# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE
W WOJSKU
W TOKU PRZEMIAN

CZĘŚĆ II

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2224 cz. 2
05-002224-001-2

1-2

S/2224

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 59833
II
Akademii Obrony Narodowej

Zbiorów zdawczych - Akademia

WARSZAWA 1993

A K A D E M I A  O B R O N Y  N A R O D O W E J

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 59833
II

# KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE

# W WOJSKU

# W TOKU PRZEMIAN

## CZĘŚĆ II

1-2

S/II 2224
Zbiorów

WARSZAWA 1993

Dr Stanisław Sławiński

Dyrektor Biura ds. Reformy Szkolnej

listopad 1993 r.

# Reforma szkolna wobec problemów obronności państwa

I. Obronność państwa kojarzy się zazwyczaj z problematyką wojska i polityki międzynarodowej, zwłaszcza paktami o nieagresji, sojuszami itp. W drugiej kolejności obronność państwa spostrzega się przez pryzmat takich zagadnień jak możliwości krajowego przemysłu obronnego, poziom zaawansowania technicznego produkcji zbrojeniowej, a na szerszym planie poziom rozwoju gospodarczego kraju. Tego rodzaju widzenie problematyki obronności, z pewnością uzasadnione, nie może być jednak uznane za ujęcie wystarczające. W centrum wszelkich działań, które podejmujemy jako społeczeństwo zawsze znajduje się bowiem człowiek. Dlatego przyjmując tę perspektywę można powiedzieć, że decydującym czynnikiem obronności kraju są ludzie, którzy w nim zamieszkują.

W szczególności czynnikiem wpływającym na obronność jest postawa obywateli wobec swojego państwa, ich sposób rozumienia swoich obowiązków w tej dziedzinie oraz "potencjał ofiarności" czyli gotowość do poniesienia osobistego ryzyka w imię obrony bezpieczeństwa kraju. Ważnym czynnikiem rzutującym na naszą obronność jest także umiejętność działania zbiorowego obywateli. Warunkuje ona możność zorganizowania się społeczeństwa w taki sposób, który pozwoli prawidłowo odpowiedzieć na zagrożenie. Chodzi tu zarówno o ewentualny konflikt zbrojny jak i zawsze przecież możliwą katastrofę, bądź klęskę żywiołową. Przez

umiejętność działania zbiorowego rozumiem tutaj rozwinięcie zdolności współdziałania w zespole, a w szczególności podporządkowywania się decyzjom i zarządzeniom władz zwierzchnich wypływającego ze zrozumienia tej konieczności, a nie ze strachu przed karą. Zrozumienie konieczności samoograniczania się na rzecz działań wspólnych, w imię obowiązków wobec kraju i współobywateli stanowi kluczową przesłankę kształtowania się zdrowej dyscypliny zarówno w obszarze działalności społeczeństwa cywilnego, jak i w armii.

Trzecim elementem, o którym należy pamiętać jest poziom i jakość wykształcenia społeczeństwa. Im więcej ludzi dysponuje wiedzą pozwalającą zrozumieć sens i konieczność przestrzegania pewnych zasad postępowania mających na celu podniesienie naszego bezpieczeństwa, tym łatwiej będzie osiągnąć wysoki stopień przestrzegania tych zasad. Im więcej ludzi będzie dysponować wiedzą na temat natury różnych zagrożeń, tym łatwiej i skuteczniej będziemy w razie potrzeby potrafili zorganizować samoobronę. Im więcej ludzi będzie cechować wysoki poziom kultury umysłowej i technicznej, tym mniej niebezpieczna będzie obsługa nowoczesnego uzbrojenia, a w razie potrzeby większa skuteczność bojowa tych urządzeń.

Czwartym czynnikiem obronności rozpatrywanej z tej perspektywy jest stan zdrowia i sprawności fizycznej obywateli. Wydaje się, że kwesta ta jest na tyle oczywista, że dodatkowe jej objaśnianie jest zbędne.

II. Z tego, co zostało powiedziane wynika wyraźnie, że obronność państwa jest w niemałym stopniu uwarunkowana jakością działania systemu edukacji narodowej. Polski system szkolny oparty jest na założeniach teoretycznych i organizacyjnych, których dojrzałą postać ukształtowała wiedza i praktyka XIX wieku. Szkolnictwo to osiągnęło bardzo wysoki poziom

i w całym kręgu cywilizacji europejskiej stanowiło niezwykle ważny czynnik rozwoju. Jednakże zarówno w całym zeuropeizowanym świecie, jak i w Polsce, obserwuje się bardzo poważny regres tej dziedziny życia społecznego. Ze swojego szkolnictwa nie jest zadowolone żadne chyba z liczących się dzisiaj państw. Nieustanną krytykę szkoły słychać także w Polsce. Najgłębszą przyczyną rosnącego niezadowolenia z działalności szkoły jest to, że jej funkcjonowanie wciąż jeszcze odzwierciedla dziewiętnastowieczne schematy myślenia, podczas gdy od tamtego czasu osiągnięto ogromny postęp we wszystkich dziedzinach, w tym także takich jak psychologia, pedagogika, teoria organizacji itp. Dlatego we wszystkich krajach, także w Polsce, trwają prace, których celem jest przekształcenie systemów szkolnych tak, by były one zdolne funkcjonować na miarę wiedzy, potrzeb i aspiracji społeczeństw końca XX wieku.

W Polsce przeżywamy obecnie okres bardzo dynamicznych zmian, obejmujących wszystkie chyba dziedziny życia. W sferze edukacji narodowej występują dwa nurty zmian, które warto jest wyodrębnić, aby w dyskusji na ten temat uniknąć zasadniczych nieporozumień. Pierwszy nurt tych zmian można określić jako "reakcje dostosowawcze". "Reakcje dostosowawcze" są to wszystkie te zmiany, które zachodzą w pracy naszych szkół w związku z tym,co dzieje się na zewnątrz szkolnictwa. Klasycznym przykładem jest tu obniżenie liczby godzin zajęć szkolnych spowodowanych cięciami budżetowymi.

Drugi nurt zmian to reformy. W chwili obecnej realizowane są cztery wielkie programy reform. Pierwszą z nich jest reforma szkolnictwa wyższego, która zgodnie z ustawą dokonuje się w samych uczelniach. Jest więc to proces zdecentralizowany, w pewnym tylko zakresie koordynowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

Kolejna wielka reforma dotyczy działania administracji oświatowej. Nastąpiło już przejście z cztero- na trzystopniowy system zarządzania (poprzednio było: minister - kurator - inspektor - dyrektor szkoły, obecnie jest: minister - kurator - dyrektor szkoły). Obecnie stoi przed nami to przekazywanie szkół samorządom, które jest już w toku i które wzbudza wiele sprzeciwów. W świetle wypowiedzi przedstawicieli ugrupowań, które wygrały wybory można sądzić, że tempo i charakter tych przemian zostanie, być może, skorygowane.

Trzeci wielki nurt reform w edukacji - to przekształcanie szkolnictwa zawodowego. W tej dziedzinie musi zostać przezwyciężone to wszystko, co wiązało się z nieaktualnymi już koncepcjami funkcjonowania i rozwoju gospodarki w Polsce. Szkolnictwo zawodowe rozwijało się bowiem w dość ścisłych związkach z gospodarką opartą na idei centralnego planowania.

Następny wielki problem szkolnictwa zawodowego, tym razem już wspólny także dla wielu innych krajów, wiąże się z tempem zmian technologicznych i organizacyjnych, który cechuje współczesny świat. Przemiany technologiczne oraz na rynku pracy są już tak szybkie, że traci aktualność koncepcja zdobywania w szkole zawodu, który będzie się później wykonywało przez całe życie. Pytanie, jak zatem powinien wyglądać program kształcenia w szkołach zawodowych, pozostaje na razie bez odpowiedzi nie tylko w Polsce.

Czwartą, ale być może perspektywicznie najważniejszą reformą w polskiej edukacji, jest reforma kształcenia ogólnego zwana w skrócie reformą szkolną. Kształcenie ogólne stanowi najszerszy zakresowo i najbardziej podstawowy człon w działalności systemu oświaty. Od poziomu kształcenia ogólnego w istotny sposób zależy jakość kształcenia zawodowego, a także poziom studiów akademickich. Kształcenie ogólne warunkuje także

świadomość polityczną oraz to, co publicyści nazywają poziomem kultury społeczeństwa.

III. Reforma, do której przygotowania koordynowane są przez Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN zmierza do zmiany kształcenia ogólnego, a więc do zmiany szkoły ogólnokształcącej oraz "ścieżki" kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych. Instrumentem tej zmiany będzie wymiana całego systemu programowego, a więc sposobu powstawania i funkcjonowania programów nauczania, podręczników, a także metod oceny wyników nauczania.

Należy podkreślić, że polska szkoła ogólnokształcąca była w okresie powojennym dwukrotnie poddawana całościowej reformie programowej, jednakże w ocenie środowisk oświatowych próby te nie są uważane za udane. Nierzadko można się spotkać z opinią, że żadna z tych reform nie doczekała się zakończenia i że nasza szkoła pracuje na podstawie rozwiązań "permanentnie tymczasowych". Sytuacja ta sprzyja utrzymywaniu się wśród nauczycieli postawy nieufności wobec wszelkich inicjatyw reformatorskich zwłaszcza, jeżeli są to inicjatywy ministerialne. Wydaje się, że główną przyczyną niepowodzeń tamtych reform było to, że próbowano udoskonalać programy nie zmieniając podstawowych założeń wyjściowych kształcenia ogólnego, które - jak już wspominaliśmy - wywodzą się z poprzedniej epoki.

Obecnie przygotowywaną reformę szkolną rozpoczęto od ponownego przemyślenia i nowego określenia podstawy antropologicznej szkoły, co pociągnęło za sobą zmianę wyjściowych założeń kształcenia ogólnego i otworzyło zupełnie nowe perspektywy rozwiązania sprzeczności tkwiących w obecnym systemie szkolnym.

Do najważniejszych zjawisk negatywnych, które mamy szanse przezwyciężyć w ramach reformy szkolnej należy:

- narastające przeładowanie programów, które powoduje spłycenie procesu dydaktycznego oraz demoralizujący rozrost fikcji w życiu szkolnym;
- nieadekwatność treści kształcenia, która powoduje brak zainteresowania uczniów nauką szkolną ze wszystkimi negatywnymi konsekwencjami tego stanu rzeczy,
- nadmierne skrępowanie nauczyciela, który dzisiaj na ogół "realizuje program" zamiast uczyć i wychowywać młodzież;
- osłabienie wychowawczego oddziaływania szkoły, nadmiernie zdominowanej zadaniami dydaktycznymi;
- znaczny spadek aktywności społecznej uczniów - regres działalności samorządowej, samopomocowej oraz ruchów i organizacji młodzieży szkolnej;
- pogarszanie się stanu sprawności fizycznej społeczeństwa związanej z narastającym deficytem ruchu i zbyt skromnym zakresem działania szkoły na rzecz kultury fizycznej uczniów.

W ogólnym nurcie przemian gruntownej analizie poddana jest także problematyka wychowania obronnego młodzieży szkolnej. Bieżąca i ścisła współpraca z przedstawicielami MON pozwala przypuszczać, że w tej jakże ważnej dziedzinie zdołamy uniknąć błędów i jednostronności. W tym kręgu zagadnień ważnym zadaniem jest wypracowanie takiej koncepcji wychowania obronnego w szkole, która odpowiadając rzeczywistym potrzebom obronnym kraju respektowałaby również oczekiwania wojska, a z drugiej strony była rozumiana i akceptowana przez środowisko oświatowe.

Wydaje się, że dotychczas wykonane prace stanowią dobry początek i że właściwe rozwiązanie tego zagadnienia w polskich szkołach będzie jednym z ważnych osiągnięć przygotowywanej obecnie reformy szkolnej.

dr Franciszek Januszkiewicz

Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa

5 grudnia 1993 r.

# O KONIECZNOSCI TRANSFORMACJI POLSKIEJ PEDAGOGIKI

## (także w kontekście rozwoju technologii kształcenia)

Polska przechodzi ważny etap reformowania najważniejszych dziedzin życia publicznego. Mówi się często o transformacji ustrojowej. Ale zachodzące w kraju przesilenia są znacznie rozleglejsze i nie ograniczają się wyłącznie do zmian ustrojowych, chociaż to one warunkują globalną reformę i wyznaczają kierunek zamierzonych zmian i niezbędnych przesileń. Będzie ich jeszcze wiele i coraz głębiej będą one sięgać po kolejne dziedziny naszej narodowej egzystencji.

Zmieniła się w sposób zasadniczy sytuacja geopolityczna Polski. Postępuje reforma gospodarcza, a prawa rynku zaowocowały nie tylko korzystnymi zmianami, ale także wyraźnym zubożeniem znacznej części społeczeństwa, ogromnym bezrobociem, osłabieniem ekonomicznym polskiej wsi, apatią wielu ludzi i niemożnością znalezienia się w nowych warunkach życia i pracy.

Będzie to rzutować także na sytuację edukacji w naszym kraju i jeszcze trudno wyrokować, w którym kierunku będzie się ów proces rozwijał.

Może on bowiem rozwijać się dla edukacji niekorzystnie. Na przykład może nastąpić proces szybkiej profesjonalizacji młodzieży. Oznaczałoby to w praktyce preferowanie szkolnictwa zawodowego na poziomie maturalnym, ale także zasadniczych szkół zawodowych, co może doprowadzić do negatywnej selekcji wśród niezamożnej młodzieży.

Groziło by to ograniczeniem dostępu do studiów wyższych i to ze względów pozamerytorycznych (pozaintelektualnych). Zubożałoby to ofertę edukacyjną i tworzyłoby niebezpieczną sytuację, w której na studiach mogliby się znaleźć nie ci najzdolniejsi, ale ci najzamożniejsi. Byłaby to więc selekcja negatywna, co w dłuższym horyzoncie czasowym mogłoby ograniczająco wpłynąć na poziom wykształcenia Polaków i na kształtowanie się elit intelektualnych, niezbędnych dla rozwoju nowoczesnego narodu i dynamicznego współczesnego kraju. W rezultacie mogłoby to zagrażać także międzynarodowej pozycji Polski.

Zwrócić należy także uwagę i na to, że w okresie powojennym dostęp do edukacji we wszystkich formach kształcenia szkolnego, także dla osób pracujących, był bezpłatny. Dotyczyło to również studiów wieczorowych i zaocznych oraz przeważającej części kursowych form doskonalenia zawodowego. Osoby kształcące się korzystały z wielu przywilejów (stypendia, bursy, domy akademickie, tanie stołówki i obozy wakacyjne, ulgowe przejazdy PKP itd.). Przywilejami tymi objęto także studentów łączących naukę z pracą zawodową (płatne urlopy szkoleniowe, dodatkowy urlop na napisanie i obronę pracy magisterskiej, zwrot kosztów pobytu na sesjach zaocznych w uczelni, premie za dobre wyniki w nauce z funduszy zakładowych itp.).

Przywileje te ulegają ciągle ograniczeniom. Co więcej studia zaoczne stają się odpłatne (w granicach - średnio od 2 do 20 milionów za semestr). Najczęściej koszty te ponosi sam student, co ewidentnie drenuje finanse nie tylko jego, ale i rodziny. Pojawiły się także prywatne lub społeczne przedszkola, szkoły podstawowe, średnie, policealne, kolegia i szkoły wyższe. Wszystko to wybitnie obciąża budżety rodzinne.

Co więcej: mimo wysokiej - w porównaniu ze średnią płacą krajową w sferze budżetowej - odpłatności za studia wyższe w uczelniach państwowych, studia te są wymuszane. Tak dzieje się np. w stosunku do pracujących nauczycieli, które muszą ukończyć studia wyższe. Piszący te słowa, prowadzi studia z absolwentami (absolwentkami!) studiów nauczycielskich (tzw. 3-letnich uzupełniających studiów magisterskich). To dobrze, że udrożniono studia nauczycielskie i że ich absolwenci nie muszą rozpoczynać studiów wyższych od I roku. Ale mam już dużą wiedzę i jeszcze większe współczucie dla osób, które pracując w niewielkich na ogół szkołach wiejskich muszą - w kilkunastu przynajmniej przypadkach - odbywać raz w miesiącu podróż nawet powyżej 160 km. w jedną stronę, nie mając - w czasie trzydniowego pobytu w uczelni w każdym miesiącu - ani noclegu, ani taniej stołówki, ani zwrotu kosztów podróży, ani też możliwości skorzystania z biblioteki, bo zajęcia organizuje się "taśmowo", niemal bez przerw. Książki są dzisiaj drogie, a te najpotrzebniejsze rzadko wznawiane. Przeciętny student zaoczny nie ma możliwości zorganizowania sobie koniecznej biblioteki naukowo-pedagogicznej. Płaci też zdrowiem, znerwicowaniem, wieloma niezasłużonymi upokorzeniami i kłopotami domowymi (studia te organizuje się od rana w piątek, całą sobotę i do popołudnia w niedzielę, by później wracać pociągami i autobusami do często bardzo odległego i źle skomunikowanego z uczelnią domu, w którym bardzo często czeka małe dziecko).

To chyba nie tak. Nie tak należy organizować studia dla ludzi pracujących i mieszkających daleko od macierzystej uczelni.

Edukacja, szczególnie dla osób pracujących, musi być organizowana inaczej, bardziej efektywnie i "z ludzką twarzą". Są już liczne wzory na świecie, które nie byłoby trudno dostosować do polskich potrzeb.

Nim do tej kwestii wrócimy, dodajmy tylko, że - posłużywszy się tutaj przykładem studiujących nauczycieli - w naszym kraju są liczne grupy zawodowe, które wymagałyby aktywnego uzupełnienia wykształcenia, lub jego rekonstrukcji i aktualizacji. Środowisko pracy w naszym kraju zmienia się w wielu przypadkach szybciej niż rzeczywiste i niezbędne kwalifikacje osób wypełniających określone funkcje zawodowe.

W istocie pedagogika, a w istocie zespół n a u k o e d u k a c j i, wymagają głębokiej rewizji i uwspółcześnienia.

Oto weźmy dla przykładu c e l e kształcenia, czy też - jak to nazwano - ideał wychowawczy na różnych poziomach kształcenia.

Cele te, przez 45 lat powojennych, były w istocie formułowane pod dyktando i na potrzeby ideologii. Stosunkowo rzadko pisano i mówiono o kształceniu osobowości wszechstronnych, spolegliwych, o ukształtowanym systemie wartości, czyli tzw. potocznie "dobrych (porządnych) ludzi", wrażliwych na innych ludzi, szczególnie na tych, którzy cierpią, znajdują się w sytuacji trudnej, upośledzonych przez los lub przez innych ludzi. Przez dziesięciolecia więc mówiono nie tyle o wartościach ogólnoludzkich, o pewnym kanonie etycznym, ile o słynnym "ideale wychowania socjalistycznego". Ideologizacja wychowania sprzyjała kształtowaniu zafałszowanych osobowości i podwójnej moralności - jednej na użytek prywatny, drugiej na cele publiczne, szczególnie wobec niepewnego audytorium, gdzie głoszenie prawdy bywało autentycznie niebezpieczne.

Innymi słowy: trzeba wrócić do dyskusji o celach kształcenia i w ogóle wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Bo przecież wychowanie nie jest li tylko domeną szkoły, ale całego społeczeństwa i - bardzo ważnej - świadomej a u t o k r e a c j i.

Tak rozumiane cele wychowania trzeba wyprowadzać z wartości

ogólnoludzkich i ogólnohumanistycznych, łączących (a nie dzielących) ludzi.

Można ~~było~~ byłoby mówić o kształtowaniu poczucia ludzkiej godności, a więc kreowania poczucia wartości i wielkości osoby człowieczej, każdej osoby.

Byłoby to także poczucie ludzkiej wspólnoty, wykraczającej poza nacjonalizmy i ksenofobie, ale zachowującej poczucie własnej przynależności narodowej (wychowanie patriotyczne) i wynikających stąd powinności (wychowanie obywatelskie).

Nie można też zapominać o kształtowaniu umiejętności rozwijania własnego "ja - człowiek" w poczuciu oczywistego i niezbędnego związku z innymi ludźmi.

W tym kontekście trzeba mówić o o t w a r t o ś c i, czyli o t o l e r a n c j i, m.in. poprzez postrzeganie inności ludzi, zrozumienia ich odrębności i jej uwarunkowań. Będzie to np. tolerancja religijna, ale przez pryzmat ogólnoludzkich wartości etycznych, także (a może przede wszystkim) tych ujmowanych w kategoriach etyki klasycznej, a więc takich cnót jak roztropność, umiarkowanie, męstwo, sprawiedliwość.

Do owych cnót, w kontekście rozwoju cywilizacji współczesnej i wynikających stąd nie tylko pożytków, ale i zagrożeń, trzeba byłoby zaliczyć także e s t e t y k ę ż y c i a, a więc dbałość o własne zdrowie, higienę, uprawianie sportów, ale także udział w życiu kulturalnym i publicznym.

Jednym z celów, nie tylko instrumentalnych, jest niezbędna w dzisiejszych czasach edukacja językowa. Żyjemy wśród wielu sąsiadów, ale dwa kraje mają możliwości i aspiracje wielkomocarstwowe (Rosja i RFN). A więc to jest wskazówka o znajomości języków obcych.

Współczesną łaciną" stał się aktualnie język angielski. Nasze radycyjnie dobre stosunki z Francją, każą nam pamiętać o języku tego raju. Ponadto nie należy zaniedbywać języków naszych mniejszych ąsiadów, bowiem w nich ulokujemy wiele interesów politycznych i ospodarczych, tam będziemy odpoczywać itd. A więc edukacja językowa, eśli uwzględnić pozostałe języki międzynarodowe, rysuje się jako ozległy obszar działalności kształcącej. To cel i zarówno instrument fektywnej egzystencji kulturalnej i zawodowej. Jest to tym istotniejsze, że wiele pokoleń powojennych nie miało takich możliwości, a edukacja językowa, jeśli można o niej w ogóle mówić, była bardzo uboga i jeszcze bardziej jednostronna.

Trzeba także edukację wzbogacać i uatrakcyjniać. Wspomnijmy przynajmniej o dwóch możliwościach.

Pierwszą z nich jest s t u d i o w a n i e u mistrza, przynajmiej przez studentów o szczególnych uzdolnieniach i zainteresowaniach. Masowość kształcenia utrudnia takie działania. Jednak, przynajmniej elity studenckie w ostatniej fazie studiowania winny mieć (na 4-5 roku studiów) możliwość udania się do profesora w innej uczelni, by skorzystać z kontaktu z uznanym specjalistą i zakończyć studia (lub doktorat) u uczonego o uznanym autorytecie. W czołowych uczelniach kraju można byłoby bez większego wysiłku stworzyć takie warunki.

Taka mobilność studentów jest konieczna, także z możliwością pobytu (0,5-1 rocznego) zagranicą na zasadach wzajemności.

Byłby to ważny impuls do i n d y w i d u a l i z a c j i s t u d i ó w, która - i to jest ta druga możliwość - stwarza warunki do większej samodzielności i odpowiedzialności za kreowanie swojej drogi edukacyjnej i co za tym idzie - swojej przyszłej kariery zawodowej, a

w indywidualnych sytuacjach także kariery naukowej.

Nasi studenci są zbyt mało samodzielni i w rezultacie dają się globalnie kierować, co przy licznych rocznikach nawet może być wygodne dla nauczycieli akademickich, ale zaniża aspiracje studentów i nie kształtuje wśród nich poczucia współodpowiedzialności za rezultat edukacji. Nie sprzyja to także kształtowaniu osobowości zaradnej, co w przyszłości - w pracy zawodowej i w życiu osobistym może negatywnie zaważyć na uzyskiwanych efektach i obniżyć życiową satysfakcję.

Nie trudno zauważyć, że polska edukacja jest nadmiernie zwerbalizowana. Współczesne media, odpowiednio zharmonizowane i właściwie użyte mogą tworzyć wysoce efektywne środowisko edukacyjne. Edukacja multimedialna jest naturalną konsekwencją rozwoju technik audiowizualnych i związanych z nimi materiałów dydaktycznych.

Szczególnie efektywne w kształceniu jest połączenie telewizji, wideo oraz komputerów. Telewizja satelitarna rzeczywiście zamienia świat w globalną wioskę. To, co przed chwilą wydarzyło się na świecie może być natychmiast pokazane na naszych telewizorach.

Ów efekt natychmiastowości i autentyczności przekazu, może być w wielu przypadkach wysoce ~~motywujący~~ strategizing i pozytywnie motywować do uczenia się m.in. poprzez intensywne przeżywanie.

Oczywiście środek dydaktyczny jest tylko pośrednikiem w przekazywaniu komunikatu dydaktycznego. Dobry jakościowo i nowoczesny środek ułatwia transmisję komunikatu dydaktycznego i służy perfekcjonizmowi, co w kształceniu ma duże znaczenie. Ponadto wykorzystanie telewizji satelitarnej i w ogóle zagranicznych materiałów dydaktycznych będzie niejako mimochodem służyć wzmocnieniu edukacji językowej.

Na ten temat napisano w Polsce i na świecie bardzo dużo. Także

dorobek światowy w dziedzinie technologii kształcenia jest w Polsce stosunkowo dobrze znany[1].

Jednak praktyczne efekty są u nas bardzo mierne. Wynika to z wielu przyczyn. Do ważniejszych zaliczyć należy niestabilność polityki edukacyjnej. Odpowiednie zakłady technologii kształcenia w uczelniach często, acz bezzasadnie, były likwidowane lub znacznie kurtyzowane. Tracono przy tym dosyć często dobrze naukowo i technicznie przygotowaną kadrę, którą kształcono wiele lat.

Nawet najsilniejszy ośrodek technologii kształcenia w Uniwersytecie im.A.Mickiewicza w Poznaniu nie mógł rozwijać się systematycznie, a jego ranga była okresowo obniżana. Dodać trzeba, że od kilku lat jest to ośrodek, który byłby zdolny posterować upowszechnianiem technologii kształcenia w skali całego kraju i zapewnić w tym zakresie efektywną współpracę międzynarodową.

Nie ma jednak odpowiedniej placówki w Ministerstwie Edukacji Narodowej, która skutecznie by taką działalność wspierała, także poprzez odpowiednie dotowanie ośrodka poznańskiego i jemu podobnych w kilku uczelniach. W rezultacie brak konsekwencji w skutecznym promowaniu rozwoju technologii kształcenia w edukacji w ogóle, a szczególnie w szkolnictwie wyższym (kształcącym nauczycieli) sprawił, że uzyskane rezultaty są nieproporcjonalne w stosunku do

---

1) Zob.m.in. K.Denek, F.Januszkiewicz, W.Strykowski (red.): Edukacja, technologia kształcenia, media. Polski Dom Wydawniczy "Ławica", Poznań 1993; W.Strykowski, W.Skrzydlewski (red.): Dokąd zmierza technologia kształcenia. Wyd.Uniwersytetu im.A.Mickiewicza, Poznań 1993. Zob.także R.M.Gagne, L.J.Briggs, W.W.Wagner: Zasady projektowania dydaktycznego. WSiP, ~~Zielona Góra~~ Warszawa 1992.

potencjalnie możliwych efektów.

Świat konsekwentnie zdąża w tym kierunku i uzyskuje godne uwagi i zazdrości rezultaty. Dodać trzeba, że techniki multimedialne bardzo często są wytwarzane przy pomocy uczących się. Ma to oczywiste walory kształcące i wzmacnia odpowiedzialność uczniów i studentów za jakość ich kształcenia. Ponadto w uczelniach kształcących nauczycieli i w ogóle przyszłych wykładowców jest to skuteczna metoda wdrażania uczestników kształcenia do systematycznego wzbogacania nauczania werbalnego o nowe media.

Trzeba z zadowoleniem skonstatować, że prezes Rady Ministrów W.Pawlak obejmując swój urząd mówił w expose o konieczności m.in. rozwijania k s z t a ł c e n i a  z d a l n e g o. Jeśli ta deklaracja zostanie zrealizowana skutecznie i na poziomie odpowiadającym światowym standardom, to wówczas moglibyśmy mieć do czynienia z nową jakością w kształceniu dorosłych. Ciągle bowiem w tym ważnym sektorze edukacji nie możemy wyjść poza tradycje lat pięćdziesiątych-sześćdziesiątych, kiedy to z powodzeniem rozwijano studia zaoczne. Ale dzisiaj świat poszedł znacznie do przodu i w kontekście tego postępu studia zaoczne, w kształcie w którym są realizowane, są po prostu anachroniczne.

Uniwersytety otwarte i edukacja multimedialna to właściwa droga rozwoju kształcenia dorosłych, z wejściem na którą jesteśmy spóźnieni nie mniej niż 15 lat[2)]. Mamy w tym zakresie sporo dobrych doświadczeń,

---

2) F.Januszkiewicz: Społeczne i pedagogiczne uzasadnienia kreowania Uniwersytetu Otwartego w Polsce. W: F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.): Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo. Warszawa-Siedlce 1993, s.197-214. Zob.także E.Regulska: Społeczne i pedagogiczne funkcje uniwersytetów otwartych. PWN, Warszawa-Łódź 1990.

że przypomnimy działalność Politechniki Telewizyjnej, Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT), Radiowo-Telewizyjnej Szkoły Średniej czy Telewizyjnego Technikum Rolniczego. W tych właśnie formach kształtowały się w Polsce zręby edukacji multimedialnej. Wprowadzono bowiem połączenie wielu mediów: telewizji i radia, materiałów drukowanych, sesji (zjazdów), testów i in.

Niestety wszystkie te formy miast być doskonalone, stopniowo zanikały i w istocie - w przeciwieństwie do wielu krajów na świecie, nie tylko tych najbogatszych - jesteśmy ponownie na początku drogi.

Trzeba zdecydowanie podkreślić, że w tym zakresie efekty mogą przynieść tylko działania instytucjonalne, profesjonalne i na skalę masową. Taką okazję stwarzają studia dla pracujących oraz kształcenie ustawiczne (studia podyplomowe, krótkie formy doskonalenia zawodowego na poziomie pomaturalnym i na krótkich studiach monotematycznych oraz inne możliwe formy, jak np. II-IV semestralne intensywne studia podyplomowe dające nauczycielom dodatkowe kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu, studia handlowe, uzupełniające studia prawnicze itp.).

Istotną rolę w ożywieniu tego nurtu w edukacji mogłoby spełnić wojsko. Znaczna część kadry zawodowej przebywa poza miastami akademickimi ma trudności z dostępem do bibliotek naukowych, nie tworzy środowisk samokształceniowych, a jeśli takie powstają, to przede wszystkim w ramach form obowiązkowych, często skostniałych i nie mających waloru innowacyjności i w istocie mało efektywnych, a nawet mało potrzebnych.

Byłoby więc zasadne podjęcie prac nad powołaniem w ramach armii Wojskowego Uniwersytetu Otwartego, który realizowałby ustawiczne kształcenie multimedialne, adresowane przede wszystkim do niewielkich

garnizonów i jednostek (placówek) wojskowych oraz do rodzin wojskowych. Przy tym oferta edukacyjna takiej uczelni powinna być szeroka. Rzecz w tym, żeby nie koncentrować się na wiedzy ogólnowojskowej, bo tę osiąga się w innym trybie. Chociaż i tutaj byłoby miejsce na propagowanie strategii obronności państwa, obrony cywilnej i wiedzy np. z socjologii wojskowej czy psychologii. Znacznie ważniejsze byłyby wyższe studia ogólne (w Polsce w istocie nieznane) z ukierunkowaniem na specjalizację, w której oficer (zawodowy wojskowy) mógłby pracować po przejściu w stan spoczynku. Tutaj oferta mogłaby być bardzo szeroka: od zarządzania, poprzez organizację niewielkich przedsiębiorstw, prawo gospodarcze aż po pedagogikę, psychologię, socjologię, historię czy literaturę.

Wojskowy Uniwersytet Otwarty mógłby więc spełniać wiele pożytecznych funkcji społecznych i indywidualnych. Przede wszystkim wdrażałby do zorganizowanego ustawicznego samokształcenia z wykorzystaniem dorobku kształcenia multimedialnego. Ponadto poprzez realizację celów edukacji bezinteresownej powinien - w dłuższym horyzoncie czasowym - przyczyniać się do podnoszenia jakości życia poprzez własną aktywność edukacyjną, organizowanie zespołów samokształceniowych i wyjście z opłotków własnego mieszkania, internatu i wszechobecnego telewizora. Edukacja jako cel sam w sobie, jako sposób na życie godziwe i sensowne, to jeden z warunków jej nowoczesności. Nie oznacza to, że edukacja bezinteresowna nie przyniesie pewnych korzyści utylitarnych. Poszerzając horyzont intelektualny, w sposób systematyczny wzbogacając własną wiedzę ogólną i wybrane zakresy wiedzy specjalistycznej, można przecież osiągać nową wiedzę merytoryczną, którą można potwierdzić stosownymi egzaminami i dyplomem końcowym.

Rzecz w tym, co z całą mocą trzeba podkreślić, że miałaby to być uczelnia o wysokim poziomie merytorycznym i profesjonalnej organizacji. Wszelka amatorszczyzna z góry jest ukierunkowana na działania koniunkturalne i sezonowe, bez głębszej perspektywy i bez wystarczających motywacji oraz końcowych efektów. Doświadczenia światowe, często imponujące rozmachem (jak np. brytyjski Open University) są na to aż nadto wyrazistym dowodem. I z tych doświadczeń trzeba byłoby skorzystać, gdyby idea Wojskowego Uniwersytetu Otwartego była realizowana, stając się trwałą instytucją edukacyjną armii na skalę ogólnopolską.

X X X

Czas na p o d s u m o w a n i e i kilka końcowych uwag i refleksji.

Przede wszystkim problematyka zawarta w tym tekście jest tylko zarysem zagadnień. Do w miarę pełnego ujęcia konieczne byłoby napisanie książki solidnie udokumentowanej i z niezbędnym aparatem naukowym i bibliograficznym. To jeszcze nie ten etap.

Trzeba zapewne zorganizować wiele seminariów i dyskusji wokół poruszonej tutaj i jeszcze nie podjętej problematyki na temat koniecznej transformacji pedagogiki polskiej (w łączności ze światowym dorobkiem nauk o edukacji) i zarysować kierunki modernizacji kształcenia na wszystkich szczeblach i rodzajach edukacji formalnej i nieformalnej.

Inicjatywę taką podjął Wydział Humanistyczny Akademii Obrony Narodowej organizując w listopadzie 1993 r. ogólnopolskie sympozjum nt. Edukacja wojskowa w toku przemian. Armia jest słusznie zatroskana stanem pedagogiki wojskowej, silnie zideologizowanej, opartej często na cudzych nienajlepszych wzorach i nieadekwatnej do rzeczywistej

sytuacji i potrzeb zmieniającego się wojska.

Od maja 1994 r. Uniwersytet Szczeciński oraz Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych będą organizować coroczne Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Będzie ono organizowane w znacznym stopniu wokół problematyki zarysowanej w niniejszym opracowaniu.

Dyskusja więc już się zaczęła i trzeba ją bacznie analizować.

Oto m.in. opinia prof.Z.Kwiecińskiego z Uniwersytetu im.A.Mickiewicza w Poznaniu, prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

"Takiemu wysiłkowi zrekonstruowania teorii pedagogicznej i ruchu edukacyjnego, który by przywracał pedagogice odwagę i powagę uczestnictwa w rozwoju własnego społeczeństwa i zapobiegania dryfowania przezeń w niebezpieczne sfery regresów i zastojów, towarzyszyć winny próby konceptualizacji sieci najważniejszych problemów badawczych, przy nastawieniu, że sama pedagogika nie może już więcej próbować mieć monopolu na rozwiązywanie kwestii edukacyjnych, że są one ze swej natury usytuowane wskroś całej humanistyki i nauk społecznych, chociaż wyróżnia ją wśród nich szczególny typ wrażliwości na potrzeby rozwojowe i gotowości wspomagania rozwoju mądrości i etyczności ludzi"[3].

Problematykę tę aktywnie podejmuje także prof.T.Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Pisze on m.in., że "...oświata ma spełniać nie tyle służebne funkcje wobec państwa (głównie elity władzy), co wobec obywateli.

---

3) Z.Kwieciński: Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z.Kwieciński i L.Witkowski (red.): Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. IBE, Warszawa 1993, s.12.

Doktrynę edukacji adaptacyjnej - służącej przystosowaniu kolejnych pokoleń do zastanych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych - zastąpić należy doktryną krytyczno-kreatywną, która pomagać powinna w ujawnianiu słabości i kształtowaniu modelu lepszego. (...) W miejsce paradygmatu edukacji "produkującej" według określonego wzoru, edukacji nazywanej przedmiotową (bo traktującej człowieka jak przedmiot), ukształtować należy paradygmat edukacji podmiotowej. Edukacja, a nade wszystko szkoła, ma nie blokować możliwości rozwoju, lecz dawać szanse wielostronnego rozwijania osobowości"[4].

Rozprawy napisane w takim duchu jak przywołane tutaj teksty Z.Kwiecińskiego i T.Lewowickiego (a jest tych autorów już znacznie więcej) stanowią dobry zaczyn do merytorycznych dyskusji. Trudno będzie uniknąć tutaj kontrowersji, ale to one służą rozwojowi nauki.

Tak jak zasługuje na uwagę refleksja-ostrzeżenie T.Lewowickiego, by nie popadać w skrajności i wycofując się z radzieckich (i w ogóle z inspiracji płynącej z krajów byłego bloku wschodniego) nie wpaść w pułapkę "amerykanizacji" polskiej pedagogiki. Trzeba więc poszukiwać tożsamości pedagogiki, ale też rozstrzygać o tej tożsamości w kontekście potrzeb i dylematów polskiej edukacji narodowej i naszych rodzinnych tradycji edukacyjnych.

Te potrzeby są bardzo różne i w istocie ogromne. Stoimy przed wieloma problemami. Jest to głęboka zmiana systemowa polskiej edukacji, nadanie jej nowych impulsów rozwojowych poprzez

---

4) T.Lewowicki: Zagubienie i poszukiwanie tożsamości pedagogiki. W: F.Januszkiewicz, S.Skulimowski (red.): Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo. op.cit., s.22-23. Tekst jest dopełniony starannie dobraną literaturą przedmiotu.

sformułowanie na nowo filozofii owej edukacji, jej celów dalekosiężnych i tych bliższych, codziennych. Trzeba zdecydowanie powrócić do edukacji dorosłych i nadać jej nie tylko rozmach, ale też nową jakość. Zważywszy na specyfikę tego sektora edukacji nie można ~~tego~~ celu osiągnąć bez racjonalnego wykorzystania dorobku technologii kształcenia, zastosowania technik multimedialnych i włączenia do realizacji celów edukacyjnych społecznych środków przekazu.

Owa racjonalność kształcenia nie stoi w opozycji do poszukiwania wielkich idei inspirujących nauki o edukacji i służących wychowaniu nowoczesnego Polaka, który będzie partnerem dla innych nacji, a równocześnie tak będzie kształtował swoje życie by być szczęśliwym nie tylko swoją materialną zamożnością, ale i bogactwem duchowym.

Niech przestroga wielkiego socjologa J.Szczepańskiego będzie końcowym mottem-przesłaniem tego tekstu:

"Polacy ciągle żywią skłonność do rozpamiętywania swojego cierpiętnictwa i męczeństwa, zapominając, że męczyć pozwalają się narody słabe lub niemądre. Do narodów umiejących cierpieć i nie umiejących gospodarować inne narody odnoszą się z lekceważeniem"[5].

Franciszek Jaminiowski

---

5) J.Szczepański: Polskie losy. Polska Oficyna Wydawnicza "BGW", Warszawa 1993, s.113.

Ppłk dr Adam KOŁODZIEJCZYK

# "MŁODZIEŻ POLSKA WOBEC ZAWODU WOJSKOWEGO"

Szanowni Państwo!

W swoim wystąpieniu pragnę przytoczyć fragmenty z badań socjologicznych zrealizowanych dla WIBS przez Centrum Badania Opinii Społecznej. W koncepcji i kwestionariuszu zastosowanych w badaniach uwzględniliśmy idee zawarte w materiałach udostępnionych nam przez ERGOMAS (European Research Group on Militry and Society) oraz SOWI (Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr). Badania zrealizowano w końcu stycznia 1993 roku na reprezentatywnej próbie dorosłej ludności kraju (N=1175). Prezentowany tekst stanowi fragment przygotowanego przeze mnie raportu z badań pt."Młodzież Polska wobec spraw bezpieczeństwa, obronności i służby wojskowej",WIBS, Warszawa, lipiec 1993.

## 1. Opinie o zawodzie wojskowym

### 1.1 Motywy wyboru zawodu wojskowego

W odczuciu badanych, młodzi ludzie, wybierają zawód wojskowego z następujących motywów, uporządkowanych według malejącego odsetka wskazań:

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Z zainteresowania wojskiem | 59,3% |
| 2. | Z powodu złej sytuacji na cywilnym rynku pracy | 57,0% |
| 3. | Ze względu na wysokość zarobków w wojsku | 50,0% |
| 4. | Ze względu na możliwość szybkiego założenia własnego domu, rodziny | 45,3% |
| 5. | Z powodu tradycji rodzinnych | 38,4% |
| 6. | Ze względu na możliwość bezpłatnego kształcenia i dokształcania | 33,7% |
| 7. | Z chęci służenia narodowi | 24,4% |
| 8. | Z chęci dowodzenia | 23,3% |

| | | |
|---|---|---|
| 9. | Możliwości dostępu do nowoczesnej techniki, elektroniki | 23,3% |
| 10. | Z chęci samodzielnego zarobkowania | 22,1% |
| 11. | Z powodu możliwości awansu społecznego | 19,8% |
| 12. | Z zamiłowania do przygód | 18,6% |
| 13. | Z powodu społecznego poważania zawodu wojskowego | 18,6% |
| 14. | Zainteresowania kulturą fizyczną | 15,1% |
| 15. | Aby pomóc materialnie rodzinie | 11,6% |
| 16. | Z powodu zainteresowań politycznych | 11,6% |
| 17. | Pod wpływem kolegów | 5,8% |

Zgeneralizowane nastawienie do zawodu wojskowego zbadano poprzez zadane respondentom pytanie o zachowanie w sytuacji gdyby wyboru zawodu wojskowego dokonywali ich synowie. Największy odsetek badanych /51,2%/ zdeklarował postawę neutralną /ani poparcie ani sprzeciw/. Odsetek popierających taki wybór /31,4%/ zdecydowanie przewyższał jednak liczbę badanych sprzeciwiających się takiej decyzji /12,8%/.

Na pytanie o decyzje w sytuacji gdyby badani mogli rzeczywiście dokonywać wyboru zawodu i była taka możliwość więcej niż 3/4 respondentów /76,7%/ nie wybrałaby zawodu wojskowego. 23,3% badanych wybrałoby ten zawód z czego 10,5% zdecydowanie.

1.2. Przywileje w zawodzie wojskowym

Opinie badanej młodzieży na temat uprzywilejowania zawodu wojskowego są podzielone. 46,5% badanych twierdzi, że zawód wojskowego należy w naszym kraju do zawodów uprzywilejowanych. 38,4% twierdzi, że nie należy. Dość wysoki odsetek badanych /15,1%/ nie miał na ten temat wyrobionego zdania.

Do najważniejszych przywilejów wojskowych badani zaliczyli:

1. łatwy, tani i szybki dostęp do mieszkań /33,7% wskazań/;
2. wysokie pensje, dobre zarobki, dodatki finansowe /26,7%/;
3. dodatki materialne, zniżki /przejazdy, telefony i samochody służbowe/ /11,6%/;
4. wcześniejsze i wyższe emerytury /5,8/;

Pozycje 5-13 z nikłym, jednakowym odsetkiem wskazań mieszczącym się w granicach błędu statystycznego, zajęły następujące przywileje wojskowych: bezpłatne umundurowanie; tanie wyżywienie w kasynach, stołówkach; stałość pracy; możliwość kariery zawodowej; prestiż, szacunek wynikający z noszenia munduru; a także bezpłatna opieka lekarska /szpitale, leki, sanatoria/; bezpłatna nauka, kształcenie; dostęp do nowoczesnej techniki. Inne wypowiedzi łącznie uzyskały 7,0% wskazań. /Badani mieli ograniczone do trzech możliwości wyboru/.

1.3. Uciążliwości w zawodzie wojskowym

Wykonywanie zawodu wojskowego łączy się, zdaniem 3/4 badanych reprezentantów młodego pokolenia z pewnymi niedogodnościami dla żołnierza zawodowego i jego rodziny.Prawie co trzeci z respondentów nie dostrzega takich niedogodności.

Respondenci wskazujący na istnienie niedogodności związanych z pełnieniem zawodu wojskowego zaliczyli do nich:

1. dyspozycyjność /30,2% wskazań/;
2. rozłąkę z rodziną, uciążliwości rodzinne /19,8%/;
3. częstą zmianę miejsca zamieszkania /16,3%/;
4. wyjazdy, ćwiczenia, poligony, służby /15,1%/;
5. zagrożenie zdrowia i życia /7,0%/; a także
6. ograniczenie swobody osobistej /3,5% wskazań/.

/Badani mieli ograniczone możliwości wyboru odpowiedzi do trzech/.

Na uwagę zasługuje brak zaliczenia do istotnych uciążliwości zawodu wojskowego takich jego obiektywnych właściwości, jak: ograniczenie wyboru miejsca zamieszkania oraz stresowy, nerwowy charakter pracy co by wskazywało na brak wiedzy na ten temat wśród młodych ludzi.

1.4. Cele życiowe młodzieży a zawód wojskowy

Pomimo wskazanych uciążliwości towarzyszących wykonywaniu zawodu wojskowego prawie 2/3 badanych młodych ludzi /63,9%/ uważa, że zawód wojskowego w porównaniu z innymi zawodami pozwala na szybsze osiągnięcie ważnych celów życiowych.

Przeciwnego zdania był co czwarty badany młody Polak /25,6%/, natomiast co dziesiąty wybrał odpowiedź "trudno powiedzieć"/10,5%/.

Do ważnych życiowo celów, mając wybór ograniczony do trzech możliwości, badani zaliczyli następujące wartości, uporządkowane według częstości wskazań:

1. Szczęście rodzinne i wzajemna miłość /82,6%/;
2. Dostatek materialny /43,0%/;
3. Szacunek w społeczeństwie /32,6%/;
4. Wykształcenie /31,4%/;
5. Własne mieszkanie /31,4%/;
6. Niezależność w życiu /30,2%/;
7. Kariera zawodowa /17,4%/;
8. Życie religijne /9,3%/;
9. Podróżowanie /8,1%/;
10. Praca na rzecz innych ludzi /8,1%/;
11. Czyny dla dobra ojczyzny /1,2%/.

Żaden z respondentów nie wskazał na taki, wyszczególniony w ankiecie, cel jak: "Przewodzenie innym", ani nie wymienił innych celów uznanych za ważne życiowo, mimo że miał taką możliwość.

Młodzi ludzie, z powyższego wynika, dążą przede wszystkim do założenia szczęśliwej, opartej na wzajemnym uczuciu miłości, rodziny oraz zapewnieniu sobie wysokiego poziomu materialnego życia. Ich standardy nie odbiegają w tej kwestii od opinii ogółu dorosłej ludności kraju. Z tego też punktu widzenia młodzież ocenia każdy zawód, w tym zawód wojskowego, który aktualnie spełnia wiele ich celów życiowych wiele nie.

1.5. Postulaty reform w zawodzie wojskowym

Wypowiadając się na temat prawa zawodowych wojskowych do strajku w celu realizacji swoich żądań zdecydowana większość badanych młodych ludzi /62,8%/ podobnie jak ogółu społeczeństwa /60,9%/ twierdzi, że wojskowi nie powinni mieć w ogóle prawa do strajku. Co piąty respondent skłonny jest przyznać wojskowym takie prawo w

ograniczonym zakresie /20,9% młodzieży, 19,1% ogółu obywateli/. 14,0% młodzieży i 13,7% ogółu dorosłych uważa że wojskowi powinni mieć pełne prawo do strajku, tak jak w innych zawodach.

W kwestii wprowadzenia, wzorem armii zachodnich, zawodowej służby wojskowej kobiet opinie respondentów są podzielone:
- 33,7% badanych twierdzi, że "kobiety w ogóle nie nadają się do pełnienia zawodowej służby wojskowej";
- 37,2%, że "kobiety nadają się wyłącznie do pracy w administracji wojskowej i w zaopatrzeniu";
- 24,4% uważa, że "kobiety na równi z mężczyznami powinny pełnić funkcje dowódcze".

W sumie więc większość badanych optuje za wprowadzeniem takiej służby dla kobiet zbliżonej wzorem do niektórych państw Europy Zachodniej.

## 2. Obraz zawodu oficera

### 2.1.Wojsko i zawód oficera a społeczeństwo

W badaniach znajduje potwierdzenie zaobserwowana przez M.Lissaka prawidłowość zachodząca na linii kontaktów między wojskiem a społeczeństwem wyrażona w istnieniu konwergencji i dywergencji między wojskiem jako instytucją i organizacją a cywilnymi strukturami tego typu. W kontekście podobieństw i różnic, zdaniem respondentów, więcej argumentów przemawia za tezą o dywergencji wojska w stosunku do cywilnych instytucji i organizacji.

Tylko 26,7% badanych poparło stwierdzenie, że "wojsko jest instytucją taką samą jak każda inna". Prawie 3/4 badanych /73,3%/ było przeciwnego zdania. Organizacja w wojsku upodabnia się do organizacji w zakładach pracy i przedsiębiorstwach w opinii nieco więcej niż co czwartego /26,7%/ z respondentów. Ponad 2/3 /69,8%/ sądzi przeciwnie.

Zjawisko dywergencji wojska postrzegane jest zwłaszcza w obszarze wymagań i powinności zawodu oficera, który w opinii respondentów jest

czymś więcej niż każdy inny rodzaj pracy. "Zawód oficerski jest służbą, nie zaś pracą taką samą jak w cywilu przez 8 godzin" - twierdzi 9-ciu na każdych 10-ciu młodych ludzi wylosowanych do próby /8,2% sądzi przeciwnie/.

Zawód oficerski różni się od innych zawodów tym, że:
- " od oficera wymaga się gotowości ofiarowania własnego życia, gdy zajdzie taka potrzeba" - 87,2% wskazań aprobaty przy 10,5% dezaprobaty;
- " oficer odpowiada za zdrowie i życie swoich podwładnych"- twierdzi 80,2% respondentów /18,6% przeciwnie/ wreszcie
- " zawód oficerski ucieleśnia tradycje i godność narodu polskiego" dla 79,1% badanych młodych ludzi /dla co piątego -19,8%- takich tradycji nie ucieleśnia/.

