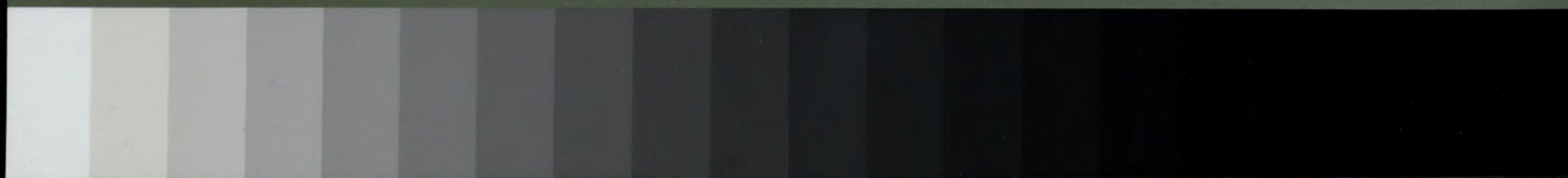


Grey Scale #13



DANES
PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4623/94

Jerzy KUNIKOWSKI

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA WOJSKOWEGO

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/2384



05-002384-024

WARSZAWA

60503

1994



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

AON wewn. 4623/94



Jerzy KUNIKOWSKI

**TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE
PODSTAWY
WYCHOWANIA WOJSKOWEGO**



WARSZAWA

1994

Recenzenci:

prof. dr hab. Lesław DUDEK

prof. dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI



SPIS TREŚCI

	Strona
PRZEDMOWA _____	5
WPROWADZENIE _____	8
 Rozdział I.	
PODSTAWY GNOSEOLOGICZNE W PEDAGOGICE I WYCHOWANIU WOJSKOWYM _____	12
1. Poznanie przyrody, społeczeństwa i człowieka podstawą wszechstronnego rozwoju _____	12
2. Przedmiot i zakres badań teorii poznania _____	17
3. Przedmiot i podmiot w gnoseologii _____	21
4. Praktyka, treść poznania i czynności poznawcze _____	25
5. Poznanie a teoria i praktyka wojskowa _____	27
 Rozdział II.	
METODOLOGIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH _____	31
1. Funkcje społeczne nauki _____	31
2. Przedmiot i zadania pedagogiki _____	34
3. Istota badań pedagogicznych _____	38
4. Metody i techniki badawcze _____	40
5. Charakterystyka stosowanych metod i technik badawczych _____	44

Rozdział III.	
WSPÓŁCZESNE POJMOWANIE ISTOTY WYCHOWANIA _	57
1. Istota wychowania _____	59
2. Wychowanie wojskowe _____	66
3. Zasada jedności nauczania i wychowania _____	72
Rozdział IV.	
UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE PRZEŁOŻONEGO _	80
1. Poznanie i oddziaływanie na podwładnych _____	81
2. Istota umiejętności wychowawczych _____	86
3. Konieczność nabywania i doskonalenia umiejętności wychowawczych _____	89
4. Funkcje kierownicze w działalności dydaktycznej i wychowawczej _____	92
BIBLIOGRAFIA _____	102

PRZEDMOWA

Druga połowa lat osiemdziesiątych charakteryzowała się w wojskowych naukach pedagogicznych wyraźnym zastojem w rozwoju myśli teoretycznej. Powyższe wyraziło się w stagnacji badań i ruchu wydawniczego w zakresie teoretycznych i praktycznych problemów kształcenia i wychowania wojskowego. Zjawisko to miało charakter dość paradoksalny. Jednocześnie bowiem, w związku z radykalną zmianą ustrojową w Polsce, przeobrażeniami w założeniach polskiej doktryny obronnej oraz zachodzącą restrukturyzacją w szkolnictwie wojskowym, wystąpiło wzmożone zapotrzebowanie na krytyczną analizę dotychczasowego dorobku pedagogiki wojskowej, nowe przemyślenia teoretyczne oraz wytyczenie kierunków badań pedagogicznych odpowiadających wyzwaniom współczesności.

Prezentowana P.T. Czytelnikom publikacja, autorstwa płk. doc. dr. hab. Jerzego Kunikowskiego, jest oznaką, że w dotychczasowym stanie zastoju w ruchu wydawniczym następuje pozytywne ożywienie. Jest ona odzwierciedleniem na występujące zapotrzebowanie na nową wojskową literaturę pedagogiczną. Dlatego z uznaniem należy powitać ambitny zamiar Autora przedstawienia w opracowaniu własnych przemyśleń na istotę, zadania i strukturę pedagogiki wojskowej od strony jej gnoseologicznych i metodologicznych podstaw.

Książka ma charakter akademickiego podręcznika i poradnika pedagogicznego przeznaczonego dla oficerów dowódców - wychowawców, wojskowych nauczycieli akademickich, doktorantów, a także studentów uczelni wojskowych. Zapoznanie się z treścią publikacji może być

szczególnie pożyteczne dla oficerów absolwentów akademii wojskowych podejmujących pracę dydaktyczno-naukową w Akademii Obrony Narodowej lub innej wyższej szkole wojskowej.

Autor umiejętnie wprowadza Czytelnika w świat pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki wojskowej. W sposób przystępny i klarowny, z zastosowaniem analizy i wnioskowania naukowego, zapoznaje z teorią poznania, zadaniami i przedmiotem badań pedagogiki wojskowej. Z punktu widzenia młodych adeptów sztuki dydaktycznej i doktorantów dużo miejsca poświęca procedurom, metodom i technikom badawczym, zwracając szczególną uwagę na eksperyment pedagogiczny, w tym doświadczalne ćwiczenie taktyczne. Zadbął też o stronę metodologiczną publikacji, wprowadzając pewien logiczny porządek w istniejący dość chaotyczny układ przesłanek teoretycznych (gnoseologicznych i metodologicznych) określających istotę pedagogiki jako nauki oraz wniósł nowe wartości w interpretację pojęć terminologicznych. Umiejętnie wskazał na związki teorii wychowania wojskowego z nauką wojenną oraz jej kontekst z teoretycznymi założeniami nauk humanistycznych, w tym zwłaszcza pedagogiki ogólnej.

Autor nie ograniczył się tylko do teoretycznej wykładni pedagogiki wojskowej. Podjął również w rozdziałach III-IV praktyczną stronę działalności dydaktycznej i wychowawczej prowadzonej w wojskach i wyższych szkołach wojskowych, zwracając uwagę na kształtowanie u dowódców-wychowawców i nauczycieli akademickich umiejętności wychowawczych. Szczególnie wartościowe są rozważania dotyczące humanistycznych i kreatywnych wartości działalności wychowawczej w wojsku.

U części Czytelników pewien niedosyt może budzić pominięcie w opracowaniu oceny współczesnego stanu rozwoju pedagogiki wojskowej oraz niepełne zarysowanie nowych

badawczych problemów dydaktyczno - wychowawczych wynikających z faktu zmiany ustrojowej w Polsce, innego usytuowania w państwie Sił Zbrojnych oraz nowych założeń polskiej doktryny obronnej. Z informacji uzyskanej od Autora wynika, że pewne zawężenie treści opracowania miało charakter planowy. Jest on w trakcie przygotowania kolejnej pozycji, w większej mierze poświęconej praktycznej stronie pracy dowódczej i wychowawczej w wojsku. W niej też zostaną ujęte współczesne problemy praktyki wychowawczej w wojsku, również w kontekście nowych kierunków badawczych pedagogiki wojskowej.

Należałoby tylko życzyć, aby ten chwalebny zamiar został przez Autora z powodzeniem zrealizowany

prof. dr hab. Jerzy ZAKRZEWSKI

Warszawa, 20 kwietnia 1994r.

WPROWADZENIE

Wychowanie wojskowe obywatela kraju jest jednym z głównych zadań armii stałej. Jest to zadanie równie odpowiedzialne, trudne, jak i skomplikowane.

/Władysław SIKORSKI/

We wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności następują sukcesywnie przeobrażenia, które są zarówno przedmiotem dociekliwości poznawczej, jak też warunkiem doskonalenia nauk badających człowieka i wpływających na jego rozwój. Jest również prawdą, że zachodzące zmiany we współczesnym społeczeństwie wywierają istotny wpływ na postawy ludzi. Odzwierciedleniem dokonujących się przeobrażeń są wojskowe procesy restrukturyzacyjne obejmujące swym zasięgiem szkolnictwo wojskowe. Niezależnie jednak od głębi następujących przewartościowań organizacyjnych i merytoryczno - programowych, zawsze istniał będzie człowiek /żołnierz i jego dowódca - przełożony i podwładny/ z określoną postawą i świadomością patriotyczno-obronną, posiadanymi oraz stale doskonalonymi umiejętnościami ogólnowojskowymi i specjalistycznymi. Poza tym, ważną grupę zadań w przygotowaniu moralno - psychologicznym zarówno żołnierzy jak i dowódców stanowić będą te, które z punktu widzenia potrzeb obronnych są

niezbędne w każdym rodzaju broni i odpowiadającej mu specjalności wojskowej.

A zatem, dokonujące się współcześnie procesy restrukturyzacyjne nie zmieniają faktu, że pozostaje stała potrzeba kształtowania i profesjonalnego doskonalenia umiejętności kadry zawodowej, głównie dowódczych umiejętności specjalistycznych i wychowawczych - to z jednej strony. Z drugiej zaś - istnieje potrzeba kształcenia obywatelskiego i profesjonalnego młodzieży odbywającej zasadniczą służbę wojskową, która posiada zróżnicowany system wartości oraz ma niejednolity stopień przygotowania ogólnego. Wszystko to razem wzięte składa się - jak sądzę - na istotne kwestie przedmiotowe i podmiotowe niosące nową jakość służby, zwłaszcza zaś na kwestie współczesnej teorii i praktyki wojskowej - w tym, dydaktyczno-wychowawczej, szkoleniowej. Jawią się również, znacznie wyraźniej niż dotychczas, nowe potrzeby w zakresie doskonalenia umiejętności wychowawczych dowódców, którzy ponoszą odpowiedzialność za jakość szkolenia i wychowywanie podwładnych.

Jednym wszakże z głównych zadań współczesnej armii jest dobre wychowanie wojskowe, które określane jako proces planowo zorganizowanych oraz odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań wychowawczych służy zarówno przygotowaniu żołnierzy i kadry do działania na polu walki, jak też aktywnemu uczestnictwu w "życiu kraju". Do specyficznych cech wychowania wojskowego należą: jednoosobowe dowodzenie, w którym zawarte być musi dobre przygotowanie pedagogiczne przełożonego - zwłaszcza dowódcy i oficera sztabu; zmienność warunków szkoleniowo - wychowawczych; nieustanny postęp techniczny oraz potrzeba ścisłego współdziałania i zdecydowanego działania w warunkach służby wojskowej okresu pokojowego, a także ewentualnych działań na polu walki.

Przy obecnych warunkach i tendencjach zmierzających do skracania czasu trwania służby wojskowej oraz nieustannym rozwoju techniki, która podnosi wymagania i rozszerza zakres szkolenia żołnierzy - wychowanie wojskowe staje się problemem równie trudnym co i złożonym. Wymaga bowiem - z jednej strony - podejmowania i kontynuowania badań nad umiejętnościami wychowawczymi przełożonego oraz efektywnością oddziaływań wychowawczych. Idzie wszakże o to, by w wychowaniu wojskowym oddziaływanie kadry zawodowej było jak najbardziej właściwe i efektywne czyniące podmiot oddziaływań wychowawczych zdolnym do funkcjonowania i wypełniania zadań w środowisku wojskowym i cywilnym. Z drugiej zaś - idzie o właściwe przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej kadry, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania bądź to na większe zbiorowości, bądź też na pojedyncze osoby. Poza tym, przełożony jako wychowawca wojskowy ponosi odpowiedzialność za kształtowanie postaw patriotyczno - obronnych i moralnych swoich podwładnych, za kształtowanie i wyrabianie odporności psychicznej i fizycznej, męstwa, honoru, koleżeństwa i karności, jako cech specyficznych, a zarazem niezbędnych w służbie wojskowej.

Podjęte opracowanie ma na celu ukazanie podstaw teoretyczno-metodologicznych związanych z wychowaniem wojskowym oraz wskazanie obecnym i przyszłym wychowawcom wojskowym możliwości badawczych i uogólniających. Analizując problem, założono również przybliżenie młodszej kadrze naukowo-dydaktycznej, doktorantom oraz studiującym oficerom - przyszłym wychowawcom wojskowym - współczesnych wymagań pedagogicznych dotyczących zwłaszcza wychowania wojskowego. Autorowi zależało również na tym, by studiujący w uczelni wojskowej oficer, który charakteryzować się musi walorami intelektualnymi i dużą fachowością w służbie, dostrzegał rosnące znaczenie kwalifikacji pedagogicznych oraz

potrzebę doskonalenia własnych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

Biorąc pod uwagę powyższy zamysł wychodzę od analizy i ukazania istoty podstaw gnoseologicznych w pedagogice oraz ogólnego zarysu metodologii badań pedagogicznych, by następnie przejść do scharakteryzowania istoty wychowania, w tym wychowania wojskowego związanego ściśle ze współczesną pedagogiką i technologią kształcenia. W dalszej kolejności rozważań skoncentrowana została uwaga na ukazaniu ścisłych związków i zależności umiejętności zawodowych przełożonego z jego przygotowaniem pedagogicznym. W końcowej części opracowania wskazano również na istotne, zarazem rosnące znaczenie umiejętności wychowawczych przełożonego. W charakterystyce tego problemu mieści się również zamysł ukazania celowości i nieodzowności dobrego poznawania podwładnych z efektywnością oddziaływania wychowawczego, a także wskazanie na potrzebę korzystania ze współczesnych wyników badań naukowych prowadzonych przez pedagogów, w psychologii i socjologii.

Rozdział I.

PODSTAWY GNOSEOLOGICZNE W PEDAGOGICE I WYCHOWANIU WOJSKOWYM

Praktyka ludzkiego życia potwierdziła, że poznanie jest historycznym, społecznie aktywnym i świadomym procesem indywidualnego i społecznego działania. Jest to proces zmierzający, poprzez pokolenia ludzkie, do pełnego zgłębiania rzeczywistości, którego praktycznie żadne pokolenie zakończyć nie może, ponieważ jego trwanie określa ciągle zmieniająca się obiektywna rzeczywistość oraz poznający ją podmiot - człowiek. Zdobywana i rozszerzana pod względem potrzeb społecznych wiedza jest jednakże nieodzownym warunkiem rozwoju człowieka, społeczeństwa i rozwijanych w tym społeczeństwie nauk.

1. POZNANIE PRZYRODY, SPOŁECZEŃSTWA I CZŁOWIEKA PODSTAWĄ WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU

Poznanie związane jest ściśle z długotrwałym procesem ewolucji człowieka. Stanowiło i stanowi wyraz twórczego oraz aktywnego zaangażowania społeczeństwa jako zbiorowości i człowieka jako jednostki. Jest więc **poznanie ludzkie długotrwałym procesem społecznym, swego rodzaju historią przechodzenia od niewiedzy do wiedzy coraz pełniejszej o przyrodzie i życiu ludzkim.** Wystarczy dla przykładu przyrzeć się życiu ludzi pierwotnych, by przekonać się, jak mało wiedziano wówczas o prawach natury. Nie potrafiono wyjaśnić wielu jej przejawów: na przykład powstawania opadów i wyładowań atmosferycznych, następujących po sobie pór dnia i roku, zachowań zwierząt itp. Poznanie jest więc

przechodzeniem od powierzchownej i bardzo ogólnej wiedzy o strukturze świata do jego zgłębiania i szczegółowej analizy. Bardzo duży wpływ na możliwości poznawcze wywierało czynne dostosowywanie przyrody do własnych potrzeb człowieka. Przetwarzając świat przyrody i doskonaląc stosunki społecznego współżycia stawał się on mądrzejszy. Poznawał przyrodę i samego siebie, odkrywał coraz większe bogactwa natury. Z kolei poznawanie bogactwa, struktury i właściwości otaczającego świata wpływało bezpośrednio na efektywność jego działania indywidualnego i społecznego.

Mówiąc o tym, że poznawanie przez człowieka świata stanowi aktywny proces jego społecznego działania, chcemy podkreślić przede wszystkim to, że jest to ważny problem historyczny i współczesny, albowiem stanowi nie tylko podstawę zgłębiania wiedzy o otaczającej rzeczywistości i prawach nią rządzących, lecz również pozwala przekształcać zastany świat. Taka zależność, z którą stykamy się na co dzień, jest działalnością świadomą ludzi, działalnością postępującą przez wieki i kolejne pokolenia oraz zmierzającą w kierunku głębszego poznania, a następnie przekształcania zastanej przez człowieka rzeczywistości i doskonalenia warunków życia.

Rzeczywistość dowodzi również, iż ze skutecznością i celowością działań poznawczych człowieka związane są ściśle jego potrzeby praktyczne. Im podporządkowywane są potrzeby badawcze i ich uogólnianie, a także przekazywanie wychowywanym pokoleniom zdobytej wiedzy, społecznie aprobowanych oraz przyjmowanych wartości itp. Zatem praktyczna strona gnoseologii wyraża się w tym, że uzyskiwana wiedza umożliwia społeczeństwu poznanie związków przyczynowo - skutkowych w tej lub innej dziedzinie. Umożliwia następnie określanie i wyznaczanie niezbędnych środków na prowadzenie badań; pozwala formułować cele tychże badań, a zarazem w oparciu o modelową znajomość związków przyczynowo-skutkowych lub

właściwości badanych w przeszłości zjawisk, przewidywać także wyniki działalności podmiotowej w zakresie poznania rzeczywistości i praktycznego działania, w tym na przykład wychowania, które ma długą historię. Dość powiedzieć, że **historia wychowania jako odrębna dziedzina wiedzy zaczęła się kształtować w drugiej połowie XVIII wieku. Ożywiony jej rozwój przypada na pierwszą połowę XIX wieku oraz okres późniejszy.** Jako nauka dotycząca opisu celowego i zamierzonego oddziaływania na drugiego człowieka - "historia wychowania", ma za sobą już blisko dwuwieczny okres rozwoju. Zaś historia wychowania jako przedmiot nauczania i kształcenia pedagogicznego osiągnęła już półtorawieczny rozwój swoich dziejów. Zatem historia wychowania jako dziedzina ludzkiego poznania i działania - zwłaszcza jako nauka, jak i historia wychowania jako przedmiot kształcenia pedagogicznego mają też przedmiot swojego poznania - to znaczy: bogatą literaturę i tematykę swego przedmiotu, granice poznania, metody i techniki badań oraz aktualne i zmieniające się zadania.¹

Analiza poznania jako wyrazu społeczno-historycznego rozwoju i aktywności ludzkiej pozwala więc dostrzec zarówno jego celowość, jak i nieodzowność. Wynika to z przyczyn obiektywnych, które określone są społeczną potrzebą badania rzeczywistości. Bez poznania przyrody i społeczeństwa, bez wyjaśnienia zjawisk otaczających człowieka i ich uogólniania utrudniona byłaby działalność ludzi. Można nawet powiedzieć, że proces postępujących przeobrażeń byłby po prostu niemożliwy; z całą pewnością bardzo powolny. I gdy przyjrzymy się możliwościom człowieka w tym zakresie, to widzimy, że im bliżej współczesności, tym większe są perspektywy nauki, a wraz z nią zwiększa się tempo przeobrażeń społecznych, gospodarczych, naukowych,

¹ Por.: S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s.7.

technicznych itp. Chcąc się rozwijać i doskonalić, chcąc uzyskiwać nowe osiągnięcia, nowe formy organizacyjne społeczeństwa, ludzie musieli bardzo wnikliwie poznawać otaczającą rzeczywistość. Zawsze bowiem w rozwoju ludzkości, w rozwoju sił wytwórczych, mieliśmy do czynienia z procesem postępowym. Znaczy to, że społeczeństwa rozwijały się i rozwijać się będą od form niższych do form wyższych.

Mimo napotykaných trudności ludzie rozszerzają swoje możliwości odkrywcze, dążąc ciągle do rozumienia i wyjaśnienia nowych zjawisk, które wynikają ze społecznej potrzeby ich rozwiązywania. Dążąc na przykład do rozwijania zdolności i umiejętności ludzkich doskonałą pedagogikę; natomiast zmierzając do przedłużenia i ochrony ludzkiego życia zwalcza się wszystkie te choroby, które atakują społeczeństwo. Jednakże przezwyciężenie jednych /między innymi gruźlicy/ nie oznacza wcale rezygnacji z dalszych wyników badawczych w medycynie, albowiem pojawiają się inne choroby /np. choroby XX wieku - serca, nowotworowe, aids/ itd. To samo odnosi się do innych dziedzin ludzkiego życia, gdzie przezwyciężenie jednych trudności podnosi wiedzę na kolejny - wyższy stopień, lecz nie kończy procesu ludzkiego poznania.

Człowiek zatem poznaje otaczający świat w tym celu, by móc go skutecznie przekształcać i dostosowywać do własnych potrzeb, a przez to rozwijać również siebie. Poznanie przyrody, społeczeństwa i człowieka stanowi długotrwały proces rozwoju tegoż człowieka, który był, jest i pozostanie świadomie i celowo prowadzącym i organizującym ten proces.

Praktyka życia społecznego i indywidualnego człowieka /życia ludzkiego/ dowodzi ponadto, że zarówno poznanie, jak i twórcze działanie wzajemnie się warunkują, dopełniają i doskonalą. Są jakby dwiema stronami jednorodnej czynności, jaką jest celowe oddziaływanie człowieka na otaczającą rzeczywistość, albowiem w złożonym procesie oddziaływania na przyrodę czy też warunki życia społecznego człowiek styka

się zawsze z problemami, które musi rozwiązywać, wyjaśniać oraz zgłębiać, aby uczynić krok naprzód. Prawda jest wszakże taka, że aby móc zmieniać rzeczywistość i osiągać pożądane rezultaty własnych działań, należy tę rzeczywistość najpierw dokładnie poznać.

W dotychczasowych rozważaniach celowo podkreślaliśmy, że poznanie ludzkie, rozwój społeczeństwa i człowieka stanowią długotrwały proces społeczno-historycznych możliwości gatunku ludzkiego. W społeczno-historycznym i rozwojowym bowiem procesie poznania ludzie żyjący w poprzednich epokach historycznych pozostawili swym następcom bogatą spuściznę wiedzy, a także bogactwo własnych tworów w postaci spuścizny kulturalnej, naukowo-technicznej, konstrukcyjnej, różnego rodzaju budowli itp. Tworząc własną historię i poznając rzeczywistość, pozostawiano bogaty zasób wiedzy - zarówno o te same rzeczywistości, jak również o człowieku jako podmiocie i przedmiocie poznania oraz własnego działania.

