowy typ osobowości i są z nim w pełni zintegrowane.

Osobowości statusowe różnią się od podstawowego typu osobowości tym, że opierają się głównie na charakterystycznych reakcjach jawnych. Taki typ reakcji u oficera objawia się zdecydowanym działaniem przy wszelkich zagrożeniach, kiedy w grę wchodzi łamanie norm godności ludzkiej, co może być sukcesją ofiarności i męstwa.

Właśnie te wzory manifestowanych reakcji nadają osobowości statusowej, w zestawieniu grupowym, wspólne znaczenie. Kierunek jawnych zachowań w obrębie każdej osobowości statusowej podlega ścisłej kontroli społecznej, co prowadzi do ich szybkiej internalizacji. Przyswajanie przez jednostkę specyficznych zbiorów reakcji tego typu osobowości w procesie uczenia się jest dość łatwe z uwagi na ich dosyć proste i konkretne formy. Zazwyczaj obejmują one system znaczeń, wartości i postaw, znanych także członkom innych grup statusowych, choć wcale nie muszą i często nie są przez nie podzielane. Stąd dla całego procesu uczenia i opanowania do pewnego poziomu, niezbędne są chęci i rozeznanie systemu znaczeń i wartości, a także ciągłe kształtowanie postaw.

Osobowość statusowa różnicuje członków społeczeństwa, a przy tym jest także zjawiskiem dynamicznym. Zmienia się bowiem wiele rzeczy w życiu każdego człowieka wraz ze zmianą ról społecznych, które on przyjmuje i warunków, które go do tego zmuszają. Najlepiej można to zilustrować na przykładzie przechodzenia każdego człowieka do różnych ról w służbie specjalności zawodowej – przez kolejne kategorie wiekowe. Służba wojskowa, kolejne szczeble kariery, wymogi wobec człowieka kreowanego do różnych stanowisk i funkcji mogą kształtować ten typ osobowości. Pytanie tylko, do jakiego wieku, momentu i co może mieć silniejszy, a co słabszy wpływ.

„Gdy jednostka dojrzewa, a potem starzeje się, musi stale oduczać się wzorów reakcji, które przestały być skuteczne i uczyć się wzorów nowych, bardziej odpowiadających jej aktualnemu miejscu w społeczeństwie. Kultura na każdym kroku w tym procesie służy jako przewodnik”[8]. Kultura w jej ogólnym znaczeniu ma wpływ podstawowy na kształtowanie i utrwalanie się charakteru narodowego.

[8] R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, wyd. cyt., s. 62.

M. Mead określała istotę charakteru narodowego jako „zespół pewnych regularności w intrapsychicznej organizacji członków danego społeczeństwa, uczestników tej samej kultury". Badanie charakteru narodowego powinno opierać się na analizie podobieństw zachowań i służyć konstatacjom na temat specyfiki kulturowej. Jedną z prób operacjonalizacji tego pojęcia, a zarazem przełamania fikcji uniformizmu cech psychicznych członków poszczególnych grup etnicznych, stanowiła koncepcja statystyczna charakteru narodowego.

Nawiązując w tym miejscu do terminu „osobowość modalna", wprowadzonego przez C. Du Bois i R. Lintona, A. Inkeles i D. Levinson uważają, że „charakter narodowy odnosi się do względnie trwałych cech osobowości i wzorów, które są modalne (czyli najczęściej występujące) wśród dorosłych członków społeczeństwa"[9]. Badaniu podlegają te aspekty osobowości, które wydają się być ważne i ogólne, a równocześnie są mierzalne. Charakter narodowy nie jest tu utożsamiany z jakimś wzorem osobowym charakterystycznym dla całej wspólnoty, lecz z relatywną częstotliwością jego występowania wśród członków społeczeństwa. W obrębie jednego narodu może występować kilka typów charakteru narodowego (osobowości modalnej), charakterystycznych dla różnych kategorii modalnych – klasowych, zawodowych, wiekowych itd. W omawianym nurcie mieszczą się też koncepcje, których autorzy odwołują się tylko do wybranych aspektów osobowości i definiują tenże charakter jako „system postaw, wartości i przekonań podzielanych przez całe społeczeństwo lub jego większą część".

E. Fromm, z kolei, przedstawił węższe, bardziej precyzyjne ujęcie charakteru narodowego, rozumianego jako charakter społeczny. W świetle jego koncepcji charakter społeczny każdej grupy narodowej, regionalnej czy klasowej kształtuje się pod wpływem obiektywnych potrzeb wynikających ze społecznej i ekonomicznej struktury danej wspólnoty. Normalne funkcjonowanie każdego społeczeństwa opiera się na bazie wspólnoty wierzeń, wartości i postaw jego członków. Charakter społeczny stanowi tylko tę część struktury charakteru indywidualnego jednostki, która jest wspólna z innymi członkami wspólnoty, „obejmuje tylko wyselekcjonowane rysy, zasadnicze jądro struktury charakteru większości członków grupy, które rozwinęło się jako rezultat podstawowych doświadczeń i sposobu życia wspólnego tej grupie"[10].

Obok ujęć odwołujących się bezpośrednio do charakterystyk psychologistycznych, pojawiły się także koncepcje charakteru narodowego, w których fenomen ten jest utożsamiany z kulturą narodową. Jego rekonstrukcja dokonywana jest na podstawie analizy produktów kulturowych. Są to tzw. atrybuty kultury, takie jak np.: literatura, sztuka, filozofia czy obyczaj, które sugerują lub wyrażają określoną mentalność etniczną. Przykładem może być twórczość literacka, a dowodem na obecność atrybutu literackiego w kulturze narodowej mogą być przykłady corocz-

[9] M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1978.
[10] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2000.

nych laureatów Nagrody Nobla w tej dziedzinie. Literatura dość adekwatnie oddaje sukcesję mentalności narodowej, a ostatni austriacki przykład dowodzi pewnej przewrotności co do starych wzorów kulturowych. Przedstawiciel wcześniejszego okresu literackiego tego kraju – Karl Kraus – ogłosił swego czasu taki oto aforyzm: „Stara Austria wspierała się na trzech armiach: stojącej – żołnierzy, siedzącej – biurokratów i pełzającej – donosicieli". Sztuka demaskowania stereotypów społecznych przez pisarza, dotyczyła tak egzystencjalistów francuskich (też noblistów): Alberta Camusa, Jeana-Paula Sartre'a, jak i ostatniej laureatki – Austriaczki Elfriede Jelinek.