Polaryzacja opinii w kwestii odmienności i podobieństw wojska i zawodu wojskowego ujawnia się zwłaszcza w postrzeganiu stylu kierowania ludźmi oraz dyferencjacji zawodów - cywilnego i wojskowego. Według 41,8% badanych "sposoby kierowania ludźmi w cywilu i wojsku coraz bardziej się upodabniają".51,1% badanych sądzi przeciwnie."Posiadanie wiedzy specjalistycznej staje się coraz ważniejsze zarówno w cywilu jak i w wojsku" w opinii 95,4% respondentów.

Jak z powyższego wynika wojsko i zawód wojskowego (w tym oficera) nie są odbierane jednoznacznie w kategoriach dywergencji bądź konwergencji do ich cywilnych odpowiedników.

2.2. Właściwości zawodu oficera

Każdy zawód bywa oceniany i przypisuje się mu różną pozycję w społeczeństwie w zależności od charakteryzujących go cech. Lista subiektywnych uwarunkowań stosunku społeczności i grup do danego zawodu może być duża. W naszych badaniach ograniczyliśmy się do kilku pragnąc poznać opinię młodzieży polskiej o zawodzie wojskowym. Uzyskano następujące opinie o właściwościach zawodu oficera:

| Lp. | Właściwości | Tak | Nie |
|---|---|---|---|
| 1. | zapewnia stałe zatrudnienie | 88,4% | 9,3% |
| 2. | wymaga specjalistycznych i wysokich kwalifikacji | 84,9% | 14,0% |
| 3. | wymaga konieczności przenoszenia się do innych garnizonów, co ogranicza możliwości podnoszenia własnych kwalifikacji i kształcenia dzieci | 76,7% | 19,8% |
| 4. | jest atrakcyjny z powodów finansowych | 73,2% | 19,8% |
| 5. | wyklucza możliwość dodatkowego zarobkowania | 66,3% | 25,2% |
| 6. | cieszy się dużym szacunkiem społecznym | 60,4% | 33,7% |
| 7. | jest uciążliwy i naraża oficerów na szybką utratę zdrowia | 52,3% | 41,8% |
| 8. | jest bardziej atrakcyjny od innych zawodów ze względu na możliwość dowodzenia ludźmi | 51,8% | 44,2% |
| 9. | ogranicza samodzielność myślenia i własny rozwój | 44,2% | 48,8% |

Niezależnie od dyskusji jakie się toczą na temat cech ważnych dla danego zawodu a zwłaszcza na temat cech "specjalisty od zarządzania przemocą" można z pewnym nawet zaskoczeniem przyjąć, że zawód oficera odbierany jest przez większą część młodzieży jako zawód stały, wysoce sprofesjonalizowany, poważany społecznie, atrakcyjny finansowo i uciążliwy ze względu na konieczność zmiany garnizonu i związane z tym perypetie rodzinne. Opinie młodzieży są podzielone w pozostałych badanych kwestiach /możliwość utraty zdrowia, atrakcyjności dowodzenia ludźmi, samodzielności myślenia i możliwość osobistego rozwoju/.

2.3. Cechy "dobrego oficera"

Ustosunkowując się do katalogu cech jakimi powinien legitymować się dobry oficer, badani wskazali następujące cechy

| Lp. | Cechy dobrego oficera | Wskaźnik* | Wskaźnik** |
|---|---|---|---|
| 1. | poczucie odpowiedzialności | 2,83 | 0,41 |
| 2. | wierność krajowi | 2,82 | 0,42 |
| 3. | zdolność kierowania | 2,76 | 0,43 |
| 4. | zdyscyplinowanie | 2,73 | 0,45 |
| 5. | umiejętności zawodowe | 2,73 | 0,51 |
| 6. | zrównoważenie | 2,71 | 0,55 |
| 7. | patriotyzm | 2,70 | 0,53 |
| 8. | stanowczość | 2,69 | 0,55 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9. | umiejętność współpracy z ludźmi | 2,63 | 0,51 |
| 10. | umiejętność współżycia z ludźmi | 2,63 | 0,60 |
| 11. | wykształcenie | 2,60 | 0,61 |
| 12. | posłuszeństwo | 2,59 | 0,54 |
| 13. | ofiarność | 2,59 | 0,61 |
| 14. | fizyczna odporność na trudy | 2,57 | 0,60 |
| 15. | wola działania | 2,56 | 0,63 |
| 16. | wierność postanowieniom | 2,53 | 0,65 |
| 17. | zdolność wczuwania się w sytuację innych ludzi | 2,45 | 0,71 |
| 18. | otwartość na nowości | 2,44 | 0,65 |

* Wskaźnik stanowi średnią artmetyczną wyliczoną po przypisaniu zastosowanej w pytaniu skali ocen następującej punktacji: "0"-cecha zupełnie nieważna; "1"-raczej nieważna; "2"-raczej ważna; "3"-bardzo ważna.
** Wskaźnik odchylenia standardowego.

Zwraca uwagę niewielka rozpiętość średnich ocen przypisanych cechom dobrego oficera, co oznacza, że wszystkie z ocenianych przez młodzież cech zostały uznane za ważne dla sylwetki osobowej oficera.

2.3. Prestiż pozycyjny zawodu oficera

Ciekawe rezultaty przyniósł pomiar prestiżu pozycyjnego zawodu oficera będący wynikiem oceny generalizującej i syntetycznej, biorącej za podstawę  większą zbiorowość i centralne skale wartości. Uzyskane dane empiryczne stanowią dobrą informację o miejscu zawodu oficera w rankingu innych zawodów i specjalności.

W odczuciu badanej młodzieży zawód ten cieszy się obecnie średnim prestiżem w naszym społeczeństwie, co obrazuje wykres.

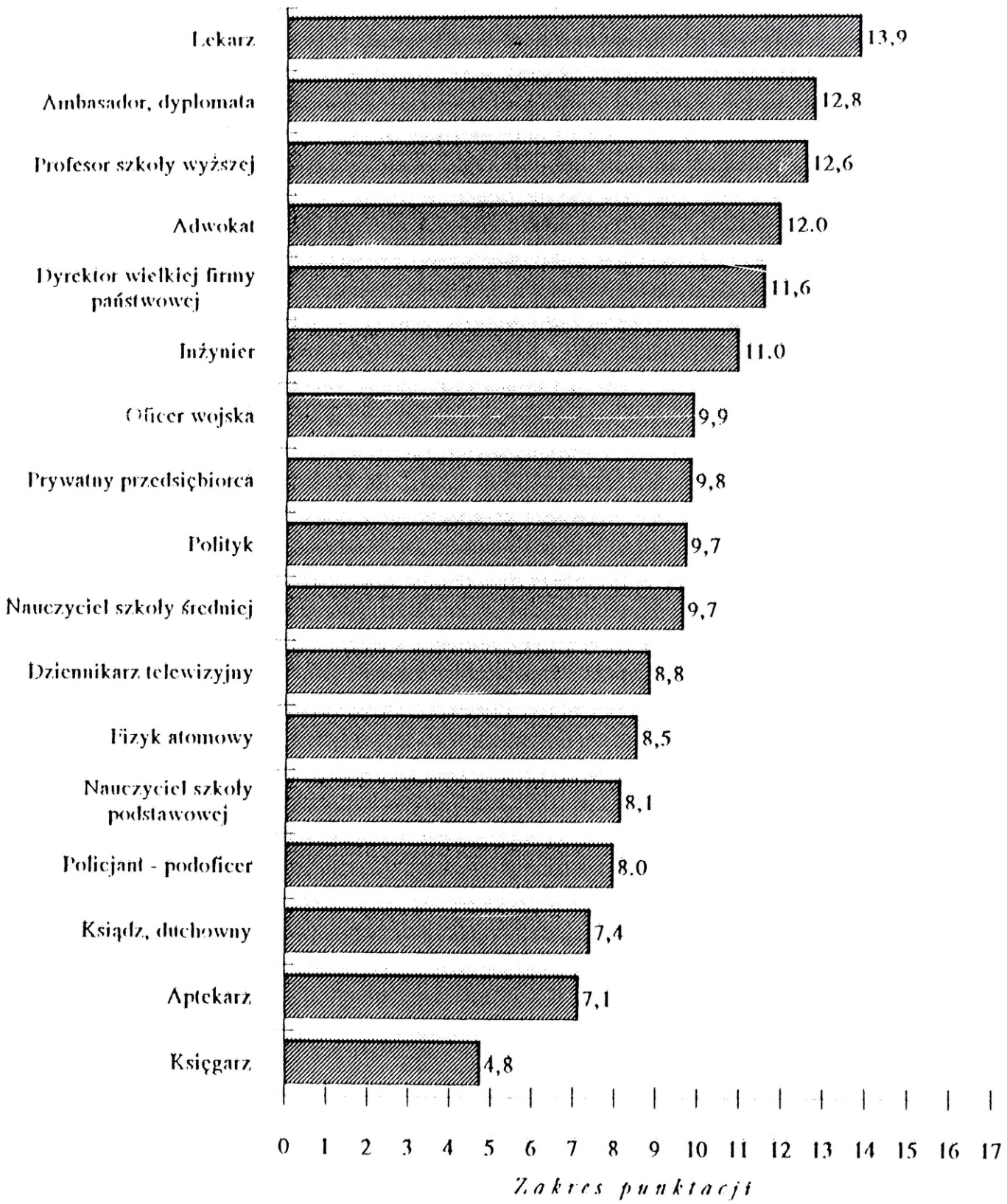
Zakończenie

Jakkolwiek trudno jest orzekać o percepcji "image" zawodu wojskowego w opinii publicznej przez pryzmat jednego sondażu, to jednak jest to istotny punkt wyjścia do sformułowania wstępnych wniosków i uogólnień ważnych dla dalszych badań /porównawczych i

weryfikacyjnych/ oraz konceptualizacji a być może także dla instytucji zajmujących się naborem kapitału ludzkiego do armii a zwłaszcza do wojskowego szkolnictwa zawodowego.

## Wykres . Prestiż społeczny zawodów w opinii młodzieży

Oprac. graf. mjr mgr inż. J. Sowiński



płk doc. dr Edward Jeziorowski
Zakład Wychowania Obronnego
85-064 Bydgoszcz
ul. Chodkiewicza 30

# Świadomość patriotyczna chorążych WP

Większość państw w Europie z wyjątkiem Lichtensteinu, San Marino, Monaco, Andory i Watykanu, posiada własny system obrony. Pod pojęciem "system obronny" rozumieć należy zespół działań i instytucji, które służą ochronie obywateli i mienia przed skutkami zjawisk nadzwyczajnych oraz gwarantują zdolność organizmu państwowego do funkcjonowania w czasie zagrożenia i wojny. Są to wszystkie działania podejmowane przez państwo w celu przeciwstawienia się możliwym zagrożeniom. Ogniwami tego systemu obejmującymi wszytkich obywateli są: siły zbrojne, pozamilitarne ogniwa obronne (obrona cywilna) oraz system kierowania obronnością.[1] Rola sił zbrojnych w systemie obronnym jest pierwszoplanowa. W związku z przyjętymi zobowiązaniami "Traktatu o Konwencjonalnych Siłach w Europie (CFE-1), który wszedł w życie 17 lipca 1992r., Polska do 1995 roku musi dokonać reorganizacji sił zbrojnych. Wiązać się to będzie ze zmianami strukturalnymi i z coraz szerszym uzawodowieniem armii, by osiągnąć w 2000 roku ok. 50% (według stanu z 1 stycznia 1993r. wynosi ono 37,8%). Jednocześnie istnieją tendencje do skrócenia służby zasadniczej poborowych (w 1990 roku skrócono służbę zasadniczą z 24 do 18 miesięcy).[2] Uzawodowieniu podlegać będą w decydującej mierze stanowiska wymagające specjalistycznego przygotowania. Fakt ten umożliwi szybkie i efektywne przeszkolenie żołnierzy służby zasadniczej, przy braku żołnierzy "starszego

1. J. Flis: System obrony państwa - Siły Zbrojne RP, w: Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży z uwzględnieniem przygotowania do służby wojskowej, Materiały z seminarium, ss. 27-28, Warszawa 1993.
2. Z. Duda: Kierunki zmian w armii i służbie wojskowej, ibidem ss.48-52

rocznika" (docelowo służba ma trwać 12 miesięcy), którzy byli wykorzystywani w tym procesie. Obowiązek ten w dużej mierze przejmie korpus chorążych sił zbrojnych. W tej sytuacji interesujące stają się wyniki badań przeprowadzone wśród żołnierzy tego korpusu, dotyczące ich świadomości patriotycznej. Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że świadomość patriotyczna korpusu chorążych, spełniających role bezpośrednich nauczycieli i wychowawców żołnierzy, będzie miała znaczący wpływ na postawy patriotyczne tych żołnierzy. Badania prowadzono w 1992r. w jednej z jednostek wojskowych POW i mają one charakter pilotażowy. Objęto nimi 50 osób w wieku od 25 do 45 lat, staż pracy badanych od roku do 20 lat. Najliczniejsza była grupa między 30 a 40 rokiem życia, o stażu 15 i więcej lat służby zawodowej. W badaniach zastosowano jako podstawową metodę badawczą sondaż diagnostyczny uzupełniony testem wiadomości. Test ten obejmował znajomość histoii Polski, historię Wojska Polskiego, znajomość tradycji i zwyczajów narodowych i regionalnych oraz znajomość zabytków kultury w kraju.

Generalnie oceny bardzo dobre z tego tesu otrzymało 74% badanych a dobre 26%. Ocen niższych nie było. Najsłabsze wyniki były ze znajomości historii Wojska Polskiego i zabytków kultury, gdyż oceny cząstkowe z tej tematyki na poziomie dostatecznym uzyskało 30% badanych. Kształtowanie postaw patriotycznych oraz przygotowanie obronne młodzieży uważa za celowe w sposób zdecydowany 98% badanych, jedna osoba miała odmienne zdanie negatywne. Na pytanie: "Czy mając możliwość wyboru ojczyzny wybrałby Pan Polskę?" - 72% odpowiedziało twierdząco, 16% nie miało w tej kwestii własnego zdania, a 12% odpowiedziało negatywnie. Na pytanie: "Czy wiąże Pan swój dalszy rozwój i byt z Polską, jako swoją ojczyzną?" - 96% odpowiedziało twierdząco, 4% negytywnie. 80% badanych deklarowało gotowość do wyrzeczeń i

poświęceń dla dobra Polski, w tym 80% uwzględniło w swej deklaracji poświęcenie z możliwością utraty życia. 76% badanych stara się w swojej pracy kształtować postawy patriotyczne u podwładnych żołnierzy, pozostali nie widzą takiej potrzeby (10%) lub nie mają na ten temat zdania (14%). Gotowość wypełnienia swoich obowiązków przez właściwą służbę deklaruje 84%, zdecydowanie negatywnych wypowiedzi nie było. Na pytanie: "Jak zachowałby się Pan w wypadku, gdyby ktoś pogardliwie wyraził się o Polsce?" - 56% zdecydowanie potępiłoby takie zachowanie, 8% nie miało sprecyzowanego zdania, a 6% nie zabierałoby głosu i nie reagowałoby. 42% określa, że jest dumna z faktu iż są Polakami, 36% czasami jest dumna, 12% jest w tej kwestii niezdecydowana a odpowiedzi negatywnych udzieliło 10%.[3]

Reasumując powyższe wyniki można stwierdzić, że postawy patriotyczne badanych chorążych WP są zbliżone do rozkładu normalnego wg krzywej dzwonowej Gausa. Istnieją postawy skrajnie pozytywne, pozytywne (tych jest najwięcej) i skrajnie negatywne. Należy jednak postawić pytanie, czy taki rozkład postaw patriotycznych jest korzystny z punktu widzenia realizacji odpowiedzialnych funkcji wychowawczych przez badanych chorążych w wojsku. I w tym momencie zaczynają się rodzić wątpliwości, jaki będzie skutek wychowawczy ludzi o postawach patriotycznych negatywnych, czy są stanowiska na jakich mogą w wojsku pracować, a jeżeli tak, to na jakich? Jeżeli nie, to jak zmienić ich postawy lub wyeliminować te osoby z procesu wychowania w wojsku.

- - - - - - - - - -

3. T. Terebus: praca magisterska w Zakładzie Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy 1992r.

płk doc. dr Edward Jeziorowski
Zakład Wychowania Obronnego
85-064 Bydgoszcz
ul. Chodkiewicza 30

# Postawy patriotyczno-obronne młodzieży szkół ponadpodstawowych (doniesienie z badań)

Są na świecie państwa, które nigdy w swej historii nie utraciły swojej państwowości. Polska do nich nie należy. W państwach tych pojęcie świadomości narodowej utożsamiane jest ze świadomością państwową. Polska przeszła długi okres utraty państwowości i jeżeli nie nastąpiło wynarodowienie społeczeństwa, należy je zawdzięczać utrwalonym w świadomości społecznej wartościom patriotycznym, zachowaniu tradycji narodowych i patriotycznych oraz wielkim zrywom zbrojnym, które były przejawem tych czynników. Z chwilą odzyskania niepodległości w II Rzeczypospolitej, kształtowanie świadomości patriotyczno-obronnej społeczeństwa, było jednym z podstawowych celów wychowania młodzieży. Robiono to w sposób umiejętny i skuteczny, o czym świadczyły postawy patriotyczno-obronne całego społeczeństwa w czasie II wojny światowej. Problem przygotowania patriotyczno-obronnego młodzieży doceniono również po zakończeniu wojny. Wyrazem tego był dekret Rady Państwa z 16 stycznia 1946r., którym włączono do programów nauczania szkół średnich przysposobienie wojskowe, a od 1969r. rozpoczęto jego wprowadzanie do szkół wszystkich typów i szczebli, jako ważnego elementu przygotowania całego społeczeństwa do obrony kraju.

Ogólna ilość godzin przeznaczonych na przysposobienie wojskowe (obronne) wahała się od 152 do 248 w zależności od typu szkoły

(w II Rzeczypospolitej liczba ta łącznie z obozem letnim sięgała 300 godzin). Po roku 1986 liczba godzin przeznaczonych na realizację przysposobienia obronnego systematycznie malała, by od roku szkolnego 1992/93 osiągnąć 76 godzin (po jednej godzinie w I i II klasie szkół ponadpodstawowych). Uczniowie szkół podstawowych oraz studenci praktycznie są z tego przygotowania zwolnieni (studia wojskowe zlikwidowano, zniesiono też przedmiot po w szkołach podstawowych). Skutki tych działań mają swoje odzwierciedlenie w postawach patriotyczno-obronnych młodzieży szkół średnich, czego dowodzą wyniki badań prowadzonych przez Zakłady Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy i Krakowie. W lutym 1993r. przeprowadzono w szkołach ponadpodstawowych różnych typów na terenie miasta Płocka i Przasnysza badania dotyczące postaw patriotyczno-obronnych młodzieży. Badaniami objęto próbę reprezentatywną 400 osób.

Na pytanie: "Czy w razie konieczności jesteś gotów stanąć w obronie ojczyzny?" zdecydowanie "tak" odpowiedziało 18%, "raczej tak" 44%, nie miało zdania w tej kwestii 33% a 5% odpowiedziała negatywnie. W świetle tych wyników widać, że gotowość do obrony ojczyzny deklaruje tylko 62% badanych, mimo iż 87% badanych twierdzi, że zależy im na własnym kraju, a dla 90% ojczyzna stanowi realną wartość. Problematyką wojskową interesuje się 52% badanych, a 70% badanych uważa, że służba wojskowa winna być obowiązkowa. 17% badanych przeciwna jest obowiązkowej służbie wojskowej w sposób zdecydowany. Na pytanie: "Czy jesteś dumny, że jesteś Polakiem?" - 75% odpowiedziało twierdząco, a 19% jest dumne czasami. Mając możliwość wyboru obywatelstwa, 67% wybrałoby polskie, 23% było niezdecydowanych, a 10% wybrałoby inne obywatelstwo. 90% badanych uważa, że obrona ojczyzny jest obowiązkiem całego społeczeństwa i umacnianie obronności jest konieczne. Za gwarancję tego bezpieczeństwa 84% uznaje armię,

16% jest odmiennego zdania. 60% badanych jest przekonana, że służba wojskowa ma pozytywny wpływ na obronę i bezpieczeństwo państwa, 30% neguje to stwierdzenie. Istnieje duże niedoinformowanie młodzieży dotyczące problematyki Obrony Cywilnej i jej zadań. Młodzież ocenia, że wystarczającą wiedzę dotyczącą Obrony Cywilnej posiada 28% badanych, 68% ocenia ją za niewystarczającą.[1]

Reasumując powyższe wyniki można zauważyć, że: destabilizacja związana z przemianami ustrojowymi w Polsce generalnie nie wpływa na radykalną zmianę postaw patriotyczno-obronnych, gdyż w dalszym ciągu 3/4 badanej młodzieży prezentuje pozytywne postawy wobec obronności kraju. Służba wojskowa postrzegana jest jako patriotyczny obowiązek, a nowoczesna armia jako gwarant bezpieczeństwa. Jednocześnie istnieje duże zapotrzebowanie wśród młodzieży na problematykę dotyczącą obrony cywilnej. Wyniki te w stosunku do lat ubiegłych wykazują tendencję zniżkową. Należy przypuszczać, że jest to rezultat pomijania problematyki obronności w programach szkół podstawowych. Stosując minima programowe w tych szkołach trudno się dziwić, że nauczyciele przedmiotów biologii, fizyki i chemii (gdyż właśnie w tych przedmiotach winna być realizowana problematyka po w szkołach podstawowych) świadomie pomijają problemy obronności, nie mając w tym zakresie przygotowania specjalistycznego. Również w wielu szkołach zawodowych i średnich ze względu na małą ilość godzin przysposobienia obronnego uczą nauczyciele bez przygotowania specjalistycznego.
W tej sytuacji należy władzom oświatowym postawić pytanie, czy stan ten może trwać dalej?

- - - - - - - - - -

1. D. Sobótka, P. Brzostek: prace magisterskie realizowane w Zakładzie Wychowania Obronnego WSP w Bydgoszczy, 1993r.

Mjr dr Roman Tomaszewski

# CHARAKTERYSTYKA WOJSKOWYCH SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH W POLSCE PO 1918 ROKU

Pojęcie wojskowego systemu edukacyjnego wymaga bliższego określenia, może bowiem być wieloznaczne i odnosić się zarówno do całości sił zbrojnych jak i być zawężone do szkolnictwa oficerskiego. Wydaje się jednak, że najbardziej adekwatną treścią, którą można mu przypisać, są szkoły wojskowe wszystkich poziomów kształcenia oraz zachodzące między nimi relacje, np. uzupełniania, współzależności i inne. Składową pojęcia są także relacje szkolnictwa wojskowego z otoczeniem wojskowym oraz pozawojskowym, a w szczególności wojskowymi instytucjami (ośrodkami) centralnymi posiadającymi uprawnienia kierownicze w stosunku do całości lub części szkół; także powiązania ze szkolnictwem powszechnym wszystkich poziomów kształcenia.

Dotychczas podejmowano już próby opisu poszczególnych elementów wyżej definiowanego systemu. Efektem tych prac są liczne monografie poszczególnych szkół wojskowych, które powstawały najczęściej jako wydawnictwa okolicznościowe, prace kwalifikacyjne a rzadziej w postaci ambitniejszych - planowych przedsięwzięć naukowych. W znacznej części uległy one już dezaktualizacji, podobnie jak synteza "Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego" autorstwa S. Rutkowskiego.[1] Także najnowsze publikacje nie wnoszą istotnego postępu do badań nad wojskowym systemem edukacyjnym, czego dowodzi przykład monografii WSOWRiArt. z 1992 roku, niewiele odbiegającej od podobnego wydawnictwa z 1974 roku.[2]

Można przyjąć, iż jedynym opracowaniem wytrzymującym próbę czasu jest "Kształcenie oficerów Kwatermistrzostwa Wojska Polskiego" autorstwa

Kazimierza Adamka. Autor uzyskał to dzięki rzetelności warsztatu i konstrukcji pracy akcentując kompleksowe ujęcie problematyki. Sygnalizowane opracowanie może stanowić wzorzec metodologiczny dla przyszłych poczynań lecz nie jest w stanie wypełnić luki badawczej.[3] W drugiej połowie lat osiemdziesiątych opracowana została obszerna 3-tomowa synteza powojennych dziejów WP, zawierająca rozdziały poświęcone historii szkolnictwa. Jest to jednak opracowanie niejawne - ukryte pod kryptonimem " DZIEŁO", a jego drukowana edycja została także utajniona. Ponadto może ona spełniać jedynie rolę przewodnika po problematyce.

Względnie liczne, lecz w większości o ograniczonej wartości, opracowania odnoszą się do lat 1943-1989; natomiast okres 1918-1939 jest niemal pozbawiony prób opisu.

Zarówno stan wiedzy - sygnalizujący jedynie obszar poznania i luki badawcze, jak i zarysowujące się obecnie kształty reformy powszechnego i wojskowego systemu edukacyjnego uzasadniają konieczność inicjowania badań zarówno w wojskowych ośrodkach naukowych jak i niektórych cywilnych uczelniach i instytutach.

Ponad 100-letni okres państwowego niebytu Polski spowodował, że w 1918 roku wojskowy system edukacyjny był tworzony niemal od podstaw. Jego instytucjonalnym embrionem stała się Szkoła Aspirantów Oficerskich Polskiej Siły Zbrojnej, kierowana przez mjr.S.G.dr. Mariana Kukiela. [4] Rozpad administracji austriackiej oraz przegrana Niemiec przyczyniły się do gwałtownego rozwoju różnych inicjatyw lokalnych, związanych z formowaniem polskich jednostek wojskowych - a głównie jednostek szkolnych. W grudniu 1918 r. utworzono także Departament Szkolnictwa Wojskowego pod kierownictwem gen.por. Jana Jacyny, przekształcony następnie w Departament Naukowo-Szkolny i w kolejnej mutacji w Oddział III-Naukowo-Szkolny Sztabu Generalnego WP.[5] Instytucja ta przejęła w 1919 roku nadzór nad całością działalności szkół,

dążąc do uporządkowania struktur oraz unifikacji programów i wymogów kształcenia. Okres zawarty w przedziale lat 1919-1921 obfitował jednak w wiele wydarzeń zakłócających procesy normalizacyjne. Zadania wojenne i związane z tym doraźne cele edukacji wojskowej uniemożliwiały skonstruowanie spójnego systemu kształcenia kadr wojskowych. Podziały i różnice zaznaczały się nie tylko regionalnie, np. - między Wojskiem Wielkopolskim, "małopolskim" czy centralnie usytuowanymi ośrodkami formowania wojsk i szkolenia kadr. Były odczuwalne także w poszczególnych szkołach, a głównej przyczyny tego zjawiska doszukiwać się należy w rodowodzie kadry danej jednostki szkolnej (czy wręcz pododdziału).

W warszawskiej Szkole Podchorążych poszczególne pododdziały były organizowane według różnych wzorów rosyjskiego lub austriackiego i niemieckiego, a od roku 1921 także wzoru francuskiego.[6] Entuzjazmowi towarzyszącemu rozbudowie Wojska Polskiego przypisany był więc swoisty "stan chaosu" - co było charakterystyczną cechą ówczesnego systemu, jeśli o takim można mówić. Postęp organizacyjny starano się osiągnąć dwoma równoległymi drogami:

- poprzez poszukiwanie własnych koncepcji rozbudowy i rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego;
- poprzez oddziaływanie doradców francuskich, kierowanych głównie do szkolnictwa oficerskiego.

Pierwsze koncepcje kształcenia kadr zawodowych powstały w DSzW. Zakładały one przekształcenie części szkół oficerskich w uczelnie wyższe lub utworzenie ich od podstaw jako szkół akademickich. Wprawdzie projekty te nie były w pełni koordynowane z pracami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, trafiały jednak na przychylny stosunek środowiska akademickiego. Oprócz ewentualności utworzenia szkół politechnicznych rozważano wówczas możliwość powstania akademii wojskowo-lekarskiej.[7] Realia: nadwyżki kadr

oficerskich i podoficerskich - pochodzących z byłych armii zaborczych oraz polskich formacji niepodległościowych, ograniczona liczba szkół średnich - jako baza rekrutacyjna, wyczerpanie ekonomiczne oraz płynność organizacji państwa i jego sił zbrojnych; powodowały jednak stopniową rezygnację z kolejnych - ambitnych zamiarów. Podejmowano wprawdzie próby ich realizacji (np. utworzenie i krótki okres funkcjonowania Szkoły Głównej Artylerii i Inżynierii); w różnych formach organizacyjnych uczelnie te istniały do 1939 r. - np. Szkoła Podchorążych Sanitarnych, sekcje wojskowe politechnik czy Wyższa Szkoła Inżynierii.[3] Nie stały się jednak podstawą systemu kształcenia kadr, jak pierwotnie planowano, lecz były jego marginesem. Stopniowo odczuwalne były natomiast normalizujące oddziaływania Francuskiej Misji Wojskowej oraz instruktorów i doradców - oficerów francuskich w polskich szkołach oficerskich wszystkich poziomów kształcenia. Pod ich wpływem dokonywała się swoista ewolucja struktur organizacyjnych, unifikacja pojęć i języka wojskowego a w przypadkach kształcenia wyższego Francuzi byli wręcz twórcami Szkoły Sztabu Generalnego - Wyższej Szkoły Wojennej. Mimo istotnych dokonań i przeważającego wpływu, popartego formalnym sojuszem w 1921 roku, model francuski nie zdołał zdominować systemu. Można przyjąć, że ostateczny kształt systemu edukacyjnego Wojska Polskiego po demobilizacji i przejściu na stopę pokojową został osiągnięty jako wypadkowa trzech czynników:

a) doświadczeń austro-niemieckich przeważającej części kadr oficerskich WP (oficerowie prowieniencji austriackiej i legioniści),
b) ścierania się "szkół" rosyjskiej i niemieckiej,
c) nowelizacji francuskich.

Sygnalizacji wymaga fakt, iż to nie tylko odziedziczone - "tradycyjne" rozwiązania modelowe (austriackie, niemieckie i rosyjskie) ulegały wpływowi francuskiej myśli wojskowej. Zachodził także proces odwrotny. W WSWoj. w Warszawie, tworzonej jako lustrzane odbicie francuskiej

ECOLE SUPERIEUR de GUERRE, dokonano mariażu doktryn niemieckiej i rosyjskiej z francuskimi poglądami doktrynalnymi, ale głównie z francuską metodą przekazu wiedzy wojskowej.[9]
Jeśli można personifikować - to osoby płk.S.G.dr. Mariana Kukiela i płk.S.G. Louisa Faury uznać należałoby za trwałe elementy systemu edukacji kadr WP w latach 1918-1926. Płk Faury nie uległ doktrynalnym ograniczeniom swojego środowiska, dokonując twórczej adaptacji francuskiej i niemieckiej nauki wojennej w polskich warunkach. Jego dziełem było stworzenie tego, co później nazwano " doktryną szkolną WSWoj."[10] Wpływ obu, późniejszch generałów - Kukiela i Faury był odczuwalny w systemie edukacyjnym WP także wówczas, gdy ich fotmalny związek z polskim szkolnictwem wojskowym się skończył.

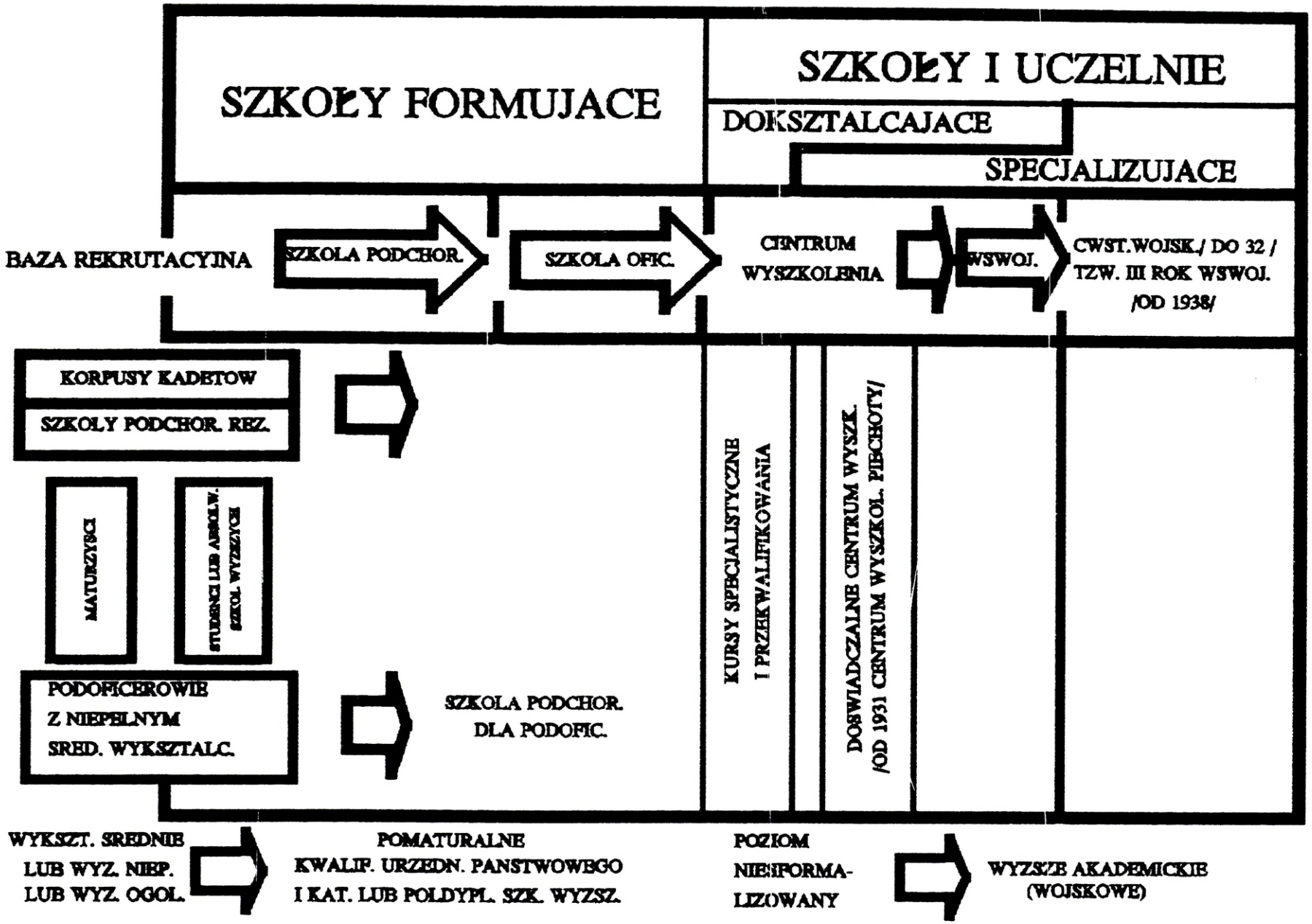
Edukacji wojskowej, w ujęciu systemowym, nie można zawężać do kwestii kształcenia oficerów. W latach 1918-1922 była to także powszechna działalność oświatowa, prowadzona nawet w warunkach frontowych, ukierunkowana na zniwelowanie różnic i podziałów regionalnych oraz międzyzaborowych. Następnie część z tych wysiłków nacelowano na przysposobienie zawodowe demobilizowanych żołnierzy. Jako trwały element edukacji żołnierskiej, aż do 1939 roku, pozostało obowiązkowe zwalczanie analfabetyzmu oraz wychowanie obywatelskie.[11] Podejmowano także ambitniejsze próby kształcenia wojskowych, głównie podoficerów, na poziomie gimnazjalnym.
Większość szkół podoficerskich organizowano w formie specjalnych pododdziałów szkolnych przy jednostkach liniowych. Tworzono również wyspecjalizowane szkoły podoficesrkie jako samodzielne jednostki szkolne. Doskonalenie kwalifikacji podoficerów nadterminowych lub zawodowych odbywało się poprzez uczestnictwo w doraźnie organizowanych kursach w centrach wyszkolenia wojsk (broni) lub służb.

Weryfikacja stopni wojskowych oraz kadr oficerskich umożliwiła ustalenie potencjału kadrowego WP. Po ustabilizowaniu się struktur

organizacyjnych w latach 1922-1923 uregulowano także problem szkolenia rezerw kadrowych. Przyjęty wówczas model obowiązywał aż do 1939 roku i podlegał niewielkim modyfikacjom.[12] Szkoły Podchorążych Rezerwy były trwałym elementem wojskowego systemu edukacyjnego. Stały się także jednym ze źródeł rekrutacji do zawodowych szkół oficerskich (podchorążych - od 1928 r.).

Na wykształtowany w połowie lat 20-tych wojskowy system edukacyjny składały się więc: żołnierskie szkoły początkowe (elementarne) połączone z oddziaływaniami edukacyjnymi w ramach wychowania obywatelskiego, szkoły podoficerskie, Korpusy Kadetów, szkoły podchorążych rezerwy, centra wyszkolenia, Szkoła Podchorążych i szkoły oficerskie (od 1928 r. - szkoły podchorążych broni, rodzajów wojsk i służb), WSWoj. wraz ze specjalistycznymi wydziałami (WSInt. i od 1936 r. - WSLot.) i Centrum Wyższych Studiów Wojskowych (do 1932 r.). Był to uporządkowany zbiór wojskowych instytucji edukacyjnych na który oddziaływały, wyspecjalizowane, lecz różnorodne i rozproszone, ośrodki kierownicze o różnej ciągłości organizacyjnej. Były to DSzW -> DN - Sz. -> Oddział III N-Sz.S.G. WP następnie -> Wydział w Departamencie Dowodzenia Ogólnego Ministerstwa Spraw Wojskowych; szefowie departamentów broni - wojsk - służb w MSWojsk. w odniesieniu do odpowiednich szkół średnich Inspektor Szkół a następnie Generalny Inspektor Sił Zbrojnych poprzez inspektorów; w pewnym zakresie Szef Sztabu Generalnego (później Głównego) oraz Dowództwa Okręgów Korpusów właściwe dla dyslokacji szkół.[13]

Zarysowany wyżej kształt systemu znalazł odbicie w referacie płk.S.G.Kazimierza Młodzianowskiego- "Uwagi o szkolnictwie oficerskim." Opracowanie to zawierało kompleksową ocenę systemu edukacyjnego WP (nie tylko szkół oficerskich), porównanie z organizacją kształcenia kadr w wiodących armiach obcych oraz propozycje przekształceń rozwojowych.[14] Płk Młodzianowski dokonał podziału szkół na grupy: 1.- szkół formujących




Rys.1. System szkolnictwa wojskowego w Polsce 1923-1939 /schemat ideowy/

(żołnierza, podoficera, oficera-R.T.) - podstawowych, broni i kombinowanych); 2.- dokształcających i doskonalących; 3.- specjalizujących. Wprawdzie klasyfikacja ta odnosiła się głównie do zawodowego szkolnictwa wojskowego, częściowo pokrywała się jednak z podsystemem kształcenia kadr rezerwy. Była także odbiciem relacji między poziomami kształcenia oraz odzwierciedlała jego ciągłość (ustawiczność). Prezentowany na poprzedniej stronie, graficzny obraz systemu odnosi się do całości wojskowego makrosystemu edukacyjnego.[15] Nie uwzględnienie części elementów go tworzących jest celowe ze względu na czytelność schematu, mającego odzwierciedlać głównie ideę jego funkcjonowania. Przy czym rytmiczność przepływu między etapami (poziomami) kształcenia była umowna, bowiem w praktyce większość absolwentów szkół formujących miała możliwość uzupełnienia kwalifikacji w szkole dokształcającej (nieakademickiej), zaledwie część w szkole doskonalącej przed awansem do stopnia majora (DCW-> CWPiech. lub analogicznego kursu broni - rodzaju wojsk czy służby), a jedynie niewielu w systemie akademickim (WSWoj.,WSInt.,WSInż.,WSLot., studia zagraniczne). Ewentualność ukończenia studiów cywilnych miała wtórne znaczenie.

System opisany przez płk. Młodzianowskiego w praktyce podlegał niewielkim zmianom, choć po 1926 roku uwzględniono część postulowanych przez niego modyfikacji. Do istotnych przekształceń nie doszło także w wyniku opracowania kolejnych koncepcji zreformowania systemu edukacyjnego WP i prób ich realizacji w latach: 1922-1923, 1925-1926, 1928-1930, 1935-1936 i 1939/40. Wahaniom ulegała wprawdzie liczba szkół w poszczególnych grupach lecz nie miało to większego wpływu na ideę funkcjonowania systemu. Wydaje się natomiast, że ważną zmienną stanowiła baza rekrutacyjna. Wprawdzie trudności rekrutacyjne, w wymiarze ilościowym, były odczuwalne tylko w latach 1922-1923; problemem pozostawała natomiast struktura wieku kandydatów do szkół wojskowych i jej wtórne odbicie w trudnościach naboru do WSWoj.[16]

Nie uregulowane pozostały aż do 1939 roku relacje między szkolnictwem wojskowym a powszechnym systemem edukacyjnym państwa, choć wysiłki takie podejmowano w latach 1922-1923, 1930-1932 i 1938-1939. Zasadniczo poza administracyjną decyzją w 1929 r. uznania WSWoj. i WSInt. za uczelnie akademickie oraz WSInż. w 1939 r., status pozostałych szkół wojskowych był niejednoznacznie określony. Antynomiczność tych relacji - między wojskowym a powszechnym systemem edukacyjnym, polegała na swobodnym przepływie kadr (wyższych, średnich i niższych) sił zbrojnych do gospodarki i administracji. Mimo braku uznanej porównywalności (adekwatności) kwalifikacji uzyskiwanych w wojsku a poza wojskiem. Ostatnia próba formalnego uregulowania tej kwestii, podjęta w latach 1938-1939, natrafiła na opór środowisk akademickich a kontynuację prac legislacyjnych i ewentualnej reformy przerwała wojna.[17] Cechą szkolnictwa wojskowego były także regulacje prawne preferujące przyjmowanie do szkół oficerskich absolwentów wyższych uczelni - przede wszystkim sekcji wojskowych poszczególnych wydziałów; jednak czas nauki dla omawianej grupy kandydatów (z cenzusem wyższego wykształcenia) pozostawał taki sam jak dla maturzystów lub absolwentów K.K.[18] Sygnalizowaną anomalię można uznać za składową wspomnianej antynomiczności.

Charakterystyczną cechą systemu do 1939 roku, wymagającą podkreślenia był brak koordynacji instytucjonalnej. Zasadniczo żadna z wymienionych uprzednio instytucji współuczestniczących w kierowaniu szkolnictwem wojskowym nie stała się centralnym (dominującym) ośrodkiem zarządzania. Można wprawdzie uznać dominujące znaczenie GISZ, lecz było ono odczuwalne jedynie w odniesieniu do WSWoj. i jej wydziałów. Natomiast dla poszczególnych szkół kluczowa podległość zachodziła w odniesieniu do odpowiedniego szefa departamentu (broni r.w. i sł.). Zasadną wydaje się również ocena płk. Młodzianowskiego o szczególnej pozycji komendantów szkół i ich dużej samodzielności; poza

WSWoj. od 1932 roku zdominowanej poprzez nadzór Komitetu WSWoj. a następnie osobę gen.dyw. Kazimierza Sosnkowskiego.

Okres wojny przyczynił się do weryfikacji poglądów na przyszły - powojenny rozwój systemu edukacyjnego sił zbrojnych. Składowymi wówczas formułowanych ocen i koncepcji były krytyczne refleksje nad przedwojennymi dokonaniami, doświadczenia i obszerwacje zachodnich systemów edukacji wojskowej a także radziecki model przyjęty w Armii Polskiej w ZSRR od 1943 roku. Na tej bazie podejmowano próby prac koncepcyjnych w latach 1941-1945 w PSZ na Zachodzie i w Komendzie Głównej AK a także w latach 1944-1945 w Armii gen.Berlinga. Realia lat 1945-1947 w kraju spowodowały jednak, że prace te mogły znaleźć jedynie ograniczone zastosowanie.

Pierwsze powojenne lata charakteryzował szereg analogii do okresu 1918-1922, choć odmienne były uwarunkowania polityczne. W PSZ na Zachodzie system edukacyjny ukierunkowany na potrzeby wojska funkcjonował do 1946 roku włącznie i uległ likwidacji wraz z rozformowaniem całości wojska. Natomiast w kraju przeprowadzono częściową demobilizację a pozostała w służbie część sił zbrojnych przeszła na stopę pokojową. W ramach tych procesów przekształceniom uległ też system edukacyjny. Początkowo podstawą zmian była koncepcja gen.bryg.Bruno Olbrychta zmodyfikowana później przez jego następcę gen.bryg. Mariana Turkowskiego. Obaj generałowie związani przed 1939 rokiem ze szkolnictwem oficerskim próbowali adaptować rozwiązania przedwojenne w WP lat 1945-1947. Koncepcja opracowana przez gen.Turkowskiego zakładała wydłużenie czasu kształcenia w szkołach oficerskich do 3 lat, podniesienie wymogów kwalifikacyjnych dla kandydatów oraz podjęcie starań o przekształcenie szkół oficerskich w uczelnie wyższe.[19] Prace te wyraźnie nawiązywały do podobnych prób podejmowanych w latach 1921-1922 oraz 1938-1939 i miały częściowo uzasadnienie w rzeczywistych przekształceniach wewnętrznych części szkół

a w kontekście zmian zachodzących w otoczeniu mogły zostać skutecznie sfinalizowane. Powszechne szkolnictwo średnie i wyższe, odbudowujące swoje struktury w oparciu o model reformy "jędrzejowiczowskiej" i jej efektów z lat 1938-1939, borykało się z trudnościami kadrowymi i finansowymi - co wpływało na elastyczność kryteriów stosowanych w kształceniu na poziomie średnim i wyższym w pierwszych latach powojennych. Część centralnych władz oświatowych oraz władz poszczególnych uczelni w sposób życzliwy odnosiła się do wysiłków czynionych w szkolnictwie wojskowym. Przypominało to podobną sytuację z pierwszej połowy lat dwudziestych. Na sprzyjającą atmosferę wpływały także: stanowisko ministra ON marsz. Michała Roli-Żymierskiego oraz powrót wielu wysoko kwalifikowanych oficerów z oflagów i w mniejszym stopniu także z PSZ na Zachodzie. Koncepcja gen. Turkowskiego, zakładająca korelację wymogów kształcenia w wojsku z normami ogólnopaństwowymi, została jednak negatywnie przyjęta przez Szefa Sztabu Generalnego WP - gen.broni Władysława Korczyca.[20]
Wydaje się, iż u podstaw tej decyzji leżała nie tylko merytoryczna ocena uwarunkowań społeczno-demograficznych i potrzeb wojska lecz w równym stopniu fakt zaostrzania się wewnętrznej sytuacji politycznej oraz stopniowa preferencja dla rozwiązań według modelu radzieckiego. Proces ten dynamizował się wraz ze wzrostem zależności Polski od ZSRR oraz dominacji komunistów w sprawowaniu władzy, także władzy wojskowej na wszystkich szczeblach. Nowy - preferowany model systemu edukacyjnego WP miał się stać narzędziem przebudowy- wręcz wymiany- kadr oficerskich oraz indoktrynacji żołnierzy.

Początkowo nie rozwijano na szerszą skalę kształcenia kadr rezerwy. Wojna przyczyniła się bowiem do powstania znacznych nadwyżek rezerwistow. Zaledwie część z nich skierowano do szkół doskonalących.[21] Do 1948 roku wojskowy system edukacyjny tworzyły następujące elementy: szkoły podoficerskie zlokalizowane w oddziałach liniowych, 23 szkoły

oficerskie oraz zmienna liczba kompanii akademickich przy wyższych uczelniach cywilnych. Centralną instytucją kierowania szkolnictwem wojskowym był Oddział Szkół Oficerskich Departamentu Piechoty i Kawalerii, wspomagany przez komórki do spraw szkolnictwa w dowództwach i departamentach rodzajów wojsk i służb. Od grudnia 1947 roku rozpoczęła działalność ASG WP. Rok 1948 stanowił przełom w rozwoju systemu, gdzie podstawowym stymulatorem stały się cele i uwarunkowania polityczne.

Dla dalszych rozważań pomocną może być następująca propozycja periodyzacji powojennych dziejów systemu edukacyjnego w Wojsku Polskim:

1945-1948, odbudowa szkolnictwa wojskowego w oparciu o kompilację modeli polskiego - przedwojennego i radzieckiego;

1949-1956, ekstensywny rozwój w oparciu o rozwiązania radzieckie w warunkach upodobnionych do stanu wojny, z centralnym - dominującym ośrodkiem kierowania;

1957-1963, przezwyciężanie skutków polityki antyinteligenckiej w wojsku;

1965-1970, reforma szkolnictwa wojskowego;

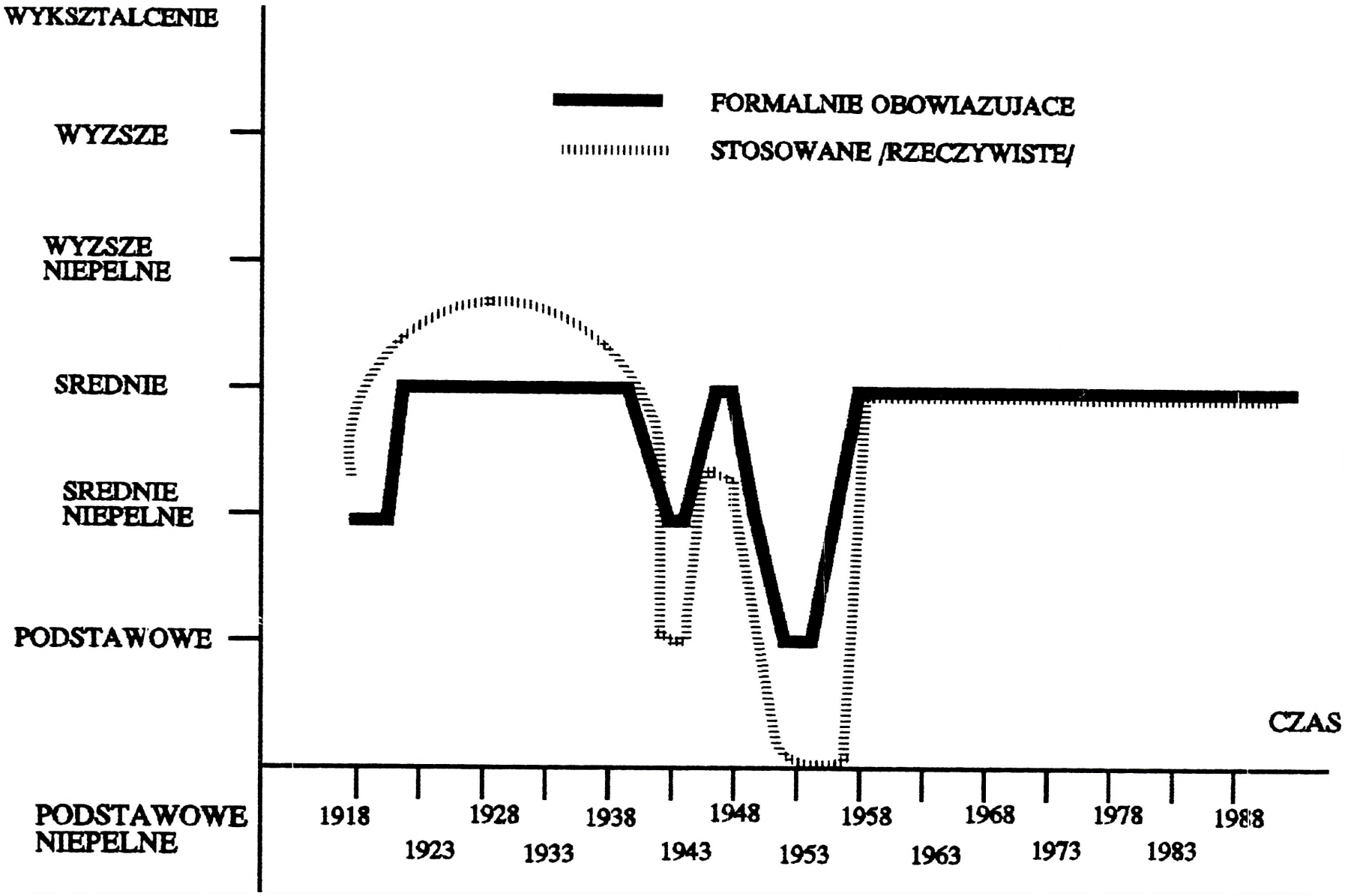
1971-1988, stagnacja rozwojowa wojskowego systemu edukacyjnego, zawierająca element pobudzenia w okresie prób wdrożenia tzw. "reformy Kuberskiego" w powszechnym systemie edukacyjnym.

