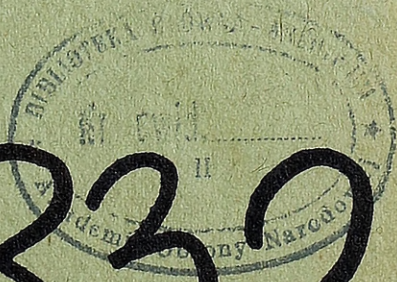
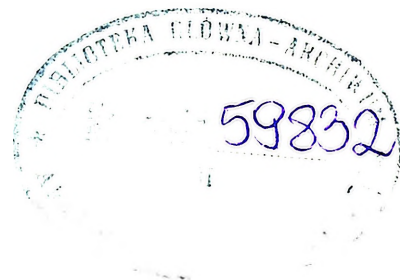


AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE
W WOJSKU
W TOKU PRZEMIAN
CZĘŚĆ I



59832



KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE
W WOJSKU
W TOKU PRZEMIAN
CZĘŚĆ I

1-2



INTEGRALNOŚĆ PROCESU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Proces głębokiej transformacji ustrojowej państwa, budowa społeczeństwa obywatelskiego oraz postępujące zjawiska integracyjne w Europie skłaniają do rozważań nad trafnością kształcenia i wychowania wojskowego. Jeżeli, zaś uwzględnić zakładane zmiany w strukturze i funkcjonowaniu szkolnictwa wojskowego, to aspekt integralności kształcenia i ingerowania zdaje się być istotnym z punktu widzenia projektowania systemu.

Jedną z miar systemu kształcenia i wychowania jest realizacja wartości. Wartości (ogólnie uznane) odgrywają ważną rolę regulatorów zachowań oficerów-przywódców. W okresie kryzysu i wojny oficer może być zmuszany podejmować decyzje, które niosą ofiary w ludziach. Musi stanąć twarzą w twarz z trudnymi wyborami, kiedy nie będzie mógł postępować w pełnej zgodności z rozkazami lub obowiązującymi zasadami czy regulaminami. Wtedy właśnie będzie potrzebował pomyśleć o wartościach.

Wśród naukowców zajmujących się problemami wychowania nie ma jedności, co do istoty wartości. Za profesorem J. Szczepańskim można przyjąć, że wartość to - "dowolny przedmiot materialny, lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wymaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu, i dążeniu do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus"^{1/}.

1/ J. Szczepański, Elementarne pojęcie socjologii, Warszawa 1972.

Sądzę, że w procesie kształcenia i wychowania główną wagę należy przypisać wartościom uniwersalnym (transcendentalnym) należącym do tzw. triady teologicznej tj. przewodzić, dobru i pięknu.

Do wartości ogólnoludzkich zaliczyć można również:

- demokrację;
- humanizm;
- godność i prawa człowieka;
- wolność;
- sprawiedliwość;
- pokój;
- racja stanu.

Wartości te nie powodują znamion doskonałości. Można przecież powyższy zbiór znacznie poszerzyć. Wszystkie one jednak w fazie realizacji powinny się niejako weryfikować przez wspomnianą triadę.

Wartości powinny decydować o sformułowaniu ogólnych celów kształcenia i wychowania. Wychowanie bowiem ma istotny wpływ na kształtowanie osobowości oficera pod względem jego udziału w walce zbrojnej i w życiu społecznym.

Kształtowanie modelu osobowości oficera wiedzie poprzez wykształcenie pewnych walorów kierunkowych oraz instrumentalnych. Do kierunkowych zaliczyć można:

- przekonania;
- postawę moralną;
- formowanie określonego stosunku do uznawanego systemu wartości, celów i ideałów.

W zabiegach na rzecz kształtowania walorów kierunkowych można i należy wykorzystywać wyszczególniony uprzednio zbiór wartości.

Istotny element doskonalenia osobowości oficera-przywódcy stanowi całokształt zabiegów związanych z procesem nazywanym potocznie w armiach sojuszu NATO "kształtowaniem charakteru".

Obejmuje on ogólnie rzecz biorąc przygotowanie oficerów do działań w warunkach ekstremalnych wymagających wysokiej odporności psychicznej i fizycznej. Ważną rolę odgrywają tu treningi prowadzone w oparciu o odpowiednio opracowane scenariusze przy szerokim wykorzystaniu potencjalnych możliwości symulacji pola walki.

Przetrwanie w skrajnie trudnych sytuacjach przy osiągnięciu założonych celów jest znakomitym poświadczeniem przekonania, morale i uporczywości oficera-przywódcy.

W okresie, kiedy system kształcenia oficerów w Wojsku Polskim poddawany jest daleko idącym zabiegom optymalizacyjnym, warto nie zapomnieć o nowych wyznaniach mających wpływ na kształtowanie osobowości oficera-przywódcy.

Duże znaczenie w kształtowaniu osobowości odgrywają stosunki interpersonalne zważywszy na fakt, że 95 % aktywności ludzkiej przejawia się poprzez wzajemne kontakty personalne. Dotyczy to również relacji występujących między dowódcą a jego podwładnymi.

Przybierają one na znaczeniu w warunkach, w których żołnierz traktowany jest na równi z obywatelem posiadającym szeroki zakres praw. Stopień identyfikacji z przełożonym zależy w dużej mierze od tego, na ile potrafi zapewnić on odpowiednią "przeszłość samorealizowania" się podwładnemu.

Zabiegi związane z kształtowaniem osobowości nie byłyby pełnymi, gdyby zapomniano o konieczności doskonalenia właściwości instrumentalnych uzyskiwanych w procesie kształcenia. Zaliczyć można do nich:

- umiejętności;
- sprawności;
- doświadczenie.

Odpowiednio kształtowane mają istotny wpływ na działalność praktyczną, zachowanie i stopień determinacji w osiąganiu celów.

Kształcenie i wychowanie w wojsku realizowane systemowo powinno być podstawą dowodzenia do założonego modelu osobowości. Owa systemowość to nic innego, jak pewien sposób realizacji praktyki kształceniowej i wychowawczej. Winna się ona opierać na jednolitym i zgodnym wewnątrznie układzie celów, treści i zasad funkcjonowania systemu.

O sprawności działania systemu decydują dowódcy (rektorzy, komendanci) odpowiedzialni jednoosobowo za osiąganie założonych celów kształcenia i wychowania. Projektując system winni uwzględnić osobliwości wynikające z charakteru uczelni lub jednostki wojskowej. Nie mogą również nie doceniać wpływu otoczenia społecznego, w którym urzeczywistnia się proces kształtowania osobowości. Należy bowiem mieć na uwadze fakt, że wiedza nie jest celem. Chodzi bowiem o osiągnięcie świadomości społecznej i zdolności porozumiewania się.

TADEUSZ LEWOWICKI

ZAGUBIENIE I POSZUKIWANIA TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI

1. WPROWADZENIE

Pedagogika uprawiana od kilku dziesięcioleci w naszym kraju pozostawała raczej poza zasadniczymi sporami o paradygmat (jeśli przyjąć jednoparagmatyczne spojrzenie właściwe Kuhnowi^{1/}) czy paradygmaty (jeśli uznać dopuszczalność jednoczesnego występowania różnych paradygmatów) uprawiania nauki. Wprawdzie nawiązania do tych sporów wystąpiły w niektórych nurtach rozważań podejmowanych na gruncie metodologii pedagogiki i pedagogiki ogólnej, częściowo także dydaktyki ogólnej^{2/}, ale nie wywołały one - jak sądzę - należnego rezonansu. Potraktowane zostały jako echo odległych pedagogice dyskusji filozoficznych, ogólnometodologicznych i naukoznawczych. Były przyjmowane niekiedy jako naukowe ciekawostki lub przejaw snobizmu, może indywidualnych zainteresowań pozapedagogicznych. W pedagogice panował model dość uproszczonych niekiedy badań odpowiadających scjentyistycznemu pojmowaniu nauki.

^{1/} Por. pracę S. Kuhna: *Struktura rewolucji naukowej*.

^{2/} Por. m.in. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990, Wyd. UMK; A. Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa 1990, Wyd. UW; W. Zaczyński: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa 1988, WSiP; T. Lewowicki: *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5-6 oraz: *Problemy metodologii nauk pedagogicznych* (w): S. Pałka (red.): *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. Kraków 1987, UJ; a także cykl rozpraw zamieszczonych przez kilku autorów na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w latach 80-tych.

2. DEMITOLOGIZACJA OŚWIATY

W nowożytnych społeczeństwach powszechne stało się przekonanie o znaczącym oddziaływaniu nauki i oświaty na rozwój jednostek, narodów, w ogóle ludzkości. Jest to przekonanie znajdujące wiele uzasadnień. Nie sposób zaprzeczyć pozytywnemu wpływowi nauki i oświaty na nasze życie. O dostęp do oświaty trwały i trwają starania, nawet różne formy walki, na całym świecie. Wraz z demokratyzacją stosunków społecznych upowszechniano możliwość korzystania ze szkolnictwa. Okres po drugiej wojnie światowej nazwano czasem eksplozji szkolnej^{3/}, a nazwa ta oddawać ma gwałtowny - niespotykany uprzednio - wzrost liczby osób korzystających z edukacji szkolnej. Zjawisko to wystąpiło także w naszym kraju.

Nadzieje związane z oświatą spełniały się tylko częściowo. Masowe szkolnictwo nie jest już czynnikiem przesądzającym o awansie społecznym jednostek, poprawie standardu życia czy rozwoju cywilizacyjnym. Oświata nie zmieniła - jak oczekiwano - struktur społecznych (szczególnie w krajach zachodnich), nie wywołała trwałych zmian w systemach wartości, nie wyeliminowała patologii społecznych. Świat, w którym dominują wykształcone i bogate społeczeństwa, nie jest wolny od wojen, wyzysku, nienawiści. Nadzieje nie ziściły się, bo były nadmierne, bardziej życzeniowe niż realistyczne. Tak czy inaczej - zachwiał się wykreowany mit o niewątpliwie pozytywnym i skutecznym oddziaływaniu oświaty.

Badacze zjawisk społecznych i edukacyjnych w krajach zachodnich dostrzegli wiele niekorzystnych skutków oświaty szkolnej. Już prawie ćwierć wieku temu wykazano, iż szkolnictwo służy

^{3/} Pol. np. L. Cros: „L'explosion” scolaire. Paris 1961, CUIP.

Ambicją pedagogów stało się dążenie do legitymizacji własnej dyscypliny (jako dyscypliny naukowej, nauki) poprzez uwzględnienie podstawowych składników określających model nauki przyrodniczej. Przyniosło to niemało pożytku - przyczyniło się bowiem do precyzowania pojęć, coraz lepszego określania przedmiotu badań (obszaru właściwego pedagogice), ulepszania metod i narzędzi badań (oczywiście - odpowiadających scjentyzycznemu pojmowaniu nauki). W przypadku niektórych dyscyplin czy nauk pedagogicznych sprzyjało to ponownemu zbliżeniu do innych nauk - głównie do socjologii i psychologii. W znacznej jednak mierze oddalało pedagogikę od ogólnej refleksji na temat poznawania rozmaitych obszarów życia i możliwych sposobach interpretowania otaczającej rzeczywistości. Najogólniej mówiąc - prowadziło do jednostronności, zawężenia pola refleksji, zubożenia pedagogiki (m.in. o nurty swoiste filozofii wychowania czy ogólnej metodologii nauk).

W naukach humanistycznych i społecznych uprawianych w wielu innych krajach rozwijały się różne nurty - wśród nich także współczesny antyscjentyzm. Znalazło to odbicie również w pedagogice, a może jeszcze silniej w socjologii i filozofii. Krytyka scjentyzmu wyrosła m.in. z niezadowolenia z modelu życia społecznego, który - jak podkreślano - ukształtował się pod wyraźnym wpływem nauki (a przynajmniej wpływ ten nauce przypisywano). W odniesieniu do edukacji ten nurt krytyczny zarysował się silnie przed ponad dwudziestu laty w kilku społeczeństwach zachodnich. Warto przypomnieć niektóre fakty, pomagają one bowiem lepiej zrozumieć rozterki i kłopoty nękające dzisiaj pedagogikę i oświatę w Polsce.

zachowaniu stratyfikacji społecznej i zróżnicowaniu szans rozwojowych i - w konsekwencji - życiowych. Szkoła utrwała panujące ludy społeczne, reprodukuje hierarchiczną organizację społeczeństwa^{4/}. Zarzucono oświacie szkolnej, że - zamiast sprzyjać rozwojowi indywidualności - blokuje rozwój, ogranicza inicjatywę, zmusza do podporządkowania się narzuconym wzorom, uczy konformizmu, nie uwzględnia potrzeb dzieci i młodzieży, nie przygotowuje do życia, nie uczy rozwiązywania ważnych problemów. Szkołę zaczęto traktować jako instytucję oderwaną od społeczeństwa, dysfunkcjonalną społecznie. Listę zarzutów - trafnych i przesadnych - można łatwo wydłużyć, ale nie rejestr tych zarzutów jest ważny. Istotny był i jest spadek zaufania do szkoły, podważenie miejsca oświaty w życiu jednostek i społeczeństw. W skrajnej postaci znalazło to wyraz w koncepcjach deskolaryzacji^{5/}.

W Europie, Ameryce Północnej i w najbogatszych krajach Azji podjęte zostały prace nad określeniem kondycji oświaty i drogami jej poprawy. Powstały liczne raporty edukacyjne. Proponowano rozmaite sposoby - jak to określano - doskonalenia szkoły i całej oświaty^{6/}. Krytykę szkoły potraktowano jako sygnał ostrzegawczy i bodziec do ewolucyjnego reformowania oświaty. Tak było również w Polsce, gdzie powstał „Raport o stanie oświaty”^{7/}.

^{4/} B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990, PIW; P. Bourdieu, J. C. Passeron: *Reprodukcja*. Warszawa 1990, PWN.

^{5/} I. Illich: *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1975, PIW; E. Reimer: *School is dead*. New York 1972, Doubleday and C.

^{6/} Por. np. Cz. Kupisiewicz: *Przemiany edukacyjne w świecie*. Warszawa 1978, Wiedza Powszechna, oraz tego autora: *Paradygmaty reform oświatowych* Warszawa 1985, PWN; *Szkolnictwo w okresie przebudowy*. Warszawa 1987, WSiP.

^{7/} Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN.

3. REFORMOWANIE CZY RADYKALNA ZMIANA MODELU EDUKACJI?

Lata 70-te przyniosły niemało przykładów reformowania oświaty - głównie szkolnictwa wszystkich szczebli. Poczynania administracji oświatowej w wielu krajach zmierzały do - po pierwsze - aktualizacji treści kształcenia, po drugie - wzbogacenia infrastruktury oświatowej, rozwoju technologii edukacyjnej i lansowaniu aktywizujących metod nauczania-uczenia się, po trzecie - pewnego wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk. Jedną z podstawowych dróg poprawy widziano w zwiększonym inwestowaniu w oświatę. Początek tamtej dekady (poprawa sytuacji międzynarodowej i przewidywana koniunktura gospodarcza) sprzyjał takiemu właśnie podejściu. Uważano, iż ogólna filozofia i model edukacji nie jest zły. Kłopoty biorą się ze słabości realizacyjnych i niedoinwestowania oświaty.

Lata następne podważyły ten scenariusz reformowania edukacji. Kryzys energetyczny i pogorszenie się sytuacji międzynarodowej uniemożliwiły poprawę stanu edukacji poprzez wyraźne zwiększanie nakładów. Wielu ekonomistów zwracało uwagę na to, że oświata (wykształcenie) nie jest już bezpośrednim czynnikiem wzrostu ekonomicznego i gospodarczego. Inni wykazywali, iż edukacja nadal pozostaje takim czynnikiem, chociaż efekty są - być może - nieco skromniejsze niż dawniej i mają charakter odroczonego (a ponadto niekiedy trudny do jednoznacznego oszacowania). Powstały - m.in. w USA - teorie „kapitału ludzkiego” i „inwestowania w tzw. czynnik ludzki”. Podkreślono, iż wykształcenie - jeśli nawet bezpośrednio nie podnosi standardu życia jednostek i społeczeństw - zwiększa szanse udanych wyborów życiowych poszczególnych ludzi, zwiększa możliwości rozwojowe jednostek

i społeczeństw, wywołuje korzystne zmiany w jakości życia (co wcale nie musi być jednoznaczne z tzw. pionowym awansem społecznym, większymi dochodami, niejako ilościowymi wskaźnikami standardu życia^{8/}).

Naszkiecowane wyżej podejście - przede wszystkim to ostatnie stanowisko - przynosiło w miarę pozytywne wyniki w krajach najbogatszych i w niektórych krajach wykazujących szybki rozwój gospodarczy. Ale i tam nie satysfakcjonowało wielu grup społecznych. W innych krajach nie mogło przynieść spodziewanych skutków, bo nikle stawały się możliwości zwiększenia inwestycji, podniesienia nakładów. Lata 80-te ujawniły słabości filozofii „doskonalenia” szkoły i w ogóle edukacji.

Podstawowe zarzuty skierowane zostały przeciwko doktrynie oświaty, edukacyjnej aksjologii i teleologii, a więc obszarom nie poddawanych (lub poddawanych zaledwie minimalnym) zmianom w reformach „doskonalących” oświatę. Uznano, że podważyć należy sens dotychczasowej edukacji, podstawowe cele, najważniejsze funkcje. Wymaga to nie reformowania i doskonalenia, ale radykalnej zmiany filozofii edukacyjnej, paradygmatu edukacji.

Najkrócej mówiąc - oświata ma spełniać nie tyle służebne funkcje wobec państwa (głównie elity władzy), co wobec obywateli. Doktrynę edukacji adaptacyjnej - służącej przystosowaniu kolejnych pokoleń do zastanych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych - zastąpić należy doktryną krytyczno-kreatywną,

^{8/} Por. niektóre prace G.S.Beckera i powstałe potem prace - np. S. F. Dresch: *Human Capital and Economic Growth. Retrospect and Prospect* (w): US Economic Growth from 1976 to 1986. Washington 1977; T. W. Schultz: *Investment in Human Capital*. New York 1976, The Free Press; K. Opoliski: *Kapitał ludzki” i wzrost gospodarczy* (doświadczenia amerykańskie). „*Ekonomista*” 1986, nr 4-5.

która pomagać powinna w ujawnianiu słabości i kształtowaniu modelu lepszego^{9/}. W miejsce edukacji traktowanej instrumentalnie i „technologicznie” (edukacji o narzuconych funkcjach i celach) wprowadzić należy edukację odwołującą się do wartości uniwersalnych, respektującą pragnienia ludzi uczestniczących w procesach oświatowych, sprzyjającą nieskrępowanemu rozwojowi jednostek i pomagającą w rozstrzygnięciu wielu problemów życiowych. Dotychczasowe cele - eksponujące gotową wiedzę kosztem kwestii aksjologicznych i rozwoju osobowości - zastąpić trzeba celami skoncentrowanymi właśnie na sprawach rozwoju osobowości i ofert światów wartości, także na sprawnościowym wyposażeniu człowieka - przygotowaniu go do wielu znanych i jedynie przewidywanych sytuacji problemowych (w różnych dziedzinach życia). W miejsce paradygmatu edukacji „produkującej” według określonego wzoru, edukacji nazywanej przedmiotową (bo traktującej człowieka jak przedmiot), ukształtować należy paradygmat edukacji podmiotowej^{10/}. Edukacja, a nade wszystko szkoła, ma nie blokować możliwości rozwoju, lecz dawać szanse wielostronnego rozwijania osobowości.

To drugie podejście - wskazujące na potrzebę zmiany całej filozofii edukacyjnej - wymaga, oczywiście, przekazania licznych uprawnień ludziom korzystającym z oświaty, obywatelom. Edukacji potrzebny jest rzeczywisty nadzór społeczny, szkołę trzeba więc uspołecznic - umożliwić obywatelom, różnym grupom (w tym dzieciom i młodzieży, nauczycielom, rodzicom, społecznościom lokalnym, pracodawcom, także ekspertom),

^{9/} T. Lewowicki: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja” 1991, nr 1; oraz: *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*. „Edukacja” 1992, nr 2.

^{10/} Tamże.

wpływ na to, co w szkole dzieje się i dźiać się ma w przyszłości^{11/}.

4. WIELOŚĆ PEDAGOGIK (ORIENTACJI PEDAGOGICZNYCH) JAKO WYRAZ STOSUNKU DO MODELU EDUKACJI

Rozmaite stanowiska wobec oświaty - jej doktryn, celów i innych kwestii wyznaczających sens i funkcjonowanie - znajdują odbicie w próbach zarysowania ogólniejszych koncepcji pedagogicznych. W uproszczeniu - nieco mylącym - mówi się o wielu pedagogikach czy odmianach pedagogiki. Traktując to jak fakt społeczny - występujący w refleksji o pedagogice i oświacie - warto przywołać najbardziej typowe orientacje.

Tradycyjny i najbardziej krytykowany model edukacji kojarzy się z koncepcjami pedagogiki transmisyjno-reproduktywnej (przekaz gotowej wiedzy i odtwarzanie struktur społecznych - o czym była już mowa) lub pedagogiki technologicznej - skupionej na sprawnej realizacji narzuconych edukacji celów (o czym również już wspomniałem wyżej). Obraz tych „pedagogik” jest zazwyczaj wypaczony, ale też autorami tego obrazu są przeważnie radykalni krytycy, którzy nie dbają o przedstawienie obiektywne, lecz pragną wydobyć największe wady. W sumie przecież uformowało się już ogólne - bardziej czy mniej precyzyjne - wyobrażenie owej pedagogiki.

W niektórych ujęciach wymienione „pedagogiki” kojarzone są ze scjentyistycznym pojmowaniem pedagogiki, z typowym dla scjentyzmu uprawianiem tej dyscypliny. W części są to skojarzenia

^{11/} T. Lewowicki: *Makrospołeczne uwarunkowania uspołecznienia oświaty*. „Edukacja” 1990, nr 2; J. Radziejewicz: *Szkola uspołeczniiona i uspołeczniająca*. Warszawa 1989, Wyd. Specj. KOS; oraz tego autora: *Szkola alternatywna*. Warszawa 1992, WSiP.

trafne, ale w części przesadne - podyktowane gorączką sporów i emocjonalnym komponentem krytyki pedagogiki i oświaty. Skojarzenia takie jednak występują i odgrywają niebagatelną rolę w dzisiejszych dyskusjach o naukowym statusie pedagogiki oraz o modelu (modelach) edukacji.

W opozycji do tamtych funkcjonują nurty czy orientacje pedagogiki krytycznej^{12/}, nawet pedagogiki oporu^{13/}. Wyrosłe na gruncie amerykańskim i zachodnioeuropejskim wyrażają niezgodę na pozorną oczywistość utrwalonych teorii i praktyk edukacyjnych, tropią słabości i zagrożenia niesione przez tradycyjną oświatę, dostarczają metod analizy krytycznej.

Nurtem, który znalazł oddźwięk w niektórych krajach, jest antypedagogika^{14/}. Ważnym jej przesłaniem stała się walka o prawa dziecka - prawa należne także w ramach edukacji. Szersze oddziaływanie wydaje się mieć pedagogika dialogu^{15/}, która odwołuje się m.in. do filozofii i występujących tam koncepcji. Wymienić można i inne nurty czy orientacje szczegółowe. Większość z nich kojarzona jest z ogólnym kierunkiem pedagogiki humanistycznej.

^{12/} Por. np. prace H. Girouxa i P. McLarena oraz zbiory: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Toruń 1991, Wyd. UMK; oraz: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, cyt.wyd.

^{13/} H. Giroux: *Theory and Resistance. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts 1983, Bergin and Garey Publ; a także przywołany wyżej zbiór „*Nieobecne dyskursy*”.

^{14/} H. von Schoenebeck: *Antipadagogik im Dialog*. Basel 1989, Beltz-Verlag. W polskiej literaturze najszersze omówienia tego nurtu przedstawione są w pracach B. Śliwerskiego.

^{15/} Por. prace M. Bubera, a także np. polskie publikacje: J. Bińczycka: *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*. Katowice 1987, Uniw. Śląski; J. Rutkowiak: „Dialog bez arbitra” - jako koncepcja relacji między nauczycielem i uczniem. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5-6 oraz: *Dialog pedagogiczny jako warunek możliwości rozumienia*. „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 5-6; S. Mieszalski: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990, Wyd. UW.

W naszym kraju ostatnio odżywa nurt pedagogiki personalistycznej (w różnych ujęciach, ale najsilniej personalizmu orientacji chrześcijańskiej^{16/}) i kreowana jest tzw. pedagogika wartości (a w jej ramach np. dydaktyka wartości^{17/}).

Ta różnorodność - lepiej czy gorzej określonych - pedagogik ilustruje niejako ideowe podejście do pojmowania istoty i powinności edukacji i refleksji o edukacji. Różnorodność ta staje się jeszcze większa, jeśli uwzględnimy spory o pojmowanie samej pedagogiki. Dla jednych bowiem jest ona nauką, dla innych refleksją o wychowaniu, dla jeszcze innych tylko obszarem praktyki społecznej, a dla części pedagogów ma zarówno wymiar teoretyczny (nauki lub refleksji), jak i praktyczny^{18/}.

Złożona, wielopłaszczyznowa dziedzina życia - jaką jest edukacja - znajduje rozmaite ujęcia, różne sposoby wyjaśniania, różne modele rzeczywistego i pożądanego funkcjonowania w społeczeństwie. Pedagogika (podobnie jak w ogóle nauki humanistyczne i społeczne) ma charakter wieloparadygmatyczny, dopuszczający wielość spojrzeń i rozwiązań teoretycznych i praktycznych. Na świecie - szczególnie w krajach demokratycznych - jest to sytuacja naturalna i występująca od lat.

5. SYNDROM ZAGUBIENIA I SZANSE RODZIMEJ PEDAGOGIKI

Schylek ubiegłej i początek bieżącej dekady są okresem - jak sądzę - szczególnie trudnym dla polskiej pedagogiki. Podwa-

^{16/} Nurt ten znalazł wyraźne odbicie w obradach jednej z sekcji tegorocznego Zjazdu Pedagogicznego.

^{17/} Por. np. W. Pasterniak: *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*. Goleniów 1991, Oficyna Wydawnicza „BIOS”.

^{18/} Por. T. Lewowicki: *Dylematy metodologii pedagogiki* (w druku - w materiałach I Zjazdu Pedagogicznego).

żony został dominujący (i właściwie jedyny oficjalnie akceptowany) model uprawiania tej dyscypliny. Zbiegło się to z opóźnioną - w stosunku do innych krajów (zachodnich) - i tym bardziej żywiołową krytyką scjentyzmu na gruncie pedagogiki. Rumieńców nabrały dyskusje o statusie naukowym pedagogiki, o pojmowaniu pedagogiki.

Koniecznym, ale trudnym do zniesienia, wstrząsem stało się przeniesienie na nasz grunt wielu prac zagranicznych odzwierciedlających znane nam koncepcje i poglądy pedagogiczne. Wiedza o tamtejszych koncepcjach była stosunkowo słaba, dostęp do literatury ograniczony. Już najwcześniejsze tłumaczenia prac liczących się w krajach zachodnich stanowiły przykład opóźnienia liczącego około dwudziestu lat^{19/}. Luka najbardziej dokuczliwa ujawniła się - co nie jest zaskoczeniem - w zakresie filozofii wychowania czy pedagogiki ogólnej (zastępowanej u nas przez teorię wychowania).

Potwierdzeniem wspomnianego wyżej opóźnienia jest próba zastosowania „mapy paradygmatów i teorii” - według propozycji R. Paulstona^{20/} - do analizy polskiej pedagogiki. Okres heterodoksji i rozgałęziania się teorii, który niedawno zaczął się w naszej pedagogice, wypełnił się w Europie Zachodniej i w USA w latach 70-tych i 80-tych. Dawniejsze echa tego okresu w Polsce^{21/} - moim zdaniem - nie stanowiły jeszcze fazy zróżnicowania (rozgałęzienia) teorii. Szok przejścia od „ortodoksyjnej dominacji i centralizacji

^{19/} Np. przytoczone już prace Berensteina, Bourdieu i in. ukazały się w większości przed dwudziestu laty.

^{20/} Por. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację*. Warszawa 1993, IBE.

^{21/} Z. Kwieciński: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przelomu formacyjnego* (w): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa-Rembertów 1993, PTP (materiały Zjazdu Pedagogicznego).

upowszechniania i kontroli" paradygmatu oficjalnego do - najogólniej mówiąc - różnych paradygmatów jeszcze trwa. Szoku tego wcale nie łagodzą zachowania koniunkturalne - dobrze znane i dawniej.

Zagubienie w nowej rzeczywistości „paradygmatycznej” zapewne nie jest najbardziej dotkliwe. Znacznie trudniej odnaleźć się pedagogom i pedagogice w sytuacji przelomu ustrojowego, ostrej walki o model życia społecznego i ład edukacyjny w naszym kraju. Pedagogikę (pedagogów) często obarcza się winą za rolę, którą edukacja odgrywała w poprzednich latach. Nieuprawnione i pochopne generalizacje - dyktowane nierzadko względami pozanaukowymi, o których nie miejsce tu pisać szerzej - pogłębiają chaos, odwodzą od poszukiwania dróg poprawy kondycji pedagogiki i żalostnego ostatnio stanu oświaty.

Dopelnieniem wszystkich tych trudności staje się przedłużany - i to niebezpiecznie - okres zmagania o ład demokratyczny. Nie sposób orzec, czy nastąpiło już lub kiedy nastąpi przesilenie. Kwestie edukacji (a tym bardziej pedagogiki) nie wydają się zbyt zajmować polityków, administrację państwową. W chaosie życia społecznego i politycznego, w niezwykle ciężkich warunkach materialnych oświaty i pełnej kryzysów i zagrożeń sytuacji nauczycieli, braku godnej akceptacji strategii odnowy edukacji, bardzo ograniczone są możliwości udanego kreowania nowoczesnego i dobrego modelu szkolnictwa (całej oświaty).

Pedagogika - pozostająca w narzuconej jej izolacji od oświaty i traktowana z niechęcią przez administrację - usiłuje przezwyciężyć własne problemy. Można jednak odnieść wrażenie, że czyni to trochę bez przekonania, ponieważ a priori neguje się niemal wszelką wiedzę pedagogiczną, odmawia możliwości wyko-

rzystania niemalych przecież kompetencji znacznej części pedagogów. Wydaje się też, że niektórym pedagogom wcale nie spieszo do podejmowania istotnych problemów. Nie wszyscy - na szczęście - trwają w apatii, odrętwieniu czy pozorowaniu działań służących naprawie pedagogiki, a dzięki temu - miejmy nadzieję - i oświaty.

Poszukiwania tożsamości pedagogiki odbywają się na kilku płaszczyznach. Jedną stanowią studia i spory metodologiczne, które skoncentrowane są na próbach określenia statusu pedagogiki (statusu naukowego). W toku ważnych - chociaż wciąż zbyt rzadkich - dyskusji wydaje się kształtować stanowisko uznające wielość orientacji, kierunków czy prądów. Wszystko to przybliża naszą pedagogikę do ujęcia wieloparadygmatycznego. Jeśli tak się stanie, to będzie to istotny etap w przeobrażeniach wizji tej dyscypliny. Są przesłanki, by sądzić, że następuje już przełom w tej właśnie sprawie - słabną bezproduktywne spory o dominację czy „jedynie słuszne” pojmowanie jakiegoś modelu uprawiania pedagogiki, nasila się dążenie do komplementarnego ujmowania poczynań podejmowanych w ramach różnych orientacji^{22/}.

Pedagogika powoli uwalnia się od rozmaitych pseudo-dylematów (np. sporu o to, czy stosować metody ilościowe czy jakościowe), z coraz większym powodzeniem identyfikuje dyskusje zastępcze i działania pozorowane. Rosnąca samowiedza metodologiczna już wcale niemałej grupy pedagogów sprzyja uwalnianiu się od typowych słabości młodych dyscyplin naukowych, uwalnia od rozmaitych kompleksów i stanowi dobrą podstawę formowania się tożsamości dyscypliny.

^{22/} Por. T. Lewowicki: *Dylematy metodologii pedagogiki*. cyt.wyd.; oraz Sprawozdanie z obrad sekcji I „Dylematy metodologii pedagogiki” (tamże).

Na tle wspomnianej wyżej wielości orientacji dokonywać się powinna identyfikacja własnych stanowisk i poczynań. Zapewne wylaniać się będą nowe orientacje. Rzecz w tym, aby były to identyfikacje świadome i oparte na rzetelnej znajomości tego, co się wybiera. To kwestia zarówno kompetencji naukowych, jak i postaw, etyki zawodowej.

Ważnym zadaniem pedagogiki uprawianej w naszym kraju jest poszukiwanie i proponowanie takich modeli teoretycznych i rozwiązań praktycznych, które nawiązują do najnowszych doświadczeń zagranicznych, ale uwzględniają także polskie tradycje, możliwości i potrzeby. Nieudane próby przeniesienia wzorów z byłego ZSRR nie powinny być zastąpione próbami amerykańskiej oświaty^{23/} czy bezkrytycznego wprowadzania wzorów zachodnioeuropejskich.

Problemem najtrudniejszym jest określenie roli i miejsca pedagogiki i pedagogów w kształtującym się modelu życia społecznego. To także ukształtowanie relacji między pedagogiką i oświatą. Rozwiązanie tych problemów (problemów w gruncie rzeczy wymagających wciąż nowych rozwiązań) zależy nie tylko od pedagogów, ale przecież również i od nich. Niezależnie od zmieniających się sytuacji powinnością pedagogiki jest dokonywanie pogłębionych diagnoz, przedstawianie krytycznych analiz i proponowanie rozwiązań prowadzących do ulepszania oświaty, a w miarę możliwości i potrzeb społecznych wspieranie innowacji, wdrożeń. Wprawdzie w samej pedagogice zauważyć można dążenia do koncentracji na opisie i wyjaśnianiu zjawisk i procesów edukacyjnych, to jednak o roli pedagogiki w życiu społecznym decydować będzie jej

^{23/} T. Lewowicki: *Amerykanizacja oświaty - szanse i zagrożenia*. „Edukacja” 1993, nr 3.

oddziaływanie na praktykę oświatową. W obecnej sytuacji wyraźnie dostrzec można oczekiwania, iż pedagogika pomoże przybliżyć oświatę do potrzeb indywidualnych i społecznych, że nada oświacie charakter bardziej funkcjonalny.

6. PROBLEMY PEDAGOGIKI A TECHNOLOGIA KSZTAŁCENIA

Technologia kształcenia - podobnie jak większość nauk, dyscyplin czy subdyscyplin pedagogicznych - od lat usiłowała sprostać scjentystycznemu wyobrażeniu o uprawianiu nauki, dążyła do uzyskania statusu „naukowego”. Dążenia te - jak w całej pedagogice (o czym mowa była wyżej) - przyniosły niemało pożytku. Rozwinięte zostały podstawy teoretyczne tego właśnie - scjentystycznego - nurtu technologii kształcenia. Zacieśniane były więzi z dydaktyką ogólną, psychologią, rodziła się refleksja metodologiczna, co pewien czas odżywała dyskusja o kierunkach przemian technologii kształcenia^{24/}.

Podstawowe wątki prac mieszczących się w technologii kształcenia dotyczyły i dotyczą - co zrozumiale - spraw techniki i technologii, sposobów przekazu treści, metod korzystania z kolejnych generacji środków kształcenia (czy środków możliwych do

^{24/} Por. np. F. Januszkiewicz: *Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Pojęcia - problemy - postulaty*. Warszawa 1988, PWN; F. Januszkiewicz (red.): *Technologia kształcenia - aspekty metodologiczne i prakseologiczne*. Warszawa 1985, PWN; T. Lewowicki: *Aspekty metodologiczne technologii kształcenia* (w): F. Januszkiewicz (red.): *Technologia kształcenia - aspekty metodologiczne i prakseologiczne*. cyt.wyd.; W. Skrzydlewski: *Technologia kształcenia - przetwarzanie danych - komunikowanie*. Poznań 1990. Wyd.Naukowe UAM; W. Strykowski (red.): *Technologia kształcenia - kryzys czy rozwój*. Poznań 1991, UAM; W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Dokąd zmierza technologia kształcenia*. Poznań 1993. UAM.

zastosowania w kształceniu). Podstawowe pytania dotyczą tego, co stosować, jak stosować i w jakich warunkach (aby osiągnąć możliwie najwyższe wyniki w kształceniu). Rzadko stawia się pytania o to, czy do zaakceptowania są cele i treści kształcenia, jaka filozofia edukacyjna wyznacza praktykę oświatową, jakie są konsekwencje owej praktyki.

Technologia kształcenia, oczywiście, może trwać, rozwijać się i spełniać wiele pożytecznych funkcji bez szczególnej troski o odpowiedzi na przytoczone pytania. Pojawiać się będą nowe możliwości techniczne, rozszerzać się będzie oferta różnorodnych, godnych wykorzystania, zastosowań mediów przekazu, gromadzenia i przetwarzania informacji. Technologowie skupić się mogą na sposobach przekazu wiedzy możliwie „neutralnej” ideologicznie, co pozwoli pozostawać w przekonaniu niezależności od doktryn edukacyjnych, polityki i ideologii. Możliwe są i inne sposoby racjonalizacji postaw polegających na dystansowaniu się od problemów nękających życie społeczne i edukację. Na świecie atrakcyjność przemysłu technologii informacyjnych i edukacyjnych stanowi silny bodziec do koncentrowania się na sprawach specjalizacyjnych, na problemach warsztatowych, obszarze wąskiej profesjonalizacji. Zjawisko to występować będzie pewno i u nas. Ten scenariusz zapowiada kontynuację swoistej filozofii doskonalenia oświaty - poprzez doskonalenie technologii edukacyjnej. Jeśli powtórzą się próby instrumentalnego traktowania oświaty przez elity władzy (a próby takie są zawsze prawdopodobne), to technologia kształcenia pogodzi się z podwójnie instrumentalnym jej traktowaniem. Po pierwsze, milcząco przyjmie kolejny model edukacji traktowanej służebnie, instrumentalnie. Po drugie, w modelu tym pełnić będzie funkcje „dosko-

nalenia” środków wykorzystywanych w edukacji.

Taka technologia kształcenia - jak można się spodziewać - znajdzie poparcie organizatorów oświaty, administracji. Pozostanie jednak zespołem metod i środków, ale nie naukową dyscypliną czy subdyscypliną.

Możliwy jest też scenariusz inny. Technologia kształcenia - nie rezygnując z rozwoju obszaru metodyczno-technicznego - podejmie próby szerszej refleksji nad sensem i istotą edukacji, problemami pedagogiki i oświaty. Co więcej - razem z naukami humanistycznymi i społecznymi podejmie próby znalezienia rozwiązań tych problemów. A do rozwiązywania niektórych problemów wydaje się powołana i nieźle przygotowana. Dotyczy to m.in. udziału edukacji w przygotowaniu młodzieży do odbioru treści przekazywanych przez massmedia, do selekcji i korzystania z tych treści, krytycznej ich oceny, wrażliwości na manipulację informacjami, pułapki „kolonizacji podmiotowości” i wyjałowienia modelu korzystania z kultury, w ogóle zubożenia modelu życia^{25/}.

Przestrzegając przed zagrożeniami może - i powinna - ukazywać szanse wartościowego wykorzystywania mass mediów i innych środków dydaktycznych w procesie rozwoju osobowości, w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i życiowych. Może i powinna przygotowywać do sprawowania społecznej kontroli nad technologiami stosowanymi w edukacji, wykorzystaniem gromadzonych informacji, dostępnością tych informacji itp.

To drugie podejście zbliży technologię kształcenia do humanistyki, sprzyjać będzie refleksji pedagogicznej i kreowaniu teorii. Nada technologii sens znacznie bogatszy od tylko „technologicz-

^{25/} O sprawach tych dość szeroko traktują prace mieszczące się w nurcie określanym pedagogiką krytyczną.

nego". Pozwoli podjąć ważne kwestie odpowiedzialności za treść i sposób przekazu informacji, za skutki stosowania technologii edukacyjnej. Pozwoli lepiej spełniać funkcje społeczne.

Drogi technologii rozwoju i zachowania technologów będą - jak można się spodziewać - różne. Poza wymienionymi ukształtować się mogą inne scenariusze. Społeczeństwu współczesnym potrzebne są - jak sądzę - technologie edukacyjne i teorie tych technologii, które zbliżyć się będą do drugiej z naszkicowanych tu wizji technologii edukacyjnej. Wierzę, że technologia kształcenia rozwijana w naszym kraju - mająca silne związki z pedagogiką - nie zaniedba tej drugiej - ogólnie mówiąc - humanistycznej drogi.

Literatura

- Z.Kwieciński, L.Witkowski(red.): *Ku pedagogii pogranicza*. Wyd. UMK, Toruń 1990.
Z.Kwieciński, L.Witkowski (red.): *Spory o edukację*. Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
T.Lewowicki: *Oświata w okresie transformacji ustrojowej*. „Edukacja” nr 2, 1992.
T.Lewowicki: *Amerikanizacja oświaty - szanse i zagrożenia*. „Edukacja” 1993, nr 3.
J.Radziejewicz: *Szkola alternatywna*. WSiP. Warszawa 1992.

Płk dr hab. Ryszard STĘPIEŃ

PRZEMIANY EDUKACJI OBRONNEJ W POLSCE

W dyskusji nad kształceniem i wychowaniem w wojsku można wyodrębnić kilka kierunków badań z których każdy ma określony udział w wyjaśnianiu charakteru pedagogicznego myślenia o edukacji wojskowej. Potwierdzają to między innymi niektóre tematy referatów zgłoszonych na dzisiejszą konferencję, bowiem dotyczą zarówno pedagogiki wojskowej jak i wychowania wojskowego, integralności procesu kształcenia i wychowania, przemian edukacyjnych, psychologicznego i socjologicznego przygotowania wojsk i kulturowych **podstaw wychowania**.

W niniejszym referacie omówiona będzie problematyka edukacji obronnej. Zakres treściowy tego pojęcia nie jest dotychczas jasno określony.

Wiadomo jednak, że odnosi się on do wychowania obywatelskiego, a także do różnych aspektów bezpieczeństwa RP, zagrożeń bezpieczeństwa i podsystemów obrony przed zagrożeniami. Edukacja obronna może być także utożsamiana z pedagogiką wojskową, jako zespołem twierdzeń teoretycznych i określoną praktyką wychowawczą w wojsku.

Ilekroć mówimy o przygotowaniu społeczeństwa do obrony suwerenności i niepodległości kraju, to mamy na myśli nie tylko wojsko, ale również cały pion pozamilitarny i wszelkie instytucje społeczne, których działalność dotyczy, bądź może dotyczyć zagadnień obronności. W tym miejscu nasuwa się przypuszczenie, iż bardziej płodna badawczo jest analiza wychowania obywatelsko-państwowego, rozumianego w okresie II Rzeczypospolitej, jako proces kształtowania "świadomego, czynnego obywatela, który rozumie swe obowiązki wobec państwa, umie je spełniać, odczuwa potrzebę

ich wypełniania." 1) Wówczas też uzasadnione jest wyodrębnianie takich pojęć , jak: wychowanie narodowe, patriotyczne, społeczne, obywatelskie, państwowe. W każdym z nich najistotniejsze jest określenie stosunku jednostki ludzkiej do zbiorowości (narodu, społeczeństwa), a także do ojczyzny i państwa.

Jak więc należałoby interpretować edukację obronną w naszych, polskich warunkach połowy lat dziewięćdziesiątych. Najogólniej można przyjąć, iż pojęcie edukacji obronnej obejmuje całokształt celowo organizowanych procesów, form, metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych w celu osiągnięcia względnie trwałych zmian w ich wiedzy, umiejętnościach oraz w systemach wartości odnoszących się do zagadnień szeroko rozumianej obronności. W tak ujętej edukacji szczególnie ważne jest kształtowanie pozytywnego układu przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań wobec bezpieczeństwa narodowego i państwowego. Wynika to z faktu, iż edukacja obronna ma również na celu zapewnienie względnej adaptacji obywateli do życia (pracy, służby, walki) w warunkach zagrożeń oraz zdolności ich antycypowania. Efektem edukacji obronnej jest określony poziom obronnego przygotowania społeczeństwa.

Nawiązując do wspomnianego już wychowania obywatelsko-państwowego w II Rzeczypospolitej warto zaprezentować ideał obywatela państwa polskiego, człowieka świadomego, czynnego i twórczego.

Jak pisała wówczas (1936 r.) doc.dr Hanna Pohoska, "obywatel ten, jako człowiek, ma dorobić się coraz ~~wyż~~szych struktur duchowych, ma być wartościową jednostką, o możliwie rozwiniętych, indywidualnych zdolnościach i twórczości. Ma być w miarę sił i możliwości

1. H.Pohoska, Wychowanie obywatelsko-państwowe, w: "Encyklopedia Wychowania" warszawa 1936, s. 943 i następane.

wytwórcą dóbr kulturalnych, materialnych i duchowych, a w każdym razie rozsądnym i wartościowym odbiorcą. Ma pracować nad narastaniem kultury państwa polskiego, a przez państwo polskie ludzkości/. Jeżeli uogólnić charakterystykę naszego ideału, to trzeba żądać, by godził on w sobie pewne przeciwności. Ma być trzeźwym i rozsądnie patrzeć na życie, a jednocześnie to życie i siebie samego w razie czego umieć podporządkować imponderabiliom. Ma być gorącym patriotą a jednocześnie człowiekiem humanitarnym, nie fanatycznym i nie odnośnym się z nienawiścią do obcych. Ma być żołnierzem i rozumieć co znaczy żołnierska służba i honor tej służby, ale jednocześnie nienawidzić żołdactwa i widzieć "człowieka - indywidualność" pod bluzą szarego munduru. Ma z radością i entuzjazmem śpieszyć na pole walki, kiedy go wezwie Ojczyzna, a jednocześnie rozumieć dobrodziejstwo pokoju i starać się o jego utrzymanie, szanować dobre stosunki Polski na terenie międzynarodowym.

