AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE
W WOJSKU
W TOKU PRZEMIAN

CZĘŚĆ III

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2225 cz. 3
05-002225-001-0

1-2

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Biuletyn Zbiorów Zawsze Aktualny

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM

S/2225

59834

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

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE

W WOJSKU

W TOKU PRZEMIAN

CZĘŚĆ III

1-2

S 1225

WARSZAWA 1993

Płk dr Stanisław KOTLICKI

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA KADR DLA SIŁ ZBROJNYCH

Szkolnictwo wojskowe po raz kolejny znajduje się w okresie przemian. Skutki tych przemian można będzie ocenić dopiero po upływie wielu lat, gdy ich inspiratorów i organizatorów być może nie będzie już w wojsku. Ewentualne błędy w systemie kształcenia odczują przede wszystkim absolwenci szkół wojskowych. Dla zminimalizowania ryzyka popełnienia takich błędów podczas rekonstrukcji systemu, niezbędne jest przyjęcie i zaakceptowanie określonych zasad i założeń, a następnie konsekwentne ich przestrzeganie.

W swym wystąpieniu prezentując wyniki pracy badawczej zleconej przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, poruszę tylko niektóre kwestie związane z systemem kształcenia w siłach zbrojnych, a mianowicie: funkcje szkół wojskowych, wymagania stawiane ich absolwentom, cechy procesu kształcenia, założenia programowe oraz wariantowe modele kształcenia kandydatów na oficerów.

FUNKCJE I ZADANIA SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Oceniono, że w perspektywie nabliższych lat funkcję edukacji obronnej społeczeństwa polskiego będzie spełniało przede wszystkim szkolnictwo wojskowe. Szkolnictwo to będzie również głównym źródłem dopływu kadr dla sił zbrojnych. Jedynie część potrzeb kadrowych sił zbrojnych, głównie w specjalnościach o małej reprezentatywności w zbiorowości i w których przygotowanie wojskowe nie jest konieczne, może być zaspokajana bezpośrednio absol-

Płk dr Stanisław KOTLICKI

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA KADR DLA SIŁ ZBROJNYCH

Szkolnictwo wojskowe po raz kolejny znajduje się w okresie przemian. Skutki tych przemian można będzie ocenić dopiero po upływie wielu lat, gdy ich inspiratorów i organizatorów być może nie będzie już w wojsku. Ewentualne błędy w systemie kształcenia odczują przede wszystkim absolwenci szkół wojskowych. Dla zminimalizowania ryzyka popełnienia takich błędów podczas rekonstrukcji systemu, niezbędne jest przyjęcie i zaakceptowanie określonych zasad i założeń, a następnie konsekwentne ich przestrzeganie.

W swym wystąpieniu prezentując wyniki pracy badawczej zleconej przez Zarząd Szkolnictwa Wojskowego, poruszę tylko niektóre kwestie związane z systemem kształcenia w siłach zbrojnych, a mianowicie: funkcje szkół wojskowych, wymagania stawiane ich absolwentom, cechy procesu kształcenia, założenia programowe oraz wariantowe modele kształcenia kandydatów na oficerów.

FUNKCJE I ZADANIA SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Oceniono, że w perspektywie nabliższych lat funkcję edukacji obronnej społeczeństwa polskiego będzie spełniało przede wszystkim szkolnictwo wojskowe. Szkolnictwo to będzie również głównym źródłem dopływu kadr dla sił zbrojnych. Jedynie część potrzeb kadrowych sił zbrojnych, głównie w specjalnościach o małej reprezentatywności w zbiorowości i w których przygotowanie wojskowe nie jest konieczne, może być zaspokajana bezpośrednio absol-

wentami uczelni cywilnych. Opierając przygotowanie kadr dla sił zbrojnych na wojskowych ośrodkach edukacyjnych, celowe jest zachowanie szkół wojskowych zarówno na poziomie akademickim, jak i na poziomie wyższym zawodowym oraz utrzymanie wielopoziomowych ośrodków kształcenia[1].

Każda szkoła wojskowa, niezależnie od szczebla edukacji, ustawowo spełnia funkcję kształcącą i wychowawczą. Funkcja naukowa przypisana jest do uczelni akademickich i wyższych szkół zawodowych, ale wielopoziomowe ośrodki kształcenia (albo szkolenia) rodzajów sił zbrojnych i rodzajów wojsk, również nie powinny być jej pozbawione. Co za tym przemawia? Przede wszystkim fakt, że w myśl obecnych koncepcji kształcenia kadr, słuchaczami takich ośrodków będą:

1) absolwenci szkół wojskowych jako uczestnicy kursów oficerskich;
2) absolwenci uczelni cywilnych - podchorążowie rezerwy;
3) podchorążowie WSO starszych roczników;
4) kadeci - kandydaci na chorążych;
5) elewi - kandydaci na podoficerów zawodowych;
6) elewi - kandydaci na podoficerów zasadniczej służby wojskowej;
7) kandydaci do służby kontraktowej;
8) żołnierze rezerwy.

Tak duża rozpiętość poziomów kształcenia będzie wymagała angażowania kadry dydaktycznej i naukowo-dydaktycznej o różnym poziomie przygotowania. Nie powinna jednak budzić wątpliwości konieczność dysponowania kadrą o wysokich kwalifikacjach pedago-

---

[1] Przesłanki kształcenia kadr. Sprawozdanie z badań. Wyd. WSOWŁ Zegrze 1992, s. 44.

gicznych, specjalistycznych, ale także naukowych. Jeżeli od wychowawczyni w przedszkolu wymaga się obecnie wykształcenia wyższego, to od nauczycieli kształcących kadry dla sił zbrojnych należy wymagać co najmniej tego samego, a ponadto przynajmniej od części z nich również kwalifikacji naukowych. Jest to o tyle istotne, że przynajmniej niektóre ośrodki będą jedynymi placówkami tworzenia wiedzy np. z zakresu taktyki obrony przeciwlotniczej szczebla pododdziału.

W ośrodku szkolenia rodzajów wojsk, jako swoistym "kombinacie dydaktycznym", niezbędne będzie również badanie efektywności działań edukacyjnych, tworzenie programów kształcenia, opracowywanie metodyk przedmiotowych, projektowanie elementów infrastruktury dydaktycznej. Wszysto to wymaga odpowiednich kwalifikacji i przemawia za celowością spełniania funkcji naukowej również przez ośrodki szkolenia, a właściwie ośrodki kształcenia kadr rodzajów wojsk.

Na szkołach wojskowych w zależności od zajmowanego szczebla w hierarchii szkolnictwa, powinny ciążyć określone zadania w odniesieniu do przygotowania swych absolwentów.

Szkoły podoficerskie powinny przygotowywać pomocniczy personel do służby wojskowej na najniższych stanowiskach nie wymagających samodzielności. Ich absolwenci winni być zdolni do zajmowania w przyszłości stanowisk o zwiększonym zakresie działania i odpowiedzialności. Podobne zadania mogłyby spełniać korpusy kadetów, z tym jednak, że umożliwiałyby one swym wychowankom zdobycie wykształcenia średniego z maturą lub bez niej. Natomiast zadania szkół podoficerskich skupione byłyby na szkoleniu i nauczaniu przedmiotów przede wszystkim o charakterze wojskowo-zawodowym.

Szkoły chorążych powinny być odpowiednikiem szkół pomaturalnych, kształcąc średnią inteligencję i zapewniając słuchaczom reorientację zawodową. Szkoły te powinny umożliwiać zdobycie kwalifikacji wymaganych w zawodzie wojskowym dla specjalności dowódczo-technicznych, techniczno-eksploatacyjnych, logistycznych lub administracyjnych. Wiązałoby się to z umiejętnością kierowania małymi zespołami podwładnych i przede wszystkim umiejętnościami bezpośredniej eksploatacji i bojowego użycia sprzętu wojskowego w swojej specjalności.

W odniesieniu do korpusu chorążych istnieją kontrowersje zasadności jego istnienia w strukturze wojska i sugestie jego stopniowej likwidacji lub połączenia z korpusem podoficerów zawodowych. Analiza struktury stanowisk zajmowanych przez podoficerów zawodowych i chorążych dostarcza wielu wniosków uzasadniających tę propozycję, zwłaszcza w wypadku kierowania do szkół podoficerskich absolwentów średnich szkół cywilnych.

Wyższe szkoły oficerskie i ewentualnie szkoły oficerskie winny w dalszym ciągu bezpośrednio lub pośrednio przygotowywać wojskową elitę intelektualną. Szkoły te mogłyby stwarzać słuchaczom warunki i tryb kształcenia dostosowane do indywidualnych predyspozycji, uzyskiwanych wyników i zainteresowań. Wszyscy absolwenci uzyskiwaliby stopień wojskowy podporucznika, ale tylko część kończyłaby studia czteroletnie, uzyskując dyplom inżyniera i przygotowanie do pełnienia obowiązków nawet na trzech kolejnych w hierarchii stanowiskach służbowych. Pozostałych, wykazujących się niższymi predyspozycjami i wynikami w nauce, szkoła przygotowywałaby jedynie do pełnienia obowiązków na pierwszym stanowisku służbowym albo ewentualnie, po krótkim przeszkoleniu, na drugim stanowisku. Ich dalszy rozwój wymagałby powrotu do szkoły na kilkuletnie uzupełniające zaoczne studia zawodowe.

W innym wariancie szkoły oficerskie, mając charakter półwyższych, przygotowywałyby wszystkich swoich absolwentów jedynie do pełnienia obowiązków na pierwszym (ewentualnie drugim) stanowisku służbowym. Dalszy rozwój i uzyskanie dyplomu magistra możliwy byłby po pewnym okresie służby stałej.

Niezależnie od tego szkoły oficerskie zlokalizowane w ośrodkach kształcenia mogłyby przejąć przygotowanie absolwentów uczelni cywilnych do kontraktowej służby wojskowej.

Zadaniem szkół oficerskich byłoby kształcenie ogólnozawodowe i specjalistyczne umożliwiające absolwentom szybkie włączenie się w nurt działalności szkoleniowej jednostek wojskowych.

Akademie wojskowe (oprócz AON) powinny przygotowywać kadrę zarówno na poziomie wyższych studiów zawodowych (WAT, AMW), jak i na poziomie studiów magisterskich (WAT, AMW, WAM). Na studiach inżynierskich przygotowywani powinni być eksploatatorzy, natomiast na studiach magisterskich projektanci i konstruktorzy umiejący rozwiązywać złożone problemy koncepcyjne,naukowo-badawcze i kierownicze.

Akademia Obrony Narodowej powinna przygotować kadry do zajmowania wysokich stanowisk dowódczych, sztabowych i administracyjnych poprzez doskonalenie zawodowe oficerów, którzy wykazali się umiejętnościami dowodzenia na niższych stanowiskach służbowych i reprezentują wysoki poziom intelektualny.

WYMAGANIA STAWIANE ABSOLWENTOM

Punktem odniesienia do określania wymagań stawianych absolwentom wojskowych na różnych poziomach edukacyjnych powinny być funkcje, jakie mają oni spełniać na przewidzianych dla nich stanowiskach służbowych. Odzwierciedleniem formalnych wymagań są charakterystyki osobowo-zawodowe absolwentów. Niezależnie od te-

go istnieją oparte na tradycji i na aktualnie uznawanych wartościach oczekiwania społeczeństwa pod adresem kadry sił zbrojnych (dotyczy to np.: honoru, wysokiej sprawności fizycznej, a obecnie również apolityczności lub apartyjności).

Absolwenci różnych poziomów edukacyjnych szkolnictwa wojskowego na ogół różnią się wykształceniem ogólnym i wojskowym oraz (co idzie zwykle w parze) walorami intelektualnymi. Natomiast postawy społeczne, charakter, wrażliwość estetyczno-kulturowa, postawy i motywacje zawodowe nie stanowią, a przynajmniej nie powinny stanowić cech różnicujących.

W każdym środowisku, a tym bardziej w wojsku, powinna obowiązywać zasada, że wykształcenie przełożonego jest zwykle wyższe, a wyjątkowo równe z wykształceniem podwładnego. Ponieważ większość żołnierzy zasadniczej służby wojskowej legitymuje się wykształceniem przynajmniej zasadniczym zawodowym, to już podoficer (nawet zasadniczej służby wojskowej) powinien mieć wykształcenie średnie. Tym bardziej powinno to obowiązywać podoficerów zawodowych.

Absolwent każdej szkoły wojskowej powinien być przygotowany do objęcia pierwszego i kolejnego stanowiska służbowego bezpośrednio po ukończeniu szkoły lub po krótkim kursie.

Podoficerowie zawodowi i chorążowie powinni posiadać średnie wykształcenie ogólne oraz wykształcenie wojskowe porównywalne z policealnym lub pomaturalnym. Dysponować powinni rozwiniętymi umiejętnościami działania i wiedzą niezbędną na przewidzianych dla nich stanowiskach służbowych w czasie pokoju i w czasie wojny.

Absolwenci szkół oficerskich powinni mieć wykształcenie niepełne wyższe (półwyższe), a **absolwenci wyższych szkół oficerskich** wykształcenie ogólne i specjalistyczne na poziomie wyższej

szkoły zawodowej (równoważne cywilnej). Jednocześnie powinni być przygotowani do wykonywania obowiązków na przewidzianych dla nich stanowiskach służbowych w czasie pokoju i w czasie wojny. Powinni posiadać niezbędną wiedzę oraz umieć ją wykorzystywać i aktualizować. Oprócz wiedzy specjalistycznej i umiejętności eksploatacji oraz bojowego wykorzystania sprzętu powinni dysponować podstawową wiedzą pedagogiczną i umiejętnościami skutecznego szkolenia podwładnych i kształtowania ich postaw. Ponadto powinni posiadać umiejętności poprawnego rozumowania i szybkiego decydowania; dociekliwość i umiejętność rozwiązywania problemów organizacyjnych i technicznych; szerokie horyzonty myślowe; zdolność do samodzielnego ustawicznego doskonalenia swojej osobowości. Niezależnie od tego powinna ich cechować znajomość i akceptacja wymagań stawianych inteligencji z wyższym wykształceniem oraz uczestnictwo w kulturze.

Absolwenci akademii wojskowych dysponując ogólnym i specjalistycznym wykształceniem magisterskim powinni być zdolni do rozwiązywania problemów związanych z projektowaniem, konstruowaniem i prowadzeniem działalności naukowej. Zarówno absolwenci akademii, jak i absolwenci wyższych szkół oficerskich powinni biegle posługiwać się językami obcymi.

Szczególnie wysokie wymagania powinni spełniać **absolwenci Akademii Obrony Narodowej.** Oprócz wysokiego poziomu wiedzy ogólnej, odpowiadającego poziomowi studiów podyplomowych, powinni cechować się wysokim poziomem wyobraźni taktycznej, umiejętnością przewidywania i prognozowania zjawisk na polu walki, umiejętnościami swobodnego wypowiadania się w mowie i piśmie. Powinni również wszechstronnie znać problemy obronności kraju.

CECHY PROCESU KSZTAŁCENIA

Mając na względzie pełniejszą integrację szkolnictwa wojskowego z systemem edukacji narodowej, proces kształcenia w szkołach i uczelniach wojskowych powinien być zbliżony do takiego procesu na poszczególnych poziomach edukacyjnych w szkolnictwie cywilnym. W dalszym ciągu powinno się jednak uwzględniać wyraźną różnicę dotyczącą celów i form działalności obu systemów kształcenia, wynikającą między innymi z roli i funkcji armii w państwie i w społeczeństwie.

Proces kształcenia powinien uwzględniać podstawowe tendencje współczesnej dydaktyki ogólnej, a także doświadczenia dydaktyki wojskowej.

Do podstawowych cech charakteryzujących proces kształcenia w szkolnictwie wojskowym i jednocześnie zasad jego przebudowy powinno należeć:

1. Odrzucenie zasady samowystarczalności w kształceniu kadr dla sił zbrojnych i **ściślejsze powiązanie ze szkolnictwem cywilnym,** zmierzające do porównywalności (równoważności) dyplomów; zasilania sił zbrojnych kadrami wykształconymi w szkołach i uczelniach cywilnych (po krótkotrwałym przeszkoleniu lub specjalizacji wojskowej); podwyższania w uczelniach cywilnych kwalifikacji kadr wykształconych w wojsku.

2. **Szeroka współpraca** z wojskowymi uczelniami zagranicznymi i twórcze adaptowanie doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych w tych uczelniach.

3. **Wysoka ranga nauczania języków obcych** oznaczająca w praktyce, że każdy absolwent uczelni wojskowej biegle posługuje się językiem obcym (jeden z najważniejszych składników kwalifikacji zawodowych oficera i warunek konieczny zostania oficerem).

4. **Upodmiotowienie** słuchaczy, stwarzające warunki do wszechstronnego rozwoju ich osobowości oraz zadośćuczynienia ich osobistym aspiracjom i dążeniom.

5. **Indywidualizacja**, czyli stosowanie dydaktyki różnicowej, umożliwiająca uzależnienie tempa rozwoju (zdobywania wiadomości i umiejętności) kandydatów na żołnierzy zawodowych od ich predyspozycji i wyników w nauce.

6. **Selektywność** kształcenia, umożliwiająca słuchaczom sterowanie własnym rozwojem i stopniowe rozwarstwienie kandydatów na żołnierzy zawodowych w zależności od zainteresowań, walorów intelektualnych i predyspozycji, a zwłaszcza od uzyskiwanych wyników w nauce. Umożliwiająca również przyspieszone kształcenie elit intelektualnych, ekspertów przygotowanych zarówno do bieżącego kierowania siłami zbrojnymi, jak i do zapewnienia rozwoju armii.

7. **Pragmatyzm** wyrażający się powiązaniem kształcenia w szkołach wyposażających w kwalifikacje stanowiące podstawę do obejmowania pewnej grupy stanowisk i podstawę do kontynuowania nauki z kształceniem doskonalącym na różnego rodzaju kursach przygotowujących do wykonywania obowiązków na konkretnym stanowisku.

8. **Ustawiczność** kształcenia wyrażająca się obowiązkiem stałego podnoszenia kwalifikacji zarówno w trybie instytucjonalnym, jak i niezinstytucjonalizowanym.

9. **Wielostronność** kształcenia jako realizacja podstawowego paradygmatu dydaktyki współczesnej.

10. **Równoważność funkcji** kształcącej i wychowawczej zmierzających do przygotowania absolwentów do pełnienia ról zawodowych (żołnierza) i społecznych (obywatela-członka narodowej społeczności), a w wypadku WSO i AW również funkcji naukowej.

11. **Koncentracja na naukach wojskowych** w kształceniu i działalności naukowej oraz dyscyplinach niezbędnych do sprawnego funkcjonowania sił zbrojnych.

12. **Otwarcie** umożliwiające kandydatowi na żołnierza zawodowego opuszczenie instytucji kształcącej (PSZ, SCh, WSO, AW) na dowolnym poziomie edukacji, z formalnym zachowaniem uzyskanych kwalifikacji.

13. **Prognostyczność** rozumiana jako kształcenie dla przyszłości traktowanej kreatywnie, a nie jako aproksymacja teraźniejszości.

14. **Adaptacyjność** wyrażająca się niejako samoczynnym dostosowaniem procesu kształcenia do istotnych zmian zachodzących w otoczeniu systemu kształcenia (szkoły, uczelni, szkolnictwa wojskowego, systemu edukacji narodowej itp.).

15. **Ekwifinalność** wyrażająca się zdolnością do osiągania celów kształcenia w różny sposób, w zależności od warunków początkowych, a ponadto od predyspozycji, zainteresowań i wyników w nauce osiąganych przez słuchaczy. To jednocześnie zdolność do bezkolizyjnego włączenia do procesu kształcenia absolwentów różnych poziomów systemu edukacji cywilnej (narodowej).

16. **Racjonalność** wyrażająca się skutecznością, czyli jak najpełniejszym osiąganiem założonych celów dydaktyczno-wychowawczych, z uwzględnieniem minimalizowania kosztów.

17. **Pełna dobrowolność** wyrażająca się rezygnacją z administracyjnego wymuszania obowiązku uczenia się i z sankcji za przerwanie nauki (studiów).

ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

Założenia programowe powinny uwzględniać dotychczasowe doświadczenia i dorobek teoretyczny doboru treści kształcenia.

1. W dalszym ciągu **wyznacznikiem doboru treści programowych** powinny być **charakterystyki osobowo-zawodowe** absolwentów szkół i uczelni różnych poziomów edukacyjnych.

2. **Spełnienie minimalnych wymagań programowych** określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, a w odniesieniu do szkół wojskowych niższych poziomów edukacyjnych wymagań określonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

3. Zachowanie korzystnych dla **wykształcenia ogólnego** proporcji w treściach programowych.

4. **Podniesienie rangi** nauczania języków obcych.

5. **Modułowość kształcenia**, umożliwiająca między innymi płynną zmianę poziomów edukacyjnych i kierunków kształcenia.

6. **Szerokoprofilowość**, umożliwiająca jak najdłuższe kształcenie różnych grup słuchaczy przy pomocy jednakowych treści programowych i wymagająca jedynie krótkotrwałej specjalizacji dostosowanej do potrzeb konkretnego stanowiska służbowego.

7. **Drożność i korelacja pozioma i pionowa**, eliminująca nieuzasadnione nakładanie się treści programowych (np. między WSO a studiami magisterskimi), i umożliwiająca wybór przez słuchaczy na określonych etapach kształcenia zarówno kierunku studiów (nauczania), jak i poziomu edukacyjnego.

8. Koncentrowanie się na czysto **profesjonalnym przygotowaniu**, w odniesieniu do posiadających średnie wykształcenie, kandydatów na chorążych (podoficerów) i w odniesieniu do posiadających wyższe wykształcenie kandydatów na oficerów.

9. **Minimalizowanie werbalnych metod** przekazu informacji i umożliwienie opanowywania przede wszystkim treści metodologicznych, a nie faktograficznych.

10. **Motywowanie** wyrażające się istnieniem czynników mobilizujących do aktywności oraz wysiłku w procesie uczenia się i do uzyskiwania wysokich wyników.

11. **Ukierunkowanie** oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na rozwijanie pożądanych cech osobowości słuchaczy, kształtowanie poglądów, przekonań i postaw.

12. **Zróżnicowanie** w kształceniu na różnych poziomach edukacyjnych. Na wyższych poziomach kształcić ludzi o szerokich horyzontach myślowych, wszechstronnie przygotowanych pod względem ogólnym, humanistycznym i technicznym, organizatorskim, umiejących funkcjonować w środowisku elitarnym z racji swych sprawności intelektualnych, wiedzy, umiejętności i postaw. Na najniższych szczeblach kształcić eksploatatorów, użytkowników o dużej sprawności wykonawczej na konkretnym stanowisku służbowym.

13. **Samokształcenie** jako forma samodzielnego opanowania treści programowych nie powinna przekraczać 30 %.

14. **Proporcje między teorią a praktyką** powinny wynikać z charakteru szkoły i pozostawać w gestii komendantów szkół (w tym również praktyki edukacyjne).

WARIANTOWE MODELE KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM

Projektując model szkolnictwa wojskowego należałoby dążyć do uwzględnienia, jeżeli nie wszystkich, to przynajmniej maksymalnie możliwej liczby nie wykluczających się cech i założeń programowych. Okazuje się, że liczba wariantów modeli spełniających większość wymagań (cech) i założeń może być bardzo duża. Spośród wielu różnorodnych wstępnych wariantów zbudowanych z pomocą bu-

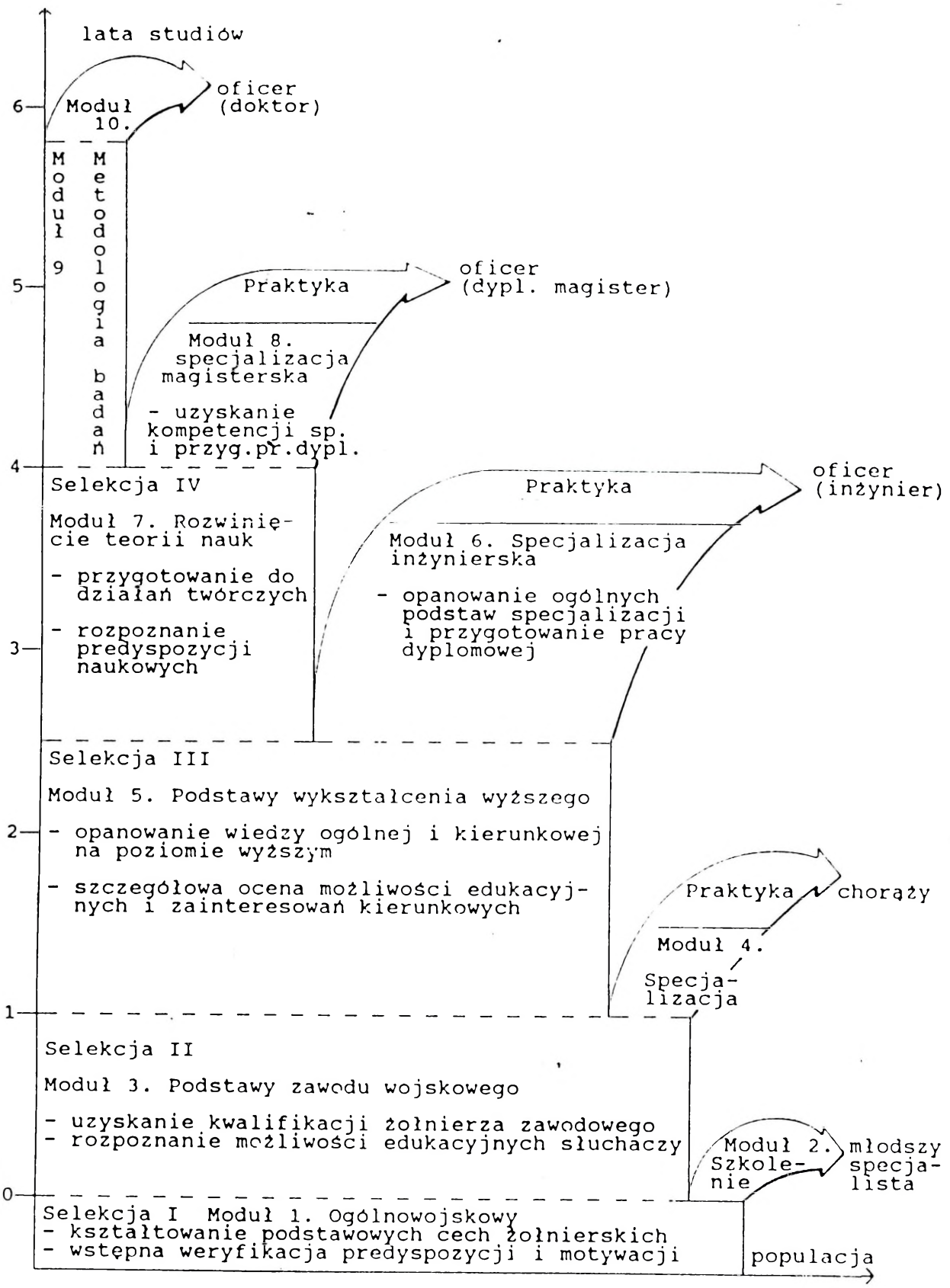
rzy mózgów, opinii ekspertów, generowania pomysłów, drogą weryfikacji i agregacji dokonano redukcji, pozostawiając do dalszego opiniowania i ewentualnych badań cztery modele[2]. Wykazują one zarówno podobieństwo, jak i różnice w podejściu i rozwiązaniach. Wszystkie stwarzają szansę pokonania niektórych ułomności aktualnego systemu kształcenia.

Modułowy układ studiów zilustrowany na rys. 1 można scharakteryzować za pomocą sześciu częściowo omówionych wcześniej cech: modułowość, selektywność i indywidualizacja, otwarcie, racjonalność i pełna dobrowolność.

W proponowanym modelu na każdym poziomie edukacyjnym występują **moduły** obligatoryjne, wspólne dla całej populacji słuchaczy, oraz moduły alternatywne, różnicowane dla poszczególnych kierunków studiów, a nawet dostosowanie do **indywidualnych** predyspozycji słuchaczy. Po modułach obligatoryjnych (nieparzystych) następuje **selekcja** słuchaczy, natomiast po modułach alternatywnych (parzystych) absolutorium w uczelni i następnie praktyczna część specjalizacji w ośrodkach szkolenia rodzajów wojsk. Koncepcja ta zapewnia **otwarcie**, czyli każdy słuchacz po pomyślnym zaliczeniu modułu parzystego i praktyki może na dowolnym poziomie edukacyjnym opuścić szkołę, formalnie zachowując uzyskane kwalifikacje. Jednocześnie jest **racjonalna**, ponieważ do minimum zmniejsza odsiew ze studiów (nauki). Każdy kolejny poziom kształcenia (szkolenia) wyposaża słuchacza w pewną porcję kwalifikacji przydatnych zarówno na wyższych poziomach edukacyjnych, jak i na tym samym poziomie do specjalizacji, praktyki, a następnie (w zależności od poziomu) w zasadniczej służbie wojskowej, w służbie za-

---

[2] Zob. S. Kotlicki: Proces kształcenia kadr. Praca naukowo-badawcza. Wyd. WSOWOPL Koszalin 1992.



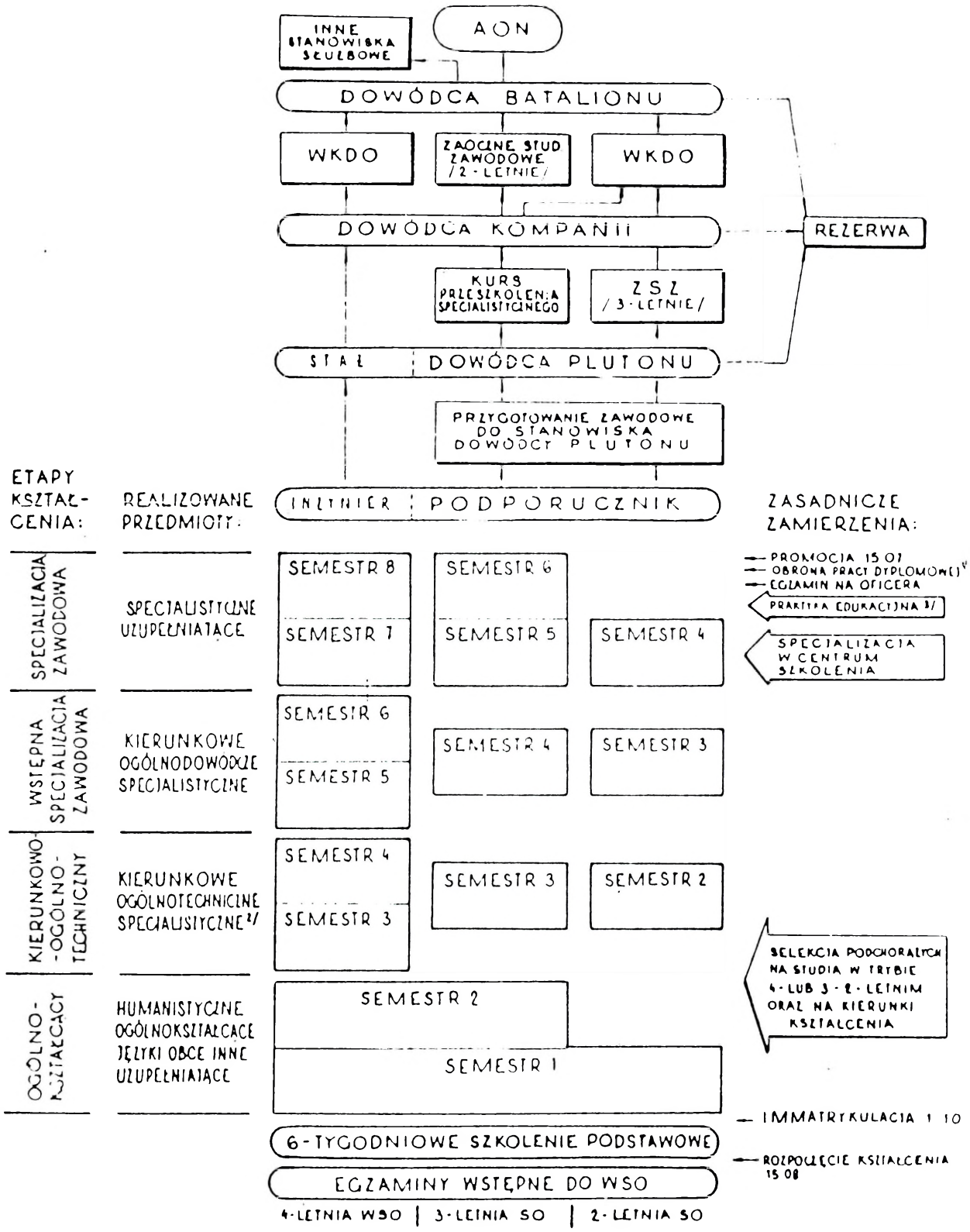
Rys. 1. Modułowy układ studiów (wg koncepcji J. Jury)

wodowej w charakterze chorążego lub oficera. Również odejście z wojska nie powoduje straty, gdyż wzbogaca rezerwy kadrowe o wykształconych żołnierzy, którzy w każdej chwili mogą zasilić siły zbrojne w różnym charakterze (w tym również w charakterze żołnierza kontraktowego). Tym samym stworzona jest **pełna** dobrowolność. Ponadto, co jest bardzo istotne, prezentowana koncepcja stwarza szansę przyspieszonego rozwoju ludziom wybitnie zdolnym i pracowitym. Odejście ze studiów (nauki) na dowolnym poziomie nie zamyka drogi powrotu. Po pewnym okresie służby zawodowej istnieje możliwość kontynuowania nauki.

Model wielopoziomowej szkoły oficerskiej zilustrowany na rys.2 zakłada zróżnicowanie czasu trwania nauki i związane z tym zróżnicowanie stopnia przygotowania do wykonywania obowiązków na stanowiskach służbowych przewidzianych dla absolwentów.

Wszyscy kandydaci na oficerów mają na starcie jednakowe formalne wykształcenie: ukończoną szkołę średnią z maturą. Rozpoczynają naukę według jednakowego programu. Selekcja podchorążych na tryb dwuletni następuje po pierwszym semestrze, na tryb trzyletni po semestrze drugim. Kryterium selekcji stanowią predyspozycje, wyniki w nauce, zainteresowania i indywidualne cele życiowe podchorążych. Dalsza nauka odbywa się według odrębnych programów dostosowanych do czasu trwania studiów i kierunków kształcenia.

Wszyscy absolwenci zostają podporucznikami. Przy czym absolwenci kursu czteroletniego uzyskują jednocześnie dyplom inżyniera i przygotowanie do objęcia (po krótkim stażu) stanowiska dowódcy kompanii. Absolwenci kursu trzyletniego i dwuletniego pozbawieni są możliwości uzyskania w szkole dyplomu inżyniera. Ponadto bezpośrednio przygotowani będą tylko do pełnienia służby zawodowej na pierwszym stanowisku służbowym - dowódcy plutonu.



LEGENDA: DOTYCZY 1/ 4-LETNIEJ WSO, 2/ 3-LETNIEJ SO, 3/ 4-LETNIEJ WSO I 3-LETNIEJ SO

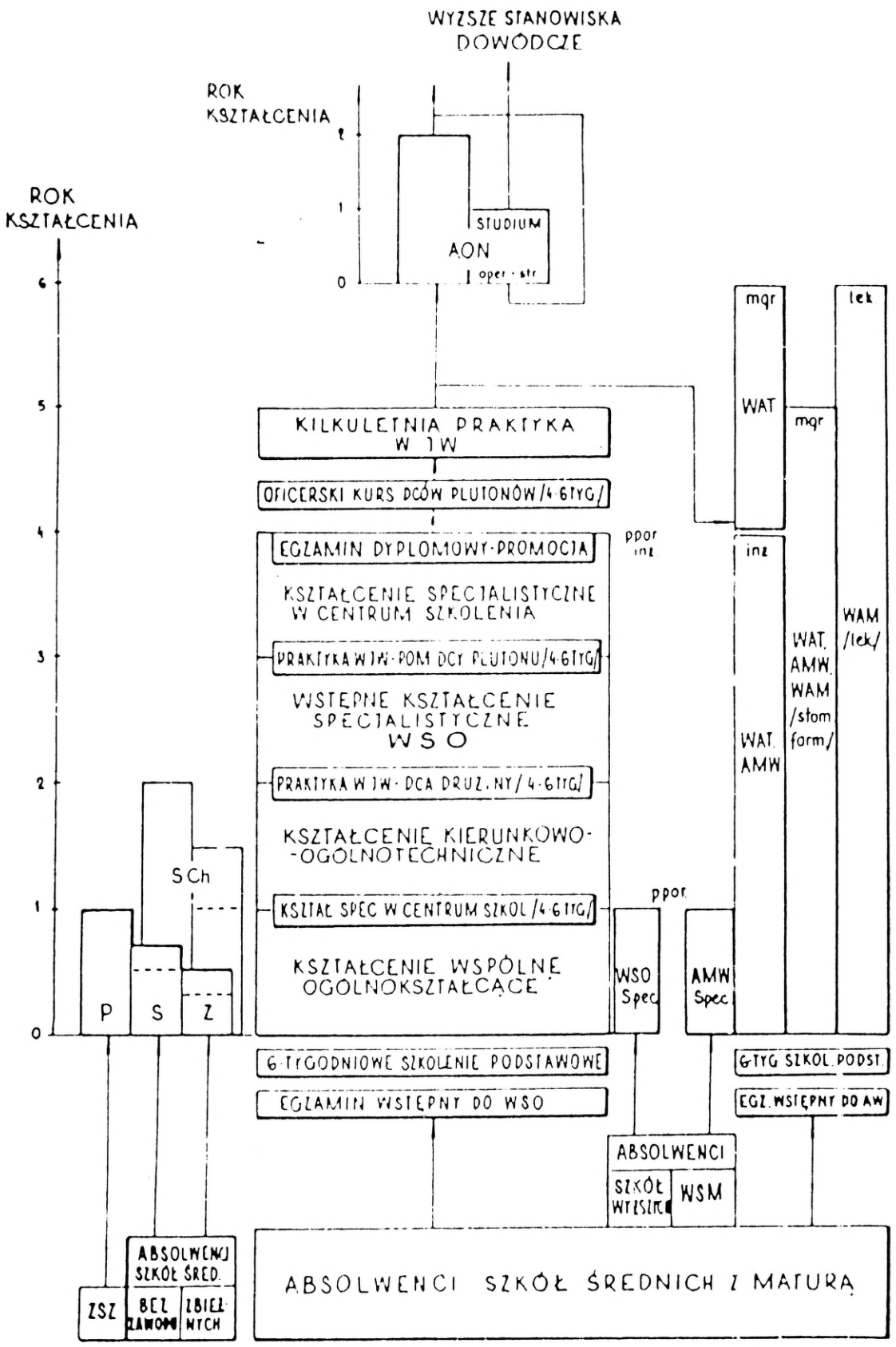
Rys. 2. Wariantowy model kształcenia kandydatów na oficerów (wg koncepcji M. Korczaka)

Przed wyznaczeniem na wyższe stanowiska muszą ukończyć odpowiedni kurs specjalistyczny (absolwenci szkoły trzyletniej) albo zaoczne studia zawodowe. Dalszy przebieg służby absolwentów jest konsekwencją kwalifikacji uzyskanych w wyniku studiów.