Korzystnym może być także posiłkowanie się wykresem (rys. 2) zmian w kryteriach poziomu wykształcenia ogólnego kandydatów do szkół oficerskich w latach 1918-1988.[22]

Rok 1949 otwierał nowy okres - patologii w rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego. Definitywnie zrezygnowano wówczas z prób odtworzenia modelu przedwojennego lub opracowania autonomicznej koncepcji uwzględniającej polski charakter sił zbrojnych. Dokonano szeregu zmian personalnych. Między innymi ze służby czynnej odeszli

generałowie Bruno Olbrycht, Marian Turkowski, Mieczysław Boruta-Spiechowicz i Bronisław Prugar-Ketling, którzy współuczestniczyli w organizacji szkolnictwa WP lat 1945-1948. Ze służby czynnej w szkołach wojskowych odeszła także kadra dydaktyczna prowieniencji przedwojennej. Jej udział w 1947 roku dochodział do 35% ogółu oficerów szkolnictwa wojskowego a w 1953 roku wynosił 0,2%. Ponieważ byli to w większości specjaliści o wysokim poziomie przygotowania zawodowego ich brak uwidocznił się w spadku poziomu nauczania. Zmiany dokonujące się w poziomie wykształcenia kadry dydaktycznej szkolnictwa wojskowego lat 1950-1955 są analogiczne do przebiegu krzywej zmian realnych na rysunku nr 2. Od 1947 do 1951 roku utworzono trzy akademie wojskowe - ASG WP, WAT i AW-P. W 1949 roku przystąpiono także do zwiększania liczby nieakademickich szkół wojskowych oraz ich stanów osobowych. Utworzono również podsystem przygotowania kadr rezerwy. Wraz ze zwiększeniem stanów liczbowych sił zbrojnych rozbudowywano pododdziały szkolne przygotowujące podoficerów. Jako obligatoryjny narzucono w 1949 roku system szkolenia politycznego dla wszystkich grup i korpusów osobowych. Przy klasyfikacji kandydatów do szkół wojskowych wszystkich poziomów kształcenia priorytet zyskały kryteria polityczne natomiast wykształcenie stało się problemem wtórnym - także w przypadku akademii wojskowych. Na przykład do ASG WP można było przyjąć "w wyjątkowych wypadkach" kandydata legitymującego się wykształceniem podstawowym.[23]

Średnia wykształcenia kandydatów do szkół oficerskich spadła z poziomu oscylującego między średnim a niepełnym średnim wykształceniem w 1948 roku do podstawowego w 1953 roku. Kolejną zmienną w systemie stał się czas kształcenia, określany dla szkół oficerskich w 1948 roku na trzy lata, w drastycznych wypadkach obniżany do 2-3 miesięcy w 1952-1953 roku (rys.2).




Rys.2. Kryteria poziomu wykształcenia ogólnego dla kandydatów do szkół oficerskich WP

Wojskowy system edukacyjny tworzyły wówczas następujące elementy: powszechnie obowiązujący kurs szkolenia politycznego, pododdziały szkolne - głównie szkoły podoficerskie, 31 szkół oficerskich, 3 akademie wojskowe, szkolne kompanie (baterie) oficerów rezerwy oraz studia wojskowe uczelni cywilnych. Uzupełnieniem były ośrodki centralnego kierowania szkolnictwem wojskowym, rozwinięte z poziomu Oddziału Szkół i Kursów Oficerskich do Zarządu Akademii Wojskowych i Kursów Oficerskich.[24] Obok zmian instytucjonalnych nastąpiła kumulacja uprawnień kierowniczych poprzez personalne przypisanie ich osobie gen.groni Stanisława Popławskiego i prawne usankcjonowanie takiego stanu.[25] Efektywność tak zorganizowanego systemu była duża ze względu na liczbę elementów go tworzących oraz liczbę elewów, podchorążych i słuchaczy poddanych jego oddziaływaniu i go współtworzących. Natomiast poziom kształcenia oraz poziom przygotowania absolwentów szkół wojskowych były niskie. W wyniku blisko 7- letniego okresu funkcjonowania opisanej wyżej "swoistej machiny edukacyjnej" osiągnięto zasdniczy cel: wymianę kadry oraz indoktrynację wojska. Sposób oddziaływań kierowniczych był natomiast wzorowany wprost (w sposób lustrzany) na dowodzeniu związkami taktycznymi i oddziałami - także w odniesieniu do akademii wojskowych.

Można przyjąć, że dwa następne okresy (1957-1970) były z konieczności ukierunkowane na przezwyciężanie szkód wynikłych dla sił zbrojnych i państwa z polityki antyinteligenckiej uprawianej w wojsku. Straty społeczne są natomiast odczuwalne do dziś. Powrót do poziomu z 1948 roku został osiągnięty dopiero w 1960 roku a postęp zaznaczył się dopiero w 1963 roku - lecz miało to miejsce w zupełnie odmiennych warunkach, gdy funkcjonowało już rozbudowane szkolnictwo powszechne. Także dopiero na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych osiągnięty został stan względnej porównywalności poziomów kształcenia między poszczególnymi elementami systemów wojskowego a powszechnego.

Zmniejszeniu uległa liczba szkół wojskowych, a pozostałe w większości dokonały reorganizacji wewnętrznych. Poza złagodzeniem stopnia centralizacji w zarządzaniu nie uległa natomiast zmianie sama idea funkcjonowania systemu. Przywrócono jedynie rangę dowództw i szefostw w nadzorze nad podległymi formalnie szkołami.

Wszystkie zmiany dokonane w wojskowym systemie edukacyjnym między 1957 a 1963 rokiem prowadziły jedynie do jego modyfikacji nie naruszając zasadniczych struktur. Ograniczenie przekształceń oraz błędny szacunek w ocenie bazy rekrutacyjnej szkolnictwa wojskowego a także lekceważący stosunek do niekorzystnych zmian w postawach młodzieży do wojska i służby wojskowej oraz do aspiracji młodych pokoleń, doprowadził do kolejnego kryzysu.[26] Przejawił się on w spadku popularności zawodu wojskowego i wymusił reformę szkół oficerskich a następnie podsystemu kształcenia rezerw kadrowych. Na wojskowy system edukacyjny lat 70-tych i 80-tych składało się: 5 akademii wojskowych, 11 wyższych szkół oficerskich, ośrodki szkolenia, studia wojskowe uczelni cywilnych, szkoły chorążych, szkoły podoficerskie, podsystemy doskonalenia zawodowego oraz szkolenia politycznego odnoszone do wszystkich grup osobowych sił zbrojnych. Instytucją koordynującą działanie elementów systemu był Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, oraz Rada Wyższego Szkolnictwa Wojskowego - ze względu na swoje funkcje serwitalne wobec ministra ON a także konieczność uwzględnienia niezbędnego stopnia autonomii akademii wojskowych i w pewnym zakresie także WSO.

Przekształcenia systemowe dokonane na przełomie lat 60/70 - tych zbliżyły na krótki okres, szkolnictwo WP do przodujących rozwiązań światowych. Wydaje się jednak, że reforma została jakby "zatrzymana w połowie" i od 1971 roku można mówić jedynie o ograniczonym rozwoju a w latach 80 - tych wręcz o stagnacji. Obok ewidentnych przejawów konserwatyzmu, głównie w kierownictwie MON, na zaprzepaszczeniu szansy zaważył brak strategii rozwojowej.[27] Przesłanki tego zjawiska

uwidoczniły się już w połowie lat 60-tych, gdy przeciwstawiono się inicjatywom lokalnym poszczególnych szkół, a następnie w toku prac Centralnej Komisji Programowej (dla WSO) w konfrontacji poglądów przedstawicieli obu resortów oświaty i obrony. Decydenci wojskowi skłonni byli ograniczyć reformę do przekształceń formalno-prawnych.[28] I w ostatecznym efekcie tak się stało. Osiągnięto wprawdzie (zadekretowano) porównywalność poziomów kształcenia szkół wojskowych i cywilnych. W rzeczywistości proces ten nie został zakończony do chwili obecnej. Natomiast dzisiaj możliwym stał się rozwój (samorozwój) lokalny np. WSORt. w Jeleniej Górze czy WSOWOPL w Koszalinie. Obie szkoły musiały czekać na zmiany w otoczeniu wojskowym 30 lat od momentu zgłoszenia inicjatywy.[29]

Prezentowany zarys charakterystyki systemów edukacyjnych w Wojsku Polskim, w ujęciu retrospektywnym, nie może pretendować do miana pełnego. Sygnalizuje jedynie powtarzalność części zjawisk - w tym i patologii - rozwoju wojskowego systemu edukacyjnego. Wiele poruszanych tu problemów winno być tematem oddzielnych rozważań, dlatego zmuszony byłem stosować skróty myślowe i uogólnienia. Mam świadomość, że uwidacznia się to w treści i w naturalny sposób rodzi wątpliwości oraz pytania. Wyrażam jednocześnie przekonanie o potrzebie stawiania pytań. Sądzę, iż przyszłe badania winny być ukierunkowane na bardziej szczegółowe poznanie historycznych mechanizmów ewolucji całości systemu edukacyjnego sił zbrojnych oraz jego podsystemów. Korzystna byłaby także konfrontacja z podobnymi zjawiskami (ich zakresem, przyczynami i kierunkami przekształceń) w wiodących armiach europejskich.

---

1. K.Adamek, Monografie wyższych szkół oficerskich - doświadczenia i wnioski, Studia z historii historiografii wojskowej,z.4,Warszawa 1990,s.162 i n.; S.Rutkowski, Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego, Warszawa 1970.

2. E.Tomczak,K.Wyszyński,H.Fonichtera, Oficerska Szkoła Artylerii w Toruniu 1923-1992.Zarys dziejów,Tradycje, Historia, Współczesność,Toruń 1992; Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii im. generała Józefa Bema.Zarys historii.1943-1969,Warszawa 1974.

3. Bliżej uzasadniam to w: Kierunki i problemy badawcze dotyczące polskiego szkolnictwa wojskowego po 1945 r., Studia z historii historiografii wojskowej,z.4,Warszawa 1990,s.144.

4. M.Porwit, Spojrzenia poprzez moje życie,Warszawa 1986,s.195-216.

5. J.Jacyna, 1918-1923.W wolnej Polsce.Przeżycia, Warszawa 1927,s.19-30; M.Porwit, op.cit.,s.224; M.Romeyko, Przed i po maju,Warszawa 1983,s.99.

6. S.Truszkowski, Z dziejów pokoju i wojny.1921-1939,Warszawa 1983,s.11-39.

7. A.Witold-Aleksandrowicz, W sprawie akademii inżynierii wojskowej,Bellona z.1/1918,s.445-450; Idem, O politechnikę wojskową,Polska Zbrojna 136/1922,s.2; S.Hubicki, W sprawie akademii wojskowo-lekarskiej,Lekarz 4/1924.

8. Bliżej omawiam to w: Koncepcje organizacji szkolnictwa technicznego w Wojsku Polskim w latach 1918-1988, Z dziejów szkolnictwa i rozwoju techniki w Wojsku Polskim,cz.I-II,Warszawa 1992,s.92 i n.

9. W.Onacewicz, Generał L.Faury, W 50 - lecie powstania Wyższej Szkoły Wojennej w Warszawie, pod red. W.Chocianowicza,Londyn 1969,s.208-214.

10. S.Lityński, Udział Wyższej Szkoły Wojennej przed R.1939 w kształtowaniu polskiej doktryny wojennej,Bellona z.4,Londyn 1955,s.31-33.

11. CAW.I.340.13/22, Program lekcyj.k.27-29; Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa 1931; J.Kryńska, Działalność społeczno-oświatowa Polskiego Białego Krzyża w latach 1918-1939. Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa 1993,s.102; W.Szczepański, Praca wychowawcza w Wojsku Polskim w latach 1918-

1939.UAM.Poznań 1983 (rozprawa doktorska).

12. Prawnie i faktycznie regulacje te obowiązywały do 1919 roku (Dekret Prezydenta RP z 12.03.1937 r. i poprawki z 29.04.1939 r; Dz.U.RP. z 1937 r. nr 20, poz.128; Dz.U.RP. z 1939 r. nr 10 poz.263).

13. Szerzej na temat zarządzania szkolnictwem w: Zarządzanie szkolnictwem Wojska Polskiego w latach 1918-1988. Próba retrospekcji. Dydaktyka Wyższej Szkoły Wojskowej nr 12, Jelenia Góra 1993,s.21 i n.

14. CAW.I.340.1/1, WSWoj., Referat: Płk S.G. Młodzianowski, Uwagi o szkolnictwie oficerskim.

15. Opracowanie własne na podstawie zespołów archiwalnych: WSWoj., WSInt., WSLot., WSInż., SPiech., SP dla podof.

16. CAW.I.302.4/820,GISZ, Referat gen.bryg.T.Kutrzeby w sprawie rekrutacji kandydatów do WSWoj., z dn.23.06.1936 r. L.dz.350/Tjn.,k.2-7; Memoriał gen.bryg.W.Stachiewicza z dn.30.04.1936 r. L.dz.428/Pers. w sprawie produkcji oficerów dyplomowanych w armji polskiej,k.10-11.

17. CAW.I.340.1/128, WSWoj., Pismo Uniwersytetu Jagiellońskiego L.dz.6539/38 z 28.06.38 r. zawiera negatywną opinię senatu UJ w sprawie przekształceń części szkół wojskowych.

18. CAW.I.340.70/48, Szkoła Uzbrojenia, Warunki ubiegania się o przyjęcie na kursy 1936/1939 w szkołach podchorążych kształcących na podoficerów zawodowych,s.2.; Płk Młodzianowski wręcz twierdził, że "- podstawą wykształcenia oficera zawodowego musi być szkoła unitarna" (CAW.I.340.1/1, WSWoj., Referat ...,s.15).

19. CAW.2673/8/52, Pismo Szefa DPiK - gen.bryg.M.Turkowskiego z dn.22.10.1946 r. w sprawie dekretu o tytule inżyniera

20. CAW.2720/8/52, Zarządzenie S.G.WP nr 058 w sprawie oceny działania szkolnictwa w roku szkolnym 1946-1947 i wytycznych na rok 1947/1948,k.330-331.

21. CAW.I.2608/8/52, teczka nr 30, Pismo Szefa Oddziału Szkół Oficerskich DPiK z dn.31.07.1945 r. do I Wiceministra ON w sprawie przejścia na

pokojowy system szkolenia,k.3-4.

22. Opracowanie własne w oparciu o badania nad wykształceniem podchorążych i kadry szkół oficerskich.

23. CAW 2761/8/52, Pismo ministra ON do dowódcy Wojsk Lądowych w sprawie kryteriów naboru do ASG WP na lata 1948/51,k.18.

24. MiD WIH 092/0600, T.Bieniasz, Zmiany organizacyjne, programowe i wychowawcze w szkolnictwie wojskowym w latach 1952-1970,k.7.

25. CAW 1101/65/31, Teczka nr 48, Rozkaz MON nr 05/Org. z 28.01.1954r.,k.5.

26. Archiwum b.GZPWP 451/11, Teczka nr 7A,k.95 i97; Archiwum b.GZPWP 524/10, Teczka nr 6, Informacja o stosunku młodzieży do wojska, służby wojskowej i zawodu oficera,k.32 in.; B.Krasiewicz, Problemy rozwoju szkolnictwa wojskowego w latach 1943-1978,WPH nr 3/1978,s.119-120.

27. Relacja płk dypl w st.sp. Zenona Welfelda; Relacja gen.bryg.Ludwika Sobieraja; MiD WIH 092/0600,k.67-68.

28. Ibidem,k.68-69.

29. Archiwum b.GZPWP 451/11, Teczka nr 7A, Uchwała Rady Pedagogicznej OSRł. z dn. 6.10.1961 r. w sprawie utworzenia na terenie OSRt. filii WAT lub innej wyższej uczelni technicznej,k.131-133.

k dr Leon ZARZECKI

# WYCHOWANIE PATRIOTYCZNO-OBYWATELSKIE W TRADYCJI NARODU I OPIEZA POLSKIEGO

Słowo patriotyzm jest nam wszystkim znane, jako jedne z pierwszych w alfabecie wychowawczym każdego nauczyciela i wychowawcy. Czy jednak wszyscy jednakowo je interpretują, czy wiedzą co z nim łączy jakie obowiązki z niego wypływają dla obywatela?

Encyklopedie i słowniki podają, że patriota to człowiek kochający swój kraj, oddany narodowi, służący społeczeństwu i ojczyźnie, a słowo patriotyzm wywodzi sie z greckiego "patriotes" co oznacza rodaka, ziomka obywatela mieszkańca danej ziemi.

Patriotyzm stanowi składnik świadomości społecznej i historycznej, który wyrasta z historii i współczesności. Dlatego pojęcie patriotyzmu można rozpatrywać w kategoriach historycznych bądź współczesnych, teoretycznych lub praktycznych.

Zgodnie z obowiązującą wykładnią dla Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej priorytetowe miejsce w systemie wychowawczym wojska zajmuje szkolenie patriotyczno-obywatelskie, które tworzy cykl zajęć programowych opierając się na wybranej wiedzy z nauk społecznych i wojskowych wykształca się, rozwija i ugruntowuje podstawowe wartości moralno-bojowe i obywatelskie żołnierzy jak: umiłowanie ojczyzny, męstwo, odwagę, karność, odpowiedzialność, tolerancje, koleżeństwo oraz potrzebę stałej i ofiarnej służby dla państwa.

W oparciu o treści szkolenia patriotyczno-obywatelskiego zadaniem podstawowym dowódcy - wychowawcy jest dostarczenie żołnierzom wiedzy na podstawie której kształtujemy ich osobowość i cechy charakteru, gwarantując godne wypełnienie obowiązku żołnierskiego, oraz postępowania zgodnie z interesami społeczeństwa i państwa. Działania powyższe należy widzieć w realizacji zasady jedności szkolenia i wychowania w całokształcie postępowania dydaktyczno-wychowawczego.

1. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie od średniowiecza do końca XVIII w.

Źródła historyczne wskazują, iż pewne elementy wychowania patriotycznego mają miejsce w średniowieczu, w systemie edukacji rycerstwa polskiego. Wychowanie to miało na celu wzmocnienie siły bojowej rycerstwa polskiego w walce z agresją feudałów niemieckich Zakonu Krzyżackiego i Tatarów.
W kształtowaniu uczuć patriotycznych powinności rycerskich wobec kraju wykorzystywano między innymi pieśni bojowe, chorągwie, proporce, różnego typu uroczystości np. pasowanie na rycerza, turnieje rycerskie itp. Wygłaszano mowy przed bitwami /zachowały się przemówienia B.Krzywoustego, W.Łokietka, W.Jagiełły/ oraz organizowano msze polowe przed bitwami /jak np. przed bitwą pod Grunwaldem, które z czasem na stałe weszły do ceremoniału wojskowego/.

Również w polskim szkolnictwie kościelnym w tym okresie znajdziemy dowody kształtowania uczuć miłości do ojczyzny, szczególnie wśród przygotowujących się do stanu duchownego. Duże zasługi w tej dziedzinie spełniał powołany w 1364 r. przez Kazimierza Wielkiego Uniwersytet Krakowski.
Wśród wielu wybitnych Polaków zasłużonych dla Uniwersytetu, można wymienić jego rektora Stanisława ze Skarbimierza, który wpajał wychowankom miłość do ojczyzny, a wojny w jej obronie uważał za sprawiedliwe.

Nowe wartości dla polskiej tradycji wychowania patriotycznego wniosła epoka Odrodzenia. W 1551 roku ukazały się dwa wielkie dzieła Szymona Marycjusza "O szkołach, czyli akademiach" i Andrzeja F.Modrzewskiego "O poprawie Rzeczypospolitej". Szymon Marycjusz osobny rozdział poświęcił problemom wychowania patriotyczno-obronnego W rozdziale tym stwierdza: "... któż może być wierny i mężny, jeżeli jego filozofia nie nauczyła że nie ma nic drożnego na ojczyznę, nic wyższego nad jej cześć, że żaden prawy obywatel dla jej pomyślności

nie waha się śmierci ponieść, na potępienie zasługują żołnierze, którzy w trosce o własne wygodne życie przejawiają tchórzostwo na polu walki. Natomiast godna naśladowania jest postawa tych żołnierzy, którzy w obronie ojczyzny mężnie walczą, a nawet gotowi są dla niej zginąć..."

Andrzej F.Modrzewski w pracy "O poprawie Rzeczypospolitej" również głosił poglądy, powołując się na starożytnych myślicieli i dowódców.

Rozróżniał wojny prowadzone dla zdobycia sławy, oraz wojny w obronie ojczyzny. Wojny dla zdobycia sławy potępiał, natomiast w obronie własnego kraju uważał za sprawiedliwe. Wychowaniem i szkoleniem obronnym powinna być objęta młodzież płci męskiej wszystkich stanów. Domagał się aby kształtować u młodzieży takie cechy jak: wytrwałość, męstwo, wierność, odpowiedzialność za losy ojczyzny.

Ważną rolę w wychowaniu patriotyczno-obywatelskim spełniała założona w 1600 roku Akademia w Zamościu. Słynne stało się powiedzenie jej założyciela - fundatora Jana Zamoyskiego "Zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie" - które zachowało swą aktualność do czasów współczesnych. Akademia Zamoyska dawała wszechstronną, gruntowną wiedzę przygotowującą absolwentów do służby publicznej. W kształtowaniu i wychowaniu uczniów dużo uwagi poświęcono polityce, prawu, rzetelnemu wypełnianiu obowiązków obywatelskich, co stanowiło podstawę wychowania patriotyczno-obywatelskiego.

Wiele treści wychowania patriotyczno-obywatelskiego pozostawiło po sobie Oświecenie. Stanisław Konarski zakłada w 1740 roku w Warszawie Colegium Nobilium, które kształciło i wychowywało /według programu nauczania/ "uczciwego człowieka i dobrego obywatela, przyszłego reformatora i działacza politycznego".

Szkoła miała charakter elitarny, uczyła się w niej młodzież męska z rodów arystokratycznych i szlacheckich. Nie zwalniało to z wielu wyrzeczeń w trakcie edukacji. Dużą uwagę przywiązywano do kształtowania prawych cech charakteru niezbędnych do wypełniania obowiązków wobec ojczyzny po ukończeniu szkoły.

W 1765 roku powołana została do życia pierwsza szkoła wojskowa, która przeszła do historii pod nazwą Szkoły Rycerskiej. Jej założycielem i fundatorem był król Stanisław August Poniatowski. Pierwszym Komendantem Szkoły Rycerskiej był książe Adam Kazimierz Czartoryski, członek Komisji Edukacji Narodowej, który zapewnił szkole właściwy klimat wychowawczy oraz wysoki poziom nauczania.

W treściach nauczania wiele uwag poświęcano wychowaniu patriotyczno-obywatelskiemu, ze względu na to, że szkoła przygotowywała młodzież szlachecką nie tylko do służby wojskowej, ale jednocześnie dawała gruntowną wiedzę ogólną, niezbędną do pełnienia stanowisk publicznych /państwowych/. Szkoła na owe czasy stała się głównym ośrodkiem wychowania moralnego i obywatelskiego, opartego na postulatach najwybitniejszych reformatorów doby Komisji Edukacji Narodowej. Kadetów miał uchować harmonijny rozwój sił duchowych i fizycznych, wysoka kultura, nieskazitelna prawość charakteru, poczucie honoru i gorąca miłość do ojczyzny. Kształtowaniu tych cnót podporządkowany był cały proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Cele szczegółowe dotyczyły kształtowania takich powinności jak: miłość do Boga, ojczyzny, posłuszeństwo wobec zwierzchników, wzgląd dla niższych, umiejętność odróżniania dobra od zła, zamiłowanie do sztuk wojennych,wdrożenie do powinności obywatelskich itp.

Ważną rolę w wychowaniu kadetów odegrały normy moralne i reguły obyczajowe obowiązujących wychowanków opracowane przez A.K.Czartoryskiego w formie "Katechizmu kadeckiego". Dopełniły go "Definicje różne przez pytania i odpowiedzi". W dokumentach tych zawarte były podstawowe powinności żołnierza - obywatela, prawdziwego patrioty. Wychowaniu patriotycznemu kadetów służyły liczne uroczystości i ceremonie które wiązały wychowanka z korpusem, budziły przywiązanie do szkoły umacniały poczucie honoru. Aby połączyć teorię z praktyką, wcześniej zapoznawano młodzież z przyszłymi obowiązkami obywatelskimi. Starszym kadetom umożliwiano przysłuchiwanie się obradom sejmowym oraz udział w doniosłych uroczystościach państwowych. Burzliwe debaty sejmowe, wystąpienia reformatorów wywierały niezwykle korzystny wpływ na postawy młodzieży.

Codziennie kadeci śpiewali hymn Szkoły Rycerskiej /wiersz I.Krasickiego "Święta miłości kochanej ojczyźnie", który stał się pieśnią narodową. Pieśń powyższa przetrwała do dzisiaj i zajmuje centralne miejsce w uroczystości promocyjnej podchorążych mianowanych na pierwszy stopień oficerski.

Szkoła Rycerska wychowała wielu wybitnych Polaków patriotów, ofiarnych obrońców Konstytucji 3 Maja i idei Sejmu Wielkiego, czy walczących w Powstaniu Kościuszkowskim, legionach, Powstaniu Listopadowym. Do najsłynniejszych należy zaliczyć Tadeusza Kościuszkę, Jakuba Jasińskiego, Juliana Ursyna Niemcewicza, Stanisława Fiszera, Józefa Sowińskiego, Michała Sokolnickiego, Karola Kniaziewicza, Karola Sierakowskiego, którzy wnieśli doniosły wkład do polskiej tradycji.

Doniosłą rolę wychowaniu patriotycznemu młodzieży wyznaczyło powołane w 1773 roku pierwsze w Polsce i Europie Ministerstwo Oświaty i zarazem największe osiągnięcie kulturalne polskiego oświecenia - Komisja Edukacji Narodowej, która za najważniejszy cel uznała wychowanie dobrego obywatela i patrioty a w razie potrzeby obrońcy ojczyzny. Treści i formy wychowania patriotyczno-obronnego młodzieży w szkołach Komisji Edukacji Narodowej określone zostały w oficjalnych dokumentach jak:"Przypisy dla szkół parafialnych", "Powinności nauczyciela" "Przypisy dla rektorów, prefektów i dyrektorów szkół". Treści wychowania patriotycznego realizowano we wszystkich szkołach począwszy od parafialnych natomiast wychowanie wojsko-obrnne w szkołach państwowych, wojewódzkich i głównych. Odwoływano się szczególnie do historii tradycji narodu i oręża. Lekcje historii miały prowadzić do ukształtowania postaw patriotycznych. Różne koncepcje wychowania patriotyczno-obywatelskiego młodzieży głosili między innymi wybitni przedstawiciele tego okresu: Antonii Popławski, Grzegorz Piramowicz, Hugo Kołłataj Stanisław Staszic i Ignacy Potocki.

Hugo Kołłątaj uzasadnił pogląd, iż wychowanie patriotyczno-wojskowe młodzieży szkolnej jako doniosły czynnik wychowania obywatelskiego, jest jednocześnie istotnym elementem wzmocnienia Rzeczypospolitej.

Ścisłego łączenia edukacji obywatelskiej z wychowaniem wojskowym domagał się również Stanisław Staszic, który w wychowaniu młodzieży rolę szczególną wyznaczył kształtowaniu patriotyzmu "... który powinien ogarnąć cały naród, kierować obywatela do służby dla ogółu...". Proponował, aby takim pojęciom jak: naród, patriotyzm nadać nowe znaczenie. Uważał, że historię powinien znać każdy obywatel oraz każdy wolny obywatel winien być jednocześnie obrońca kraju ojczystego. Do głównych celów Krajowej Edukacji należy więc wpojenie młodzieży od samego dzieciństwa że jej podstawowym patriotycznym obowiązkiem jako przyszłych obywateli jest rzetelna praca dla ojczyzny i gotowość do jej obrony.

2. Wychowanie patriotyczne w okresie rozbiorów

Utrata niepodległego bytu przez naród polski w końcu XVIII w, będąca rezultatem agresywnych dążeń państw zaborczych - Rosji, Austrii i Prus oraz również naszej słabości wewnętrznej nie spowodowała przeciwdziałań ze strony innych rządów europejskich w obronie państwa polskiego. Nie pogodził się z utratą niepodległości tylko naród. Jego najbardziej patriotyczną i postępową część, wśród której niemałą rolę odgrywali wychowankowie Szkoły Rycerskiej podejmowała wieloraką działalność na rzecz odzyskania wolnego, niepodległego, suwerennego państwa. Działalność ta obejmowała sferę polityki, świadomości, obyczaju i tradycji. Obliczona była na zachowanie narodowej substancji Polaków, podtrzymaniu postaw antyzaborczych i dążeń niepodległościowych. Środkiem bezpośrednio prowadzącym do odzyskania niepodległości stawał się czyn zbrojny.

Łączyły się z tym dwa podstawowe pytania: jedno - czy w tych warunkach naród jest w stanie podjąć walkę o swój byt narodowy, czy jak to sformułował Tadeusz Kościuszko "... czy Polacy mogą wybić się na niepodległość" i drugie - czy walka zbrojna ma sens, zawarta w dylemacie "... bić się czy nie bić...".
Tadeusz Kościuszko tworząc armię narodową dostrzegał zależność losów wojny narodowo-wyzwoleńczej od patriotyczno-wojskowego przygotowania szerokich mas ludowych. Traktując wychowanie patriotyczno-obronne

jako sposób rozwijania świadomości narodowej domagał się, aby pojęcie ojczyzny uczynić czymś konkretnym, zaś w rozkazie z 12 maja 1794 roku rozkazał "...wzbudzić potrzebę miłości kraju w tych, którzy dotąd nie widzieli, że ojczyznę mają...". Uważał, że każdy obywatel winien zdawać sprawę, że interes ojczyzny jest ponad wszystko.

Sam przykład Tadeusza Kościuszki jest wzorem żarliwego patrioty, oddanego dla sprawy ojczyzny, co potwierdzają jego słowa "... za samą szlachtę bić się nie będę...".

Wprowadził wiele nowych treści do systemu wychowawczego utworzonej armii, polegających na zmianie stosunku przełożonego do podwładnych, zabronił stosowania kar fizycznych. Wprowadził wiele nowych form wyróżnień żołnierzy na polu walki do których zaliczyć należy najbardziej znaczące - nagrodzenie złotym pierścieniem z napisem "ojczyzna obrońcy swemu".

Po utracie niepodległości w 1795 roku wychowanie młodzieży polskiej było w poważnym stopniu uzależnione od warunków jakie stwarzały państwa zaborcze, które dążyły /szczególnie Rosja i Prusy/ do wynarodowienia Polaków. W trudnych warunkach rozbiorczych prowadzono jednak działalność w zakresie patriotycznego wychowania.

Tradycje pierwszego powstania narodowego i wpływ postawy Tadeusza Kościuszki silnie oddziaływało na świadomość Polaków. Wychowanie patriotyczne odbywało się poprzez oddziaływania w kręgu rodziny, poprzez działalność kościoła katolickiego, który przez cały okres zaborów przejawił nieugiętą postawę wobec zaborców. Tworzono organizacje i stowarzyszenia grupujące najbardziej zaangażowanych patriotów w sposób konspiracyjny tak w kraju jak i za granicą.

Zadaniem podstawowym było kształtowanie patriotycznych postaw i narodowo-wyzwoleńczych motywacji. Ważną rolę w kształtowaniu patriotycznych postaw żołnierzy Legionów Polskich we Włoszech spełniła pieśń "Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy" skomponowana przez Józefa Wybickiego. Prasa, literatura, muzyka i pieśni miały wpływ na świadomość narodową Polaków. Wśród patriotów polskich działających na obczyźnie dla których idea wolności była natchnieniem twórczym byli wybitni poeci, kompozytorzy tacy jak: Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Fryderyk Chopin, Cyprian Godebski i wielu innych.

W oddziałach legionowych dominowały idee republikańskie i poczucie braterstwa między narodami walczącymi o wolność, zgodnie z hasłem "ludzie wolni są braćmi".

Młodzież polska w zaborze rosyjskim dawała liczne dowody postawy patriotycznej poprzez uczestnictwo w tajnym ruchu oświatowym i samokształceniowym w Towarzystwie Filomatów, Towarzystwie Filaretów. Uczestniczyła w wielu manifestacjach patriotycznych oraz w walce zbrojnej w czasie Powstania Listopadowego czy Powstania Styczniowego. Dużo uwagi wychowaniu patriotycznemu poświęcano w szkołach wojskowych, które istniały w Księstwie Warszawskim a następnie w Królestwie Polskim. Treści wychowania patriotycznego realizowane były konspiracyjnie. Słuchacze Szkoły Podchorążych Piechoty w Warszawie należeli do zawiązanego w 1828 roku sprzysiężenia przez ppor. Piotra Wysockiego. Ich czyn zbrojny w okresie powstania listopadowego należy do najpiękniejszych tradycji patriotycznych i narodowo-wyzwoleńczych.

W zaborze austriackim jak i pruskim różne formy działalności konspiracyjnej starano się ukierunkować treści patriotyczne na walkę o zachowanie polskości - przeciwstawić się polityce kulturkampfu i wynaradawiania.

W powstaniu styczniowym 1863 roku główną treścią wychowania patriotycznego było rozwinięcie miłości do ojczyzny poprzez tradycje narodowe i wojskowe, ofiarność i świadomą karność wojskową. Zwracano szczególną uwagę na symbole narodowe i wojskowe, wykorzystywane przy różnych okazjach. Z punktu widzenia wojskowego powstanie miało innych charakter było przygotowywane w warunkach istnienia armii polskiej i przy koncepcji powszechnej wojny partyzanckiej.
Stąd wynikła konieczność odwoływania się do patriotycznego obowiązku walki o wolność szerokich kręgów społeczeństwa.

Dokonując analizy powyższego okresu walki o wolność i niepodległość należy szczególnie ustosunkować się do oceny "modelu romantycznego" Polaka, który został zaszczepiony głównie poprzez literaturę piękną. W głównej mierze dotyczyło to wierności wobec idei niepodległości kraju co wiązało się ściśle z walką o wolność.

W modelu romantycznym zawarte są jednak niepodważalne walory. Mianowicie Romantyzm wytworzył poczucie spójni narodowej i gotowości do poświęceń w imię wyższych społecznych celów. Wielu Polaków pojmowało niepodległość kraju jako najwyższy cel swoich dążeń. Romantyzm ponadto utwierdzał wiarę w odbudowę państwa. Wielką rolę w modelu romantycznym odgrywało poczucie godności narodowej płynące z kultu historii i tych ludzi którzy umieli poświęcić życie w walce o wolność.
Powszechnym kultem otaczano "herosów" za których uważano m.in. gen. T.Kościuszkę, gen. J.Bowińskiego, księcia J.Poniatowskiego i wielu innych.

Dla ethosu żołnierza polskiego charakterystyczny jest motyw walki heroicznej aż do śmierci. Niekiedy czyniło się to w innej autonomicznie rozumianej wartości honoru, demonstrując innym godną postawę i honorową śmierć. Tak zginął w Elsterze książę J.Poniatowski, wierząc że skoro Bóg powierzył mu honor Polaków, Bogu go musi oddać.

Patriotyzm w dobie Romantyzmu był tak silny, że łączył i utwierdzał Polaków w przekonaniu, iż odzyskanie niepodległości jest sprawą czasu, inaczej mówiąc patriotyzm romantyczny był czynnikiem mobilizującym, był swoistym wyrazem "pasowania na rycerza", powstańca i niepodległościowca.

Wiele uwagi patriotycznemu wychowaniu dzieci i młodzieży poświęcali pozytywiści. Dążyli do zachowania więzi narodowej między Polakami trzech zaborów oraz znajdującymi się na emigracji. Przeciwstawiali się wynarodawianiu, dbali o kulturę i naukę języka polskiego, organizowali wiele przedsięwzięć patriotycznych.

Pozytywiści rzucili hasło - patriotyzmu na co dzień. Tak pojęty patriotyzm miał na celu oparcie organizacji przemysłu i handlu na nauce. Wynikało to częściowo z opozycji wobec romantyzmu po upadku Powstania Styczniowego. Reprezentował m.in. ten pogląd Aleksander Świętochowski oraz niektórzy pisarze jak Eliza Orzeszkowa i Bolesław Prus. Był to okres kultu i hasła - pracy organicznej oraz rozwoju nauk ścisłych. Patriotą był każdy, kto realizował swoje zamierzenia zgodnie z hasłem "pracy organicznej". W gruncie rzeczy nie było to wyrzekanie

się haseł niepodległościowych. Żmudna codzienna praca chłopa, handlowca, przemysłowca, urzędnika, nauczyciela, inżyniera, lekarza przyczynić się miała do wybicia się Polaków na niepodległość.

Generalnie można przyjąć, że upadek niepodległego państwa polskiego w końcu XVIII w., nie zaniechał woli walki narodu polskiego o wolność. Tradycje Powstania Kościuszkowskiego, legionów Dąbrowskiego, Powstania Listopadowego, Powstania Styczniowego stały się najwymowniejszym symbolem wierności ojczyźnie.

3. Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w latach 1918-1939 /w okresie II Rzeczypospolitej/.

Powstanie niepodległej Polski w 1918 roku stworzyło nowe warunki i nową jakość w kwestii wychowania. Do połowy 1922 r. została zakończona unifikacja administracji szkolnej zróżnicowana na ziemiach polskich byłych trzech zaborów.

Obradujący w kwietniu w 1919 r. w Warszawie ogólnopolski zjazd nauczycielski, zwany Sejmem Nauczycielskim, określił zasady edukacji narodowej. W programach nauczania wielu przedmiotów przede wszystkim historii polski, języka polskiego, geografii, eksponowano treści kształtujące przekonania i postawy patriotyczne. Znajomość historii ojczystej, kultury języka polskiego, kraju ojczystego tradycji miała kształtować miłość do ojczyzny i przygotować młodzież do wykonywania powinności obywatelskich.

W wojskowych dokumentach i źródłach okresu międzywojennego spotykamy często określenia: wychowanie obywatelskie, wychowanie żołnierza obywatela.

W obowiązujących instrukcjach czytamy "... w cyklu opracowanych pogadanek podkreślić momenty chwały, budzić entuzjazm, zapał, patriotyzm oraz podnosić dumę narodową. W żołnierzach mniejszości narodowych budzić dumę, że są obywatelami wielkiego i silnego państwa, które sąsiada wschodniego jak i zachodniego potrafiło zwalczyć zwycięsko na polach bitew a dzięki swej kulturze i wartościom moralnym asymilować inne narody...". Akcentowano szczególnie historię walki narodu o niepodległość. W pierwszym okresie niepodległości działalność tą określano

mianem w y c h o w a n i a  n a r o d o w e g o. Było ono oparte na tradycjach narodowych, szczególnie walk narodu o niepodległość. Teoretyczne podstawy wychowania narodowego opracowali działacze endecy w okresie rozbiorów. Po przejęciu władzy przez obóz J.Piłsudskiego w 1926 r., zmodyfikowaniu treści wychowawczych, sprecyzowano własny ideał wychowania nadając mu nazwę  w y c h o w a n i e  p a ń s t w o w e.
W latach trzydziestych spotykamy też nazwę  w y c h o w a n i e  o b y w a t e l s k o - p a ń s t w o w e. Polegało ono na rozwijaniu u młodzieży umiejętności pozytywistycznego działania, połączonego z uznawaniem państwa jako dobra najwyższego. Kształtowano lojalność wobec państwa, szacunek do jego symboli, rzetelne wykonywanie powinności obywatelskich wobec państwa.

W dążeniu do wychowania POLAKA - patrioty, gotowego walczyć w obronie swego narodu i państwa, szczególna aktywność rozwinięto po 1927 r., kiedy to z inicjatywy Ministerstwa Spraw Wojskowych powołano Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Utworzono również Radę Naukową Wychowania Fizycznego oraz wojewódzkie i powiatowe komitety wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. Kształtowanie uczuć patriotycznych, żołnierskiego hartu, oraz umiejętności obronnych realizowano poprzez ścisłą integrację zabiegów dydaktyczno-wychowawczych szkoły, Związku Harcerstwa Polskiego i Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego SOKÓŁ. W sposób zorganizowany wprowadzono przysposobienie obronne którym objęto młodzież przedpoborową w szkołach, pozaszkolną, rezerwistów oraz kobiety. Przysposobieniem obronnym w szkołach objęci byli uczniowie szkół średnich, zawodowych i rzemieślniczych. Z nich mieli się rekrutować kandydaci na oficerów i podoficerów.

Cele wychowania patriotyczno-obywatelskiego żołnierzy, zostały sprecyzowane w wydanej w 1931 roku "Instrukcji o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku". Do najważniejszych z nich zaliczyć należy potrzebę przygotowania żołnierza - obywatela do świadomego, rzetelnego spełniania obowiązków wobec państwa w czasie służby wojskowej i po jej zakończeniu. Obywatel winien znać swoje obowiązki i prawa,

działać zgodnie z interesami państwa i mieć zaufanie do jego władzy. W procesie wychowania należy rozwijać podstawowe cnoty żołnierskie i obywatelskie jak: patriotyzm, honor żołnierski, odwagę, uczciwość i religijność, karność, koleżeństwo, gotowość do poświęceń.

Do kształtowania uczuć patriotycznych w procesie wychowania obywatelskiego żołnierzy wykorzystywano wiedzę historyczną a także wiadomości z geografii Polski. Szczególny nacisk położono na okres walk o niepodległość odwołując się do wybitnych postaci jak: T.Kościuszko, J.H. Dąbrowski, L.Prądzyński, J.Bem, J.Bowiński, K.Kniaziewicz i wielu innych. Wzorem osobowym była również postać J.Piłsudskiego, rzecznika idei niepodległościowej i twórcy państwa polskiego.

Ważną rolę wychowawczą spełniały obchody świąt państwowych i wojskowych. Uroczyście obchodzono: 22 stycznia - Rocznicę Wybuchu Powstania Styczniowego; 1 lutego - Imieniny prezydenta Rzeczypospolitej; 19 marca - Imieniny marszałka J.Piłsudskiego; 3 maja - Uchwalenie Konstytucji 3 Maja; 15 sierpnia - Święto żołnierza; 29 listopada - Wybuch Powstania Listopadowego.

Do uroczystości wojskowych obchodzonych z dużym rozmachem i ceremoniałem zaliczano: święto pułku, przybycie rekrutów, przybycie rezerwistów, przysięgę, zakończenie służby wojskowej, zakończenie ćwiczeń rezerwistów.

W realizacji celów wychowania obywatelskiego ważną rolę odgrywały materiały propagandowe wydawane centralnie, prasa wojskowa i audycje radiowe.

Wiele treści patriotycznych prezentowanych było między innymi na łamach "Polski Zbrojnej" która była codzienną gazetą Wojska Polskiego wydawana w latach 1921 - 1939. W sumie wydawano kilkanaście czasopism, które można podzielić na dwie grupy: pisma o charakterze fachowym /wojskowo-specjalistycznym/ i ogólnym. Pisma pierwszej grupy adresowane były w zasadzie dla kadry oficerskiej różnych rodzajów wojsk i służb np.: "Przegląd Piechoty", "Przegląd Lotniczy" itp. Pisma drugiej grupy adresowane były do kadry podoficerskiej i żołnierzy zasadniczej służby wojskowej np. "Wiarus", "Żołnierz Polski", "Nowiny". Oprócz wielu treści dotyczących spraw fachowo-specjalistycznych pisano w nich

o godności, honorze, dumie żołnierskiej, o roli żołnierza w państwie.

Początkowo obowiązek pracy wychowawczej spoczywał głównie na referentach oświatowych działających w tak zwanym "Uniwersytecie Żołnierskim".

Zgodnie z rozkazem ministra spraw wojskowych z 2 lutego 1921 r. obowiązek pracy wychowawczej i oświatowej został rozciągnięty na wszystkich oficerów. Dowódcy poszczególnych szczebli odpowiadali za jej realizację, bezpośrednie organizowanie należało do oficerów oświatowych. W latach trzydziestych za najważniejszą formę pracy wychowawczej uznano tzw. pogadanki wychowawcze prowadzone w wymiarze 1 - 2 godz. tygodniowo przez dowódcę kompanii. Tematyka tych pogadanek obejmowała: wiedzę o państwie polskim, wiadomości o wojnach i wojsku polskim, wiadomości o obowiązkach i prawach żołnierza.

Generalnie można przyjąć, że pomimo zróżnicowania społecznego wynikającego z pozostałości trzech zaborów, wielu uwarunkowań społecznych treści wychowania patriotycznego trafiały na podatny grunt. Ważną rolę odegrał również czynnik religijny jednoczący polaków z ziem trzech zaborów. Położenie nacisku na kształtowanie uczuć patriotycznych wyróżniło się w postawie narodu w okresie wojny obronnej w 1939 roku i następnych latach walki zapisanych pięknymi kartami bohaterstwa i poświęcenia w walce o wolność i niepodległość. Rozmiary strat niemieckich dobitnie świadczą o zaciętości walk prowadzonych przez żołnierzy i ludność cywilną. Powszechna wola walki społeczeństwa polskiego, liczne przejawy bohaterstwa wynikały ze świadomości prowadzenia sprawiedliwej wojny w obronie niepodległości. Wyrazem tej postawy była obrona Westerplatte, Poczty Gdańskiej, walki pod Mławą, Mokrą i Wizną, nad Bzurą i pod Kockiem.

Wrzesień 1939 roku stał się początkiem powszechnej wojny wyzwoleńczej narodu polskiego w której żołnierz Polski walczył na wszystkich frontach wojny z faszyzmem a społeczeństwo podjęło w kraju powszechny ruch oporu przeciwko okupantowi.

mjr mgr Zdzisław JAGIEŁŁO
COSSTWL OLEŚNICA
ul. Rycerska 28/3

# STOPIEŃ PRZYGOTOWANIA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ OFICERSKICH II RZECZYPOSPOLITEJ DO PEŁNIENIA FUNKCJI DOWÓDCZO - WYCHOWAWCZYCH.

Szkolnictwo oficerskie II Rzeczypospolitej kształtowało się w złożonej sytuacji politycznej i gospodarczej państwa. Lata 1918 - 1920 stanowią w jego dziejach wyraźnie zaznaczony okres budowy państwa. W tej złożonej sytuacji, pogarszanej potrzebami wojennymi kształtowały się siły zbrojne. Wojsko Polskie już w 1918 roku miało do swej dyspozycji ponad 5400 oficerów, w większości z byłych armii zaborczych, polskich organizacji wojskowych i innych jak Polnische Wehrmacht. W oparciu o systematycznie rozbudowujące się kadry oficerskie na początku 1921 roku siły zbrojne młodego państwa osiągnęły stan około 900 tys. żołnierzy.

Tak więc Wojsko Polskie od samego początku posiadało liczną kadrę oficerską. Niemniej istniała potrzeba kształcenia kadr wszystkich rodzajów wojsk i broni. W tym celu rozwinięto sieć szkół oficerskich. W okresie dwudziestolecia przeszły one znaczną ewolucję i wiele reorganizacji.
Doskonalono ich strukturę organizacyjną oraz treść i metody kształcenia podchorążych, stosownie do zmian organizacyjnych dokonujących się w siłach zbrojnych.

Efektem działalności szkół oficerskich było wyszkolenie w 1918 r. - 192 oficerów. W 1929 roku mury szkół kształcących oficerów opuściło 3 tys. absolwentów.

W całym okresie międzywojennym bilans działalności szkół kształcących oficerów zamyka się liczbą 14 tys. absolwentów.

Szkolenie oficerów w latach 1918 - 1921 charakteryzowało się tym, że kadry kształcono głównie dla potrzeb frontu, ponadto przebiegało w warunkach gwałtownego wzrostu ilościowego sił zbrojnych. W myśl przyjętej w 1922 r. pragmatyki oficerem zawodowym mógł zostać w okresie pokoju absolwent trzyletnich studiów wojskowych. Ponadto w latach 1922 - 1925 w szkolnictwie przeplatają się pozostałości szkolnictwa wojennego z nową organizacją. Okres ten sprzyjał rozwojowi szkół i ośrodków szkoleniowych, w których

doskonalono lub przekwalifikowano znaczną część oficerów. Problem ten dotyczył także przygotowania kadry wykładowców i instruktorów dla szkół wojskowych. Ponieważ do pracy w szkolnictwie zgłaszali się głównie oficerowie z byłych armii zaborczych, niejednokrotnie oficerowie ci byli w pierwszym rzędzie zapoznawani z językiem, literaturą, historią i geografią Polski. W 1922 roku sprecyzowano kryteria dotyczące osobowości oficerów - wykładowców oraz kandydatów do szkół oficerskich i ich absolwentów. Tak więc kwestię kadry dydaktycznej i słuchaczy rozwiązano dopiero w wyniku 10-letniej działalności.