/.../ W świadomości tego obywatela winno pogłębić się przekonanie, że jest on człowiekiem określonego społeczeństwa, narodu i państwa, i że to ostatnie ogniwo oznacza dla niego pewną widoczną, jasną granicę jego przynależności. oraz, że jego istnienie i bezpieczeństwo rozstrzyga o losach społeczeństwa i narodu, a także całej kultury materialnej i duchowej, jaką obywatele tego państwa dziedziczą lub wytwarzają. " 1)

Przedstawiony ideał obywatela państwa polskiego, mimo iż odzwierciedla realia społeczno-polityczne II Rzeczypospolitej, niemal w całości odnosi się do współczesnych celów i treści wychowania. To co wymagałoby uscislenia i poszerzenia w obrębie bezpieczeństwa i obronności

1) Tamże, s. 956 - 957

naszego kraju dotyczy związków i zależności między edukacją obronną a zagrożeniami bezpieczeństwa RP w podsystemach obrony: politycznej, gospodarczej, bezpieczeństwa publicznego, militarnej, psychospołecznej i ekologicznej.

Podstawowa trudność związana z edukacją obronną sprowadza się głównie do braku jasno wyodrębnionych jej celów, jak i widocznego rozproszenia zadań poczynając od rodziny, grup rówieśniczych, szkoły i wojska, a na zakładach pracy, środkach masowej informacji i pracy samokształceniowej kończąc. Najczęściej, gdy analizowana jest realizacyjna strona edukacji obronnej na plan pierwszy wysuwają się cele i zadania szkoleniowo-wychowawcze sił zbrojnych.

Służba wojskowa traktowana jest jako zaszczytny obowiązek patriotyczny obywateli Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z wielowiekową tradycją Wojsko Polskie pełni powszechnie docenianą rolę wychowawczą i przygotowuje obywateli do obrony niepodległości narodowej, suwerenności państwa oraz wolności obywatelskich. "Wojsko, twierdził w 1931 r., Stanisław Sosabowski, było zawsze i jest wszędzie. Florian Znaniecki pisząc dwutomowy traktat pt.: "Socjologia wychowania" zatytułował tom pierwszy "Wychowujące społeczeństwo". Już na samym wstępie rozważań stwierdza, że "we wszystkich czasach, u wszystkich ludów, wychowanie polega na pewnych czynnościach, spełnianych przez pewnych ludzi z zamiarem wywołania, zahamowania lub zmodyfikowania, zaraz lub w dalszej przyszłości, pewnych czynności innych ludzi; innymi słowy, wychowanie jest czynnością dążącą do wywarcia wpływu na postępowanie Ludzkie (...) czyli jest czynnością społeczną." ¹⁾ Tak jak każda z epok historycznych cechowała się swoistymi wyobrażeniami o wychowaniu młodego pokolenia, tak i w wojsku zmieniły się orientacje pedagogiczne służące przygotowaniu obywateli do

1. F. Znaniecki, Socjologia wychowania, Warszawa 1928, T.1 s.1 i 25

obrony własnego kraju. Zarówno teoria pedagogiczna, jak i praktyka szkoleniowa w wojsku miały i mają zapewnić realizację zadań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Sięgając do najstarszych wiadomości o sposobach wychowania w Grecji wiemy, że młodzieńcy, którzy ukończyli 17 rok życia byli przejmowani przez państwo i przez 10 lat ćwiczyli się w gimnastyce, wyścigach i w strzelaniu z łuku. Wdrażali się także do pokonywania różnych trudności i wykazywania się odwagą.

W średniowieczu obserwujemy rozkwit wychowania rycerskiego, w którym mniej już znaczyła siła pięści, a "ożyły ideały greckiego wychowania harmonijnego władz ciała i ducha" ¹⁾. Młodzież rycerską kształcono w zakresie jazdy konnej, pływania, strzelania z łuku, szermierki, łowów, gry w szachy i poezji.

W XVI wieku, humaniści polscy zafascynowani ideą naprawy Rzeczypospolitej, w wychowaniu młodzieży upatrywali źródła umocnienia kraju. Szymon Maricjus z Pilzna w dziele "O szkołach czyli akademiach książkowskich" pisał: "Szkoły winny zaopatrywać Rzeczpospolitą w rozumnych i nieskazitelnych sędziów, w oględnych i czynnych hetmanów, w wytrwałych a czynnych wojowników".

W Akademii Szlacheckiej Korpusu Kadetów, zwanej Szkołą Rycerską (1765 r.) zwracano szczególną uwagę na formowanie postawy ideowej kadetów. Komendant Szkoły Rycerskiej, Adam Czartoryski wydał w związku z tym Katechizm Kadecki (1767 r.) zawierający problematykę etyki indywidualnej oraz wymogi życia obywatelskiego formułowane zgodnie z zasadami patriotyzmu. Obok doceniania roli autorytetu wykładowców i przełożonych, eksponowano także rozwój wrodzonych zdolności młodzieży, chęci współpracy z drugimi, ambicji i konieczności pracy na

1. St.Kot, Historia wychowania. Zarys podręcznikowy, Warszawa - Kraków - Lublin - Łódź - Poznań - Wilno - Zakopane 1924, s. 118

sobą.

Nawiązując do działalności reformatorskiej Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej wiele istotnych traści wychowawczych wprowadził Stanisław Staszic (1755-1826). Główne tezy wychowania moralnego zawierały dążenie do uspołecznienia jednostki, ukazywania jej obowiązków wobec bliskich i całego społeczeństwa. Poglądy te kształtowały się podczas Insurekcji Kościuszkowskiej, a ich istota ujęta była w Konstytucji 3 Maja. W rozdziale XI poświęconym Siłom Zbrojnym Narodowej stwierdzono: "Wojsko nic innego nie jest tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu. Naród winien wojsku swemu nagrodę i poważanie za to, że się poświęca jedynie dla jego obrony. Wojsko winno narodowi strzeżenie granic i spokojności powszechnej, słowem winno być jego najsilniejszą tarczą".¹⁾ Żołnierz gotowy do wszelkich poświęceń dla swojej Ojczyzny staje się ideałem wychowawczym.

Stanisław Sosabowski autor podręcznika dla dowódców pododdziałów, wydanego w 1931 r., a zatytułowanego "Wychowanie żołnierza-obywatela" pisał: "... szkoła żołnierska powinna wychowywać zdrowe typy obywateli rozumiejących swoje prawa i obowiązki. Poczucie obowiązku powinno wrócić w duszę żołnierza w takiej mierze, by czyny jego były funkcją naturalną i automatyczną. Tu nie może być rozważań, czy swój obowiązek obywatelski mam spełnić, czy też nie. Może być tylko myśl: jak go spełnić? jak spełnić go najlepiej w myśl intencji rozkazodawcy?"²⁾ To co odnosi się do procesu wychowania wojskowego St. Sosabowski

1. Konstytucja 3 Maja. Dokumenty naszej tradycji, oprac. J. Łojek Lublin 1984.

2. St. Sosabowski, Wychowanie żołnierza-obywatela, Warszawa 1931, Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy.

ski określił następująco: "Najlepsza treść, o ile jest źle podana - nie daje żadnych lub prawie żadnych wyników. Treść merytorycznie nikła, lecz podana umiejętnie - wbija się głęboko w serca i umysły słuchaczy, staje się ich niezachwianem wierzeniem - dogmatem:

(...) Najpierw się Ojczyznę kocha, potem się ją rozumie. Najpierw wielbi się męstwo - potem dopiero ocenia się rozumem jego doniosłe wyniki. Najpierw porywa człowieka obraz karności żołnierskiej - następnie skutki w organizacji wojska i narodu itd." ¹⁾

Działalność wychowawcza i szkoleniowa w wojsku II Rzeczypospolitej była ukierunkowana na hartowanie ducha żołnierskiego, zaprawianie do ofiarnej służby dla państwa, poszerzanie wiedzy i przygotowanie do walki zbrojnej.²⁾ Refleksja naukowa ograniczała się w zasadzie do opisu różnych doświadczeń z zakresu sztuki wojennej i eksponowania konkretnych działań żołnierzy na polu walki.

Po drugiej wojnie światowej, gdy postęp naukowo-techniczny powodował wprowadzenie zmian w szkoleniu wojsk i sztabów, konieczne stało się opracowanie naukowych podstaw działalności pedagogicznej wojska. Dorobek teoretyczny pedagogów wojskowych obejmuje wiele prac monograficznych, podręczników, skryptów, artykułów i opracowań naukowo-badawczych. W każdej akademii wojskowej i we wszystkich wyższych szkołach oficerskich powstały zespoły, cykle, zakłady, katedry, instytuty lub wydziały, których zadaniem było prowadzenie badań naukowych z zakresu pedagogiki wojskowej i doskonalenie procesu kształcenia w uczelniach oraz w jednostkach wojskowych. W latach sześćdzie-

1. Tamże, s. 4

2. Zob. min. Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa 1931, wyd. MSW.

siątych niektóre uczelnie wojskowe otrzymały prawo doktoryzowania kadry zawodowej nie tylko w naukach wojskowych, ale i humanistycznych.

Wyniki badań pedagogicznych prowadzone w wojsku były i są prezentowane na łamach wielu czasopism wojskowych oraz cywilnych. Fakt ten powstał w bezpośrednim związku z rozwijaną od połowy lat pięćdziesiątych współpracą wojskowych środowisk uczelnianych i pracownikami szkół wyższych w Polsce.

Spośród problemów badawczych, które były przedmiotem dociekań naukowych w wojsku, a zarazem przyciągały uwagę pedagogów cywilnych i uzyskiwały ich pozytywną opinię można wymienić:

- formy i metody nauczania problemowego;
- zastosowanie technicznych środków dydaktycznych w kształceniu wojskowym (technologia kształcenia);
- kryteria doboru i układu treści kształcenia;
- ujawnianie, kształcenie i wykorzystanie szczególnie uzdolnionych;
- cele, treści i metody wychowania patriotyczno-obronnego;
- zasady wychowania estetycznego;
- kształcenie i doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej wojska.

W niniejszym opracowaniu możliwe jest tylko ogólne zarysowanie problematyki, której zakres treściowy utożsamiany jest z pedagogiką wojskową. Szczegółowe ujęcie wojskowej myśli wychowawczej zawiera praca płk. Bogdana Rudnickiego z 1990 r.¹⁾ Wcześniej, bo w 1976 r. prof. J. Bogusz przedstawił dorobek pedagogiki wojskowej w książce

1. Zob. B. Rudnicki, *Wojskowa myśl wychowawcza w polskich Siłach Zbrojnych (tradycje i współczesność)*, Warszawa 1990 r.

pod redakcją Wincentego Okonia zatytułowanej "Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych".¹⁾ Kolejna synteza ukazująca rozwój pedagogiki wojskowej jest autorstwa J. Bogusza oraz prof. J. Zakrzewskiego i została opublikowana w 1985 r. jako materiał z badań nad sytuacją w pedagogice prowadzonych z inspiracji Komitetu Nauk Pedagogicznych.²⁾

Problematyka kształcenia w wyższym szkolnictwie jest przedstawiona w rozprawie płk. R. Stępnia (1990 r.)³⁾

Ponadto wiele informacji na temat pedagogiki wojskowej, jej dorobku, prognoz rozwojowych i poglądów poszczególnych nauczycieli akademickich oraz pracowników instytucji centralnych wojska zawierają takie czasopisma, jak: "Zeszyty Naukowe" wydawane w akademiach i w WSO, "Wojska i Wychowanie", "Myśl Wojskowa", "Przegląd Wojsk Lądowych", "Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej", "Wybrane Zagadnienia Dydaktyki Wojskowej", "Przysposobienie Obronne. Obrona Cywilna w Szkole" i inne. W roku 1989, wojsko jako integralna część społeczeństwa podjęło wiele istotnych zmian koncepcyjnych, strukturalnych i edukacyjnych. Aktualny stan reformy armii jest wypadkową stopnia realizacji takich procesów, jak: odpolitycznienie wojska, humanizacja i dekomunizacja służby wojskowej, przywrócenie swobód religijnych, redukcja liczebności kadry zawodowej i żołnierzy służby zasadniczej oraz restrukturyzacja szkolnictwa wojskowego.

-
1. J. Bogusz, Dorobek i drogi rozwoju pedagogiki wojskowej, w: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych (red. W. Okoń), Warszawa 1976 r.
 2. J. Bogusz, J. Zakrzewski, Charakterystyka kierunków badań i prognozy rozwoju pedagogiki wojskowej, w: O sytuacji w naukach pedagogicznych (red. W. Okoń), Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1985.
 3. R. Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990 r.

W listopadzie 1992 r. rozwiązany został korpus oficerów wychowawczych, zaś odpowiedzialność za wychowanie żołnierzy powierzono dowódcom. Podczas odprawy szkoleniowej kadry Sił Zbrojnych RP przeprowadzonej w listopadzie 1992 r. sformułowano ogólne założenia pracy wychowawczej w wojsku na 1993 r.

Wśród głównych jej celów i zadań wymienić można następujące:

- umocnienie gotowości bojowej wojska poprzez kształtowanie moralno-bojowych walorów żołnierzy. Realizowanie procesu humanizacji i demokratyzacji życia wojskowego;
- wyzwalanie ofiarności i aktywności w służbie wojskowej, traktowanej w kategoriach ogólnonarodowych i opartej na tradycjach narodu i oręża polskiego oraz nowej rocie przysięgi wojskowej;
- zapewnienie powszechnej dostępności do dóbr kultury i czynnego uczestnictwa w niej społeczności wojskowej. Rozwijanie współpracy z instytucjami upowszechniania kultury i cywilnymi ośrodkami twórczymi.

Kończąc tę część rozważań poświęconą przypomnieniu niektórych tylko faktów i procesów pragnę jeszcze zwrócić uwagę na złożoność sytuacji pedagogiki wojskowej w warstwie instytucjonalno-kadrowej.

Aktualnie problematyka wychowania w wojsku jest przedmiotem zainteresowania niemal wszystkich środowisk kadry zawodowej. Programowaniem i planowaniem działalności wychowawczej zajmuje się Departament Oświatowo-Wychowawczy MON i Zarząd Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego. Organem doradczym jest Społeczna Rada Programowa utworzona w 1991 roku przy wiceministrze Obrony Narodowej ds. Społecznych.

Ponadto funkcjonuje tzw. Centrum Stosunków Społecznych i Wychowania, które współtworzą: Departament Oświatowo-Wychowawczy, Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych i Wydział Nauk Humanistycznych AON. W ramach Centrum organizowane są, na bazie WNH AON, kursy doskonalenia pedagogicznego dla dowódców, oficerów służb technicznych i logistyki, pracowników pionu mobilizacyjnego itp.

W wyższym szkolnictwie wojskowym funkcjonują także Instytuty Nauk Humanistycznych (w WAT i w AMW) oraz katedry nauk humanistycznych w WAM i w WSO. Poza uczelniami wojskowymi realizuje swoje zadania Wojskowy Instytut Historyczny.

Miejsce i rola przedmiotów humanistycznych w kształceniu kadr dowódczych to problem ciągle czekający na rozwiązanie. Wszelkie próby poszerzenia udziału humanistyki w programach nauczania słuchaczy i podchorążych nie przynoszą oczekiwanych zmian.

Tymczasem współczesne dyskusje na tematy wychowawcze obejmują wiele złożonych problemów teoretycznych, bez zrozumienia których trudno jest organizować i realizować pracę pedagogiczną z żołnierzami.

Tu i ówdzie słyszymy opinie, że nie ma pedagogiki wojskowej, bowiem pedagogika ma swój pierwotny charakter i zakres treściowy, a wzbogacanie jej i upiększanie przymiotnikami już się nie sprawdziło.

Na potwierdzenie tych słów oponenti wymieniają "Encyklopedię Pedagogiczną" pod redakcją Wojciecha Pomykała z 1993 r., w której na próżno by szukać oddzielnego hasła dotyczącego wychowawczej roli wojska. Wyjątek stanowi wzmianka o tym, iż "wychowanie zostaje (...) jakby "podzielone" między różne instytucje, z których np. instytucje artystyczne mają najwięcej do powiedzenia w wychowaniu estetycznym, wychowanie obronne przypada głównie wojsku, wychowanie obywatelskie instytucjom politycznym, wychowanie przez pracę zakładom pracy itp.

Nasuwa się więc przekonanie o konieczności integracji tych wpływów wychowawczych"¹⁾. W "Słowniku pedagogicznym" wyd.II z 1981 r. prof. Wincentego Okonia znaleźć można hasło: "dydaktyka wojskowa". Autor definiuje to pojęcie w sposób następujący: "dyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami kształcenia i wychowania w wojsku, rozwijająca się intensywnie w Polsce Ludowej. Zajmują się nią głównie wyższe uczelnie wojskowe, koncentrując uwagę na specyficznej dla każdej z nich dziedzinie kształcenia: polityczno-wychowawczego, technicznego, medycznego i strategicznego"²⁾.

Z kolei w "Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych" wydanej w 1980 pod red. Kazimierza Wojciechowskiego zamieszczone jest hasło: "andragogika wojskowa". Autor hasła: Stefan Wasilewski stwierdza, jest to pojęcie rzadko używane, ale stanowi sematycznie poprawną nazwę nauki o wychowaniu wojskowym, zastępowaną przez określenie "pedagogika wojskowa". Dalej czytamy, że "przedmiotem badań naukowych andragogiki wojskowej jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie zgodnie z potrzebami pola walki osobowości żołnierzy, jako ludzi dorosłych - w odróżnieniu od pedagogiki, której przedmiotem w ścisłym tego słowa znaczeniu powinno być wychowanie dzieci i młodzieży /.../. Do andragogiki wojskowej zaliczamy: wojskową andragogikę ogólną, dydaktykę wojskową, czyli teorię szkolenia (kształcenia,

1. Encyklopedia Pedagogiczna /pod redakcją Wojciecha Pomykała/, Warszawa 1993, s. 733 (hasło: społeczeństwo wychowujące).

2. W.Okoiń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1981, wyd.II, s. 62

samokształcenia), teorię wychowania wojskowego, historię wychowania wojskowego, wojskową andragogikę porównawczą" 1).

Tak więc, mimo niezbyt jeszcze powszechnego zainteresowania środowiska cywilnego pedagogiką wojskową, jest ona dostrzegana, ma jasno określony przedmiot badań, posługuje się własną aparaturą pojęciową i dysponuje znaczącym dorobkiem konkretnych ludzi zatrudnionych w wojsku.

Uważna lektura piśmiennictwa pedagogicznego minionych czterech lat wskazuje jednak na pilną potrzebę dokonania analizy stanu pedagogiki wojskowej, zakresu i kierunków zmian poczynionych w tym okresie a także przygotowania koncepcji wychowania wojskowego spójnej z systemem wychowania w Polsce. Zadanie to nie może być zrealizowane poprawnie bez poznania tożsamości pedagogiki ogólnej, bez zdecydowanego nawrotu do jej podstaw teoretycznych i szukania możliwości wiązania teorii z praktyką wychowawczą 2).

Jakie najważniejsze problemy teoretyczne stają przed współczesną pedagogiką i jak próbuje się je rozwiązywać?

Po pierwsze: jaka pedagogika, a z nią i edukacja mogą wspierać rozwój społeczny i ekonomiczny Polski i Polaków?

Po drugie: w jaki sposób należy stymulować rozwój pedagogiki, by mogła ona być - jak twierdzi prof. Zbigniew Kwieciński - szanowanym uczestnikiem zmian wyprzedzających nasz kraj z kryzysów?

-
1. Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych (pod red. K.Wojciechowskiego, przy współpracy Cz.Maziarza i J.Nowaka) Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1986, s. 32-35.
 2. Zob. min. T.Lewowicki, Aksjologia i cele edukacji, "Toruńskie Studia Dydaktyczne" 1993, nr 2 (II); K.Konarzewski, Jakiej pedagogiki potrzebujemy? "Rocznik Pedagogiczny" 1989, nr 12; Z.Kwieciński, Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego" w: Zjazd Pedagogiczny. Ewolucja tożsamości pedagogiki (Materiały), Warszawa, - Rembertów 10-12.02.1993

Po trzecie: jak zapewnić we współczesnej edukacji podmiotowość ucznia i utrzymać konieczne więzi z aksjologią i technologią społeczną?

Po czwarte: jak kształcić, doksztalać i doskonalić nauczycieli, by pedagogika nie cierpiała na niedostatek teoretyczności?

Po piąte: co uczynić, by pedagogika była obecna w sferze publicznej, a instytucje edukacyjne czuły się współodpowiedzialne za budowanie demokratycznego państwa?

Wymienione pytania nie oddają z pewnością całej logiki prognozowanych zmian, jakie należałoby wprowadzić do współczesnej pedagogiki. Tym bardziej nie można ich uznać za reprezentatywny układ problemów, które dają się przenieść na grunt pedagogiki wojskowej. Nie mniej jednak sformułowane pytania, mimo iż wyrastają z pedagogiki ogólnej, znajdują swoje usytuowanie w pedagogice wojskowej.

Wracając do pierwszego pytania o to, jaka pedagogika, a z nią edukacja mogą wspierać rozwój społeczny i ekonomiczny Polski oraz Polaków, możemy stwierdzić najkrócej, iż ma to być pedagogika zgodna z rzeczywistością, po prostu prawdziwa. Jako teoria powinna zakładać dialog ludzi w sprawach ich dotyczących, służyć praktyce i zapewniać człowiekowi poczucie godnego życia.

W odniesieniu do wzoru osobowego ucznia (żołnierza) jaki należałoby wykształcić w szkole lub wzbogacić w wojsku

trzeba podzielić stwierdzenie prof. Zdzisława Libery, iż nie straciły nic na aktualności propozycje Marii Ossowskiej. Wśród najważniejszych cech tego wzoru wymieniła ona: "aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, dyscyplina wewnętrzna połączona z tym, co ludzie nazywają mocnym kręgosłupem, tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii, których nie podzielamy, aktywność, odwaga cywilna, uczciwość intelektualna, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, uspołecznienie, umiejętność współdziałania, wrażliwość estetyczna, poczucie humoru"¹⁾

Na pytanie o to jaka pedagogika wojskowa czy też edukacja obronna sprzyja umacnianiu naszych sił zbrojnych można odpowiedzieć, że przede wszystkim taka, która sięga po chlubne tradycje oręża polskiego i zapewnia ich wykorzystanie w kształtowaniu postaw obywatelskich, umacnia narodowy charakter armii, rozwija świadomość obronną żołnierzy i zapewnia więź ze społeczeństwem. Nie trudno dostrzec, że przedmiotem badań pedagogiki wojskowej jest wychowanie realizujące głównie te zadania społeczne, które odnoszą się do obronności i bezpieczeństwa państwa. A zatem pedagogika wojskowa postrzegana instrumentalnie obejmuje nie tylko pion militarny, ale i pozamilitarny, jest powiązana z systemem oświaty, ale i znacznie poza ten system wykracza. Można mówić o trzech następujących grupach instytucji edukacji obronnej.

1) instytucje oddziaływań naturalnych (rodzina, grupy rówieśnicze, Kościoły);

1. Jaki wzór osobowy chcemy wykształcić w szkole? Wypowiedź prof. Z.Libery, "Społeczeństwo otwarte. Reforma szkolna (3)" 1992, nr11 s. 11.

2) instytucje oddziaływań bezpośrednich (Ministerstwo Obrony Narodowej, Sztab Generalny WP, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Główny Inspektorat Obrony Cywilnej);

W strukturze tych instytucji funkcjonują: Departament Oświatowo-Wychowawczy MON, Zarząd Oświatowo-Wychowawczy Sztabu Generalnego WP, Biuro Prasy i Informacji, Biuro Skarg i Interwencji, Biuro Współpracy ze Stowarzyszeniami.

3) instytucje oddziaływań pośrednich: Liga Obrony Kraju, Polski Czerwony Krzyż, Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Strzelecki "Strzelec" - Organizacja Społeczno-Wychowawcza, telewizja, radio, prasa, Aeroklub Polski, zakład pracy, lokalne władze administracyjne.

Wśród charakterystycznych cech działalności edukacyjnej wymienionych instytucji można wskazać:

- wyraźny brak jednolitości w sferze ideałów, wartości i przekonań
- wielość i zróżnicowanie instytucji uczestniczących w procesie wychowania;
- ścieranie się ze sobą różnych koncepcji ideowo-moralnych, społeczno-politycznych.

Bez względu na to jaki przyjmiemy zakres treściowy takich pojęć jak: pedagogika wojskowa, edukacja obronna, wychowanie obronne czy pedagogika obronna to będą się one odnosiły także do respektowania wymogów i potrzeb bezpieczeństwa Polski ujętych w Konstytucji, Ustawie o powszechnym obowiązku obrony RP i w stosownych zarządzeniach opracowanych przez poszczególne resorty.

Aktualnie zarówno Mała Konstytucja, podpisana przez prezydenta RP 17 listopada 1992 r., jak i obowiązująca Ustawa o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej

z 25 października 1991 r. nie określają zadań w zakresie edukacji obronnej tak, by można było na ich podstawie wydawać stosowne zarządzenia wykonawcze.

Opóźnianie prac legislacyjnych i brak należytego wyeksponowania zadań związanych z bezpieczeństwem RP stanowi dość znaczne zagrożenie dla edukacji obronnej. Ponadto w wielu instytucjach statutowo zajmujących się problematyką obronną widoczna jest dezorientacja i brak troski o pozyskiwanie niezbędnego wsparcia społecznego. Złożoność sytuacji komplikują twarde reguły ekonomiczno-finansowe. To one głównie sprawiają, że zlikwidowano zawody drużyn PCK, radykalnie zmniejszono liczbę obozów przysposobienia obronnego, zmieniono zasady funkcjonowania organizacji wyższej użyteczności społecznej itp. ¹⁾

Znacznemu osłabieniu uległo tempo szkolenia obronnego kierowniczej kadry resortu edukacji narodowej, zaś przysposobienie obronne, jako przedmiot nauczania realizowane jest w I i II klasie szkół ponadpodstawowych, po jednej godzinie tygodniowo. Warto przypomnieć, że do 1986 r. na PO przeznaczono 38-76 godzin rocznie w szkołach podstawowych, 38-76 godzin w zasadniczych szkołach zawodowych i 144-172 godzin w liceach i technikach.

W projekcie podstawy programowej (minimum programowego) w zakresie PO opracowanym przez Biuro ds. Reformy Szkolnej w 1992 r. przyjęto założenie, iż treści nauczania tego przedmiotu muszą być wolne od.

1. W latach 1935-1936 w Polsce funkcjonowały następujące stowarzyszenia wyższej użyteczności: Polski Czerwony Krzyż, Polski Biały Krzyż, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Związek Harcerstwa Polskiego, Towarzystwo Budowy Szkół Powszechnych, Towarzystwo Przyjaciół Młodzieży Akademickiej, Związek Straży Pożarnych

wszelkich form propagandy wojennej, a także pozbawione elementów militarnych. ¹⁾ "Podstawowym celem nauczania przysposobienia obronnego jest przygotowanie młodzieży do uczestniczenia w przedsięwzięciach obronnych organizowanych przez samorządy terytorialne, organizacje społeczne i państwo, do których prócz działalności sił zbrojnych należy obrona cywilna. Jest nim także przekazanie informacji oraz nabycie umiejętności sprzyjających racjonalnemu działaniu w obliczu zagrożeń, których źródłem mogą być klęski żywiołowe, szczególnie groźne awarie i katastrofy, umiejętności organizowania działań zbrojnych w różnego rodzaju sytuacjach trudnych, związanych z zagrożeniem życia i zdrowia." ²⁾

Powstaje zatem pytanie, czy pedagogika wojskowa dostarcza nauczycielom wystarczającej wiedzy i niezbędnych umiejętności, by potrafili oni rozbudzić wśród młodych ludzi rzeczywiste zainteresowanie obronnością i bezpieczeństwem państwa.

To samo pytanie można skierować do uczelni wojskowych, w których częściej dostarcza się przyszłym dowódcom swoistej "technologii" działania edukacyjnego niż ogólniejszej i interdyscyplinarnej wiedzy na temat procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Być może wynika to z faktu, iż dowódcy mają obowiązek poznać przed wszystkim metodykę szkolenia taktyczno-operacyjnego, a nie pedagogikę wojskową. Innym powodem może być preferowanie w wojsku pojęcia "szkolenie", a nie na przykład "kształcenie" lub "wychowanie".

1. Zob. Protokół ze Zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego Warszawa 1993, s. 137.

2. Tamże, s. 136

Z tego powodu znaczna część działalności dydaktycznej realizowanej w wojsku, mimo że wykracza ona poza ramy szkolenia, to znaczy kształtowania prostych umiejętności i nawyków typu moralno-fizycznego oraz fizyczno-ruchowego, nie jest wiązana z kształceniem bądź nauczaniem (dotyczy to między innymi szkolenia patriotyczno-obywatelskiego).

Ogólny obraz przemian pedagogiki obronnej dokonujących się w okresie minionych czterech lat nie jest satysfakcjonujący. Wynika to z kilku powodów. Pierwszy sprowadza się do braku niezbędnych konkretyzacji i ujednoczeń w zakresie celów, treści oraz form kształcenia obronnego. Drugi można nazwać rozproszeniem odpowiedzialności instytucjonalnej za realizację zadań edukacji obronnej. Trzeci natomiast obejmuje skutki oceny społecznej dokonujących się przemian ustrojowych, w których zagadnienia bezpieczeństwa postrzegane są przez pryzmat braku zagrożenia militarnego.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez pracowników Wydziału Nauk Humanistycznych AON w kilku środowiskach społecznych odpowiedzialnych za realizację zadań edukacji obronnej, a także w efekcie krytycznej analizy materiałów normatywnych i dydaktycznych można stwierdzić, że edukacja ta nie stanowi odrębnej, jasno określonej formy oświatowej. Jej sens treściowy znajduje uzasadnienie zarówno w globalnych celach wychowania i w potrzebach społecznych, jak i w polskiej racji stanu odnoszącej się do bezpieczeństwa kraju oraz w szeroko rozumianej obronności. Dlatego też konieczne jest ukazanie podstawowych różnic między instytucjami pełniącymi zadania edukacyjne i nakreślenie alternatyw dla rozwoju różnych form upowszechniania wiedzy i umiejętności z zakresu problematyki obronnej.

Na tej podstawie będzie można zbudować nowy system (podsystem) edukacji obronnej, bądź też podjąć działania doskonalące w obrębie istniejących rozwiązań. Być może jednym z bardziej interesujących pomysłów okaże się wyodrębnienie charakterystycznych dla obronności kategorii i cech pedagogiki, głównie wojskowej, występujących w różnych typach szkół czy też instytucji wojskowych, administracyjnych pozaszkolnych, masowej informacji itp.

Zagadnienia obronności i edukacji obronnej można również ujmować w trzech grupach perspektyw socjologicznych¹⁾: 1) makroperspektywy; 2) mikroperspektywy; 3) perspektywy interakcjonistycznej.

Makroperspektywy umożliwiają wariantowe ujmowanie społeczeństwa, jako pewnej struktury, której części spełniają określone funkcje w życiu społeczeństwa. Powiązania tych części można ocenić jako harmonijne bądź też, jako konfliktowe. Na podstawie analizy prac Biura ds. Reformy Szkolnej¹⁾, w części dotyczącej przysposobienia obronnego, nasuwa się przypuszczenie, że ten właśnie przedmiot nauczania z jednej strony ma służyć przygotowaniu uczniów szkół ponadpodstawowych do uczestnictwa w sytuacjach zagrożeń czasu pokoju i wojny, a z drugiej ma być pozbawiony wszelkich elementów militarnych. Resort edukacji jest ważną częścią struktury społecznej i w makroperspektywie winien mieć wyraźnie zarysowane funkcje, których treść odzwierciedla szeroko rozumiana edukacja obronna.²⁾

1. Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN powstało w lutym 1992 r. z przekształcenia Wydziału Programowego, który funkcjonował w ramach Departamentu Kształcenia Ogólnego od stycznia 1991 r.

2. Kilka dni po konferencji (w piątek 26.11.1993 r.) Komitet Obrony Kraju postanowił, że najwyższym organem państwa w sferze obronności państwa będzie Rada Bezpieczeństwa Narodowego. Do wykonywania jej poleceń ma być zobowiązany rząd. Rolę struktury wykonawczej, umożliwiającej realizację strategicznych uchwał RBN, pełnił będzie komitet spraw obronnych Rady Ministrów, na czele z premierem. Nowe proponowane rozwiązania, zmierzają do tego, aby zintegrować proces decyzyjny i realizacyjny w sprawach obronności, czego dotąd nie było. Zob. "Rzeczpospolita" nr 277, z 27-28.11.1993 r.

Mikroperspektywy dają szansę ukazania rzeczywistych działań poszczególnych nauczycieli, uczniów, rodziców itp. w zakresie obronności. Czy mogą one przybierać kształt programów, bądź scenariuszy patriotycznego i obywatelskiego wychowania? Być może tak, ale pamiętajmy, że rodzice o tyle potrafią wzbudzić miłość swoich dzieci do ojczyzny na ile sami tę miłość czują i okazują w codziennej pracy. Podobnie dzieje się w przypadku nauczycieli, którzy posiadają określone kwalifikacje pedagogiczne, lecz w procesie kształcenia mogą eksponować wyłącznie potrzebę opanowania suchych faktów, przy jednoczesnym zaniedbaniu oddziaływań wychowawczych.

Perspektywy internacjonalistyczne skłaniają do rozróżnienia orientacji makro i mikro, a więc tego co wynika z układów w społeczeństwie i tego co cenią jednostki ludzkie.

Zaprezentowane rozważania wskazują na istnienie dwóch tendencji w rozwoju pedagogiki edukacji obronnej. Pierwsza sugeruje potrzebę bardziej śmiałego sięgania po teoretyczny dorobek pedagogiki ogólnej, historii wychowania i pedagogiki wojskowej w zakresie kształcenia postaw obywatelsko-państwowych. Równie potrzebne jest tu wykorzystanie dorobku pedagogiki psychologicznej, pedagogiki socjologicznej i pedagogiki kultury. ¹⁾

Im więcej będzie pedagogiczno-fizjologicznych refleksji nad zjawiskami edukacji obronnej, tym głębsza będzie wiedza o niej.

Druga tendencja łączy w sobie różne podejścia pedagogów do praktyki edukacyjnej. Pomijając ciągle odnawiany spór o rzeczywistą naukowość pedagogiki²⁾, trzeba przyznać, iż wielu pedagogów prowadzących badania naukowe bardziej troszczy się o pokonanie rozmaitych trud-

1. Zob. S.Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1992, IBE, s. 21 i następane.

2. Zob. A.Folkierski. Pytania o pedagogikę, Warszawa 1990, wyd.UW.

ności teoretycznych, niż o opracowanie czynników lub zasad skuteczności rozwiązań praktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli.

Inni badacze świadomie pomijają znane im metody i formy wychowawcze stosowane z pozytywnym skutkiem w praktyce edukacyjnej, a proponują metody własne, ciekawiej skonstruowane ze względu na przyjęte założenia teoretyczne, ale pozbawione realnego kontekstu sytuacyjnego.

Z powyższych stwierdzeń w żadnym przypadku nie może wynikać wniosek iż praktyka edukacyjna jest zdolna poradzić sobie z całą złożonością zjawisk oraz procesów pedagogicznych i że nie potrzebuje istotnego wsparcia teoretycznego. Wręcz przeciwnie. Rzecz jednak w tym, by badacze działalności wychowawczej częściej konfrontowali swoje pomysły z rzeczywistością społeczną i by byli skłonni uwzględnić jej wymagania.

W edukacji obronnej potrzebne jest obecnie zarówno dokonywanie uogólnień teoretycznych, jak i upowszechnianie sprawdzonych w praktyce wychowawczej rozwiązań metodycznych. Nimi też powinny się zająć konkretne instytucje posiadające w obszarze swoich działań poszczególne składowe systemu wychowania patriotyczno-obywatelskiego.



płk doc.dr hab. Bogdan SZULC

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ
WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

**PRZEMIANY SYSTEMOWE KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH WP
W OKRESIE TRANSFORMACJI -
NOWE PARADYGMATY CZY KOLEJNE ANTYNOMIE ?**

Przesilenie formacyjne przełomu dekad /lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych/ stanowiło główny determinant okresu przemian systemowych w Polsce. Przemiany te, dokonujące się we wszystkich płaszczyznach życia i działalności państwa i narodu widoczne są również w dwóch interesujących nas dziedzinach: pedagogice - jako dyscyplinie naukowej oraz armii jako określonej strukturze państwowej. Zagadnienia jakie pragnę podjąć w niniejszych rozważaniach mieszczą się właśnie w tych dwóch wskazanych obszarach. Jeżeli bowiem chcemy mówić o kształceniu oficerów nie sposób rozpatrywać tego procesu bez kontekstów przemian w siłach zbrojnych oraz przewartościowań w pedagogice. Istotą jednak niniejszych rozważań będzie poszukiwanie odpowiedzi na zawarte w tytule pytanie. Jest ono, w moim przekonaniu, niezwykle istotne tym bardziej, że w ostatnim okresie coraz częściej słyszymy "jedynie słuszne" wypowiedzi o znacznych sukcesach, o dokonaniu przełomowych przewartościowań itp. Tymczasem wyniki prowadzonych badań nie są tak jednoznaczne. Wskazują na konieczność dalszych przemian, uwypuklają istniejące nadal antynomie, zmuszają do głębszych refleksji i poszukiwania nowych rozwiązań.

Nie ulega wątpliwości, że w ostatnich czterech latach, w systemie kształcenia kadr oficerskich, dokonano znacznych, często diametralnych przemian. Wprowadzono nowy system doskonalenia /szkolenia/ kadr dowódczo-sztabowych w instytucjach, sztabach i wojskach. Zreorganizowano, choć ta reorganizacja jest jeszcze w toku, system szkolnictwa wojskowego, zmniejszając zdecydowanie

liczbę szkół oficerskich i ośrodków szkoleniowych. Zmieniono system kształcenia w Akademii Obrony Narodowej oraz w znacznej mierze sposób i organizację zarządzania szkołami wojskowymi. Zauważalna jest dążność do przewartościowań w systemach wartości oraz w obszarze teleologii kształcenia kadr dowódczo-sztabowych.

Skąd zatem wyrażone wyżej wątpliwości? Dlaczego odczucia kadry i żołnierzy bywają tak różne? Otóż, jak można sądzić, wszelkie zmiany radykalne, a taki charakter ma transformacja polityczno-społeczna i ekonomiczna w Polsce, wymagają przygotowania do nich społeczeństwa, a w tym głównie przewartościowań mentalności ludzkiej. Bez spełnienia tych wymogów wszelkie reformy mogą stanowić jedynie specyficzne mimikry, nie znajdując akceptacji społecznej. Ale jest również druga strona decydująca o powodzeniu przemian - stanowi ją autentyczność oraz autorytet reformatorów, ich dążność do reform rzeczywistych - autentycznych. W obu tych kwestiach napotykamy pewne, oględnie rzecz ujmując, niejasności i wątpliwości. Przy czym zjawiska ujemne należy traktować, z socjologicznego i psychologicznego punktu widzenia, jako rzecz naturalną, typową dla zachowań ludzkich w okresach błyskawicznych przemian. Istota rzeczy polega jednak na tym, aby je jak najszybciej dostrzegać i w następstwie sukcesywnie eliminować.

W lutym 1993 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zorganizowało Zjazd Pedagogiczny pod hasłem "Ewolucja Tożsamości Pedagogiki". W referacie wprowadzającym Z. Kwieciński dokonał analizy zachowań pedagogów polskich w okresie przesilenia formacyjnego, wyodrębniając, w najogólniejszym zarysie, pięć grup zachowań:

- brak reakcji;
- przystosowania formalne, zewnętrzne, pozorne;
- reakcje ucieczkowe;
- idiosynkrazje i konwersje;

- poszukiwania adekwatnej teorii do nowej, nieznanej dotąd sytuacji gwałtownego przejścia.^{1/}

Jeżeli z podejściem Z. Kwiecińskiego zgadzamy się, a nie ma podstaw do odrzucenia prezentowanej argumentacji, jeżeli rzeczywiście takie reakcje nastąpiły w środowisku pedagogów cywilnych, to - jak sądzę - nie można również negować takich zachowań w środowisku pedagogów wojskowych, a być może - przy retrospektywnym spojrzeniu - w całym środowisku kadry oficerskiej.^{2/}

Rozpatrując kwestie kształcenia kadr oficerskich /w tym także kandydatów na oficerów - podchorążych/, mimo niekwestionowanych osiągnięć o charakterze organizacyjno-strukturalnym, daje się odczuć pominięcie zagadnień ontologicznych i epistemologicznych, stanowiących o podstawach teoretycznych, niejako filozoficznych kształcenia. W nowej idei funkcjonowania wyższych szkół oficerskich daje się co prawda odczuć przewartościowanie w kierunku kształcenia wszechstronnego, dążność do porównywalności wykształcenia z wyższymi uczelniami cywilnymi ale w praktyce dalej widoczne są skłonności do skrajnego pragmatyzmu, do szkolenia specjalistycznego. Można zatem sądzić, że nadal nie rozstrzygnięto dwóch podstawowych, typowych dla szkolnictwa wojskowego antynomii:

- kształcić wszechstronnie czy specjalistycznie?
- kształcić teoretycznie czy praktycznie?

1/ Z. Kwieciński. Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. [W:]. Ewolucja tożsamości pedagogiki /zjazd pedagogiczny - materiały/. Warszawa-Rembertów 1993.

2/ Środowisko pedagogów wojskowych rozumiemy tu bardzo szeroko ujmując w nim wszystkich tych oficerów, którzy w różnym stopniu i zakresie funkcjonują w systemie szkolnictwa wojskowego oraz zajmują się problemami wychowania i szkolenia.

Sądzę, że /między innymi/ właśnie podczas rozpatrywań organizacyjnych można było te kwestie rozstrzygnąć. W rzeczy samej bowiem dalej będziemy realizować szerokie programy kształcenia dążąc do przekazania szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy z jednej strony, z drugiej zaś przygotowywać specjalistów i dobrych żołnierzy. Szkoły oficerskie nie unikną zatem nadal jednego z "grzechów głównych" współczesnej szkoły przeładowania programów, a zatem w najogólniejszym ujęciu nie odstąpią od preferowanej dotychczas teleologii.

W okresie wypracowywania koncepcji dość często dyskutowano o porównywalności wykształcenia, o współpracy z cywilnymi szkołami wyższymi o zdobywaniu przez podchorążych zawodu /a raczej wykształcenia/ przydatnego w cywilu. Idei tych z pewnością nie można podważać, aczkolwiek kilka kwestii wymaga szczegółowego rozpatrzenia.

Dość często podkreśla się, iż konieczne jest działanie zmierzające do nadawania przez szkoły wojskowe dyplomów uznawanych w środowisku cywilnym /włącznie z uznawaną tytulaturą/. Z pewnością niezwykle ważne jest aby oficer po zakończeniu służby mógł funkcjonować w środowisku cywilnym spełniając odpowiednie funkcje. Dziwi jednak, że rozpatrywania w tej kwestii ukierunkowane są właściwie na tytuły i dyplomy, na nadawanie ich przez szkoły cywilne a nie na taką modernizację systemu kształcenia oficerów w szkołach wojskowych, aby ich absolwent był poszukiwany na rynku pracy, aby firmy i korporacje czyniły starania /poszukiwały/ o pozyskanie absolwentów szkół wojskowych. Sądzę zatem, że rozmyślania np. w Akademii Obrony Narodowej nie mogą koncentrować się na tym czy dalej absolwent ma posiadać tytuł oficera dyplomowanego czy też magistra lecz na tym - jak unowocześnić proces kształcenia, aby absolwent uczelni miał wyższą rangę w społeczeństwie niż absolwent każdej innej uczelni cywilnej.

Okres przemian wyzwolił wśród oficerów dążność do szerokich kontaktów z uczelniami cywilnymi, do szerokiej współpracy szkół wojskowych ze szkołami cywilnymi. Zjawisko to z pewnością jest właściwe i zdecydowanie podwyższa wartości kształcenia oficerów. Jednocześnie jednak następują w tej kwestii pewne przewartościowania. Nie chcę tu podważać znaczących osiągnięć niektórych wyższych szkół oficerskich w tej dziedzinie. Są one, w moim przekonaniu niezaprzeczalne. I do tej jednak, jakże korzystnej dla kształcenia oficerów, działalności nasuwają się pewne wątpliwości. Jeżeli bowiem WSO podejmuje taką organizację studiów, w której podchorążowie w jednym czasie kończą szkołę oficerską i politechnikę, to można albo zanegować istnienie jednej z tych szkół, albo wnioskować o zmianę organizacji kształcenia. Możliwość ukończenia bowiem dwóch uczelni wyższych w skali masowej wskazuje, iż czas kształcenia w polskich uczelniach jest zbyt wydłużony, lub treści są zbyt łatwe nie odpowiadające wymogom współczesnego kształcenia na poziomie wyższym. Naturalnie refleksje powyższe nie mogą negować przypadków studiów równoległych na dwóch kierunkach jednocześnie. Jak wskazują doświadczenia, podejście takie jest jednak możliwe tylko w stosunku do jednostek o ponadprzeciętnych, szczególnych uzdolnieniach. Ludzi takich jest jednak, jak wskazują dotychczasowe badania, jedynie 2-3 procent w całości populacji.