Zobaczmy na przykład w pedagogice: pozostawiono tu wszakże bogatą wiedzę teoretyczną o systemach edukacyjnych; o treściach nauczania; o przedmiocie, metodach i technikach badań itp. Podobnie jest w odniesieniu do innych nauk humanistycznych, które rozwinęły się bardzo mocno w dziewiętnastym i dwudziestym wieku oraz rozwijają się nadal intensywnie, zwłaszcza w ostatnich latach. Fakt ten jest potwierdzeniem bogactwa możliwości ludzkich wyrażającego się rozwojem całości poznania człowieka nad siłami przyrody, społeczeństwem. Dlatego też współczesne poznanie, nauka stanowią sumaryczny dorobek tysięcy lat rozwoju ludzkich umiejętności zmierzających do przekształcania przyrody i społeczeństwa. Współczesny człowiek, społeczeństwo kontynuuje ten społeczno-historyczny proces, jakim jest gnoseologia, podnoszą tym samym do kolejnego - wyższego stopnia ludzką wiedzę. Jednakże wiedza ta musi być wciąż

sprawdzana i korygowana w procesie ludzkiego działania, gdyż w praktyce życia społecznego występowała i występować będzie potrzeba konfrontacji założeń teoretycznych z praktycznymi rezultatami prowadzonych działań.

Określając poznanie jako długotrwały proces i wyraz aktywności ludzkiej pobudzanej umiejętnościami badających oraz wspierany doskonałą aparaturą naukowo-badawczą, podkreślić musimy jeszcze to, że ludzie żyjący w poprzednich pokoleniach, w danej epoce historycznej, mogli poznać obiektywnie istniejącą rzeczywistość na tyle, na ile pozwalała im aktualna wiedza, zdobywane umiejętności i techniczne urządzenia wykorzystywane w nauce. Granica ludzkiej wiedzy o świecie i jego prawach, o człowieku jest jednak ruchoma, to znaczy, że przesuwa się w sposób ciągły w stronę nowych odkryć naukowych i stosowania tychże odkryć w praktyce.

2. PRZEDMIOT I ZAKRES BADAŃ TEORII POZNANIA

Od początków dziejów ludzkości cechowało człowieka dążenie do poznawania otaczającej go rzeczywistości. W długotrwałym procesie gnoseologicznym doskonaliły się umiejętności ludzi, ich możliwości poznawcze i aparatura naukowo-badawcza. Umożliwiała ona coraz głębsze uzyskiwanie wiedzy o otaczającym człowieka świecie oraz możliwościach poznawczych. Procesowi temu towarzyszyło formułowanie wielu teorii i uogólnień - w tym pedagogicznych, technicznych, wojskowych itd. - w zależności od zakresu badanej rzeczywistości, tematyki badawczej i nauk szczegółowych oraz punktu widzenia badającego podmiotu.

Teoria poznania /gnoseologia/² jest nauką odpowiadającą na podstawowe pytanie: Jak zdobywać prawdziwą wiedzę o otaczającej człowieka rzeczywistości przyrodniczej i społecznej? Ponadto traktuje o możliwościach i zdolnościach człowieka w poznawaniu świata i osiągnięciu prawdy, czyli zgodności wiedzy z obiektywnie istniejącą rzeczywistością. Z tego też względu stanowi podstawę powstawania i rozwoju każdej dziedziny wiedzy ludzkiej. Szczególne podstawy metodologiczne stwarza zakres przedmiotowych zainteresowań gnoseologii, a także właściwe pojmowanie przedmiotu i podmiotu w teorii poznania oraz treści poznania i czynności poznawczych.

W zakresie przedmiotu zainteresowań teorii poznania /gnoseologii, lub inaczej - epistemologii/ mieszczą się następujące jej części składowe:

- * przedmiot i zakres badań naukowych;
- * źródła ludzkiego poznania;
- * metodologia nauki;
- * teoria prawdy oraz jej kryterium.

Jako długotrwały proces społeczny, poznanie zawsze stanowiło i stanowi wyraz twórczego i aktywnego zaangażowania podmiotu /człowieka/. Jest swoistym rodzajem historii społecznej przechodzenia człowieka od powierzchownego i bardzo ogólnego poznawania struktury świata do coraz bardziej szczegółowej jego analizy. Analizy dokonywanej przez nauki ścisłe i nauki humanistyczne. Przetwarzając bowiem świat przyrody i świat stosunków międzyludzkich człowiek poznaje go coraz dokładniej i głębiej. Wiąże się z tym również powstawanie uogólnień teoretycznych,

² Teoria poznania, lub inaczej gnoseologia, epistemologia wywodzi się od greckiego słowa gnosis - wiedza, bądź episteme - wiedzieć, połączonego ze słowem logos - nauka.

naukowych. A zatem, poznanie prowadzi do odkrywania coraz większego bogactwa struktury i właściwości poznawanych rzeczy, zjawisk, faktów, procesów społecznych /pedagogicznych/ itp., w oparciu o metody i techniki badawcze, które podobnie jak i cały proces poznania są doskonałe.

W analizie podstaw rozwoju nauki w ogóle oraz nauk humanistycznych, zwłaszcza filozofii,³ gdy mówi się dziś o teorii poznania to wyodrębnia się dwa podstawowe jego rodzaje. Należą do nich:

- * poznanie potoczne,
- * poznanie naukowe.

Poznanie potoczne ogranicza się w zasadzie do opisu faktów. Nie zawiera ono ścisłości, precyzji i adekwatności naukowego uzasadniania oraz opisu rzeczywistości. Zawiera natomiast przyjmowane bezkrytycznie wyjaśnienia powierzchowne, obiegowe, a nawet zawierać może sprzeczne opinie. Choć z drugiej strony, między poznaniem potocznym a poznaniem naukowym istnieje pewien związek, który wynika z faktu, że poznanie potoczne wywierało znaczący wpływ na poznanie naukowe przez długie wieki. Natomiast obecnie, poznanie naukowe spełnia coraz większą rolę w kształtowaniu poglądów potocznych.

Zauważyć również należy, iż obecnie problem wzajemnego stosunku między poznaniem potocznym a poznaniem naukowym nabrał wyraźnej ostrości. Nikt bowiem

³ Por. np.: P. W. Kopnin, *Dialektyka jako logika i teoria poznania*, Wrocław 1978; A. Motycka, *Główny problem epistemologiczny filozofii nauki*, Ossolineum 1990. Spotkać można też prace, gdzie oprócz poznania potocznego i naukowego, wyodrębniane jest poznanie artystyczne i poznanie religijne. Zob.: T. M. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970.

nie przeczy dzisiaj, że poznanie naukowe miało swój pierwowzór w poznaniu przednaukowym. To ostatnie porównuje się często, a niekiedy nawet nieostrożnie i nierozważnie utożsamia się z dzisiejszym poznaniem potocznym.

"Tymczasem wszystko wskazuje na to, że termin "poznanie potoczne" nie może być z jednakową treścią odnoszony do poznania pozanaukowego wszystkich epok. I oto znowu problem: jak zmienia się podmiot pozanaukowej działalności poznawczej i jak zmienia się sama ta działalność, czym przemiany te są warunkowane, w jakiej mierze zależą one od rozwoju poznania naukowego, a także, w jakim stopniu rozwój poznania naukowego zależy od poziomu rozwoju pozanaukowej działalności poznawczej człowieka? Upowszechnia się dzisiaj przekonanie, że przejście od poznania przednaukowego do naukowego miało charakter jakościowego skoku i że - odpowiednio - różnica, która dzieli dzisiejsze myślenie nienaukowe i poznanie nienaukowe /myślenie i poznanie potoczne/ od poznania naukowego, ma charakter różnicy jakościowej".⁴

W istocie rzeczy ta różnica między poznaniem potocznym a poznaniem naukowym była zawsze bardzo wyraźna. Określały ją dwa zasadnicze czynniki: po pierwsze - zakres i głębokość wiedzy o rzeczywistości; po drugie - niejednakowy krytycyzm w podejściu do badanych zjawisk. Dla poznania naukowego właściwe na przykład będzie konfrontowanie zdobywanej wiedzy, eliminowanie sprzeczności i nieprecyzyjności.

Poznanie naukowe stanowi najbardziej właściwy i skuteczny sposób zdobywania wiedzy oraz porządkowania i

⁴ Z. Cackowski, Człowiek jako przedmiot działania praktycznego i poznawczego, Warszawa 1979, s.382-383.

wzbogacania nauk dotychczas już rozwiniętych. Dokonuje się to poprzez:

- * zbieranie odpowiednich danych empirycznych o przedmiotach poznania, o ich wzajemnych stosunkach i współzależnościach, o ich przemianach;
- * zamierzoną i odpowiednio przeprowadzoną analizę danych empirycznych przy pomocy istniejących pojęć i kategorii, które wypracowane zostały przez poszczególne dyscypliny naukowe;
- * systematyzowanie wyników z przeprowadzonych operacji badawczych, co dokonywane jest poprzez tworzenie określonych, uporządkowanych i niesprzecznych wewnętrznie zespołów naukowych twierdzeń.

Mimo istniejących różnic w zakresie obiektywnych i subiektywnych podstaw zdobywania wiedzy, wymienione rodzaje poznania mają pewną cechę wspólną. Stanowi ją dążenie badającego - podmiotu do odtworzenia przez zmysły i rozum /myśl ludzką/ otaczającej rzeczywistości, a także dążenie do doskonalenia w jej odzwierciedlaniu, wyrażaniu. Jest także niepodważalne to, iż poznanie potoczne odegrało inspirującą rolę w dalszych poszukiwaniach, w zgłębianiu wiedzy. Natomiast poznanie naukowe wpłynęło bardzo wyraźnie na weryfikowanie wiedzy i sądów potocznych o obiektywnej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a także o samym człowieku.

3. PRZEDMIOT I PODMIOT W GNOSEOLOGII

W naukach humanistycznych, zwłaszcza filozofii wskazuje się, że obiektywna rzeczywistość, niezależnie od form jej istnienia jest poznawalna, odbija się w świadomości ludzkiej. Jednocześnie obiektywny świat, zachodzące w nim procesy, które są przedmiotem poznania, istnieją na zewnątrz

poznającego podmiotu /człowieka/ i niezależnie od niego. Dlatego też w teorii poznania, która jest metodologiczną podstawą dla wszystkich dyscyplin naukowych, przez przedmiot poznania pojmuje się obiektywnie istniejącą rzeczywistość, niezależnie od form jej istnienia, a także całokształt rozwijanych warunków materialnego i duchowego życia społeczeństwa i człowieka. Ludzie bowiem poznając rzeczywistość poznają również i kształtują siebie. Współżyjąc z innymi ludźmi i współdziałając z nimi, kształtują swoje poglądy naukowe, moralne, postawy indywidualne, społeczne itp.

Przedmiot będzie więc w poznaniu zawsze tym, czego dotyczą nie tylko wykształtowane historycznie - psychiczne akty świadomości, lecz przede wszystkim zawarte w nich treści obiektywne. Jego istnienie jest dialektycznie niezależne od poznającego podmiotu /człowieka/, jeśli ten podmiot nie zechce być przedmiotem własnego poznania. Zatem przedmiotem poznania będzie ogół praw rządzących przyrodą oraz społeczeństwem ludzkim. Co się zaś tyczy poznania ludzi, społeczeństwa, będą to przede wszystkim "historia materialnej i duchowej egzystencji w różnych epokach historycznych i odpowiadające tym warunkom egzystencji, wyrosłe z jej podłoża także określone formy świadomości społecznej".⁵

W oparciu o dotychczasowe rozważania można postawić następujące pytanie: Czy istniejąca obiektywnie rzeczywistość przyrodnicza i społeczna, w tym istniejące oraz nowo pojawiające się uogólnienia naukowe i odpowiadające im teorie, mogą być całkowicie poznane?

Na pytanie to można odpowiedzieć uwzględniając jego złożoność. Choć bowiem przedmioty poznania istnieją na zewnątrz poznającego podmiotu i niezależnie od niego, to

⁵ E.Mazur, Wybrane problemy teorii poznania i metodologii badań naukowych, ASG WP, Warszawa 1974, s.14.

jednak mogą być i są poznawane oraz przekształcane w praktyce. Możliwość owego przekształcenia lub naukowego uogólnienia zależy od woli, świadomości, stanu funkcjonowania narządów zmysłowych podmiotu oraz jego systemu nerwowego, a także możliwości naukowo - technicznych. Jednakże wszechstronna złożoność struktury obiektywnie istniejącej rzeczywistości wymaga stwierdzenia, że istniejący świat nie może być poznany w sposób ostateczny. Zachodzą w nim bowiem coraz to nowe i wciąż nowe zmiany powodujące powstawanie kolejnych oraz zanik starych, co łączy się z tym, że poznanie pierwszych rodzi potrzebę poznania następnych zmian itd.

Ten proces poszukiwania optymalnych rozwiązań metodologicznych, - jak słusznie zauważa Wincenty Okoń ⁶ - odpowiadających nowym zadaniom, nigdy nie będzie i nie może być zakończony. W toku badań pojawiają się bowiem ciągle nowe potrzeby i nowe trudności, wymagające nowego podejścia metodologicznego, a jednocześnie dotychczasowe rozwiązania, niekiedy zresztą bardzo się między sobą różniące, stają się coraz mniej adekwatne w stosunku do potrzeb. Przy tym wszystkim na tle dość dużej różnorodności proponowanych rozwiązań do głosu dochodzą tendencje uniformistyczne, które zmierzają do ujednolicenia założeń metodologicznych czy to w obrębie dydaktyki i innych nauk pedagogicznych, czy nawet we wszystkich naukach społecznych.

Istnieje ponadto pewna kolejność badania rzeczywistości, a nade wszystko - wynikająca z potrzeb - konieczność selekcjonowania badanych problemów. Znaczy to, że zawsze będzie konieczność wybierania z ogółu i badania tych, które są najbardziej potrzebne człowiekowi, społeczeństwu, które są warunkiem rozwoju.

⁶ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s.8.

Podkreślić też należy, iż w teorii poznania wyznawana jest zasada: by występował proces poznania, musi istnieć badana rzeczywistość obiektywna, czyli przedmiot poznania; badający ową rzeczywistość człowiek lub zespoły ludzkie, czyli podmiot poznania oraz aparatura naukowo-badawcza i aparatura pojęciowa, za pomocą której można prowadzić badania i uogólniać ich wyniki.

Natomiast przez podmiot poznania rozumie się człowieka postrzegającego określone cechy badanej rzeczywistości lub zespoły naukowe badające obiektywną rzeczywistość i posługujące się w tym celu aparaturą naukowo-badawczą dla dokładnego jej poznania.

Podmiotem w powyższym rozumieniu będzie działający człowiek, w przeciwieństwie do - wyżej omawianego - przedmiotu, który będzie przez tegoż człowieka lub zespół ludzi badany. Jednakże między badanym przedmiotem a poznającym podmiotem zachodzi proces wzajemnych oddziaływań. Dlatego też mówiąc o podmiocie należy eksponować jego celowy, twórczy i aktywny charakter oraz mieć na uwadze metody badawcze, które zostały wypracowane i doskonalone w trakcie poznania.

Cechą charakterystyczną poznającego podmiotu - człowieka, większych lub mniejszych zespołów naukowych - jest aktywny stosunek do poznającego przedmiotu - obiektywnie istniejącej rzeczywistości a także samego siebie. Poznając wszakże otaczający świat ludzie poznają również i siebie oraz kierują swym zachowaniem. Doskonaląc własne możliwości poznawcze, aparaturę naukowo-badawczą, poznają rzeczywistość coraz dokładniej i głębiej, przez co doskonalą własną osobowość. Dzięki zaś racjonalnej wiedzy mogą przewidywać skutki działania - działać bardziej efektywnie.

Nie oznacza to jednak wcale, że badający może na początku przewidzieć rezultat końcowy. Zależy to bowiem od wielu czynników: uzyskiwanych wyników, a także

postrzeganych przez badającego i przedstawianych w postaci uogólnionego opisu - wniosku lub sądu, hipotez i teorii, związków i zależności występujących w badanym zjawisku, przedmiocie itp.

Poza tym, z dialektycznym procesem poznawczym związane jest ściśle sprawdzanie wiarygodności wyników prowadzonych badań.⁷ Można tego dokonać poprzez praktykę, która dowodzi słuszności pojęć, sądów, wniosków, hipotez. Jest ona bowiem najwyższym kryterium prawdziwości.

Sposób wyrażania sądu, wniosku poznawczego oraz jego trafność zależą również będzie od wiedzy poznającego podmiotu, jego umiejętności naukowo-badawczych, czyli od najbardziej ważnych poznawczo czynników dydaktycznych. To znaczy, że im większa wiedza i umiejętności poznającego podmiotu, im większe przygotowanie naukowo-badawcze, tym większe rezultaty prowadzonych badań, większa możliwość dostrzegania złożoności otaczającej nas rzeczywistości. I odwrotnie, im niższe będą wymienione cechy badającego podmiotu, tym słabsze okażą się rezultaty jego pracy.

4. PRAKTYKA, TREŚĆ POZNANIA I CZYNNOŚCI POZNAWCZE

Rozwój poznania naukowego związany jest dialektycznie z praktyką, która ma zarówno indywidualny jak i społeczny charakter. Potwierdza to historia wiedzy ludzkiej, a w niej powstawanie dyscyplin naukowych, które były wynikiem ludzkich potrzeb, przede wszystkim materialnych i duchowych. Rozwój astronomii podyktowany był na przykład uprawianiem i rozwojem żeglugi morskiej, potrzebą sporządzania kalendarzy dla dokładnego obliczania kolejnych faz wegetacji roślin,

⁷ Por.: J.Kunikowski, *Poznanie, świadomość, światopogląd*, Warszawa 1988, s.37-40

hodowli zwierząt. Natomiast rozwój matematyki, fizyki, termodynamiki, mechaniki i innych dziedzin podyktowany był między innymi chęcią udoskonalenia narzędzi pracy i budowy maszyn, które zwiększały efektywność ludzkich działań.

Zauważyć również należy, że **praktyka** spełnia w poznaniu naukowym trzy ściśle ze sobą związane funkcje:

- * **Jest źródłem poznania** - co znaczy, że stanowi punkt wyjścia każdej działalności poznawczej /i nie tylko/; inspiruje do podejmowania badań i rozwijania procesu poznawczego;
- * **Wyrastając z potrzeb praktyki - jest celem poznania**, który stanowi o uzyskiwaniu niezbędnej wiedzy dla udoskonalania naszych działań, czyli podnoszenia praktyki na coraz wyższy poziom;
- * **Jest kryterium prawdziwości poznania** - znaczy to, że poprzez praktykę sprawdzana jest skuteczność lub błędność ludzkiego poznania. Jest więc ostatecznym celem zabiegów poznawczych człowieka i najbardziej doskonałym sposobem weryfikacji twierdzeń i konstrukcji naukowych, dotyczących treści poznania.

W złożonym procesie poznawczym wyodrębnienia wymaga występująca w nim **treść poznania**. Stanowić ją będzie zmysłowe i umysłowe odzwierciedlenie istniejącej obiektywnie rzeczywistości które pozostaje u poznającego podmiotu. Jest to więc odzwierciedlenie poznawanego świata przyrodniczego i społecznego. Przy czym, do umysłowych form odbicia poznającego podmiotu należeć będą: wyobrażenia, sądy, tworzone pojęcia, teorie itp., zaś do zmysłowych form odbicia - wrażenia i spostrzeżenia. Wybór przedmiotu i treść poznania zależne będą i są od poznającego podmiotu - człowieka. Poza tym, podmiot poznający i przedmiot poznania oraz treści poznawcze są ze sobą ściśle powiązane. Przynależą wspólnie do konkretnej rzeczywistości i współuczestniczą w

stawianiu i rozwiązywaniu problemów wysuniętych przez praktykę i warunki życia.

Z procesem poznania, w którym występują wyżej wymienione człony, związane są również określone przedsięwzięcia podmiotu, które w filozofii i pedagogice określa się mianem **czynności poznawczych**. Do czynności tych zalicza się na przykład obserwację, eksperyment, pomiar, stwierdzenie zależności i związków między badanymi przedmiotami, procesami itp. oraz wyrażania ich w postaci pojęć, uogólnionych wniosków, hipotez, teorii, lub po prostu wskazań np. w postępowaniu badawczym oraz postępowaniu związanym z kształceniem i wychowaniem.

5. POZNANIE A TEORIA I PRAKTYKA WOJSKOWA

Współczesna rzeczywistość pokazuje, że wiele istotnych zmian i zależności dokonuje się nie tylko w życiu społecznym, lecz również w wojsku. Są to bowiem nie tylko procesy restrukturyzacyjne, ale również głębsze przeobrażenia przedmiotowo-podmiotowe, które mają materialną podstawę w przemianach społeczno-politycznych, ekonomicznych i naukowych państwa. Istnieje również i zależność odwrotna. Dokonujące się przeobrażenia w siłach zbrojnych wpływają na spokojnie przebiegający rozwój społeczny, ekonomiczny i naukowy.

Uzasadnione i potwierdzone praktyką będzie również stwierdzenie, że w teorii i praktyce wojskowej - podobnie jak i w każdej dziedzinie rzeczywistości obiektywnej i ludzkiego życia - występuje ściśle oddziaływanie między podmiotem i przedmiotem poznania. **Podmiotem poznającym** będą pracownicy naukowcy i dydaktyczni, wojskowi specjaliści, dowódcy i oficerowie sztabów oraz zajmujący się różnymi specjalnościami i dziedzinami życia wojskowego żołnierze.

Natomiast przedmiotem poznania, oprócz obiektywnie istniejącej rzeczywistości społeczno-politycznej, ekonomicznej i militarnej współczesnego świata /czym zajmować się np. będzie nauka i sztuka wojenna oraz strategia jako część składowa sztuki wojennej/, będą wszystkie procesy, zjawiska wiążące się bezpośrednio z obronnością państwa i rozwojem sił zbrojnych, warunkami służby wojskowej, wychowywaniem żołnierzy i kadry oraz szkoleniem. Będą także badania nad wyposażeniem wojska w nowoczesne środki bojowe ze szczególnym uwzględnieniem ich efektywnego wykorzystania w walce zbrojnej. W odniesieniu do nauki wojennej będzie to: badanie prawidłowości wojny i wyzyskanie osiągniętej tą drogą wiedzy do doskonalenia struktury sił zbrojnych, sposobów prowadzenia walki, systemu i metod dowodzenia itp. A więc będą to podstawowe zagadnienia i problemy z zakresu teorii i praktyki wojskowej.

Przedmiotem poznania będą również podwładni dysponujący określonym uzbrojeniem i sprzętem technicznym. Wiadomo bowiem, że proces szkolenia wymaga doskonalenia umiejętności ogólnych i specjalistycznych; kształtowania wartości moralno-bojowych podwładnych. Dlatego też każdy dowódca, oficer sztabu musi analizować te wartości, by móc je odpowiednio kształtować. Poza tym człowiek jest szczególnym, a zarazem specyficznym przedmiotem poznania - nade wszystko zaś bogactwo jego osobowości, motywacja działań, wartości moralne, które przejawiają się tak w życiu wojskowym, jak i społecznym. Bogactwo subiektywne człowieka warunkuje także jego działalność szkoleniową w toku służby oraz zaangażowanie w pracy na rzecz społecznego i własnego dobra.

Zarówno dla teoretyków jak i praktyków wojskowych istotne jest nadawanie właściwej rangi procesom poznawczym oraz umiejętności rozwiązywania zagadnień obronnych. Można

to jednakże czynić wówczas, gdy doświadczenia współczesne będą właściwie interpretowane i dadzą nowoczesne treści.