Ocena przygotowania zawodowego podchorążych szkół oficerskich II Rzeczypospolitej jest problemem złożonym. Obejmuje takie działy jak: wykształcenie fachowe, ogólnokształcące, wychowanie obywatelskie oraz umiejętności praktyczne i ich zastosowanie w konkretnych warunkach. Dopiero analiza każdego z wymienionych elementów pozwala na sformułowanie pełnych i obiektywnych ocen i wniosków.

Wiedzę specjalistyczną i ogólnokształcącą zdobywali wszyscy oficerowie w podobnym zakresie i o zbliżonej treści.
Zakres nauczania wiedzy specjalistycznej był różny dla podchorążych poszczególnych szkół.
W szkołach wojennych przedmiotom specjalistycznym poświęcono średnio 40 % czasu przeznaczonego na szkolenie. W okresie pokojowym wzrósł znacznie ciężar gatunkowy wiedzy fachowej, choć w żadnej ze szkół nie położono właściwego nacisku na to, by absolwenci szkół oficerskich stali się specjalistami pod każdym względem. Specjalizacje takie odbywały się dopiero w centrach wyszkolenia poszczególnych broni, po odbyciu praktyki dowódczej. Nie było to zjawisko korzystne gdyż wydłużało okres dochodzenia do zawodu do 4 - 6 lat, mimo iż przedmiotom specjalistycznym poświęcono w 1937 r w Szkole Podchorążych Piechoty 36 %, w SPArt. 45 %, SP Kaw. 29 % czasu szkoleniowego.

Podobnie przedstawiał się problem kształcenia ogólnokształcącego. W latach 1919 - 20 wiele szkół wojskowych w ogóle nie uwzględniało wiedzy ogólnokształcącej. W następnych latach tendencje rozszerzania zakresu wiedzy ogólnej w poważnym stopniu były hamowane przez Francuską Misję Wojskową, która stała na stanowisku kształcenia utylitarnego oficerów, wyposażenia ich jedynie w wiedzę praktyczną.
W praktyce szkół wojskowych funkcjonowała droga pośrednia.
W programach nauczania udział przedmiotów ogólnokształcących wahał się od 10 - 50 % czasu.

Sądzę, że niezwykle ważnym elementem procesu nauczania była w szkołach wojskowych II Rzeczypospolitej praktyka w oddziałach liniowych. Dotyczyła ona szkolonych, np. podchorążowie odbywali 3 staże w pułkach liniowych o łącznym wymiarze ok. 7 m-cy, a także kadry profesorskiej zobowiązanej do odbywania praktyk na stanowiskach dowódczych. Słuchaczom, praktyki dawały możliwość zetknięcia się z problemami dotyczącymi ~~bezpośrednio~~ żołnierzy, którymi mieli bezpośrednio dowodzić. W konsekwencji chodziło o wyrobienie poczucia pewności, śmiałości i inicjatywy w dowodzeniu. Kadra dydaktyczna zmuszana obligatoryjnie do służby liniowej co 3-5 lat, odrywana była od "wzorowych" warunków szkolenia, urealniały się jej poglądy na taktykę wynoszone z oddziałów liniowych.

W wojsku II Rzeczypospolitej wysoką rangę nadano problematyce wychowawczej. Świadczą o tym liczne rozkazy Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego oraz władz wojskowych. W poglądach na wychowanie podchorążych w tym okresie występowały dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza preferowała kulturę intelektualną i umysłową, zainteresowania naukowe i wykształcenie. Druga preferowała zadatki wrodzone i doświadczenie. W szkołach oficerskich problematyka wychowawcza zyskała właściwą rangę w drugiej połowie lat dwudziestych. Do tego czasu w programach eksponowano głównie nauczanie, co nie oznaczało pomijania kwestii wychowawczych. Jednakże widząc potrzebę oddziaływań wychowawczych, nie precyzowano celów i sposobów ich realizacji. Zjawiska te doprowadziły do zupełnej dowolności. Każda ze szkół z reguły reprezentująca inny rodzaj broni dostosowywała działania wychowawcze do własnych partykularnych interesów.
Prowadziło to do kształtowania się "ethosu" oficera piechoty, kawalerii, lotnictwa i obniżało spoistość korpusu oficerskiego. Powyższe fakty upoważniają do stwierdzenia, że dopiero w drugiej połowie lat dwudziestych ukształtował się w szkołach oficerskich system oddziaływań wychowawczych.

Do zasadniczych komponentów szeroko rozumianego wychowania podchorążych zaliczyć należy: kształtowanie wartości patriotycznych, zachowań towarzyskich, rozwijanie zamiłowań do służby wojskowej oraz odpowiednich cech charakteru niezbędnych każdemu dowódcy jak: poczucie odpowiedzialności, przestrzeganie dyscypliny i porządku.
Tematem zajęć wychowawczych były również sprawy honoru i godności oficerskiej wraz z całą procedurą postępowania w sytuacjach

związanych z załatwianiem spraw honorowych. Ponadto z uwagi na fakt, całkowitej odpowiedzialności przyszłego dowódcy plutonu za sprawy kulturalno oświatowe, wysoki sięgający około 60 % stopień analfabetyzmu wśród żołnierzy, uczono podchorążych organizacji i praktycznego prowadzenia zajęć kulturalno - oświatowych i początkowego nauczania żołnierzy języka polskiego. Ze względu na znaczny procent mniejszości narodowych w wojsku wpajano podchorążym zasady przestrzegania tolerancji religijnej.

Analizując całokształt problematyki wychowawczej, należy stwierdzić, że w szkolnictwie oficerskim stworzono spójny i stabilny system oddziaływań wychowawczych.
Zapewniał on właściwe przygotowanie absolwentów szkół podchorążych do zawodu oficerskiego.

Kolejny problem, jakb istotny w ocenie przygotowania zawodowego podchorążych to wychowanie fizyczne.
W dwudziestoleciu międzywojennym doceniane, wraz z ukształtowaniem się szkolnictwa typu pokojowego.
Jego filozofią było ukształtowanie absolwenta szkoły odpornym na trudy wojenne, głównie do pokonywania przeszkód terenowych. Doceniano i słusznie wpływ wychowania fizycznego na rozwój takich zalet, jak: karność, ambicja, siła woli i odwaga.

System wychowania fizycznego niejednokrotnie nie opierający się na żadnych podstawach naukowych, zmuszał podchorążych do nadmiernych wysiłków, do wykonywania bezustannych biegów i marszów.
Jednak analizując pierwszy sprawdzian bojowy oficerów wykształconych w szkołach okresu pokojowego, ich zachowania na polu walki i rzeczywiście wyrobioną odporność na trudy wojny, należy stwierdzić, że twarde fizyczne metody wychowania okazały się metodami trafnymi.

Najsurowszym sprawdzianem stopnia przygotowania absolwentów szkół wojskowych do pełnienia funkcji dowódczo - wychowawczych jest moim zdaniem przygotowanie do dowodzenia w warunkach wojny. Czynnik wyszkolenia, fachowość i nade wszystko umiejętność rozwiązywania problemów w trudnych sytuacjach wojennych decydował o sprawnym przeprowadzeniu akcji. Jest prawdą, że polskie armie we wrześniu 1939 r. w większości prowadziły walki o charakterze odwrotowym, natomiast w dywizjach, pułkach, kompaniach wystąpiły bardzo różnorodne formy działań taktycznych. Pierwsze dni wojny przyniosły zaskoczenie i rozczarowanie

przebiegiem walk. Przewaga ilościowa i techniczna nieprzyjaciół, nowe techniki walki spowodowały istotną zmianę nastrojów, a początkowy optymizm przekształcał się w skrajny pesymizm.
W wojnie obronnej 1939 r. z reguły podkreślamy dużą ofiarność i patriotyzm dowódców - pomijając negatywy których także nie brakowało.
Dzisiaj stosunkowo łatwo można krytykować doktrynę obronną Polski z 1939 r., lub twierdzić, że jej nie posiadaliśmy. 1 września 1939r żołnierz polski w rozproszeniu, przekonaniu, że z bronią jaką posiadał wykona postawione zadanie przystąpił do obrony granic i zadanie swoje wykonał. Zachowanie oficerów wyższych szczebli dowodzenia budzi podziw ale także rozczarowanie, generalnie zaś kadry oficerskie szczebla dowodzenia pluton - kompania wzorowo zdały bojowy egzamin.

Podkreślam to, gdyż to byli oficerowie wykształceni w uczelniach wojskowych II Rzeczypospolitej.

Prawdą jest, że piechota i kawaleria zeszły już ze sceny wojennej i jako rodzaje wojsk przestały istnieć. Podobnie jak w innych armiach świata również w Wojsku Polskim piechur stał się pojęciem umownym, ułan natomiast - jak stwierdza gen. Klemens RUDNICKI przesiadł się z konia na czołg.

Pozostały jednak metody szkoleniowe dzięki którym kształtowano postawy sprawdzone w trudnych warunkach. Ich całokształt może być wykorzystany jako kompendium doświadczeń w kształtowaniu osobowości podchorążego i oficera przygotowywanego do służby zawodowej w Wojsku Polskim III Rzeczypospolitej.

kmdr dr Józef SŁUGOCKI

# SYSTEM KSZTAŁCENIA OFICERÓW POLSKIEJ MARYNARKI WOJENNEJ W LATACH II RZECZYPOSPOLITEJ / 1920 - 1939 /

## Wstęp

Morskie szkolnictwo wojskowe Rzeczypospolitej Polskiej posiada ponad siedemdziesięcioletnią historię. Jego początki sięgają wiosny 1920 r. Przeszło ono wiele zmian organizacyjnych w okresie między - wojennym, wojennym i powojennym. Systematyczny rozwój i doskonale - nie morskiego szkolnictwa wojskowego doprowadziły do powstania Aka - demii Marynarki Wojennej w Gdyni w 1987 r. Fakt ten należy uznać za znaczący sukces kierownictwa i oficerów Polskiej Marynarki Wo - jennej /PMW/ w jej siedemdziesięciopięcioletnich dziejach /1918 - 1993/.

Pojemny treściowo i chronologicznie temat dzisiejszej konferencji naukowej skłania autora referatu do przedstawienia systemu kształ - cenia oficerów PMW w latach II Rzeczypospolitej /1920 - 1939/. Sys - tem ten, zbudowany na podstawie rzetelnej analizy i oceny wartości szkolnictwa wojskowego morskich państw europejskich z uwzględnieniem polskich warunków, został pozytywnie zweryfikowany w czasie II wojny światowej.

Uznając, że współczesne czasy i zachodzące w przyspieszonym tempie przemiany polityczne, społeczne i ekonomiczne oraz towarzyszące im uwarunkowania militarne wywierają zmiany w szkolnictwie wojskowym, pragnę zwrócić uwagę na konieczność uwzględniania dorobku polskiego szkolnictwa wojskowego, a w tym i morskiego. W dorobku tym ważne miejsce zajmuje zagadnienie organizacji ustawicznego kształcenia i doskonalenia kwalifikacji dowódczych i specjalistycznych oficerów służby czynnej i rezerwy, wiązania teorii z praktyką oraz wykorzysta-

nia wzorów zagranicznych w tworzeniu polskiego systemu szkolnictwa wojskowego.

1. Kursy dla oficerów Polskiej Marynarki Wojennej w latach 1920 - 1922.

Ambitne programy budowy polskiej floty wojennej wraz z nowoczesnym zapleczem portowym z lat 1919 - 1922 wskazywały na konieczność zapewnienia systematycznego dopływu wykwalifikowanych kadr oficerskich. Kmdr Stefan Frankowski, komendant Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej /OSMW, 1926 - 1928/ i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej /SPMW, 1928 - 1929/, w historii obu Szkół pisał: "... bieg myśli naszej marynarki... między innymi wytknął jako jeden z pierwszych zasadniczych punktów konieczność stworzenia Szkoły..."[1]

Ważność tego zadania i potrzeby jego szybkiego rozwiązania potwierdziło utworzenie w latach 1918 - 1921 jednostek rzecznych i morskich. Już wtedy dał się odczuć niedobór młodych oficerów, odpowiednio przygotowanych do zajmowania niższych stanowisk służbowych. Uwzględniając to, Departament dla Spraw Morskich /DSM/ w opracowanym pod koniec lutego 1920 r. programie rozwoju Marynarki Wojennej pn. "Zestawienie - Wiosna 1920 r." planował utworzenie uczelni pod wstępnie sformułowanymi nazwami - szkoły wojennej morskiej lub szkoły morskiej[2]. Ze względu jednak na liczne trudności, które towarzyszyły organizacji i budowie Polskiej Marynarki Wojennej, powołanie szkoły kształcącej oficerów przerastało ówczesne możliwości DSM. W tej sytuacji zdecydowano się na doraźne, ale jedynie możliwe rozwiązanie - powołanie kursów dla oficerów. Z wielu planowanych kursów zorganizowano dwa - "Kursy dla Oficerów Flotylli Rzecznej" w 1920 r, i "Tymczasowe Kursy Instruktorskie dla Oficerów Marynarki Wojennej" /TKI/ w 1921 r.

Zadaniem pierwszego z wymienionych kursów było przeszkolenie

oficerów i podchorążych wojsk lądowych oraz ochotników z Marynarki Wojennej, wyrażających chęć służby we flotylli rzecznej. Program Kursów przewidywał dwa etapy kształcenia - teoretycznego /3,5 - 4 miesiące/ i praktycznego na jednostkach pływających flotylli /3 miesiące/. Pomimo rozlicznych trudności organizacyjnych, kadrowych, lokalowych i dydaktycznych "Kursy dla Oficerów Flotylli Rzecznej" rozpoczęły działalność 18 marca 1920 r. Ze względu jednak na niesprzyjającą sytuację na froncie polsko - radzieckim, pierwszy kurs skrócono. Ukończyło go 20 czerwca 1920 r. dziewięciu podchorążych. Czas trwania drugiego kursu wyznaczono między 1 lipca a 15 października 1920 r. W dniu 10 lipca zajęcia przerwano i odroczono[3].

Przygotowania do utworzenia kursów dla oficerów morskich rozpoczęto w połowie lutego 1921 r. 20 marca 1921 r. powołano do życia "Tymczasowe Kursy Instruktorskie dla Oficerów Marynarki Wojennej" w Toruniu. Zadaniem Kursów było:

- przyspieszone przeszkolenie najmłodszych stopniem oficerów, rekrutujących się z flot wojennych byłych państw zaborczych, którzy uzyskali stopień oficerski z dodatkiem "czasu wojennego";
- umożliwienie uzyskania stopnia oficerskiego podchorążym marynarki wojennej, którzy ze względu na wojnę nie ukończyli uczelni wojskowych byłych państw zaborczych;
- przekwalifikowanie oficerów wojsk lądowych i marynarki handlowej, którzy wyrazili chęć służby zawodowej w marynarce wojennej;
- ujednolicenie wyszkolenia oficerów młodszych dla potrzeb rozwijającej się Polskiej Marynarki Wojennej.

Czas kształcenia słuchaczy Tymczasowych Kursów Instruktorskich zaplanowano na osiemnaście miesięcy, w tym dziewięć miesięcy praktyki okrętowej.

Na Tymczasowe Kursy Instruktorskie przyjmowano oficerów i podchorążych w charakterze słuchaczy stacjonarnych i eksternistów. Eksterniści pełnili obowiązki służbowe w macierzystych jednostkach i stu -

diowali według odrębnych, szczegółowych programów.
Pierwszy kurs TKI, trwający od 15 marca 1921 r. do 30 września 1922 r., ukończyło 18 słuchaczy.

"Kursy dla Oficerów Flotylli Rzecznej" i "Tymczasowe Kursy Instruktorskie" umożliwiły zebranie pierwszych doświadczeń organizacyjno - pedagogicznych oficerom zaangażowanym w tworzenie od podstaw polskiego morskiego szkolnictwa wojskowego[4].

## 2. Organizacja i działalność Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej /1922 - 1939/

Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej w Toruniu rozpoczęła działalność dydaktyczno - wychowawczą 1 października 1922 r. Powstała ona na bazie Tymczasowych Kursów Instruktorskich dla Oficerów Marynarki Wojennej. Słuchacze Kursów /drugiego i trzeciego naboru/ stali się automatycznie słuchaczami OSMW.

Nowo zorganizowana Szkoła stanowiła jednostkę samodzielną, posiadającą własny etat i budżet, bezpośrednio podporządkowaną szefowi Kierownictwa Marynarki Wojennej. Pracą Szkoły kierowali komendant i dyrektor nauk przy współudziale rady pedagogicznej.

W statutowym brzmieniu, zasadniczym celem działalności dydaktyczno - wychowawczej Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej i Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej było "...przygotowanie zawodowych oficerów marynarki wojennej"[5].
W przemówieniu inaugurującym rok szkolny 1926/27, komendant OSMW kmdr Czesław Petelenz stwierdził, że celem Szkoły jest przygotowanie podchorążych do wykonywania zawodu oficera marynarki wojennej, "...jednego z najpiękniejszych, ale zarazem najtrudniejszych i ciernistych, który daje wiele chwil pięknych i wzniosłych, obok ciężkich i twardych momentów. /.../ w Odrodzonej Ojczyźnie jest on szczególnie szczytny i pełen wagi, gdyż trzeba naprawić błędy przeszłości,

stanąć silnie na tym morzu, którego zaniedbanie było ongiś jedną z najważniejszych przyczyn upadku Rzeczypospolitej i pokazać świa - tu, że i w tej dziedzinie Polak jest zdolny dokonać rzeczy wiel - kich"[6].

Do podstawowych zadań dydaktyczno - wychowawczych wymienionych Szkół należało:

-"...dać teoretyczne i praktyczne podstawy wiadomości z nauk ogólnych, wojskowo - morskich i technicznych, niezbędnych dla służby w ma - rynarce wojennej";

- ukształtować /"zaszczepić", "wpoić"/ należyty pogląd podchorążych na jednolitą doktrynę wojenno - morską Polski oraz na znaczenie morskiej siły zbrojnej dla Państwa;
- wychować przyszłych oficerów marynarki wojennej, godnych imienia żołnierza Polaka;
- ukształtować /"wpoić"/ szacunek i przywiązanie do najlepszych tradycji i służby na morzu.

Główne cele i zadania obu Szkół były realizowane poprzez wychowa - nie umysłowe, moralne i fizyczne.

Zgodnie ze statutem, do OSMW przyjmowano absolwentów szkół pod - chorążych, którzy nie przekroczyli 24 roku życia, oficerów mary - narki wojennej wyznaczonych służbowo do odbycia przeszkolenia oraz podoficerów marynarki w stopniu bosmanmatów posiadających średnie wykształcenie i legitymujących się trzyletnią służbą w marynarce wojennej, w tym 12 miesięcy na okrętach będących w kampanii czyn - nej.

Nauka w OSMW trwała dwa lata., podobnie jak w szkołach innych ro - dzajów wojsk. Rok studiów dzielił się na dwa okresy kształcenia, teoretycznego i praktycznego. Teoretyczna część pierwszego roku na - uki trwała osiem miesięcy, po czym następowała czteromiesięczna praktyka morska na okrętach, połączona z zajęciami teoretycznymi,

których celem było utrwalenie wiadomości z przedmiotów realizo - wanych w Szkole. W drugim roku nauki, okres teoretyczny trwał sie - dem miesięcy, a po nim słuchacze odbywali pięciomiesięczną prak - tykę końcową na okrętach floty i flotylli rzecznej. Jej celem było zapoznanie aspirantów ze służbą morską. Po tej praktyce słuchacz otrzymywali świadectwa ukończenia OSMW i nominacje na pierwszy stopień oficerski.

W 1924 r. nastąpiła zmiana statutu Szkoły. Okres nauki przedłużo - no do trzech lat, a jednocześnie przestano wymagać od kandydatów ukończenia szkoły podchorążych lub korpusu kadetów. Odtąd jednym z głównych warunków ubiegania się o przyjęcie do OSMW miało być ukończenie pełnej szkoła średniej. Zaostrzono selekcję kandydatów oraz wprowadzono egzamin konkursowy. Był to ważny krok na drodze unormowania rekrutacji i kształcenia kandydatów na oficerów mary - narki wojennej.Stopniowo OSMW rozszerzała i doskonaliła swoją dzia - łalność dydaktyczno - wychowawczą, umacniała pozycję i zdobywała uznanie w środowisku społecznym Marynarki Wojennej.

W 1928 r., nawiązując do tradycji Królestwa Kongresowego, wszy - stkie szkoły oficerskie w Wojsku Polskim przemianowano na szkoły podchorążych poszczególnych rodzajów wojsk. Zarządzeniem ministra spraw wojskowych Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej od 19 paździer nika 1928 r. zmieniła swoją nazwę na Szkołę Podchorążych Marynarki Wojennej. Przetrwała ona do 25 października 1946 r., zmieniając miejsce działalności na Bydgoszcz /na rok szkolny 1938/39/, a na - stępnie /od grudnia 1939 r./ w czasie wojny w Wielkiej Brytanii /Plymouth , Bickleigh, Okehampton/.

Całkowity okres kształcenia w SPMW, wliczając w to kurs rekruc - ki i pływanie kandydackie, wynosił najpierw trzy lata i jeden mie - siąc, a następnie został przedłużony do trzech lat i trzech mie - sięcy. Dzielił się on na trzy okresy nauki teoretycznej reali -

zowane w Szkole i trzy okresy praktyki morskiej na okrętach szkol - nych i bojowych w okresie letnim.

Do 1931 r. Szkoła Podchorążych Marynarki Wojennej była uczelnią jednowydziałową z wydziałem morskim, przygotowującym oficerów spec - jalności nawigacyjnej - przyszłych dowódców morskich. Natomiast poważnie zarysowujące się braki kadrowe w korpusie oficerów tech - nicznych próbowano rozwiązać przez system stypendiów Kierownictwa Marynarki Wojennej. Jednak ten sposób kształcenia oficerskich kadr technicznych dla potrzeb marynarki wojennej nie przyniósł spodzie - wanych rezultatów. W związku z tym, jak również wobec stale rosną - cego zapotrzebowania na okrętowy personel techniczny, ukształtowała się koncepcja rozwiązania problemu we własnym zakresie. Zaszła więc konieczność dalszej rozbudowy SPMW.

Z początkiem roku szkolnego 1931/32 w SPMW uruchomiony został wy - dział techniczny. Jego zadaniem było kształcenie oficerów - mecha -ników okrętowych. Nowo zorganizowany wydział był pod każdym względem równorzędny z wydziałem morskim. Posiadał on własne plany i progra - my kształcenia, jak również własny personel dydaktyczny. Zapotrzebowanie floty na oficerów mechaników było znacznie mniejsze niż na oficerów specjalności morskiej, stąd nabór kandydatów na ten wydział dokonywany był co trzy lata[7].

Wobec perspektywy dalszego rozwoju floty wojennej dostrzeżono rów - nież niedobory kadrowe w administracji morskiej. Istniejąca kadra intendencko - administracyjna była niejednolita pod względem przy - gotowania specjalistycznego i doświadczenia morskiego. Wywodziła się ona z kilku źródeł. Większość stanowili oficerowie - intenden - ci przybyli do marynarki z wojsk lądowych. Zaistniała więc potrzeba wykształcenia i utworzenia własnej kadry administracyjnej. W 1935 r. powołano do życia wydział administracyjny. Stanowił on pod względem organizacyjnym i naukowo - dydaktycznym jednostkę autonomiczną, ma -

jącą własne plany, programy kształcenia oraz personel dydaktyczny: był on równorzędny wydziałom morskiemu i technicznemu. Podobnie jak na wydziale technicznym, przyjęto zasadę naboru co trzy lata.

Podstawowym wydziałem Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej pozostał nadal wydział morski, na który przyjmowano kandydatów rok - rocznie.

W okresie od 1922 r. do 1939 r. OSMW i SPMW wykształciły 259 oficerów, w tym 224 oficerów morskich, 23 oficerów korpusu technicznego i 12 oficerów administracyjnych.

3. Doskonalenie kwalifikacji dowódczych i specjalistycznych absolwentów Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej.

3.1. Kursy aplikacyjne.

Ukończenie OSMW lub SPMW i uzyskanie patentu oficerskiego nie zamykało wykształcenia oficera marynarki wojennej. Techniczny charakter tego rodzaju sił zbrojnych determinował potrzebę specjalizacji i nieustannego doskonalenia zawodowego.

Nowo mianowani podporucznicy, absolwenci wydziałów morskiego i technicznego w celu zdobycia odpowiedniej praktyki dowódczej i specjalistycznej, oyli kierowani na Kursy Aplikacjne dla Podporuczników /KAP/. Dopiero po ich ukończeniu wyznaczano ich na stanowiska etatowe w jednostkach Marynarki Wojennej.

Kursy takie dla absolwentów wydziału morskiego organizowano od jesieni 1929 r., a dla wydziału technicznego od 1934 r.

Kurs Aplikacyjny o kierunku morskim trwał rok i dzielił się na trzy okresy. Rozpoczynał się w Kadrze Marynarki Wojennej, gdzie podporucznicy występowali w roli dowódców plutonów w kompaniach marynarskich, uczestnicząc m.in. w szkoleniu rekruckim.

Następny etap doskonalenia odbywał się na okrętach Floty w Gdyni. Jego celem oyło pogłębienie umiejętności praktycznych w dziedzinie

artylerii, broni podwodnej, nawigacji, łączności, administracji oraz techniki okrętowej.

Trzeci etap stanowiło przeszkolenie w Morskim Dywizjonie Lotniczym w Pucku. Zaznajamiano tam podporuczników z zagadnieniami taktycznymi, nawigacyjnymi i bojowymi lotnictwa morskiego.

Kursy Aplikacyjne dla Podporuczników o kierunku technicznym trwały 15 miesięcy. Obejmowały one praktykę ogólnowojskową, w Kadrze Marynarki Wojennej, prace warsztatowe w Warsztatach Portowych Marynarki Wojennej, praktykę na jednostkach pływających oraz zwiedzanie ważniejszych zakładów przemysłowych w kraju.

3.2. Zagraniczne studia, kursy i praktyki oficerów Polskiej Marynarki Wojennej.

Z trudem rozwijająca się Polska Marynarka Wojenna nie była w stanie przygotować oficerów w wielu specjalnościach morskich własnymi siłami. Brakowało bowiem odpowiednio wykwalifikowanych i doświadczonych wykładowców, właściwych urządzeń technicznych, uzbrojenia i okrętów. Szukano więc rozwiązania we współpracy z flotami wojennymi innych państw. Początkowo zamierzano korzystać z doświadczeń brytyjskiej i szwedzkiej marynarek wojennych. Jednakże ze względów politycznych zrezygnowano z tej orientacji.

Po zawarciu sojuszu polsko - francuskiego nastąpiła ścisła współpraca z francuską marynarką wojenną. Oficerowie PMW mogli korzystać ze studiów i kursów w morskich szkołach wojskowych oraz praktyk na okrętach francuskich. W kształceniu oficerów Marynarki Wojennej w Polsce dużą pomoc okazała francuska misja morska, działająca w latach 1923 - 1932. Największa intensywność kształcenia polskich oficerów we Francji przypadła na lata 1925 - 1930. W latach następnych nadal korzystano z tej pomocy, ale już w ograniczonym zakresie. W latach 1925 - 1933 szkoły morskie we Francji ukończyło

95 oficerów, co stanowiło w 1934 r. ok. 1/3 oficerów zawodowych Pol - skiej Marynarki Wojennej.

Postępujące ograniczenia w kształceniu polskich oficerów we Francji, wynikały z dążenia Kierownictwa Marynarki Wojennej do usamodziel - nienia się w tej dziedzinie. Przygotowanie odpowiedniej ilości spec - jalistów morskich we Francji oraz oraz wyposażenie floty w nowo - czesne okręty nawodne i podwodne, stworzyło realne warunki do orga - nizacji i prowadzenia własnych kursów specjalistycznych. Nastąpiło to jednak w drugim dziesięcioleciu istnienia Polskiej Marynarki Wojennej.

3.3. Krajowe kursy specjalistyczne dla oficerów Polskiej Marynarki Wojennej.

Do organizacji pierwszych kursów specjalistycznych dla oficerów morskich w kraju przystąpiono na początku lat trzydziestych. Urucho - miono następujące kursy: Kurs Oficerów Artylerii Morskiej, Kurs Sy - gnałowych, Kurs Oficerów Broni Podwodnej i Kurs Oficerski Obserwa - torów Lotnictwa Morskiego.

Uczestnikami tych kursów mogli być oficerowie korpusu morskiego w stopniach od podporucznika do kapitana, po 2 - 3 latach służby wojskowej. Na każdy kurs przyjmowano 5 - 8 oficerów marynarki wojen - nej.

Czas trwania poszczególnych kursów był różny i w zależności od ich rodzaju wynosił od 2 do 8 miesięcy.

Poza wymienionymi kursami, Kierownictwo Marynarki Wojennej począ - wszy od 1930 r. organizowało we własnym zakresie kursy taktyczne. Słuchaczami kursów byli oficerowie korpusu morskiego w stopniach kapitana i komandora podporucznika.

Celem kursów taktycznych było zapoznanie oficerów, przeważnie dowód - ców okrętów, z aktualnymi poglądami na taktykę sił morskich, z osią -

nięciami współczesnej morskiej techniki wojennej, z rozwojem innych marynarek wojennych itp.

Na podstawie uzyskanych doświadczeń ze studiów i praktyk we Francji oraz kursów taktycznych w kraju, uruchomiono na początku 1938 r. roczny Wyższy Kurs Taktyczny Marynarki Wojennej, który w przyszłości miał stać się odpowiednikiem wyższej szkoły wojennej dla oficerów Polskiej Marynarki Wojennej. Faktycznie został on uznany przez ministra obrony narodowej w Londynie w 1944 r. za równorzędny Wyższej Wojenno - Morskiej Szkole[8].

4. Przygotowanie oficerów rezerwy Marynarki Wojennej.

W systemie kształcenia i doskonalenia kadr oficerskich Marynarki Wojennej, ważną sprawą było przygotowanie oficerów rezerwy. Z chwilą mobilizacji, według założeń Kierownictwa Marynarki Wojennej, należało ich wykorzystać do obsadzenia stanowisk na okrętach pomocniczych i w jednostkach lądowych Marynarki Wojennej.

Oficerowie rezerwy mieli się rekrutować z byłych oficerów zawodowych marynarki wojennej i marynarki handlowej. Naturalną bazę rekrutacji przyszłych oficerów rezerwy stanowiła Państwowa Szkoła Morska, istniejąca od 1920 r. Przygotowywała ona oficerów pokładowych i mechaników dla floty handlowej i pasażerskiej.

Absolwenci Państwowej Szkoły Morskiej, a także w określonej ilości innych wyższych szkół technicznych, odbywali morskie przeszkolenie wojskowe od 1924 r. jako tzw. jednoroczni, a następnie półtora - roczni i szeregowi z cenzusem. Program kursów rezerwy obejmował przeszkolenie ogólnowojskowe, zajęcia teoretyczne w Oficerskiej Szkole Marynarki Wojennej i Szkole Podchorążych Marynarki Wojennej oraz praktykę na okrętach Floty i Flotylli Rzecznej. Stopień podporucznika marynarki wojennej mogli otrzymać ci rezerwiści, którzy złożyli odpowiednie egzaminy w OSMW i SPMW.

Dzięki tak zorganizowanemu systemowi kształcenia oficerów rezer - wy, Polska Marynarka Wojenna miała dobrze przygotowaną i przeszkolo - ną praktycznie rezerwową kadrę oficerską[9].

5. Wykorzystanie wzorów zagranicznych morskiego szkolnictwa wojskowe - go i krajowego technicznego szkolnictwa wyższego.

Powstaniu oraz działalności Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej, a następnie Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej towarzyszyło cią - głe poszukiwanie jak najlepszych i najnowocześniejszych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych w kształceniu i doskonaleniu zawo - dowym oficerów Polskiej Marynarki Wojennej.

W pierwszej kolejności szukano wzorów w morskim szkolnictwie woj - skowym byłych państw zaborczych - Rosji, Austro - Węgier i Niemiec. Ze szkół i flot tych państw wywodzili się bowiem wszyscy oficerowie, tworzący Polską Marynarkę Wojenną. Następnie skierowano swoje poszu - kiwania w tej dziedzinie na Zachód. Zamierzano skorzystać przede wszystkim z bogatych doświadczeń (szkolnictwa) brytyjskiej marynarki wojennej.

Po zawarciu sojuszu polsko - francuskiego, Polska Marynarka Wojenna korzystała ze wzorów morskiego szkolnictwa wojskowego Francji. Ist - nieją jednak dowody na to, że oficerowie PMW posiadali także znajo - mość organizacji i aktualnych problemów morskiego szkolnictwa woj - skowego Wielkiej Brytanii, III Rzeszy Niemieckiej, USA, ZSRR i Włoch.

W kręgu zainteresowań Kierownictwa Marynarki Wojennej oraz komend OSMW i SPMW znalazły się następujące morskie uczelnie wojskowe:

- rosyjskie: Wojskowa Morska Akademia, Akademia Sztabu Generalnego Morskiego, Wojskowa Morska Szkoła, Samodzielne Gardemarińskie Klasy i Wojskowa Morska Szkoła Inżynieryjna;
- austro - węgierskie: Akademia Morska i Szkoła Aspirantów Morskich;
- niemieckie: Akademia Morska, Oficerska Szkoła Morska i Morska

Szkoła Inżynierów.[10];

- francuskie: Centrum Wyszkolenia Wyższych Dowódców, Morska Szkoła Wojenna, Morska Szkoła Artylerii, Morska Szkoła Torpedowa, Morska Szkoła Podwodnego Pływania, Wyższa Szkoła Elektrotechniczna, Morska Szkoła Komisarzy, Szkoła Aplikacyjna dla Podchorążych i Morska Szkoła Aeronautyczna ;
- angielskie: Szkoła Oficerska Królewskiej Marynarki Wojennej;
- USA: Oficerska Szkoła Marynarki Wojennej .

Oficerowie Polskiej Marynarki Wojennej, odbywający studia, kursy i staże specjalistyczne oraz podróże zagraniczne byli zobowiązani przez szefa Kierownictwa Marynarki Wojennej do gromadzenia i analizy statutów, regulaminów, planów i programów morskich szkół wojskowych, sporządzania odpisów dyplomów ukończenia morskich studiów wojskowych i patentów oficerskich, zakupowania i przywożenia do kraju podręczników specjalistycznych, opracowywania konspektów i skryptów oraz szczegółowych sprawozdań z uwagami i wnioskami do wykorzystania w polskim szkolnictwie wojskowym. Zbierali oni informacje dotyczące celów działalności dydaktyczno - wychowaczej i struktury organizacyjnej szkół, czasu trwania nauki, rekrutacji kandydatów do szkół, organizacji kształcenia teoretycznego i praktyk oraz egzaminów, form i metod kształcenia, życia słuchaczy i kadry szkół, doskonalenia kwalifikacji oficerów itp.

Oto przykłady poleceń służbowych szefa KMW w powyższej sprawie:

"...polecam kpt. Stankiewiczowi... przetłumaczyć kurs amerykańskiej Szkoły Morskiej w Annapolis...kmdr Solski przedłoży projekt programu morskiej taktyki i konspekt francuski...[11]

"...p. kmdr E.Solski zechce zasięgnąć najszczegółowsze informacje u kompetentnych osób we Francji co do istniejących obecnie wyższych szkół Marynarki Wojennej we Francji"[12].

Z krajowych uczelni zasięgano wzorów z Politechniki Warszawskiej,

Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Poznańskiego.

## Uwagi końcowe

Pomimo licznych trudności z którymi borykała się Polska Marynarka Wojenna w latach II Rzeczypospolitej, kształceniu oficerów nadano wysoką rangę. Kierownictwo Marynarki Wojennej uznawało bowiem, że o przyszłości, znaczeniu i sile Marynarki Wojennej będą decydować oficerowie wykształceni i wychowani w odrodzonej Polsce.

Dlatego też dążeniem KMW było utworzenie i utrzymywanie nowoczesnego systemu kształcenia i systematycznego doskonalenia zawodowego oficerów. System ten obejmował kolejne stopnie kształcenia począwszy od szkoły oficerskiej /szkoły podchorążych/ poprzez kursy aplikacyjne i kursy specjalistyczne do Wyższego Kursu Taktycznego, który w przyszłości miał stać się odpowiednikiem wyższej szkoły wojskowej dla oficerów Marynarki Wojennej. W systemie przygotowania zawodowego oficerów PMW uwzględniono także w szerokim zakresie studia, kursy i praktyki zagraniczne.

Nowoczesność kształcenia oficerów marynarki wojennej wyrażała się w stosowaniu zasad łączności teorii z praktyką oraz jedności szkolenia i wychowania, przemienności i ustawiczności studiów, samokształceniu i nauce języków obcych, a także w dbałości o bazę dydaktyczną. Przejawiała się ona także w stosowaniu określonych form, metod i środków kształcenia. Na stanowiska komendanta, dyrektora nauk, wykładowców i dowódców kursów wyznaczano najlepszych oficerów Marynarki Wojennej.

Oceniając organizację oraz poziom kształcenia i doskonalenia zawodowego oficerów PMW w latach II Rzeczypospolitej można stwierdzić, że Kierownictwo Marynarki Wojennej przyjęło słuszne rozwiązania, a oficerowie w zdecydowanej większości zdali chlubnie bojowy egzamin w czasie II wojny światowej, uzyskując uznanie narodu polskiego i marynarzy flot sojuszniczych.

Przypisy

1. S.Frankowski:Historia Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej. "Przegląd Morski" 1929, nr 1, s. 11.
2. Centralne Archiwum Wojskowe /CAW/.I.300.21.9. Zestawienie - Wiosna 1920.
3. J.Sługocki:Organizacja i działalność "Kursu dla Oficerów Flotyl - li Rzecznej" w 1920 r. "Zeszyty Naukowe"AMW, Gdynia 1988, nr 3, s. 167 - 182.
4. J.Sługocki:Powstanie i organizacja Tymczasowych Kursów Instruk - torskich dla Oficerów Marynarki Wojennej /1921 - 1922/. "Zeszy - ty Naukowe" AMW,Gdynia 1990, nr 2, s. 117 - 130.
5. Statut Oficerskiej Szkoły Marynarki Wojennej. Dziennik Rozkazów Wojskowych nr 37 z 1922 r., poz. 542.
6. CAW.I.340.74.8. Rozkaz nr 38 komendanta OSMW z 14 października 1926 r.
7. J.Sługocki:Powstanie i organizacja Wydziału Technicznego Szkoły Podchorążych Marynarki Wojennej w latach 1931 - 1939. "Zeszyty Naukowe" AMW, Gdynia 1991, nr 3, s. 5 - 20.
8. S.M. Piaskowski: Kroniki Polskiej Marynarki Wojennej 1918 - 1946. Wyd. "Sigma Press", N.Y. Albany, t.3 (1942-1947), s. 188.
9. Cz. Ciesielski: Szkolnictwo Marynarki Wojennej w latach II Rzeczy - pospolitej. Wyd. MON, Warszawa 1974, s.71 - 201;Cz. Ciesielski, W.Pater, J.Przybylski: Polska Marynarka Wojenna 1918 - 1980.Wyd. Bellona, Warszawa 1993, s. 64 - 73.
10. CAW.I.300.21.220. Pismo szefa KMW do szefa Sztabu Generalnego Wp z 19.11.1923 r.
11. CAW.I.300.21.220. Wykaz wyższych uczelni wojenno - morskich, ukoń - czenie których uprawnia do otrzymania dodatku za studia wyższe w myśl ustawy o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych i osób wojskowych.
12. CAW.I.300.21.222. Pismo szefa KMW do kmdr.por. E.Solskiego z 29.01.1923 r.

Płk dr Franciszek UŁASIUK

# SŁUŻBA WOJSKOWA - OBOWIĄZEK OBYWATELSKI, CZY PRZYMUS ?

Problemy wojny i pokoju stanowią, zwłaszcza współcześnie, źródło i przedmiot wielostronnej refleksji. Mają one bowiem aspekt polityczny, naukowo-techniczny, ekonomiczny, prawny, filozoficzny, socjologiczny i psychologiczny. Problemy te występują w wielu systemach filozoficzno-moralnych.

Moralny aspekt zagadnienia wojny i pokoju znajduje oczywiście najpełniejszy wyraz w klasycznej literaturze etycznej, czy - szerzej - filozoficznej /np. Platon, Arystoteles, Hobbes, Kant, Fichte, Heycl , Scheler/ i w literaturze pięknej /Hezjod, Arystofanes, Lew Tołstoj, Barbusse, Remarque, Show, Hašek, Heller, i wielu innych/.

W ostatnich latach akademickie badania nad pokojem i rozwiązywaniem konfliktów zaowocowały dużą liczbą publikacji, zwłaszcza na Zachodzie.

Bezwzględne potępienie wojny i gloryfikacja pokoju określane jest często jako pacyfizm absolutny lub integralny. Konstytutywnym rdzeniem tego rodzaju pacyfizmu jest bezwarunkowe odrzucenie udziału w wojnach, również w wojnach obronnych, traktowanie go jako osobistej powinności. Łączy się z tym często radykalne odrzucenie partycypacji także w innych aktach przemocy, czasami również odmowa sprawowania wszelkich stanowisk państwowych ze względu na spełnianie przez państwo funkcji zakładających używanie przemocy.

Szczególnym aspektem tego rodzaju pacyfizmu jest osobista odmowa pełnienia służby wojskowej ze względu na "sprzeciw sumienia".

Problematyka odmowy pełniania służby wojskowej ze względu na przekonania ma już swoją historię. W 1783 r. francuscy mennonici uzyskali prawo odbywania służby zastępczej w szpitalach wojskowych. W drugiej połowie XIX w. wierni tego kościoła oraz kwakrzy otrzymali przywileje zwalniające ich od służby wojskowej - w Niemczech /1868 r./ i w Kanadzie /1881 r./. W Stanach Zjednoczonych od 1864 r. wszyscy odmawiający

służby wojskowej ze względów religijnych mogli skorzystać ze służby alternatywnej w szpitalach. Warto jednak odnotować, że ulgi wcześniej przyznane w krajach niemieckich zostały następnie w 1871 r. cofnięte w związku z wojną francusko-pruską. W czasie I wojny światowej motywowane przekonaniami odmowy służby wojskowej z reguły wywoływały surowe represje karne. Nierzadko postawy skrajnie wrogie wobec pacyfistów demonstrowali znani politycy. Źródła podają, że były Prezydent USA Theodore Roosvelt w czasie I wojny światowej oświadczył publicznie, że wprawdzie nie rozstrzeliwałby osobiście odmawiających służby wojskowej, ale byłby skłonny wyprowadzić ich na miejsce, gdzie mogliby zostać rozstrzelani przez wroga.

Drugi niejako biegun znajdował się w tym samym czasie w Wielkiej Brytanii, gdzie ponad 1.000 osób, które odmówiły służby z bronią w ręku, pracowało w szpitalach, kwatermistrzostwie oraz jako kierowcy ambulansów.

Rzecznikiem odmowy osobistego udziału w wojnie był również w latach I wojny światowej Bertrand Russell. Na propozycję skierowania go do takiej służby wojskowej, która nie wymaga bezpośredniego zadawania śmierci, czyli do oddziałów wyławiających miny morskie, zgodził się pod warunkiem, że wyławiane będą zarówno miny niemieckie, jak i angielskie. Za propagowanie pacyfizmu Russella skazano w 1918 r. na 6 m-cy więzienia. B. Russell jest autorem pracy "Droga do pokoju" /1937 r./, gdzie wyodrębnił on pacyfizm częściowy i integralny. Ten pierwszy oznacza odmowę walki w pewnych okolicznościach, a drugi uznaje konieczność wyeliminowania wojny jako zła samego w sobie.

Wkrótce po zakończeniu wojny w Rosji Radzieckiej został wydany dekret Rady Komisarzy Ludowych z 1919 r., zezwalający na kierowanie osób, które odmawiały służby wojskowej ze względów religijnych, do wykonywania prac zastępczych. Został on uchylony w latach trzydziestych.

Omawiany tutaj problem odmowy służby wojskowej mocno porusza opinię publiczną w wielu krajach. Reaguje ona na ten problem w sposób wysoce zróżnicowany. W gruncie rzeczy bowiem mamy do czynienia ze zderzeniem dwóch wartości podstawowych /pierwotnych/. Są to : bezpieczeństwo państwa, w czym zainteresowany jest ogół obywateli oraz szeroko rozumiane sumienie jednostki.

W płaszczyźnie prawnej zderzenie to przejawia się konflikcie obywatelskiego obowiązku obrony państwa z jednej strony oraz obywatelskiej wolności sumienia, wyznania i przekonań z drugiej.

Znane jest rozróżnienie między generalną a selektywną /szczególną/ motywacją odmowy służby wojskowej. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z postawą pacyfistyczną, całkowicie kwestionującą potrzebę istnienia sił zbrojnych, a w każdym razie jaką-kolwiek formę w nich uczestnictwa. Postawa ta ma częste źródło w wyznawanej religii, która nie pozwala na branie udziału w pozbawianiu życia, noszenie broni i nawet na uczestnictwo w przygotowaniach wojskowych. Pacyfistyczne poglądy wyprowadzane są też z "przyrodzonego prawa do życia" każdej istoty ludzkiej, które określane bywa - także przez orzecznictwo organów międzynarodowych - jako najbardziej podstawowe prawo człowieka. Prawo to jest przez wielu rozumiane jako absolutny zakaz pozbawiania życia drugiej osoby, bez względu na okoliczności. Służba wojskowa mazaś w istocie przygotować do takiej ewentualności. Niekiedy źródłem wspomnianej postawy jest po prostu myśl o tym, że działania wojenne prowadzą do unicestwienia wszelkich ludzkich wartości.

W przypadku motywacji selektywnej nie chodzi o całkowitą dezaprobatę sił zbrojnych Przyczyną odmowy służby bywa natomiast krytyczny stosunek do konkretnych celów, dla których używane są te siły lub dostosowanych w nich środków i metod działania, a także symboli, przysiąg, itp. W ostanich latach, jako powód szczególny, występuje coraz częściej sprzeciw wobec broni jądrowej/ np. w Holandii z-decydowano się go respektować/.

Wysoka ranga obowiązku obronnego w oczach społeczeństwa jest ugruntowana przez wielowiekową jego historię i tradycję. O stosunku do niego decydują jednak zróżnicowane czynniki, które indywidualizują do pewnego stopnia tę ocenę. Są to m.in. losy państwa i narodu, toczone w przeszłości wojny i konflikty, aktualna sytuacja międzynarodowa, poczucie zagrożenia suwerennego bytu państwa, charakter ustroju politycznego, wzorce dominujące w systemie wychowawczym, doświadczenia osobiste, wiedza o historii społecznej i roli wojen w tej historii.

Według badań przeprowadzonych przez Zespół Praw Człowieka Instytutu Państwa i Prawa PAN oraz Ośrodek Badania Opinii Publicznej /OBOP/ w 1985 r., w społeczeństwie polskim nie tylko szeroko akceptowana była wówczas konieczność wypełniania obowiązków obronnych, ale podobnie powszechny był też pogląd o pozytywnym wpływie służby wojskowej na kształtowanie osobowości młodego człowieka.

Podobne wnioski nasuwają się z przeprowadzonych przez CBOS [1/] na zlecenie wojska badań w styczniu 1993 r. Z badań tych wynika, że zdecydowana większość młodzieży /86%/ w wieku od 18 do 24 lat uznaje za uzasadnione posiadanie przez Polskę sił zbrojnych. Przeciwnego zdania jest niecałe 12% /11,7%/. Zdaniem badanych, posiadanie armii uzasadnione jest przede wszystkim:

| | |
|---|---|
| - zagrożeniem zewnętrznym [2/] | - 76% wskazań |
| - potrzebą podniesienia pozycji Polski w Europie | - 43% - " - |
| - posiadaniem broni nuklearnej przez państwa byłego ZSRR | - 34% - " - |
| - tworzeniem szansy dla bezrobotnej młodzieży | - 26% - " - |
| - chęcią przynależności do NATO | - 23% - " - |
| - powolnym tempem rozbrojenia | - 22% - " - |
| - walką ideologiczną na świecie | - 19% - " - |

Wśród cywilnej młodzieży 58% uznało, że przeznaczane na obronę kraju wydatki są zbyt małe, 20% uważa je za wystarczające i 9% - za zbyt duże /13% ogółu badanych nie odpowiedziało na to pytanie/.

---

1/. Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży z uwzględnieniem przygotowania do pełnienia zasadniczej służby wojskowej. Materiały z seminarium. Departament Oświatowo-Wychowawczy MON s. 32-37.

2/. Zdaniem badanych, zagrażają nam militarnie: Niemcy /66% wskazań/, Rosja - 59%, Ukraina - 58%, Białoruś - 26%, Litwa - 19%, USA - 15%, Czechy i Słowacja - 9%, Wielka Brytania - 7%, Francja - 6%, Szwecja - 2%.

Wśród młodzieży wojskowej /żołnierzy zasadniczej służby wojskowej/ - 72% uważa, że na obronę kraju przeznacza się zbyt mało, 13% - że wydatki są wystarczające, a 14% uznało je za zbyt duże.

Postrzeganie zagrożeń bezpieczeństwa narodowego i akceptacja dla świadczeń na rzecz obronności kraju wskazywałyby na aprobatę przez młodzież powszechnego obowiązku obrony kraju w postaci zasadniczej służby wojskowej. W rzeczywistości jest jednak nieco inaczej. W skali roku około 20 tys. młodych ludzi, którzy nie mają uregulowanego stosunku do służby wojskowej, przebywa za granicą /nierzadko z powodu chęci uniknięcia służby wojskowej/. Połowa tych, którzy powinni być powołani, korzysta z systemu odroczeń /jako prowadzący gospodarstwo rolne, jedyni żywiciele rodzin, uczący się itp./.[3]

Według ustawy o powszechnym obowiązku obrony z 1988 roku, o służbę zastępczą w naszym kraju ubiegać się może każdy poborowy, jeśli powoła się na religijne lub moralne przyczyny swej odmowy pójścia do wojska. Gdy w 1988 roku wprowadzono tę służbę, to w 1989 r. nastąpił czterokrotny wzrost liczby wniosków o jej przyznanie, a w 1990 - o dalsze 33%. Ale w 1991 roku nastąpił gwałtowny /o 1/3 / spadek liczby tych wniosków. Co zatem wpłynęło na takie zjawisko? Prawdopodobnie to, że w 1990 r. skrócono zasadniczą służbę wojskową z 24 do 18 miesięcy, pozostawiając nie zmienioną pod tym względem służbę zastępczą /36 miesięcy/, przez co stała się ona mniej atrakcyjna. Z kolei skrócenie w 1991 r. służby zastępczej do 24 miesięcy spowodowało, że w następnym 1992 roku liczba wniosków zwiększyła się ponad dwukrotnie. Sugeruje to mocniej tezę o koniunkturalnym podejściu poborowych do ustawowego obowiązku obrony niż tezę o wzroście religijnych lub moralnych motywów odmowy służby wojskowej.