Obok powyższych kwestii zauważyć się daje również dążność do utrzymania dotychczasowej organizacji kształcenia w szkołach wojskowych. Z jednej strony bowiem /co podkreślano wyżej/ zauważalna jest dążność do wszechstronności kształcenia, z drugiej zaś do utrzymania dotychczas obowiązującego cyklu. Zmiany zasadnicze dotyczą głównie przewartościowań w liczbie godzin na dane przedmioty. Teza powyższa wzbudzić może z pewnością znaczne kontrowersje. Oponenci jednak powinni zadać sobie pytanie: czy zrezygnowano z dotychczas funkcjonujących koncepcji doboru i układu treści kształcenia, czy odrzucono tak powszechnie krytyko-

wane koncepcje /teorie/ encyklopedyzmu /materializmu dydaktycznego/ oraz utylitaryzmu dydaktycznego, czy nastąpiły próby odejścia od koncepcji przedmiotowej? Pytania takie naturalnie można mnożyć. Powinniśmy sobie bowiem odpowiedzieć czy w szkolnictwie wojskowym przyjęto czy nie przyjmuje się tak powszechny dzisiaj paradygmat podmiotowości, podmiotowości rozumianej szeroko, odnoszącej się zarówno do uczącego się i nauczającego /nauczyciela/, jak również do samej szkoły? Czy zastanowiono się nad wpływem hierarchiczności na edukację? Niezwykle istotne z wszystkich pytań jakie możemy jeszcze postawić jest to - czy zauważalny jest proces przechodzenia od edukacji adaptacyjnej do edukacji kreatywnej, czy system kształcenia w szkołach wojskowych spełnia oczekiwania uczących się?

Kwestie powyższe zasygnalizowałem nie po to, aby krytykować dokonania, bo są one niezaprzeczalne, lecz po to, aby wskazać rzecz najistotniejszą, w moim przekonaniu, to znaczy konieczność przyjęcia odpowiedniej filozofii edukacyjnej, odpowiadającej wymagom współczesnej pedagogiki, przygotowującej oficerów do podejmowania wyzwań przyszłości. To bowiem, jaką koncepcję kształcenia przyjmujemy, jakie zastosujemy idee doboru treści, jak będziemy widzieć drogę rozwoju oficera, decydować powinno o strukturze szkolnictwa wojskowego i jego organizacji.

Przemiany w kształceniu kadr oficerskich wiążą się także, co już wskazywałem, z koniecznością zmian w mentalności oficerów, a szczególnie nauczycieli akademickich z ich głębokimi refleksjami nad obiektywnie istniejącą rzeczywistością. Tak się bowiem złożyło, a takie jest odczucie nie tylko moje ale i badanych oficerów, że pewne idee mające wpływ na kształcenie oficerów, a nawet ujmując rzecz szerzej, na działalność całych sił zbrojnych, mają charakter deklaratywny - hasłowy. Ogłoszenie pewnej idei, zmiana słów, nie świadczą bowiem o rzeczywistych przemianach systemowych. Często zdarza się, że za deklaratywnością wzniosłych idei pozostają stare struktury i układy, niez-

mienne działania, ukrywanie w pozornie nowych działaniach warunkowań minionej epoki. Z Kwieciński podobne działania nazywa przystosowaniami formalnymi, zewnętrznymi, pozornymi oraz reakcjami ucieczkowymi pisząc, że działania takie polegają na "... rzeczywistym kontynuowaniu dotychczasowych wzorów myślenia, badań i nauczania akademickiego przy jednoczesnym wprowadzaniu elementów "nowoczesności"; "mody" oraz nowych rytów językowych. Dość masowe badania zastosowania komputerów w nauczaniu, ogłaszanie "autorskich" programów w dziedzinach, w których nikomu nie broniono dotychczas samodzielności, przyłączanie się do "alternatywnej pedagogiki", "alternatywnej edukacji" przez osoby znane z przywiązania do obowiązujących uprzednio, ortodoksyjnych poglądów i działań, a także zmiany znaczących określników, np. z socjalistyczny na chrześcijański lub demokratyczny, albo zgodny z marksizmem na zgodny ze społeczną nauką Kościoła /.../. Jeżeli ktoś napisał kilka książek o wychowaniu i pedagogice socjalistycznej, a teraz twierdzi, że uprawiał cały czas pedagogikę racjonalizmu krytycznego, a ową "socjalistyczność" musiał dodawać dla zmylenia cenzury, to raczej nie podejmuje poważnie wyzwania wielkiej zmiany". Dalej, w kontekście reakcji ucieczkowych, konstatuje: " Charakter radykalnej ucieczki na zewnątrz ma przyłączenie się do totalnej jej krytyki i do kontrkultury pedagogicznej, z ogłoszeniem końca pedagogiki. Inną tego odmianą jest uznawanie za sensowne zajmowanie się tylko tym, co za granicą. Zamiast teorii powstają tylko głosy cudzych głosów, wyjętych często z kontekstów, z których i dka których zaistniały. Sami stwarzamy też wrażenie u naszych kolegów z Anglii czy Niemiec, że jesteśmy dziewiczą wyspą niewiedzy i że koniecznie trzeba nas od początku ucywilizować". Inną odmianą ucieczki według tego autora jest historyzm, który "... bywa uciekaniem w przeszłość i opowieści o nowej, jako w jedynie interesującą i wartościową rzeczywistość".^{1/}

^{1/} Z.Kwieciński. Mimikra czy ..., s.15.

Analizę powyższą odnoszę do naszego - wojskowego środowiska albowiem i w nim występują tego typu zjawiska. Wszak nie można ukrywać faktu, że wielu oficerów, często pełniących wysokie stanowiska, znanych z przywiązania do minionych pryncypiów ustrojowych, kroczących w pierwszym szeregu, stanęło również w pierwszym szeregu przemian, zmieniając jedynie ołtarze. Wielu oficerów - wykładowców wyższych szkół wojskowych, głoszących wartości socjalistyczne jako podstawowy kanon funkcjonalności oficera, z dnia na dzień zaczęło głosić wartości chrześcijańskie przeskakując w ciągu dnia z dogmatów ortodoksyjnego strukturalizmu radzieckiego do personalizmu chrześcijańskiego. Z pewnością funkcjonując dalej w tym samym środowisku osoby takie nie mogły zostać uznane za autentycznych nowatorów.

Wiele kontrowersji wzbudziło również przemianowanie nazw określonych - dogmatycznych w swej istocie - instytucji. Przykładem tego była zmiana nazwy Głównego Zarządu Politycznego na Departament wychowawczy. Prawdą jest, że znaczna część oficerów politycznych, znanych z poglądów dogmatycznych odeszła z instytucji, sam fakt przemianowania instytucji wzbudził jednak wiele kontrowersji. Jednocześnie zaś dalej utrzymano instytucję, która ma zarządzać wychowaniem w wojsku, a zatem sterować, znów coś narzucać. Każdy pedagog natychmiast zada więc pytanie - czy rzeczywiście wychowanie na tym ma polegać, czy ktoś znów nie wypacza istoty wychowania?

W kontekście powyższego stajemy znów przed dylematem określenia: czy nastąpiła tu zmiana systemowa, czy też przez zmianę strukturalną stworzono kolejne antynomie? Jeżeli zaś poważnie mówimy o przejściu od edukacji adaptacyjnej do kreacyjnej w szkołach wojskowych, jeżeli przyjmujemy jako paradygmat w kształceniu oficerów podmiotowość, to jak się ma do tego tworzenie hierarchicznych struktur "zarządzania" wychowaniem.

Kolejną kwestię cytowanej wypowiedzi stanowi teza o "głosach cudzych głosów". Dobrze się stało, że okres przemian pozwolił oficerom polskim poznawać armie, a w interesującym nas problemie, szkoły wojskowe państw demokracji zachodnich. Znaczna liczba wizyt i rewizyt wpłynęła jednak na dążność niektórych oficerów do wprowadzenia wzorców "zachodnich". Zaczęły pojawiać się głosy o konieczności naśladownictwa o niezbędnym wprowadzeniu rozwiązań niektórych państw do naszej armii. Naturalnie głosy te nie uwzględniły polskiej rzeczywistości, specyfiki systemu kształcenia kadr w naszej armii. Części z tych osób nie należy się dziwić. W minionym okresie przecież podstawą wszelkich zmian było twierdzenie: "Towarzysze radzieccy tak uważają", a zatem dziś najlepiej przejść do działań zgodnych z tezą: "tak jest na zachodzie". Polemika ta nie neguje naturalnie konieczności korzystania z doświadczeń i sprawdzonych wzorów innych państw. Każde zastosowanie powinno jednak uwzględniać specyfikę naszych sił zbrojnych oraz wszelkie konteksty, w jakich funkcjonuje w danym państwie.

Kolejny dylemat mający wpływ na przemiany w systemie szkolnictwa wojskowego stanowi kwestia tzw. ucieczki w przeszłość - historyzm. Wydaje się, że przynajmniej w kształceniu kadr oficerskich udało się uniknąć tego błędu, choć były propozycje zastosowań treści, form, metod, a nawet struktur szkolnictwa przedwojennego. Pewną groźbę stanowi jednak dążność do autorytarnego odwoływania się do wartości oficerów przedwojennych. Z pewnością próby powrotu do etosu oficerskiego są działalnością i szlachetną i konieczną. Nie można się jednak zgodzić z bezkrytycznym naśladownictwem zachowań i tradycji oficerów II Rzeczypospolitej. Odrodzenie etosu oficerskiego jest konieczne, jednak musi się uwzględniać uwarunkowania współczesności, a szczególnie konteksty społeczne aktualnej rzeczywistości.

Powyższe konstatacje stanowią, co prawda nieuporządkowany, zbiór niektórych problemów, które w różnym stopniu rzutują na przemiany w kształceniu kadr oficerskich WP. Pozwalają jednak na generalne refleksje dotyczące nowelizacji systemu. Sądzę, iż wszelkie nowelizacje, zmiany i przewartościowania muszą być wynikiem dogłębnych badań i przemyśleń. Zmiana struktur i haseł bowiem nie świadczy o innowacjach systemowych lecz powinna być efektem przyjętych koncepcji i kształcenia wynikających z nowych teorii i stosowanych powszechnie paradygmatów. W przeciwnym wypadku powstawać będą kolejne antynomie, wymagające dalszych rozstrzygnięć i w konsekwencji dalszych reorganizacji co w rezultacie prowadzi do niestabilności. To zaś /ta niestabilność/ stanowi o etapowości i nierzetelności pracy i służby.

UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE DOWÓDCY

We wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności następują przeobrażenia, które są zarówno przedmiotem dociekliwości poznawczej, jak też warunkiem doskonalenia nauk badających człowieka i wpływających na jego rozwój. Jest również prawda, że zachodzące we współczesnym społeczeństwie "zmiany ogólnospoleczne" wywierają istotny wpływ na postawy ludzi. Odzwierciedleniem dokonujących się przeobrażeń są wojskowe procesy restrukturyzacyjne obejmujące swym zasięgiem szkolnictwo wojskowe. Niezależnie jednak od głębi następujących przewartościowań organizacyjnych oraz merytoryczno - programowych, zawsze istniał będzie człowiek /żołnierz i jego dowódca - przełożony i podwładny/ ze swoim intelektem, umiejętnościami wojskowymi i specjalistycznymi, a także z określoną postawą i świadomością patriotyczno - obronna.

Zatem, postępujące procesy restrukturyzacyjne nie zmieniają faktu, że - z jednej strony - pozostaje nadal stała potrzeba kształtowania i profesjonalnego doskonalenia umiejętności dowódczych i wychowawczych przełożonego; z drugiej zaś - jawi się potrzeba kształcenia i wychowania obywatelskiego oraz dobrego przygotowania wojskowego i profesjonalnego /specjalistycznego/ młodzieży odbywającej zasadniczą służbę wojskową w nowych warunkach. Są to - jak sadzę - bardzo istotne kwestie współczesnej teorii i praktyki dydaktyczno - wychowawczej w wojsku, niosące ze sobą nową jakość służby, a wraz z nią systematyczne rozwiązywanie nie łatwych "potrzeb szkoleniowych i dydaktycznych". Dotyczy to zwłaszcza doskonalenia

humanistycznego i podnoszenia umiejętności zawodowych - pedagogicznych, wszystkich dowódców, którzy ponoszą odpowiedzialność za wychowywanie i szkolenie podwładnych żołnierzy odbywających służbę wojskową.

Problematyka dotycząca wychowania wojskowego nabiera współcześnie nowych wartości, zwłaszcza w obliczu postępujących w siłach zbrojnych procesów humanizacyjnych. Mimo różnorodności podejścia do tego problemu, podzielam pogląd tych naukowców którzy wskazują na ugruntowywanie się wartości humanistycznych niezależnie od środowiska wychowawczego. Odradza się bowiem dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, które - jak zauważa prof. Tadeusz Lewowicki ^{1/}sa silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w dążeniu do ulepszania rzeczywistości, godnego życia człowieka - jego wolności, podmiotowości. Dlatego też w nowoczesnym dowodzeniu liczyć się będą umiejętności wychowawcze przełożonego wpływającego nie tylko na jakość przygotowania wojskowego i specjalistycznego podopiecznych, ale również na samorealizowanie się podmiotowych wartości podwładnego.

W nowoczesnym dowodzeniu liczyć się mocno będzie ***dobrze poznanie podwładnych i właściwe na nich oddziaływanie*** w okresie pokojowej służby i szkolenia dowódca liczyć się bowiem musi z różnym przygotowaniem poborowych do znoszenia trudów służby wojskowej. Poza tym, by uzyskać efekty wychowawcze, przełożony - dowódca winien mieć świadomość zróżnicowania społecznych systemów wartości oraz oczekiwań młodych ludzi /głównie poborowych/ w odniesieniu do służby wojskowej.

1/ T. Lewowicki, Aksjologia i cele dydaktyczne,
"Toruńskie Studia Dydaktyczne", nr 2/1993, s.52.

Na przykład badania przeprowadzone w latach 1988-1989 wykazały, że wśród społeczeństwa na uwagę zasługuje jego stosunek do tradycji, które dziedziczy nasza armia. Wśród najbardziej cenionych tradycji ówczesnych Polaków, na czoło wysuwają się zdecydowanie tradycje walk Polaków w drugiej wojnie światowej. Prawie 75 procent społeczeństwa najbardziej docenia wysiłek zbrojny Polaków w tej wojnie na tle całej polskiej historii walk wolnościowych. Dotyczy to w równym stopniu wszystkich kategorii badanych zjawisk. Bardzo wysoko ceniony jest także wysiłek zbrojny i poświęcenie Polaków podczas powstań narodowych i walk o odzyskanie niepodległości na początku stulecia.

Starsze pokolenie w zdecydowanej większości /ponad 85 procent/, a młodzież /około 75 %/ odnosi się ze zrozumieniem do instytucji zasadniczej służby wojskowej. Jest ona - jak się najczęściej stwierdza - "zaszczytnym, patriotycznym obowiązkiem", lub "powinnością obywatelską" /75 procent młodzieży szkolnej/, ale też "przerwa w życiorysie" /20 procent/. Są różne przyczyny postaw wyrażanych w tej ostrej kategorii przez część młodzieży. Najczęściej jest to potwierdzony rezultat negatywnych wyobrażeń o celach, organizacji a także przebiegu służby wojskowej.

Badania młodzieży przeprowadzone w tych samych latach na okoliczność ustalenia systemów wartości i oczekiwań w odniesieniu do służby wojskowej wykazują, że pragnie ona w czasie służby wojskowej uodpornić się psychicznie /około 57% badanych/, zdobyć kwalifikacje przydatne w życiu /47,9%/, uzupełnić posiadane kwalifikacje /32,3%/, wywiązać się z patriotycznego obowiązku wobec ojczyzny /30,8%/, zdobyć wiedzę i umiejętności wojskowe

/28,7%/, przyczynić się do umocnienia obronności kraju /27,6%/, pozyskać nowych kolegów i przyjaciół /17,3%/, wzbogacić swoją wiedzę /około 11%/ . Z ogółu badanych ponad 8 procent - poza wyżej wymienionymi wynikami ^{2/} - nie wyrażało żadnych oczekiwań indywidualnych, jak i społecznych /np. zawodowych, obronnych itp./ w związku z powołaniem do odbycia zasadniczej służby wojskowej.

Powstaje więc merytoryczne pytanie: - Jakie wnioski płyną z tych badań dla dowódców i innych wychowawców wojskowych odpowiadających za wychowanie? Otoż dowódca lub oficer sztabu organizujący czy też nadzorujący przebieg procesu wychowawczego w batalionie, pułku i dywizji powinien nie tylko posiadać i doskonalić wiedzę pedagogiczną, ale również umieć korzystać z badań pedagogicznych i socjologicznych, by poznawać wartości, ideały, dążenia i aspiracje młodzieży powoływanej do różnych rodzajów broni i odbywającej służbę wojskową.

Ważne są także problemy natury ogólnopoznawczej, zwłaszcza psychologicznej. Poborowi bowiem nie zawsze znają cele służby wojskowej, nie wiedzą jakie są kryteria przydziału do danego rodzaju wojsk. Może się też zdarzyć, że wcielenie do wojska i obciążenie obowiązkami, a więc gwałtowna zmiana warunków życia oraz wzmożony wysiłek fizyczny i psychiczny, powodować będą stresy u mniej

2/ Por.: Cz. Staciwa, Świadomość społeczna i jej kształtowanie, Warszawa 1990, s.96-99; J.Bogusz, Młodzież oraz metody kształtowania jej postaw patriotyczno-obronnych w wojsku, Warszawa 1989, s.37; J.Kunikowski, Humanizacja służby wojskowej ważnym czynnikiem bezpieczeństwa personalnego, /w:/ Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, AON, Warszawa 1993, s.208-211.

odpornych na trudy służby wojskowej. Dotyczyć to może zwłaszcza marynarzy i żołnierzy z wojsk powietrznodesantowych. Dodajmy, że A. Toffler^{3/} wiąże to z tak zwanym "szokiem przyszłości", pojmowanym przez naukowców cywilnych i wojskowych jako wyczerpanie fizyczne i psychiczne, wywołane przeciążeniem mechanizmów adaptacyjnych oraz mechanizmów podejmowania decyzji.

Wzrasta w związku z tym znaczenie czynnika psychologicznego w okresie pokojowego przygotowywania podwładnych. Chodzi tu zwłaszcza o kształtowanie indywidualności żołnierza, to jest jego cech psychicznych i fizycznych mających bezpośredni wpływ na postępowanie w służbie i ujawniających się w sytuacjach nietypowych i trudnych. Już bowiem w 1931 roku S. Hessen postulował, by doskonalić działania zespołowe widzieć również ten istotny problem wychowawczy i szkoleniowy "na tle całości, zjednoczonej wspólnoty zadania".^{4/}

We współczesnym wychowywaniu podwładnych istotne jest kształtowanie świadomości patriotyczno-obronnej. U jej podstaw znajdować się będzie właściwe korzystanie z tradycji narodowych i państwowych, które wpływały zawsze nie tylko na podtrzymywanie więzi narodowych, ale również wartości moralnych, duchowych. W szczególności zaś wpływały na właściwe kształtowanie świadomości patriotycznej uwzględniającej dążenie do posiadania silnego państwa i armii broniącej niepodległości i bezpieczeństwa.

3/ A. Toffler, Szok przyszłości, Warszawa 1974,
s.336 i następne.

4/ S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931,
s.66-67.

Poza tym, w analizowaniu współczesnych wartości osobowych, źródeł i możliwości oddziaływań wychowawczych, jak też powstawania nowej jakości w wychowywaniu podwładnych żołnierzy, zwracać - jak sądzę - powinno uwagę każdego przełożonego właściwe nadawanie wymiaru takim pojęciom jak: ojczyzna, państwo, powinność obywatelska, wolność, niepodległość, sprawiedliwość, godność, karności żołnierska itp. W ich bowiem przekazie, zwłaszcza treściach historycznych i współczesnych znajdują się takie wartości, które trafiają do świadomości podwładnych.

W dotychczasowym wychowywaniu żołnierzy duże miejsca i uwagi poświęcano ukazywaniu tradycji oręża polskiego eksponując bohaterские czyny Polaków z wielu pol bitewnych. Wydaje się jednak, iż niezależnie od słusznego eksponowania powyższych wartości, na większą uwagę zasługują same tradycje wychowawcze w dziejach Wojska Polskiego, które w niewielkim stopniu znane są zarówno żołnierzom, jak i młodym wychowawcom wojskowym. Dlatego sądzę, że historycznym ideom demokracji, humanizacji i wychowania nadawać powinniśmy współczesne odniesienie, znajdując ciągłość i inspirację w tradycjach orężnych i historii wychowania wojskowego.

ISTOTA UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Pojmowanie umiejętności wychowawczych, jak również dostrzeganie ważnej roli i znaczenia oddziaływań wychowawczych jest problemem równie odległym co i złożonym. Mając jednak na względzie współczesne szkolenie i wychowanie wojskowe, którego integralną częścią są procesy humanizacyjne wspomagające kształcenie i wzbogacanie podmiotowych wartości młodego człowieka - wyjaśnijmy kilka

problemów związanych bezpośrednio z praktyką kształtowania umiejętności wychowawczych przełożonego jako tego, który decyduje o funkcjonowaniu pododdziału, oddziału wojskowego i wyżej.

W ujęciu pedagogicznym przez umiejętności wychowawcze rozumie się celowe i zamierzone współtworzenie takiego klimatu wychowawczego, który sprzyja wszechstronnemu rozwojowi wychowanków /podwładnych/. W umiejętnościach tych zawierać się będzie swolsta zdolność wychowawcy do wyzwalania aktywności własnej i wychowywanych.

Nie wdając się - w tej okolicznościowej wypowiedzi - w głębsze analizy teoretyczne dotyczące zasadniczych elementów współczesnego wychowania, przypomnijemy, że przez wychowanie rozumie się całość /w tym i złożoność/ wpływów i oddziaływań kształcących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie. W powyższym ujęciu wychowanie jest procesem złożonym, obejmującym różne formy oddziaływania na człowieka,^{5/} które warunkować będą jego rozwój w poszczególnych fazach życia. Skoro więc w wychowaniu zawarte są różne formy oddziaływania na człowieka, to założyć też należy, iż mieścić się tu również będą początki umiejętności wychowawczych. Sądzę, że przyjąć też można, iż wśród dużej różnorodności czynników oddziałujących wychowawczo na człowieka na szczególne podkreślenie zasługują między innymi wpływy rodziny, społecznego otoczenia, służby wojskowej jako instytucji celowo powołanej nie tylko do konstytucyjnych powinności

5/ Szerzej na ten temat: Pedagogika /Pod red. N. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka/, PWN, Warszawa 1977, s.29 - 35.

obronnych, ale także przygotowującej wojskowe kadry dydaktyczno-wychowawcze i naukowe.

W powyższym rozumieniu, które odnieśliśmy do postępowania każdego przełożonego, zwłaszcza zaś dowódcy jako osoby odpowiedzialnej za całokształt służby oraz wychowanie obywatelskie żołnierzy, zgodnie z konstytucyjnymi funkcjami wojska, zauważyć należy, iż praktycznych umiejętności wychowawczych przełożonego nie kształtuje się z dnia na dzień. Kształtowane są latami, między innymi przez przybliżanie teorii pedagogicznych w procesie dydaktycznym oraz praktykę wychowawczą, począwszy od najniższych szczebli dowodzenia. Ponadto, zarówno w teorii jak i praktyce potwierdzone zostało powiązanie tych umiejętności wychowawczych przełożonego nie powinno się pojmować w sposób zawężony i utożsamiać wyłącznie ze sprawnym i skutecznym wykonywaniem czynności służbowych. Umiejętności te wymagają bowiem celowego i świadomego współdziałania wychowawcy i wychowanka - przełożonego i podwładnego.

Ten stan można osiągać przy właściwie kształtowanych stosunkach międzyludzkich, kulturze współpracy i współżycia z podwładnymi. Te ostatnie wartości nie powstaną i nie zaistnieją z pewnością przy jednostronnym preferowaniu systemu komend, nakazów i zakazów, czyli niewłaściwie i opacznie pojętej dyscyplinie wojskowej. Dodajmy, że gdy mówi się o kulturze związanej z kształtowaniem osobowości, to w środowisku pedagogicznym łączy się ją zazwyczaj z tzw. pedagogiką kultury, jako dziedziną, która przeszła długą ewolucję i osiągnęła szczególny rozwój w obecnym stuleciu we wszystkich sferach i formach społecznej organizacji.

KONIECZNOŚĆ NABYWANIA I DOSKONALENIA
UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Na podkreślenie zasługuje również to, że nabywane lub doskonalone umiejętności wychowawcze dowódcy, lub innego przełożonego, będą się wiązać ściśle nie tylko z bezpośrednim oddziaływaniem na podwładnych, lecz również wymagać od przełożonego systematycznej pracy nad sobą, a także systematycznej pracy wychowawczej z wychowankami. Podzielać należy zatem poglądy tych wszystkich pedagogów współczesnych, którzy eksponują to, iż zasadniczy sens analizowanego problemu sprowadza się w zasadzie do badania i ukazywania tego w jakim stopniu i w jakim zakresie dostrzegane są i powinny nastąpić zmiany w postawach i poglądach wszystkich uczestników procesu wychowawczego.^{6/}

Wskazując na dużą złożoność zagadnień wychowawczych w ogóle, a w szczególności powinności wychowawczych dowódcy /przełożonego/, który przygotowuje obrońców kraju - powinniśmy również odnotować stałą potrzebę badawczą i praktyczną dotyczącą wymierności właściwego współdziałania przełożonych i podwładnych oraz potrzebę kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich.

6/ Np.: H. Muszyński, Ideal i cele wychowania, Warszawa 1972; Z. Kosyrz: Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki, Warszawa 1988 oraz Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992; K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1989; W. Okon, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987; Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991; T. Lewowicki, Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1980; R. Stępień, Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, AON, Warszawa 1993.

Ważne jest również poznawanie przez przełożonego - o czym była już wcześniej mowa - oczekiwań społecznych młodzieży wiązanych z odbywaniem służby wojskowej. Oprócz tego niezwykle istotny jest fakt, iż przełożony będzie się stykał z różnymi przyzwyczajeniami podwładnych, zróżnicowanym pojmowaniem wartości służby, wstąpią praw i obowiązków, celowości szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego, nabywania umiejętności w trudnych warunkach przeprowadzanych ćwiczeń na poligonie, przebiegu służby wojskowej itp.

Uwzględniając zatem potrzebę łączenia badań pedagogicznych i socjologicznych z procesem wychowawczym, zwłaszcza celowości korzystania z wyników badań, dodajmy iż służyć one mogą zarówno doskonaleniu cech osobowych wychowywanych jak i wychowawców. W stosunku do tych ostatnich zauważyć należy, iż - z jednej strony - rosną wymagania powodowane służbą; z drugiej zaś - mamy potwierdzoną w praktyce różnorodność osobową wcielanych żołnierzy, co wymaga stosownego podejścia.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto wskazać na dużą "potrzebę spolegliwości prawdziwego wychowawcy", o czym pisze prof. T. Kotarbiński,^{7/} a także na cechy osobowe charakteryzujące dobrego wychowawcę i przełożonego. Do cech tych zaliczyć należy między innymi:

- * umiejętność nawiązywania kontaktów z podwładnymi i potrzebę ich doskonalenia;
- * czynna sympatię do ludzi, zawierająca również gotowość do niesienia pomocy potrzebującym oraz współdziałania;

7/ T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1975, s.96.

- * poszanowanie godności ludzkiej, tolerancyjne /szacunek dla uczuć i osobistych przekonań podwładnych/;
- * duży takt dydaktyczno - wychowawczy;
- * sprawiedliwość i wymagalność zarówno wobec siebie, jak i wobec podwładnych zawierające równość kryteriów postępowania i oceniania;
- * umiejętność rozwiązywania indywidualnych oraz zespołowych problemów i konfliktów;
- * prawość postępowania /określana jako zgodność między słowami i postępowaniem/;
- * systematyczna samokontrola, samokrytycyzm i zdolność do przeciwdziałania rutynie.

Doświadczenie wojskowe wykazuje, że umiejętności wychowawcze i kierownicze przełożonego mają duży wpływ na postępowanie podwładnych. Wskazać więc należy na potrzebę podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych kadry oraz konieczność przeciwdziałania ewentualnym niepowodzeniom dydaktycznym i wychowawczym. Ważną współcześnie przesłanką dydaktyczno-służbową jest również właściwe pojmowanie postępujących procesów humanizacyjnych oddziałujących na całokształt wojskowego szkolenia i wychowania.

Ekspozując szczególne znaczenie umiejętności wychowawczych każdego przełożonego, zwrócić należy uwagę na fakt, iż nie zawsze jesteśmy w stanie do końca wszystko przewidzieć. Podobnie jest z definiowaniem tychże umiejętności - nie zawsze jesteśmy w stanie i do końca je określić. Niezależnie jednak od tego przewidywać musimy dużą zmienność sytuacji wychowawczych oraz złożoność osobowości wychowywanych. W procesie wychowania wojskowego bowiem dużo jest sytuacji zmiennych, nie przewidzianych, wymagających głębszej refleksji, dojrzałości, ale i

elastycznej reakcji pedagogicznej. "Właściwie pojęty proces wychowania może się odbywać w warunkach, gdy sieć powiązań międzyludzkich jest tak bogata, jak bogata jest rzeczywistość, z którą zespół nauczycielski i każdy nauczyciel z osobna ma w swej pracy do czynienia".^{8/} A zatem w procesie oddziaływań wychowawczych, zwłaszcza odniesionych do wojskowego wychowania i szkolenia podwładnych, licza się zarówno aktualnie posiadane umiejętności pedagogiczne przełożonego, jak też systematyczne ich doskonalenie. Jest to możliwe do osiągnięcia między innymi poprzez pogłębianie wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej oraz praktyczne doświadczenie pedagogiczne, w którym występować będzie świadome dążenie do współdziałania oraz wzajemnego zrozumienia /przez wychowawcę i wychowywanych/ odpowiedzialnych zadań oraz celów służby wojskowej.

^{8/} S. Krawcewicz, Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973, s.85.

PRZEMIANY EDUKACYJNE W DOBIE TRANSFORMACJI USTROJOWEJ.

"Dawne wyobrażenia odpowiadające minionej przeszłości trzeba zastąpić nowymi, jeżeli bowiem ich nie uaktualnimy nasze postępowanie odbiegnie od rzeczywistości i będziemy coraz mniej zdolni do jakiegokolwiek działania".

Alvin Toffler

Sumując refleksje nad edukacją - nauczaniem i wychowaniem należy stwierdzić, że istniały one zawsze w różnych obszarach życia człowieka, w jego kulturze. Uprawiane były w różnych tradycjach religijnych, społecznych, politycznych.

Kierunkom myślenia i działania wychowawczego zawsze towarzyszyły paradygmaty cywilizacyjne, a także układy sił społecznych i politycznych obowiązujące w danym okresie historycznym. Równocześnie obowiązywały różne rozwiązania edukacyjne - cele wychowania, hipotezy i ideały wychowawcze.

Edukacja jako zjawisko społeczne traktowana jest jako ważny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego całych społeczeństw, jako źródło stabilizacji życiowej i postępu, awansu społeczno-zawodowego, dobrobytu i satysfakcji.

We współczesnych społeczeństwach edukacja wywiera silny wpływ na układ stosunków w różnych typach środowisk - w rodzinie, w kontaktach sąsiedzkich, w zawodowych i pozazawodowych relacjach międzyludzkich, a także w układach międzynarodowych. Jest też czynnikiem rozwoju aspiracji życiowych młodzieży oraz indywidualnej aktywności ludzi dorosłych, aktywności społecznej, kulturalnej, patriotyczno-obywatelskiej.

Funkcjonowanie edukacji w społeczeństwie jest wielorako

uwarunkowane. Wyznaczają je: układ stosunków społeczno-ekonomicznych, polityka ogólna i obronna, polityka edukacyjna państwa i podmiotów niepaństwowych, a także potrzeby i aspiracje życiowe jednostek. Szczególny wpływ na edukację mają ważne wydarzenia globalne w postaci przeobrażeń ustrojowych, w tym także przewidywanie, zapobieganie i łagodzenie zaistniałych konfliktów lokalnych i międzynarodowych. Wyznaczają one i modyfikują cele edukacji jej miejsce wśród innych cenionych wartości, a także jej społeczne i indywidualne funkcje. Modyfikują też postawy młodzieży i dorosłych wobec zaistniałych zjawisk społecznych, ekonomicznych i politycznych. Pedagogika - edukacja jest zatem dzieckiem czasu i systemu.

Przez ostatnich około 60 lat pedagogika przystosowywała się do służebności autorytarnemu państwu, do wypracowania narzędzi skutecznego urabiania umysłów, światopoglądów i kompetencji odpowiednich dla zadań oświatowych i wychowawczych określonych poza nią, z zewnątrz. Sytuacja ta szczególnie utrwaliła się w Polsce po II wojnie światowej, w czasach "wielkiego zadania", polegających na tym, by pozyskać dla socjalizmu coraz liczniejsze odłamy społeczeństwa.

Realizacja zadania miała ukończyć się przez "eksperyment socjalny", który w swym założeniu mocno zniewalał także współczesne nauczania i wychowanie, przekształcając je w swej istocie w swoistą indoktrynację. Socjalistyczna "doktryna naukowa" przystosowana została do unifikacji społecznej, do zaniku dialogu, została podporządkowana strukturze sterowania odgórnego. Ideologicznie zorientowana myśl o wychowaniu pozostawała w uwięzieniu, w bezkrytycznie ustalonej prawdzie z góry przyjętych założeń teleologicznych. W konsekwencji doprowadziło to nie tylko do totalitaryzmu politycznego, ale także światopoglądowego i moralnego.

Obowiązujący w tym czasie system szkolny i polityka oświatowa państwa przyczyniły się niewątpliwie do podniesienia poziomu formalnego wykształcenia szkolnego młodzieży i ludzi dorosłych. Spowodowały też w społeczeństwie wzrost aspiracji edukacyjnych, choć zarazem ukształtowały w nim dość jednostronny utylitarny i instrumentalny sposób postrzegania wykształcenia jako wartości. Wyrobiły kult dyplomu oraz niedocenywanie rzeczywistych umiejętności profesjonalnych i wartości związanych z samorozwojem intelektualnym, kulturalnym, moralnym i obywatelskim. Pozostało więc czekanie i życie w stagnacji, tylko bierne kręcenie się w trybach społecznej maszyny i czekanie na swoje miejsce w społeczeństwie, jak określił Stanisław Ossowski - "życie na marginesie czasu".

Również analiza ówczesnych programów kształcenia pedagogicznego kadr wojskowych i żołnierskich nasuwa przypuszczenie, iż chodziło w nich przede wszystkim o dostarczanie przyszłym dowódcom - wychowawcom swoistej "technologii" działania edukacyjnego. Więcej w nich bowiem zajmowały miejsca teorie łatwe do zastosowania w praktyce szkoleniowej wojsk niż ogólniejsza refleksja na temat procesów dydaktyczno-wychowawczych. Takie zawężanie pola zainteresowań i funkcjonowania pedagogiki miało i nadal ma swoje konsekwencje dla pracy teoretyków i praktyków. Bowiem posługiwanie się dowódców - wychowawców wiedzą pedagogiczną i metodyczną zamkniętą w gotowych definicjach i regułach staje się przejawem ucieczki od ich życiowego i zawodowego doświadczenia, od różnorodnych wartości zmieniających się pokoleń wychowanków, a także od nowej wiedzy pedagogicznej tworzonej w zmienionym kontekście społecznym.

Przełom ustrojowy początku lat dziewięćdziesiątych zastał Polaków źle przygotowanych do podjęcia jego wyzwań. W czasach

transformacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także zmiany paradygmatycznej we wzorach rozumienia procesu edukacyjnego, w czasach namysłu o pedagogikę odkrywamy jej bezrefleksyjne i bezkrytyczne wcześniejsze związanie z dominującą ideologią. Uruchamiana refleksja odsłania także wiedzę o wychowaniu jako myśl zredukowaną do naukowego poznawania i interpretowania faktów wychowawczych, w rezultacie instrumentalnie służącą realizacji "obiektywnie i naukowo" określonym założeniom dydaktycznym, programom kształcenia, metodom nauczania i wychowania.

Krytyczny namysł uruchamiany nad współczesną pedagogiką naukową odsłania także i to, iż jest ona pozbawiona samowiedzy, samorefleksji i nie poszukuje swoich przedzałożeń. Wielu pedagogów wiedzę o wychowaniu uprawia wegetatywnie, bez świadomości jej charakteru i jej miejsca w historycznych i nowoczesnych systemach edukacji.

Przeobrażenia ustrojowe zachodzące w ostatnich latach w naszym kraju obejmują wszystkie dziedziny życia społecznego: system gospodarczy, politykę, kulturę, naukę, oświatę, wychowanie itd. W tym ogólnym nurcie przemian gruntownej analizie poddawana jest także problematyka edukacji obronnej.

Te wszystkie zakresy przemian niewątpliwie mają określony związek z edukacją szkolną i pozaszkolną obejmującą całe społeczeństwo. Wymagają ciągłych badań zarówno w sferze postaw wobec potrzeb i aspiracji edukacyjnych, jak również w zakresie reagowania systemu edukacyjnego na te potrzeby i postawy.

Postawy młodzieży i dorosłych wobec edukacji w latach przełomu są bardzo złożone, tak jak złożone są ich uwarunkowania. Znajdujemy w nich odbicie funkcjonującego przez ostatnie dziesięciolecia

systemu szkolnego i polityki oświatowej państwa. W postawach tych uwidacznia się splot polskiej powojennej przeszłości i teraźniejszości, polskiej odmienności. Jej charakterystyczną cechą jest duża bierność znacznej części społeczeństwa oraz - wyłączając okresowe zrywy - obojętność wobec wydarzeń społeczno-politycznych i wyzwań patriotyczno-obywatelskich. Oczywiście ma to swoje historyczne uzasadnienie.

W opiniach teoretyków i praktyków wychowania pojawiają się poglądy, że wzrastająca ilość czynników wpływających na procesy edukacyjne sprawia określone trudności w ich ogarnięciu i skoordynowanym działaniu. Tym samym proces nauczania i wychowania odbywa się w coraz bardziej skomplikowanej sytuacji.

Odbudowywanie "myślenia pedagogicznego" dokonywane jest w namyśle współczesnych filozofów, pedagogów, socjologów edukacji w kilku płaszczyznach refleksji. Ponowne zwrócenie się ku złożoności, wielowariantowości horyzontu teoretycznego w namyśle nad rozumieniem nauczania i wychowania wiąże się z uprzytomnieniem wielu możliwości, interpretacyjnych wobec faktów i doświadczeń wychowawczych ^{1/}.

We współczesnej literaturze pedagogicznej i podjętych dyskusjach przywoływane są różne nurty teoretycznego myślenia nieobecne w myśleniu o wychowaniu ostatniego czasu, takie jak: pedagogika radykalnie krytyczna, pedagogika humanistyczna, pedagogika oporu,

1/ zob. K.Kiciński, Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym, Warszawa 1993.

Z.Kosyrz, Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993.

Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, red. F.Januszkiewicz i S.Skulimowski, Warszawa - Siedlce 1993.

Pedagogika społeczna, red. T.Pilch i I.Lepalczyk, Warszawa 1993.
Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach, red. Z.Kieciński i L.Witkowski, Warszawa 1993,

R.Stępień, Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.

pedagogika wolności, antypedagogika, pedagogika indywidualistyczna i inne. Te różne kierunki myślenia uprzytamniają wielkość możliwości zaangażowania myślenia w rozumienie edukacji. Wielowymiarowość teoretycznej refleksji zachęca jednocześnie do uświadomienia niekonieczności rozumienia teorii jako "dzieła", które wymaga bezrefleksyjnego stosowania przyjętych założeń.

Współczesny namysł domaga się wyjaśnienia ^{ścis-} poza granice własnego czy wcześniejszego rozumienia, na pozycje zewnętrznego obserwatora po to, aby z dystansu z oddala z innego miejsca zobaczyć jednostronność wcześniej przyjętych znaczeń rzeczywistości. Dziś w refleksji nad pedagogiką, poszukujący pedagodzy i socjolodzy jednostronemu "uwięzieniu" myślenia wychowawczego przeciwstawiają dopuszczanie do głosu i odkrycia różnych pedagogii, tj. wielości form namysłu i praktykowania wychowania, jakie ludzie podejmują w społecznościach, a także prywatnych sposobach "bycia w świecie".

Pedagogika końca XX wieku upomina się także o ujawnienie perspektywy myślowej, na gruncie której ludzie formułują swoją prawdę jako podstawę normatywnego postępowania, określają kryteria wyboru wartości, kategorie pojęciowe, definicje rozumienia rzeczywistości, różnorodność interpretacyjną norm religijnych, prawnych, filozoficznych. Pedagogika ta podejmuje próbę uchwycenia całości sensów wychowawczych obecnych w życiu ludzi. Jest jednocześnie niezbędnością krytyki wobec nieuświadomionych założeń, wobec pozorów, schematów, stereotypów, a więc granic społecznego rozumienia ^{1/}.

Obecnie istnieje konieczność wypełniania przestrzeni społecznej, międzyludzkich relacji podzielonych granicami /państwowymi, politycznymi, etnicznymi, ekonomicznymi, komunikacyjnymi - rozumienia/

1/ I. Witkowski, Uniwersalizm pogranicza, Toruń 1991.

możliwościami zderzenia opcji, konfrontacji punktów widzenia, mediacji i uzgadniania, a także wzajemnej krytyki, przedkładania ważności racji, sporu, otwarcia na inny horyzont pytań, a wreszcie transformacji i zmiany dotychczasowej perspektywy rozumienia organizacji ładu społecznego na ład nowy, wspólnie uzgodniony nie mający swoich precedensów w historii ^{1/}.

Próby odbudowywania całościowej relacji "pedagogiki - pedagogii", które występują obecnie, są jednocześnie wysiłkiem przeciwstawienia się scentralizowanym programom, zbiurokratyzowanym schematom w organizacji pracy edukacyjnej. Nowa doktryna edukacyjna upomina się o zrównoważenie relacji między teorią i praktyką nakładając na pedagogów odpowiedzialność wyboru kompetencji interpretacyjnych wobec różnych form wiedzy. Akt zdobycia wiedzy, będący końcową kategorią dotychczasowej edukacji, w nowych formach edukacyjnych nie kończy rozumienia, a raczej może dopiero stawać się początkiem "uwalniania" nowych myśli, które wcześniej zostały w jakiś sposób uwięzione.

Nowa rzeczywistość i dokonujące się przeobrażenia mają także istotny wpływ na strukturę organizacyjną wojska, na jego system edukacyjny, na cele i zadania procesu szkolenia i wychowania. Przed pedagogami wojskowymi, nacechowanymi dużą troską o wychowanie żołnierzy stanęło zatem szereg pytań - problemów. Obok tych, którymi zainteresowane jest głęboko całe, ogólnokrajowe środowisko pedagogiczne jawią się problemy związane z edukacją wojskową, m. in.:

- jaki jest poziom i możliwości rozwojowe pedagogiki wojskowej,
- jaki jest stan kaury naukowej i możliwości jej rozwoju,

1/ Zob. Ku pedagogii pogranicza, red. Z.Kwieciński, L.Witkowski, UMK, Torun 1991.

- jaka jest siła sprawcza pedagogiki wojskowej w kształtowaniu nowej rzeczywistości edukacyjnej,
- jakie są i jak funkcjonują uregulowania prawne stanowiące klucz i fundament dla edukacji żołnierskiej.

Pedagogika wojskowa, pozostająca także w minionym okresie w narzuconej jej sytuacji usiłuje więc przewyciężyć własne problemy. Można jednak odnieść wrażenie, że czyni to trochę bez przekonania, ponieważ a priori neguje się niemal w całości dotychczasowy dorobek i wojskową wiedzę pedagogiczną, odnawia się także możliwości wykorzystania niemałych przecież kompetencji znacznej części przygotowanych wcześniej do procesu wychowania oficerów. Nie wszyscy na szczęście - trwają w apatii, odrętwieniu czy pozorowaniu działań służących naprawie pedagogiki wojskowej, a dzięki temu - miejmy nadzieję - i całej edukacji humanistycznej w wojsku. Są przesłanki, by sądzić, że następuje już przełom w tej sprawie, słabną spory o potrzebę funkcjonowania w wojsku kwalifikowanych psychologów i pedagogów, o konieczność komplementarnego ujmowania nauk humanistycznych w ramach całościowej edukacji. Pedagogika wojskowa uwalnia się także od rozmaitych pseudodylematów /np: sporu o to, czy stosować metody ilościowe czy jakościowe/, z coraz większym powodzeniem eliminuje dyskusje i działania pozorowane. Rosnące zapotrzebowanie na dowódców - wychowawców i podstawy wiedzy metodologicznej sprzyja uwalnianiu się od przejściowych słabości i rozmaitych kompleksów tej dyscypliny naukowej.