Literaci mają bowiem odwagę tak rozciągać różne przejawy mentalności na bazie wiodącej kultury narodowej, że ich metaforyczne ujęcia determinują często reakcje gwałtowne u czytelnika, często zapatrzonego zbyt stereotypowo, jednostronnie, żeby nie powiedzieć powierzchownie i naiwnie. Przykłady polskie świadczą o tym najlepiej, a szczególnie reakcja na twórczość znaczoną takimi nazwiskami, jak: T. Żeleński-Boy, W. Szymborska, Z. Herbert, czy zmarły niedawno noblista – C. Miłosz.

Jurij Lotman, przedstawiciel świetnej radzieckiej szkoły semiologicznej, usiłował nawet zbudować strukturalno-typologiczną historię kultury i opisać uniwersalia kultur ludzkich pod nazwą „kultura ludzkości".

Literatura – wiedza o jej zakresie, naukowa i krytycznoliteracka refleksja o niej (historyczna i teoretyczna) – stanowią odbicie aktualnego stanu kultury – jej problematyka wewnętrzna staje się swoistym odzwierciedleniem stosunku do świata zewnętrznego, jej podstawowych pytań i sposobu pytania. Jest pochodną jej kryzysu bądź triumfu, spokoju bądź niepokoju, ładu bądź rozwichrzenia, szaleństwa czy rozumu, „romantyzmu czy klasycyzmu". Odbija ona (a często myśl o niej – krytyczno-literacka) „ducha czasu", którym jednakowo tchną wszystkie twory epoki. Jawi się tu problem odpowiedzialności społecznej literata – może często za zbyt nikłe uaktualnianie tożsamości kulturowej, narodowej itp.

Humanistyka współczesna stworzyła kilka fascynujących wizji człowieka i kultury (XX wieku). Aczkolwiek różne bywają specjalności i postawy metodologiczne wielu interesujących humanistów naszych czasów (np. Claude Levi-Strauss zajął się etnologią; Mircea Eliade – religioznawstwem, a Jurij Lotman – poetyką), ich ambicje zbiegają się w jednym dążeniu, często nawet nie ujawnionym wprost: w dążeniu do syntezy antropologicznej. Interesuje ich człowiek jako całość, mają ambicje powiedzenia wszystkiego o wszystkim, co ludzkie. To właśnie nadal łączy wysiłki wielu współczesnych humanistów: próba dotarcia do fundamentalnych struktur człowieczeństwa, obecnych wszędzie, w najdrobniejszych czy najbardziej błahych, jak i najbardziej znaczących przejawach ludzkiej aktywności.

Ludzka aktywność widoczna jest w różnych sytuacjach, warunkach, otoczeniu, a tylko nieliczni potrafią ją ująć. Oni to określają swoistość „teatru ludzkich poczynań". Każdy człowiek gra swoje określone role na różnym poziomie swoich kompetencji. Stanowi o nich szeroki wachlarz umiejętności i siła woli, a także po-

zytywny układ motywacyjny. Innymi słowy, człowiek musi osiągnąć określone na jakimś poziomie zdolności, dysponować zespołem, czy wręcz układem pobudek wytyczających kierunek jego działania i respektować drogę do osiągania wybranych, preferowanych przez niego wartości. Nie są to kategorie stałe, lecz ulegają one ciągłej ewolucji i stan tożsamości kulturowej bardzo wyraziście o nich decyduje.

W wypadku oficera szczególne znaczenie w różnych sytuacjach na tym tle odgrywa tożsamość narodowa. Może ona tak pobudzać do określonego działania, jak też być elementem pewnego zahamowania. Znaczenia nabiera tutaj swoistość „oprawy humanistycznej". W tym względzie, profesor Maria Janion często zadawała w swoich publikacjach pytanie ogólne o humanistykę wyrażone słowami: jak ją uprawiać?[11] Z tego problemu wyłania się sugestia, jakoby funkcjonowały dwie humanistyki, z których to każda odpowiada na inne zapotrzebowanie różnego odbiorcy. Z jednej bowiem strony mamy humanistykę pełniącą przede wszystkim funkcje poznawcze, z drugiej zaś strony humanistykę nastawioną na misję terapeutyczną. Obie te sfery oddziaływania, w efekcie zaś kształcenia, żeby nie mówić „kształtowania" humanistycznego, zabarwiać mogą istotnie kompetencje różnych ról pełnionych przez oficerów w różnych okolicznościach, tak jak u aktorów w teatrze.

W zakresie komunikatywności należy zauważyć, że polska tożsamość kulturowa bazuje na „wielu językach", zależnie od gustów epok. Tak się jednak dzieje też w innych krajach europejskich, co wyraźnie widać na przykładzie Niemiec, ale także Hiszpanii, Francji oraz może mniej, ale i Wielkiej Brytanii.

W polskim wydaniu są to języki: „romantyczny", „duchologiczny", „formalistyczny", „marksistowski", „strukturalistyczny" itp. Charakter ich określały i nadal określają upodobania do pewnych słów i zwrotów, ich szczególne odcienie znaczeniowe, wprowadzanie znamiennych neologizmów i obcych słów albo wręcz manifestacyjne ich unikanie. Należy jednak przy tej okazji zauważyć, iż w przeszłości dominował jeden język i jego panowanie trwa do dzisiaj. Zyskał rangę kanonu: odświętnego, uroczystego, podniosłego mówienia o wieszczach, bohaterach nawet przegranych momentów i chwil. Jest to szczególny, kształtowany przez ponad sto lat język egzegezy świętych wręcz pism romantyków. Jest to ten, którym wypada mówić o Mickiewiczu, Słowackim, Krasińskim, Wyspiańskim, Żeromskim. Natomiast gorzej się już mówi o Szymborskiej, Miłoszu, gdyż wyjście z romantyzmu staje się pewnym zagrożeniem.

Ten język uświęca wszystko, co polskie i to jest jego podstawowa funkcja. Należy przy tej okazji jednak dodać, iż nie jest to język samych romantyków, lecz ich natchnionych egzegetów. Romantycy byli znacznie bardziej krytyczni, rozjątrzeni, zbuntowani, nawet przeciw Polsce w jej zasklepionych objawach postaw. Jednak ich egzegeci już tego zauważyć nie mogli i nie chcieli. Oni musieli budować wizję Polski – „świętej Pani", „cierpiącej bez skazy dziewicy", nieskalanej,

[11] Zob. M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982.

nietykalnej. Zbudowali ten stan w polskiej mentalności, wprowadzili ją do szkoły, każąc nade wszystko strzec języka, jakim godzi się i wolno mówić o Polsce. O Polsce, czyli o romantyzmie, gdyż doszło do ich utożsamienia. Liczne próby, jak chociażby S. Brzozowskiego – próba dotarcia do „prawdy" o romantyźmie, legenda Młodej Polski, T. Żeleński-Boy, czy J. Parandowskiego piszącego taktownie o niebezpieczeństwach kultury polskiej w 1935 roku, nie przyniosły efektu.