Podczas poboru w czerwcu 1993 roku /objął on 270 tys. osób z tzw. rocznika podstawowego/ dał się odczuć wyraźnie wpływ nie najlepszej sytuacji na rynku pracy na postawy młodych ludzi.

---

3/. Kształtowanie świadomości obronnej młodzieży..., s. 59-62.

Frekwencja była wysoka, stawiło się 95% poborowych. Zdecydowanie też zmalało zainteresowanie służbą zastępczą. Jeśli w 1992 r. o skierowanie do pracy - zamiast do koszar - prosiły 4 tys. młodych Polaków, to w tym roku - o tysiąc mniej. Nie wszyscy z tych, którym przyznano służbę zastępczą, prawdopodobnie ją odbędą z powodu braku miejsc pracy. Na przykład wiosną 1993 r. na pracę w ramach przyznanej służby zastępczej "oczekiwało" blisko 4 tys. młodych mężczyzn. W poborze czerwcowym 6% poborowych jako przyczynę swojej niechęci do wojska podało powody religijne, pozostali swoją odmowę pełnienia służby z bronią w ręku motywowali przekonaniami moralnymi.

Jak wynika z informacji MSW, 70% wniosków o przyznanie służby zastępczej rozpatrzono pozytywnie. W 1992 r. argumentacji objectorów dano wiarę w 68% przypadków.

Mimo oficjalnych sugestii rzecznika praw obywatelskich, podczas czerwcowego poboru nie rozszerzono składów komisji o psychologów, teologów, religioznawców, którzy gwarantowaliby bardziej wnikliwe podejście do procedury "mierzenia głębokości ludzkich przekonań". Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, któremu podlegają komisje poborowe, twierdzi, że nie ma na to pieniędzy.

Decyzje o przyznaniu służby zastępczej podejmują komisje poborowe po rozmowach z poborowymi. Rozmowy te nie są łatwe. Członkowie komisji muszą bowiem wydać osąd o charakterze moralnym. Oceniają, czy przedstawione motywy religijne lub etyczne są autentyczne i wiarygodne. Jak rozsądzić obiektywnie, czy młody człowiek naprawdę kieruje się nakazami sumienia, czy też jest symulantem, cwaniakiem chcącym wykręcić się od służby, liczącym przy tym na to, że w systemie służby zastępczej nie będzie dla niego pracy? Trudno w tym względzie o jasno sprecyzowane kryteria. Stąd komisje, których członkowie nie zawsze zostali przygotowani do dysput światopoglądowych, są raczej ostrożne i podejrzliwe.

Przed szczególnie trudnymi decyzjami komisje stają wówczas, gdy odmawiający służby wojskowej powołuje się na swój światopogląd chrześcijański i przykazanie "nie zabijaj". Kościół

katolicki w swej doktrynie i nauczaniu nie zabrania służby wojskowej, przyznaje państwu prawo do obrony militarnej i nakazuje szacunek dla ludzi pełniących służbę. Jan Paweł II określił skrajne postacie pacyfizmu jako utopie.

Zarazem jednak Sobór Watykański II przyznał, iż ci, którzy w związku z obowiązkiem służby wojskowej przeżywają konflikt sumienia, powinni mieć prawo wyboru i możliwość pełnienia służby zastępczej. Tak więc doktrynalne i moralne zasady wiary katolickiej, jak i pełna obecnie swoboda praktyki religijnej w koszarach - nie uzasadniają odmowy służby wojskowej. To dociera do świadomości poborowych. Można o tym wnioskować na podstawie zmieniających się proporcji w rodzaju motywacji przy ubieganiu się o służbę zastępczą wojskową. I tak w 1988 r. 60% wniosków motywowano względami moralnymi, a 40% - religijnymi, ale już w 1992 r. na względy religijne wskazywało tylko 5%, zaś na swe zasady moralne - 95%. W poborze czerwcowym 1993 r. 6% poborowych podało powody religijne, pozostali natomiast moralne.

Z danych prokuratury wojskowej wynika, że w 1992 r. zakończono 279 postępowań przygotowawczych za nie zgłoszenie się do odbycia czynnej służby wojskowej, ale tylko 79 objęto aktem oskarżenia za przestępstwo przeciwko obowiązkowi pełnienia służby wojskowej /reszta została umorzona lub zawieszona m.in. z powodu wyjazdu za granicę - miało to miejsce głównie na Śląsku Opolskim i Górnym Śląsku - około 60 postępowań karnych/.

W 1991 r. skazano 103 sprawców przestępstw przeciwko obowiązkowi pełnienia służby wojskowej /ale w 94 przypadkach zawieszono warunkowo karę/. W 1990 r. skazano 138 osób, z czego 122 wyrok zawieszono.

Najwięcej za odmowę służby wojskowej skazano w 1989 r. /aż 552 osoby, z tego 132 osobom wykonanie kary zawieszono/. W latach 1991-1993 liczba skazanych zaczęła się szybko zmniejszać, ponieważ zlikwidowano oddziały obrony cywilnej i przestano powoływać junaków. Z obowiązku służby wojskowej zwolnieni zostali świadkowie Jehowy.

Jak ten problem wygląda w innych państwach? Spośród 150 państw objętych raportem pt. "Problem odmowy służby wojskowej ze względu na przekonania", przygotowanym z inicjatywy Komisji

Praw Człowieka ONZ w 1983 r., 66 państw nie zna zasadniczej służby wojskowej /obowiązkowej/, a swoją obronność opiera na armii ochotniczej.[4/] Większość z nich to kraje rozwijające się, głównie Ameryki Łacińskiej i Afryki.

Sporo jest krajów rozwiniętych, które zrezygnowały z obowiązkowej służby wojskowej. Są to m. in. USA, Kanada, Japonia, Australia, Irlandia, Wielka Brytania, a obok nich małe państwa europejskie, jak Malta, Luksemburg czy Lichtenstein.

Zasięg zjawiska odmowy służby wojskowej ze względu na przekonania jest w większości krajów niewielki. Zupełnie szczególna sytuacja występuje w tym zakresie w Republice Federalnej Niemiec. W latach 1957-1958 złożono tam łącznie tylko 2447 wniosków o skierowanie do służby zastępczej i aż do roku 1967 liczba takich wniosków nie była większa niż 6 000. Źródła wskazują na znaczne nasilenie takich postaw po roku 1968, w czasie którego przez wiele krajów przeszła fala demonstracji pod różnymi hasłami. W analizowanych ostatnich latach o skierowanie do służby zastępczej ubiegało się w Niemczech od 44000 do 68ooo poborowych. Sytuację w tym kraju należy uznać za wyjątkową i stanowiącą odbicie stosunku młodego pokolenia do wojny. W Belgii corocznie rozpatruje się od 1800 do 2500 wniosków, we Francji od 1000 do 1500, w Holandii - od 2000 do 3000, w Norwegii od 2000 do 2800, w Szwecji od 3800 do 4200, zaś we Włoszech od 2600 do 7000.

Należy dodać, że obecnie prawo niektórych państw przewiduje wyraźnie, że służba zastępcza jest zagwarantowana zarówno w czasie pokoju, jak i wojny /np. w Austrii, Belgii, Francji/.

Nietrudno zauważyć, że zasięg zjawiska odmowy pełnienia służby wojskowej nie jest znaczny, zwłaszcza w zestawieniu z liczebnością roczników podlegających poborowi i faktycznymi potrzebami wojsk wynikającymi z planów szkolenia.

---

4/. L.KAŃSKI, Z.KĘDZIA, Zwolnienie ze służby wojskowej ze względu na przekonania, maszynopis.

Postawy skrajnie pacyfistyczne, manifestujące się odrzuceniem wszelkich form służby, w tym także alternatywnych, występują stosunkowo rzadko. Przykładowo w RFN, gdzie przypadków odmowy jest ogółem zdecydowanie najwięcej, w latach 1975-1983 tylko 45 osób demonstrowało taką postawę. Z reguły poborowi, nie chcąc odbywać powszechnej służby wojskowej, godzą się na służbę zastępczą poza strukturami armii albo w ramach tych struktur, lecz bez posługiwania się bronią.

Postawy pacyfistyczne nie są powszechne wśród polskiej młodzieży. Większość młodych ludzi nie idzie do wojska nie z pobudek ideologicznych, ale w przeświadczeniu, że służba wojskowa to strata czasu, na którą nie można sobie pozwolić. Jeżeli idą do wojska, to dlatego, iż odmowa może grozić konsekwencjami karno-administracyjnymi.

Postawy pacyfistyczne prezentują najczęściej członkowie grup subkulturowych. Wśród grup subkulturowych, które najaktywniej wypowiadają się przeciwko służbie wojskowej, należy wymienić: wipowców, punków, anarchistów i rastamanów. Wszystkie one współdziałają ze sobą, organizując m.in. wspólne akcje protestu przeciwko uwięzieniu Gałuszki czy też budowie tamy w Niedzicy. Demonstranci wywodzący się z tego środowiska obrzucili siedzibę Prezydenta RP jajkami, kiedy nie skorzystał z prawa łaski wobec uwięzionego Gałuszki.

Dla wielu członków tych grup subkulturowych wojsko jest instytucją, która najbardziej zniewala ludzi i hamuje proces integracji europejskiej. Punkowie, rastafarianie deklarują się jako obywatele Europy. W ich ideologiach nie pojawia się zagrożenie dla nich samych ani dla ich domów ze strony sąsiadów. Nie identyfikują ich jako wrogów, próbują raczej doszukać się przyjaciół. Jest to jeden z ważniejszch elementów ideologii tych grup, związany m.in. z tym, że powstawały one poprzez transpozycję wzorców kulturowych z Zachodu. Grupy te łączy właśnie pewna wspólnota kultury.

Wśród grup subkulturowych są również takie, które uważają, że wojsko jest jedną z sił mogących przeciwstawić się zagrożeniu płynącemu ze strony wrogów Polski. Na przykład w ideologii

skinheadów ważną rolę odgrywają "obcy", którzy tworzą zagrożenie dla narodu polskiego i polskiej państwowości. Wrogów szukają wśród Żydów, Niemców, Arabów i Rosjan. Uważają, że Polska powinna mieć silną armię, która byłaby w stanie obronić prawdziwych Polaków przed ingerencją obcych. Pomimo swoich promilitarnych deklaracji, niechętnie odbywają służbę wojskową, gdyż - jak twierdzą - obecna armia nie odpowiada ich ideałom, ponieważ jest infiltrowana przez komunistów i Żydów.

Poszczególne grupy subkulturowe nie odgrywają w życiu młodego pokolenia Polaków większej roli, lecz z ich opinią należy się liczyć, gdyż są to jedyne grupy młodzieży, które nie zachowują się biernie i wyrażają głośno swoje opinie. Z badań przeprowadzonych przez Ośrodek Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego wynika, że większość młodych ludzi rozpoznaje grupy subkulturowe, najczęściej skinheadów, metalowców i punków.[5/] Skinheadzi budzą wśród młodzieży zdecydowanie negatywne odczucia, najbardziej przyjazne zaś metalowcy.

Prawo do zastępczej służby wojskowej jest jednym z podstawowych, powszechnych praw człowieka, chronionym przez międzynarodowe organizacje stojące na straży praworządności i wolności obywatelskich. W Europie, oprócz krajów byłego Związku Radzieckiego, jeszcze w ośmiu krajach nie istnieje możliwość odbywania służby zastępczej, m.in. w Szwajcarii i Grecji.

W MON w Polsce pracuje się nad nowym rodzajem służby, który polegałby na odbywaniu jej bez szkolenia bojowego i bez broni. Jest kilka propozycji, m.in. :

- służba w obronie cywilnej polegająca na gotowości poborowego do uczestniczenia w akcjach np. w usuwaniu skutków klęsk żywiołowych itp.
- inna możliwość to pełnienie w wojsku różnych funkcji, które nie wymagają szkolenia w walce i używania broni /kierowca, kucharz, pisarz, zaopatrzeniowiec, sanitariusz/.

---

5/. Kształtowanie świadomości obronnej, s. 43-47.

Demokratyczne państwo ma obowiązek uszanować motywacje moralne i wybory sumienia obywateli. Zarazem jednak państwo musi mieć możliwość egzekwowania od obywateli powinności. Ma obowiązek zorganizować i zapewnić bezpieczeństwo i suwerenność kraju.

Obecny stan prawny, a i praktyka, są w tej problematyce wysoce niedoskonałe. Spory, które toczyły się wokół sprawy Gałuszki i podobnych, nie dotyczą przy tym tylko grupy młodych ludzi, deklarujących przekonania pacyfistyczne. Rzecz nie dotyczy tylko indywidualnych sumień. Chodzi tutaj o zasadniczą sprawę relacji między obywatelem i państwem, o określenie obowiązku obywatela wobec państwa. Optymalne rozwiązanie może zatem polegać tylko na racjonalnym kompromisie między prawem odmowy "nauki zabijania" a niezbywalnym obowiązkiem obrony ojczyzny. A więc kompromis między wolnością a obowiązkiem.

Nowe rozstrzygnięcia organizacyjne i prawne potrzebne są po to m.in., aby nie stwarzać pola do nikomu nie potrzebnego konfliktu między indywidualnym sumieniem a obowiązkiem obywatelskim, między młodymi ludźmi a państwem.

Rozwój kulturowy i cywilizacyjny doprowadził już szczęśliwie wiele społeczeństw do takiego stanu, w którym ochrona zbiorowej egzystencji i poszanowanie praw człowieka, jego wolności, sumienia, wyznania i przekonań, są na równi uwzględniane i przestrzegane. MON stara się nadążać za rozwojem życia społecznego na świecie i w Polsce. Stąd dążenie do tego, aby zasady spełniania obywatelskiego obowiązku wobec państwa i społeczeństwa w Polsce dorównywały międzynarodowym standardom.

Problemy obronności i obrona kraju powinny stanowić jeden z podstawowych obowiązków wszystkich ogniw władzy państwowej.

Konieczne jest systematyczne przekonywanie obywateli o szczególnej potrzebie i wadze realizowania obowiązków obronności przez każdego obywatela oraz motywowanie zarówno podstawowych, zorganizowanych form wypełniania tych obowiązków, jak i innych - pomocniczych.

Obrona Ojczyzny, a co za tym idzie, zasadnicza służba wojskowa powinny być jasno określone w zrozumiałym i akceptowanym przez społeczeństwo systemie prawa.

Należy szerzej ukazywać istotę służby wojskowej, która już od czasów rycerskich była służbą obywatelską, a więc służbą dla państwa, dla ojczyzny. Wykazywać sens i racjonalność potrzeby udziału w realizowaniu tego obowiązku jako gwarancji egzystencji każdego obywatela w suwerennej ojczyźnie.

Wojsko powinno być środowiskiem wychowawczym, które obok rodziny i szkoły jest centralnym ośrodkiem kształtowania i umacniania pozytywnych postaw wobec służby wojskowej, jej treści i tradycji.

Od pozytywnego rozwiązania tak złożonych problemów zależy przyszłość systemu bezpieczeństwa Polski oraz sprawność funkcjonowania naszej armii.

płk dr Franciszek UKASIUK

# Teleologiczne i organizacyjne wyznaczniki procesu wychowania

Z większości określeń wychowania wynika, że są to działania determinowane konstrukcją celu, wyznaczane jej treściami i spełniane według wynikających zeń wskazań. To właśnie intencjonalność uważa się za podstawowe kryterium odróżniające wychowanie od pozostałych działań socjalizacyjnych. Są także autorzy opowiadający się za innym podejściem do problemu. Wiesław Łukaszewski sądzi, że wychowanie tylko deklaratywnie jest procesem celowym, faktycznie zaś nie. "Gdyby bowiem "wypreparować" z procesu wychowawczego to wszystko, co jest nieintencjonalne, bezwiedne czy rutynowe, w wielu przypadkach nie mogłoby być mowy o działalności wychowawczej" [1]. Zdaniem innych ograniczenie zasięgu intencjonalności jest wynikiem nie tyle niedoskonałości działań składających się na proces, wręcz przeciwnie powinno być świadomie założone jako immanentna cecha właściwie pojętego wychowania - uwzględniającego prawo wychowanka do wolności i szczególne wobec niego w tym zakresie powinności wychowawcy. Stanisław Buciński zamiast wychowania celowego proponuje wprowadzanie w życie wartościowe, które "nie wiąże się z nakazem "bądź inny niż jesteś", charakteryzującym oddziaływanie kształtujące osobowość. Nie musi też wiązać się z nakazem "żyj inaczej, niż żyjesz!". Charakterystyka życia wartościowego nie musi być opisem ideału obowiązującego, nie musi być treścią moralnego nakazu. W charakterystyce tej nie musi także wysuwać się konkretnych wartości jako ważne, szczególnie satysfakcjonujące czy wysoko w ewentualnej hierarchii usytuowane. Wartości te dopiero mogą być odkrywane i porządkowane przez człowieka jako istotę świadomą i wolną, usiłującą zrozumieć siebie i swój świat, usiłującą urzeczywistniać się z nim

w sposób związany z odkrywanymi wartościami"[2] . Hubertus von Shoenebeck, jeden z twórców antypedagogiki, w swym radykalizmie jest znacznie ostrzejszy propagując myśl, że "kto kocha dzieci ten ich nie wychowuje". Odrzuca więc każde wychowanie, negując zasadność wszelkiej celowości w oddziaływaniu na innego człowieka.

Niezbędność celów w procesie wychowania pedagogika oficjalna uzasadnia pełnionymi przez nie funkcjami. Oto podstawowe z nich: funkcja prospektywna - cele nakreślają obraz, a zarazem program rozwoju osobowości, są zapisem pożądanego skutku wychowawczego oraz kierunkiem właściwych działań praktycznych; funkcja regulatywna - dostarczają norm, według których przebiegają procesy osobowościowotwórcze oraz zachowania zmierzające do urzeczywistniania antycypowanych stanów rzeczy, są niezbędne przy ocenie wyników wychowania /te wyniki, które są zgodne z celami uważa się za prawidłowe, pozostałe za niepożądane/; funkcja wartościująca - dostarczają kryteriów aksjologicznych, są miarą trafności stosowanych zabiegów pedagogicznych umożliwiają porządkowanie i koordynację wykonywanych czynności; funkcja stymulatywna - kreśląc obraz osobowości pożądanej stają się źródłem sił pobudzających do aktywności, wewnętrznym mechanizmem moralnej samoregulacji postępowania przyczyniającym się do tworzenia postaw perfekcjonistycznych, zbliżanie się do celu zaspokaja istotne potrzeby w zakresie poczucia własnej wartości i motywacji do dalszych działań, są bodźcem i regulatorem rozwoju.

Nie negując potrzeby odwoływania się do celów w wychowaniu, gdyż jak dowodził Arystoteles "człowiek rozumny działa zawsze w jakimś celu /.../ przecież nikt nie próbowałby robić czegokolwiek, gdyby nie zamierzał dojść do celu", zauważyć należy, że cele niepoprawnie wyznaczone i źle realizowane mogą także przynosić szkody. Warto przeto pamiętać choćby o niektórych ograniczeniach w zakresie ich stosowalności. A mianowicie, cele uwzględniają tylko te stany

rzeczy, które uważa się za pożądane /pomijają zaś to, co konieczne i możliwe/, opierają się na założeniu jakiejś ściśle określonej przyszłości /"jedynej słusznej drogi"/. Wynikają z nich precyzyjne techniki formowania jednostki ludzkiej, jakże często typowe dla behawiorystycznych koncepcji człowieka. Wciąż zbyt mało wiemy o rozwijającym się człowieku, by móc wychowawać jego - jako osobę wielowymiarową, trasgresyjną, posiadającą skomplikowany świat wewnętrzny, uwikłaną w trud istnienia - według programowo wskazanych do aplikacji dyrektyw. Nie bez znaczenia są także żywe doświadczenia przeszłości i przesłanki natury ustrojowej. Krytycyzm wobec celów staje się wyrazem protestu przeciwko dotychczas uprawianej pedagogice /pedagogice "socjalistycznej"/-protestu przeciwko uprzedmiotowieniu wychowanka. Poza tym od dłuższego już czasu nauki o wychowaniu, a pedagogika w szczególności znajdują się w stanie permanentnego kryzysu, głównie normatywnego i prakseologicznego, co niejako z natury rzeczy sprzyja krytycznej refleksji nad ich założeniami, osiągnięciami i perspektywami.

I. Problem celów wychowania w wojsku, gdy idzie o ich kształt nie należy do rozstrzygniętych. Jest nierozłącznie powiązany z przemianami zachodzącymi w kraju - w obszarze gospodarki, kultury, oświaty, świadomości społecznej, ludzkich postaw. Przemianom tym powinien odpowiadać właściwy model Polaka. Dziś nie ma jednoznacznej odpowiedzi - jaki on ma być, jakim on będzie w przyszłości. W związku z tym trudno jest także określić model żołnierza. Tę ostatnią trudność zaostrza fakt braku podstawowych dokumentów niezbędnych dla organizacji życia zbiorowego i stabilizujących jego kształt ustrojowy - dokumentów o charakterze konstytutywnym /konstytucja, pakt praw obywatelskich/, niedobór aktualnych opracowań naukowych. W tym miejscu pragnę przypomnieć, że kilka tygodni temu ukazała się pierwsza polska encyklopedia pedagogiczna. Kierując się

potrzebami niniejszego wystąpienia sięgnąłem tam do hasła poświęconego celom wychowania. Rozpatrzone ono zostało na tle bogatej panoramy czynników różnej natury - pozaedukacyjnych /ekonomiczno-społecznych/, a także związanych z systemem oświatowym. Jego autor /W. Pomykało/ dowodzi [3], że z pedagogicznego punktu widzenia główną przyczyną upadku dawnego ustroju był wykreowany przez ówczesne siły sprawcze model człowieka. Okazało się, że człowiek ten nie był zdolny efektywnie i szybko przestawić się na przejście od realizacji zadań wstępnej, forsownej industrializacji kraju, od pracy prostej, mało wydajnej, dającej niskie jakościowo i drogie produkty do działalności charakterystycznej dla epoki rewolucji naukowo-technicznej - nie potrafił zdobyć się, gdyż nie miał po temu warunków, na powszechną postawę innowacyjną. Tak uformowany Polak w swym ówczesnym kształcie osobowościowym w zasadniczym stopniu przyczynił się nie tylko do upadku dawnego ustroju, ale jego cechy i właściwości - co jest niepokojące - znacznie utrudniają współczesne osiągnięcie produkcyjnych i innych niezbędnych sukcesów.

Przyszły wizerunek systemu edukacyjnego, tworzone i upowszechniane cele wychowania są i pozostaną uzależnione od dróg dalszej transformacji ustrojowej. Autor rozpatrywanego hasła dopuszcza możliwość rozwoju sytuacji według kilku wariantów. Takich jak - liberalny, socjal-liberalny, czerpiący swe propozycje rozwiązań ze światopoglądu religijnego /chrześcijańsko-fundamentalny, chrześcijańsko-liberalny/, narodowo-fundamentalny, humanistycznego uporządkowania nadchodzącego świata. W obrębie każdej z opcji mieści się proponowany obraz gospodarki /zauważyć należy, że w żadnej z nich nie zostały zakwestionowane walory społecznej gospodarki rynkowej/, zarys systemu oświatowo-wychowawczego oraz ideał wychowawczy Polaka. Ostatnia opcja /humanistycznego uporządkowania nadchodzącego świata/ należy do własnych propozycji autora. Oto niektóre z cech szczegóło-

wych wynikającego z niej obrazu Polaka. Orientacja na przynależność narodową z wyboru w sytuacji wyeliminowania barier w przemieszczaniu się między krajami, przepływie informacji, możliwości dużej ruchliwości społecznej związanej z nierównomiernym standardem życia, szansami awansu. Wypracowywanie swego indywidualnego i zbiorowego sukcesu głównie w przemysłach wysokiej techniki, w masowym zapewnieniu nie formalnej, a rzeczywistej podmiotowości społeczno-politycznej. Otwartość na sprawy ludzi, na problemy narodu, zdolność harmonizacji potrzeb osobistych ze społecznymi. Odrzucenie intelektualnych konstrukcji służących dominacji bogatych nad biednymi, przeciwdziałania wszelkim formom odradzania się biurokracji. Pragnienie wykorzystania rozwiniętych talentów i zdolności. Szacunek dla światopoglądu nie tylko odziedziczonego po przodkach ale także pochodzącego ze świadomego wyboru. Uznanie dla tolerancji jako podstawy współżycia ludzi różnych przekonań. Cechy te w skrócie można byłoby nazwać: otwartością /psychologiczną, społeczną, przestrzenną/, podmiotowością, poczuciem własnej godności, tolerancją. Nie pozostają one bez wpływu na sylwetkę modelową żołnierza. Przykładowo, eliminacja barier w przemieszczaniu, w przypadku żołnierza, znajdzie także swoje odbicie w poszerzeniu danych mu przywilejów - inaczej mówiąc będzie to żołnierz poruszający się w obszarze szerzej zakreślonych swobód /choć wciąż ograniczonych i nieporównywalnych z warunkami życia cywilnego/. Podmiotowość wyznaczana jest sterowalnością biegu tych zdarzeń, które wchodzą w zakres kompetencji żołnierza oraz ich kontrowalnością zgodnie z własnymi standardami i kategoriami. Poczucie własnej godności będzie się wyrażało pełniejszym zaznaczeniem niż dotychczas /odważniejszą ekspresją/ szacunku dla samego siebie, świadomością osobistej wartości. A cecha tolerancji powinna poszerzyć granice wyrozumiałości dla odmienności prezentowanych przez innych racji i postaw.

II. Składowe modelu żołnierza różnie mogą być porządkowane i klasyfikowane. Najmniej kontrowersji budzi ocena tych cech, które charakteryzują sferę instrumentalną osobowości. Na ogół wiemy w czym wyraża się umiejętność kierowania ogniem w czasie ćwiczeń na pozorowanym polu walki, sprawność obsługi sprzętu bojowego, zdolności organizacyjne, dyspozycyjność fizyczna żołnierza. Trudniej jest oceniać cechy kierunkowe - wiążą się one z uznawanym systemem wartości i nie da się tu zastosować precyzyjnej miary. Wśród nich znajdują się również takie cechy, które określają stosunek żołnierza do własnej ojczyzny, narodu i społeczeństwa. Są to patriotyzm, Humanizm, ideowość, internacjonalizm. Ewidentna jest ich bliskość formuły "ideologia". Daje się zauważyć niekiedy zdezorientowanie co do aktualności wymienionych pojęć. Rozpatrzmy ideologię. Oto przykład skrajnej, choć nie nowej w swej wymowie wypowiedzi na jej temat: "Mamy podstawę do twierdzenia, że era ideologii odchodzi już do lamusa historii /.../, to właśnie ideologia demoralizowała państwa i stosunki międzynarodowe, a przede wszystkim patologizowała naukę"[4] . Jako jedna z form świadomości społecznej swą genezą sięga ona początków cywilizacji. Nie oznacza to, że ściśle określone przejawy aktywności ludzkiej, zawsze takie same, niezmiennie były jej podporządkowane. Termin ten, jako "naukę o ideach", a konkretnie o prawach i zasadach myślenia wprowadził francuski ekonomista i filozof Antoine Destutt de Tracy i rozpowszechnił się on w tradycji humanistyki /angielsko-francuskiej/ na przełomie XVIII i XIX wieku. Treść jego się zmieniała na przestrzeni czasu. Przykładowo, we współczesnej myśli katolickie "oznacza on pogląd, czy też zespół poglądów, idei, które są niewątpliwie jakoś zaadresowane do woli i uczucia, ale przede wszystkim stanowią treść poznania, należą do dziedziny myśli"[5]. Jeszcze do niedawna zasięg ideologii, która legalizowała ówczesny porządek ustrojowy, był totalny, a siła sprawcza wielka. Trudno było niemal cokolwiek sobie wyobrazić bez jej przyzwolenia. Oficjalnie

obowiązująca ideologia stanowiła podstawę licznych odniesień i wartościowań, kryterium słuszności i prawdy. To, co było zgodne z jej treściami nie podlegało zakwestionowaniu, nie mogło zasługiwać na negatywną ocenę. Współtworzyła ona cele wychowania jako ich wyjściowa baza /kluczowa przesłanka/, ukierunkowywała pracę wychowawczą.

U podstaw przejawianej niechęci do ideologii najwyraźniej spoczywają określone prawa natury emocjonalnej. Wyrażając słusznie swój negatywny stosunek do ideologii, która wyznaczała podstawy funkcjonowania państwa /chodzi tu o ideologię marksistowsko-leninowską/, z pewnym bagażem obaw a nawet lęków mówi się o ideologii w ogóle. Weźmy niektóre konkretyzacje tego hasła, na przykład internacjonalizm - może się on jeszcze kojarzyć z przymusem miłości zadekretowanym w odpowiednich aktach prawnych, z koniecznością świadczenia pomocy innym bez względu na to czy wynika ona z naszych możliwości, pragnień i autentycznych motywacji. Negując przeto tak rozumiany internacjonalizm /internacjonalizm proletariacki/ odrzucamy bardzo często, niemal na zasadzie odruchu, wszelki internacjonalizm. "Wylewamy więc dziecko z kąpielą" - jest to efektem znanego w psychologii zjawiska przenoszenia /generalizacji/ negatywnych stanów uczuciowych, wskutek złych skojarzeń /traumatyzujących doświadczeń/ na wszystkie desygnaty danego pojęcia. Z podobną ostrożnością i nieufnością podchodzi się do słów ideowość, humanizm, patriotyzm, choć wiadomo, że pozbawione są one przymiotnika "socjalistyczny" - nadającego im niegdyś jednoznacznie klasową interpretację.

W swej najnowszej pracy poświęconej naukom o wychowaniu w Polsce w XX wieku Stefan Wołoszyn pokazuje, że równolegle do wielkich nurtów filozoficzno- teoretycznych rozwijały się u nas różne odmiany pedagogiki ideologicznej, pedagogiki, której naczelnym zadaniem jest formułowanie celów wychowania z przekonaniem o konieczności ich realizacji w duchu indoktrynacyjnym /np. pedagogika wychowania narodowego,

pedagogika wychowania społecznego o orientacji liberalno-demokratycznej, pedagogika wychowania państwowego, pedagogika wychowania komunistycznego /socjalistycznego/, pedagogika wychowania religijnego z dominacją wychowania katolickiego/. "Pedagogika taka ma zawsze charakter polityczny - jest funkcją ideologii wyznawanej i głoszonej przez określoną grupę narodową, klasę społeczną, ustrój polityczny państwa, dominującą instytucję życia zbiorowego /kościół/ itp."[6]. Przeto wyżej rozpatrywane terminy - ideologia /polityka/, patriotyzm, humanizm, ideowość, internacjonalizm - nie mogą być obce także współczesnej praktyce wychowawczej i dotyczy to również wychowania wojskowego.

III. Wychowanie wojskowe przygotowuje żołnierzy do różnych funkcji i zadań. Dotyczy to zarówno specjalności wymagających wyszkolenia na poziomie elementarnym /np. strzelca wyborowego, kierowcy transportera opancerzonego, działonowego czołgu/, jak też takich specjalności, które są nabywane w systemie kształcenia wyższego a nawet akademickiego /np. oficera-dowódcy, pracownika sztabu, oficera służb technicznych, łącznościowca/. Tak rozumiane wychowanie rozpatrywane i analizowane najczęściej bywa w kontekście teorii ról społecznych. Są jednak przeciwnicy takiego podejścia. Uważają oni, że po pierwsze - planowe wprowadzanie młodego człowieka w dorosłość to narażanie go na pasmo długotrwałych manipulacji, zależności a nawet cierpień, co kłóci się z wrodzonym poczuciem dobra i pragnieniem życia w harmonii, po drugie - wychowanie zorganizowane ubezwłasnowolnia młodego człowieka, pozbawia go należnych praw /młodzież jest izolowana od społeczeństwa, poddawana naciskowi naprawczemu; wobec przestępców czyni się to samo tylko w radykalniejszej formie/, po trzecie - realizatorzy koncepcji ról, nauczyciele /co podkeśla radykalna pedagogika krytyczna/, bardzo często nie znają innej rzeczywistości niż szkoła lub znają ją powierzchownie, do zadań przyszłości wdrażają więc młodych ludzi według jej własnej /błędnej/ wizji, po czwarte - wszelkie zamierz-

one wpływy wywołują w wychowanku dwojakiego rodzaju odzwierciedlenia, pozytywne /pożądane reprodukcje zachowań/ a także negatywne /zachowania odwrotne do zamierzonych, często według prawa przekory, wychowawca sugeruje "to i to", zrobię więc "coś innego"/, po piąte - stałą cechą naszej rzeczywistości jest nieprzejrzystość, nieprzewidywalność, przygotowanie do przyszłych ról jest to więc zabieg chybiony .

Jeżeli podane zarzuty zostaną sprowadzone do zracjonalizowanej postaci i pozbawione skrajności wymowy można się z nimi zgodzić, pamiętając, że nie da się odrzucić koncepcji ról w wychowaniu. Wszelkie wychowanie w tym koniecznie wychowanie wojskowe musi przebiegać w myśl pewnych reguł, zasad, powinno być planowe i wdrażać młodzież do czekających ją trudów w przyszłości. Nie jest jednak ani proste, ani łatwe. Wielu dowódców szczebla podstawowego boryka się, jak wskazuje obserwacja życia, z dużymi problemami przy skłanianiu podwładnych do respektowania regulaminów, ustalonego porządku, subordynacji, wskutek czy to osłabionej motywacji do służby, czy niewłaściwego wyznaczenia granicy, z pobudek egoistycznych, pomiędzy prawem do osobistej wolności a koniecznością niezbędnych wyrzeczeń. Reformując struktury wojska i liberalizując jego życie wewnętrzne warto pamiętać o tych cechach, które socjologowie przypisują armii[7]: 1. armia jest organizacją o przewadze więzi formalnej nad personalną, 2. armia jest instytucją biurokratyczną o strukturze hierarchicznej, 3. armia jest środowiskiem społecznym o własnym systemie uwarstwienia, 4. armia jest grupą bojową zorganizowaną dla zwycięskiej walki.

Edukacyjne urabianie wychowanka w aspekcie określonych sprawności, choć bywa koniecznością, może się jednak kojarzyć z dominacją procesów adaptacyjnych nad innowacyjnymi, z przesadną wiernością pedagogice pewności i zamkniętych horyzontów. Otóż, w systemie przygotowania do ról jest miejsce dla pedagogiki nadziei, tu także można odkrywać wartości nowe i inne niż te, do których przywykliśmy, w których zamykał nas czas teraźniejszy. Warto też kierując się potrzebami

życia i dobrem służby umiejętnie dyskontować wyniki już znanych badań /np. z zakresu charakterystyk zawodowych/. Konieczne jest jednak wyzbycie się urazów i uprzedzeń przy wyznaczaniu cezur, które mechanicznie dzieliłyby te badania na dobre i złe. Żołnierz, przykładowo forsujący przeszkodę wodną czy skaczący z samolotu zawsze myślał o jednym, bez względu na ustrój państwa i prowadzoną politykę, o bezbłędności wykonania czynności, które decydują o życiu /motywacja jego była i jest zapisana w formule "nie stracić kontroli nad sobą i danymi do dyspozycji środkami, własną stopą stanąć bezpiecznie na ziemi"/. Jest to podyktowane niezmiennym w tym zakresie kształtem struktury psychicznej człowieka - najpierw zaspokaja się potrzeby podstawowe /w podanym przykładzie idzie głównie o potrzebę bezpieczeństwa/ a potem wyższe. I warto zdawać sobie z tego sprawę, trzeba również wykorzystywać te doświadczenia przeszłości - naukowe także - które mają wymowę szerszą, uniwersalną. W cytowanej encyklopedii pedagogicznej czytamy: "nie należy bagatelizować wielkiego dorobku nauk społeczno-humanistycznych, w tym też pedagogicznych, który wypracowano w naszym kraju i upowszechniono w licznych kręgach społecznych, mimo rozmaitych trudności, barier, przeszkód. Był to dorobek największy w krajach Europy Wschodniej i Środkowej /.../. Dorobku tego nie zniszczył stalinizm w swej jaskrawej postaci"[8] . W jego nie tylko konsumowaniu, ale i tworzeniu uczestniczyły też siły zbrojne. Dziś zaś, podkreśla redaktor "Wojska i Wychowania" Janusz Tomiło "zadziwia mnie łatwość z jaką wielu wojskowych i ludzi w jakiś sposób z wojskiem związanych, przekreśla dotychczasowy dorobek nauk humanistycznych. Naturalną konsekwencją takiego podejścia będzie - i wszystko na to wskazuje, że tak się stanie - spadek rangi humanistyki wojskowej, nie z przyczyn kadrowych, ale instytucjonalno-organizacyjnych"[9] .

x

x x

Na ogół przyjmuje się, że cele to antycypowane stany rzeczy /postulowane projekty osobowości/, do osiągnięcia których zdąża się w działaniach wychowawczych. Są one niezbędne w procesie wychowania, stając się jego podstawowym - teleologicznym - wyznycznikiem /gr. téleos - osiągający cel, lógos - słowo, nauka/. Drugim ważnym wyznacznikiem jest organizacyjna strona działań formujących osobowość wychowanka. Składa się na nią: zaplanowanie procesu, przygotowanie warunków niezbędnych dla jego spełnienia oraz systematyczna realizacja przewidzianych działań. Teleologiczny wymiar procesu jest nierozłączny wobec wymiaru organizacyjnego. Jednak najlepiej nawet określona prognoza założonego wyniku stanie się pustym hasłem, jeśli nie będą jej towarzyszyły stosowne zabiegi czynnościowe. Cele dopiero w ścisłym powiązaniu z innymi elementami procesu i wdrażane w działaniu stają się siłą zmieniającą rzeczywistość. Przy czym w procesie wychowania niezwykle ważne jest, by cele postulowane mogły stać się osobistymi celami każdego z uczestników procesu.

Choć od wychowania wojskowego wymaga się systemowości to jednak pojmowanie jego wyznaczników jako dogmatu lub objawienia /wyrażające się w skrajnym dyrektywizmie/ jest równie niebezpieczne jak ich wyeliminowanie z procesu w imię absolutnego respektu dla praw wychowanka. Autor najnowszej pracy[10] podejmującej problemy aktualnych prądów edukacyjnych uprawianych w ramach tzw. myślenia horyzontalnego trafnie akcentuje, że antypedagogika, która to poddaje pod wątpliwość zasadność kategorii interwencjonizmu wychowawczego, zbudowana jest wciąż z bardzo delikatnej tkanki. Rodzące się kontrowersje mogą powodować jej dekonstrukcję, ale także mogą prowadzić do walki o nią bądź o niektóre jej wyzwania czy roszczenia. Odmienność wizji nie musi prowadzić do absolutyzacji własnej prawdy, choć pozwala zrozumieć istnie-

jące różnice. Być może wpatrywanie się w dziedziny rozłącznych światów pozwoli na wyzwolenie u każdej ze stron skłonności proempatyczny i otwarcie się na inność przy jednoczesnym prawie do zachowania własnej prawdy.

## Przypisy


1. W.Łukaszewski, Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania, w: B.Suchodolski /red./, Społeczeństwo wychowujące - rzeczywistość perspektywy /materiały sesji naukowej/, Wrocław 1983, Ossolineum s.192-193.
2. S.Ruciński, Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe, Warszawa 1988, UW, s.183-189.
3. W.Pomykało /red./, Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, s.54-72.
4. M.Pionk, Kłopoty nauki o wychowaniu, "Biuletyn Pedagogiczny", Katowice 1990, nr 2, s.5.
5. K.Wojtyła, Elementarz etyczny, Wrocław 1991,s.89.
6. S.Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Warszawa 199 IBE, s.73.
7. J.Wiatr, Socjologia wojska, Warszawa 1982, MON, s.29.
8. W.Pomykało /red./, Encyklopedia pedagogiczna, op.cit., s.60.
9. J.Tomiło, Zachwiany system, "Wojsko i Wychowanie" 1993, nr 7, s.
10. R.Śliwerski, Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dzi cka" do antypedagogiki, Łódź 1992, UŁ, s.116-123.

płk dr Tadeusz GRACA
Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza
08-521 DĘBLIN 3

# KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W WOJSKU WOBEC ORIENTACJI ZYCIOWYCH WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEZY.

Kształcenie i wychowanie w wojsku jest integralną częścią działalności dowódczo-szkoleniowej, warunkującej efektywną realizację zadań w poszczególnych ogniwach organizacyjnych Sił Zbrojnych. Jest także głównym czynnikiem wpływającym na kształtowanie postaw.

Działalność związana z kształceniem i wychowaniem w wojsku, realizowana jest w praktyce na różnych poziomach i w poszczególnych strukturach funkcjonowania armii, stąd też rozważać trzeba różne aspekty tej działalności.

Pragnę więc na początku swoich rozważań zaznaczyć, że dotyczyć one będą w głównej mierze procesu edukacji podchorążych w WSO. Przede wszystkim dlatego, że podjęta próba określenia orientacji życiowych współczesnej młodzieży oparta została na materiale zebranym wśród podchorążych. Nie znaczy to oczywiście, że pewne elementy nie mają charakteru uniwersalnego i nie mogą dotyczyć również aspektów kształcenia i wychowania żołnierzy zasadniczej służby wojskowej (należałoby jednak przeprowadzić podobne badanie wśród żołnierzy zsw).

I drugi powód, który skłania do podjęcia problematyki kształcenia i wychowania w WSO. Bez wnikania w analizy znaczeniowe i terminologiczne warto zauważyć, że pojawiające się coraz częściej tendencje modernizacyjne szkolnictwa wojskowego, niosą z sobą nowe założenia zbliżone pod względem formy do utylitaryzmu dydaktycznego. Zadania stawiane przed edukacją kadr oficerskich zmierzają do bardzo wysokiego (wręcz perfekcyjnego) przygotowania absolwentów WSO do efektywnego, praktycznego

działania na pierwszym stanowisku służbowym. Gwarancją tego ma być wysoki poziom przedsięwzięć dydaktycznych,treningów, praktyk edukacyjnych itp. I dla wąsko rozumianego celu kształcenia być może to wystarczy.

Pojawia się jednak kilka pytań. Czy na przykład po perfekcyjnym wykonaniu zadań służbowych młody oficer nie znajdzie się w towarzystwie (np. cywilnym), które nie przejawi większego zainteresowania jego specjalistycznymi rewelacjami? Czy nie będzie funkcjonował w określonym środowisku rodzinnym i nie będzie zajmował się wychowywaniem swoich dzieci? Czy pretendując do roli członka młodej polskiej inteligencji (czy po prostu Polaka - obywatela) nie powinien znać podstawowych przynajmniej zagadnień politycznych, ekonomicznych nie mówiąc już o historii? I czy jako zwykły człowiek nie będzie się czasami po służbie zastanawiał dlaczego żyje w ciągłym stresie, jest psychicznie zmęczony i objawiają się u niego takie lub inne emocje?

Jarosław Rudniański stwierdza, że kształcąc człowieka, rozwijamy jego intelekt, przekazujemy mu określone informacje i uczymy praktycznych umiejętności. Ale nie może nam być przecież obojętne, czy przy takich działaniach kształtujemy również charakter człowieka, jego stosunek do innych ludzi i do samego siebie, system wartośći i postawy wobec rzeczywistości.Chyba, że założymy wykształcenie supersprawnej jednostki do przetwarzania danych i podejmowania decyzji. Byłoby to jednak wyraźnie za mało, gdyż człowiek jest czymś znacznie większym (J.Rudniański 1985, s.13 i dalsze).

Jak zatem powinien funkcjonować system kszałcenia i wychowania w procesie edukacji wojskowej? I czy oprócz zadań, które musi realizować osiągając określone cele, powinien uwzględniać również fizyczną i psychiczną strukturę "materiału", który jest głównym skladnikiem całego procesu?
Spróbujmy odpowiedzieć na powyższe pytania.

S y s t e m  k s z t a ł c e n i a  i  w y c h o w a n i a.

Wojsko jako struktura zorganizowana i uhierarchizowana, sama jest określonym systemem, wewnątrz którego wyodrębnić można liczne podsystemy. Nie wchodząc w zawiłości organizacyjno - systemowe przyjąć można, że proces szkolenia i wychowania jak również charakterystyczny dla struktur wojska proces szkolenia, realizowany jest w określonym systemie. System ten jest wyraźnie wyodrębniony i zbudowany według określonych ustaleń w poszczególnych instytycjach i składowych wojska. Inaczej w jednostkach bojowych, inacej nieco w szkolnych i jeszcze inaczej w strukturach szkolnictwa wojskowego. Jego elementy składowe i funkcjonowanie jest powszechnie znane i dlatego nie musi być w tym miejscu dokładnie omawiane. Wydaje się jednak, że warto zwrócić uwagę na relacje i powiązania systemu kształcenia i wychowania w wojsku z szerszym środowiskiem wychowawczym. Jest to tym bardziej uzasadnione, że zarówno żołnierze zsw. jak i podchorążowie są z reguły ludźmi dorosłymi, pełnoletnimi, bardzo często z już ukształtowanymi poglądami, systemami wartości i postawami. Przeżyli już przecież 19 - 20 lat w rodzinie, w jakiejś miejscowości, ukończyli taką lub inną szkołę a może nawet pracowali.

Dlatego też procesu kształcenia i oddziaływań wychowawczych nie można rozpoczynać za każdym razem od początku. Muszą one być kontynuacją tego, co już było, trwało i przyniosło mniej lub bardziej wyraźne efekty. I gdyby przyjąć dla uproszczenia, że głównym celem wychowania jest kształtowanie postaw, to należałoby raczej mówić o rozwijaniu postaw już istniejących u naszych wychowanków (jeżeli są pożądane z punktu widzenia celów) lub zmieniania tych postaw (jeżeli nie są zbieżne z wytyczonymi celami). Podjęciu optymalnych działań w tym zakresie sprzyjać może znajomość orientacji życiowych posiadanych przez naszych żołnierzy lub podchorążych.

P r o b l e m a t y k a  o r i e n t a c j i  ż y c i o w y c h.

Pojęcie "orientacji życiowych" pojawiło się w psychologii i pedagogice stosunkowo niedawno, chociaż "orientacja" jako pojęcie występowało już dawniej w różnych znaczeniach. W języku potocznym np. oznacza poprawne i szybkie rozpoznanie elementów otoczenia (sytuacji). "Orientacje życiowe" są pojęciem bardzo pojemnym i jeżeli nie w pełni zawierają w sobie, to przynajmniej wiążą się ściśle z takimi pojęciami jak: system wartości człowieka, orientacja wartościująca, postawy, aspiracje, plany życiowe czy style życia.

"Orientacja życiowa jest najczęściej definiowana jako układ celów życiowych i środków ich realizacji. Jest ona zasadniczym, subiektywnym elementem sposobu życia. Jest jednak obiektywnie uwarunkowana tzn. jest skutkiem i zarazem czynnikiem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Zawiera w sobie trzy elementy: a)poznawczy, b)afektywny, c)dyrektywny"(T.Hejnicka-Bezwińska 1991, s.27). Z tej krótkiej charakterystyki wynika, że znajomość "orientacji życiowych" konkretnego człowieka umożliwia dość precyzyjne określenie jego celów życiowych i środków, przy pomocy których zamierza je osięgnąć. "Orientacje życiowe" ukierunkowują również zachowanie się człowieka i z tego chociażby względu zasługują na bliższe poznanie.

Wyraźnie też występuje związek konkretnych "orientacji życiowych" z rodzajami i metodami oddziaływań wychowawczych. Ich analiza może bowiem dostarczyć wskazówek , na jakie sfery psychiki i jakimi metodami oddziaływać, aby zapewnić jak największą efektywność w procesie kształcenia i wychowania. Przyjąć również należy, że "orientacje życiowe" jakie posiadają nasi wychowankowie są efektem oddziaływań środowiska wychowawczego, w którym dotychczas przebywali. Są też uzależnione od ich konstrukcji psychicznej, głównie od osobowości i posiadanych postaw.

## "O r i e n t a c j e  ż y c i o w e"  p o d c h o r ą ż y c h.
## (w y b r a n e  z a g a d n i e n i a )

Podjęta próba określenia "orientacji życiowych" młodzieży oparta została na wycinkowych badaniach przeprowadzonych wśród podchorążych I i II roku nauki. Do badań wykorzystano dwa skonstruowane w tym celu narzędzia:

- arkusz wyboru "dróg życia" ;
- arkusz określania hierarchii wartości.

Zostały one zaczerpnięte z literatury psychologicznej (Cz. Matusewicz 1975) i przystosowane do sytuacji i warunków mogących zaistnieć w wojsku.

Do arkusza wyboru "dróg życia" opracowano dziesięć charakterystyk przedstawiających różne style życia. Określono w nich mniej lub bardziej wyraźnie preferowane wartości, które mogą zostać osiągnięte przy wybraniu danej "drogi życia". Zestawienia tych wartości mogą posłużyć do określenia orientacji życiowej człowieka ocenoającego wysoko lub nisko poszczególne style życia. Spośród wielu różnych wartości i orientacji życiowych zawartych w opracowanych stylach życia, wyodrębnić można: orientację na zaspokajanie potrzeb, orientację na wzorowe wykonywanie obowiązków służbowych, orientację na poszukiwanie i tworzenienie czegoś nowego, orientację na wartość sprawności fizycznej, zaangażowania społecznego, udzielania pomocy innym ludziom itp. Nie jest to pełna lista wartości zawartych w opisach poszczególnych stylów życia. Przy modyfikacji narzędzia chodziło jednak o to, by w sposób trafny przewidzieć takie sytuacje życiowe, które zdarzyć się mogą w środowisku wojskowym, i które mogą być antycypowane przez podchorążych. Założono również, że nie wszystkie drogi muszą się podobać i mogą być badanym lub odrzucone. W celu bardziej przejrzystego przedstawienia wyników i wniosków z badań, nazwano poszczególne drogi konkretnymi przymiotnikami określającymi skrótowo style życia ( patrz tabela 1).

| Droga życia | Nazwa stylu życia | Ilość punktów | Ocena drogi |
|---|---|---|---|
| pierwsza | hedonistyczny (przyjemnościowy) | - 18 | odrzucona |
| druga | kolektywistyczny | - 11 | odrzucona |
| trzecia | pragmatyczny | + 28 | preferowana |
| czwarta | aktywności fizycznej (atletyczny) | + 13 | preferowana |
| piąta | prospołeczny | + 15 | preferowana |
| szósta | egoistyczny | - 22 | odrzucona |
| siódma | wielowariantowy (optymalny) | + 31 | preferowana |
| ósma | wzorowej służby | + 13 | preferowana |
| dziewiąta | zaangażowany | - 10 | odrzucona |
| dziesiąta | altruistyczny | - 27 | odrzucona |

Tabela 1. Zestawienie ocen "drogi życia".