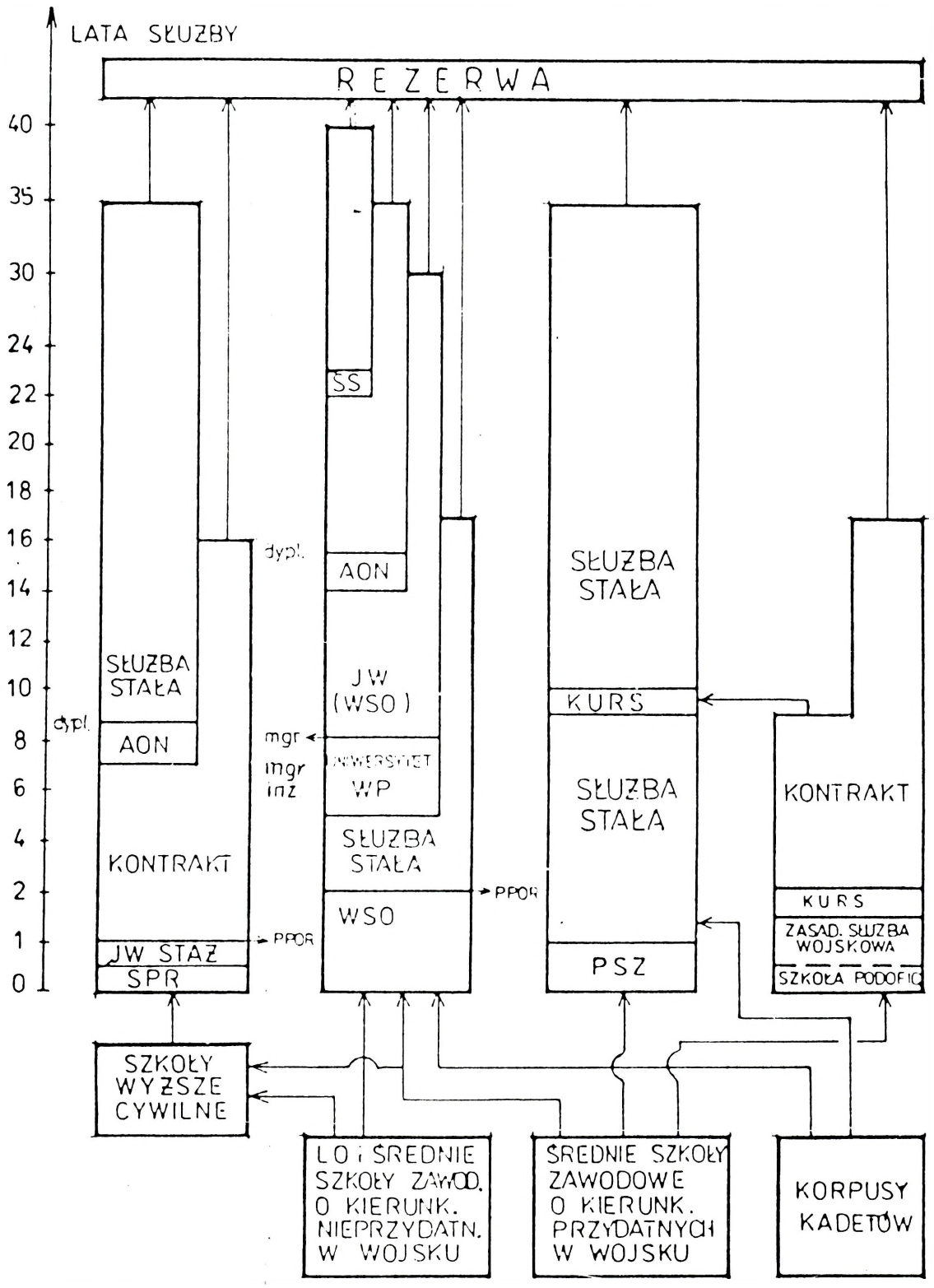
Następny z proponowanych modeli zilustrowany na rys. 3 wykazuje cechy **ekwifinalne**, ponieważ w przeciwieństwie do dotychczasowych propozycji uwzględnia różny poziom przygotowania kandydatów na żołnierzy zawodowych. Przy projektowaniu wzięto pod uwagę nie tylko poziom edukacyjny szkoły, jaką ukończył kandydat na żołnierza zawodowego, ale również właściwość tej szkoły. W zależności od przydatności kierunku kształcenia danej szkoły średniej, jego zbieżności z kierunkiem kształcenia w szkole wojskowej proponowany jest różny czas trwania nauki. Ilustracją tego może być przykład absolwenta technikum elektronicznego, który przyjęty został do szkoły Chorążych OPL. Jego kwalifikacje ogólne i ogólnozawodowe są wystarczające dla chorążego. W takiej sytuacji czas nauki w szkole chorążych może być znacznie skrócony i obejmować tylko treści wyłącznie specjalistyczno-wojskowe. Inaczej byłoby, gdyby ten sam kandydat został przyjęty, np. do szkoły kształcącej chorążych służby żywnościowej. Tam jego kwalifikacje zawodowe ze szkoły średniej nie byłyby przydatne i nie miałyby wpływu na skrócenie czasu nauki.

Kolejny model kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych można nazwać modelem **dwóch korpusów** (rys. 4). Zakłada on konieczność podjęcia decyzji dotyczącej drogi kariery wojskowej w momencie ukończenia szkoły średniej, a niekiedy nawet wcześniej (w wypadku ubiegania się o przyjęcie do korpusu kadetów).

Zasadniczym źródłem dopływu kadr oficerskich są w tym modelu dwuletnie szkoły oficerskie o statusie pomaturalnym, przygotowujące absolwentów do objęcia pierwszego stanowiska służbowego.



Rys. 3. Wariantowy model kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych (wg koncepcji K. Zegnałka)



Rys. 4. Wariantowy model kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych (służby stałej i kontraktowej) oraz przebiegu ich służby (wg koncepcji B. Ciesielskiego)

Dalszy rozwój po pewnym okresie służby stałej wiedzie przez Uniwersytet Wojska Polskiego, a później Akademię Obrony Narodowej i Studium Strategiczne. Rezygnacja z tej drogi lub brak możliwości wejścia na nią wiąże się z wyraźnym ograniczeniem: zajmowania wyższych stanowisk służbowych i czasu służby zawodowej.

Droga do kariery oficera WP może wieść również przez wyższą uczelnię cywilną, a następnie szkołę podchorążych rezerwy. Jednak w tym wypadku przejście do służby stałej jest poprzedzone służbą kontraktową i koniecznością ukończenia Akademii Obrony Narodowej.

Do kariery podoficera zawodowego wiodą na ogół trzy drogi: poprzez korpus kadetów, podoficerską szkołę zawodową albo zasadniczą służbę wojskową w stopniu podoficera, a następnie kurs (będący odpowiednikiem obecnych podoficerskich szkół zawodowych) i kilkuletni kontrakt.

1. Każdy z zaprojektowanych modeli kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych, ewentualnie uzupełniony modelem przebiegu ich służby spełnia wiele z założeń i wykazuje pożądane cechy.

2. Właściwości poszczególnych modeli utrudniają sprowadzenie ich do wspólnego mianownika. Stąd też nie można ustawić ich na szczeblach hierarchii ważności i przydatności itp.

3. W procesie projektowania i weryfikacji modeli drogą kolejnych przybliżeń usuwano dające się zauważyć wady, niekonsekwencje, brak spójności itp. Nie oznacza to, że zaprojektowane modele są ich pozbawione. Oceniając je z dalszej perspektywy i z innego punktu widzenia z pewnością można będzie wyrazić wiele zastrzeżeń. Jednak modele te z pewnością ilustrują możliwości rozwiązywania niektórych problemów szkolnictwa wojskowego

Dęblin, 16.11.1993 r.

Mjr dr Janusz Ślusarski
Wyższa Oficerska Szkoła Lotnicza

Orientacja humanistyczna w procesie przemian edukacyjnych uczelni wojskowej.

W warunkach, nowej, niezwykłej cywilizacji (jak określa ją Alvin Toffler[1]) potrzebny jest nowy, niezwykły człowiek. Nowoczesność wymaga twórców i myślicieli, których mądrość zapewni takie tworzenie, które nie będzie się rozwijało obok niej. Wydaje się, że właśnie oni mogą być zaczynem zmian w wielu środowiskach, do których wnosząc nowe wartości zapewnią ich stałe samodoskonalenie się. Nadzieją na pomyślną przyszłość jest więc nie po raz pierwszy sam człowiek.
Ten współczesny, który już dzisiaj konstruuje systemy wsparcia dla człowieka przyszłości. I ten, który będąc dziedzicem przeszłości w sposób odpowiedzialny będzie kontynuował dzieło swoich przodków.

Wspominając o systemach wsparcia, które już dzisiaj mogą przygotowywać człowieka do jego przyszłych zmagań z inną rzeczywistością, chciałbym podkreślić szczególne znaczenie jednego z nich - systemu edukacji. Najogólniej można określić, że ów system wypełni taką rolę kiedy będzie nie tylko podążał za rozwojem społecznym ale będzie go w jak największym stopniu kreował. Stąd też poszukiwania takich koncepcji kształcenia na różnych poziomach edukacji w naszym państwie, które przede wszystkim spełniałyby wymóg prospektywności.

Wyższe szkolnictwo wojskowe jako jedno z ogniw systemu edukacji narodowej stanęło wobec potrzeby konstruowania nowych

programów kształcenia kadr oficerskich dla przyszłości. O nowoczesnym obliczu armii decyduje wiele czynników, ale przecież one wszystkie wprost lub pośrednio zależą od jej podstawowego podmiotu, którym jest dobrze wykształcona i wyszkolona społeczność wojskowa. Awangardą tej społeczności jest, a w przyszłości jeszcze wyraźniej być powinna wszechstronnie wykształcona i perfekcyjnie wyszkolona kadra oficerska. Takie postrzeganie nowoczesności w armii, nakłada szczególną odpowiedzialność na te wszystkie struktury organizacyjne w wojsku, które odpowiadają za poziom kształcenia i szkolenia kadr żołnierskich. Na pierwszej linii tego frontu, mówiąc językiem wojskowym znajdują się wyższe uczelnie wojskowe. Z ogromnym zatroskaniem toczy się tu, już od pewnego czasu dyskusja na temat kształtu wyższego szkolnictwa wojskowego oraz kierunków jego przyszłego rozwoju. Trwają także prace w większości WSO nad opracowaniem nowych programów kształcenia kadr oficerskich dla przyszłości. Wydaje się, że ktokolwiek dzisiaj podejmuje się rozwiązania tego problemu, w którejkolwiek ze szkół oficerskich zaczyna od postawienia sobie szeregu pytań dotyczących przede wszystkim teoretycznych i empirycznych podstaw opracowywania nowoczesnych programów kształcenia w uczelni wyższej[2]. Pośród nich znajduje się na pewno pytanie, które (lub która) z najnowszych orientacji kształcenia i dlaczego mogłyby (lub mogłaby) okazać się szczególnie twórcze(a) dla podejmowanych w WSO przedsięwzięć nowelizujących dotychczasowe programy kształcenia.

Będąc współrealizatorem takiego przedsięwzięcia w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej w Dęblinie chciałbym zaproponować

i po krótce uzasadnić walory humanistycznej orientacji kształcenia.

Walory teoretyczne humanistycznej orientacji kształcenia

Autorzy humanistycznych orientacji kształcenia wyraźnie wskazują, iż źródłem ich inspiracji stała się psychologia humanistyczna, głęboko zainteresowana człowiekiem, a przede wszystkim procesem stawania się człowiekiem. Szczególnie istotne okazały się zwłaszcza te założenia psychologii humanistycznej, które traktują o podmiotowości człowieka oraz o antropotwórczej roli relacji człowiek - człowiek.

A oto najważniejsze z nich:

1. Człowiek stanowi niepowtarzalną całość i nie można go rozpatrywać jako sumy elementów składowych takich jak: wartości, potrzeby, zachowania, myśli itd.
2. To co stanowi o istocie człowieka - to jego ludzki kontekst. Unikalna natura człowieka realizuje się przez związki z innymi Podstawowymi kategoriami tej psychologii stają się więc pojęcia "ja", "drugi", "spotkanie". Dopiero właściwe zrozumienie i interpretacja tych kategorii semantycznych umożliwia adekwatny odbiór pojęć dopełniających ten system myślowy, takich jak: autentyczność, spontaniczność, wolność, twórczość, rozwój.
3. Człowiek jest samoświadomy. Samoświadomość jest podstawowym faktem naszego doświadczenia, ma charakter ciągły i wielopoziomowy. Stąd celem praktycznym tej psychologii jest pomoc człowiekowi w pogłębieniu samoświadomości, w odkrywaniu własnego "ja", w uzysakaniu własnej autentyczności.

4. Człowiek ma możliwość wyboru, jest bytem intencjonalnym. Przejawia się to w posiadaniu celów, w wartościowaniu, w tworzeniu i odbieraniu znaczenia.
5. Podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój. Czynnikiem sprawczym tego rozwoju są tkwiące w człowieku, a nie poza nim tendencje do samoaktualizacji. Stąd nauczanie człowieka odkrywania i realizowania siebie jest zdaniem przedstawicieli tego kierunku najcenniejszym darem jaki można mu ofiarować[3].

Wyrosła z akceptacji tych zasad humanistyczna orientacja kształcenia jest przede wszystkim protestem przeciwko unifikującym tendencjom wielu dotychczasowych koncepcji kształcenia. Podstawowym wyznacznikiem tej orientacji jest wspieranie przyszłego absolwenta uczelni w odkrywaniu własnej indywidualności. Zakłada się, że tym co decyduje o rzeczywistych efektach pracy przyszłego absolwenta uczelni wyższej jest jego niepowtarzalna osobowość, a kształcenie w danym zawodzie jest właściwie szukaniem drogi i odkrywaniem siebie. Zdaniem Combsa[4] osiąganie tych celów jest w poważnej mierze wytworem odpowiedniej atmosfery nauki oraz elastyczności programów i toku studiów. Korzystną atmosferę nauki tworzą między innymi: rozbudzanie fantazji i zainteresowań studenta, indywidualizacja treści, metod, środków kształcenia, okazywanie zaufania studiującym, wytwarzanie atmosfery życzliwości i bezpieczeństwa psychologicznego, zachęta do eksperymentowania. Istota tej orientacji kształcenia odwołuje się więc do podmiotowego wymiaru człowieka. Jest to edukacja obejmująca nowe obszary egzystencji ludzkiej. W skali podmiotowego mikroświata są to między innymi takie kategorie edukacyjne

jak rozumienie i porozumiewanie, nowy rodzaj odpowiedzialności, solidarność międzyludzka.
W skali makroświata podmiotu takie obszary jak nauka, technika, kultura, ekonomia i inne[5].

Celem tej edukacji jest kształtowanie określonego poglądu na świat i pewnej postawy wobec świata. Jest to postawa refleksyjna, próbująca określić sens ludzkiego działania[6].
Zadaniem edukacji humanistycznej jest nie tylko przysposobienie do pełnienia okre.lonych ról zawodowych lecz przede wszystkim zyskanie umiejętności ludzkiego życia, specyficznego "bycia" w rzeczywistości humanistycznej[7].
Refleksje te uzyskują szczególny wymiar w kontekście oczekiwań jakie stawia wobec człowieka w mundurze nowoczesna armia. Ich wagę podkreśla dodatkowo szereg niedostatków obecnego modelu kształcenia kadr oficerskich.

Najważniejsze niedostatki obecnego modelu kształcenia w WSO.

Analiza realizowanych aktualnie w WSO koncepcji programowych oraz wyników przeprowadzonych w tych środowiskach badań pozwala na postawienie kilku ogólnych wniosków:

1. Edukacja w uczelniach wojskowych jest przesycona sprawowaniem władzy, władzy o zmonopolizowanych relacjach - słuchać, zapamiętać, powtarzać - o zbyt małym nasyceniu innowacyjnością, alternatywnością i odmiennością myślenia i działania.
2. Dominuje tendencja do unifikacji kosztem indywidualizacji procesu kształcenia. Efektem jest nobilitowanie przeciętności i konformizmu. Nawet zostanie przymusem jest przede wszystkie

wypełnieniem sztywno określonych rygorów dydaktycznych. Zbyt rzadko premiuje się oryginalność, twórczość, innowacyjność, w ogóle inność, nawet jeżeli mogłaby ona być zaczynem pozytywnych zmian.

3. Przeważa kierunek kształcenia wąskospecjalistycznego z często niezadowalającą podbudową ogólnokształcącą, ogólnotechniczną oraz, a może przede wszystkim humanistyczną. Owocem takiego kształcenia jest najczęściej absolwent o osobowości przypominającej typ człowieka zinstytucjonalizowanego, opisanego przez Ivana Illicha (Institutional man)[8]. Cechuje go raczej bierność i brak spontaniczności, małe zainteresowanie problemami moralnymi i społecznymi oraz nastawienie przede wszystkim na poprawne funkcjonowanie w instytucji.
4. Edukacja w uczelniach wojskowych najczęściej organizowana jest wokół mitu "transmisji kulturowej" zgodnie z zasadą "gotowi ludzie znajdują swe miejsca w gotowym świecie"[9]. Stąd też absolwenci uczelni wojskowych "otrzymują" świat jako pasywne istnienie, a edukacja czyni ich jeszcze bardziej pasywnymi adaptując ich do tego świata. Taka edukacja staje się wręcz dehumanizacyjną blokadą rozwoju absolwentów uczelni wojskowych. Owocem takiej edukacji jest najczęściej absolwent o osobowości raczej sztywnej, pasywnej, jednostronnie postrzegający rzeczywistość. Po części podobny do opisywanego modelu osobowości jednowymiarowej i jednostronnej Herberta Marcusego w znanej pracy „Człowiek jednowymiarowy (One-Dimensional Man)". Jednostki takie charakteryzuje konformizm, podporządkowanie i uległość, a także najczęściej jednowymiarowa skala i hierarchia wartości z konsumpcją na czele[10].

5. Praktyka edukacyjna uczelni wojskowych najczęściej nie stwarza możliwości osiągania przez swoich absolwentów autonomii w relacji do systemu społecznego. Powstaje sytuacja, w której świat działań społecznych blokowany jest na poziomie przed - lub konwencjonalnym (w)g triady Habermasa - Kohlberga). Na tym poziomie rozwoju tożsamości wzorem jest konformizm wobec istniejącego systemu norm wobec oczekiwań wynikających z pełnionej roli społecznej. Jednym z narzędzi powstrzymujących osiąganie tożsamości osobowej[11] na poziomie postkonwencjonalnym jest stosowana w praktyce edukacyjnej uczelni wojskowych "bankująca koncepcja edukacji" (banking concept of education)[12] której istota zawiera się w fundamentalnie normatywnym charakterze edukacji. Edukacja ta zmienia podchorążego w "naczynie" "kontener" napełniany przez nauczyciela. Tak więc bankowa koncepcja edukacji dominująca w uczelniach wojskowych pociąga za sobą obecność raczej aktywnego Podmiotu - nauczyciela i cierpliwie słuchającego, poddającego się strumieniowi informacji Przedmiotu - Podchorążego. Ten rodzaj komunikacji między nauczycielem i podchorążym pomniejsza lub wręcz ogranicza dążenia kreatywne tych ostatnich, stymuluje ich łatwowierność w miejsce osiągania "świadomości krytycznej"[13] pozwalającej przekraczać zastane stereotypy.

Już tylko wskazanie tych kilku ogólnych niedostatków aktualnie realizowanego procesu kształcenia w WSO uzasadnia potrzebę otwarcia się na edukację humanistyczną. Wykorzystanie tej orientacji w praktyce edukacyjnej uczelni wojskowej mogłoby zmienić, przynajmniej w pewnym stopniu obraz kształcenia kadr oficerskich dla przyszłości.

Walory praktyczne humanistycznej orientacji kształcenia

Nie mniej istotnym uzasadnieniem potrzeby skorzystania z założeń orientacji humanistycznej w procesie konstruowania programów kształcenia w uczelniach wojskowych są jej walory praktyczne. Jakie możliwości stwarza ta orientacja postaram się pokazać przede wszystkim na podstawie przemyśleń których dostarczyła mi praca w zespole autorskim opracowującym koncepcję programu kształcenia lotniczych kadr oficerskich dla przyszłości w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej. Przyjmuję przy tym zasadę takiego scharakteryzowania walorów praktycznych humanistycznej orientacji kształcenia, która pokazuje jaki jest ich wpływ na możliwość spełnienia szeregu wymagań, które są współcześnie stawiane konstruowanym w uczelniach wyższych programom kształcenia.

Wymagania te przyjmują najczęściej postać złożonych struktur zadaniowych warunkowanych założeniami teoretycznymi. Budowane współcześnie programy kształcenia w uczelniach wyższych uwzględniają zwłaszcza następujące kategorie wymagań[14], które adaptując do specyfiki lotniczej uczelni wojskowej możnaby ująć następująco:

1. Wymóg prospektywności kształcenia oficera lotnictwa jako alternatywny edukacji zorientowanej głównie na przeszłość i teraźniejszość. W działaniu oficera lotnictwa, w tym szczególnie pilota wojskowego myślenie prospektywne uzyskuje wręcz status prawa i zarazem powinności zawodowej. Istotą pracy oficera lotnictwa jest obsługa coraz nowocześniejszego, często o wysokim współczynniku skomplikowania sprzętu technicznego. Prospektywne nastawienie, jako nierozłączny składnik

kultury intelektualnej oficera lotnictwa gwarantuje niezbędną mu orientację na tzw. zadania "dalekie" o charakterze indywidualnym tzn. jest warunkiem twórczego spełnienia wizji założonego stanu samodoskonalenia się, samorozwoju. Oficerowi lotnictwa powinna przyświecać idea permanentnego podążania za postępem nie tylko w ramach swojej specjalności zawodowej.

2. Wymóg jedności funkcjonalnej lotniczego kształcenia teoretycznego i szkolenia praktycznego jako alternatywy edukacji zdezintegrowanej, rozdwojonej na izolowane procesy poznawcze tzn. poznanie teoretyczne i poznanie praktyczne. Niezbędna jest współcześnie świadomość, że opozycyjne usytuowanie tych dwóch stron poznania w procesie kształcenia lotniczego jest swoistym ograniczeniem poznania a także zaprzepaszczeniem regulacyjnej funkcji teorii.

3. Wymóg teoretycznego dowartościowania kwalifikacji praktycznych oficerów lotnictwa jako alternatywy czystej praktyczności (ciasnego utylitaryzmu) w kształceniu lotniczym. Praktyce nie można wyznaczać tylko roli weryfikacyjnej tj. rozstrzygającej o słuszności zdobytej wiedzy teoretycznej lecz także rolę inspiracji procesu poznania. Praktyka w kształceniu lotniczym musi uzyskać awans intelektualny a teoria być uwiarygodniona wartością działania praktycznego.

4. Wymóg "nadmierności" kwalifikacji oficera lotnictwa jako alternatywy edukacji "skrojonej" na miarę wyspecyfikowanych, zawodowych, często wąskozawodowych ról. W przypadku oficera lotnictwa a szczególnie pilota wojskowego operowanie wiedzą na poziomie skuteczności wymaga pewnego nadmiaru informacji ogólnokształcących np. z matematyki, fizyki; ogólnotechnicznych np. z aerodynamiki, mechaniki technicznej, automatyki,

termodynamiki, aeronautologii, mechaniki lotu; niezbędne są też informacje humanistyczne np. z psychologii - pracy, inżynieryjnej lotniczej, ergonomii, o funkcjonowaniu człowieka w sytuacjach szczególnych, o radzeniu sobie ze stresem, o funkcjonowaniu w małej grupie zadaniowej itd.
Pozornie wydaje się, że wiele z tych informacji jest zbędnych przyszłemu oficerowi lotnictwa. Tymczasem stanowią one obszar niezbędnej swobody działania i zarazem warunkują poznawcze, ale jakże ważne szczególnie dla pilota wojskowego poczucie bezpieczeństwa, komfortu psychicznego w trakcie wykonywania przez niego skomplikowanych zadań lotniczych.

5. Wymóg generatywności edukacji lotniczych kadr oficerskich jako alternatywy edukacji reproduktywnej. Rozwiązywanie większości sytuacji w powietrzu, podczas obsługiwania nowoczesnych samolotów bojowych nie jest właściwie możliwe poprzez jedynie reprodukcję nabytego doświadczenia. Nowość, zmienność sytuacji w trakcie wykonywania lotów czy kierowania lotami wymaga tworzenia nowej reguły, zasady działania, często nawet modyfikacji znanej, wyuczonej normy, czy przyswojonego nawyku. Współczesne mistrzostwo lotnicze zaznacza się przede wszystkim systematycznym zapotrzebowaniem na działania innowacyjne, twórcze, wręcz artystyczne.
6. Wymóg cykliczności edukacji lotniczych kadr oficerskich tzn. zapewniającej systematyczny rozwój zawodowy oficerów lotnictwa rozciągłości w czasie jako alternatywy kształcenia jednoetapowego. Permanentny rozwój techniki lotniczej, wymusza przemyślaną, systematyczną drogę dokształcania kadr lotniczych

Odpowiednio elastyczna cykliczność i stadialność kształcenia lotniczego, przy tym kształcenia otwartego tzn. uzbrojonego każdorazowo w możliwie aktualny i nowoczesny program to podstawowe warunki jego efektywności. Jest to także jedna z dróg rozwiązywania wielu istotnych problemów współczesnego oficera lotnictwa, w tym szczególnie pilota wojskowego np. potrzeba przekwalifikowania na nowy typ samolotów bojowych, potrzeba zapoznania z obsługą nowej techniki lotniczej wchodzącej na wyposażenie wojsk lotniczych.

7. Wymóg humanizacji procesu kształcenia lotniczego jako alternatywy edukacji jednostronnej, jednowymiarowej, intelektualnej. Potrzebne jest wyraźne dopełnienie przygotowania zawodowego przyszłego oficera lotnictwa. Technika lotnicza i jej zastosowanie bojowe oddziałują humanizująco na oficera lotnictwa, jak wszystko co sprzyja zwiększaniu wartości człowieka na użytek własny i społeczny. Wymagają one od oficera lotnictwa wysoko rozwiniętych wartości psychofizycznych, charakterologicznych, profesjonalnych, intelektualnych i moralnych. Rzadko, która technika stawia tak wysokie wymagania swemu użytkownikowi, a równocześnie tak bezlitośnie egzekwuje ich spełnienie. Ale dzięki temu stawia ona swoich użytkowników, tzn. oficerów lotnictwa, w tym szczególnie pilotów w rzędzie ludzi o najwyższej kulturze zawodowej, intelektualnej i etycznej, Tak więc piękno zawodu pilota polega nie tylko na uroku lotów i ich zastosowania bojowego realizującego się z poczucia patriotyzmu i naturalnej potrzeby zaspokojenia szczególnych przeżyć, ale i na tym, że zawód pilota daje osobistą satysfakcję ze sprawdzenia swoich człowieczych możliwości i wartości,

o których ambicja nakazuje mieć jak najlepsze mniemanie. Jak piękny, tak wielce trudny jest zawód pilota. W systemie pilot - samolot, to często ten pierwszy stanowi o jego skuteczności i niezawodności. Pilot wojskowy, który nie będzie sędzią kompetentnym swojego stanu psychofizycznego, swojej kondycji psychicznej i fizycznej będzie wyraźnie osłabiał, już tylko poprzez swoją niewiedzę w tym zakresie niezawodność owego systemu pilot - samolot. Nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych, może powodować dodatkowe wzmocnienie ich efektu psychologicznego dla samego pilota . . . . . Jest to klasyczny przykład samonapędzania czy też samowzmacniania się efektu stresowego. Nieumiejętność relaksowania się, korzystania z technik relaksacyjnych, autopsychoterapii i psychoterapii pogłębia często koszty psychofizyczne, które ponosi pilot na skutek "zalegania" nierozładowywanych stresów. Dalszą tego konsekwencją jest przyspieszony syndrom wypalenia zawodowego, który u pilotów wojskowych jest częstym przypadkiem.

Bezpośrednia konfrontacja przedstawionych powyżej założeń teoretycznych humanistycznej orientacji kształcenia z wymogami jakie powinien spełnić nowoczesny program kształcenia lotniczych kadr oficerskich wraz z uwzględnieniem ogólnych niedostatków aktualnie realizowanego w uczelniach wojskowych procesu kształcenia wydaje się czynić zasadnym zajęcie się tak sformułowanym problemem.

Sądzę, że wykorzystanie walorów humanistycznej orientacji kształcenia może znaleźć głębokie uzasadnienie nie tylko w procesie konstruowania programu kształcenia lotniczej uczelni wojskowej, ale także w innych uczelniach wojskowych, które podjęły się lub podejmą rozwiązania tego problemu.

Podsumowując chciałbym wyrazić swoje przekonanie, że wszystkim nam, którzy profesjonalnie zajmujemy się kształceniem jednakowo bliska jest myśl amerykańskiego pedagoga Charlesa E. Silbermana " Przyszłość potrzebuje nie tylko intelektualistów, lecz wielu ludzi wykształconych, nie tylko myślących, ale wrażliwych i zdolnych do działania"[15].

I już na koniec, chcę podkreślić, że czynnikiem konstytuującym humanistyczną orientację kształcenia jest w gruncie rzeczy filozofia człowieka, dodam człowiecza filozofia życia. W tym kontekście chciałbym podzielić się pewną refleksją. Otóż wydaje się, że spoiwem dobrego programu kształcenia w wyższej uczelni wojskowej powinna być czytelna dla nauczyciela i podchorążego, dla całego środowiska szkoły oficerskiej idea wspólnego budowania bliskiej człowiekowi w mundurze, przyszłemu oficerowi - filozofii życia. Przy konstruowaniu zrębów takiej filozofii np. filozofii życią oficera lotnictwa[16] pomocna jest właśnie orientacja humanistyczna W niej można odnaleźć, wiele spośród celów, które powinna zawierać, taka filozofia, a które należałoby umieścić w nowoczesnym programie kształcenia wyższej uczelni wojskowej. Cele te gwarantują holistyczne spojrzenie na człowieka, systemowe ujęcie jego funkcjonowania w środowisku, a tym samym wielostronność a może i nawet wszechstronność oddziaływań realizowanych w procesie kształcenia w uczelni wojskowej.

Proces kształcenia odpowiednio osadzony w orientacji humanistycznej będzie prawdopodobnie przybliżał wyższe uczelnie wojskowe do osiągnięcia celu zasadniczego, jakim powinien być absolwent - oficer twórczo realizujący przekazane mu w murach jego Alma Mater zasadnicze idee filozofii życia człowieka w mundurze oficera.

P R Z Y P I S Y

1. A. Toff, Eskopazm, Warszawa 1977.

2. J.Zakrzewski, Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia w szkole wyższej, (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej (B. Szulc, W.P.Zaczyński, J.Zakrzewski red.), Warszawa 1991 s.15-40.

3. Z.Rosińska, Cz.Matusewicz, Kierunki współczesnej psychologii, PWN, Warszawa 1984.

4. Combs A.W., Blume R.A., Newman A.J., Wass H.L., The Professional Education of Teachers. Boston 1978.

5. A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska, Pedagogiczne kształcenie nauczyciela, (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej. ... op.cit.,s.194-195.

6. B.Suchodolski, Świat humanistyczny, Referat na konferencji w Jabłonnie, 1984.

7. A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska, op.cit., s.195.

8. Zob.A.Zych, Być sobą nawet przeciw sobie (Szkice o młodzieży współczesnej), NAW, Warszawa 1988,s.29
M.Grodecka, Hipoteza optymistyczna, Almapress, Warszawa 1990, s.61-69.

9. Określenia B.Suchodolskiego, zob.B.Suchodolski, Pedagogika nadziei, "Nauka polska", 1984 nr 4.

10. Zob. A.Zych, Być sobą nawet przeciw sobie, op.cit., s.29.

11. Zob.J.Habermas, Communication and the Evolution of Society, Beacon Press, Boston 1979.

12. Zob. P.Feire, Pedagogy of the Opressed, Penquin Books 1972, s.45 i n.

13. Zob. P.Feire, Education for Crittical Consciousness, Continuu New York 1980.

14. A.Kotusiewicz, H.Kwiatkowska, op.cit., s.195-199.

15. Zob. C.E. Silberman, Crisis in the classroom. The remaking of American education.New York 1970.

16. Zob. T.Gajewski, O naukowo-dydaktycznych podstawach edukacji pilotów, Dodatek nr 1 do Biuletynu WOSL, Dęblin 1988, s.46.

dr Mirosław KALIŃSKI

KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE W WYŻSZYM SZKOLNICTWIE WOJSKOWYM - MODEL POSTULOWANY

Proces kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym ulega transformacji pod wpływem zmian zachodzących w strukturze armii. Podejmuje się próby dostosowania go do przeobrażeń zachodzących w całym systemie edukacji. Jego reformę utrudniało dotychczas wiele przyczyn, w których istotną było m.in. założenie tzw.samowystarczalności edukacyjnej powodującej izolację formalną uczelni wojskowych (oddzielne uregulowania prawne), instytucjonalną (sporadyczna współpraca uczelni cywilnych i wojskowych) i edukacyjną (ograniczone możliwości studiów w uczelniach cywilnych).

Współczesna uczelnia wojskowa musi zapewnić słuchaczom rzetelną wiedzę na bazie wykształcenia ogólnego, m.in. poprzez kształcenie humanistyczne. Kształcenie to powinno sprzyjać ogólnemu rozwojowi intelektualnemu przyszłych oficerów, kształtowaniu tzw,osobowości twórczej, która ma służyć twórczemu działaniu poprzez ugruntowanie walorów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz społeczno-indywidualnych.

Kształcenie przyszłych żołnierzy zawodowych w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych ma zasadnicze znaczenie dla konstruowania podstaw armii demokratycznego państwa. O potrzebie podjęcia tej problematyki przesądzają następujące przesłanki:

- konieczność krytycznego spojrzenia na funkcjonującą tradycję kształcenia kadry zawodowej wojska, w tym kształcenia w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych, wobec nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej, międzynarodowej, w której znajduje się Polska;

- potrzeba przezwyciężenia dominującego w szkolnictwie wojskowym transmisyjno-adaptacyjnego modelu kształcenia: dualizm kształcenia oficerów do funkcji dowódczych i wychowawczych;

- niezbędność wyposażenia kadry zawodowej w wiedzę ogólną i humanistyczną służącą kształtowaniu więzi armii ze społeczeństwem, myśleniu w akceptowanych przez społeczeństwo kategoriach, kształtowaniu umiejętności postrzegania podwładnych jako indywidualności, jednostek którym przysługują określone prawa i wolności, wreszcie przesłanek myślenia w kategoriach państwa i racji stanu;

- funkcjonowanie wojska w warunkach demokratycznego państwa stawia przed kadrą zawodową określone wymogi, doskonałe przygotowanie ogólne i humanistyczne jest niezbędne dla korpusu oficerskiego, który ma być zaliczany do intelektualnych elit społeczeństwa.

Doświadczenia uczelni i szkół wojskowych rozwiniętych państw demokratycznych potwierdzają słuszność tych założeń.

Aktualnie w naszym wyższym szkolnictwie wojskowym dostrzec można następujące zjawiska:

- sukcesywne redukowanie w programach kształcenia w uczelniach wojskowych przedmiotów z dyscyplin społecznych i humanistycznych;

- obecnie na przedmioty społeczne i humanistyczne przeznacza się w wyższym szkolnictwie wojskowym od 7 do 10% ogólnego czasu przeznaczonego na szkolenie;

- kompresja czasu przeznaczonego na kształcenie humanistyczne w wyższym szkolnictwie wojskowym powoduje, iż zajęcia z dyscyplin społecznych i humanistycznych przyjmują postać tylko wiedzy teoretycznej. W rezultacie absolwenci prezentują dobre przygotowanie specjalistyczno-wojskowe, ale niewystarczający

poziom wiedzy ogólnej szczególnie z zakresu kierowania zespołami ludzkimi. Niedostatki te są często przyczyną złej atmosfery służby, napięć w stosunkach międzyludzkich, obniżenia autorytetu przełożonych i frustracji podwładnych;

- brak integracji kształcenia w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych z innymi dyscyplinami wykładanymi w wyższym szkolnictwie wojskowym.

Celowym wydaje się dokonanie niezbędnych modyfikacji systemu kształcenia w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych w uczelniach i szkołach wojskowych. Jest to kwestia parytetu tych przedmiotów w programach kształcenia, ale też kwestia treści kształcenia i kwalifikacji kadry dydaktycznej. Podejmując ten temat należy pamiętać, że:

- uczelnia i szkoła wojskowa wykonuje określone funkcje usługowe wobec społeczeństwa, armii i słuchaczy - uczniów;

- właściwe wypełnianie przez dowódców funkcji wychowawczych w warunkach pokojowych jest niemniej ważne niż innych funkcji, a społeczne reperkusje popełnianych błędów wychowawczych są bardzo silne;

- dyscypliny społeczne i humanistyczne lepiej niż inne rozwijają świadomość potrzeby samokształcenia i samodoskonalenia;

- modernizacja kształcenia humanistycznego nie wymaga wielkich nakładów;

- Polska jest stroną zobowiązań międzynarodowych, które nakładają obowiązek kształcenia w zakresie prawa humanitarnego i praw człowieka;

- obecnie w programach WSO i akademii wojskowych występuje 39 przedmiotów humanistycznych i społecznych, ten stan rzeczy wymaga ustalenia kanonu obowiązujących przedmiotów.

W pracach nad reformowaniem systemu kształcenia kadr wojskowych, a w tym także reformy kształcenia w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych należy uwzględniać powyższe zagadnienia. Warto także sięgnąć do doświadczeń innych armii.

Dyskusja nad programami kształcenia humanistycznego powinna rozpocząć się od określenia modelu "sylwetki" osobowościowo-zawodowej oficera, po ukończeniu wyższej szkoły wojskowej. W obowiązującym dotychczas modelu osobowościowym oficera niektóre cechy tracą aktualność. Istnieje zatem potrzeba sprecyzowania nowego modelu oficera, dostosowania go do zmian zachodzących w kraju oraz zadań stawianym siłom zbrojnym. Wymaga to jednoznacznego ustalenia podstawowych celów szkoleniowo-wychowawczych w uczelni wojskowej, na podstawie programów kształcenia oraz sprecyzowania obecnych wymagań w zakresie walorów osobowościowych oficera-dowódcy-przywódcy.

System kształcenia humanistycznego powinien być tak skonstruowany, żeby zapewniał bardzo dobre przygotowanie oficerów do kierowania pracą zespołów ludzkich. W szczególności powinien on gwarantować:

- dobrą znajomość zasad organizacji pracy, zwłaszcza stawiania zadań i umiejętności ich stosowania w praktyce;

- umiejętność pozyskiwania u podwładnych autorytetu nieformalnego, ich szacunku, zaufania i przyjaźni (słowem-bycie nie tylko dowódcą lecz i przywódcą);

- kształtowanie uniwersalnych walorów etyczno-moralnych wynikających z polskiej tradycji żołnierskiej (prawość,

wierność zobowiązaniom, odwaga cywilna, lojalność wobec podwładnych itp), a także otwartości intelektualnej i kulturalno-cywilizacyjnej;

- umiejętność kształtowania patriotycznych i obywatelskich postaw podwładnych (m.in.poprzez utrwalanie emocjonalnych związków z polskością, ziemią ojczystą, kulturą kraju i jego historią, zwłaszcza z tradycjami orężnymi Wojska Polskiego oraz ich motywacji do służby wojskowej;

- wiedzę o funkcjach sił zbrojnych w państwie demokratycznym, prawnych warunkach ich funkcjonowania i zasad podległości naczelnym organom państwa;

- wiedzę specjalistyczno-wojskową zapewniającą nauczanie podwładnych rzemiosła wojskowego oraz ogólnowojskową niezbędną w dowodzeniu na polu walki;

- umiejętność organizowania pozasłużbowych form życia społecznego oraz uczestniczenia w nich;

- umiejętność korzystania na co dzień z fachowych opinii różnych specjalistów.