Tak kształcone pokolenia posiadają wiedzę będącą osnową ich tożsamości, zdawkową, powierzchowną, z której nie wyłania się, a jeżeli już się jawi, to bardzo ograniczona komunikatywność. Z tego pokolenia wyłaniają się oficerowie, którzy doczekali epoki, o której to A. Einstein mówił, iż „Doskonalenie środków i pomieszanie celów jest dla niej charakterystyczne." Dynamika rozwoju sytuacji, wielopoziomowość zagrożeń i wszelkie asymetrie działań zmuszają wyjątkowo tę grupę ludzi do określonego dysponowania językiem. Nosi ono różną oprawę kulturową na tle różnych teatrów działań, w jakich przychodzi oficerowi polskiemu w powiązaniach sojuszniczych występować. Język staje się tu metaforycznym symbolem wobec szeroko pojętych „manier kulturowej tożsamości", która to umożliwia, kiedy trzeba asymilować się z grupą obcą kulturowo, a w innych znów sytuacjach zachować elementy swojej tożsamości. Na tle tych wywodów można uzmysłowić sobie, ile rozważnej pracy kształcącej trzeba i należy wykonać, aby ukształtować swoisty paradygmat oficera otwartego w swych kompetencjach na zmienność kulturową otoczenia sytuacyjnego.

O KONDYCJI HUMANISTYKI W WOJSKU (ZAMIAST ZAKOŃCZENIA)

Oficerowie – rdzeń armii – powinni być profesjonalistami w swoim zawodzie. Zatem szeroko lansowany postulat profesjonalizacji, nie powinien być rozumiany wyłącznie w kategoriach uzawodowienia armii, czyli obsady stanowisk żołnierzami zawodowymi, ale także w kategoriach merytorycznych. Oficer powinien być autentycznym znawcą i specjalistą w zakresie swoich obowiązków. Obok wiedzy ogólnej, militarnej, czy technicznej, wspartej adekwatnymi umiejętnościami, powinien posiadać niezbędne kompetencje humanistyczne, jako że praca z ludźmi stanowi istotę jego działalności. To zagadnienie winno zatem stanowić przedmiot troski decydentów wojskowych, wojskowych nauczycieli akademickich, ale także być przedmiotem nieustannej szerokiej refleksji naukowej oraz wymiany praktycznych doświadczeń w tej dziedzinie.

W nurcie tej refleksji odbywało się zrelacjonowane sympozjum. Jego zasadniczą intencją było stworzenie okazji do naukowej dyskusji oraz wymiany poglądów i doświadczeń ludzi związanych z istotą podejmowanej problematyki, a w szczególności dokonanie diagnozy aktualnego stanu humanistycznego przygotowania oficerów, identyfikacja oczekiwań kadry oficerskiej wobec edukacji humanistycznej realizowanej w wojsku, a także określenie kierunków i możliwości doskonalenia humanistycznych kompetencji oficerów w toku służby wojskowej.

Dokonując operacjonalizacji głównego celu, sympozjum przyjęto założenie, iż dyskusja plenarna i w grupach roboczych nad problematyką zakreśloną w temacie, mogłaby koncentrować się wokół następujących zagadnień:

1. Aktualny stan humanistycznego kształcenia oficerów w szkolnictwie wojskowym.
2. Ocena kondycji humanistycznej oficerów.
3. Znaczenie wiedzy i umiejętności humanistycznych oficera w działalności służbowej i pozasłużbowej.
4. Wykorzystanie kompetencji humanistycznych w realizacji zadań poza granicami kraju.
5. Charakter oczekiwań oficerów wobec edukacji humanistycznej realizowanej w wojsku w kontekście współczesnych wyzwań.
6. Perspektywy edukacji humanistycznej w systemie edukacji wojskowej.

Obrady sympozjum charakteryzował bogaty wachlarz podejmowanych treści, duży dynamizm prezentacji oraz nowatorstwo przedstawianych stanowisk. Prowa-

dzący obrady akcentowali doskonałe przygotowanie i wysoką wartość merytoryczną prezentowanych treści. W konkluzji podkreślono, iż przygotowanie humanistyczne oficerów odgrywa kapitalne znaczenie nie tylko w prowadzeniu rutynowej (najczęściej) działalności w warunkach garnizonowych, ale także w realizowaniu nietypowych zadań poza granicami kraju, gdzie oficer musi wykazać się kompetencjami innowacyjnymi, mediacyjnymi, dyplomatycznymi i ogólnie – społecznymi.

Nawiązując do zakładanych celów sympozjum, ocenić należy, iż zostały one jednak osiągnięte tylko częściowo. Dyskusja bowiem toczyła się w środowisku ludzi zajmujących się kształtowaniem kompetencji humanistycznych oficerów (reprezentanci szkolnictwa wojskowego i cywilnego) oraz przedstawicieli instytucji centralnych koordynujących niejako tę działalność (Sztab Generalny, DWiPO, CI MON, lecz – co znamienne – zabrakło przedstawiciela DKiSzW). Mimo kilkudziesięciu zaproszeń skierowanych do znaczących jednostek i związków taktycznych na sympozjum nie pojawił się ani jeden przedstawiciel środowisk liniowych. To wskazuje na utrzymujący się kryzys rangi humanistyki wojskowej w tym obszarze. Oficerowie liniowi nie doceniają (a zarazem chyba nie uświadamiają) znaczenia kompetencji humanistycznych w swojej pracy.