Dokonujące się przemiany w pedagogice wojskowej, a także pogłębiający się proces oddziaływań wychowawczych stwarzają warunki ku temu, by do życia wojska w szerszym zakresie wkraczała nowoczesność, pojmowana nie tylko jako postęp techniczny, ale także jako

kierowanie założonymi procesami szkolenia i wychowania, zmierzającymi do tego, aby w postawach, poglądach i dążeniach życiowych żołnierzy odzwierciedlała się pełna akceptacja współczesnej rzeczywistości.

Przemiany wewnętrzne i zewnętrzne, a także potrzeba unowocześniania naszego wojska, spowodowały konieczność nowego podejścia do całości kształtu służby wojskowej: do dowodzenia, szkolenia, wychowania i wzajemnych więzi, po to, aby ludzie byli sobie bliżsi, lepiej wykonywali swoje obowiązki, znajdowali głębsze motywacje i większą satysfakcję z jej pełnienia. Zmiany w postawach żołnierzy należy więc rozpatrywać jako funkcję obserwowanych przemian, a także jako istotny czynnik warunkujący efektywność procesu szkolenia i wychowania.

Podstawowym zadaniem, w najbliższej, a także i dalszej perspektywie, na odcinku doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, w sferze rozwiązań teoretycznych i praktycznych winny więc być:

- poszukiwanie współczesnej obudowy teoretycznej i metodologicznej do działań integrujących proces szkolenia i wychowania,
- przebudowa systemu wychowania patriotyczno-pywatelskiego /postaw teoretycznych, treści, form, metod/,
- doskonalenie jednoosobowego dowodzenia modelu dowódcy-wychowawcy w warunkach demokracji,
- urzeczywistnienie podmiotowego charakteru wychowania żołnierzy przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiego poziomu wyszkolenia profesjonalnego, dyscypliny i morale,
- tworzenie jednolitego, wewnętrznie spójnego systemu wychowania, w warunkach demokracji i pluralizmu,

- prowadzenie prac o charakterze teoretycznym dotyczących podstaw pedagogiki wojskowej,
- konkretyzację koncepcji stanowienia ideału i celów wychowania,
- określenie teoretycznych podstaw zasad wychowania wojskowego,
- opracowanie metodyki wychowania wojskowego,
- tworzenie teoretycznych podstaw stosunków interpersonalnych w wojsku,
- doskonalenie i umacianie tożsamości dowódcy-wychowawcy,
- prowadzenie badań empirycznych dotyczących dyscypliny /metod i środków jej kształtowania/,
- prowadzenie badań komparatystycznych z zakresu działalności wychowawczej, tworzenia systemów wychowawczych, kształtowania dyscypliny, podkultury żołnierskiej itd.

Badania te uzależnione są od możliwości organizacyjnych, personalnych i finansowych.

Ważnym zatem zadaniem dla pedagogiki uprawianej w wojsku jest poszukiwanie i prowadzenie takich modeli teoretycznych i rozwiązań praktycznych, które nawiązują do najnowszych doświadczeń zagranicznych, ale uwzględniają także polskie tradycje. Powinna następować identyfikacja stanowisk i poczynań opartych na rzetelnej znajomości tego, co się wybiera. To kwestia zarówno kompetencji naukowych, zawodowych i moralno-etycznych.

Niezależnie od zmieniających się warunków powinnością pedagogiki wojskowej jest dokonywanie pogłębionych diagnoz, przedstawianie krytycznych analiz i proponowanie rozwiązań prowadzących do doskonalenia procesu szkolenia i wychowania, a także wspierania innowacji i wdrożeń.

Wprawdzie w samej pedagogice zauważyć można dążenie do koncentracji na opisie i wyjaśnieniu zjawisk i procesów edukacyjnych, to jednak o roli pedagogiki wojskowej w życiu wojska decydować będzie jej oddziaływanie na praktykę. W obecnej sytuacji wyraźnie dostrzec można oczekiwania, iż pedagogika ta pomoże przybliżyć proces edukacji do potrzeb indywidualnych i zespołowych żołnierzy, że nada jej charakter bardziej funkcjonalny.

Jest więc wiele powodów, by współcześnie dowódcy-wychowawcy potrafili w porę uchwycić treść, zakres i kierunek zmian zachodzących w teorii pedagogicznej, by najlepsze doświadczenia edukacyjne docierały do nich w formie zweryfikowanych koncepcji, uwzględniających specyfikę polskich realiów, a także by brały one pod uwagę aktualne potrzeby szkolnictwa wojskowego.

Istnieje zatem pilna potrzeba przedsięwzięć kompensujących ewentualne niedostatki wiedzy i umiejętności oficerów z dziedziny najnowszej pedagogiki i innych nauk humanistycznych.

PRAWA I WOLNOŚCI CZŁOWIEKA W WARUNKACH SŁUŻBY WOJSKOWEJ
/Podstawy filozoficzne i prawne/

Podjmując próbę sformułowania tez dotyczących praw i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej i dzielając opinię tych uczestników konferencji, którzy - jak prof. T. Lewowicki - dostrzegają potrzebę refleksji filozoficznej w budowaniu "filozofii pedagogiki" w dyskusjach nad "wychowaniem w toku przemian", w swoim wystąpieniu pragnę skoncentrować się nad niektórymi zagadnieniami związanymi z procesami i wolnościami człowieka w warunkach służby wojskowej.

Już na wstępie wypada zauważyć, że zainteresowanie genezą i istotą praw człowieka, szczególnie widoczne po drugiej wojnie światowej, w warunkach Rzeczypospolitej Polskiej związane jest dodatkowo z głębokimi przemianami ustrojowymi w naszym kraju i w innych państwach Europy Środkowej i Wschodniej, z dążeniami do stworzenia nowego porządku konstytucyjnego gwarantującego niezbywalne prawa i wolności, zawarte m.in. w podpisanych przez Polskę deklaracjach, paktach i konwencjach międzynarodowych.

Sytuacja ta, wywierająca istotny wpływ na przemiany demokratyczne w Wojsku Polskim, wymaga nie tylko dogłębnej znajomości przez żołnierzy katalogu owych praw i wolności¹ /oraz przewidzianych prawem ograniczeń wynikających z charakteru i zadań sił zbrojnych/, ale także ich teoretycznych i aksjologicznych uzasadnień, zawartych w dziejach myśli filozoficznej, politycznej i społecznej, do których odwołują się ich autorzy i popularyzatorzy.

1. Zob. Załącznik nr 1 do mojego artykułu pt. Filozofia współczesna i prawa człowieka, "Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 3.

1. Podstawy filozoficzne

Bezpośrednie rozważania na temat praw i wolności człowieka pojawiły się wprawdzie w myśli filozoficznej Europy dopiero w czasach nowożytnych, ale i w epokach wcześniejszych zagadnieniom tym poświęcono - pośrednio - wiele uwagi, w szerokim kontekście dociekań nad losami ludzkości, nad historycznie kształtującymi się typami społeczeństw, państw, kultur, cywilizacji oraz miejscem i rolą człowieka w tych procesach².

Filozofowie epok minionych ujmowali prawa i wolności człowieka w powiązaniu z realizacją takich wartości, jak: szczęście i pomyślność człowieka i społeczeństwa, wolność i demokracja, godność i podmiotowość ludzi, dobrobyt i sprawiedliwość, dążąc równocześnie do ustanowienia sprawiedliwego ustroju zdolnego zagwarantować realizację tych wartości³. W rozważaniach swoich wiele miejsca poświęcali również prawom i wolnościom "stanu wojskowego", oraz niezbędnym ograniczeniom wynikającym ze szczególnego statusu i roli sił zbrojnych w społeczeństwie i państwie.

Obok teoretycznych rozważań nad genezą i istotą tych praw w traktatach filozoficznych znaleźć możemy wyraźne wątki o charakterze metodologicznym i aksjologicznym, a także wskazania prakseologiczne mówiące o warunkach, drogach i środkach realizacji owych praw i wolności - mające często wymiar panhistoryczny, uniwersalny, do których nawiązują różne nurty i kierunki filozofii współczesnej.

O ile jednak problematyka praw i wolności człowieka jest obecna niemal we wszystkich tych nurtach i kierunkach, to mimo liczącej już półtora stulecia tradycji koncepcje praw i wolności nie są dokładnie usystematyzowane i ugruntowane, co znacznie utrudnia ich rekonstrukcję i analizę. Traktując to jako ważne zadanie badawcze można jednak już dzisiaj stwierdzić, że filozofowie współcześni, nawet ci o orientacji scientystycznej,

2. Zob. R. Rosa, Historia i filozofia praw człowieka, "Zeszyty Naukowe AON" 1993, nr 2.

3. Wypada jednak zauważyć, że troszcąc o stworzenie niezbędnych warunków /polityczno-prawnych, ekonomicznych, społecznych i innych/ umożliwiających realizację owych wartości nie towarzyszyła powszechnej zgodzie filozofów co do tego, jaki konkretnie ustrój spełni te wymagania i jak go stworzyć. Zob. J. Szacki, Historia myśli socjologicznej. Część pierwsza, Warszawa 1983, s. 97.

bardzo często podejmują najbardziej aktualne kwestie dotyczące perspektyw rozwojowych świata, kierunków i mechanizmów tego rozwoju, roli i miejsca człowieka w przeobrażeniach ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturowych, usiłując odkryć i wskazać drogi i środki mogące zagwarantować bezpieczeństwo i szczęście ludzi, z którymi nierozzerwalnie wiążą się prawa i wolności człowieka.

Podobnie jak w epokach minionych koncepcje współczesne są bardzo zróżnicowane, często niespójne wewnętrznie, niemniej jednak zdecydowana ich większość ma charakter *h u m a n i s t y c z n y* / co wcale nie znaczy, że zawsze jest to humanizm realny/, nakierowany na pełniejsze poznanie i zrozumienie świata, w tym owych podstawowych praw i wolności człowieka po to, by uczynić nasze życie piękniejszym, bezpieczniejszym i szczęśliwszym.

Analiza Filozofii współczesnej wskazuje, iż już w połowie XIX wieku próby takie, w opozycji na idealizm niemiecki, podejmuje *p o z y t y w i z m* zapoczątkowany przez Augusta Comte'a, będący - przynajmniej w przekonaniu tego myśliciela - nową, *n a u k o w ą* filozofią "opartą na faktach", zbliżoną pod względem precyzji wywodów do nauk przyrodniczych, mającą stać się teoretycznym narzędziem walki o zbudowanie nowego ładu społecznego. Filozofia Comte'a, a także wielu jego uczniów i kontynuatorów, miała przyczynić się do racjonalizacji działań ludzkich, urządzeń społecznych, prawa i moralności, do bujnego rozkwitu nauk pozytywnych, stanowiących podstawę również bujnego rozkwitu kultury materialnej. W tym nowym społeczeństwie tradycyjne dążenia egoistyczne ustąpić miały miejsca altruizmowi, miłości i przyjaźni wszystkich ludzi, wartościom opartym m.in. na jedności intelektualnej, na prawdziwej wiedzy o świecie przyrody i społeczeństwie

ludzkim, na przestrzeganiu dobrych praw. W warunkach tych, zdaniem wielu pozytywistów, mogły się również realizować podstawowe prawa i wolności człowieka.

Podobne ambicje przyświecały twórcom filozofii m a r k s i s - t o w s k i e j , antropologii filozoficznej i historiozofii / zwłaszcza "młodemu" Marksowi /, głoszącym również postulat filozofii n a u k o w e j , rewolucyjnego przekształcenia stosunków społecznych. Pomijając w tym miejscu gorące, nie zawsze należycie uargumentowane dyskusje i spory na ten temat / w tym na temat konsekwencji praktycznych, do których filozofia ta niejako programowo rościła sobie prawo /, trudno jednak byłoby pominąć tę orientację przy prezentowaniu koncepcji filozoficznych, które - przynajmniej w swych założeniach - miały na względzie dobro i szczęście ludzi, ich wszechstronny rozwój, bezpieczne i dostatnie życie.

W walce o te ideały, zwłaszcza o p o d m i o t o w o ś ć człowieka, o jego w o l n o ś ć i autonomię /często w praktyce niepełną, ograniczoną/ odegrały swoją rolę różne odcienie i odmiany e g z y s t e n c j a l i z m u, od koncepcji duńskiego filozofa i teologa Kierkegaarda poczynając, poprzez poglądy Marcina Heideggera, Karla Jaspersa, Gabriela Marcela i wielu innych filozofów, na Jean Paul Sartrze kończąc.

Problem praw i wolności nie był również obcy reprezentantom filozofii f e n o m e n o l o g i c z n e j , której prawdziwym twórcą był Edmund Husserl, a którą w zakresie etyki i teorii religii rozwinął Max Scheler /do którego po części odwoływał się Karol Wojtyła, budując swój system etyczny/, a także przedstawicielom różnych odmian s t r u k t u r a l i z m u, zwłaszcza zaś Claude Lévi - Straussowi, autorowi "Antropologii strukturalnej" i wielu innych prac podejmujących m.in. próbę wyjaśnienia miejsca i roli człowieka w świecie, w tym należnych mu praw i wolności.

Wśród myślicieli podejmujących takie próby wypada również wymienić reprezentantów znanej przez wiele dziesięcioleci /od początków lat trzydziestych XX wieku/ " Szkoły Frankfurckiej " i zbudowaną przez nich / m.in. przez Maxa Horkheimera, Theodora Adorno, Herberta Marcusego i Ericha Fromma/ " krytyczną teorię ", która odegrała pewną rolę w dziedzinie krytyki istniejącej rzeczywistości, ukazania źródeł nędzy ludzkiej, poszukiwania dróg ich eliminacji, w tym negacji urządzeń i mechanizmów naruszających prawa i podstawowe wolności człowieka. Godzi się w tym kontekście przypomnieć zdecydowany sprzeciw "frankfurtczyków" wobec ideologii i systemom totalitarnym /głównie faszystowski/, ostrą krytykę wynaturzeń pojawiających się w strukturach kapitalistycznych i nie mniej ostrą - zwłaszcza po II wojnie światowej - stosunków panujących w tzw. "realnym socjaliźmie" /stad m.in. głoszona przez niektórych z nich koncepcja "trzeciej drogi", jak dotąd nigdzie nie zrealizowana/.

Problemy osoby ludzkiej, godności człowieka, bezpieczeństwa i pokoju, prawdy i sprawiedliwości, miłości, wolności i solidarności ludzi, stanowiących fundament praw i wolności człowieka, zajęły szczególnie wiele miejsca / w wymiarach transcendentnym i doczesnym / we współczesnej filozofii chrześcijańskiej - w tomizmie współczesnym, w różnych odmianach personalizmu / np. w personalizmie filozoficzno-moralnym Gilsona, historyczno-społecznym Chenu, w wersji Mouniera i in./, w teilhardyzmie /Teilhard de Chardin/, w nauce społecznej Kościoła. Budowane w ich obrębie koncepcje historiozoficzne, antropologiczne i etyczne zawierają wiele cennych stwierdzeń i wskazań dotyczących bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa /wspólnoty/, występujących między nimi relacji, praw i wolności "osoby ludzkiej". Jak słusznie zauważa Wincenty Granat w znanej pracy

pt. "Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej",
"Problemem ciągle otwartym jest stosunek jednostki do społecz-
ności; by oba te byty mogły harmonijnie się rozwijać, dwu biegu-
nów należy unikać: skrajnego indywidualizmu wiodącego do anarchii
i aktów terroryzmu a także totalizmu niwelującego osobnicze prawa
jednostki"⁴.

Pomijając w niniejszym artykule bardziej szczegółową charak-
terystrykę współczesnej filozofii chrześcijańskiej wypada jednak
zaznaczyć, iż zdaniem wielu jej przedstawicieli w warstwie meto-
dologicznej przeciwstawia się ona /zwłaszcza nurt personalistycz-
ny/ zarówno absolutyzowaniu dedukcyjnego aprioryzmu, jak i wąskiego
empiryzmu. Łącząc metafizykę i jej najbardziej ogólne zasady z
analizą historycznej działalności człowieka w warunkach określonej
cywilizacji i kultury, personalizm chrześcijański dąży do zbudowa-
nia zintegrowanej teorii "osoby ludzkiej", teorii obejmującej
wszystkie sfery, "strony" człowieka: fizyczną, biologiczną, psy-
chiczną, społeczną a także - transcendentną, co rzutuje na samo
pojęcie i zakres przysługujących człowiekowi praw i wolności.

Uzasadniając sens ludzkiego życia w sferze materialnej /cywi-
lizacja/, duchowej /kultura/ i transcendentnej /osobowość czło-
wieka, przekraczająca te dwie sfery / oraz dążąc do obrony
o s o b y ludzkiej przed zagrażającymi jej niebezpieczeństwami,
personalisci chrześcijańscy krytykowali cywilizację burżuazyjną
za "atomizację" społeczeństwa, za reifikację człowieka⁵, nadmier-
ną troskę o wartości materialne i zaniedbywanie potrzeb "osoby"
ludzkiej. Szczególnie krytycznie odnosili się do ideologii i cy-
wilizacji faszystowskiej z jej kultem scentralizowanego totalizmu
władzy i kultem "wodza". Krytykowali też marksizm i cywilizację

4 W. Granat, Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej,
Poznań 1985, s. 21.

5 Zob. np. E. Mounier, Co to jest personalizm?, Kraków 1960.

sojalistyczną za to, że "obiecowały człowiekowi wszystko", a w rezultacie - przynajmniej ich zdaniem - dały mu niewiele, koncentrując jego wysiłki na opanowaniu przyrody, ~~skracając~~ sytuując go głównie w świecie materii a zaniedbując "pełnię życia osobowego", osobistej odpowiedzialności za siebie, innych i otaczający go świat, które to zaniedbania wyeliminować miał właśnie personalizm chrześcijański.

Dodajmy, iż personalizm ten mieści się w obszarze współczesnej antropologii filozoficznej / filozofii człowieka/, niezwykle zróżnicowanej wewnętrznie, niemniej jednak przepełnionej wspólną troską o obronę człowieka i jego praw: do godnego i prawdziwego życia, do wolności, do kultury, do bezpieczeństwa.

Idee te po II wojnie światowej znalazły swoje zastosowanie w szerokich ruchach na rzecz praw człowieka, w dokumentach regulujących stosunki między ludźmi i państwami w duchu przyjaźni, sprawiedliwości, współpracy / np. w "Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka", w "Akcje Końcowym" KBWE, w Europejskiej "Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności" - zob.w/w zał.nr 1/ we wspomnianej już nauce społecznej Kościoła Rzymskokatolickiego.

Co się tyczy tej ostatniej to wypada przypomnieć, iż już Jan XXIII w znanej i cenionej powszechnie encyklice "Pacem in terris" stwierdzał, że "... każdy człowiek jest osobą, to znaczy istotą obdarzoną rozumem i wolną wolą, wskutek czego ma prawa i obowiązki, wypływające bezpośrednio i równocześnie z własnej jego natury. A ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec"⁶.

Analizując prawo do życia oraz godnego człowieka poziomu życia, do korzystania z wartości materialnych, moralnych i kulturalnych, prawa wynikające z udziału człowieka w życiu gospodarczym i politycznym i inne, Papież ten ujmował je w szerokiej perspektywie

6 Jan XXIII, Encyklika "Pacem in terris", "Znak" 1962, nr 332-334.

filozoficznej i moralnej, nazywając swoją encyklikę "Encyklika o pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności".

Problemem tym poświęcił również wiele uwagi Paweł VI /zwłaszcza w encyklice "Populorum progressio"/, a także Jan Paweł II, m.in. w wydanych w ostatnich latach encyklikach nt. "Sollicitudo rei socialis" / O aktualnych problemach rozwoju ludzi i narodów - 1987/ i "Centesimus annus", wydanej w setną rocznicę ogłoszenia encykliki Leona XIII "Rerum novarum" /1991/.

Opowiadając się za poszanowaniem autentycznego rozwoju człowieka i społeczeństwa, czyli takiego rozwoju, który zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszystkich jej wymiarach, Jan Paweł II piętnuje różne formy wyzysku i ucisku ekonomicznego, społecznego, politycznego, wyznaniowego i innych, wszelkie formy dyskryminacji zagrażające godności człowieka i jego niezbywalnym prawom - w tym odradzające się przejawy totalizmu i autokratyzmu, pojawiające się nowe formy fundamentalizmu religijnego, kult wartości czysto utylitarnych, patologie społeczne itp. zjawiska. Przecistawiając się koncepcjom katastroficznym wskazuje równocześnie, że obok tych zagrożeń w ostatnich latach odnotować można wiele zjawisk pozytywnych, jak chociażby narastanie poczucia własnej godności i godności innych ludzi, wzrost świadomości potrzeby "budowania razem", solidarnie wspólnej przyszłości, wyrzeczenia się egoistycznych celów i interesów na rzecz "dobra wspólnego" itp.

Dla rozważań na temat możliwości i gwarancji realizacji przysługujących nam praw i wolności istotne wydaje się zawarte w encyklice "Sollicitudo rei socialis" stwierdzenie, że jednym z nakazów współczesności jest zdanie sobie sprawy z ograniczoności

zasobów naturalnych, z konieczności racjonalnego ich wykorzystania, z potrzeby "... poszanowania integralności i rytmów natury oraz uwzględnienia ich przy programowaniu rozwoju"⁷. Jynada również zgodzić się z poglądem, że "... rozwiązanie poważnych problemów narodowych i międzynarodowych / w tym także praw i wolności człowieka - R.R. / nie jest tylko kwestią produkcji gospodarczej czy organizacji prawnej albo społecznej, ale wymaga odwołania się do określonych wartości etyczno-religijnych, a także przeniesienia mentalności, postępowania i struktur"⁸.

Wydaje się, iż takie kompleksowe /holistyczne/, a zarazem głęboko humanistyczne podejście konieczne jest przy rozpatrywaniu wielu kwestii ogólnych, determinujących koncepcje praw i wolności człowieka, jak i samych tych praw i wolności oraz możliwości ich realizacji.

Do tych pierwszych, w kontekście tytułu artykułu, zaliczyć możemy m.in. następujące:

- jakie są / powinny być? / najważniejsze cele naszej działalności poznawczej i co uczynić, by pozwoliła ona lepiej zrozumieć świat i wskazać drogi i środki jego doskonalenia, wolne zarówno od taniego optymizmu, jak i od skrajnego katastrofizmu?;

- jakie są niezbędne działania, siły i środki, by zagwarantować nasze bezpieczeństwo, prawa i wolności - indywidualne i zbiorowe, narodu i państwa, Europy i świata - w nowych warunkach historycznych, w warunkach "budowania prawdziwej demokracji"?

- jak w świetle dotychczasowych doświadczeń i badań ocenić możemy najważniejsze zagrożenia praw i wolności człowieka i zaprognozować dalszy rozwój sytuacji / na całym globie, w regionie Europy i w naszym kraju / w takim kierunku, by sprzyjała ona ich realizacji?;

7 Jan Paweł II, Centesimus annus, Wrocław 1991, s.115.

8 Tamże.

- jakie są - globalne i regionalne, "ogólnokrajowe i środowiskowe gwarancje naszego bezpieczeństwa osobistego i społecznego?

- jak, wspólnie zagwarantować możemy owo "poszanowanie integralności i rytmów natury", wykorzystanie posiadanej wiedzy i osiągnięć naukowo-technicznych dla stworzenia warunków zapewniających realizację naszych praw i wolności, naszego szczęścia i bezpieczeństwa?⁹

Do tych drugich, bardziej szczegółowych, związanych z tematem obecnej konferencji, zaliczyć można pytania:

- jak spożytkować - zarysowane wyżej w olbrzymim skrócie - teorie i koncepcje filozoficzne - w rozwijaniu teorii wychowania /w tym wychowania wojskowego/ i w rozwiązywaniu praktycznych zadań wychowawczych w "naszych Siłach Zbrojnych"?

- jak "przełożyć" owe ogólne teorie i kategorie filozoficzne dla potrzeb praktyki dowódczej i wychowawczej w warunkach rozwijania demokracji?;

- jak w warunkach wojska, podlegającego szczególnym "rygorom", realizować owe podstawowe prawa i wolności człowieka;

- jaka jest i może być rola pedagogiki, dowódców i wychowawców wojskowych w wykonaniu tego zadania?

Wyrażając nadzieję, że niektóre z tych pytań zostaną podjęte w trakcie konferencji, a także w trakcie dalszych studiów naukowych, przedstawię obecnie kilka uwag i postulatów odnoszących się do tej ostatniej sfery, tj. do sfery praktyki.

2. Od teorii do praktyki

Jak już wspomniałem wyżej, większość filozofów /a także teoretyków państwa i prawa, przedstawicieli różnych nauk humanistycznych i wojskowych/ w swoich rozważaniach wiele uwagi poświęcało

⁹ Zob. Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Materiały z konferencji naukowej AON, Warszawa 1993.

sprawom bezpieczeństwa człowieka i społeczeństwa, roli armii w zagwarantowaniu tego bezpieczeństwa, prawom i wolnościom człowieka /a także ich ograniczeniom/ w warunkach służby wojskowej 10

Ich dorobek spożytkowany został m.in. przy redagowaniu w.w. dokumentów, regulujących kwestie podstawowych praw i wolności człowieka: osobistych, politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych. We wszystkich tych dokumentach /np. w: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych; Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych; Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności/ ich sygnatariusze wyrażają przekonanie, że zgodnie z zasadami ogłoszonymi w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkim członków wspólnoty ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju w świecie, podczas gdy brak poszanowania i pogarda dla praw człowieka doprowadziły do aktów barbarzyństwa. Zobowiązują się również przestrzegać owych praw w stosunku do wszystkich osób, bez względu na jakiegokolwiek różnice, takie jak: rasa, kolor skóry, płeć, język, religia, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuacja majątkowa, urodzenie lub jakiegokolwiek inne okoliczności. Wychodząc z założenia, że " wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa"¹¹. W tym sensie również żołnierzom w pełni przysługiwać powinny wszystkie prawa i wolności, z wyjątkiem ograniczeń przewidzianych w powyższych dokumentach i ustawach demokratycznych społeczeństw.

10 Zob. R.Rosa, J.Świniarski, J. Wierzyński, Problemy wojny i pokoju w dziejach myśli filozoficznej.AON, część I-Warszawa 1991; część II-Warszawa 1992; część III - Warszawa 1993.

11 Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Art.1, w: Prawa człowieka, Dokumenty /pr.zbior. pod red. Z. Kędzi/, Ossolineum 1989.

W art. 29 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stwierdza się wyraźnie, że "W korzystaniu ze swych praw i wolności każdy człowiek /a więc nie tylko żołnierz - R.R./ podlega jedynie takim ograniczeniom, które są ustalone przez prawo wyłącznie w celu zapewnienia odpowiedniego uznania i poszanowania praw i wolności innych oraz w celu uczynienia zadość siusznym wymogom moralności, porządku publicznego i powszechnego dobrobytu w demokratycznym społeczeństwie"¹². Art. 10 "Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności" stwierdza, że ograniczenia pewnych praw i wolności, przewidziane przez ustawę, mogą być niezbędne w społeczeństwie demokratycznym "... W interesie bezpieczeństwa państwowego, integralności terytorialnej lub bezpieczeństwa publicznego, z uwagi na ochronę zdrowia i moralności, ochronę dobrego imienia i praw innych osób oraz ze względu na zapobieżenie ujawnienia informacji poufnych lub na zagwarantowanie powagi i bezstronności władzy sądowniczej"¹³.

Zarówno w "Konwencji" jak i w "Paktach" mówi się o pewnych ograniczeniach w korzystaniu z niektórych praw przez członków s i ł z b r o j n y c h, policji lub administracji państwowej¹⁴.

Ustalenia te legły m.in. u podstaw znowelizowanych przez Sejm /27 października 1991 r./ ustaw /o powszechnym obowiązku obrony PRL oraz o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych/, uwzględniających przemiany dokonujące się w naszym kraju, w wojsku na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych¹⁵.

12. Tamże, art. 29.

13. Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, wyd. Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka w Polsce, Warszawa 1991

14. Zob. tamże, art. 11; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, art. 22; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych Społecznych i Kulturalnych, art. 8, w: Dziennik Ustaw 1977, nr 38, poz. 167-169.

15. Zob. Dziennik Ustaw nr 8 z 29.01.1992 r.

Ramy artykułu nie pozwalają na dokładne omówienie istoty tych zmian, dlatego wymienię tylko niektóre z nich, dotyczące wybranych praw i wolności żołnierzy zawodowych oraz występujących tu ograniczeń. W ustawie zwraca się dużą uwagę na zagwarantowanie żołnierzom zawodowym praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych /w rzeczywistości pełną ich realizację utrudnia stan naszej gospodarki i finansów, choć nie tylko/, praw i wolności osobistych /poza pewnymi ograniczeniami wynikającymi z charakteru służby/, a także niektórych praw obywatelskich i politycznych.

Zgodnie z obowiązującą zasadą apolityczności wojska /w rzeczywistości, moim zdaniem, chodzi tu o apartyjność, bowiem siły zbrojne są z istoty instytucją polityczną i służą realizacji polityki państwa/ ustawa nakłada pewne ograniczenia w zakresie "działalności publicznej" żołnierzy. Ograniczenia te związane są m.in. z potrzebą uzyskania zezwoleń na rozpowszechnianie rezultatów swej działalności naukowej i innej, zawierających tajemnicę państwową lub służbową; na wyjazd za granicę; podjęcie dodatkowych prac zarobkowych itp. Żołnierzom zawodowym nie wolno: być członkiem partii politycznej lub innej organizacji o charakterze politycznym; brać udziału w działalności ruchów obywatelskich i innych ugrupowań obywateli o charakterze politycznym; brać udziału w zgromadzeniach o charakterze politycznym; tworzyć i zrzeszać się w związkach zawodowych itp.

Przepisy te wynikają z troski o zwartość wojska, co w warunkach istnienia wielu partii i ruchów, często o różnych czy wręcz przeciwstawnych programach gospodarczych, społecznych i politycznych wydaje się w pełni uzasadnione /co nie oznacza, że zbędne są dalsze prace mające na celu doskonalenie istniejących ustaw, regulaminów itp/.

Wypada jeszcze dodać, iż prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej są przedmiotem zainteresowań tak cywilnych, jak i wojskowych władz resortu MON, Wydziału ds. Ochrony Praw Żołnierzy i Funkcjonariuszy Służb Publicznych przy Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich¹⁶, Biura Skarg i Zażaleń MON i innych instytucji, a także dowódców i wychowawców wojskowych.

Poruszone w referacie /i wiele innych/ zagadnienia staną się m.in. przedmiotem interdyscyplinarnej konferencji naukowej, przygotowywanej przez Wydział Nauk Humanistycznych AON na wiosnę 1994 roku. Już dziś jednak sformułować można pewne wnioski i propozycje, wynikające z charakteru i treści obecnej konferencji.

- Wydaje się, iż zarówno pracownicy naukowcy wojska, jak i pracownicy innych instytucji, dowódcy i wychowawcy przyczynić się mogą do popularyzacji praw i wolności człowieka w środowiskach wojskowych, do kształtowania kultury prawnej żołnierzy, rozwiewania pewnych niepokojów co do tego, iż zagrozić to może spójność wojska i jego zdolność do wykonywania zadań.

- Wszyscy możemy uczynić wiele na rzecz podmiotowego traktowania każdego żołnierza, kształtowania w nim pożądanых "cnót" cielesnych i duchowych, wyzwiania aktywistycznej postawy wobec świata, kraju, wojska - mającej również istotny wpływ w walce o prawa i wolności człowieka, o zagwarantowanie i obronę warunków zapewniających ich realizację.

- Niezbędne wydają się dalsze, pogłębione badania naukowe - teoretyczne, empiryczne - wzbogacające naszą wiedzę o człowieku, o istocie i godności żołnierza - obywatela, o jego prawach i wolnościach, analizujące bogaty materiał empiryczny, dostarczające

16 Zob. np. Analiza spraw dotyczących wojska i żołnierzy prowadzonych w latach 1989-1991 przez Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Biuletyn RPO. Materiały, Zeszyt nr 13, Warszawa 1992, s. 93-109.

wskazań dla praktyki dowódczej i wychowawczej w wojsku.

- Wbrew występującym często głosom, izolującym prawa i wolności człowieka od jego obowiązków, w warunkach wojska winniśmy poświęcać wiele uwagi tym drugim. Co prawda wykonywanie obowiązków nie determinuje naszych praw i wolności, które "przysługują" nam dlatego, że jesteśmy ludźmi - istotami rozumnymi, posiadającymi zdolność dokonywania wyborów moralnych, za które ponosimy indywidualną odpowiedzialność, niemniej jednak od ich spełniania zależą w dużej mierze możliwości realizacji tych praw i wolności, a w konsekwencji - demokratyzacji stosunków wewnątrz wojska, kształtowanie wysokiego morale żołnierzy, umacnianie bezpieczeństwa naszego kraju i społeczeństwa u progu XXI wieku.

PEDAGOGICZNE IMPLIKACJE FUNKCJONALIZMU

Dla pedagogów funkcjonalizm okazuje się teorią interesującą głównie dlatego, że może stanowić racjonalną alternatywę dla współczesnej szkoły. W tym kontekście wartość funkcjonalizmu podkreśla również fakt, iż część z opracowanych na takich założeniach rozwiązań zostało już praktycznie zweryfikowanych. Oferta pedagogiczna funkcjonalizmu - w sytuacji wyraźnie dostrzeganej zmiany oczekiwań społecznych wobec systemu edukacji - trafia na podatny grunt, zwłaszcza w szkolnictwie wojskowym. Jednakże wykorzystanie pojawiających się możliwości zależy od tego, czy zachodzące zmiany będą miały charakter progresywny, czy też nastąpi okres dalszej stagnacji, a nawet regresu.

*

*

*

Ekspozowanie funkcji, jako przyczyn sprawczych pojawiania się określonych zjawisk, odnajdujemy w wielu naukach przyrodniczych i społecznych. Najwcześniej jednak metoda poszukiwania zależności funkcjonalnych zrewolucjonizowała badania świadomości (W. JAMES) i procesów myślenia (J. DEWEY). Rzecznicy tej orientacji już w pierwszych latach XX wieku, analizując i wyjaśniając zjawiska psychiczne, na pierwszy plan wysuwali ich funkcje w życiu człowieka. W szczególności zaś funkcjoniści rozważali zjawiska psychiczne z punktu widzenia ich przystosowawczego charakteru.

Przestawiciele antropologii, zwłaszcza B. MALINOWSKI i A. R. RADCLIFFE-BROWN, wskazywali na konieczność traktowania każdej

kultury jako funkcjonalnie powiązanego systemu oraz dążyli do odkrywania ogólnych praw funkcjonowania społeczeństwa ludzkiego jako całości.

W socjologii, głównie w pracach T. PARSONSA i R. MERTONA oraz K. PALUCHA, J. SZACKIEGO i P. SZTONPFI, eksponowany jest stabilizujący efekt norm, reguł i zależności w funkcjonowaniu instytucji społecznych. Prawidłowości te, przedstawiane najczęściej w terminach działania ludzkiego, determinują układ ról społecznych zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i współdziałających ze sobą zbiorowości.

Okazuje się jednak, że ogólne założenia funkcjonalizmu nie biorą pewnych indywidualnych cech znaczeniowych, w różnych dyscyplinach naukowych. Jednakże wszędzie służył tłumaczeniu zaistniałych stanów, wyjaśnianiu przyczyn ich powstawania oraz ewentualnych konsekwencji. Treścią rozważań czyniono zjawiska przeszłości, rozwiązania dokonane, zaobserwowane skutki. Oznacza to, że założenia tak rozumianego funkcjonalizmu umożliwiały głównie analizę struktur względnie stabilnych.

W najbardziej rozwiniętej wersji socjologicznej funkcjonalizm uznawany był za teorię statyczną, teorię struktury społecznej, a nie teorię zmiany społecznej. Wprawdzie umożliwił on również przewidywanie kierunków rozwoju i przemian, jednak ów element prognostyczności budowany był liniowo, poprzez aproksymację praw i zależności wykrytych dotychczas. Była to istotna niedoskonałość tak rozumianej koncepcji funkcjonalnej, ograniczająca warunki dalszego jej rozwoju.

Możliwą jednak - jak wykazały badania - okazała się pewna modyfikacja założeń, czyniąca z funkcjonalizmu koncepcję ułatwiającą analizę zjawisk współczesnej rzeczywistości. Jeden z obszarów badań, gdzie koncepcja ta ma szczególne zastosowanie,

wyznaczają wielopłaszczyznowo problemy pedagogiczne.

Idea pedagogicznej koncepcji funkcjonalnej

Za prekursorów funkcjonalizmu w pedagogice można uznać pragmatystów, a wśród nich rzeczników utylitaryzmu dydaktycznego. Postulowali oni bowiem, aby proces dydaktyczno-wychowawczy przybierał jak najbardziej naturalny charakter, by przekształcał szkołę w miejsce życia społecznego. Zasadniczym wyznacznikiem doboru treści kształcenia powinny być indywidualne i grupowe potrzeby uczniów.

Pedagogiem i filozofem - pragmatystą, który rozwinął teoretyczne założenia utylitaryzmu, opracował system pedagogiczny i następnie poddał go weryfikacji w założonej przez siebie szkole eksperymentalnej był J. DEWEY. Jego idee zapoczątkowały nowy kierunek wychowania obywatelskiego, dający do przepojenia szkoły duchem życia społecznego, uspołecznienia jej w możliwie wszystkich przejawach.

Ogólne założenia funkcjonalizmu odnajdujemy w koncepcji materializmu funkcjonalnego, opracowanej przez W. OKONIA. Koncepcja ta dotyczy głównie doboru treści kształcenia, ale centralne położenie treści w systemie kształcenia uczyniło z materializmu funkcjonalnego pojęcie organizujące we względnie spójną całość pozostałe elementy systemu, zapewniającego - używając terminologii autora - kształcenie wielostronne. Tak więc materializm funkcjonalny zakłada, że treści kształcenia powinny być ustalane ze względu na funkcje pojedynczych wiadomości i całych ich grup [1]. Dla organizacji procesu kształcenia twórca materializmu funkcjonalnego przyjął za przesłankę nadrzędną tezę o integralnym związku poznania z działaniem.

Postulaty kształcenia funkcjonalnego eksponowano w wielu pracach, dotyczących zagadnień pedagogicznych. T. TOMASZEWSKI na przykład ideę funkcjonalnych teorii nauczania dostrzega przez pryzmat czynności, rozumianych jako procesy i zachowania, ukierunkowane na wynik końcowy i umożliwiające osiągnięcie takiego wyniku [2]. Na możliwość funkcjonalnego podejścia w badaniach pedagogicznych zwróciła uwagę B. ŻELICHOWSKA, sprowadzając jednak rozważania do zagadnień pedeutologicznych. Propozycje wyjaśniania funkcjonalnego dotyczyły przede wszystkim poszukiwania odpowiedzi na jakże istotne pytanie: Jak nauczyciel przyczynia się do wychowania młodego pokolenia [3].

Powyższe przykłady, przytoczone jako egzemplifikacja niektórych stanowisk, potwierdzają tezę, że autorzy w swoich opracowaniach rozważają jedynie wybrane aspekty funkcjonalizmu. Charakterystyczne jest przy tym, że problemy przedstawiane są w kategoriach ogólnych, najczęściej w konwencji deklaratywno-postulatywnej. Jednakże analiza tych stanowisk znacznie wzbogaca badania, a poprzez poznanie różnorodnych punktów widzenia - czyni koncepcję funkcjonalną bardziej spójną, bogatszą i pełniejszą.

- W proponowanym ujęciu funkcjonalizm pedagogiczny w swych założeniach ogólnych nawiązuje do pragmatyzmu, wskazując na słuszność takiego podejścia, którego wynik jest praktycznie korzystny. Z drugiej zaś strony preferuje stanowisko prakseologów, podporządkowujących działania zorganizowane konkretnym, wymiernym i jednoznacznie określonym celom. Jednocześnie opowiada się za kierunkowaniem kształcenia oraz orientowaniem celów edukacyjnych na wymagania przyszłości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z sytuacją wymuszoną ograniczonymi możliwościami percepcyjnymi umysłu człowieka wobec niespotykanego dotychczas nadmiaru informacji. Drugi parametr - wymagania przyszłości - jest równie oczywisty, choć znacznie trudniejszy w sferze

realizacyjnej. Chodzi bowiem o postulat przygotowania dla przyszłości, do warunków w jakich absolwentem przyjdzie działać.

W tym kontekście funkcjonalizm pedagogiczny może oznaczać koncepcję teoretyczną i metodologiczną, która przyjmuje założenie całościowego, teleologicznego i prognostycznego pojmowania systemu edukacji, a przy wyjaśnianiu zjawisk pedagogicznych zakłada odwoływanie się do ich funkcji [4]. Zatem w pedagogice funkcjonalizm powinien być dostrzegany nieco inaczej niż w antropologii czy socjologii. Nie chodzi bowiem tylko o rozważenie określonych zjawisk ze względu na ich funkcje w szeroko rozumianym systemie edukacyjnym, czy też poszukiwanie elementów niefunkcjonalnych i ustalanie ich wpływu na działanie systemu, lecz również o określanie funkcji, jakie z punktu widzenia systemu dany element powinien spełniać i takie modelowanie (konstruowanie, programowanie) elementu, aby owe funkcje mógł spełniać.

Funkcje systemu edukacyjnego, lub jego składowych ulegają zmianie, bowiem oczekiwania formułowane pod adresem absolwentów są pochodnymi zmiennych oczekiwań społecznych. Oznacza to, że nie tylko elementy dysfunkcjonalne - jak twierdzi R. MERTON - wymuszają modernizację i zmianę. Owe składniki postępu mogą już tkwić w samych założeniach, w idei funkcjonalizmu. Zmiana w ujęciu implikacyjnym może być immanentną cechą koncepcji, natomiast jej brak może być właśnie wskaźnikiem dysfunkcji.

W pedagogicznej koncepcji funkcjonalnej analiza skutków, ocena ex post, ma mniejsze znaczenie niż na przykład w antropologii. Tam bowiem badane są efekty, wyniki rozwoju, jako pochodne spełnianych funkcji. Badane skutki wskazują na przyczyny ich pojawiania się. W socjologii analiza skutków stanowiła podstawę do uogólnień, formułowania praw i prawidłowości. Tym właśnie prawom

przypisywano rolę nośnika postępu. Natomiast w pedagogice przyszłe funkcje wymuszają rozwiązania teraźniejsze, a z drugiej strony względy funkcjonalne przesądzają o przydatności i akceptacji.

Idea funkcjonalizmu pedagogicznego postuluje również nieco inne podejście do zagadnień edukacyjnych niż materializm funkcjonalny. Akceptując związek wiedzy z działaniem dostrzega w nim aspekt funkcjonalnego podejścia do procesu kształcenia. Jednakże główny akcent zostaje przesunięty z problemu funkcjonowania wiedzy w działaniu na taki dobór struktury wiedzy i realizację procesu kształcenia, które zapewnią przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w przyszłości. Funkcjonalność w tym przypadku staje się naukowo nośnym paradygmatem, siłą sprawczą modernizacji i doskonalenia, twórczym imperatywem w wielu wymiarach.

Można więc uznać, że w odniesieniu do zadań dydaktycznych funkcjonalizm jest koncepcją wysuwającą na plan pierwszy potrzebę przygotowania studentów do ich przyszłych funkcji społeczno-zawodowych i podporządkowania temu założeniu działania całego systemu edukacyjnego. Funkcjonalizm jest zatem kierunkiem pedagogicznym zakładającym przygotowanie do życia, do uczestniczenia w życiu społeczeństwa nie tylko z faktu istnienia, z faktu bycia, lecz przede wszystkim z potrzeby identyfikowania się z tym społeczeństwem, służenia jego rozwojowi, znajdowania swojego miejsca w społeczeństwie, służenia i znajdowania w tej służbie satysfakcji własnej i sposobów samorealizacji. Tak więc funkcjonalizm jest alternatywą wobec kształcenia w ogóle, wobec rozwoju niezorientowanego, przygotowującego do bliżej nie określonych zadań, do zdobywania wiedzy dla faktu jej posiadania.

Trudno obecnie ocenić nośność metodologiczną i merytoryczną funkcjonalizmu jako koncepcji pedagogicznej. Jest to bowiem koncepcja *in statu nascendi*, której podstawy teoretyczne na gruncie pedagogiki zostały zaledwie sformułowane. Oznacza to, że szereg problemów, wyznaczających obszary rozważań, wymaga podjęcia pogłębionych badań.

Analiza funkcjonalna

Wśród wielu implikacji pedagogicznych funkcjonalizmu w sferze teoretycznej można wskazać na ideę analizy funkcjonalnej, jako metody badania zjawisk edukacyjnych. Metoda ta umożliwia badanie systemów kształcenia na różnych poziomach ogólności, ich elementów składowych oraz relacji z szeroko rozumianym otoczeniem. Charakterystyczną cechą analizy funkcjonalnej, różniącą ją od podobnych metod badań, jest odnoszenie rozważań do funkcji zewnętrznych, spełnianych przez rozpoznawany system (układ, zjawisko, obiekt, strukturę).