Należy dostrzec potrzebę integracji kształcenia humanistycznego z innymi dziedzinami kształcenia w szkole i uczelni wojskowej. Chodzi o integrację merytoryczną, a nie instytucjonalną. Niezbędny w kształceniu kadry wojska pragmatyzm wymaga, by np. socjologia i psychologia we właściwy sposób uzupełniały wiedzę z zakresu taktyki na temat współczesnego pola walki i zachowań człowieka, czy grup ludzi biorących udział w działaniach bojowych. Brak jest w naszej tradycji ujęć interdyscyplinarnych łączących np. walory psychologii i historii wojska. Można w tym celu przyswajać na nasz grunt stosowną literaturę zachodnią.

Należy dostrzec potrzebę integracji kształcenia humanistycznego z działalnością naukowo-badawczą. Z jednej strony należałoby dążyć, by tego rodzaju działalność była prowadzona w uczelniach wojskowych i służyła procesowi kształcenia, z drugiej by zainteresować prowadzeniem jej cywilne ośrodki naukowe.

Zaprezentowane problemy były m.in. przedmiotem prac prowadzonych przez zespół do spraw kształcenia humanistycznego powołany przez Wiceministra Obrony Narodowej ds.Społecznych (prof.J.Skowronek, prof.J.Strojnowski, doc.J.Menkes, płk R.Stępień, kmdr J.Przybylski, płk K.Jurzysta). Dokonał on przy współudziale naukowców cywilnych i wojskowych oceny funkcjonujących programów kształcenia humanistycznego. Zespół wskazał, że w uczelniach wojskowych niezbędne jest przyjęcie następujących rozwiązań:

- ustalenia 15-20% udziału dyscyplin humanistycznych i społecznych w programach kształcenia akademii wojskowych i wyższych szkół oficerskich z potraktowaniem na odrębnych zasadach AON i WAM;

- ustalenie kanonu przedmiotów obowiązkowych, do którego należałaby: historia wojskowa, historia najnowsza Polski i powszechna, stosunki międzynarodowe ~~resortowe~~ z elementami polityki zagranicznej, wiedza o polityce, ekonomia, pedagogika, socjologia, psychologia, kultura języka i retoryka, prawo wojenne i wojskowe, etyka zawodowa;

- z poddziału przedmiotów humanistycznych należałoby 70% godzin dydaktycznych przeznaczyć na realizację przedmiotów obowiązkowych, a 30% innych przedmiotów fakultatywnych;

- wymiar kształcenia humanistycznego w uczelni wojskowej powinien stanowić podstawę do dalszej edukacji humanistycznej absolwenta uczelni wojskowej w Akademii Obrony Narodowej lub w uczelni cywilnej. Należy jednak uwzględnić specyfikę akademii i WSO mając jednak na względzie, że wszystkie te uczelnie kształcą przyszłych oficerów i czynią to na potrzeby jednej armii.

Nasuwają się także inne wnioski [redacted] i propozycje organizacyjne:

- w pracach nad doskonaleniem programów i treści kształcenia humanistycznego należałoby nawiązać ścisłą współpracę z Ministerstwem Edukacji Narodowej, by spożytkować jego doświadczenia związane z generalną modyfikacją programów nauczania w szkołach oraz modyfikacją programów nauczania w systemie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich;

- zasadne wydaje się wnikliwe poznanie funkcjonujących w armiach państw zachodnich programów kształcenia kadr (głównie oficerów) i metod ich praktycznego przygotowania do działalności dowódczo-wychowawczej oraz odpowiednie przeniesienie płynących stąd wniosków do naszego szkolnictwa wojskowego;

- np.interesujące są rozwiązania organizacyjne w Akademii Sił Morskich Stanów Zjednoczonych z Annapolis, gdzie rektor collegeu (kontradmirał)ma dwóch pomocników (zastępców) - Dziekana Akademickiego oraz Komendanta Brygady Podchorążych; pierwszy z nich jest profesorem cywilnym i odpowiada za realizację tzw.programu akademickiego, a więc przedmiotów posiadających status odrębnych nauk humanistycznych , przyrodniczych i technicznych z wyjątkiem specjalistycznych; podlega mu kadra naukowo-dydaktyczna reprezentująca te przedmioty;

- połowę wykładowców w/w akademii stanowią osoby cywilne posiadające stopnie naukowe doktorów;

- wykładowcy wojskowi zmieniają się co trzy lata zapewniając tym samym stały dopływ do uczelni świeżych idei i doświadczeń; cywilni nauczyciele akademiccy zapewniają ciągłość procesu nauczania i wychowania, ich wiedza oraz umiejętności decydują o renomie uczelni;

- najbardziej doświadczeni wykładowcy są doradcami akademickimi pomagającymi studiującym optymalnie zaprojektować tę część programu kształcenia,która nie jest obowiązkowa;

- interesująca jest procedura przydzielania godzin kredytowych za wcześniejsze osiągnięcia naukowe t-zw. wadiacja pozwalająca słuchaczom wybierać dodatkowe kursy lub realizować podwójną specjalizację naukową bez zwiększenia obciążenia dydaktycznego; wszystkie przedmioty (kursy), a w tym cykle wykładów, seminariów mają przypisaną zależną od ich roli i stopnia trudności liczbę godzin kredytowych;

- jedną z najciekawszych cech programów kształcenia Akademii Sił Morskich z Annapolis jest uczestnictwo słuchaczy w ich układaniu wspólnie z doradcami akademickimi;

- na kształcenie humanistyczne przeznacza się 22,1% całości programu kształcenia niezależnie od specjalizacji;

- mimo,że jest to uczelnia techniczna 30-35% słuchaczy wybiera przedmioty humanistyczne i specjalizuje się w tym kierunku;

- podobnie jak w Annapolis , także w innych uczelniach amerykańskich (np.w Akademii Wojsk Lądowych w West Point i Akademii Sił Powietrznych w Colorado Springs) 80% wykładanych przedmiotów to przedmioty tzw. "cywilne"; każdy słuchacz ma

obowiązek uczestniczenia w zajęciach obowiązkowych, które obejmują połowę nauczanych przedmiotów, są one swego rodzaju rdzeniem programowym, który musi opanować każdy ze słuchaczy;

- interesująco przebiega kształcenie w Uniwersytetach Bundeswehry (w Monachium i Hamburgu) oraz w Akademii Dowodzenia w Hamburgu; w programach szkolenia uniwersytetów są uwzględniane w dużym zakresie problemy gospodarcze, ekonomiczne i społeczne związane z obronnością państwa, co powoduje duże zapotrzebowanie różnych firm i instytucji na absolwentów tych uczelni (dyplomy uniwersytetów - np. pedagoga, ekonomisty są traktowane na równi z dyplomami uczelni wyższych); w Akademii Dowodzenia 35% czasu przeznacza się na przedmioty społeczno-polityczne, prawo, historię wojskowości, polityką bezpieczeństwa itp.

- w Siłach Zbrojnych Wielkiej Brytanii kandydaci na oficerów po selekcji wstępnej są kierowani na 3-letnie studia wyższe w uczelniach cywilnych na zasadzie stypendystów wojskowych; 50% kandydatów wybiera dyscypliny społeczne i humanistyczne jako główny profil studiów; innym sposobem na zostanie oficerem jest ukończenie elitarnej szkoły oficerskiej, jej ukończenie uznane zostaje przez Ministerstwo Oświaty za równoznaczne z ukończeniem pierwszego roku studiów cywilnych o kierunku humanistycznym.

Istotnym problemem w naszym wyższym szkolnictwie wojskowym pozostaje kwestia pozyskiwania wykładowców przedmiotów społecznych i humanistycznych. W przyszłości może być on rozwiązany przez odbywanie studiów w uczelniach cywilnych przez oficerów, angażowanie absolwentów uczelni cywilnych oraz stworzenie korzystnych warunków zatrudniania w uczelniach wojskowych cywilnych pracowników naukowych.

Partykularne interesy grup wykładowców uczelni i szkół wojskowych powodują, że czasami tracony jest z pola widzenia cel nadrzędny i przyjmowane są rozwiązania, których koszty najczęściej ponoszą dyscypliny społeczne i humanistyczne. Gdy dochodzi do konfliktu między wydziałami czy katedrami na tle podziału liczby godzin dydaktycznych przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów, okazuje się, że pensum przeznaczone na szkolenie wojskowe, kształcenie zawodowe, nauczanie języków obcych wynika z obowiązujących przepisów i odgórnych ustaleń. Takich gwarancji w postaci stosownych przepisów nie posiadają dyscypliny społeczne i humanistyczne.

Mjr ow Mirosław KALIŃSKI

Departament Oświatowo - Wychowawczy
Oddział Edukacji Obywatelskiej
Wydział Kształcenia Humanistycznego

tel. 35-074

dr Jan Borkowski

BARIERY ROZWOJU OSOBOWOŚCI W ŚWIETLE OPINII STUDENTÓW WYŻSZEJ SZKOŁY WOJSKOWEJ

Proces kształcenia i wychowania wojskowego pojmowany w kategoriach refleksji naukowej oraz widziany w optyce dojrzałej praktyki pedagogicznej służy osiąganiu określonych celów.

Teleolodzy wychowania formułują różne koncepcje celów wychowania. Nierzadko są one kontrowersyjne i wzajemnie krytyczne.

Jednym z centralnych i długookresowych celów wychowania, co do którego wśród teoretyków i praktyków panuje zgodność, jest stymulowanie rozwoju wielowymiarowej, twórczej, dynamicznej, funkcjonalnej, efektywnej i dojrzałej osobowości.

W obszarze psychologii osobowości wyróżnia się kilka zasadniczych grup problemów badawczych. J.Reykowski wskazuje na występowanie czterech dziedzin psychologii osobowości:[1]

1. geneza wymiarów osobowości,
2. struktura osobowości (budowa i zależności między wymiarami),
3. dynamika osobowości,
4. warunki zmian osobowości.

S.Siek uważa, że psychologia osobowości koncentruje uwagę na trzech nurtach badań: strukturze i rozwoju osobowości oraz metodach badania osobowości.[2]

W tym artykule przedstawię analizę **czynników hamujących, ograniczających rozwój osobowości żołnierzy zawodowych.**

Przyjmując jako kryterium kierunek i siłę oddziaływania wskazać można na istnienie trzech zespołów czynników wpływających na rozwój osobowości:[3]

- czynniki pobudzające (stymulatory rozwoju),

- czynniki podtrzymujące rozwój,
- czynniki hamujące rozwój.

"Bariera rozwoju" jest pojęciem wieloznacznym i bardzo ogólnym. Brzmi jednak tak obrazowo, że w potocznym rozumieniu dość zgodnie kojarzy się z różnymi przeszkodami utrudniającymi życie człowieka.

G.Rogers pisze, że bariera to swoista trudność i ograniczenie występujące w procesie rozwoju społecznego jednostki, powstałe pod wpływem oddziaływań najbliższego środowiska.[4] Polski badacz K.Dąbrowski przez barierę rozwoju rozumie sytuację, w której ukierunkowane na cel dążenie ulega zablokowaniu. Zalicza do nich następujące sytuacje:

- zawiedzione nadzieje,
- niezaspokojone potrzeby,
- nierozwiązane problemy,
- napięcie psychiczne,
- niespełnione prośby,
- odmowę słusznej sprawy,
- pozbawienie słusznych żądań.

Amerykański uczony Ch.W.Taylor skonstruował "**piramidę barier**" umożliwiającą identyfikację czynników utrudniających zmiany postaw, zachowania i osobowości. Taylor wymienia następujące grupy barier rozwoju człowieka:[5]

- niewystarczająca, nieadekwatna, selektywna wiedza,
- ignorancja (awersja poznawcza, niewydolność twórcza itp),
- negatywne nastawienie (przesądy, uprzedzenia, upodobania),
- zahamowania (stronniczość, szablony myślowe, monotonia),
- presje (wewnętrzne - autogenne, grupowe, instytucjonalne),
- przystosowanie (sztywne, jednostronne, tradycje, normy, przepisy),
- konflikty (wewnętrzne, interpersonalne, międzygrupowe, inne),
- strach i zniecierpliwienie (obawa, nieufność, niepewność, zawiść),
- nieefektywne, fałszywe, szczątkowe lub zbyt intensywne kontakty społeczne,
- błędy (rodzinne, zawodowe, wychowawcze, organizacyjne itp.),

- zaburzone, zdeformowane, zredukowane motywacje,
- uwikłania życiowe (miłość, etos, patos, empatię).

Polski psycholog W.Łukaszewski uważa, że wszystko co sprzyja samorealizacji człowieka można uznać za stymulatory rozwoju osobowości, natomiast wszelkie czynniki uniemożliwiające lub ograniczające samorealizację traktuje jako bariery rozwoju osobowości. Rozróżnia dwie klasy barier rozwoju:[6]

1. bariery wynikające z mechanizmów życia społecznego:

- powtarzalność i samonaśladownictwo,
- zagrożenie i umieranie idei,
- niemożność zrozumienia świata,
- indoktrynacja,
- manipulacja zachowaniami i opiniami,
- "radosna twórczość",
- hierarchiczność życia i pracy,
- autokratyzm,
- biurokratyzm,
- sakralizacja i dogmatyzm,
- kontrola i nieufność,
- nietolerancja odmienności,
- blokada i selekcja informacji,
- ograniczona fantazja,
- negacja przeszłości,
- brak perspektyw (zbyt krótkie perspektywy).

2. bariery wynikające z osobowości człowieka:

- brak nadrzędnych wartości,
- egocentryzm,
- bezwolność (brak motywacji),
- konkretność (widzenie świata w czarno-białych barwach),
- osobowość zamknięta (dogmatyczna, odizolowana).

Przezwyciężanie tych barier rozwoju osobowości, według W.Łukaszewskiego, jest możliwe poprzez odpowiednie modelowanie życia społecznego oraz modyfikowanie indywidualnych zachowań.

Najszerszy i najnowszy przegląd barier rozwoju człowieka przedstawia **W.Dobrołowicz** w pracy **"Psychika i bariery"**, w której zamieszcza rozważania na temat czynników i mechanizmów ograniczających wykorzystywanie potencjalnych możliwości działania ludzkiego.[7] Jego zdaniem **"bariery psychiczne"** to termin zbiorczy dotyczący takich zjawisk, jak: stereotypy, reakcje obronne, niekorzystne nastawienia, inercja, sztywność wyobraźni i myślenia, lęki, niewiara we własne możliwości, negatywny transfer, fiksacja funkcjonalna, kompleksy, kryzysy. Bariery rozwoju utrudniają wykorzystanie nie tylko indywidualnego potencjału człowieka, ale również warunków zewnętrznych sprzyjających postępowi (np. technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych, politycznych). Autor wszystkie bariery dzieli na trzy grupy:[8]

- trudności przedmiotowe (materialne),
- utrudnienia podmiotowe (indywidualne),
- ograniczenia psychospołeczne.

W.Dobrołowicz analizuje przede wszystkim bariery osobiste i psychospołeczne, które mają subiektywno - obiektywne podłoże. Bariery psychiczne powodują, że mimo obiektywnych potencjalnych możliwości (np. wiedzy, kwalifikacji, braku jakichkolwiek defektów, mimo normalnego rozwoju psychicznego dana osoba "patrzy i nie widzi", "słucha i nie słyszy", "myśli, lecz nie domyśla się", pragnie sukcesu, ale jednocześnie lęka się ryzyka itp., dlatego nie podejmuje wyzwań twórczych i nie osiąga adekwatnych do swoich możliwości i potrzeb wyników.[9]

Wśród barier psychologicznych wyodrębnia cztery rodzaje:[10]

- **percepcyjne** (niedostrzeganie problemów i możliwości ich twórczego rozwiązania),

- **umysłowe** (niedojrzałość intelektualna, sztywność umysłu itp.),
- **emocjonalno - motywacyjne** (niskie motywacje, silny lęk itp.),
- **osobowościowe** (osobowość jednowymiarowa, sztywna, zaburzona, spętana różnymi barierami psychicznymi).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz własnych przemyśleń proponuję bariery rozwoju osobowości żołnierzy rozumieć jako wszelkie ograniczenia, utrudnienia i blokady (podmiotowe, przedmiotowe oraz środowiskowe), które krępują, spowalniają rozwój, przejściowo lub długotrawale hamują lub wręcz uniemożliwiają twórczy rozwój jego potencjalnych możliwości. Inhibitory rozwoju powodują kształtowanie się osobowości inercyjnej, płaskiej, odtwórczej, ochronnej, niedojrzałej, ujarzmionej.

Oprócz wyżej wymienionych można dodatkowo wyróżnić inne klasyfikacje barier rozwoju osobowości:

- uniwersalne i swoiste,
- wewnętrzne i zewnętrzne,
- efemeryczne i trwałe.

Podczas przygotowywania badania opinii oficerów dotyczących barier ich rozwoju przyjąłem następującą typologię:

1. **inhibitory intrapersonalne** (indywidualne, podmiotowe),
2. **inhibitory interpersonalne,**
3. **inhibitory środowiskowe** (związane ze środowiskiem wojskowym):
   - inhibitory społeczno-środowiskowe,
   - inhibitory organizacyjno-środowiskowe.

Inhibicja oznacza zahamowanie, opóźnienie, powstrzymanie (inhibitio - powstrzymywanie, inhibere - ujarzmiać łac.).[11]

Pojęcie "bariery", wszelkie określenia z nim związane oraz pochodne z dość dużą częstotliwością występują w języku potocznym, coraz częściej używane są przez prasę, radio, telewizję. Owe niespecyficzne i swoiste "hamulce" życiowe, zawodowe, środowiskowe od dawna były źródłem

poszukiwań twórczych beletrystów, muzyków, malarzy, rzeźbiarzy czy filozofów. Stawały się i są nadal nie tylko motywem, spiritus movens pracy artystycznej i naukowej, ale także podstawowym obiektem zainteresowań twórczych. Dlaczego jest to tak ważny problem ? Nie wystarczy zajmować się tylko tym co człowiekowi pomaga, co sprawia, że wzrasta powszechny i osobisty poziom życia, co dobrze służy ideom humanizmu. Bardzo istotne, być może ważniejsze, są te sprawy, które utrudniają funkcjonowanie konkretnego człowieka, grupy, instytucji, które sprawiają, że życie i praca stają się nieznośne, że ludzie nie mogą twórczo się rozwijać. **Sądzę, że pisarze i artyści mają większe osiągnięcia w dziedzinie obrazowania i zwalczania inhibitorów rozwoju człowieka niż twórcy parający się uprawianiem nauk humanistycznych.** Na przykład przegląd polskiej literatury psychologicznej dowodzi, iż tylko nieliczne prace poświęcają więcej uwagi problematyce barier rozwoju człowieka. Większym zainteresowaniem wśród badaczy cieszą czynniki stymulujące rozwój osobowości. W tym kontekście książka W.Dobrołowicza jest rzadkim pozytywnym przykładem. Autor bezpośrednio, wprost zajmuje się barierami rozwoju. Całą pracę poświęcił tej problematyce. Dobrym przykładem są książki W.Kobylińskiego i M.Jarosza.[12]

Można powiedzieć, że inhibitory rozwoju osobowości są zjawiskiem bardzo powszechnym, odczuwanym przez wielu ludzi jako kategoria zdecydowanie negatywna. Mają nie tylko powszechny i rzeczywisty charakter, ale także wielopostaciową naturę. Wielkość i różnorodność tych barier jest uwarunkowana indywidualnie i środowiskowo.

Bariery rozwoju osobowości **oddziałują również na żołnierzy, występują w dość znacznym stopniu w środowisku wojskowym.** Uważam, że swoiste warunki służby wojskowej powodują, iż żołnierze borykają się z większą ilością specyficznych i niespecyficznych czynników hamujących ich rozwój. Odnoszą się one także do żołnierzy zawodowych.

Niżej zaprezentuję zwięzłe i uogólnione sprawozdanie z badania opinii oficerów - studentów Akademii Obrony Narodowej na temat barier rozwoju osobowości.[13]

Na podstawie analizy literatury przedmiotu, dyskusji seminaryjnych ze studentami, obserwacji życia wojskowego opracowano obszerny indeks barier rozwoju osobowości. Następnie zebrane czynniki pogrupowano w trzy, mniej lub bardziej spójne, wewnętrznie zróżnicowane kategorie. Dokonany podział nie jest w pełni rozłączny, dlatego może wywoływać kontrowersje. Jednakże kwestie klasyfikacyjne uznaliśmy jako drugoplanowe, zwłaszcza, że literatura przedmiotu także nie przedstawia klarownych i bezdyskusyjnych typologii. Podstawowym celem badań było poznanie opinii oficerów w sprawie **stopnia inhibitacji** poszczególnych barier rozwoju osobowości. Innymi słowy zadanie respondentów polegało na przyznawaniu rang każdej barierze rozwoju według kryterium, która z nich jest najbardziej szkodliwa, uciążliwa, a która w mniejszym stopniu ogranicza rozwój osobowości.

Badania potwierdziły zasadność wyróżnienia trzech klas barier rozwoju osobowości oficerów. Są nimi:

1. **uniwersalne** inhibitory rozwoju osobowości - nie związane z wykonywanym zawodem i środowiskiem pracy,
2. **indywidualne** inhibitory rozwoju osobowości - wynikające z posiadanej osobowości,
3. **środowiskowe** inhibitory rozwoju osobowości (wojskowe):
   - społeczno - środowiskowe,
   - organizacyjno - środowiskowe.

Populację badanych studentów stanowiło 145 oficerów - studentów AON (około 75 % pełnego stanu osobowego). Spośród nich 36 % to studenci Wydziału Wojsk Lądowych, 30 % studenci Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, 14,5 % studenci Wydziału Nauk Humanistycznych i 19,5 % studiujący na kursie przygotowawczym.

Szczegółową analizę socjologiczną zawiera praca W.Kalinowskiego.[14] Badania przeprowadzono w lutym i marcu 1993 roku.

Opinie o stopniu inhibitacji poszczególnych barier w ramach wymienionych klas prezentują się następująco:[15]

● **Uniwersalne bariery rozwoju osobowości**:

- dogmatyzm i sakralizacja życia (ranga 1),
- negacja przeszłości (ranga 2),
- brak perspektyw (ranga 3),
- brak motywacji do działania (ranga 4),
- indoktrynacja (ranga 5).
- "radosna twórczość" (ranga 6).

W grupie tej wyróżniono 18 barier. Jako mniej hamujące rozwój osobowości respondenci uznali: manipulowanie zachowaniami (18), konserwatyzm otoczenia (17), ograniczenie fantazji działania (16), nadmierna blokada i selekcja informacji (15).

Do podstawowych przyczyn występowania w Polsce barier uniwersalnych oficerowie zaliczyli: trwanie permanentnej "wojny na górze", niską skuteczność procesów reform ustrojowych oraz osłabienie potencjału obronnego państwa.

● **Środowiskowe bariery rozwoju osobowości**:

1. bariery **organizacyjno - środowiskowe** (łączne 13):

- nadmiar obowiązków (ranga 1),
- deficyt czasu (ranga 2),
- biurokratyzm wojskowy (ranga 3),
- praca na konto przełożonych (ranga 4),
- nieliczenie się z możliwościami podwładnych (ranga 5).

Spośród tej podgrupy hamujące w mniejszym stopniu rozwój osobowości uznano takie bariery, jak: konserwatyzm środowiska wojskowego (13), autorytaryzm przełożonych (12) oraz niedostateczną swobodę organizowania służby wojskowej (11).

2. bariery **społeczno - środowiskowe** (razem 13):

- uniformizm myślenia i działania (ranga 1),
- rzeczowy stosunek do ludzi (ranga 2),
- negatywny stosunek do zmian (ranga 3),
- częsta rozłąka z rodziną (ranga 4).
- przewaga więzi formalnych nad spontanicznymi (ranga 5).

Do barier mniej krępujących rozwój osobowości respondenci zaliczyli: izolacjonizm środowiska wojskowego (13), konfliktowość środowiska wojskowego (12) oraz niedostatek uznania i szacunku ze strony przełożonych (11).

● **Indywidualne bariery rozwoju osobowości oficerów**:

W tej grupie wyróżniono 18 inhibitorów. Jako najbardziej ograniczające twórczy rozwój osobowości badane osoby wskazały:

- brak motywacji (ranga 1),
- niekonsekwencję (ranga 2).
- słabą umiejętność organizacji czasu własnego (ranga 3).
- złą kondycję fizyczną (ranga 4).
- kłopoty zdrowotne (ranga 5).
- nieumiejętność przewidywania (ranga 6),
- obawę przed porażką (ranga 7),
- niską odporność psychiczną (ranga 8).

Niższy wskaźnik inhibitacji uzyskały: przywiązanie do spokoju i stabilizacji (18), dociekliwość (17) i nadmierna ekspansywność (16).

Niektóre z przedstawionych barier rozwoju osobowości żołnierzy zawodowych mają podłoże obiektywne, inne subiektywno - obiektywne, pozostałe wyłącznie subiektywne. Świadomość ich występowania i działania ma duże znaczenie. Chodzi o to, aby tej świadomości towarzyszyły określone czyny i wyczyny. Rodzą się pytania: czy postawa biernej, bezsilnej, inercyjnej akceptacji owego "szerokiego, rozczłonkowanego i głębokiego frontu oporu", z jakim stale zmaga się psychika współczesnego

człowieka, jest godna homo sapiens ?, czy jesteśmy wobec niego całkowicie bezsilni ?, czy znane są jakieś zasady i metody skutecznego radzenia sobie, przezwyciężania różnych barier rozwoju osobowości ? Odpowiedź na pierwsze pytanie wydaje się dość oczywista. Każdy człowiek w indywidualnym wymiarze przejawia **immanentne dążenie do wyzwolenia się z rozmaitych "gorsetów, więzów, klatek", które krępują jego osobowość.** W pewnych przypadkach, sytuacjach, okresach niektóre z tych blokad można a nawet należy tolerować. Przemawiają za tym określone obywatelskie, rodzinne, zawodowe i inne racje. Jednak trwałe pogodzenie się ze świadomością życia w **"warunkach spętania osobowości"**[16] byłoby całkowicie sprzeczne z naturą człowieka. Każdy z nas na swój sposób zmierza w kierunku odwiecznego marzenia o subiektywnie rozumianej wolności. Omijając złożone rozważania filozoficzne musimy zaraz dodać, że wolność bezwzględna, pełna, "prawdziwa" chyba nie istnieje.

Na drugie pytanie odpowiemy, że osoba chcąca i prężna **w miarę wzrostu kondycji abarietycznej** coraz rzadziej bywa bezsilna. Teza ta ma dużą użyteczność z punktu widzenia procesu dowodzenia, szkolenia i wychowania wojskowego. Większość ze wspomnianych barier można znosić, redukować i modyfikować dzięki systematycznemu, metodycznemu, długotrwałemu wysiłkowi osobistemu i zbiorowemu. Nierzadko ludzie czynnie zmagający się z barierami ponoszą znaczne koszty. Tylko nieliczni przejawiają wytrwałość. Większość zdroworozsądkowo odkłada oręż abarietyki. Lżej, przyjemniej, spokojniej żyją osoby "rozsądne" czyli nie podejmujące "walki z wiatrakami", ale one nie są w stanie cokolwiek zmienić, ani w otoczeniu, ani w sobie. Tacy ludzie biernie konserwują, petryfikują stan rzeczy, niczego nowego nie wnoszą do życia. Wielką potrzebą i koniecznością społeczną jest dbanie, a jeżeli nie, to chociaż tolerowanie osób "nierozsądnych". One właśnie, choć stanowią nieznaczny odsetek, decydują o postępie. Żyją trudniej, niespokojnie, traumatycznie, ale ciekawiej i wartościowiej.

Nie sugeruję czytelnikowi, aby stał się czy bywał choćby niekiedy współczesnym **Don Kichotem**. Takie wybory wymagają dużej odwagi i rozwagi. Szkoda, jak mi się wydaje, że coraz rzadziej spotkać można ludzi otwarcie zmagających się z przeciwnościami w imię ważkiej sprawy. Szkoda, że warunki na ogół dyktują ludzie "rozsądni". Jeżeli można wyrazić swoje subiektywne przekonanie w tej kwestii, to chcę powiedzieć, że zdecydowanie wyżej cenię "nierozsądnych"; między innymi dlatego, że sam tak rzadko, coraz rzadziej bywam "nierozsądny". Świadomość tej konstatacji jest uciążliwa i staje się jedną z moich osobistych barier rozwoju.

Bariery rozwoju osobowości można przezwyciężyć poprzez wykorzystanie sprawdzonych, skutecznych zasad, metod i technik. Wyrastają one na gruncie osiągnięć wielu dyscyplin naukowych i praktycznych, które w perspektywie przyczynią się do **powstania nowej dziedziny wiedzy - inhiberologii, nauki o barierach** oraz **abarietyki - technologii i metodyki pokonywania barier życiowych człowieka.**[17] Do popularnych metod radzenia sobie z barierami zalicza się między innymi: synektykę, analizę morfologiczną, macierze eksploracji, "burzę mózgów", dialog sokratejski, metodę kruszenia barier oraz wszelkie metody heurystyczne.

Przypisy

1. J.Reykowski, Emocje, motywacje, osobowość, Warszawa 1992, PWN, s.115-125.
2. S.Sick, Struktura osobowości, Warszawa 1986,ATK, s.9.
3. J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym, Warszawa 1988, PWN, s.49-52.
4. C.Rogers, W kierunku teorii twórczości,W: Psychologia twórczości, D.Zaręba - Piotrowska i Z.Siewek (red.), Kraków 1984,UJ,s.82-84.
5. Cyt. za K.Sikorski, Wybrane problemy kształtowania postaw indywidualnych i zbiorowych w aspekcie bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego,W: Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, R.Rosa (red.),Warszawa1993,AON,s.311-312.
6. W.Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984,KiW,s.473-510.
7. W.Dobrołowicz, Psychika i bariery, Warszawa 1993,WSiP.
8. Tamże,s.13.
9. Tamże,s.14.
10. Tamże,s.29.
11. W.Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa 1988,WP,s.22.
12. W.Kobyliński, Bariery nowatorstwa i postępu pedagogicznego, Siedlce 1992, WSPR; M.Jarosz, Bariery życiowe młodzieży, Warszawa 1986,KiW.
13. W.Kalinowski, Bariery rozwoju osobowości oficerów w opiniach studentów AON, Wyd. 1993, AON, Praca magisterska napisana pod kierunkiem J.Borkowskiego.
14. Tamże,s.34-38.
15. Tamże, s.40-65.
16. W.Dobrołowicz, op.cit.,s.42-45.
17. A.Góralski, Być nowatorem, Warszawa 1990,PWN; Z.Martyniak, Inwentyka przemysłowa, Warszawa 1985,IWZZ; E.Nęcka, Trening twórczości,Olsztyn 1992,PTP; J.Borkowski, Wprowadzenie do psychologii działań twórczych,Warszawa 1991,AON.

płk dr Bronisław ROKICKI

PSYCHOLOGICZNE PRZYGOTOWANIE WOJSK DO DZIAŁAŃ OBRONNYCH. STAN AKTUALNY I KIERUNKI DOSKONALENIA

W pojemnym obszarze problemowym zakreślonym tematem konferencji, istotne miejsce zajmują zagadnienia związane bezpośrednio lub choćby pośrednio z utrzymaniem zdolności obronnej sił zbrojnych na poziomie umożliwiającym odparcie wszelkich możliwych zagrożeń militarnych. Ważnym ogniwem tego procesu jest moralno-psychologiczne przygotowanie wojsk do podjęcia i skutecznej realizacji zadań obronnych. Nie trzeba, jak sądzę, szerzej uzasadniać rangi i znaczenia tej płaszczyzny kompleksowego systemu przygotowań. Mimo wprowadzania coraz doskonalszych, bardziej skutecznych środków walki, człowiek pozostaje elementem decydującym o sprawności jego funkcjonowania. Jest zarazem ogniwem najbardziej wrażliwym i najbardziej narażonym na wszelkiego rodzaju destrukcje.

Niezwykle trudno przedstawić adekwatną, zadowalającą wszystkich definicję systemu moralno-psychologicznego przygotowania.Rezygnując zatem z próby prezentacji ścisłej definicji sądzę, że dla potrzeb rozpatrywanego problemu system ten identyfikować można jako złożony układ sprzężonych, warunkujących się działań, realizowanych w toku służby przez określone instytucje i dowódców, a także podejmowanych przez samych żołnierzy w ramach procesu samowychowania i samokształcenia. Celem wspólnym tych działań, w najbardziej ogólnym ujęciu, jest kształtowanie i doskonalenie wartości moralno-bojowych oraz zawodowo-wojskowych, niezbędnych z punktu widzenia potrzeb ewentualnej walki obronnej.Nietrudno zauważyć, że znaczna część realizowanych w tym obszarze zadań, służy jednocześnie ogólnym celom wychowania wojskowego.W tym sensie ogólne cele, a także wynikające z nich zadania obu procesów są w znacznej mierze zbieżne, a niekiedy nawet tożsame.

W wystąpieniu skoncentruję się jedynie na tych problemach, któ-

re, wiążąc się głównie z kształtowaniem instrumentalnych cech osobowości, składają się na wąsko rozumianą płaszczyznę przygotowania psychologicznego.

Pewna sztuczność takiego podziału, uzasadnionego jedynie względami dydaktycznymi, wyraża się w tym, że obie płaszczyzny przygotowania - moralna i psychologiczna - stanowią w rzeczywistości jednolity, nierozdzielny proces. Zadania realizowane w ramach przygotowania moralno-społecznego wywierają bowiem istotny wpływ na zachowanie się żołnierzy, aktywizują ich motywację oraz inne procesy, tworząc tym samym przesłankę dla kształtowania się psychicznej gotowości do działania.Właściwe przygotowanie psychologiczne z kolei, może znacznie ułatwiać proces tworzenia się psychicznej gotowości do skutecznej realizacji konkretnych zadań.

Nawet najbardziej doskonałe właściwosci psychiczne nie stanowią wystarczającej gwarancji sukcesu w walce, jesli nie towarzyszą im odpowiednie walory moralno-bojowe. I odwrotnie- człowiek może byc przekonany o słuszności i randze społecznej swego działania, mieć moralną motywację do walki obronnej, a jednocześnie nie być przygotowanym psychicznie do radzenia sobie z zagrożeniem i trudnościami.

Można wymienić co najmniej trzy grupy przesłanek określających potrzebę stałego doskonalenia przebiegu oraz zwiększania efektywności psychologicznego przygotowania.

Pierwszą, wykraczającą, co prawda, poza wojsko sytuować można w szerokim spektrum ogólnych psychospołecznych zagrożeń bezpieczeństwa państwa.

Druga wynika z przewidywań i prognoz przybliżających ogólny obraz pola walki oraz określających specyficzne właściwości psychologiczne i uwarunkowania przebiegu ewentualnych działań obronnych.

Na trzecią grupę przesłanek,którą chciałbym przedstawić bardziej szczegółowo składają się uogólnienia i wnioski z dokonywanych ocen aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, w tym także zespołowych badań prowadzonych na zlecenie Sztabu Generalnego w latach 1991-1993. Rozpatrzmy kolejno wymienione przesłanki.

Ważną przesłanką potrzeby intensyfikacji działań w obszarze przygotowania psychologicznego, a także fizycznego są utrzymujące się od dłuższego czasu niepokojące tendencje, gdy idzie o ogólną kondycję zdrowotną społeczeństwa polskiego.

Rezygnując z oceny globalnych rozmiarów tego zjawiska, warto zwrócić uwagę na te jego aspekty, które wiążą się z rozpatrywanym problemem niemal bezpośrednio. Nawet z punktu widzenia ogólnych założeń i potrzeb działalności szkoleniowo-wychowawczej w wojsku, niepokoić musi fakt spadku wytrzymałości, gibkości i wydolności młodzieży poborowej, obniżania ogólnej sprawności fizycznej, a także coraz większa liczba przypadków dysharmonii rozwoju motorycznego. Już obecnie około 20% młodych ludzi stających przed komisjami poborowymi, odpada ze względu na zły stan zdrowia. O skali problemu świadczyć może również fakt, że tylko w skali ubiegłego roku ponad 10 tys. żołnierzy trzeba było zwolnić już w toku służby wojskowej, głównie ze względu na nie wykryte wcześniej defekty rozwojowe oraz zaburzenia osobowości.

Wyraźnym sygnałem ostrzegawczym, gdy idzie o kondycję psychiczną społeczeństwa, jest także narastanie liczby samobójstw. Jeśli w roku 1989 było ich w skali kraju ponad 4300; w 1990- blisko 5 tys. to tylko w pierwszej połowie br., Komenda Główna Policji odnotowała ich niemal 3 tys. Nawt gdy przyjąć, że w środowisku wojskowym obserwuje się od pewnego czasu tendencje spadkowe, nie powinno to przesłaniać ostrości problemu oraz ogólnie niekorzystnego wpływu kondycji psychicznej młodzieży poborowej na przebieg i efekty psychologicznego przygotowania.

Postępujący kryzys ekologiczny, niedostateczna umiejętność radzenia sobie z codziennymi trudnościami, a także odczuwalny rozpad więzi społecznych znajdują również wyraz w innych niekorzystnych zjawiskach. Z tegorocznych badań CBOS wynika, że na poczucie

bezradności wobec różnorodnych zagrożeń i trudności skarży się co trzeci Polak; 40% respondentów odczuwa ogólne zniechęcenie i apatię, zaś 60% przeżywa okresowe stany depresyjne. Wskutek nadmiernego obciążenia naturalnych mechanizmów regulacyjnych zwiększa się częstotliwość zapadania na różnego rodzaju schorzenia o podłożu somatycznym i psychicznym.Niepokojąco rośnie także odsetek osób odczuwających konieczność rozładowania, często w formach społecznie nie akceptowanych, rodzącej się agresji.

Wspomniane, a także inne niekorzystne tendencje utrzymujące się w całym społeczeństwie znajdują, co oczywiste, swoje odzwierciedlenie w populacji młodzieży poborowej.Nawet w potocznej opinii kadry zawodowej,jest ona z każdym rokiem słabsza pod względem wskaźników fizycznych, a jednocześnie w coraz mniejszym stopniu przygotowana do radzenia sobie nawet z tymi obciążeniami,jakie niesie pokojowa służba wojskowa. Z tym większym zatem prawdopodobieństwem przyjąć trzeba, że w braku odpowiedniego, względnie trwałego przygotowania, zjawiska wyczerpania psychicznego i dezorganizacji zachowania byłyby wśród uczestników walki zbrojnej zjawiskiem powszechnym. Świadomość powyższego stanowić powinna zatem, niezależnie od systemowych rozwiązań przyjmowanych w skali państwa, kolejną, ważną przesłankę ciągłego doskonalenia systemu wszechstronnego, w tym także psychologicznego przygotowania żołnierzy do ewentualnych działań obronnych.

Na potrzebę taką wskazują również przesłanki mieszczące się w drugiej grupie, a wynikające z analizy psychologicznych uwarunkowań przebiegu ewentualnych działań obronnych. Z punktu widzenia rozpatrywanego problemu szczególnie istotne wydają się ogólne determinanty i niekorzystne czynniki walki zbrojnej,wpływające na zachowania żołnierzy oraz te uwarunkowania, które wynikają z przewidywanego charakteru współczesnych działań obronnych.