W tym kontekście sympozjum pozwoliło postawić aktualną diagnozę, a zarazem zweryfikować sformułowaną w połowie lat dziewięćdziesiątych tezę o kryzysie humanistyki wojskowej[1]. Dokonane konstatacje pozwalają wyłonić dwie sfery tego zjawiska – sferę poznawczą, teoretyczną i sferę praktyczną. Otóż w sferze poznawczej trudno mówić o takim kryzysie. Na przestrzeni ostatnich lat wojskowa myśl humanistyczna ulegała dynamicznemu rozwojowi, mimo coraz szczuplejszych środowisk profesjonalnie zajmujących się tym obszarem nauki. Powstało wiele interesujących i wartościowych opracowań teoretycznych i empirycznych z zakresu pedagogiki, socjologii, psychologii, historii, etyki itp. (w postaci książek lub artykułów), odbyło się wiele interesujących konferencji naukowych, zrealizowano wiele ciekawych badań – jednym słowem – trwał intensywny dyskurs naukowy w tej dziedzinie. Na podkreślenie zasługuje ożywczy powiew, jaki wnieśli cywilni przedstawiciele nauk humanistycznych, zainspirowani i zaktywizowani przez środowisko wojskowe.

Pozostaje wszakże sfera praktyczna. Na skutek systematycznej redukcji programów kształcenia, jak również erozji rangi problematyki humanistycznej w działalności liniowej, czego wymiernym wskaźnikiem jest drastyczny spadek liczby pracowników (wojskowych i cywilnych) zajmujących się szeroko rozumianą problematyką humanistyczną, dewaluują się kompetencje humanistyczne oficerów w terenie. Jak pisze J. Zalewski – znawca problemu – „Od 1994 r. po dziś dzień – nie udało się w resorcie Obrony Narodowej przyjąć **rozwiązań systemowych** w przedmiotowej sprawie. W następstwie, ma miejsce spadek jakości od-

[1] Zob.: B. Rudnicki, *Czy zmierzch pedagogiki wojskowej?* „Polska Zbrojna" z 8 lutego 1996 r.; J.A. Pieńkowski, *Czy upadek humanistyki wojskowej?* „Polska Zbrojna" z 13 marca 1996 r.

działywań wychowawczych i postępująca pauperyzacji zaplecza humanistycznego wsparcia dowódcy, m.in. w postaci: (1) **deprecjacji roli** nauk humanistycznych w życiu wojska; (2) **obniżenia rangi służbowej** ogniw społeczno-wychowawczych, redukcji stanowisk społeczno-wychowawczych (pozostało ok. 840) i etatów psychoprofilaktyków (ok. 250) oraz wymuszenia **negatywnego doboru** na stanowiska społeczno-wychowawcze; (3) redukcji zaplecza kulturalno-oświatowego (kadra + baza) w jednostkach wojskowych i garnizonach; (4) braku **systemowego doskonalenia** umiejętności pedagogicznych kadry dowódczej na szczeblu centralnym; (5) zawężenia wachlarza (z uwagi na niedofinansowanie) form szkoleniowo-kursowych dla oficerów społeczno-wychowawczych, psychoprofilaktyków i psychologów wojskowych; (6) **marginalizacji działalności wychowawczej** w jednostkach wojskowych (rozbieżność większości opinii dowódców w tej dziedzinie polega na tym, że: z jednej strony werbalnie, dla podkreślenia swojego gwiazdorstwa, nadają tej działalności ważne znaczenie w życiu jednostki; z drugiej zaś w praktyce ma miejsce jej dołowanie), oficer społeczno-wychowawczy jest dalekim petentem dla dowódcy (doprowadziła do tego możliwość zwracania się do dowódcy tylko przez pośredników), bardziej widocznym tylko wtedy, kiedy trzeba załatwić kwiaty i upominki (czytaj: materiały promocyjne) na uroczystość bądź jakiekolwiek sprawy na mieście, w samorządzie, organizacji społecznej itp."[2]

Ta gorzka konstatacja, zobiektywizowana – jak akcentuje cytowany autor – wynikami badań Wojskowego Biura Badań Socjologicznych, opiniami zgłaszanymi do Wojskowego Telefonu Zaufania, stanowiskiem prezentowanym przez oficerów społeczno-wychowawczych podczas odpraw służbowych czy wynikami spotkań środowiskowych, w tym przekazywanych podczas kontroli problemowych działalności wychowawczej, stanowi komplementarne dopełnienie wniosków płynących z przebiegu obrad i prowadzonych dyskusji.

Taki stan rzeczy ma oczywiście swoje przyczyny. Jak pisał sympatyk wojska – profesor K. Doktór – „Nowe myślenie humanistyczne rozpoczynało się od totalnej krytyki „totalitarnych reżimów" i „zniewolonego umysłu", lecz dziś jest to dalece niewystarczające dla kształtowania oblicza ideowego żołnierzy. Potrzebne jest solidne rozpoznanie przy pomocy środków naukowych stanu potrzeb, funkcjonowania armii jako społecznego systemu oraz znawstwa szans stosowania nauk dla potrzeb dowodzenia i nowego wkomponowania armii w społeczeństwo [...] Nowoczesne armie, wyzwalając się z pęt „społeczności garnizonowej" oraz „społeczeństwa militarnego", z wolna dokonują ewolucji systemów dowodzenia i postaw dowódców w relacjach z podwładnymi. Jest to także problem wzorców nowej osobowości dowódców, którzy chętnie krytykują autorytaryzm niektórych polityków,

[2] J. Zalewski, *Wokół „humanistycznego wsparcia dowódcy"*, [w:] *Humanistyczne wsparcie dowódcy*, red. M. Kaliński, Warszawa 2004, s. 7–8.

lecz sami nie dostrzegają konieczności humanistycznej orientacji ku nowej oczekiwanej roli zwierzchników"[3].

Ogólnie można powiedzieć, iż proces konceptualizacji kształcenia kadr oficerskich okresu transformacji przyjął niekorzystne dla czynnika (modułu) humanistycznego tendencje. Jak konstatował dekadę temu – podczas konferencji lokującej się w nurcie naszych obecnych rozważań – R. Stepień: „koncepcja zawodowego kształcenia kandydatów na oficerów nie sposobi ich do pogłębionej refleksji nad sobą, do życia refleksyjnego, ogarniającego środowisko kultury wyższej i do wyzwalania się spod wszechogarniającej w tym zawodzie dyspozycyjności, której źródła tkwią w tradycyjnym ujmowaniu służby wojskowej [...] obowiązująca koncepcja kształcenia kadr oficerskich w naszym kraju sprzyja utrzymaniu dominacji imperatywu technologicznego i taktyczno-operacyjnego, przy wyraźnie sygnalizowanej wstrzemięźliwości wobec podwyższania rangi rzeczywistej edukacji humanistycznej"[4]. Dzisiaj nadal utrzymujemy się w tej tendencji, choć jak utrzymują znawcy materii „Nie można zakładać, że uda się stworzyć odpowiednie warunki kształcenia oficera, które odpowiadałyby współczesnym standardom cywilizacyjnym w sensie posiadanej wiedzy, stosunku do otaczającego świata, biegłego w rzemiośle wojskowym, bez posiadania przez niego odpowiedniego przygotowania humanistycznego"[5].