Do preferowanych przez siebie stylów życia podchorążowie zaliczyli: styl wielowariantowy, pragmatyczny, prospołeczny, aktywności fizycznej i styl wzorowej służby.

Odrzucili natomiast jako style życia nieodpowiadające im lub obojętne: styl altruistyczny, egoistyczny, hedonistyczny, kolektywistyczny oraz zaangażowany.

Czy analiza powyższych wyników pozwala na wyciągnięcie głębszych wniosków? Trudno po jednorazowych badaniach precyzować wiążące opinie. Daje się jednak wyraźnie zauważyć, że młodzi ludzie nie oczekują łatwego życia ani przyjemności. Nie zamierzają się również poświęcać bez reszty innym. Odzrzucają np. styl altruistycznyi kolektywistyczny, ale odrzucają również jako jednostronny styl egoistyczny. Preferują natomiast taką "drogę życia", którą można byłoby nazwać optymalną. Owe praktyczne po-

dejście do życia nie musi oznaczać niczego złego. Może np. oznaczać, że w życiu istotna jest elastyczność i przystosowywanie sie do nowych warunków. Potwierdza to zresztą ustawienie na drugim miejscu spośród stylów preferowanych, stylu pragmatycznego. Jest to pozytywny prognostyk dla organizatorów i realizatorów procesu kształcenia. Nastawienie podchorążych na konieczność wielowariantowego działania, powinno ułatwić proces przemian (transformacji), jaki niewątpliwie czeka szkolnictwo wojskowe.

Chcąc jeszcze wyraźniej określić z jakimi wartościami utożsamiają się badani, umożliwiono im zidentyfikowanie jednej z "dróg życia" jako swojej własnej. Najwięcej wyborów otrzymały: styl wielowariantowy i pragamatyczny (patrz tabela 2).

| Miejsce (nazwa) drogi wybranej | Nazwa stylu |
|---|---|
| I siódma | wielowa-riantowy |
| II trzecia | pragmaty-czny |
| III pierwsza | hedonis-tyczny |
| IV szósta | egoity-czny |
| V druga | kolekty-wistyczny |

| Miejsce (nazwa) drogi preferowanej | Nazwa stylu |
|---|---|
| I siódma | wielowa-riantowy |
| II trzecia | pragmaty-czny |
| III piąta | prospołe-czny |
| IV ósma | wzorowej służby |
| V czwarta | aktywność fizycznej |
| **Drogi odrzucone :** -pierwsza -druga -szósta -dziewiąta -dziesiąta | |

**Tabela 2. Hierarchia wybranych jako swoje własne oraz preferowanych "dróg życia".**

Dość trudno jest wyjaśnić zjawisko wybrania za swoje własne stylów życia nazwanych stylem hedonistycznym, egoistycznym i kolektywistycznym. Style te zostały odrzucone przy pytaniu o style preferowane, zostały tam po prostu ocenione negetywnie. Ta pod-

wójna i różna ocena pozwala przypuszczać, że oficjalnie style te nie powinny być uznawane w cichych poglądach , chociaż zdarza się pewnie w życiu i w opiniach badanych trochę hedonizmu i egoizmu czy wreszcie kolektywizmu.

Drugi aspekt badań dotyczył próby określenia hierarchii wartości uznawanych (preferowanych) przez podchorążych. Arkusz do określenia tej hirarchii jest wzorowany na oryginalnym "Kwestionariuszu wartości Rokecha". W kwestionariuszu oryginalnym znajduje się lista 18 wartości zwanych ostatecznymi oraz 18 wartości zwanych instrumentalnymi. W arkuszu skonstruowanym da badań wśród podchorążych umieszczono w porządku alfabetycznym 9 wartości nazwanych uniwersalnymi oraz 9 wartości nazwanych sytuacyjnymi. Każda z nich była uzupełniona jednym lub dwoma dookreśleniami. Starano się przy tym wyeksponować te wartości, które mogą się wyraźnie łączyć z problematyką życia wojskowego (patrz tabela 3).

Przyjęto również założenie, że być może inną hierarchię wartości prezentują nasi wychowankowie, a inną staramy się u nich kształtować w toku naszych oddziaływań edukacyjnych. W kontekście stwierdzenia o ciągłości (przedłużeniu) trwających już wcześniej oddziaływań wychowawczych, założenie to powinno nieco rozszarzyć tą problematykę. Ułożenie poszczególnych wartości w porządku nadanym przez badanych pozwala nie tylko zorientować się w preferowanej hierarchii wartości, ale również pozwala zauważyć na ile różne są one od tych, które w odczuciach badanych są kształtowane w toku oddziaływań wychowawczych. Analiza tabeli 3 pozwala zauważyc, że wśród wartości uniwersalnych największe różnice w kolejności ułożenia występują w wartościach: wolność, przyjaźń, kariera zawodowa i dobrobyt. Pełna zgodność jest w dostrzeganiu bezpieczeństwa kraju i zbawienia wiecznego. Wartości sytuacyjne są również zróżnicowane. Największe rozbieżności występują w wartościach ambicji, aktywności, mądrości życiowej, samodzmodzielności i odwagi.

| Miejsce | **Wartości uniw. (własne)** | Suma pkt. |
|---|---|---|
| I | Bezpieczeństwo kraju | 206 |
| II | Wolność | 161 |
| III | Pokój światowy | 159 |
| IV | Przyjaźń | 157 |
| V | Zabezpieczenie rodziny | 155 |
| VI | Dobrobyt | 155 |
| VII | Kariera zawod. | 150 |
| VIII | Uznanie | 113 |
| IX | Zbawienie wieczne | 94 |

| Miejsce | **Wartości uniw. (kształtowane)** | Suma pkt. |
|---|---|---|
| I | Bezpieczeństwo kraju | 211 |
| II | Kariera zawod. | 209 |
| III | Dobrobyt | 185 |
| IV | Pokój światowy | 174 |
| V | Uznanie | 145 |
| VI | Zabezpieczenie rodziny | 138 |
| VII | Przyjaźń | 123 |
| VIII | Wolność | 98 |
| IX | Zbawienie wieczne | 63 |

| Miejsce | **Wartości sytu. (własne)** | Suma pkt. |
|---|---|---|
| I | Mądrość życiowa | 201 |
| II | Kompetencje zawodowe | 177 |
| III | Odpowiedzialność | 156 |
| IV | Samodzielność | 150 |
| V | Odwaga | 141 |
| VI | Aktywność | 140 |
| VII | Ambicja | 138 |
| VIII | Twardość | 127 |
| IX | Wyrozumiałość | 123 |

| Miejsce | **Wartości sytu. (kształtowane)** | Suma pkt. |
|---|---|---|
| I | Kompetencje zawodowe | 289 |
| II | Ambicja | 198 |
| III | Odpowiedzialność | 178 |
| IV | Aktywność | 171 |
| V | Mądrość życiowa | 148 |
| VI | Twardość | 134 |
| VII | Samodzielność | 125 |
| VIII | Odwaga | 121 |
| IX | Wyrozumiałość | 74 |

**Tabela 3. Zestawienie wartości uniwersalnych i sytuacyjnych uznawanych jako własne oraz zauważanych jako kształtowane w WSO.**

Największa zgodność występuje w takich wartościach jak: kompetencje zawodowe, odpowiedzialność i wyrozumiałość (na dziewiątym miejscu). O niespójności hierarchii wartości posiadanych przez podchorążych z wartościami spostrzeganymi przez nich jako kształtowane przez system oddziaływań wychowawczych w uczelni, świadczy również zestawienie średnich ocen wartości uznawanych jako własne i spostrzeganych jako kształtowane (tabela 4 i 5).

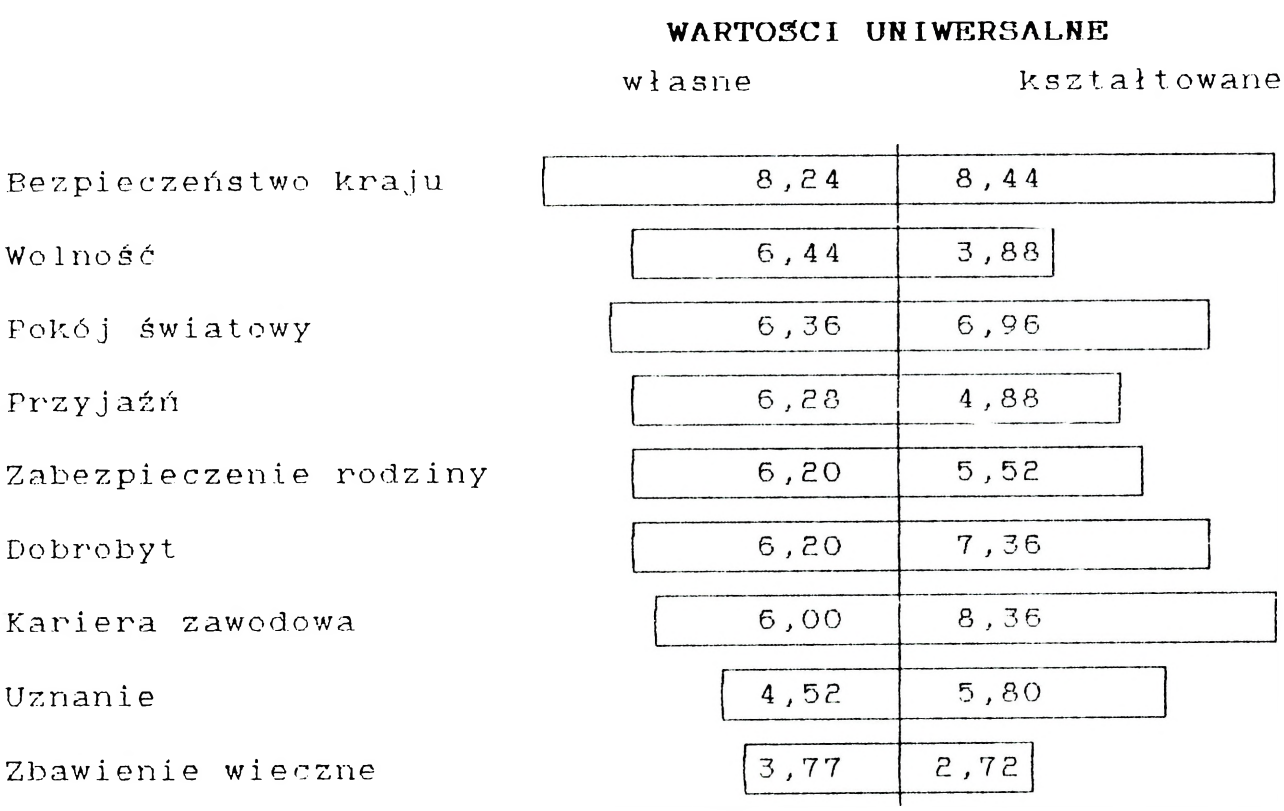



**Tabela 4. Porównanie zgodności średnich ocen wartości uniwersalnych (własnych i kształtowanych).**

Współczynnik zgodności W Kendalla jest niski i wynosi K = 0,33. Niewiele większy jest współczynnik korelacji rangowej i wynosi r = 0,41. Swiadczy to o braku zgodności w analizowanych strykturach wartości uniwersalnych. Jeszce niższe poramery statystyczne otrzymujemy przy analizie hierarchii wartości instrumentalnych. Współczynnik Kendalla wynosi w tym przypadku K =0,12 a współczynnik korelacji r = 0,22.

Wnioski wynikające z tej analizy świadczą o konieczności poznawania oriantacji życiowych naszych wychowanków. I chociaż

przedstawiony tu materiał jest dalece niepełny, pozwala jednak zauważyć problemy istotne zarówno dla efektywności procesu kształcenia i wychowania, jak i dla planowanych wtym procesie przemian i przeobrażeń.

| | WARTOSCI SYTUACYJNE | |
|---|---|---|
| | własne | kształtowane |
| Mądrość życiowa | 7,96 | 5,84 |
| Kompetencje zawodowe | 7,08 | 8,08 |
| Odpowiedzialność | 6,24 | 7,24 |
| Samodzielność | 6,00 | 5,00 |
| Odwaga | 5,64 | 4,84 |
| Aktywność | 5,56 | 6,84 |
| Ambicja | 5,25 | 7,84 |
| Twardość | 5,08 | 5,36 |
| Wyrozumiałość | 4,92 | 2,96 |

**Tabela 5. Porównanie zgodności średnich ocen wartości sytuacyjnych (własnych i kształtowanych).**

Z a k o ń c z e n i e.

Przedstawiony do tej pory materiał zaledwie sygnalizuje problemy, które wymagają głębszego zbadania i przeanalizowania. Trzeba jednak przed tym postawić sobie pytanie, które wydaje się być nieco kontrowersyjne.

Czy może być tak, że system kształcenia i wychowania będzie dostosowywał swoje elementy do podmiotu, który ma obejmować?

Wydaje się, że nie można jednoznacznie odpowiedzieć ani tak, ani nie. Nie podlega jednak wątpliwości założenie o pełniejszym i zarazem efektywniejszym kształceniu i wychowaniu w wojsku, jeżeli będzie ono uwzględniać posiadane przez wycho-

wanków postawy i preferowane wartości. Znajomość tych składowych orientacji życiowych będzie tym cenniejsza, im większa będzie rozbieżność między naszymi celami oddziaływań a poglądami i oczekiwaniami naszych wychowanków.

Orientacje życiowe wychowanków będą miały zapewne najmniejszy wpływ na cele kształcenia i wychowania. Zwłaszcza w ściśle zorganizowanych i zaprogramowanych strukturach wojska. Z całą jednak pewnością mogą pomóc w dobieraniu odpowiednich metod oraz środków kształcenia i wychowania. Mogą zasugerować podejmowanie różnych oddziaływań indywidualnych, aby "po drodze" nie stracić tych, którzy przyszli do nas z nieco innymi, niż to sobie zakładamy, orientacjami życiowymi.

B i b l i o g r a f i a.

Hejnicka-Bezwińska T.: Orientacje życiowe młodzieży.
Bydgoszcz 1991, WSP.

Matusewicz Cz.: Psychologia wartości.
Warszawa-Poznań 1975, PWN.

Rudniański J.: O dobrym wychowaniu i kształceniu.
Warszawa 1985, WSz i P.

płk dr Kazimierz JURZYSTA
Zarząd Szkolnictwa Wojskowego

# EDUKACJA KULTURALNA W POSZUKIWANIU NOWYCH KONCEPCJI KSZTAŁCENIA KADR OFICERSKICH

Współczesna myśl wojskowa ze zrozumiałych względów skupia uwagę na kierunkach przemian dokonujących się w Europie i w naszym kraju. Głęboka transformacja ustrojowa wymusza niejako dostosowywanie się sił zbrojnych do nowej rzeczywistości społeczno-ekonomiecznej i kulturowej. W demokratyzującej się armii jednym z podstawowych zadań staje się reformowanie wojskowego szkolnictwa zawodowego. Problem ten w ostatnich latach znajduje się w centrum zainteresowań wojskowych środowisk akademickich oraz instytucji centralnych związanych z kształceniem kadr dla potrzeb sił zbrojnych.

Poszukiwanie nowej koncepcji kształcenia wychodzącej naprzeciw mało precyzyjnie określonym potrzebom nowoczesnej i demokratycznej armii angażuje wielu specjalistów zajmujących się szkolnictwem wojskowym. Powołano w tym celu zespoły badawcze. Uczelnie wojskowe zorganizowały na ten temat kilka konferencji naukowych. Bez trudu można również zauważyć ożywioną i bardzo konstruktywną dyskusję w środkach masowego przekazu.

Mimo, iż edukacja traktowana jest przez wszystkich wypowiadających się na ten temat jako ważny czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturowego, obserwując naszą rzeczywistość można odnieść wrażenie wyraźnego niedoceniania jej faktycznego znaczenia. Tymczasem współczesna szkoła, również wojskowa, znajduje się pod silną presją nowych wyzwań

demokratyzującego się społeczeństwa. Presja ta rodzi się przy tym na gruncie powszechnej i coraz bardziej ostrej krytyki naszego szkolnictwa. "Edukacja - zdaniem Tadeusza Lewowickiego - nie spełnia wielu oczekiwań uczestników procesów oświatowych, oczekiwań indywidualnych i grupowych"[1]. W innym miejscu Autor stwierdza, iż "W sferze refleksji o edukacji, rzadziej w praktyce oświatowej, negowana jest adaptacyjna filozofia /czy - jak niekiedy się ją określa - doktryna/ edukacyjna. Coraz dobitniej podkreśla się, że edukacja powinna nie tylko przystosowywać do przecież wcale nie wspaniałej rzeczywistości, co przygotowywać do krytycznego oglądu tej rzeczywistości oraz dokonywania zmian, tworzenia lepszej rzeczywistości. Kształtuje się więc filozofia edukacji krytyczno-kreatywnej"[2].

W najnowszej literaturze pedagogicznej można spotkać wiele tego typu analiz zawierających jednocześnie różne elementy poszukiwań nowych czy też modyfikacji dotychczasowych koncepcji kształcenia na różnych poziomach edukacji.

Stanisław Kaczor uważa, "że procesy przemian będą trwały wiele lat, co nie oznacza, że nie można ich różnymi sposobami przyśpieszać lub opóźniać. Oświata jest jednym z czynników, które mogą wpływać na przyśpieszenie zmian w świadomości ludzi, a przez to przyczyniać się do pełniejszego ich udziału w przemianach"[3]. Mają taką świadomość moim zdaniem nie tylko

---

1. T. Lewowicki - Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli. /W: red. H. Kwiatkowska - Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej. Warszawa 1991, s. 53/.
2. Tamże, s. 55.
3. St. Kaczor - Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. Radom 1993, s. 11.

teoretycy ale i praktycy działalności wychowawczej w szerokim tego słowa znaczeniu, do których zaliczam również kadrę naukową i dydaktyczną uczelni wojskowych.

Tematyka kolejnego spotkania naukowego, jakim jest dzisiejsza konferencja, skłoniła mnie do refleksji nad rolą edukacji kulturalnej w procesie kształcenia kadr oficerskich. Tak sformułowany problem zasługuje moim zdaniem na uwagę chociażby ze względu na wielość kontrowersyjnych stanowisk wokół zagadnień kształcenia humanistycznego, w ramach którego w procesie dydaktyczno-wychowawczym wyższych uczelni wojskowych upatruję miejsce dla edukacji kulturalnej.

Za podstawę teoretyczną dalszych moich rozważań przyjąłem dorobek andragogiki wojskowej [4] oraz polskiej pedagogiki kultury która sięga swym rodowodem do początków XX wieku. W Polsce rozwijała się w okresie międzywojennym w zupełnie odmiennych niż współczesne warunkach. Została poddana ostrej krytyce i w okresie powojennym przekształciła się w szeroko pojmowaną koncepcję kultury humanistycznej o doniosłym znaczeniu społecznym. Ostatnio daje się zaobserwować coraz częstsze nawiązywanie do filozoficznych założeń pedagogiki kultury.

Jeden z głównych przedstawicieli tego nurtu Bogdan Suchodolski uważa, iż jest to "Kierunek myśli pedagogicznej określający kształcenie jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami /dobrami/ kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych

---

4. Posługuję się tym określeniem nauki o wychowaniu wojskowym ze względu na poprawność semantyczną. Należy przypuszczać, iż nazwa ta wraz z rozwojem wojskowej myśli andragogicznej będzie się coraz bardziej rozpowszechniać.

wartości"[5]. Tak rozumiane kształcenie odnosi się zarówno do działalności szkolnej jak i pozaszkolnej. Koncepcja edukacji kulturalnej nie może ograniczać się jedynie do twórczości artystycznej, jak to najczęściej się przyjmuje. Dotyczy ona także kultury narodowej i technicznej. Ściśle wiąże się ponadto z umacnianiem tożsamości narodowej, ale również obejmie obiektywną kulturę światową. Stara się o włączanie wartości powszechnie uznanych w życie bardzo osobiste. Celem tak rozumianej edukacji jest rozwijanie dyspozycji poznawczych prowadzących do zrozumienia rzeczywistości i kierowania własnym rozwojem. W przedstawionej koncepcji ważna jest zasada aktywnego uczestnictwa w kulturze, nie tylko odbioru, ale i tworzenia nowych wartości.

Dla naszych rozważań niezwykle cenne wydają się być konstatacje Ireny Wojnar, trafnie wyjaśniające związki między edukacją a kulturą oraz obecny stan edukacji kulturalnej. "Między edukacją a kulturą istnieją skomplikowane powiązania nie zawsze jednoznaczne. Intuicyjne przekonanie o ich likwidacji i oczywistej współzależności znajduje licznych oponentów akcentujących istotne między nimi różnice. Ten drugi właśnie pogląd znalazł - zdaniem Autorki - swoje potwierdzenie w strukturach organizacyjnych kierujących omawianymi obszarami działania i rzutuje na wiele ważnych rozstrzygnięć praktycznych w naszym kraju. Utrwaliło się bowiem ograniczenie kultury do środowisk twórczych i zindywidualizowanych osiągnięć artystycznych.

---

5. B. Suchodolski - Pedagogika kultury. /W: red. W. Pomykało - Encyklopedia pedagogiki. Warszawa 1993, s. 547/.

obudowanych odpowiednim systemem zachęt i pomocy, ewentualnie utożsamianie jej z rozrywką zapewniającą atrakcyjne zapełnienie tzw. czasu wolnego. Edukacja natomiast rozumiana jest przede wszystkim jako system oświatowy, struktura organizacyjna wyposażona w zunifikowane agendy i metody, jako zespół działań służbowych podporządkowanych gospodarce i polityce"[6].

Jest to niezwykle trafna diagnoza. Wiemy doskonale, iż oświata należy do sfer trudno reformowalnych. Nie znosi ponadto gwałtownych zmian. Biorąc pod uwagę cele i zadania szkolnictwa wojskowego problem wydaje się jeszcze bardziej złożony. Z najnowszych doświadczeń wynika, iż próba połączenia jakiegokolwiek programu kultury z programem oświatowym oznaczałaby dosłownie zburzenie obowiązujących koncepcji kształcenia instytucjonalnego. Należałoby przełamać sztywne bariery i skonstruować nowe programy oraz wypracować innowacyjne metody ich realizacji.

Znane niepowodzenia realizacyjne światowych raportów "Uczyć się aby żyć /1972/ i "Uczyć się bez granic /1979/ świadczą o skali trudności. Praktycznie żadna reforma szkolna nie została zrealizowana. Stąd wniosek, iż w systemach edukacyjnych można dokonywać jedynie stopniowych i rozłożonych w czasie przeobrażeń programowo-strukturalnych.

Wychodząc z takiego założenia skłaniam się osobiście ku tym propozycjom, które ewolucyjne doskonalenie systemu edukacj

---

6. I. Wojnar - Edukacja i kultura /W: red. J. Gajda - Współczesne dylematy upowszechniania kultury. Lublin 1991, s. 15/.

narodowej zamierzają realizować na gruncie rozumianej na miarę naszych czasów pedagogiki kultury. Według tej orientacji "człowiek to przede wszystkim istota kulturalna, uczestnicząca w procesie przeżywania i tworzenia przedmiotowych wartości. Między światem tych wartości, reprezentujących różne dziedziny kultury, a osobowością człowieka zachodzą wzajemne oddziaływania. P r o c e s k s z t a ł c e n i a - zdaniem Wincentego Okonia - p o l e g a n a p r z y g o t o w a n i u c z ł o w i e k a d o u c z e s t n i c t w a w ś w i e c i e w a r t o ś c i k u l t u r o w y c h i r o z w i n i ę c i a n a t e j p o d s t a w i e s i ł d u c h o w y c h o r a z d o t w o r z e n i a n o w y c h w a r t o ś c i"[7]. Jest to wcale nieodosobniony pogląd na działalność dydaktyczno-wychowawczą.

"Edukacja rozumiana jako przekaz kultury, jako praktyka komunikowania doświadczenia zbiorowego staje się instytucją, podlega instytucjonalizacji... Wtym sensie - twierdzi Roman Schulz - instytucja wychowania wyodrębnia się z układu "kultura osobowość", który obejmuje wszystkie przejawy asymilacji doświadczeń społecznych przez jednostkę i wszystkie sposoby kształtowania osobowości przez kulturę".[8]

Najtrudniejszym zadaniem współczesnej myśli pedagogicznej, jak powszechnie wiadomo, jest w miarę konkretne określenie tej osobowości, jako rezultatu zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Jednym słowem sprecyzowanie celów edukacyjnych.

---

7. W. Okoń - Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 152.
8. R. Schulz - Szkoła - instytucja - system - rozwój, Toruń 1992, s. 13.

Podejmuje się ostatnio w tym kierunku wiele prób. Jedną z nich była konferencja naukowa zorganizowana przez UMK i WSOWRiA w Toruniu w dniach 19-20 października 1992 roku na temat "Aksologiczne i teleologiczne problemy dydaktyki". Obrady potwierdziły złożoność problemu i przyniosły wiele następnych pytań o cele kształcenia i system wartości mocno zachwiany w dobie głębokiej transformacji ustrojowej, które pozostały bez odpowiedzi. Niemalże zgodnie stwierdzono, iż niezbędne jest pilne poszukiwanie nowego modelu osobowości, opartego na wartościach ponadczasowych, takim jak znana triada: dobro-prawda-piękno.

Problematyce poszukiwania nowych koncepcji kształcenia kadr oficerskich była poświęcona również konferencja w WSOSK /23 kwietnia 1992 r./. Podczas obrad twierdzono, iż niezbędne są zmiany programowe w kierunku zwiększenia kształcenia ogólnego kandydatów na oficerów oraz lepszego przygotowania humanistycznego. Przeważało przekonanie uczestników, iż każde kształcenie winno nieustannie się zmieniać, ale jak to podkreślił Józef Skrzypczak /UMK/ drogą "innowacji, z namysłem, spokojem, bez emocji". Tak więc prace nad nową koncepcją kształcenia przebiegające pod presją czasu i dynamicznych przemian społecznych mogą przynieść wątpliwe wyniki. Nie ma na przykład czasu na głęboką refleksję teoretyczną, a taka w moim odczuciu jest niezbędna, aby uniknąć błędów przeszłości.

Nowym wezwaniem będzie mógł sprostać tylko oficer starannie i wszechstronnie wykształcony. To znaczy, iż winien on w czasie edukacji szkolnej posiąść umiejętności dobrego orientowania się w otaczającej go rzeczywistości społecznej

i przyrodniczej, potrafić ją zmieniać i ustawicznie pracować nad własnym rozwojem. Doświadczenia edukacyjne i badania naukowe wskazują, iż w tym celu programy uczelni wojskowych powinny obejmować m.in. takie przedmioty jak: filozofia, ekonomia, historia, prawo, pedagogika, psychologia, socjologia i wiedza o kulturze.

Z analizy obowiązujących w uczelniach wojskowych programów kształcenia wynika, iż wyraźnie zarysowuje się duża dowolność w doborze przedmiotów humanistycznych, w składzie których wiedza o kulturze moim zdaniem nie znalazła dotychczas należytego miejsca.

Daleki jestem od wysuwania propozycji ustalających a priorii skład i zakres tych przedmiotów. Takie próby mogą jedynie przynieść więcej szkody niż pożytku. Jak dotąd nie ma zgodności co do tego, które przedmioty zaliczyć należy do humanistycznych. Jeżeli "humanus" znaczy po prostu ludzki, to nie ma żadnych podstaw, aby przedmioty przyrodnicze lub techniczne tradycyjnie przeciwstawiać humanistycznym.

Dobrze się dzieje, iż kształtująca się od trzech lat stosunkowo duża samodzielność w tworzeniu programów kształcenia w konsekwencji oznacza odchodzenie od modelu edukacji autorytarnej na rzecz kształcenia otwartego. Służyć jednak ona musi jednocześnie tworzeniu programów odpowiadających rzeczywistym potrzebom nowoczesnej i demokratycznej armii. Przedmioty nauczania w uczelniach wojskowych powinny więc uwzględniać z jednej strony oczekiwania i stopień przygotowania kandydatów do studiowania, a z drugiej owe potrzeby sił zbrojnych

wyrażone w charakterystykach osobowo-zawodowych absolwentów poszczególnych szkół, zapisane w formie cech ogólnych i szczegółowych.

Przebudowa programów w zakresie kształcenia humanistycznego moim zdaniem zmierzać winna do upodmiotowienia kształcenia kandydatów na oficerów. Koncepcja ta może z powodzeniem być urzeczywistniana poprzez edukację kulturalną. Nie jest ważne jak będzie nazywał się przedmiot i ile godzin dydaktycznych zostanie na ten cel przeznaczone. Chodzi przede wszystkim o treści, których przyswojenie ze zrozumieniem winno zapewniać ukształtowanie określonego systemu wartości kulturowych niezbędnych wykształconemu człowiekowi, a zwłaszcza oficerowi nowoczesnej armii. Pomijanie tzw. czynnika ludzkiego i niedocenianie m.in. edukacji kulturalnej może rodzić liczne niebezpieczeństwa. Stąd konieczność intensyfikacji wartości czysto ludzkich, które można osiągnąć właśnie w drodze takiej edukacji.

W tym zakresie każda uczelnia cywilna i wojskowa ma własne, często dość bogate doświadczenia. Problematyce kultury współczesnej, zarówno w wymiarze globalnym jak i narodowym publicystyka i ośrodki twórcze poświęcały dużo miejsca. Dla potrzeb edukacyjnych opracowano wiele ciekawych programów. Moim zdaniem na uwagę i popularyzację w uczelniach wojskowych zasługują niewątpliwe osiągnięcia Wydziału Pedagogiczno-Psychologicznego UMCS w Lublinie[9] oraz Katedra Nauk Humanistycznych WSOSK w Poznaniu.[10]

---

9. J. Gajda - Wprowadzenie do wiedzy o kulturze, Lublin 1989 oraz inne prace tego autora.
10. Szczegółowy program przedmiotu "Wybrane zagadnienia wiedzy o kulturze", Poznań 1990.

W poszukiwaniu nowych koncepcji edukacji kulturalnej studentów uczelni wojskowych wiele cennych inspiracji mogą dostarczyć materiały z corocznie organizowanych konferencji naukowych, od roku 1975 przez Bogdana Suchodolskiego a obecnie Irenę Wojnar. Tematem tych spotkań naukowych jest współczesny człowiek w zmieniającej się rzeczywistości. Materiały pokonferencyjne zawierają wiele wartościowych refleksji filozoficzno-pedagogicznych umiejscowionych głęboko w kulturze współczesnej. Stanowią one cenne źródło podstaw teoretycznych edukacji kulturalnej, która winna stanowić nieodzowny element programów kształcenia kadry oficerskiej w uczelniach wojskowych.

Literatura cytowana

1/ Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej - red. H. Kwiatkowska - Warszawa 1991.

2/ Encyklopedia pedagogiki - red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

3/ J. Gajda - Wprowadzenie do wiedzy o kulturze, Lublin 1989.

4/ St. Kaczor - Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian - Radom 1993.

5/ W. Okoń - Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992.

6/ Szczegółowy program przedmiotu: Wybrane zagadnienia wiedzy o kulturze, Poznań 1990.

7/ R. Szulc - Szkoła - instytucja - system - rozwój, Toruń 1992.

8/ Współczesne dylematy upowszechniania kultury - red. J. Gajda Lublin 1991.

mjr mgr Janusz Tomiło

# ZACHWIANY SYSTEM

Zadziwia mnie łatwość z jaką wielu wojskowych i ludzi w jakiś sposób z wojskiem zwiazanych, przekreśla dotychczasowy dorobek wojskowych nauk humanistycznych. Naturalną konsekwencja takiego podejścia będzie - i wszystko na to wskazuje, że tak się stanie - spadek rangi humanistyki wojskowej, nie z przyczyn kadrowych, ale instytucjonalno-organizacyjnych. Znaczne ograniczenia etatowe w nowo powstających instytucjach naukowych i szkolnictwie powodują, że wielu nauczycieli akademickich posiadających duży dorobek naukowy odchodzi i jeszcze będzie musiało odejść z wojska, bo szans na zatrudnienie w nim nie mają. Takie podejście do wysoko wykwalifikowanej kadry wydaje się być krótkowzroczne, oznacza powolne zmniejszanie potencjału intelektualnego wojska.

Nie tylko w polityce kadrowej problem, lecz raczej - nie przede wszystkim. Są widać powody, dla których tak się dzieje, jakieś racje, których nie znam i które trudno mi zrozumieć. Owa polityka kadrowa jest wszakże częścią większego zjawiska, nazywanego transformacją systemową, przemianami, w których analogicznie do rewolucji, muszą być także ofiary. Można by się było z tym zgodzić, gdyby nie to, że dawno już odeszliśmy od marksistowsko-leninowskiej koncepcji rewolucji /w gruncie rzeczy barbarzyńskiej, bo więcej burzącej niż budującej/, że reguły demokracji i poziom cywilizacyjny jaki osiągnęliśmy, wymagają od reżyserów tych przemian bardziej konstruktywnego podejścia, perspektywizmu w myśleniu i konstruowaniu nowych struktur wojska.

Modelowanie struktur związanych z działalnością społeczną wojska wymusza niejako opracowanie jasnej i klarownej koncepcji

opartej na diagnozie stanu obecnego i prognozie na przyszłość. Ową diagnozę, zdaniem Heliodora Muszyńskiego /zob. H.Muszyński, System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą, Warszawa-Kraków 1990/, można opracować koncentrując uwagę na trzech zamierzeniach:

po pierwsze - wyjaśnieniu przyczyn stanu rzeczy, przebiegu, przemian i efektów wychowania;

- po drugie - wprowadzeniu możliwie uzasadnionych prognoz dotyczących dalszego rozwoju, przebiegu i przeobrażeń w dziedzinie funkcjonowania systemu wychowania;

- po trzecie - nakreśleniu wniosków praktycznych [redacted] dotyczących dalszego rozwijania praktyki edukacyjnej w zakresie wychowania.

Modelowanie struktur przede wszystkim zaś wymaga odejścia od syndromu PRL i LWP: dzisiaj objawia się on wręcz chorobliwym reagowaniem i ucieczką od sprawdzonych w praktyce koncepcji wychowawczych i terminologii z nimi związanej, jak chociażby od pojęcia "system wychowawczy". Świadczy o tym m.in. odejście od obowiązkowości w kształceniu patriotyczno-obywatelskim, będącym jednym z przejawów działalności wychowawczej wojska. Fakultatywność owego kształcenia wynika wszak z zawartego w programie sformułowania "propozycje tematyczne".

Rzecz jednak nie tylko w szkoleniu patriotyczno-obywatelskim; tu akurat zadbano w miarę spójny i sprawny organizacyjnie system. Sedno sprawy tkwi w braku świadomości istnienia, a właściwie potrzeby istnienia systemu wychowawczego wojska. To co się obecnie w tym zakresie czyni jest zaledwie nieśmiałą próbą jego budowania. Nieśmiałą, bowiem nigdy głośno nie wyartykułowaną.

W sensie instytucjonalnym system wychowawczy wojska nigdy nie przestał funkcjonować; składają się nań instytucje, których

głównymi bądź jednymi z zadań jest prowadzenie działalności wychowawczej: dowódcy, służba wychowawcza, organizacje takie jak sądy honorowe i koleżeńskie, rady, zebrania oficerskie, wreszcie całe wojsko jako instytucja oświatowo-wychowawcza, stanowiące makrosystem wychowawczy. Spełnione też są prawie wszystkie warunki, aby system mógł istnieć. S. Kawula w wyniku studiów i analiz ustanowił kilka warunków, które muszą być spełnione aby powstał system pedagogiczny /a takim system wychowawczy jest/, a mianowicie:

- system pedagogiczny powstaje tylko tam i wtedy, gdzie i kiedy zaistnieje istotna społeczna potrzeba wychowania, wykształcenia czy przygotowania do zawodu lub pełnienia jakiejś roli określonej kategorii ludzi;
- system pedagogiczny powstaje tylko wtedy, kiedy w społeczeństwie zgromadzą się określone informacje, które mogą zostać przedmiotem przyswojenia i opanowania przez ludzi;
- system pedagogiczny może uformować się tylko wtedy, kiedy można znaleźć sposoby osiągania celów, tzn. znane są środki, formy i metody oddziaływania pedagogicznego albo środki komunikacji pedagogicznej dla danej populacji uczących się-nauczanych, pozwalające /sposoby/ realizować cele stawiane uprzednio danemu systemowi pedagogicznemu. To znaczy odpowiedni system pedagogiczny może powstać jako taki dla względnie określonej grupy ludzi, którym potrzebne jest konkretne przygotowanie, wykształcenie i wychowanie;
- system pedagogiczny może powstać tylko pod tym warunkiem, jeżeli istnieje kadra pedagogów zdolna do realizacji celu systemu, posiadająca wiedzę psychologiczną o obiekcie oddziaływania pedagogicznego, posiadająca określone informacje, władająca określonymi środkami komunikacji. Wszystkie te komponenty są niezbędne i wystarczające dla stworzenia systemu pedagogicznego. Wykluczenie

jednego z nich może prowadzić do naruszenia systemu. /zob. S. Kawula, Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, nr 1/

Z powyższych warunków w wojsku zostały spełnione następujące:

- istniała i nadal istnieje społeczna potrzeba wychowania, wykształcenia i przygotowania do pełnienia określonej roli przez ludzi odbywających służbę wojskową;
- znane są środki, formy i metody oddziaływania pedagogicznego, pozwalające realizować cele stawiane systemowi wychowawczemu. Nie są sprecyzowane, bowiem zostały sformułowane zbyt ogólnie, cele wychowania. Nie został określony system. Zabrakło świadomości potrzeby jego istnienia. Z rozmów jakie prowadziłem z ludźmi realizującymi cząstkowe zadania owego systemu wynika, że nie ma lub istnieje bardzo nikła korelacja pomiędzy poszczególnymi jego elementami.

Poważne wątpliwości budzi sposób budowania celów wychowania wojskowego; czy mają one wynikać z doraźnych potrzeb i warunków, czy z dokumentów o charakterze konstytutywnym - konstytucji i paktu praw obywatelskich. Ten drugi sposób, praktykowany we wszystkich demokrajcach, wydaje się być przede wszystkim bardziej perspektywiczny, ponadczasowy, nie poddający się żadnym koniunkturom, zatem bliski idei apartyjności i apolityczności wojska, służby narodowi. Na razie jednak dokumenty takie nie zostały jeszcze opracowane, pozostaje więc korzystanie z innych, już istniejących, takich jak doktryna obronna.

Niewątpliwie najbardziej efektywny jest dzisiaj mikrosystem wychowawczy, czyli system wychowawczy oddziału. Tu cele wychowania są konkretne, istnieje ścisła więź - mimo, że nie zawsze uświadomiona - pomiędzy szkoleniem i wychowaniem, klarowny jest podział ról i zadań. Powszechny i ujawniony przy okazji ostatnich straj-

ków w oświacie spór o wartości w wychowaniu /rozmijanie się teprii i praktyki wychowawczej, sprzeczność między głoszoną ideą wychowania społecznego i obywatelskiego i partykularyzmem strajkowym/ ominął wojsko. Spór o zasadność przestrzegania wartości chrześcijańskich w życiu społecznym jest także jak gdyby poza sferą zainteresować wojskowych wychowawców. Wychowanie w jednostce zdeterminowane jest przez działalność szkoleniową, imperatyw utrzymania dyscypliny i stałej gotowości do wykonania zadań obronnych.

Sytuacja ta jest wynikiem decentralizacji struktur wychowawczych wojska; przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za nie na dowódców wszystkich szczebli, ograniczenie wpływu instytucji centralnych na programowanie działalności wychowawczej i sprowadzenie ich do roli ośrodków wypracowujących koncepcje wychowawcze. Obecnie to nie one, ale okręgi i dywizje opracowują wytyczne do pracy wychowawczej. Wszystko to powoduje, że system teoretycznie staje się sprawniejszy. Zupełnie mimochodem, jak gdyby przez przypadek dokonano tego, co postuluje wielu pedagogów, a czego nie udało się dokonać w cywilnym systemie oświaty i wychowania: uwolniono system od bezwładności. Jak twierdzi H. Muszyński, bezwładność oraz dysfunkcjonalność systemu oświatowego nie dotykają w równym stopniu wszystkich jego funkcji, w największym stopniu funkcji wychowawczej. Toteż wszelkie próby sformalizowania systemu poddania go nakazowo-rozdzielczemu modelowi zarządzania, uderzają z reguły dotkliwie w te właśnie funkcje, prowadząc do ich sformalizowania, spłycenia oraz ograniczenia, w konsekwencji - zwyrodnienia i unicestwienia. /por. H. Muszyński, System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą/Ale czy na pewno uwolnienie systemu od bezwładności spowodowało, że stał się on sprawniejszy?

Szczególną cechą wojska jest to, że jego funkcjonowanie oparte jest na rozkazie, jego struktura zaś jest zhierarchizowana z

dokładnie określonymi zależnościami i podległością. Sprawność działania zależy od dokładności realizacji zadań, których ogólne założenia i zasady wypracowywane są przez naczelne dowództwo. Biorąc to pod uwagę, a także mentalność samych wojskowych, trudno zrozumieć ideę, którą był wyraził kiedyś jeden z wysokich funkcjonariuszy resortu, że w nowych warunkach działalność społeczna wojska powinna opierać się na dużej swobodzie i inicjatywie najniższych szczebli dowodzenia. Zakładając, że istotnie wykażą się one inicjatywą i chęcią działania w sferze wychowawczej, będą musiały pójść na kompromis polegający na wyborze co ważniejsze: szkolenie ogólnowojskowe czy szeroko rozumiana działalność wychowawcza. Tak, to nie przejęzyczenie: nadal te dwie dziedziny działalności służbowej postrzegane są rozdzielnie. Przekonały mnie o tym rozmowy, jakie prowadziłem z kadrą dowódczą podczas bardzo częstych wyjazdów do jednostek wojskowych, opinie wyrażane podczas dyskusji redakcyjnych. Praktyka dowodzi, że w wyborach tych przegrywa wychowanie. Może właśnie stąd biorą się głosy samych dowódców, a także programistów działalności wychowawczej, aby potraktować ją na równi z działalnością szkoleniową i wpisać do programów szkolenia wojskowego jako obowiązkową. Skoro istnieje, niech nie będzie traktowana fakultatywnie a obligatoryjnie.

Coraz istotniejsze staje się określenie zakresu kompetencji budowanych od nowa struktur służby wychowawczej, jej miejsca i roli w działalności służbowej wojska. Zastanowienia się i podjęcia decyzji wymaga problem: czy skoro za wychowanie odpowiadają dowódcy ma sens mówienie o służbie wychowawczej czy też raczej oświatowej, kulturalnej. Skoro tzw. oficerpwie wychowawczy spełniają w jednostkach funkcje oficerów oświatowych, bowiem to na nich spoczywa obowiązek prowadzenia zajęć ze szkolenia patriotyczno-obywatelskiego, zaś w sprawach wychowawczych są tylko

niejako doradcami, dotychczas funkcjonująca nazwa staje się nieadekwatna do tego co robią. Jeżeli tak jest, to jaki ma sens propozycja praktykowania przez dowódców, pomiędzy poszczególnymi szczeblami w karierze liniowej, także na stanowiskach oficerów wychowawczych?

Wspomniałem wcześniej, że jednym z warunków istnienia systemu wychowawczego jest posiadanie wykształconej kadry pedagogów; za takich można uznać tylko tych, którzy, zgodnie z normami krajowymi funkcjonującymi w oświacie, ukończyli kierunkowe studia pedagogiczne, legitymują się nie tylko dyplomem, ale wiedzą z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii. Prowadzona niedawno na łamach "Wojska i Wychowania" dyskusja o roli psychologa w jednostce, [redacted] pokazała przy okazji, że w wojsku także nie toleruje się połowicznego wykształcenia, tzn. nie może nazywać siebie psychologiem człowiek, który studiował przy okazji także psychologię. Przeto, jeśli ktoś podczas studiów w wso "liznął" pedagogiki lub ukończył kurs pedagogizacji kadry dowódczej, nawet w przypływie dobrego samopoczucia nie powinien siebie nazywać pedagogiem.

Warunki jakie są stawiane rodzeniu się systemu wychowawczego, przypomnijmy, są wystarczające i konieczne zarazem - niespełnienie jednego z nich spowodować może naruszenie systemu. Patrząc od tej strony, system wychowawczy wojska zaczyna się chwiać, wszak gruntownym wykształceniem pedagogicznym legitymuje się zaledwie niewielka część kadry zawodowej. Postulat oparcia się w społecznym przygotowaniu kadry do pełnienia zawodowej służby wojskowej na wzorach zachodnich jest zatem tylko postulatem.

Wydaje się, że mamy oto doskonałą okazję do opracowania diagnozy stanu wychowania w Siłach Zbrojnych RP. Wyjaśniamy przyczyny obecnego stanu rzeczy, podejmujemy trud sformułowania prognoz. Mamy także szansę nakreślenia wniosków praktycznych doty-

czących rozwijanie praktyki edukacyjnej w zakresie wychowania. Bo przecież wciąż istnieje konieczność stworzenia modelu takiego systemu kształcenia przyszłych kadr dowódczych, który zapewni przygotowanie ich nie tylko pod względem fachowym, lecz także, a może przede wszystkim pod względem pedagogicznym. Tymczasem w przygotowywanej reformie szkolnictwa wojskowego mówi się dużo o konieczności dobrego przygotowania zawodowego przyszłej kadry wojskowej, niewiele zaś lub prawie nic o przygotowaniu do spełniania przez nią podstawowej funkcji - wychowawczej. I tym właśnie także upatrywałbym zagrożenia dla stabilności systemu wychowania wojskowego. Czy zatem system nadal będzie się chwiał? Oto pytanie, na które odpowiedzieć powinniśmy już dzisiaj.

płk dr Bogdan Rudnicki

"Pedagogika wojskowa w toku przemian"

Rozważania nad przemianami w pedagogice wojskowej, w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, poprzedzę kilkoma uwagami historycznymi, teoretycznymi i metodologicznymi, a dotyczącymi przemian w pedagogice.

Bogdan Suchodolski wyodrębnił w procesie tworzenia się pedagogiki pięć okresów: okres wczesny, właściwie przednaukowy; okres formowania się zawiązków naukowego ujmowania rzeczywistości wychowawczej; okres narastania koncepcji materialistycznej; okres przezwyciężania pedagogiki idealistycznej; okres ugruntowania i rozwoju pedagogiki. Postęp w pedagogice, z punktu widzenia formalnego, określił jako selekcjonujący i kumulujący. Przestrzegał przy tym przed schematycznym dzieleniem myśli pedagogicznej na postępową i wsteczną. Twierdził bowiem, że postępowanie takie prowadzi do powierzchownego odrzucania z tradycji pedagogicznej zbyt wielu elementów, także takich, które miały walor poznawczy, albo co najmniej swoje znaczenie jako przedmioty do polemiki i dyskusji.[1]

Problematykę rozwoju myśli pedagogicznej rozważał Stanisław Michalski na podstawie analizy poglądów pedagogicznych Stefana Rudniańskiego. Za kryteria postępu w pedagogice uznał on narastanie dorobku teoretycznego i empirycznego.[2]

Wincenty Okoń, we wstępie do raportu o sytuacji w naukach pedagogicznych (od drugiej połowy lat siedemdziesiątych do drugiej połowy lat osiemdziesiątych), uzasadniając i wyjaśniając ewolucyjny rozwój w pedagogice przeciwstawił się "Kuhnowskiemu" pojęciu rewolucji naukowej. Uzasadnił to dwoma argumentami. Po pierwsze - teorię zmian rewolucyjnych w nauce uznał za

[1] B. Suchodolski, Początki pedagogiki jako nauki, w: B.Suchodolski, O pedagogice na miarę naszych czasów, Warszawa 1959, s. 79 i 83.
[2] S. Michalski, Dziamski, Filozoficzne i pedagogiczne poglądy Stefana Stefana Rudniańskiego, Warszawa 1980, s. 268 - 269.

niewystarczająco wyjaśnioną. Po drugie - trudnościami w znalezieniu, w naukach społecznych, przykładów zmian rewolucyjnych, nowej teorii, czy nowego paradygmatu o wystarczająco ogólnym charakterze.

Ewolucyjny charakter teorii i praktyki pedagogicznej jest, według W. Okonia, uwarunkowany przede wszystkim przez przedmiot badań, którym jest wychowanie, a to ulega zmianom wolnym, ewolucyjnym. Nie neguje on co prawda przyspieszenia zmian (przez nowe poglądy, innowacje, wydarzenia społeczne), ale nie utożsamia ich ze zmianami rewolucyjnymi. Postęp w pedagogice polega według niego na kumulujących się zmianach ilościowych i jakościowych oraz pojawianiu się nowych elementów w teorii i praktyce edukacyjnej.[3]

Warto w tym miejscu przypomnieć, że w dwóch kolejnych raportach o stanie nauk pedagogicznych w Polsce (pod redakcją W. Okonia) znajdowały się rozprawy o stanie i perspektywach pedagogiki wojskowej.[4]

Przemiany w naukach o wychowaniu w Polsce w XX wieku opracował w sposób encyklopedyczny Stefan Wołoszyn. Książkę, wydaną w 1992 roku, cechują: syntetyczność i erudycyjność. Autor zarysował w niej przejście od pedagogiki filozoficznej do empirycznej. Przedstawił warunki organizacyjne i kadrowe rozwoju nauk o wychowaniu w II Rzeczypospolitej, w czasie okupacji i w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Wyodrębnił i scharakteryzował nurty teoretyczne i ideologiczne w polskiej pedagogice XX wieku. Przedstawił następnie proces dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu. Całość uzupełnił notatką o encyklopediach i czasopismach pedagogicznych, bibliografią i indeksem nazwisk.[5]

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że S. Wołoszyn pominął w swojej "Próbie zarysu encyklopedycznego" pedagogikę wojskową. Wyjaśniając to w "kuluarowej"

---

[3] W. Okoń, Wstęp, w: O sytuacji w naukach pedagogicznych (pod red. W. Okonia) Warszawa 1985.
[4] J. Bogusz, Dorobek i drogi rozwoju pedagogiki wojskowej, w: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych, Warszawa 1976; J. Bogusz, J. Zalerzewski, Charakterystyka kierunków badań i prognozy rozwoju pedagogiki wojskowej, w: O sytuacji w naukach pedagogicznych, cyt. wyd.
[5] S. Wołoszyn, Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Próba zarysu encyklopedycznego, Warszawa 1992.

rozmowie stwierdził, że znana mu jest ta dyscyplina pedagogiczna. Pominął ją, jak szereg innych dyscyplin szczegółowych.