Do czynników stałych, będących determinantami wszelkiej walki

zbrojnej zaliczyć należy:

- stałe przeciwdziałanie wojsk potencjalnego przeciwnika,
- wielowymiarowość i wszechobecność zagrożenia (realnego oraz antycypowanego),
- deficyt czasu oraz informacji niezbędnych do podjęcia decyzji,
- dużą, tworzącą przesłanki do zaskoczenia, dynamikę działań,
- silne bodźce sensoryczne,
- deformację norm moralnych oraz wzmożone poczucie odpowiedzialnosci,
- stały niepokój o losy rodziny i innych bliskich osób,
- planowe osłabianie morale i bezpośrednie oddziaływanie przeciwnika na psychikę walczących żołnierzy.

Z kolei w obrębie trudności wynikających z charakteru realizowanych zadań obronnych, jako zmienne i w tym sensie specyficzne, potraktować można , między innymi,czynniki następujące:

- duże prawdopodobieństwo realizacji zadań obronnych w warunkach przewagi technicznej oraz inicjatywy operacyjnej potencjalnego przeciwnika;
- niekorzystne psychologiczne skutki prowadzenia działań obronnych w wymiarze operacyjnym i strategicznym.W braku uprzedzających przedsięwzięć informacyjno-wyjasniających, operacje i poszczególne walki obronne mogą być odbierane przez większość uczestników walki zbrojnej jako przejaw słabości własnych wojsk;
- możliwość prowadzenia walk obronnych przez poszczególne elementy ugrupowania często w oderwaniu od sił głównych, co sprzyjać może kształtowaniu się poczucia względnej izolacji i osamotnienia.

Obok czynników wywierających niekorzystny wpływ na doznania psychiczne i zachowanie się żołnierzy, wymienić należy również te obiektywne właściwosci działań obronnych, które mogą być dyskontowane w psychologicznym przygotowaniu (możliwość przeciwstawiania się w obronie znacznie silniejszemu przeciwnikowi, prowadzenie operacji obronnych na terenie własnego kraju itp.).

Kolejną przesłanką potrzeby doskonalenia psychologicznego przygotowania wojsk jest ocena aktualnego stanu realizacji zadań tego procesu. Z konieczności skoncentruje się na niektórych aspektach tej oceny całościowej , tym bardziej,że pełna, kompleksowa ocena analizowanego procesu, wydaje się być na obecnym etapie praktycznie niemożliwa. Trudność wynika przy tym nie tylko z wieloaspektowości i rozległości przedmiotu badań (co samo w sobie stanowi istotną barierę metodologiczną), lecz również z braku rzetelnych wskaźników oraz kryteriów oceny tego procesu. Dla uzyskania pełnego obrazu psychologicznego przygotowania w Wojsku Polskim niezbędne byłoby objęcie reprezentatywnymi badaniami żołnierzy wszystkich rodzajów wojsk i służb. Przeprowadzenie tak szeroko zakrojonych badań przekraczało możliwości zespołu badawczego.

Nie można zapominać także o tym, że efekty psychologicznego przygotowania, podobnie jak ma to miejsce w wychowaniu,odznaczają się tylko względną trwałością, a ponadto, że okresowo zmienia się w sposób naturalny skład osobowy jednostek.Tym samym uzyskana znacznym nakładem sił ocena, już po kilku miesiącach nie odzwierciedlałaby stanu faktycznego i musiałaby być ponownie korygowana.

Stając przed problemem wyboru metody, uznaliśmy, że jednym ze wskaźników jakości psychologicznego przygotowania mogą być oceny dokonywane przez kadrę zawodową,zajmującą się organizacją tego procesu i prowadzącą zajęcia, w ramach których jest on urzeczywistniany.

Sprawą podstawową była ocena skuteczności najczęściej stosowanych form i metod kształcenia pod kątem psychologicznego przygotowania jego uczestników do prowadzenia działań obronnych.Otóż zdecydowana większość indagowanych w tej kwestii oficerów jest zdania, że obecny system szkolenia jest pod tym względem mało skuteczny, bądź zupełnie nieskuteczny.Takie, mniej lub bardziej negatywne ogól-

ne opinie o efektach psychologicznego przygotowania prezentowało ponad 90% badanych. Nie mniej krytycznie oceniane były przez kadrę obowiązujące programy szkolenia.Blisko 85% respondentów wyrażało przekonanie, że są one jedynie w niewielkim stopniu przydatne w realizacji celów psychologicznego przygotowania.Podkreślić należy, iż uzyskany rozkład odpowiedzi pozostaje w opozycji do prezentowanej często przez kadrę opinii o braku jednoznacznych kryteriów oraz metod oceny psychologicznego przygotowania.

Z ogólnie negatywnymi opiniami odnoszącymi się do efektów analizowanego procesu, nie idą także w parze cząstkowe oceny jego przebiegu. Tak,na przykład, na pytanie:„Czy zdarzyło się Panu w czasie pokojowej służby przeżywać stany psychiczne zbliżone do tych, z jakimi należy się liczyć w warunkach bojowych?"- ponad 56% badanych oficerów udzieliło odpowiedzi twierdzącej.Interpretując ten wynik, należałoby przyjąć, że wbrew wcześniejszym deklaracjom kadry, w większości jednostek respektowana jest w szkoleniu podstawowa jego zasada - zasada realizmu. Co więcej, przyjmując że badani trafnie odczytali intencję pytania, można by założyć, że mamy w tym przypadku do czynienia z wyższą jego formą. Realizm, którego poziom określany jest najczęściej stopniem zgodności przebiegu szkolenia z przewidywanymi warunkami działania na polu walki jest przez respondentów odnoszony nie tyle do warunków zewnętrznych, co do znacznie trudniejszych do wywołania zachowań i przeżyć uczestników szkolenia.

Do sytuacji odpowiadających pod względem treści psychologicznej sytuacjom, w jakich mogą się znaleźć uczestnicy walki zbrojnej, respondenci zaliczają najczęściej: ćwiczenia z użyciem ostrej amunicji i napalmu, rzut granatem bojowym, niektóre ćwiczenia w komorze gazowej, stwarzające duże zagrożenie awarie sprzętu w czasie zajęć, wykonywanie skoków spadochronowych w warunkach ograniczonej widoczności, śmierć lub zranienie żołnierza podczas programowego szkole-

nia w wyniku niedostatecznego respektowania zasad bezpieczeństwa.

Sporadycznie wymieniano także takie,odznaczające się relatywnie mniejszym stopniem zagrożenia życia sytuacje, jak: szkolenie na torze przeszkód, intensywne zajęcia taktyczne, programowe strzelania, budowę przeprawy promowej w trudnych warunkach atmosferycznych itp.

Ważną przesłanką trafności wyobrażeń o możliwych psychologicznych implikacjach potencjalnego pola walki jest także rzetelna wiedza psychologiczna.Pragnąc uzyskać choćby fragmentaryczne dane o jej stanie, zwrócono się do badanych z prośbą o wyjasnienie istoty niektórych zjawisk mieszczących się w przewidywanym modelu pola walki.Jeśli idzie , na przykład o ocenę roli strachu w działaniu uczestników walki zbrojnej, zaledwie 42,5% respondentów uzależniało wpływ tego uczucia od jego intensywności,cech podmiotu działania oraz od innych, nie mniej ważnych czynników.Ponad 33% badanych akcentowało wyłącznie pozytywną rolę strachu, zas ok.14% dostrzegało jedynie niekorzystne skutki analizowanego uczucia.

Zdecydowana większość badanej kadry jest natomiast zdania,że zna istotę takiego,groźnego na polu walki zjawiska, jakim jest panika. Bardziej krytyczni w ocenie znajomosci przez siebie istoty, przyczyn i skutków paniki byli żołnierze zasadniczej służby wojskowej.Jedynie co czwarty badany był skłonny traktować swoją wiedzę w tym zakresie jako zadowalającą.

Tendencja do wysokiej oceny swej wiedzy psychologicznej, była widoczna również w odpowiedziach kadry na pytanie o istotę oraz uwarunkowania odporności psychicznej. Z bardziej szczegółowej analizy odpowiedzi badanych wynika, że znakomita większość kadry rzeczywiście trafnie określa istotę odporności. Zaniepokojenie budzic musi natomiast fakt, iż tylko co trzeci spośród badanych potrafił w miarę trafnie wskazać na czynniki warunkujące odporność. Blisko połowa badanych wyrażała przekonanie, że odporność psychiczna jest

wrodzoną i niezmienną cechą osobowosci człowieka, zaś niemal co szósty - skłonny był uzależniać odporność wyłącznie od jakości szkolenia i wychowania.

Przedstawione wyniki mogą sugerowac, iż kadra, a przynajmniej ta jej część, która traktuje odporność jako wrodzoną dyspozycję psychiczną, nie dostrzega tym samym możliwości jej kształtowania. O tym, że tak nie jest, swiadczyć może min. rozkład odpowiedzi na kolejne pytanie:"Czy w ogóle możliwe jest - zdaniem Pana - zwiększanie odporności psychicznej żołnierzy w warunkach pokojowego szkolenia?"Choć odpowiedzi te pozostają w pewnej sprzecznosci z opiniami kadry w kwestii uwarunkowań odporności, to jednak potwierdzają tezę o ogólnie właściwym rozumieniu tego wymiaru osobowosci. Okazuje się bowiem, że ponad 75% badanych dostrzega taką możliwość, wskazując zarazem formy organizacyjne i metody szkolenia służące wzmacnianiu odporności psychicznej żołnierzy.Należą do nich - zdaniem kadry - między innymi:

- prowadzenie zajęć w trudno dostępnym, nieznanym terenie, a także w niekorzystnych warunkach atmosferycznych,
- celowe wprowadzanie do procesu szkolenia elementów zagrożenia i ryzyka przy jednoczesnym zapewnieniu pełnego bezpieczeństwa jego uczestników,
- tworzenie, tam gdzie nie ma możliwości wprowadzania zagrożenia rzeczywistego, przynajmniej subiektywnego przekonania cwiczących o jego istnieniu,
- utrudnianie warunków realizacji zadań szkoleniowych przez celowe wprowadzanie przeszkód, braków itp.,
- zwiększanie ,do granic wytrzymałości, intensywności zajęć praktycznych oraz podwyższanie ogólnej sprawności i wydolnosci fizycznej żołnierzy.

Jedną ze słabości psychologicznego przygotowania jest sprowa-

dzanie jego istoty wyłącznie do kształtowania odporności psychicz - nej, a także swoisty redukcjonizm, gdy idzie o realizację tego ważnego, choć przecież nie jedynego celu psychologicznego przygotowania.Otóż zdaniem zdecydowanej większości kadry (ponad 77%), wystarczającą przesłanką wzmacniania odporności uczestników szkolenia jest maksymalne zbliżanie warunków zewnętrznych, w jakich przebiega ten proces do przewidywanych sytuacji na polu walki. Na potrzebę respektowania obu wymiarów realizmu(zewnętrznego i wewnętrznego), wskazywało w badaniach zaledwie 8,5% badanych. Odzwierciedleniem nieadekwatnego rozumienia przez część kadry istoty realizmu jest także ocena stopnia respektowania dydaktycznej zasady realizmu w szkoleniu. Jedynie co dwudziesty badany był skłonny podzielac pogląd, że jest ona przestrzegana w stopniu zadowalającym.Większość badanych skłaniała się do stanowiska, że zasada realizmu jest w procesie szkolenia uwzględniana jedynie w niewielkim stopniu.

Przyczyny niedostatecznego respektowania zasady realizmu dostrzegane przez kadrę i urangowane według liczby wskazań, w badaniach prowadzonych w 1992 roku przedstawiają się następująco:

1,Braki i ograniczenia w środkach materiałowo- technicznych służących tworzeniu przesłanek zewnętrznego, a pośrednio również- wewnętrznego wymiaru realizmu.

2. Obiektywna trudność godzenia w czasie zajęć realizmu pola walki z koniecznością zapewnienia uczestnikom szkolenia całkowitego bezpieczeństwa.

3.Niedostateczne upowszechnienie założeń ogólnego modelu psychologicznego przygotowania, a także niezadowalający poziom wiedzy oraz umiejętności pedagogicznych i psychologicznych kadry, zajmującej się bezpośrednio organizacją tego procesu.

4.Relatywnie małe zainteresowanie niektórych przełożonych tym, by proces szkolenia przebiegał w warunkach odpowiadających warunkom

rzeczywistego pola walki.Z tą przyczyną badani wiązali także źle pojętą troskę części przełożonych o bezpieczenstwo uczestników szkolenia, prowadzącą do unikania uzasadnionego ryzyka i nadmiernej asekuracji w działaniu.

5. Schematyzm i rutyna w mysleniu i działaniu organizatorów szkolenia, a także kadry zaangażowanej bezpośrednio w realizację poszczególnych przedsięwzięć szkoleniowych.
6. Niedostateczne przekonanie organizatorów szkolenia o potrzebie respektowania zasady realizmu.

Z porównawczej analizy wyników badań prowadzonych w latach 1991-1992 wynika, że kadra w coraz większym stopniu przekonana jest o potrzebie zapewnienia możliwie pełnego realizmu w szkoleniu. Spadek tego czynnika w kolejnych badaniach z pozycji czwartej na szóstą jest spowodowany - jak można przypuszczać - między innymi wnioskami z niedawnego konfliktu nad Zatoką Perską, a także szerszym uwzględnianiem problematyki psychologicznego przygotowania w programach kształcenia i doskonalenia kadry oraż w ćwiczeniach z udziałem wojsk. O dostrzeganiu wagi tego problemu świadczyć może również, coraz częściej sygnalizowana przez kadrę, potrzeba upowszechnienia i uprzystępnienia opracowań metodycznych i poradników, które można by spożytkować w procesie przygotowania i prowadzenia zajęć i ćwiczeń taktycznych.Godzi się jednak podkreślić, że tym ogólnie pozytywnym przewartościowaniom rzadko towarzyszy wola bezpośredniego,czynnego włączenia się do realizacji zadań szczegółowych. Najczęściej sugeruje się bowiem, że tego rodzaju opracowania powinny być przygotowywane centralnie przez specjalistów (psychologów,dydaktyków, lekarzy itp.)

Charakterystyczne, że widoczna w postawach znacznej części kadry niechęć do wspólnego ze specjalistami wypracowywania optymalnej, pod względem psychologicznym, formuły zajęć pozostaje w dość wyraź-

nej sprzeczności z samooceną jej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Badani w znakomitej większosci określali jej poziom jako dobry lub dostateczny.

Rozbieżność między stosunkowo wysoką samooceną wiedzy z przedmiotów mających dla psychologicznego przygotowania podstawowe znaczenie, a sygnalizowanymi przez kadrę trudnościami jej wykorzystania w zajęciach można zinterpretować, odwołując się między innymi do ogólnych właściwosci charakteryzujących wiedzę osobistą. Ważnymi warunkami użyteczności wiedzy są:jej gruntowność, trwałość, a nade wszysto- plastyczność, rozumiana często jako zdolność do twórczego spożytkowania posiadanej wiedzy.

Zauważmy, iż w dotychczasowym systemie kształcenia w szkolnictwie wojskowym (i nie tylko) preferowano na ogół znajomość wiedzy formalnej. Rzadziej poddawano natomiast ocenie umiejętność twórczego myślenia i dyskontowania zdobytej wiedzy w różnych życiowych i zadaniowych sytuacjach.W tym sensie sprzeczność o której mowa, jest w znacznej mierze pozorna. Można prezentować wysoki poziom wiedzy o charakterze encyklopedycznym, a jednocześnie wykazywać dużą bezradność w obliczu zadań i problemów nowych, do których rozwiązania nie wystarczają dotychczasowe struktury poznawcze. Na tego rodzaju trudności napotyka - jak można przypuszczać - wielu dowódców i wychowawców, tych nawet, których wiedza obiektywnie odznacza się gruntownością i dużą trwałością. Relatywnie mała jej plastyczność, trudność przekształcania poznanych praw i prawidłowosci w dyrektywy prakseologiczne i wychowawcze sprawia, że nie zawsze umieją sprostać zadaniom, jakie wyznaczają cele psychologicznego przygotowania.

Niedostatki w analizowanym obszarze psychologicznego przygotowania mają także głębsze podłoże. Część kadry, mimo deklarowanego zrozumienia dla potrzeby większego realizmu w szkoleniu, w prakty-

ce nie przejawia większego zainteresowania tą sprawą. Bywa bowiem, że służące realizmowi pozorowanie niektórych elementów rzeczywistego pola walki, spotyka się z negatywną oceną i krytyką przełożonych. Występujące podczas zajęć sytuacje i problemy, których nie uwzględniono wcześniej w założeniach, są traktowane niekiedy jako wystarczający powód do obniżenia oceny, a tym samym - przekreślenia całego wysiłku włożonego w ich przeprowadzenie.

W rzeczywistości przyjąć trzeba, że każde zajęcia prowadzone zgodnie z zasadą realizmu zawsze niosą ryzyko, że ich faktyczny przebieg odbiegać może od zaplanowanego. Pozorowanie bowiem, ze swej istoty, prowadzi do ujawniania się w toku zajęć różnego rodzaju trudności, przeszkód i zakłóceń. Formalnie dezorganizując przebieg szkolenia, w ostatecznym rachunku zwiększają jego skuteczność. Jeśli powszechnie przyjmuje się, że ewentualne pole walki będzie charakteryzowało się dużą dynamiką działań i wynikającą z niej zmiennością sytuacji, to do takiego właśnie działania przygotowywać trzeba dowódców i żołnierzy.

Najstaranniej przygotowane i przebiegające zgodnie z precyzyjnym scenariuszem zajęcia lub ćwiczenia mogą, co prawda efektownie wyglądać, lecz niewiele mają wspólnego z nowocześnie rozumianym szkoleniem. Prowadzą bowiem do utrwalania się niekorzystnych wyobrażeń i nawyków uczestników zajęć, natomiast ich organizatorów utwierdzać mogą w złudnym przekonaniu, że cele szkoleniowe zostały rzeczywiście osiągnięte.

Z punktu widzenia zasady realizmu, wyżej zatem powinny być oceniane zajęcia, a zwłaszcza ćwiczenia taktyczne, w których żołnierze mają możliwość działania w rzeczywiście nowych, trudnych i zaskakujących sytuacjach, a tym samym - uruchamiania wszystkich walorów intelektualnych, do przejawiania inicjatywy i pomysłowości oraz podwyższania indywidualnego progu tolerancji na stres.

Postulując powyższe należy jednak wyraźnie podkreślić, że dążenie do zapewnienia ćwiczeniom wysokiego stopnia realizmu, w żadnym wypadku nie może oznaczać improwizacji w ich przygotowaniu i biernego obserwowania przez organizatorów ich przebiegu. Elementy utrzymanego w granicach bezpieczeństwa zagrożenia oraz rozsądnego ryzyka w stosowaniu utrudnień, powinny być zawczasu przemyślane i umiejętnie wkomponowane w przebieg ćwiczenia. Znaczny margines swobody powinno się natomiast zakładać, gdy idzie o sposób rozwiązania poszczególnych zagadnień szkoleniowych, pokonywanie trudności oraz radzenie sobie w zaskakujących sytuacjach.

W ogólnej, z konieczności, ocenie aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, nie sposób nie wspomnieć choćby o psychologicznym przygotowaniu kadry zawodowej. Trwałość i skuteczność działań obronnych zależy bowiem obecnie, bardziej niż kiedykolwiek od walorów moralno-bojowych dowódców i oficerów sztabu przygotowujących działania i nimi kierujących. Świadomie zatrzymam się na dwóch tylko kwestiach spośród wielu istotnych problemów, wiążących się z doborem, kształceniem oraz psychologicznym przygotowaniem kadry.

Po pierwsze podkreślić należy, że w dalszym ciągu utrzymuje się tendencja do odnoszenia problemu odporności psychicznej niemal wyłącznie do żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Znajduje ona wyraz w tym, że kadra, z wyjątkiem dowódców plutonów i niekiedy - kompanii, nie jest w zasadzie w sposób celowy, systemowy uodporniana na różnego rodzaju czynniki stresogenne, jakie mogą wystąpić w toku rzeczywistych działań. Z tej ogólnej oceny wyłączyć należy oczywiście personel latający w lotnictwie, kadrę jednostek specjalnych itp., której działanie już w warunkach pokojowych przebiega w warunkach znacznego zagrożenia i ryzyka.

Druga kwestia wiąże się z dość powszechną w trakcie ćwiczeń, a także treningów sztabowych praktyką dotyczącą założeń przyjmowa-

nych w warstwie psychologicznej.Straty psychiczne oraz niekorzystne z punktu widzenia celów walki zbrojnej reakcje i zachowania są z zasady sytuowane wyłącznie wśród szeregowych żołnierzy.Jedynie wyjątkowo przyjmowane są założenia, że stresem walki zostali dotknięci także dowódcy lub oficerowie sztabów.

Nie trzeba, jak sądzę, specjalnie argumentować, że praktyka nieuwzględniania kadry w kalkulacjach strat spowodowanych stresem walki nie tylko przeczy zasadzie realizmu w szkoleniu, lecz pozostaje także w opozycji do znanych prawidłowości psychologicznych. Liczne badania eksperymentalne, a nawet potoczne obserwacje prowadzą do wniosku, że w warunkach silnego stresu i przy braku odpowiedniego przygotowania,rozpadowi ulegają szybciej nawyki i umiejętności o przewadze komponentu umysłowego, a więc te, które dominują w działalności dowódczej i sztabowej. Mniej podatne na niekorzystny wpływ napięcia emocjonalnego powodowanego czynnikami stresującymi są nawyki i umiejętności proste, w których przeważa składnik motoryczny (działalność operatorowa). Ostrość problemu jawi się szczególnie wyraźnie w kontekście dość krytycznej oceny własnej odporności, wyrażanej przez kadrę w badaniach.

Z zarysowanej w sposób ogólny, a zatem nie wolnej od koniecznych uproszczeń oceny aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, wyprowadzić można także pewne uogólnienia i wnioski w zakresie doskonalenia tego procesu. Część z nich znalazła już swój wyraz - w formie wyraźnie formułowanych bądź dających się wyprowadzić sugestii - w analizie wybranych płaszczyzn tego procesu.W tym miejscu ograniczę się zatem do uwag i propozycji o charakterze ogólniejszym wykraczających nawet niekiedy poza obszar dotychczasowych rozważań.

1. Niezależnie od licznych słabości, których część starałem się w ramach wystąpienia zasygnalizować, wydaje się, że nie ma potrzeby zasadniczej reorganizacji, a tym bardziej instytucjonalizacji

układu dotychczasowych, ogólnie właściwych działań w obszarze psychologicznego przygotowania. Niezbędne są natomiast,oprócz systemowych rozwiązań w zakresie obronności podejmowanych w skali państwa, pewne przeobrażenia i zmiany w podejściu do celów tego procesu oraz praktycznej realizacji wynikających stąd zadań w samym wojsku.

2. Psychologiczne przygotowanie, jako ważny element wszechstronnego przygotowania wojsk do ewentualnych działań obronnych,powinno przenikać cały proces wychowania i szkolenia wojskowego. Chodzi tu zarówno o szersze uwzględnianie celów analizowanego procesu w działalności planistycznej (bez potrzeby tworzenia odrębnych programów i planów), jak również systematyczną ocenę (wewnętrzną i zewnętrzną) uzyskiwanych w tym zakresie rezultatów.

3. Kierunkowe zadania psychologicznego przygotowania - kształtowanie ogólnej gotowości do ewentualnych działań obronnych, wzmacnianie odporności psychicznej oraz tworzenie innych psychologicznych przesłanek sprawności działania,ściślej wiązać się powinny z ogólnymi celami wychowania wojskowego, tworząc spójny i skuteczny system oddziaływań wychowawczo-szkoleniowych.

4. Ważnym zadaniem, warunkującym skuteczność funkcjonowania całego systemu psychologicznego przygotowania jest doskonalenie metod doboru i selekcji specjalistów wojskowych, a także doboru i kształcenia kadr w warunkach wojska.

5. Realizacji zadań w zwiększaniu realizmu w szkoleniu służyć powinno przede wszystkim:

- upowszechnienie przekonania organizatorów szkolenia oraz kadry zaangażowanej bezpośrednio w realizację zadań szkoleniowych o celowości respektowania zasady realizmu,
- upowszechnienie w środowisku wojskowym ogólnych założeń systemu psychologicznego przygotowania, a także opracowań o charakterze

metodycznym, dostosowanych do specyfiki szkolenia w poszczególnych rodzajach wojsk i służb i opracowywanych wspólnie przez teoretyków oraz kadrę prowadzącą zajęcia;

- utrwalenie, widocznej już w szkolnictwie wojskowym, tendencji do ściślejszego wiązania teorii z praktyką oraz premiowania twórczego myślenia i działania w rozwiązywaniu problemów szkoleniowych;
- traktowanie stopnia zbliżenia zajęć, a zwłaszcza ćwiczeń do rzeczywistych warunków pola walki, jako jednego z ważniejszych kryteriów oceny ich przebiegu, a odporności psychicznej żołnierzy jako istotnego wyznacznika zdolności bojowej jednostki.Wiąże się to z potrzebą przewartościowań w metodyce przygotowania i prowadzenia ćwiczeń, których przebieg wynikać powinien nie tylko z opracowanego wcześniej planu, lecz także z rzeczywistego (choć kontrolowanego) rozwoju zdarzeń oraz zachowań uczestników;
- zwiększanie zewnętrznego wymiaru realizmu przez przemyślane naturalizowanie scenerii ćwiczebnego pola walki oraz powszechniejsze wprowadzanie dystraktorów w postaci zaskakujących efektów wzrokowych i słuchowych, deficytu czasu i informacji itp.;
- tworzenie w procesie szkolenia takich sytuacji, które zapewniając jego uczestnikom pełne bezpieczeństwo, wyzwalałyby stany psychiczne i reakcje żołnierzy zbliżone do przewidywanych w rzeczywistych działaniach obronnych.Wymagania tak rozumianego realizmu w zadowalającym stopniu spełniać może taki model zajęć, w którym część zagrożeń będzie występowała jedynie w świadomości uczestników szkolenia.
- adekwatne pozorowanie, zwłaszcza w ćwiczeniach dwustronnych, działań silnego, dobrze przygotowanego i aktywnego przeciwnika z wszelkimi tego konsekwencjami ("wyłączanie ""zabitych " lub

"rannych" i wymuszanie zamienności funkcji, wycofywanie "zniszczonego sprzetu, uwzględnianie w kalkulacjach dotyczących stosunku sił prawdopodobnych skutków i strat psychicznych itd.);

- tworzenie warunków, by uczestnicy zajęć możliwie szybko poznawali skutki własnych decyzji i zachowań, czemu służyc powinno sukcesywne wprowadzanie urządzeń rejestrujących i sygnalizujących efekty oddziaływania ogniowego oraz gromadzenie i przetwarzanie w centrum kierowania ćwiczeniem informacji, umożliwiających pełną orientację w rozgrywanych sytuacjach szkoleniowych.

6. Z uwagi na rozległość i złożoność zadań psychologicznego przygotowania, celowe jest kontynuowanie działań, których celem jest koordynacja przedsięwzięc badawczych i metodycznych podejmowanych w tym zakresie przez różne instytucje.

Kończąc, podkreślić należy, że zarówno ocena aktualnego stanu psychologicznego przygotowania, jak i wyprowadzone z niej wnioski nie aspirują do wyczerpującego ujęcia tego złożonego problemu. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tym zakresie, nie może być zresztą jednorazowym aktem, lecz powinno stanowić ciągły proces trudnych, lecz koniecznych dociekań zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki wojskowej.

ppłk mgr inż Andrzej BALASIEWICZ
mjr dr Włodzimierz CHOJNACKI

W wyższym szkolnictwie wojskowym dokonano by dużego kroku naprzód godząc się, że nie tylko gromadzenie i opis faktów, dydaktyczno - wychowawczych, ale formułowanie nowych pro - blemów w kategoriach teoretyczno - prakty - cznych winno towarzyszyć dokonującym się prze- wartościowaniom w społeczeństwie i wojsku.

CHARAKTERYSTYKA OSOBOWO-ZAWODOWA JAKO PODSTAWA PROJEKTOWANIA PROGRAMU KSZTAŁCENIA SŁUCHACZY WYZSZYCH SZKÓŁ WOJSKOWYCH

Nowa filozofia kształcenia ma szanse realizacji tylko przy trafnie opracowanym modelu osobowo-zawodowym absolwenta. W modelu tym niezbędne informacje winni znaleźć przyszli konstruktorzy programów kształcenia, organizatorzy procesu dydaktyczno-wychowawczego i samokształcenia oraz zespoły (komisje) dokonujące diagnoz psychopedagogicznych słuchaczy na poszczególnych etapach ich edukacji.

W światowej literaturze pedagogicznej odnotowujemy obecnie trzy główne - powszechnie akceptowane - zasady doboru treści kształcenia. Zgodnie, z którymi należy dobierać takie treści kształcenia, aby - po **pierwsze - odzwierciedlały całokształt dorobku ludzkości.** Dominacja tej zasady w systemie dydaktyczno-wychowawczym orientuje go niemal wyłącznie na dostarczanie słuchaczom w dużym wymiarze, konkretnej wiedzy z poszczególnych bloków przedmiotowych nauczania reprezentujących dziedziny nauki i techniki. Materiał, w tym przypadku rozłożony jest zwykle na przedmioty, których treści stanowią pełne odwzorowanie dydaktyczne treści odpowiadających im dyscyplin naukowych. W skrajnej postaci - przy maksymalizacji

tej zasady w programach kształcenia - występuje niepożądany encyklopedyzm, słuchaczy zaś charakteryzują postawy bierno-adaptacyjne, wynikające ze "strategii wymuszania".

Dobór treści wg. **drugiej** zasady służy **ukształtowaniu u słuchaczy cech społecznie pożądanych.** Zasada ta zapewnia przygotowanie słuchaczy do skutecznego wykonywania zadań społecznych (ról, funkcji). Stąd też dobór materiału nauczania oparty jest na dokładnym opisie zadań, które podmiot kształcenia ma wykonywać w przyszłej działalności służbowej. Zadania te będą efektywnie realizowane przez absolwentów uczelni wojskowych pod warunkiem, iż ukształtuje się w nich właściwe cechy intelektualne, moralne i motoryczne. Dominacja tej zasady w programach kształcenia może prowadzić w skrajnej postaci do utylitaryzmu dydaktycznego i wąskiego praktycyzmu.

I wreszcie wg. **trzeciej** zasady, wybrany materiał nauczania powinien umożliwiać **rozwijanie zdolności poznawczych studentów**, a także - co wydaje się aktualnie bardzo istotne - zdolności przystosowawczych i kreacyjnych zgodnie z tą zasadą, treści kształcenia winny służyć rozwojowi zdolności słuchacza, stanowiących o jego możliwościach adaptacyjnych i twórczych. Zasada ta konsumuje wiedzę psychologiczną z zakresu rozwoju umysłowego i moralnego, inteligencji, zdolności człowieka. Przeprowadzone badania pedagogiczne w tej kwestii wskazują, iż konstruktorów programów kształcenia cechuje nadal eklektyzm psychologiczny. Wciąż nader rzadko jedna teoria psychologiczna znajduje swe odbicie w programach kształcenia (najczęściej walor ten dotyczy kierunków lingwistycznych).

Projektanci programów stosujący tą zasadę muszą wiedzieć,

jaki materiał nauczania jest **lepszy**, a jaki **gorszy** z punktu widzenia rozwoju wspomnianych wcześniej zdolności. Niestety, w programach kształcenia, w tym również wojskowych uczelni, zasada ta odgrywa najmniejszą rolę, pomimo przyjęcia koncepcji kształcenia aktywizującego, szczególnie w wyższych szkołach oficerskich.

Respektowanie tej zasady musi mieć jednak wyraźne granice. Jej irracjonalna dominacja w programach kształcenia może być niebezpieczna w skutkach. Materiał dobrany bowiem według tej formuły posiada niejasną, często zdeformowaną strukturę wiedzy, a także - co wiąże się z poprzednią właściwością - traci charakter systematycznej reprezentacji wiedzy (pojawiają się w nim luki, zachwiana jest hierarchia ważności treści).

Sposób interpretacji w/w zasad, związki między nimi, charakter tych związków, natężenie w jakim występują składa się na "swoistą filozofię programu kształcenia" danej uczelni.

Współczesne programy cywilnych szkół wyższych łączą wszystkie trzy zasady w różnych proporcjach. Programy te ewoluują - na razie niestety jeszcze wolno - od szczegółowego zapisu haseł (zasada pierwsza) do mniej szczegółowego, ale dokładnej uzupełnionego określenia zadań, dlaczego dane hasło znajduje się w programie i na co należy położyć nacisk w trakcie opanowywania go w procesie kształcenia (zasada druga i trzecia).

W aktualnie obowiązujących programach kształcenia słuchaczy WSO respektowane są wszystkie wymienione wyżej zasady. Szczególne preferencje uzyskała jednakże druga zasada, zgodnie z którą materiał nauczania dobiera się do zadań (ról, funkcji) oczekujących absolwentów w jednostkach wojskowych.

Mamy jednak świadomość, że konstruktorzy programów kształcenia słuchaczy WSO nie doceniali tak w przeszłości, jak

i obecnie (edycje programów 91) należycie zasady trzeciej, wedle której należy przede wszystkim rozwijać wszelkie zdolności (poznawcze, przygotowawcze, kreacyjne).Takie możliwości stawarza koncepcja kształcenia innowacyjnego. Bowiem kształcenie innowacyjne ze swej istoty ma prowadzić do : zmian, odnowy nowych struktur wiedzy i nowych problemów. Wyraźnie przeciwsatwia się kształceniu tradycyjnemu polegającemu na nabyciu ustalonych światopoglądów, metod i reguł postępować w sytuacjach znanych i powtarzalnych. Oczywiste jest więc, że sposób ten nie sprosta współczesnym wymaganiom. jakie stawia się nowym koncepcjom kształcenia, a mianowicie kształcenia antycypującego i partycypującego.

Antycypacja oznacza przygotowanie jednostek i społeczeństwa do możliwych wydarzeń. W makroskali oparta jest na prognozowaniu rozwoju sił zbrojnych oraz nauki i techniki. W mikroskali, w procesie kształcenia prognozowaniu służą techniki operacyjne oparte na symulacji, tworzeniu scenariuszy i modeli.

Partycypacja oznacza uczenie się przez udział w procesach decyzyjnych i korzystanie ze wszystkich praw. Uczenie uczestniczące jest więc czynnym pełnieniem ról społecznych. Ideałem byłaby sytuacja, w której każdy słuchacz miałby szansę doświadczyć możliwie największej liczby użytecznych, wynikających z sytuacji odniesienia ról. Uczestniczenie ściśle łączy się ze współdziałaniem, dialogiem, komunikowaniem się, wzajemnością i empatią. Partycypacja zawiera również poziomy reprezentowania i przekształcania doświadczenia, ponieważ proces identyfikowania się z doświadczeniem rozpoczyna się z chwilą, gdy słuchacz przekształca własne doświadczenie.

Z partycypacją związana jest również właściwa percepcja partnera. W ramach ról instytucjonalnych w relacjach: wojskowy

nauczyciel akademicki <--> słuchacz muszą nastąpić zasadnicze przewartościowania.

Jakie są zatem konsekwencje właściwej percepcji partnera (wojskowego nauczyciela akademickiego wobec słuchacza)? Przede wszystkim wzrost - niezbędny i konieczny - podmiotowości i samodzielności słuchaczy. Działania nauczycieli akademickich powinny być zgodne z maksymą: "bez odpowiedzialności nie ma samodzielności".

Wymienione cechy kształcenia innowacyjnego powinny być jednym z podstawwowych wyznaczników treści kształcenia. Respektowanie założeń kształcenia innowacyjnego:antycypacji i partycypacji prowadzi m.in. do następujących rozwiązań programowych:

- wchłonięcia przez programy kształcenia nowych informacji kosztem usuwania z dotychczasowych programów treści mających tylko historyczne znaczenie, a także treści o małej wartości teoretycznej i praktycznej;
- zmniejszanie dystansu pomiędzy rzeczywistym stanem wiedzy a treściami kształcenia;
- nadanie priorytetowego znaczenia podmiotowości, samodzielności i wolności psychicznej partnera (właściwe postrzeganie partnera, jego percepcja stwarza realne możliwości dla indywidualizacji kształcenia i wychowania m.in. poprzez samowychowanie i samokształcenie).

Powinna nam być więc bliska teza głoszona przez Jerome S.Brunera, iż "cały problem na poziomie wyższym będzie polegał na tym, jak nauczyć się myśleć". Według autora skok jakościowy uczelni zależy od zdolności stwarzania nowych sytuacji osobowych, stymulujących procesy myślenia.

Opisana sytuacja w wyższym szkolnictwie wojskowym jest wynikiem bezkrytycznego nieraz przyjęcia - trzeba to sobie powiedzieć - prymatu wąsko pojmowanych założeń funkcjonalności zawodowej.

Koncepcja funkcjonalności, która legła u podstaw opracowania obecnych charakterystyk osobowo-zawodowych, miała syntetyzować cechy dwóch teorii doboru treści: kompleksowo-problemowej (B.Suchodolskiego) i strukturalizmu (którego czołowym przedstawicielem na gruncie dydaktyki jest K.Denek). Nie dysponując jednak w teorii procedurami strukturalnego doboru i układu treści kształcenia w praktyce sprowadziła się ona w zasadzie do opracowania charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów WSO. Cechy osobowo-zawodowe tych charakterystyk były wyznaczone jedynie na podstawie:

- analizy czynności zawodowych (badania terenowe);
- zakresu obowiązków służbowych i wymagań przełożonych;
- analizy cech modelu osobowości oficera, wynikającego w dużej mierze z tradycji.

Kwestie te można by skonstatować następująco: nie podważając istoty funkcjonalności zawodowej jako koncepcji doboru treści kształcenia musimy jednak, i to możliwe w pilnym trybie, uzupełnić ją o nowe metody czy koncepcje doboru treści osadzone jeszcze pełniej i głębiej w aktualnych teoriach psychologicznych.

W dalszych etapach prac nad programami kształcenia - sygnalizujemy ten problem już teraz jako niezwykle istotny - będziemy musieli zadbać (bardziej niż to czyniliśmy dotychczas) o nadanie treściom kształcenia określonego dydaktycznego porządku. Jest to czynność nie mniej ważna, jak dobór materiału nauczania.Należy więc tak konstruować układ materiału,

preparować treści, aby w wyniku tych działań słuchacze mogli **uczyć się skutecznie.**

Postawmy więc pytanie: jakimi cechami winien charakteryzować się uporządkowany materiał nauczania?

Spróbujmy wymienić je kolejno:

1) powinien umożliwiać szybkie opanowanie poszczególnych fragmentów wiedzy;
2) winien wywoływać, wręcz prowokować warunki i sytuacje dydaktyczne do ich utrwalania;
3) powinien sprzyjać integrowaniu ich w obszerniejsze całości i ułatwiać wykorzystanie podczas rozwiązywania teoretycznych i praktycznych problemów (a więc strukturyzować wiedzę w umysłach słuchaczy).

Rozstrzygnięcie kwestii właściwego układu materiału nauczania wpłynie również na prawidłowe przekazywanie i przyswojenie wiedzy w relacjach nauczyciel akademicki - student, co w interpretacji pedagogicznej przyjęte jest jako funkcjonowanie wiadomości.

Takie rozumienie problemu powoduje, iż wiedza opanowywana przez słuchaczy powinna być zorganizowana w dwóch płaszczyznach:

- przedmiotowej (tematycznej), dotyczącej przedmiotu (obiektu) poznania;

- psychologicznej; tu tworzymy układ hierarchiczny złożony z kolejno nauczanych kategorii, w którym wyżej zorganizowane kategorie zawierają kategorie poprzedzające (układ ten obejmuje kolejno: nazwy, fakty, pojęcia, zasady, problemy i ich rozwiązania).