Odium ideologizacji i polityzacji humanistyki wojskowej poprzedniego okresu – zresztą tylko częściowo zasadne – skutkuje obecnie coraz większą niekompetencją humanistyczną i społeczną kadr dowódczych, nawet na bardzo wysokich szczeblach dowodzenia. Sprawę pogłębił proces tzw. humanizacji życia wojskowego, którego istota i zasadnicze intencje nie do końca zostały zrozumiane w środowisku wojskowym i niewłaściwie usytuowane w świadomości i praktyce życia wojskowego[6]. W kontekście totalitarnej istoty wojska słowo „humanistyka" zostało zdeprecjonowane. Na fali tej tendencji, w atmosferze presji codziennych zadań i czynników bardziej znaczących w pragmatyce służbowej, oficerowie, którzy intuicyjnie nie czują istoty wartości humanistycznych w swojej pracy, czują się uwolnieni od obowiązku kierowania się względami humanistycznymi. Powszechnie występuje dominacja kierowania zorientowanego na zadania, bez orientowania się na sprawy ludzi. Z jednej strony humanistyka odbierana jest jako ograniczenie

[3] K. Doktór, *Problemy dowodzenia a nauki humanistyczno-społeczne*, [w:] *Oficer – Dowódca – Wychowawca*, Toruń 1996, s.125, 126.

[4] R. Stępień, *Dydaktyczne problemy kształcenia humanistycznego w wyższym szkolnictwie wojskowym*, [w:] tamże, s. 31.

[5] F. Gołembski, *Jaki model edukacji humanistycznej w wojsku*, [w:] tamże, s. 216.

[6] Według pomysłodawców i twórców procesu humanizacji jej celem było stworzenie lepszych warunków służby, zapewnienie poszanowania praw żołnierskich oraz godziwych – na miarę możliwości – warunków odpoczynku i rekreacji. Natomiast w społecznym odbiorze jawiła się ona jako godzące w porządek wojskowy (a głównie stan dyscypliny) łagodzenie rygorów służby zasadniczej kosztem kadry (jej dodatkowym obciążeniem służbowym). Zob. M. Bielec, *Czym jest humanizacja*, „Polska Zbrojna" 1996, nr 95.

podmiotowości dowódcy, z drugiej zaś postrzegana jest coraz bardziej jako zbędny luksus, a nawet strata czasu.

Zatem, humanistyka w wojsku czeka na swoje lepsze czasy, które wszakże prędzej czy później nadejść muszą, wraz z nieuchronnym procesem profesjonalizacji (przede wszystkim w wymiarze merytorycznym) i obywatelskim uświadomieniem (demokratyzacją mentalności) kadr wojskowych. Obiektywne mechanizmy „nadciągającego" społeczeństwa wiedzy w sposób naturalny przywrócą należne miejsce tej kategorii wiedzy i ludzkiego dorobku – z pożytkiem dla ogólnospołecznych funkcji sił zbrojnych.

Stanisław Jarmoszko

BIBLIOTEKA GŁÓWNA – ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 58425
II

Publikacje
Akademii Obrony Narodowej

do nabycia w Wydziale Wydawniczym AON
al. gen. A. Chruściela 103, bl. 2
00-910 Warszawa,
tel. 681 40 55, tel./faks 681 37 52
e-mail: i.podemska@aon.edu.pl

- J. Barcik – Akt terrorystyczny i jego sprawca w świetle prawa międzynarodowego i wewnętrznego – 18 zł
- R. Bartnik – Lotnictwo uderzeniowe. Zakres zastosowań i taktyka w działaniach bojowych – 18 zł
- Bezpieczne niebo. Materiały z konferencji – 14 zł
- J. Bieńkowski, R. Stępień (red.) – Edukacja pedagogiczna w wyższej uczelni wojskowej – 18 zł
- H. Binkowski (red.) – OBWE w procesie umacniania bezpieczeństwa europejskiego – 18 zł
- H. Binkowski, A. Ciupiński – NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego – 35 zł
- A. Bujak – Praca w terenie na szczeblach taktycznych według standardów NATO – 12 zł
- W. Chojnacki – Socjologiczne aspekty tendencji instytucjonalno-organizacyjnego rozwoju wojska – 18 zł
- W. Chojnacki (red.) – Transformacja instytucjonalno-organizacyjna wojska na progu XXI w. – 20 zł
- Z. Chojnacki – Lotnictwo marynarki wojennej – 20 zł
- R. Chrobak i in. – Działania bojowe dywizji – 17 zł
- R. Chrobak i in. – Wybrane aspekty organizowania i kierowania działaniami obronnymi – 23 zł
- M. Cieślarczyk, P. Krawczyk, Z. Korulczyk – Poradnik metodyczny autorów prac kwalifikacyjnych – 8 zł
- M. Cieślarczyk, M. Chojnacki, A. Radomyski – Współpraca cywilno-wojskowa (CIMIC) w siłach zbrojnych (SP) RP – 15 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki – 13 zł
- M. Cieślarczyk (red.) – Kultura organizacyjna w siłach zbrojnych – 15 zł
- A. Ciupiński, M. Zając (red.) – Wybrane problemy walki z terroryzmem międzynarodowym – 20 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dyplomacja wielostronna – 25 zł
- A. Ciupiński – Podstawowe elementy polityki bezpieczeństwa i obrony RP – 17 zł
- A. Ciupiński (red.) – Dissemination of international humanitarian law in Central European countries – 22 zł
- A. Ciupiński, R. Białoskórski – Wczesne ostrzeganie i zapobieganie współczesnym konfliktom zbrojnym w strategii Sojuszu Północnoatlantyckiego – 8 zł
- A. Ciupiński, H. Binkowski, A. Legucka – Bezpieczeństwo w stosunkach międzynarodowych – 30 zł
- A. Ciupiński, K. Malak – Bezpieczeństwo polityczne i wojskowe – 22 zł
- T. Compa – Zarządzanie przestrzenią powietrzną – 12 zł
- J. Czaja – Stolica apostolska wobec integracji europejskiej – 15 zł
- K. Czajka – Użycie artylerii w obronie oddziału – 9 zł
- P. Daniluk – Radiostacje pola walki – 12 zł
- P. Daniluk – Łączność w pododdziale – 14,20 zł
- A. Dawidczyk – Nowe wyzwania, zagrożenia i szanse dla bezpieczeństwa Polski u progu XXI wieku – 9 zł
- P. Dela, J. Wołejszo – Wsparcie komputerowe ćwiczeń wojskowych – 18 zł
- Dowodzenie lotnictwem sił powietrznych w działaniach wojsk lądowych (zespół autorów) –17 zł
- W. Drążczyk – Logistyka sił powietrznych w działaniach wielonarodowych – 10 zł
- Drzewiecki D. – Wybrane zagadnienia z meteorologii lotniczej – 12 zł
- A. Fellner – Zautomatyzowane systemy kontroli ruchu lotniczego przestrzeni powietrznej – 23 zł
- M. Flemming – Międzynarodowe prawo humanitarne konfliktów zbrojnych – 45 zł
- P. Gawliczek, J. Pawłowski – Zagrożenia asymetryczne – 14 zł
- M. Gąska – Kompetencje organów władzy wykonawczej – 9 zł
- A. Glen - Kontrola przestrzeni powietrznej a zarządzanie ruchem lotniczym w Polsce w czasie kryzysu i wojny (materiały z konferencji) – 18 zł
- A. Glen, W. Marud – Kontrola przestrzeni powietrznej w czasie kryzysu i wojny – 18 zł
- J. Gotowała – Lotnictwo XXI wieku – 13 zł
- J. Gotowała – Zarys historii lotnictwa – 35 zł
- P. Górny – Elementy analizy decyzyjnej – 16 zł
- P. Górski – Zastosowania matematyki wyższej w ekonomii – część I – 11,10 zł
- J. Groskrejc – Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów – 10 zł