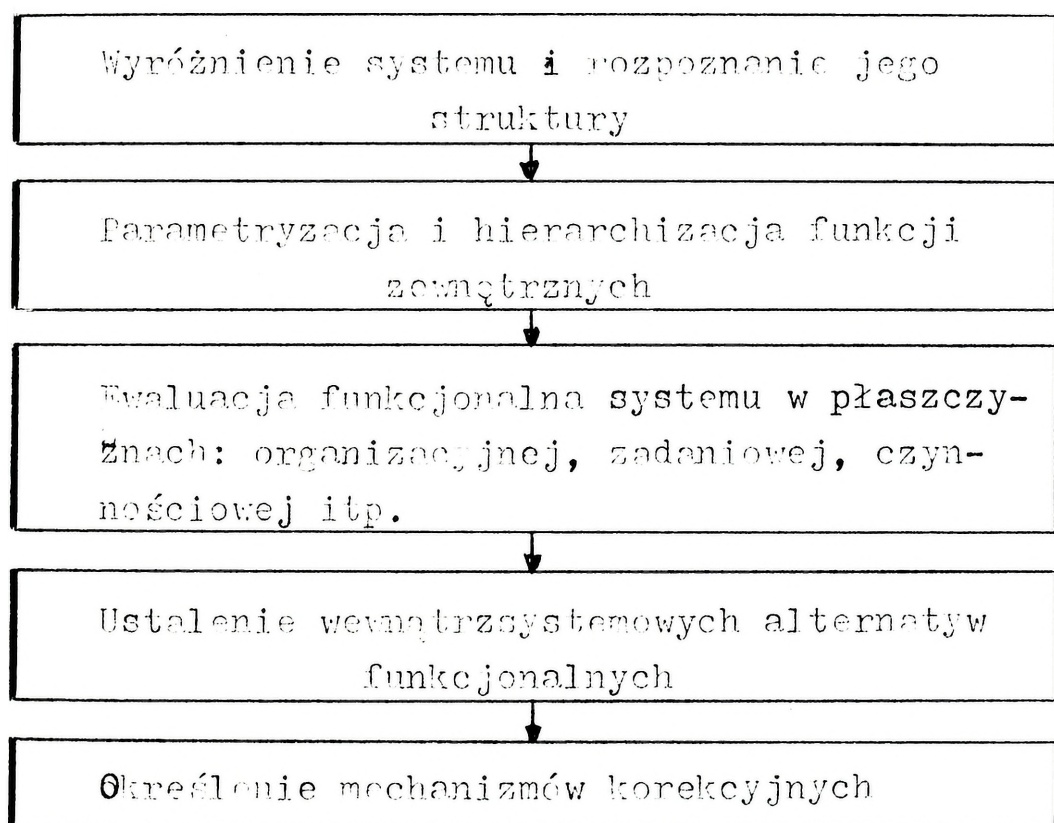
Analiza funkcjonalna, stosownie do przyjętych założeń, może występować w wariantach diagnostycznym lub projekcyjnym. Pierwsze rozwiązanie stosowane jest w badaniach układów działających, struktur istniejących. Drugi wariant analizy występuje w zamierzeniach prospektywnych, gdzie za cel dociekań przyjmuje się projekcję optymalnych - z punktu widzenia właśnie funkcji - rozwiązań.

W diagnostycznej analizie funkcjonalnej problem badań przyjmuje najczęściej następującą formułę: W jakim stopniu badany układ (lub jego element) spełnia określone dla niego funkcje?

Zatem uwaga skoncentrowana zostaje na efektywności układu, przy czym zmiennymi niezależnymi są jego funkcje i struktura.

Efektem tak prowadzonej analizy będzie ocena systemu, wskazanie stopnia funkcjonalności elementów (zjawisk, relacji), ustalenie składowych dysfunkcjonalnych, wyznaczenie źródeł i przyczyn niefunkcjonalności oraz określenie mechanizmów korekcyjnych.

Zasadnicze węzły diagnostycznej analizy funkcjonalnej, układają się w liniowy ciąg logiczny, obejmujący:



Wyróżnienie systemu i rozpoznanie jego struktury prowadzi do identyfikacji systemu w otoczeniu, określenia jego granic i ustalenia przedziału pełnej (lub względnej) samodzielności. Jednocześnie identyfikacja obejmuje rozpoznanie struktury systemu, jego składników oraz charakteru i intensywności relacji między nimi. Identyfikacja umożliwia również oznaczenie związków i zależności rozpoznawanego systemu z otoczeniem, ich charakteru i intensywności oraz wpływu na tak wydzieloną całość.

Parametryzacja funkcji zewnętrznych, uznawanych w badaniach za podstawowe zmienne niezależne, ma szczególne znaczenie dla całej procedury badawczej. Pozwala bowiem określić skwantyfiko-

- 9 -

33

wane wskaźniki, stanowiące kryteria oceny badanego systemu. Dlatego też parametryzacja funkcji wymaga szczególnej uwagi i jednoznaczności interpretacyjnej.

Ewaluacja obejmuje zasadnicze zamierzenia badawcze służące oszacowaniu funkcjonalności systemu w analizowanych płaszczyznach. Liczba płaszczyzn analizy zależy od ustalonego zakresu badań. Ewaluacja pozwala określić stopień spełniania sparametryzowanych funkcji zewnętrznych przez system. Jako proces diagnostyczno-oceniający ewaluacja umożliwia uśrednianie wskaźników funkcjonalności (według przyjętych kryteriów) dla poszczególnych płaszczyzn, przy założonym układzie preferencji dla funkcji zewnętrznych systemu.

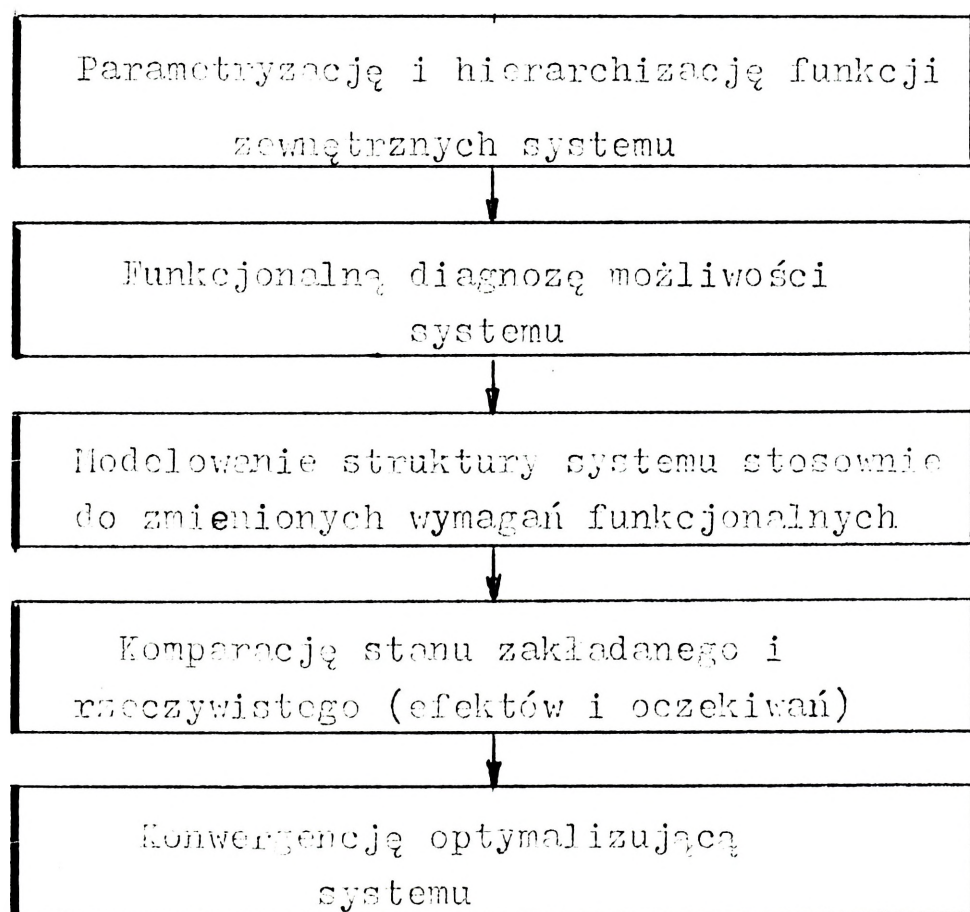
Ustalenie wewnętrzssystemowych alternatyw funkcjonalnych umożliwia odkrycie mechanizmów kompensacyjnych (o ile takie istnieją), uruchamianych w przypadku ograniczenia lub utracenia możliwości spełniania przez system (a zwłaszcza przez jego elementy składowe) założonych funkcji. Szczególnie istotne w takiej sytuacji jest ustalenie funkcji pochodnych (wtórnych) elementów strukturalnych systemu oraz identyfikacja ich równoważników funkcjonalnych.

Analizę funkcjonalną zamyka określenie mechanizmów korekcyjnych, głównie wewnętrzssystemowych. Realizacja tego zadania umożliwia wskazanie sposobów, zakresu i charakteru oddziaływań umożliwiających zapewnienie funkcjonalności systemu w przypadku pojawienia się zakłóceń wewnętrzssystemowych i pozasystemowych, przy nie zmienionych funkcjach zewnętrznych.

Nieco inne ujęcie analizy funkcjonalnej spotykamy w podejściu perspektywnym, stosowanym najczęściej przy rozwiązywaniu zadań o charakterze prognostycznym. Proces badawczy może zmie-

rzać do projektowania (lub konstruowania) nowego systemu (układu), bądź też - z czym się najczęściej spotykamy - do modyfikowania rozwiązań istniejących w przypadku zasadniczej zmiany funkcji zewnętrznych systemu. Formuła problemu badawczego może wówczas przyjąć następującą postać: Jak modelować strukturę systemu (i jego składowych) aby mógł najlepiej spełniać zmodyfikowane funkcje? Zatem w badaniach już a priori zakłada się zmianę struktury systemu. Toteż zmienną niezależną będą jedynie funkcje zewnętrzne ustalone dla systemu.

W tym wariantcie analizy funkcjonalnej układ węzłów procedury badawczej może obejmować:



Czynnością początkującą ten rodzaj analizy będzie rozpoznanie funkcji zewnętrznych badanego systemu i ustalenie ich hierarchii. Szczególne znaczenie będzie miało określenie zakresu i charakteru zmiany funkcji w stosunku do poprzedniego

stanu systemu. Te właśnie zmiany przyjmowane będą jako wyznaczniki projektowanych rozwiązań.

Funkcjonalna diagnoza systemu pozwala ustalić w jakim stopniu system jako całość może realizować poszczególne, zmienione funkcje zewnętrzne. W następnej kolejności istotą diagnozy będzie ustalenie składowych dysfunkcjonalnych oraz rozważenie alternatyw funkcjonalnych. Zatem treścią diagnozy będzie wskazanie co zmienić i jak zmienić, aby system mógł realizować nowe funkcje. Diagnoza stanowi podstawę do modelowania struktury systemu w celu dostosowania jej do nowych wymagań funkcjonalnych. Efektem modelowania może być zmiana niektórych elementów, zmiana funkcji elementów lub zmiana relacji między elementami.

Porównanie stanu zakładanego i uzyskanego w wyniku modelowania prowadzi do oceny skuteczności działań i trafności decyzji modyfikujących system. Przeprowadzenie takiej oceny w formie analiz teoretycznych jest niezmiernie trudne i często wycinkowe. Dlatego też w systemach dla których istnieje taka możliwość organizuje się badania pilotujące. W działaniu bowiem ujawniają się wzajemne relacje, zwłaszcza te, które nie wynikają bezpośrednio z analizy teoretycznej (np. jako efekt funkcji ukrytych).

Modelowanie struktury systemu oraz porównanie efektów i oczekiwań może tworzyć pętlę sprzężenia zwrotnego. Działanie takiej pętli określone jest mianem konwergencji optymalizującej system z punktu widzenia jego funkcji zewnętrznych. Istotą konwergencji będzie projektowanie nadażne systemu, w celu wyeliminowania rozbieżności wykazanych podczas komparacji. Konwergencja jest procesem szczególnie złożonym w systemach poddawanych szybkim zmianom, przy czym wskaźnikiem jakościowym tego procesu jest stopień zbliżenia struktury systemu do

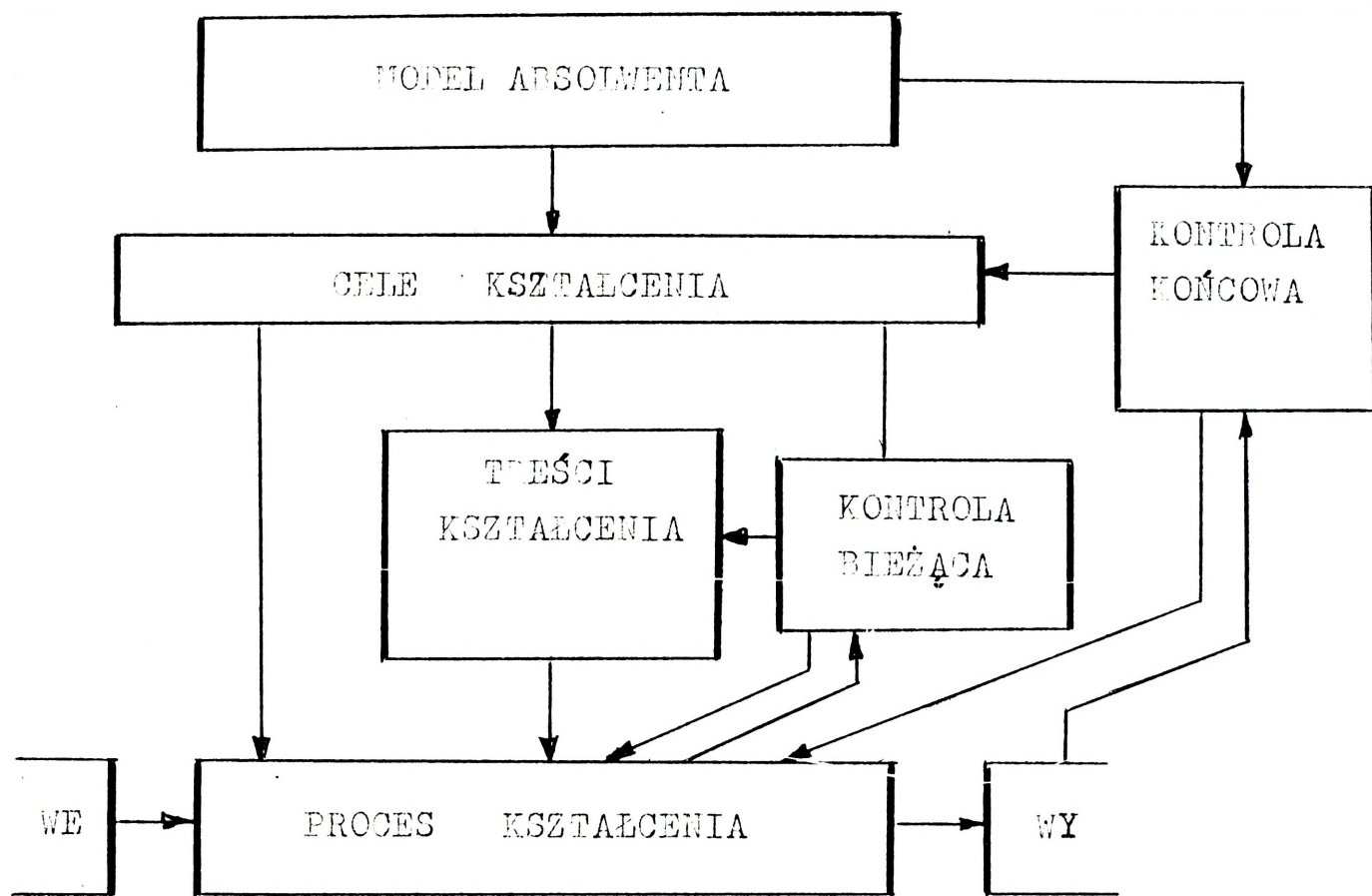
rozwiązań optymalnych.

Przedstawione dla obu wariantów etapy postępowania badawczego tworzą podstawowe węzły analizy funkcjonalnej. Porównanie tych etapów z podobnymi procedurami badawczymi, stosowanymi w analizie systemowej i analizie funkcjonalnej w socjologii wskazuje na znaczną zbieżność założeń koncepcyjnych. Powtarzają się bowiem takie elementy, jak: rozpoznanie systemu, ocena systemu i częściowo sposoby osiągania zakładanych celów. Zasadnicza jednak różnica pomiędzy analizą systemową a funkcjonalną wynika z głównej tezy wyjściowej, bowiem w pierwszym przypadku zmienną niezależną jest system, a w drugim - funkcje systemu. Właśnie owe funkcje systemu stanowią punkt odniesienia do oceny i wnioskowania. Jednocześnie pedagogiczna analiza funkcjonalna dostrzega potrzebę zmiany systemu, podczas gdy w analizie systemowej ten element praktycznie nie występuje.

O wartości każdej teorii przesądza jej nośność praktyczna, ale nośność rozumiana w kategoriach rozwoju, spójności z oczekiwaniami społecznymi, trafności proponowanych rozstrzygnięć, a zarazem racjonalności i możliwości ich zastosowania. W takim rozumieniu funkcjonalizmu można obecnie wskazać na dwa istotne obszary jego egzemplifikacji praktycznej, mianowicie: system kształcenia i treści kształcenia.

System kształcenia

Przyjmując znaczne, acz dopuszczalne uproszczenia można uznać, że systemem kształcenia szkoły wyższej będzie taki układ współdziałających ze sobą składowych, które zapewnią wypełnienie luki edukacyjnej pomiędzy oczekiwaniami formułowanymi w stosunku do absolwentów (wyjście systemu), a poziomem przygotowania kandydatów na studia (wejście systemu).



Rys. 1 System kształcenia szkoły wyższej

Centralnym, najbardziej złożonym i dynamicznym, a przy tym najmniej wymiernym składnikiem systemu jest proces kształcenia. Przyjmując najczęściej charakter różnorodnych relacji pomiędzy podmiotem i przedmiotem kształcenia wiąże pozostałe elementy systemu poprzez wzajemne zależności między nimi. Charakter owych relacji zależy głównie od celów i odpowiednio do nich dobranych form i metod kształcenia.

Proces kształcenia, jako zjawisko złożone i wielowymiarowe, opisują następujące cechy szczególne:

- składa się z mniej lub bardziej obszernych zbiorów przedsięwzięć (aktów, czynności) służących w różnym stopniu

- formowaniu oczekiwanej osobowości studentów,
- przebiega przy aktywnym uczestnictwie studentów, którzy w tym procesie pełnią funkcje przedmiotu i podmiotu,
 - jest ciągiem przedsięwzięć ukierunkowanych na osiągnięcie ustalonych celów, organizowanych planowo i systematycznie.

W toku procesu kształcenia następuje ewolucja osobowości studentów. W wyniku oddziaływań nauczycieli, środowiska szkoły i grup rówieśniczych następuje przekształcanie cech osobowości kandydatów w cechy postulowane u absolwentów. Skuteczność takich oddziaływań zależy od zgodnego wysiłku wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Nadrzędną składową dla systemu jest model osobowości absolwenta. To właśnie potrzebie ukształtowania zapisanych w nim cech podporządkowane jest funkcjonowanie całej szkoły. Z modelu bezpośrednio lub pośrednio wynika zarówno organizacja i przebieg procesu kształcenia, jak również to on właśnie wyznacza zasadnicze kryterium oceny efektywności podejmowanych zabiegów edukacyjnych. Jest bowiem model zapisem takich cech, które mają zapewnić absolwentowi pełnienie przyszłych funkcji społeczno-zawodowych, zwłaszcza działania na przewidywanych dla niego stanowiskach służbowych.

W strukturze systemu występują dwa ogniwa kontroli: bieżącej i końcowej, tworzące odpowiadające im pętle sprzężenia zwrotnego. Kontrola bieżąca dotyczy przebiegu procesu kształcenia w poszczególnych jego sekwencjach (jednostce metodycznej, cyklu zajęć). Istotą takiej kontroli będzie porównanie osiągniętych wyników z zakładanymi celami szczegółowymi (operacyjnymi

celami kształcenia). Stwierdzone rozbieżności mogą wynikać albo z niewłaściwego wzajemnego oddziaływania podmiotu i przedmiotu (wadliwy proces), albo z błędnie dobranych treści kształcenia (wadliwy program). Zatem wnioski z kontroli dotyczyć będą tych dwóch składowych systemu.

Kontrola końcowa polega na porównaniu rzeczywistych cech absolwenta z cechami zakładanymi w modelu. Stwierdzenie rozbieżności powodować będzie potrzebą korekty albo układu celów, albo procesu kształcenia.

W obu rodzajach kontroli oceny wyrażać powinny zawsze stopień zbliżenia się do zakładanego stanu, a więc poziomu osiągnięcia celów (kontrola bieżąca), lub też poziomu ukształtowania cech (kontrola końcowa).

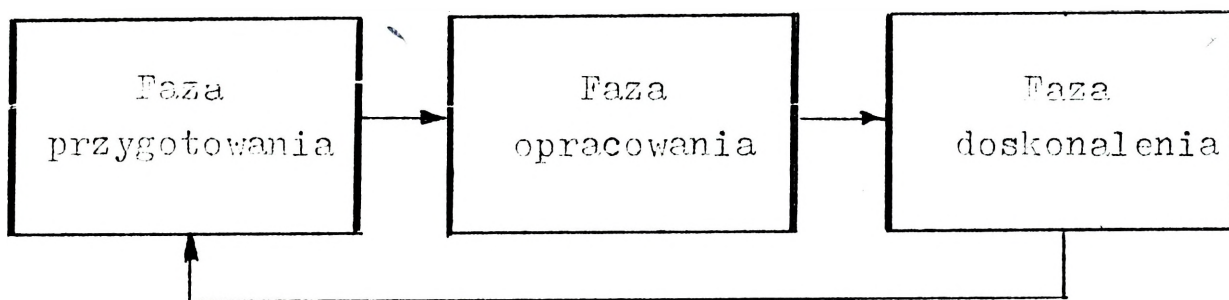
Takie rozumienie systemu kształcenia wskazuje na wyraźną jego orientację teleologiczną. Jednakże układ celów kształcenia nie jest eklektycznym zbiorem celów przedmiotowych, lecz strukturą spójną, podporządkowaną funkcjom szkoły, funkcjom wynikającym z potrzeb formowania oczekiwanych osobowości. Dlatego tak ważne miejsce w kształceniu funkcjonalnym przypisuje się modelowi osobowości absolwenta. Istotne jest przy tym, że model wyznacza zakres kształcenia. Zatem jeżeli na tworzący go układ cech spojrzymy jedynie utylitarnie, to w efekcie uzyskamy jedynie koncepcję kształcenia wąskospecjalistycznego.

Programy kształcenia

W funkcjonalnym ujęciu treści kształcenia decydującego znaczenia nabiera metoda konstruowania programów, w której punkt ciężkości przesuwa się na procedurę^e ustalania sieci

operacyjnych celów kształcenia. Wynika to z przyjętego założenia, że właśnie cele przesądzają o wprowadzeniu do programu takich lub innych treści. Szczególnie wyraźnie zaznacza się zwłaszcza potrzeba precyzyjnego określenia przesłanek uzasadniających ich strukturę i formułę.

W opisanym metodzie konstruowania programów można wydzielić wyraźnie zaznaczające się trzy fazy: przygotowania, opracowania i doskonalenia [5].



rys. 2 Fazy konstruowania programów

Faza przygotowania początkuje prace nad programami kształcenia. Podejmowane czynności mają na celu wyznaczenie rozbieżności między wiadomościami, umiejętnościami i postawami, z jakimi przeciętny słuchacz podejmuje studia i z jakimi te studia powinien zakończyć. Obejmuje on zatem dwa niezależne ciągi przedsięwzięć, związanych z ustalaniem warunków na wejściu i wyjściu systemu kształcenia. Analiza warunków na wejściu pozwala określić poziom i zakres przygotowania kandydatów rozpoczynających studia w danej uczelni. W tym celu uwagę koncentruje się na programach szkół średnich, ocenach maturalnych, psychologicznym opisie kandydatów i wynikach egzaminów wstępnych. Analiza warunków na wyjściu systemu prowadzi do ustalenia wymagań stawianych absolwentom, czyli opracowania modelu ich osobowości.

Faza opracowania stanowi zasadniczy etap prac nad programami i obejmuje konstruowanie sieci celów oraz dobór treści kształcenia. Cele kształcenia tworzą określony ciąg, wywodzący się z konkretnego zapisu cech, tworzących model osobowości. Najwyższe piętro sieci (najbardziej ogólne formuły celów) stanowią bezpośrednią odpowiedź na pytanie: Jakie cele należy osiągnąć, aby można uznać, że absolwent posiada określoną cechę? Wyznaczanie kolejnych pięter polegać będzie na ustalaniu celów niższego stopnia ogólności, których osiągnięcie warunkuje uzyskanie celów wyższego poziomu. Najniższe piętro celów powinno odpowiadać zakresowi przygotowania kandydatów na studia. Ustalenie treści polega na przyporządkowaniu każdemu z celów takiego zakresu wiedzy i umiejętności, aby jego opanowanie przez studentów było równoznaczne z osiągnięciem tego celu. Owe elementy treści - zwane węzłami treściowymi - opisane będą hasłami reprezentatywnymi dla danego obszaru wiedzy lub nazwami umiejętności.

Faza doskonalenia programów występuje w przypadku pojawienia się wyraźnej rozbieżności pomiędzy zakresem i poziomem przygotowania absolwentów a oczekiwaniami formułowanymi pod ich adresem. Rozbieżność taka może wynikać bądź to z niedoskonałości programów, bądź też ze zmiany zapotrzebowania społecznego na kwalifikacje absolwentów. W obu przypadkach korekta dokonywana będzie przede wszystkim na poziomie celów kształcenia.

Przedstawiona metoda konstruowania programów oparta jest na założeniu, że treści kształcenia stanowią środek dla osiągnięcia celów kształcenia. W programach zostaje zatem zawarta pośrednia odpowiedź na pytanie: Kim powinien być absolwent? Jaka wiedza i umiejętności umożliwią mu pełnienie przyszłych

- 15 -

funkcji. Odniesienie rozważań do przyszłości jest problemem niezmiernie złożonym, acz koniecznym. Ustalone bowiem obecnie treści dadzą o sobie znać za lat kilka, ale ich skutki będą odczuwane przez lat kilkadziesiąt.

*

*

*

Funkcjonalne podejście do zagadnień pedagogiki pozostaje w ścisłym związku z dotychczasowymi koncepcjami kształcenia, ustawnie analizowanymi i modyfikowanymi. Nie powoduje zatem w sposób radykalny zmiany struktury systemu kształcenia. Umożliwia jednak skuteczne przekształcanie istniejących szkół zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, dostosowując ich funkcjonowanie do poziomu rozwoju kultury, nauki i techniki. Imperatyw funkcjonalizmu pozwala bowiem z jednej strony skutecznie weryfikować systemy kształcenia, ich struktury i działanie, a z drugiej - optymalizować poszczególne rozwiązania ze względu na zakładane funkcje.

Funkcjonalizm wnosi bogatą ofertę rozwiązań pedagogicznych, rozwiązań prowadzących do różnych karier zawodowych, rozwiązań w coraz większym stopniu różnicowanych na wyższych poziomach edukacji. Staże się bowiem oczywiste, że dalszy postęp w kształceniu może nastąpić nie poprzez dostarczanie coraz to nowych dawek informacji, spreparowanych w różny sposób, lecz przez ukierunkowany, logiczny oraz systemowy ich dobór i udostępnianie, służące tworzeniu struktur wiedzy oraz kształtowaniu umiejętności korzystania z niej.

Literatura:

1. F. ERUSEWSKI. Zmiana i wiadomość. Warszawa. 1967. PWN
2. T. TOMASZEWSKI. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. Warszawa. 1970. PZWS
3. B. Żelichowska. Funkcjonalne podejście do badania nauczyciela - metodologiczne kontrowersje. "Ruch Pedagogiczny" Nr. 5-6. 1988
4. J. JURA. Funkcjonalizm pedagogiczny (zarys koncepcji). Warszawa. 1992. AON
5. J. JURA. Funkcjonalne ujęcie treści kształcenia. "Dydaktyka. Szkoły Wszelej" Nr. 4. 1987

PRZESKANKI MODELOWANIA MORALE

Przemiany jakie zachodzą w różnorodnych dziedzinach obronności kraju jak również tworzony obraz potencjalnego pola walki sprawiają, że nauce i praktyce wojskowej postawione zostały nowe zadania. Ich skuteczne rozwiązywanie jest możliwe przy zastosowaniu odpowiednich metod naukowych. Jedną z nich jest modelowanie. Traktując modelowanie jako odwzorowanie badanego fragmentu rzeczywistości można powiedzieć, że model to: "... dający się pomyśleć, lub materialnie zrealizować układ, który odzwierciedlając lub odtwarzając przedmiot badania zdolny jest zastępować go tak, że jego badanie dostarcza nam nowej informacji o przedmiocie"^{1/}.

Z metodologicznego punktu widzenia modelem naukowym jest zatem konstrukcja teoretyczna, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności.

Konsekwencją myślenia modelowego jest dążenie do schematyzacji. Istotą modelu myślowego jest to, że jest on prosty, a zarazem skończony i wszystkie jego elementy są kompletne. Rzeczywistość materialna ani społeczna, tych cech nie posiada. Dlatego dla potrzeb działalności badawczej przyjmuje się założenie, iż model jest układem względnie odosobnionym, to znaczy takim, który posiada sprzężenia zwrotne z otoczeniem jak również komunikacją na wejściach i wyjściach wewnętrznych.

W literaturze pojęcie modelu - co uważam za słuszne - odnosi się nie tylko do rzeczy. Traktuje się go jako coś nieporównanie szerszego odnoszącego się także do zjawisk. Ponieważ pomiędzy rzeczą bądź zjawiskiem a ich modelem

1/ W. Staff, Modelowanie i filozofia,
Warszawa 1971.

istnieje szczególny rodzaj zależności. Model nie jest rzeczą, ale jest syntezą tego co w rzeczy lub zjawisku jest ważne - ich istota, charakter i funkcje. Jest on od rzeczy i zjawisk prostszy i w pewnym sensie uboższy o całą warstwę materialną. Równocześnie jest on doskonalszy ponieważ zawiera w sobie jej istotę oraz istotę całego zbioru rzeczy i zjawisk dających się wyprowadzić z jednego modelu.

Zatem pojęcie modelu można odnosić do wszelkich całości konkretnych i abstrakcyjnych. W tym rozumieniu morale jest zjawiskiem życia społecznego, a także przedmiotem oddziaływań wychowawczych, które poddaje się badaniom modelowym.

Każda poważna teoria morale musi eksplicite bądź implicite opierać się na przyjętej koncepcji antropologicznej i dążyć do uwzględnienia aktualnych i przewidywanych zachowań ludzi. Tę ogólną uwagę metodologiczną należy wypełnić treścią zaczerpniętą z badań zachowań kadry i żołnierzy służby zasadniczej w różnych sytuacjach życia i szkolenia wojskowego. Wynika z tego również konieczność interdyscyplinarnego potraktowania problemu morale. Sądzę bowiem, że morale jest zagadnieniem mieszczącym się wśród wielu problemów, które są przedmiotem rozważań między innymi takich dyscyplin naukowych jak: pedagogika, etyka, psychologia bądź socjologia. Czasami postrzega się morale jako obiekt badań znajdujący się na pograniczu tych dyscyplin.

Obserwuje się więc w literaturze różnorodność sposobów określania morale jako przedmiotu modelowania. Dodatkową trudnością jest to, że w poglądach praktyków obserwuje się tak dużą różnorodność ujęć, że trudno ustalić jakie elementy winny być uwzględniane przy konstytuowaniu modelu morale^{1/}.

- - - - -

1/ Zob. T.B. Vaugh, *Morale: The 10 th Principle of war*, Military Review, 1983, nr 5; A. Manfred, *Napoleon Bonaparte*, Warszawa 1981, C.von Clausewitz, *O wojnie*, t. 1 i 2, Warszawa 1958,

Dla potrzeb swoich rozważań dokonałem syntezy poglądów reprezentatywnych dla takich dyscyplin naukowych jak psychologia, pedagogika i etyka.

Zdaniem psychologów budując model morale, należy wyjść z założenia, że jest to indywidualny stan duchowy i emocjonalny związany z funkcją lub zadaniem; duch korporacyjny... poziom indywidualnej psychiki będący podstawą właściwej realizacji zamierzeń w przyszłości^{1/}. Dlatego też wielu psychologów traktuje morale jako zespół postaw sprzyjających wykonaniu zadania. Trudno nie zgodzić się z tym poglądem, chociaż uwzględnić należy to, że postawa jest dyspozycją do działania a nie samym działaniem. Na podstawie analizy reprezentatywnych stanowisk przedstawicieli tej dziedziny wiedzy można dojść do wniosku, iż morale jest widziane przez pryzmat czynników je określających.

Podobnie problem traktują pedagodzy a także niektórzy socjologodzy, którzy uważają, że punktem wyjścia w modelowaniu morale żołnierzy jest potraktowanie tego zjawiska jako społeczną i zawodową świadomość członków społeczności wojskowej oraz postępowanie odzwierciedlające stosunek do własnej grupy bądź środowiska. Morale zatem jest stanem grupowym związanym z zadaniem przez nią respektowanym. Należy sądzić, że morale jest kształtowane przez zarówno pozytywne jak i negatywne czynniki występujące w życiu wojskowym. Dlatego modelując morale wielu przedstawicieli takiego ujęcia stosuje analizę czynnikową^{2/}.

Do rozważań przyjmują oni następujące czynniki:

1. Czynniki indywidualne:

1/ For. Webster's New Collegiate Dictionary, G.C. Herriam Co., Springfield Mass. 1977, p. 748; N. Copeland, Psychologia a żołnierz, Warszawa 1957; R. Gal , A.D. Mangelsdorff, Military Psychology, New York 1991.

2/ Zob. W. Magoń, Kształtowanie walorów moralno-bojowych marynarzy. Przegląd Morski, 1974, nr 1; R. Studenski, Morale zawodowe; model i próba jego weryfikacji, Przegląd Psychologiczny, 1986, nr 4.

- system wartości,
 - motywy, przekonania, zainteresowania,
 - potrzeby i możliwości ich zaspokojenia,
 - równowaga emocjonalna,
 - zdrowie i zmęczenie.
2. Sytuację jednostki w grupie:
- status osobowy w wojsku i środowisku cywilnym. Prestiż.
Interes osobisty,
 - osobista ocena powodzeń i porażek doznanych przez grupę,
 - perspektywa przyszłości, poczucie bezpieczeństwa
w przyszłości,
 - postawa wobec dowódców/przełożonych bezpośrednich
i pośrednich/,
 - poczucie przynależności, zaufanie do innych członków
grupy, wola współpracy, możliwość realizacji wspólnego
celu,
 - zakres dopuszczalnych /możliwych/ ofiar i poświęceń.
3. Środowisko materialne:
- klimat,
 - odżywianie,
 - warunki zakwaterowania,
 - umundurowanie,
 - stopień nowoczesności uzbrojenia,
 - wyposażenie w sprzęt i materiały.
4. Strukturę grupy:
- stan liczebny,
 - pochodzenie środowiskowe /regionalne/,
 - grupy formalne i nieformalne,
 - komunikacja wewnętrzna,
 - sytuacja grupy w stosunku do innych grup.

5. Symbolikę i tradycje wojskowe:

- etyka zawodu,
- chorągwie i sztandary,
- mundury i odznaki,
- muzyka,
- święta i parady /ceremoniał/,
- kult bohaterów i historii.

6. Racjonalny i emocjonalny stosunek do potencjalnego bądź rzeczywistego przeciwnika /nieprzyjaciela/.

Jak nie trudno zauważyć kładzie się tu nacisk na zachowania żołnierzy w różnych sytuacjach społecznych.

Natomiast etycy^{1/} sądzą, że w konstruowaniu modelu morale należy przyjąć, iż morale to system wartości akceptowanych i zinternalizowanych przez człowieka. Bowiem u podstaw zachowań ludzi spoczywają uznawane przez nich wartości.

Według tej koncepcji morale to system wartości obywatelskich, etycznych oraz cech osobowości a także umiejętności nabytych w procesie kształcenia i szkolenia a niezbędnych dla zachowań w różnorodnych sytuacjach społecznych.

Nie sposób zgodzić się z tymi, którzy twierdzą, iż morale nie jest zjawiskiem czy też pojęciem etycznym. Ich zdaniem jest to zjawisko psychospołeczne, zawierające jednocześnie aspekty prawne i prakseologiczne. Natomiast etyczna nazwa wynika z funkcji jaką ona pełni w kategoryzowaniu zachowań ludzi. Rzekomo nie odzwierciedla ona istoty zjawiska.

- - - - -

1/ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1963; M. Ossowska, *Ethos rycerski w Grecji starożytnej*, *Kultura i społeczeństwo*, 1968, nr 3; H. Skorowski, *Przekonania moralne, powinności, postawy*, *Polska Zbrojna*, 1990, nr 30.

2/ Zob. S. Jarmoszko, *Morale wojsk*, *Myśl Wojskowa* 1992, nr 6.

Zwróćmy uwagę na to, że jeśli morale jest systemem wartości indywidualnie i społecznie akceptowanych to jest ono sumą dobra a jego kształtowanie dążeniem do dobra. Można przyjąć za Arystotelesem następujące uzasadnienie. Ponieważ "... wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie zdają się zdążać do jakiegoś dobra to dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia..."^{1/}.

Zatem jeśli morale jest sumą dobra, a jego kształtowanie dążeniem do dobra, dlaczego nie może być ono traktowane jako pojęcie etyczne?

Jeśli przyjmujemy, że morale jest systemem wartości /moralnych, obywatelskich, bojowych/ to jego źródłem jest system wartości, ideałów, ocen, wzorów i norm postępowania tkwiący w moralności społeczeństwa^{2/}. Zatem budując model morale należy badać i ustalać:

- jakie zachowania są moralnie dobre,
- które wartości są użyteczne z punktu widzenia zadań armii jako realizatora polityki obronnej państwa.

Niektóre z tych ocen, wzorów i norm będą stanowiły podstawę w konstruowaniu pojęcia i zawartości przedmiotowej morale.

np. wzór osobowy dowódcy

ocena czynu np. bohaterski, tchórzowski

norma np. zabij, nie zabijaj.

Osobiście opowiadam się za aksjologicznym modelem ujmowania zjawiska jakim jest morale.

Uważam, że poprawne metodologicznie podejście w modelowa-

- - - - -

1/ Arystoteles, Etyka Nikomachejska, Warszawa 1956, s. 3.

2/ Moralność - to system normatywny udzielający odpowiedzi na pytanie: jak być powinno?
Morale - to fakt empiryczny związany z funkcjonowaniem moralności: odpowiadający na pytanie: jak jest?.

niu morale winno zawierać:

- określenie istoty zjawiska,
- nakreślenie przedmiotu badań a mianowicie:
 - + systemu wartości /model postulatywny/. Czy dana wartość może być realizowana.
 - + systemu wartościowania /jak ludzie wartościują - model empiryczny/.

Konstruując model należy odpowiedzieć na pytanie: czy w sytuacjach jakie stwarza służba wojskowa dana wartość jest realizowana.

- metody /modele/ badawcze,
- kryteria oceny. Idzie o skonstruowanie skali wartości, która mogłaby być punktem odniesienia dla realnych zachowań żołnierzy.

Dla potrzeb swoich rozważań skonstruowałem zespół wartości wraz ze wskaźnikami ich akceptowania. Są to:

1. Wartości konsumpcyjne - dobra materialne, wygodne życie, zabezpieczenie bytu,
2. Wartości ułatwiające rozwój intelektualny - wiedza, kultura osobista, wykształcenie, zainteresowania.
3. Wartości związane z dobrem ogółu - prawda, sprawiedliwość, pokój.
4. Wartości związane z rozwojem religijnym - rozwój duchowy, przeżycia duchowe, spokój wewnętrzny.
5. Wartości związane z nawiązywaniem bliskich kontaktów z innymi - przyjaźń, życie towarzyskie, pozycja społeczna.
6. Wartości warunkujące przystosowanie osobiste - tolerancja, spolegliwość, ład wewnętrzny, samodzielność, szczęście osobiste, spryt życiowy.
7. Wartości związane z prestiżem społecznym - szacunek, autorytet.

8. Wartości związane ze stosunkiem do siebie samego - honor, godność osobista.

W tworzeniu modelu morale korzystałem z procedury badawczej określanej mianem idealizacji. Istota postępowania badawczego tego typu polega na poznawaniu zasadniczych zależności występujących w przebiegu badanych zjawisk w abstrakcji. Z kolei poprzez konkretyzację utworzonego modelu przechodziłem do twierdzeń empirycznych odzwierciedlających rzeczywiste procesy. Za takie zależności przyjmuję relacje pomiędzy poszczególnymi elementami struktury morale a także warunkami w jakich funkcjonują pojedynczy żołnierze i grupy żołnierzy będący nośnikami morale.

Wiele wątpliwości budzi zagadnienie mierzenia morale. Nie idzie tu o teorię, która wykopałaby przepaść niezrozumienia pomiędzy specjalistami /naukowcami/ a użytkownikami /dowódcami/. Potrzeba aby teoria wchłoneła tradycje, doświadczenia a nawet obiegowe sądy korpusu oficerskiego. Dotychczas bowiem w historii sztuki wojennej najczęściej morale żołnierza wiązano z ilością zniszczeń a zwłaszcza strat zadanych nieprzyjacielowi. Pod tym względem L. Tołstoj w "Wojnie i Pokoju" wspaniale definiuje morale. Straty zadane nieprzyjacielowi są proporcjonalne do stanu liczebnego wojsk własnych. Czynnikiem proporcjonalności to duch żołnierski, to znaczy mniej lub bardziej żywe pragnienie walki, narażania się na niebezpieczeństwa bez uwzględniania geniuszu naczelnych wodzów, wyszkolenia, ugrupowania i uzbrojenia wojsk.

Model morale jest nie tylko składową czynników, które możemy obserwować i mierzyć. W właściwie skonstruowanym modelu morale powinny się znaleźć także czynniki, które mogą wystąpić np. w sytuacjach pola walki. Dlatego w swojej spekulacji intelektualnej powinniśmy rozdzielać to co istnieje, od tego co

jest możliwe. Konsekwencją tego jest tworzenie dwu porządków:

- idealnego zawierającego nasze wyobrażenia i przewidywania,
- realnego, czynniki faktycznie występujące i zalecenia realizacyjne.

Konstruując model morale można też wykryć nowe powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami struktury analizując konstrukcję całości. Odnosić to można np. do psychicznej odporności żołnierza na czynniki oddziałujące na niego w różnorodnych sytuacjach potencjonalnego pola walki.

W cybernetycznym ujęciu modelu morale i jego struktury prakseologicznej zwrócić należy uwagę na zależności występujące pomiędzy poszczególnymi elementami struktury. Wynika z tego, że model winien spełniać warunki ujęcia systemowego.

Dlatego podczas konstruowania modeli i analizowania zależności w nim występujących można wyprowadzić twierdzenie empiryczne dotyczące funkcjonowania całego modelu.

Metodyka badania morale sprowadzać się będzie do:

- budowy modelu morale, polegającym na określeniu celu i przedmiotu, czynników pozostających pod kontrolą i niezależnych,
- określenia ilości, typu, rodzaju informacji wejściowych doprowadzanych do modelu oraz wyjściowych z niego wyprowadzanych,
- wyboru kryterium optymalizacji. Mogą nimi być: kryterium użytych sił i środków, kryterium liczby przedsięwzięć oświatowo-wychowawczych, kryterium wykonania zadania, kryterium gotowości bojowej itp.,
- optymalizacji modelu kierowania - technik, stylu i funkcji kierowania - o ile będzie to możliwe to także z wykorzystaniem techniki komputerowej,
- sformułowania wniosków metodologicznych i merytorycznych wynikających z przyjętego rozwiązania oraz funkcjonowania

systemu kontroli i oceny morale.

Można zatem wyprowadzić wniosek, że w badaniach morale będziemy mieli do czynienia z jednym z narzędzi badawczych, a mianowicie modelowaniem czyli odwzorowywaniem w określonym języku badanego fragmentu rzeczywistości.

prof. Walerian Magoni
Zakład Wychowania Obronnego
85-064 Bydgoszcz
ul. Chodkiewicza 30

Wychowanie obronne i wojskowe a tradycje i zmiany

Na początku swego wystąpienia pragnę wyrazić uznanie organizatorom konferencji za ~~niezwykłe~~ trafny dobór problemów, które stały się przedmiotem analiz, rozważań i ocen. Spośród wielu interesujących ^{zagadnień} ~~problemów~~ przedstawianych w referatach i wystąpieniach moją ~~szczególną~~ ciekawość wzbudziły dwa nurty spraw: pierwszy ~~dotyczy~~ dotyczy przemian dokonujących się w systemie wychowania żołnierzy Wojska Polskiego; idzie m.in. o kierunki, cele i treści tych przemian, ich zakres, metody, tempo itp., drugi natomiast obejmuje przeobrażenia zachodzące w edukacji i wychowaniu obronnym młodzieży i społeczeństwa polskiego. Zanim jednak nieco bliżej ^{o wspomnianych} ~~o wspomnianych~~ problemach, chciałbym zasygnalizować pewne zjawisko społeczne, ^{jakie} ~~jakie~~ towarzyszy ~~nieuchronnie~~ przedłużającym się procesom przeobrażeń i restrukturyzacji sił zbrojnych.