Każdej z tych kategorii człowiek uczy się inaczej, stąd również inaczej powinno się ich nauczać.

Mówiąc nadal o funkcjonowaniu wiadomości, podkreślić należy jeszcze, iż inne powinno być postępowanie nauczyciela akademickiego, jeżeli zmierza do osiągnięcia zmian w wiadomościach, inne - w umiejętnościach, inne - w wartościach słuchacza. Wzajemne stosunki tych trzech obszarów (wiadomości, umiejętności, wartości) - w postaci choćby zalążkowej - winny znaleźć się w modelu osobowo-zawodowym absolwenta.

Organizowanie treści kształcenia i analiza funkcjonowania wiadomości to podstawowe wyznaczniki postępu w dydaktyce, przyśpieszającej również procesy indywidualizacji kształcenia oraz redukcji z programów nauczania zbędnych wiadomości, obciążających pamięć, nie pełniących żadnych istotnych, użytecznych funkcji w działalności służbowej.

Reasumując powyższe rozważania można stwierdzić, iż pierwszo-planowym zadaniem stojącym przed zespołami pracującymi nad wprowadzaniem innowacji programowych jest dalsza **konkretyzacja modelu kształcenia**. Operacjonalizacji powinny podlegać, ze względu na specyfikę uczelni i kierunki studiów, ogólne założenia modelowe.

Zanim do tego dojdzie należy odpowiedzieć ponownie na co najmniej trzy zasadnicze pytania:

Pierwsze "Czy przygotowanie do zawodu oficera ma być wąsko - czy szeroko profilowe" "Czy uczelnie wojskowe mają przygotować do pracy wąskospecjalistycznej, czy też dać przygotowanie o dobrej podbudowie ogólnej, która w miarę rozwoju nauki i systemu techniki wojskowej oraz zmian w zakresie potrzeb społeczno-ekonomicznych i kulturalnych pozwalałaby na zmianę

filu wykonywanego zawodu?

Określenie jakiegokolwiek modelu - trzeba to wyraźnie kreślić - dokonuje się na drodze od analizy struktury wiedzy kowej i jej odzwierciedleniă w programach studiów oraz ualnym i perspektywicznym profilu (sylwetce) absolwenta - do yfikacji, w pracy zawodowej i pozazawodowej, przygotowania iesionego przez absolwenta wyższej szkoły wojskowej.

Drugie pytanie dotyczy problemu zróżnicowania rakterystyk osobowo-zawodowych. Pamiętamy, że dotychczas nice między nimi dotyczyły tylko wąskiego obszaru zagadnień - gmentów wiedzy i umiejętności specjalistycznych.

Zatem czy obecnie możemy i potrafimy już wskazać istotne nice zarówno w dyspozycjach kierunkowych (postawy,motywy, chy charakteru wartości) oraz w dyspozycjach instrumentalnych prawności intelektualne i umiejętności) u absolwentów różnych ecjalności WSO i akademii wojskowych? Jeżeli tak, potwierdzenie tej tezy znajdujemy w prowadzonych przez ZSW SG sondażach, to uzyskane konkluzje powinny stanowić dla nas zesłanki do wyróżnienia (wyodrębnienia) kilku charakterystyk dących np. odwzorowaniem podziału na wojska lądowe,wojska tnicze i obrony powietrznej oraz marynarkę wojenną.

Trzecia kwestia, wymagająca przez nas wnikliwego zważenia,sprowadzałaby się do zbadania możliwości onstruowania takich charakterystyk osobowo-zawodowych, które wzorowałby różne poziomy zdolności słuchaczy. Rozwiązanie kie wydaje się słuszne, między innymi ze względu na coraz ększe znaczenie indywidualizacji kształcenia, związanej z chanizmami selekcji, opartymi na kryteriach sprawności ntelektualnej i motywacji zawodowej.

Już tylko pobieżna refleksja nad tym pakietem pytań

(kwestii) skłania do zmiany metodologii tworzenia charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów i związanego z tym ich przeznaczenia, rozumianego w funkcji ich użyteczności, prognostyczności, elastyczności itd. Otóż najogólniej rzecz biorąc, w pierwszym etapie prac należy dokonać psychologicznej analizy stanowisk absolwentów określonej uczelni uwzględniając trzy typy tej analizy:

- **formalną**, polegającą na określeniu trwania i kolejności występowania poszczególnych czynności składowych;

- **funkcjonalną**, sprowadzającą się do określenia miejsca i funkcji w całości wykonywanego zadania;

- **modalną**, wskazującą za pomocą jakich właściwości psychofizycznych można uzyskać określony rezultat. W trakcie tej analizy określa się wzajemne relacje między czynnościami zawodowymi a cechami psychicznymi niezbędnymi do prawidłowego wykonywania tych czynności. W strukturze modalnej czynności ludzkich można wyróżnić podobnie, jak w każdym systemie sterowania - podsystemy: orientacyjny, transformacyjny i wykonawczy. Np. w strukturze modalnej czynności oficera specjalizującego się w dowodzeniu pododdziałem "ppk" duże znaczenie odgrywa podsystem orientacyjny (umiejętność operatora wyrzutni pocisków kierowanych). Funkcje orientacyjne oparte są przede wszystkim na mechanizmach odbioru informacji. Specyficzne właściwości osobowościowe związane z prawidłowym funkcjonowaniem tego podsystemu w przypadku omawianej specjalności wojskowej są już od tego roku akademickiego **diagnozowane** w WSOWRiA. Tylko w wyniku prawidłowej diagnozy psychologicznej w uczelni zyski sięgać będą setek tysięcy

dolarów. Są to istotne argumenty przemawiające za analizą modalną a w konsekwencji za wprowadzeniem do charakterystyk cech osobowo zawodowych związanych m.im. z dość dokładnym zbadaniem relacji cech psychicznych z czynnościami zawodowymi absolwenta danego kierunku (specjalności). Natomiast przewaga funkcji umysłowych związanych z transformacją informacji tzn. analiza, syntezą, podejmowaniem decyzji charakteryzuje działalność dowódcy.

Idąc dalej można stwierdzić, iż określony rodzaj czynności nie tylko implikuje określone sprawności intelektualne lecz również cechy osobowe, pożądane cechy charakteru.

Na podstawie tych przykładów można wysunąć wniosek, że dochodzenie do cech osobowo-zawodowych charakterystyki w przedstawionej formie (ujęciu) jest bardziej właściwe, lecz zarazem trudniejsze niż dochodzenie według procedury dotychczas stosowanej w WSO i AW. Wymaga to bowiem szerszych kompetencji psychologicznych od konstruktorów charakterystyk osobowo-zawodowych absolwentów oraz programów kształcenia.

Zdajemy sobie w pełni sprawę, iż przedstawione problemy - z punktu widzenia merytorycznego - zostały ledwie zasygnalizowane. Ich rozwinięcie, to właśnie merytoryczno metodyczna praca wielu kompetentnych naukowo zespołów ludzkich. Uważamy jednak, że powyższe tezy uzmysłowią przyszłym konstruktorom podstawowych założeń procesu kształcenia, modelu osobowo-zawodowego absolwenta, programów kształcenia potrzebę refleksji i nowych sposobów podejścia do podstawowych problemów dydaktycznych, stojących na nowo przed wyższym szkolnictwem wojskowym.

Mjr dr Leszek Kanarski
Katedra Pedagogiki i Psychologii
Akademia Obrony Narodowej

Psychopedagogiczna analiza podkultury żołnierskiej

Analiza zachowań młodzieży, która manifestuje własny świat wartości stwarza wiele problemów natury teoretycznej i empirycznej. Ten stopień trudności wzrasta gdy zainteresowania swoje kierujemy w stronę zachowań podkulturowych występujących w wojsku. Zachowania te, poza trudnościami już wymienionymi, cechuje znaczna skrytość i niedostępność typowa dla zjawisk tzw. "drugiego życia". Problem podkultury w wojsku występuje nie od dziś. Związany jest z wojskiem od tak dawna, że bywa traktowana jako stały i niezmienny jego element. Jednak armia zmienia się bo zmienia się otaczający nas świat, zmieniają się również przychodzący do wojska ludzie. Coraz częściej fakt istnienia podkultury w wojsku spostrzegany jest negatywnie przez samych żołnierzy. Tylko dla nielicznych jest to źródło satysfakcji, możliwość "wykazania się i sprawdzenia". Dla pozostałej większości to trudne do zaakceptowania zjawisko towarzyszące spełnianiu obywatelskiego obowiązku.

Problem genezy podkultury żołnierskiej nie jest jeszcze dostatecznie wyjaśniony. Teoretycy i praktycy doszukują się źródeł jej funkcjonowania w subkulturach istniejących poza wojskiem. Najczęściej upatrując je w grupach młodzieżowych , grupach przestępczych, jak również w specyfice zakładów dyscyplinarno-izolacyjnych. Wydaje się więc, że podkultura żołnierska jest składową następujących procesów:

1/ przenoszenia na grunt wojska wybranych elementów ze zwyczajów, zachowań i postaw występujących w świecie ludzi młodych i młodzieżowej subkultury;

2/ przenoszenia do życia żołnierskiego wybranych elementów subkultury szkolnej, internatów, zakładów wychowawczych, a także typowej podkultury więziennej;

3/ utrwalania tradycji wojska wynikającej z podziału żołnierzy wg. wcieleń na "młodych" i "starych".

W ostatnich latach nierzadkim zjawiskiem w szkołach jest przemoc stosowana przez uczniów wobec klasowych i szkolnych kolegów. Ma ona miejsce zarówno w szkołach przyzakładowych i zasadniczych, jak i technikach i liceach ogólnokształcących. Stosowana przemoc ma charakter utajony ale i jawny. Podkreśla ona i utrwala dominację jednych uczniów nad drugimi, szczególnie starszych nad młodszymi. Przemoc ta jest naśladowaniem doznanej wcześniej przemocy, przyjętym sposobem rozwiązywania konfliktów, ale także przeniesieniem doznanej przemocy na dostępny obiekt / młodszego wiekiem i najczęściej słabszego kolegę/. Przemoc wśród uczniów przyjmuje różną postać od nacisku i presji psychicznej, wymuszania posług i opłat, aż po fizyczne akty agresji naruszające nietykalność cielesną i uwłaczające godności człowieka. Identycznie jak w szkołach sytuacja wygląda w bursach i internatach, gdzie mieszkają uczniowie szkół średnich. Dość powszechnym zwyczajem jest wykorzystywanie młodszych do sprzątania, ścielenia łóżek, czyszczenia butów , kupowania starszym kolegom za własne pieniądze papierosów i alkoholu.

Odrębnym, ale bardzo trudnym problemem wychowawczym i społecznym jest przenoszenie na grunt wojska podkultury więziennej i grup przestępczych.

W zakładach karnych istnieje, oprócz oficjalnie zorganizowanej struktury systemu resocjalizacyjnego, struktura nieoficjalna będąca układem powiązań międzyosobowych. Charakteryzuje ją silna spoistość wewnętrzna i preferencja dla swoistych wartości i celów, a co za tym idzie odrębne zasady postępowania. Układ ten jak to sugeruje wielu autorów /M.Kosewski, J.M.Stanik, A.Podgórecki/, konkuruje wydatnie z podejmowanymi zabiegami resocjalizacyjnymi, dewaluuje ich wartość i osłabia ich skuteczność. Zasadniczy podział wśród więźniów przebiega między "ludzmi" a "frajerami". Ci pierwsi, to najczęściej tzw. "ludzie prawilni", "git-ludzie", czy "fest-ludzie[1]/. Tworzą oni sprawne struktury hierarchiczne, ustalają wewnętrzne normy, prawa i porządki. Powszechnie wymuszają groźbą lub fizyczną agresją posłuszeństwo i podporządkowanie się pozostałych więźniów. Grupy z tzw."frajerstwa" zazwyczaj nie posiadają tak wielkich struktur. Jednostki należące do tej kategorii rekrutują się z grup tzw."ludzi" z których zostali usunięci lub też byli do tej niższej kategori zaliczeni bezpośrednio po przyjściu do zakładu. Najczęściej jest tak, że ci którzy nie wytrzymują "próby" warunków występujących w "drugim życiu" zostają z grupy uprzywilejowanych eliminowani. Wchodzą w skład różnie uwarstwionej "reszty" tej poza "ludzmi". W oczach "ludzi" spostrzegani są jako zdrajcy godni jedynie pogardy i nienawiści. Swoją niechęć "ludzie" najczęściej wyrażają poprzez:

- niepodawanie im ręki,
- niesiadanie razem przy stole,
- nieprzyjmowanie czegokolwiek z ręki "frajera",
- podporządkowanie sobie " nie-człowieka" i nakazywanie mu wykonywania różnych posług,
- bicie.

---

[1]. Charakterystyki grup więziennych dokonano na podstawie pracy m.innymi: M.Kosewski, Człowiek w sytuacji pokusy i upokorzenia, Warszawa 1985.

Najbardziej widocznymi przejawami funkcjonowania podkultury w wojsku są zachowania, zdarzenia, wytwory powstające w wyniku podziału żołnierzy na "starszych" i "młodszych". Podział ten - jak słusznie zauważa B. Rudnicki[2] - jest następstwem semestralnego poboru do wojska. Autor ten podkreśla przy tym, że taki stan rzeczy jest umacniany w świadomości żołnierzy poprzez:

- dyspozycje tkwiące w osobowości /np.:kreowanie się starszych na ważniejszych, dążenie do podporządkowania sobie młodszych, uległość młodszych wobec starszych;

- tradycje podziału żołnierzy przekazywane w środowisku wojskowym i cywilnym;

- niejednakowy stosunek kadry zawodowej do żołnierzy starszego rocznika i młodszego /zróżnicowanie zlecanych przez kadrę zadań w zależności od czasokresu pełnienia służby wojskowej;

- określone zwyczaje, obyczaje, symbole i obrzędy.

Wydaje się, że nadrzędnym instrumentem urzeczywistniającym pozycję i przywileje żołnierzy starszych jest ich agresja skierowana wobec młodszych. Daje ona możliwość egzekwowania posłuszeństwa, przestrzegania norm i zasad postępowania ustalonych w "drugim życiu" żołnierskim. Wśród jej różnorodnych form wymienić można m.innymi:

1/. Agresję prewencyjną, polegającą na wywoływaniu zastraszenia u jednej osoby lub też kilku osób jednocześnie. Sam fakt uczestnitwa w dokonywanym akcie agresji wpływa profilaktycznie, sygnalizując groźbę agresji wobec każdej osoby podejmującej działania sprzeczne z normi i zasadami narzuconymi przez grupę dominującą.

2/. Agresję egzekucyjną, która spełnia funkcje kary za naruszenie norm lub też ich jawne ignorowanie. W tej formie agresji bierze najczęściej udział wielu żołnierzy, a ich rolą jest obezwładnienie "ofiary" i umożliwienie

---

2. B.Rudnicki, Podkultura młodzieżowa w wojsku,"Wojsko i Wychowanie" 1992, nr 7, s.4.

wykonania kary. Wszystko odbywa się nocą lub w późnych godzinach wieczornych.

3/. Agresję z motywem wymuszenia przysług, która kierowana jest wyłącznie wobec żołnierzy najmłodszych służbą z zamiarem sprawnego i bezwzględnego wykonywania przez nich wszystkich prac porządkowych i gospodarczych.Agresja ta ma wymusić, także konieczność wykonywania najróżniejszych posług osobistych wobec starszych żołnierzy.

4/. Agresję autoteliczną będącą aktem przemocy stosowanym wobec innych bez jakiegokolwiek powodu, ot tak "dla zabawy".

Agresja w podkulturze żołnierskiej przybiera najróżniejszą postać i sama w sobie mogłaby się stać przedmiotem odrębnych badań i analizy. Na tym etapie rozważań zadowolić musimy się jedynie zasygnalizowaniem tego problemu, choć przecież dalsza część opracowania jest także ujawnianiem przeróżnych jej oznak.

W poszukiwaniu źródeł podkultury żołnierskiej warto zastanowić się nad przyczynami tak dużej podatności środowiska wojskowego na rozwijanie i utrwalanie tych zjawisk.

Wydaje się, że przyczyn tych można upatrywać między innymi:

- w stanach deprywacyjnych żołnierzy odbywających służbę wojskową;
- w potrzebie utrwalania więzi emocjonalnej i solidarności grupowej;
- w potrzebie przeciwdziałania monotonii i nudzie.

Deprywacja jest stanem polegającym na braku zaspokojenia jakiejś potrzeby. Stan te może dotyczyć niezaspokojonych potrzeb fizycznych i fizjologicznych, potrzeb związanych ze sferą warunków materialno - bytowych, wartości kulturowych, wreszcie - ze sferą potrzeb psychicznych[3]/. Oczwiście deprywacja ta może mieć charakter względny i bezwzględny. O deprywacji względnej możemy mówić wówczas, gdy człowiek ma poczucie

---

[3]. Zob.W.Szewczuk, Słownik psychologiczny,Warszawa 1985, s.120.

nierówności, niesprawiedliwości, upśledzenia w porównaniu z innymi. Ten rodzaj deprywacji jest wówczas największy, gdy porównując siebie z innymi nie odnajdujemy już żadnej grupy ludzi w tym samym stopniu pozbawionych możliwości zaspokajania ważnych dla nich potrzeb. Deprywacja względna to źródło aktywności ale także przyczyna największych frustracji. Deprywacja ta bowiem godzi bezpośrednio w poczucie własnej wartości. Zdaniem T.M. Newcomba pozbawienie (deprivation) - nie wywołuje tak długo przejawów wrogości, dopóki nie jest zagrożone poczucie własnej wartości. lest jednak wystarczającym powodem do poszukiwań własnej zamkniętej społeczności[4]. O deprywacji bezwzględnej mówimy wówczas, gdy w odczuciu nie tylko danej jednostki dana potrzeba nie jest zaspokajana, bądz też jest, lecz w stopniu niewystarczającym. Można sądzić, że deprywacja związana z odbywaniem służby wojskowej ma charakter długotrwały i obejmuje wszystkie sfery niezaspokojonych potrzeb. Przejawem tego niezaspokojenia mogą być różnorodne zachowania i postawy w tym także realizowane w obszarze "drugiego życia".

Drugi zespół przyczyn tkwi w psychicznej potrzebie przynależności do grupy, potrzebie kontaktu i bezpieczeństwa. Potwierdzenie tego faktu znajdujemy w psychologii rozwojowej gdzie wskazuje się, że potrzeba taka cechuje młodzież w wieku 16-22 lata. Jest to bowiem okres charakteryzujący się przyrostem bezinteresownej solidarności społecznej, sprzyjający powstawaniu zwartych i silnych grup, paczek czy - w podkulturze przestępczej - band[5]. Przynależność do grup -zdaniem T.Müllera uwalnia od frustracji, nacisków, upośledzenia, na które jej członkowie narażeni są w normalnej społeczności[6]. Grupa - według A.Podgóreckiego - zapewnia

---

4. T.M. Newcomb , Dwa typy nastawienia wobec przeszkód , /w:/, Zagadnienia psychologii społecznej,/red. A. Malewski/, Warszawa 1962, s.195-208.
5. Zob. E. Hurlock, Rozwój młodzieży, Warszawa 1965; A.Bandura, R.H.Walters, Agresja w okresie dorastania, Warszawa 1968.
6. Zob.T.Muller, Młodzieżowe podkultury, Warszawa 1987, s.68-78.

bezpośrednie stosunki "twarzą w twarz", umożliwia tworzenie więzi opartej na koleżeństwie i zaufaniu. Jest płaszczyzną kumulowania zbiorowego, negatywnego społecznie niezadowolenia [7]. Jest ona, także miejscem kompensacji doznanych przykrości, niesprawiedliwości i upokorzeń. Warto, w kontekście podkultury żołnierskiej zwrócić uwagę, że przynależność do jakiejś grupy wyzwala tendencję do faworyzowania "swoich", a dyskryminowania "obcych" jest podstawą do powstawania konfliktów międzygrupowych [8]. Dyskryminowanie "obcych" łatwo prowadzi bowiem do pojawienia się uczuć wrogości co przejawia się bardzo często w najróżniejszych aktach agresji i przypisywania przeciwnikom samych netgatywnych cech.Z przejawami takimi mamy do czynienia w relacji grup "starych" i " młodych" żołnierzy.

Nuda i monotonia może być,także przyczyną udziału żołnierzy w podkulturze. Nuda to uczucie spowodowane bezczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń, monotonią [9]. Nuda jest uczuciem dość powszechnie występującym u żołnierzy pełniących służbę wojskową. Jej przyczyną jest mała atrakcyjność prowadzonych ćwiczeń i szkoleń, bezustanna powtarzalność mało interesujących i trudnych do zaakceptowania przez wykonawców prac gospodarczych i czynności porządkowych. Prowadzone w ostatnich latach działania oszczędnościowe / ograniczenie ilości poligonów, strzelań, brak środków pozoracji pola walki,wprowadzenie bardzo niskich limitów kilometrów/ i najzwyklejszy brak pieniędzy pogłębiły ten i tak już mało optymistyczny obraz żołnierskiej codzienności. Bywa więc, że udział w podkulturze jest jedyną możliwością podniesienia atrakcyjność służby.

---

7. A. Podgórecki, Patologia życia społecznego, Warszawa 1969, s.
8. Szczegółowy opis tej zależności w odniesieniu do klasy szkolnej dokonał S.Mika, Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa 1987, s.194.
9. Mały słownik języka polskiego, Warszawa 1969, s.461.

Nie ma takiej jednostki wojskowej , a nawet pododdziału w którym nie występowałyby zjawiska żołnierskiej podkultury. W znacznej części oddziałów i pododdziałów funkcjonowanie norm i zachowań podkulturowych stanowi istotny problem wychowawczy rzutujący na morale żołnierzy, ich dyscyplinę i samopoczucie. Jego złożoność i trudność warunkowana jest dwoma istotnymi czynnikami. Pierwszy odnosi się do faktu, iż większość młodych żołnierzy podporządkowuje się wymogom określonym przez podkulturę. Stopień akceptacji tych norm przez poszczególnych żołnierzy jest jednak zróżnicowany. Nie należą do wyjątków, przypadki żołnierzy, którzy opierając się naciskom grup nieformalnych piszą skargi do przełożonych i listy do rodziców. Drugi czynnik dotyczy samej istoty podkultury, a mianowicie prowadzenia przez całą społeczność "podwójnego życia", "drugiego życia". Oznacza to podejmowanie działalności nieformalnej lub działalności sprzecznej z normami społecznie obowiązującymi, przy jednoczesnym stwarzaniu pozorów właściwego wypełniania żołnierskich obowiązków. Stan ten powoduje, że stosunkowo łatwo jest stwierdzić sam fakt istnienia podkultury ale niezmiernie ciężko jest określić jej rzeczywisty zakres i charakter.

Kadra zawodowa w dużej mierze zdaje sobie sprawę z funkcjonowania tych zjawisk, ale w większości traktuje je jako formę niegroźnych zabaw, urozmaicających codzienne życie żołnierskie. W niewielkim tylko stopniu upatruje w tych zjawiskach istotne zagrożenie dla morale i kondycji psychofizycznej żołnierza. Zaś jeszcze rzadziej wiąże wpływ nieformalnej obyczajowości z niezadowalającymi wynikami szkoleniowo - wychowawczymi.

Zjawiska mieszczące się w obszarze zachowań podkulturowych mają charakter zespołowy jak i indywidualny. Do zespołowych należą przede wszystkim nieformalne ceremonie żołnierskie, które są akceptowane przez zdecydowaną większość żołnierzy, ponieważ dotyczą ważnych dla nich

wydarzeń związanych z upływem kolejnych okresów służby wojskowej. Ceremonie mają różnorodny charakter i specyfikę w zależności od rodzaju wojsk,typu jednostki lub pododdziału, lokalizacji, charakteru zadań i rodzaju pełnionej służby.

Do typowych ceremonii o charakterze zespołowym należą np.:"podcinanie ogona" lub "obcinanie ogona", "obcinanie blachy", "studniówka".

Do indywidualnych przejawów podkultury żołnierskiej należą zachowania i język. Stosunkowo łatwo jest zorientować się czy dany żołnierz jest "kotem", "wickiem" czy "rezerwistą" Różni ich wygląd zewnętrzny i sposób zachowania się. Do atrybutów wyglądu i zachowania oraz uprawnień rezerwisty należy np.:

-ustawianie się w drugim szeregu szyku;

-pobieranie posiłku w pierwszej kolejności;

-korzystanie z usług młodszych służbą żołnierzy;

-prawo decydowania o wyjściu na przepustkę żołnierzy najmłodszych służbą;

-nisko opuszczony pas;

-poluźnione spinacze butów

-zdeformowana czapka, zdeformowany orzeł;

-w widocznym miejscu wpięta "blacha";

-możliwość noszenia szelek;

-możliwość noszernia wąsów;

-możliwość leżenia na łóżu w godz.6.00-22.00;

-możliwość nieograniczonego oglądania telewizji po godz. 15.00;

-nie wykonywanie żadnych prac gospodarczych w pododdziale.

Podane przykłady nie wyczerpują wszelkich oznak starszeństwa i w swojej różnorodności nie nadążają za rzeczywistością. Określone przywileje nabywane są stopniowo wraz z upływem czasu pełnionej służby. Cechą charakterystyczną jest to, że w końcowym okresie służby/ na 49 lub 30 dni przed jej zakończeniem/ żołnierze najstarszego rocznika rezygnują z większości zewnętrznych objawów starszeństwa. Często też są przykładnie regulaminowi, a wykonując obowiązki służbowe sumienni i konsekwentni.

Cechą podkultury żołnierskiej jest funkcjonujący w jej ramach system nieformalnych kar i nagród. Kary stosowane są w przypadku naruszania określonych norm grupowych, i wyrażają niezadowolenie społeczności lub części społeczności z postawy określonego jej członka lub innej grupy. Bywa, że kara jest następstwem indywidualnej "inicjatywy wychowawczej" żołnierza starszego wobec młodszego, przejawem złośliwości, chęci pokazania się, przejawem skrywanych kompleksów czy wreszcie patologicznych skłonności. Kary te cechuje: duża uciążliwość fizyczna, dolegliwość psychiczna, wstyd, upokorzenie, naruszenie i poniżenie godności osobistej. Do kar najczęściej wykonywanych należą prace porządkowe, a wykonuje się je niezależnie czy są one potrzebne czy też nie. Często celowo robi się bałagan, aby następnie zrobiony został porządek. Nakazywanie prac porządkowych jako kar nieformalnych wynika z możliwości nieujawniania się karzącego i potrzeby wyjaśniania komukolwiek swoich intencji. Sam zaś fakt ,że "ktoś" tam "coś" sprząta nie budzi zainteresowania przełożonych i osób postronnych. Innymi karami spotykanymi w podkulturze żołnierskiej są np.:

-zakaz wyjścia na przepustkę ,

-zakaz wyjazdu na urlop,

-zakaz oglądania telewizji

-bieganie w masce przeciwgazowej,

-wykonywanie "pompek",

-uderzenia otwartą dłonią w kark lub czoło karanego żołnierza czyli tzw."karczycha" i "parole",

-uderzenia pięścią w mięsień tzw."mięśniaki",

-uderzenia oburącz otwartymi dłońmi w uszy "kolty",

-polecenie zawiśnięcia pod spodem łóżka trzymając się sprężyn tzw. "nietoperz"

-"kręcenie nosa",

-"kręcenie wora"

Prowadzone przez wiele lat badania wskazują, że wielu młodych żołnierzy akceptuje ten system karania nieformalnego. Jest to być może efektem przeświadczenia o jego przechodnim charakterze i perspektywie przejęcia praw i przywilejów dostępnych najstarszym żołnierzom. Może również wskazywać na dużą represyjność grup podkulturowych wobec jednostek opornych lub wyłamujących się spod ustalonych zasad.

Nagrody przyznawane są za istotne dokonania i stanowią wyraz uznania i aprobaty, czasami stanowią przejaw dobrej woli, lub dobrego samopoczucia starszych żołnierzy. Do typowych nagród należy np.:

-zwolnienie z wykonywania prac porządkowych i gospodarczych tzw."odbój",

-prawo oglądania telewizji razem ze starszymi,

-wyrażenie zgody na skorzystanie z urlopu lub przepustki,

-zezwolenie na wyjście z koszar w ubiorze cywilnym,

-zwracanie się do młodego żołnierza po imieniu.

Nieformalne kary i nagrody utrwalają podział żołnierzy na "starych"/"lepszych"/ i "młodych"/"gorszych"/. Podkreślają uprzywilejowaną pozycję "rezerwy"/"dziadków"/ w pododdziale i potwierdzają ich prawo do narzucania własnej woli wszystkim pozostałym.

Tak naprawdę o podkulturze żołnierskiej wiemy niewiele, brak jest systematycznych badań. To co jest,stanowi jedynie rezultat indywidualnych zainteresowań pojedyńczych badaczy i prowadzonych przez nich sporadycznie badań empirycznych. Prezentowany materiał, także nie charakteryzuje całości zjawiska i stanowi jedynie próbę zaprezentowania jego elementów. Wiele z poczynionych wyjaśnień można potraktować tylko jako wstępne i hipotetyczne, wysunięte na podstawie przestudiowanej literatury i badań, które - ze względu na ograniczony zasięg - nie zawsze miały charakter reprezentatywny.

ppłk dr Janusz Świniarski

WYCHOWANIE DLA BEZPIECZEŃSTWA PERSONALNEGO I STRUKTURALNEGO

Wiele jest powodów tego, że wciąż aktualne jest pytanie o to, dokąd zmierzamy, jaka jest perspektywa dla człowieka, grup społecznych, narodów i ludzkości? Co, w związku z tym, jest wartością pierwszą , którą należy wybrać i realizować, aby wybrać trafnie? Są to pytania, które w ukonkretnieniu teorii wychowania nabierają następującego brzmienia: dla kogo lub czego wychowywać? W odpowiadaniu na tak brzmiące pytanie nie tylko teoretycy wychowania wojskowego stanąć mogą wobec dramatycznego dylematu: czy można nadal wychowywać dla wojny?

Otóż krytyka wychowania dla wojny nie jest sprawą nową. Przewija się ona przez dzieje myśli ludzkiej od jej zarania, a celują w niej szczególnie teorie i ruchy pacyfistyczne. Ale dopiero w erze jądrowej krytyka ta nabrała nowych wymiarów. Wówczas również sprawa wychowania dla pokoju nabrała szczególnych preferencji. Postawiło to teorię wychowania, osobliwie teorię wychowania wojskowego wobec dylematu: wychowanie dla wojny czy wychowanie dla pokoju? W związku z tym, szczególnej aktualności nabrał problem rozstrzygnięcia tego dylematu. Jedną z propozycji jego kreatywnego rozwiązania jest postulat wychowania dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego.

Wiele jest bowiem argumentów na to, że, o ile wychowanie dla wojny będące przedmiotem obszernej teorii wychowania wojskowego, którą zaskoczyła moda z połowy naszego wieku na wychowanie dla pokoju, to schyłek XX w., wydaje się stwarzać klimat do preferowania wychowania dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Jeszakże koncepcja tego ostatniego wychowania zakorzeniona w filozofii bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego [1/]

stwarza perspektywę kreatywnego przewartościowania wychowania dla wojny i wychowania dla pokoju. Nadto, ta wyrastająca z krytycznego i kreatywnego przewartościowania koncepcja wychowania daje się traktować jako swoista metafizyka koncepcji wcześniejszych, wyjście poza jednostronność już coraz bardziej historycznych zamiarów na wychowywanie dla wojny i wychowywanie dla pokoju.

Wychowanie dla wojny

Przyjmując, iż pierwszą ludzką pracą jaką podjął człowiek u zarania ludzkiej cywilizacji i kultury była w o j n a, należy przyjąć również, że i pierwszym wychowaniem było wychowywanie dla wojny - coraz bardziej organizowanej i uspołecznianej przemocy już to bezpośredniej, już to pośredniej. Z czasem, to wychowanie dla wojny zaowocowało w wychowaniu etatystycznym, karności i dzielności, pełnym oddaniu państwu. Tak rzecz się miała w małych miastach państwach greckich - polis - gdzie lansowano spartański model wychowania, jak również w potężnym imperium rzymskim. Tutaj wychowanie dla wojny przyjęło postać wychowywania obywatelskiego wspieranego na totalnym fanatyźmie etatystycznym, dla którego dobro p a ń s t w a było najwyższym prawem /nakazem/, a jego obywatele przekonani o tym, że honorowo i zaszczytnie, wręcz "słodko umierać jest za ojczyznę" - państwo. Z czasem, ten totalny fanatyzm etatystyczny wzmocniony został szowinizmem narodowym, by współ ledz u ważnych przyczyn wojen w epoce nowożytnej i współczesnej[2/].

Zapoczątkowane w starożytności wychowanie dla wojny utrwaliło co najmniej dwie grupy jego skrajnych form, a mianowicie, po pierwsze, i n d y w i d u a l n e g o h e r o i z m u i waleczności, dzielności i prywatnego zaangażowania w walce dla celów bardziej osobistych, niektórzy podkreślają, że dla s ł a w y

walki podejmowanej wręcz dla "miłości sławy" i motywowanej kultem osobistej siły, po drugie zaś, u p a ń s t w o w i o n e j i u s p o ł e c z n i o n e j walki podejmowanej przez p o s ł u s z n y c h wobec wspólnoty obywateli, zatroskanych o jej dobro i potęgę.

Osobisty, indywidualny i prywatny heroizm legł u podstaw całej klasycznej tradycji wychowawczej i - według teoretyków nie tylko wychowania - jest osnuty na wątku homeryckiej moralności honoru i męstwa, które przynależą tylko najlepszym - arystokratom, rycerstwu i żołnierzom[3]. Ten homerycki kult indywidualnej siły, odwagi i męstwa oraz honoru, słowem, waleczności, znalazł swe daleko idące analogie w wychowywaniu dla wojny stanu rycerskiego, którego preferowanym zajęciem było nieustanne poszukiwanie okazji do podjęcia walki by dowieść swego męstwa i wojowniczości, przymiotów boskich i heroicznych - rycerskości[4]. Wszakże tym, co charakteryzuje średniowiecze w tym względzie jest - jak zauważa wybitny jego znawca, J.Huizinga - dążność do przodowania, manifestowanie indy·idualnej /rycerskiej/ siły, odwagi i honoru, które jednocześnie stawiają walkę na równi z z a b a w "Zabawa jest walką, walka zaś zabawą"[5]. Wiele zaś z tej rycerskiej ludyczności średniowiecznej przejęto w wychowaniu rycerskim czasów nowożytnych . Przejęto także uwielbienie wojny, któr ma swe źródła także starotestamentowe i osnute jest - jak diagnozuje cytowany wyżej autor - na babilońsko-asyryjskim pojęciu wojny, które traktuje ją jako boski nakaz w imię świętej sławy[6] Jest to uwielbienie, które F.Nitzsche wyraził m.in. w słowach następujących: "... dobra wojna uświęca każdą sprawę. Wojna i męstwo uczyniły więcej wielkich rzeczy, niż miłość bliźniego /. Cóż jest dobrem? ... Walecznym być"[7].

Niewątpliwie to właśnie "bycie walecznym" jest rysem charakterystycznym wychowania dla wojny w skrajnych formach indywidualnego, prywatnego i osobistego heroizmu. Te formy wychowania związane są tak z homeryckim kultem sławy i honoru jak średniowiecznym ethosem rycerskim oraz jego analogiami i trudno już osiągalnymi kontynuacjami po dzień dzisiejszy. W tych formach wychowania dla wojny ważny jest przede wszystkim i n d y w i d u a l i z m, osobista wola walki, upór w niej, przedsiębiorczość, zadziorność, spryt, przebiegłość i podstęp oraz tym podobne cechy.

Z kolei wychowanie dla wojny u s p o ł e c z n i o n e j, którego początki tkwią również w tradycji klasycznej osnute jest nie na indywidualiźmie, lecz na p o s ł u s z e ń s t w i e. Już w starożytnej Grecji miejsce Homerowego bohatera walczącego w imię indywidualnego interesu, często identyfikowanego ze sławą, zajmuje stopniowo żołnierz-obywatel, walczący w imię interesu pewnej całości i poświęcający siebie dla państwa - ojczyzny. Ci żołnierze-obywatele: "Sami śmiertelni gotowi są poświęcać się, by On była nieśmiertelną"[8], nie są już heroicznymi indywidualistami, lecz posłusznymi elementami całości - państwa. Rzecz w tym, jak pisze Hegel, że : "Męstwo bywa oczywiście różne. Odwaga zwierzęcia rozbójnika, męstwo w obronie czci, dzielność rycerska - wszystkie te postacie nie są jeszcze formami prawdziwymi. Prawdziwe męstwo narodów kulturalnych polega na gotowości poświęcenia siebie dla państwa, tak iż jednostka odgrywa tu tylko rolę jednej spośród wielu. Rzeczą ważną jest tu nie osobista odwaga, lecz włączenie się w to, co ogólne.[9]" , a tym jest suwerenność państwa[10]. Idzie przy to już nie o osobistą odwagę, męstwo i honor jednostkowy, lecz o "... całkowite posłuszeństwo i rezygnację z własnego mniemania i rozważania, co oznacza n i e o b e c n o ś ć własnego ducha"

Takie przeświadczenie znalazło swój pełny wyraz w karności niemieckiej będącej skutkiem tzw. wychowania pruskiego, które wyrabia totalną karność, tj. karność zewnętrzną i wewnętrzną czyli - posługując się słowami Hegla - całkowitej nieobecności indywidualnego ducha wtopionego w "mechaniczną" masę, jednolity, karny mechanizm sił zbrojnych - armię. Tutaj posłuszeństwo znajduje swój wyraz w karności, która - według marszałka Focha - stanowi zasadniczą siłę wojska. Ale karność ta niekoniecznie musi być realizowana na wzór pruski.

Wybitny polski teoretyk wojskowy, S.Mossor lansował przekonanie, że należy różnicować formy karności tak, że "... powinny być różnice między masą niższych dowódców i szeregowych a grupą wyższych dowódców taktycznych i operacyjnych oraz ich oficerów sztabu"[12]. Ta pierwsza "... powinna mieć oblicze w dużym stopniu "mechaniczne", uszlachetnione oczywiście i ożywione szczerze i głęboko pojętym wychowaniem obywatelskim, inicjatywą, poczuciem obowiązku i patriotyzmu. Wszelkie objawy indywidualnej niesforności ... powinno być surowo tępione. /.../ Karność wyższych dowódców i ich sztabów jest zupełnie inna. Karność zewnętrzna jest tu praktycznie prawie niczym, bo jej znaczenie ogranicza się tylko do dawania dobrego przykładu, natomiast karność istotna, wewnętrzna jest rzeczywiście wszystkim"[13].

Idąc śladem cytowanego wyżej teoretyka można wyróżnić trzy istotne i zauważane przez niego formy karności, a mianowicie: karność s t r a t e g i c z n a - przynależna naczelnemu dowódcy /wg Mossora/, wypływająca z jego woli i konsekwencji w walce najbliższa Homerowym herosom, dla których wojna była ich walką prywatną, indywidualną i osobistą , także dla sławy; karność o p e r a c y j n ą - przynależną wyższym dowódcom i ich sztabom,

zakorzenioną w woli i konsekwencji realizacji zamysłu naczelnego wodza w sposób dowolny, ale skuteczny; karność t a k t y cz n ą wspartą na karności wewnętrznej i zewnętrznej wzmacnianej powinnością obywatelską i patriotyczną, wychowaniem w duchu patriotycznym i etatystycznym.