- J. Halik – Metodyka opracowania pracy magisterskiej i studyjnej – 17 zł
- J. Halik, J. Wołejszo – Ćwiczenia wojskowe sił zbrojnych RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO – 16 zł
- M. Huzarski – Taktyka ogólna w wojskach lądowych– 21 zł
- Irak 2004. Ku normalności. Materiały z konferencji – 25 zł
- K. Jałoszyński – Terroryzm antyizraelski – 12 zł
- K. Jałoszyński – Terroryzm czy terror kryminalny w Polsce? – 12 zł
- K. Jałoszyński – Koncepcja współczesnych działań antyterrorystycznych (rozprawa hab.) – 23 zł
- J. Janczak – Właściwości organizacji łączności w specyficznych środowiskach i warunkach walki – 10 zł
- J. Janczak – System łączności brygady – 18 zł
- J. Janczak – Środki dowodzenia – 14 zł
- J. Janczak, P. Daniluk – Środki dowodzenia – 14 zł
- Cz. Jarecki – Użycie wojsk rakietowych i artylerii w operacji – 15 zł
- T. Jemioło (red.) – Broń masowego rażenia w świetle prawa międzynarodowego – 13 zł
- T. Jemioło, K. Malak (red.) – Bezpieczeństwo zewnętrzne Rzeczypospolitej Polskiej – 25 zł
- T. Jemioło – Globalizacja. Szanse i zagrożenia – 10 zł
- A. Jóźwiak, Cz. Marcinkowski – Wybrane problemy współczesnych operacji pokojowych – 18 zł
- A. Juncewicz – Natarcie kompanii zmechanizowanej – 10 zł
- A. Juncewicz – System dowodzenia batalionu – 10 zł
- M. Juszczyk – Wsparcie działań przez państwo gospodarza – 14 zł
- W. Kaczmarek – Działania operacyjne wojsk lądowych – 15 zł
- J. Kaczmarek – Stosunki transatlantyckie a bezpieczeństwo Europy – 23 zł
- L. Kanarski, P. Gawliczek – Przywództwo w armiach NATO – 9 zł
- L. Kanarski, B. Rokicki (red.) – Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych – 24 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Wybrane problemy bezpieczeństwa i obronności państwa w opiniach pracowników administracji publicznej – 10 zł
- J. Kardas, K. Loranty – Instytucjonalizacja przygotowania obronnego kadr administracji – 15 zł
- J. Karpowicz – Ratownictwo lotnicze – 14 zł
- J. Karpowicz, E. Klich – Bezpieczeństwo lotów i ochrona lotnictwa przed atakami bezprawnej ingerencji – 23 zł
- J. Karpowicz, E. Cieślak – Lotnictwo wsparcia w sojuszniczych działaniach powietrznych – 20 zł
- J. Karpowicz, K. Kozłowski – Bezzałogowe statki powietrzne i miniaturowe aparaty latające – 21 zł
- J. Karpowicz – Współczesne konstrukcje lotnicze – 23 zł
- J. Karpowicz, P. Krawczyk – Lotnictwo myśliwskie. Zakres użycia i taktyka działania – 21 zł
- Cz. Kącki – Siły wielonarodowe do misji pokojowych – 15 zł
- Cz. Kącki – Izrael. Jego wpływ na rozwój sytuacji w regionie Bliskiego Wschodu – 15 zł
- Kierowanie mobilnymi systemami łączności wojsk lądowych (praca zbiorowa) cz.I – 16 zł
- W. Kitler (red.) – Obrona cywilna (niemilitarna) w obronie narodowej III RP – 25 zł
- W. Kitler – Obrona narodowa w wybranych państwach demokratycznych – 13 zł
- T. Kochański – Logistyka jako koncepcja zintegrowanego zarządzania – 18 zł
- T. Kochański – Marketing i logistyka – nowoczesne narzędzia gospodarowania w wojskowej jednostce budżetowej – 18 zł
- T. Kochański, S. Kurek – Międzynarodowy i globalny wymiar rywalizacji przedsiębiorstwa – 20 zł
- S. Korzeniowski – Żandarmeria wojskowa w działaniach taktycznych – 13 zł
- S. Kowalkowski – Zabezpieczenie inżynieryjne działań taktycznych w terenie lesistym (lesistojeziornym) – 23 zł
- D. Kozerawski – Udział jednostek Wojska Polskiego w międzynarodowych operacjach pokojowych w latach 1973-2003 – 26 zł
- D. Kozerawski – Międzynarodowe operacje pokojowe. Planowanie, zadania, warunki i sposoby realizacji – 26 zł
- M. Koziński – Umowa offsetowa i inne formy udziału państwa w międzynarodowym obrocie gospodarczym – 10 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w operacjach połączonych – 8 zł
- M. Kozub – Lotnictwo wojsk lądowych w operacjach połączonych – 9 zł
- M. Kozub – Lotnictwo w bojowym poszukiwaniu i ratownictwie – 9 zł
- M. Krč, J. Šelešovský, L. Ivánek – Ekonomiczne aspekty rozwoju produkcji zbrojeniowej Czechosłowacji i Republiki Czeskiej w latach 1918–2000 – 20 zł
- J. Kręcikij – Współczesne kierowanie wojskami. Proces dowodzenia – 12 zł
- J. Kręcikij – Metodyka pracy sekcji dowodzenia oddziału i związku taktycznego – 15 zł
- J. Kręcikij – Praca dowództwa brygady podczas przygotowania i prowadzenia obrony – 40 zł