Treścią poznania będą zmysłowo i umysłowo odzwierciedlone procesy zachodzące w siłach zbrojnych, służbie okresu pokojowego oraz procesy związane z przygotowaniem żołnierzy i ich dowódców do działań na polu walki. Treści poznania służyć będą uogólnianiu w sposób naukowy badań, które organizowane i realizowane są przez indywidualnych pracowników naukowych wojska, wojskowe placówki naukowo-badawcze na potrzeby sił zbrojnych. Podkreślić również należy, iż realizowane w wojsku systemy badań przynoszą także wymierne korzyści w wielu gałęziach gospodarki narodowej, co było niejednokrotnie podkreślane - np. w przygotowywanych materiałach i podczas obrad na wszystkich Kongresach Nauki Polskiej.

Treści poznawcze, do których zaliczymy również naukę, są istotnymi wyznacznikami współczesnego rozwoju i nowoczesności armii. Co się tyczy nauki, to jest ona podmiotową - społeczną i indywidualną sferą nowoczesności, wywierającą wpływ na zdolność obronną państwa i jego siły zbrojne. Tworzy podstawy nowoczesnego poziomu technicznego wyposażenia armii, wpływa również na całokształt organizacji wojskowej, czego przykładem są badania naukowe nad obronnością RP, doktryną wojenną, koncepcją modelu sił zbrojnych, strategią, sztuką operacyjną i taktyką - realizowane w Ministerstwie Obrony Narodowej, Sztabie Generalnym Wojska Polskiego i Akademii Obrony Narodowej.

Na zakończenie rozważań chciałbym podkreślić, że teoria poznania, która jest społecznie uwarunkowanym oraz historycznie rozwijającym się procesem, stanowi teoretyczno - metodologiczną i praktyczną podstawę badania i analizowania współczesnej rzeczywistości wojskowej. Jest również metodologiczną podstawą dla badającego w dostrzeganiu i

wyrażaniu zachodzących nieustannie zmian w złożonym procesie oddziaływań społecznych, zwłaszcza ekonomicznych na armię, jej wyposażenie oraz stan wyszkolenia.

Natomiast dla każdego dowódcy i oficera sztabu - dla praktyków wojskowych, specyficznym przedmiotem poznania będzie każda sytuacja ćwiczebna lub bojowa. Będą także podwładni dysponujący określonym uzbrojeniem i sprzętem technicznym. Wiadomo bowiem, że proces szkolenia wymaga systematycznego doskonalenia umiejętności ogólnych i specjalistycznych; kształtowania wartości moralno-bojowych podwładnych. Dlatego też dowódca, oficer sztabu zobowiązany jest analizować wyżej wymienione wartości, by móc je odpowiednio kształtować. Poza tym, człowiek jest szczególnie a zarazem specyficznym przedmiotem poznania, nade wszystko zaś bogactwo jego osobowości, motywacja działań, wartości moralne itp. bogactwo subiektywne człowieka warunkuje także jego działalność szkoleniową w toku służby oraz zaangażowanie w pracy na rzecz społecznego i własnego dobra.

Rozdział II.

METODOLOGIA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Z twórczą działalnością człowieka związane jest ściśle kształtowanie warunków życia, które uzależnione są od możliwości poznawczych. Jak wykazuje praktyka człowiek - społeczeństwo rozszerzają swoje możliwości odkrywcze i ciągle dążą do badania nowych zjawisk społecznych. Możliwości te znacznie zwiększają - po pierwsze - nauki ścisłe i nowoczesne urządzenia techniczne, które przedłużają lub wyostrajają zdolności poznawcze człowieka. Po drugie, na możliwości te wpływają rozwijane sukcesywnie nauki społeczne, które korzystają z dorobku nauk szczegółowych, koncentrują swoją uwagę na poznawaniu człowieka i społeczeństwa oraz wzajemnie się uzupełniają.

1. FUNKCJE SPOŁECZNE NAUKI

Poznanie rzeczywistości, które stanowi nieodzowny warunek rozwoju człowieka i społeczeństwa, wpływa współcześnie bardzo mocno na możliwości produkcyjne. Podobne spostrzeżenie odnieść należy do rosnącego wpływu poznania naukowego - zastosowanego np. w biologii, medycynie - na ochronę samego człowieka w sensie zdrowotnym oraz rosnące możliwości przedłużenia życia itp. Prawdliwość ta odnosi się w całej rozciągłości do współczesnej pedagogiki, której rozwój zależy od wielu innych nauk ściśle z nią współpracujących jak na przykład: biologii, psychologii,

socjologii, logiki¹ oraz nauk lekarskich - pediatria i higiena, a także nauk technicznych wspomagających proces dydaktyczny.²

Uzasadnione zatem staje się twierdzenie, że wraz z rozwojem innych nauk, podnoszona jest na wyższy poziom wiedza pedagogiczna. Ten fakt akcentowany jest przez wielu pedagogów,³ którzy słusznie eksponują to, że współczesną naukę charakteryzuje przenikanie do struktury wewnętrznej badanych zjawisk nie tylko przyrodniczych, lecz przede wszystkim społecznych. Że coraz częściej obserwowany jest wzajemny wpływ nauk na siebie, zwłaszcza poprzez kształtowanie współczesnego człowieka.

Podkreślić też należy, iż w owej złożoności powodowanej zarówno rozwojem nauki, jak i jej wpływem na doskonalenie człowieka nie ma przypadkowości. Widoczne jest natomiast potwierdzenie bogactwa poznawczego - możliwości ludzkich wyrażającego się:

- * poprzez rozwój poznania naukowego i panowania człowieka nad swoimi czynami;
- * poprzez wpływ wiedzy - poznania na inspirację działań praktycznych, które są przedsięwzięciem tak indywidualnym jak i społecznym.

¹ Por.: T. Kotarbiński, Logika szkolna, jej problematyka i znaczenie dla pedagogiki, /w:/ Pedagogika na usługach szkoły, Warszawa 1964, s.22 i następne. Autor podkreśla, że najbliższą łączność z logiką przejawia i wiąże dydaktyka ogólna /tamże, s.37-39/.

² T. Wujek, T. Pilch, Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka, /w:/ Pedagogika. Pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawcewicza i T. Wujka, Warszawa 1977, s.20.

³ Np.: H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971; W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987; Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991; T. Wujek, T. Pilch, Pedagogika jako nauka o wychowaniu, cyt. wyd., s.17-21.

Poza tym, zauważany i podkreślany jest współcześnie związek rozwoju nauk z praktyką wychowania. Upoważnia to do określenia oraz wyjaśnienia funkcji nauk społecznych, które nie ograniczają się do gromadzenia wiedzy, ale ukazują jej ustawiczne systematyzowanie, doskonalenie pozwalające osiągać zamierzone cele i potrzeby indywidualne oraz społeczne. Do funkcji tych należą:

- * **funkcja diagnostyczna**, która polega na gromadzeniu wiedzy o obiektywnej rzeczywistości /o tym, co w niej było lub jest/, czyli na stwierdzaniu jej rzeczywistego, obiektywnego stanu;
- * **funkcja prognostyczna**, której intencją jest określanie na podstawie poznanych prawidłowości przebiegu zjawisk przyszłych, zmian i rozwoju obiektywnej rzeczywistości;
- * **funkcja instrumentalno - techniczna**, umożliwiająca dostarczanie wiedzy o tym, jak realizować zamierzone cele społeczne;
- * **funkcja humanistyczna**, umożliwiająca zaspokajanie potrzeb indywidualnych człowieka oraz jego dążeń poznawczych, naukowych, dydaktycznych itp.⁴

Powyższe ujęcie funkcji społecznych nauki jest nie tylko celowe ze względów gnoseologicznych, zwłaszcza dla współczesnego etapu rozwoju poznania naukowego, ale również ze względu na wciąż rosnące potrzeby i możliwości badawcze w naukach humanistycznych, szczególnie w pedagogice jako nauce o wychowaniu człowieka. Ponadto, z powyższym ujęciem funkcji społecznych nauki łączyć należy widoczny i ścisły związek z funkcjami badań pedagogicznych, które ukierunkowane są na doskonalenie człowieka.

⁴ Tamże, s.21-22.

2. PRZEDMIOT I ZADANIA PEDAGOGIKI

W ostatnich kilkunastu latach w metodologii badań pedagogicznych nastąpiły widoczne postępy. Na ten stan rzeczy składają się wymierne osiągnięcia teoretyczno-metodologiczne w pedagogice światowej a także duże postępy w polskiej myśli pedagogicznej. Prace wielu polskich autorów z zakresu metodologii znane są nie tylko poza granicami kraju, ale również przyczyniają się do tego, iż coraz łatwiejsze staje się rozwiązywanie zagadnień pedagogicznych o innowacyjnym charakterze.

Prace wielu polskich autorów, jak na przykład Władysława Zaczynskiego /1967, 1968/, Heliodora Muszyńskiego /1967, 1971/, Zbigniewa Zaborowskiego /1973/ i Mieczysława Łobockiego /1978/, Wincentego Okonia /1971, 1987/, wsparte pracami metodologicznymi socjologów, głównie Stefana Nowaka /1970/ i psychologów, głównie Jerzego Brzezińskiego /1976, 1978 i 1981/ i Marii Nowakowej /1975/, utorowały badaczom drogę, na której można poszukiwać nowych rozwiązań w dziedzinie badań nad kształceniem i wychowaniem.⁵

Pokażny jest również merytoryczny i metodologiczny dorobek pedagogów wojskowych jak na przykład Tadeusza Nowackiego (1961, 1966, 1973), Wiktora Szczerby (1961, 1964, 1971), Jana Bogusza (1979, 1983, 1989), Bolesława Hydzika (1964, 1972), Zdzisława Kosyrza (1981, 1988, 1993), Jerzego Zakrzewskiego (1972, 1975,

⁵ Na widoczne postępy w światowej i polskiej metodologii badań pedagogicznych zwraca uwagę W. Okoń w pracy: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987, s.8, nie wymieniając - jak sądzę - przez skromność własnego, jakże bogatego dorobku naukowo-dydaktycznego.

1991), Waleriana Magonia (1976, 1991), Zygmunta Markockiego (1992), Ryszarda Stępnia (1993), Bogdana Szulca (1991), Kazimierza Żegnałka (1986, 1989), których prace służą rozwojowi dydaktyki wojskowej i prowadzonym w wojsku badaniom pedagogicznym.

Podkreślić również należy, iż w procesie poszukiwania optymalnych rozwiązań metodologicznych uwzględniane być muszą i są **zasadnicze zadania pedagogiki**, które według słusznego ujęcia T. Wujka⁶ można by ująć w trzy grupy w sposób następujący:

- * gromadzenie wiedzy o rzeczywistości wychowawczej i rzetelny opis wyników tej obserwacji oraz stwierdzenie, jak przebiegają procesy wychowawcze, wyrażone w formie zadań *s p r a w o z d a w c z y c h* /opisowych/;
- * uogólnianie zebranych wyników obserwacji, wykrywanie związków i zależności między zjawiskami wychowawczymi oraz formułowanie wniosków w formie zadań *o g ó l n y c h*, przedstawiających prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych, wyjaśnianie tych związków i zależności w celu ukazania, które z nich wywołują pożądane zjawiska wychowawcze, a które zjawiska są niepożądane z punktu widzenia prawidłowości rozwoju osobowości, człowieka a także w celu umożliwienia przewidywania przebiegu tego rozwoju i kierowania nim;
- * dostarczenie wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, przedstawionej w formie zadań *w a r t o ś c i u j ą c y c h i n o r m a t y w n y c h*; ustalenie celów i zasad wychowania w funkcjonowaniu związku z rozwojem społeczno-ekonomicznym społeczeństwa; wytyczanie metod realizacji celów

⁶ T. Wujek, *Miejsce pedagogiki w systemie nauk*, /w:/ Pedagogika. Pod red.: M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka, Warszawa 1977.

wychowania; sprawdzanie skuteczności tych metod w praktyce wychowawczej; wskazywanie możliwości i sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych w konkretnych środowiskach wychowawczych i w odniesieniu do konkretnej sytuacji życiowej człowieka; opracowywanie głównych założeń organizacji pracy wychowawczej i dydaktycznej, które zapewniłyby optymalną efektywność wysiłków zmierzających do osiągnięcia określonych zmian w osobowości człowieka; konstruowanie modelu osobowości człowieka przyszłości przy uwzględnianiu tendencji rozwojowych, nauki, techniki i kultury; formułowanie wzoru osobowości nauczyciela-wychowawcy na podstawie analizy celów wychowawczych i wiedzy empirycznej o jego roli i działaniu w procesie wychowania.⁷

Podstawowym zadaniem pedagogiki jako nauki jest zajmowanie się kształtowaniem osobowości człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem celów, treści, metod oraz form organizacyjnych dotyczących procesów dydaktyczno-wychowawczych. Używając jednak terminologii przyjętej w nauce, można powiedzieć, że "podstawowym zadaniem pedagogiki jest wyposażanie tych wszystkich, którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych lub wychowawczych, w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów".⁸ Dydaktyka natomiast spełniać będzie następujące funkcje: deskryptywną, eksplanacyjną, prognostyczną, praktyczną i ewaluacyjną.

Sięgając do tarfnej interpretacji W. Okonia⁹ należy podkreślić, iż funkcję deskryptywną pełnią głównie badania typu diagnostycznego oparte najczęściej na metodzie obserwacji. Poza tym, mówiąc o diagnozie pedagogicznej mieć należy

⁷ Tamże, s. 26.

⁸ H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971, s. 18.

⁹ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, cyt. wyd., s. 23-33.

zazwyczaj coś więcej na uwadze niż sam opis jakiegoś zjawiska. Wszelako z dedagicznym badaniem diagnostycznym wkracza się tam, gdzie w nauczaniu czy wychowaniu pojawiają się jakieś zakłócenia. Celem diagnozy jest bowiem rozpoznanie tych zakłóceń i uchwycenie zmian w wychowankach, które zostały spowodowane przez te zakłócenia.

Funkcję eksplanacyjną przypisuje się głównie badaniom typu eksperymentalnego. Badania te sprzyjają głębszemu zrozumieniu i wyjaśnieniu złożoności procesu oraz wykryciu prawidłowości, którym podlega. Umożliwiają objęcie kontrolą wszystkich lub prawie wszystkich warunków procesu kształcenia oraz kontrolowane wprowadzenie do procesu nowych, modyfikujących go czynników. Jednocześnie warunkują one osiągnięcie przez ów proces nowej jakości, głównie pod wpływem tych czynników eksperymentalnych, które zostały doń wprowadzone.¹⁰

Funkcję predykcyjno - prospektywną pełnią badania dydaktyczne w tym znaczeniu, że nie tylko odpowiadają na pytanie "co jest?", lecz także "co będzie?". Umożliwiają przewidywanie przebiegu zjawisk, dostarczają danych dla prognoz. Prognoza jako wynik przewidywania jest twierdzeniem, które dostarczając zdarzeń późniejszych, opiera się na wyjaśnieniu zdarzeń wcześniejszych. Opracowując na podstawie badań prognozę antycypujemy jakiś przyszły stan rzeczy jako możliwy do osiągnięcia, lecz zarazem oceniamy ten przyszły stan rzeczy jako pożądany. W tym sensie można mówić o funkcji ewaluacyjnej badań pedagogicznych.¹¹

Sens funkcji praktycznej staje się zrozumiały już w świetle charakterystyki funkcji pozostałych. Wykrywając prawidłowości procesu kształcenia badania dydaktyczne

¹⁰ Por.: Tamże. s.33.

¹¹ Tamże.

umożliwiają nauczycielom głębsze poznanie rzeczywistości dydaktycznej i skuteczniejsze oddziaływanie na nią.

Poza tym W. Okoń eksponuje to, że między wszystkimi wyżej wymienionymi funkcjami badawczymi występuje ścisły związek. Natomiast znajomość teorii stwarza nauczycielowi wiele możliwości - "otwiera pole dla własnych twórczych poczynąń, dla myślenia alternatywnego i skłania go do własnej działalności o charakterze innowacyjnym".¹² Skoro więc "znajomość teorii stwarza nauczycielowi wiele możliwości", co jest oczywiście prawdą, to sędzę, że do powyżej ukazanych i omówionych funkcji pedagogicznych należałoby dodać **funkcję teoretyczną**. Za takim pojmowaniem istoty problemu przemawia to, że przez funkcję tą rozumie się nie tylko przygotowanie teoretycznego modelu badań pedagogicznych, ale również jego poznawanie i praktyczne wykorzystywanie. Zarówno przygotowanie modelu teoretycznego badań pedagogicznych, jak i jego dobra znajomość są również niezbędne dla uporządkowania i wzajemnego powiązania gromadzonych danych empirycznych, jak też wyjaśnienia opisowych zależności występujących podczas badań.

3. ISTOTA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Jak wykazuje dotychczasowa praktyka dydaktyczno-wychowawcza i naukowo - badawcza, zasadniczym celem badań pedagogicznych - czyli poznawania oraz zamierzonego i efektywnego działania - jest ulepszanie węższego lub szerszego fragmentu rzeczywistości wychowawczej. Z celem badań pedagogicznych związane jest również uzasadnienie i

¹² Tamże. Zobacz również: W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968, s. 12-14.

postawienie diagnozy, która stanowić będzie punkt wyjścia do efektywnych działań sprawczych.

We wszelkich jednakże badaniach prowadzonych w naukach humanistycznych, - zwłaszcza badaniach pedagogicznych i socjologicznych - koniecznym warunkiem właściwego postępowania badawczego jest sformułowanie hipotez roboczych.

Powinno się tu uwzględniać podstawowe kryteria poprawności metodologicznej, do których zalicza się:

- * precyzyjność ujęcia,
- * usytuowanie badanego problemu lub zagadnienia na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych;
- * empiryczną sprawdzalność.¹³

Mając na uwadze uniknięcie niezamierzonej tendencyjności w przypadku badań - zwłaszcza pedagogicznych - należy tworzyć "równe warunki" i postępować tak, aby każdemu obiektowi z badanej populacji zagwarantować prawdopodobieństwo zaliczenia do próby.¹⁴ Takie bowiem postępowanie zapewnia, że dobrane do próby osoby będą rzeczywistymi respondentami populacji generalnej.

Podkreślić również należy, iż zakładając hipotezy robocze powinniśmy mieć świadomość istnienia pewnego prawdopodobieństwa. Inaczej można powiedzieć, że hipotezy robocze są przewidywanym i oczekiwanym przez badającego wynikiem planowanych i spodziewanych badań. Należy jednak zaznaczyć, iż w żadnym wypadku hipotezy robocze nie mogą być

¹³ M. Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1984.

¹⁴ Zobacz: M. Górski Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii, Warszawa 1978; S. Nowak, Metody badań socjologicznych, Warszawa 1970,

utożsamiane z końcowymi rezultatami badań i płynącymi z nich wnioskami. Wysuwając jednakże poprawnie sformułowane hipotezy robocze, badający ma możliwość skonkretyzować wysunięty przez siebie problem badawczy. W następstwie - widząc go jaśniej i wyraźniej umożliwia tym samym wybór właściwych metod i technik badawczych.

Jednakże wybór metod badania nie jest dowolnym aktem w działaniu badającego. Zdeterminowany jest on właściwościami sformułowanych hipotez i rozwiązywanych zadań szczegółowych oraz specyfiką problemów i możliwościami prowadzącego badania. Do tych ostatnich tzn. "możliwości badającego" zaliczać się również będzie jego metodologiczne i merytoryczne przygotowanie pedagogiczne.

4. METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Pojmowanie metod i technik badawczych nie jest jednoznaczne, albowiem pedagogowie, podobnie jak i przedstawiciele innych nauk humanistycznych nie są zgodni w określeniach, czym jest metoda, a czym technika badawcza.

W ujęciu ogólnym, metody badań definiowane są przez naukowców jako zespół czynności teoretycznych i praktycznych, które należy wykonać, i które muszą zaistnieć, aby uzyskać określony materiał badawczy i na jego podstawie wydać prawidłowy sąd o zjawiskach, właściwościach lub związkach zachodzących między nimi. Metody badań¹⁵ sprowadzają się do typowych i powtarzalnych sposobów zbierania danych empirycznych, służą do "uzyskania maksymalnej", - w miarę

¹⁵ Zobacz: Tamże, s.13-14.

pełnej i uzasadnionej odpowiedzi na stawiane w danej nauce pytania.

Ze wszech miar słuszne są dążenia polskich naukowców zmierzające do ujednolicenia pojęć stosowanych w badaniach pedagogicznych. Często przyjmowana jest definicja A.Kamińskiego,¹⁶ według którego przez metodę badawczą pojmuje się "zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego". Poza tym, metody badań prowadzone są do typowych i powtarzalnych sposobów zbierania, opracowywania i analizy danych empirycznych. S. Nowak uważa, iż służą one do "uzyskania maksymalnej", uzasadnionej odpowiedzi na stawiane w danej nauce pytania.¹⁷

Definiowanie zatem metody badawczej przez S. Nowaka i A. Kamińskiego zakłada, że głównym celem procesu badawczego jest udzielenie odpowiedzi na te wszystkie pytania, które określają problem badawczy podejmowany w każdej pracy naukowej.

Podkreślić też należy, że metody badawcze stosowane w dydaktyce, rozpatrywane są w zależności od tego, do jakiego rodzaju badanych faktów pedagogicznych służą.

Do podstawowej grupy metod tu stosowanych zalicza się głównie te, które służą badaniu konkretnych, podejmowanych

¹⁶ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, "Studia Pedagogiczne", 1970, t.XIX, s.37. Także: *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych*. R. Wroczyński i T. Pilch /redakcja/, Wrocław - Warszawa 1970, Ossolineum, s.37; T. Pilch, *Metody i techniki badań w pedagogice*, /w:/ Pedagogika. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka, Warszawa 1977, s.57 i następne; W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, cyt. wyd., s.14-15.

¹⁷ S. Nowak., *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s.13-14.

przez badającego, procesów dydaktycznych w ich szerokim uwarunkowaniu przyczynowo - skutkowym. Do metod tych zalicza się obserwację i eksperyment.

Natomiast w pojmowaniu **technik badawczych** zwraca natomiast uwagę to, że są one czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez tę metodę uwarunkowanymi. A zatem przez techniki badań - w ogólnym ujęciu - rozumieć należy zespół czynności praktycznych - sposobów zbierania materiału naukowego.

Techniką badań określa T. Pilch¹⁸ "czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów".

Tak więc, metody i techniki badawcze nie wykluczają się. Pozostają ze sobą w ścisłym związku i wzajemnie się uzupełniają. Przyjmując za T. Pilchem, że techniki badawcze są "czynnościami praktycznymi...", dostrzec należy to, iż różnić się będą od metod - po pierwsze - tym, że są konkretnymi środkami działania lub dyrektywami w posługiwaniu się tymi środkami; po drugie tym, że mogą być wykorzystywane w różnych metodach badawczych. Metoda natomiast zawierać będzie szereg działań o różnym charakterze, zarówno koncepcyjnym, jak i rzeczowym, podporządkowanym celom generalnym i ogólnej koncepcji badań.