Krytyka wychowania dla wojny

Wychowanie dla wojny spotykało się i coraz częściej spotyka się z krytyką, która wychodzi już nie tylko z środowisk pacyfistycznych o różnych barwach i odcieniach. Krytyka ta bowiem w XX wieku nabrała charakteru nie tyle aksjologiczno-utopijnego, co scientystycznego. Stało się tak za sprawą potencjalnie totalnego zagrożenia globalną i prawdopodobnie już ostatnią wojną z użyciem broni masowego rażenia. Era jądrowa i zdynaminizowanego postępu naukowo-technicznego, uwypuklającego nowe i liczne zagrożenia dla życia w ogóle i życia ludzkiego, wyartykułowała rzeczywiste argumenty na rzecz wychowania dla pokoju, jako ważnego i uniwersalnego warunku zachowania ludzkości, jej przetrwania i rozwoju - bezpieczeństwa. Czas wychowania dla wojny w erze jądrowej bezpowrotnie minął - optymistycznie i utopijnie obwieszczali wybitni myśliciele z początków tej ery, przerażeni realną perspektywą globalnej anihilacji. Czas skończyć - wołali oni - z fanatyzmem, rasizmem i nacjonalizmem wkomponowanymi w edukację dla wojny.

Wśród tych myślicieli znaleźli się m.in. tacy, jak A.Einstei i B.Russell. Głównie dla tego ostatniego wychowanie od czasów nowożytnych było i jest wychowaniem państwowym i propaństwowym, siłrzeczy, nacjonalistycznym i fanatycznym oraz kumulujące się w wychowywaniu dla wojny. Istota rzeczy w tym wychowaniu państwowym i dla wojny polegała i polega na tym, że , z jednej strony wzmacnia zawsze predyspozycje agresywne wychowanka - obywatela konkr

tego państwa - ale, z drugiej strony, potęguje także bezgraniczne oddanie temu państwu - narodowi i jego kulturze. Wychowanie takie owocuje, w: z jednej strony, fanatyźmie, rasiźmie i nacjonaliźmie, z drugiej zaś, karności i posłuszeństwie, wręcz poddaństwie etatystycznym, wykorzystywanym następnie w utrzymywaniu porządku wewnętrznego oraz mobilizacjach wojennych oraz prowadzeniu wojen.[14/]

"Produkt" takiego wychowania - agresywny, karny i dzielny oraz posłuszny obywatel-żołnierz - najczęściej z radością i fantazją, przekonaniem i pełną identyfikacją z wolą dowódcy podejmuje działania zbrojne i rusza na batalie wojenne często po sławę i zaszczyty, by w rzeczy samej stać się "mięsem armatnim", mordercą zamiast bohaterem, bezimiennym trupem zamiast człowiekiem sławy. Ale człowiek ten ruszający na wojnę uświadamiał sobie to wówczas, kiedy uwikłał się w krwawe, okrutne i piekielne męczarnie działań zbrojnych. Również wówczas słabł w nim pieczołowicie wzmacniany przez wychowanie etatystyczne fanatyzm i nacjonalizm, agresywność i egoizm narodowy. Dopiero okrucieństwo wojny zaczyna budzić autentyczny humanitaryzm, humanizm i umiłowanie pokoju, wzmacnia altruizm, tolerancję i szacunek dla innych.

Doświadczenie wieku XX, coraz okrutniejszych i coraz bardziej totalnych wojen potwierdza ten paradoks: dopiero wojna budzi realną potrzebę pokoju i rzeczywiście wychowuje dla niego. Czym bardziej okrutna, totalna i krwawa jest wojna, tym silniejsze i powszechniejsze są starania o pokój i donoślejsze wołania o wychowanie dla pokoju. Można nawet skonstatować, że koncepcja wychowania dla pokoju jest skutkiem wojny, agresji, fanatyzmu i szowinizmu.

Oczywiście wychowanie dla wojny stanowi zasadniczo przedmiot pedagogiki wojskowej. Nie wdając się w kompetentne szczegóły z nią związane stwierdzę tylko, że starała się ona i nadal stara jakoś łączyć

dwa główne podejścia w wychowaniu dla wojny, a mianowicie, wychowania dla wojny indywidualnej, prywatnej i osobistej - dla sławy - z wychowaniem dla wojny uspołecznionej - dla potęgi osiąganej posłuszeństwem, zorganizowanymi działaniami zbrojnymi. Ale w obliczu zagrożenia ostatnią wojną z użyciem ogromnych mocy niszczenia wychowanie to zaczęło nabierać charakteru wychowania dla totalnej i powszechnej śmierci, unicestwienia życia jako wartości przecież pierwszej i zasadniczej. Z punktu widzenia pędu ku życiu wychowanie dla wojny i powszechnej śmierci traci sens. W tym kontekście zrodziła się moda na w y c h o w a n i e d l a ż y c i a i jego trwania - bezpieczeństwa - która w erze jądrowej nabrała najpierw charakteru wychowania dla pokoju. Pokój bowiem dawał gwarancje trwania i przetrwania życia jako takiego, "mroził" śmiertelne moce w jakie człowiek wyposażył siebie w dobie rewolucji naukowo-technicznej.

Wychowanie dla pokoju

Niewątpliwie wychowanie dla pokoju nabrało szczególnego znaczenia w erze jądrowej. Jednakże tradycje tej koncepcji sięgają głęboko w dzieje myśli ludzkiej. Wszakże jedną z nich jest koncepcja pokoju powszechnego i eschatologicznego zawarta w myśli judeo-chrześcijańskiej, która w wersji chrześcijańskiej pokój traktuje jako trójjednię : pokój człowieka z samym sobą, z innymi ludzmi i z Bogiem[15]. W tej koncepcji wychowanie dla pokoju wymaga kształtowania integralności indywidualnej człowieka, harmonii społecznej i pojednania transendentalnego czy metafizycznego[16]. Jest to koncepcja pokoju wyprowadzana i wkomponowana w wszechkosmiczny porządek funkcjonalny[17].

Z kolei myśliciele ery jądrowej wychowanie dla pokoju i w duchu pokoju traktują jako celowe i świadome działanie obejmujące cały proces życia społecznego rozwijany w kierunku ubogacania społeczności narodowych i międzynarodowych w ich współdziałaniu i współpracy, pojednywaniu, nie zaś przemocowego i zbrojnego rozwiązywania sprzecz

ści i sporów nieodzownych rozwojowi i zmianom w stosunkach wewnątrzpaństwowych i międzynarodowych. Wsparcia tych działań upatrywali oni w filozofii wychowania dla pokoju, której zasadnicze zadanie wiązali z rozważaniem relacji między tym, co uniwersalne i tym, co narodowe. Mało tego, miało to być rozważanie takie, które uzasadni i uargumentuje niezbędność i wyższość p o j e d n a n i a nad innymi sposobami i formami rozwiązywania sprzeczności i konfliktów. Zasadniczą zaś sugestią z tych rozważań stał się postulat tworzenia świata sprawiedliwego, który w ujęciu J, Galtunga winien być perspektywicznie światem bez przemocy personalnej i strukturalnej[18]. Winien to być świat ludzi wychowanych tak, aby myśleli o sobie jako o członkach zarówno wspólnoty międzynarodowej i ogólnoludzkiej, jak również wspólnoty narodowej o swoistej kulturze ubarwiającej cywilizację współczesną - jak skonstatowano m.in. na Kongresie Intelektualistów w Obronie Pokojowej Przyszłości Świata[19]. Rzecz w tym, aby edukować dla pokoju przez kształtowanie harmonii i integracji każdego człowieka, spokojnych umysłów otwartych na dialog, tolerancję i usposobionych do wymiany oraz współpracy kulturalnej, również braterstwa i miłości między ludzmi. Mało tego, ważną rolę w edukacji dla pokoju pokładano w tworzeniu obiektywnych struktur pokoju oraz propokojowej orientacji środków masowego przekazu. Wśród sposobów i metod takiej edukacji wymienia się na pierwszym miejscu n a u c z a n i e j ę z y k ó w o b c y c h "... tak wcześnie i w takim zakresie jak tylko jest to możliwe"[20]. Rzecz w tym, aby ludzi zbliżać, p o j e d n y w a ć i przysposabiać do współpracy i współdziałania[21]

Generalnie jednak, współczesne koncepcje wychowania dla pokoju nie idą, w gruncie rzeczy, poza artykulację wkomponowaną w myśl chrześcijańską, która wyróżnia trójjednię pokoju indywidualnego, strukturalnego i metafizycznego. Zasadą zaś realizacji tej trójjedni było

i jest p o j e d n a n i e, harmonia i zintegrowanie trzech płaszczyzn: indywidualnej, międzyindywidualnej / w tym także strukturalnej i instytucjonalnej / oraz metafizycznej, w znaczeniu,pozaindywidualnej i pozamiędzyindywidualnej.

Przeświadczenie o nieodzowności wychowania bardziej dla pokoju niż dla wojny znalazło swój wyraz w wielu uregulowaniach międzynarodowych, od postulatów intelektualistów i licznych zabiegów uczonych po konwencje i prawa propokojowe oraz deklaracje / w tym także słynną deklarację ONZ "O wychowaniu dla pokoju" z 1974 r./. Ale tak te postulaty i deklaracje, jak i prawa spotkały się z krytyką, która uwypukla ich nierzeczywisty, bardziej pragnieniowy i wręcz utopijny charakter. Rzecz zaś przede wszystkim w tym, że do dziś nie udało się ustanowić absolutnego pokoju w świecie, mimo, że wysiłki w jego kształtowaniu liczą tysiące lat.

Krytyka wychowania dla pokoju

Mocny argumentem w krytyce wychowania dla pokoju jest jego nierealizowalność w dłuższym czasie tak w stosunkach interpersonalnych jak i międzynarodowych. Pokoju się pragnie od wieków, ale nie daje się jego zrealizować. Jest on bowiem zarezerwowany dla Królestwa Bożego na ziemi - powiadają bibiliści[22]. Współcześni zaś krytycy wychowania dla pokoju powiadają na przykład, że jest ono obsesją pewnych uczonych i intelektualistów, którzy lansują je tylko po to, aby zdobyć dla siebie prestiż i sławę. W związku z tym, pokój traktują oni instrumentalnie, raczej jako dogmat, a jego realizację widzą jedynie w rozbrojeniu, które jest niebezpieczne dla człowieka, państw i ludzkości [23].

Niewątpliwie absolutyzacja wychowania dla pokoju tak jak absolutyzacja wychowania dla wojny są niebezpieczne i nierealistyczne - rzecz można za Barry Buzanem[24]. Rzecz w tym, aby te koncepcje

zintegrować, i tym samym, uczynić rzeczywistymi przez zgodność tak z agresywną i altruistyczną naturą ludzką jak z potrzebami życia społecznego i jego kształtem w XXI wieku. Tę integrację dać może wychowanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, czyli wychowanie dla życia i w miłości życia.

Wychowanie dla bezpieczeństwa

Zamysł wychowania dla bezpieczeństwa jest sugestią implikowaną z krytycznego przezwyciężania absolutyzacji wychowania dla wojny i wychowania dla pokoju. Nie rzecz przecież w pokoju za wszelką cenę - pokoju niesprawiedliwym [25] - i w wojnie dla zabawy bądź sławy czy potęgi. Dziś, ani wojna ani pokój, lecz bezpieczeństwo jest tym, co nabiera kapitalnego i uniwersalnego znaczenia[26]. Coraz trudniej jest przecież - jak podkreślają praktycy wychowania - na tyle zdezintegrować osobowość współczesnego człowieka, aby pozbył się on swej osobowości, swego ducha na rzecz ducha państwa - powiedzieć można, rozwiając cytowaną myśl Hegla.

Rzecz przede wszystkim w tym, że tradycyjnie rozumiana karność jako urzeczywistnienie posłuszeństwa traci swe możliwości realizacyjne u coraz bardziej podmiotyzujących się i podmiotyzowanych ludzi - obywateli autentycznie demokratycznych społeczeństw, których osnową jest triada: „Wolność-Prawo-Dobrobyt"[27]. W tych społeczeństwach już od bezmała każdego żołnierza wymagana jest coraz powszechniej karność typu operacyjnego i strategicznego. Są oni przecież wyposażani w coraz bardziej wyrafinowany i o ogromnej mocy rażenia sprzęt wojskowy. Dlatego musi narastać coraz większa świadomość takiej wartości uniwersalnej jak życie. Jego wartość i cena rośnie wraz z tym, jak świat staje się coraz bardziej i nieuniknienie globalną wioską, osiedlem sąsiadów i bliźnich, nie zaś obcych i wrogów. Tutaj fanatyzm, rasizm i nacjonalizm tracą swój sens

jako instrumenty bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo bowiem stało się wspólne i niepodzielne. Z tego to przede wszystkim względu wychowanie, w tym również wychowanie wojskowe, pójść powinno w kierunku podmiotyzacji i heroizacji ludzk osiąganej przez wychowywanie dla bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego.

W tym kontekście, nie wdając się w obszerniejszy wywód, stwierdzę tylko, że w wychowaniu tym dobrze byłoby mieć na uwadze trzy aspekty bezpieczeństwa, a mianowicie: b e z p i e c z e ń s t w o i n d y w i d u a l n e , b e z p i e c z e ń s t w o i n s t y t u c j o n a l n e , i b e z p i e c z e ń s t w o k u l t u r o w e , które rozumieć można jako realizację istnienia przez przezwyciężanie, unikanie i eliminowanie jego zagrożeń czy barier. Rzecz w tym, aby umiejętnie przewartościować przez mediatyzację, w nową jakość, po pierwsze, tak wychowanie dla wojny prywatnej i indywidualnej - ów Homerowy ideał wojny dla sławy i średniowieczno-rycerski ethos wojny dla zabawy - jak i wychowanie dla pokoju indywidualnego - owego związanego m.in. z myślą chrześcijańską postulatu harmonii wewnętrznej i pojednania z samym sobą - w bezpieczeństwo indywidualne związane silnie z „Wolnością"; po drugie również, tak wychowanie dla wojny uspołecznionej /upaństwowionej/ jak i wychowanie dla pokoju z innymi ludzmi, harmonii społecznej,w bezpieczeństwo instytucjonelne związane z „Prawem"; po trzecie wreszcie, metafizyczny bądź aprioryczny aspekt tak wychowania dla wojny jako danej naturze ludzkiej inklinacji agresywnej jak i inklinacji altruistycznej , w bezpieczeństwo kulturowe związane z „Dobrobytem". Taki kierunek w przewartościowywaniu wychowania u progu XXI wieku kumuluje w sobie nowa filozofia osnuta na dogmacie zachowania życia i jego prolongaty, na instynkcie życia ("pędu ku życiu"), nie zaś śmierci, destrukcji i anihilacji[28/].

Przypisy:

1/ Zob: R.Rosa /red./, Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego, Warszawa 1993.

2/ Por.np: B.Russell, Szkice sceptyczne, Warszawa 1957; Tenże, Common Sence and Nuclear Warfare, London 1959; Tenże, Zbrodnie wojenne w Wietnamie, Warszawa 1967.

3/ Zob.np:M.I. Marrou, Historia wychowania w starożytności, Warszawa 1969, s. 41-43.

4/ Zob.np:M.Ossowska, Ethos rycerski w legendach średniowiecznych, "Studia Socjologiczne" 1968, nr 2, s. 52-67; J. Huizinga, Jesień średniowiecza, t. 1 i 2. Warszawa 1967.

5/ J.Huizniga, Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury, Warszawa 1967, s.66.

6/ Zob: tamże, s133.

7/ F.Nitzsche, Tak rzecze Zaratusta, Kraków , b.r.w, s.52.

8/ M.I.Marrou, Historia wychowania ..., cyt.wyd, s.47.

9/ G.W.F. Hegel, Zasady filozofii prawa, Warszawa 1969, s.435; por.także: M.N.Jakubowski, Heglowskie ujęcie wojny jako środka racjonalizacji, "Studia Filozoficzne" 1987, nr 9, s.141-153.

10/ G.W.F. Hegel, Zasady filozofii praca, cyt.wyd, s. 319.

11/ Tamże.

12/ S.Mossor, Sztuka wojenna w warunkach nowoczesnej wojny, Warszawa 1986, s.228.

13/ Tamże, s.228-229.

14/ Por.np:B.Russell, Szkice sceptyczne, cyt.wyd, s.178-191.

15/ Zob.np:Św. Tomasz z Akwinu, Wykład listu do Rzymian, Poznań 1987, s. 165; Jan Paweł II rozwijając rozumienie tej trójjedni jako pokoju dynamicznego powiada o trójpojednaniu jako drogowskazu światowej cywilizacji: pojednaniu ze stworzeniem głoszącym chwałę Stwórcy; pojednaniu człowieka z jego bliźnim; pojednaniu człowieka z samym sobą. / Zob: Jan Paweł II, Przyszła zjednoczona Europa, "L´Osservatore Romano", z 12 X 1988, lub A.D.Rotfeld, Wizje Europy.Materiały dyskusyjne, Warszawa 1989./

16/ Zob.np:S.C.Napiórkowski OFConv. /red./, Teologia pokoju, Niepokalanów 1988.

17/ Zob.np:H.Waśkiewicz, Rozwój chrześcijańskiej koneepcji pokoju, "Colloquium Salutis, Wrocław 1973, s. 31-60.

18/ Zob:J.Galtung, Peace: Research-Education-Action. Essays in Peace

Research, Copenhagen 1975.

19/ Zob: Kongres Intelektualistów w Obronie Pokojowej Przyszłości Świata, Warszawa 1986, s.76-83; Wychowanie dla pokoju, Wrocław, Ossolineum 1983; E.A. Wesołowska, Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły, Warszawa 1983.

20/ Kongres Intelektualistów w Obronie Pokojowej Przyszłości Świata, cyt.wyd., s.79.

21/ Zob.np: Tamże, s.76-80.

22/ Zob.np: P.Micota, Introdukcyjna komparystyka problemów wojny i pokoju w Starym i Nowym Testamencie, maszynopis pracy magisterskiej kierowanej przez dr W.Maciąga, wykonanej w AON, Warszawa 1992.

23/ Por.np: L.Cox i R.Scruton, Peace Studies: A Citical Survey, London 1984.

24/ Por: B.Buzan, Peopl, States and Fear, The National Security Problem in International Relations, Brighton 1983.

25/ Zob.np: Św. Tomasz z Akwinu, Wykład listu do Rzymian, cyt.wyd, s.169.

26/ Szczególna waga bezpieczeństwa w współczesnym świecie mocno eksponowana była podczas obrad Pierwszego Światowego Kongresu Uniwersalizmu, który odbył się w sierpniu 1993 r., w Warszawie. Zwraca na to uwagę Ryszard Rosa w sprawozdaniu z Tego Kongresu, które pomieszczają "Zeszyty Naukowe AON" nr 4 z 1993 r.

27/ Zob: R. von Veizsäcker, Niemcy a Europa, /w:/ A.D.Rotfeld, Wizje Europy. Materiały dyskusyjne, Warszawa 1989, s.70-84; O.D. Wellershoff, Die Entwicklung der europäischen Sicherheit - Die Evolution nach der Revolution, referat wygłoszony w AON w dn. 28.09.1992.

28/ J.Świniarski, Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego - próbą kompleksowego ujęcia wyzwań współczesności, /w:/ R.Rosa /red./, Filozofia bezpieczeństwa ... , cyt.wyd, s. 177-197.

Ppłk dr Józef Smoliński

KSZTAŁCENIE OBYWATELSKIE ŻOŁNIERZY ZASADNICZEJ SŁUŻBY WOJSKOWEJ W PROCESIE WYCHOWANIA WOJSKOWEGO. TENDENCJE ZMIAN MERYTORYCZNO-ORGANIZACYJNYCH

Zmiany ustrojowe zachodzące w Polsce po wyborach 1989 roku objęły także wojsko, zapoczątkowując ewolucyjne przekształcenia w armii. W ramach przeprowadzanych zmian szczególne miejsce zajmują przeobrażenia w sferze merytorycznej i organizacyjnej systemu wychowawczego, w tym kształcenia obywatelskiego żołnierzy zasadniczej służby wojskowej. Tym wąskim wycinkiem - kształceniem obywatelskim żołnierzy - zajmę się w sposób przyczynkarki w swoim wystąpieniu.

Kształcenie obywatelskie realizowane jest w postaci cyklu zajęć programowych. Podstawowymi treściami tego kształcenia, zaproponowanymi przez Departament Oświatowo-Wychowawczy w formie "Propozycji tematycznych...", uczyniono tradycje oręża polskiego, zagadnienia prawno-ustrojowe państwa i dotyczące jego polityki obronnej, a także problematykę kulturalną, ekologiczną oraz tematykę związaną z prawami i obowiązkami żołnierza.

Dominująca część tematów poświęcona jest dziejom państwa polskiego, które - zgodnie z zamysłem, zresztą podobnie jak inne tematy - należy tak omawiać, by ich treść w połączeniu z emocjonalnym oddziaływaniem mogły skutecznie przyczynić się do kształtowania pożądanych postaw żołnierzy.

W trakcie 18 miesięcznej służby żołnierze zasadniczej służby wojskowej odbywają 180-godzinne szkolenie: 124 godziny przeznaczone są na kształcenie obywatelskie, a 56 godzin to czas przeznaczony - wzorem niektórych armii zachodnich - na tzw. go-

dzinę wychowawczą poświęconą głównie omówieniu bieżących problemów wychowawczych. Całość tych zajęć prowadzona jest w praktyce 4 razy w miesiącu po 3 godziny, według zasady 2 + 1: 2 godziny zajęć kształcenia obywatelskiego i 1 godzina wychowawcza.

W realizowanej obecnie formie kształcenia obywatelskiego zrezygnowano z oceniania poziomu wiedzy żołnierzy, zarówno w trakcie kontroli inspekcyjnych, jak i podczas zajęć szkoleniowych.

Szczupły wymiar godzinowy kształcenia obywatelskiego nie pozwala na realizację wszystkich podstawowych celów, jakie powinny być stawiane przed edukacją obywatelską armii państwa odbudowującego demokratyczną rzeczywiatość. Może on jednak zaspokoić niezbędne potrzeby w zakresie zadań obronnych państwa. "Propozycje tematyczne..." obecnie funkcjonujące oraz cały system kształcenia obywatelskiego stanowią ważny krok w kierunku nowoczesnej koncepcji nauczania tego przedmiotu, ale jednocześnie mają jeszcze wiele cech charakterystycznych dla okresu przejściowego. W dalszym ciągu w treściach merytorycznych, a przede wszystkim w metodyce daje się zauważyć przywiązanie do tradycyjnych form przekazu wiedzy. Owe przyzwyczajenia, a nade wszystko trudna sytuacja materialna jednostek powodują wolniejsze, od oczekiwanego wzbogacanie poszczególnych zajęć treściami wychowawczymi, wprowadzanie nowych form i metod kształtowania postaw obywatelskich.

Równie poważnym problemem w kształceniu obywatelskim żołnierzy, zwłaszcza do 1992 roku, był niedostatek pomocy dydaktycznych odpowiadających wyzwaniom nowych czasów. Brakowało nie tylko uniwersalnego podręcznika ale nawet szczegółowych opracowań wycinkowych, które formułowałyby rzeczową odpowiedź na pytania dotyczące zmieniającej się rzeczywistości wojskowej.

Powierzenie prowadzenia wszystkich zajęć z kształcenia obywatelskiego oficerom wychowawczym nie było posunięciem w pełni uzasadnionym, spowodowało bowiem odczuwalne zmniejszenie zainteresowania tymi zajęciami dowódców i wyraźnie ograniczyło ich udział w procesie edukacyjnym. Ma to też ujemny wpływ na integrację pododdziałów, nie sprzyja intelektualnemu rozwojowi dowódców, a przy okazji stwarza szereg problemów organizacyjnych. A przecież za efekty kształcenia obywatelskiego odpowiada dowódca, który decyduje o podjęciu określonych tematów i zakresie ich realizacji. Również on planuje dni i godziny zajęć oraz metody ich prowadzenia.

Uświadamianie dowódcom ich roli w organizowaniu i programowaniu kształcenia obywatelskiego przebiega stosunkowo wolno. Dowódcy - jak wskazuje praktyka - przejawiają w tym zakresie za mało inicjatywy i elastyczności, stąd też m.in. "Propozycje tematyczne..." traktują oni nierzadko jako obligatoryjny program, a nie jedynie sugestie tematyczne.

W ciągu ostatnich 3 lat wyraźnie zaznaczył się też spadek prestiżu i rangi prowadzonych zajęć, obniżenie poziomu pracy instruktorsko-metodycznej i zmniejszenie zainteresowania kadry zawodowej rozwojem intelektualnym w zakresie humanistyki. Przyczyną tego stanu rzeczy jest m.in. niewypracowanie dotąd metod badania postaw obywatelskich uwzględniających nowe podejście do problemu ich kształtowania, a także niedocenianie wpływu postaw żołnierzy na osiąganie przez nich sukcesów w służbie.

Prace nad nową koncepcją kształcenia obywatelskiego w siłach zbrojnych prowadzone są przez Oddział Edukacji Obywatelskiej Departamentu Oświatowo-Wychowawczego do końca 1992 roku. Wszystko wskazuje na to, że zmiany będą miały na celu:

1/ reorganizację systemu prowadzenia zajęć /zwiększenie rygorów organizacyjnych, podniesienie na wyższy poziom działalności instruktorsko-metodycznej, traktowanie przedmiotu podczas kontroli jak każdego innego/,

2/ opracowanie założeń programowych ukierunkowanych na pogłębianie wiedzy obywatelskiej związanej z obronnością i siłami zbrojnymi,

3/ zapewnienie programowi szkolenia niezbędnego zaplecza w postaci materiałów i pomocy dydaktycznych,

4/ wypracowanie spójnego systemu dobierania kadry prowadzącej zajęcia /oficerowie wychowawczy prowadziliby tylko wybrane tematy, pozostałe - omawialiby dowódcy pododdziałów/.

Przyjęty model kształtowania postaw obywatelskich oparty byłby na uniwersalnych wartościach etycznych takich jak uczciwość, lojalność, solidarność, a nade wszystko poczucie godności, obowiązku i honoru żołnierskiego. Każdy żołnierz miałby zagwarantowane prawo do własnych poglądów i przekonań. Podporządkowanie się regulaminom i rygorom służby nie musiałoby oznaczać rezygnacji z własnej, indywidualnej osobowości. Całość działań wychowawczych zapewniałaby natomiast przekazanie żołnierzowi niezbędnej wiedzy gwarantującej możliwość korzystania i jednoczesnego budowania demokracji, rozumienie, zwłaszcza przez kadrę zawodową, miejsca i roli armii w społeczeństwie oraz złagodzenia sprzeczności między rygorami służby a prawami człowieka.

Główny cel kształcenia obywatelskiego, w ramach całego systemu wychowania wojskowego, to kształtowanie osobowości żołnierza - obywatela, świadomego obrońcy państwa, pełniącego ofiarnie i sumiennie służbę dla Polski, a także konsolidacja środowiska wojskowego dla obrony niepodległości i suwerenności państwa. Natomiast naczelnym zadaniem pracy wychowawczej powinno być umacnianie

dyscypliny i gotowości bojowej oraz wyzwalanie motywacji do wzorowego wykonywania swoich zadań.

W ramach nowej koncepcji można by wprowadzić tematy obowiązkowe, tematy zalecane i tematy do wyboru, umożliwiające żołnierzowi pogłębianie swojej wiedzy. W ten sposób powstałaby sytuacja, w której oprócz obowiązkowego zestawu tematów, zainteresowani mogliby sami decydować o swojej edukacji i rozwoju własnych zainteresowań.

Położenie nacisku na nowe rozumienie w kształcenia obywatelskiego żołnierzy sprowadzałby się do konsekwentnego odchodzenia od pragmatyczno-encyklopedycznego przekazu na rzecz zdobywania wiedzy metodą wnioskowania z wykorzystaniem doświadczeń osobistych i emocjonalnego zaangażowania w temat. Chodzi o to, by w ramach kształcenia obywatelskiego żołnierz miał okazję nie tylko przyswoić sobie wiedzę, ale i posiąść umiejętności potrzebne do praktycznego jej zastosowania.

Zgodnie z powyższymi sugestiami, wiadomości i umiejętności żołnierzy, poszerzane podczas omawianych tematów, wynikałyby z wyboru innych niż dotąd kryteriów i selektywnego doboru treści.

Dla stworzenia możliwości rzeczywistej poprawy poziomu kształcenia niezbędna jest zmiana ogólnej koncepcji edukacji obywatelskiej w wojsku. Powinno znaleźć w niej odbicie skorelowanie elementów "wymuszania" z elementami pobudzania i ukierunkowywania rozwoju zainteresowań. Zmiana proporcji poprzez zmniejszenie czasu przeznaczonego na tematykę "wymuszoną" ma gwarantować rzeczywiste opanowanie przez ogół żołnierzy tego, co niezbędne, podczas gdy wydłużenie czasu na "pobudzanie" i "ukierunowywanie" ma rozszerzyć istniejące obecnie możliwości pozytywnego wpływu służby wojskowej na indywidualną edukację żołnierza.

Zmiany w systemie kształcenia obywatelskiego i jego treściach wynikają głównie z potrzeby praktycznego dostosowania treści kształcenia obywatelskiego do możliwości percepcyjnych żołnierza. Zawyżenie wymagań spowoduje spłycenie lub osłabienie zainteresowań, podczas gdy zaniżenie wpływa na ogólne obniżenie poziomu wiedzy. Poza tym jako najważniejsze należy traktować treści kształcenia obywatelskiego związane z funkcjonowaniem sił zbrojnych.

Urozmaicenie oferty programowej i danie możliwości wyboru w określonych granicach stworzy z jednej strony warunki do lepszego dostosowania programu do percepcji żołnierzy, a z drugiej do preferencji zgodnych z oceną dowódcy i potrzebami wojska.

Zawartość programów kształcenia obywatelskiego będzie zatem jednym z najistotniejszych elementów decydujących o efektach i randze całego przedmiotu. Jakie zatem powinny być te programy? Przede wszystkim winny one nadążać za szybko postępującym rozwojem sytuacji w kraju, być zróżnicowane pod względem merytorycznym, pozwalać na określoną swobodę w realizacji, w miarę możliwości być wspierane odpowiednimi pomocami dydaktycznymi i mieć właściwie sprecyzowane cele kształcące.

W dyskusjach często powraca obawa przed wykorzystaniem edukacji obywatelskiej do indoktrynacji. Nie można jednak wyciągać stąd wniosku, iż promowanie idei i postaw osadzonych w tradycji demokratycznej może być taką próbą, tym bardziej, że zmiany strukturalne w wojsku oraz ustawowe gwarancje prawne, a przede wszystkim postawy kadry wykluczają takie działanie.

Kto zatem ma prowadzić zajęcia z kształcenia obywatelskiego? - oficer wychowawczy czy dowódca pododdziału? Praktyka wychowawcza przemawia za prowadzeniem zajęć przez dowódcę pododdziału, który obiektywnie ma największe możliwości do zdyskontowania poszczególnych tematów zajęć.

W poszukiwaniu rozwiązań tego dylematu zgłaszane są propozycje, aby określić zakres tematyczny lub problemowy zajęć do obligatoryjnej realizacji przez dowódców pododdziałów lub oficerów wychowawczych, zlecając tym drugim prowadzenie tematów o charakterze specjalistycznym z zakresu wychowania.

Przed jednymi i drugimi stałby jednak wymóg:

- systematycznego aktualizowania i weryfikowania swojej wiedzy,
- rozwijania umiejętności nawiązywania bliskiego kontaktu z żołnierzami,
- otwartości i tolerancji podczas ścierania się zróżnicowanych poglądów,
- efektywnego dostosowywania metod nauczania do poszczególnych tematów,
- umiejętnego reagowania na zmieniającą się sytuację.

Program kształcenia obywatelskiego powinien zatem pozwalać zrozumieć żołnierzom najważniejsze okoliczności i uwarunkowania obronności kraju i funkcjonujących w nim sił zbrojnych. Ponadto winien on być precyzowany i uzupełniany w zależności od rodzaju wojsk i jednostki, w której żołnierz pełni służbę, a także dostosowywany do jego możliwości percepcyjnych.

dr Jerzy Bienkowski

NIEKTÓRE ASPEKTY PODMIOTOWOŚCI WOJSKOWEGO NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Z zagadnieniem podmiotowości człowieka spotykamy się na gruncie wielu dziedzin wiedzy - filozofii, antropologii, psychologii, socjologii, prakseologii a także pedagogiki. Przy okazji reform szkolnictwa, także wojskowego, zmian strukturalnych mówi się o idei podmiotowości ucznia (studenta).[1] Kwestia podmiotowości nauczyciela wiąże się ściśle z podmiotowością ucznia. W tym sensie władza wychowawcy nad uczniem tkwi w rozwoju władzy tego ostatniego.[2] Podmiotowość nauczyciela nie stanowi więc celu samego w sobie - jest warunkiem osiągania innego, bardziej generalnego celu: podmiotowości ucznia prowadzącej do ukształtowania w nim czynnych postaw samowychowawczych.

Podmiotowość nauczyciela wyraża się przede wszystkim w jego samowiedzy pedagogicznej. Większość decyzji, jakie podejmuje nauczyciel, któremu powierzono prowadzenie zajęć dydaktycznych, zapada autonomicznie. Najczęściej są to jednak decyzje reaktywne, będące odpowiedzią wykładowcy na bieżące zdarzenia, wyłaniające się potrzeby, konflikty. Czasem są to decyzje aktywne, wynikające z twórczej inicjatywy nauczyciela - sam poszukuje coraz lepszych metod pracy z zespołem i poszczególnymi wychowankami. "...Kształcenie trzeba ujmować jako proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność swoich doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, porozumiewać się z innymi, stawiać światu

---

[1] Z.Markocki, Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego,Warszawa 1993,AON,s.21-34.

[2] R.Lévêque,F.Best, Filozofia edukacji,W: Rozprawy o wychowaniu.Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania,T.1,pod red. M.Debesse'a i G.Mialareta,Warszawa 1988,PWN,s.40.

pytania i ustawicznie realizować swoje możliwości."[3] Nauczycielska świadomość tego, co dotąd robił, a także świadomość tego, co i dlaczego chce robić nadal - pełni poważną rolę regulacyjną.[4] Najlepszy nawet nauczyciel powinien zastanowić się nad tym, co robi, jakie są skutki jego działalności, kim jest dla studentów, dla uczelni. Nauczyciel jest permanentnie oceniany przez osoby inne - przełożonych, kolegów, a przede wszystkim przez studentów. Rzetelna samoocena skłania do refleksji pedagogicznej, inspiruje do planowania, poszukiwania bardziej skutecznych metod pracy.[5]

Niezbędne też są zabiegi badawcze - od obserwacji uczestniczącej po badanie opinii studentów o zajęciach dydaktycznych.[6] Nie jest obojętne dla treści i metod pracy ze studentami jak wykładowca odpowie sobie na pytanie chyba najbardziej ogólne: Kim jestem dla studentów: przełożonym, starszym stopniem, organizatorem, koordynatorem, animatorem, doradcą czy jeszcze kimś innym? Z przeprowadzanych badań wynika, że wojskowy nauczyciel akademickijest postrzegany najczęściej jako przedstawiciel instytucji wojska wraz z przynależnymi tej instytucji właściwościami takimi jak dyscyplina, stosunki starszeństwa, rozkazy i polecenia.[7] Praca nauczyciela wojskowego, pomimo instytucjonalnych uwarunkowań nie jest

---

[3] E.Faure i inni. Uczyć się aby być, Warszawa 1975,PWN,s.158.

[4] T.Tomaszewski,Ślady i wzorce.Warszawa 1984,WSiP,s.120-124.

[5] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej.Warszawa 1988,PWN,s.280-281.

[6] K.Kruszewski,Kształcenie w szkole wyższej.Poradnik umiejętności dydaktycznych. Warszawa 1988,PWN,s.277-305.

[7] M.in.J.Bieńkowski,Czynniki warunkujące efektywność wdrażania podchorążych wyższych szkół oficerskich do samokształcenia.Warszawa 1992,AON, maszynopis pracy doktorskiej.

uniformistyczna, anonimowa, jednakowa, lecz indywidualna, nie pozbawiona aksjologicznego kontekstu.[8] Wchodzą w niej w bezpośrednie kontakty konkretne osoby. Zawsze jest ktoś, kto się uczy (student, uczeń) i ktoś kto naucza (nauczyciel, wykładowca). Studenta uczelni wojskowej i wojskowego nauczyciela akademickiego można jednak widzieć dwojako. Z jednej strony student może być postrzegany jako przedmiot manipulacji - w tej perspektywie doskonalenie procesu kształcenia to poszukiwanie coraz skuteczniejszych sposobów manipulowania nim jak rzeczą. Z drugiej, student może dążyć do wyzwalania się z wszelkich zależności aby stać się "samym sobą". "Jeżeli zachowanie się człowieka - pisze T.Tomaszewski - pozostaje pod dominującym wpływem czynników zewnętrznych, wtedy możemy go traktować jako przedmiot, jeśli zaś przewagę mają czynniki wewnętrzne, wtedy można mówić, że człowiek jest podmiotem własnego zachowania się."[9]

Już tylko w tak ogólnie zasygnalizowanych uwarunkowaniach trudno sobie wyobrazić wyższą szkołę wojskową bez twórczego nauczyciela. Oznacza to, iż nauczycielska twórczość będzie służyć procesowi dydaktycznemu - doskonaleniu metod ale i samemu nauczycielowi. Szkoła, w której on pracuje winna stwarzać następujące możliwości stymulujące twórczość:

- małe grupy uczących się, umożliwiające niemal intymny dialog z każdym,
- pełna obecność (zaangażowanie) w uczelni,

---

[8] H.Kwiatkowska.Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli.Założenia i metody edukacji nauczycielskiej.Warszawa 1988,PWN,s.7; M.Gilly.Nauczyciel - uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje.Warszawa 1987,PWN,s.45-51.

[9] T.Tomaszewski. Ślady ...,op.cit.,s.121; por.A.Folkierska, Pytanie o pedagogikę,Warszawa 1990,UW,s.238-240.

- swoboda i samodzielność merytoryczna.[10]

Wyłącznie nauczyciel samodzielny stojący wobec wszystkich szans, które sam umie stworzyć, jest dopiero nauczycielem poważnie traktowanym i godnym.[11]

W praktyce nauczyciele wojskowi rzadko kiedy mają okazję do całkowicie dowolnego wyboru pomiędzy różnymi koncepcjami kształcenia. Ich ogólna wizja napotyka czynniki zakłócające, które mają charakter **fizyczny** (pomieszczenia, zasoby środków i materiałów dydaktycznych, liczba studentów w grupie), **instytucjonalny** (stopień autonomii szkoły) lub **osobowy** (postawa, typ osobowości, poziom kwalifikacji merytorycznych i metodycznych nauczycieli). Czynniki te, chociaż zawężają pole działania nauczyciela, to jednak pozostawiają pewien margines swobody.