Nie sposób nie wspomnieć choćby o "nurcie rozliczeniowym", który uwidocznił się w środowisku pedagogicznym w kilku ostatnich latach. Był on i jest wymierzony szczególnie w pedagogikę nurtu marksistowskiego i ideologię wychowania socjalistycznego oraz w ich twórców i zwolenników. Wystąpił w postaci umiarkowanej i skrajnej na IV Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w Akademii Obrony Narodowej w lutym bieżącego roku.

Przejdę obecnie do zdefiniowania co rozumiem przez pedagogikę wojskową i co jest jej ~~przedmiotem~~ całości? Otóż pedagogika wojskowa jest nauką o wychowaniu wojskowym, a jej ~~przedmiotem~~ całości jest poznawanie i przekształcanie rzeczywistości wychowawczej w wojsku.

Podejmując analizę znaczeniową pedagogiki wojskowej można wyróżnić jej aspekt filozoficzny, funkcjonalny, przedmiotowy, dydaktyczny i instytucjonalny, a także kooperacyjny.[6]

Pedagogika wojskowa w rozumieniu filozoficznym jest uporządkowaną i uzasadnioną wiedzą o wychowaniu wojskowym. W znaczeniu funkcjonalnym - to sposób badania wychowania wojskowego oraz społeczny rezonans, wpływ na dynamikę przemian w zakresie wychowania wojskowego. Znaczenie przedmiotowe pedagogiki odnosi się do wytworów działalności pracowników naukowych. Pedagogika wojskowa w znaczeniu dydaktycznym jest zbiorem wiedzy upowszechnianej w strukturze szkolnictwa wojskowego. Znaczenie instytucjonalne dotyczy ustalania struktur, środków finansowych i spraw kadrowych. Rozumienie kooperacyjne to współdziałanie pedagogiki wojskowej z innymi dyscyplinami.

Po tych uwagach wstępnych przejdę do charakterystyki przemian w pedagogice wojskowej - ze szczególnym uwzględnieniem, czy też wyeksponowaniem tych spośród nich, które nastąpiły w okresie transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku. Będzie to z konieczności charakterystyka

---

[6] S. J. Sokołowski, Filozoficzne problemy wojskowych nauk społecznych, Warszawa 1981, s. 13 - 29.

ogólna, gdyż szczegółowa wymagałaby głębszych badań i napisania całej rozprawy.

W procesie powstawania i rozwoju pedagogiki wojskowej w Polsce, można wyodrębnić następujące okresy: wczesny, właściwie przednaukowy; okres formowania się zawiązków pedagogiki wojskowej; okres powstania i rozwoju pedagogiki wojskowej nurtu socjalistycznego i marksistowskiego; okres odchodzenia od dominacji tychże nurtów i poszukiwania tożsamości pedagogiki wojskowej.

Okres wczesny trwał najdłużej - od staropolszczyzny, poprzez powstania narodowe, walki narodowowyzwoleńcze i niepodległościowe. Zawiązki pedagogiki wojskowej powstały w okresie międzywojennym. Wówczas napisano pierwsze książki o szkoleniu i wychowaniu wojskowym. Najbardziej znaczącymi spośród nich były podręczniki: Mariana Porwita - Duch żołnierski (Organizacja wychowania żołnierza) i Stanisława Sosabowskiego - Wychowanie żołnierza - obywatela.[7]

Naukowa pedagogika wojskowa powstała po przełomie październikowym 1956 roku. Jej podstawy tworzyli początkowo pedagodzy cywilni: Tadeusz Nowacki, Tadeusz Pasierbiński, Ignacy Szaniawski, Wiktor Szczerba, Ryszard Wroczyński. Rozwijali ją następnie oficerowie, którzy uzyskali stopnie, a następnie tytuły naukowe: Jan Bogusz, Jerzy Cytowski, Zdzisław Kosyrz, Stanisław Ludwiczak, Walerian Magoń, Stanisław Rutkowski i inni. Jak zaznaczyłem wcześniej była to pedagogika wojskowa, w której dominowała ideologia wychowania socjalistycznego i teoria marksistowska. Należy zaznaczyć, że taka interpretacja pedagogiki (tego okresu) byłaby jednostronna i niepełna. Nawiązywano bowiem do licznych nurtów pedagogiki polskiej - filozoficznego i empirycznego, psychologicznego, socjologicznego, pedagogiki kultury. Powstały trzy subdyscypliny pedagogiki wojskowej: historia wychowania wojskowego, teoria wychowania wojskowego i dydaktyka wojskowa. Tworzono ponadto zawiązki takich

[7] H. Porwit, Duch żołnierski (Organizacja wychowania żołnierza), Warszawa 1935, S. Sosabowski, Wychowanie żołnierza - obywatela, Warszawa 1931

subdyscyplin jak: pedeutologia wojskowa, wojskowa pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika obronna.

Generalnie trzeba jednak stwierdzić, że dominacja i redukcjonizm ideologiczny i teoretyczny przesądził o schyłku tejże pedagogiki wojskowej. Nie sprawdziły się przy tym prognozy rozwojowe formułowane w latach osiemdziesiątych. O ich nierealności i zawodności, jak i o samej pedagogice wojskowej tego okresu, przesądził przełom ustrojowy.

Aktualnie pedagogika wojskowa poszukuje nowych podstaw filozoficznych. Upatruje ich w aksjologii - w wartościach uniwersalnych (militarnych i społecznych), narodowych, państwowych i personalistycznych. Inspiracją dla pedagogiki są nurty teoretyczne występujące w pedagogice polskiej oraz wzory z armii demokratycznych państw Zachodu.

Pedagogika wojskowa nie miała, jak dotychczas nadmiaru filozoficznych, czy też teoretycznych podstaw. Z zadowoleniem można więc odnotować rozwijającą się publicystykę z tego zakresu, czy też takie tytuły występujące w naszej konferencji jak: "Zmagania o ład społeczny a przemiany pedagogiki", "Prawa i wolności człowieka w warunkach służby wojskowej", "Kulturowe podstawy wychowania", "Wychowanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego", "Prawda jako wartość w procesie wychowania", "Przemoc a wychowanie", itp.

Przejdę do przemian w funkcjonalnym zakresie pedagogiki wojskowej, sposobów badania rzeczywistości wychowawczej w wojsku i jej rezonansu społecznego.

Badania pedagogiczne w wojsku były i są prowadzone według ogólnie przyjętej metodologii pedagogiki. Były to i są studia teoretyczne i badania empiryczne oraz ich połączenie. To także badania historyczno - wychowawcze. W pedagogice wojskowej powstały także własne prace metodologiczne. Przykładami z tego zakresu są takie ich tytuły: "Eksperyment pedagogiczny w wojsku", "Modele badawcze w pedagogice", "Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku" i inne. Nie można nie zaznaczyć w tym miejscu, że z dawniejszego zespołu

metodologów wojskowych nauk humanistycznych, zajmujących się m.in. metodologicznymi podstawami pedagogiki wojskowej, pozostał zaledwie jeden pracownik naukowy. Inni musieli lub zechcieli odejść z odejść z wojska.

Jeśli chodzi o bieżące badania pedagogiczne w wojsku, to przeważają studia historyczne i rozważania teoretyczne. Badania empiryczne uległy ograniczeniu, a eksperymentalne prawie zanikły. Można je jeszcze odnaleźć w pracach doktorskich i dyplomowych. Likwidacja magisterskich studiów pedagogicznych w AON wpłynęła na dalsze zubożenie materiałów empirycznych o rzeczywistości wychowawczej w wojsku.

Jeśli chodzi o rezonans społeczny pedagogiki wojskowej to sytuacja była i jest zróżnicowana. Nie ulega wątpliwości , że pedagogika wojskowa w poprzednim okresie była traktowana instrumentalnie. Spełniała służebną rolę w stosunku do panującego systemu oraz takową wobec kierownictwa partii, państwa i wojska. Taka ocena byłaby jednak niepełna. Pedagogika wojskowa spełniała także znaczącą rolę w racjonalizacji i usprawnianiu kształcenia i wychowania w wojsku - a te uzyskiwały dość często pozytywne opinie wielu polskich uczonych - w tym pedagogów.

Obecnie na wiedzę pedagogiczną jest duże zapotrzebowanie w szkolnictwie wojskowym. Dowódcy oddziałów i pododdziałów oczekują na pedagogikę popularną i skuteczną. Sprostać tym oczekiwaniom, w krótkim czasie, będzie trudno.

Może jest to pogląd nie w pełni słuszny, ale ja nie dostrzegam właściwego zapotrzebowania na pedagogikę wojskową ze strony ludzi kierujących działalnością oświatowo-wychowawczą w wojsku. Oczywiście nie sposób zbagatelizować niechęci związanej z socjalistycznym rodowodem i przeszłością pedagogiki wojskowej, ale z tym należałoby skończyć - dla dobra wychowania w wojsku. Jako wymowny przykład marginalnego traktowania pedagogiki wojskowej przytoczę kilkugodzinne spotkanie polskich oficerów z grupą oficerów Bundeswehry. Otóż na zaprezentowanie pedagogicznych podstaw wychowania w naszym wojsku

organizatorzy przeznaczyli (wbrew wcześniejszym ustaleniom) 5 do 7 minut. Uczyniono tak, choć samo zasygnalizowanie tematyki wzbudziło u gości zainteresowanie. Kolejne spotkanie z oficerami z armii państw Grupy Wyszechradzkiej odbyło się już bez pedagogicznych podstaw wychowania wojskowego. Nie mogę pominąć i tego, że poprzednia doktryna wychowawcza w wojsku została zaprezentowana Niemcom w sposób tendencyjny i jednostronny, a obecna była przedstawiona w sposób niefachowy.

Przez ponad trzydzieści lat następowało w pedagogice wojskowej narastanie dorobku teoretycznego i empirycznego, przy czym kumulacja tego dorobku górowała nad jego selekcją. Jeśli była to selekcja, to miała ona charakter ewolucyjny i powolny. Powstawały podręczniki, monografie, materiały studyjne, prace kwalifikacyjne itp. Wielka selekcja tego dorobku nastąpiła po 1989 roku - selekcja niejako naturalna (choć radykalna) oraz wymuszona nakazami politycznymi i służbowymi (o te ostatnie było i jest w wojsku łatwo). Wycofano i zniszczono literaturę tworzoną dla poprzedniego ustroju i ludowego Wojska Polskiego. (Zaznaczyć należy, że w szkolnictwie pozawojskowym czegoś takiego nie uczyniono, a wiele książek funkcjonuje nie tylko jako dokumentacja "starego systemu".) Spektakularnym przykładem może być wycofanie i zniszczenie "Słownika pedagogiki wojskowej", w którym zostały odnalezione "relikty" z okresu realnego socjalizmu. Z tych więc względów w sensie przedmiotowym pedagogika wojskowa jest uboga. Na polskim rynku wydawniczym ostatnia książka z zakresu pedagogiki wojskowej ukazała się dziesięć lat temu. O wiele lepiej, ale gdzież do zadowalającego stanu, jest z wydawaniem materiałów dydaktycznych. Wynika to z lepszej niż dawniej infrastruktury wydawniczej wojska, akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich. Liczna i wielostronna jest publicystyka pedagogiczna. Na szczególną uwagę zasługuje publicystyka w miesięczniku "Wojsko i wychowanie". W wielu przypadkach artykuły tam zamieszczane muszą zastępować brakujące podręczniki i opracowania.

Przejdę do krótkiej analizy stanu i przemian pedagogiki wojskowej w aspekcie dydaktycznym. Otóż jest to przedmiot kształcenia, czy problematyka, obecna w całym szkolnictwie wojskowym. Wybrane tematy znalazły się także w programach kształcenia obywatelskiego dla chorążych i podoficerów zawodowych. Jednak i w tym zakresie (dydaktycznym) pedagogika wojskowa ulega redukcji. W wyższych szkołach oficerskich program przewiduje około 70 godzin. W Akademii Obrony Narodowej - na Wydziale Wojsk Lądowych - jest to 18 godzin i 6 w okresie semestru zerowego, na Wydziale Wojsk Lotniczych - 30 godzin. Ubożejący obraz dopełnia ~~zapowiadana~~ likwidacja wojskowych ośrodków oświatowych, w których prowadzono kursy pedagogizacji dowódców niższych szczebli.

Pedagogika wojskowa w znaczeniu instytucjonalnym podlega także przemianom. Są to zmiany strukturalne i kadrowe. Katedrę Pedagogiki przekształcono w nieetatowy zakład. Pozostawiono samodzielny Instytut Dydaktyki, choć w zredukowanym składzie. W innych akademiach są nieetatowe zakłady pedagogiki i psychologii lub wykładowcy pedagogiki w składzie katedr humanistycznych.

Redukcją objęto oficerów - profesorów pedagogiki i nauki o wychowaniu w siłach zbrojnych. Przyczyną tej redukcji były względy polityczne. W konsekwencji utracono uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego i doktora w zakresie pedagogiki, a następnie uprawnienia do nadawania tytułu magistra pedagogiki. Z tego i innych jeszcze powodów zlikwidowano w wojsku magisterskie studia pedagogiczne. Prawdopodobnie, odtworzenie dawniejszej pozycji pedagogiki wojskowej będzie niemożliwe - choć pozycja ta nie była nigdy na poziomie potrzeb wychowawczych wojska. Aktualnie stan kadrowy pedagogów wojskowych jest następujący: 1 profesor, 7 doktorów habilitowanych oraz kilkudziesięciu doktorów pedagogiki lub nauk wojskowych (ze specjalizacją pedagogiczną). Pracownicy ci są rozproszeni w kilku akademiach i wyższych szkołach oficerskich.

Mógłbym w tym miejscu pominąć polemikę z wiceministrem obrony narodowej d/s społecznych (w sytuacji kiedy odszedł ze stanowiska), ale w jednej sprawie nie mogę być obojętny. Otóż w artykule w "Polsce Zbrojnej" z 28 października 1993 roku Bronisław Komorowski podsumowując działalność podległej sobie służby stwierdził m.in.: "Boleśnie w czasie tej weryfikacji dał znać o sobie styl wychowania lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, który stał pod znakiem formuły "mierny i bierny, ale wierny". Doprowadziło to do poważnego ograniczenia czołówki intelektualnej w wojsku. Dlatego, jeśli gros kadry indywidualnie było za zmianami, jako zespół nie była ona gotowa do reform, a w samym wojsku ze zrozumiałych względów nie było ośrodka zdolnego do pracy nad nowym demokratycznym modelem sił zbrojnych". Otóż jest to dla części kadry stwierdzenie obraźliwe, jest ono ponadto wysoce dyskusyjne. W moim mniemaniu "ograniczenie czołówki intelektualnej" w wojsku ( w zakresie nauk humanistycznych) przeprowadzono po 1989 roku, a ośrodek zdolny do pracy nad nowym, demokratycznym modelem sił zbrojnych był. Nie został jednak przekształcony, a zlikwidowany. Można próbować zrozumieć, że decyzja o likwidacji wojskowej uczelni humanistycznej - ~~z nazwy i działalności politycznej~~ Wojskowej Akademii Politycznej - była decyzją "gorącą", uwzględniającą ówczesne nastroje w społeczeństwie i w wojsku. ~~Paradoksem~~ Zadziwiające było jednak to, że została ona podjęta przez poprzednie władze (partyjne, państwowe i wojskowe), a realizowana ~~"nadgorliwie" przez nowe już władze~~ przez nowe. Jest jeszcze inny aspekt tej sprawy. Dawna czołówka intelektualna humanistyki wojskowej, odsunięta w stan spoczynku lub do rezerwy, znalazła zatrudnienie w cywilnym szkolnictwie wyższym. ~~Zadziwiającym jest,~~ Stało się tak że pedagogika wojskowa powstająca z inspiracji naukowców cywilnych (z Uniwersytetu Warszawskiego), po wykształceniu własnej, wojskowej profesury, została jej pozbawiona.

Na zakończenie o aspekcie kooperacyjnym. Pedagogika wojskowa powstawała i rozwijała się w kooperacji wewnętrznej i zewnętrznej. Mówiąc o kooperacji wewnętrznej mam na uwadze współdziałanie pedagogiki wojskowej z

innymi wojskowymi dyscyplinami humanistycznymi: filozofią uprawianą w wojsku, psychologią wojskową, socjologią wojska itd. Kooperacja ta w przeszłości i obecnie nie była i nie jest należycie ożywiona.

Inaczej wygląda sprawa kooperacji pedagogiki wojskowej z innymi dyscyplinami pedagogicznymi. Pedagogika wojskowa powstała bowiem i rozwijała się w synchronizacji z tymi dyscyplinami Było to współdziałanie merytoryczne i personalne. Jestem przekonany, że dalsze wykorzystanie dorobku nauk pedagogicznych i innych nauk humanistycznych przez pedagogów wojskowych będzie ważnym czynnikiem w rozwoju pedagogiki wojskowej.

Jednak warunkiem koniecznym tego rozwoju będzie stworzenie (wokół niej), lepszej atmosfery oraz dogodniejszych warunków. W innym przypadku wrócimy do sytuacji, którą w przeszłości opisał następująco Marian Kukiel: "Po tych ośmiu latach polska literatura wojskowa ma z dziedziny psychologii, etyki i wychowania wojskowego jedną tylko książkę samodzielnie napisaną na temat specjalny, poza tym parę luźnych artykułów, parę przekładów, nie zawsze szczęśliwie dobranych. Nie zdobyliśmy się na syntetyczny wkład naszej etyki żołnierskiej i naszej doktryny wychowawczej." Dalej jakże aktualny obecnie postulat Kukiela: "...Należy gorąco pragnąć, by ruch umysłowy w tej dziedzinie wzmacniał się i potęgował, i by rosła liczba samodzielnych prac naukowych polskich."[8]

[8] M. Kukiel, Przedmowa, w: A. Tanaut, O powołaniu oficera, Warszawa 1927, s. 8.

Grzegorz DEPTUCH

# AKTUALNE PROBLEMY WYCHOWANIA W WAT

Współczesna wyższa uczelnia wojskowa jest dla studentów nie tylko miejscem edukacji wojskowej i specjalistycznej,ale także miejscem wielostronnego kształtowania ich osobowości,zaspokajania potrzeb intelektualnych,rozwijania zainteresowań oraz nabywania określonych nawyków i umiejętności.

W działalności wychowawczej uczelni można wyróżnić trzy podstawowe płaszczyzny,na których realizowany jest proces wychowania.Są to:

- programowy proces dydaktyczny zmierzający do przygotowania specjalisty-inżyniera;
- proces szkolenia wojskowego ukierunkowany na przygotowanie pełnowartościowego oficera służb technicznych;
- pozostałe formy uczestnictwa studentów w życiu uczelni,w tym tryb i porządek życia wojskowego,zajęcia pozasłużbowe,udział w imprezach kulturalnych,sportowych itp.

Pierwiastki wychowawcze występują w sposób oczywisty na każdej z tych płaszczyzn.Od sposbu ich dostrzegania,od wcielania ich w życie w najróżniejszych formach oddziaływań zależy skuteczność procesu wychowawczego i jakość efektów wychowawczych.

O treściach i metodach wychowania decydują nadrzędne i ogólne cele wychowania wynikające z potrzeb państwa,społeczeństwa i armii znajdujace swój wyraz w ustawach sejmowych,dyrektywach i zarządzeniach ministra obrony narodowej,statusie uczelni.Z punktu widzenia bezpośrednich oddziaływań wychowawczych najistotniejsze jednak wydają się być cele szczegółowe.Bowiem ich treść,zakres i sposób formułowania decydują o bezpośrednim

działaniu wychowawców.

W ramach działalności dydaktyczno-wychowawczej programowej i pozaprogramowej,poprzez oddziaływanie wielu ludzi i różnorodnych ogniw struktury wojskowej dąży się do wykształcenia i wychowania absolwenta-oficera,nie tylko dobrego fachowca inżyniera lecz także człowieka światłego i otwartego,potrafiacego istnieć w życiu społecznym według przyjętych norm oraz wzorów i oczekiwań zgodnych z wyobrażeniem cech człowieka reprezentującego zawód cieszący się niemałym prestiżem społecznym.

Czy jednak osiągamy w tym zakresie założone cele i efekty? Odpowiedź na to pytanie jest trudna.Dotyczy bowiem oceny wartości przyjętych celów z jednej strony,z drugiej zaś sposobów mierzenia efektów wychowania.Przyjąć więc należy,że jeśli zamierzenia wychowawcze są słuszne a jakość realizacji ich jest dobra to efekty winny być oczekiwane.W praktyce jedynym potwierdzeniem są opinie nadsyłane z jednostek wojskowych,charakteryzujące absolwentów WAT po rocznej pracy w jednostkach. W większości wypadków są one pozytywne.Czy oznacza to zatem, że w działalności wychowawczej nie występują żadne problemy?

Jednym z podstawowych wydaje się kwestia wytyczania celów wychowania.Jeśli wszystkie ogniwa oddziaływań wychowawczych w uczelni nazwać pewnym systemem wychowawczym,to spoiwem tego systemu są realizowane cele wychowawcze.O ile jednak cele edukacyjne są precyzyjnie sformułowane,o tyle cele wychowania są mniej wyraźne i mniej widoczne.Jest to szczególnie ważne nie tylko dla ludzi bezpośrednio uczestniczących w procesie wychowania,lecz nadto dla wszystkich tych,którzy stykają się z nim sporadycznie.Wielu z nich wyraża przekonanie,że je znają i wiedzą jak postępować.Tymczasem praktyka pokazuje,iż w

wielu przypadkach jest to postępowanie tylko intuicjne,bądź oparte na względnej znajomości ogólnych celów wychowania połączonych z pewną rutyną działań według dotychczasowych wzorów lub jednostkowych wyobrażeń jak powinno być.Mamy zatem do czynienia z przykładami działań schematycznych według wzorów uznanych za dobre w dotychczasowej praktyce wychowawczej,zaś z drugiej strony osoby biorące udział w procesie wychowania jak gdyby oczekują na konkretne wskazania w postaci sprecyzowanych celów i ewentualnego modelu osobowego do jakiego należy dążyć.Stąd też gdy mowa o wychowaniu studiujących w uczelni podchorążych najczęściej padają określenia atrybutów wzorowego absolwenta,oficera-inżyniera.Mają nimi być morale,honor,wiedza ogólna i specjalistyczna,szerokie horyzonty myślowe,znajomość problematyki kultury i sztuki,problemów współczesnej cywilizacji itp.

Dążenia do pobudzania i kształtowania powyższych cech osobowych są niewątpliwie słuszne.Sami jednak podchorążowie przyznają,że z propagowaniem tych wartości spotykają się rzadko.Dotyczy to przede wszystkim ich kontaktów z dowódcami,którzy zgodnie z aktualnymi wskazaniami w pracy wychowawczej przejęli główny wysiłek w tym zakresie na siebie.Najczęściej zatem spotykają się ze stosowaniem najprostszych i najpewniejszych form wychowania opartych na odwoływaniu się do wzorów osobowych i wzorów zachowań wojskowych.Młodzi dowódcy plutonów i kompanii często unikają innej problematyki tłumacząc się brakami odpowiedniego przygotowania pedagogicznego i doświadczenia.Spotkać można też przypadki obawy by tematyka rozmów podczas różnych kontaktów z podwładnymi nie zahaczała o kwestie związane z życiem politycznym czy państwowym a nawet społecznym.Poruszanie takich tematów grozi według nich niebezpieczeństwem zaprezen-

towania swoich sympatii politycznych co jest niezgodne z zasadą apolityczności.armii.Traci się w ten sposób z pola widzenia wiele ważnych problemów z zakresu zachowań obywatelskich i społecznych.

Każda uczelnia mówiąc obrazowo żyje dydaktyką.Jest to zasadniczy obszar jej działalności,której podstawowym celem jest przygotowanie kandydata do zawodowej służby wojskowej.Tutaj zatem należy poszukiwać możliwości szerokiego oddziaływania wychowawczego.

W Wojskowej Akademii Technicznej student spędza przeszło jedną trzecią czasu w salach wykładowych i laboratoriach.Przez około 5000 godzin jest on w kontakcie dydaktycznym i wychowawczym z nauczycielem akademickim.Stąd też nasycenie elementami wychowawczymi procesu dydaktycznego i realizowanie go jako procesu nauczania wychowującego jest nie tylko potrzebą ale i koniecznym warunkiem osiągania celów wychowawczych stojących przed uczelnią.

Dzięki odpowiedniemu doborowi treści dydaktycznych i metod nauczania oraz przez racjonalną i sprawną organizację procesu nauczania możemy wiele osiągnąć także na polu wychowawczym.Aktualnie po wnikliwych analizach wykładanych treści programowych poszczególnych dyscyplin naukowych przygotowane są i wdrażane nowe programy kształcenia.Jednocześnie wprowadza się wiele zmian form kształcenia.Coraz szerzej realizowane są programy studiów indywidualnych.W wielu przedmiotach nauczania wprowadzono możliwości kształcenia fakultatywnego.Jest to przykładem stosowania w uczelni zasady świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia.Preferowanie metod aktywizujących i pobudzających samodzielność podchorążych,kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za efekty procesu kształcenia

i odpowiedzialności za realizację stawianych przed nimi zadań są codzienną praktyką posiadającą duże walory wychowawcze.

Działalność wychowawcza w procesie dydaktycznym ukierunkowana jest na stymulowanie rozwoju podchorążych i studentów, pobudzanie i stwarzanie przesłanek do samorealizacji.Dzięki temu studenci w WAT nie są traktowani jako przedmiot manipulacji lecz jako podmiot wychowania.Daje im to możliwość tworzenia samego siebie,samodzielnego zdobywania doświadczeń,rozwoju zainteresowań intelektualnych i umiejętności krytycznej oceny otaczającej rzeczywistości.Wszyscy biorący udział w procesie wychowania i kształcenia oficerowie i pracownicy uczelni starają się stwarzać ku temu jak najbardziej sprzyjające warunki i okoliczności.

Ważne miejsce zajmuje problem rozwijania motywacji do zawodu oficera,przygotowanie go od strony wojskowej,specjalistycznej i społecznej.Istotne znaczenie mają zatem kwestie pobudzania i rozwijania pożądanych cech osobowościowych i postaw przyszłych oficerów.

Działania wychowawcze we wszystkich swoich przejawach zmierzają do kształcenia i wychowania absolwenta,dla którego ważnymi będą wartości ogólnoludzkie,pozytywne postawy społeczne, postawy w stosunku do innych ludzi i samego siebie,wreszcie postawy ze sfery egzystencjalnej i intelektualnej.Wśród nich można wymienić postawy humanizmu i demokratyzmu,tolerancji dla poglądów innych ludzi i odmiennych systemów wartości,ale także postawy odpowiedzialności za własne czyny,samodzielności w działaniu i krytycznej oceny swojego działania.Inaczej mówiąc możliwie jak najpełniejsze przygotowanie oficera do wypełniania przyszłych ról zawodowych i społecznych.Ponadto wskazywanie studentom konieczności dbałości nie tylko o uz-

nanie we własnych oczach lecz i opiniach innych ludzi,troski o rozwój profesjonalny,o doskonalenie własnej wiedzy i umiejętności,o stałą aktywność intelektualną i inicjatywność.To także wskazywanie na konieczność poznawania bądź poszerzania umiejętności życiowych w zakresie uczestnictwa w życiu pozasłużbowym,rodzinnym,kulturalnym.

W całokształcie edukacji i wychowania dużą rolę odgrywają przedmioty z zakresu nauk humanistycznych realizowane przez Instytut Nauk Humanistycznych.Przedmioty te bowiem prowadzone są niemal przez cały okres studiów czyli przez 9 semestrów.Obejmują one:filozofię,ekonomię,historię najnowszą,naukę o polityce,psychologię,pedagogikę,elementy wiedzy o kulturze i wprowadzoną od ubiegłego roku akademickiego kulturę języka polskiego.Zajęcia prowadzone przez wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich poza realizacją treści programowych mają na celu świadome wydobywanie zawartych w nich komponentów wychowawczych i celowe ich wykorzystanie wychowawcze.

W działalności wychowawczej w WAT swoje miejsce ma też działalność Poradni Psychologicznej.Zasadniczym celem jej funkcjonowania jest troska o zdrowie i higienę psychiczną środowiska akademickiego oraz współudział w tworzeniu optymalnych warunków nauki i służby w sferze psychiki i osobowości zgłaszających się do niej osób.Ważnym zadaniem jest też ewentualne eliminowanie zaburzeń i nieprawidłowości występujących we wzajemnym współżyciu społecznym studentów.Wśród rozmów prowadzonych w Poradni wiele dotyczy problemów niepowodzeń dydaktycznych,trudności adaptacyjnych /dotyczy to I rocznika/,sytuacji konfliktowych pojawiających się w stosunkach służbowych i relacjach międzyosobowych.Wnioski z działalności Poradni pozwalają bezpośrednim dowódcom i prze-

łożonym wyższego szczebla na korygowanie działalności wychowawczej,zapobieganie i eliminowanie wielu zgłaszanych problemów i dolegliwości.

Szczególną i eksponowaną rolę w procesie wychowania odgrywa osoba pracownika naukowo=dydaktycznego.Wynika to w sposób oczywisty z roli jaką odgrywa on w procesie dydaktyczno- wychowawczym.Nauczyciel akademicki z racji kierowniczej funkcji jaka spełnia w tym procesie ponosi dużą odpowiedzialność za efekty tego procesu.Jest on kreatorem,kierownikiem i uczestnikiem procesu.O jego skutecznym i pozytywnym oddziaływaniu w decydującym stopniu waży posiadanie przez niego autorytetu pedagogicznego.Składa się nań prezentowany wysoki poziom naukowy wiedzy w zakresie prezentowanej dyscypliny,odpowiedni poziom wiedzy pedagogicznej i zespół cech i walorów osobowościowych.Nie mniej jednak istotne są chęci i poświęcenie w sprawie.Spełnianie roli nauczyciela-wychowawcy wymaga życzliwości i zaufania do wychowanków,postawy otwartości i zrozumienia ich problemów oraz chęci udzielania im wszechstronnej pomocy.

Jedną z form zaangażowania nauczycieli akademickich w działalność wychowawczą w uczelni jest funkcja opiekuna rocznika studiów.Oficerowie pełniący tę rolę zajmują się obserwacją postępów wnauce studentów,pomocą w sytuacjach trudności dydaktycznych i wychowawczych,ułatwianiem kontaktów z kadrą dydaktyczno-naukową,a w sytuacjach tego wymagających w porozumieniu z dowódcami przedstawiają swoje opinie dotyczące działalności poszczególnych studentów Radom Wydziałów.Jednocześnie jak pokazuje praktyka opiekunowie poszczególnych lat studiów są dla studentów osobami,do których chętnie zwracają się o radę lub pomoc w najróżniejszych sprawach wynikających z obowiązków

akademickich i służbowych oraz w wielu sprawach osobistych.Ta szczególna rola spełniana przez nauczycieli akademickich stanowi ważną płaszczyznę oddziaływań wychowawczych.

Wyrazem stałej troski o rzetelne i odpowiedzialne uczestnictwo pracowników naukowo-dydaktycznych w procesie wychowania są corocznie prowadzone w Wojskowej Akademii Technicznej kursy edukacji pedagogicznej dla młodszej kadry dydaktycznej i dowódczej.Ich celem jest przekazanie uczestnikom kursów w czasie 110 godzin wykładów i seminariów wiedzy z zakresu psychologii,socjologii,teorii wychowania i dydaktyki,która będzie im pomocna w pracy dydaktyczno-wychowawczej.O potrzebie prowadzenia takich kursów świadczy nie tylko liczba uczestników kierowanych przez wydziały akademickie ale i wiele przypadków zgłaszania się z własnej inicjatywy przez kadrę i pracowników cywilnych.

Przedstawione powyżej niektóre problemy i kierunki wychowania w WAT dotyczyły powiązań procesu dydaktycznego i wychowawczego.Jest to jeden z aspektów szerokiej działalności wychowawczej.Jak wspomniano wcześniej poza polem dydaktycznym istnieją inne dziedziny życia uczelni,w których realizowany jest ten proces.O powodzeniu w tym zakresie decyduje w dużym stopniu współpraca wszystkich uczestników tego procesu oraz świadomość jedności celów wychowawczych.Lecz to jeszcze nie gwarantuje odniesienia sukcesu wychowawczego.Nie trzeba być pedagogiem, aby wiedzieć,że wychowanie człowieka nie jest porównywalne z żadną inną działalnością,gdzie tymi samymi sposbami można uzyskać identyczny rezultat.Wynik procesu wychowawczego jest zawsze niepewny,gdyż zależy od wielu czynników i nie da się go przewidzieć z całkowitą pewnością.Zależy to od tego kto, w jakiej formie,jakimi sposobami,z jakim natężeniem,przez ja-

ki czas i w jakich warunkach realizuje proces wychowania.

Działalność wychowawcza w Wojskowej Akademii Technicznej ma charakter kreatywny.Jej istotą jest pobudzanie i ukierunkowywanie przyszłych oficerów do pracy nad sobą,nad stałym rozwojem swojej osobowości.Ponadto ma ona na celu umożliwianie zdobywania doświadczeń przydatnych w przyszłym życiu i pracy zawodowej.

ppłk dr Józef Bednarek

# INFORMATYCZNE WYZWANIA CYWILIZACYJNE A KSZTAŁCENIE W UCZELNIACH WOJSKOWYCH

Do wielu złożonych problemów współczesnej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej należy zaliczyć i te, które wiążą się z informatycznymi wyzwaniami cywilizacji. One zaś spowodowane są dynamicznym, wprost wykładniczym, rozwojem nowych technologii informacji i kształcenia. Ich miejsce i znaczenie we współczesnej cywilizacji podkreślano w licznych raportach, w tym m.in. raportach Klubu Rzymskiego. Wyeksponowano w nich po raz pierwszy w historii potrzebę kształcenia i wychowania dla nie istniejących jeszcze typów społeczeństw. Innym charakterystycznym zjawiskiem jest anachronizm oświaty współczesnej, polegający na tym, że niektóre społeczeństwa zaczynają odrzucać znaczną część tego co jest wielowiekową zasługą instytucji oświatowych 1/.

W związku z powyższym "wychowanie - pisze Cz. Kupisiewicz - trzeba zmieniać. Zmiany wymaga przede wszystkim dotychczasowa funkcja szkoły, która sprowadza się do ułatwienia uczniom awansu i ich selekcji, podczas gdy w nowych warunkach powinna służyć wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Zmiana wymaga także treść nauczania oraz sposób, w jaki ów proces realizuje (...). W wyniku tych przemian szkoła utraci definitywnie swój edukacyjny monopol (...) Twórcy wizji edukacji ustawicznej uważają wprawdzie szkołę za ważną, ale tylko jedną z wielu

---

1/ Zob. E. Faure i in., Uczyć się, aby być (Paryż 1972), Warszawa 1975, PWN i inne raporty.

instytucji kształcących i wychowujących" 1/.

Przemiany te w nie mniejszym stopniu obejmują również szkolnictwo wojskowe, a zwłaszcza wyższe, które jest systematycznie rozwijane i doskonalone 2/. Istotny wpływ na te przemiany mają najnowsze osiągnięcia cywilizacyjne a zwłaszcza nowe technologie informacji i kształcenia Ich przedstawienie jest jednak złożone ze względu na wielość aspektów, jak również ich liczne związki i zależności, występujące między nimi. W związku z powyższym przedmiotem analiz w pierwszej kolejności będzie ogólna charakterystyka informatycznych wyzwań cywilizacyjnych, a następnie kształcenie w wyższych szkołach wojskowych.

## Ogólna charakterystaka informacyjnych wyzwań cywilizacyjnych

W polskiej literaturze naukowej podejmowano problemy techniki w sensie ogólnym 3/, zaś interesujące nas zagadnienia, właściwie do lat dziewięćdziesiątych XX wieku były pomijane, bądź też traktowane marginesowo. W raporcie prognostycznym Komitetu "Polska 2000" PAN pt; "O nowoczesny kształt Polski - Dylematy

---

1/ Cz. Kupisiewicz, Szkoła współczesna. Krytyka i koncepcja przebudowy (w;) Ciągłość i zmiana w systemie Polski Ludowej, Warszawa 1985, PTP - IRWiR PAN, s. 99-108.

2/ Zob. R. Stępień. Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1990.

3/ Zob. J. Banka Filozofia techniki, Katowice 1980; L.Zacher (red.) Nauka - technika - społeczeństwo, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1981; Technika i wychowanie, Warszawa 1987, WSH. i inne.

rozwoju na progu wieku" problemy telekomunikacji czy telematyki, jej wyzwań i skutków nie są podejmowane, co najwyżej wymienia się całkiem zresztą fragmentarycznie problemy "umasowienia i dostępności do informacji."1/.

Ostatnio coraz częściej są one przedmiotem licznych analiz i dyskusji na seminariach i sympozjach, i to zarówno o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym. W tym miejscu należy wspomnieć o Pierwszym Światowym Kongresie Uniwersalizmu 2/. Zwrócono na nim uwagę na znaczenie nowych technologii informacji w tym procesie. Ostatnio problemom tym nowego wymiaru nadaje następująca transformacja ustrojowa w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej Europy 3/. Informacyjne wyzwania cywilizacyjne są podejmowane w niemalże każdym środowisku naukowym i edukacyjnym, w licznych pracach naukowo-badawczych, kwalifikacyjnych i publicystycznych 4/. Powstała nowa Fundacja Edukacyjna TRANSFORMACJE, zajmująca się promowaniem wiedzy, badań i publikacji poświęconym współczsnym problemom cywilizacyjnym 5/.

---

1/ Raport prognostyczny Komitetu "Polska 2000", Warszawa 1989, PAN, s. 33.

2/ Pierwszy Światowy Kongres Uniwersalizmu odbył się w Uniwersytecie Warszawskim w dniach 15-20.08 1993 r.

3/ Sympozjum pt; " Postawy społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej wobec edukacji w warunkach transformacji ustrojowej" odbyło się w dniach 18-20.10.1993 r. w UMCS w Lublinie.

4/ Zob. m.in.: W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia, Przetwarzanie informacji. Komunikowanie, Poznań 1990, Wyd. UAM.

5/ Transformacje. Inaguracyjne wydanie. 1992, nr 1-3.

Z analizy tych zasygnalizowanych tylko wybranych przedsięwzięć o charakterze naukowym, a jest ich znacznie więcej, wynika że charakterystycznymi zjawiskami jest obecnie poszukiwanie nowej tożsamości pedagogiki 1/ i tworzenie wizji społeczeństwa informacyjnego 2/. Coraz częściej i dobitniej podejmuje się problemy prognostyczne, dotyczące nie tylko przyszłości świata, a w jej ramach wszystkich dziedzin życia, pracy i działalności człowieka. Jednocześnie dostrzega się wyraźną zależność tego co "nastąpi" ze współczesnym modelem kształcenia i wychowania. Nie bez powodu też "pedagogika i technologia kształcenia jest postrzegana na nowo" 3/.

Obecnie można wyróżnić kilka ważnych płaszczyzn informacynych wyzwań cywilizacyjnych. Dotyczą one aspektów społeczych, politycznych, ekonomicznych, kulturalnych, prawnych, organizacyjnych, technicznych i wielu innych. W naszych rozważaniach najważniejsze jednak są te, które wiążą się z edukacją, w tym także wojskową. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć;

Po pierwsze - nowoczesna technika, którą nie tak dawno jeszcze się fascynowano, staje się ważną częścią współczesnej kultury, przy czym wyraźnie dostrzega się jej ambiwalentny

---

1/ Por. Zjazd Pedagogiczny. Ewolucja tożsamości pedagogiki (materiały), Warszawa-Rembertów, 10-12 luty 1993, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

2/ Zob. L. W. Zacher (red.) Społeczeństwo informacyjne. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne, Lublin-Warszawa 1992.

3/ Zob. F. Januszkiewicz, S. Skulimowski, (red.) Pedagogika i technologia postrzeagane na nowo, Warszawa-Siedlce 1993, Wyd.WSRP w Siedlcach.

charakter. Technika ta przyczynia się do tego, że współczesna cywilizacja coraz częściej bywa nazywana informacyjną, a modelem społeczeństwa przyszłości staje się "społeczeństwo bogate w informacje".

Po drugie - zarówno społeczeństwa, jak i każdy człowiek, muszą stawić czoła wyzwaniu informacyjnemu i to w takim sensie, by:

- przy pomocy współczesnej techniki maksymalizować korzyści gospodarcze i społeczne;
- dzięki właściwej, przemyślanej strategii budowania i promowania "społeczeństwa informacyjnego" przeciwdziałać i minimalizować ewentualne negatywne skutki uboczne procesów rozwojowych.

Po trzecie - nowe technologie determinują określone zmiany, następujące bardzo szybko i z tego też powodu burzą one dotychczasowy porządek w wielu dziedzinach życia i działalności człowieka.

Po czwarte - nowe technologie informacji i kształcenia, będące niezwykle istotnym elementem techniki, wywierają wpływ na największe przeobrażenia edukacyjne i procesy innowacyjne, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, w tym także wojskowym, przy jednoczesnym kryzysie tradycyjnego systemu kształcenia i wychowania 1/.

---

1/ Zob. m.in. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji, powołanej do życia przez UNESCO w lutym 1971 roku (E. Foure, Uczyć się aby być, Warszawa 1975), Raport Klubu Rzymskiego dotyczący wpływu mikroelektroniki i informatyki na społeczeństwa (G. Friedrichs, A. Schaff, Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre i na złe, Warszawa 1987, PWN.

W naszych rozważaniach na szczególną uwagę zasługują "nowe media", gdyż - zgodnie z poglądem Tomasza Globana-Klasa - " nowe technologie mogą równie dobrze oznaczać techniki informacyjne, jak i technologie przemysłowe" 1/. Dynamiczny rozwój mediów, jak powszechnie się przewiduje, może doprowadzić do;

- znacznego zwiększenia liczby nadawców różnorodnych informacji;
- wielokierunkowych przebiegów treści komunikowania o zmieniającym się zasięgu;
- istotnej pluralizacji i różnicowania całej oferty programowej;
- dużej fragmentaryzacji audytorium, poszukującego w rozległej ofercie programowej treści zgodnych z zainteresowaniami i gustami poszczególnych osób i grup społecznych;
- zmienności ról nadawcy i odbiorcy komunikowania pośredniego;
- płynności podziałów między nowymi mediami jako kanałami korzystania z oferty programowej, głównie telewizji i innych źródeł wiedzy oraz środków komunikacji interpersonalnej.

Z powyższego wyliczenia, jedynie niektórych przemian wynika, że nowe technologie informacji w jeszcze większym stopniu niż dotychczas burzą dotychczasową konstrukcję informacji i komunikacji, a jednocześnie tworzą nowe wartości związane z ich przekazem. Informacje przekraczają granice państwowe, kulturowe i polityczne, w związku z czym docierają do wielu społeczeństw, a ich nową cechą staje się brak uprzywilejowanych w uzyskaniu szybszej wiadomości i możliwości otrzymania tej samej informacji z różnych źródeł.

---

1/ T. Goban Klas, Telekomunikacja a nowe media (w:) L. W. Zacher (red.) Społeczeństwo informacyjne. op cit., s. 50; Zob. też.M. Morozowski, Między manipulacją a poznaniem. Człowiek w świecie mass mediów, CONUK, Warszawa 1991.

Mimo tych zauważalnych tendencji w ostatnim Raporcie Rady Klubu Rzymskiego stwierdza się jednak, że "... rola środków masowego przekazu nie była, jak dotąd, nigdy przedmiotem głębszych analiz, w których uwzględniony by został cały zakres ich oddziaływania. Bardzo mało wiemy o charakterze i trwałości ich wpływu. Nasze rozumowanie opiera się raczej na wrażeniach i hipotezach niż na jasno ustalonych faktach; nawet na Zachodzie zjawisko wpływu mediów jest wciąż nowe i próby jego oceny opierają się na analizie opinii publicznej" 1/.

Dlatego też przy konstrukcji scenariuszy społeczeństwa informacyjnego - co podkreślają uczeni na Zachodzie - ważne jest objęcie rozważaniami wszystkich ważniejszych efektów i następstw nowych technik informacyjnych. Obejmuje on - zgodnie z wynikami badań Bezolda i Olsona - dziewięć działów, wśród których mieści się, również sfera edukacji i wiedzy;

W sferze edukacji wymienia się m.in.:

- potrzebę nowego wykształcenia; potrzeba wykształconej i elastycznej siły roboczej;
- przeładowanie informacyjne;
- możliwość globalnej teleedukacji;
- możliwości komputera do ulepszenia nauczania (wszystkich szczebli).
- zastępowanie nauczycieli przez komputery; podwojenie współczynnika student/nauczyciel akademicki do roku 2003.
- zmiejszenie się czytelnictwa 1/.

---

1/ L. W. Zacher, Społeczeństwo informacyjne - prognozy i scenariusze (w;) Społeczeństwo informacyjne , op. cit. s. 181-185.

"Rewolucja informacyjna"- stwierdza Piotr Sienkiewicz - staje się zjawiskiem globalnym , wywierającym wpływ na wszystkie sfery życia społecznego. Jego realizacja przebiega w trzech etapach:

- powstanie "pierwotnego sektora informacyjnego", tj. organizacji tworzących nowe techniki informacyjne;
- "informatyzacja" podstawowych użytkowników nowych technologii (banki, oświata, służba zdrowia, administracja państwowa itp.);
- wkroczenie nowych technik informacyjnych do domowych gospodarstw użytkowników" 1/.

Istotę i znaczenie techniki dla przemian edukacyjnych dostrzegł Jan Szczepański, który już w połowie lat osiemdziesiątych wyraził opinię, "że wyzwania techniczne są także skierowane pod adresem szkolnictwa, i szerzej całego systemu oświatowego, na który składają się wszystkie instytucje i grupy społeczne przekazujące wiedzę, wzory działań i wartości młodym pokoleniom" 2/. Wyzwania techniczne mają też uzasadniony wpływ na przemiany filozofii edukacyjnej, a zwłaszcza dydaktyki, a w jej ramach technologii kształcenia, która "ma za zadanie nie tylko usprawniać proces komunikowania

---

1/ P. Sienkiewicz, Społeczne konsekwencje rozwoju technik i technologii informacyjnych, "Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej" 1992, nr 30, s. 14; Zob. też P. Sienkiewicz, Analiza systemowa procesów komunikowania i sterowania w społeczeństwie informacyjnym. (w;) Społeczeństwo informacyjne , op cit. s.218 - 243..

2/J. Szczepański, Polska wobec wyzwań przyszłości, Warszawa 1989, wyd. UW, s. 75.

si; nauczyciela z uczniami, ale również wspomagać kształtowanie się systemu wartości" 1/. W sytuacji tej związanej z transformacją ustrojową i ekonomiczną pojawiają się też nowe zadania w zakresie kształcenia i wychowania 2/.

Z przeprowadzonej charakterystyki informatycznych wyzwań cywilizacyjnych wynika, że dotyczą one wszystkich dziedzin życia i działalności człowieka. Szczególnym ich przejawem jest jednak edukacja, a w jej ramach wyższe szkolnictwo wojskowe,którego ważnym zadaniem jest przygotowanie studentów i kadry do korzystania z możliwości nowych technologii informacji i kształcenia, a także przeciwdziałania ich negatywnym wpływom.

## Kształcenie w wyższych szkołach wojskowych

Analiza kształcenia w wyższych szkołach wojskowych w kontekście wyzwań cywilizacyjnych wynika m.in. z następujących przesłanek;

1/ zmiany funkcji i zadań wojska w związku z przemianami ustrojowymi, politycznym i gospodarczymi;

2/ potrzeb sprostania przez armię nowym wymogom będącym konsekwencją procesów integracyjnych Europy;

3/ wyższego jakościowo poziomu rozwoju współczesnej techniki wojskowej, nasyconej urządzeniami elektronicznymi.

---

1/ R. Stępień, Technologia kształcenia w naukach społecznych, (w;) Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, Warszawa - Siedlce, 1995, Wyd WSRP w Siedlcach, s. 104.

2/ Porównaj tytuły referatów i komunikatów przygotowane w poszczególnych środowiskach naukowych do wygłoszenia na odbywającej się konferencji.

W naszych analizach na szczególną uwagę zasługuje ostatnia przesłanka. Najnowsze urządzenia elektroniczne powodują, że zmienia się tradycyjny paradygmat wojny, a nawet sposób myślenia o konfliktach zbrojnych. Do przeszłości odchodzi wizja działań wojennych , która kształtowały doświadczenia II wojny światowej. Ostatnia wojna w Zatoce Perskiej w pełni potwierdza tę swoistość O wynikach konfliktów w istotnym stopniu decyduje nie spotykana dotąd skala zastosowań nowoczesnej techniki elektronicznej, a zwłaszcza systemów komputerowych (komputerowej inteligencji), których funkcjonowanie charakteryzuje podobieństwo do zachowania człowieka w określonych sytuacjach . Rozwój techniki militarnej - wynalazki nowych rodzajów broni, stosowanie elektronicznej techniki obliczeniowej do celów wojskowych, zwiększona mobilność wojsk, olbrzymie zdolności rozpoznawania i rażenia z dużą precyzją, w zasadniczy sposób zmieniają sposoby prowadzenia działań bojowych oraz dowodzenia 1/.

Do tych i innych jeszcze zadań, jak również charakteru współczesnej wojny szkolnictwo wojskowe musi przygotować swoje kadry. Z tego też powodu każda uczelnia będzie uszeregowana wśród najbardziej torujących postęp instytucji społecznych. Wynika to zwłaszcza z tego, że nauka będzie postrzegana jako podstawa awansu cywilizacyjnego ludzi i społeczeństw, zaś szczególny charakter uczelni wojskowej z konieczności stosowania w siłach zbrojnych nowoczesnego sprzętu, do którego obsługi i wykorzystania należy przygotować przyszłych jej użytkowników.

---

1/ Zob. J. Kunikowski, Dowodzenie i wychowanie. Podstawy teoretyczne i metodologiczne, Warszawa 1992, AON; Zob. także Sienkiewicz, M. Szczepaniak, W. Więckowski, Dowodzenie z komputerem, Warszawa 1989, MON.

Ten szeroki kontekst rozważań nad edukacyjnymi implikacjami nowych technologii kształcenia dla szkolnictwa wojskowego dotyczy m.in.:

1/ zmiany miejsca i roli poszczególnych akademii, szkół i centrów kształcenia wojskowego;

2/ nowych funkcji technologii informatycznych i kształceniowych, które wdrażane i wykorzystywane mają stwarzać warunki do rozwoju osobowości;

3/ dostępu do informacji i korzystania w sposób interaktywny z danych zawartych w bankach informacji;

4/ znacznych modyfikacji w zakresie tworzenia, przechowywania, selekcji, transmisji i udostępniania informacji;

5/ przyjmowania konkretnych rozwiązań innowacyjnych w zakresie w zakresie kształcenia i wychowania, zapewniających wyższą efektywność tych procesów;

6/ dostępu do tworzonej na Zachodzie międzynarodowej uczelni elektronicznej, umożliwiającej zainteresowanym korzystanie z najbardziej zaawansowanych technologii w zakresie mikroelektroniki i informatyki;

7/ włączenie się do sieci edukacyjnych krajów zachodnich, dysponujących zdalnym systemem studiowania, który pozwala na kształcenie korespondencyjne, zaoczne i powrotne.