- J. Kręcikij –Wybrane problemy kierowania zgrupowaniami wielonarodowych sił połączonych – 16 zł
- K. Kubiak – Współczesne siły morskie – 36 zł
- K. Kubiak, A. Szulczewski – Porty morskie w aspekcie przeładunków wojskowych – 13 zł
- R. Kuriata – Dowodzenie Siłami powietrznymi – 40 zł
- R. Kuriata, J. Nowak, W. Marud – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 3 Planowanie użycia sił powietrznych – 11 zł
- R. Kwećka, M. Gryga – Siły specjalne w kontekście współczesnych zagrożeń – 15 zł
- K. Kubiak – Transport wojsk i ładunków wojskowych drogą morską przy użyciu statków handlowych – 14 zł
- R. Kuriata, J. Nowak, M. Chojnacki – Planowanie użycia sił powietrznych – 16 zł
- Kurs specjalistyczny z obrony przed bronią masowego rażenia. Materiały pomocnicze – 35,50 zł
- Z. Lach, A. Łaszczuk – Goografia bezpieczeństwa – 48 zł
- M. Łokociejewski, W. Scheffs – Walka elektroniczna w operacjach i walce – 25 zł
- L. Łukaszuk – Europejskie prawo pokoju i bezpieczeństwa – 20 zł
- T. Majewski – Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych – 9 zł
- T. Majewski – Kierownik – dowódca w organizacji – 12 zł
- T. Majewski i in. – Planowanie w organizacji – 9 zł
- K. Malak – Polityka zagraniczna i bezpieczeństwa Białorusi – 18 zł
- K. Malak – Czynnik wojskowy w polityce zagranicznej Federacji Rosyjskiej (1991-2000) (rozprawa habilitacyjna) – 15 zł
- J. Marczak (red.) – Samoorganizacja społeczeństwa na rzecz bezpie-czeństwa powszechnego. Samoobrona powszechna III RP – 20 zł
- M. Marszałek – Siły powietrzne w operacjach ewakuacyjnych (według poglądów amerykańskich) – 15 zł
- M. Marszałek – Wybrane aspekty operacji pozawojennych – 12 zł
- Z. Maślak (oprac.) – Informacje w obronie powietrznej – potrzeby, wymagania, zagrożenia. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- Z. Mączka – Prognozy a rzeczywistość rozwoju lotnictwa cywilnego w Polsce w latach 1992-2003 – 18 zł
- M. Michalec (oprac.) – Kierunki rozwoju rosyjskiej myśli teoretycznej i praktyki w zakresie użycia lotnictwa w walce – 16 zł
- B. Michailuk – Broń biologiczna – 21 zł
- J. Michniak (red.) – Projektowanie struktury organizacyjnej dowództwa brygady zmechanizowanej (pancernej) – 14 zł
- J. Michniak – Stanowiska dowodzenia w wojskach lądowych – 12 zł
- J. Michniak – Dowodzenie wojsk w teorii i praktyce – 16 zł
- G. Nowacki – Strategiczne siły jądrowe wybranych państw – 16 zł
- A. Nowak – Założenia dla perspektywicznego systemu rozpoznania – 18 zł
- E. Nowak – Gospodarowanie zasobami majątkowymi – 17 zł
- J. Nowak, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 2. Systemy dowodzenia siłami powietrznymi – 11 zł
- J. Nowak, E. Cieślak – Dowodzenia lotnictwem wojsk lądowych – 20 zł
- M. Obrusiewicz – Geneza i prognoza kooperatywnych stosunków wojskowych końca XX i początku XXI w. na tle bezpieczeństwa europejskiego – 15 zł
- Operacja „Iracka Wolność". Materiały z konferencji naukowej – 25 zł
- J. Pawłowski – Broń masowego rażenia orężem terroryzmu – 25 zł
- J. Pawłowski, A. Ciupiński (red.) – Umiędzynarodowiony konflikt wewnętrzny – 23 zł
- M. Pelc, M. Juszczyk – Matematyka – 25 zł
- M. Petrykowski – Strategie rozwoju wybranych niskokosztowych linii lotniczych w Europie -
- J. Płaczek – Ewolucja polskiej myśli obronno-ekonomicznej w latach 1976–2000 – 20 zł
- J. Płaczek – Gospodarka obronna Polski – 25 zł
- Podróż studyjna w systemie edukacji oficerów w AON. Materiały z sympozjum naukowego – 20 zł
- A. Polak – Wybrane zagadnienia obrony wybrzeża w Polsce (1920–2002) – 16 zł
- A. Polak – Teoria grup operacyjnych w polskiej sztuce wojennej okresu międzywojennego – 30 zł
- M. Polkowska – Międzynarodowe konwencje i umowy lotnicze oraz ich zastosowanie – zarys problematyki – 14 zł
- Praca w terenie na szczeblu taktycznym (praca zbiorowa) – 12 zł
- K. Przeworski – Ewakuacja jako sposób ochrony ludności – 8 zł
- Pułk przeciwlotniczy w działaniach operacyjnych (praca zbiorowa) – 20 zł
- A. Radomyski – Metody i treść pracy zespołu OPL na stanowisku dowodzenia dywizji zmechanizowanej – 21 zł
- A. Radomyski – Obrona przeciwśmigłowcowa dywizji zmechanizowanej – 18 zł
- Rozpoznanie wojskowe (praca zbiorowa) cz. I – 16 zł, cz. II – 16 zł, cz. III – 16 zł