Czy w istniejącym systemie szkolnictwa wojskowego ma szansę upodmiotowienia siebie i studentów? Czy wojskowy nauczyciel akademicki bardziej koncentruje się na treściach kształcenia (podejście tradycyjne), czy na uczeniu się lub stosunkach interpersonalnych czy też na procesie i sytuacji dydaktycznej? Jeśli ogólny kierunek jego poczynań wytycza **koncentracja na treściach** to kieruje się on przede wszystkim programem studiów. Jego działania pedagogiczne mają charakter liniowy. Od tematu do tematu. Dwa instytucjonalne elementy są tu szczególnie ważne: makrosystem, na szczeblu którego podejmuje się decyzje regulujące proces nauczania i grupa (szkoleniowa), na szczeblu której nauczyciel wojskowy decyduje o tym, w jaki sposób będzie realizowany wcześniej ustalony program kształcenia. Na szczeblu makrosystemu ustala się program kształcenia (treści nauczania) i opracowany z góry harmonogram ich

---

[10] S.Nałaskowski, Humanizm i podmiotowość w wychowaniu.Na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce, Toruń 1993,Wyd.A.Marszałek,s.73.

[11] Tamże,s.75.

realizacji. Na szczeblu studiującego zespołu (grupy) decydującą rolę odgrywa nauczyciel, to on właśnie decyduje (zakres jego podmiotowości w stosunku do instytucji), w jaki sposób realizowany będzie ustalony już program kształcenia. Nawet w warunkach studiów w uczelni wojskowej, nie oznacza to bynajmniej, że wojskowy nauczyciel zobowiązany jest do stosowania takiego podejścia, w którym zajmował będzie centralną pozycję. Zdaniem K.Kruszewskiego prawidłowo rozumiana kierownicza rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia sprowadza się do:

- wywołania procesu uczenia się,
- wstępnej organizacji i doboru treści kształcenia,
- nadania odpowiedniego kierunku czynności studiowania, tzn. nastawienia jej na założone cele dydaktyczne,
- stworzenia warunków sprzyjających świadomemu i samodzielnemu uczeniu się,
- interweniowania w przypadku, gdy ustaje proces uczenia się,
- interweniowanie, gdy czynność uczenia się traci na dłuższy czas potrzebny kierunek.[12]

Pożądane (przesadna dbałość o formę) materiały dydaktyczne, w tradycyjnym podejściu do procesu kształcenia, traktowane są jako pomoc nauczania; rozpatruje się je niezależnie od metod nauczania - uczenia się. Ich jedyną funkcją jest wspieranie działań dydaktycznych.

W sytuacji, gdy postępowanie wojskowego nauczyciela akademickiego wytycza **koncentracja na uczeniu się (studentów)** to główną jego troską są wyniki kształcenia, wiedza, umiejętności i cechy charakteru. W koncepcji tej nauczyciel cofa się od planowanego "produktu końcowego" (np. modelu osobowego absolwenta wyższej szkoły oficerskiej zarysowanego w czasie konferencji) do określenia zasobów niezbędnych do jego osiągnięcia. Podmiotowość nauczyciela jest tu wyznaczana

---

[12] K.Kruszewski, Kształcenie w szkole ...,op.cit.,s.82.

zadaniem ograniczającym się do zadawania ćwiczeń i wyjaśniania powstających problemów, a pomoce nauczania przez niego wykorzystywane stają się środkami przekazu.

Wybierając, przy okazji różnych kursów szkoleniowych, koncepcję **skoncentrowaną na stosunkach interpersonalnych** podnosi się zagadnienia: W jaki sposób ma być realizowany proces dydaktyczny przez zespół nauczycieli (grupę instruktorów) i osób uczących się? Jak zorganizować wspólną działalność opartą na ogólnym porozumieniu?[13] W koncepcji tej szczególnie dużo miejsca poświęca się szerokiemu środowisku, w którym przebiega proces uczenia się, między innymi warunkom instytucjonalnym i społecznym - stosunki interpersonalne rozpatruje się w ścisłym związku z pozycjami społecznymi poszczególnych osób biorących udział w procesie dydaktycznym (dowódcy oddziałów i pododdziałów, przedstawiciele pionu logistyki, szefowie pododdziałów i inni).[14] W analizowanej koncepcji realizacji procesu kształcenia podkreślenia wymaga podmiotowość uczestników zajęć wyrażająca się w partnerstwie, a także fakt odrzucania przez nich, przynajmniej w ramach grupy, różnic istniejących na szczeblu instytucji (stanowiska służbowe, stopnie wojskowe). Program kształcenia siłą rzeczy, jest przedmiotem ciągłych pertraktacji. Czy podejście skoncentrowane na stosunkach interpersonalnych jest możliwe do zastosowania w kształceniu np. podchorążych WSO?

Wydaje się, iż podmiotowo traktowany nauczyciel powinien w

---

[13] Proces kształcenia - podejście systemowe.Poradnik dla nauczycieli, Warszawa 1986,WSiP,s.84 i 92.

[14] Mam tu na myśli doświadczenia w projektowaniu i realizacji zajęć dydaktycznych prowadzonych przez zespoły nauczycieli (reprezentantów pedagogiki,psychologii i socjologii) dla przedstawicieli różnych środowisk wojskowych na Wydziale Nauk Humanistycznych AON.

określonych warunkach skorzystać z oferowanych przez koncepcję procesu kształcenia skoncentrowaną na stosunkach interpersonalnych, możliwości. Łatwo zauważyć, jak bardzo zmieniają się stosunki nauczyciel student w trakcie zajęć o niskim stopniu sformalizowania.

W koncepcji **skoncentrowanej na procesie uczenia się i sytuacji dydaktycznej** główny problem jest następujący: co trzeba zrobić, aby w danych warunkach społecznych i technologicznych zrealizować obrane cele w możliwie największym stopniu? Istotnym elementem procesu kształcenia są tu wszelkie stosunki nauczyciel - uczeń i nauczyciel - nauczyciel. W podejściu tym uwzględnia się wszystkie części składowe systemu edukacyjnego, możliwa jest zarówno optymalizacja jak i maksymalizacja.[15]

Zostały tutaj wymienione cztery strategie poprzedzające systemowe podejście do procesu kształcenia. Nie oznacza to jednak, że ilość metod, technik i materiałów służących ich wykonaniu można sprowadzić do jakiejś zamkniętej listy. Ich wykorzystanie jest ograniczone tylko inwencją nauczyciela.[16] Wojskowy nauczyciel akademicki, niezależnie od tego, ku której strategii procesu kształcenia będzie się skłaniał, działa pod presją przełożonych - osób wyżej postawionych w hierarchii służbowej. Nie musi jednak tej presji oceniać negatywnie, a powinien traktować ją niejako naturalnie i z góry zaakceptowaną w momencie wyboru zawodu wojskowego. Nie jest to jedyna presja. Istnieje również presja społeczna, wynikająca z więzi poziomych - z współpracownikami.[17] Jeśli w

---

[15] R.Stępień, Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym,Warszawa 1990,s.43-50.

[16]Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania,T.1,Warszawa 1988,PWN,s.301.

[17] Z.Ratajczak, Więzi hierarchiczne w organizacji.Psychologiczna charakterystyka sytuacji kierowania,W: Psychologiczny model efektywności pracy,pod red. X.Gliszczyńskiej,Warszawa 1991,s.343-360.

środowisku wojskowych nauczycieli akademickich jest to presja dość silna, a indywidualnemu nauczycielowi zależy na utrzymaniu dobrych stosunków koleżeńskich, to przystosowuje swoją działalność dydaktyczną do oczekiwań społecznych. W tym miejscu rodzi się pytanie czy nie odbywa się to kosztem jego podmiotowości?

Podmiotowość nauczyciela wojskowego można rozpatrywać więc w conajmniej kilku ujęciach:

- nauczyciel jako osoba,
- nauczyciel w czasie zajęć dydaktycznych,
- nauczyciel w instytucji.

Nauczyciel jako osoba podejmuje różne działania podmiotowe: konstruktywne, obronne i destruktywne. Celem konstruktywnych jest kształtowanie charakteru i intelektu, poszerzanie swoich kompetencji i umiejętności. Działania obronne polegają na utrzymaniu dotychczasowej struktury osobowości i dotychczasowych wzorów zachowania. Działania obronne są najczęściej wykonywanymi działaniami podmiotowymi. Działania destruktywne prowadzą do zaburzeń osobowości i deformacji zachowania, utrudniają przystosowanie społeczne. Działania podmiotowe są regulowane przez wiele czynników, takich jak środowisko wojskowe, tradycje uczelni, system wychowawczy czy osobowość.[18]

Nauczyciel wojskowy w czasie zajęć dydaktycznych. Istnieje potrzeba uświadomienia sobie, że relacja pedagogiczna bardzo często właśnie w wojsku jest przeżywana w kategoriach dominacji, konfliktu, czasem szantażu. W relacjach negocjacji między partnerami zachowanie nauczyciela wprowadza u studenta czynnik niepewności - możliwość przymusu w różnej postaci. Przewaga nauczyciela rodzi się z jego sytuacji w stosunkach partnerskich wobec wiedzy, jest reprezentantem wiedzy

---

[18] J.Kozielecki, Psychologiczna teoria samowiedzy,Warszawa 1986,PWN,s.312-335.

którą student powinien zdobyć i wiedzy o studentach (ich potrzeby, kim stać się powinni). Zajęcia dydaktyczne są polem, na którym nauczyciel stosunkowo łatwo może wykazywać własną podmiotowość, ale i studenci nie są bynajmniej jej pozbawieni. Najbardziej kreatogenne jest takie postępowanie nauczyciela, które pozostawia studentowi w obrębie nauczanego przedmiotu jeszcze wiele wątpliwości, a także miejsce na własną interpretację. Informacje przekazywane w procesie dydaktycznym powinny być inspiracją do poszukiwań, studiowania, samokształcenia.[19]

Nauczyciel jest przedstawicielem instytucji. To wojsko nadaje jemu już w pierwszym kontakcie pozycję wobec studenta. Podmiotowość w tym kontekście może zaistnieć jeżeli nauczyciel i student będą mieli faktycznie wolę współpracy w realizacji wspólnego zadania, jasno określonego i akceptowanego przez obie strony.[20]

Studenci, a tym bardziej absolwenci-oficerowie mają być podmiotami, a nie przedmiotami, mają być aktywni, "barwni" i na dodatek jeszcze "pistoletami" według niektórych przełożonych.[21] Sformułowania takie, żeby student wojskowy stawał się kimś, aby samokształtował się jako osoba, aby był samodzielny jak dotąd mają charakter postulatywny. Wszyscy chyba wykładowcy wojskowi chętnie zgadzają się na te hasła, nikt przecież nie chce być podejrzewany o to,że jest przeciwnikiem aktywności podchorążych.[22]

Jak pisze J.Radziewicz w przytaczanej już pracy, podmiotowość możemy wyrazić w wielu przejawach: jako względną niezależność od

---

[19] S.Nalaskowski, Humanizm i podmiotowość ...,op.cit.,s.72.

[20] M.Gilly, Nauczyciel - uczeń...,op.cit.,s.182.

[21] R.Przeciszewski,Dowódcy na cenzurowanym."Polska Zbrojna" nr 207, z dn.22-24.X 1993 r.

[22] J.Bieńkowski, Czynniki warunkujące ...,op.cit.,s.132.

otoczenia, poprzez pozycję i wpływy na otoczenie oraz jako umiejętność interpretacji i selekcji napływających bodźców ze względu na postawione zadanie.[23] Jak w tym względzie prezentuje się status studenta szkoły wojskowej: czy jest on bardziej studentem czy bardziej żołnierzem, czy wyższa szkoła oficerska w której uczy się jest bardziej uczelnią czy jednostką wojskową? Nie są to wbrew pozorom sprawy łatwe do rozstrzygnięcia biorąc pod uwagę zapotrzebowanie dowódców jednostek wojskowych, funkcjonowanie samych absolwentów w jednostce czy instytucji wojskowej i wyrażane przez nich, już po ukończeniu studiów, oczekiwania wobec szkoły. Podmiotowość studenta szkoły wojskowej a formalne (instytucjonalne) uzależnienie od nauczycieli spełniających role dydaktyczno-wychowawcze, w tym kontrolno-oceniające, decyzyjne (oceny postępów w nauce, kary i nagrody, opiniowanie itp.) - to kolejny problem. Bardziej niż w środowisku cywilnym, student wojskowy przynależy do sformalizowanej społeczności wynikającej z podziału nie tylko na lata studiów ale i specjalności, pododdziały, na czele których są przełożeni. Bardziej rygorystycznie podlega on też normom społeczno-instytucjonalnego charakteru szkoły, określonym m.in. przez przepisy wojskowe, programy nauczania, regulaminy, instrukcje, statuty itp. i to obowiązującym go całą dobę.

Podstawa stosunków interpersonalnych jest w uczelni wojskowej przede wszystkim hierarchia zależności (przewaga stosunków formalnych nawet między samymi studentami), a nie partnerstwo. Widzimy więc, że na płaszczyźnie prawno-instytucjonalnej podmiotowość studenta wojskowego jest dalece ograniczona. Nie oznacza to jednocześnie, iż nauczyciel wojskowy nie ma możliwości tworzenia sytuacji dydaktycznych sprzyjających podmiotowości studenta, a to poprzez wyrażenie jej w operacjonalizacji celów kształcenia, rodzaje stosowanych metod, sposoby

---

[23] J.Radziewicz, Edukacja ...,op.cit.,s.72.

kontroli i oceniania. W przedmiotach wojskowych zdawałoby się, że jest to bardziej utrudnione, obowiązują przecież instrukcje, normy ale z drugiej strony to właśnie w przedmiotach wojskowych studenci uczą się samodzielnego podejmowania decyzji, traktowania sytuacji jako zadaniowe, które muszą rozwiązać samodzielnie, uczą się realizmu w działaniu, aktywnie poszukują informacji ułatwiających trafne działania. Zasada jednoosobowego dowodzenia sprawia, że bardzo cenią samokontrolę w działaniu, uczą się na własnych doświadczeniach, mają silniejsze poczucie odpowiedzialności np. związanej z dysponowaniem życiem i zdrowiem podwładnych czy bronią o znacznej sile rażenia, a są to niewątpliwie właściwości opisujące podmiotowość.[24]

Postrzeganie nauczyciela wojskowego jako przedstawiciela instytucji jest bardzo silne, nawet z przyczyn formalnych - hierarchia wojskowa, wymogi dyscypliny czy używany język przez wykładowców wojskowych: dowódca powinien, ma obowiązek. W jakich sytuacjach student wojskowy działa autonomicznie, z własnej woli i na własną odpowiedzialność ? Ma takie okazje kiedy podejmuje decyzję, nawet oceniana przez wykładowcę jako nietrafną, ale powinien umieć ją uzasadnić, chociaż co zrozumiałe jest nadzorowany przez nauczyciela, a w pracy zawodowej przez przełożonego.

Pomimo świadomości w środowisku wojskowym niewątpliwych zalet kształcenia upodmiotowiającego przyszłego żołnierza zawodowego, powstaje pytanie czy nie za bardzo - normalne, codzienne życie podchorążych jest kompleksową odpowiedzią na oczekiwania przełożonych i pracą nad dostosowywaniem się do norm i regulaminów - a cnota posłuszeństwa w zawodzie wojskowego jest przecież jedną z najważniejszych ? Jednakowy ubiór, regulaminowe formy zachowania, działania zespołowe, scentralizowane planowanie - to tylko niektóre

---

[24] Tamże,s.64.

czynniki nie koniecznie upodmiotawiające podchorążego, a przecież uważamy, że chyba konieczne. Co jest właściwie pedagogiczne w warunkach kształcenia wojskowego - zewnętrzna, ścisła dyscyplina i zewnętrzna organizacja, czy pełna nie kontrolowana swoboda studentów ? Pierwsza odbiera inicjatywę, druga skłania do anarchii. Inicjatywa u dowódcy jest jak najbardziej pożądana. Anarchia nie do przyjęcia.

Nauczyciel wojskowy, który sam nie umie być podmiotem nie tylko wobec wobec siebie ale i wobec przełożonych i podręczników, nie będzie skłonny zgadzać się na podmiotowość studenta. Wykładowca wojskowy kontrolowany, oceniany, którego czynności odgórnie będą zaprogramowane przez jego zwierzchników - przenosi swoją sytuację na podchorążych. Pytanie o podmiotowość to pytanie o zakres odpowiedzialności, realnego wpływu na wszystkie etapy działań kształceniowych - od planowania począwszy, poprzez cele kształcenia,dobór treści i metod, form organizacyjnych na kontroli i ocenie skończywszy, to pytanie czy występuje stosunek określany przez współczesną psychologię jako transakcyjny, przechodzenia z pozycji odbiorcy na pozycję nadawcy i odwrotnie. Podmiotem tym jest konkretny człowiek w określonej sytuacji życiowej, z całą życiową dynamiką własnego rozwoju, wraz z zachowaniami, sukcesami, niepowodzeniami i niewiedzą. Podmiotowy stosunek łączący studenta wojskowego i nauczyciela jest procesem, który kształtuje się w trakcie bezpośredniej styczności zarówno w czasie zajęć dydaktycznych jak i poza nimi.[25]

Dotychczasowe przedsięwzięcia, zarówno natury koncepcyjno - teoretycznej, jak i badawczo wdrożeniowej na rzecz zmian i przekształcania modelu kształcenia, reformowania wojska są istotnie

---

[25] O.Czerniawska, Człowiek dorosły jako podmiot i przedmiot wychowania.W:T.Wujek (red.),Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych.Warszawa 1992,PWN,s.121-122.

wielorakie. Praktyka edukacyjna pozostaje za nimi zbyt w tyle. A praktyka kształcenia, jej jakość, organizacja i realne wyniki związane są głównie z wykładowcą wojskowym. Pobieżna z konieczności analiza uwarunkowań podmiotowości wojskowego nauczyciela akademickiego była wyznaczona pytaniem, w jakim stopniu nauczyciel traktuje siebie jako aktywny podmiot, od którego w znacznym stopniu zależy rezultat jego własnych zamiarów i dążeń zawodowych, a w jakim stopniu postrzega siebie jako reaktywny obiekt ukierunkowany w swych działaniach na siły oddziałujące z zewnątrz. Wzrost aspiracji nauczyciela wojskowego w obszarze spełniania swych zawodowych powinności łączy się ściśle ze wzrostem jego autonomii, pozycją jaką zajmuje na skali: podmiotowość - przedmiotowość.

Komunikat

k dr Włodzimierz PAWLAK

WOJSKO SZKOŁĄ OBYWATELSKIEGO WYCHOWANIA /NA TLE DZIEJÓW/

Wojsko szkołą obywatelskiego wychowania. Jest to temat rzeka. Temat "samograj". Można o nim mówić, jak o zieleni - nieskończenie. Jednocześnie jest to teza niezwykle nośna. Już w samym jej haśle wywoławczym jest pewna pozytywna odpowiedź. Jeżeli mówimy: " wojsko - szkołą" - znaczy to, że nie jest to cyrk, o którym potocznie mówią młodzi poborowi. Analizujmy dalej słowa hasła: " wojsko szkołą obywatela", czyli jest to szkoła dla ludzi dorosłych, dojrzałych do czynnienia realizacji polskiej racji stanu. I ostatnie słowo z hasła: "wojsko szkołą obywatelskiego wychowania". Wojsko jest szkołą wychowującą obywatela określonego państwa - naszego polskiego państwa.

Czy wszyscy obywatele Polski tak postrzegali i postrzegają treść tego hasła? Czy wszyscy na pytanie: " Czy Wojsko Polskie jest szkołą obywatelskiego wychowania?" - dają jednoznacznie pozytywną odpowiedź? ...Znalazłem trzech autorów, aż trzech autorów, którzy uważają, że Wojsko Polskie nie jest szkołą obywatelskiego wychowania. Są to nasi dość znani luminarze pióra.

Antoni Unikowski, w opowiadaniu "Dzień rektuta" - dał negatywny, jednostronny i krzywdzący opis Wojska Polskiego, jako instytucji łamiącej ludzkie charaktery.

~~Adolf Rudnicki w noweli " Żołnierze" pogłębił czarny obraz~~

Adolf Rudnicki w noweli " Żołnierze" pogłębił czarny obraz widzenia Uniłowskiego, przedstawiając Odrodzone Wojsko Polskie, jako grupę ludzi o skłonnościach psychopatycznych. I I bardzo krzywdząco opisał kadrę podoficerską. Żagwiący wrzesień 1939 roku zweryfikował tą ocenę na korzyść szkalowanych!..."

W latach siedemdziesiątych, w ich końcówce, w drugim obiegu ukazała się pozycja pt.: "Książeczka wojskowa" pióra Antoniego Pawlaka. Jest to zapis autobiograficzny przebiegu służby autora, jako żołnierza zasadniczej służby. Mówiąc delikatnie, dobrze to wojsko nie wygląda. Zniewolenie umysłu, łamanie charakteru to podstawa manipulacji i indoktrynacji ideologicznej. A więc - nie ma mowy tu o wychowaniu. Wojsko jest tu cyrkiem, domem publicznym, szpitalem psychiatrycznym, a nie szkołą..."

Kilka filmów polskich z lat 80 - 90. z "Krollem", jako wiodącym, podobnie widzi problem naszego wojska - wojska mienionego okresu - okresu totalitaryzmu. Na szczęście nasze Wojsko Polskie istnieje już ponad 1 000 lat. Dzieje jego są wielowiekowe, wielopokoleniowe. I tu powstaje pytanie: " Jak w tym tysiącleciu państwa polskiego postrzegane / oceniane/ Wojsko Polskie? ". Powszechnie wiemy, że Wojsko Polskie III Rzeczypospolitej postrzegane jest bardzo dobrze. Różnorodne badania ankietowe, pokazują od lat niezmiennie, że armia cieszy się największym kredytem zaufania w państwie. I to wśród różnych grup społecznych. Tu odpowiedź mamy jedno-

znaczną, że dziś, współcześnie Wojsko Polskie jest autentyczną szkołą wychowania obywatelskiego.

A jak postrzegano Wojsko Polskie na przestrzeni wieków? Czy widziano je jako szkołę wychowania obywatelskiego? Czy było ono taką szkołą na codzień?... Spróbujmy podjąć temat i dać wiarogodną odpowiedz.

Aż z 10 wieków istnienia naszego wojska, przez 8 wieków szkołą kształcącą dowódców i żołnierzy była niezinstucjalizowana szkoła dworska, wspomagana przez szkołę przykościelną lub przyklasztorną. Przez 7 wieków była to szkoła triumfująca, bo oręż polski poszerzał granice ojczystego kraju. Bał nawet był okres, że byliśmy największym krajem Europy. Nie my szliśmy do Europy, a Europa równała do nas. My, byliśmy przedmurzem Europy przez zaborczą, dziką i bezwzględną Azją. Nieporównywalna victoria wiedeńska 1673 roku - kończy epokę szkoły dworskiej. Szkoły, która była zorganizowana wyjątkowo prosto / a jeszcze za małe pieniądze. I za pieniądze wyjątkowo rozsądnie wydane!/. Uczeń w tej szkole idąc indywidualnym tokiem nauczania przechodził przez "trzy klasy": pazia, giermka i rycerza. Była to bardzo nowoczesna szkoła nawet na czasy dzisiejsze. Bowiem tok studiów zależał od zdolności ucznia. Uczeń zdolniejszy szybciej zaliczał "daną klasę" i przechodził do klasy wyższej, by w klasie

ostatniej... pozostać do końca życia - ucząc się ustawicznie. Przy czym podkreślmy, że była to szkoła wiecznego ruchu. Gdyż uczeń przechodził z miejsca na miejsce. Studia zaczynał w domu, potem szedł do dworu, zamku najbliższego sąsiada, potem wkraczał do domu starosty, kasztelana, wojewody, hetmana, a prymusi szli na dwór króla, który był uczelnią stopnia wyższego.

Ważne miejsce w programie edukacyjnym tej szkoły odgrywały podróże / peregrynacje/ w celach kształcących. Gruntowne poznanie obcych krajów, w tym ze studiami na obcych szkołach, głównie uczelniach humanistycznych Tu trzeba mocno podkreślić, że nasi wszscy wybitni dowódcy posiadali solidne wykształcenie humanistyczne. To była ich największa zdobycz życiowa, podstawa życiowych sukcesów, fundament ich szerokiego, wielostronnego wykształcenia - humanistyka! W dzisiejszym pytaniu: " Czy współczesnemu oficerowi polskiemu są potrzebne nauki humanistyczne?" - odpowiedz jest jedna. Tą odpowiedz daje nasza chlubna, chrobra przeszłość.

Lista naszych wspaniałych dowódców z przeszłości jest wprost nieskończona. Wszyscy wielcy hetmani koronni i litewscy XVI i XVII wieku są bezsprzecznie wśród wybitnych naszych wodzów przeszłości Wielu naszych królii - też preferuje do listy niezwykłych dowódców Chrobry i Jagiełło nie są tu bynajmniej chlubnymi wyjątkami. Mieliśmy wielkich strategów, operatorów i taktyków. Mieliśmy takich dowódców, których zazdrościł nam świat, o których była

zazdrosnan i wlekała się Europa. Dla wielu zaciężnych żołnierzy Europy było zaszczytem służyć pod komendą naszych najwybitniejszych, których lista dokonań wydawało się, że nigdy nie będzie zamknięta. To pod urokiem mądrości naszych znakomitych dowódców / a jeszcze ci najwięksai nie wystąpili na arenie historii/ wielki humanista XVI wieku Europy Campanella, domagał się, żeby wykształcony Europejczyk wśród czterech niezbędnych mu języków obcych, prócz greki i łaciny - uczył się i języka polskiego, jako języka humanistów i ~~największych~~ wybitnych wodzów. Wielki hetman koronny Jan Tarnowski był dla niego objawieniem, a przecież on dopiero otwierał plejadę naszych wybitnych...

Tej plejady naszych wybitnych z 1000 letniej historii Polski nie sposb przedstawić ich w rozlicznych dokonaniach. Wymieńmy trzech Mieszka II, Jana Syriusza Zamojskiego i Bolesława Wieniawę-Długoszowskiego. A każdy z nich, żyjący w innej epoce, stał się dla nas wzorem dla naszych przemyśleń i wzorem godnym do naśladownictwa.

Mieszko II /990 - 1034/ jest naszym królem nieznanym. Wielkość jego odkrył dopiero przed nami profesor Labuda, który pokazał, że Mieszko II żyjąc u narodzin polskiego średniowiecza - był to władca i człowiek epoki renesansu, że jego krótkie życie pełne jest rozlicznych wielkich dokonań, stawiających go w pierwszym szeregu naszych największych króli. Jego 9 letnie

panowanie - to kończenie wojen zaczętych przez Chrobrego. Mieszko II musiał jednoczesnie walczyć aż z sześcioma naszymi sąsiadami, mając jeszcze w kąrju powstanie ludowe i wojnę domową zaaplikowaną przez braci Bezpryma i Ottona. Dla szybkiego przemieszczania wojsk buduje strategiczne drogi: z północy na południe i ze wschodu na zachód. Te Mieszkowe główne drogi dotrwały do naszych dni i są trwałym świadectwem jego dokonań. Kończąc panowanie zostawił państwo silniejsze, bardziej zintegrowane, niż otrzymał od wielkiego ojca - Bolesława Chrobrego.

Mieszko II był władcą, który władał kilkoma językami, w tym greką i łaciną. Był ozdobą panowania Piastów. To on, jako jedyny nasz zwycięzca przekroczył Łabę i szturmował zamek miśnieński. Wpełni realizował polską rację stanu, która była podstawą wychowawczą polskiej szkoły wojskowej, która była i jest podstawą wychowawczą działalności wojska.

Sześć wieków potem żył Jan Syriusz Zamojski / 1542 - 1605/ Jest to nasz człowiek największego sukcesu w Polsce. Przedsiębiorczy samą przedsiębiorczoscią. A start miał nie najlepszy. Z urodzenia pochodził z rodu chetki-płachetki. W czasie studiów w Padwie, jako żak żebrał, ale już tam doszedł do godności rektora. A po solidnych zagranicznych humanistycznych studiach nastąpiła jego niesamowita kariera: w polityce, ekonomice i sztuce wojskowej. Doszedł on w Rzeczypospolitej Obojga Narodów do godności numer dwa! Jako pierwszy z rodaków został jednocześnie wielkim kanclerzem koronnym i wielkim hetmanem koronnym. Walczył

zwycięskę na wszystkich granicach I Rzeczypospolitej: pod Dorpatem / na północy/, pod Smoleńskiem / na wschodzie/, pod Wołoszczyznie i osniósł wspaniałe zwycięstwo (na zachodzie) pod Byczyną. Doszedł do największych pieniędzy w Polsce, I mądrze je ulokował. Zbudował perłę renesansu polskiego - Zamość! I zbudował dwa inne miasta: Janów i Tomaszów / nazwy od imion synów/. Utworzył Akademię Zamojską, która stała się wzorem dla innych szkół Europy. Jan Zamojski był Europejczykiem w pełnym calu, a przed wszystkim polskim mężem stanu, niezrównanym dowódcom i człowiekiem wykształconym: humanistą. Był człowiekiem- nie mającym do dziś równych w Europie, do której jego następcy ja jako ubodzy krewni chcą nieśmiało wejść. Jest to coś jak bolesna ironia historii...

Cztery wieki po Zamojskim żył gen. dyw. Bolesław Wieniawa- (1881 – 1942)
Długoszowski. Dokonaniami swymi w skali maksi nie może stać w jedn w jednym szeregu z pierwszą dwójką. Ale dorównał im pod względem kultuty i wykształcenia humanistycznego. Był najbradziej kulturalnym oficerem Wojska Polskiego. Pisał wiersze, piosenki, dramaty, powieści, scenariusze filmowe, tłumaczył Rudiarda. Był ozdobą salonu Ziemiańskiej - wspólnie z Tuwimem, Lechoniem i Słonimskim. Sprawdził się moralnie, kiedy rodacy jego zarzadali by zrzekł się godności prezydenta II Rzeczypospolitej - uczynił to - pro bublico bono - bez wachania! Jako dowódca pułku,

brygady i dywizji kawalerii może być wzorem do naśladownictwa. I był jednym z czterech twórców zwycięskiej wiosennej kampanii 1920 roku. Jego francuzczyzną zachwycali się Francuzi, niemieckim - Niemcy. Nawet Daszyński uległ jego urokowi i wypuścił go z Łubianki. Myślę, więcej - jestem pewien, że winien być on na trwałe w polskim panteonie wielkich, największych...

Przedstawiliśmy telegraficznie sylwetki trzech wybitnych dowódców polskich - humanistów, którzy wspaniale reprezentują dokonania wojska, jako szkoły obywatelskiego wychowania. Wojsko uczyniło z nich wielich i oni takim uczynili wojsko. Każdego z nich kształtowało życie w koszarach w czasie pokoju i walka na rozlicznych polach bitew. Takich wybitnych osobowości ze świata munduru w Polsce mamy dziesiątki, setki, tysiące. Każde dziecko zna dokonania Jana Tarnowskiego, Stanisława Żółkiewskiego, Jana III Sobieskiego, Tadeusza Kościuszki, Józefa Poniatowskiego i Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego. Są idole, są wzory z szeregów Wojska Polskiego, jako absolwenci polskiej szkoły wychowania obywatelskiego. Tylko, żeby ich rozliczne dokonania stały się żywe, modne - trzeba je mądrze upowrzechniać, popularyzować wykorzystując najnowszą technikę XX wieku.

Sama szkoła wojskowa też jest częścią składową armii, jako szeroko rozumianej szkoły wychowania obywatelskiego. Przez pokolenia promieniuje pierwsza uczelnia narodowej armii.

W 1765 roku utworzono w Warszawie pionierską uczelnię

I Rzeczypospolitej - Szkołę Rycerką Korpusu Kadetów. Dzieje tej szkoły są najmocniejszym orężem, w sporze, czy wojsko jest szkołą wychowania obywatelskiego, czy też nie? Oto szkoła przez 30 lat istnienia wypromowała 1 000 absolwentów. 700 na potrzeby armii, 300 na potrzeby administracji państwowej. Dokonania jednych i drugich są rewelacyjne. Wszyscy byli obrońcami upadającej I Rzeczypospolitej. Wszyscy niezłomnie bronili jej! Nie ma wśród nich takich, którzy splamiliby mundur kadeta. Naczelik Insurekcji Tadeusz Kosciuszko wzniósł się na wyżyny sztuki wojennej, służył swą wiedzą inżyniera amerykanom - w obronie ich wolności. Rajmund Rembieliński, jako komisarz Królestwa - dał rozwój przemysłowej Łodzi, Kulian Ursyn Niemcewicz stał się historykiem numer jeden. Może szkoła być dumna ze swych wychowanków. Całym dorosłym życiem, dokonaniami pokolenia pokazali, że ich uczelnia wojskowa była jednoczesnie autentyczną szkołą wychowania obywatelskiego, że uczyniła z nich Polaków rozumiejących polską rację stanu, że uczyniła z nich obywateli, dla których sprawa publiczna stała przed interesem osobistym, przed prywatą.

Po 123 latach niewoli odrodzone szkoły wojskowe w dorodzonym państwie polskim nawiązują w wychowaniu i nauczaniu do tradycji szkoły pioniera. A ich absolwenci dobrą robotą na frontach II wojny światowej, udzielają bez niedomówień odpowiedzi, jaką szkołą życia było wojsko II Rzeczypospolitej.

Postawmy odważne, kontrowersyjne pytanie: " Kiedy, w jakich warunkach armia przestaje być szkołą wychowania obywatelskiego?

Przeszłość naszego kraju też udziela nam tu jednoznacznej, bolesnej, pouczającej lekcji historii. Zawsze ryba psuje się od głowy. W wychowaniu też jest to widoczne, kiedy elita władzy "olewa" naród / "olewa" - to jest właściwe słowo rzeczy/, kiedy walczy o swe prywatne interesy, a nie dba o dobro kraju i dobro swych współobywateli - to odbija się natychmiast to na wojsku. Bo w armii również elita władzy ostro współzawodniczy z sobą - pozostawiając interes armii z boku. Kiedy pułkownik czy rotmistrz poruczał sprawy pułku lub szwadronu porucznikowi był upadek wartości wojska. Tu wojsko nie mogło być i nie było szkołą wychowania obywatelskiego. Demoralizacja elity prowadzi do szerokich działań antywychowawczych. Zwracał na to uwagę niejednokrotnie Marszałek Polski Józef Piłsudski. To on uważał prywatę - "sobie państwo" za przyczynę wszystkich nieszczęść Rzeczypospolitej.

Krótko, wojsko musi mieć stworzone warunki przez elitę do do działania, wtedy armia będzie szkołą wychowania obywatelskiego. Są w tym warunki polityczne, ekonomiczne i moralne. Andrzej Frycz Modrzewski pięć wieków temu omówił je dostatecznie jasno. Powołanie się na jego autorytet winno być wystarczające dla naszego pozytywnego działania. A jeżeli jego myśli wzbogacimy prakseologicznymi wskazówkami Tadeusza Kotarbińskiego z "Traktatu o dobrej robocie" i jeżeli te wskazówki zastosujemy w praktyce działania państwa nie grozi nam wypaczenie, że wojsko przestanie być szkołą wychowania obywatelskiego.

Co należy robić, żeby wojsko było szkołą wychowania obywatelskiego? Jakie są zadania dla nas na dziś, żeby rzeczywisty obraz wojska dotarł do publicznej świadomości?...

Myślę, że Rzeczpospolita Wojskowa ma tu wiele do zrobienia na kilku płaszczyznach działania.

Po pierwsze - należy szerokim frontem prowadzić prace teoretyczne dotyczące podstaw andragogiki /pedagogiki/ wojskowej. Na dziś nieźle to czyni Katerda Pedagogiki i Psychologii Wydziału Humanistyki AONu.

Po drugie - na szczeblu państwa należy pilnie, a nawet pilniej dokonać konkretyzacji koncepcji stanowiska polskiego ideału wychowawczego i dalekosiężnych i aktualnych celów wychowania. Zjazd Pedagogów z 10 - 12 lutego 1993 roku nakreślił takie zadania.

Po trzecie - istnieje pilna potrzeba opracowań nowej metodyki wychowania wojskowego. A to mają uczynić teoretycy i praktycy. Osobiście mocniej zakaccentował bym tych drugich, gdyż oni lepiej znają realia bieżącego życia wojskowego. Prace przyczynkarskie pionierskie nawet błędne mogą tu odegrać dużą rolę.

Po czwarte - trzeba tworzyć obudowę teoretycznych podstaw stosunków interpersonalnych w wojsku / pierwsza jaskółka doc. Markocki - sam jeden wiosny tu nie uczyni/.

Po piąte- długowalowo trzeba prowadzić 1001 badań empirycznych z zakresu działalności wychowawczej, kształtowania dyscypliny, podkultury żołnierskiej. Tu marnujemy tysiące rezerwistów, kombatantów, którzy mogą nam sprzedać kapitał przeszłości.

Napewno tych płaszczyzn efektywnego działania jest więcej. Uważam, że płaszczyzna pierwsza - twórcze poszukiwanie solidnej obudowy teoretycznej, które na dziś jest w powijakach, jest rozstrzygające, żeby wojsko było na codzień w III Rzeczypospolitej szkołą obywatelskiego wychowania. Ta nowa, już utworzona teoria da głęboką przebudowę systemu wychowania patriotyczno-obronnego, głównie w zakresie celów, zadań, treści, form i metod działania. Oczywiscie wojsko nie żyje na pustyni, w izolacji od narodu. Wojsko tu musi zostać dopasowane do ogólnopolskiego systemu wychowawczego, bowiem wojskowy system wychowawczy jest częścią składową systemu państwowego,narodowego. System wychowania wojskowego nie istnieje obok niego, ani mimo niego /Przedstawiciel Wydziału Nauk Humanistycznych AONu prezentowali taki pogląd na Sejmowej Podkomisji d/s wojska, działającej pod przewodnictwem posła płka Pawelca/. Wychowawczy system państwa musi być jednolity, wewnętrznie spójny. Dziś, smię twierdzić buńczucznie system ten jest pokawałkowany, stanowi izolacyjną działalność wojska od działalności pedagogów cywilnych. Istnieje tu ludowa zasada: każdy sobie rzepkę skrobie. Myślę, że dopiero stworzenie jednolitego systemu wychowawczego w całym państwie pozwoli zrealizować w pełni zasadę demokratyzacji armii, w tym urzeczywistnienie p o d m i o t o w o ś c i żołnierza - żołnierza obywatela.

Na dziś w społeczeństwie polskiej rzeczywistości III Rzeczy-

pospolitej są trzy filary wejścia w życie nowej koncepcji wychowawczej w Wojsku Polskim. Są to stałe elementy działalności wojska demokratycznego.

- a i d e o l o g i c z n o ś ć rozumiana jako stanie armii na gruncie POLSKIEJ RACJI STANU;

- a p o l i t y c z n o ś ć - postrzegana jako odcięcie się wojska od sprawowania władzy, zdecydowane odcięcie się od jakiejkolwiek walki politycznej / Patriotyzm jest tu wykładnią i miarą żołnierskiego działania/;

- a p a r t y j n o ś ć - nieuczestniczenie w działalności jakiejkolwiek partii politycznej, i najmniejsze nie popieranie jakiejkolwiek partii politycznej / Jest po prostu śmieszne, żeby oficer był członkiem jednej ze 150 zarejestrowanych partii i około 100 partii działających bez rejestracji/.

Mamy 1993 rok. Co w tym roku winno nam "Zabezpieczyć" realizację hasła: "wojsko szkołą obywatelskiego wychowania"?