Otóż znane są w ^{10/} socjologii i psychologii społecznej wyniki badań ukazujące zależności pomiędzy stanem wiedzy człowieka a jego samopoczuciem, stosunkiem do pracy, jego zawodową i społeczną aktywnością. Niewiedza co do przyszłości i miejsca wojska w systemie politycznym i społecznym państwa, jak również ^{dotyczy} ~~dotyczy~~ jego charakteru, struktur, a nade wszystko miejsca, roli i dróg rozwoju kadry zawodowej - staje się - w moim przekonaniu - jednym z podstawowych źródeł obaw, lęków i niepokojów nurtujących środowiska wojskowe. Niepewność jutra, przedłużające się procesy zmian, brak decyzji określających wyraźnie perspektywy wojska stają się jednym z najsilniejszych czynników demobilizacji ^{do pracy i służby} ~~do pracy i służby~~. Wysiłki kadry w takiej sytuacji koncentrują się nie na jak najlepszym, najefektywniejszym ^y ~~y~~ wykonaniu zadań, lecz na zabiegach zmierzających

do zdobycia informacji o przyszłości i losach wojska, a przede wszystkim o perspektywach własnej jednostki, uczelni, a w niej o miejscu dla siebie.

Niezmiennie wysoka od lat pozycja wojska w ^{opinii} ocenach polskiego społeczeństwa nie stanowi jeszcze jak ^{dotychczas} ~~dotąd~~ głębokiego źródła indywidualnej satysfakcji żołnierzy z przynależności do tej grupy społecznej. Wydaje się, że jest to spowodowane ^{nie} zjawiskami wymienionymi ^{która by} wyżej, jak i niedostatkami pracy wychowawczej, ^{która by} ~~umiejętnie~~ dyskontrowała ~~owe~~ ^{owe} wysokie oceny i oczekiwania społeczeństwa od wojska. Można także przypuszczać, że wiązanie społecznych nadziei z takimi instytucjami jak wojsko i policja jest swoistą reakcją na niedostaki życia obywateli i funkcjonowanie państwa, jest też chyba w części rezultatem obaw i niepokojów o własne losy, poczucie bezpieczeństwa i suwerenność Rzeczypospolitej.

Powracając tedy do przemian w wychowaniu żołnierzy, warto choćby skrótowo pokazać w nich znaczenie tradycji, ^{ukazać} ~~jak~~ je łączyć z reformami i zmianami? jak godzić i wykorzystywać doświadczenie z postępem i rozwojem, jak dostosowywać wychowanie do nowych potrzeb i warunków? Dziś, przy niezwykle dynamicznie zmieniającej się sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, edukację i wychowanie oskarża się raczej o nadmierny konserwatyzm, o nienadażanie za społecznymi potrzebami, o nienależyte przygotowanie młodych do życia, do wykonywania zawodu, a także do wypełniania powinności obywatelskich i obronnych, o zbytne przywiązanie do tradycji.

W społecznej świadomości uznaje się niejako za uzasadnione, że wychowanie wojskowe jest - bądź też ma prawo być - tradycyjniejsze niż w innych instytucjach. Wywodzi się to zwykle ze specyfiki

wojska, jego autonomiczności, swoistości zadań i warunków w jakich je realizuje. Uważa się również, iż typowa dla wojska hierarchia, duże podporządkowanie i dyscyplina ograniczają inwencyjność a preferują postawy uległe i zachowawcze. Ponadto naturalne sięganie do doświadczeń minionych wojen, zwłaszcza ostatniej, powoduje często dominowanie tradycji nad współczesnymi potrzebami, wywołuje zapamiętanie się w przeszłość, a nie w przyszłość.

Tradycję najczęściej ocenia się pozytywnie, uważając ją za dziedzictwo, doświadczenie zapewniające ciągłość, porządek i ład. Uznaje się także, iż powoływanie się na tradycje jest istotnym czynnikiem samookreślenia się grup; sprzyja kształtowaniu i utrzymywaniu więzi; zapewnia poczucie tożsamości; stanowi oparcie dla grup, środowisk i poszczególnych ludzi. Jest to wartość bardzo cenna zwłaszcza w okresie wielkich przemian, gdyż pozwala zachować więzi teraźniejszości z przeszłością, zachować orientację w skomplikowanych wielce wydarzeniach dnia dzisiejszego, ułatwia porozumienie i współdziałanie osób i grup uznających podobne tradycje.

Tak więc tradycja kojarzy się z postawą pozytywną, uważa się bowiem, że przenosi ona do współczesności te dawne myśli i wartości, które są godne zachowania, przekazania i utrwalenia. U podstaw tego leży przekonanie, że - jak pisze K. Charton - "pomyślność społeczeństwa w większym stopniu zależy od jego stabilności i panującego w nim ładu; w mniejszym zaś - od wprowadzonych zmian". Pogląd ten w jeszcze większym stopniu można odnieść do wojska. Wiadomo powszechnie, że siła armii, jej struktura, organizacyjna sprawność, morale opierają się na stabilności, dyscyplinie, ładzie i porządku. W wojsku też bardzo wyraźnie występuje przewaga interesu

ogólnego nad indywidualnym, nad osobistą wygodą i przyjemnością.

Przekonywanie młodych pokoleń przez generacje dorosłe o słuszności i przydatności zalecanych sposobów zachowania, postępowania, czyli odwoływanie się do tradycji jest typowe i stosowane powszechnie. W ten sposób dąży się do utrzymania spójności i stabilizacji w rodzinie, grupie, instytucji oraz w społeczeństwie. Ale postęp, rozwój nieuchronnie wymaga zmian, nowości, innowacji. Ich nośnikami są przede wszystkim młodzi. Potocznie zmiana, podobnie jak tradycja nader często pojmowana jest jako zjawisko pozytywne, jako synonim postępu, rozwoju i doskonalenia istniejącej rzeczywistości. Doświadczenie dowodzi jednak, że podobnie jak nadmierne uleganie tradycji może usztywnić i krępować zachowanie ludzi i działanie instytucji, rodzić tradycjonalizm i konserwatyzm, tak i nie każda zmiana, nie każda nowość jest postępem. Nowe nie zawsze oznacza lepsze, korzystniejsze, doskonalsze. Trud przekształcania naszej rzeczywistości gospodarczej, społecznej i wojskowej dostarcza wielu przykładów zmian pozornych, których celem staje się zwykle utrzymanie istniejącego stanu, zachowanie pozycji. A więc, również zmiana może oznaczać regres. Sama przeto nie może być celem działań pedagogicznych, chociaż wychowanie określa się także jako proces dokonywania zmian w osobowości wychowanka. Projektując zmiany osobowości, idzie jednak zawsze o ich kierunek, treści, o wartości, jakie niosą, o to, jak w istocie służą jednostkom ludzkim i społeczeństwu.

Teza ta jest bardzo ważna w wychowaniu wojskowym. Funkcjonują tu bowiem wyraźnie sprzeczne tendencje. Z jednej strony - wychowanie wojskowe zmierza do powielania wzorów zachowań, doświadczeń przeszłości, tradycji. Z drugiej natomiast - idzie o przygotowanie

żołnierza do wojny przyszłej, nieznanej, odmiennej od dotychczasowych doświadczeń, z całą pewnością wymagającej nowych, innych umiejętności, niekonwencjonalnych zachowań i działań. Bardzo ważne staje się to w czasach dynamicznych zmian w technice wojskowej i uzbrojeniu oraz w sposobach prowadzenia walki zbrojnej i przygotowaniu do niej. Stąd tak trudne jest znajdowanie rozsądnej proporcji między tymi tendencjami. Jak pogodzić niezbędną stabilizację armii z koniecznymi zmianami? Jest to kwestia, która interesuje tak dowódców-wychowawców żołnierzy, jak i specjalistów sztabów, techniki i uzbrojenia, zaopatrzenia itp. W Wojsku Polskim, przeżywającym głębokie zmiany doktrynalne i strukturalne, kwestia stosunku do tradycji i zmian jest istotna nie tylko w związku z określonymi założeniami teoretycznymi wyznaczającymi kierunek i treści działań wychowawczych. Problem ten jest obecnie silnie zabarwiony emocjami i politycznym koniunkturalizmem. Świadczą o tym m.in. liczne uroczystości powtórnych czy kolejnych pogrzebów ^(dawno zmarłych) ^{(Uczestniczy w nich wojsk} ^{osób.)} ^{te} ^{znacznym} ^{ukazaniu} ^{Uroczystości te} ^{udziałem wojska,} ~~która~~ ^{poza} oficjalnym oddaniem hołdu i przywiązania do określonych tradycji ^{o wyhybie} służyły ^{do} ^{ważnym} celom politycznym. Idzie tu więc - jak widzimy - nie tylko o próbę odpowiedzi na pytanie: ile tradycji i przeszłości, a ile zmian i przyszłości? - lecz także o wybór tradycji - o zachowanie ciągłości jednych, o powroty dawniej pomijanych i rezygnację z innych. Idzie także o charakter i zakres zmian zapewniających wojsku ^{nie} tylko przetrwanie trudnego okresu ^{do dalszej} czy ~~też~~ ^{jego} rozwój, sprawność i nowoczesność. Rodzą się i dalsze uzasadnione ^{pytania} dotyczące tego zakresu spraw: np. co w wychowaniu żołnierzy Wojska Polskiego w okresie ograniczania zbrojeń i redukcji armii, zmiany doktryn wojennych, sojuszy, obrazu przeciwnika itp. jest - lub być powinno - tradycja, kontynuacją niezbędną

dla zachowania siły armii, jej zwartości, sprawności, dyscypliny⁹,
Co zaś trzeba zmieniać, w jakim zakresie, tempie, w jakich dziedzi-
nach, by iść z duchem czasu i nadążać za rozwojem sytuacji.

Jak dowodzi przebieg dzisiejszej konferencji, są to problemy,
które szczególnie mocno nurtują dowódców i specjalistów zajmują-
cych się wychowywaniem żołnierzy. Godzenie tradycji i nowoczesności
w obecnych warunkach ~~jest~~ jest zadaniem złożonym, wymagającym rzetel-
nej wiedzy i doświadczenia, rozważli i poczucia odpowiedzialności.
Wszak rzeczywistym sprawdzianem wartości wojska były zawsze bitwy
i wojny. Udział w nich weryfikował myśl wojskową i doktrynę wojenną,
skuteczność przygotowania do walki oraz możliwości ekonomiczne i
żołnierzy,
techniczne państwa, a także morale społeczeństwa. Obecne odprężenie
polityczne rodzi nowe problemy ~~polityczne~~ i wychowawcze. Integracja
Europy z jednej strony /umacnianie EWG, układy z Ma^ostricht/ i dezin-
tegracja z drugiej /Jugosławia, Słowacja i Czechy, Węgry i Rumunia,
trudne do przewidzenia drogi rozwoju państw byłego Związku Radziec-
kiego/ - komplikuje wychowanie żołnierzy.

Przechodząc do sygnalizowanych na początku spraw edukacji
i wychowania obronnego młodzieży, pragnę ^{podkreślić} ~~podkreślić~~, iż obrona swej
zagrody, siedliska, miasta, ojczyzny stanowi jedną z najstarszych
tradycji ludzkości. Kraje ^{ciężkie} ~~słabe~~, o ^{nie} ~~niedostatecznej~~ sile obronnej
zawsze ^{zagrażały} ~~przewodziły do~~ utraty ^{suwerenności} suwerenności, niepodległości i narodo-
wej niezależności. Brak silnej armii, niedostateczne przygotowanie
społeczeństwa i kraju do obrony zawsze zachęcało sąsiadów do agresji
do umacniania się i zdobywania przewagi nad słabszym /i, jak dowodzi
historia, nie przeszkadzały temu żadne międzynarodowe gwarancje neu-
tralności, pakt o nieagresji itp./.Polska ma w swojej tradycji

kult walki w obronie ojczyzny oraz walki o odzyskanie jej niepodległości i suwerenności. Mamy, niestety, w narodowych dziejach także okresy słabości kraju i jego siły obronnej, czego następstwem były rozbiory i utrata niepodległości.

Dziś sprawy obronności w demokratycznych państwach Europy są obywatelską powinnością, bardzo wyraźnie określoną w obowiązujących systemach prawnych. Nad realizacją idei obronności i konkretnych zadań z niej wynikających dla poszczególnych urzędów i instytucji czuwają wszelkie ogniwa władzy. Wspomniałem o tym dlatego, że w Polsce dążymy do rozwiązywania spraw obronności kraju wedle wzorów zachodnich. Podjęto w tej ^{kwadracie} wiele decyzji mających nas do tych wzorów przybliżyć. Jak ^{dotychczas} dotąd prowadzą one w zasadzie do rugowania (lub ograniczania) problematyki obronnej w zakładach pracy, szkołach, urzędach. ~~Według doświadczeń międzynarodowych i statystyk obronności i~~
~~szkół przed wszystkim najskuteczniejsza~~ Edukacja obronna młodzieży jest obecnie realizowana w bardzo ograniczonym zakresie i obejmuje następujące typy szkół:

W szkołach podstawowych przysposobienie obronne jako oddzielny przedmiot nauczania zostało ~~x~~ wprowadzone w 1989 r. na mocy porozumienia ministrów obrony narodowej i edukacji. Ustalono natomiast, że wprowadzenie młodzieży w problematykę powszechnej samoobrony oraz ukształtowanie pewnych umiejętności i koniecznych zachowań uzyska się poprzez włączenie tego rodzaju treści do programów innych przedmiotów w ilości 6-8 godzin /chemia kl. VII, fizyka kl. VII i biologia kl. VIII/ oraz godzin wychowawczych. Kontrole kuratoriów oświaty ujawniają jednakże, że nauczyciele większości szkół podstawowych nie ^{stabilny} prowadzą ustalonych tematów, gdyż nie są do

1/
tego należycie przygotowani. Występują także niedostatki w organizacji tego rodzaju zajęć oraz w sprawdzaniu wiadomości i umiejętności zawartych w programach kształcenia z zakresu przysposobienia obronnego.

W szkołach ponadpodstawowych realizuje się przysposobienie obronne w wymiarze jednej godziny tygodniowo, jako oddzielny przedmiot, w I i II klasie wszystkich typów szkół /łącznie 76 godzin/. W programach zrezygnowano całkowicie z problematyki wojskowej. Zawierają natomiast tematy dotyczące obrony cywilnej i zagrożeń ekologicznych. Warto wspomnieć, iż programy umożliwiają nauczanie przysposobienia obronnego dostosowywać do potrzeb i warunków szkoły, regionu, kierunku kształcenia.

Przysposobienie obronne realizowane obecnie w szkołach ponadpodstawowych jest powszechną i jedyną formą przygotowania społeczeństwa w zakresie obrony cywilnej /w uczelniach wyższych, poza uczelniami morskimi, nie zapoznaje się studentów z problematyką obronną/.

Zakłady Wychowania Obronnego Wyższych Szkół Pedagogicznych w Bydgoszczy i Krakowie przygotowują nauczycieli realizujących programy przysposobienia obronnego w szkołach średnich.

Warto również wspomnieć, że brak dostatecznych środków na utrzymywanie i unowocześnianie niezbędnej bazy szkoleniowej do nauczania PO, brak środków na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, na obozy PO i specjalistyczne, na zawody i imprezy sportowo-obronne obiektywnie ogranicza poziom kształcenia i bardzo ogranicza udział

1/J. Bagiński, Problemy obronności w programach szkoły podstawowej, średniej i wyższej, w: Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia służby wojskowej, Warszawa-Cytańca 1993, s.64-65; S. Rutecki, Problemy obronności w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym, w: Tamże, s. 71-72.

w nich młodzieży.

Sygnalizując złożone i trudne sprawy wychowania obronnego, przyznać trzeba, iż w znacznej części są one spowodowane głębokimi przemianami, jakie dokonują się we wszystkich sferach naszego życia. Uczymy się ^{też} wszyscy, jak skutecznie rozwiązywać problemy obronności w nowych warunkach; jakie są w tym względzie obowiązki i możliwości takich m.in. instytucji, jak: wojsko, szkolnictwo wszystkich szczebli i rodzajów, urzędy, samorządy, organizacje. Istotnym powodem słabości jest również to, że zbyt łatwo zrezygnowano z form, metod, rozwiązań organizacyjnych stosowanych poprzednio. Rezygnując, z tych doświadczeń ^{a nie twórczo} ~~niegłęboko~~ ^{niegłęboko} tworząc jednocześnie przemyślanego i klarownego, akceptowanego i znanego społeczeństwu systemu praw i obowiązków, jakie obywatel ma i powinien wypełniać wobec państwa i jego obrony ^(i w zakresie, w jakim) ^{systemu} nie tworząc ~~zawsze~~ spójnego i skutecznego przysposobiania młodych do rozumienia praw i kształtowania umiejętności obronnych - obniżono społeczną rangę i znaczenie idei obronności w edukacji młodych pokoleń Polaków. Dziś, aby przezwyciężyć słabości okresu głębokich przeobrażeń nie wystarczy tylko uzyskanie większych środków materialnych, zwiększenie ilości godzin nauczania przysposobienia obronnego w szkołach - dziś potrzeba, z jednej strony, zbudować jednolity, przejrzysty, zrozumiały i akceptowany przez społeczeństwo system przepisów prawa regulujący sprawy obronności i obowiązki w tym określonych instytucji, organizacji i ^{w zakresie} zakresie obywateli; z drugiej natomiast ~~idzie o to, by~~ ^{idzie o to, by} ~~tworzyć~~ uczyć obywateli rozumienia i wykonywania powinności obronnych, ~~by~~ ^{zachęcać} zachęcać ich nieustannie i przekonywać o potrzebie i znaczeniu spraw obronnych dla kraju, jego suwerenności i niepodległości. Zachęcanie do udziału w obronie, nabywanie umiejętności obronnych powinno

prować do podniesienia ogólnego poziomu wiedzy ~~obywatelskiej~~ obywatelskiej
i kształtowania ~~przekonań~~ ^{przekonań} /większości obywateli, ~~którzy~~ ^{którzy} ~~wiązali~~ ^{by} ~~swoje~~ ~~osobiste~~ ~~losy~~ ~~wiazali~~ z pomyślnym rozwojem ojczyzny, by w su-
werennym, niezależnym istnieniu Polski dostrzegali osobisty wkład.

Idea powszechnego rozumienia spraw obronności i akceptowania
związanych z nią obowiązków staje się obecnie jednym z ważnych za-
dań dla ~~kręgów~~ środowisk i instytucji tworzących przepisy prawne
oraz dla instytucji organizujących i prowadzących edukację obronną.

EDUKACJA WOJSKOWA W KRYZYSIE CZY POZA NIM?

Transformacja ustrojowa spowodowała, iż kształcenie i wychowanie w wojsku znajduje się w toku przemian, jak słusznie ujmując to temat konferencji. Przemiany ustrojowe, choć dokonały się pokojowo - to miały charakter rewolucyjny. Czy zatem taki sam charakter powinny mieć przemiany w zakresie kształcenia i wychowania? Szkolnictwo było, jest i będzie ściśle powiązane z sytuacją społeczno-polityczną i gospodarczą państwa. To samo dotyczy szkolnictwa wojskowego, ale nie oznacza, że przemiany w tych sferach dokonują się równocześnie i pozostają w zależności prostoliniowej. Wszelkie zmiany w szkolnictwie nie powinny dokonywać się gwałtownie. Reformowanie tej sfery działalności ludzkiej wymaga wielkiej rozwagi i dobrego przygotowania. W tym celu konieczne wydaje się wypracowanie określonej metodologii zmian, opartej głównie na przesłankach naukowych i ujmującej problematykę kształcenia i wychowania w sposób systemowy. Jej autorzy powinni się czuć odpowiedzialni za przyszłe skutki proponowanych rozwiązań oraz poniesione nakłady finansowe. Dlatego też nie powinni pozostawać anonimowi.

Głębokie, systemowe zmiany w dziedzinie kształcenia i

- 2 -

wychowania w wojsku nie powinny zatem rodzić się wyłącznie w zaciszu decydenckich gabinetów, ale powinny uwzględniać wyniki badań i dyskusji naukowych oraz opinii i oczekiwań bezpośrednio zainteresowanych tą problematyką środowisk wojskowych.

W ostatnich latach dokonano już bardzo wielu zmian w tej dziedzinie, ale czy w każdym przypadku były one trafne? Trudno dopatrzeć się w nich jakiegóś metodologii i w ogóle naukowego podejścia. Niejednokrotnie można było odnieść wrażenie, że przeprowadzano zmianę tylko dla samej zmiany /np. zmiana czasu kształcenia w AON na studiach stacjonarnych z trzech do dwóch lat/.

Już kilkuletnie funkcjonowanie wojska w nowych uwarunkowaniach społeczno-politycznych pozwala lepiej ocenić potrzebę i kierunek zmian w procesach kształcenia i wychowania żołnierzy. Potrzebne byłoby więc opracowanie swoistego bilansu w tym zakresie, ujmując w nim dotychczasowe dokonania i ich ocenę oraz potrzebę dalszych zmian.

Sadzę, że dzisiejsza konferencja dostarczy wielu cennych materiałów, wniosków i myśli do sporządzenia takiego bilansu, byleby tylko odpowiedni decydenci zechcieli z nich skorzystać.

W swoich dalszych rozważaniach skoncentruję się wyłącznie na zmianach w zakresie edukacji i to głównie dotyczących oficerów. Trzeba je jednak rozpocząć od postawienia następującego pytania: czy edukacja wojskowa przeżywała kryzys i na czym

on polegał? Na pierwszy człon pytania należy zdecydowanie odpowiedzieć - tak. Natomiast odpowiedź na jego drugą część musi być bardziej rozbudowana. Różne mogą być bowiem poglądy na ten temat. Moim zdaniem znamionami tego kryzysu są /lub były do niedawna/ następujące fakty:

- prawie całkowite wyizolowanie się systemu szkolnictwa wojskowego z systemu edukacji narodowej /nastawienie się na samowystarczalność w zakresie kształcenia kadr wojskowych/;

- bezkrytyczne wzorowanie się na doświadczeniach radzieckich, tak w zakresie treści kształcenia /priorytet ideologii/, jak i w organizacji procesu dydaktycznego /formy, metody, itd./;

- przedmiotowe traktowanie uczestników procesu dydaktycznego;

- wyraźnie niższy poziom przygotowania ogólnego absolwentów uczelni wojskowych w stosunku do absolwentów uczelni cywilnych;

- słabe przygotowanie absolwentów uczelni wojskowych do administrowania podległymi im strukturami wojskowymi w okresie pokoju /dotyczy to głównie absolwentów AON/;

- niski poziom przygotowania absolwentów w zakresie znajomości języków obcych;

- brak pełnej i powszechnie akceptowanej koncepcji przygotowania dowódcy do jednoczesnego wypełniania funkcji wychowawczych itd.

W ostatnim czasie dostrzec można wiele różnorodnych zabier-

gów i przedsięwzięć zmierzających do wydobycia edukacji wojskowej z kryzysu. Zaliczyć można do nich chociażby takie, jak: reforma studiów w AON, integracja WSO, nowy model kształcenia w WSO, nawiązanie konkretnej współpracy uczelni wojskowych i cywilnych, intensywna wymiana doświadczeń w zakresie kształcenia kadr oficerskich z armiami państw NATO. Efekty tych przedsięwzięć będą widoczne za kilka lat, ale niektóre z nich od początku budziły bądź budzą wątpliwości np. skrócenie studiów w AON z trzech do dwóch lat, czy też propozycja kształcenia oficerów w WSO w cyklu trzy i czteroletnim.

Rozważając problemy edukacji oficerskiej nasuwa się kolejne fundamentalne pytanie, czy uczyniono już wszystko, aby współczesny oficer był dobrze wykształcony? I co to znaczy "dobrze wykształcony" oficer? Zdaję sobie sprawę, że pytania te mogą być źle odebrane, ale stawiam je w jak najlepszej intencji, w imię tzw. racji wyższych.

Nauka w WSO trwa cztery lata, a jej uwieńczeniem jest uzyskanie przez absolwentów szlifów oficerskich i tytułu inżyniera. Jaka jest wartość tego tytułu - lepiej o tym nie mówić. Nawet Wojskowa Akademia Techniczna nie umożliwia bezpośrednio kontynuacji studiów magisterskich w swojej uczelni absolwentom WSO o profilu technicznym. Za taki stan rzeczy nie ponoszą odpowiedzialności podchorążowie, którzy decydując się na studia w WSO byli przekonani, że będą również "prawdziwymi inżynierami" w określonej specjalności. Jakże są

- 5 -

więc przyczyny, że mimo tak długiego okresu nauki efekt końcowy jest mizerny. Czy jest to wina programów kształcenia, wymagalności, atmosfery nauki, niskiego poziomu umysłowego kandydatów, czy może braku kwalifikacji nauczycieli akademickich? Pytania te pozostawiam bez odpowiedzi, ale myślę, że powinny stać się one przedmiotem wnikliwej analizy naukowej oraz dyskusji w ściśle określonych granicach.

Współczesny oficer ma ambicje być dobrze wykształcony, wskazują na to różnorodne badania i obserwacje potoczne. Chciałby, na wzór oficera przedwojennego, zaliczać się do elity społecznej, być dobrze widziany w każdym środowisku. Same chęci nie wystarczą. Pozycję oficera w społeczeństwie wyznacza nie tyle jego status materialny, co poziom intelektualny /w tym kultura osobista/. Czy poziom ten zapewniają nasze uczelnie wojskowe? Częściowo na to pytanie już odpowiedziałem. A więc "wykształcony oficer" to człowiek integrujący w sobie wysoki poziom wiedzy ogólnej oraz fachowej /specjalistyczno-wojskowej/, czy osobnik tylko dobrze przygotowany pod względem wojskowym? Ja osobiście skłaniam się za tym pierwszym. Jest to pytanie fundamentalne, gdyż jest pytaniem o to, kogo chcemy rzeczywiście wykształcić na poszczególnych szczeblach edukacji wojskowej? Kim ma być absolwent WSO i akademii wojskowej /w tym i AON/? Czy ma być to oficer o szerokich horyzontach myślowych, dobrych podstawach wykształcenia ogólnego umożliwiające w przyszłości szybkie przekwalifikowanie się i samodoskonalenie. Czy ma to być tyl-

ko dobry "rzemieślnik", który w przypadku zaistnienia takiej potrzeby będzie stopniowo uzupełniał swoje kwalifikacje ogólne.

Są to pytania o tyle ważne, że faktycznie są pytaniami o cele kształcenia. Nie są one nowe, ale nie ma też jednolitości poglądów, co do wizji przyszłego oficera. Czy absolwent trzyletniego toku kształcenia w WSO będzie zasługiwał na miano dobrze wykształconego "oficera"? Czy nie jest to przypadkiem krok wstecz /zamiast do przodu/ w kształceniu kadr oficerskich?

Wydaje się, że należałoby raczej dążyć do wydłużenia okresu nauki w WSO, aby po ich integracji i wzmocnieniu się naukowym, mogły one również nadawać absolwentom dyplom /po pięciu latach nauki/ magistra lub równorzędny. Byłoby to możliwe, gdyby dla specjalności dowódczo-sztabowych powstała Akademia Wojsk Lądowych /pozostałe specjalności byłyby realizowane w Wojskowej Akademii Technicznej.

Absolwenci tych samych WSO zdobywali do niedawna wykształcenie II stopnia w ASB WP, a następnie w AON w ciągu trzech lat studiów. Obecnie czynią to w ciągu dwóch lat. Czy zatem jakość absolwentów nie zmieniła się? Czy ich wykształcenie ogólne odpowiada rzeczywiście poziomowi II stopnia? A może w przyszłości studia w AON powinny być tylko studiami podyplomowymi o różnej mutacji? To kolejne pytania, na które nie da się raczej odpowiedzieć bez pogłębionej refleksji. Dotychczasowe przygotowanie kadr oficerskich /zwłaszcza realizowane w

WSO/ krytykowane było często za słabe przygotowanie ogólne swoich absolwentów, jak i za przygotowanie fachowe - do wykonywania obowiązków na konkretnym stanowisku służbowym.

Świadczy to niewątpliwie o niedomogach szkolnictwa wojskowego, bo chociaż do krytyki tej należy podchodzić sceptycznie, to jednak nie jest ona zupełnie pozbawiona racji. Trzeba zatem poszukiwać rozwiązań, które pozwoliłyby z jednej strony podnieść poziom wykształcenia ogólnego oficera a z drugiej lepiej go przygotować do roli w jakiej będzie występował po ukończeniu danej uczelni.

Obserwując funkcjonowanie wyższego szkolnictwa wojskowego w ostatnich latach nie można powiedzieć, że nie dostrzegano potrzeby jego reformowania. najczęściej dokonywano zmian w programach kształcenia. Dochodziło nawet do tego, że zmiany te były tak często, iż faktycznie żaden rocznik nie ukończył studiów według jednej edycji programowej. Na ogół nie znajdowały one głębszego uzasadnienia teoretycznego, nie poprzedzały ich solidne badania naukowe. Ale z drugiej strony czy ktoś dostrzegał potrzebę takich badań i kto miał je prowadzić. Próbę takich badań podjął na początku lat dziewięćdziesiątych Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, ale ich niewielki rozmach i ograniczone środki nie przyniosły z pewnością rezultatów, które mogłyby zadowolić decydentów. Muszę się przyznać, że i ja również uczestniczyłem w tych badaniach. Podobne próby, choć na mniejszą skalę, podejmowane były również przez Instytut Dydaktyki Wojskowej AON. Dotyczyły one koncepcji przysz-

łościowego systemu szkolnictwa wojskowego. I choć taki model został wypracowany, to trzeba samokrytycznie przyznać, że nie zawierał on wystarczająco głębokiego uzasadnienia teoretycznego. Tak jedne, jak i drugie badania wymagały szerszego włączenia do nich naukowców cywilnych oraz większego wglądu, tak w teorię, jak i praktykę kształcenia w armiach zachodnich. Nie chodzi przy tym absolutnie o bezkrytyczne naśladownictwo. Wiadomo, że nie można w Polsce wykorzystać automatycznie doświadczeń z kształcenia kadr oficerskich w Stanach Zjednoczonych. Z drugiej strony jednak nie można nie dostrzeżać pozytywów, jakie charakteryzują tamtejszy system kształcenia kadr dowódczo-sztabowych. Po pierwsze wykształcenie oficera armii amerykańskiej jest wieloszczeblowe, przez co jest dobrze dostosowane do wymagań konkretnych stanowisk służbowych /objęcie każdego kolejnego stanowiska poprzedzone jest odpowiednimi studiami lub kursem/. Po drugie jest on na tyle dobrze wykształcony ogólnie, że po odejściu ze służby czynnej chętnie jest zatrudniany w różnych sferach życia cywilnego.

Reformując system edukacji wojskowej trzeba przyjrzeć się podobnym systemom w innych armiach /nie tylko zachodnich/ i wziąć z nich to, co możliwe jest do wykorzystania w naszych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych i historycznych. Nie należy zapominać przy tym o własnych bogatych doświadczeniach historycznych i współczesnych. Nie stać nas bowiem na tracenie czasu, energii i pieniędzy na samodzielne dochodze-

nie do rozwiązań, które zostały już sprawdzone i funkcjonują z powodzeniem gdzie indziej. W tym celu jednak istnieje konieczność nawiązania szerszych kontaktów z uczelniami wojskowymi w innych państwach /zwłaszcza zachodnich/ oraz z instytucjami zarządzającymi szkolnictwem wojskowym w tych państwach. I nie rzecz w wizytach w wizytach kurtuazyjnych, których ostatnio jest sporo, ale chodzi o różne formy kontaktów /w tym staże, praktyki, studia wymienne, itp./, których plonem byłyby konkretne korzyści naukowe i dydaktyczne. Do składu delegacji udających się z wizytą do poszczególnych armii wskazane byłoby w miarę możliwości włączanie przedstawicieli zajmujących się profesjonalnie problematyką szkolnictwa wojskowego, jego teorią bądź praktyką. Chociażby z tych rozważań wynika, że występuje pilna potrzeba rozwoju wojskowej pedagogiki porównawczej, której przedmiotem badań byłyby przede wszystkim wojskowe systemy edukacyjne w różnych państwach świata.

Reformowanie szkolnictwa tylko poprzez zmiany programowe jest delikatnie mówiąc niepełne, ale chyba najprostsze. Dlatego nie może przynieść oczekiwanych rezultatów, podobnie jak mało skuteczne mogą być zabiegi zmierzające do mechanicznej integracji poszczególnych WSO.

Nowe uwarunkowania, w jakich znalazło się nasze państwo, a tym samym i armia, wymaga generalnych zmian w systemie edukacji. Nie mogą ich zastąpić kosmetyczne korekty programowe, ani nawet podejmowane dość istotne zmiany organizacyjne. Dla

ich powodzenia musi być wypracowana swoista filozofia zmian, która powinna uwzględniać założenia ogólnonarodowej doktryny edukacyjnej oraz podstawowe paradygmaty współczesnej dydaktyki. Obecna doktryna edukacyjna - jak wiemy - dokonuje zasadniczego przeorientowania w hierarchii dotychczasowych celów kształcenia, nadając najwyższą rangę kształtowaniu pożądanych wartości /w sensie ogólnoludzkim i ściśle zawodowym/ i postaw, a następnie dopiero umiejętnościom /sprawnościom/. Ranga wiadomości wedle tej doktryny zmieniła się radykalnie. Współczesne kształcenie wymaga nie wiedzy encyklopedycznej, ale wiedzy interdyscyplinarnej i o wysokich walorach integracyjnych, ułatwiającej porządkowanie i selekcjonowanie lawinowo napływających informacji oraz umożliwiających tworzenie ładu w świecie wewnętrznym człowieka.

Żadne zmiany w edukacji wojskowej nie będą skuteczne, jeśli u ich podstaw nie będzie znajdował się podstawowy paradygmat współczesnej dydaktyki, którym jest podmiotowość kształcenia oraz nie będą one miały charakteru systemowego.

Tak więc reforma powinna obejmować nie tylko tzw. kształcenie wstępne czy początkowe /realizowane w WSO i AON/, ale również całokształt dokształcania i doskonalenia zawodowego określanego mianem kształcenia uatawicznego, obejmującego wszelkie formy działalności edukacyjnej realizowanej poza schematem: WSO - AON. Chodzi tu więc o wszystkie formy uzupełniania i poszerzania wiedzy zdobytej w trakcie studiów zasadniczych realizowane w postaci kursów, studiów podyplomo-

wych, seminariów i konwersatoriów, cykli zajęć doskonalących w jednostkach i instytucjach wojskowych, samokształcenia itp.

Aczkolwiek w wojsku długo już się mówi o kształceniu ustawicznym, to w rzeczywistości nie jest to system spójny, a nawet można byłoby mieć wątpliwości czy rzeczywiście funkcjonuje w naszym wojsku system kształcenia ustawicznego w pełnym tego słowa rozumieniu. A przekonywanie o jego potrzebie istnienia nie wydaje się być potrzebne. Można w tym zakresie skorzystać z długoletnich doświadczeń armii NATO np. USA.

Myślę, że w reformowaniu systemu edukacji wojskowej zrobiliśmy kilka kroków do przodu, ale nie można ich uznać za ostateczne. Nie zadawalające wydaje się być zarówno tempo, jak i głębokość tych przemian, co rodzi apatię i bierność środowiska wojskowego, zwłaszcza tej jego części, która jest bezpośrednio związana ze szkolnictwem wojskowym. Niezależnie od tego nie można na pewno reformatorów szkolnictwa wojskowego oceniać tak srogo, jak to uczynił prof. Kwieciński w stosunku do cywilnych reformatorów oświaty. Przypomina on żartobliwie użytą przez Bergera i Luckmana metaforę, którzy "reformatorów oświaty przyrównywali do pasażerów zupełnie zepsutego autobusu, próbujących go naprawić bez wysiadania ze środka. Tymczasem chodzi tu o jazdę w innym kierunku, innym pojazdem, z innym napędem i z innym kierowcą, o całkiem odmiennych kwalifikacjach".^{1/}

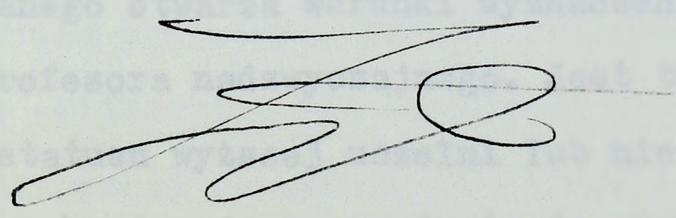
1/ Z.Kwieciński, Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli, /w: Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej/, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991, s.13.

011
16.04.92 20.09.92
38-90-54
43082405253
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Kierując się podejściem systemowym w reformowaniu edukacji wojskowej nie sposób pominąć problemu kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa wojskowego. Ustrój socjalistyczny, mimo górnolotnych deklaracji, doprowadził do degradacji zawodu nauczycielskiego. Dowodów na to jest bardzo wiele. Skutki tego są bardzo widoczne i dotkliwe. Sytuacja ta nie pozostawała bez wpływu na szkolnictwo wojskowe i jego kadry. Praca w szkolnictwie oznaczała zjechanie na boczny tor. Dziś sytuacja w tym względzie nie zmieniła się wcale, ale jest to problem niewygodny dla decydentów. W dalszym ciągu zauważa się duży odpływ dobrych oficerów ze szkolnictwa do wyższych sztabów i instytucji centralnych MON. Dotyczy to w dużym stopniu również Akademii Obrony Narodowej.

Problem ten tylko sygnalizuję. Ze względu na jego wagę wymaga on niewątpliwie szerszego, a może nawet odrębnego potraktowania, uczynienia go przedmiotem odrębnej konferencji.

Podsumowując to wystąpienie chcę mocno podkreślić, że w moim przekonaniu edukacja wojskowa stoi dopiero na przedprożu przemian, które choć są wielce oczekiwane, to jednak nie powinny być przeprowadzane w pośpiechu /tylko po to, aby coś zmienić/, a ich podstawą powinno być wypracowanie swoistej "filozofii przemian", opartej na dostosowanych do nowej sytuacji ustrojowej ideach pedagogicznych oraz analizach doświadczeń historycznych i wnioskach z badań porównawczych współcześnie funkcjonujących systemów edukacyjnych w innych armiach świata.



chce domowy:
 01-011 Warszawa
 l. 26 lipie 26 A/28
 l. 38-90-54
 d. 43082405259
 podałther, ołła W-ry Woli ul. Lindleya

Prof. dr hab.

Paweł Tyrała

WOSL Dębica

1

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO - BADAWCZA
IMMANENTNĄ CZĘŚCIĄ WYŻSZEJ
OFICERSKIEJ SZKOŁY LOTNICZEJ

Działalność naukowo-badawcza nauczycieli akademickich wspomaga proces kształcenia lotniczego.

Najczęściej stawianym postulatem w procesie kształcenia lotniczego jest wiązanie teorii z praktyką i praktyki z teorią. Mamy wtedy do czynienia z domaganiem się intelektualizacji działań praktycznych a zarazem ich humanizacji. Dla ugruntowania rozwoju Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej niezbędne jest współdziałanie nauki z praktyką. Działalność naukowa nauczycieli akademickich coraz silniej musi się wiązać z uczelnianymi planami rozwojowymi.

Kadry oficerskie wszystkich specjalności przygotowuje się w systemie wojskowego szkolnictwa wyższego. Oznacza to konieczność spełnienia tych szkół warunków wyższych uczelni zawodowych. W świetle obowiązujących ustaleń prawnych o stopniach i stanowiskach naukowych uczelnia powinna posiadać minimum czterech samodzielnych pracowników naukowych. Dlatego ważnym się staje uzyskiwanie przez doktorów stopni naukowych doktora habilitowanego. Ta konieczność nie wynika li tylko z realizacji ambicji osobistych poszczególnych pracowników dydaktyczno-naukowych WOSL. Uzyskany każdy kolejny stopień doktora habilitowanego stwarza warunki wyznaczenia tego pracownika na stanowisko profesora nadzwyczajnego. Jest to więc problem uzyskania pełnego statusu wyższej uczelni lub nie uzyskania takiego statusu. Za tym kryje się uprawnienie do przygo-

2
295

towywania absolwentów na poziomie wyższego wykształcenia zawodowego w konkretnej uznanej dziedzinie.

Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza w Dęblinie nie powinna wyznaczać sobie minimum wyższej uczelni zawodowej. Ośmiu samodzielnych pracowników naukowych pozwoli na prowadzenie kierunku studiów drugiego stopnia i nadawania tytułu magistra dla oficerów, którym zaplanowano takie doksztalcenie. Biorąc pod uwagę znaczącą rolę lotnictwa jako samodzielnego rodzaju wojsk nie wykluczam rozwoju naukowego idącego w kierunku możliwości doktoryzowania się w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej. Czas pokaże jakie będą dalsze tendencje zmian w siłach zbrojnych wynikające chociażby z faktu przejęcia problemów obrony państwa przez cywilne Ministerstwo Obrony Narodowej. W każdym bądź razie uzyskiwanie promocji do stanowiska profesora nadzwyczajnego nie jest tylko prywatną sprawą poszczególnych ludzi. To niezbędny, integracyjny sposób na podniesienie rangi Uczelni i uzyskanie autentycznych uprawnień do kształcenia na poziomie uczelni wyższej.

Podjęte naukowe problemy badawcze powinny w konsekwencji dać podwójny efekt. Po pierwsze finalizować kolejny szczebel stopnia naukowego. Po drugie wypełniać lukę w planie badań naukowych Uczelni, nie rozwiązanych do tej pory problemów. Istnieje stała potrzeba doskonalenia edukacji lotniczej w oparciu o wnioski uzyskane z badań naukowych prowadzonych w WOSL.

Uczestnictwo w procesie badawczym przyczynia się do zmiany osobowości, poszerza zasób wiedzy, doświadczeń, przyczynia się do dojrzałości pracownika dydaktycznego. Przeobraża go w pracownika dydaktyczno-naukowego. Proces badawczy w czasie którego przygotowuje się samodzielną pracę aplikacyjną dla uzyskania kolejnego stopnia naukowego stawia konieczność działania łączącego w sobie stronę orientacyjną ze stroną informacyjną i zmierza do samodzieln-

nego formułowania i rozwiązywania problemów postawionych w temacie pracy. Oczywiście temat powinien być użyteczny dla uczelni. Podkreślić wypada, że uczestnictwo w procesie naukowo badawczym doskonali chociażby tylko dlatego, że w rozwiązywaniu każdego problemu naukowego występują trzy podstawowe czynności: ¹

- 1/ formułowanie nowych pomysłów, prowadzących do odkrycia lub wynalazku,
- 2/ weryfikacja tych pomysłów, ich wyjaśnienie i klasyfikacja w łączności z ideami poprzednio poznanymi,
- 3/ zastosowanie sprawdzonych pomysłów w nowych dziedzinach umysłowych i praktycznych.

Bardzo ważny^m w procesie samodzielnej pracy naukowej w uczelni lotniczej jest rozwój myślenia technicznego, wyobraźni konstruktorskiej i pomysłowości, wdrażania się do racjonalizacji oraz rozbudzanie zainteresowań technicznych. Drugim ważnym obszarem myślenia jest prakseologia. Chociaż ogólne prawidłowości naukowe obowiązują specjalistów wszystkich nauk, którzy tworzą strukturę potencjału naukowego WOSL. Przez badanie naukowe rozumie się zazwyczaj staranne i obiektywne poszukiwanie rozwiązania problemu naukowego oparte na sprawdzalnych faktach i prowadzące do odkrycia nowych faktów i nowych uogólnień. Punktem wyjścia jest tu więc problem przyjęty do zbadania, punktem dojścia jest jego rozwiązanie i opisanie w formie zwięzłego tekstu. Dla badającego rzeczywistość, głównym celem nie jest zmienianie siebie, jednak pod wpływem uczestnictwa w twórczym procesie badawczym, zwłaszcza gdy ma on charakter zespołowy zasadnicze, korzystne dla procesu dydaktycznego zachodzą. Zapaleńcy wyzbywają się tej bezkrytycznej gorączki, doświadczenia naukowe ich temperują, stają się bardziej

¹ W. Okoń, System dydaktyczny, Warszawa 1972, s. 32.

wyważeni, podchodzą do wszystkiego z dużym namysłem. Celem badacza jest zawsze obiektywne poznanie rzeczywistości /cel teoretyczny/ oraz najczęściej idące z tym w parze zaproponowanie korzystnych zmian badanej rzeczywistości /cel praktyczny/.