Stwierdziliśmy wcześniej, że wybór metod i technik badawczych nie powinien być przypadkowy, ponieważ "nie jest dowolnym aktem w działalności badającego". Stosownie bowiem do rozwiązywanych zadań badający powinien dobrać sprawdzone już metody i techniki, do których zaliczyć należy: eksperyment pedagogiczny, sondaż diagnostyczny, obserwację,

¹⁸ T. Pilch: Metoda środowiskowych badań pedagogicznych, cyt. wyd., s. 31; Metody i techniki badań w pedagogice, cyt. wyd., s. 57.

wywiad i ankietę. Ponadto badający ma możliwość skorzystania z metod statystycznych stosowanych z powodzeniem w badaniach socjologicznych.

Podkreślić też należy, że przy doborze metod badawczych ważne jest by badający pamiętał o tym, w jakim stopniu dobrane przez niego /lub zespół/ metody okażą się skuteczne. Sądzę też, że istotne jest tu również, by mając na względzie efekt poznawczy, zwracać uwagę na to, która metoda - jak stwierdza T. Kotarbiński - "prowadzi do cennych domysłów, nawet do cennych uogólnień".¹⁹ Nawet jeśli metoda taka jest krytykowana, to jednak przy jej wyborze przeważać musi użyteczność, jej efektywność. A więc, w jakim stopniu będą dla tej lub innych /uprzednio wybranych/ metod charakterystyczne "trzy podstawowe cechy świadczące o skuteczności procedury badań" - to jest: **obiektywność, rzetelność i trafność.**

Założyć też należy że:

- obiektywność jako wynik badań nie przesądza z góry uzyskanych wyników;
- rzetelność jest zapewnieniem sprawdzenia uzyskanych wyników;
- trafność wynikająca z doboru procedury badań i jako dobór tejże procedury - pozwala ująć wyniki w dane liczbowe.²⁰

¹⁹ T. Kotarbiński, Kurs logiki, Warszawa 1960, s.186.

²⁰ Por.: G. Clauss, H. Ebner, Podstawy statystyki dla psychologów i socjologów, Warszawa 1972, s. 36; L. Leja, Miejsce dydaktyki w szkole wyższej, "Neodidegmata 1970", Zeszyt nr 2, s.13-14.

5. CHARAKTERYSTYKA STOSOWANYCH METOD

I TECHNIK BADAWCZYCH

Do często stosowanych metod - badań w pedagogice należy eksperyment pedagogiczny, który określany jest jako "metoda naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości /wychowawczej/ polegająca na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem".²¹

Zauważyć należy, iż pojęcie eksperymentu nie jest jednoznaczne, gdyż używane bywa co najmniej w dwu znaczeniach: szerszym i węższym.

Eksperyment w znaczeniu szerszym oznacza wszelkie doświadczenia mające na celu wypróbowanie w praktyce nowych pomysłów. Do doświadczeń tych zalicza się zazwyczaj wszelkie nowatorskie przedsięwzięcia podejmowane w różnych dziedzinach na przykład: gospodarki narodowej, oświaty, kultury, nauki itp. W tym znaczeniu mieścić się również będą wojskowe procesy restrukturyzacyjne obejmujące swym zasięgiem szkolnictwo wojskowe, którego "model ustrojowy i funkcjonalny jest pochodną oddziaływania wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych".²²

Do tych pierwszych zaliczać się będą przede wszystkim rozwiązania przyjęte w dwóch układach społecznych: w siłach zbrojnych oraz systemie edukacji narodowej. Natomiast do uwarunkowań wewnętrznych zaliczał się będzie sposób funkcjonowania szkolnictwa wojskowego.

²¹ W. Zaczyński, Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968, s.83.

²² J. Zakrzewski, Dylematy wojskowego szkolnictwa wojskowego, "Myśl Wojskowa", nr 5/1993, s.97.

Eksperyment w znaczeniu węższym stanowi samodzielną metodę badań naukowych. Polega on na czynnej modyfikacji określonego obiektu, zdarzenia, procesu czy warunków stanowiących przedmiot badania w tym celu, aby można było przeprowadzić określoną obserwację i na tej podstawie stwierdzić związki zależności przyczynowo-skutkowych między oddzielnymi składnikami względnie warunkami przebiegu badanego zjawiska.²³ Znaczenie to odnosić się będzie w pełni do eksperymentu pedagogicznego, jako metody naukowej badania określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej.

Eksperyment pedagogiczny jest także powtarzalnym postępowaniem badawczym, w trakcie którego badający określa jakie skutki w badanym układzie wywołuje wprowadzona przezeń zmiana jednych czynników stosowanych w eksperymencie, bez dokonywania zmian czynników pozostałych. Istotą eksperymentu jest więc wprowadzenie do wybranych, porównywalnych zbiorowości nowego czynnika oraz obserwowanie efektów jego zastosowania.²⁴ Dodać należy, że badający może zakładać a nawet wstępnie przewidywać ewentualne efekty badawcze. Trudniej natomiast jest przewidywać rzeczy przypadkowe, które mogą też wystąpić podczas eksperymentu.

Jednakże dla wyeliminowania przypadku eksperyment pedagogiczny winien być prowadzony w sposób przemyślany - metodą grup równoległych /równorzędnych/.²⁵ Wówczas badający /lub nauczający/ dla określenia wpływu danej metody

²³ B. Hydzik, Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1972, s. 34.

²⁴ M. Łobodzki, Metody badań pedagogicznych, cyt. wyd., s. 80

²⁵ Zobacz szerzej: W. Bańka, H. Cabak, J. Sobiecki, Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku, Warszawa 1986, s. 174 i następne.

nauczania /zmienna niezależna/ porównuje efekty nauczania /zmienna zależna/ osiągnięte w grupach szkoleniowych, w których metoda była zastosowana, z efektami grup szkoleniowych, w których danej metody nie stosowano.

Mając jednak na względzie cel zabiegu badawczego, można i należy wyróżnić następujące rodzaje eksperymentów: jakościowy, ilościowy, rozstrzygający, heurystyczny, diagnostyczny i metodologiczny.

Przyjmując natomiast za kryterium podziału eksperymentów charakter badanych grup oraz warunki w jakich te badania są prowadzone - wyróżnić należy:

- * eksperyment naturalny, charakterystyczny dla rzeczywistych warunków;
- * eksperyment laboratoryjny - wywoływany celowo i z określonym zamysłem badawczym.

Najczęściej jednak mamy do czynienia z eksperymentem naturalnym, który występuje wtenczas, gdy badamy zjawisko w naturalnych dla niego warunkach. Oznacza to, że objęte badaniami grupy funkcjonowały wcześniej, przed rozpoczęciem badań oraz będą funkcjonowały po ich zakończeniu.

Najważniejszą cechą eksperymentu jest organizacja procesu badawczego. Niekiedy jednak, jak w przypadku eksperymentu naturalnego, - co trafnie zauważa W. Okoń - zamiast pewien proces wywoływać, eksperymentator ogranicza się do badania jakiegoś już w sposób naturalny przebiegającego procesu. "W jednym i drugim przypadku ma jednak miejsce takie regulowanie warunków przebiegu danego procesu, aby można było wykryć występujące w nim zależności. Jest to druga ważna cecha eksperymentu. Trzecia cecha - to poddawanie tych warunków kontroli, możliwie ścisły ich pomiar. Wreszcie czwartą cechą, ważną również dla innych metod i badań, jest nadawanie eksperymentowi charakteru problemu

naukowego oraz sprawdzenie prawdziwości odpowiedniej hipotezy roboczej".²⁶

Charakteryzując eksperyment pedagogiczny dodać należy, iż w literaturze przedmiotu, zwłaszcza socjologicznej - traktującej o tej metodzie badawczej można się spotkać z różnymi podziałami i klasyfikacjami. Wyróżnia się tu bowiem trzy zasadnicze typy eksperymentów:

- * **eksperyment projektowany w terenie**, który jest nie tylko najbardziej klasycznym wzorem eksperymentu stosowanego w naukach przyrodniczych, ale szeroko stosowanym podczas szkolenia wojskowego na poligonach i placach ćwiczeń;

Podkreślić należy, iż - w odniesieniu do wojska - celem takiego eksperymentu może być np. sprawdzenie lub opracowanie nowych sposobów i form prowadzenia walki zbrojnej, lub też sprawdzenie skuteczności działań zastosowanych, używanych środków obrony.

Klasyczną formą wyżej wymienionego eksperymentu będą ćwiczenia eksperymentalne, które mogą - zgodnie z ich celem - odbywać się w szerszej lub węższej skali. Mogą objąć jeden rodzaj broni lub więcej - zwłaszcza wówczas, gdy sprawdzeniu podlegać będzie ich współdziałanie.

Poprzez wojskowe ćwiczenia poligonowe lub manewry wojskowe można sprawdzić: poziom wyszkolenia bojowego żołnierzy, pododdziałów, oddziałów lub związków taktycznych i operacyjnych; umiejętności dowódcze organizowania walki; systemy dowodzenia wojskami; współdziałanie w walce różnych rodzajów wojsk i służb. Zaplanowane w terenie ćwiczenia służyć również mogą sprawdzeniu lub wypracowaniu nowych,

²⁶ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, cyt. wyd., s.24-25.

efektywniejszych systemów szkolenia oraz doskonaleniu struktur organizacyjnych wojska.

* **eksperyment ex post facto /po fakcie/,** który różni się od pierwszego tym, że:

- w eksperymencie projektowanym badający stawia pytanie: jak wprowadzony do określonej sytuacji bodziec /przyczyna/ da spodziewane rezultaty, a jeżeli tak, to w jakim zakresie ilościowym?;
- w eksperymencie ex post facto pytanie brzmi: czy zaszły w przeszłości różnice w bodźcach dają obecnie określone rezultaty i w jakim zakresie, bądź też: czy obserwowane obecnie różnice w określonych zbiorowościach są skutkiem określonych bodźców, które zaszły w przeszłości?

* **eksperyment laboratoryjny,** który stosowany jest rzadko, raczej do obserwacji określonych typów zachowań ²⁷ ponieważ jest bardzo trudny do obiektywnego mierzenia. Najbardziej popularne badania tego typu przeprowadzono na dzieciach, obserwowanych przez jednostronny ekran, w inspirowanych celowo sytuacjach społecznych, gdy badano między innymi: agresywność, koleżeńskość, egoizm, przywódczość, nieśmiałość itp.

Eksperyment laboratoryjny stosowany jest również w naukach przyrodniczych i technicznych; przy badaniach biologicznych, a także medycynie, zwłaszcza wtenczas gdy poszukuje się nowych medykamentów służących ochronie i przedłużaniu ludzkiego życia.

²⁷ Szerzej na temat metod badań socjologicznych najczęściej stosowanych w wojsku: Wybrane zagadnienia socjologii wojska, Warszawa 1969, s. 47-60.

Sprawdzonym sposobem gromadzenia wiedzy jest również metoda sondażu diagnostycznego. Metoda ta wykorzystywana jest najczęściej w badaniach socjologicznych do uzyskiwania opinii społeczeństwa a także wcielanych żołnierzy o służbie wojskowej, jej miejscu i roli w życiu młodego człowieka itp. Posłużyła na przykład - w latach 1991-1992 - do zbierania opinii przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych na temat: oczekiwań młodzieży w związku z powołaniem do służby wojskowej oraz zbadania prezentowanego systemu wartości.

Cechą charakterystyczną badań sondażowych jest specjalne dobieranie próby reprezentacyjnej z populacji generalnej. Zauważyć jednakże należy, iż taką próbę nie zawsze da się precyzyjnie określić.

Stosowana w badaniach pedagogicznych "metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o cechach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, instytucjonalnie nie zlokalizowanych a posiadających znaczenie wychowawcze, o opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju tych zjawisk na podstawie badania dobranej grupy reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje".²⁸

Najczęściej stosowanymi technikami w badaniach sondażowych są wywiady lub ankiety. Wykorzystuje się je bowiem w tym celu, by zdobyć informacje przez pytanie wybranych osób za pośrednictwem logicznie i świadomie skonstruowanej i drukowanej listy pytań, które odnoszą się ściśle do problemu badawczego. Decydując się na zastosowanie ankiety lub wywiadu w badaniach sondażowych mieć należy na uwadze praktyczne wykorzystanie uzyskanych wyników.

²⁸ S. Pilch, Metody i techniki badań w pedagogice, cyt. wyd., s.64; Por. także: W, Zaczyński, Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1981.

W badaniach stosuje się najczęściej pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Badający czyni to wówczas, gdy chce poznać stopień natężenia interesującej go cechy lub zjawiska.

Poza tym stosując ankietę brać należy pod uwagę dwie kwestie: po pierwsze - jakość uzyskanych informacji i po drugie - podatność uzyskanych tą drogą informacji do analizowania ich za pomocą technik statystycznych, jak również możliwość porównania uzyskanych wyników poprzez zastosowanie innych metod i technik.

O stosowaniu przez badających metod sondażowych /za pomocą ankiety i poprzez wywiad/ decyduje często łatwość prowadzenia badań przy użyciu pytań uprzednio skonstruowanych i zamkniętych lub nieskategoryzowanych /otwartych/. Poza tym stosowanie ankiety jako narzędzia badawczego budzi często uzasadnione zastrzeżenia. Dzieje się tak dlatego, ponieważ /niezależnie od zawartej w niej instrukcji wyjaśniającej/ efekt badawczy jest w pewnym stopniu uzależniony od szczerości i rzetelności udzielanych odpowiedzi. Te obawy są uzasadnione i - jak sądzę - brane być powinny pod uwagę przy analizowaniu uzyskiwanych wyników.

Drugą z technik, która stanowi podstawowe źródło informacji o problemie będącym przedmiotem badań jest wywiad. Często jednak badający - niezależnie od pisemnie uzyskanej odpowiedzi /przy zastosowaniu ankiety/ - przeprowadza również nieskategoryzowany lub skategoryzowany wywiad z tymi samymi osobami. Czyni się to wówczas, kiedy zamierza się pogłębić lub uzupełnić informacje, a także upewnić się co do ich trafności i szczerości. Chodzi bowiem o to, że w trakcie wywiadu uzyskuje się dodatkowe informacje - czyli to, czego badający nie jest w stanie przewidzieć w ankiecie. Często jest również tak, że dopiero w rozmowie wydobywa się nurtujące

respondentów problemy,²⁹ które trudno jest wyrazić w krótkich zdaniach pisanych w ankiecie.

W literaturze przedmiotu wywiad określany jest jako **technika służąca do gromadzenia danych w oparciu o bezpośredni kontakt z badanym na temat problemów interesujących badającego.**³⁰ Najczęściej stosowane są dwa rodzaje wywiadów - psychologiczny i pedagogiczny. Dodajmy, że oprócz powyższego podziału wyróżnia się także:

- **wywiad jawny**, przeprowadzany na zasadzie pełnego poinformowania osoby badanej o charakterze, treści i celach badania;
- **wywiad jawny nieformalny**, który ma miejsce wtenczas, kiedy osoba lub osoby badane wiedzą, że przeprowadza się wywiad, lecz nie są informowane o właściwej roli społecznej prowadzącego wywiad, jak i o celach tego wywiadu;
- **wywiad ukryty**, w którym nie podaje się prawdziwego celu, i jak nazwa wskazuje - ukrywana jest istota przeprowadzanej rozmowy.

Ponadto wywiady dzielą się - o czym wspominaliśmy wcześniej - na skategoryzowane i nieskategoryzowane.

- **wywiad skategoryzowany** jest prowadzony według wcześniej przygotowanej listy pytań. Podczas jego przeprowadzania pytany powinien czuć, że wszystkie możliwe /udzielane przez niego/ odpowiedzi są do

²⁹ Por.: S. Gerstman, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Warszawa 1972, s.87-88.

³⁰ Por.: M. Łobodzki, *Metody badań pedagogicznych*, cyt. wyd., s.123, 167-168, 184-185; Z. Skorny, *Współczesne metody badań*, Warszawa 1966; *Wybrane zagadnienia socjologii wojska*, cyt.wyd., s.51-53.

przyjęcia zarówno przez pytającego, jak również w stosunku do norm, które badany odnosi do samego siebie;

- wywiad nieskategoryzowany natomiast nie zawiera uprzednio przygotowanej listy pytań, lecz jest prowadzony zazwyczaj przy pomocy wcześniej przygotowanego "planu rozmowy".

Najbardziej wszechstronną techniką gromadzenia materiałów jest *o b s e r w a c j a*. Jako metoda naukowa stanowi ona sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych o naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwującego. Jest zatem zamierzoną i celową czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń.

W szkolnictwie wojskowym, zwłaszcza w praktyce dydaktyczno-wychowawczej istnieją duże możliwości prowadzenia obserwacji dotyczącej oddziaływań na słuchaczy oraz zmian, jakie zachodzą u studiujących /i wychowywanych/ pod wpływem czynności pedagogicznych /i wychowawczych/. Istotne znaczenie metody obserwacyjnej polega bowiem na tym, że wykładowca - wychowawca bierze bezpośredni udział w procesie nauczania i wychowania. Poza tym, obserwuje jednocześnie zarówno własne czynności dydaktyczno-wychowawcze, doświadczenia, osiągnięcia lub porażki, jak też bezpośredni udział wychowanków w tym procesie, ich postępy, lub trudności itp.

Dla badacza wojskowego prowadzącego obserwację niezwykle istotne jest to, by prowadząc obserwację procesu dydaktycznego - wychowawczego oddalić się niejako od niego i z pewnej perspektywy poznawczej ogarnąć ten proces w całej jego złożoności. Badający "musi więc z tego dystansu się przyglądać, musi stawiać hipotezy robocze, musi szukać przesłanek udowadniających te hipotezy lub je obalających. Jeśli nie łatwo nauczycielowi zatem śledzić tok własnego myślenia

dotyczącego konkretnej pracy dydaktycznej, to tym trudniej mu śledzić tok procesów myślowych, przebiegających w wychowanku pod wpływem oddziaływania pedagogicznego wychowawcy".³¹

Istotą obserwacji naukowej jest cel obserwacji, który wyznaczany jest w oparciu o przyjęty do badań problem badawczy. Osobliwością obserwacji, przeprowadzanej zgodnie z założeniami metodologii badań naukowych, będzie jej celowość, planowy i subiektywny przebieg oraz potrzeba zaangażowania badającego. Natomiast cechą charakterystyczną każdej obserwacji ³² będą - ściśle ze sobą powiązane - trzy elementy: obserwujący, przedmiot obserwacji i narzędzie obserwacji.

- * **Obserwującym** jest osoba, która gromadzi wiedzę o zaobserwowanych faktach.
- * **Przedmiotem obserwacji** są wszystkie fakty, zjawiska i cechy, które z punktu przyjętego celu badań uznane zostaną za interesujące.
- * **Narzędziami obserwacji** będą natomiast wszystkie narzędzia techniczne za pomocą których dokonuje się obserwacji.

Przeprowadzane dotychczas w wojsku badania naukowe wykazują, że interesujące są wyniki uzyskiwane z obserwacji wybranych przedsięwzięć dowódczych, dydaktyczno-wychowawczych i szkoleniowych. Uzyskiwane dotychczas wyniki służą między innymi doskonaleniu koncepcji

³¹ W. Okoń. Eksperyment dydaktyczny jako narzędzie doskonalenia metod wychowania umysłowego, "Kształcenie myślenia i działania w szkoleniu zawodowym", Zeszyt V, Warszawa 1959, s.82.

³² Por.: T. Pilch, Metody i techniki badań w pedagogice, cyt. wyd., s.65-66; S. Skorny, Obserwacje interpretacyjne i charakterystyki psychologiczne, Warszawa 1968, s. 24 i następne; M. Łobodzki, Metody badań pedagogicznych, cyt.wyd., s.117.

modelowych sił zbrojnych, mechanizmów współczesnego dowodzenia, w tym organizacji pracy dowódczo - sztabowej oraz innym przedsięwzięciom wynikającym z toku służby.

Poza tym, metoda obserwacji jest - w badaniach wojskowych - doskonałym uzupełnieniem analizy dokumentów normatywnych, bojowych, ćwiczebnych oraz innych dokumentów służbowych, dydaktyczno - programowych oraz szkoleniowych, obowiązujących i opracowywanych w instytucjach centralnych, szkolnictwie i jednostkach wojskowych.

Stosowana w badaniach metoda analizy dokumentów, dostarcza badającemu /podobnie jak i inne metody/ wiele cennego materiału badawczego. Jako skuteczna "krytyka i interpretacja tzw. źródła"³³ wykorzystywana jest z powodzeniem do analizy dokumentów instytucji /na przykład programów kształcenia, dokumentów normatywnych, rozkazów, zarządzeń itp./ oraz dokumentów osobistych /pamiętników, autobiografii, kronik, listów, indywidualnych prac pisemnych itp/.

Stosowanie tej metody w badaniach pedagogicznych występuje najczęściej w połączeniu z innymi sposobami naukowych dociekań - np. wywiadem. Często metoda ta obejmuje dokumenty dydaktyczno - wychowawcze - od dzienników lekcyjnych począwszy, poprzez protokoły z zajęć eksperymentalnych i kontroli do analiz programowych włącznie.

W odniesieniu do badań stosowanych w wojsku - dobrym i sprawdzonym materiałem badawczym są wymieniane już wcześniej dokumenty normatywne dotyczące np. funkcjonowania /a w ostatnich latach/ i restrukturyzacji szkolnictwa wojskowego, modyfikowanych programów kształcenia i ich konfrontacji z uzyskiwanymi wynikami nauczania.

³³ J. Pieter, Ogólna metodologia pracy naukowej, Wrocław 1967, s.137.

W podsumowaniu rozważań podkreślić należy, iż wszędzie tam gdzie jest to możliwe i uzasadnione - wszyscy badający procesy edukacyjne, starają się by jakościową interpretację uzyskiwanych wyników badań uzupełniać ilościową analizą statystyczną. Oznacza to, że w badaniach stosowane są szeroko metody statystyczne, które rozwijają się bardzo szybko w ostatnich latach dzięki postępowi wiedzy i technik komputerowych, obliczeniowych. Poza tym metody statystyczne stały się istotnym i niezwykle skutecznym narzędziem matematyzacji nauk społecznych.

Zastosowanie metod statystycznych pozwala bowiem na analizę struktury zjawiska /grupy lub grup/ będącego przedmiotem badań oraz dokładną analizę współzależności występujących między interesującymi badacza zjawiskami /czynnikami/. Pamiętać też należy, iż posługiwanie się tymi metodami wynika z kilku istotnych powodów. Pierwszym jest możliwość dokładnego i ścisłego opisu zjawisk będących wynikiem dokładności i ścisłości w myśleniu i działaniu badającego. Drugim jest duża możliwość przejrzystego i różnorodnego zestawiania wyników w dogodnej formie, wyciągania ogólnych wniosków oraz przewidywania faktów i zdarzeń na ich podstawie. Trzecim jest możliwość selekcyjna,³⁴ która pozwala na wyodrębnienie przyczyn oraz skutków ze złożonych zjawisk społecznych oraz wyliczenie korelacji między zmiennymi.