Myślę, że w 1993 roku winniśmy preferować w armii, jako główne wartości wychowawcze:

- p a t r i o t y z m: dający nam spojrzenie na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość;

- f a c h o w o ś ć / kwalifikacje zawodowe/: fachowiec, specjalista winien być na swoim miejscu pracy;

- stałe wartości moralno-bojowe armii / "Bóg-Honor-Ojczyzna/;

- z d y s c y p l i n o w a n i e - w koszarach i godna sylwetka poza nimi / W zdyscyplinowaniu winny być jako wiądące: lojalność i dyspozycyjność/;

- postępująca d e m o k r a t y z a c ja struktur armii / dalsze odchodzenie od blichtru, picu i działań pozornych na pokaz na rzecz wprowadzenia autentycznych struktur demokratycznych armii zachodu: działalności związków zawodowych, rzeczników praw żołnierzy, mężów zaufania i autentycznych zebrań kadry/;

- h u m a n i z a c j a, w odczuciu znacznej części kadry i i pracowników wojska proces ten zatrzymał się, trwa tu stagnacja / Niektórzy mówią o mumoryzacji życia wojskowego. Nawet w parsie wojskowej pisze się na ten temat, jakby to był problem już "załatwiony", wstydliwy/;

-"k u l t u r y z a c j a" ludzi wojska, rozumiana jako szeroki udział wszystkich żołnierzy w aktywnym uczestnictwie w działalności kulturalno-oświatowej własnego garnizonu, regionu, państwa.

Generalną tendencją w 1993 roku jest wzrost roli dowódców w wychowaniu / Prowadzone od trzech lat szerokie ~~szkolenia~~ różnorodne przez Departament Kultury i Oswiaty WP, na bazie Wydziału Nauk Humanistycznych AON jest tu dobrym "zabezpieczeniem" wzrostu tej roli/. Podkreślmy, że jest to powrót do 1000 letniej tradycji Wojska Polskiego: I, II i ... III Rzeczypospolitej.

Przedstawione główne wartości funkcjonujące w armii korespondzją z nowymi wezwaniami edukacyjnymi postawionymi przez ostatni Zjazd Pedagogów Polskich, zorganizowany na gruncie wojska.

Pedagodzy na zjeździe dzisiejsze wojsko postrzegali, jako pełną szkołę wychowania obywatelskiego. Podkreślali, że Wojsko Polskie dokonało rozliczenia z systemem totalitarnym, odideologizowało się, odupaństwowiło, odpartyjniło i przeprowadziło głęboką restrukturyzację struktur wychowania i wyszkolenia. Oparcie wychowania w Wojsku Polskim na treściach narodowych, personalizacji i humanizacji przyjęto z pełnym zadowoleniem. Informację, że wojsko prowadzi głęboko zaawansowane prace nad nową etyką, ceremoniałem i regulaminami - poparto więcej niż przychylnie. W rozmowach kuluarowych wojskowi pedagodzy cieszyli się sympatią i uznaniem, jak w badaniach COBOS. Pedagodzy Polscy - uczestnicy zjazdu - nie mieli wątpliwości, że Wojsko Polskie jest NARODOWĄ SZKOŁĄ WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO.

O istocie danej instytucji świadczą spełniane przez nią funkcje. Myślę, że funkcje Wojska Polskiego świadczą, że jest to w pełni instytucja wychowawcza, w szerokim sensie tego rozumienia. Co to są za funkcje, które czynią z armii szkołę wychowania obywatelskiego? Są to funkcje ponadczasowe, sprawdzone aktualne za Staropolski Piastów, Polski Jagiellonów, Rzeczpospolitej Obojga Narodów, Polski Walczącej /konspiracjnej, państwa podziemnego/, Polski Ludowej i III Rzeczypospolitej.

Oto ich symboliczny ranking:

- funkcja patriotyczna / Polska Racja Stanu/,
- funkcja religijna / Bóg-Honor-Ojczyzna/,

- funkcja integracyjna / Poszanowanie prawa/,
- funkcja lokalna /Wojsko współgospodarzem regionu, niezastąpione w czasie klęsk żywiołowych/,
- funkcja zawodowa / Uczy ludzi nowego zawodu/,
- funkcja społeczna / Uczy żyć godnie w grupie/,
- funkcja kulturalna /Dowartosciowanie estetyczne ludzi/,
- funkcja zdrowotna / WF wzmacia ciało i duszę/.

Na pewno nie są to wszystkie funkcje, jakie spełnia wojsko, kiedy jest szkołą wychowania obywatelskiego. Ale są to funkcje podstawowe, znaczące wpływające na los, karierę człowieka. Postrzegając te furkcje, ich pozytywną realizację, nie sposób inaczej postąpić, jak tylko zodzić się z prf. Skowronkiem, który mówi, że obrona kraju to p r z y w i l e j, p r a w o i o b o w i ą z e k. Dodajmy dla mocniejszego zaakcentowania: obrona ojczystego kraju to powszechny przywilej, obrona kraju to moralne prawo, obrona kraju to honorowy obowiązek. Środki masowego przekazu winny wszystko czynić, żeby każdy obywatel III Rzeczypospolitej zrozumiał treść tych w/w przymiotników. A wojsko, ze swej strony, realizując powszechny obowiązek służby wojskowej winno uczynić teżwszystko, żeby jakoś służby wojskowej, "tej przerwy w życiorysie" była na najwyższym poziomie. Wtedy tylko psychiczni chprzy mogą powiedzieć, że wojsko nie jest szkołą obywatelskiego wychowania.

Na początku naszych rozważań postawiliśmy sobie jako hasło wywoławcze temat: " Wojsko szkołą wychowania obywatelskiego". Nie było naszą intencją /ani możliwością/ dać pełnej odpowiedzi w problemie. Chcieliśmy, żeby /nasze tezy / nie w pełni podbudowane argumentami/ były kontrowersyjne, problemowe, dające impuls do dyskusji. Czasami wpadaliśmy w mieliźny hasłowego przedstawienia problemu, co nie dało się uniknąć w krótkiej formie wypowiedzi. Za to przepraszamy. Myślimy jednak, że udało się nam wywołać - przysłowiowego- wilka z lasu, że przedstawiliśmy materiał, który może stanowić punkt wyjścia do własnych przemyśleń, rozważań, do szerokiej dyskusji, w różnych gronach kadry Wojska Polskiego / i nie tylko/. Jeśli to udało się nam - spełniliśmy postawione przed nami przez przełożonych trudne zadanie.

Dane autora:

płk dr Włodzimierz PAWLAK

02 - 791 Warszawa - Natolin

ul. Na Uboczu 2, m. 26.

Nr ewid.: 37032303353

Nr. dowodu: DB 1003393.

dr RYSZARD WROŃSKI
Zakład Wychowania Obronnego
KATEDRY PEDAGOGIKI
WSP w KRAKOWIE

TECHNOLOGIA WIDEO W ANTYCYPOWANYM KSZTAŁCENIU KADR WOJSKOWYCH - PROPOZYCJA MODELOWA

Uczestnik tej Konferencji - specjalista problematyki makroedukacyjnej i propagator technologii kształcenia - dr Franciszek Januszkiewicz, w jednej z publikacji twierdzi, że "...w uczelniach polskich od wielu lat uprawia się dydaktykę wielce tradycyjną", którą dalej określa - nie bez racji - dziewiętnastowieczną[1]. Sądzę, że ta gorzka konstatacja, dotyczy również szkolnictwa wojskowego, choć w mniejszym zakresie niż cywilnego.

Proces kształcenia oficera jest wieloparametryczny , a jednocześnie indywidualnie zróżnicowany. Kształcenie (szkolenie), stanowi proces zintegrowany, obejmujący elementy instrumentalne, kierunkowe oraz solidną praktykę. Efektywność przygotowania zawodowego oficera należy oceniać według kryterium uzyskanych w uczelni umiejętności organizowania niepowtarzalnych działań interakcyjnych, technicznych w osiąganiu celów dydaktyczno-wychowawczych. Z tych powodów w przygotowaniu kandydatów do zawodu dowódcy-specjalisty, istotne miejsce zajmuje kształtowanie elastycznej struktury czynnościowej, stanowiącej główny składnik gotowości zawodowej podchorążego[2].

Zmiany w charakterze kształcenia w naszych uczelniach powinny sprowadzać się głównie do zrestrukturalizowanych celów kształcenia, w których podstawą jest uczenie twórczego myślenia, kształcenie umiejętności metodologiczno-warsztatowych, a więc reorientacji zmierzającej ku osiąganiu mistrzostwa profesjonalnego.

Przy takim podejściu, konieczne jest ujmowanie kształcenia przyszłego oficera, jako przygotowanie podchorążego do stawania się profesjonalistą w toku własnego wysiłku poznawczego, czy szerzej edukabilności, stymulowanej przez wojskowego nauczyciela akademickiego. Docenić ~~też~~ zatem należy zaniedbywaną studencką autoedukację, refleksję nad nią, w miejsce rozwiniętej obecnie he-

teroedukacji. Środkiem pomocniczym, wzbogacającym odmienne niż tradycyjne podejście, może stać się m.in. dydaktyka medialna w tym szczególnie cenna w kształceniu technologia wideo.

Skuteczność każdego zorganizowanego działania - również dydaktycznego - zależy w znacznej mierze od metod i środków realizacji. Jedne i drugie tworzą swoistą diadę działania. Są zintegrowane, bowiem działa się w jakiś sposób (metoda) i przy użyciu czegoś (środek).

W uprawianej u nas praktyce kształcenia, nie jest dostatecznie dostrzegane, typowe dla Cywilizacji Zachodu, przeniesienie akcentów na interakcyjne komunikowanie się za pomocą mediów elektronicznych, szczególnie wizualnych [3]. Dydaktyka wspomagana mediami, wprowadza zupełnie nową sytuację kulturową, stanowiącą poważne wyzwanie dla wojskowych nauczycieli akademickich. NIe są oni - poza nielicznymi wyjątkami - do wymogów tej modernizacji adaptatywni. Kompetencje owe wymagają nie tylko zrozumienia kodu języka wizyjnego, ale także wypracowania nowej formacji umysłowej.

ISTOTA ZMIANY

Zmiana w kształceniu oficerów, może polegać na odejściu od informacyjnego i odtwórczego stylu asymilacyjnego, na rzecz ujęcia bardziej "użytkoego", podmiotowego, interpretacyjnego, opartego na samoodpowiedzialności i "procesie samoświadomości" działania adepta. Każdy bowiem podchorąży może się najpełnej kształcić (oficer doskonalić) przy swym warsztacie pracy, oceniając, rewidując, przebudowując, ulepszając to, co robi.

Rozwój twórczy człowieka ma w swym zasadniczym wymiarze charakter autonomiczny, a wiedza i umiejętności aktywnie zdobyte, stanowią wartość trwałą, operatywną. Stąd wniosek, że bez zaangażowania się w sprawę własnego rozwoju, żaden człowiek nie może w pełni rozwinąć istniejących w nim możliwości.

Zadanie jakie wyłania się dla wojskowych nauczycieli akademickich, to wyzwolić i podtrzymywać (wzmacniać) u kształconych tę motywację m.in. przez niebywale skuteczną w takich sytuacjach audiowizję, która oparta jest na wizualizacji zdarzeń, poszerzającej możliwości percepcyjne uczącego się. To właśnie technologia

wideo umożliwia rejestrację, utrwalwnie i ekspozycję działania, serwując materiał do analiz, uobecnia postrzeganie we względnie wierny sposób praxis, uruchamia przetwarzanie i generowanie informacji korektywnej.

Cel jaki sobie stawiam, to pokazanie, w jaki sposób można, a nie: w jaki sposób "trzeba" czy "powinno się" wymagać od podchorążego zdolności do samodzielnego doskonalenia i aktualizacji własnych kompetencji zawodowych, dążąc do profesjonalnego mistrzostwa już w toku studiów. Zmiana zatem polega na programowej otwartości, na "odmienności", elastyczności i twórczej spontaniczności działania oraz systematycznym obserwowaniu (monitorowaniu) adepta w toku zajęć w uczelni i na praktykach w jednostkach wojskowych, a także refleksyjnego analizowania tego działania za pomocą audiowizji i przy pomocy nauczycieli, dowódców, kolegów podchorążych. Sensowne kształcenie bowiem, to na pewno nie tylko przyjmowanie bezwładej teorii i zestawu jej rutynowych zastosowań, a innowacyjne działanie podmiotów, ich samorefleksja, samowiedza i wdrażane z przekonaniem autokorekty.

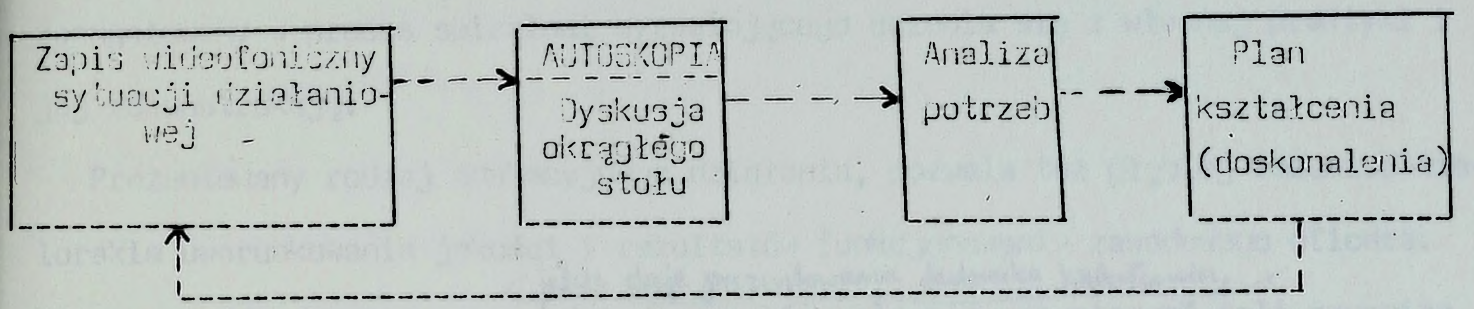
KAMERA I MAGNETOWID - ŚRODKI NIEODZOWNE

Niżej prezentuję sposób kształcenia[4], który polega na pragmatycznym podejściu do jednostkowej praktyki podchorążego i wykorzystaniu możliwości wizualizacji interakcyjnych zdarzeń, działań taktycznych, dowodzenia, jakie stwarza "kinogram"[5] i "autoskopia"[6] oraz pogłębiona refleksja nad tym działaniem. Inaczej mówiąc, pragnę zarysować jak technikę wideo można zastosować do oceny własnej pracy psychodydaktycznej, dowódczej, a także kształtowania samoregulacji kompetencji autokreacyjnych. Będzie to próba promocji emancypacyjnej ścieżki kształcenia, którą komplementarnie można - jak sądzę - zastosować w akademiach i WSO.

Przenośna kamera telewizyjna i magnetowid, stwarzają potencjalnie znaczne możliwości edukacji oficerów. Zapis wideofoniczny dowódczego (instruktorskiego) działania konkretnego podchorążego i odtwarzanie w trakcie telehospitacji szkolącej się grupie wizualno-akustycznej sytuacji, zarejestrowanej wcześniej sceny oryginalnej na zasadzie "lustra", staje się cennym i jedynym w swoim rodzaju materiałem do pedagogicznej i technicznej wiwisekcji danej próby i samoregulacji konkretnego adepta.

W dydaktyce wojskowej, stosowanie tych środków - jakkolwiek lepsze niż w szkolnictwie cywilnym - nie wyszło szerzej poza sferę postulatów i eksperymentów.

Wyzwalający aktywność uczącego się podmiotu, progresywny sposób kształcenia czy doskonalenia oficerów można przedstawić według następujących schematu:



AUTOSKOPIA I REFLEKSJA NAD DZIAŁANIEM

Metoda polega na okresowym, systematycznym rejestrowaniu kamerą zdarzeń działaniowych z udziałem konkretnego podchorążego, oficera. Następnie on sam, z grupą kolegów z roku oraz nauczycielami i dowódcami (psychologiem), przegląda wnikliwie za pomocą magnetowidu kinogram i dokonuje wielowymiarowej autoanalizy działania (dowodzenia). Metoda daje szansę - zarówno nauczycielowi jak i głównie podchorążemu - okazjonalnego bądź bieżącego monitorowania własnych kroków i postępów. Zazwyczaj spostrzegają oni szybko i trafnie styl pracy, a także różnice pomiędzy swymi czynnościami na filmie, a tym co sądzili, żerobią. W tym sensie sposób kształcenia, nabywany wachlarz doświadczeń, stanowi nieocenione źródło informacji zwrotnych o właściwościach własnego stylu funkcjonowania. Uczy autooceny i dokonywania inteligentnych wyborów , "myślenia w biegu". Staje się nie do pogardzenia w aktualnej sytuacji szkolnictwa wojskowego jako czynnik wzmacniający o znacznym ładunku emocjonalnym poczucie podmiotowości i sprawności kształcenia.

IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

W tym wspomagającym rozwój podchorążego klimacie, proces formowania się oficera ma tendencję do generatywnego pogłębiania się, postępowania w szybszym tempie i większego przenikania się z życiem, niż ma to miejsce w kształceniu tradycyjnym (wykładowo-podręcznikowo-ćwiczeniowym). Stwarza ono bowiem po namyśle i profesjonalnym osądzie, elastyczną możliwość zwiększania rozwiązań ,

wariantowych o charakterze równoległym czy komplementarnym, a nie konkurencyjnych, czy jedynie możliwych do przyjęcia. Dzieje się tak dlatego, że doskonalący się podmiot jest wciągnięty umiejętną stymulacją nauczyciela, w uczenie się, własną inicjatywą i całą osobą (z uczuciami, jak również intelektem), jest zaangażowany w proces spiralnej wyzwalającego uczenia się z własnej praktyki i jej rekonstrukcją.

Prezentowany rodzaj edukacyjnego działania, pozwala też głębiej rozumieć wielorakie uwarunkowania jakości i rezultatów funkcjonowania zawodowego oficera. Jedyne w swoim rodzaju samodoświadczenie, jakie daje przerabiana technika kształcenia, pozwala nie przypisywać roli czynnika sprawczego tylko swojej kondycji psychofizycznej, czy też okolicznościom zewnętrznym. Rekomendowany sposób kształcenia, pozwala ująć siebie dynamicznie w kategoriach zmiany, ale jednocześnie rozumieć, że rozwój, to nie tylko doświadczanie sukcesów, dobrego samopoczucia wynikającego z zauważonych postępów. Stąd istotnym jest, by współpracować, analizować swoje zawodowe autopróby z rozumiejącymi proces dydaktyczny partnerami, którzy są empatycznie nastawieni do ludzi. Spełnienie tych warunków, daje adeptowi siłę w zmaganiu się z pojawiającymi się przeszkodami, trudnościami wypływającymi z niego, z innych podmiotów w tym osób telehospitujących i dialogizujących jego działanie. Tak rozwijający się asertywnie oficer, ograniczy maksymalnie ewentualne traumatyzujące skutki zbyt jaskrawego niepowodzenia dowódczego po uzyskaniu cenzusu wyższego wykształcenia. Tak - wydaje się - można przygotowywać oficera twórczego, kompatybilnego dla armii przełomu XX i XXI wieku.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione w zarysie rozwiązanie dotyczące segmentu technologii kształcenia oficerów w ramach upodmiotowionej neodydaktyki, w zasadzie bezinwestycyjne, ale wymagające od kształconych podejścia prakseologicznego, znacznie rozszerza zakres i możliwości skutecznego, "gorącego" kształcenia kompetencji emancypacyjnych i kreacyjnych oficera. Kompetencje owe, stają się podstawą jego elastycznych i zdecydowanych zachowań zawodowych oraz kształtują nawyk poszukiwania w przyszłości lepszych wyników zawodowych.

Posiadanie adekwatnej informacji zwrotnej, co do profesjonalnych kompetencji, pobudza wewnętrzną motywację do twórczości nawet z podjęciem ryzyka, generuje umiejętność badania i samooceny doskonalącego się refleksyjnego praktyka.

Oficer kształcony kreatywnie, sam podejmuje działania nowatorsko i świadomie. Absolwent bowiem, bardziej przyswaja sobie to, jak z nim pracowano, niż suche wskazania, słuszne dyrektywy, jak pracować należy. Warto więc podjąć zadanie autentycznego stosowania nowoczesnych technologii kształcenia, ponieważ nabywanie doświadczeń dowódczych, pedagogicznych, technicznych dzięki prezentacjom medialnym jest procesem fenomenolologicznym [7]. Wysiłek natomiast włożony w wyzwalające, samoregulujące się kształcenie, wypłaca swe dywidendy w ciągu całej drogi zawodowej oficera. Zatem spróbujmy odejść od kształceniowego schematu i rutyny. Ten wysiłek może podjąć każdy ambitny nauczyciel akademicki. Potrzebne urządzenia techniczne są przecież w zasięgu ręki, potrzeba tylko naszej operatywności.

Najlepszą drogą dla nas nauczycieli wydają się być nasze osobiste nowatorskie doświadczenia, tj.: rejestrowanie na taśmie wideofonicznej własnych zajęć z podchorążymi, oficerami oraz ich grupowy ogląd i dyskusja w ramach okrągłego stołu ze specjalistami katedry, zakładu. Jeżeli pokonamy ten etap, łatwiej nam będzie o wdrożenie metody wśród kształconych przez nas podchorążych.

PRZYPISY

~~BIBLIGRAFIA~~

1. F.Januszkiewicz, Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej, "Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1991, nr 2, s.27.

2. R.Wroński, Autoskopia jako skuteczna metoda kształtowania kwalifikacji czynnościowych studentów, W:Innowacyjność w środkach dydaktycznych i metodach kształcenia szkół wyższych - materiał z Konferencji w WSOInżW, Wrocław 1992,s. 173.

3. W.Skrzydlewski, Technologia kształcenia - przetwarzanie informacji - komunikowanie, UAM Poznań 1990.

4. Zweryfikowany przeze mnie sposób kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego w WSP w Krakowie i doskonalenia w kilku wom-ach, którą to metodę proponuję przenieść do mobilnego szkolnictwa wojskowego.

5. KINOGRAM, to obrazowe utrwalenie na taśmie filmowej jakiegoś zjawiska. Zob. J.Bednarek, Telewizja, wideo, komputery, Warszawa 1993, s. 129.

6. AUTOSKOPIA, to obserwacja samego siebie w danej sytuacji. Zob. M.Debesse, G.Mialaret, Rozprawy o wychowaniu, T.II, Warszawa 1988.

7. R.Wroński, Nietradycyne formy kształcenia pedagogicznego, "Lubelski Rocznik Pedagogiczny", T. XV, 1993,s.121.

ppłk dr Cezary Skuza

Szkic do portretu

K O M U N I K A T

Generał Podolski Jan Tarło - naczelny wódz zapomniany!

Śmiem twierdzić, że mało kto w Polsce odpowie na pytanie: kim był Jan Tarło? Możemy dać też drugie pytanie, kto był naczelnym dowódcą Wojska Polskie w wojnie sukcesyjnej 1733 - 1736, a odpowiedź otrzymamy taką samą...

Przybliżmy zatem postać znamienitego i zapomnianego Polaka.

Miłosz Gembarzewski w pracy " Jan Tarło pierwszy powstaniec polski", wydanej w 1935 roku w Krakowie pisze tak:

" Tak zwana polska wojna sukcesyjna 1733 - 1736 r. ze względu na swój przebieg i głoszone wówczas hasła jest pierwszym powstaniem polskim. Naczelnym wodzem był wtedy wojewoda Jan Tarło, rozwijający także wybitną działalność w dziedzinie dyplomacji i oświaty." / str. 7/

Jan TARŁO, hrabia z Tęczyna i Szczekarzewic, urodził się w 1684 r. z matki Teresy z Duninów-Borkowskich i ojca Stanisława Tarły, wojewody lubelskiego, uczestnika bitwy pod Wiedniem. Po kądzieli nasz bohater był prawnukiem Jana Kochanowskiego z Czarnolasu. Zaprawdę piękne rodzinne koneksje!...

Dzieciństwo i młodość spędził w domu rodzinnym, gdzie w toku kształcenia indywidualnego pobrał rozliczne nauki. Wrażenie na nim zrobiły "Kazania sejmowe" Piotra Skargi. Przed ukończeniem 20 lat życia wyjechał na dalsze ~~nauki~~ studia do Francji.

W 1705 roku wraca do kraju. I rozpoczyna błyskotliwą karierę. Mając 20 lat jest posłem na sejm, zostaje sędzią ziemskim lubelskim i obejmuje kolejno starostwa: Kamienieckie, Latyczykowskie, Medyckie, Sokalskie, wybrany zostaje na marszałka Trybunału Koronnego, jest podstolim Wielkiego Księstwa Litewskiego, wojewodą lubelskim, a poetem sandomierskim, prezezem Komisji Skarbowej, deputatem do układania konstytucji w 1718 i 1726 roku. O tej działalności Kacper ~~Niesiecki~~ Nisiecki, W "Herbarzu Polskim" wydanym w Lipsku w 1842 roku / t. ~~IX~~, s. 22/ napisał: " gdzie wielkiej pracy w korekturze Trybunału i w ordynacji Księstwa Kurlandziego dołożył. " Jan Tarło, jako cywil aż 4. razy był marszałkiem trybunału i 18. razy komisarzem sejmu.

Sejm i król dostrzegli jego rozliczne talenta wojskowe mianując go kolejno: pułkownikiem kawalerii, generałem ziem podolskich, generał-lejtnantem, komendantem generalnym artylerii koronnej.

Właśnie źródłem popularności Jana Tarły prócz działalności publicznej w różnych dziedzinach życia były jego dokonania orężne. Im teraz poświęcimy więcej uwagi.

Jan Tarło po raz pierwszy wystąpił w polu bitewnym w 1706 roku w bitwie pod Kaliszem przeciwko Sasom, gdzie dowodził dwoma szwadronami. Od początku swej kariery wojskowej związał się z królem Stanisławem Leszczyńskim przeciwko Augustom Saskim. Rok 1713 jest dla niego nieszczęśliwy, bowiem został uwięziony przez Sasów. Kiedy odzyskał wolność na 17. lat zajął się sparwami publicznymi - robił karierę cywilną, którą już przedstawiliśmy.

1 lutego 1733 roku zmarł August II Mocny. Elekcja na Woli 10 września powołała na tron Stanisława Leszczyńskiego. Na Pradze zainscenizowano "elekkcję" Fryderyka-Augusta saskiego, który miał władać Pierwszą Rzeczypospolitą Obojga Narodów pod mianem Augusta III. Rozpoczeła się czteroletnia / 1733 - 1736/ wojna domowa tzw. " polska wojna sukcesyjna". Państwa ościenne wkroczyły na teren Polski. Prusy "na dzień dobry" posiłkowały Augusta III w 12 000 żołdaków, Rosja w 40 000 kanonen futer. Carski feldmarszałek von Münnich starł się z 30 chorągwiami Rostowskiego pod Płoskami nad Narwią. Dowodzenie ze strony polskiej było fatalne i przewaga najeźdzców znaczna - pierwsza bitwa została przegrana. Korpusem Pruskim dowodził książę von Weissenfels. Król Stanisław Leszczyński 2 października siedzibę swą przeniósł do wyjątkowo dobrze ufortywikowanego Gdańska, dokąd miała docierać pomoc Francji. Obronę kraju król powierzył trzem dowódcom: wojewodzie lubelskiemu - Janowi Tarle, wojewodzie kijowskiemu i regimentarzowi koronnemu - Józefowi Potockiemu i kasztelanowi czerskiemu Kazimierzowi Rudzińskiemu. "Trójca" nakazała tworzyć w obronie wolności Rzeczypospolitej konfederacje województw. Naród polski, między Bałtykiem a Karpatami między Śląskiem a Dnieprem i Berezyną przystąpił do organizacji pospolitego ruszenia, do organizacji sił zbrojnych. Komendę obejmowali szczerzy patrioci. W Małopolsce / w Nisku/ Jerzy Ożarowski na Kijowszczyźnie / w Żytomierzu/ ..... Woronicz, na Podolu - ..... Śliwiński, na Litwie - Antoni Pociej, na Witebszczyźnie - książę Michał Kazimierz Ogiński, na Pomorzu - Franciszek Mielżyńsk

Konfederacje stwierdzały jednoznacznie: " Nie chcemy cierpieć dependencyi żadney od postronnych narodów." /Sobieski Wacław, Polska jej dzieje i kultura", Warszawa 1924, t.2, s. 199.

Pierwsza Rzeczypospolita przeżywała drugi potop. I jak w piewszym potopie cały naród chwycił za broń, tak powtórzył to w dniach najazdu Sasów, Prus(aków) i Moskali. Powstwały partie powstańcze. Armia stała otrzymała wsparcie od oddziałów powstańczych. Polacy rozbici w jednym miejscu organizowali się w drugim. Tylko tam gdzie stał żołnierz zaborczy, tam sięgała władza Augusta III. Jan Tarło manewrował po Małopolsce zachodniej i środkowej, powtarzał tu "wojnę szarpaną" Czarnieckiego, ciągle niepozbity stawał się legendą, do niego ściągało najwięcej oddziałów. Nawet regimentarz Józef Potocki mający 8 ooo wojska szedł z Mazowsza na połączenie z Tarłą. Tak czynili Ożarowski, Wodzicki, Mier i Sokolnicki /ten ostatni/, dowodzący wielkopolską dywizją.

Gen. von Lascy zajął Warszawę, pod Gdańskiem unieruchomił króla Leszczyńskiego, ale wszystkie jego szturmy odparto. Pod koniec 1933 roku najeźdzcy zaczeli doznawać klęsk od armii stałej. Na Litwie wyrastał na hetmana polnego litewskiego Massalski, który pod Kadyszewem zniósł do szczętu kilkuset kozaków i dragonów, a potem pod Łunną nad Niemnem pobił gen. Izmaiłowa, który ledwie uszedł z życiem. (Sam) Jan Tarło poraził siły austryjacko-saskie koło Mszany na Spiszu i pod Czorsztynem. Ziemia Krakowska i Podkarpacie było w rękach zwolenników Leszczyńskiego. Tarło szedł na Jarosław, żeby rozbić siły sasko-moskiewskie. Ci unikneli spotkania. Tarło wiosną 1734 roku ruszył na odsiecz Gdańska. Pod Ossowem 18 kwietnia

w pobliżu Lęborka, na Kaszubach 12 000 korpus Tarły starł się z przeważającymi siłami feldmarszałka Münnicha. Po kilkugodzinnej walce w szyku bojowym dowodzone oddziały przez Tarłę wycofały się w okolice Pucka. Tu Rosjanom zadano znowu znaczne straty. Król Stanisław Leszczyński nie wytrzymał nerwowo i zmienił miejsce pobytu na Królewic / Boże, jak to fatalnie brzmi: Kaliningrad!/. W maju 1734 roku oddziały Tarły - Miera, Bukowskiego i Adama Tarły odzyskały dawną stolicę Polski Kraków. Gen. von Diemar wycofał się na Śląsk.

W czerwcu 1734 roku król Stanisław Leszczyński mianował Jana Tarłę naczelnym dowódcą. Jego wojska zaczęły odnosić sukcesy o znaczeniu operacyjnym. Prusakom odebrano miasta: Leszno Wielkopolskie, Szmigiel i Kargową. Rosjan porażono w: Brześciu Litewskim i Białej Cerkwi, zaczęto oblężenie Międzyboża.

5 listopada 1734 roku w Dzikowie, utworzono powszechną konfederację narodową, jej marszałkiem został najbliższy powiernik naczelnego wodza - Adam Tarło, starosta Jasielski. / Konfederację Dzikowską m.in. podpisali: Jan Tarło, Adam Tarło, Józef Jabłonowski, Karol Myszkowski, Józef Sołtyk, Józef Sapieha/.

Jan Tarło rok 1735 wyznaczył jako rok rozstrzygnięć na polu bojowym i dyplomatycznym. Przez Śląsk pchnął 18 ooo korpus Adama Tarły do uderzenia na Saksonię. W lutym 1735 roku Adam Tarło bije gen. Birkholza pod m. Warta, po czym szturmem bierze zamek Kargowę. Tylko wylew rzek Śląska ratuje nieprzyjaciół od całkowitej zagłady. Sam Jan Tarło w kwietniu 1735 roku pod Stężycą przebił się przez

przeważające siły rosyjsko-saskie i utrzymał obronę lini Wisły.

Po sukcesach militarnych 1735 roku nastąpił rok wojny dyplomatycznej. Francja otrzymała od Habsburgów to co chciała: Lotaryngię i księstwo Baru, a jej sojusznik Don Carlos Neapol i Sycylię. Francuzi wywarli nacisk na Polaków / Stanisław Poniatowski, biskup krakowski Lipski, rody Czartoryskich i Potockich/ o poddanie się Augustowi III. Do wojska wkradł się chaos. Część chorągwi zaczeła przechodzić na stronę saską. Aż wreszcie i sam król Stanisław Leszczyński 26 stycznia 1736 roku abdykował. Walcząc dalej konfederaci mogli stać się rokoszaninami. Wódz naczelny przystąpił do rokowań pokojowych. Osiągnął tu sukces. Rosja i Prusy nie śmiały zagarnąć ani metra polskiej ziemi, zbyt duże straty poniesli w armii, żeby jeszcze dalej prowadzić wojnę. Wódz naczelny pokonanym zapewnił bezpieczeństwo, zachowanie dawnych stanowisk i przywilejów. Tylko kariera wojskowa Jana Tarły zakończyła się definitywnie. Nowy król nie chciał w służbie mieć zwycięskiego w polu wojownika. Z jego stratą!...

Jan Tarło rzucił się w wir służby publicznej - cywilnej. To linię jego życia powtarza potem Józef Piłsudski.

Po pierwsze Jan Tarło zaatakował "liberum veto"/ Stanisław Truchim, Konfederacja dzikowska, Toruń 1921, s. 107/. Uważał, że większość winna decydować o sprawach publicznych kraju, że jeden poseł nie może niweczyć wysiłku wielu umysłów. Dowajmy, że dwaj jego wychowankowie: Stanisław Karwicki / De ordinanda Republika"/ i ks. Stanisław Konarski /" O skutecznym rad sposobie" /, natchnieni geniuszem swego sponsora, zwalczali wolność swawolę.

Bardzo nowoczesny był Jan Tarło w sprawach ekonomicznych. Głosił hasło niezależności gospodarczej, w tym tworzenia silnych ośrodków polskiego przemysłu. Lubił mawiać: " W kraju starać się trzeba manufaktury wprowadzać i bez cudzych także ile można obchodzić się towarów."/ Rękopisy ordynacji Krasińskich, t.3039,k. 286 - Testament Jana Tarły"/. Stanowczo żądał rewizji wszelkich podatków " dla informacyi Rzeczypospolitej" / "Dyaryusz sejmu 1746 r." s. 128, 130/ Domagał się dostępu do oświaty dla wszystkich stanów, żeby samemu nie być gołosłownym, we własnym miasteczku Opolu Lubelskim, założył pierwszą w Polsce szkołę zawodową : techniczno-rzemieślniczą, którą kierował ks. Ignacy Konarski, brat wielkiego St. Konarskiego. Kierując się miłosierdziem łożył duże sumy na wspomożenie warstw ubogich. Szpitale i zakłady pracy dla ubogich w Sandomierzu, Lublinie, Krasiczynie, Krakowie i Warszawie otrzymywały znaczne sumy, dzięki którym mogły egzystować.

Jan Tarło dał na założenie Collegium Nobilium 104 tysiące złotych, a potem na funkcjonowanie aż 200 000 złotych.

Będąc z musu wojskowym w stanie spoczynku Jan Tarło w sejmie "gardłuje" na rzecz wojska. Na sesji sejmowej 9 października 1744 r rzekł: " Aukcyą wojska bardzo potrzebną być sądził... ażeby to wojsko nowo erygowane nie na żadną inną usługę i komukolwiek pomoc, tylko szczególniej na obronę narodu i ojczyzny polskiej być mogło." / Ostrowski-Daneykowicz J. s. 104,105. /. Nauczony doświadczeniami drugiej polskiej wojny sukcesyjnej domagał się wydania uniwersału /ustawy/ o zbrojnem pogotowiu województw zachodnich a to ze względu na "werbunki, naiazdy, zabieranie towarów" / Rękopis Biblioteka Ossol neum we Lwowie. 732/I k. 78. - aktualnie Wrocław/.

A będąc blisko pół wieku posłem cały czas domagał się żeby bogaci współobywatele łożyli więcej pieniędzy na armię. I za słowami / co rzadko bywa w Polsce / poszły czyny. Kiedy 1726 roku po uchwaleniu przez sejm utworzenia nowych 6 pułków łanowych nie zdobyto się na całkowite urzeczywistnienie tego projektu, utorzył swoim kosztem pułk piechoty, który otrzymał numer 6. i oddał go na służbę państwa, potem łożąc na jego utrzymanie./Również swoim kosztem naprawić kazał twierdzę Kamieniec Podolski i Okopy Świętej Trójcy.

Wierząc, że wreszcie nastąpi powiększenie wojska, domagał się aby w arsenałach i cekhauzach zarejestrowano posiadaną broń i żeby jej więcej było niż liczył aktualny stan wojska. Czynił też starania aby utworzyć szkołę wojskową, głosił: " Szkoła Rycerska w Warszawie bardzo potrzebna, na edukacyą w kawalerskich sztukach, szlacheckiey młodzi."

Dwadzieścia dwa lata po śmierci Jana Tarły akademia taka powstała. Na sejmie 1 1738 roku proponował powiększenie wojska o wojewódzkie milicje łanowe. Nic z tego nie wyszło, bo sejm został zerwany przez wszechwładne liberum veto!

Jan Tarło zrzekła się na rzecz Państwa ponoszonych kosztów na sprawy urzędowe. Na jednym z sejmów rzekł: " Summę milion twieście tysięcy, należącą mi ze Skarbu za Dekretami Trybunału Koronnego i Skarbowego, uznane przez Senatus Consilia, darować Rzeczypospolitej, jakoż ich pretendować nie będę". A aż dwa miliony złotych, testametem swoim przeznaczył na fundację szkół, fabryk i szpitali dla ubogich, żeby biednych po ulicach leżących zbierano, okrywano, okrywano, prowidowano... żeby Scandalum in Christianitate nie było."/Bkp. Bib. Ord. Kras. JW,t.3039,k.28

Jan Tarło nie miał i nie ma szczęścia do historyków - dziejopisów. Na ogół ten i ów wspomina go mimochodem, i.in. nie zuważył go Michał Bobrowski, a Mała Encyklopedia Wojskowa z 1960 myli jego dokonania z dokonaniami Adama Tarły. A szkoda! Bo nie jest to okazjonalny przedstawiciel władzy najwyższej. Jan Tarło był nietuzinkowym człowiekiem i dowódcą szczebla strategicznego. A takich Polska za dużo nie miała. Wspaniałych operatorów, błyskotliwych taktyków było u nas na pęczki i kopy. Tarło był jeden! Jeden z niewielu! Człowiek swojego czasu i żołnierz, kiedy trzeba było być żołnierzem. I... politykiem, kiedy trzeba było być politykiem. Stąd Jan Tarło bardzo pasuje do naszej złożonej współczesności. On życiem swoim pokazał, że kiedy jest się żołnierzem - jest się apolitycznym, oficerem stojącym tylko na gruncie polskiej racji stanu i życiem swoim broniącym Rzeczypospolitej. A politykiem żołnierz zostaje wtedy, kiedy przestaje być żołnierzem. I dopiero wtedy zabiera skutecznie głos na forum publicznym. W ostatnim czasie kilku oficerów Wojska Polskieg zapomniało o tym i staneli w szranki walki politycznej, wdali się w bijatykę i młócką wyborczą. I masowo ponieśli klęskę. No, cóż? Nie znali życiorysu twardego żołnierza i kryształowego obywatela Jana Tarły, który najpierw spełnił pierwszą powinność obywatela, służąc w szeregach armii, a potem sprawującym intratne godności cywilne...

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. 59
II
BIBLIOTEKA GŁÓWNA Zbiorów Jawnych Akademii ON