U podstaw procesu badawczego, który nauczyciel akademicki podejmuje leży pytanie "dlaczego"². Dlaczego tak a nie inaczej wygląda poddana procesowi badawczemu dziejąca się rzeczywistość. Zasadniczym elementem procesu badania jest myślenie heurystyczne¹. Zabiegi badawcze, które prowadzą do odkryć, mających tylko jedno rozwiązanie nazywamy konwergencyjnymi. Występują one w obrębie kształcenia lotniczego, ponieważ dotyczą przede wszystkim matematyki, fizyki i innych dziedzin przyrodniczych. W obrębie naszej działalności lotniczej zajmujemy się przede wszystkim człowiekiem, bez którego chociażby najdoskonalsza technika nie ma wartości. Spotykamy więc tutaj szeroki obszar problemów nauk społecznych, które mają wiele rozwiązań i są nazywane dywergencyjnymi. Proces badania naukowego wymaga dyscypliny intelektualnej, obejmuje najczęściej trzy ogniwa:²

- 1/ obserwowanie otaczających rzeczy lub zdarzeń,
- 2/ tworzenie hipotezy /hipotez/ na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi,
- 3/ doświadczalne sprawdzenie hipotezy /hipotez/ na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi.

¹ Myślenie to polega na kierowaniu się regułami heurystycznymi. Nazwa heurystyk pochodzi od słowa greckiego heuresis, co oznacza odnalezienie.

² System dydaktyczny /praca zbiorowa pod red. W. Okonia/, Warszawa 1972, s. 37. T. Wujek, Proces poznania naukowego, w: Pedagogika /praca zbiorowa/ Warszawa 1978, s. 48.

5

W procesie poznawania naukowego dokonuje się dojrzwianie intelektualne nauczyciela akademickiego. Nabiera on szacunku do rzetelnej pracy, podnosi się jego pewność posiadanych kompetencji w rezultacie samopoczucie w całokształcie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na tym głównie polega integracyjna rola działalności naukowo-badawczej w procesie kształcenia podchorążych. Nauczyciele nabierają wzajemnego szacunku i zaufania do siebie. W procesie poznawania problemów kształcenia lotniczego nauczyciele akademicy stosują zasadę łączenia swych cząstkowych specjalistycznych analiz w całość. Zasada ta wpływa z istnienia ogniw specjalistycznych, których elementy są powiązane łańcuchami zależności przyczynowo - skutkowych ¹. Nauczyciele z coraz większym szacunkiem odnoszą się do sprawy metodologii pracy. Wiemy, że powodzenie w rozwiązywaniu problemu podjętego w temacie indywidualnej pracy naukowej zależy w największym stopniu od prawidłowego doboru metody i techniki badania. Przez metodę badań rozumiemy zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego ².

Każdy badacz posługuje się najbardziej przydatną mu techniką badawczą. Są to czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na optymalne sprawdzanie informacji, opinii, faktów ³. Techniki badań są czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi.

¹ O. Lange, Całość i rozwój w świetle cybernetyki, Warszawa 1962, s. 9.

² A. Kamiński, Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. "Studia Pedagogiczne" 1970, s. 37.

R. Wroczyński, T. Pilch, Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, Ossolineum, s. 31.

³ W. I. Beveridge, Sztuka badań naukowych, Warszawa 1960.

W trakcie badania nauczyciel musi się odwołać do możliwie dostępnej literatury z zakresu podjętego tematu. Podnosi to jego ogólną erudycję. Należy podkreślić, że wielostronny racjonalny proces dydaktyczny w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej powinien przyczyniać się do stałego rozwoju zainteresowań, uzdolnień i umiejętności badawczych nauczycieli akademickich przyczyniających się do dokonywania odkryć i usprawnień podnoszących efektywność kształcenia specjalistów lotniczych.

Dydaktycy zajmujący się dydaktyką ogólną i szczegółową coraz więcej wysiłku poświęcają sprawom struktury i treści wychowania naukowego. Dydaktycy WOSL powinni ten obszar uznać za bardzo ważny. Jest to część procesu dydaktycznego, którą należy przeznaczyć na rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych przez samą młodzież w ramach kół naukowych podchorążych.

Integracyjna rola działalności naukowej polega również na konieczności przestrzegania w niej zasad dobrej roboty. Działalność ta wymaga poprawnego planowania. Plan badania naukowego musi uwzględniać następujące według T. Kotarbińskiego cechy, powinien być: ¹

1/ celowy, wykonalny, zgodny wewnętrznie, możliwie najbardziej operatywny, giętki, elastyczny, zwrotny, w należyтым stopniu szczegółowy, w należyтым stopniu długodystansowy, terminowy, zupełny, racjonalny, sprawny, komunikatywny.

Wymaga to poczynąń, mających dać wizję kolejnych etapów rozumowania zmierzającego do ustalenia problematyki pracy naukowej. Planowanie daje niezwykle ważne efekty wpływające pozytywnie na umiejętność optymalizacji poczynąń dydaktyczno-wychowawczych. Planowanie jest ważną fazą wpływającą na przebieg etapu praktycznego

¹ T. Kotarbiński, Ogólne pojęcie planu, w: Sprawność i błąd, Warszawa 1970, s. 108, 177 i 202.

pisania pracy naukowej. Czynność tę definiuje się najczęściej jako obmyślanie celów, środków realizacji, treści oraz warunków czasowych i materialnych przebiegu procesu studiów badawczych w trakcie pisania dysertacji naukowej¹. Na gruncie prakseologii określono co dla dydaktyki i technologii kształcenia jest niezwykle cenne - cechy, jakim powinien odpowiadać plan działalności badawczo-naukowej².

Największe konsekwencje praktyczne dla ugruntowania doskonałości dydaktyczno - naukowej nauczyciela wynikają z nowych refleksji wyniesionych z takiego planowego realizowania poważnych przedsięwzięć naukowych. Wynikają z narzuconego przez poprawny plan porządku cech, takich jak: spójność wewnętrzna, oszczędność, zupełność, prognostyczność /plan powinien pomagać w przewidywaniu trudności i ich usuwaniu/³.

Jednym z czynników umysłowego rozwoju młodego nauczyciela akademickiego jest wdrożenie go do permanentnej pracy samokształceniowej. Powszechnie wiadomo, iż ze względu na szybkie tempo rozwoju nauki i techniki wykształcenie zdobyte w uczelni nie wystarcza na całe życie. Dlatego kontynuacja własnego wykształcenia - czy to ogólnego, czy specjalistycznego - staje się po opuszczeniu uczelni zadaniem naturalnym i powszechnym. Aby sprostać temu zadaniu, trzeba przede wszystkim zdobyć znajomość pracy umysłowej, techniki samokształcenia, a ponadto przyzwyczaić się do rozszerzania własnych horyzontów myślowych w drodze samoedukacji. Takim najlepszym sposobem realizacji tych postulatów jest uczestnictwo w procesie

¹ J. Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1972, s. 308.

² F. Januskiewicz, /red. nauk./ Technologia kształcenia, Warszawa 1985, s. 68.

³ T. Pszczołowski, Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław 1978, s. 160.

naukowo-badawczym. Bowiem w każdej pisemnej pracy naukowej - aplikacyjnej jej autor ma wykazać znajomość danej dziedziny, opanowanie literatury naukowej w zakresie opracowywanego tematu oraz umiejętność korzystania ze źródeł, powiązania problematyki teoretycznej z zagadnieniami praktyki i stosowania naukowych metod pracy¹. Integracyjną rolę procesu badań naukowych w procesie kształcenia lotniczego upatruję również w tym, że dla zrealizowania wymogów uzyskania kolejnego stopnia naukowego każda dysertacja, bez względu na dyscyplinę naukową musi spełniać następujące wymogi:

- 1/ Ma uzupełniać pewien formalny etap kształcenia, rozwijać myślenie naukowe, polegające na wyrobieniu umiejętności obserwowania i analizowania otaczających autora zjawisk, dostrzegania prawidłowości występujących w obrębie tych zjawisk oraz logicznego rozumowania.
- 2/ Ma nauczyć autora samodzielnego rozszerzania w przyszłości zasobu wiedzy przez lekturę dzieł i innych publikacji ze swej specjalności.
- 3/ Ma wdrożyć autora do posługiwania się zdobytą wiedzą w praktyce.
- 4/ Ma ugruntować umiejętność posługiwania się metodami pracy naukowej, nauczyć prawidłowego prowadzenia wywodów i posługiwania się jasnym precyzyjnym językiem.

Praca naukowa powstaje w dynamice badań, wywodów i konkretyzacji twierdzeń i wniosków. To nie tylko problem formy, ale przede wszystkim wartości merytorycznej konstruowanej treści. Proces naukowy doskonali nauczyciela akademickiego poprzez warunek spełnienia wymogu następujących zalet dobrej pracy naukowej:

1. Prostota i przejrzystość będące wyrazem logiki rozumowania².

¹ J. Pieter, Ogólna metodologia pracy naukowej, Wrocław 1967, s.328.

² K. Pasenkiewicz, Logika ogólna, Warszawa 1986, s. 90.

2. Synteza, czy też kondensacja unikająca ponownego nawracania do poruszanych już kwestii.
3. Jedność i harmonia polegająca na zachowaniu właściwych proporcji badanych zagadnień.

Dwie strony kształcenia lotniczego z naukowego punktu widzenia

Pierwszą jest strona rzeczowa wiążąca się z przedłużeniem procesu poznawania świata obiektywnego i zdobywaniem sprawności do uczestniczenia w życiu.

Drugą jest strona osobowościowa wiążąca się z dalszym poznawaniem samego siebie i zdobywaniem przez podchorążych sprawności umożliwiających doskonalenie własnej osobowości. Ten racjonalny proces kształcenia oparty o naukowe wytyczne uwzględnia potrzebę integralnego powiązania obydwóch stron, zlekceważenie którejś z nich powodowałoby osłabienie drugiej.

Proces kształcenia podchorążego, rozpatrywany od strony rzeczowej, obejmuje:

- 1/ pogłębianie znajomości otaczającego świata, społeczeństwa, techniki i kultury,
- 2/ ogólne przygotowanie do działalności praktycznej, zdobywane przez ćwiczenia, udział w życiu społecznym uczelni, w zajęciach praktycznych i kulturalno-oświatowych.

Rezultatem wychowawczym prawidłowej realizacji obydwu pierwszych zadań kształcenia powinno być ukształtowanie racjonalnego poglądu na świat.

Rozpatrywany od strony podmiotowo - osobowościowej proces kształcenia podchorążych obejmuje:

- 1/ ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych, warunkujących prawidłową orientację w otoczeniu oraz możliwości poznawania otaczającej rzeczywistości,

3/ przyzwyczajenie do ciągłego doskonalenia kwalifikacji zawodowych, przede wszystkim za pośrednictwem samodzielnej pracy doskonalącej.

Podchorąży w wyniku ukończonych studiów w WOSL powinien uzyskać tytuł wykształcenia zawodowego, który bez jakichkolwiek zastrzeżeń ma mu dać prawo do kolejnego etapu studiów magisterskich. Powinien realizować program kompatybilny do programów studiów innych uczelni w tym cywilnych. Taką integracyjną rolę może zapewnić naukowe podejście podczas ustalania planów oraz programów studiów dla poszczególnych specjalności lotniczych. Poszczególne bloki programu studiów powinny być skorelowane z podobnymi blokami programów innych uczelni wyższych. Nie jest prawdą, że jakiś blok programowy jest najważniejszy. Poszczególne bloki mogą mieć różny zakres godzinowy, to wcale nie oznacza, że blok o mniejszej ilości godzin jest mniej ważny. Należy zachować jednak ich właściwe proporcje. Niebezpieczną byłaby tendencja partykularnego przeceniania tylko przedmiotów technicznych i lotniczych. Absolwent WOSL powinien być oficerem o dużym wykształceniu ogólnym oraz humanistycznym. Osobiście optuję za złotym środkiem dla danej specjalności lotniczej. Pożądana jest odpowiednia równowaga bloków programowych, przecież one wzajemnie się wspierają i dopełniają.

Absolwent musi być człowiekiem umiejącym się znaleźć wśród rówieśników absolwentów innych uczelni. Musi mieć dobre samopoczucie w wyniku przekonania o dobrym poziomie swego wykształcenia w wyniku czteroletniej pracy nad sobą i wysiłkowi jego nauczycieli akademickich. Dany blok programowy powinien dać mu możliwość podjęcia dalszych studiów w dowolnej specjalności. Na bazie zaliczonych przedmiotów z dowolnego bloku absolwent WOSL powinien mieć możliwość kontynuowania nauki na kierunku, który wybierze w wyniku rozwiniętych zainteresowań i odkrytych uzdolnień.

Naukowe poszukiwanie nowych metod przekazywania wiedzy w procesie kształcenia lotniczego

Źródła zapału naukowego poszukiwania innowacji pedagogicznych tkwią przede wszystkim w samym nauczycielu akademickim. Powstają jednak również pod wpływem otoczenia, w którym się kształcił jeszcze jako student, czy też otoczenia w którym pracuje jako nauczyciel. Badania naukowe dostarczają uogólnionych wniosków, z których wynika, że do źródeł inspiracji tkwiących w osobowości uczącego należy zaliczyć: zamiłowanie do zawodu, kwalifikacje, pragnienie dobrego wykonywania swej pracy, czy też nawet przodowania w środowisku. Źródłami zaś powstającymi pod wpływem otoczenia są potrzeby społeczne, które ma zaspokoić realizacja kształcenia lotniczego różnych specjalistów na potrzeby armii. Potrzeby te wytyczają cel kształcenia młodzieży w zakresie specjalistycznych programów dla zrealizowania pokrycia potrzeb wojsk lotniczych. Idzie zaś o to, aby młode kadry absolwentów Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej mogły sprostać zadaniom wyznaczonym dzisiaj w ramach przeobrażającego się systemu obronnego państwa.

Kształceniu lotniczemu należy stawiać coraz większe wymagania w zakresie przygotowania młodzieży do właściwego racjonalnego myślenia i działania społecznego w warunkach współczesnego zagrożenia jakie może być stworzone dla Rzeczypospolitej Polskiej. Im bardziej role kolektywów i obowiązki każdego specjalisty lotniczego w sytuacji konkretnego zagrożenia staną się skomplikowane i trudne, a zarazem bardzo zdynamizowane przez postęp nauki i wykorzystania jej dla potrzeb działań wojennych, tym bardziej nauczyciel każdej specjalności musi dążyć do zastosowania nowoczesnych rozwiązań w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stanowi on

bowiem niezbędne ogniwo w procesie opanowania przez podchorążych pożądanej wiedzy i umiejętności z każdej specyficznej dziedziny, składającej się na całość wykształcenia lotniczego. Każdy specjalista musi sięgnąć do refleksji naukowej nad koniecznością innowacyjnego podejścia do zadań pedagogicznych w realizacji poszczególnej części programu kształcenia lotniczego. Powinien dążyć do celowych zmian w składnikach procesu kształcenia, w wyniku których osiągnie się większe i doskonalsze efekty dydaktyczno-wychowawcze.

Kwalifikacje specjalistyczne i pedagogiczne są podstawą praktycznego działania nauczyciela w organizowaniu i realizacji zamierzeń dydaktycznych w zakresie treści swego przedmiotu.

Należy postawić sobie następujące pytania:

- Jak skutecznie organizować proces zdobywania wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu?
- Co robić, aby osiągnąć trwałość umiejętności i nawyków w zakresie swego przedmiotu?

Jest rzeczą oczywistą, iż zakres wiedzy, który objęty został programem danego przedmiotu musi być przyswojony przez nauczyciela bardzo dobrze. Wewnętrzne zaś przekonanie uczącego o swych kompetencjach pozwala mu na postawienie następujących pytań, dotyczących realizowanego przez siebie procesu dydaktycznego:

- Jakich użyć środków dydaktycznych podczas nauczania?
- Jakie formy i metody stosować?
- Jak organizować infrastrukturę dydaktyczną?
- Jak z naukowego punktu widzenia łączyć kształcenie lotnicze z wychowaniem lotniczym?

Teoria i doświadczenie wyposażają nauczycieli w znajomość praw rządzących procesem dydaktycznym oraz pozwalają przewidzieć efekty, jakie może przynieść stosowanie wybranych metod i środków w określonych warunkach¹. Stałe studiowanie postępu naukowego w dziedzinie nauk zajmujących się kształceniem i wychowaniem poszerza naukowy pogląd nauczyciela akademickiego na swą rolę w uczelni lotniczej.

¹ B. Suchoński, Pedagogika, Warszawa 1982.

KPT. dr Dariusz Szczęsny

PLK prof. dr hab. Zdzisław Caban

OCENA PROGNOSTYCZNOŚCI BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH
KANDYDATÓW DO WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Zagadnienia warunków istotnych dla powodzenia w studiach, nauce i przystosowania do wymagań szkoły wyższej były wielokrotnie przedmiotem badań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Zainteresowania te koncentrowały się wokół dwóch podstawowych grup czynników i problemów:

1. czynników natury psychofizycznej, tzw. warunków wewnętrznych lub indywidualnych czy psychologicznych, a więc stanu zdrowia, właściwości układu nerwowego, temperamentu, zdolności, osobowości¹, itp.

2. czynników społeczno-wychowawczych, tzw. warunków zewnętrznych czy środowiskowych, związanych z wpływami szerszego lub bliższego otoczenia społecznego oraz oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi w nich podejmowanymi.²

Z punktu widzenia metodologii i praktyki doboru zaś, powodzenie w studiach to problemy związane z określeniem mocy diagnostyczno-prognostycznej poszczególnych predyktorów (np.: egzaminów wstępnych, opinii szkolnych, ocen ze świadectwa dojrzałości, itp.) w doborze kandydatów na studia.

¹. I. B O R Z Y M, Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności, /w.:/ L. W O Ł O S Z Y N O W A, Materiały do nauczania psychologii, s.II,T.10, PWN, Warszawa 1983,s.276-323.

2. I. B O R Z Y M, op. cit. s.277.

Zgodnie z tematem niniejszego doniesienia chcielibyśmy się skoncentrować na tym trzecim problemie - prognostyczności badań psychologicznych.

Ich włączenie do schematów postępowania kwalifikacyjnego było odpowiedzią na niedostatki tradycyjnego systemu doboru. Systemu w którym kluczową rolę odgrywają egzaminy przedmiotowe³ wsparte niejednokrotnie innymi parametrami prognozy takimi jak np.: oceny ze świadectwa dojrzałości (lub ich średnia)⁴, opinie szkoły średniej o danym absolwencie⁵, wskaźniki stratyfikacyjno-przestrzenne⁶, itp.

I tu możnaby postawić pytania: Czy wyniki badań psychologicznych spełniają pokładane w nich nadzieje? Czy poprawiają prognozę a tym samym jakość doboru?

Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi w oparciu o studia literatury przedmiotu jest (wbrew pozorom wobec jej bogactwa) szalenie utrudnione, albowiem:

1. " ... większość publikacji na temat studiów wyższych ma charakter doniesień referujących badania empiryczne, przy czym badania te

³. Zob. np.: S. DĘBOWSKI, W. KOŁODZIEJ - DEBOWSKA, Stopień przygotowania kandydatów na studia rolnicze., "Studia-Materiały-Informacje" 1970, nr 2., A. ŁUKAWSKA, Prognostyczność egzaminów wstępnych na uczelnię wyższą, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1971, nr 2., K. MOLIK, Ocena egzaminu maturalnego i egzaminu wstępnego a wyniki studentów studiów zaocznych, "Studia-Materiały-Informacje" 1972, nr 4., T. NIETUPSKI, Niektóre problemy doboru kandydatów na studia rolnicze., "Studia-Materiały-Informacje" 1975, nr 2.

⁴. Zob. Np.: A. KR AJEWSKA, Miejsce świadectwa dojrzałości w systemie kwalifikowania na studia, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 2., R. BOROWICZ, O wartości prognostycznej świadectwa maturalnego "Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 5.

⁵. Zob. np.: D. PACHULICZ-PAWLIKOWSKA, Czynniki determinujące sprawność studiów na kierunkach technicznych, PWN, Warszawa 1976, J. OSIŃSKI, Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe, IWN, Warszawa 1985.

⁶. Zob. np.: J. OSIŃSKI, Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych, PWN, Warszawa 1977.

w większości wypadków dotyczą pewnej ograniczonej liczby zmiennych, odnoszą się więc do stosunkowo wąskiego zespołu problemów"⁷.

2. " ... brak w literaturze polskiej opracowań mających na celu usystematyzowanie wyników dotychczasowych badań"⁸.

3. gro psychologów, pedagogów czy socjologów wykazuje się pewną nonszalancją merytoryczno-metodologiczną oraz arbitralnością rozstrzygnięć w wielu istotnych kwestiach. Ową arbitralność obserwujemy najczęściej w zakresie:

- zbioru wykorzystywanych źródeł informacji o osobach badanych; autorzy Ci często nie podejmują nawet próby określenia hierarchii ważności danego źródła informacji czy jej samej, nie "ważą" ich i nie wyjaśniają sprzeczności, a w swym postępowaniu kierują się uśrednianiem uzyskanych danych⁹,

- zbioru kryteriów trafności ocen powodzenia w studiach czy powodzenia w nauce; tworzy się nieokreślone konstrukty teoretyczne, arbitralnie ustalając np.: listę cech osobowości mających wyznaczać uzyskiwanie sukcesu,¹⁰

- Wyboru modelu decyzyjnego (koniunkcyjnego, dysjunkcyjnego, leksykograficznego, kompensacyjnego¹¹); do rzadkości należą raczej analizy w układzie wielu zmiennych (dogłębnie opisane w literaturze¹²) wy-

7. M. S U S Ł O W S K A, Z. N Ę C K I, Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych. PWN, Warszawa 1977.

8. tamże, s.7 - 70.

9. Zob.np.: Metodyka oceny badań psychologicznych kandydatów do WSMW, WSMW, PFMW, Gdynia 1983 r.

10. Zob.np.: Metodyka badań psychologicznych kandydatów do wyższych szkół oficerskich, ZEPiSW IHP WAM, Warszawa 1984 (w zakresie czynników pozaintelektualnych).

11. Np.: R. S T A C H O W S K I, Modele liniowe przeddecyzyjnego procesu integrowania informacji, Przegląd Psychologiczny 1973 nr 3.

12. Np.: M. N O W A K O W S K A, Psychologia ilościowa z elementami naukiometrii, PAN, Warszawa 1975.

korzystujące modele regresji wielokrotnej, analizy wariacyjnej, analizy wieloczynnikowej czy skalowania wielowymiarowego. Często wykorzystuje się modele uprawniające jedynie do formułowania bardzo ogólnych sądów, o niewielkiej wartości tak poznawczej, jak i praktycznej.¹³

4. Kolejnym elementem uniemożliwiającym jednoznaczną odpowiedź na postawione wyżej pytania jest fakt czysto administracyjnego włączenia badań psychologicznych w algorytm kwalifikacji kandydatów.

Otóż tak jak i w większości uczelni wyższych tak i w uczelniach wojskowych ocenę uzyskaną przez kandydata z danego przedmiotu na egzaminie wstępnym zamienia się na określoną liczbę punktów (ustaloną arbitralnie). Suma punktów ze wszystkich egzaminów wstępnych oraz innych parametrów wykorzystywanych w ocenie kandydata (takich jak np. wyniki badań psychologicznych po uprzednim zamienieniu ich również na punkty) wyznacza miejsce danego kandydata na końcowej liście klasyfikacyjnej. W tym momencie można by postawić szereg pytań:

- dlaczego za ocenę, dajmy na to, z matematyki przyznajemy np. 25 a nie 30, 35 czy jeszcze inną ich liczbę ?

- dlaczego za ocenę bardzo dobrą z fizyki i bardzo dobrą z matematyki przyznajemy po tyle samo punktów, choć nie zweryfikowano prognostyczności ocen bardzo dobrych z tych przedmiotów i ich związku z powodzeniem w studiach ?

- dlaczego w systemie tym maksymalna liczba punktów, jaką przyznaje się za wyniki badań psychologicznych, to np. 10 - choć nie sprawdzono co jest lepszym predyktorem: egzamin z matematyki, fizyki czy wyniki badań psychologicznych ?

- jaką moc prognostyczną naprawdę posiadają oceny z przedmiotów kierunkowych na świadectwie maturalnym, bo przyznawanie im 5 czy 10 punktów jest równie dyskusyjne jak i zabiegi wymienione powyżej ,

13. Np. J. G R A J E W S K I, Z badań nad przydatnością egzaminów wstępnych i ocen maturalnych do prognozowania wyników nauczania podchorążych WSMW, /w.:/ R. H Y D Z I K, /red./ Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej, t. XV, 1979, s. 19-29.

- czy zestaw metod doboru stosowanych w uczelniach jest optymalny a wkład każdego predyktora istotny ?

Podsumowując dotychczasowe rozważania można by stwierdzić, że mamy do czynienia z sytuacją, gdzie w doborze a szczególnie w doborze psychologicznym rozbudowano jego stronę diagnostyczno-prognostyczną nie rozwiązując kwestii podstawowych i zasadniczych. Postępowanie takie prowadzić musi nieuchronnie do artefaktów w poznaniu, bezpośrednio rzutując na jakość doboru psychologicznego. Wykorzystując testy psychologiczne należy bezwzględnie pamiętać nie tylko o zaletach ale a może nawet przede wszystkim o ograniczeniach psychometrii¹⁴.

Dążąc do uniknięcia ww. błędów i udzielenia względnie jednoznacznej odpowiedzi na pytania o prognostyczność badań psychologicznych w podjętych przez nas badaniach, których terenem były: AMW, WAM, WSO WZmech., WSOWInż., WSO WRiA staraliśmy się ująć problem diagnostyczno-prognostycznej metod doboru w tym również metod niepsychologicznych w sposób globalny. *Uważamy bowiem, że dobor psychologiczny to jest ostateczny wynik pewnych procesów, a nie tylko zbiór wartości* Przyjęliśmy ~~bowl~~ (w aspekcie celu naszych dociekań), że powo-
dzenie w studiach traktujemy jako pewien stan czyli obserwowany "tu i teraz" wynik pewnych procesów.¹⁵ Aczkolwiek w literaturze przedmiotu spotykamy się również z innym ujęciem - sądząc po wskaźnikach jakimi operują niektórzy badacze - ujęciem zakładającym, iż jest to pewien proces.¹⁶ Wówczas akcentuje się przede wszystkim dynamikę przebiegu stu-

14. Np.: R. SACHOWSKI, O logicznym statusie pomiaru osobowości./w.:/ J. Paluchowski /red./ Z zagadnień diagnostyki osobowości Ossolineum, Wrocław 1983, S. GERSTMANN, Podstawy psychologii konkretnej, PWN, Warszawa 1987, s.268-311.

15. za T. TOMASZEWSKI, /red./ Psychologia, PWN, Warszawa 1978, s.17-36.

16. tamże, s.491.

diów,¹⁷ dąży się do wykrycia mechanizmów powodzenia, poszukuje się czynników istotnych w "...procesie uzyskiwania określonych osiągnięć oraz wskazań na ile trzeba się liczyć z ich oddziaływaniem w procesie przyjmowania na studia".¹⁸

Kolejne założenie związane było z koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytanie: kogo można uznać za osobę uzyskującą powodzenie w studiach ?

Większość badaczy akcentuje fakt, że o powodzeniu w studiach może my mówić, gdy student spełnił wszystkie wymagania toku studiów formułowane przez regulamin studiów danej uczelni. Jak nietrudno zauważyć eksponuje się tu przede wszystkim pewien stopień odpowiedniości czy nieco inaczej - adekwatność osiągnięć poszczególnych studentów do wymagań dydaktycznych szkoły wyższej.¹⁹

W niektórych pracach podkreśla się również obok dydaktyki aspekt wychowawczy i związane z tym powinności tak uczelni w oddziaływaniach na studenta, jak i studenta w reprezentowaniu przez niego określonych postaw.²⁰ Bez względu na to, który aspekt zagadnienia jest uwypuklany generalnie możemy stwierdzić, że w pracach tych kładzie się nacisk na spełnianie przez studenta określonych wymagań uczelni. Ten punkt widzenia należy uznać za tzw. kryterium zewnętrzne. Za osoby, które uzyskały powodzenie w studiach uważa się zatem tych wszystkich którzy za-

17. Np. A. R O S O Ł E K, Życiowy sprawdzian szczególnie uzdolnionych, "Wojsko i Wychowanie" 1990, Nr 1 i 2.

18. Np. D. P A C H U L I C Z - P A W L I K O W S K A, op.cit.s.7.

19. Np.: R. K W A Ś N I C A, E. M I E L E C K A, Z. P R Z Y W O Z N Y, Rekrutacja a powodzenie w studiach, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 3., A. K R A J E W S K A, Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej w badaniach, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1990, nr 1.

20. Np.: J. B O G U S Z, Metody kształcenia aktywizującego i możliwości ich wykorzystania w uczelni wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 3., T. M A R Z E C, Kształcąco wychowawcza funkcja seminarium magisterskiego na studiach pedagogicznych, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 3-4, D. P A C H U L I C Z - P A W L I K O W S K A, Z. S R O G, Niektóre osobowościowe determinanty pracy samodzielnej studentów uczelni technicznej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1985, nr 3-4.

kończyli studia w terminie zgodnie z regulaminem studiów (tzw. powodzenie końcowe) lub tych którzy zaliczyli semestr, rok, itp. (tzw. powodzenie częściowe).

Zawężanie zakresu pojęcia powodzenie w studiach do osiągnięć w nauce, wymagań uczelni zdaje się nie wyczerpywać całości problemu. Zasadę, jak sądzimy, będzie podkreślenie, że oprócz kryterium spełniania przez jednostkę wymagań szkoły wyższej (jako instytucji) pojęcie powodzenia w studiach winno obejmować również odwrotną stronę tego procesu, tj. spełnianie przez uczelnię określonych wymagań, potrzeb poszczególnych studentów. Istotność tego drugiego aspektu "powodzenia w studiach" akcentuje wielu autorów.²¹

Jego empirycznym wskaźnikiem byłby zatem stopień zadowolenia i satysfakcji ze studiów.²² Kryterium to ma charakter kryterium wewnętrznego, odwołuje się bowiem do subiektywnie odczuwanych stanów emocjonalnych jednostki. tak więc aby mówić o powodzeniu w studiach koniecznością jest odwołanie się do obu kryteriów tj. do:

- stopnia spełniania przez jednostkę wymagań dydaktyczno-społecznych uczelni,
- poziomu poczucia zadowolenia jednostki z warunków środowiska uczelnianego tak w aspekcie rzeczowym jak i - co trzeba szczególnie podkreślić - społecznym.

A zatem powodzenie w studiach¹ jest to stan w którym student spełnił wymagania określone obowiązującymi regulaminami w uczelni i w wyznaczonym terminie zaliczył semestr (powodzenie etapowe), rok, oraz ukończył studia ~~w ~~terminie~~~~ w obowiązującym terminie (powodzenie końcowe) uzyskując dyplom

21. Np. W. W I Ś N I E W S K I, /red./ Oświata w społecznej świadomości, PWN, WARSZAWA 1984, Tenże, Potrzeby kulturalno-oświatowe społeczeństwa polskiego, PWN, Warszawa 1986, R. B O R O W I K, Oczekiwania wobec uczelni i plany zawodowe studentów AGH, Dydaktyka Szkoły Wyższej, 1990, nr 1.

22. Np. A. S A R A P A T A, /red./ Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy. Ossolineum, Wrocław 1973, Z. B O R U C K I, Osobowość a przystosowanie zawodowe marynarza GTN, Ossolineum Gdańsk 1988. B. K O Ź U S Z N I K, T. J E Z I E R S K I, Psychologia doskonalenia zespołów - wybrane zagadnienia, UŚ, Katowice 1984

uczelni po zdaniu końcowych egzaminów i obronie pracy magisterskiej²³ i stan w którym student odczuwa satysfakcję ze stopnia zaspokojenia przez środowisko uczelniane swoich potrzeb.

Po dokonaniu operacjonalizacji sformułowanej powyżej definicji, określeniu empirycznych wskaźników powodzenia w studiach (które w końcowym efekcie traktowaliśmy jako wypadkową "powodzenia w nauce" i "poziomu funkcjonowania w uczelni") dokonaliśmy statystycznego opracowania wyników. Upoważniają nas one do sformułowania następujących wniosków (w kontekście tematu niniejszego doniesienia):

1. Metody i techniki badań psychologicznych stanowią wartościową metodę prognozowania powodzenia w studiach albowiem:

- wartość prognostyczna poszczególnych metod i technik psychologicznych jest mierzalna (miernikiem tym może być stopień w jakim dana technika wyjaśnia wariację przyjętego kryterium),

- wartość prognostyczna metod i technik psychologicznych odpowiada powszechnie przyjętym standardom merytoryczno-metodologicznym.²⁴

Warto tu podkreślić, że niejednokrotnie te same metody badań psychologicznych wykorzystywane w doborze kandydatów do uczelni w różnych uczelniach lub w tej samej uczelni ale na różnych kierunkach studiów mają odmienną moc prognostyczną. Stąd też wskazane byłoby - jak można sądzić - żeby każda uczelnia rozwiązała problem metod doboru we własnym zakresie.

2. Wartość prognostyczna metod i technik psychologicznych jest największa w stosunku do oceny "poziomu funkcjonowania w uczelni" ($R=0.825$), nieco niższe parametry cechują możliwość prognozowania "po-

²³. S. K O Z A K, Osobowościowe uwarunkowania powodzenia i niepowodzenia w studiach morskich, WSM, Gdynia 1989.

²⁴. Np. J. P. G U I L F O R D, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 1964, s.390-391, H. P. B E C H - T O L D, Teoretyczne podstawy metod testowych: trafność i prognoza, "Biuletyn Psychometryczny" 1968, t.II, s.45.

wodzenia w studiach" ($R=0.780$). Najniższą moc prognostyczną obserwujemy w stosunku do możliwości przewidywania "powodzenia w nauce" ($R=0.675$) aczkolwiek wartość ta znajduje się nadal powyżej merytoryczno-metodologicznego poziomu minimum tj. $R=0.600$.

3. Prognozując powodzenie w studiach na podstawie wyników badań psychologicznych można wydatnie ograniczyć zestaw wykorzystywanych predyktorów z obecnej liczby 22-40 (w zależności od uczelni) do kilku, bez uszczerbku dla jakości prognozy.

Wiele z wykorzystywanych metod można uznać za zbyteczne z uwagi na brak merytorycznego uzasadnienia posługiwania się nimi w prognozie powodzenia w studiach.

4. W świetle zebranego materiału nie znajduje również uzasadnienia przypisywanie w trakcie egzaminów wstępnych arbitralnie przyjętej liczby punktów za wyniki badań psychologicznych (wyniki wszystkich technik sprowadzone do wspólnej średniej).

5. Wskaźniki skuteczności przewidywania dla poszczególnych przyjętych przez nas kryteriów tj.:

- powodzenia w nauce , $E=26.2\%$
- poziomu funkcjonowania w uczelni, $E=43.5\%$
- powodzenia w studiach, $E=37.4\%$

należy uznać za wysoce korzystne albowiem - jak pisze J. P. Guilford - "...Prawdopodobne jest, że skuteczność przewidywań opartych na niesystematycznym przeglądzie będzie niższa niż 5%".²⁵ A niestety - co należy przyznać z przykrością - wiele z przeprowadzanych doborów przypomina ów niesystematyczny przegląd wspomniany przez Guilforda.

24. J. P. GUILFORD, Podstawowe metody statystyczne stosowane w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 1964, s.339-385.

6. Stosowany obecnie system interpretacji wyników badań psychologicznych w trakcie doboru kandydatów do wyższych Szkół Wojskowych wymaga pilnej korekty. Jego podstawę stanowi bowiem interpretacja technik przeznaczonych do pomiaru zdolności intelektualnych, a jak dowodzi posiadany przez nas materiał empiryczny, nie są to czynniki o najwyższej mocy prognostycznej. Wyniki innych predyktorów obejmujących "pozaintelektualne" aspekty osobowości kandydata w chwili obecnej nie są uwzględniane w interpretacji, co w świetle dokonanych badań i analiz jest nie do przyjęcia. Tym bardziej, że ich wkład do prognozy jest znacznie mniejszy od wkładu wnoszonego przez czynniki intelektualne. Przykładowo

- wysokość progu ogólnej pobudliwości ~~intelektualnej~~ emocjonalnej oraz stopień zainteresowania potrzebami, motywami i przeżyciami innych ludzi (skale Fe z Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej i Wp z Inwentarza Psychologicznego Gougha) tłumaczą po około 14% wariacji (każda) powodzenia w studiach natomiast np. poziom zdolności myślenia abstrakcyjnego (test RiD-S₄) - tylko 9.5%, zdolność myślenia technicznego (test TMT) zaledwie ok.4%.

7. Metody badań psychologicznych cechuje większa moc prognostyczna niż egzaminy wstępne (przedmiotowe wsparte niektórymi parametrami ze świadectwa dojrzałości). Przyjmując, iż ~~jedną~~ stoimy przed koniecznością wyboru i opowiedzenia się za jedną z tych dwóch metod, tzn. egzaminami wstępnymi lub badaniami psychologicznymi zamiast egzaminów wstępnych należy stwierdzić, że do prognozy powodzenia w nauce, oceny funkcjonowania w uczelni i prognozy ogólnego powodzenia w studiach winniśmy wykorzystywać metodę drugą. (nie wspominając, iż ekonomicznie jest ona bardziej opłacalna).

Powyższe stwierdzenie nie jest równoznaczne z uznaniem za optymalny wariant doboru wariantu opartego li tylko na badaniach psychologicznych. Za takowy należy uznać wariant scalający w jeden algorytm diagnostyczno-prognostyczny tak egzaminy wstępne jak i badania psycholo-

giczne, algorytm, którego poszczególne składniki wyznaczone są empirycznie ustalonymi wagami każdego predyktora a nie arbitralnie przypisaną liczbą punktów.

3. Stosownie ukierunkowane badania psychologiczne mają jeszcze jeden walor o którym nie sposób nie wspomnieć. Dają możliwość oceny osobowości kandydata pod kątem jej zaburzeń. Warunki służby wojskowej i środowisko wojskowe są tym terenem gdzie pojawienie się osób wykazujących zaburzenia osobowości pociąga za sobą poważne konsekwencje.²⁵

Jak pisze profesor Rydzyski²⁶ "... nierzadko pozornie zdrowi ludzie kryją / ... / w swej osobowości wady starannie kompensowane wobec otoczenia, bardzo trudne do rozpoznania. Wcielanie do wojska jest zwykle czynnikiem, który kruszy ową kompensację ujawniając słabości i mankamenty psychiki.

Podjęte pod kierownictwem Pana Prof. Z. Cebana w Zakładzie Psychologii Pracy i Służby Wojskowej oraz Zakładzie Psychologii Klinicznej IHP WAM badania na temat możliwości wykorzystania Kwestionariusza EPQ H.J. Eysencka w doborze kandydatów do wyższego szkolnictwa wojskowego i diagnostyki różnicowej zaburzeń osobowości dowodzą, iż dysponujemy metodą o znacznej mocy diagnostyczno-prognostycznej w tam zakresie (mocy odpowiadającej obowiązującym standardom). ~~Ponieważ jest to temat na odrębną dyskusję pozwolę Panowie, iż z uwagi na ograniczenie czasu mego wystąpienia, poprzestane jedynie na zasygnalizowaniu problemu~~

Myslę, że przedstawione powyżej wyniki naszych dociekań nad przydatnością testów psychologicznych w doborze do wyższego szkolnictwa wojskowego, jak i ich ocena pod kątem właściwości diagnostyczno-prognostycznych stanowią względnie jednoznaczną odpowiedź na pytania postawione we wstępnej części tego wystąpienia. Pragmatyczna wartość badań psychologicznych jest niezaprzeczalna aczkolwiek uwarunkowana wieloaspek-

²⁵ Z. C E B A N, Psychologiczne czynniki determinujące działalność służbową kadry dowódczej jednostek zmechanizowanych. praca doktorska WAM WNP KP, 1930, s.61

²⁶ Z. R Y D Z Y Ń S K I, Lęk a zdrowie psychiczne, /w.:/ Higiena a zdrowie psychiczne a wojsko, MON, Warszawa 1977, s.191.

ktowo. Na efekty teoretyczne i praktyczne doboru tak doskonale opisane przez prof. Migdała²⁷ można liczyć o ile zostaną spełnione warunki podstawowe tj. wskazania wynikające z badań empirycznych, rzetelnie opracowanych podstaw tak merytorycznych jak i metodologicznych. Sprawy doboru nie są i nie mogą być tylko problemem psychologów. Koniecznością dnia dzisiejszego jest odejście od rutyny i utartych schematów także na szczeblach decyzyjnych. To otwarcie na nowe rozwiązania, dostosowane do wymogów wyższej szkoły wojskowej i zachodzących w niej zmian, to wyjście poza czysto słowne deklaracje o znacznej roli psychologii, jej przydatności i dużym znaczeniu w kształceniu i wychowaniu przyszłych kadr WP.

Czy warto zainwestować? Są tacy którzy podjęli to ryzyko a czy im się opłaciło?[?] ~~Właściwie powinno być~~

Jedna z firm komputerowych zwróciła się do nas z prośbą o przeprowadzenie psychologicznego doboru kandydatów na kurs komputerowy (dwu- etapowy i dość forsowny pod względem wymagań dydaktycznych) spośród bezrobotnych zarejestrowanych w WUP w Łodzi. Problem polegał na tym, że:

- gro bezrobotnych podejmuje się uczestnictwa w tego typu kursach z uwagi na możliwość pobierania zasiłku dla bezrobotnych poza terminem ustawowo określonym (dodatkowo przez czas trwania kursu - w tym wypadku 4 miesiące),

- uczestnictwo w kursie upoważnia do otrzymania tzw. dodatku szkoleniowego podnoszącego wysokość otrzymywanego zasiłku,

- częstokroć zdarza się, że bezrobotny podejmuje naukę na kursie a po upływie tygodnia- dwóch rezygnuje co powoduje określone straty tak w budżecie organizatora kursu jak i WUP.

Nie wnikając w kwestie merytoryczne odwołajmy się do wskaźników obiektywnych:

1. Spośród wyselekcjonowanej 32 osobowej grupy uczestników kursu I stopnia, żaden nie zrezygnował, a zasób opanowanej wiedzy (oczywiście

różny dla każdego uczestnika) został pozytywnie oceniony przez Dyrekcję firmy oraz pracowników naukowych Wydziału Fizyki UŁ.

2. Wyselekcjonowana z owej 32 osobowej grupy 16 osobowa grupa uczestników kursu II stopnia również sprostała wymaganiom. Wszyscy oni ukończyli kurs z wynikiem pozytywnym i jak myślimy wysokimi kwalifikacjami w zakresie systemów komputerowych albowiem 5 z nich znalazło zatrudnienie w firmie natychmiast po zakończeniu kursu, 9 przyjęto w innych firmach komputerowych a 2 nie związało swych dalszych losów życiowych z branżą komputerową.

Cel Firmy, WUP i nasz jako potwierdzenie praktyczne możliwości wykorzystania psychologii zostały osiągnięte. Sądzymy, iż w codziennej działalności wojskowej służby psychologicznej zbyt często zapomina się iż psychologia to nauka stosowana (a może nawet przede wszystkim)

MOŻLIWOŚCI ADAPTACJI AMERYKAŃSKIEGO SYSTEMU
KSZTAŁCENIA HUMANISTYCZNEGO W POLSKIM WYŻSZYM
SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Celem tego komunikatu jest przedstawienie państwu ogólnych zasad szkolenia oficerów w Stanach Zjednoczonych Ameryki oraz wskazanie możliwości adaptacji amerykańskiego systemu kształcenia humanistycznego w polskim wyższym szkolnictwie wojskowym.

Przy formułowaniu określonych przykładów, dotyczących amerykańskiego szkolnictwa wojskowego, opieram się przede wszystkim na doświadczeniach Akademii Marynarki Wojennej Stanów Zjednoczonych w Annapolis, której programy i zasady kształcenia kadetów są podobne lub identyczne jak i programy pozostałych dwóch akademii.

Na wstępie kilka uwag wprowadzających nas w prezentowany temat:

Kandydaci do zawodu oficera Armii Stanów Zjednoczonych Ameryki są przygotowywani w dwóch rodzajach uczelni akademickich, a mianowicie we wspomnianych już trzech akademiach wojskowych /gdzie kształci się około 10% stanu przyszłych oficerów armii USA/, i w około 50 wybranych /posiadających studia wojskowe/ uniwersytetach cywilnych/gdzie kształci się około 90% stanu przyszłych oficerów armii USA/. W tym miejscu należy podkreślić, że akademie wojskowe posiadają wszelkie uprawnienia uniwersytetów cywilnych - bowiem należą do Stowarzyszeń College'ów i Szkół Średnich w poszczególnych regionach USA - co oznacza, że ich programy i kierunki studiów są oficjalnie uznawane na terenie całych Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Akademie wojskowe są uczelniami typu college'ów prowadzącymi podobnie jak i one 4-letnie studia wyższe stopnia pierwszego. Absolwenci akademii również jak i absolwenci cywilnych college'ów otrzymują tytuł bakałaża nauk /co w Polsce jest porównywalne do tytułu inżyniera lub licencjanta/. Tytuł ten upoważnia do podejmowania studiów stopnia drugiego, zarówno w wojsku jak i w cywilnych uniwersytetach, gdzie można uzyskać tytuł magistra, a następnie stopień doktora nauk w tych specjalnościach, w których uzyskano bakalaureat.

Analizując amerykański system kształcenia oficerów należy ponadto wiedzieć, że w kraju tym obowiązuje zasada iż każdy obywatel pragnący brać udział w publicznym życiu państwowym powinien posiadać stopień oficerski uzyskany w toku szkolenia w akademii wojskowej lub w studium wojskowym na uniwersytecie cywilnym.