W rezultacie, wykorzystywanie metod socjologicznych jest we współczesnych badaniach nie tylko celowe, ale i różnicowane. Jest to mocno widoczne w prowadzonych

³⁴ Zobacz: J. P. Gilford, Proste metody statystyczne w psychologii i pedagogice, Warszawa 1964; Wybrane zagadnienia socjologii wojska, cyt.wyd., s.59-60; H. M. Blalock, Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975.

badaniach socjologicznych. Tu bowiem w zależności od spełnianych funkcji rozróżnia się: proste metody opisowe, metody indukcyjne, metody statystyki w zależności oraz wykorzystuje w badaniach: statystykę opisową i statystykę korelacyjną.

Rozdział III.

WSPÓŁCZESNE POJMOWANIE ISTOTY WYCHOWANIA

Niezwykle ważnym problemem społecznym, zwłaszcza dydaktycznym jest wychowanie takiego współczesnego człowieka, który miałby rozwiniętą i wrażliwą intelektualnie oraz społecznie osobowość, motywację do pogłębiania wiedzy, doskonalenia kwalifikacji zawodowych, a także podnoszenia własnych umiejętności i nadążania za obiektywnie dokonującym się postępem. Niezależnie bowiem od różnorodnego pojmowania problematyki wychowawczej tak przez polityków, teoretyków, jak i praktyków związanych z dydaktyką - każdemu społeczeństwu zależy na zamierzonym i celowym oddziaływaniu wychowawczym, którego efektem byłoby należyte wychowanie i przygotowanie zawodowe własnej młodzieży.

Pewne obawy mogą jednak budzić wciąż ograniczanie wydatki na szkolnictwo. W konsekwencji zaś, a także w obliczu dokonujących się /w niezwykle szybkim tempie/ procesów restrukturyzacyjnych, mogą na plan dalszy zejść badania naukowe, w ramach których mieszczą się zarówno uogólnienia teoretyczne, jak i badania praktyczne. Podejmuję tę kwestię również dlatego, że wszelkie badania socjologiczne, stosowane w pedagogice, jak również badania eksperymentalne mają w procesie nauczania bezpośredni związek z dokonującymi się przewartościowaniami indywidualnymi i społecznymi.

Niezależnie więc od wyżej wymienionych zagrożeń, a także specyficzności szkolnictwa wojskowego, powinny być prowadzone badania i uogólnienia teoretyczne oraz dyskusje

nad istotą współczesnego wychowania wojskowego. Można powiedzieć więcej, badania takie wymagają nie tylko dużego zakresu wiedzy pedagogicznej i metodologicznej, ale także dużego doświadczenia. Mają też na względzie potrzebę łączenia teorii wychowania z praktyką życia wojskowego.

Wydaje się również celowe, by w owych dyskusjach mieściły się także współczesne uogólnienia dotyczące pojmowania istoty wychowania, w tym i wychowania wojskowego, któremu poświęca się nieco mniej uwagi w ostatnich latach. Pewien wyjątek, pozytywny, stanowią dyskusje na sympozjach naukowych /na przykład w Akademii Obrony Narodowej i Wyższych Szkołach Oficerskich/ oraz ukazujące się publikacje związane z humanizacją w służbie wojskowej i wojskowym przygotowaniem zawodowym.

Ponadto uważam, iż ujednolicenie terminologii jest konieczne co i ważne. Mimo istniejącej różnorodności interpretacyjnej pozwala wydobywać kwestie najważniejsze dydaktycznie oraz widzieć specyficzność tego wychowania w porównaniu z interpretacjami nie tylko pedagogicznymi. Wychowanie wojskowe jest wszakże procesem zarówno złożonym, jak i koniecznym, ukierunkowanym na kształtowanie cech osobowych wszystkich żołnierzy, dla których motywacją w służbie są i pozostaną zaakceptowane potrzeby obronne kraju. W takiej koncepcji dostrzegam jednocześnie istotną współcześnie rolę wojska jako czynnika stabilizującego, jak i ogólnie pojmowanego czynnika psychospołecznego. Nawiązując do ostatniego stwierdzenia sądzę, iż niezwykle ważne jest aby społeczeństwo miało zapewniony pokój, by nie było niepokojone groźbą ewentualnej wojny i nie czuło się bezbronne wskutek niedomagań służby wojskowej.

1. ISTOTA WYCHOWANIA

W naukach pedagogicznych termin wychowanie nie jest określony w sposób jednoznaczny. Wynika to między z dwóch powodów: pierwszy - pojęcie to jest analizowane i interpretowane od strony teoretycznej i uogólniającej przez wielu przedstawicieli nauk humanistycznych, zwłaszcza pedagogów, przez socjologów - od strony badawczo - porównawczej oraz psychologów i historyków - zwłaszcza badających zakres i treści historii wychowania.

Drugim powodem różnego pojmowania tego terminu jest fakt, że we współczesnej interpretacji wyodrębnia się dwa wyraźnie widoczne i różniące się stanowiska. Podstawę tego stanu rzeczy stanowi podejście badawcze oraz opisowo-analityczne. Dotyczy to nie tylko pojęcia "wychowanie", ale również czynności pedagogicznych, kształtujących rozwój współczesnego człowieka. Z różnicy stanowisk i ich podstawy metodologicznej wynika pojmowanie wychowania przez współczesnych naukowców w dwu znaczeniach: węższym i szerszym.

1. W znaczeniu węższym przez wychowanie rozumie się zamierzone kształtowanie człowieka, a ściślej zespołu cech, które stanowią emocjonalno-wolicjonalną sferę osobowości. Inaczej mówiąc, wychowanie będzie szczególnym rodzajem ludzkiej działalności zmierzającej do wywoływania określonych zmian osobowości człowieka. A zatem wychowanie będzie związane ściśle z kształtowaniem "właściwych postaw", formowaniem społecznie aprobowanych i uznawanych wartości, celów oraz ideałów.¹

¹ H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1980, s.26.

Do powyższego ujęcia dodajmy, że wyżej wymienione cechy określane są mianem kierunkowych. Ich kształtowaniu są podporządkowane celowe działania podmiotowe i przedmiotowe zmierzające do uzyskania określonych rezultatów wychowawczych. Zauważa to wyraźnie R. Wroczyński, który ujmuje wychowanie "jako system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych". Poza tym, podkreśla także, iż "współczesne wychowanie jako proces celowego działania realizowane jest ponadto w warunkach tzw. cywilizacji zmiennej i w związku z tym zadania wychowawcze stają się bardzo złożone w stosunku do zadań z okresów względnej stabilizacji życia społecznego i kultury".²

Z powyższego ujęcia wynika, że zarówno w podejściu badawczym, jak i praktycznym zakłada się, że wychowanie obejmować winno kształtowanie osobowości człowieka - czyli: sferę emocjonalno-wolicjonalną oraz intelektualno-sprawnościową.

Mówiąc zaś /w dalszej części rozważań/ o jedności i współzależności wychowania i nauczania, mieć będziemy na względzie organiczną całość, mimo że w teorii i praktyce stosuje się rozgraniczenie. Poza tym, we wszelkich zabiegach wychowawczych powinny i występują określone czynności z zakresu nauczania i kształcenia, które przybierać mogą różne formy realizacyjne. Tak więc przez wychowanie w tym /węższym/ znaczeniu rozumieć się będzie wszelkie zamierzone działanie w formie interakcji społecznych, mające na celu wywołanie pożądaných zmian w osobowości ludzi /wężiej - wychowanków/.³

² R. Wroczyński, Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1966. s.26 i 223/.

³ Por.: H. Muszyński, Zarys teorii wychowania, cyt. wyd., s.26.

2. W znaczeniu szerszym przez wychowanie rozumie się kształtowanie osobowości człowieka, w którym uwzględnia się przede wszystkim przygotowanie go do życia w społeczeństwie. W tym ujęciu mieścić się również będzie wychowanie określane jako proces społeczny, w trakcie którego jednostka zostaje poddana świadomym i celowym wpływom zorganizowanego środowiska, tak by mogła być przygotowana do życia i aby mogła ona osiągnąć optymalny rozwój osobowości. A zatem przedmiotem wychowania będzie cała osobowość człowieka, którą traktujemy jako zintegrowaną całość elementów biogenicznych, psychogenicznych i socjogenicznych. ⁴

Niezależnie jednak od wyżej wymienionych znaczeń, zauważyć należy, że charakterystyczną cechą poszukiwań pedagogicznych jest dążenie do uogólnień w miarę uniwersalnych i odpowiadających im "definicji wiodących". Na podkreślenie zasługuje tu ujęcie B. Suchodolskiego, który stwierdza między innymi, że "...rzeczą najważniejszą w wychowaniu współczesnym jest kształtować ludzi tak, aby mogli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, aby potrafili podołać zadaniom, które im stawia, aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza, aby wiedzieli ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia".

Uniwersalność tego określenia polega na tym, że na pierwszym miejscu stawia, tak dziś badly potrzebne przygotowanie człowieka /jednostki/ do życia. Tego nie da się osiągnąć bez założenia i dążenia zarówno do wywoływania określonych zmian w osobowości, jak też świadomego podejmowania przez człowieka oczekujących go zadań. A zatem nie straciło, lecz zyskało na znaczeniu słuszne podejście

⁴ Por.: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 121 i następne; R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, cyt. wyd., s.222-233.

B. Suchodolskiego, który uwzględniając rosnące wymagania cywilizacyjne napisał między innymi: "Wychowanie człowieka na miarę cywilizacji nowoczesnej jest w tym rozumieniu wychowaniem go na miarę zadań, jakie muszą być przez ludzi podejmowane i rozwiązywane, aby dalszy rozwój cywilizacji spełniał coraz lepiej słuszne postulaty humanizmu".⁵

Spełnienie jednakże powyższych założeń jest możliwe wówczas, gdy przywiązywać się będzie do procesu wychowawczego szczególną rolę, zwłaszcza do dwu podstawowych jego funkcji:

- przekazywania wychowywanym /głównie młodzieży/ wartościowego dziedzictwa przeszłości, osiągnięć nauki i kultury ze szczególnym uwzględnieniem narodowych tradycji postępowych;
- kształcenia wartości twórczych, postaw kreatywnych, zgodnych z potrzebami i rozwojem społeczeństwa.

A zatem, dla wyrażonych wyżej poglądów znamieną jest zarówno intencja wychowawcza, jak i praktyczne działanie wychowawcze zmierzające do przygotowania człowieka do życia i kształtowania jego osobowości. Wychowanie zaś oznaczać będzie całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka oraz wszelkich poczynąń przygotowujących go do życia w społeczeństwie.

W powyższym ujęciu wychowanie jest procesem niezwykle złożonym. Obejmuje różnorodne formy oddziaływania na człowieka, które warunkują jego rozwój w poszczególnych fazach życia. Wśród tych różnorodnych czynników oddziałujących na człowieka można wyróżnić wpływy rodziny, kręgu rówieśników, otoczenia społecznego, środowiska lokalnego, środowiska zakładu pracy, służby

⁵ B. Suchodolski, Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959, s.32 i 16.

wojskowej, organizacji społecznych, środków masowego przekazu i specjalnych instytucji celowo powołanych do planowego organizowania procesów wychowawczych.⁶

Niezależnie od wyżej wskazanych znaczeń dotyczących istoty wychowania bardzo ważną kwestią jest uświadomione i celowe poszukiwanie warunków, w których pewne zdarzenie pedagogiczne można nazwać wychowawczymi. W tej właśnie kwestii, na uwagę zasługuje podejście K. Konarzewskiego,⁷ który proponuje rozważyć Czytelnikowi trzy konwencje znaczeniowe:

1. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli nie ma oddziałujących na siebie ludzi.
2. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli przynajmniej niektórzy nie działają z myślą o wywołaniu zmian w postępowaniu innych.
3. Nie można mówić o wychowaniu, jeśli wszyscy ci ludzie nie znają się na wspólnej sytuacji symbolicznej.

Konwencja pierwsza wymaga, by wychowanie było czymś, co zachodzi między ludźmi, przynajmniej dwojgiem.⁸

⁶ Pedagogika. Pod redakcją: M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka, Warszawa 1977, s.31.

⁷ K. Konarzewski, O wychowaniu w szkole /w:/ Sztuka nauczania, Pod redakcją K. Kruszeńskiego, Warszawa 1991, s.286-288.

⁸ Autorzy, którzy przywiązują wielką wagę do samowychowania, mogliby poczuć się zaniepokojeni tym ostatnim warunkiem. By ich uspokoić, dodajmy, iż konwencja wymaga dwojga ludzi w sensie funkcjonalnym, a nie fizycznym. W każdym akcie samowychowania podmiot, który "nie pozwala sobie na coś" czy "zmusza siebie do czegoś", w pewnym sensie rozdwaja się na wychowawcę, który pragnie pewnych zmian, i wychowanek stawiającego opór. /Tamże, przypis - s.286/

Nie można przeczyć, że głębokie przeobrażenia duchowe mogą mimowolnie dokonać się w samotnej jednostce pod wpływem, powiedzmy, kontemplacji naturalnego pejzażu, ale zjawisk tego rodzaju chyba nikt nie nazwałby wychowawczymi.

Druga konwencja jest bardziej złożona. Zabrania ona nazywania aktem wychowawczym epizodu interpersonalnego, w którym wywieranie wpływu odbywa się nieintencjonalnie, tzn. gdy wpływ jednego człowieka na drugiego jest przez nikogo nie zamierzonym, ubocznym produktem codziennego życia społecznego. Współżyjący, wielorako uzależnieni od siebie - ludzie często nie zdają sobie sprawy, że dążąc do własnych celów wywierają wpływ na innych.

Ostatnia konwencja wychodzi naprzeciw intuicjom znaczeniowym,⁹ zgodnie z którymi wychowanie jest domeną interakcji o zasadniczo pokojowym charakterze. Głosi ona, że nie można nazwać wychowawczym epizodu, w którym intencjonalne wywieranie wpływu odbywa się poza ramami wspólnej sytuacji symbolicznej, tzn. poza układem znaczeń zgodnie nadawanych rzeczom i czynom przez nadawcę i odbiorcę oddziaływania.

Poza tym, w pełni podzielam pogląd K. Konarzewskiego, który słusznie podkreśla, iż niezależnie od różnorodności spojrzeń na pojęcie wychowania przez "profesjonalnych i nieprofesjonalnych praktyków wychowania" oraz różnorodności jego znaczeń - w istocie wychowania ważny szczególnie jest akt wychowawczy rozumiany jako czynność człowieka nastawiona na zmianę postępowania drugiego człowieka i przebiegająca we wspólnej sytuacji symbolicznej.

Takie podejście zasługuje na uwagę również i z tego względu, gdyż jest - z jednej strony - nie tylko ukazaniem możliwości badawczych, ale także występuje w zgodności co

⁹ Tamże, s.288.

do pojmowania istoty wychowania w dwu wyżej omówionych znaczeniach: znaczeniu węższym i szerszym. Z drugiej zaś strony - poprzez ukazanie istoty aktu wychowawczego, jest wyodrębnieniem niezwykle szerokiego i różnorodnego zbioru zdarzeń, co stanowi "zaproszenie do kontynuowania ogólnej teorii wychowania".¹⁰

Warto też zauważyć, że analizowanie ogólne istoty wychowania jako procesu oddziaływania na drugiego człowieka oraz wyjaśnienie "pojęcia wychowanie" jest nie tylko złożone, ale i konieczne. Poza tym niezależnie od występujących znaczeń istnieje wciąż kilka ważnych - powiedziałbym, zasadniczych pytań spośród których na uwagę zasługuje:

- * pierwsze, stałe pytanie o najbardziej efektywne wpływanie i oddziaływanie wychowawcze kształtujące rozwój człowieka? Pytanie to było zadawane w przeszłości i jest zadawane współcześnie nie tylko przez wychowawców ale również przez instytucje kształcące i wychowujące - między innymi przez szkoły i uczelnie o różnych kierunkach studiów.
- * drugie, pytanie o to, jakie funkcje spełnia proces wychowawczy, w którym wiodąca rola przypada wychowawcy i nauczycielom?
- * trzecie pytanie, a raczej problem, dotyczący nie tylko specyficzności cech, ale również znaczenia wychowawcy w procesie wychowania wojskowego. W tym ostatnim - zasadniczym pytaniu merytorycznym mieścić się również będzie istotna rola i znaczenie umiejętności wychowawczych nie tylko zawodowych nauczycieli wojskowych, ale także /a może przede wszystkim/ każdego dowódcy i przełożonego. Jak wykazuje bowiem

¹⁰ Tamże, s.289 i 296.

praktyka każdy wychowawca - zwłaszcza wojskowy musi mieć podejście pedagogiczne, które jest - z jednej strony - sprawą indywidualnych predyspozycji popartych gruntowną wiedzą i doświadczeniem zawodowym; z drugiej zaś, - przedmiotem ogólnego zainteresowania w siłach zbrojnych, głównie w obliczu wojskowego procesu humanizacji, w ramach którego postępować muszą właściwie interpretowane, pojmowane i realizowane zmiany podmiotowe /osobowościowe i moralne/.

2. WYCHOWANIE WOJSKOWE

Specyficznym rodzajem wychowania jest wychowanie wojskowe pojmowane jako kształtowanie osobowości żołnierzy pod kątem ich udziału w ewentualnej walce zbrojnej oraz aktywnym procesie szkolenia w okresie pokojowym. Jest procesem planowo organizowanych i odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań wychowawczych na większe zbiorowości żołnierskie bądź na poszczególnych żołnierzy.

Wychowanie wojskowe jest integralną częścią wychowania społeczeństwa, zwłaszcza wychowania ludzi młodych powołanych oraz odbywających służbę wojskową. Obejmuje swym zakresem również celowo ukierunkowany proces właściwie rozumianego wychowania jak i proces nauczania. W ramach tak pojmowanego współcześnie wychowania wojskowego mieścić się będzie celowo zamierzone działanie wychowawcze dowódców i innych przełożonych zmierzające do kształtowania nowych, stosunkowo trwałych i pozytywnych z punktu widzenia zadań wojska, cech osobowych żołnierza.

Zarówno specyficzność wychowania wojskowego, jak i jego główne ukierunkowanie na zabezpieczanie potrzeb obronnych Rzeczypospolitej Polskiej sprawia, że ten właśnie rodzaj wychowania jest procesem szerokim i złożonym. Cechuje go wyraźne ukierunkowanie obejmujące całość oddziaływań pedagogicznych, w których kształtowane są i rozwijane jednocześnie kierunkowe i instrumentalne właściwości osobowe.¹¹

W wychowaniu wojskowym, a także jego specyficzności, dostrzegamy niejako dwa ściśle ze sobą powiązane i równoległe kierunki działalności:

- * pierwszy: celowe kształtowanie uniwersalnych cech osobowości, które będą odpowiadać współczesnym potrzebom życia i wykonywanej pracy - czyli, cech osobowych niezbędnych dla każdego Polaka zarówno w życiu cywilnym jak i wojskowym;
- * drugi: kształtowanie uniwersalnych i specyficznych cech żołnierskich niezbędnych przede wszystkim w służbie wojskowej okresu pokojowego szkolenia oraz podczas działania na ewentualnym polu walki - jeśli zajdzie konieczność obrony ojczyzny.

Podkreślić należy, iż w kształtowaniu niezbędnych na polu walki wartości osobowych żołnierzy i ich dowódców dużą rolę spełniają przedsięwzięcia szkoleniowo-wychowawcze, pozwalające konfrontować teorię z praktyką. Należą do nich wszelkiego rodzaju ćwiczenia fizyczne, ćwiczenia taktyczne w terenie oraz praca z użyciem sprzętu w różnych warunkach terenowych i klimatycznych. Uczestnicząc bowiem w procesie

¹¹ Por.: J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1983, s.35; Z. Kosyrz, *Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Warszawa 1988, s.3-6; *Leksykon wiedzy wojskowej*, Warszawa 1979, s.500.

wojskowego szkolenia, jak i ćwiczeniach w złożonych warunkach poligonowych żołnierze nabierają - niezbędnych na polu walki - cech osobowych na przykład: odporności fizycznej i psychicznej oraz doskonałą się pod względem ogólnym i specjalistycznym, w obsłudze broni, sprzętu itp. A zatem, kładąc szczególny akcent na wyżej wymieniony cel drugi, cele wychowania wojskowego mają nie tylko specyficzny charakter ale stanowią integralną część ogólnych celów wychowania.

Treści wychowania wojskowego wyznaczane będą zarówno przez ogólne cele wychowania społecznego, wymogi przysięgi wojskowej, jak też konieczność przestrzegania regulaminów, rozkazów i zarządzeń.

Do specyficznych cech warunkujących wychowanie wojskowe można zaliczyć:

- * jednoosobowe dowodzenie;
- * zmienność warunków szkoleniowo-wychowawczych, w ramach której uwzględniane być powinny zachowania żołnierzy w miejscach stałej dyslokacji /koszarach/, jak również podczas zajęć na poligonach wojskowych, placach ćwiczeń itp.;
- * nieustanny postęp techniczny, który jest mocno widoczny w warunkach służby wojskowej, ponieważ określa stopień nowoczesności uzbrojenia i sprzętu technicznego;
- * duży stopień zespołowego współdziałania i działania w różnych służbach oraz warunkach terenowych i klimatycznych.

Główną rolę w procesie wychowania wojskowego spełniają dowódcy i bezpośredni przełożeni, którzy ponoszą odpowiedzialność za kształtowanie postaw patriotyczno-obronnych, odwagi, męstwa, poczucia honoru, karności, koleżeństwa, gotowości poświęcenia i znoszenia trudów życia

polowego itp. A zatem wychowanie wojskowe będzie tą formą uspołecznienia, przez którą pojmuję się celowe oddziaływanie wychowawcze przygotowujące żołnierzy do obronności kraju, czyniące ich zdolnymi do życia w środowisku wojskowym i ogólnospołecznym. Będzie też formą przygotowania do samowychowania, wykształcenia pożądaných postaw, poglądów, przekonań i zasad postępowania.

Charakteryzując wychowanie wojskowe, należałoby także zwracać uwagę na fakt, że dla określenia procesu kształtowania osobowości żołnierzy /nie tylko służby zasadniczej, ale i zawodowej/ używa się zarówno ogólnych, jak i bardziej szczegółowych pojęć. Na przykład: wychowanie obywatelskie, przygotowanie społeczno-zawodowe, szkolenie wojskowe /ogólne i specjalistyczne/, nauczanie, uczenie się, kształcenie, samowychowanie itp. Oznacza to, że mówiąc o wychowaniu wojskowym mieć należy także na uwadze nie tylko teorię działania wychowawczego lub dydaktycznego, lecz również pewien rodzaj praktyki funkcjonującej w życiu wojska.

Poza tym, dla wszystkich wyżej wymienionych pojęć charakterystyczne jest to, że występują w rzeczywistości wychowawczej sił zbrojnych, nierozzerwalnie i nawzajem się uzupełniają, tworząc swoistą strukturę procesów pedagogicznych w wojsku. "Mówiąc o współzależności, a nawet o jedności takich podstawowych procesów pedagogicznych jak szkolenie, kształcenie obejmujące nauczanie i uczenie się, oraz samokształcenie, samowychowanie i wychowanie - nie wolno ich sztucznie oddzielać".¹²

Dodajmy również to, że w owej strukturze wojskowych procesów pedagogicznych, wyżej wymienione kategorie tworzą organiczną całość. Nie można więc rozpatrywać

¹² J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, cyt. wyd., s.36-37.

wychowania wojskowego bez szkolenia i nauczania, natomiast szkolenia i nauczania bez wychowania.