8/ szybkiego korzystania z najnowszych wyników Ośrodka Badań Edukacyjnych funkcjonującego w ramach Organizacji Ekonomicznej Współpracy i Rozwoju w Paryżu 1/

---

1/ Zob. F. A. V. Vught, Innowacje w szkolnictwie wyższym w Europie, cz. I, "Życie Szkoły Wyższej" 1990, nr 3 i cz. II, nr 4.; Zob. też B. Ilieczko, Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym.Warszawa 1988, PWN.

Tych możliwości związanych z systematycznie modyfikowaną relacją twórca informacji - użytkownik informacji jest znacznie więcej, gdyż wiążą się one z ewentualnym członkowstwem Polski w NATO, w związku z czym dotyczyć będą także sfery ściśle wojskowej, a więc objętej klauzulą tajności.

Informacyjne wymogi cywilizacyjne w sposób bezpośredni i pośredni wpływać będą na zmieniający się przedmiot pedagogiki wojskowej 1/, sposób dowodzenia i wychowania w jednostce wojskowej 2/ oraz - co w naszych analizach jest szczególnie istotne - poszczególne elementy systemu kształcenia i procesu nauczania-uczenia się (studiowania)w uczelni wojskowej, które podlegać będą licznym modyfikacjom. Zmiany w przygotowaniu i realizacji zajęć dydaktycznych wynikają głównie z nowych wymogów i możliwości kształcenia multimedialnego. We współczesnej literaturze przyjmuje się, że strategia ta opiera się na kompleksowym stosowaniu funkcjonalnie dobranych tradycyjnych i nowoczesnych mediów. Te liczne nowe źródła informacji wzajemnie się wzmacniają i uzupełniają, a także usprawniają przepływ informacji 3/. Stosowanie różnych mediów nie tylko w ramach kształcenia równoległego, ale i w toku rekreacji powoduje powstanie swoistego szumu informatycznego, związanego z przekazem treści służącym często odmiennym celom kształcenia i wychowania.

---

1/ Zob. B. Fudnicki, Wojskowa myśl wychowawcza w polskich siłach zbrojnych (tradycje i współczesność, Warszawa 1990.

2/ Por. Z.Markocki, Nowoczesność w dowodzeniu i wychowaniu, "Wojsko i Wychowanie" 1991, nr. 7.

3/ Zob. W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie, Poznań 1990, Wyd UAM.

Z tego też powodu niezbędna jest ich operacjonalizacja dokonywana przez samego studenta uczelni wojskowej, jak również nauczyciela akademickiego.

W kształceniu multimedialnym przekaz treści odbywa się w języku symbolicznym. Ta wielość bodźców powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności. Ma to szczególne znaczenie dla operacji umysłowych studentów, które prowadzą do zmian psychicznych, głównie dzięki operacjom związanym z poznawaniem wiedzy, a następnie jej poszerzaniem i pogłębianiem 1/. Konsekwencją tego jest potrzeba jej strukturalizacji przez kadrę naukowo-dydaktyczną, jak również "... unikanie błędów zarówno w konstruowaniu teorii kształcenia, jak i niektórych koncepcji doboru i porządkowania treści" 2/.

Stosowanie bogatego zestawu środków i materiałów dydaktycznych pozwala na osiąganie elastyczności w nauczaniu-uczeniu się i jednocześnie wymusza określone zmiany w zakresie form organizacyjnych kształcenia i samokształcenia w wojsku, w ramach których mamy do czynienia z większą indywidualizacją 3/.

---

1/ Zob. W. Strykowski, Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego, Warszawa 1984, PWN.

2/ B. Szulc, Teoretyczne i praktyczne dylematy doboru treści kształcenia w szkolnictwie wojskowym kształcenia, (w;) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1991, AON, UW, IPNiSzW, s. 87.

3/ Zob. K. Zegnałek, Kstzałcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej, Warszawa 1991, AON; Zob. także T. Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, Warszawa 1980, WSiP.

Kolejna modyfikacja dotyczy metod prowadzenia zajęć dydaktycznych. Audiowizualna prezentacja określonych treści zapewnia szersze stosowanie metod aktywizujących (metoda sytuacyjna, inscenizacji, itp.) 1/. Te nowe możliwości techniki komputerowej i telewizyjnej są, i w jeszcze większym stopniu będą, przydatne w szkolnictwie wojskowym, w którym od wielu już lat stosuje się różnorodne symulacje komputerowe. Warto wspomnieć, że w zachodnich uczelniach wojskowych szerokie zastosowanie mają symulacje komputerowe stosowane w grach wojennych 2/.

Wysoka efektywność zajęć jest jednak uzależniona od przestrzegania wielu zasad (norm) wynikających ze stosowania tych specyficznych złożonych urządzeń informatycznych. Tak więc obok tradycyjnych zasad dydaktycznych pojawiają się nowe reguły wynikające ze specyfiki kształcenia multimedialnego.

Największe zmiany obserwujemy jednak w infrastrukturze dydaktycznej szkół wojskowych. Niezbędnym wymogiem wdrażania nowych technologii i ich racjonalnego wykorzystania jest bowiem dokonywanie odpowiednich zmian w tym zakresie. Nie jest to kwestia tylko i wyłącznie modyfikacji dotychczasowych środków i materiałów poglądowych, ale są to przede wszystkim nowe, do tej pory nie stosowane, urządzenia. Obok trenażerów i symulatorów sprzężonych z komputerami i telewizją mamy obecnie do czynienia z koncepcjami poligonów elektroniczno-laserowych.

---

1/ Zob. J. Bogusz, Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej, Warszawa 1978, PWN.

2/. Por. Rick, Weatherspoon, System modulacji komputerowej w grach wojennych (IWS), (tłumaczenie z j. ang. A. Kirkor), Warszawa 1995, AON.

W przypadku kontroli i oceny nowe technologie pozwalają na ich prowadzenie w bardziej zalgorytmizowanej wersji. Do tego celu mogą spożytkowane komputerowe teksty o bardzo zróżnicowanym charakterze oraz mikronauczanie, które ze względu na swój innowacyjny charakter uzupełniają i wzbogacają tradycyjne zweryfikowane już rozwiązania .

Dokonując przeglądu elemetów procesu dydaktycznego wyższej szkoły wojskowej należy także wspomnieć o jego czynnikach osobowościowych, a zwłaszcza nauczycielach akademickich i studentach. Stają się oni coraz bardziej aktywnymi uzytkownikami nowoczesnych technologii informacji. Pełnią funkcje technologów kształcenia projektując proces nauczania-uczenia się. Korzystają z nowych źródeł wiedzy, a także wdrażają studentów do korzystania z nich w toku samokształcenia 1/.

Interesujące są wyniki badań nad zastosowaniami nowych technologii kształcenia i informacji w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych 2/. Wynika z nich, że uczelnie wojskowe realizując program kształcenia właściwie

---

1/ Zob. J. Pieńkowski, Czynniki warunkujące efektywność wdrażania podchorążych wyższych szkół wojskowych do samokształcenia, (maszynopis pracy doktorskiej) Warszawa 1991, AON,

2/ W toku studiów na Wydziale Nauk Hmanistycznych AON studenci w ramach prac magisterskich przeprowadzili wiele badań na interesujący nas temat. M.in.: J. Szydełko, Zastosowanie nowych technologii informacji w procesie kształcenia studentów wyższych szkół wojskowych, Warszawa 1993; F. Naumczyk Przygotowanie absolwentów wyższych szkół wojskowych do korzystania z nowych technologii informacji, Warszawa 1993.

przygotowują swoich studentów do przyszłej pracy zawodowej, natomiast ich kwalifikacje w zakresie stosowania nowych technologii informacji i kształcenia są niewystarczające. Wiedza kadry, na ten temat, nabyta w uczelni wojskowej, szybko dezaktualizuje się w jednostce wojskowej i nie jest wystarczająca w stosunku do potrzeb w miejscu pracy.

W niniejszym materiale przedstawiono tylko niektóre, wybrane kwestie informatycznych wyzwań i kształcenia w wyższych szkołach wojskowych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że obecnie w coraz większym stopniu mamy do czynienia z nimi, a ich ich wpływ na przebieg i organizację kształcenia nie może być kwestionowany. Podjęte rozważania wskazują na wielość różnorodnych problemów związanych z określeniem związków i zależności między tymi wyzwaniami a kształceniem w wyższych szkołach wojskowych oraz przydatnością kwalifikacji pedagogicznych, dydaktycznych i informatycznych ich absolwentów na konkretnych stanowiskach służbowych w przyszłej pracy zawodowej. Szybki rozwój technologii kształcenia, zaliczanej do innowacji pedagogicznych i obejmującym swym zakresem coraz więcej elementów systemu kształcenia oraz nowych obszarów i problemów wynikających z informatycznych wyzwań, wymaga dalszych pogłębionych badań o charakterze prognostycznym 1/.

---

1/ Zob, F. Januszkiewicz, Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa 1982, PWN. Zob. także K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski (red.) Edukacja. Technologia kształcenia. Media, Poznań 1993, Wyd UAM oraz W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.) Dokąd zmierza technologia kształcenia, Poznań 1993, Wyd. UAM.

mjr dr Zbigniew Łukaszewicz
ul. Kopernika 3/1
Oleśnica Śl.
C O S S T W L

# PERSPEKTYWY WYCHOWANIA I SZKOLENIA WOJSKOWEGO W KONTEKŚCIE PRZEMIAN SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ.

System oświaty w Polsce w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat kształtował się pod wpływem systemu politycznego naszego państwa. I tak jak założenia ustrojowe stały się z czasem anachroniczne, tak samo polska oświata odziedziczyła po nim wiele wad, które funkcjonują do dnia dzisiejszego.

Myślenie o społeczeństwie jako o mechanizmie, w którym jednostka liczy się tylko o tyle, o ile wspomaga działanie tego mechanizmu (kolektywu), doprowadziło do nadmiernego uprzedmiotowienia osoby w systemie szkolnym. Praktyka dowodzi, iż dzisiejsza szkoła w większym stopniu sytuuje człowieka niżej niż wiedzę. Obecnie to raczej uczeń ma się "nadawać", czyli sprostać wymaganiom, jakie stawia wiedza, niż wiedza ma być dostosowana do uczniów, i to jest błąd, który powoduje szereg wynaturzeń w systemie szkolnym. Ułomność tego systemu wynika również z obowiązującego w programach szkolnych panoramicznego przeglądu wiedzy, której nie sposób już objąć. Programy te od lat, na wszelki wypadek, przygotowywały obligatoryjnie każdego ucznia do studiów na każdym kierunku. Taka praktyka powoduje jedynie zmęczenie i zniechęcenie uczniów do nauki. Obowiązek realizacji programów nauczania powoduje jednocześnie ograniczenie wolności nauczyciela, a to z kolei jest powodem redukcji poczucia odpowiedzialności. Jeśli nauczyciel

jest pozbawiony wolności wyboru, jeśli jest tylko wykonawcą cudzego pomysłu, prowadzi to wprost do ograniczenia jego poczucia odpowiedzialności za to, co przekazuje uczniom. Tak więc, dzisiejszy nauczyciel zamiast uczyć realizuje programy nauczania albo udaje, że je realizuje. Te pozorne działania nie pozostają bez wpływu na uczniów, którzy też w nich uczestniczą. Nauczanie na niby, uczenie się na niby prowadzi do życia na niby. Stąd upadek etyki pracy.

Pod wpływem modelu funkcjonowania władzy sprawowanej jako panowanie silniejszego nad słabszym podobna relacja zrodziła się również w stosunkach nauczyciel-uczeń. Doprowadziło to w konsekwencji do uwiądu wychowawczej funkcji szkoły i pojawienia się nadmiaru zaprogramowanej dydaktyki. To z kolei stało się powodem alienacji, egoizmu, łamania zasad i rygorów, wrogiego stosunku, braku aktywności i inicjatywy, problemów moralnych młodzieży, sztuczności i zakłamania oraz konformizmu.

Nowy system społeczno-polityczny naszego państwa spowodował jednocześnie konieczność wprowadzenia zasadniczych zmian w systemie edukacji narodowej. Kierunek zmian i charakter przyszłej polskiej szkoły został zarysowany w preambule do Ustawy o systemie oświaty z 07.09.1991r.

> "Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki (...). Szkoła winna ... przygotować do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności".

Widoczne jest tu wyraźne położenie akcentu na nauczanie wychowujące, wolne od politycznej indoktrynacji, proponujące wartości uniwersalne. Można zatem powiedzieć, że diagnoza została posta-

wiona, kierunek wytyczony, pozostaje pytanie o metody leczenia. Te metody przedstawił m.in. w swoim "Zarysie koncepcji kształcenia ogólnego" Stanisław Sławiński - dyr. Biura ds. Reformy Oświaty MEN. Koncepcja generalnej zmiany zaproponowana przez St. Sławińskiego zakłada, że kształcenie i wychowanie w polskich szkołach ma zapewnić młodym ludziom m.in. "znalezienie harmonii i równowagi wewnętrznej" oraz "efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot w skali mikro - i makrospołecznej (w rodzinie, miejscu pracy, społeczeństwie)".

Ponadto reforma zakłada podmiotowe traktowanie ucznia i nauczyciela, przeniesienie akcentów z dydaktyki na pedagogikę, a w wychowaniu na dialog jako podstawową metodę i sposób towarzyszenia uczniowi w jego drodze do dorosłości. Zasadniczą więc ideą reformy jest personalizm.

Jakimi metodami należy się posługiwać w praktyce szkolnej i jaką drogą iść, aby w tak wytyczonym kierunku zmierzać?

Zgodnie z założeniami reformy zmiany mają dotyczyć przede wszystkim kształcenia ogólnego, czyli szkoły ogólnokształcącej. W tym także kształcenia ogólnego w szkolnictwie zawodowym. Istotą zmian jest przyjęcie założenia, że przedmiotem troski szkoły jest człowiek w procesie rozwoju; natomiast wiedzy trzeba temu człowiekowi dać tyle ile może on z pożytkiem dla swojego rozwoju przyjąć. Kształcenie ogólne jako edukacyjne formowanie osoby nie będzie więc kształceniem "wszechspecjalisty". I dopiero w przygotowaniu zawodowym (kształceniu fachowca) celem będzie kształtowanie człowieka w zakresie niezbędnym dla lekarza, oficera, technika, inżyniera, rolnika. Kształcenie ogólne na poziomie średnim pojawia się więc jako odrębny program, w szkole zawodowej uzupełniony o kształ-

cenie zawodowe, a w liceach ogólnokształcących o przygotowanie kierunkowe do dalszego kształcenia na poziomie akademickim.

Szkoła to, między innymi, programy nauczania, podstawy programowe, progi edukacyjne - czyli wszystko, co wiąże się z zamierzonymi efektami kształcenia. Obowiązujący dotychczas system kształcenia ogólnego nawiązywał w dużym stopniu do rozwiązań, które pojawiły się już w XIX wieku. System ten był formułowany tak, by przekazywał ogół wiedzy o świecie, opowiadał o tym, co nauka wykryła. Takie podejście było 150 lat temu bardzo pożyteczne i możliwe do zrealizowania. Od tamtego czasu przeżyliśmy eksplozyjny rozwój wiedzy naukowej, program kształcenia ogólnego musiał się więc, próbując za tym rozwojem nadążać, rozbudowywać. A ponieważ zasada streszczania wiedzy uważana jest jeszcze za bezsporną i oczywistą, to procesu przeładowywania programów nie da się bez zmiany tej zasady opanować. Dzisiaj opowiedzenie o tym, co wiedza wie o świecie jest już niemożliwe. Musimy dokonać takiego wyboru informacji, które zgromadziliśmy jako cywilizacja, który pozwoli w tej cywilizacji uczestniczyć. Człowiek współczesny wcale nie musi szczegółowo znać budowy komputera. On musi wiedzieć jakie są ogólne zasady jego działania, jak i w jakich sytuacjach można go z pożytkiem wykorzystać. To jest zupełnie inna zasada doboru treści. Trzeba więc zmienić podstawową strukturę programów nauczania. Będzie więc kształcenie ogólne, w nim przykładowo matematyka dla nieinżynierów i niematematyków czy historia dla przyszłych nie koniecznie humanistów oraz zróżnicowany już zestaw programów kierunkowych, przygotowujących do dalszego wyspecjalizowanego już kształcenia. W takim rozwiązaniu strukturalnym istnieje szansa na rozwiązanie problemu przeładowania programów.

Reforma programu kształcenia ogólnego zakłada również odejście od indoktrynacji. Podejmuje próbę zaspokojenia potrzeb rozwojowych każdego ucznia, nie modelowania go, lecz dawania możliwości pełnego samorozwoju.

Do najciekawszych rozwiązań w zakresie zmian strukturalnych i programowych polskiego szkolnictwa należy zaliczyć:

- odchodzenie od standardowo-nakazowego szkolnego programu nauczania;
- przewidywane zróżnicowanie dróg kształcenia młodzieży;
- prawo uczniów do dokonywania wyboru części przedmiotów nauczania (przedmioty fakultatywne);
- wyodrębnienie przedmiotów realizowanych w zróżnicowanych formach organizacyjnych.

W ustawie o systemie oświaty akcentuje się rozwój ucznia, jako podstawowy cel pracy szkoły. To dla niego funkcjonuje cały system edukacji. Nie może tu być miejsca na błędy wynikające ze złych decyzji i nieodpowiedzialnych eksperymentów. Uczniowie różnią się wrodzonym potencjałem rozwojowym, ale szansę sukcesu trzeba dać wszystkim. Nakłada to na szkołę obowiązek sprzyjania wszechstronnemu rozwojowi młodego człowieka. Skoły nikt nie zwolni z jej funkcji wychowawczej. Młodzi ludzie opuszczają szkoły często bez podstawowej umiejętności poruszania się w dorosłym świecie, w dodatku często nie rozumieją tego świata ani zmian, które się w nim dokonują. Szkoła powinna więc pamiętać o tym, że jej obowiązkiem jest kształtowanie podmiotowości ucznia rozumianej jako sprawczość, autorstwo. Powinna ona wyrastać z potrzeby wolności i odpowiedzialności, z kształtowania świadomości otaczającego świata i samoświadomości rozumianej jako poznanie własnych możliwości, potrzeb, braków. Przez tak pojętą samoświadomość można prowadzić ucznia ku je-

go indywidualnej, rozumnej aktywności i samodzielności.

Reformując szkołę, należy zdawać sobie sprawę również z tego, że sukces tego przedsięwzięcia będzie zależał w ogromnej mierze od nauczyciela. Reforma proponowana przez MEN otwiera szerokie możliwości przede wszystkim nauczycielom rzetelnym. Ta grupa pedagogów wykorzysta z pewnością szansę, jaką da im możliwość wyboru programu. Podstawą wyboru nauczyciela musi być samoocena i odpowiedź na pytanie, według którego programu jest w stanie zorganizować uczniom uczenie się, lepiej pomóc w przygotowaniu do życia. Pracując w zreformowanej szkole nauczyciel będzie zobligowany do posiadania określonych umiejętności oraz przestrzegania pewnych reguł postępowania. Wiążą się one m.in. z odejściem od modelu nauczyciela przedmiotowca, nauczyciela wykładowcy i powrót do nauczyciela-wychowawcy w jednej osobie. Władza wychowawcza nauczyciela będzie musiała być sprawowana w poczuciu służby uczniom, uwzględniającej dialog i partnerstwo, które ludzi zbliżają, przełamują obcość, umożliwiają współdziałanie. Nie mniej istotna będzie konieczność docenienia prawdy w stosunkach między wychowawcą a wychowankiem oraz poszanowanie godności partnera.

Przy zachowaniu tych reguł będzie możliwe wychowanie do wolności, czyli do nieskrępowanych wyborów pożądanych postaw, wychowanie do wolnego wyboru posłuszeństwa - nie uległości, powinności i obowiązku - nie samowoli, odpowiedzialności - nie beztroski, altruizmu i empatii - nie egoizmu itp.

Trudno oczywiście wyobrazić sobie, że szkoła może ostatecznie ukształtować człowieka. Powinna ona wychowywać zachowując pełną świadomość, że wychowanie jest wstępem do samowychowania, procesu trwającego całe życie. Wychowawca powinien jedynie stymulować aktywność wychowanka, a nie zastępować ją, powinien "wskazać

kierunek", a dzieło wychowania do tego ma zmierzać, aby wychowywany sam zechciał podążać w kierunku dobra. Wychowanie musi więc być procesem ciągłym i spójnym. To kolejny argument za "odchudzeniem" programów szkolnych na rzecz pedagogiki i dydaktyki wartościującej.

Jakie stanowisko w kontekście zasygnalizowanych jedynie zmian strukturalnych i programowych systemu edukacji narodowej powinno zająć szkolenie i wychowanie wojskowe?

Nie ulega wątpliwości, że środowisko wojskowe nie może pozostać obojętne, nie może trwać w dotychczasowym stanie. Tym bardziej, że zmiany restrukturyzacyjne polskich Sił Zbrojnych są już mocno zaawansowane. Należy pamiętać o tym, iż szkolnictwo wojskowe jest integralną częścią naszej oświaty. Tak więc wszelkie rozwiązania "na niwie cywilnej" muszą w jakimś stopniu dotyczyć również wojska.

W przeszłości mieliśmy do czynienia z założeniem samowystarczalności edukacyjnej wojska zarówno pod względem formalnym, jak i instytucjonalnym. Szkolnictwo wojskowe funkcjonowało na zasadzie oddzielnych uregulowań prawnych, a jego współpraca ze szkołą i uczelnią cywilną była bardzo ograniczona i sporadyczna. Przeważało kształcenie intelektualne nad emocjonalnym i wolincjonalnym. Niedostatecznie odzwierciedlano w przekazywanych treściach problemy globalne, np. zagrożenia ekologiczne czy patologie społeczne. Długotrwałe zdogmatyzowanie, skostnienie i zdehumanizowanie oficjalnego systemu wartości, preferowanego przez państwo, a popularyzowanego w wojsku, doprowadziło w konsekwencji do zamętu aksjologicznego i upadku dotychczasowych autorytetów. To z kolei, stało się powodem zagubienia, bierności oraz postaw konformistycznych młodych ludzi w mundurach. Nasuwa się więc pytanie, co i jak należałoby zmienić w dotychczasowym systemie szkolenia i wychowania

wojskowego?

Zmiany, moim zdaniem, powinny dotyczyć sfery organizacyjnej i programowo-metodycznej. Winny obejmować zarówno treści i metody szkolenia, jak też walory osobowościowe dowódcy-wychowawcy i wykładowcy. Inaczej powinniśmy również spojrzeć na wymagania stawiane żołnierzom i słuchaczom szkół wojskowych, na ich prawa i obowiązki. Rzecz naturalna, reforma szkolnictwa wojskowego nie może i nie powinna być tak gwałtowna i radykalna jak w oświacie cywilnej. Wynika to z charakteru wojska, które musi funkcjonować i rozwijać się bez zbędnej improwizacji, które nie znosi gwałtownych zmian, mogących powodować zachwianie jego sprawności działania i poziomu gotowości bojowej.

Szkoła i uczelnia wojskowa powinna przede wszystkim przygotowywać młodych ludzi do spełniania ich powinności żołnierskich - - prowadzenia działań bojowych, dowodzenia i obsługi sprzętu. Jednak współcześnie, w okresie gwałtownych przemian w naszym państwie pojawia się również konieczność przygotowania żołnierza do życia w społeczeństwie. Obowiązek ten powoduje, że szkolnictwo wojskowe musi być silnie związane z siecią szkół cywilnych, a programy nauczania (poza przedmiotami ściśle specjalistycznymi) nie powinny odbiegać od tych, które obowiązują w polskiej szkole średniej i uczelni wyższej. Tradycyjny proces kształcenia powinien być tak zmodyfikowany, by sprostał wymaganiom wynikającym z zainteresowania słuchaczy nauką i studiami indywidualnymi. Nauczanie w szkole wojskowej powinno przejść od spełniania roli informacyjnej na rzecz pobudzania i regulacji aktywności słuchaczy. Pojawia się więc konieczność (dotyczy to szczególnie kształcenia humanistycznego) ograniczenia godzin obowiązkowych na rzecz samodziel-

nej pracy słuchaczy, a także wprowadzenie zróżnicowanych form pracy w grupach (maksimum 15-osobowych), w których wykładowca powinien pełnić jedynie rolę doradcy i koordynatora.

Programy nauczania muszą być tak konstruowane, aby miejsce wykładu zajęły indywidualne studia (w szkole oficerskiej i akademii wojskowej) w oparciu o szeroką bazę szkoleniową, laboratoria, czytelnie, biblioteki. Powinniśmy preferować nauczanie problemowe, jako jedną z najskuteczniejszych metod kształcenia twórczego i krytycznego myślenia słuchaczy oraz rozwijania ich samodzielności i aktywności poznawczej. Znacznie więcej godzin należałoby przeznaczyć na przedmioty humanistyczne oraz naukę języków obcych. Problem ten dotyczy szczególnie szkół chorążych (w szkołach tego typu powinny być powołane do życia studia lub sekcje językowe). Pod tym względem zachodnie uczelnie wojskowe mogą być dla nas wzorem. We Francji np., nawet w szkołach typu technicznego (lotniczej) zwraca się dużą uwagę na studiowanie literatury, retorykę, języki obce. W amerykańskiej akademii West Point naukę języków prowadzi się na tyle intensywnie, aby słuchacze już po pierwszym roku studiów mogli czytać literaturę obcą (a mają do wyboru 6 - 7 języków). Również polska młodzież licealna ma znacznie więcej swobody w wyborze przedmiotów nauczania w stosunku do kadeta SCh. W średniej szkole wojskowej nie ma bowiem w ogóle przedmiotów fakultatywnych (np. filozofii, etyki) do wyboru. Słuchacz nie ma więc możliwości rozwijania indywidualnych zainteresowań, nie ma możliwości zmiany tematów zajęć lub ćwiczeń. Ten stan musi ulec zmianie, jeżeli chcemy myśleć o podniesieniu rangi szkolnictwa wojskowego oraz o kształceniu wszechstronnie rozwiniętych absolwentów, którzy kończąc szkołę wojskową będą mieli podstawy do kontynuowania procesu doskona-

lenia zawodowego,a w razie potrzeby - zmiany profilu uprawianego zawodu nawet na cywilny.

A propos szkół chorążych. Racje ekonomiczne oraz wskaźniki efektywności procesu nauczania przemawiają za tym, aby w najbliższej przyszłości funkcjonowały jedynie 2-letnie SCh, tzn. dla absolwentów cywilnych szkół średnich. Poziom intelektualny tych absolwentów, ich dojrzałość oraz samodzielność w przyswajaniu wiedzy jest gwarancją znacznie szybszego zaadaptowania się do warunków i wymogów życia i służby wojskowej.

Znacznie więcej uwagi należy poświęcić procesowi wychowania w szkole wojskowej. Do szkół chorążych na przykład, trafiają 17-letni chłopcy. Ich poziom świadomości oraz dojrzałości emocjonalnej jest jeszcze kształtowany. W zależności od tego, jakie przyjmiemy treści i metody wychowania zależy ich przyszła kariera zawodowa oraz to, w jakim stopniu będą oni w stanie spełniać swoje obowiązki rodzinne i obywatelskie.

Tradycyjne podporządkowanie, typowość i reglamentacja zachowań muszą być więc wzbogacone indywidualnym podejściem do każdego słuchacza, dostrzeganiem i uwzględnianiem jego podmiotowej roli w służbie, stworzeniem - w miarę możliwości - warunków osobistego rozwoju. Rzecz po prostu w tym, aby regulaminowe nakazy, posłuszeństwo i dyscyplina, codzienny trud i wysiłek żołnierzy był przez nich akceptowany, by rozumieli ich niezbędność i celowość.

Ogromną rolę do spełnienia w procesie wychowania wojskowego mają dowódcy-wychowawcy i nauczyciele wojskowi. Od ich kwalifikacji dowódczych i wychowawczych oraz kultury dowodzenia i kultury pedagogicznej,zależeć będzie los przyszłej kadry zawodowej Wojska Polskiego. Ich rola powinna polegać głównie na pomaganiu wychowan-

kom w znajdowaniu takich strategii życia, które zapewnią im harmonijne funkcjonowanie w strukturach wojska i w społeczeństwie oraz właściwe korzystanie z praw i wypełnianie powinności obywatelskich.

Podstawowe zmiany w procesie wychowania wojskowego powinny służyć przede wszystkim osiąganiu celów obronnych, lecz muszą być one przeprowadzane ze świadomością, iż zasadniczym regulatorem jakiegokolwiek zachowania jest dobro i prawa konkretnego człowieka.

Tak więc szkoła, zarówno cywilna jak i wojskowa, musi stać się miejscem rozwoju każdej jednostki. Szkoła, która nadaje rangę i wartość uczniom w zależności od wyników nauczania, jest obsesyjnie skoncentrowana na tych wynikach. Ta gra, która odbywa się w szkole już od dawna nie koncentruje się na rozwoju człowieka i wzroście jego wiedzy, tylko na udowodnieniu, że się coś umie. Walka o stopień, miarę oficjalnego uznania, przysłania w szkole wszystko ze zdrowym rozsądkiem na czele. System oświaty zdominował człowieka. Nauczyciel i uczeń są w nim bardziej elementami systemu, przedmiotami niż osobami.

Nasze zadanie polega na tym, żeby w ramach przebudowy prawa oświatowego, obok elementu dominacji instytucjonalnej, współtworzył codzienność element odpowiedzialności zawodowej nauczyciela i odpowiedzialności osobistej za siebie ucznia. Nowy system oświaty musi uhonorować tożsamość osobową nauczyciela - wychowawcy i ucznia, nie w deklaracjach, tylko w praktyce, pragmatyce - w zarządzeniach, w regułach postępowania.

Dialog i partnerstwo w szkole między nauczycielem i uczniem musi stać na gruncie poszanowania wyboru. Prawdziwa edukacja bowiem, to edukacja nieindoktrynacyjna, to edukacja dialogu, a nie wmawiania, to edukacja informacji, a nie propagandy. Dopiero szanując powyższe zasady można mówić o przyszłości naszej szkoły.

mjr dr RAFAŁ PĘKSA

# KONCEPCJA I KIERUNKI REFORMY SZKOLNEJ - WNIOSKI DLA SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Obecnie, gdy trwają jeszcze intensywne prace zmierzające do nadania dojrzałego kształtu reformie szkolnej, dość trudno jest je oceniać, a jeszcze trudniej formułować wnioski dotyczące konsekwencji, jakie niosą one dla praktyki edukacyjnej i wychowawczej w wojsku.

Nie byłoby jednak uzasadnione zaniechać tej próby wobec podjęcia wiążących już decyzji w kwestii reorganizacji szkolnictwa wojskowego, zamiaru rozpoczęcia prac nad strukturą wewnętrzną szkół i uczelni wojskowych oraz ich programami kształcenia.

Pozwolę sobie tu przypomnieć, że jednym z zasadniczych założeń dotyczących wychowania wojskowego jest po 1989 roku założenie, iż ma ono stanowić kontynuację procesu wychowania przez rodzinę, szkołę i środowisko lokalne. Stało się chyba dobrze, że nie daliśmy się skusić na zbyt pospieszne formułowanie założeń systemu wychowania w wojsku, modelu czy wzorca osobowego żołnierza, absolwenta uczelni i szkoły wojskowej.

Droga do reformy edukacji została utorowana przez nową ustawę o systemie oświaty [1], uchwaloną przez Sejm 19 lipca 1991 r. Jedną z jej zasług jest przełamanie monopolu państwa na edukację i uznanie funkcjonowania szkół niepublicznych, jakkolwiek byśmy ich działalność oceniali.

---

1. Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. nr 95, 1991r. poz. 425.

W 1990 r. weszła w życie nowa ustawa o szkolnictwie wyższym[2]. W marcu 1992 r. ministerstwo edukacji narodowej (MEN) opublikowało "Program działania resortu edukacji na lata 1992-94. Zamierzenia reformatorskie w edukacji do 2000 roku"[3]. Stwierdzono w nim, że przebudowa polskiego systemu szkolnego winna mieć całościowy charakter i obejmować: kształcenie ogólne, kształcenie zawodowe, wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, kształcenie na poziomie wyższym, kształcenie i doskonalenie nauczycieli i kształcenie ustawiczne. Problemy te w sposób bardziej lub mniej szczegółowy zostały rozwinięte w kolejnych dokumentach, dotyczy to zwłaszcza kształcenia ogólnego, a w mniejszym stopniu kształcenia zawodowego. W "Programie ..." zauważono, że możliwości oddziaływania MEN na reformowanie uczelni wyższych jest ograniczone, stwierdzając: "iż ustawodawca tak dalece zautonomizował uczelnie, że jedynym instrumentem oddziaływania Państwa stały się bodźce finansowe. Przy obecnym stanie budżetu słabość tego czynnika staje się oczywista"[4].

Generalne zasady polityki edukacyjnej wyznacza przyjęty przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej w kwietniu bieżącego roku dokument "Dobra i nowoczesna szkoła - kontynuacja przemian edukacyjnych"[5]. Za główne zadanie systemu edukacji narodowej uznano w nim "stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i jako obywatela państwa polskiego w sferze

---

2. Por. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 65, 1990 r. poz. 385.
3. Por. Zamierzenia reformatorskie w edukacji do 2000 roku. Program działania resortu edukacji na lata 1992-94, MEN, W-wa, marzec 1992.
4. Tamże, s. 19.
5. Por. Dobra i nowoczesna szkoła-kontynuacja przemian edukacyjnych, MEN, marzec 1993.

kulturalnej,duchowej i materialnej".[6] W dokumencie sprecyzowano, iż system edukacji winien charakteryzować się powszechną dostępnością usług edukacyjnych,zapewniać drożność między poszczególnymi szczeblami edukacji,umożliwiać zdobywanie wykształcenia średniego przez młodzież o odpowiednich predyspozycjach i aspiracjach,gwarantować podmiotowość uczniów i nauczycieli,dążyć do zapewnienia możliwie jednakowych szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży z różnych środowisk.

Zaakceptowane przez Rząd rozwiązania szczegółowe winny zostać uregulowane w przygotowywanej nowej ustawie o systemie oświaty.Należą do nich założenia,że do 2000 roku obecna struktura szkolnictwa powinna ulec zmianie.Szkoła podstawowa pozostanie ośmioklasowa.Przewiduje się wydłużenie obowiązku szkolnego do 18 roku życia.Sieć szkół średnich powinna zostać rozbudowana, tak by odsetek młodzieży zdobywającej wykształcenie średnie wyniósł 75% (obecnie 52%).Ograniczeniu natomiast miałoby ulec kształcenie w szkołach zadadniczych (w roku 1989 - 60%,obecnie 43%,docelowo 25% absolwentów szkół podstawowych).

Także ograniczona zostałaby edukacja w szkołach policealnych i pomaturalnych.Współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym powinien w 2000 roku wzrosnąć do poziomu około 25%, co oznaczałoby podwojenie liczby studentów przyjmowanych na pierwszy rok studiów.Zapowiedziano także stworzenie warunków formalno-prawnych zapewniających szeroki wachlarz usług edukacyjnych dla dorosłych,a także wdrożenie kompleksowego systemu kształcenia na odległość.Można oczywiście mieć wątpliwości co do realności tak zarysowanych planów.[7]

---

6. Tamże,s.1.
7. Por.J.Półturzycki,O dobrą i nowoczesną szkołę,Kultura i Edukacja,nr 2,1993,s.58-68.

Przewidywane są również zmiany w sferze zarządzania i finansowania edukacji. Kuratorzy stopniowo przestaną być organami prowadzącymi szkoły i nie będą ponosić odpowiedzialności za infrastrukturę materialną i finansową oświaty.

Od roku 2000 przed wszystkimi nauczycielami zostanie postawiony wymóg legitymowania się wykształceniam wyższym. Ma zostać wprowadzony roczny okres stażu nauczycieli zatrudnionych w szkole lub placówce, oraz zawarcie kontraktu na okres pierwszych trzech lat, poprzedzające mianowanie. Nastąpiłoby zwiększenie pensum dydaktycznego o 10-25%, a także powiązanie płac z kwalifikacjami i efektami pracy. Zamierzenia te są krytykowane, ale wydaje się, że egalitaryzm w środowisku nauczycielskim blokuje mechanizmy rozwojowe.

Określone zostały także kierunki zmian w programach i procesie kształcenia. Reforma programowa szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego winna wyrażać się w rezygnacji z nadmiaru encyklopedycznych informacji, wprowadzeniu różnych wariantów programowych. Podkreślono, że celem polskiej szkoły powinno być wyposażenie absolwentów w umiejętności przydatne do życia we współczesnej cywilizacji.

Do roku 1994 zostaną opracowane zasady egzaminu maturalnego, jako zunifikowanego egzaminu państwowego. Rozważa się wprowadzenie podobnych systemów egzaminacyjnych na innych szczeblach kształcenia.

W sferze kształcenia wyższego artykułowane jest dążenie do przywrócenia dwustopniowego systemu kształcenia (licencjat, magisterium), rozbudowanie wyższych szkół zawodowych, wzmacnianie ogólnej, podstawowej części wykształcenia.

Aktualnie najbardziej zaawansowaną wydaje się koncepcja kształcenia ogólnego. Jej podstawy zostały określone w dokumentach pt. "Zarys koncepcji generalnej zmiany kształcenia ogólnego w polskich szkołach" z marca 1991 r. i "Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach" z lipca 1991 r.[8] Autorzy drugiego z nich stwierdzają: "W nowej koncepcji programu zasadniczym celem kształcenia, a szczególnie kształcenia ogólnego, ma być wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju człowieka, jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w ramach różnego typu wspólnot. W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko o rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka".[9] Zamiarem jest odejście od polipropedeutycznego charakteru programu szkolnego, uwzględnienie faktu, iż szkoła przestała pełnić rolę jedynego źródła informacji o świecie. Wskazano także, że przyszła szkoła bardziej musi przygotowywać uczniów do samodzielnego pozyskiwania, selekcjonowania i przetwarzania informacji. Program ma służyć koncentracji na czterech zadaniach rozwojowych:

a) odnajdywanie harmonii i równowagi wewnętrznej;

b) współistnienie ze środowiskiem przyrodniczym;

c) efektywne współdziałanie w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot;

d) korzystanie z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji.[10]

Rozwój intelektualny oraz wrastanie w dziedzictwo kultury narodowej i światowej uznano za pierwszorzędne przesłanki realizacji zadań rozwojowych. Poczynono istotne założenie o autonomiczności rozwoju człowieka. Dominująca w polskiej szkole "stra-

---

8. Por. Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, MEN, W-wa, lipiec 1991r.
9. Tamże, s. 1-2.
10. Tamże, s. 3-4.

tegia wymuszania" zostałaby zastąpiona "strategią mieszaną", w której swą pozycję posiadałyby elementy pobudzania i ukierunkowania rozwoju. Autorzy założyli istnienie wielości programów i podręczników. Nastąpiłoby upodmiotowienie nauczyciela przez pozostawienie mu decyzji o wyborze programu i podręcznika. Upodmiotowienie ucznia byłoby osiągane m.in. dzięki stwarzaniu mu możliwości wyboru własnego programu kształcenia. Konieczny stopień ujednolicenia programów gwarantowałyby minima programowe. Zajęcia szkolne odbywałyby się w systemie klasowo-lekcyjnym, grupowym i w ramach ośrodków aktywności poznawczej.

W szkołach ponadpodstawowych obowiązywałby powszechny program kształcenia ogólnego realizowany przez trzy lata nauki (w szkołach zawodowych) oraz poszerzony w szkołach średnich kończących się maturą, dodatkowo erudycyjny w liceach ogólnokształcących.

Autorzy koncepcji postarali się odpowiedzieć na podstawowe pytanie o cele edukacji szkolnej, lokując na nieco dalszym planie aksjologię. Dziś niezbędny wydaje się powrót do idei platońskiej. Prawda dobro i piękno, te uniwersalne wartości mogą stanowić fundament szkoły na miarę europejską. Ale także wartości ogólnoludzkie: demokracja, humanizm, solidarność, godność i prawa człowieka, wolność, sprawiedliwość, sumienność, rzetelność i pokój.[11]

Promowana przez Biuro do Spraw Reformy Szkolnej MEN koncepcja kształcenia ogólnego zdaje się znajdować potwierdzenie w wynikach badań prowadzonych w szkołach średnich, które zanalizował prof. Krzysztof Kiciński. Za ujednoliconym programem opowiedziało się 30% respondentów, nauczycieli. Pozostali za programem zróżnicowanym w różnym stopniu.[12] Za dużym zróżnicowaniem podręczników i możliwością wyboru podręcznika optowało

11. Por. K. Denek, R. Szałachowska, Polska droga ku edukacyjnej Europie, Kultura i Edukacja, nr 2, 1993, s. 46-55.
12. K. Kiciński, Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym, Oficyna, w-wa 1993, s. 29

49,3% respondentów.[13]

Wśród zadań szkoły nauczyciele preferują stymulowanie ogólnego rozwoju intelektualnego ucznia,kształcenie inteligencji i zdolności myślenia (69,7%),na dalszym miejscu ~~sytuuje się~~ lokuje się przygotowanie młodzieży do życia,następnie nauczenie samodzielnego zdobywania wiedzy i dostarczenie wiadomości z podstawowych dziedzin wiedzy.Kształtowanie postaw i systemów wartości ucznia sytuuje się jako najmniej istotne zadanie szkoły.[14]

Na pytanie o wartości i normy moralne,na których powinno się opierać wychowanie w szkole państwowej większość (81,7%) wybrała odpowiedź postulującą oparcie wychowania młodzieży na zasadach wspólnych dla wierzących i niewierzących,które związane są z pojęciem ogólnoludzkiego humanizmu.[15]

Biuro do Spraw Reformy Szkolnej MEN kierowało procesem opracowania podstaw programowych (minimów).Funkcjonowały zespoły opracowujące podstawy,a także trzy większe,społeczny,humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy.Na zjeździe uczestników II etapu prac w listopadzie 1992 r. przedyskutowano projekty podstaw programowych 15 przedmitów ogólnokształcących oraz projekty ramowych planów nauczania.Wówczas zrezygnowano z terminu minimum programowe na rzecz terminu podstawa programowa. Protokół zjazdu jest wyrazem spełnienia wielu zgłoszonych wcześniej postulatów w dyskusji nad reformą szkolną.Zdecydowano także,że powinny zostać rozważone trzy ścieżki międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne),tj.edukacja dla zdrowia,edukacja środowiskowa,edukacja społeczna.Opublikowany protokół zjazdu został rozesłany do wszystkich szkół i ośrodków akademickich w kraju.Do końca 1993 r. trwa powszechna konsultacja projektów.

---

13. Tamże,s.30.
14. Tamże,s.43-44.
15. Tamże,s.138-139.

Od chwili przyjęcia nowej koncepcji Biuro do Spraw Reformy Szkolnej wraz z innymi instytucjami organizuje kursy wprowadzające w nową koncepcję dla nauczycieli i pracowników kuratoriów, ośrodków metodycznych i in. Ukazuje się biuletyn "Reforma Szkolna", początkowo jako wkładka do miesięcznika "Społeczeństwo Otwarte", a od lipca br. jako samodzielny periodyk. Telewizja edukacyjna emituje cykl audycji poświęconych reformie pt. "Jaka szkoła?".[16]

Godne uwagi jest podejście do rozwiązywania problemów oświaty, które stanowiło podstawę koncepcji kształcenia ogólnego. Jego ~~podstawą~~ istotą było dążenie do wyzwolenia możliwości twórczych poprzez eliminację tego, co stanowi przeszkodę. W prowadzone prace starano się włączyć jak najszerszy krąg osób związanych z oświatą. Uczestnicy grup roboczych byli zróżnicowani pod względem miejsca zamieszkania, doświadczenia i wieku. Doprowadzono do publicznej dyskusji o reformie. Wyzwolona została aktywność wielu środowisk, przełamany został stan niemożności. Równolegle prowadzone są prace nad pomocami naukowymi i podręcznikami, opracowywana jest koncepcja wychowania fizycznego w przyszłej szkole, koncepcja państwowego systemu wymagań i egzaminów szkolnych, w tym matury, nowy program wychowania przedszkolnego.

Istotne byłoby prześledzenie wątków dyskusji na temat podstaw programowych, a także zwrócenie uwagi na ich kształt. Dość trudno byłoby jednak zrelacjonować to zwięźle, ale pewne problemy warto uwypuklić.

W bardzo interesujący i nowatorski sposób została np. opracowana podstawa programowa w zakresie geografii. Przyjęto, że

---

16. Por. Informacja o stanie zaawansowania przygotowań do reformy kształcenia ogólnego, Reforma Szkolna, nr 7/8, 1993 r., s. 4-6.

przedmiot ten "dotyczy Ziemi jako całości oraz miejsc wraz z życiowymi problemami ich mieszkańców".[17] W efekcie przedstawione zostało ujęcie uwzględniające problemy środowiskowe, społeczne, kształtowanie postaw, w tym tolerancji wobec innych kultur i kręgów cywilizacyjnych, zdobywanie szeregu umiejętności z zakresu geografii.

Wiele wątków pojawiło się w sporze o kształt podstawy programowej w zakresie języka polskiego. Początkowo założono szereg celów wychowawczych, których nie udało się rozwinąć w szczegółowej części podstawy. Ostatecznie zwyciężyło podejście instrumentalne, zrezygnowano z eksponowania elementów akjologicznych. Wiele emocji wywoływał proponowany zestaw lektur. Ograniczono obecność w nim literatury współczesnej.

Podczas dyskusji na temat podstawy programowej w zakresie historii ujawnił się problem polonocentryzmu. Wyraźnie rywalizowały dwa stanowiska, by osią nauczania historii uczynić problemy dziejów człowieka i by była nią chronologia. Przewagę odniosło drugie stanowisko. Ostatecznie zauważany jest brak elementów historii gospodarczej, historii cywilizacji, nauki i techniki. Dostrzec można brak historii cywilizacji pozaeuropejskich.

Wiele kontrowersji wywoływały kolejne projekty podstawy w zakresie "Wiedzy o życiu w społeczeństwie". Podkreślono, że poprzez nauczanie tego przedmotu "szkoła przygotowuje uczniów do pełnienia ról społecznych i obywatelskich w społeczeństwie pluralistycznym i w demokratycznym państwie prawa".[18] Zaznaczono, że zadaniem szkoły jest uczyć etosu demokratycznego i wolnościowego oraz obywatelskiej odpowiedzialności.

Warto zwrócić uwagę na pojawienie się w ramowym planie naucz -

---

17. Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych, MEN, W-wa 1993r., s.152.
18. Tamże, s.131.

nia filozofii oraz łaciny i kultury antycznej.

Zadania związane z reformą kształcenia zawodowego zostały w MEN sprecyzowane dość lakonicznie. Celem reformy kształcenia zawodowego jest ograniczenie kształcenia na poziomie zasadniczym, wzrost kształcenia na poziomie średnim, rezygnacja z kształcenia w wąskich specjalnościach na rzecz zawodów szerokoprofilowych (bez specjalności). Jest to także kreowanie przez szkoły zawodowe postaw aktywności zaowdowej oraz mobilności do wielokrotnej i szybkiej zmiany wykonywanych zajęć.

Dotychczas przygotowano dokumentacje programowe dla 20 zawodów, dąży się do podporządkowania całego szkolnictwa zawodowego MEN, opracowano koncepcję liceum technicznego i nową klasyfikację zawodów i specjalności.

Zmierza się w kierunku zwiększania udziału budżetu państwa i podmiotów gospodarczych w finansowaniu kształcenia praktycznego. Planowana jest organizacja centrów dydaktycznych (pracowni).

Celem wprowadzenia nowej formy średniej szkoły zawodowej, czteroletniego "liceum technicznego", winno być zapewnienie możliwości edukacji absolwentów na poziomie wyższym, przygotowanie ogólnozawodowe, zapoznanie z zasadami funkcjonowanie przedsiębiorstwa. W pierwszym etapie planuje się uruchomienie 100 takich szkół.

Szkolnictwo wojskowe stanowiąc część powszechnego systemu edukacji podlega zmianom dokonującym się w tym systemie. Obecna reforma szkolna stanowi swego rodzaju proces, ostateczny jej kształt nie jest dość wyraźny. Tym uważniej winien być śledzony jej przebieg, a odpowiednie rozwiązania adaptowane w procesie reformowania szkolnictwa wojskowego.

Zgodnie z dotychczas zarysowaną koncepją reformy szkolnej można oczekiwać, że absolwent polskiej szkoły będzie w przyszłości istotnie różnił się od obecnego absolwenta. Bardziej świadomy swej tożsamości oraz przysługujących mu praw i wolności obywatelskich będzie oczekiwał ich respektowania. Można także przewidywać, że absolwenci polskiej szkoły zostaną wyposażeni w zróżnicowany istotnie zakres wiedzy i umiejętności, zostaną wdrożeni do swobodnego kształtowania swego programu nauki. Stawia to określone wymogi przed uczelnią i szkołą wojskową.

Wprowadzenie państwowego egzaminu maturalnego może w przyszłości uprościć system kwalifikowania kandydatów do uczelni wojskowych.

Wydaje się, że dość słabo do planowanego systemu edukacji przystają szkoły chorążych. Warto zwrócić uwagę, że wobec jedynie zarysowanej koncepcji szkolnictwa zawodowego, należałoby zachować powściągliwość i nie wyciągać przedwcześnie wniosków. Niemniej dzisiejsza szkoła chorążych realizuje program kształcenia dorównujący w ilości godzin wyższym studiom, co nie wydaje się uzasadnione.

Dość pospiesznie na grunt wyższych szkół oficerskich starano się zaadaptować koncepcję dwustopniowości kształcenia wyższego. W przewidywanej formie nie będzie ona spójna z systemem mającym funkcjonować w uczelniach cywilnych.

Pewne obawy mogą także rodzić deklaracje o ~~niemożności~~ konieczności podwyższenia kwalifikacji, których efektem jest przechodzenie z korpusu podoficerów do korpusu chorążych, czy też chorążych do korpusu oficerskiego. Wydaje się, że także w szkolnictwie wojskowym winna obowiązywać zasada dostępności kształcenia, a tym sa-

my realizowane jedno z podstawowych praw obywatelskich, prawo do nauki.

Wreszcie winniśmy wywieść określone konsekwencje dotyczące wartości, które będą podstawą kształcenia i wychowania w polskiej szkole.

59833