- E. Radvan – Polityczne myślenie a moralność profesjonalisty wojskowego – 12 zł
- C. Rutkowski – Zarządzanie strategiczne na drodze ku nowej filozofii i nowym paradygmatom – 20 zł
- W. Scheffs – Możliwości bojowo-rozpoznawcze pododdziałów walki elektronicznej – 14 zł
- A. Skrabacz – Ratownictwo w III RP. Ogólna charakterystyka – 18 zł
- J. Skrzyp, Z. Lach – Informator geograficzny. Państwa członkowskie NATO – 20 zł
- J. Skrzyp (red.) – Informator geograficzny o państwach kandydujących do Sojuszu Północnoatlantyckiego – 16 zł
- S. Smyk – Zabezpieczenie logistyczne batalionu w działaniach taktycznych – 15 zł
- Z. Skwarek – Powietrzne systemy wczesnego wykrywania i powiadamiania – 16 zł
- J. Słowik – Wybrane determinanty organizacji systemu dowodzenia brygady obrony terytorialnej – 17 zł
- J. Słowik – Pododdziały wsparcia dowodzenia w armiach wybranych państw – 16 zł
- Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego (praca zbiorowa) – 10 zł
- Słownik terminów z zakresu psychologii (praca zbiorowa) – 12 zł
- Słownik pojęć sojuszniczej obrony powietrznej (praca zbiorowa) – 12 zł
- G. Sobolewski Wspólne działania obronne wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej – 21 zł
- G. Sobolewski – Rola terenu zurbanizowanego we współczesnych operacjach – 23 zł
- H. Spustek – Wybrane zagadnienia badań operacyjnych i modelowania liniowego – 8 zł
- Z. Stachowiak – Metodyka i metodologia pisania prac kwalifikacyjnych (licencjackich, magisterskich i podyplomowych) – 9 zł
- Z. Stachowiak, R. Kłodziński – Ekonomika przedsiębiorstwa – 18 zł
- Z. Stachowiak, J. Płaczek (red.) – Wybrane problemy ekonomiki bezpieczeństwa – 30 zł
- R. Stępień (red.) – Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – 21 zł
- M. Strzoda (red.) – Wybrane terminy z zakresu dowodzenia i zarządzania – 8 zł
- M. Strzoda – Zasady i wymagania dowodzenia – 29,10 zł
- M. Strzoda – Słownik nazw, skrótów i akronimów państw, instytucji, dowództw, jednostek organizacyjnych i osób funkcyjnych – 8 zł
- M. Strzoda, N. Prusiński – Rola i zadania zespołu organizacji dowodzenia na stanowisku dowodzenia brygady – 13 zł
- J. Suwart – Zarys obrony cywilnej – 30 zł
- W. Szczurowski – Kompania w obronie – 8 zł
- Sztuka wojenna we współczesnych konfliktach zbrojnych (praca zbiorowa) – 28 zł
- B. Szulc, T. Majewski – Rozwój kompetencji kierowniczych – 16 zł
- R. Szustek – Wybrane problemy nawigacji lotniczej – 21 zł
- R. Szpyra – Powietrzna sztuka operacyjna wybranych państw – 17 zł
- R. Szpyra – Powietrzny wymiar współczesnej wojny – 13 zł
- R. Szpyra – Militarne operacje informacyjne – 18 zł
- A. Szymonik – Logistyczne zarządzanie wojskową jednostką budżetową – 25 zł
- Środki dowodzenia (praca zbiorowa) – 14 zł
- Śladkowski S. – Aspekty militarne i niemilitarne zagrożeń środowiskowych – 18 zł
- Terroryzm a broń masowego rażenia (praca zbiorowa) – 18 zł
- Trudna stabilizacja. Materiały z konferencji – 30 zł
- Użycie wojsk rakietowych i artylerii w operacjach (praca zbiorowa) – 20 zł
- J. Wołejszo – Trening sztabowy dowództw szczebla taktycznego SZ RP – 20 zł
- J. Wołejszo – Transformacja dowództwa szczebla taktycznego na stanowiska dowodzenia w trakcie realizacji ćwiczeń operacyjno-taktycznych – 16 zł
- J. Wołejszo – Wybrane problemy przygotowania i realizacji ćwiczeń sojuszniczych NATO – 18 zł
- J. Wołejszo – Wybrane aspekty projektowania struktur organizacyjno-funkcjonalnych ośrodków decyzyjnych – 18 zł
- J. Wołejszo – Rodzaje i formy ćwiczeń operacyjno-taktycznych prowadzonych w wybranych armiach NATO – 15 zł
- J. Wołejszo – Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych – 10 zł
- J. Wołejszo – Wybrane problemy procesu planowania i rozliczania działalności szkoleniowej na szczeblach taktycznych w SZ RP – 18 zł
- J. Wołejszo, Z. Fiołna – Dowodzenie brygadą zmechanizowaną (pancerną) w marszu – 17 zł
- Wojsko wobec polskiego października '56. Rezolucje, uchwały, listy (wybór, wstęp i opracowanie: (E. J. Nalepa) – 30 zł
- J. Wojtasik (red.) – Studia z dziejów polskiej techniki wojskowej od XVI do XX wieku – 27 zł
- M. Wrzosek – Działania rozpoznawcze na obszarze kraju – 12 zł
- M. Wrzosek – Proces dowodzenia w batalionie rozpoznawczym – 22 zł
- M. Wrzosek – Organizacja pracy taktycznej komórki rozpoznania – 20 zł
- M. Wrzosek – Koordynacja w działaniach taktycznych wojsk lądowych – 10 zł

- M. Wrzosek – Taktyczny system rozpoznania wojsk lądowych – 14 zł
- Wsparcie informacyjne obrony powietrznej. Materiały z sympozjum naukowego – 18 zł
- Wydział Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON – Ewolucja dla postępu. Materiały z konferencji – 18 zł
- E. Zabłocki – Dowodzenie siłami powietrznymi. Cz. 1. Podstawowe zagadnienia – 11 zł
- E. Zabłocki – Współczesne siły powietrzne – 13 zł
- E. Zabłocki, M. Chojnacki – Dowodzenie siłami powietrznymi NATO – 18 zł
- S. Zalewski – Służby specjalne w państwie demokratycznym – 11 zł
- B. Zdrodowski, M. Marszałek – Operacje pozawojenne sił powietrznych – 16 zł
- J. Zieliński (red.) – Podstawowe założenia dydaktyki sztuki operacyjnej – 16 zł
- J. Zuziak – Dzieje Instytutu Józefa Piłsudskiego w Londynie 1947–1997 – 25 zł

Zamówienia przyjmujemy telefonicznie lub pisemnie

ISBN 83-89423-92-8

AON Wydział Wydawniczy