By jednak dopełnić rozważania nad pojmowaniem istoty wychowania wojskowego powiedzmy również i to, że ustalane kwestie terminologiczne nie wykluczają faktu planistycznej i systematycznie organizowanej działalności wychowawczej kadry zawodowej oraz samowychowawczej działalności podległych żołnierzy. Dodajmy przy tym, iż w prowadzonej działalności wychowawczej przełożonego /dowódcy/ wyróżnić należy dwa zasadnicze aspekty:

- * **dydaktyczno-wychowawczy**, w którym liczą się kwalifikacje pedagogiczne. Te zaś oznaczają na ogół odpowiednie przygotowanie do pracy dydaktyczno-wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego bądź na większe zbiorowości, bądź też na pojedyncze osoby.
- * **organizacyjno-wychowawczy** mówiący o tym, że dowódca np. pododdziału jest nie tylko nauczycielem i wychowawcą, lecz także organizatorem szkolenia specjalistycznego, zajęć pozasłużbowych - słowem, "całokształtu życia wojskowego". Wykonuje typowe czynności organizacyjne, polegające między innymi na: ustalaniu struktury organizacyjnej i procedury postępowania służbowego oraz wyznaczania codziennych zadań służbowych i zadań doraźnych, wyrażających się w przekazywaniu podwładnym zadań cząstkowych,¹³ a także stosowaniu bodźców motywacyjnych w codziennej służbie.

¹³ Por.: Z.Kosyrz, W.Magoń, B.Nowakowski, Podstawy wychowania wojskowego, Warszawa 1976, s.200.

Poza tym, wszelkie decyzje organizacyjno-wychowawcze przełożonego opierają się "na mniej lub bardziej trafnych diagnozach, dotyczących sytuacji w pułku, batalionie czy pododdziale itp. Trafność wspomnianych diagnoz zależy w dużej mierze od umiejętności organizacyjnych dowódcy, a także korzystania z odpowiednich źródeł informacji oraz pomocy kolegów".¹⁴

We współczesnym wychowaniu wojskowym, którego integralną częścią stają się procesy humanizacyjne wspomagające kształtowanie i wzbogacanie podmiotowych wartości młodego człowieka, zwłaszcza liczą się umiejętności wychowawcze przełożonego. W ujęciu pedagogicznym przez umiejętności wychowawcze pojmuje się celowe i zamierzone współtworzenie takiego klimatu wychowawczego, który sprzyja wszechstronnemu rozwojowi podwładnych. W umiejętnościach tych zawierać się będzie swoista zdolność wychowawcy do wyzwalania aktywności własnej i wychowywanych.

Na zakończeniu rozważań chciałbym zwrócić uwagę na fakt postępujących procesów humanizacyjnych oraz doskonalenia umiejętności wychowawczych kadry. Przy czym należy zauważyć, iż odnosząc je do całości postępowania każdego przełożonego mającego na uwadze właściwe oddziaływanie na podwładnych, właściwe ich kształtowanie - umiejętności wychowawczych nie należy pojmować w sposób zawężony lub uproszczony i utożsamiać ze sprawnym i li tylko ze skutecznym wykonywaniem określonych czynności służbowych. Umiejętności wychowawcze wymagają bowiem celowego i świadomego współdziałania wychowawcy i wychowanka. Ten stan można jednakże osiągnąć przy właściwie ukształtowanych stosunkach międzyludzkich, kulturze współpracy i współżycia.

¹⁴ Tamże, s.200-201.

3. ZASADA JEDNOŚCI NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Nadawanie współczesnym procesom szkoleniowym i dydaktyczno-wychowawczym humanistycznego charakteru nie oznacza odchodzenia od sprawdzonych dotychczas wartości wychowawczych i potwierdzających je naukowych prawd i zasad. Chociażby uznanej przez pedagogów zasady jedności nauczania i wychowania. Dla wyjaśnienia dodajmy, że przez zasadę nauczania pojmować należy najogólniejsze normy metodyczne poprawnej pracy nauczyciela, wychowawcy z nauczanymi, wychowywanymi w procesie dydaktycznym - albo inaczej w procesie nauczania.¹⁵

Do najważniejszych zasad nauczania zaliczyć należy:

- * zasadę świadomego i aktywnego udziału w procesie nauczania, z którą Wincenty Okoń łączy postulat celowego ukazywania roli i znaczenia wykonywanych czynności;
- * zasadę pogładowości, która została sformułowana przez Jana Amosa Komeńskiego wyrażającego postulat powszechnego nauczania i wychowania oraz przekonanie o tym, że "wszyscy wszystko mogą osiąść".¹⁶ Zasada ta daje pożądane rezultaty wówczas, gdy łączy się obserwację uczestniczącą i oddziaływanie na poznawany przedmiot.

¹⁵ W. Zaczynski, *Dydaktyka*, /w:/ *Pedagogika*, cyt. wyd., s. 388

¹⁶ Zobacz: J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum 1956; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, cyt. wyd., s. 148-160.

- * **zasadę systematyczności i logicznej kolejności**, która dotyczy zarówno wychowawcy jak i wychowanka. Postuluje ona uporządkowanie zarówno praktycznie przyjmowanych treści jak i całości oddziaływania. Zasada ta w połączeniu z wyżej wymienionymi zasadami: świadomego i aktywnego oddziaływania i zasadą poglądowości jest niezwykle istotna w warunkach wojska, zwłaszcza przy poznawaniu nowoczesnego uzbrojenia i sprzętu technicznego, jak również kształtowaniu niektórych cech osobowych żołnierzy, np. dokładności, systematyczności, dbałości o powierzona broń itp.
- * **zasada łączenia teorii i praktyką**, w ramach której postuluje się umiejętne łączenie poznania - bezpośredniego zdobywania określonych wiadomości teoretycznych z indywidualnym i grupowym oddziaływaniem praktycznym;¹⁷
- * **zasada stopniowania trudności**, która - podobnie jak zasada aktywności, jest formalną normą metodycznie poprawnej pracy nauczającego. Zasada ta "formuluje postulaty odnoszące się zarówno do treści, jak i metod oraz form organizacyjnych nauczania. W odniesieniu do treści - to postulat przechodzenia od tego, co bliskie, do tego, co dalekie, od łatwiejszego do trudniejszego, od nieznanego do znanego. To, co łatwe, bliskie, znane, nie jest oczywiście jednoznacznie określone i niezmiennie. Rola środków masowego przekazu jest w tym względzie wiadoma".¹⁸

¹⁷ Szerzej na ten temat: W. Zaczynski, *Dydaktyka /w:/ Pedagogika*, cyt.wyd., s.396-418.

¹⁸ Tamże, s.418.

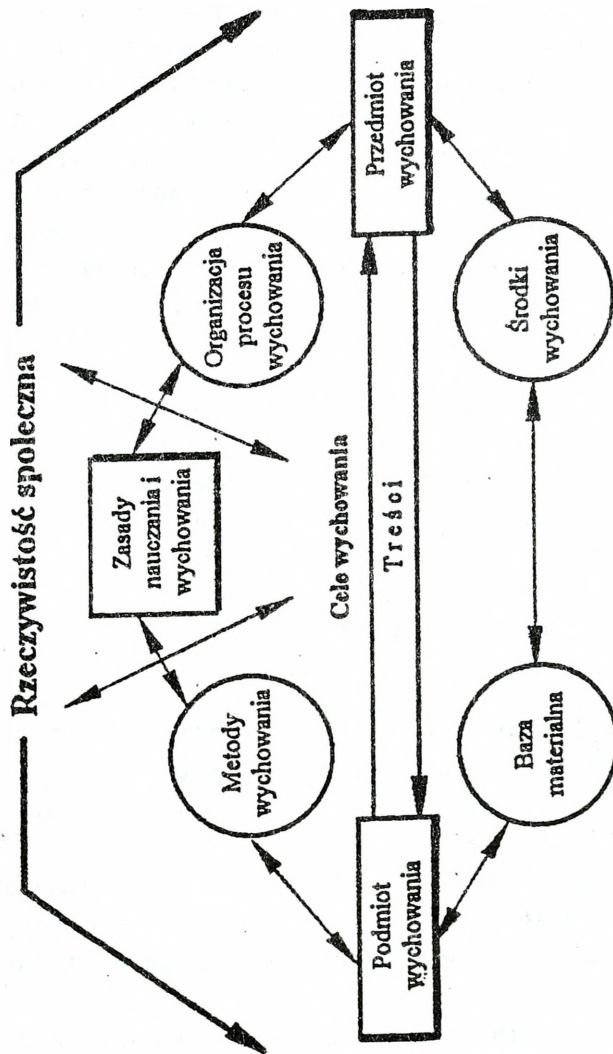
Z punktu widzenia teorii i praktyki /w tym praktyki wojskowej/ niezwykle istotne jest wskazywanie - przez doświadczonych ludzi nauki ¹⁹ na możliwości realizacyjne wyżej omówionych zasad, głównie na:

- po pierwsze, **ład zewnętrzny**, o którym świadczy zarówno zdyscyplinowanie, jak i tworzenie dla wychowywanych odpowiednich warunków dydaktycznych - na przykład: dobrych warunków życia i szkolenia wojskowego w "okresie unitarnym" i warunkach koszarowanych. Dodajmy, że dobre warunki świadczą również o posiadanych umiejętnościach organizacyjno - wychowawczych dowodzącego, kierującego procesem szkoleniowym i wychowawczym;
- po drugie, **ład wewnętrzny**, determinujący spokój, umiejętność koncentrowania się podwładnego /wychowywanego/ na należytych wykonywaniu stawianych mu zadań szkoleniowych, a w przyszłości należytego wykonywania obowiązków przewidzianych takim służby.

Natomiast pod pojęciem zasad wychowania rozumieć należy prawidłowości występujące w procesie wychowania, które wynikają z dotychczas poznanych, obiektywnie funkcjonujących praw naukowych gromadzonych sukcesywnie w toku praktycznej działalności wychowawczej. /Rysunek 1/

¹⁹ Mamy tu na uwadze wymieniane wcześniej opracowania pedagogiczne oraz nazwiska : T. Kotarbińskiego, H. Muszyńskiego, W. Okonia, W. Zaczyńskiego, R. Wroczyńskiego, K. Kruszewskiego, S. Nowaka, Cz. Kupisiewicza, T. Wujka, M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, Z. Kosyrza, J. Zakrzewskiego itp.

Rysunek 1



Niezależnie od występującej różnorodności interpretacyjnej w tworzeniu i formułowaniu zasad wychowania, sądzę że głównym kryterium stanowienia tychże zasad są prawidłowości rozwoju i kształtowania osobowości współczesnego człowieka, ustalane na podstawie gruntownej analizy procesu wychowania. Dlatego uważam, iż słuszne jest podejście W. Szewczuka i Z. Kosyrza,²⁰ którzy stoją na stanowisku, że przy formułowaniu zasad wychowania należy postępować rozważnie. Ze względu na zasady wychowania dotyczące ludzi dorosłych, mających doświadczenie życiowe oraz występujących w ramach instytucji państwowej - co odpowiada i jest charakterystyczne dla wojska, proponuję by za w/w autorami przyjąć do celów dydaktycznych i niniejszej pracy oraz wyodrębnić następujące zasady:

- * zasada instancji obiektywnych, w myśl której stwarzane być powinny warunki sprzyjające działalności wychowawczej ponieważ istota wychowania nie ogranicza się tylko do wzajemnych stosunków między podmiotem a przedmiotem wychowania. Ponadto, w procesie wychowania uwzględniane być muszą warunki obiektywnie istniejącej rzeczywistości - w odniesieniu do wojska, warunki i zadania służby.
- * zasada indywidualizacji, która pozwala dostrzegać i uwzględniać w procesie wychowawczym istnienie zarówno indywidualnych różnic psychofizycznych każdego człowieka, zwłaszcza żołnierza, jak też występowanie wśród wychowanków zróżnicowanych systemów wartości. Istotne znaczenie tej zasady wyraża się w tym, że pozwala ona wpływać na różnicowanie

²⁰ W. Szewczuk, Psychologiczne podstawy wychowania, Warszawa 1972; Z. Kosyrz, Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki, Warszawa 1988; Wychowanie patriotyczno-obronne młodzieży akademickiej, Warszawa 1983.

argumentów /środków/ w procesie wychowania
wojskowego.

- * **zasada autorytetu wychowawczego** - "podmiotu wychowania", w której uwzględnia się dialektyczną jedność autorytetu moralnego i zawodowego współczesnego wychowawcy. Wydaje się, że mówiąc o autorytecie wychowawcy mieć powinniśmy na uwadze: postawę, motyw, zainteresowania, zdolności, inteligencję, temperament, charakter oraz świadomość potrzeby i usilną dążność do samokształcenia i samowychowania.²¹
- * **zasada organizacji zespołu i środowiska wychowawczego** która w odniesieniu do wychowania wojskowego pozwala widzieć rosnące znaczenie zespołowości i otaczającego środowiska w procesie wychowania. Jest bowiem prawdą, że wyniki działalności wychowawczej, jej przebieg zależą w bardzo dużej mierze od atmosfery panującej w zespole, wzajemnego zaufania i integracji.
- * **zasada bezpośredniości** - traktująca, z jednej strony, o udziale w procesie wychowawczym nauczającego, wychowującego i wychowanka, nauczanego. Z drugiej zaś - nakładająca na podmiot wychowania konieczność tworzenia takich sytuacji wychowawczych, w których przedmiot wychowania musiałby bezpośrednio dokonywać wyboru, podejmować decyzje czy przyjąć konkretną postawę.
- * **zasada praktyczności** - w myśl tej powszechnie uznawanej w działalności wychowawczej zasady, kładzie się akcent na efektywność wychowawczą. Na właściwe zrozumienie

²¹ Szerzej na ten temat pisze Z.Kosyrz w pracy pt.: Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992. W rozdziale pierwszym dokonuje analizy "Struktury osobowości wychowawcy", s.19-52.

teorii przez przedmiot wychowania, poznanie i opanowanie reguł zastosowania jej w praktyce stosownie do otrzymywanych i wykonywanych zadań oraz zaistniałej sytuacji.

- * zasada systemowości, według której kształtowanie osobowości przedmiotu wychowania, jak również jego zachowanie w konkretnych sytuacjach zależy od podejścia systemowego. Takie bowiem podejście pozwala dostrzec związki i zależności oraz różnorodne uwarunkowania, które wpływają na sposób myślenia i działania wychowanka.
- * zasada trwałości, której istota polega na wyodrębnieniu tego, co najważniejsze, a następnie utrwalaniu tego co zostało wyodrębnione - na przykład, czynności związanych z obsługą nowoczesnego uzbrojenia, które wymagają bezbłędного opanowania. Zasada ta wskazuje również na potrzebę ustawicznego doskonalenia programów kształcenia oraz zawierania w nich najbardziej istotnych treści.
- * zasada systematyczności, która odnosi się tak do wychowawców, jak i wychowywanych. Jej istotą jest zamierzone i celowe rozkładanie zaplanowanych i realizowanych zabiegów wychowawczych w czasie. Systematyczność oddziaływań pedagogicznych prowadzi bowiem w efekcie do utrwalania określonych sposobów zachowania, do utrwalania się postaw, rozwoju zainteresowań oraz rytmiczności pracy. Podkreślić należy, iż zakładane i wymienione wyżej efekty mają swoiste odniesienie wojskowe, albowiem działanie - zwłaszcza w warunkach poligonowych, wymaga określonych zachowań, dużej dyscypliny i odpowiedzialności.

W s u m i e, postulowana przez pedagogów zasada jedności nauczania i wychowania odnosi się do wszystkich form przekazywania wiedzy i kształtowania pożądanych postaw. W warunkach wojska widziana jest szczególnie wyraźnie nie tylko w szkolnictwie, ale także w jednostkach wojskowych, ponieważ odnosi się ona do wojskowego kształcenia podstawowego, gdzie więź procesu dydaktycznego z procesem wychowania jest dialektyczną kontynuacją i częścią więzi między przełożonym i podwładnym. Znaczy to, że zasada ta - przy właściwym jej przestrzeganiu - zapewniać będzie właściwe kształtowanie osobowości podwładnych żołnierzy, jako ludzi młodych, podatnych na procesy wychowawcze. Poza tym celowe wydaje się dążenie do tego, by wychowywany posiadał świadomość tego, że postępujące procesy humanizacyjne nie oznaczają i nie mogą oznaczać liberalizacji życia wojskowego, tym samym odejścia od właściwie pojmowanej dyscypliny, obowiązkowości, karności, gdyż te wartości subiektywne są i będą zawsze podstawowymi czynnikami determinującymi siłę i gotowość obronną armii.

Rozdział IV.

UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE PRZEŁOŻONEGO

W funkcjonującym obecnie systemie wojskowego wychowania i szkolenia uwzględnia się wiele problemów charakterystycznych zarówno dla wyższego szkolnictwa wojskowego, jak też wojskowej praktyki wychowawczej. Spośród nich na uwagę zasługują trzy kwestie o dużym znaczeniu poznawczym i dydaktycznym. Po pierwsze, zwracają uwagę procesy restrukturyzacyjne obejmujące i wpływające na szkolnictwo wojskowe, które do niedawna stanowiło argument uzasadniający jego odrębność odnoszoną w rzeczywistości do przygotowania specjalistycznego, zwłaszcza kadry zawodowej.¹

Po drugie, zwraca się uwagę na specyficzność zadań i celów dydaktycznych charakteryzujących się swoistym układem metod, form merytorycznych i organizacyjnych wojskowego szkolenia i wychowania. Poza tym, owa specyficzność zadań i celów wymaga nieustannego prowadzenia badań oraz wzbogacania wiedzy pedagogicznej i metodologicznej nauczycieli akademickich, dowódców i wychowawców wojskowych.

Po trzecie, wskazuje się na szczególną rolę i znaczenie dobrego przygotowania współczesnego dowódcy - przełożonego, który musi doskonalić nie tylko własne

¹ Por.: J. Zakrzewski, Dylematy wojskowego szkolnictwa wyższego, "Myśl Wojskowa", nr 5/1993; K. Żegnałek, Problemy wyższego szkolnictwa wojskowego, "Myśl Wojskowa", nr 2/1992; J. Kunikowski, Uwarunkowania obiektywne i subiektywne w dowodzeniu, szkoleniu i wychowaniu, "Myśl Wojskowa", nr 5/1992.

umiejętności pedagogiczne, wychowawcze, ale również posiadać umiejętności poznawania i oddziaływania na wychowanków. Jest to bowiem nieodzowny warunek przy właściwej realizacji procesu wychowawczego oraz wyrabiania u podwładnych aktywnego i świadomego stosunku do zadań, samodzielnego myślenia i działania.

1. POZNANIE I ODDZIAŁYWANIE NA PODWŁADNYCH

Nowoczesne dowodzenie występować będzie w bardzo ścisłym związku z wojskowym wychowaniem zarówno przełożonych, jak i podwładnych. Mając zaś na uwadze cele służby wojskowej oraz właściwe przygotowywanie żołnierzy, pamiętać również należy, iż przy dobrym dowodzeniu nie może występować ograniczanie się przełożonego do wydawania rozkazów i zarządzeń. Cechować je więc będzie nabywana i rozwijana zdolność przełożonego /dowódcy i oficera sztabu/ do dobrego wychowywania - w tym, wyzwalania i pobudzania aktywności podwładnych. Przy czym łącząc wychowanie z ową aktywnością, kwestię tę - w myśl teorii i praktyki wojskowej - pojmować należy w sposób złożony i dość szeroko, o czym wspominaliśmy w pierwszej części opracowania. Z jednej strony, jako kształtowanie wysokiego poczucia zdyscyplinowania oraz zaangażowanych postaw żołnierzy, mobilizowania i aktywizowania ich do rzetelnego wypełniania powinności obronnych. W tym rozumieniu zawierać się także będzie - oprócz szeroko pojmowanego kształtowania cech żołnierskich - wpływanie dowódcy na samorealizowanie się podmiotowych wartości żołnierza, a także sprawowanie zwierzchnictwa nad przebiegającymi procesami humanizacji życia wojskowego. Z drugiej zaś - dowódca czuwa nad kształtowaniem ogólnospołecznych wartości osobowych podległych mu żołnierzy.

W okresie pokojowej służby i szkolenia podwładnych dowódca musi także liczyć się z różnym przygotowaniem poborowych do znoszenia trudów służby wojskowej. W związku z tym powinien wykazywać troskę o zapewnienie należytych warunków służby i życia w jednostkach.

Aby jednak uzyskać efekty wychowawcze, przełożony - dowódca winien mieć świadomość zróżnicowania systemów wartości i oczekiwań młodych ludzi /głównie poborowych/ w odniesieniu do służby wojskowej. Na przykład badania przeprowadzone w latach 1988-1989 wykazały, że wśród społeczeństwa na uwagę zasługuje jego stosunek do tradycji, które dziedziczy nasza armia. Wśród najbardziej cenionych tradycji orężnych Polski, na czoło wysuwają się zdecydowanie tradycje walk Polaków w drugiej wojnie światowej. Prawie 3/4 społeczeństwa najwyżej docenia wysiłek zbrojny Polaków w tej wojnie na tle całej polskiej historii walk wolnościowych. Dotyczy to w różnym stopniu wszystkich kategorii badanych zjawisk. Bardzo wysoko ceniony jest także wysiłek zbrojny i poświęcenie Polaków podczas powstań narodowych i walk o odzyskanie niepodległości w początkach stulecia.²

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

² Cz. Staciwa, Świadomość społeczna i jej kształtowanie, Warszawa 1990, s.96-99.

Badania młodzieży przeprowadzone w tych samych latach na okoliczność ustalenia systemów wartości i oczekiwań w odniesieniu do służby wojskowej wykazują, że pragnie ona w czasie służby wojskowej uodpornić się psychicznie /około 57% badanych/, zdobyć kwalifikacje przydatne w życiu /47,9%/, uzupełnić posiadane kwalifikacje /32,3%/, wywiązać się z patriotycznego obowiązku wobec ojczyzny /30,8%/, zdobyć wiedzę i umiejętności wojskowe /28,7%/, przyczynić się do umocnienia obronności kraju /27,6%/, pozyskać nowych kolegów i przyjaciół /17,3%/, wzbogacić swoją wiedzę /około 11 %/. Z ogółu badanych ponad 8 procent - poza wyżej wymienionymi wynikami ³ - nie wyrażało żadnych oczekiwań zarówno indywidualnych, jak i społecznych /np. zawodowych, obronnych itp./ w związku z powołaniem do odbycia zasadniczej służby wojskowej.