Amerykański system szkolenia oficerów posiada sześć zasadniczych stopni. Pierwszy stopień szkolenia obejmuje przygotowanie kandydatów do służby na najniższych stanowiskach oficerskich. Szkolenie to prowadzone jest w trzech różnych formach. W wymienionych już akademiach wojskowych i uniwersytetach cywilnych. Absolwenci tych studiów po uzyskaniu tytułu bakałaża i zdaniu stosownych egzaminów otrzymują stopnie podporuczników. Ponadto zasłużeni podoficerowie - absolwenci wyższych studiów cywilnych - mogą być kierowani na roczne kursy oficerskie dla sierżantów. Absolwenci tych trzech form szkolenia podstawowego po uzyskaniu stopni oficerskich, a przed skierowaniem do służby w jednostkach liniowych, są kierowani do specjalnych szkół technicznych /centrów szkolenia/ poszczególnych rodzajów wojsk - gdzie w czasie od kilku tygodni do półtora roku przechodzą szkolenie w tej specjalności, w której będą pełnili dalszą służbę wojskową.

Drugi stopień szkolenia w armii USA obejmuje kandydatów na kapitanów, którzy są kierowani na wyższy kursy specjalistyczne, trwają one w zależności od specjalności od 6 do 12 miesięcy/takich kursów nie organizuje marynarka wojenne/. Trzeci stopień szkolenia obejmuje studia /dotyczy to tylko części oficerów/ w Szkole Połączonego Sztabu lub w wyższych szkołach wojskowych rodzajów wojsk, albo w uniwersytetach cywilnych. Czas nauki trwa tam od 1 do 2 lat w zależności od specjalności. W uczelniach tych ich słuchacze mogą uzyskać tytuły magistrów określonej specjalności /w ramach kontynuacji specjalizacji z której uzyskali bakalaureat/.

Czwarty stopień szkolenia obejmuje oficerów Połączonego Sztabu i Sztabów Rodzajów Wojsk, a także oficerów pracujących w dowództwach NATO. Są to przeważnie 3-miesięczne kursy, na których słuchacze uczą się współpracy i współdziałania z innymi służbami i rodzajami wojsk oraz wojskami innych państw członków NATO.

Piąty stopień szkolenia to studia w Wyższej Szkole Wojskowej Połączonego Sztabu. Jej słuchaczami są oficerowie w stopniach podpułkownika i komandora porucznika. Czas nauki wynosi tam 10 miesięcy. W uczelni tej dużo uwagi zwraca się na poznanie przez jej słuchaczy historii wojskowości, strategii i sztuki operacyjnej a także zasad organizacji i zarządzania.

Szósty stopień szkolenia obejmuje krótkie kursy 1-2 miesięczne organizowane dla mianowanych w danym roku generałów brygady i kontradmirałów. Na kursach tych uczy się strategii wojskowej i politycznej Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz zasad współdziałania poszczególnych rodzajów wojsk.

Najwyższą uczelnią wojskową Stanów Zjednoczonych Ameryki jest Uniwersytet Obrony. Zadaniem tej uczelni jest kształcenie wyższych dowódców wojskowych i dyplomatów. Cechą charakterystyczną prowadzonego tam szkolenia jest wiązanie problemów wojskowych

z działalnością służby dyplomatycznej USA. W nauczaniu kładzie się nacisk na poznanie przez słuchaczy problematyki politycznej i militarnej doktryny USA w powiązaniu ze strategią i sztuką operacyjną. Stąd też w uczelni tej uczą się wojskowi w stopniach pułkownika-komandora i cywile - głównie pracownicy Departamentu Stanu. Od 1947 do 1991 roku uczelnię tę ukończyło 1450 osób, w tym 1250 wojskowych, z których większość została generałami oraz 200 osób cywilnych spośród których gros było lub jest ambasadorami USA.

Studia na Uniwersytecie Obrony trwają 10 miesięcy. W programie nauczania zasadnicze pozycje zajmują: historia i strategia obrony USA i polityka bieżąca /przeszłość i przyszłość USA i świata/.

Po tych wstępnych wprowadzających uwagach pragnę przedstawić miejsce nauk humanistycznych i społecznych w amerykańskim systemie kształcenia wojskowego. Uczynię to, jak już zaznaczyłem na przykładzie Akademii Marynarki Wojennej w Annapolis, z której uzyskaliśmy całą dokumentację dotyczącą jej organizacji, programów kształcenia i zasad wychowania kadetów..

O znaczeniu przedmiotów humanistycznych w kształceniu słuchaczy tej uczelni świadczy dobitnie już sama jej organizacja.

Przypomina ona pod wieloma względami organizację amerykańskich college'ów cywilnych. Osobą odpowiedzialną za realizację programu akademickiego, który obejmuje nauczanie w uczelni przedmioty humanistyczne, matematyczne, przyrodnicze i techniczne jest

Dziekan - profesor cywilny. Jemu podlega cała kadra naukowo-dydaktyczna wykładająca wymienione przedmioty. Natomiast za nauczanie przedmiotów zawodowych - które nie są umieszczane w dyplomach wydawanych absolwentom - odpowiada Komendant Brygady Podchorążych - którym jest oficer zawodowy i który jest drugim co do ważności zastępcą Rektora-Komendanta /Superintendenta/ Akademii.

W akademii jest cztery wydziały, wymieniam je w kolejności tak jak przedstawiają to dokumenty tej uczelni: wydział nauk humanistycznych i społecznych; wydział inżynierii i uzbrojenia; wydział matematyki i nauk ścisłych oraz wydział rozwoju zawodowego

Kadeci - słuchacze akademii są podzieleni na trzy grupy kształcenia, w których zdobywają określone cywilne specjalności naukowe.

W grupie pierwszej obejmującej specjalizację z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, stara się je uzyskać 30-35% ogółu kadetów. Na wydziale tym jest pięć katedr, w których można uzyskać cztery specjalności naukowe. Są to katedry: historii, języka angielskiego /literatury angielskiej/, nauk politycznych, ekonomii oraz języków obcych. Uzyskiwane tu cztery specjalności to: historia, nauka o polityce^{Ekonomii} i literatura angielska. ↑

Na wydziale tym specjalizuje się około 1300 kadetów, a zatrudnionych jest 36 wojskowych i 80 cywilnych nauczycieli akademickich

Na Wydziale Inżynierii i uzbrojenia specjalizację zawodową wybiera około 35-40% /1600/ kadetów, a zatrudnionych jest tam 69 wojskowych i 71 cywilnych nauczycieli akademickich. Wydział posiada 5 katedr: techniki lotniczej i kosmonautycznej, elektrotechniki, budowy maszyn, inżynierii uzbrojenia i systemów oraz inżynierii systemów okrętowych, które nadają podobne do ich nazwy specjalności ich słuchaczom.

Wydział Matematyki i Nauk Ścisłych zatrudnia 60 wojskowych i 166 cywilnych nauczycieli akademickich i instruktorów, a specjalizuje się na nim 25-30% /1200/ kadetów. Wydział posiada pięć katedr: matematyki, chemii, fizyki, informatyki i oceanografii. Katedry te nadają również podobne do ich nazwy specjalności naukowe.

Przygotowaniem wojskowym kadetów do wybranego przez nich zawodu oficera marynarki wojennej USA, zajmuje się wydział

rozwoju zawodowego. W skład wydziału wchodzi m. innymi katedry: dowodzenia i prawa, nawigacji i wiedzy morskiej oraz przygotowania zawodowego. Należy podkreślić, że zdecydowaną większość zajęć wydział ten realizuje w okresie praktyk letnich kadetów, w czasie szkolenia unitarnego a także po godzinie 15-tej, przez pięć dni w tygodniu. Czas ten nie jest wliczany w ogólny program kształcenia akademickiego kadetów.

Każdy z kadetów bez względu na obraną specjalizację naukową musi w toku studiów wysłuchać i zaliczyć siedem obowiązkowych przedmiotów humanistycznych i społecznych. Należą do nich nauczanie na pierwszym roku studiów: podstawy dowodzenia w marynarce wojennej /przedmiot podobny do naszej pedagogiki/ w wymiarze 40 godzin; rozwój ustroju i konstytucji Stanów Zjednoczonych /nasza politologia/ w wymiarze 60 godzin; historia amerykańskiej marynarki wojennej w wymiarze 60 godzin. W drugim roku nauki kadeci zobowiązani są uczyć się w semestrze zimowym przedmiotu pod nazwą: historia cywilizacji zachodniej, kultura, etyka i społeczeństwo do 1776 roku obemującego 60 godzin, a w semestrze letnim tego samego przedmiotu od 1776^{roku} do czasów bieżących również w wymiarze 60 godzin.

W trzecim roku nauki kadeci obowiązkowo uczą się przedmiotu pod nazwą: etyka i dowodzenie w marynarce wojennej /jest to etyka połączona z organizacją i zarządzaniem oraz pedagogiką/ w wymiarze 60 godzin, a ponadto są zobowiązani uczyć się jednego z wybranych przez siebie przedmiotów humanistycznych lub społecznych z zakresu historii, nauki o polityce lub ekonomii, też w wymiarze 60 godzin.

W czwartym roku kształcenia kadeci zobowiązani są uczyć się przedmiotu pod nazwą: prawo dla oficerów młodszych w wymiarze 40 godzin i podobnie jak na roku III jednego wybranego przez siebie przedmiotu w wymiarze 60 godzin.

Ogółem przedmioty humanistyczne i społeczne nauczane wszystkich kadetów obejmują 580 godzin zajęć dydaktycznych, co w ogólnej liczbie 2800 godzin przeznaczonych na zajęcia dydaktyczne realizowane w ramach programu akademickiego stanowi 20,7% jego całości.

Kadeci, którzy obierają specjalizację z nauk humanistycznych i społecznych zobowiązani są dodatkowo uczyć się jednego z następujących języków: francuskiego, niemieckiego, chińskiego, japońskiego hiszpańskiego i rosyjskiego - na co przewidziano 180 godzin zajęć dydaktycznych. W tym miejscu należy podkreślić, że języków obcych nie uczą się pozostali kadeci.

Ponadto kadeci specjalizujący się w humanistyce, uczą się dodatkowo przedmiotów kierunkowych i pomocniczych z wybranej specjalności w wymiarze 420 godzin. Tak więc łącznie przy specjalizacji z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, na przedmioty te bez języków obcych przewidziano 1000 godzin dydaktycznych.

Przy takim wymiarze czasu przewidzianego na nauczanie przedmiotów humanistycznych można wykształcić oficera humanistę w pełni przygotowanego do wykonywania zadań wynikających z wybranego zawodu.

Mając na względzie fakt opowiadania się Polski za wstąpieniem do NATO, w którego armiach w większości obowiązuje amerykański system szkolenia wojskowego, uważam za celowe już w 1995 roku - w ramach przeprowadzanych obecnie zmian w programach kształcenia wprowadzić do polskich szkół oficerskich podobne do amerykańskich zasady przygotowania podchorążych do zawodu oficera.

Ponadto proponuję, aby w pracy wychowawczej z podchorążymi skorzystać z następujących amerykańskich doświadczeń:

- 1/ konsekwentnie wcielać w życie koncepcję honoru /oficer nie kłamie, nie oszukuje i nie kradnie - odmienne zachowanie stanowi podstawę do zwolnienia z uczelni/;

- 2/ rozwijać samodzielność podchorążych w codziennej praktyce szkolenia. U amerykańców kadeci zajmują wszystkie stanowiska dowódcze w brygadzie od dowódcy drużyny do dowódcy brygady. Oficerowie są jedynie ich doradcami, to zastępuje praktyki dowódcze w jednostkach, co u nas jest powszechnie, ale bez większych skutków stosowane;
- 3/ udostępnić podchorążym możliwość korzystania w łatwy sposób ze wszystkich urządzeń dydaktycznych i technicznych znajdujących się w uczelniach wojskowych;
- 4/ skomputeryzować system bibliotek wojskowych i umożliwić przez niego korzystanie podchorążym ze wszystkich zbiorów bibliotecznych znajdujących się w Wojsku Polskim bez potrzeby odrywania się od nauki;
- 5/ wykorzystać sport i działalność kulturalną do budowania prawdziwych zespołów koleżeńskich na bazie plutonów, kompanii i batalionów;
- 6/ bezwzględnie przestrzegać zasady tolerancji religijnej, zakazać łączenia przedsięwzięć służbowych z religijnymi.

(10:15)

Płk dr Michał KORCZAK
Szef Oddziału
Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Zarządu Szkolnictwa Wojskowego SG WP

*"Koncepcja kształcenia w wojskowym
szkolnictwie zawodowym wyznaczają
przemiany w społeczeństwie i
w siłach zbrojnych oraz przemiany
samego zawodu"*

**"PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE ZAŁOŻENIA REFORMY WOJSKOWEGO
SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO"**

25 sierpnia 1993 roku została przyjęta przez kierownictwo Sił Zbrojnych RP koncepcja reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego.

Projekt systemowej przebudowy programowej i strukturalnej wojskowego szkolnictwa zawodowego powstał w latach 1991-93 w wyniku kolejnych przybliżeń i etapów prac, podporządkowanych osiągnięciu zasadniczego strategicznego celu - czyli z jednej strony takiego zorganizowania tego szkolnictwa, aby przystawało do nowego zrestrukturyzowanego modelu naszych sił zbrojnych, oraz było zarazem nośnikiem ich postępu i rozwoju, a jednocześnie by nosiło w sobie najwartościowsze cechy systemów szkolnictwa wojskowego przodujących armii świata.

Praktyczną egzemplifikacją tak sformułowanego celu było rozwiązanie następujących zasadniczych problemów :

- uzyskanie wyższej jakości kształcenia i przygotowania kadr wojskowych;
- racjonalizowanie nadmiernie rozbudowanej struktury systemu szkolnictwa wojskowego;
- zwiększenie skuteczności zarządzania szkolnictwem wojskowym;
- usprawnienie i unowocześnienie wewnętrznej struktury organizacyjnej;

- stworzenie warunków organizacyjnych i programowych do skorelowania wojskowego szkolnictwa zawodowego z zachowaniem niezbędnej specyfiki z krajowym systemem edukacyjnym, zwłaszcza na poziomie akademickim.

Opracowany przez zespół pracowników Sztabu Generalnego WP oraz przedstawicieli szkolnictwa wojskowego projekt reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego stanowi rozwinięcie prac koncepcyjnych, które zapoczątkowano jesienią 1990 roku i zintensyfikowano po posiedzeniu Zespołu Ministra ON w dniu 11 września 1992 roku.

Przeprowadzone po tym posiedzeniu konsultacje i dyskusje panelowe z udziałem przedstawicieli akademii i szkół wojskowych, instytucji centralnych MON, dowództw RSZ, ekspertów z Ministerstwa Obrony Narodowej, a także trzy grupy decyzyjne w kierownictwie Sztabu Generalnego WP pozwoliły na wypracowanie - jak się wydaje - optymalnego, będącego nośnikiem zmian jakościowych, docelowego modelu szkolnictwa wojskowego.

W pracach nad projektem reorganizacji założono, że reforma wojskowego szkolnictwa zawodowego powinna mieć charakter systemowy i obejmować wszystkie te dziedziny, które mają zasadnicze znaczenie dla jego sprawnego funkcjonowania (dotychczas zapoczątkowane w końcu lat 80-tych przedsięwzięcia reformatorskie miały charakter cząstkowy i brakowało im strategicznego celu działań).

Ponadto przyjęto, że u podstaw racjonalnej przebudowy systemu przygotowania kadr dla sił zbrojnych winna być koncepcja (model) kształcenia. Zatem optymalizacja struktury organizacyjnej szkolnictwa oraz zarządzanie nim stanowiąc powinny pochodne tej koncepcji.

Owe zasadnicze przesłanki kompleksowej przebudowy szkolnictwa, a także wyraźnie zarysowujące się oczekiwania społeczne oraz konieczność eliminowania niekorzystnych cech i elementów dysfunkcyjnych tego szkolnictwa, stanowiły dla zespołu projektującego merytoryczną podstawę określenia najważniejszych uwarunkowań prac reorganizacyjnych. Przy konstruowaniu zatem projektu reformy wzięto między innymi pod uwagę, że:

- reorganizacja wojskowego szkolnictwa zawodowego powinna uwzględniać elementy strategii edukacyjnej państwa, przebiegać etapowo i mieć charakter procesu otwartego, w którym w dalszej perspektywie czasowej - przy postępującym uzawodowieniu sił zbrojnych - będzie możliwość pogłębienia zmian organizacyjno-strukturalnych;
- przyszły model wojskowego szkolnictwa zawodowego nie zaniży obecnego statusu wyższego szkolnictwa wojskowego (dotyczy to szczególnie WSO), zaś w pracach projektowych uwzględniony zostanie dotychczasowy, wieloletni dorobek organizacyjny i programowy tegoż szkolnictwa;
- projekt reformy szkolnictwa wojskowego winien się mieścić w docelowym kształcie organizacyjnym SZ RP oraz uwzględniać ich perspektywiczne potrzeby jakościowe i ilościowe;
- koszty przedsięwzięć reorganizacyjnych winny uwzględniać realia ekonomiczne resortu Obrony Narodowej, natomiast wdrożenie samej reformy winno dać wymierne efekty organizacyjno-ekonomiczne;
- uzyskanie - w wyniku reformy - zmian jakościowych w szkolnictwie wojskowym niesie ze sobą konieczność zmian legislacyjnych oraz przewartościowań w przebiegu służby żołnierzy zawodowych (w pragmatyce kadrowej i w formach dalszego doskonalenia zawodowego).

Założenia modelu kształcenia kadr wojskowych.

W projekcie modelu kształcenia kadr przyjęto następujące założenia:

- 1) odejście od dotąd obowiązującej zasady, iż szkolnictwo wojskowe jest jedyną instytucją powołaną do kształcenia kadr dla sił zbrojnych. W związku z powyższym należy:
 - stopniowo rozszerzać źródła pozyskiwania kadr wojskowych z systemu edukacji cywilnej, zwłaszcza specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy;
 - dążyć do stopniowego programowego przeorientowywania szkół wojskowych na kształcenie kandydatów do służby stałej tylko w kierunkach dowódczych i dowódczo-technicznych.

- 2) maksymalne dostosowanie modelu kształcenia kadr (na wszystkich występujących poziomach) do zmieniających się potrzeb jakościowych sił zbrojnych (wymogów zawodowych w poszczególnych korpusach osobowych) oraz oczekiwań i ambicji intelektualnych kandydatów do służby stałej i kontraktowej;
- 3) stopniowe osiągnięcie niezbędnej (odpowiedniej) spójności ze szkolnictwem cywilnym w ramach systemu edukacji narodowej (rzeczywista porównywalność wykształcenia, kompatybilność programów, równoważność dyplomów, wspólne uregulowania ustawowe, itp.);
- 4) zapewnienie drożności kształcenia (poziomej i pionowej) w systemie przygotowania kadr wojskowych zarówno między korpusami osobowymi, jak i kierunkami oraz poziomami kształcenia w ramach poszczególnych podsystemów edukacyjnych, oficerów, chorążych i podoficerów zawodowych;
- 5) uwzględnienie w organizacji oraz programach kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych potrzeb mobilizacyjnych w takim stopniu, aby zapewnić odchodzącym ze szkół w określonym etapie kształcenia (na ustalonym poziomie edukacyjnym), całościowe przygotowanie dowódcze i specjalistyczne;
- 6) zwiększenie rangi selekcji pozytywnej w koncepcji kształcenia kadr, zapewniając tym samym wprowadzenie mechanizmów konkurencyjności i silnej motywacji słuchaczy do nauki oraz trafność inwestowania w najlepszych i kierowania ich na poszczególne poziomy kształcenia, stosownie do posiadanych uzdolnień i predyspozycji psychofizycznych.
- 7) rozszerzenie zadań edukacyjnych WAT i AMW o studia I-go stopnia (inżynierskie) o charakterze technicznym i techniczno-dowódczym.

W modelu kształcenia kadr wojskowych główny nacisk położono na założenia programowe i organizację kształcenia kandydatów na oficerów, przyjmując, iż kształcenie na pozostałych poziomach jest w znacznym stopniu pochodną tego pierwszego.

W modelu kształcenia kandydatów na oficerów:

1) w WAT i AMW (schemat 1) wprowadzone zostaną - w miejsce dotychczasowych 5-letnich studiów magisterskich:

- 4-letnie wyższe studia zawodowe I⁰ dla ok. 80% kształconych w nich podchorążych przygotowywanych do pełnienia obowiązków na pierwszych stanowiskach służbowych w jednostkach wojskowych;
- 5-letnie studia magisterskie zostaną utrzymane dla ok. 20% podchorążych w specjalnościach wymagających rozszerzonej wiedzy, a także przygotowywanych do pracy w szkolnictwie wojskowym, placówkach naukowo-badawczych, itp.

2) w WSO (schemat 2) model kształcenia kandydatów na oficerów obejmuje dwa typy studiów:

- wyższe wojskowe studia zawodowe w trybie trzyletnim (absolwenci otrzymywaliby tytuł oficera zawodowego);
- wyższe wojskowe studia zawodowe w trybie czteroletnim z możliwością uzyskania przez absolwentów tytułu oficera zawodowego i inżyniera (licencjata) danej specjalności.

W zaproponowanym modelu kształcenia szczególnie istotne dla procesu edukacji kandydatów na oficerów jest wprowadzenie selekcji pozytywnej po II roku studiów. Stanowić ona będzie podstawę kwalifikowania podchorążych na określony typ studiów z uwzględnieniem ich predyspozycji i uzdolnień oraz osiągniętych wyników w nauce. Obydwa typy studiów (w których wydzielono wspólne i odrębne etapy), mają charakter wyższych studiów zawodowych i w swojej istocie nawiązują do wdrażanego w systemie edukacji krajowej wielostopniowego modelu studiów wyższych.

Zasadniczym elementem różnicującym obydwie typy studiów jest stopień i zakres przygotowania zawodowego absolwentów. Podkreślić należy, iż w prezentowanym modelu kształcenia założono, że pierwszym stanowiskiem służbowym dla absolwentów obydwu typów studiów będzie funkcja dowódcy plutonu.

Absolwenci studiów trzyletnich będą kierowani do jednostek wojskowych na stanowiska dowódców plutonów z założeniem wydłużonego przebiegu służby na pierwszym i kolejnych stanowiskach służbowych (dowódcy plutonu, kompanii). Oficerom tym nie zamyka się możliwości rozwoju zawodowego i intelektualnego, który jednak uwarunkowany będzie ukończeniem studiów uzupełniających w WSO.

Absolwenci studiów czteroletnich będą kierowani do jednostek wojskowych na staże zawodowe na stanowiska dowódców plutonów (min. 1 rok) z możliwością przyspieszonego - w stosunku do absolwentów pierwszego typu studiów - awansu pionowego.

Tak zróżnicowany proces kształcenia powinien zapewnić m.in. pożądaną - z punktu widzenia konkurencyjności i efektywności edukacyjnej - różnorodność przygotowania zawodowego oficerów młodszych, a następnie uruchomienie instytucji selekcji pozytywnej w kreowaniu ich na wyższe stanowiska służbowe.

Na nową jakość przedstawionego modelu kształcenia składa się przede wszystkim:

- modułowa organizacja procesu kształcenia^{*/};
- wbudowane w proces edukacyjny mechanizmy selekcyjne;
- organizowane w centrum szkolenia rodzaju wojsk wstępna i zasadnicza specjalizacja zawodowa;
- inny (od dotychczasowego jednosemestralnego) system praktyk dowódczych w jednostkach wojskowych, z ostatnią praktyką przewidzianą, jako staż na stanowisku dowódcy plutonu (równorzędnym);
- zintegrowane zgrupowania szkoleniowo-poligonowe;
- krótkoterminowe obozy rekreacyjno-szkoleniowe (np. szkoła przetrwania) i podróże poznawcze dla podchorążych nie posiadających zaległości w nauce;

^{*/} zapewniająca w określonym etapie kształcenia, całościowe przygotowanie dowódcze i specjalistyczne, niezbędne w służbie wojskowej na kolejnych, coraz wyższych szczeblach dowodzenia.

- nowa filozofia i metodyka kształtowania sprawności fizycznej i zamiłowania do kultury fizycznej;
- intensyfikacja nauczania języków obcych.

W systemie przygotowania chorążych.

W systemie przygotowania chorążych (*schemat 3*) funkcjonować będą wyłącznie 2-letnie szkoły chorążych dla kandydatów z wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym, zbieżnym z charakterem określonej SCh. Kształcenie kadetów podporządkowane będzie ich utylitarnemu przygotowaniu do przyszłych funkcji zawodowych tylko pod względem wojskowo-specjalistycznym.

Konsekwencją przyjęcia takiej formy kształcenia jest rezygnacja z obowiązującego założenia, iż wszyscy żołnierze tego korpusu powinni legitymować się wykształceniem średnim. Kandydaci do korpusu chorążych przygotowanie ogólne powinni zdobywać w procesie edukacji cywilnej (przed podjęciem nauki w SCh lub w toku pełnienia zawodowej służby wojskowej). Zakłada się, iż absolwenci SCh nie legitymujący się wykształceniem średnim będą mogli awansować tylko do stopnia chorążego.

Kształcenie kandydatów na podoficerów zawodowych.

Przygotowanie kandydatów na podoficerów zawodowych (*schemat 4*) będzie zróżnicowane, w zależności od posiadanego przez nich przeszkolenia wojskowego:

- 6 miesięcy - dla kandydatów posiadających przeszkolenie wojskowe w wymiarze co najmniej połowy czasu trwania zasadniczej służby wojskowej;
- 11 miesięcy - dla kandydatów bez przeszkolenia wojskowego (z "cywila").

O uruchomieniu podoficerskich szkół zawodowych z 6 lub 11 miesięcznym czasem trwania nauki decydować będzie Sztab Generalny WP, (stosownie do potrzeb kadrowych armii).

Struktura wojskowego szkolnictwa zawodowego.

Kluczowym założeniem proponowanych rozwiązań strukturalnych systemu szkolnictwa wojskowego było usytuowanie przyszłych uczelni i ośrodków szkolenia w garnizonach posiadających najlepsze warunki dydaktyczne i logistyczne (w tym również możliwości współpracy z akademickimi środowiskami cywilnymi) oraz pełne wykorzystanie istniejących rezerw i możliwości kształceniowych WAT.

W wyniku przeprowadzonych badań do rozważań analityczno-koncepcyjnych nad projektem docelowej struktury organizacyjnej szkolnictwa przyjęto opcję integracji szkół i ośrodków szkolenia opartej o cztery wyższe szkoły oficerskie (WSO) i trzy Akademie Wojskowe (AW).

Za taką opcją przemawiają niezbędne potrzeby ilościowe sił zbrojnych w zakresie oficerów wojsk lądowych, przewidywany na najbliższe lata stopień uzawodowienia armii oraz możliwości finansowe wojska w pozyskiwaniu kadr do służby kontraktowej.

Projektując reorganizację struktury szkolnictwa, w tym lokalizację nowo tworzonych placówek edukacyjnych, uwzględniono między inny

- możliwości zakwaterowania słuchaczy oraz kadry nauczającej i dowódczej;
- możliwości w zakresie wykorzystania i rozbudowy istniejącej infrastruktury dydaktycznej, zwłaszcza szkoleniowej bazy polowej (przykoszarowej i poligonowej);
- odległość miejsc stacjonowania placówek edukacyjnych do ośrodków szkolenia poligonowego;
- wysokości kosztów (społecznych i materiałowych) związanych z tworzeniem szkół;
- możliwości współpracy wojskowej szkoły wyższej ze środowiskiem akademickim oraz ośrodkami życia kulturalnego.

Przeprowadzone badania według wyżej wymienionych kryteriów wykazały, iż racjonalizacja struktury wojskowego szkolnictwa zawodowego na lata 90-te i przełom roku 2000 winna się sprowadzać do:

- rozszerzenia zadań edukacyjnych WAT poprzez przejęcie dowódczo-technicznych kierunków kształcenia, realizowanych dotychczas przez niektóre WSO;
- utworzenia w oparciu o garnizony Wrocław, Poznań, Dęblin i Toruń - czterech WSO;
- dokonania zmian w modelach kształcenia w AMW, WAT i WAM;
- przekształcenia wybranych ośrodków szkolenia (OS) w samodzielne centra szkolenia specjalistycznego.

Równoległe z reformą programową i strukturalną podjęto działania zmierzające do usprawnienia i unowocześnienia wewnętrznej struktury organizacyjno-funkcjonalnej uczelni wojskowych i centrów szkolenia. Z sześciu istniejących obecnie pionów funkcjonalnych utrzymane zostaną po integracji - trzy:

- dydaktyczno-naukowy - integrujący podstawowe dziedziny działalności szkoły, (dydaktyczno-wychowawczą i naukowo-badawczą) kierowany przez zastępcę komendanta ds. dydaktyczno-naukowych;
- dowódczo-sztabowy (ogólny), którym kierowałby zastępca komendanta ds. ogólnych;
- logistyki - zabezpieczający materiałowe i techniczne potrzeby funkcjonowania szkoły, kierowany przez zastępcę komendanta ds. logistyki.

Struktura wewnętrzna szkoły wojskowej - generalnie przystająca do kierunków zmian w strukturach sił zbrojnych - powinna usprawnić zarządzanie i poprawić efektywność działania wojskowych placówek edukacyjnych.

System zarządzania wojskowym szkolnictwem zawodowym.

Przedstawiona koncepcja reorganizacji systemu wojskowego szkolnictwa zawodowego w sferze jego struktur organizacyjnych integruje rozproszone dotychczas niewielkie placówki szkolne, tworząc wojskowe ośrodki szkolnictwa wyższego o znacznie większym potencjale dydaktyczno-naukowym (zintegrowane wielowydziałowe WSO) oraz "kombinaty" wielopoziomowej edukacji wojskowej (centra szkolenia specjalistycznego).

Planowane zmiany i swoiste "uporządkowanie" struktur organizacyjnych szkolnictwa wojskowego oraz przeprowadzona już restrukturyzacja na szczeblu instytucji Sztabu Generalnego WP (w tym zwłaszcza nowe usytuowanie Zarządu Szkolnictwa Wojskowego) powinny zapewnić sprawniejsze funkcjonowanie centralnego organu zarządzania wojskowym szkolnictwem zawodowym.

Organ taki obejmowałby swoim oddziaływaniem wszystkie wojskowe instytucje kształcące (szkolące) kandydatów na żołnierzy zawodowych (w tym akademie wojskowe), sprawując równocześnie nadzór służbowy nad doskonaleniem kursowym kadr szczebla pododdziału (służby stałej, kontraktowej i rezerwy), przeszkalaniem wojskowym absolwentów uczelni cywilnych, a także nad kształceniem i doskonaleniem znajomości języków obcych w całych siłach zbrojnych. Ponadto organ ten, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, koordynowałby działalność liceów wojskowych oraz studiów wojskowych w Wyższych Szkołach Morskich.

Współpraca wojskowego szkolnictwa zawodowego z krajowym systemem edukacyjnym.

Skuteczność osiągnięcia założonych celów reorganizacji wojskowego szkolnictwa zawodowego (zarówno w ujęciu programowym, jak i strukturalnym) uzależniona jest od stopniowej integracji tegoż szkolnictwa z krajowym systemem edukacyjnym.

Dotychczasowy system przygotowania kadr wojskowych charakteryzował się m.in. pełną samowystarczalnością edukacyjną i swoistym wyizolowaniem z systemu edukacji narodowej. Zasadniczą przyczyną tego stanu było utylitarne i tzw. "resortowe" preferowanie problematyki kształcenia oraz nie uwzględnianie potrzeby przygotowywania kadry do funkcjonowania w szeroko pojmowanym środowisku społecznym. Takie widzenie systemu kształcenia kadr dla sił zbrojnych doprowadziło do pojawienia się wielu negatywnych zjawisk.

Zaliczyć do nich należy: izolację formalną (oddzielne uregulowania prawne, np. ustawa o wyższym szkolnictwie wojskowym), instytucjonalną (sporadyczna, daleko niewystarczająca współpraca szkół wojskowych i cywilnych) i edukacyjną (ograniczone możliwości nauki i studiów w szkołach cywilnych). W efekcie przyczyniło się to do powstawania negatywnych (często uzasadnionych) opinii o niskim poziomie kształcenia w szkołach wojskowych, obniżało status żołnierza zawodowego w środowisku cywilnym oraz doprowadziło do swoistej alienacji wojska i jego szkół w społeczeństwie. W kategoriach ekonomicznych - tak istotnych w obecnych warunkach - rozwiązanie takie, poprzez dużą liczbę instytucji kształceniowych i powtarzanie niektórych kierunków studiów, zwiększyło znacznie koszty kształcenia kadr wojskowych.

Przyjęte kierunki przebudowy systemu kształcenia kadr wojskowych oraz znajomość zamierzeń reformatorskich w edukacji narodowej do roku 2000 wskazują na potrzebę uściślenia współpracy wojskowego szkolnictwa zawodowego z systemem szkolnictwa krajowego. Współpraca ta winna obejmować dwa poziomy organizacyjne systemu szkolnictwa:

- poziom instytucji nadzorujących działalność szkolnictwa w Ministerstwie Obrony Narodowej i Ministerstwie Edukacji Narodowej;
- poziom uczelni i szkół w zakresie kształcenia kadr wojskowych.

Współpraca w zakresie kształcenia kadr wojskowych na poziomie uczelni winna być podporządkowana przede wszystkim:

1) Stwarzaniu warunków programowych i organizacyjno-kadrowych w AW i WSO do:

- kształcenia słuchaczy na poziomie wyższym w specjalnościach wojskowych, odpowiadających tożsamym specjalnościom cywilnym; (dotychczas na przykładzie WSOWZ: - "organizacja i zarządzanie w wojsku", WSOWŁ - "eksploatacja wojskowych systemów telekomunikacyjnych")
- kształcenia równoległego podchorążych WSO w uczelniach cywilnych poprzez realizację studiów

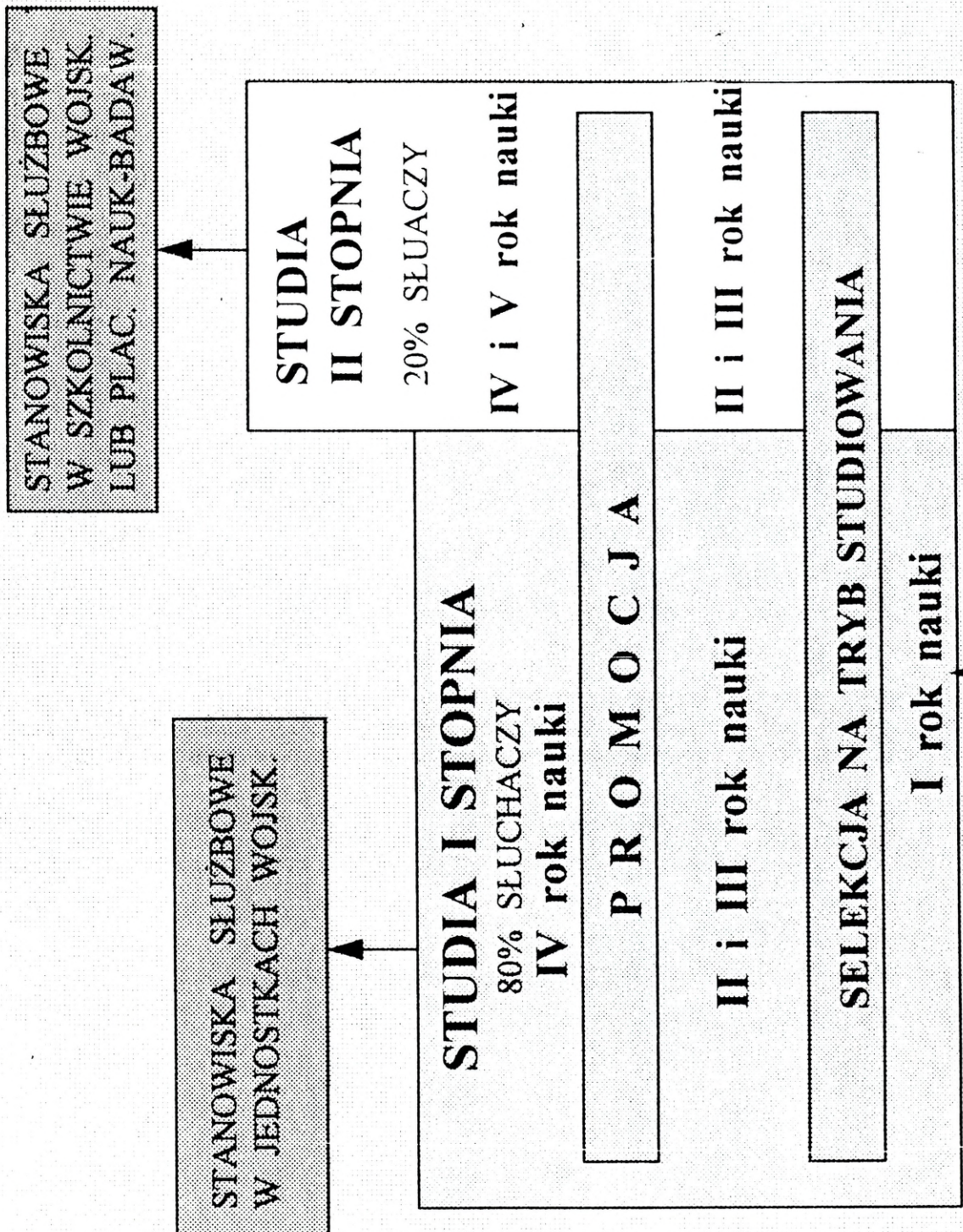
dwustopniowych; (dotychczas na przykładzie WSOSK: studia I^o w WSO oraz od III roku WSO studia uzupełniające magisterskie w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu)

- kształcenia równoległego podchorążych w WSO i uczelni cywilnej w oparciu o wspólny program kształcenia (dotychczas na przykładzie WOSR: w wyniku kompatybilnego programu tej szkoły z programem studiów inżynierskich Politechniki Wrocławskiej podchorążowie zdobywają dwie specjalności - wojskową i cywilną, oraz otrzymywać będą dyplomy ukończenia dwóch uczelni - WOSR i Politechniki Wrocławskiej);

- 2) Kształceniu w uczelniach cywilnych - na zasadzie stypendiów fundowanych przez MON - kandydatów na oficerów (bądź oficerów) w wąskich specjalnościach (nie uprawianych ze względu na rachunek ekonomiczny w uczelniach wojskowych);
- 3) Kształceniu w uczelniach cywilnych na studiach podyplomowych i uzupełniających oficerów służby stałej;
- 4) Zatrudnianiu w wyższych szkołach wojskowych na stanowiskach naukowo-dydaktycznych cywilnych nauczycieli akademickich (dotyczy to dyscyplin, w których nie wymagana jest specjalizacja wojskowa, zwłaszcza przedmiotów ogólnych i ogólnokształcących).



KSZTAŁCENIE KANDYDATÓW NA OFICERÓW W WAT I AMW



STANOWISKA SŁUŻBOWE W JEDNOSTKACH WOJSK.

STUDIA I STOPNIA
80% SŁUCHACZY
IV rok nauki

P R O M O C J A
II i III rok nauki

SELEKCJA NA TRYB STUDIOWANIA
I rok nauki

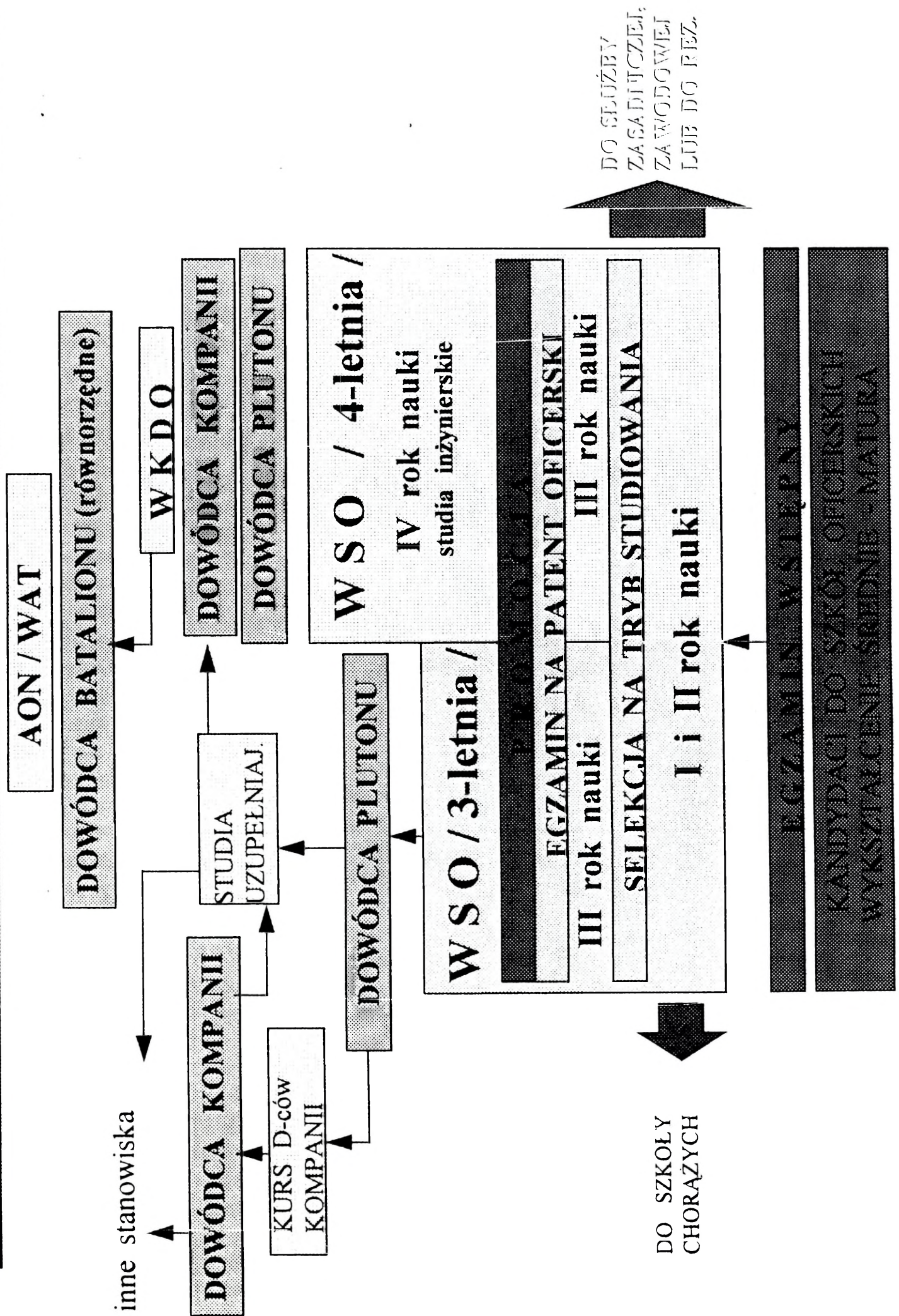
STANOWISKA SŁUŻBOWE W SZKOLNICTWIE WOJSK. LUB PLAC. NAUK-BADAW.

STUDIA II STOPNIA
20% SŁUACZY
IV i V rok nauki

EGZAMIN WSTĘPNY

KANDYDAT DO WAT I AMW
WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE - MATURA

KSZTALCENIE KANDYDATÓW NA OFICERÓW W WSO



KSZTAŁCENIE KANDYDATÓW NA CHORAŻYCH

do korpusu
oficerskiego

EGZAMIN OFICERSKI

STUDIA WYŻSZE (przypadne do pełnienia służby)

MATURA

STANOWISKA SŁUBOWE PRZEWIDZIANE
DLA KORPUSU CHORAŻYCH

SCh / 2-letnia /

PROMOCJA

PRAKTYKA STAŻOWA

I i II rok

nauki

PODSTAWOWE SZKOLENIE
OGÓLNOWOJSKOWE

do P S Z

SCh / 1 rok /

dla kandydatów z wykształc.
średnim zbieżnym
z kierunkiem kształcenia
wojskowego (wariant
dodatkowy zależny od syt.
w dziedzinie rekrutacji).

z W S O

EGZAMIN WSTĘPNY

KANDYDATY DO SZKOLENIA CHORAŻYCH
WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE LUB ZAWODOWE
ZBIERNE Z CHARAKTEREM SZKOLNYM

KSZTALCENIE KANDYDATÓW NA PODOFICERÓW ZAWODOWYCH

do korpusu chorążych

EGZAMIN NA CHORAŻEGO

SZKOŁA ŚREDNIA

STANOWISKA SŁUŻBOWE PRZEWIDZIANE
DLA KORPUSU PODOFICERÓW ZAWODOWYCH

P S Z

PROMOCJA

PRAKTYKA 1 miesiąc

Okres kształcenia: 6 miesięcy

Kształcenie w cyklu 11 miesięcznym - dla kandydatów którzy nie odbyli zasadniczej służby wojskowej (z cywila).

ze szkoły chorążych



EGZAMIN WSTĘPNY

KANDYDACI DO PODOFICERSKIEJ SZKOŁY ZAWODOWYCH
wykształcenie minimum zawodowe oraz odbycie co najmniej roczny zasadniczej służby wojskowej