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

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

³ J. Bogusz, Młodzież oraz metody kształtowania jej postaw, patriotyczno-obronnych w wojsku, Warszawa 1989, s.37.

powodować będą stresy u mniej odpornych na trudy służby wojskowej. Dotyczyć to może zwłaszcza marynarzy i żołnierzy z wojsk powietrznodesantowych. Dodajmy, że A. Toffler⁴ wiąże to z tak zwanym "szokiem przyszłości", pojmowanym przez naukowców cywilnych i wojskowych jako wyczerpanie fizyczne i psychiczne, wywołane przeciążeniem mechanizmów adaptacyjnych oraz mechanizmów podejmowania decyzji.

Wzrasta w związku z tym znaczenie czynnika psychologicznego w okresie pokojowego przygotowania podwładnych, jak również podczas ewentualnych działań na polu walki. Chodzi o kształtowanie indywidualności żołnierza, to jest jego cech psychicznych i fizycznych mających bezpośredni wpływ na postępowanie w służbie i ujawniających się w sytuacjach nietypowych i trudnych. W 1931 roku S. Hessen postulował, by doskonalać działania zespołowe widzieć również ten istotny problem wychowawczy i szkoleniowy "na tle całości, zjednoczonej wspólnotą zadania".⁵

We współczesnym wychowaniu podwładnych rolę szczególną spełnia kształtowanie świadomości patriotyczno-obronnej. U jej bowiem podstaw znajdować się będzie właściwe korzystanie z tradycji narodowych i państwowych, które wpływały zawsze nie tylko na podtrzymywanie więzi narodowych, ale również wartości moralnych, duchowych. W szczególności zaś wpływały na właściwe kształtowanie świadomości uwzględniającej konieczność posiadania silnego państwa i armii broniącej ogólnonarodowych wartości i bezpieczeństwa. Wielce inspirujące okazać się tu może:

* sięganie do tradycji i doświadczeń walk o utrwalanie granic państwowych i zachowanie narodowej tożsamości;

⁴ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1974, s. 338 i następne.

⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1931, s. 66-67.

- * odwołanie się do tradycji walk wolnościowych i wyzwoleniczych XIX i XX wieku /co potwierdzają wyżej zaprezentowane wyniki badań/;
- * sięgnięcie do tradycji bliższych - od narodzin naszej państwowości do końca drugiej wojny światowej, jak również dokonujących się współcześnie przeobrażeń w życiu społecznym i wojskowym.

Oprócz wyżej wymienionych wartości, w dbałości przełożonego o systematyczny rozwój osobowości podwładnych, którą określa się dziś nader często ogólnym pojęciem "podmiotowości człowieka" - liczyć się także będzie:

- * wyzwalanie motywacji do sumiennego wykonywania powinności żołnierskich;
- * wychowanie obywatelskie żołnierzy zgodne z konstytucyjnymi funkcjami wojska oraz wymaganiami systemu obronnego państwa;
- * upowszechnianie dorobku kultury, a także rozwijanie indywidualnych zainteresowań kulturalnych żołnierzy i podległej kadry;
- * wspieranie inicjatyw społecznych służących integracji środowiska wojskowego, a także mających na celu stałe zapewnianie należytych warunków socjalno-bytowych żołnierzy;
- * współdziałanie z inicjatywami państwowymi i organizacjami społecznymi w dziedzinie patriotyczno - obronnego wychowania społeczeństwa, głównie młodzieży;
- * popularyzowanie obrazu wojska w społeczeństwie oraz dbanie o jego rzetelną prezentację w wojskowych i cywilnych środkach masowej informacji.

Poza tam, w analizie współczesnych źródeł oddziaływań wychowawczych, jak też powstawania nowej jakości w wychowywaniu żołnierzy, zwracać - jak sądzę - powinno uwagę każdego przełożonego właściwe nadawanie wymiaru i znaczenia takim pojęciom jak: ojczyzna, państwo, powinność obronna obywatela, wolność, niepodległość, sprawiedliwość, honor, godność, karność żołnierska itp. W ich bowiem przekazie, a zwłaszcza treściach, znajdują się takie środki wyrazu, które trafiają do świadomości podwładnych.

W dotychczasowym wychowywaniu żołnierzy dużo miejsca i uwagi poświęcano ukazywaniu tradycji oręża polskiego. eksponując bohaterskie czyny Polaków z wielu pól bitewnych. Wydaje się jednak. iż niezależnie od słusznego eksponowania powyższych wartości, na większą niż dotychczas uwagę zasługują same tradycje wychowawcze w dziejach Wojska Polskiego, które w bardzo niewielkim stopniu znane są żołnierzom i w zbyt ograniczonym /jak sądzę/ stopniu znane są wielu młodym wychowawcom wojskowym. Przeto historycznym ideom demokracji i humanizacji w kształtowaniu żołnierskiej osobowości podwładnych nadawać winniśmy współczesne odniesienie, znajdując w tradycjach orężnych i historii wojskowego wychowania jego korzenie.

2. ISTOTA UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

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

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

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

Nie wdając się /w tej części rozważań/ w głębsze analizy teoretyczne dotyczące zasadniczych elementów współczesnego wychowania, przypomnijemy, że przez wychowanie rozumie się całość /w tym i złożoność/ wpływów i oddziaływań kształcących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie. W powyższym ujęciu wychowanie jest procesem złożonym, obejmującym różne formy oddziaływania na człowieka,⁶ które warunkować będą jego rozwój w poszczególnych fazach życia. Skoro więc w wychowaniu zawarte są różne formy oddziaływania na człowieka, to założyć też należy, iż mieścić się tu również będą początki umiejętności wychowawczych. Sądzę, iż przyjąć też można, iż wśród dużej różnorodności czynników oddziałujących wychowawczo na człowieka na szczególne podkreślenie zasługują między innymi wpływy rodziny, społecznego otoczenia, służby wojskowej jako instytucji celowo powołanej nie tylko do konstytucyjnych powinności obronnych, ale także przygotowującej wojskowe kadry dydaktyczno-wychowawcze i naukowe.

⁶ Szerzej na ten temat: Pedagogika /Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka/, PWN, Warszawa 1977, s.29 - 35.

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

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

3. KONIECZNOŚĆ NABYWANIA I DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Na podkreślenie zasługuje również to, że nabywane lub doskonalone umiejętności wychowawcze dowódcy, lub innego przełożonego, będą się wiązać ściśle nie tylko z bezpośrednim oddziaływaniem na podwładnych, lecz również wymagać od przełożonego systematycznej pracy nad sobą, a także systematycznej pracy wychowawczej z wychowankami. Podzielać należy zatem pogląd tych wszystkich pedagogów współczesnych,⁷ którzy eksponują to, iż zasadniczy sens analizowanego problemu sprowadza się w zasadzie do badania i ukazywania tego w jakim stopniu i w jakim zakresie dostrzegane są i powinny następować zmiany w postawach i poglądach wszystkich uczestników procesu wychowawczego.

Wskazując na dużą złożoność zagadnień wychowawczych w ogóle, a w szczególności powinności wychowawczych dowódcy /przełożonego/, który przygotowuje obrońców kraju - powinniśmy również odnotować stałą potrzebę badawczą i praktyczną dotyczącą wymierności właściwego współdziałania przełożonych i podwładnych oraz potrzebę kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich. Ważne jest również poznawanie przez przełożonego - o czym była już wcześniej mowa - oczekiwań społecznych młodzieży wiązanych z odbywaniem służby wojskowej. Oprócz tego

⁷ Np.: H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972; Z. Kosyrz: *Wychowanie społeczne w wojsku, Wybrane problemy teorii i praktyki*, Warszawa 1988 oraz *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992; K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1989; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987; *Sztuka nauczania*. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.

niezwykle istotny jest fakt, iż przełożony będzie się stykał z różnymi przyzwyczajeniami podwładnych, zróżnicowanym pojmowaniem wartości służby, w niej praw i obowiązków, celowości szkolenia ogólnowojskowego i specjalistycznego, nabywania umiejętności w trudnych warunkach przeprowadzanych ćwiczeń na poligonie, przebiegu służby wojskowej itp.

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

Biorąc powyższe pod uwagę, warto wskazać na dużą "potrzebę spolegliwości prawdziwego wychowawcy", o czym pisze prof. T. Kotarbiński,⁸ a także na cechy osobowe charakteryzujące dobrego wychowawcę i przełożonego. Do cech tych zaliczyć należy między innymi:

- * umiejętność nawiązywania kontaktów z podwładnymi i potrzebę ich doskonalenia;
- * czynną sympatię do ludzi, zawierającą również gotowość do niesienia pomocy potrzebującym oraz współdziałania;
- * poszanowanie godności ludzkiej, tolerancyjność /szacunek dla uczuć i osobistych przekonań podwładnych/;
- * duży takt dydaktyczno - wychowawczy;

⁸ T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1975, s.96.

- * sprawiedliwość i wymagalność zarówno wobec siebie, jak i wobec podwładnych zawierające równość kryteriów postępowania i oceniania;
- * umiejętność rozwiązywania indywidualnych oraz zespołowych problemów i konfliktów;
- * prawość postępowania /określana jako zgodność między słowami i postępowaniem/;
- * systematyczną samokontrolę, samokrytycyzm i zdolność do przeciwdziałania rutynie.

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

Wskazując na szczególne znaczenie umiejętności wychowawczych każdego przełożonego, zwrócić należy uwagę na fakt, iż nie zawsze jesteśmy w stanie do końca wszystko przewidzieć. Podobnie jest z określeniem tychże umiejętności - nie zawsze jesteśmy w stanie i do końca je określić. Niezależnie jednak od tego przewidywać musimy dużą zmienność sytuacji wychowawczych oraz złożoność osobowości wychowywanych. W procesie wychowania bowiem - jak słusznie zauważa

S. Krawcewicz⁹ - dużo jest sytuacji zmiennych, nie przewidzianych, wymagających głębszej refleksji, dojrzałej, ale i elastycznej reakcji pedagogicznej. "Właściwie pojęty proces wychowania może się odbywać w warunkach, gdy sieć powiązań międzyludzkich jest tak bogata, jak bogata jest rzeczywistość, z którą zespół nauczycielski i każdy nauczyciel z osobna ma w swej pracy do czynienia". A zatem w procesie oddziaływań wychowawczych, zwłaszcza odniesionych do wojskowego wychowania i szkolenia podwładnych, liczą się zarówno aktualnie posiadane umiejętności pedagogiczne przełożonego, jak też systematyczne ich doskonalenie. Jest to możliwe między innymi poprzez pogłębianie wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej oraz praktyczne doświadczenie pedagogiczne, w którym występować będzie świadome dążenie do współdziałania oraz wzajemnego zrozumienia /przez wychowawcę i wychowywanych/ odpowiedzialnych zadań oraz celów służby wojskowej.

4. FUNKCJE KIEROWNICZE W DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ I WYCHOWAWCZEJ

Ze specyficzności wychowania wojskowego oraz dowodzenia, /w ramach którego mieścić się też będzie ukierunkowane oddziaływanie szkoleniowe i wychowawcze na podwładnych/ - wynikają określone konsekwencje pedagogiczne. Praktyka potwierdza bowiem, że wychowanie i kształcenie, jeśli ma spełniać w wojsku podstawowe zadania, to

⁹ S. Krawcewicz, Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973, s.86. Zobacz także: J. Mellibruda, Psychologiczne możliwości ulepszania konfliktów międzyludzkich, Warszawa 1980.

musi być ściśle ukierunkowane, dobrze zorganizowane oraz perspektywiczne. Z tych wymagań wynikają bardziej szczegółowe zadania organizacyjno-wychowawcze, dydaktyczne, moralne i społeczne.

Słuszny jest w tym względzie pogląd prof. Z. Kosyrza.¹⁰ który uważa, że w procesie kształcenia i wychowania "p o w i n n a być przestrzegana zasada umiejętnego kierowania wychowawczego /.../ Przełożony sprawujący funkcje dydaktyczno-wychowawcze jest odpowiedzialny za jakość kierowania, wychowania i nauczania. Powinien zatem i musi posiadać określony zasób wiedzy, umiejętności, nawyków i zainteresowań, które pozwolą mu najpełniej a zarazem najskuteczniej koordynować, zarządzać, kształcić i wychowywać".

Zarówno analiza literatury przedmiotu jak i praktyka potwierdza, że pożądaných efektów szkoleniowych i wychowawczych nie osiąga się w służbie wojskowej bez systematycznie realizowanych zadań pedagogicznych, uwzględniających stosowne wymagania przy dowódczym /w jednostce i instytucji wojskowej/ oraz nauczycielskim /w ośrodku szkolenia, wyższej szkole oficerskiej i akademii wojskowej/ podawaniu wiedzy i właściwym jej opanowywaniu przez szkolonych i wychowywanych. Poza tym w konstruowaniu modelu kierowania wychowawczego należy "uwzględniać jakość postawy moralnej, przygotowanie zawodowe, funkcjonalność zawodową, dynamizm /rozwoju/ oraz kwalifikacje pedagogiczne /przełożonego - J.K./".¹¹ Jest to problem dość szeroki, który zauważany jest przez współczesnych pedagogów i odnoszony nie tylko do

¹⁰ Z.Kosyrz, Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992, s.85.

¹¹ Szerzej, tamże, s.85-86; Por.także: J. Kozłowski, Nauczyciel a zawód, Warszawa 1966; A. Janowski, Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1970

wojskowego procesu szkolenia /w tym procesów humanizacyjnych/. Występuje on powszechnie w praktyce dydaktycznej i pedagogice współczesnej zwłaszcza wtenczas, kiedy mamy do czynienia - z jednej strony, z różnorodnością przygotowania wychowawców; z drugiej natomiast - z potrzebą przystosowywania nauczanych do stawianych im wymagań oraz godzenia obowiązku żołnierskiego /w WSO - studenckiego/ z ogólnymi zadaniami służby oraz indywidualnymi zadaniami życiowymi.

W różnorodności podejścia do tej problematyki zauważyć można sporo subiektywizmu. Próbowano bowiem - jak trafnie zauważył prof. B. Suchodolski ¹² - wielokrotnie tłumaczyć, iż wychowanie nie pozostaje w konflikcie z przysposobieniem do zadań życiowych lub obowiązków społecznych. Próbowano też, wychodząc z przeciwnego założenia, tłumaczyć, iż wychowanie dla potrzeb państwa lub gospodarki, a nawet i dla osobistego powodzenia jednostki w życiu nie jest sprzeczne z zasadą wychowania człowieka, jako człowieka, z hasłem troski o jego osobowość. Obrońcy programu wychowania człowieka i właściwego ukształtowania jego osobowości pragnęli w ten sposób pokazać, iż nie są wcale dalecy od życia jak ich oskarżano. Zaś obrońcy ogólnego programu wychowania, pojmowanego jako przygotowanie do życia, pragnęli w ten sposób pokazać, że nie zapominają wcale o osobowości człowieka i nie lekceważą potrzeb jego indywidualnego, podmiotowego rozwoju.

Mając na względzie różnorodność powyższych podejść oraz istotę i "ową perspektywiczność" zadań, celowe wydaje się postrzeganie i odnotowanie tego, że nauczyciel i wychowanek, natomiast w wojsku: przełożony i podwładny - muszą się

¹² B. Suchodolski, Konflikty humanizmu: Wychowanie człowieka i wychowanie obywatela. Wydanie specjalne "Studiów Filozoficznych", Warszawa 1969, s.310.

rozumieć. Widzieć między innymi to, że realizowane w wojsku procesy pedagogiczne, a także i procesy humanizacyjne /o czym będzie mowa w dalszej części opracowania/ są istotnym składnikiem dokonujących się obecnie przemian. Że nie zdejmują z dowódców i podwładnych obowiązkowości i nie oznaczają też sprzeczności między wartościami ogólnospołecznymi, wymaganiami i powinnościami pedagogicznymi, wychowawczymi, a wartościami indywidualno - podmiotowymi.

Podkreślić też należy, że współczesne poszukiwania pedagogiczne i praktyczne doskonalenie umiejętności kierowania wychowawczego przełożonych oraz poszukiwania humanizacyjne w służbie /w tym i praktyczne przedsięwzięcia podejmowane w jednostkach liniowych/ nie oznaczają zamknięcia tego procesu. Oznaczają - z jednej strony, kontynuację w wojskowym procesie dydaktyczno-wychowawczym; z drugiej zaś, kreśloną /w koncepcji modelowej sił zbrojnych/ perspektywę dotyczącą doskonalenia kwalifikacyjnego nauczycieli i ich systematycznego działania pedagogicznego. Dodać poza tym należy, iż potrzeba dobrego przygotowania podwładnych nie upoważnia przełożonego do jakiegokolwiek odstępstwa od "zasady dobrej roboty", dużej fachowości w przygotowaniu zawodowym oraz obowiązkowości w wykonywaniu nakreślonych przez służbę powinności.

Niezależnie od dokonujących się reform wojskowego systemu szkolnictwa oraz przeprowadzanych procesów restrukturyzacyjnych, w wojskowej działalności dydaktycznej i wychowawczej liczyć się nadal będzie: **właściwe planowanie, dobre organizowanie, pobudzanie i koordynowanie, umiętę i systematyczne kontrolowanie .**

Oprócz precyzowania ogólnych celów dydaktyczno-wychowawczych, ogólnych celów humanizacyjnych i

odpowiadających im zadań szczegółowych o charakterze podmiotowym właściwe planowanie powinno obejmować przewidywanie efektów dydaktyczno-wychowawczych; modelowanie wyżej wymienionych celów, ich przeobrażanie w taki sposób, by przewidując różnorodność uwarunkowań podmiotowych występujących w służbie wojskowej nie popadać w skrajności.

Jak trafnie zauważa prof. K. Kruszewski,¹³ wychowawca pracuje głównie z małymi grupami, musi wszelkimi dostępnymi pedagogicznymi środkami sprawić, aby studenci opanowali niezbędne minimum wiedzy, umiejętności i nawyków. Jest to bowiem konieczny warunek, aby mogli stać się wysokokwalifikowanymi specjalistami, aby rozwinęli maksymalnie swoje uzdolnienia oraz cechy osobowościowe szczególnie ważne z punktu widzenia wykonywanego w "dorosłym życiu" zawodu.

Spostrzeżenie to odnosi się w pełni do praktyki wojskowej, w której planowanie przedsięwzięć szkoleniowych na szczeblu pododdziału, czy oddziału wojskowego, a także przedsięwzięć dydaktycznych realizowanych systematycznie w wyższych szkołach oficerskich i akademickich uczelniach wojskowych, musi być ściśle zsynchronizowane z tokiem szkolenia indywidualnego /samokształcenia/, a także realizacją innych przedsięwzięć służbowych - w tym i oświatowo-wychowawczych.

W wojskowym procesie wychowawczym dobre organizowanie odnosić się będzie zarówno do szeroko rozumianych działań pedagogicznych, jak też do sprawiedliwego, lecz zarazem ścisłego podziału zadań dla wszystkich członków zbiorowości wojskowej /żołnierskiego kolektywu/.

¹³ K. Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1976, s.65.

Wskazując na szersze uogólnienia dotyczące możliwości ludzkich zachowań /na przykład w wojsku możliwość zachowań nieregulaminowych żołnierzy względem siebie/, zaś "w cywilu" na różnorodność zachowań ludzi młodych, wielu doświadczonych pedagogów uwypukla potrzebę ścisłego sprawowania funkcji kierowniczych przez wychowawców. Jest to podejście ze wszech miar słuszne, albowiem nauczyciel, który pragnie jedynie uczyć, - jak stwiera K. Kruszewski - nie podejmuje funkcji kierowniczej w procesie kształcenia, to nie osiągnie prawdopodobnie zakładanego celu; sam proces nabiera wtedy cech żywiołu, niezorganizowania. W takim przypadku niedostatek planowania i organizowania rekompensować musi sroga kontrola, która zakładać będzie między innymi wydobywanie lub eliminowanie tych, którzy byli nie dość mądrzy bądź nie dość dojrzały.¹⁴ Rzecz jasna, iż sprawowanie tychże funkcji kierowniczych zależeć będzie w dużej mierze od doświadczeń osobistych dowodzącego, wychowującego oraz jego wiedzy pedagogicznej.

Na uwagę zasługuje również wskazanie na sprawdzoną dydaktycznie prawidłowość, iż wychowawca musi jednak zawsze pamiętać o tym, że akty kierowania procesami wychowawczymi - w tym i kontrolowania - muszą być subtelne i nie nadto częste. "Nie wolno także zapominać sprawując kierownictwo, /.../ iż efektywność kształcenia jest tym wyższa, im bardziej /wychowankowie - J.K./ są świadomi celów swej pracy, aktywni i samodzielni".¹⁵

W wojskowej działalności indywidualnej i zespołowej, zwłaszcza przy osiąganiu umiejętności specjalistycznych liczy się mocno p o b u d z a n i e i k o o r d y n o w a n i e. Uwaga ta dotyczy również stawianych lub wykonywanych na bieżąco celów ogólnych służby, celów szkoleniowych itp., ponieważ

¹⁴ Por., tamże, s.67.

¹⁵ Tamże, s.68.

wychowawcy spełniają ważną rolę w przewycięzaniu i zapobieganiu trudnościom w nauce, uczeniu się i samokształceniu.

Zarówno pobudzanie jak i koordynowanie powinno być umiejętnie stosowane w formie pewnych wskazań indywidualnych lub grupowych /ujętych w sprawdzone bądź funkcjonujące ramy organizacyjne/. Zawierać powinno pewien rodzaj uogólnionych zaleceń metodyczno-logicznych i merytorycznych, by w efekcie przybliżyć wychowywanych do rozwiązywania stawianych zadań, inspirować do twórczego myślenia, współdziałania oraz udzielania sobie wzajemnie pomocy.

Podkreślić też należy, iż zarówno w działalności dydaktycznej, jak i wychowawczej ważne jest by każdy przełożony i nauczający zdawał sobie z tego sprawę, że o wynikach nauczania decyduje wiele czynników. Decydują nie tylko takie czynniki jak inteligencja, stan zdrowia, funkcjonowanie układu nerwowego, zakres posiadanych wiadomości, znajomość sposobów uczenia się, umiejętność słuchania i notowania, korzystania z podręczników i instrukcji, urządzeń audiowizualnych, treningowych itp. Jak potwierdzają badania oraz praktyka, liczy się również właściwie opracowany rozkład zajęć, warunki materialne i całokształt działalności wychowawczej.

Dlatego nauczający i wychowujący powinni:

- * przekazywać wiedzę w taki sposób, aby nauczani wiedzieli, czego bezwzględnie muszą się nauczyć podczas zajęć, a czego w drodze samokształcenia;
- * przestrzegać zasad poprawnego pokazania np. danej czynności przy nauczaniu obsługi broni, sprzętu technicznego itp. oraz zwracać uwagę na staranne jej wykonanie;

- * wykorzystywać racjonalnie posiadany sprzęt audiowizualny i czas przeznaczony na zajęcia;
- * udzielać wychowankom systematycznej pomocy podczas zajęć programowych oraz podczas nauki własnej i samokształcenia;
- * liczyć się z psychofizycznymi właściwościami poszczególnych wychowanków i stosować /jeśli zachodzi taka konieczność/ indywidualne podejście;
- * stosować metodę zbiorowego samokształcenia i uczenia się /udzielanie pomocy słabszym przez żołnierzy, kadetów, podchorążych lepiej przygotowanych/;
- * aktywizować proces nauczania /szkolenia ogólnego lub specjalistycznego/ poprzez stosowanie metody sytuacyjnej umożliwiającej słabszym włączanie się do rozwiązywania poszczególnych zagadnień;
- * właściwie rozpoznawać przyczyny niepowodzeń dydaktycznych.¹⁶

Natomiast umiejętności, lecz systematyczne kontrowanie ma na celu wnikliwe badanie tego, czy stawiane zadania realizowane są właściwie i zgodnie z przyjętymi założeniami. Ponadto celem kontroli jest wykrywanie a następnie usuwanie zauważonych niedociągnięć, jakie mogą wystąpić podczas szkolenia, a także podczas kształtowania zasad współżycia w służbie wojskowej; podczas kształtowania odpowiedniego poziomu dyscypliny i morale.

Analizując proces uspołecznienia żołnierzy w kontekście dyscypliny wojskowej warto wskazać między innymi na fakt, że dyscyplinę wojskową należy postrzegać jako nieodzowny element kształtowania osobowości podwładnego, jako wartość

¹⁶ Por.: Z. Kosyrz, Osobowość wychowawcy, cyt. wyd., s. 183-184.

charakterystyczną dla każdej sytuacji w służbie, sytuacji ćwiczebnej lub bojowej.¹⁷ A więc w każdych warunkach, które charakteryzują się gotowością bojową i rzetelnym stosunkiem do pracy. Zatem, społeczny aspekt dyscypliny wojskowej wiąże się ściśle z potrzebą oraz realnymi możliwościami kształtowania i utrwalania postaw aktywnych, zarazem karnych, niezbędnych zarówno na polu walki jak w codziennym życiu.

Na zakończenie podkreślić należy, że posiadane umiejętności wychowawcze i kierownicze przełożonego mają duży wpływ na postępowanie podwładnych. Dlatego też zgodnie z zakresem umiejętności wychowawczych przełożonego, dobrym przez niego dowodzeniem podwładnymi, zwłaszcza w odniesieniu do wszelkiego działania zorganizowanego, osiągania właściwych efektów szkoleniowych i wychowawczych upatrywać należy wszędzie tam, gdzie jest to możliwe. Głównie zaś:

- 1/ w racjonalnym kierowaniu podwładnymi, rozumianym jako działanie oparte o dobre kwalifikacje uprawniające do kierowania człowiekiem oraz większymi lub mniejszymi zespołami ludzkimi;
- 2/ w racjonalnym kontrolowaniu przebiegu toku służby wojskowej, w którym występować będzie zdecydowana przewaga funkcji wychowawczych nad represyjnymi;
- 3/ w sprawiedliwej ocenie drugiego człowieka - wychowanka, podwładnego, eliminującej w maksymalnym stopniu ewentualny subiektywizm;

¹⁷ Por.: J. Kunikowski, Humanizm i wychowanie wojskowe, AON, Warszawa 1990, s.21-23; Z. Kosyrtz, Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki, Warszawa 1988, s.110-111.

4/ we właściwym wykorzystywaniu umiejętności dydaktyczno-wychowawczych oraz kierowniczych i posiadanych z tego tytułu uprawnień, które niosą przepisy i regulaminy wojskowe a także inne możliwości w postaci materialnych i pozamaterialnych bodźców oddziaływania.

BIBLIOGRAFIA *

- Adler A.: Znajomość człowieka, Warszawa 1948.
- Ajdukiewicz K.: Zarys logiki, Warszawa 1960.
- Analizy i próby technik badawczych w socjologii. Praca zbiorowa pod red. Z. Gostkowskiego, T.1, Wrocław - Warszawa - Kraków 1968.
- Argyle M.: Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 1991
- Baley S.: Wprowadzenie do psychologii ogólnej, Warszawa 1959
- Bańka W., Cabak H., Sobiecki J.: Wstęp do metodologii badań społecznych w wojsku, Warszawa 1986.
- Bates M.: Człowiek i jego środowisko, Warszawa 1967.
- Barankiewicz H.: Praca a kształtowanie osobowości ucznia, Warszawa 1966.
- Barański Cz.: Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli, Warszawa 1986.
- Barański F.: Rozrywki i gry umysłowe, Lwów 1931.
- Beveridge W.I.B.: Sztuka badań naukowych, Warszawa 1960

* Zestawienie bibliograficzne zawiera opracowania wykorzystane w pracy, jak również te, które dotyczą badanej problematyki i mogą być pomocne podczas studiów i badań naukowych.

- Blalock H. M.: Statystyka dla socjologów, Warszawa 1975.
- Bogusz J.: Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1983.
- Bogusz J.: Młodzież oraz metody kształtowania jej postaw patriotyczno-obronnych, Warszawa 1989.
- Bogusz J., Karwat. T.: Poradnik dydaktyczny oficera, Warszawa 1979.
- Bogusz J., Kosyrz Z.: Wychowanie patriotyczne młodzieży, Warszawa 1990.
- Brzeziński J.: Elementy metodologii badań psychologicznych Warszawa 1978.
- Cackowski Z.: Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego, Warszawa 1979.
- Chałasiński J.: Społeczeństwo i wychowanie, Warszawa 1969.
- Choynowski M.: /Red./ Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym, Warszawa 1980.
- Clauss G., Ebner H.: Podstawy statystyki dla psychologów i socjologów, Warszawa 1972.
- Człowiek w sytuacji trudnej. Praca zbiorowa pod redakcją B. Hołyta, Warszawa 1990.
- Denek K.: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980.
- Dubos R.: Człowiek, środowisko, adaptacja, Warszawa 1970.
- Dudzikowa M.: Wychowanie przez działanie, Warszawa 1987.

- Fleming E.: Unowocześnienie systemu dydaktycznego, Warszawa 1974
- Galas B., Lewowicki T.: Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991.
- Garczyński S.: Współżycie łatwe i trudne, Warszawa 1966.
- Geblewicz M.: Wywiad psychologiczny, "Encyklopedia Współczesna", Warszawa 1958.
- Gerstmann S.: Osobowość. Wybrane zagadnienia psychologiczne, Warszawa 1970.
- Gerstmann S.: Rozmowa i wywiad w psychologii, Warszawa 1972.
- Gerstmann S.: Rozwój uczuć, Warszawa 1976.
- Gołębiowski B.: Dynamika aspiracji, Warszawa 1977.
- Gordon T.: Wychowanie bez porażek, Warszawa 1991.
- Góralski A.: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii, Warszawa 1974.
- Górski M.: Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii, Warszawa 1978
- Gramsci A.: Pisma wybrane, T.1, Warszawa 1961.
- Grzelak J.: Konflikt interesów. Analiza psychologiczna, Warszawa 1978.
- Guilford J. P.: Natura inteligencji człowieka, Warszawa 1978
- Guilford J. P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, Warszawa 1964.

- Hessen S.: Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931.
- Hydzik B.: Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych w wojsku, Warszawa 1972.
- Jan Paweł II: Laborem exercens, Pollottinum 1981.
- Janowski A.: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1970.
- Janowski A.: Poznawanie uczniów, Warszawa 1975.
- Janowski A.: Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Wrocław 1980.
- Jaroszewski T.: Osobowość i wspólnota, Warszawa 1970,
- Jarońska M.: Przystosowanie młodzieży do pierwszej pracy, Warszawa 1972.
- Kamiński A.: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej, Warszawa 1970. "Studia Pedagogiczne", tom XIX.
- Karczewski E. S.: Psychopedagogiczne aspekty otwarcia się w systemie edukacyjnym Wyższej Szkoły Wojskowej, Warszawa 1990.
- Kietlińska Z.: Wybrane zagadnienia pedagogiczne wyższych szkół technicznych, Warszawa 1977.
- Kłoskowska A.: Hierarchia wartości kulturalnych a kształtowanie postaw młodzieży, /w:/ Kultura i wychowanie, Warszawa 1985.
- Kofta M.: Samokontrola a emocje, Warszawa 1979.
- Konarzewski K.: O wychowaniu w szkole /w:/ Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Kruszeńskiego, Warszawa 1991.

- Konarzewski K.: Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1987, PWN /VII-X/.
- Konopnicki J.: Powodzenie i niepowodzenie w szkolne Warszawa 1966.
- Konopnicki J.: Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971.
- Kosyrz Z.: Osobowość wychowawcy, Warszawa 1992.
- Kosyrz Z.: Problemy osobowości wychowawcy wojskowego, Warszawa 1981.
- Kosyrz Z.: Teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania interpersonalnego, Część I, AON, Warszawa 1993.
- Kosyrz Z.: Wychowanie interpersonalne, Warszawa 1993.
- Kosyrz Z.: Wychowanie społeczne w wojsku. Wybrane problemy teorii i praktyki, Warszawa 1988.
- Kosyrz Z.: Wychowanie patriotyczno-obronne młodzieży akademickiej, Warszawa 1983.
- Kosyrz Z., Magoń W., Nowakowski B.: Podstawy wychowania wojskowego, Warszawa 1976.
- Komeński J. A.: Wielka dydaktyka, Warszawa 1956.
- Kowalczyk S.: Człowiek w myśli współczesnej, Warszawa 1990.
- Kopnin P. W.: Dialektyka jako logika i teoria poznania, Wrocław 1978.
- Kotarbiński T.: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Wrocław 1961.

- Kotarbiński T.: Kurs logiki, Warszawa 1960.
- Kotarbiński T.: Logika szkolna, jej problematyka i znaczenie dla pedagogiki, /w:/ Pedagogika na usługach szkoły, Warszawa 1964.
- Kotarbiński T.: Sprawność i błąd, Warszawa 1967.
- Kotarbiński T.: Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1965, 1975
- Kowalow A.: O eksperymencie psychologiczno - pedagogicznym, "Problemy współczesnego wychowania", T.II, Warszawa 1960.
- Kotłowski K.: Rzecz o wychowaniu patriotycznym, Ossolineum 1974
- Kowalewski S.: Przełożony - podwładny, Warszawa 1967.
- Kozielecki J.: Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1980.
- Kozielecki J.: O człowieku wielowymiarowym, Warszawa 1988.
- Kozielecki J.: Psychologiczna teoria samowiedzy, Warszawa 1986
- Kozłowski J.: Nauczyciel a zawód, Warszawa 1966.
- Krawcewicz S.: Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973.
- Kreutz M.: Metody współczesnej psychologii, Warszawa 1962.
- Kruszewski K.: Kształcenie w szkole wyższej, Warszawa 1976, 1989.

- Kruszewski K.: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, PWN /III-V, IX/.
- Kupisiewicz Cz.: Niepowodzenia dydaktyczne, Warszawa 1970.
- Kupisiewicz Cz.: Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu, Warszawa 1985.
- Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988.
- Kunikowski J.: Humanizm i wychowanie wojskowe. Wybrane problemy, AON, Warszawa 1990.
- Kunikowski J.: Humanizacja służby wojskowej jako problem dydaktyczno-wychowawczy w AON, "Zeszyty Naukowe AON", nr 1/1990.
- Kunikowski J.: Poznanie, świadomość, światopogląd, Warszawa 1988.
- Kunikowski J.: Uwarunkowania obiektywne i subiektywne w dowodzeniu, szkoleniu i wychowaniu, "Myśl Wojskowa", nr 5/1992.
- Kurnal J.: Zarys teorii organizacji i zarządzania, Warszawa 1970.
- Leja L.: Miejsce dydaktyki w szkole wyższej, "Neodidegmata 1970", Zeszyt nr 2.
- Leja L.: Postęp w dydaktyce szkoły wyższej, Poznań 1972.
- Leksykon wiedzy wojskowej, Warszawa 1979.
- Lewitow N.: Psychologia pracy, Warszawa 1965.
- Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, Warszawa 1977.

- Lewowicki T.: Kształcenie uczniów zdolnych, Warszawa 1980.
- Lewowicki T.: O psychologii pedagogicznej, "Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2/1972.
- Lewowicki T.: Zagubienie i poszukiwanie tożsamości pedagogiki /w:/ Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo. Pod redakcją naukową F. Januszkiewicza i S. Skulimowskiego, Warszawa - Siedlce 1993.
- Loth E.: Człowiek przeszłości, Warszawa 1938.
- Łobocki M.: Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1984, 1989.
- Łoś M.: Aspiracje a środowisko, Warszawa 1972.
- Łukaszewski W.: Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984.
- Marczak A.: Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji w funkcjonowaniu poznawczym, Warszawa 1982.
- Markocki Z.: Dylematy współczesnego wychowania wojskowego, "Wojsko i Wychowanie", nr 2/1990.
- Markocki Z.: Przemiany w systemie wychowawczym Wojska Polskiego, AON, Warszawa 1993.
- Masewicz W.: Wychowawczy wpływ społecznego środowiska pracy, /w:/ Prawo i wychowanie, Warszawa 1985.
- Mazur E.: Wybrane problemy teorii poznania i metodologii badań wojskowych, ASG WP, Warszawa 1974.

- Mądrzycki T.: Deformacje w spostrzeganiu ludzi, Warszawa 1986
- Mądrzycki T.: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Warszawa 1970.
- Mellibruda J.: Psychologiczne możliwości ulepszania konfliktów międzyludzkich, Warszawa 1980.
- Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Pod redakcją R. Wroczyńskiego i T. Pilcha, Ossolineum 1970.
- Metodologiczne problemy teorii i praktyki wojskowej, Warszawa 1971.
- Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów pod redakcją S. Nowaka, Warszawa 1965.
- Metodyka wojskowych badań naukowych. Pod redakcją P. Kuroczkina, Warszawa 1962.
- Michalik M.: Wartości osobowe dowódcy, Warszawa 1973.
- Mika S.: Wstęp do psychologii społecznej, Warszawa 1980.
- Motycka A.: Główny problem epistemologiczny filozofii nauki, Ossolineum 1990,
- Muszyński H.: Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972, 1980.
- Muszyński H.: Rozwój moralny, Warszawa 1983.
- Muszyński H.: Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971
- Muszyński H.: Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976, 1980.

- Muszyński R.: Niektóre problemy kształcenia kandydatów na oficerów przy współudziale uczelni cywilnych, "Myśl Wojskowa", nr 1/1993.
- Mysłakowski Z.: Kształcenie i doświadczenie, Warszawa 1961.
- Mysłakowski Z.: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności, Warszawa 1964.
- Nawroczyński B.: O wychowaniu i wychowawcach, Warszawa 1968.
- Nowacki T., Dydaktyka wojskowa, Warszawa 1966.
- Nowacki T.: Podstawy dydaktyki zawodowej, Warszawa 1973.
- Nowak J.: Adaptacja społeczno-zawodowa nowego pracownika, Warszawa 1971.
- Nowak S.: Metody badań socjologicznych, Warszawa 1970.
- Nowak S.: Studia z metodologii nauk społecznych, Warszawa 1965.
- Nowak S.: Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, Warszawa 1984.
- Nożko K.: Intelktualne przygotowanie dowódców i oficerów sztabu w systemie obronnym RP, AON, Warszawa 1993.
- Nuttin I. J.: Struktura osobowości, Warszawa 1968.
- Nęcki Z.: Komunikowanie interpersonalne, Ossolineum 1992.
- Obuchowski K.: Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.

- Obuchowski K.: Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1966.
- Okoń W., Eksperyment dydaktyczny jako narzędzie doskonalenia metod wychowania umysłowego, "Kształcenie myślenia i działania w szkoleniu zawodowym", Zeszyt V, Warszawa 1959.
- Okoń W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971.
- Okoń W.: Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1987.
- Okoń W.: Słownik pedagogiczny, wyd.II, Warszawa 1981.
- Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1989.
- Okoń W.: Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1968.
- Olbrycht K.: Dylematy współczesnego wychowania, /w:/ Wychowanie na rozdrożu, Kraków 1991.
- Ossowska M.: Motywy postępowania, Warszawa 1949.
- Ostriańska Z.: Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Archiwum Kryminologii, T.V, Ossolineum 1972.
- Pedagogika. Pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka, Warszawa 1977.
- Pedagogika. Pod redakcją B. Suchodolskiego, Warszawa 1985.
- Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo, Warszawa - Siedlce 1993.

- Pieter J.: Mechanizmy natury ludzkiej, "Wiedza i Życie" 1938/39.
- Pieter J.: Natura ludzka, "Kwartalnik Filozoficzny", 1/1939.
- Pieter J.: Ogólna metodologia pracy naukowej, Wrocław - Warszawa - Kraków 1967.
- Pieter J., Praca naukowa, Katowice 1960.
- Pieter J.: Psychologia nauki, Warszawa 1971.
- Pieter J.: Sporne problemy psychologii, Warszawa 1969.
- Pieter J.: Życie ludzi, Ossolineum 1972.
- Pietrański Z.: Twórcze kierownictwo, Warszawa 1975.
- Pilch T.: Pedagogika, Wrocław - Warszawa 1977.
- Piłsudski J.: O państwie i armii, T.1, T.2, Warszawa 1985.
- Praca eksperymentalna w szkole. Pod red. W. Okonia, Warszawa 1963.
- Prawo i wychowanie. Pod redakcją T. Leśki, Warszawa 1985.
- Proces kształcenia - podejście systemowe, Warszawa 1986.
- Pszczółowski T.: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Ossolineum 1978.
- Puchalski T.: Statystyka - wykład podstawowych zagadnień. Warszawa 1977.
- Radlińska H.: Pedagogika społeczna, Wrocław - Warszawa - Kraków 1961.
- Rozprawy o wychowaniu, T.1, Warszawa 1988.

- Rubinsztejn S.: Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa 1962.
- Rudniański J.: O dobrym wychowaniu i kształceniu, Warszawa 1985.
- Rudnicki B.: Podstawy kształcenia patriotyczno-obywatelskiego, AON, Warszawa 1993.
- Rudnicki B.: Podstawy wychowania wojskowego, cz.I, cz.II, "Wojsko i Wychowanie", Nr 10-12/1991.
- Rudnicki B.: System dydaktyczno-wychowawczy w Akademii Obrony Narodowej, AON, Warszawa 1992.
- Rydzyński Z.: Zdrowie psychiczne w siłach zbrojnych, Warszawa 1975.
- Saley H.: Stress życia, Warszawa 1960.
- Sidor M.: Systemy oceny osobowości dowódcy, Warszawa 1975.
- Siek S.: Struktura osobowości, Warszawa 1986.
- Sienkiewicz P.: Systemy kierowania, Warszawa 1989.
- Skorny Z.: Obserwacje interpretacyjne i charakterystyki psychologiczne, Warszawa 1968.
- Skorny Z.: Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania, Warszawa 1989.
- Skorny Z.: Współczesne metody badań, Warszawa 1966.
- Sokołowski S. J.: Z metodologicznych zagadnień wojskowych nauk społecznych, Warszawa 1980.
- Sujek E.: Rozważania o ludzkim rozwoju, Kraków 1992.

- Suchodolski B.: Problem eksperymentu w naukach pedagogicznych "Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1/1958.
- Suchodolski B.: Konflikty humanizmu: Wychowanie człowieka i wychowanie obywatela, Wydanie specjalne "Studiów Filozoficznych", Warszawa 1969.
- Suchodolski B., Wojnar J.: Humanizm i edukacja humanistyczna, Warszawa 1988.
- Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959.
- Szczepański J.: Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1970
- Szczepański J.: Odmiany czasu teraźniejszego, Warszawa 1971.
- Szczepański J.: Socjologia. Rozwój problematyki i metod, Warszawa 1961.
- Szczepański J.: Techniki badań społecznych, Łódź 1951.
- Szczepański J.: /Redakcja/ Wykształcenie i pozycja społeczna inteligencji, T.1 i T.2, Warszawa 1959-1960.
- Szczerba W.: Eksperyment pedagogiczny w wojsku, Warszawa 1969
- Szczerba W.: Pedagogika wojskowa, Warszawa 1966, 1973.
- Szkolenie sztabów i wojsk, Część I i III, Pod redakcją K. Nożki; Część II - Teoretyczne i praktyczne podstawy przygotowania wojsk i kadr dowódczo-sztabowych. Pod redakcją J. Kunikowskiego, AON, Warszawa 1992.

- Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991.
- Szulc B.: /Red./ Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1991.
- Staciwa Cz.: Świadomość społeczna i jej kształtowanie, Warszawa 1990.
- Stępień R.: Badanie efektywności kształcenia w wyższych uczelniach wojskowych jako czynnik ich rozwoju i doskonalenia, "Zeszyty Naukowe AON", nr 1/6/1992.
- Stępień R.: Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.
- Szewczuk W.: Psychologia człowieka dorosłego, Warszawa 1962.
- Szewczuk W.: Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa 1972.
- Szewczuk W.: Słownik psychologiczny, Warszawa 1979.
- Sztuka nauczania. Pod redakcją K. Konarzewskiego, Warszawa 1991
- Sztuka wychowania. Czynności nauczyciela. Pod redakcją K. Kruszewskiego, Warszawa 1991.
- Toffler A.: Szok przyszłości, Warszawa 1974.
- Tomaszewski T.: Główne idee współczesnej psychologii, Warszawa 1986.
- Tomiuk S.: Wychowanie patriotyczno-obronne w terenowych organach administracji państwowej. Praca doktorska wykonana pod kierownictwem prof. dra hab. Z. Kosyrza, Warszawa 1988.

- Wiatr J.: Socjologia wojska, Warszawa 1982.
- Wilson E. B.: Wstęp do badań naukowych, Warszawa 1964.
- Wiśniewski W.: Przystosowanie do środowiska uczelnianego, Warszawa 1969.
- Wojsko i służba wojskowa w opiniach młodzieży pełniącej służbę wojskową. Sondaż opini przeprowadzony w 1991 r. przez Wojskowy Instytut Badań Socjologicznych, Warszawa 1991 /Komunikat I/.
- Wołoszyn S.: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie, Warszawa 1964.
- Wójcicki S.: Zasady eksperymentu, Warszawa 1964.
- Wroczyński Z.: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa 1966.
- Wybrane zagadnienia socjologii wojska, Warszawa 1969.
- Zaborowski Z.: Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości, Warszawa 1980.
- Zaczyński W.: Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 1968.
- Zaczyński W.: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce, Warszawa 1967.
- Zakrzewski J.: Dylematy wojskowego szkolnictwa wyższego, "Myśl Wojskowa", nr 5/1993.
- Zakrzewski J.: System przygotowania nowoczesnych kadr dowódczo-sztabowych, Warszawa 1975.
- Zakrzewski J.: Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej, Warszawa 1974.

- Zankow L. W.: O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych, Warszawa 1967.
- Zieleniewski J.: Organizacja i zarządzanie, Warszawa 1969.
- Zieleniewski J.: Organizacja zespołów ludzkich, Warszawa 1966
- Ziemiński Z.: Logika praktyczna, Warszawa 1976.
- Znaniecki F.: Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości, Warszawa 1974.
- Znaniecki F.: Socjologia wychowania, Warszawa 1973,
- Żegnałek K.: Ocena efektywności kwalifikacji wojskowych nauczycieli akademickich, "Zeszyty Naukowe AON", nr 1/6/1992.
- Żegnałek K.: Problemy wyższego szkolnictwa wojskowego, "Myśl Wojskowa", nr 2/1992.
- Żegnałek K.: Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia, Warszawa 1989,

Druk AON nr 376/WW